



# ZMĚNA

Sborník odborných  
příspěvků

## PhD existence 12

Česko-slovenská psychologická  
konference (nejen) pro doktorandy  
a o doktorandech



KATEDRA  
PSYCHOLOGIE  
FILOZOFICKÉ FAKULTY UP



Univerzita Palackého  
v Olomouci

PhD Existence 12  
ČESKO-SLOVENSKÁ PSYCHOLOGICKÁ KONFERENCE  
(NEJEN) PRO DOKTORANDY A O DOKTORANDECH  
Sborník odborných příspěvků

PhD Existence 12  
CZECH & SLOVAK PSYCHOLOGICAL CONFERENCE  
(NOT ONLY) FOR POSTGRADUATES AND ABOUT POSTGRADUATES  
Proceedings

Palacký University Olomouc, Faculty of Arts  
Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta

**PhD existence 12**  
**„Změna“**

Česko-slovenská psychologická konference  
(nejen) pro doktorandy a o doktorandech

Czech & Slovak psychological conference  
(not only) for postgraduates and about postgraduates

Eva Aigelová  
Lucie Viktorová  
Martin Dolejš  
(Eds.)

Sborník odborných příspěvků  
Proceedings

Konference se konala 31. 1. – 1. 2. 2022 v Olomouci  
The conference took place on 31 January – 1 February 2022 in Olomouc

Olomouc 2022

### **Oponenti / Reviewers**

PaedDr. Robert Tomšík, Ph.D.

PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.

### **Záštitu nad konferencí převzali / This year's conference was supported by**

Doc. Mgr. Jan Stejskal, M.A., Ph.D.

Děkan Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci / Dean of the Faculty of Arts, Palacký University Olomouc

PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Vedoucí Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci / Head of the Department of Psychology, Faculty of Arts, Palacký University Olomouc

### **Organizátor konference / Conference organizer**

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci / Department of Psychology, Faculty of Arts, Palacký University Olomouc

### **Partneři konference / Conference partners**

Psychologická česká asociace studentů – PSYCHOČAS, o. s

Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Nakladatelství Portál

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost. / Unauthorized use of this work is a violation of copyright and may give rise to civil, administrative or criminal liability.

1. vydání / 1<sup>st</sup> edition

Editors © Eva Aigelová, Lucie Viktorová, Martin Dolejš, 2022

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2022

DOI: 10.5507/ff.22.24461748

ISBN 978-80-244-6174-8

## Slovo úvodem

Vážené kolegyně a kolegové,

dostává se vám do rukou sborník odborných příspěvků ze 12. ročníku konference PhD existence: česko-slovenské konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech, který proběhl online ve dnech 31.1.–1.2.2022.

Letošním podtitulem konference byla „Změna“, neboť těch jsme v posledních letech zažili více než dost. Ať už jde o změny v oblasti školství a v související práci s dětmi, dospívajícími, studenty, ale i učiteli, nebo o změny v osobním a pracovním životě dospělých, které byly více či méně podmíněny pandemickou situací. Tato témata reflektovali jak studující v doktorském studiu, kteří se konference zúčastnili, tak jejich školitelé a kolegové.

V překládaném sborníku tak naleznete příspěvky mapující např. změny u studentů vysokých škol, ať už v životních cílech a jejich dosahování, prožívaném stresu a dalších emocích, nebo i ve vyhledávání odborné pomoci v období pandemie COVID-19. Akceptací změn a zvládním zátěže se zabývají také příspěvky zaměřené na školní a předškolní děti, ale i na představitele různých povolání. Danou problematiku prezentují v kontextu dostupných diagnostických nástrojů, ale také možného rizikového chování, konspiračního smýšlení, nebo jiných negativních důsledků nezvládnuté adaptace na změnu – ať už z hlediska mezilidských vztahů, nebo pracovního či školního výkonu.

Pevně doufáme, že pro vás budou předloženy příspěvky inspirací, především pak pro změnu k lepšímu, a že se příští rok opět na konferenci PhD Existence potkáme – tentokrát snad již osobně v Olomouci. Prozatím děkujeme všem autorům, členům organizačního týmu, recenzentům, a hlavně vám – konferenčnímu publiku a čtenářům za zachování přízně. Na viděnou příště!

Za programový výbor,

Lucie Viktorová

## Foreword

Dear colleagues,

you are opening the proceedings from the 12th year of the PhD existence conference: Czech-Slovak conference (not only) for and about doctoral students, which took place online from January 31 to February 1, 2022.

This year's conference topic was "Change", as we have experienced more than enough of it in recent years. Whether it was the changes in education and related work with children, adolescents, students, but also teachers, or changes in the personal and professional lives of adults, which were more or less affected by the pandemic situation. These topics were reflected by both the doctoral students who attended the conference and their supervisors and colleagues.

In the proceedings, you will find articles mapping, for example, changes in university students, whether in their life goals and achievement thereof, stress and other emotions or in seeking professional help during the COVID-19 pandemic. The contributions also aim at school and preschool children, as well as representatives of various professions, and deal with their acceptance of change and coping with the workload. They present the issue in the context of available diagnostic tools, but also possible risk behaviors, conspiracy thinking, or other negative consequences of unmanaged adaptation to change - whether in terms of interpersonal relationships or work or school performance.

We firmly hope that the submitted papers will be an inspiration for you, especially for a change for the better, and that we will meet again at the PhD Existence conference next year - this time perhaps in person in Olomouc. For now, we thank all the authors, members of the organizing team, reviewers, and most importantly you - the conference audience and readers for your support. See you next time!

On behalf of the programme committee,

Lucie Viktorová

## Obsah / Content

Age management a koncept pracovní schopnosti: prezentace projektu od výzkumu k implementaci v sociálních službách	
Age management and the concept of work ability. A project presentation from research to implementation in social services	
Cezary Andrzej MIZIA, Ilona ŠTOROVÁ .....	12
Akceptácia zmeny a stratégie zvládania záťaže adolescentov	
Acceptance of change and coping strategies of adolescents	
Katarína BAŇASOVÁ, Daniela KOZMONOVÁ.....	24
Akceptácia zmeny u predstaviteľov rôznych povolání	
Acceptance of change in representatives of various occupations	
Miriama HUDÁKOVÁ, Marek OLACH .....	42
Algoritmus beiera a neelyho k „morfování“ fotografií: ukázka využití ve výzkumu fyzické atraktivity	
Beier and neely's algorithm for „morphing“ images: an example of use in physical attractiveness research	
Daniel DOSTÁL, Tereza ČUBRDOVÁ.....	61
Dynamika kolektivních identit v Namibii: Kulturní turismus jako hybatel proměny	
Dynamics of Collective Identities in Namibia: Cultural Tourism as an Agent of Change	
Nicola RAŮL, Josefína KUFOVÁ .....	78
Experimentální dramatika – volný čas a fenomén hry jako způsob osobního poznání	
Experimental drama – leisure time and phenomenon of play as a way of personal cognition	
Stanislav SUDA.....	94
Help-seeking Behaviors of University Students before and DURING THE COVID-19 pandemic	
Ján KULAN.....	104

Infračervené termovizní snímání a analýza mimiky při detekci úmyslného zkreslování informací – případová studie	
Infrared thermal imaging and facial expression analysis during deception detection – case study	
Petra HYPŠOVÁ, Martin SEITL.....	120
Intersexuálne rozdiely v úspešnosti v štúdiu	
Intersexual differences in study success	
Lucia SÜTTÖ .....	141
Kompetenčné modely učiteľa v medzinárodnom meradle	
Teacher competence models on an international scale	
Lucia SÜTTÖ, Katarína SZÍJJÁRTÓOVÁ, Lucia RAPSOVÁ.....	153
Mezigenerační rodinná vyprávění	
Intergenerational family narratives	
Tereza MARYŠKOVÁ, Marek PREISS.....	160
Motivačné súvislosti dosahovania cieľov a individuálnych charakteristík rozhodovania	
Motivational contexts of achieving goals and individual decision-making characteristics	
Simona HIRČKOVÁ .....	169
Možnosti podpory zmeny k lepšiemu	
Ways to support change for the better	
Aleš NEUSAR .....	188
Možnosti skúmania viacnásobnej stigmatizácie: pilotné overenie meracích nástrojov prostredníctvom kognitívnych interview	
Possibilities of exploring multiple stigmatization: pilot verification of measuring instruments by using cognitive interview	
Henrieta ŠEVČÍKOVÁ, Barbara LÁŠTICOVÁ .....	200



Negatívne emócie, emocionálna inteligencia a konšpiračná mentalita	
Negative emotions, emotional intelligence, and conspiracy mentality	
Miroslava GALASOVÁ, Vladimíra ČAVOJOVÁ.....	226
Poruchy učenia a pozornosti u vysokoškolákov: analýza prevalence	
Learning and attention disorders among university students: analysis of prevalence	
Lenka SOKOLOVÁ, Miroslava LEMEŠOVÁ.....	239
Potreby a zdroje opory dětí zařazených do paliativní péče a jejich rodičů a sourozenců	
The needs and sources of support for children in palliative care and their parents and siblings	
Tereza CAHEL, Veronika ŠMAHAJOVÁ .....	251
Priority a témata v mediální výchově	
Priorities and topics in the media education	
Dominik VORÁČ, Kamil KOPECKÝ.....	260
Problematika situací spojených s covidem-19 v domově sociálních služeb	
Issues relating to covid-19 in the day care centre	
Josef NOTA.....	273
Změny v komunikaci, respiraci a psychickém vývoji dětí v souvislosti s pandemií covid-19 pozorované pedagogy	
Changes in communication, respiration and psychical development of children in connection with covid-19 pandemic observed by teachers	
Eliška ŠLESINGROVÁ, Kateřina VITÁSKOVÁ .....	291
Psychometrické vlastnosti ucla škály osamelosti uls-6 na populácii študentov	
Psychometric analysis of the ucla loneliness scale uls-6 in student population	
Robert TOMŠIK.....	308

Rizikové správanie a impulzivita dospelievajúcich vo veku 10 až 15 rokov – Vekové a genderové špecifiká	
Risk behavior and Impulsivity of adolescents aged 10 to 15. age and gender specifics	
Michal ČEREŠNÍK, Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ .....	320
Sledování emoční inteligence u učitelů	
Monitoring emotional intelligence in teachers	
Soňa LEMROVÁ, Simona DOBEŠOVÁ CAKIRPALOGLU, Denisa JUREČKOVÁ.....	339
S-pmv11: špecifické správanie dieťaťa a obavy rodiča o jeho vývin	
S-pmv11: specific behavior and parental concerns about child development	
Lucia PTÁČNÍKOVÁ, Laura FILIPČÍKOVÁ, Erika JURIŠOVÁ, Marta POPELKOVÁ .....	357
Stres, syndróm vyhorenia a reziliencia u študentov zdravotníckych odborov počas tretej vlny pandémie covid-19	
Stress, burnout syndrome, and resilience in healthcare students during the third wave of covid-19 pandemic	
Branislav UHRECKÝ, Lucia KONEČNÁ, Veronika ŠLEHOFEROVÁ.....	368
Súvis osobnostných charakteristík slovenských žien s ich životnou a partnerskou spokojnosťou	
Link between personal characteristics of slovak women and their life and romantic relationship satisfaction	
Eva CHUDÁ, Mária BRATSKÁ .....	377
Špecifiká roly otca v rodine s dieťaťom so zdravotným postihnutím	
Specific role of father in family with a disabled child	
Ema ORIŇÁKOVÁ.....	398
The unplugged program and social-personality factors of alcohol use among schoolchildren	
Viera ČUROVÁ, Oľga OROSOVÁ, Marcela MAJDANOVÁ.....	412

Udržitelné módy dopravy u dětí v mladším školním věku v kontextu cestování do školy a zpět (výzkumný záměr)	
Sustainable modes of transport for younger age school children on the way to and from school (research plan)	
Lucie HARTMANNOVÁ, Matúš ŠUCHA.....	427
Vekové a medzipohlavné rozdiely v produkcii rizikového správania dospelievajúcich vo veku 15 – 19 rokov	
Age and gender differences in risk behavior of adolescents aged 15-19	
Katarína BANÁROVÁ, Michal ČEREŠNÍK.....	437
Vnitřní řeč, sebeuvědomění a úzkost	
Self-talk, self-consciousness and anxiety	
Klára MACHŮ, Marie VONDRÁŠKOVÁ.....	454
Vzťah nepodložených tvrdení a mýtov o lgbt a tendencia k diskriminačnému konaniu slovenských adolescentov vo veku 15 až 20 rokov	
The relationship between unsubstantiated claims and myths about lgbt and the tendency to discriminatory behaviour of slovak adolescents aged 15 to 20 years	
Daniel LENGHART, Michal ČEREŠNÍK .....	469
Zjišťování vztahů v malé sociální skupině prostřednictvím diagnostického software	
Determining relationships in a small social group by using diagnostic software	
Josef KUNDRÁT, Tomáš FABIÁN, Lenka SKANDEROVÁ, Helena BERANOVÁ, Denisa PRACHAŘOVÁ, Kristina THIELOVÁ, Leona HUSÁKOVÁ, Apolena PAVLÍČKOVÁ, Veronika TROCHTOVÁ, Hana PEIGEROVÁ .....	488
Životní cíle v zakotvené dospělosti a jejich psychosociální souvislosti	
Life goals in established adulthood and their psychosocial context	
Katarína MILLOVÁ, František BAUMGARTNER.....	499

# AGE MANAGEMENT A KONCEPT PRACOVNÍ SCHOPNOSTI: PREZENTACE PROJEKTU OD VÝZKUMU K IMPLEMENTACI V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH

## AGE MANAGEMENT AND THE CONCEPT OF WORK ABILITY. A PROJECT PRESENTATION FROM RESEARCH TO IMPLEMENTATION IN SOCIAL SERVICES

Cezary Andrzej MIZIA<sup>1</sup>, Ilona ŠTOROVÁ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80,  
Olomouc, ČR, [mizia01@upol.cz](mailto:mizia01@upol.cz)

<sup>2</sup>Age Management z.s., Orlí 27, 602 00, Brno, ČR, [storova@agemanagement.cz](mailto:storova@agemanagement.cz)

### **Abstrakt:**

*Príspevek je prezentáci projektu, jehož cílem je zavádění konceptu age managementu (AM) do praxe dvou organizací působících v sociálních službách. Základem pro implementaci opatření do personální praxe organizací je použití vstupní analýzy (AM audit), dále měření pracovní schopnosti zaměstnanců prostřednictvím Work Ability Index (WAI 1.0) a následně užití „Personálního Radaru“ (WAI 2.0) s vyhodnocením. Po získání dat následuje nastavení podmínek pro práci projektové skupiny metodou „Firemní Radar“. Zvolené metody umožňují identifikaci problémových míst a formulaci doporučení pro vytvoření přiměřeného pracovního prostředí (firemní kulturu) s ohledem na diverzitu, zdravotní rizika a zdravé stárnutí. Projekt zahrnuje také vzdělávací aktivity pro zaměstnavatele a závěrečný audit dvou organizací.*

**Klíčová slova:** age management; sociální služby; pracovní schopnost; diverzita

### **Abstract:**

*The purpose of this paper is to present a project which introduces The Concept of Age Management (AM) within two organizations operating in social services. The usage of the organizations' input analysis (AM audit) paves a base for the implementation of the outcome into workers' practice and organizations throu measure the Work Ability Index (WAI 1.0), and then the „Personal Radar“ (WAI 2.0) includes evaluation. After the data is obtained, the next step is to set conditions for a group project using the „Company Radar“ method. The project will identify work problem areas and formulate recommendations for creating an appropriate work environment (company culture) considering diversity, health risks and healthy aging. The project includes training activities for employers and a final audit of two organizations.*

**Key words:** age management; social services; work ability; diversity

## Úvod

### **Age management (AM) a psychologie práce a organizace**

Age management (AM) je možné definovat podle Walkera (1997, s. 685) jako: „...různé dimenze, kterými jsou lidské zdroje řízeny v organizacích s výslovným zaměřením na stárnutí a obecněji na celkové řízení stárnutí pracovní síly“. Age management má své nepostradatelné místo v psychologii práce a organizace. Z individuálního pohledu AM umožňuje efektivnější využití potenciálu člověka, pomáhá mu co nejdéle zůstat na trhu práce a neustále se přizpůsobovat měnícím se požadavkům. Age management na individuální úrovni se vztahuje nejen na stávající pracovníky, ale také na lidi s potenciálem (re)integrovat se na trhu práce. Výsledky dosavadních studií poukazují na využitelnost AM a konceptu pracovní schopnosti v rámci oblastí jako jsou zdravotnictví, manažerství, personalistika, a také psychologie. Pro rozšíření konceptu age managementu bude nutná spolupráce různých zahraničních pracovišť a státních institucí (Cimbálníková et al., 2012)

### **Proč se zabývat age managementem?**

Stárnutí populace se v důsledku demografických změn stalo problémem mnoha zemí Evropské unie a vyžaduje interdisciplinární přístup. Stále více výzkumů se zaměřuje na problematiku age managementu zejména s ohledem na stárnutí populace, s čímž souvisí i stárnutí v pracovním životě. Česká republika patří k nejrychleji stárnoucími společnostem v Evropě. Národní rozpočtová rada publikovala [„Zprávu o dlouhodobé udržitelnosti veřejných financí“](#), ve které upozorňuje na to, že [příčinou dlouhodobé neudržitelnosti českých veřejných financí](#) je především stárnutí obyvatelstva, se kterým se Česká republika potýká stejně jako další vyspělé země. Podíl osob nad 65 let by měl kolem roku 2059 dosáhnout zhruba 30 % (Národní rozpočtová rada, 2020). Z těchto údajů vyplývá nutnost rozvoje age managementu taktéž v ČR. Tématika age managementu je zajímavá z důvodu nových zahraničních výzkumů, které přinášejí aktuální poznatky pro další diskusi. Opatření age managementu přijatá společností zahrnují zvyšování povědomí mezi managementem organizace i ostatními pracovníky, implementaci osvědčených postupů ve společnosti a přijetí strategií při náborech do zaměstnání, školeních, rozvoji, podpoře a optimalizaci věku pracovníků na jednotlivých pracovních pozicích. AM umožňuje také implementaci programů celoživotního vzdělávání, bezpečnosti a ochrany zdraví nebo flexibilních forem zaměstnání.

Preventivními opatřeními age managementu v oblasti zdraví lze předcházet „indikátorům“ ohrožujícím život a zdraví jako je obezita, cukrovka, a dokonce i rakovina nebo mrtvice. Zaměstnanci mohou cíleně podporovat své zdraví a zabránit postupnému poklesu pracovního potenciálu, díky aktivnímu převzetí kontroly nad zdravotními a psychickými rizikovými faktory, čímž předejdou nemoci a frustraci. Jedná se o individuálně navržený program ke zvýšení vitality, kognitivních funkcí a fyzické i psychické pohody (Fabisiak & Prokurat, 2012).

## Work Ability Index jako nástroj na měření pracovní schopnosti

Work Ability Index (WAI 1.0) vytvořil tým finských vědců: Tuomi, Ilmarinen, Jahkola, Katajarinne a Tulkki, (1998). Pracovní schopnost byla dříve pojímána převážně z medicínského hlediska a zjišťování pracovní schopnosti se zabývalo spíše chorobami a invaliditou než zdravím a funkční kapacitou pracovníka. Poněvadž WAI 1.0 chce komplexněji zachytit funkční kapacitu pracovníků (Ilmarinen, Tuomi, Seitsamo, 2005), vhodnějším překladem se pro anglické „Work Ability Index“ zdá být název: „Index pracovního potenciálu“. Nicméně v českém prostředí se přijal překlad „Index pracovní schopnosti“, který je třeba respektovat (srov. Novotný et al.)

### Dotazník WAI 1.0

Dotazník WAI 1.0 obsahuje otázky týkající se současných a budoucích odhadů pracovní schopnosti, záznamů o zdravotním stavu a absencích, odhadovaného poklesu pracovního výkonu a „rezerv duševních schopností“ souvisejících s nemocemi (Morschhäuser & Sochert, 2006). Jedná se o nástroj, který se skládá ze standardizovaných a ověřených otázek z oblastí organizace práce, managementu a jednotlivých zdrojů, které jsou umístěny do čtyř (+1) pater „Domu pracovní schopnosti“. WAI 1.0 byl validován podle různých psychometrických kritérií a statistických metod. Všechny otázky jsou vhodné pro muže a ženy, pro různé věkové skupiny i různé skupiny zaměstnanců (dělníci, střední personál i manažeři) (Štorová, 2013). Predikční schopnost výsledků dotazníku WAI 1.0 může být využita pro úpravu a navrhování intervenčních a rehabilitačních postupů pro pracovníky po úrazu či dlouhodobé nemoci. Výzkumy ukazují, že jednotlivé položky dotazníku mohou být jednoduchým indikátorem hodnocení stavu a progresu pracovní schopnosti (Morschhäuser & Sochert, 2006).

### Studie a výzkum s pomocí WAI 1.0

Dotazník pracovní schopnosti byl přeložen do více než třiceti jazyků. Po celém světě stále vznikají nové odborné studie prokazující validitu tohoto nástroje a přinášející nové podněty k diskusi, např. Brazílie (2007), Argentina (2012), Chorvatsko, Velká Británie (2013), Irán, Španělsko (2015) (Age Management, 2021). Z novějších studií pak Bulharsko (Sandeveva & Koleva, 2016), Německo (Freyer, Formazin, Rose, 2018), Portugalsko (Cotrim et al., 2019), Černá Hora, Bosna a Hercegovina (Pranjic, Garcia Gonzales, Cvejanov-Kezunović, 2019) a Jižní Korea (Jung Won Kim, Seonhee Yang, Insung Chung, Mi-Young Lee, 2019). Autoři těchto publikací prostřednictvím zkoumání různých skupin respondentů a prostředí nejenom validují dotazník WAI 1.0, ale otvírají otázky, na které je třeba hledat odpovědi. Jsou k dispozici data pro srovnání z dlouhodobých studií FIOH realizovaných ve Finsku (Finnish Institute of Occupational Health), z Nizozemska (Blik op Werk) a z dalších evropských i světových pracovišť.

Propagací a zapojením do výzkumů s metodou WAI 1.0 a WAI 2.0 se v České republice zabývá především spolek „Age Management z.s.“ sídlící v Brně, který je od roku 2015 držitelem práv k české verzi dotazníku „Index pracovní schopnosti“.

Cílem této organizace je podpora [rozvoje konceptu age managementu a pracovní schopnosti](#) na základě vědeckých poznatků. Iniciátorkou a autorkou prvotních publikací v České republice je I. Štorová.

Dosavadní výzkumy prostřednictvím WAI 1.0 se většinou zabývaly pracovní schopností zaměstnanců jedné organizace, což má své opodstatnění, protože výsledky pomáhají provést změny v konkrétních organizacích. Výsledky obsáhlé studie měření pracovní schopnosti pomocí indexu WAI 1.0 v českém prostředí publikovali v 2017 roce Hlaďo, Pokorný a Petrovová pod názvem: *Pracovní schopnost české pracovní síly ve věku 50+ a její vztah s vybranými demografickými a antropometrickými proměnnými*. Studie hodnotí data získaná od 361 pracovníků šesti podniků a organizací a současně uvádí poznatky o možnostech objektivizace pracovní schopnosti v reálných podmínkách zaměstnání metodou WAI 1.0. Autoři zdůrazňují metodologické limity studie a potřebu dalšího zkoumání pracovní schopnosti stárnoucí populace v České republice. Téměř všechny zahraniční a české publikace zabývající se age managementem a výzkumem pracovní schopnosti se shodují, že je třeba pokračovat ve výzkumech a implementaci výsledků.

Ze studie age managementu a stárnutí české populace vyplynula potřeba nejen výzkumu s využitím WAI jako osvědčeného diagnostického nástroje, ale také implementace do reality konkrétních organizací. Studie poskytla teoretický základ pro vývoj jednotlivých fází vzniku projektu implementace age managementu.

## **Cíle projektu zavádění age managementu**

Cílem realizovaného projektu je zavádění konceptu age managementu do praxe u dvou organizací působících v sociálních službách a nastavení komplexního přístupu na podporu pracovní schopnosti zaměstnanců. Projektu se účastní zaměstnanci bez ohledu na věk a gender v minimálním počtu 200 osob. Proces zavádění principů age managementu běží od června 2021 a bude ukončen 31. 12. 2022. Očekává se, že po ukončení projektu dojde ke zlepšení skóre všech pilířů AM. Soubor poznatků vytvořený na základě plánovaného výzkumu poslouží pro zdokonalení metodiky zavádění age managementu a také jako srovnávací studie.

Realizované projektové aktivity se snaží o nastavení systému personální práce s ohledem na věk a životní fázi člověka tak, aby jeho individuální zdroje v oblasti zdraví, kompetencí, hodnot, postojů a motivace byly v souladu s nároky vykonávané práce. Pro splnění tohoto cíle je důležitým předpokladem porozumění změnám, které nastávají v průběhu stárnutí člověka, ale také např. v důsledku technologických změn, jak na straně zaměstnavatele, tak i na straně zaměstnanců.

Zahraniční zkušenosti s měřením pracovní schopnosti ukazují na výrazný pokles hodnot v průběhu věku u zaměstnanců v sektoru sociálních služeb. Přijetí opatření na podporu pracovní schopnosti zaměstnanců je tedy velmi důležitým předpokladem pro udržitelnost a snížení fluktuace zaměstnanců v tomto sektoru.

## **Výzkumná metodika**

Projekt navazuje na dosavadní studie a projekty, které byly realizovány s využitím Work Ability Index (WAI 1.0). Projekt má za cíl rozšíření výzkumu pracovní schopnosti (WAI 1.0) o další nástroje vyplývající ze samotné struktury dotazníku WAI 1.0. Ten popisuje pracovní schopnost pomocí míry, do jaké je člověk schopen vykonávat svou práci po stránce fyzické i psychické, a to jak v přítomnosti, tak i v budoucnu. Další přidaný nástroj WAI 2.0 měří hodnotu spokojenosti s prací a míru pohody v zaměstnání. Předpokládá se, že doplnění výzkumu pracovní schopnosti o motivační složky obsažené ve WAI 2.0 rozšíří zkoumané oblasti o další vlivné faktory. Výsledky umožní zaznamenat, jak se pracovníci vyrovnávají s psychofyzickými změnami s cílem udržet svůj pracovní potenciál a jak vnímají organizace, ve kterých pracují.

## **Fáze projektu a implementace**

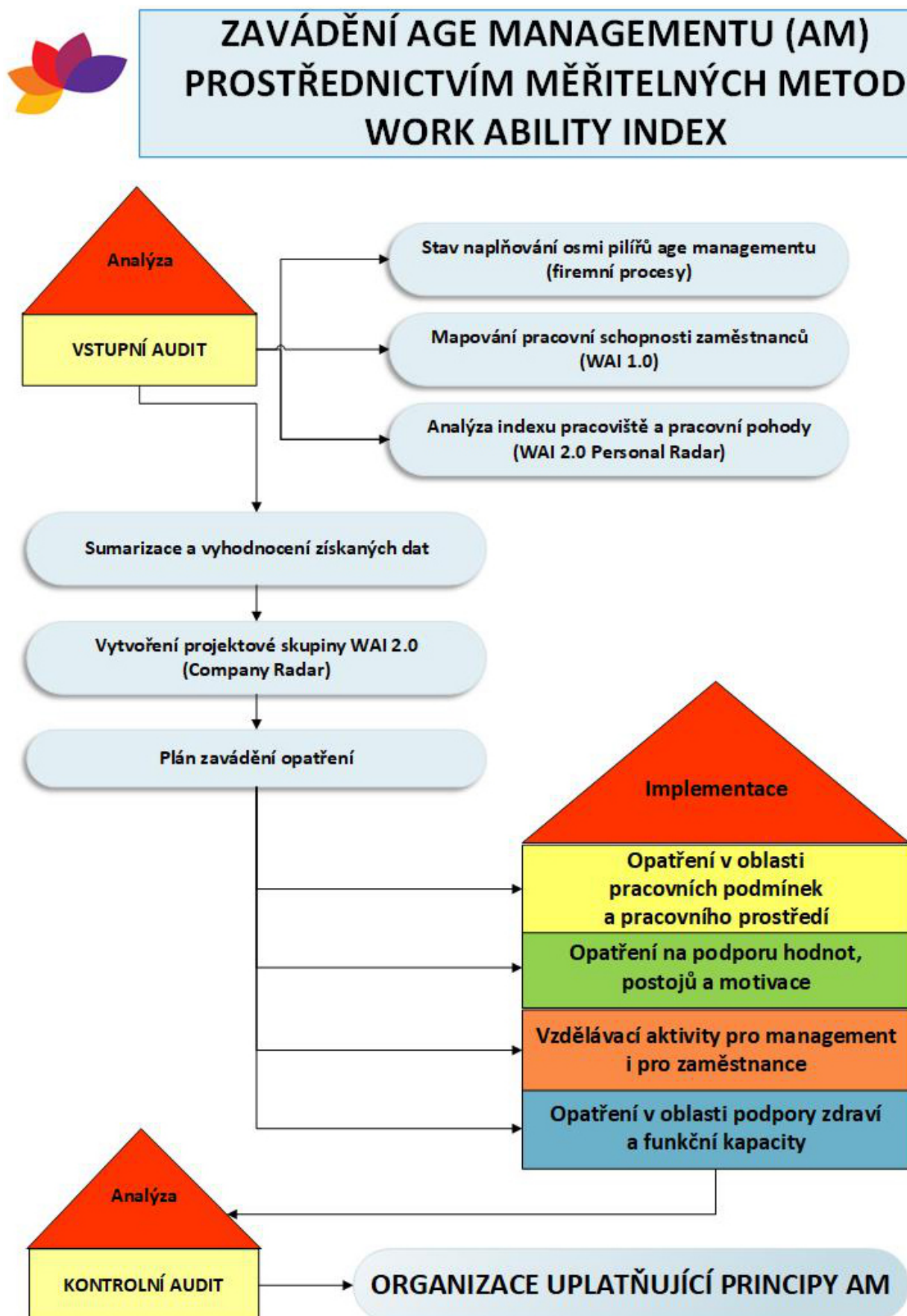
Jednotlivé fáze projektu a implementace jsou inspirované spoluautorem metody WAI J. Ilmarinenem, který v článku *From Work Ability Research to Implementation* (2019) uvádí, že použití WAI 1.0 a následně WAI 2.0 povede u zaměstnanců k propojení sledování pracovní schopnosti (WAI 1.0) s mírou pracovní pohody (well-being – WAI 2.0). Tyto metody budou v průběhu projektu doplněny analýzou, auditem a zaváděním opatření v rámci organizací i pro konkrétní pracovníky.

Do současné doby (17. 03. 2022) proběhl úvodní audit spojený se vstupním školením managementu dvou organizací a podařilo se získat data s pomocí WAI 1.0. Výsledky WAI 1.0 budou analyzované společně s daty získanými šetřením WAI 2.0. Kvůli Covidové pandemii je připravovaná také online verze WAI 2.0. Předpokládaný čas spuštění testování je květen 2022.



Graf 1

Jednotlivé fáze výzkumu a implementace (Age Management z.s. 2022)



## **Vstupní analýza organizací (AM audit)**

Experti z Finského institutu pracovního zdraví (FIOH) definovali osm pilířů age managementu (Ilmarinen, 2008), které se vzájemně ovlivňují a mají za cíl určit základní směr a cíle zaváděných opatření age managementu v organizacích:

1. Znalost problematiky věku
2. Vstřícné postoje ke stárnutí
3. Dobrý management, který rozumí individualitě a rozdílnosti
4. Kvalitní a funkční opatření age managementu
5. Zajištění dobré pracovní schopnosti a motivace
6. Vysoká úroveň kompetencí
7. Dobrá organizace práce a pracovního prostředí
8. Spokojený život

Identifikace těchto pilířů a aktuální míry jejich naplňování v daných organizacích tvoří základní vstupní data získaná standardizovanými otázkami. Zjišťování toho, do jaké míry jsou jednotlivé pilíře naplňovány, bylo obsahem vstupního auditu a na základě těchto zjištění vznikly doporučené strategie pro praktické zavádění opatření age managementu ve dvou organizacích.

## **Měření pracovní schopnosti zaměstnanců s pomocí (WAI 1.0)**

Pro měření pracovní schopnosti zaměstnanců byl použit Work Ability Index (1.0). Jedná se o sebehodnotící dotazník, který vyplňuje sám měřený pracovník. WAI 1.0 se liší od klasických dotazníkových nástrojů v tom smyslu, že se jedná o velmi různorodě sestavený dotazník. Skládá se z otázek sedmi různých oblastí charakterizujících jak pracovníka, tak jeho zdravotní, fyzické a duševní předpoklady ke zvládnutí jeho pracovního zařazení i k charakteru práce a pracovních nároků.

Zjištění aktuálního stavu umožní identifikovat nejruznější rizika a včasná implementace vhodných nástrojů podpory pracovní schopnosti pomůže předejít možným problémům. Podařilo se získat data u všech zaměstnanců obou organizací.

## **Použití „Personálního Radaru“ a nastavení podmínek pro práci projektové skupiny metodou „Firemní Radar“ (WAI 2.0)**

Metoda Work Ability Index 2.0 představuje nástroj, který rozšiřuje původní WAI 1.0 o měření dalších faktorů v pracovní oblasti. Číselně vyhodnocuje index pracoviště – zátěž, stres, odhad pracovní schopnosti a index pracovní pohody. Rovněž poskytuje data pro implementační část. Výsledky metody „Firemní Radar“ ukazují současnou situaci v jednotlivých oblastech pracovní schopnosti a také silné a slabé stránky organizace. Tento nástroj bude použit u všech zaměstnanců obou organizací.

Zjištěná data představují vstup pro identifikaci, prioritizaci, plánování a implementaci možných opatření na podporu pracovní schopnosti. Výsledkem je tedy plán konkrétních opatření v jednotlivých oblastech pracovní schopnosti zaměstnanců. Předpokládá se že, přidání metody „Personální Radar“ a „Firemní Radar“ (WAI 2.0.) poskytne výsledky, které usnadní zavádění age managementu v organizacích.

### **Identifikace problémových míst a formulace doporučení**

Vzhledem k tomu, že v průběhu stárnutí se osobní zdroje pracovníka mění a mění se i nároky práce, je podpora a hledání optimální pracovní schopnosti nutná po celý pracovní život (od absolventů až po seniory). Opatření age managementu proto vytvářejí systémovou podporu stárnutí na pracovišti, která zahrnuje celý běh života pracovníka.

Data získaná ze vstupního auditu a nástroje WAI 1.0 a WAI 2.0 umožní identifikovat problémová místa organizace a přijmout přesně cílená opatření dle jednotlivých oblastí pracovní schopnosti (zdraví, kompetence, hodnoty, postoje, motivace i oblast pracovních podmínek). Formulace vhodných opatření na úrovni organizace bude zpracována v podobě souhrnné zprávy pro zaměstnavatele. Na úrovni jednotlivců bude na základě detailního rozboru dat vytvořen návrh na posilování individuální pracovní schopnosti.

### **Vzdělávací aktivity pro zaměstnavatele a závěrečný audit**

Důležitým předpokladem pro zavádění opatření age managementu je seznámení vedení obou organizací s konceptem pracovní schopnosti a s age managementem v rámci vzdělávacích aktivit. Právě znalost principů a podpora manažerů na všech úrovních vytváří předpoklady pro úspěšnou implementaci a hledání individuálních řešení, která jsou pro stárnoucí pracovníky nezbytná.

Kontrolní audit obsahuje přezkoumání a vyhodnocení stavu realizovaných opatření v oblasti age managementu. Proveden bude formou opětovného zjištění úspěšnosti naplňování jednotlivých pilířů age managementu. Porovnáním vstupních a závěrečných hodnot lze jednoduchým způsobem vyhodnotit efektivnost přijatých opatření na bodové škále od -100 do +100 bodů.

V rámci předchozího zavádění procesu age managementu (2020-2021) u jiné organizace působící v sociálních službách bylo dosaženo lepších výsledků ve všech pilířích age managementu. Projekt se účastnili všichni zaměstnanci organizace (40 osob). V tomto projektu nebyla použita metoda Personal Radar a Company Radar (WAI 2.0), která v době zavádění nebyla ještě dostupná v českém prostředí. Ukázka dosažených hodnot vstupního a výstupního auditu je uvedena v následující tabulce.

## Tabulka 1

*Porovnání naplňování jednotlivých pilířů AM (body)*

Pilíř	Vstupní audit (body)	Výstupní audit (body)	Rozdíl (body)
pilíř 1	-54,1	87,0	141,1
pilíř 2	12,7	74,7	62,0
pilíř 3	-31,0	100,0	131,0
pilíř 4	0,00	100,0	100,0
pilíř 5	-66,1	100,0	166,1
pilíř 6	-46,9	75,5	122,4
pilíř 7	-84,8	100,0	184,8
pilíř 8	-83,9	67,9	151,8
Průměrná hodnota plnění	-44,2625	88,1375	132,4

## Etické otázky spojené s výzkumem při použití WAI

V průběhu zavádění WAI se objevily pochybnosti spojené s možností využívání dotazníku WAI 1.0 přímo ve firmách. Jelikož dotazník obsahuje řadu citlivých údajů je problematické jeho využívání personalisty či manažery a je doporučeno jeho použití externími odborníky. Práce s WAI 1.0 a WAI 2.0 musí být striktně v souladu s etickými pravidly. Je nutné přistupovat k citlivým zdravotním údajům jako ke zdravotnické dokumentaci a zaměstnavatel může získávat údaje z měření pracovní schopnosti pouze sumarizované a v anonymní podobě. Respondentům mohou výsledky výzkumu posloužit pro sebereflexi, pro porovnání svého výsledku s referenční hodnotou, ale také nabízejí možnost absolvovat poradenství k udržení a posilování pracovní schopnosti.

## Diskuse

Jednotlivé fáze projektu a implementace principu age managementu jsou zakomponované do procesu, který je vždy zpětně reflektovaný. Samotný proces je tak ve své podstatě současně výzkumem optimální metodologie zavádění age managementu. Určitou nevýhodou dosavadní metodologie je nepřímá návaznost WAI 1.0 a WAI 2.0. Jsou to do určité míry samostatné dotazníky a nedá se pro ně vytvořit společný index. Díky tomu, že autoři dotazníků vycházeli ze stejného konceptu čtyř (+1) pater „Domu pracovní schopnosti“ je možné výsledky spo-

lečně interpretovat. Vyžaduje to dobrou znalost obou metod a především konceptu age managementu. Projekt a jeho implementace probíhá v situaci, v níž je třeba reagovat na Covidová opatření. Z tohoto důvodu bude výzkumné šetření WAI 2.0 realizováno online. To může to jisté míry ovlivnit výsledky. Závěrečný audit formou osobních pohovorů s pracovníky obou organizací umožní určitou korekci naměřených online výsledků.

## Poděkování

Poděkování patří členům týmu brněnské organizace Age Management z.s. za podporu a možnost participace na projektu výzkumu a implementace. Projekt je realizovaný v rámci dotace z rozpočtu Jihomoravského kraje (číslo dotační smlouvy JMK072253/21/OSV).

## Literatura

- Age Management (2021). Získáno 05. 02. 2022 z <https://www.agemanagement.cz/nastroj-na-mereni-pracovni-schopnosti-work-ability-index-1-0-wai/>
- Cimbálníková, L., Fukan, J., Lazarová, B., Navrátilová, D., Novotný, P., Odrazilová... & Štorová, I. (2012). *Age Management pro práci s cílovou skupinou 50+: Metodická příručka*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.
- Cotrim, T- P., Ribeiro C., Teles J., Reis V., Guerreiro M- J., Janicas A- S., Candeias S. & Costa M. (2019) Monitoring Work Ability Index During a Two-Year Period Among Portuguese Municipality Workers. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 16, 3674. Získáno Získáno 7. ledna 2022 z: [https://www.agemanagement.cz/wp-content/uploads/2018/06/portugalsko\\_2019-asi-1500-osob.pdf](https://www.agemanagement.cz/wp-content/uploads/2018/06/portugalsko_2019-asi-1500-osob.pdf)
- Hladěo, P., Pokorný B., Petrovová M. (2017). Pracovní schopnost české pracovní síly ve věku 50+ a její vztah s vybranými demografickými a antropometrickými proměnnými. *Kontakt* 2, 156–166. Získáno Získáno 7. ledna 2022 z: <https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2017/02/11.pdf>
- Fabisiak, J., Prokurat. S. (2012). Age Management as a Tool for the Demographic Decline in the 21st Century: An Overview of its Characteristics. *Journal of entrepreneurship, management and innovation*. V 8(4). Získáno Získáno 7. ledna 2022 z: <https://jemi.edu.pl/vol-8-issue-4-2012/age-management-as-a-tool-for-the-demographic-decline-in-the-21st-century-an-overview-of-its-characteristics>
- Freyer, M., Formazin M., Rose U. (2018). Factorial Validity of the Work Ability Index Among Employees in Germany. *Journal of Occupational Rehabilitation*. Získáno 7. ledna 2022 z <https://doi.org/10.1007/s10926-018-9803-9>
- Ilmarinen, J. (2008). *Ako si predĺžiť aktívny život. Starnutie a kvalita pracovného života v Európskej únii*. Bratislava: Príroda, 2008.

- Ilmarinen, J. (2001). Aging workers. *Occupational and Environmental Medicine*, 58, 546-552. doi:10.1136/oem.58.8.546. Získáno 05. 02. 2022 z: [https://www.researchgate.net/publication/11889754\\_Aging\\_workers](https://www.researchgate.net/publication/11889754_Aging_workers)
- Ilmarinen, J. (2019). From Work Ability Research to Implementation. *IJERPH/ Volume 16/ Issue 16/ 10.3390/ijerph16162882*. Získáno 7. ledna 2022 z: <https://www.mdpi.com/1660-4601/16/16/2882/htm>
- Ilmarinen, J., Tuomi, K., Seitsamo, J. (2005). New dimensions of work ability. *International Congress Series* 1280 (2005), 3-7. doi: 10.1016/j.ics.2005.02.060.
- Jung Won Kim, Seonhee Yang, Insung Chung, Mi-Young Lee, (2019). Factors that determine the Work Ability Index of street cleaners. *Yeungnam University Journal Medicine*. 36(3):219-224. Získáno 05. 02. 2022 z: <https://www.e-yujm.org/journal/view.php?doi=10.12701/yujm.2019.00199>
- Morschhäuser, M. Sochert, R. (2006). *Healthy Work in an Ageing Europe: Strategies and Instruments for Prolonging Working Life*. Federal Association of Company Health Insurance Funds, Essen.
- Novotný, P., Bosničová, N., Břenková, J., Fukan, J., Lazarová, B., Navrátilová, D., ... & Rabušicová, M. (nedat.). *Age management: Jak rozumět stárnutí a jak na něj reagovat. Možnosti uplatnění Age managementu v České republice*. Průvodce pro jednotlivce, organizace a společnost. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.
- Pranjic, N., Garcia Gonzales J- M., Cvejanov-Kezunović L. (2019). Perceived Work Ability Index of Public Service Employees in Relation to Ageing and Gender: A Comparison In Three European Countries. *Sciendo* 58(4):179-186. Získáno 05. 02. 2022 z: [https://www.agemanagement.cz/wp-content/uploads/2018/06/2019\\_%C5%A1pan%C4%9Blsko\\_%C4%8Derna-hora\\_bosna.pdf](https://www.agemanagement.cz/wp-content/uploads/2018/06/2019_%C5%A1pan%C4%9Blsko_%C4%8Derna-hora_bosna.pdf)
- Sandeva, G., Koleva K. (2016). Work Ability and Psychological Well-Being in Hospital Staff. *CBU International Conference on Innovations in Science and Education: March 23-25, 2016, Prague, Czech Republic*. Získáno 05. 02. 2022 z: [https://www.agemanagement.cz/wp-content/uploads/2018/06/WAI\\_2016\\_bulharsko.pdf](https://www.agemanagement.cz/wp-content/uploads/2018/06/WAI_2016_bulharsko.pdf)
- Štorová, I. (2013). Work Ability Index – Nástroj měření pracovní schopnosti. In R. Kociánová, & M. Dvořáková (Eds.). (2013). *Vzdělávání a rozvoj seniorů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Získáno 05. 02. 2022 z: [http://www.cello-ilc.cz/wp-content/uploads/2014/03/sbornik\\_vzdelavani-a-rozvoj-senioru.pdf](http://www.cello-ilc.cz/wp-content/uploads/2014/03/sbornik_vzdelavani-a-rozvoj-senioru.pdf)
- Štorová, I. (2015). *Age management pro zaměstnavatele se zaměřením na starší pracovníky*. Praha: Svaz průmyslu a dopravy ČR.
- Tuomi, K., Ilmarinen J., Jahkola A., Katajarinne L., Tulkki A. (1998). *Work ability Index*. Institute of Occupational Health, Helsinki.
- Úřad Národní rozpočtové rady. *Zpráva o dlouhodobé udržitelnosti veřejných financí červen 2020*. Získáno 05. 02. 2022 z: [https://unrr.cz/wp-content/uploads/2020/07/Zpr%C3%A1va-o-dlouhodob%C3%A9-udr%C5%BEitelnosti-ve%C5%99ejn%C3%BDch-financ%C3%AD\\_2020.pdf](https://unrr.cz/wp-content/uploads/2020/07/Zpr%C3%A1va-o-dlouhodob%C3%A9-udr%C5%BEitelnosti-ve%C5%99ejn%C3%BDch-financ%C3%AD_2020.pdf)

Walker, A. (1997). *Combating Age Barriers in Employment—A European Research Report*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin.

# AKCEPTÁCIA ZMENY A STRATÉGIE ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE ADOLESCENTOV

## ACCEPTANCE OF CHANGE AND COPING STRATEGIES OF ADOLESCENTS

Katarína BAŇASOVÁ<sup>1</sup>, Daniela KOZMONOVÁ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, UKF v Nitre, Kraskova 1,  
949 01, Nitra, Slovensko, [kbanasova@ukf.sk](mailto:kbanasova@ukf.sk)

<sup>2</sup>Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, UKF v Nitre, Kraskova 1,  
949 01, Nitra, Slovensko

### **Abstrakt:**

Cieľom predkladného výskumu bolo zistiť, či existuje vzťah medzi konceptom akceptácie zmeny a stratégiami zvládania záťaž. Výskumnú vzorku tvorilo 108 respondentov vo veku 16-22 rokov ( $M_{vek} = 19,31$ ;  $SD_{vek} = 1,9$ ). V rámci výskumu sme skúmali vzťah akceptácie zmeny a troch kategórií stratégií podľa Carvera (1997). Stratégie zamerané na emócie, problém a dysfunkčné stratégie. Následne sme skúmali vzťah aj s jednotlivými stratégiami patriacimi do týchto skupín. Vo výskume sme použili dotazníky Acceptance of Change Scale (Di Fabio, Gori, 2016) a Brief COPE (Carver, 1997). Výsledky výskumu preukázali štatisticky významné vzťahy najmä v kategóriách stratégií zameraných na emócie a na problém. V rámci skupiny dysfunkčných stratégií sa nám podarilo preukázať štatisticky významný vzťah len s jednou stratégiou – odangažované správanie.

**Kľúčové slová:** Akceptácia zmeny; stratégie zvládania záťaž; adolescencia

### **Abstract:**

The aim of the paper was to find out whether there is a relationship between the concept of acceptance of change and coping strategies. The research sample consisted of 108 respondents ranging at age 16-22, ( $Age = 19,31$ ;  $SD_{age} = 1,9$ ). In the research, we examined the relationship between acceptance of change and three categories of strategies according to Carver (1997). Emotion focuses strategies, problem focuses strategies and dysfunctional strategies. We also examined the relationship between acceptance of change and individual strategies belonging to these groups. We used the Acceptance of Change Scale (Di Fabio, Gori, 2016) and Brief COPE (Carver, 1997) questionnaires. The results of the research showed statistically significant relationships between acceptance of change and categories of emotion focused strategies and problem focused strategies. Within the group of dysfunctional strategies, we managed to demonstrate a statistically significant relationship with only one strategy - disengaged behavior.

**Keywords:** Acceptance of change; coping strategies; adolescence



## Úvod

Neustále zmeny sa stali akýmsi novým štandardom. Prostredie okolo nás sa neustále mení, a preto je potrebné udržiavať a rozvíjať kompetencie potrebné na zvládanie zmien. Newman (2019) sumarizuje výskumy, ktoré sa zmieňujú o tom, že či už ide o toleranciu zmeny, pripravenosť, či otvorenosť voči zmene je podmienená individuálnou charakteristikou a existujú inerindividually rozdiely pri prijímaní zmien, meniaceho sa prostredia a udalostí. Spomínané zmeny v živote nám môžu priniesť ťažkosti a prekážky pri dosahovaní cieľov. Napriek tomu nemožno záťažové situácie považovať všeobecne za nežiaduce, pretože vedú zmobilizovať psychické a fyzické sily, podnecujú nás k učeniu, hľadaniu nových ciest a možností riešenia a taktiež stimulujú rozvoj osobnosti. Pokiaľ sa pri zvládaní týchto problémov nevyužívajú efektívne stratégie vyrovnávania sa so záťažou, náš organizmus sa vyčerpá a nedokáže sa efektívne brániť (Hančovská, 2009).

V našej práci sme sa zamerali na koncept akceptácie zmeny, ktorý je považovaný za nový koncept a tvorí protipól ku konceptu odolnosti (rezistencie) voči zmenám, vo vzťahu k využívaniu stratégií pri záťažových situáciách. Vzťah medzi týmito dvoma konštruktmi nebol doposiaľ preskúmaný, preto považujeme za dôležité pozrieť sa naň práve v tejto súvislosti. Naš výskumný súbor pozostáva z adolescentov, pre ktorých je práve prijímanie zmien a riešenie záťažových situácií charakteristické, pretože počas svojho života, práve v tomto období, prežívajú rôzne zmeny (Křivohavý, 2001).

### Akceptácia zmeny

Akceptácia zmeny je relatívne novým konceptom, ktorého autormi sú Annamaria Di Fabio a Alessio Gori (2016). Ako sami uvádzajú, niekoľko vedcov identifikovalo faktory súvisiace s otvorenosťou voči zmene, odolnosťou voči zmene či rezistenciou/ odporom voči zmene. Spomínané konštrukty sa podľa Di Fabio a Gori (2016) podieľajú na vzniku tohto nového konceptu.

Štúdiá v oblasti skúmania nového konceptu, ktorú urobili Di Fabio a Gori (2016), zvažovala koncept pozitívnej zmeny v súlade s pokrokom v pozitívnej psychológii, taktiež brali do úvahy Maslowovu teóriu potrieb a evolučnú tóriu. Zuckerman (2016) hovorí, že zmena je súčasťou života, ktorej môžu ľudia buď odolávať alebo ju akceptovať, ak uvážime, že svet okolo nás sa nevyhnutne mení. Na základe toho vidia Di Fabio a Gori (2016) akceptovanie zmien ako veľmi užitočný zdroj v mnohých sférach života na intra- a interindividuálnej aj globálnej úrovni. Prijatie zmeny vychádza z viery, že jedinci, ktorí sú pri svojej práci a iných činnostiach schopní prijať zmenu často zistia, že zmena má pre nich pozitívny vplyv. Pri definovaní nového konštruktú a jeho dimenzii, vychádzali autori z vyššie uvedených koncepcií a taktiež sa opierali o štúdie zmien v pracovnej a organizačnej oblasti. Tradičný prístup zahŕňa skúmanie postojov jednotlivcov z hľadiska odolnosti voči zmenám, no autori v spomínanej štúdii zvolili skúmanie postojov z hľadiska pozitívnych charakteristík a rozmerov pri implementácii zmien (Di Fabio, Gori, 2016). Akceptácia zmeny je charakterizovaná tendenciou človeka zmenu skôr prijať než sa jej vyhýbať a súvisí tak tiež s konceptom well-beingu. Armenakis et al. (1999) hovoria, že po prijatí zmeny nastáva najnáročnejšia úloha pre jednotlivca zmenu udržať. Posilňovaním sa zabezpečí požadované štádium, bez neho by mohol mať jednotlivec tendenciu vrátiť sa k tomu, čo je pre neho pohodlné.

## Stratégie zvládania záťaže

Copingové stratégie sú považované za dôležité stabilizačné faktory pri riešení problémových či stresových situácií (Šišňanská a kol., 2013). Udržujú rovnováhu v organizme a pomáhajú odolávať rôznym ochoreniam. Vedú k tolerancii, redukcii a minimalizácii či inej forme prekonávania záťažových situácií (Košč et al., 1997). Zvládanie podľa Sollára, Solgajovej, Romanovej, Hudákovej a Slaměníka (2019) zahŕňa množstvo spôsobov vyrovnávania sa s rôznorodosťou interakcie človeka a prostredia.

V našej práci sme sa zamerali na stratégie vyplývajúce z konceptu stratégií zvládania záťaže od Carvera (1997). Ide konkrétne o stratégie: *akceptácia*, ktorá predstavuje funkčnú odpoveď na situáciu, akceptovanie reality. Stratégiu využívajú ľudia, ktorí sa angažujú v snahe situáciu zvládnuť. *Emočná podpora* je získanie morálnej podpory, súcitu alebo porozumenia od okolia. Humor je stratégia, ktorú jedinec používa aby náročnú situáciu odľahčil. *Pozitívne rámcovanie* predstavuje transakciu stresujúceho faktora v pozitívnom zmysle, no neobmedzuje sa len na zníženie utrpenia. *Spiritualita a religiozita* predstavuje útechu v náboženských/ duchovných vierach. Môže slúžiť ako zdroj emočnej podpory ako prostriedok pozitívneho rámcovania či ako taktika aktívneho zvládania. *Aktívne zvládanie problémov* je proces podniknutia aktívnych krokov, ktoré odstraňujú stresujúci faktor. Ide o začatie priamej akcie, zvýšenie úsilia a postupný pokus o zvládnutie situácie. *Inštrumentálna podpora* zahŕňa vyhľadanie rady, pomoci alebo informácií od okolia. *Plánovanie* je premýšľanie o tom, ako sa vyrovať so stresovým faktorom. Plánovanie zahŕňa vymýšľanie akčných stratégií a premýšľanie aké kroky podniknúť a ako najlepšie vyriešiť problém. *Odangažované správanie* zníženie úsilia človeka vyrovať sa so stresorom, dokonca sa jedinec môže vzdávať pokusu o dosiahnutie cieľov, do ktorých stresujúci faktor zasahuje. *Popieranie* môže byť v určitých situáciách užitočné, no vo väčšine prípadov prispieva k tomu, že stresujúca situácia sa stáva vážnejšou, čo sťažuje jej zvládnutie. *Sebarozptýlenie* predstavuje využívanie rôznych alternatívnych aktivít, ktoré „odstraňujú“ problém z mysle jedinca (spánok, sledovanie TV, počúvanie hudby a pod.). *Sebaobviňovanie* zahŕňa kritizovanie sa za veci, ktoré sa stali. *Užívanie návykových látok* predstavuje stratégiu, ktorá má jedincovi priniesť „úľavu“ a pomoc pri prekonaní strasujúcej udalosti. *Ventilovanie* zahŕňa sústredenie sa na akékoľvek trápenie/ rozrušenie alebo negatívnu emóciu, ktorú jedinec zažíva a tieto pocity ventiluje tým, že o nich otvorene hovorí (Carver, 1997).

Carver (1997) ďalej ponúka delenie týchto stratégií do troch skupín, kategorizuje stratégie akceptácie, emočnej a sociálnej podpory, humoru, pozitívneho rámcovania a náboženstva ako *stratégie zamerané na emócie*. Na druhej strane aktívne zvládanie problémov, inštrumentálna podpora a plánovanie považuje za *stratégie zamerané na problém*. Napokon za *dysfunkčné stratégie zvládania* považuje odangažované správanie, popieranie, sebarozptýlenie, obviňovanie a užívanie návykových látok a ventilovanie.

## Akceptácia zmeny v súvislosti so stratégiami zvládania záťaže adolescentov

Či už je zmena iniciovaná jednotlivcom alebo prostredím, vyžaduje si prispôsobenie. Na to, aby jedinec vedel na zmeny reagovať, je potrebná energia, pričom energia je jednoducho schopnosť človeka konať. Je však obmedzená, preto môže nastať jej deficit a nadmerný dopyt spôsobuje určitú úroveň stresu (Pickhardt, 2012). Podľa Toppinga (2002) zmena znamená neistotu a neistota môže spôsobiť strach. Uznatie neistoty však môže viesť k prijatiu výziev. Súčasťou zvládnutia zmeny je rozpoznanie faktorov, ktoré stres ovplyvňujú. Každý jednotlivec

reaguje na zmeny inak. Niektorí sa viac boja zmien, zatiaľ čo iní sú viac otvorení. Podľa Hudákovej a Kuvikovej (2021) schopnosť akceptovať zmenu súvisí s osobnosťou človeka, teda s jeho osobnostnými vlastnosťami, akými sú neurotizmus, extravézia, prívetivosť a otvorenosť. Prirodzene, keď dôjde k zmene, jednotlivci zvyknú mať sklon k panike, obavám alebo dokonca k prežívaniu strachu. Všetky tieto emócie môžu vytvárať napätie a úzkosť, ktoré živia stres a spôsobujú záťaž (Poole, 2005). Na jednej strane môže človek zvoliť adaptívne stratégie, ktoré sa ukazujú ako prospešné na prekonanie situácie, na druhej strane to môžu byť neadaptívne (maladaptívne) stratégie, ktoré predstavujú neúčinné postupy a zväčša majú za následok neúspech (Šišňanská, 2013).

Adolescencia predstavuje obdobie výrazných zmien, prežívania nepoznaných situácií a zvládania nových úloh, pričom jednou z dôležitých úloh a zmien tohto obdobia je kariérová voľba (Langmeier, Krejčířová, 2006). Na základe širšieho portfólia kariérových záujmov dôležitých v rámci kariérových volieb a kariérového poradenstva (Hudáková, Sollár, 2017, 2018), s nimi súvisiacich osobnostných vlastností (Hudáková, Dančová, 2019; Hudáková Sollár, 2016a) a hodnôt sa adolescent môže ľahšie prispôbiť aj meniacemu sa pracovnému prostrediu (Matulčíková, Matulčík, 2012). V dnešnom rýchlo meniacom sa svete práce sa ľudia potrebujú vyrovnávať so zmenami konštruktívne, pretože dobrý prístup k zmenám, aký predstavuje koncept akceptácie zmeny, im môže pomôcť nájsť spôsoby ako úspešne čeliť výzvam, a tým podporovať ich osobnú pohodu (Di Fabio & Gori, 2016). Adolescenti však disponujú zdrojmi a schopnosťami, vďaka ktorým sa vedú vyrovnávať so zmenami (Křivohlavý, 2001). Vo všeobecnosti možno obdobie adolescencie považovať za fázu života, ktorá je charakteristická zmenami, premenlivosťou emócií a zintenzívňovaním pocitov, čo znamená, že jedinec prežíva veci intenzívnejšie ako dospelý človek. Nakoľko adolescencia predstavuje kritické obdobie rozvoja identity (prechod od rodičov smerom k autonómii), v tomto období sa tiež diverzifikujú sociálne požiadavky jedinca (Fandelová, Kačániová, Štrbová, 2016). Všetky tieto zmeny prinášajú určitú neistotu a vzniká potreba orientácie v novej situácii, čo predstavuje pre adolescenta určitú záťaž vyvolávajúcu obranné reakcie. Pokiaľ je mladý človek schopný zvládať záťaž dochádza k rozvoju, v opačnom prípade môže dôjsť k maladjustácii (Ruiselová, Prokopčáková, 2013). Preto sa výskumy zaoberajúce sa zvládaním záťaže adolescentov (napr. Hudáková, 2021; Hudáková, Vojtková, 2021) javia ako opodstatnené. Ako sme už spomínali koncept akceptácie zmeny úzko súvisí s well-beingom. Pri tvorbe hypotéz sme sa teda opierali aj o výskum Mičkovej (2017), ktorá skúmala vzťah psychologickú pohodu (well-beingu) a copingových stratégií u vysokoškolákov. Výsledky výskumu priniesli zistenia, že k psychologickú pohode (well-beingu), pri riešení problémov a zmien, významne prispievali stratégie ako aktívne zvládanie, plánovanie, inštrumentálna a emocionálna opora a taktiež pozitívne prerávanie. Autorka vysoko akceptovanej teórie Frederickson (2004), ktorá skúmala vplyv emocionality na myslenie človeka (teória „rozširovania a budovania“ / Boarden and Build Theory), hovorí, že pozitívne emócie dokážu ovplyvniť myseľ človeka, ide o tzv. rozšírenie repertoáru myslenia a správania. Podporujú jedinca v hľadaní nových nápadov, aktivujú konanie, predurčujú k pozitívnemu prežívaniu zmien a prispievajú k napĺňaniu intelektuálnych a fyzických zdrojov. Adaptívne stratégie majú taktiež význam v rozvoji psychologickú pohody. Zistenia Baumgartnera (2010) hovoria, že sústredenie a úsilie zvládnuť problém podmieňuje pozitívny životný pocit. Výskum Mičkovej (2017) zas ukazuje, že maladaptívne spôsoby zvládania, ako sú popieranie, rozptýlenie, stiahnutie sa, užívanie alkoholu a drog, prispieva k odmietaniu zmeny a riešeniu problémov, sú neefektívne a pôsobia negatívne na rozvoj psychologickú pohody.

## Výskumný cieľ

Na základe vyššie uvedených zistení očakávame pozitívne vzťahy akceptácie zmeny s adaptívnymi stratégiami zvládania záťaže, a to stratégiami zameranými na emócie (akceptácia, emočná podpora, humor, pozitívne rámcovanie, religiozita a spiritualita) a na problém (aktívne zvládanie problémov, inštrumentálna podpora a plánovanie). Negatívne vzťahy s akceptáciou zmeny očakávame s tzv. dysfunkčnými stratégiami zvládania záťaže, (odangažované správanie, popieranie, sebarozptýlenie, užívanie návykových látok, ventilovanie).

Výnimku v našich výskumných predpokladoch tvorí dysfunkčná stratégia sebaobviňovanie, v rámci ktorej sú výskumné východiská rozporuplné, preto si v tomto prípade kladieme iba výskumnú otázku, a to, či existuje vzťah medzi akceptáciou zmeny a stratégiou sebaobviňovanie.

## Metódy

### Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával zo študentov stredných a vysokých škôl, ale taktiež aj respondentov, ktorý už školu nenavštevujú. Išlo o príležitostný výber. Zber sa vzhľadom na celospoločenskú pandemickú situáciu uskutočnil online. Výskumu sa celkovo zúčastnilo 108 respondentov, 45 mužov (41,7%) a 63 žien (58,3%). Išlo o mladých ľudí vo veku vo veku 16-22 rokov ( $M_{vek} = 19,31$ ;  $SD_{vek} = 1,9$ ).

### Meracie nástroje

K analýze našich výskumných cieľov boli použité nasledovné metodiky: Akceptácia zmeny Acceptance of Change Scale /ACS/ (Di Fabio, Gori, 2016) na meranie akceptácie zmeny a dotazník Brief COPE (Carver, 1997) na meranie stratégií zvládania záťaže.

Acceptance of Change Scale (Di Fabio, Gori, 2016) je škála vyvinutá s cieľom merať tendenciu jednotlivca zmenu skôr prijať ako sa jej vyhýbať. ACS (Acceptance of change scale) je krátky a ľahko aplikovateľný nástroj s dobrými psychometrickými vlastnosťami, ktorý môže byť použitý na to, aby pomohol ľuďom prispôbiť sa zmenám a nájsť si svoj vlastný spôsob riadenia životných príležitostí. ACS používa päťbodovú Likertovú škálu a obsahuje 20 položiek predstavujúcich päť dimenzií: pozitívna reakcia na zmenu; hľadanie zmien; kognitívna flexibilita; predispozícia k zmene a podpora zmien.

Dotazník Brief COPE (Carver, Weintraub, Scheier, 1989) slúži na zhodnotenie a posúdenie stratégie zvládania a reakcie na stres u jednotlivcov (adolescentov aj dospelých). Ide o identifikáciu konkrétnych zvládacích štýlov. Dotazník pozostáva z 28 položiek, respondent odpovedá na 6-bodovej Likertovej škále. Obsahuje nasledovné subškály: akceptácia, emocionálna podpora, humor, pozitívne rámcovanie, religiozita/ spiritualita, aktívne zvládanie situácie, inštrumentálna podpora, plánovanie, odangažované správanie, popretie, sebarozptýlenie, sebaobviňovanie, užívanie návykových látok, ventilovanie (García et al., 2018).

## Metódy analýzy dát

Údaje, ktoré sme získali zberom výskumných dát, sme spracovali prostredníctvom počítačového programu IBM SPSS Statistics 21. Pre vyhodnotenie štatistických dát sme použili nasledovné štatistické metódy analýzy výskumných dát: Pearsonov korelačný koeficient, keďže distribúcia dát zachovala normálne rozloženie (Sollár, Ritomský, 2003).

## Výsledky

V nasledovných tabuľkách uvádzame korelácie akceptácie zmeny a stratégií zvládania záťaže, a to podľa jednotlivých blokov radených podľa taxonómie stratégií zvládania záťaže. Ako sme spomínali v úvode, predpokladali sme významné pozitívne vzťahy s akceptáciou zmeny v prípade stratégií zameraných na emócie a na problém. V prípade dysfunkčných stratégií zvládania sme predpokladali negatívne vzťahy s akceptáciou zmeny (v prípade sebaobviňovania sme si kládli výskumnú otázku).

### Vzťah akceptácie zmeny a stratégií zameraných na emócie

V prvom bloku hypotéz sme predpokladali významné pozitívne vzťahy medzi stratégiami zameranými na emócie a akceptáciou zmeny, výsledky korelačných analýz uvádzame v Tab.1.

#### Tabuľka 1

*Vzťah stratégií zvládania záťaže zameraných na emócie a akceptácie zmeny, pri  $n = 108$*

Stratégia zvládania záťaže zamerané na emócie	Akceptácia zmeny	
	r	p
Stratégie zamerané na emócie (celkové skóre)	<b>,338</b>	<b>&lt;,001</b>
Akceptácia	,700	,470
Emočná podpora	<b>,319</b>	<b>,001</b>
Humor	<b>,197</b>	<b>,041</b>
Pozitívne rámcovanie	<b>,200</b>	<b>,038</b>

*Poznámka:* r = Pearsonov korelačný koeficient, p = štatistická významnosť.

V prípade celkového skóre stratégií zameraných na emócie sme zistili štatisticky významný pozitívny stredne silný vzťah s akceptáciou zmeny  $r = ,338$ ;  $p < ,001$ . Stredne silný pozitívny vzťah sme zistili aj v prípade stratégie emočná podpora  $r = ,319$ ;  $p = 0,001$ .

Slabé pozitívne, ale štatisticky významné vzťahy sme zistili v prípade stratégií humor  $r = ,197$ ;  $p = ,041$  a pozitívne rámcovanie  $r = ,200$ ;  $p = ,038$ . Nevýznamný vzťah s akceptáciou zmeny sme zistili v prípade stratégie akceptácia (Tab.1).

### Vzťah akceptácie zmeny a stratégií zameraných na problém

V druhom bloku hypotéz sme predpokladali významné pozitívne vzťahy medzi stratégiami zameranými na problém a akceptáciou zmeny, výsledky korelačných analýz uvádzame v Tab. 2.

#### Tabulka 2

*Vzťah stratégií zvládania záťaže zameraných na problém a akceptácie zmeny, pri  $n = 108$*

Stratégie zvládania záťaže zamerané na emócie	Akceptácia zmeny	
	r	p
Stratégie zamerané na problém (celkové skóre)	<b>,434</b>	<b>&lt;,001</b>
Aktívne zvládanie	,433	<,001
Inštrumentálna podpora	<b>,153</b>	<b>,113</b>
Plánovanie	<b>,425</b>	<b>&lt;,001</b>

*Poznámka:* r = Pearsonov korelačný koeficient, p = štatistická významnosť.

V prípade celkového skóre stratégií zameraných na problém sme zistili štatisticky významný pozitívny stredne silný vzťah s akceptáciou zmeny  $r = ,434$ ;  $p < ,001$ . Stredne silný pozitívny vzťah sme zistili aj v prípade stratégie aktívne zvládanie  $r = ,433$ ;  $p = p < ,001$  a plánovanie  $r = ,425$ ;  $p = p < ,001$ . Nevýznamný vzťah s akceptáciou zmeny sme zistili v prípade stratégie plánovanie (Tab.2).

### Vzťah akceptácie zmeny a dysfunkčných stratégií

V treťom bloku hypotéz sme predpokladali významné negatívne vzťahy medzi dysfunkčnými stratégiami a akceptáciou zmeny (s výnimkou Sebaobviňovania- kládli sme si výskumnú otázku), výsledky korelačných analýz uvádzame v Tab.3.

### Tabulka 3

Vzťah dysfunkčných stratégií zvládania záťaže a akceptácie zmeny, pri  $n = 108$

Dysfunkčné stratégie zvládania záťaže	Akceptácia zmeny	
	r	p
Dysfunkčné stratégie záťaže (celkové)	-,079	,419
Ventilovanie	-,076	,436
Sebarozptýlenie	,136	,161
Odangažované správanie	<b>-,224</b>	<b>,020</b>
Popretie	-,111	,252
Použitie drog/alkoholu	,034	,728
Sebaobviňovanie	-,091	,351

Poznámka: r = Pearsonov korelačný koeficient, p = štatistická významnosť.

V prípade celkového skóre dysfunkčných stratégií sme zistili štatisticky nevýznamný vzťah s akceptáciou zmeny. Slabý pozitívny vzťah sme zistili iba v prípade stratégie odangažované správanie  $r = -,224$ ;  $p = ,020$ . Nevýznamné vzťahy s akceptáciou zmeny sme zistili v prípade nasledovných stratégií zvládania: ventilovanie, sebarozptýlenie, popretie, použitie drog/alkoholu a sebaobviňovanie (Tab.3).

## Diskusia

Hlavným cieľom štúdie bolo zistiť, či existuje vzťah medzi konceptom akceptácie zmeny a jednotlivými stratégiami zvládania záťaže. Výskum bol zameraný na špecifickú vzorku adolescentov, pre ktorých obdobie dospievania predstavuje množstvo zmien, ktorým musia čeliť. Výsledky diskutujeme podľa jednotlivých blokov hypotéz, ktoré sme uviedli vo výsledkoch.

### Vzťah akceptácie zmeny a stratégií zameraných na emócie

Naším prvým predpokladom v skúmaní vzťahu akceptácie zmeny a stratégií zvládania záťaže bolo, že medzi konceptom akceptácie zmeny a stratégiami zameranými na emócie existuje štatisticky významný pozitívny vzťah. Braverman (1992) uvádza, že mechanizmy zvládania zamerané na emócie môžu byť v určitých kontextoch prospešné, no na druhej strane treba podotknúť, že Vitaliano, Maiuro a Russo (1987), ktorí sa taktiež zaoberali danou problematikou, hovoria, že využívanie stratégií zameraných na emócie je účinné, pokiaľ sa využíva súčasne so stratégiami zameranými na problém. Naše výsledky ukázali, že stratégie zamerané na emócie môžu pozitívne pomáhať prijať zmenu, ktorou mladý človek prechádza.

V prípade stratégie akceptácia výsledky korelačnej analýzy však náš predpoklad nepotvrdili. Nakamura a Orth (2005) skúmali stratégiu akceptácie z dvoch rôznych pohľadov. Aktívna akceptácia ako adaptívna, rezignačná akceptácia ako maladaptívna stratégia. Ich výsledky ukazujú, že využívanie jednej alebo druhej stratégie závisí od človeka aj od situácie a nie vždy je táto stratégia pre jedinca prospešná. Podobné zistenia nachádzame aj

u Mičkovej (2016). Aj keď mnoho výskumov zdôrazňuje dôležitosť akceptácie v adaptačnom procese, k akceptácii zmeny, ako takej, možno dospieť cez prijatie, ale i vytesnenie problému, presunutie pozornosti na iné oblasti fungovania.

*Emočná podpora* však podľa našich výsledkov v procese akceptácie zmien predstavuje účinný prostriedok ako sa lepšie vysporiadať so zmenami. Čeliť zmene a prijať ju môže byť pre adolescenta stresujúce, no práve získanie emočnej podpory od priateľov a ďalších rovesníkov, či rodiny pomáha lepšie zvládať takéto situácie. Naše výsledky podporuje aj štúdia Camara et al. (2014), v ktorej sa zistilo, že emocionálna podpora, ktorá v tomto prípade predstavuje ponúkanie empatie, náklonnosti, lásky, dôvery, prijatia, povzbudenia alebo starostlivosti, je najviac oceňovaným druhom podpory u adolescentov. Výskumy Barkera (2007) a Woodgata (2006) zistili, že druh podpory, ktorú si adolescenti najviac cenia, v čase keď prežívajú stres, ktorý môže spôsobiť napríklad zmena, je emočná podpora prezentovaná v rôznych formách (empatia a prítomnosť), a že počúvanie je cennejšie ako získanie skutočného poradenstva. Rodina a blízki môžu podľa výskumných zistení významne pôsobiť na jednotlivca (Šeboková, Uhláriková, 2016; 2017) a na spôsob a efektívnosť zvládania situácií (Hudáková, Sollár, 2016b).

Podľa zistených výsledkov *humor* pomáha jedincovi cítiť sa lepšie v ťažkých časoch a taktiež mu môže pomôcť premýšľať o stresových situáciách novým spôsobom Kuiper et al. (1995) taktiež uvádza, že humor je dôležitá individuálna premenná kvôli jej vzťahu k pozitívnemu hodnoteniu zmeny skôr ako výzvy než hrozby. K podobným záverom dospeli aj Cann a Collette (2004), ktorí poukazujú na to, že humor sa ukazuje ako pozitívny faktor pri prerámcovaní situácie, umožňuje získať nadhľad a pomáha vnímať zmenu ako menej ohrozujúcu.

Ukázalo sa, že *pozitívne rámcovanie* je taktiež vo významnom, pozitívnom, i keď slabom vzťahu k akceptácii zmeny. Naše zistenia podporuje aj výskum, ktorý zahŕňa pozitívne prehodnocovanie medzi jeden zo súborov pozitívnych schopností regulácie emócií pri zvládaní stresu. Výsledky prispeli k dôkazom, že vďaka pozitívnemu prehodnocovaniu vie jedinec uvažovať o danej situácii pozitívnejším spôsobom. Pozitívne prehodnocovanie je jednou zo stratégií zvládania, ktorá sa objavovala medzi ľuďmi, ktorí boli schopní zažiť pozitívne emócie uprostred značného životného stresu (Moskowitz, Folkman, Acree, 2003). Vo výskume Stoebear a Janssen (2011) sa využívanie pozitívneho rámcovania taktiež ukázalo ako pozitívne vo vzťahu k celkovej spokojnosti študentov. Pozitívne prehodnocovanie sa spája s pozitívnym vplyvom pri stresových udalostiach, poskytuje príležitosť prehodnotiť, premýšľať prostredníctvom alternatívnych pohľadov a prístupov k situáciám, zdôrazniť realistické pozitíva a silné stránky (Huxley et al., 2005).

V rámci skúmania vzťahu akceptácie zmeny a stratégie *religiozita a spiritualita* sa nám nepodarilo preukázať štatistický významný vzťah. Štúdia, ktorú uskutočnili Krägeloh et al. (2010) dokazuje, že skúmanie úlohy náboženstva pri zvládaní vyžaduje zložitejšie odpovede, ako jednoduché priradenie k jednému faktoru, ako napr. aktívne alebo emočne zamerané zvládanie. Pre jednotlivcov s nižšou úrovňou duchovnosti by naopak náboženstvo a duchovnosť mohli byť spojené s únikovými stratégiami, ako je popretie problému alebo hľadanie rozptýlenia, ktoré pomáha vyhnúť sa priamemu adresovaniu zdroja problému. Americkí autori Parková, Cohen a Murch (1996) zistili, že ak má človek trvalú a pevnú vieru, z ktorej čerpá silu a podporu, a tiež prostredníctvom, ktorej interpretuje svoje skúsenosti, je to predpokladom pre schopnosť nájsť zmysel aj v negatívnych zážitkoch.



## Vzťah akceptácie zmeny a stratégií zameraných na problém

Druhou skupinou stratégií, ktoré sme skúmali vo vzťahu k akceptácii zmeny, boli stratégie zamerané na problém. Náš predpoklad významného pozitívneho vzťahu sa potvrdil. O ich významnosti vo vzťahu k akceptácii zmeny nemožno pochybovať, no McLeod (2015) uvádza, že nie všetci ľudia sú schopní prevziať kontrolu nad situáciou alebo vnímajú situáciu ako kontrolovateľnú.

*Aktívne zvládanie* je, aj podľa našich výsledkov, zásadným faktorom, ktorý vedie jednotlivcov úspešne zvládať stresové situácie (Kumpfer, 1999). Chou et al. (2011), ktorí robili výskum zameraný na preskúmanie vzťahov medzi stresom, stratégiami zvládania a depresívnymi symptómami zistil, že respondenti, ktorí si zvolili stratégie zvládania založené na pozitívnom prístupe a aktívnom prístupe k zvládaniu stresu mali lepšie výsledky. Aktívne stratégie sú spojené s dobrou adaptáciou na zmeny (Midence, 2007).

Vysvetlením prečo sa *inštrumentálna podpora* nepreukázala ako významná vo vzťahu k akceptácii zmeny môže byť jej nejednoznačný vplyv. Niektoré štúdie preukázali, že sociálna inštrumentálna podpora je efektívna, no iné štúdie naopak nezistili žiadne pozitívne ale ani negatívne účinky hľadania sociálnej podpory. Presvedčnie o tom, že človek sa musí prispôbiť očakávaniu iných (akceptácia vonkajších vplyvov) môže súvisieť s tendenciou ťažšieho zvládania psychickej záťaže (Hudáková, Kureková, 2020).

Tieto zmiešané výsledky naznačujú, že existujú ešte iné premenné, ktoré určujú, či je inštrumentálna podpora efektívna alebo nie. V našom výskume sa ako nápomocnejšia javí skôr emocionálna než inštrumentálna podpora.

*Stratégia plánovanie* sa na základe našich výsledkov ukazuje ako efektívny faktor pri akceptácii zmien. Schopnosť adolescenta prijať zmeny vo svojom živote môže byť v pozitívnom smere ovplyvnená tým, že si dokáže naplánovať kroky, ktoré podnikne, aby vedel zmenu, ktorej čelí, lepšie adaptovať do svojho života. Naše zistenia podporuje aj Schwarzer (2016), ktorý hovorí, že vypracovanie plánov zvládania môže zvýšiť sebestačnosť človeka, uvedomenie si ďalších možností, ktoré sú zvládnuteľné a vďaka tomu dokáže čeliť rôznym situáciám. Práve plán, ako tieto prekážky zvládnuť, môže pre adolescenta, predstavovať dobrú stratégiu.

## Vzťah akceptácie zmeny a dysfunkčných stratégií

Poslednou analyzovanou skupinou stratégií boli maladaptívne alebo dysfunkčné stratégie. Výsledky ukazujú negatívny smer, no v tomto prípade ide o veľmi slabý a nesignifikantný vzťah, a to len v prípade stratégie *odangažované správanie*. Niekoľko štúdií, na základe ktorých sme zostavovali hypotézy, skúmalo vzťah medzi zvládaním a zlým prispôbením sa u dospievajúcich (Hoffman a kol., 1992; Kurdek, 1987; Tolor a Fehon, 1987). Dysfunkčné stratégie môžu však za určitých okolností znížiť stres, úzkosť alebo bolesť (napr. Meyerowitz, 1983).

Mnohé štúdie, ktoré môžu byť vysvetlením, prečo sa nepreukázal medzi akceptáciou zmeny a *ventilovaním* štatisticky významný vzťah, sa odvolávajú na krátkodobý pozitívny účinok ventilovania emócií. Napríklad štúdie, ktoré previedli Goussinsky (2012) a Martin, Dunleavy a Kennedy-Lightsey (2010) ukazujú, že ventilovanie pomáha v krátkodobom horizonte pri zmierňovaní negatívnych vplyvov buď znižovaním emočnej tiesne

vyvolanej centrálnym stresovým faktorom alebo umožňuje jedincovi po vyventilovaní emócií cítiť úľavu. Ventilovanie emócií môže napomáhať, ale rovnako môže i predstavovať prekážku pri akceptovaní zmeny, avšak ani jeden z efektov sa v našich výsledkoch nejaví ako významný.

Stratégia *sebarozptýlenia*, ktorá s akceptáciou zmeny významne nekorelovala, je podľa Wolgast a kol. (2016) adaptívna v kombinácii s prijatím situácie a maladaptívna v kombinácii s vyhýbaním sa. Rozptýlenie spočíva v tom, že sa pomocou správania ako sledovanie televízie, cvičenie, čítanie alebo iné príjemné aktivity odreagujete od stresujúcej udalosti. Rozptýlenie je pasívna stratégia zvládania situácie, vďaka ktorej sa človek vyrovná bez toho, aby priamo čelil situácii alebo sa snažil problém vyriešiť.

Stratégia *odangažované správanie* sa ako jediná významná spomedzi dysfunkčných stratégií a negatívne koreluje s akceptáciou zmeny. Odangažované správanie predstavuje štýl zvládania odrážajúci tendenciu jedinca vzdať sa alebo znížiť svoje úsilie v zložitých situáciách. Ak sa ľudia ľahko vzdajú, pokiaľ budú čeliť zmenám alebo záťažovým situáciám, môže to časom viesť k začarovanému kruhu negatívnych očakávaní, zníženého úsilia a skúsenosti so zlyhaním, ktoré by zase mohlo viesť k problémom v správaní (Thuen, 2004). Naše zistenia podporuje výskum Dijkstra a Homana (2016), ktorý ukázal, že ľudia, ktorí sa často odangažujú od situácie, ktorej čelia, nie sú schopní vyrovnáť sa so stresorom a v dôsledku toho je pravdepodobnejšie, že zažijú negatívne dôsledky v porovnaní s ľuďmi, ktorí sa venujú aktívnejšiemu zvládaniu zmien.

*Popretie* zahŕňa niekoľko prostriedkov na to, aby človek chránil seba pred akýmkoľvek počtom predstavovanej alebo skutočnej hrozby. Jednoducho, keď človek zažije hrozbu, popretie môže človeku poskytnúť čas, aby posúdil jej význam a závažnosť a mohol na ňu reagovať (Ritchie, 2014). Súhlasíme s Fosterom (2014), ktorý uvádza, že aj dysfunkčné stratégie môžu byť z krátkodobého hľadiska vnímané ako prospešné. Aj samotné popieranie môže poskytnúť dočasnú úľavu, avšak treba poznamenať, že časté využívanie „dočasnej úľavy“ môže byť pre jedinca nebezpečné.

Konzumácia alkoholu spolu s fajčením cigariet je jednou z najrozšírenejších prejavov rizikového správania medzi adolescentmi, nie len na Slovensku, ale aj vo svete. Práve obdobie adolescencie je charakteristické vyššou predispozíciou k rozvoju rizikového správania (Kobus, 1998; Šišláková, 2006). Prevažné zistenia hovoria o tom, že užívanie alkoholu a drog ako zvládacej stratégie je vždy maladaptívne. Viaceré štúdie poukazujú na to, že práve *užívanie alkoholu a drog* je forma zvládania, ktorá je obzvlášť závažná (Benka, Orosová, 2011). Domnievame sa, že možným vysvetlením, prečo sa užívanie alkoholu a drog neukazuje ako významný faktor pri akceptácii zmeny môže byť aj to, že adolescenti vnímajú občasnú ich úžitie ako spôsob odreagovania.

Janoff-Bulman (1992) tvrdí, že *sebaobviňovanie* môže byť adaptívne, pretože umožňuje jednotlivcovi zmieriť sa so skutočnosťou, že v jeho živote došlo k zdanlivo náhodnej nespravodlivosti. Sebaobviňovanie umožňuje jednotlivcovi vyvodiť dôvod „nespravodlivosti“, ktorá sa mu stala a tento dôvod mu poskytuje vysvetlenie, prečo k tomu došlo. Vzhľadom na to, že sebaobviňovanie zahŕňa sebakritiku, preberanie zodpovednosti môže byť prvým krokom pri akceptovaní zmeny a prijatí aktívnej stratégie zvládania. Táto interpretácia je v súlade s prácou Glinder a Compas (1999), ktorí uvažujú, že sebaobviňovanie by mohlo byť v niektorých bodoch procesu zvládania adaptívny a v iných maladaptívny proces.

## Limity výskumu

Jeden z limitov predstavuje náš výskumný súbor - nevyváženosť z hľadiska pohlavia, keďže väčšie percento respondentov, v našom výskume, tvorili ženy. Zber dát bol realizovaný prostredníctvom internetu. Dotazník Acceptance of change scale (Di Fabio, Gori, 2016), ktorý je zameraný na všeobecný pohľad na zmeny v živote človeka je na našom území nepreskúmaným nástrojom, ktorý si vyžaduje pozornosť aj z hľadiska psychometrických vlastností. Myslíme si tiež, že pokiaľ by sme do výskumu zahrnuli konkrétne príklady zmien, odpovede niektorých respondentov by sa mohli zmeniť. Vychádzali sme zo štúdie autorov Di Fabio a Gori (2016). Väčšinu našich východísk, pri tvorbe hypotéz, tvorili zahraničné štúdie, preto sa niektoré výsledky nášho výskumu môžu líšiť oproti výsledkom zahraničných výskumov, napríklad z dôvodu národnostných a hodnotových rozdielov medzi adolescentmi.

## Odporúčania pre ďalší výskum

Ako sme uviedli, naša práca mala pomerne nevyvážený výskumný súbor, teda pre ďalšie výskumy odporúčame, pokiaľ to bude možné, zabezpečiť rovnomernosť výskumnej vzorky. V našej práci sme sa nezaoberali komparáciou z hľadiska pohlavia ani veku. Myslíme si, že by bolo prínosné zistiť, či sa hodnoty akceptácie zmeny budú meniť v závislosti od veku alebo pohlavia. Zaujímavým by, podľa nás, bolo porovnať rôzne vekové kategórie od adolescencie až po starobu, a pozorovať, ako stúpa/ klesá schopnosť prijať zmenu v živote na základe skúseností, ktoré vyplývajú z aktuálneho veku.

Pre ďalší výskum by sme určite odporúčali zaradiť konkrétnejšie príklady zmien, ktoré by mohli pomôcť respondentovi lepšie si predstaviť situáciu a následne zvoliť primeranejšiu a presnejšiu odpoveď. Taktiež by sme odporučili skúmať vzťah konceptu akceptácie zmeny aj s inými konceptmi. Napríklad s konceptom životnej spokojnosti (well-being).

## Záver

V štúdiu sme rozpracovali vzťah copingových stratégií a nového konceptu akceptácie zmeny, ktorý uvádzajú Di Fabio a Gori (2016). Koncept akceptácie zmeny predstavuje akýsi protipól k doteraz rozoberanému a skúmanému konceptu odporu voči zmene a predstavuje tendenciu človeka zmenu skôr prijať ako sa jej vyhýbať. Cieľom našej práce bolo zistiť, či existujú významné vzťahy medzi týmito dvoma konštruktmi. V rámci výskumu sme brali do úvahy tri kategórie stratégií (podľa taxonómie Carvera, 1997). Išlo o skupinu stratégií zameraných na emócie, stratégie zamerané na problém a dysfunkčné stratégie. Následne sme vykonali aj analýzu jednotlivých stratégií vo vzťahu k akceptácii zmeny. Výsledky štúdie preukázali štatisticky významný pozitívny vzťah medzi konceptom akceptácie zmeny a skupinou stratégií zameraných na emócie a na problém. Zo skupiny dysfunkčných stratégií sa nám štatisticky významný negatívny vzťah s akceptáciou zmeny podarilo zistiť iba so stratégiou Odangažované správanie. Čo sa týka samostatných stratégií, najsilnejší vzťah sa prejavil medzi konceptom akceptácie zmeny a stratégiou emočná podpora (stratégia zameraná na emócie), aktívne zvládanie, plánovanie (stratégie zamerané na problém). Môžeme teda konštatovať, že copingové stratégie, najmä tie zamerané na emócie a na problém, predstavujú efektívny faktor pri procese akceptácie zmien. Téma akceptácie

zmeny, ktorou sme sa v našej práci zaoberali, je veľmi aktuálna aj z hľadiska momentálnej situácie na Slovensku, kedy okrem bežných zmien, ktorým adolescent v živote čelí, musí čeliť aj zmenám spôsobených pandémiou.

## Pod'akovanie

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu UGA 2021 *Analýza metakognitívnych faktorov, aspektov súvisiacich s úrovňou sebapoznania a rozhodovania* v oblasti kariérového poradenstva. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov. Štúdia bola realizovaná na základe etických princípov – anonymity, dobrovoľnosti a zaistenia informovaného súhlasu. Dáta boli spracované v súlade s GDPR a ďalšími právnymi a etickými normami.

## Literatúra

- Armenakis, A. A., & Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25, 293-315.
- Barker, G. (2007). *Adolescents, social support and help-seeking behaviour: An international literature review and programme consultation with recommendations for action*. Geneva: World Health Organization.
- Baumgartner, F. (2010). Stratégie zvládania vo vzťahu k psychologickej osobnej pohode v súbore vysokoškolákov. In M. Blatný, D. Vobořil, P. Květon, M. Jelínek, V. Sobotková, S. Kouřilová (Eds.), *Sociální procesy a osobnost 2009*. Brno: PsÚ AV ČR, s. 13-22.
- Benka, J., & Orosová, O. (2011). Zvládanie a rizikové správanie u vysokoškolských študentov z pohľadu Seba-determinačnej teórie. In Lováš, L., Mesárošová, M. *Psychologické aspekty a kontexty sebaregulácie 2011*, Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 118-128.
- Braverman, M. (1992) Comprehension of affect in context in children with pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 33: 1157–1167.
- Camara, M., et al. (2014). The role of social support in adolescents: are you helping me or stressing me out? In *International Journal of Adolescence and Youth*. s. 123-136.
- Cann, A., & Collette, C. (2014). Sense of humor, stable affect, and psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 464-479.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. In *International journal of behavioral medicine*, s 92-100.
- Carver, C.S. et al. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. In *Journal of Personality and Social Psychology*. s. 267- 283.

- Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Developing a new instrument for assessing acceptance of change. *Frontiers in psychology*, 7, 802.
- Dijkstra, M., & Homan, A. C. (2016). Engaging in rather than disengaging from stress: Effective coping and perceived control. *Frontiers in psychology*, 7, 1415.
- Fandelová, E., Kačániová, M., & Štrbová, E. (2016). Modely a vzory a ich vplyv na socializáciu adolescentov v intenciách mediálnej a marketingovej komunikácie. *Analýza a výskum v marketingovej komunikácii*, 4(1), 5-13.
- Foster, A. D. (2014). *Traumatic life events and symptoms of anxiety: moderating effects of adaptive versus maladaptive coping strategies* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377.
- García, F.E., et al. (2018). Psychometric properties of the Brief-COPE for the evaluation of coping strategies in the Chilean population. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, no. 22.
- Glinder, J. G., & Compas, B. E. (1999). Self-blame attributions in women with newly diagnosed breast cancer: A prospective study of psychological adjustment. *Health Psychology*, 18(5), 475-481.
- Goussinsky, R. (2012). Coping with customer aggression. *Journal of Service Management*, 23(2), 170-196.
- Hančovská, E. (2009). Osobnosť manažéra a zvládanie náročných situácií v manažmente. In *Sociálne a politické analýzy*. s.49-72.
- Hoffman, M., Levy-Shiff, R., Sohlberg, S., & Zariski, J. (1992). *The impact of stress and coping: Developmental changes in the transition to adolescence*. J. Youth Adolesc. 21: 451-469.
- Hudáková, M. (2021). Proaktívne zvládanie u študentov rôznych odborov. In E. Aigelová, L. Viktorová, M. Dolejš (Eds.), *PhD. Existence 2021: Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 189-201). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hudáková, M., & Dančová, K. (2019). Psychometrické vlastnosti multimetódového prístupu k diagnostike kariérových záujmov. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš, T. Dominik (Eds.), *PhD. existence 2019: Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 232-244). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hudáková, M., & Kureková, I. (2020). Osobnosť a autenticita učiteľov základných škôl. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš, T. Dominik (Eds.), *Phd existence 2020: Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (107-118). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Hudáková, M., & Kuviková, B. (2021). Akceptácia zmeny vo vzťahu k osobnostným vlastnostiam u dospelých. In *Psychológia práce a organizácie 2021: Sborník příspěvků z 20. mezinárodní konference* (1.st ed., pp. 174-182). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hudáková, M., & Sollár, T. (2016a). Validita revidovanej verzie testu na zisťovanie štruktúry všeobecných záujmov (AISTR). In E. Sollárová, & T. Sollár (Eds.), *Psychológia práce a organizácie 2016: Zborník z mezinárodnej konferencie* (1.st ed., pp.76- 87). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Hudáková, M., & Sollár, T. (2016b). Proaktívna osobnosť ako prediktor subjektívnej spokojnosti so životom. In E. Maierová, L., Viktorová, M. Dolejš (Eds.), *PhD. existence 2016: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 174-182). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hudáková, M., & Sollár, T. (2017). Konštruktový aspekt validity revidovanej verzie Testu na zisťovanie štruktúry všeobecných záujmov (AISTR). In E. Maierová, L., Viktorová, J. Suchá, M. Dolejš (Eds.), *PhD. existence 2017: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 93-101). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hudáková, M., & Sollár, T. (2018). Konštruktová validita Multimetódovej objektívnej testovej batérie záujmov (MOI). In E. Maierová, L. Viktorová, J. Suchá, M. Dolejš (Eds.), *PhD existence 2018: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 110-123). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hudáková, M., & Vojtková, K. (2021). *Vzťah akceptácie zmeny a proaktívneho zvládania u adolescentov*. *Pomáhajúce profesie*, 4(1), 39-48.
- Huxley, P., Evans, S., Gately, C., Webber, M., Mears, A., Pajak, S., Kendall, T., Medina, J. and Katona, C. (2005). Stress and pressure in mental health social work: The worker speaks. *British Journal of Social Work*, 35(7): 1063–1079.
- Chou, P. C., Chao, Y. M. Y., Yang, H. J., Yeh, G. L., & Lee, T. S. H. (2011). Relationships between stress, coping and depressive symptoms among overseas university preparatory Chinese students: a cross-sectional study. *BMC public health*, 11(1), 1-7.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
- Kobus, K. C. (1998). *Social networks and the academic achievement and psychological well-being of adolescents*. University of Illinois at Chicago.
- Košč, M., Krsková, A., Kiczko, L., Marcelli, M., Mistrík, E., Zigo, M., ... & Tóth, R. (1997). *Slovník spoločenských vied*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Krägeloh, C.U., et al. (2010). How Religious Coping is Used Relative to Other Coping Strategies Depends on the Individual's Level of Religiosity and Spirituality. In *Journal of Religion and Health*. s. 1137-1151.

- 
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 279 s.
- Kuiper, Nicholas A., Sandra D. McKenzie, and Kristine A. Belanger (1995) Cognitive appraisals and individual differences in sense of humor: Motivational and affective implications. *Personality and Individual Differences* 19, 359–372.
- Kumpfer, K.L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience. In M.D. Glantz, J.L. Johnson *Resilience and Development. Positive Life Adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.
- Kurdek, L. A. (1987). Gender differences in the psychological symptomatology and coping strategies of young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 7(4), 395-410.
- Lengmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing.
- Martin, M. M., Dunleavy, K. N., & Kennedy-Lightsey, C. D. (2010). The instrumental use of verbally aggressive messages. In T. A. Avtgis & A. S. Rancer (Eds.), *Arguments, aggression, and conflict: New directions in theory and research* (1st ed., pp. 400–415). New York, NY: Routledge.
- Matulčíková, M., & Matulčík, J. (2012). *Vzdelávanie a kariéra*. 1. vyd. Bratislava: EKONÓM.
- McLeod, S. (2015). Stress management. *Simply Psychology*, 1-4.
- Meyerowitz, B. E. (1983). Postmastectomy coping strategies and quality of life. *Health Psychology*, 2(2), 117.
- Mičková, Z. (2017). Vzťah psychologickej pohody a copingových stratégií u vysokoškolákov. In *Psychológia a její kontexty*. s. 45-56.
- Midence, K. (2007). Sickle Cell Disease and Stress. In *Encyclopedia of Stress*.
- Nakamura, Z., & Orth, U. (2005). Acceptance as a Coping Reaction: Adaptive or not?. In *Swiss Journal of Psychology*. no 64, s 281-292.
- Newman, D. (2019). Manažment zmeny v organizáciách. Pripravenosť na zmenu ako individuálna charakteristika. *Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Žilina: IPV, 2019. 242 s.
- Park, C. L., Cohen, L. H., Murch, R. (1996). Assessment and prediction of stress-related growth. *Journal of Personality*, (64), 71–105.
- Pickhardt, C.E. (2012). Educating Adolescents About Coping With Change. In *Psychology Today*.
- Poole, A. (2005). Making Life Skills work: Managing and Coping in Residential Care Facilities for Children. In *Council of Europe, Pompidou Group*.
- Ritchie, T. (2014). Denial. In *Encyclopedia of lying and deception*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ruiselová, Z., & Prokopčáková, A. (2013). *Problémy adolescencie*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2013. 176 s.

- Schwarzer, R. (2016). Coping planning as an intervention component. In *A commentary. Psychology & Health*. s. 903–906.
- Sollár, T., & Ritomský, A. (2003). *Aplikácie štatistiky v sociálnom výskume*. Univerzita Konštantína Filozofa.
- Sollár, T., Solgajová, A., Romanová, M., Hudáková, M., & Slaměník, I. (2019). Psychometric properties of Slovak version of Proactive Coping Inventory : Construct validity and internal consistency. *Československá psychologie* 63(2), 193-209.
- Stoeber, J., & Janssen, D.P. (2011). Perfectionism and coping with daily failures: Positive reframing helps achieve satisfaction at the end of the day. In *Anxiety Stress & Coping*. s. 477-497.
- Šeboková, G., & Uhláriková, J. (2016). JanaPeer acceptance and friendship as predictors of anxiety in late adolescence . SGEM 2016 : *Proceedings from 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education, Albena, Bulgaria* 24 - 30 August 2016. - Albena : STEF92 Technology, p. 259-266.
- Šeboková, G., & Uhláriková, J. (2017). Personal and social predictors of school belonging among secondary and high school students In: *EDULEARN 17 : Proceeding from 9th International Conference on Education and New Learning Technologies Barcelona, July 3rd-5th, 2017*. - Barcelona: IATED Academy, CD-ROM, 8143-8150.
- Šiňanská, K. a kol. (2013). Zvládanie stresu a záťažových situácií u terénnych sociálnych pracovníkov. In *Študentská vedecká a odborná činnosť v študijnom odbore Sociálna práca. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie*. Košice: Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, 2013. ISBN 978-80-8152-013-6, s. 536-574.
- Šišláková, M. Využití resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. In *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2006. s. 43-51.
- Tedlie Moskowitz, J., Folkman, S., & Acree, M. (2003). Do positive psychological states shed light on recovery from bereavement? Findings from a 3-year longitudinal study. *Death studies*, 27(6), 471-500.
- Thuen, E. et al. (2004). Coping styles and emotional and behavioural problems among Norwegia grade 9 students. In *Scandinavian Journal of Educational Researsch*. s. 493-510.
- Tolor, A., & Fehon, D. (1987). Coping with stress: A study of male adolescents' coping strategies as related to adjustment. *J. Adolesc. Res.* 2: 33–42.
- Topping, P. (2002). *Managerial Leadership*. New York, NY: McGraw Hill Professional.
- Vitaliano, P. P., Maiuro, R. D., & Russo, J. (1987) Raw versus relative scores in the assessment of coping strategies. *Journal of Behavioral Medicine* 10(1): 1–18.



- Wolgast, M., et al. (2017). Is Distraction an Adaptive or Maladaptive Strategy for Emotion Regulation? A Person-Oriented Approach. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. s. 117–127.
- Woodgate, R. L. (2006). The importance of being there: Perspectives of social support by adolescents with cancer. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 23, 122–134.

# AKCEPTÁCIA ZMENY U PREDSTAVITEĽOV RÔZNYCH POVOLANÍ

## ACCEPTANCE OF CHANGE IN REPRESENTATIVES OF VARIOUS OCCUPATIONS

Miriama HUDÁKOVÁ<sup>1</sup>

Marek OLACH<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva,  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 94974 Nitra, Slovenská republika,  
[miriama.hud@gmail.com](mailto:miriama.hud@gmail.com)

### **Abstrakt:**

Hlavným cieľom štúdie bolo skúmať rozdiely v akceptácii zmeny u predstaviteľov troch rôznych povolání (kuchár, právnik a herec). Ďalším cieľom bolo zistiť vzťah konceptu akceptácie zmeny s náročnosťou zvládania zmien súvisiacich s pandemickou situáciou COVID-19 a tiež porovnať náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandemiou u troch povolání. Vzorku tvorilo 101 participantov (52 mužov a 49 žien) s povolaním kuchár (n=35), právnik (n=34) a herec (n=32). Priemerný vek participantov bol  $M=42,5$  ( $SD=10,68$ ). Použili sme dotazník *Acceptance of change scale* (Di Fabio & Gori, 2016) a otázky zamerané na zvládanie zmien súvisiacich s pandemickou situáciou. Zistili sme, že skúmané povolania sa líšia v dvoch aspektoch akceptácie zmeny (predispozícia k zmene, pozitívna reakcia na zmenu). V štúdiu diskutujeme zistené rozdiely medzi povolaniami a vzťah akceptácie zmeny s náročnosťou zvládania zmien súvisiacich s pandemickou situáciou.

**Kľúčová slova:** akceptácia zmeny, povolanie, Hollandova teória, pandémia COVID-19

### **Abstract:**

The main aim of the study was to examine the differences in acceptance of change in representatives of three different occupations (cook, lawyer and actor). Another aim was to investigate the relationship between the concept of acceptance of change and the difficulty of coping with changes related to COVID-19 pandemic and also to compare the difficulty of coping with changes related to pandemic situation in three occupations. The research sample consisted of 101 participants (52 men and 49 women) working as cook (n=35), lawyer (n=34) and actor (n=32). The average age of participants was  $M=42.5$  ( $SD=10.68$ ). We used *Acceptance of change scale* (Di Fabio & Gori, 2016) and questions aimed at coping with changes related to pandemic situation. We found out that examined occupations differ in two aspects of acceptance of change (predisposition to change, positive reaction to change). In the study we discuss identified differences between occupations and relationship between acceptance of change and the difficulty of coping with changes related to pandemic situation.

**Keywords:** acceptance of change, occupation, Holland's theory, COVID-19 pandemic

## Úvod

V modernej spoločnosti je schopnosť človeka čeliť zmene vysoko cenená, a to na individuálnej úrovni, vo svete práce aj v spoločnosti (Di Fabio & Gori, 2016). Na individuálnej úrovni je porozumenie a akceptácia zmeny kľúčová pre osobnostný rozvoj, najmä preto, že zvládanie zmeny je pre mnoho jednotlivcov náročné (Wanberg & Banas, 2000). Na celospoločenskej úrovni môžu ľudia, ktorí pozitívne prijímajú zmeny, ľahšie reagovať na požiadavky modernej spoločnosti (Di Fabio & Gori, 2016). Preto v predkladanej štúdii venujeme pozornosť konceptu akceptácie zmeny, ktorý je v slovenských podmienkach pomerne nový a ktorý vznikol, aby vniesol do psychológie zmien viac positivity (Di Fabio & Gori, 2016). Koncept akceptácie zmeny bol doteraz skúmaný najmä v kontexte pracovnej a organizačnej psychológie (napr. Samah, 2017), pričom uplatnenie našich zistení vidíme taktiež v uvedenej problematike, nakoľko psychológia práce a organizácie stojí pred výzvou spoznávať predpoklady pre akceptáciu zmeny (Kališ & Koša, 2020). Preto je primárnym cieľom štúdie skúmať rozdiely v akceptácii zmeny u predstaviteľov rôznych povolání, pričom pri výbere povolání budeme vychádzať z Hollandovej teórie voľby povolania (1997). Ďalším cieľom je zistiť, či koncept akceptácie zmeny súvisí so zvládaním zmien v špecifickej pandemickej situácii, nakoľko práve tá so sebou prináša množstvo zmien. Náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandémiou taktiež porovnáme u skúmaných povolání.

### Akceptácia zmeny

Akceptáciu zmeny možno vnímať ako tendenciu prijať zmenu, skôr než sa jej vyhýbať, čím je konceptualizovaná ako pozitívny konštrukt, na rozdiel od odporu k zmene, ktorý sa prevažne považuje za negatívny a kontraproduktívny (Di Fabio & Gori, 2016; Di Fabio, 2016; Di Fabio et al., 2016). Schopnosť akceptovať zmenu môže byť veľmi užitočným zdrojom v mnohých sférach života tak na intra-individuálnej a inter-individuálnej úrovni, ako aj na globálnej úrovni. Z hľadiska pozitívnej psychológie môže byť akceptácia zmeny vnímaná ako príležitosť k rastu a učeniu sa (Di Fabio & Gori, 2016). Podľa autorov Di Fabio, Bernaud a Loarer (2014) a Di Fabio a Gori (2016) v dnešnom rýchlo meniacom sa svete práce sa ľudia potrebujú vyrovnávať so zmenami konštruktívne, pretože dobrý prístup k zmenám im môže pomôcť nájsť spôsoby, ako úspešne čeliť výzvam, a tým podporovať ich osobnú pohodu. Autori konštrukt akceptácie zmeny identifikovali 5 nasledovných aspektov akceptácie zmeny. Predispozícia k zmene je schopnosť ľudí učiť sa zo zmien a využiť zmenu k zlepšeniu kvality života. Podpora zmeny sa týka sociálnej podpory od ostatných pri tom, ako človek čelí výzve. Vyhľadávanie zmien predisponuje jednotlivca nielen k hľadaniu zmien ale aj k prijatiu a integrovaniu zmien. Pozitívna reakcia na zmenu sa týka pozitívnych emócií, ktoré predisponujú jednotlivca k pozitívnemu prežívaniu zmeny a k benefitu z nej. Pri kognitívnej flexibilitate ide o schopnosť premýšľať o viacerých konceptoch súčasne, meniť rozhodnutia ak je to výhodné a ľahko meniť plány a rutinu (Di Fabio & Gori, 2016). Akceptáciu zmeny a jej uvedené aspekty budeme porovnávať u predstaviteľov rôznych povolání, pričom pri výbere povolání sa budeme opierať o Hollandovu teóriu voľby povolania (1997).

### Hollandova teória voľby povolania

Hollandova teória profesijnej voľby je široko používaná v teórii i praxi (Proyer, 2007) aj ako súčasť intervenč-

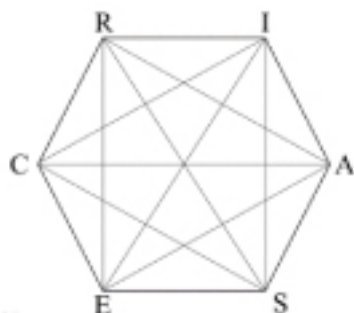
ných programov v kariérovom poradenstve (Baňasová, 2018a; 2018b). Na dôležitosť profesijnej voľby, kariérového rozhodovania a ťažkostí s ním spojených poukazujú viaceré štúdie skúmajúce rôzne kariérové premenné (napr. Baňasová, 2018c; Baňasová, Duchoslavová & Dančová, 2019; Baňasová & Farkašová, 2020) a meracie nástroje z tejto oblasti (napr. Kasášová, Baňasová & Sollár, 2015; Baňasová & Sollár, 2015; 2016). Holland usudzoval, že proces voľby určitej profesie je procesom postupne sa rozvíjajúcej záujmovej a osobnostnej diferenciácie, ktorá v ďalšej etape rozhodovania vedie k špecifickej favorizácii jednej skupiny povolání, zo súboru šiestich profesijných tried (Pässler, Beinicke & Hell, 2015). Podľa Hollanda (1997) patrí väčšina ľudí k jednému zo šiestich záujmových typov, ktoré majú odlišné charakteristiky z hľadiska preferovaných aktivít, zručností, hodnôt, vlastností a pod. Uvádzame ich stručnú charakteristiku a príklady povolání typické pre ľudí daného typu podľa autorov Holland (1997); Džuka (1999) a Mezera (2005):

Ľudia prakticko-technického typu (R) majú radi činnosti vyžadujúce silu, koordináciu pohybov a zručnosti. Majú sklon k práci s materiálom, nástrojmi a zariadeniami. Na nižšej vzdelanostnej úrovni ide hlavne o profesie remeselného alebo poľnohospodárskeho charakteru (napr. zámočník, stolár) a na vyššej úrovni sú to profesie, ktoré manuálne činnosti obsahujú v abstraktnej podobe (napr. stavebný inžinier a pod.). Intelektuálno-vedecké typy (I) majú radi zložité matematické a vedecké problémy vyžadujúce premýšľanie. Typické sú vedecké, intelektuálne a niektoré technické povolania ako chemik, programátor a pod. Ľudia umelecko-jazykového typu (A) uprednostňujú príležitosti, ktoré im umožnia umelecky sa prejaviť. Snažia sa o originalitu. Na nižšej vzdelanostnej úrovni môže ísť o remeselnícke profesie s umeleckými komponentami (rezbár), na vyššej úrovni sú to umelecké a slobodné profesie (herec, spisovateľ, hudobník, dizajnér a pod.). Sociálne typy (S) majú tendenciu venovať sa iným ľuďom, a to formou výchovy, vyučovania alebo pomoci človeku. Orientujú sa na profesie, v ktorých ide o poskytovanie sociálnej starostlivosti (napr. zdravotná sestra) a na pedagogické, medicínske a terapeutické profesie. Jednotlivci podnikateľského typu (E) sú radi v styku s inými ľuďmi, chcú ich presvedčiť alebo riadiť. Typické je napr. samostatné podnikanie alebo manažérske povolania. Organizačno-riadiace typy (C) uprednostňujú presne určené zaobchádzanie s údajmi, prácu podľa pravidiel a nariadení. Typické sú úradnícke, kancelárske a administratívne povolania.

Holland vyjadril zlučiteľnosť kariérových orientácií grafickým modelom (hexagónom), kde usporiadal šesť typov do hexagonálnej štruktúry (šesťuholník s vrcholmi RIASEC) a postuloval medzi nimi špecifické vzťahy. Typy, ktoré sú umiestnené v hexagóne bližšie k sebe, sú si viac podobné a typy, ktoré sú v hexagóne vzdialenejšie, sú si podobné menej (Hedrich et al., 2016). Hollandov štruktúrálly model záujmov je zobrazený na obrázku 1.

## Obrázok 1

*Hollandov hexagonálny model záujmov*



### Charakteristika skúmaných povolání

Ako už bolo spomenuté hlavným cieľom štúdie je skúmať rozdiely v akceptácii zmeny u predstaviteľov rôznych povolání, pričom pri výbere povolání vychádzame z vyššie uvedenej Hollandovej teórie (1997). Vybrali sme tri povolania, a to kuchár, právnik a herec, ktoré podľa Hollandovej teórie môžeme zaradiť do nasledujúcich typov: povolanie kuchár reprezentuje prakticko-technický typ, povolanie právnik môžeme zaradiť do podnikateľského typu a povolanie herec pod umelecko-jazykový typ (Mezera, 2010). Tri uvedené Hollandove typy sú v hexagóne od seba vzdialené o jedno miesto, čím by sa dané typy (a tiež skúmané povolania, ktoré pod nich spadajú) mali od seba odlišovať viac než typy, ktoré sú bližšie k sebe (Hedrich et al., 2016). Aj preto sme na skúmanie rozdielov v akceptácii zmeny zvolili práve povolanie prakticko-technického typu kuchár, povolanie podnikateľského typu právnik a povolanie umeleckého typu herec. Povolania si stručne charakterizujeme podľa Mezera (2010). K povolaniu kuchár sa viažu najmä schopnosti manuálne, ľudia v tomto povolání bývajú vytrvalí, prispôsobiví a prirodzení. Kuchári by mali byť zruční v príprave rôznych typov pokrmov, pri zostavovaní jedálnych lístkov, taktiež by mali ovládať stanovenie technologických postupov a ich kalkulácie pri výrobe. Právnik vedie ostatných ľudí s cieľom dosiahnuť určité ciele, právne zastupuje a obhajuje osoby, komplexne zabezpečuje podklady pre pojednávania. Právnik by mal byť komunikatívny a presvedčivý, ambiciózny, argumentujúci a ten, ktorý rád vedie iných ľudí. Herec umelecky interpretuje role dramatických či literárnych diel, býva schopný spevu, recitácie. Býva neviazaný, emocionálny, zábavný a tvorivý.

### Výskumné ciele a predpoklady

V nasledujúcom texte si bližšie predstavíme hlavný cieľ štúdie, ktorým je porovnanie troch skúmaných povolání (kuchár, herec, právnik) v úrovni akceptácie zmeny. Ďalším cieľom je zistiť vzťah akceptácie zmeny a náročnosti zvládania zmien súvisiacich s pandémiou. Náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandémiou tiež porovnáme u troch skúmaných povolání, čo predstavuje posledný cieľ štúdie.

## Rozdiely v akceptácii zmeny medzi skúmanými povolaniami

Hlavným cieľom práce je skúmať rozdiely v akceptácii zmeny u predstaviteľov troch povolání – kuchár, právnik a herec. Dôležitosť skúmania tejto problematiky vidíme v tom, že samotná charakteristika skúmaných povolání a Hollandových typov, pod ktoré spadajú dané povolania, sa výrazne líši vzhľadom na ich záujmy, vlastnosti, schopnosti a pod. Preto predpokladáme, že uvedené odlišnosti sa prejavia aj v rôznej miere akceptovania zmien u troch povolání, pričom podporou v tomto uvažovaní je samotná teoretická charakteristika Hollandových typov. Podľa Orega et al. (2009) opis Hollandových typov odkazuje v jednom alebo druhom smere na pojem zmeny – niektoré Hollandove typy sú naklonené zmene, zatiaľ čo iné sa zdajú byť proti nej. Umelecko-jazykové typy majú tendenciu vyhýbať sa vysoko štrukturovaným alebo opakujúcim sa činnostiam a majú otvorený systém presvedčení (Oreg, 2009; Holland, 1997). Napriek tomu, že podnikateľské typy majú do istej miery uzavretý systém presvedčení, sú charakterizovaní ako dobrodružní a túžiaci po vzrušení, podľa čoho môžeme usúdiť, že nemajú radi rutinu. Naopak o prakticko-technických typoch sa hovorí, že majú veľmi uzavretý systém presvedčení a hodnôt, t.j. nie sú otvorení zmenám v presvedčení alebo správaní (Holland, 1997). Pre uvedené tvrdenia sú empirickou podporou zistenia Orega et al. (2009), ktorí zistili rozdiely v rezistencii voči zmene naprieč Hollandovými záujmovými dimenziami. Podľa autorov jednotlivci podnikateľského a intelektuálneho typu sú menej rezistentní voči zmene než prakticko-technické a organizačno-riadiace typy. Umelecké záujmy, ako sa zistilo, negatívne korelujú s tradicionalizmom (Roberti, Fox & Tunick, 2003) a tiež dogmatizmom (Hansen & Johansson, 1974). Umelecko-jazykový typ podľa Hollanda (1997) je originálny, nápätivý, dobrodružný a hľadajúci vzrušenie (stimuláciu).

Vychádzajúc z uvedených tvrdení predpokladáme, že tri skúmané povolania sa budú líšiť v miere akceptácie zmeny (a jej aspektoch), pričom predpokladáme, že herci budú mať vyššiu úroveň akceptácie zmeny ako kuchári a právnici a právnici budú mať vyššiu mieru akceptácie zmeny než kuchári.

## Akceptácia zmeny vo vzťahu k náročnosti zvládania zmien súvisiacich s pandémiou COVID-19

Druhým cieľom štúdie je zistiť, či koncept akceptácie zmeny súvisí s náročnosťou zvládania zmien v špecifickej pandemickej situácii. Pandémia COVID-19 a s ňou súvisiace opatrenia totiž so sebou priniesli množstvo zmien, akými sú napríklad sociálna izolácia a odstup, zatvorenie rôznych prevádzok a škôl, (resp. dištančné vzdelávanie), zmeny vo výkone práce napr. formou homeoffice a pod. Soroková (2020) hovorí, že marec roka 2020 sa stal prelomovým aj konkrétne pre našu krajinu, kedy náhla zmena vo všetkých oblastiach spoločenského a hospodárskeho života zasiahla do každodenného života škôl a rodín a ochromila ich fungovanie. Kľúčový koncept štúdie, a to akceptácia zmeny nahliada na zmenu pozitívne, kedy jednotlivci zisťujú, že zmena má pozitívny vplyv na ich pracovný život a na úroveň ich zdrojov (Di Fabio & Gori, 2016). Domnievame sa teda, že pokiaľ má človek vo všeobecnosti vyššiu úroveň akceptácie zmeny, bude lepšie zvládať aj tie zmeny, ktoré so sebou prináša špecifická situácie pandémie. Akceptáciu zmeny skúmame v súvislosti so štyrmi premennými poukazujúcimi na náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandémiou. Prvá premenná sa týka zvládania neustále meniacich sa opatrení vlády, druhá zisťuje náročnosť zvládania zmien v práci v dôsledku pandémie, tretia premenná skúma náročnosť zmeny povolania v prípade straty zamestnania v dôsledku COVID-19 a posledná hovorí o miere stresu, ktorú so sebou nesú zmeny týkajúce sa pandémie. Predpokladáme negatívny vzťah me-

dzi uvedenými premennými a konceptom akceptácie zmeny, nakoľko si myslíme, že pre ľudí s vyššou úrovňou akceptácie zmeny je menej náročné zvládať aj tie zmeny, ktoré so sebou prináša pandémia.

## **Náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandémiou u rôznych povolání**

Posledným cieľom štúdie je porovnať skúmané tri povolania (kuchár, právnik, herec) v náročnosti zvládania zmien súvisiacich s pandémiou. Chceme teda zistiť, či sa ľudia v povolaniach kuchár, právnik a herec líšia v štyroch vyššie uvedených premenných poukazujúcich na náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandémiou.

## **Metódy**

### **Výskumná vzorka**

Výskumnú vzorku tvorilo 101 participantov (52 mužov a 49 žien) vo veku od 20 do 62 rokov. Priemerný vek participantov bol  $M_{vek}=42,5$  ( $SD_{vek}=10,68$ ). Z hľadiska skúmaných povolání bol súbor zastúpený nasledovne: povolanie kuchár ( $n=35$ ; 18 mužov a 17 žien), povolanie právnik ( $n=34$ ; 18 mužov a 16 žien) a povolanie herec ( $n=32$ ; 16 mužov a 16 žien). Zber dát prebehol v čase od 30.1.2021 do 28.2.2021.

### **Meracie nástroje**

Na meranie konceptu akceptácie zmeny sme použili Škálu akceptácie zmeny (Di Fabio & Gori, 2016), ktorá umožňuje merať 5 vyššie spomínaných aspektov akceptácie zmeny a poskytuje tiež celkové skóre akceptácie zmeny. Obsahuje 20 položiek, ktoré participanty hodnotia na 5-bodovej škále od „vôbec (1)“ po „úplne (5)“. Uvádzame príklad položky: „Nie je pre mňa náročné zmeniť názor, ak je to nevyhnutné.“

Okrem Škály akceptácie zmeny sme v štúdiu použili súbor nami zostavených otázok, ktorých účelom bolo merať náročnosť zvládania zmien v špecifickej pandemickej situácii. Išlo o štyri otázky (každá reprezentuje jednu premennú poukazujúcu na náročnosť zvládania určitých zmien v dôsledku pandémie), na ktoré mohli participanty odpovedať na 5-bodovej škále od 1 - vôbec nevystihuje do 5-úplne vystihuje. Prvá otázka (ot. 1) zisťovala nakoľko je náročné zvládať meniace sa opatrenia vlády v súvislosti s pandémiou COVID-19. Druhá otázka (ot. 2) zisťovala náročnosť zvládania zmien v práci, ktoré so sebou priniesla pandémia COVID-19. Tretia otázka (ot.3) sa týkala náročnosti zmeny povolania v prípade straty zamestnania v dôsledku pandémie COVID-19. Posledná otázka (ot.4) bola zameraná na to, do akej miery sú všetky zmeny súvisiace s pandémiou pre človeka stresujúce.

### **Štatistické spracovanie dát**

Štatistické spracovanie dát sme realizovali v programe IBM SPSS Statistics 24.0. Komparáciu troch skúmaných povolání v miere akceptácie zmeny (a jej aspektoch) sme vzhľadom na normálnu distribúciu dát realizovali prostredníctvom Fisherovej jednoduchej analýzy rozptylu One-way ANOVA (Sollár & Ritomský, 2002). Následne sme použili Post Hoc testovanie na viacnásobnú komparáciu súborov (kritérium LSD - least significant difference). Vzťah konceptu akceptácie zmeny s náročnosťou zvládania zmien ohľadom pandemic-

kej situácie sme zisťovali Spearmanovým poradovým korelačným koeficientom. Náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandemiou sme u troch skúmaných povolání porovnávali prostredníctvom Kruskal-Wallisovej analýzy rozptylu (vzhľadom na povahu komparovaných premenných). Viacnásobnú komparáciu súborov sme následne realizovali Mann-Whitneyho U-testom. Pri komparáciách sme zisťovali aj vecnú významnosť rozdielov prostredníctvom prislúchajúcich koeficientov.

## Výsledky

### Rozdiely v akceptácii zmeny medzi skúmanými povolániami

Pred prezentovaním výsledkov samotnej komparácie predstaviteľov rôznych povolání v akceptácii zmeny, uvádzame v tab.1 deskriptívne charakteristiky akceptácie zmeny (a jej aspektov) u troch skúmaných povolání.

#### Tabulka 1

*Deskriptívne charakteristiky akceptácie zmeny (a jej aspektov) u troch skúmaných povolání*

		Kuchár	Právnik	Herec
Akceptácia zmeny	M	64,46	68,32	68,28
	SD	8,089	6,944	13,303
Predispozícia k zmene	M	12,4	14,62	13,72
	SD	2,881	2,216	3,612
Podpora zmeny	M	14,57	14,85	15,13
	SD	2,464	1,778	2,225
Vyhľadávanie zmeny	M	11,26	10,71	12,16
	SD	2,779	2,703	3,143
Pozitívna reakcia na zmenu	M	11,71	13,76	13,41
	SD	3,044	2,175	3,387
Kognitívna flexibilita	M	14,51	14,38	13,88
	SD	3,166	2,523	3,589

*Poznámka: M – priemer; SD – štandardná odchýlka*

Komparovali sme participantov troch skúmaných povolání v akceptácii zmeny (a jej aspektoch) Fisherovou analýzou rozptylu. Výsledky uvádzame v tab. 2.



## Tabulka 2

*Komparácia troch skúmaných povolání v akceptácii zmeny (a jej aspektech)*

	F	p	$\eta^2$
Akceptácia zmeny	1,782	0,174	0,035
Predispozícia k zmene	<b>4,960</b>	<b>0,009</b>	<b>0,092</b>
Podpora zmeny	0,541	0,584	0,011
Vyhľadávanie zmeny	2,130	0,125	0,042
Pozitívna reakcia na zmenu	<b>4,898</b>	<b>0,009</b>	<b>0,091</b>
Kognitívna flexibilita	0,387	0,680	0,018

*Poznámka:* F - výsledok Fisherovho F-testu; p – štatistická signifikancia;  $\eta^2$  – koeficient vecnej významnosti

Nezistili sme štatisticky významný rozdiel medzi participantmi troch rôznych povolání v celkovej akceptácii zmeny. Štatisticky významné rozdiely medzi tromi povolániami sa však prejavili v dvoch aspektoch akceptácie zmeny, a to v predispozícii k zmene a v pozitívnej reakcii na zmenu. Ide o stredne silné rozdiely z hľadiska vecnej významnosti. V prípade uvedených aspektov akceptácie zmeny sme pristúpili k Post Hoc testu na viacnásobnú komparáciu súborov – chceli sme zistiť, medzi ktorými dvojicami povolání sa rozdiely ukazujú. Zvolili sme kritérium LSD umožňujúce zistiť rozdiely priemerov a ich signifikanciu, ktoré uvádzame v tab. 3 a 4.

## Tabulka 3

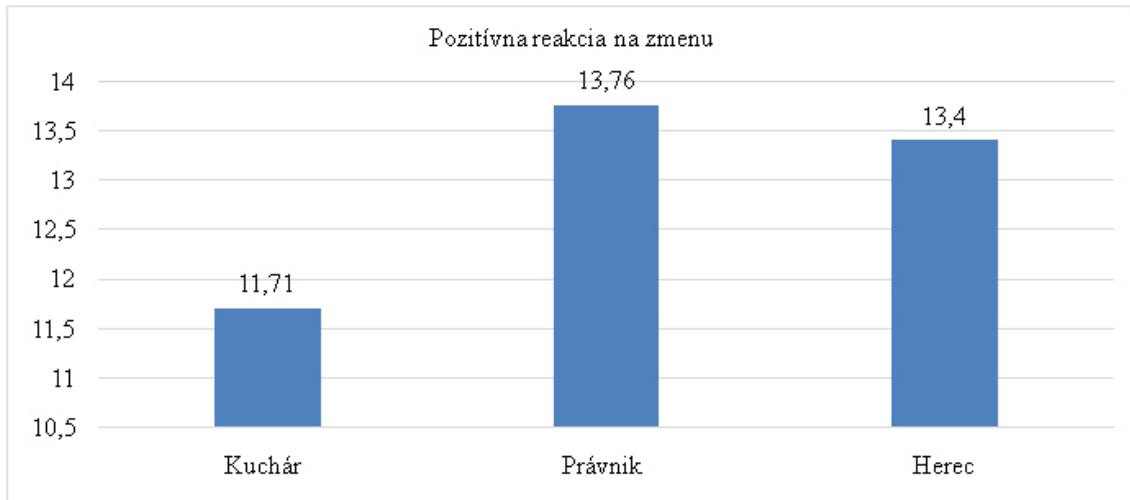
*Viacnásobná komparácia súborov (troch povolání) v predispozícii k zmene*

Predispozícia k zmene	Kuchár (n=35)	Herec (n=32)
Právnik (n=34)	<b>2,21*</b>	0,89
Herec	1,31	

*Poznámka:* \* -  $p < 0,05$

## Graf 1

Priemerné hodnoty predispozície k zmene u troch povolání



V predispozícii k zmene sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi právnikmi a kuchármi, pričom právnici skórovali vyššie. Z hľadiska vecnej významnosti ide o veľký efekt rozdielu (Cohenovo  $d=0,86$ ).

## Tabulka 4

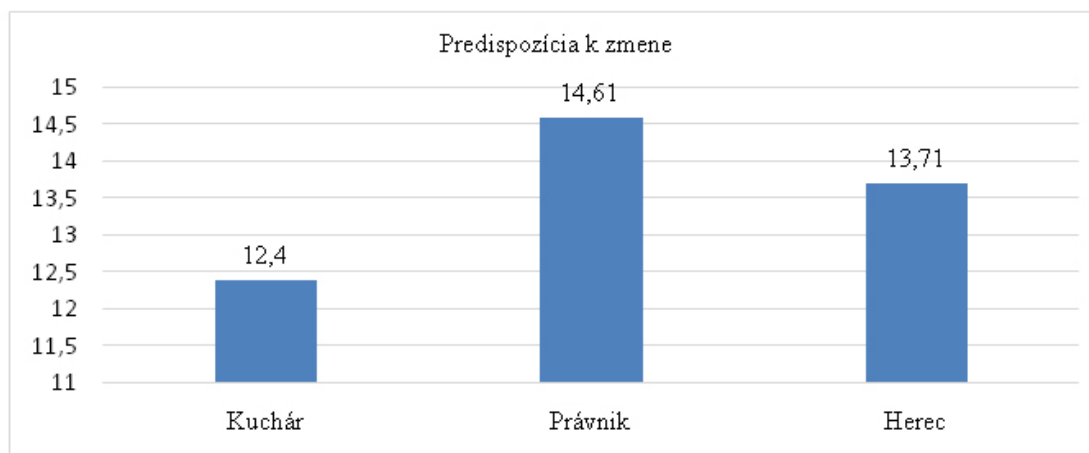
Viacnásobná komparácia súborov (troch povolání) v pozitívnej reakcii na zmenu

Predispozícia k zmene	Kuchár (n=35)	Herec (n=32)
Právnik (n=34)	<b>2,05*</b>	0,35
Herec	<b>1,69*</b>	

Poznámka: \* -  $p < 0,05$

## Graf 2

Priemerné hodnoty pozitívnej reakcie na zmenu u troch povolání



V prípade pozitívnej reakcie na zmenu sme zistili dva štatisticky významné rozdiely medzi dvojicami povolání. Kuchári dosahovali významne nižšiu úroveň pozitívnej reakcie na zmenu než právnici aj než herci. Oba rozdiely sú z hľadiska vecnej významnosti stredne silné ( $d_1=0,77$  – rozdiel medzi kuchármi a právnikmi;  $d_2=0,52$  – rozdiel medzi kuchármi a hercami).

## Vzťah akceptácie zmeny a náročnosti zvládania zmien ohľadom pandemickej situácie

Korelovali sme koncept akceptácie zmeny s premennými, ktoré skúmali náročnosť zvládania zmien týkajúcich sa pandemickej situácie.

## Tabulka 5

Korelácie medzi akceptáciou zmeny a premennými skúmajúcimi náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandémiou

Náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandemickou situáciou	Akceptácia zmeny $r_s$
Náročnosť zvládania meniacich sa opatrení vlády ohľadom COVID – 19 (ot.1)	-0,195
Náročnosť zvládania zmien v práci v dôsledku COVID 19 (ot.2)	<b>-0,226*</b>
Náročnosť zvládania zmien v prípade straty zamestnania v dôsledku COVID-19 (ot.3)	0,083
Stres zo zmien súvisiacich s pandémiou (ot.4)	<b>-0,250*</b>

Poznámka: \* -  $p < 0,05$ ;  $r_s$  – Spearmanov korelačný koeficient

Akceptácia zmeny negatívne koreluje s náročným zvládaním zmien v práci v dôsledku COVID-19 a so stresom zo zmien týkajúcich sa pandémie. Obidva vzťahy sú slabé.

## Náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandémiou u rôznych povolání

Tri skúmané povolania sme porovnali aj v náročnosti zvládania zmien súvisiacich s pandémiou prostredníctvom Kruskal–Wallisovho testu (Tab. 6).

### Tabulka 6

*Komparácia troch skúmaných povolání v náročnosti zvládania zmien týkajúcich sa pandémie*

Náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandemickou situáciou	H	p	$\eta^2$
Náročnosť zvládania meniacich sa opatrení vlády ohľadom COVID – 19 (ot.1)	<b>15,4</b>	<b>&lt;0,001</b>	0,137
Náročnosť zvládania zmien v práci v dôsledku COVID 19 (ot.2)	<b>19,29</b>	<b>&lt;0,001</b>	0,176
Náročnosť zvládania zmien v prípade straty zamestnania v dôsledku COVID-19 (ot.3)	<b>41,12</b>	<b>&lt;0,001</b>	0,399
Stres zo zmien súvisiacich s pandémiou (ot.4)	4,49	0,106	0,025

*Poznámka:* H – hodnota Kruskal- Wallisovho testu, p – štatistická signifikancia;  $\eta^2$  – koeficient vecnej významnosti

Zistili sme štatisticky významný rozdiel medzi skúmanými povolaniami v troch premenných (ot.1, ot.2, ot.3), ktoré poukazujú na náročnosť zvládania zmien týkajúcich sa pandémie. Ide o stredne veľké a veľké rozdiely z hľadiska vecnej významnosti. Pri premenných zo zisteným štatisticky významným rozdielom sme následne uskutočnili viacnásobnú komparáciu súborov prostredníctvom Mann-Whitneyho U-testov (tab. 7,8,9, kde uvádzame hodnoty testovacej Z štatistiky a ich signifikanciu).

## Náročnosť zvládania meniacich sa opatrení vlády (ot.1)

### Tabulka 7

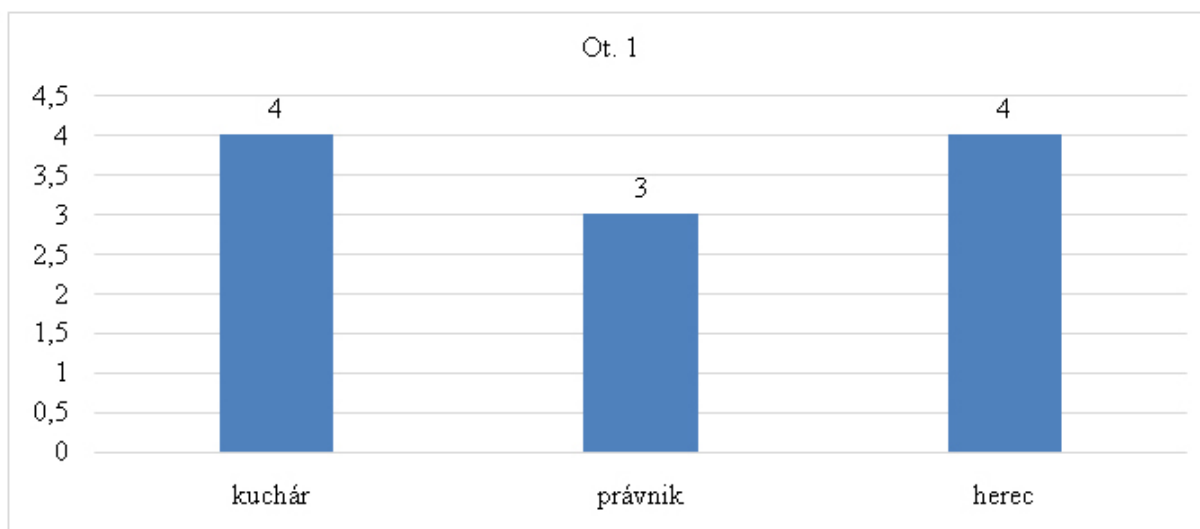
*Viacnásobná komparácia súborov (troch povolání) v náročnosti zvládania meniacich sa opatrení vlády (ot.1)*

Náročnosť zvládania meniacich sa opatrení vlády (ot.1)	Kuchár (n=35)	Herec (n=32)
Právnik (n=34)	<b>3,887***</b>	<b>2,800**</b>
Herec	0,358	

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

### Graf 3

Mediánové hodnoty dosiahnuté v ot.1 u troch povolání



Výsledky ukazujú štatisticky významný rozdiel medzi kuchármi a právníkmi a medzi hercami a právníkmi v náročnosti zvládania meniacich sa opatrení vlády, pričom náročnejšie ich zvládajú kuchári a herci v porovnaní s právníkmi. Vecná významnosť prvého rozdielu je stredne veľká ( $r_m=0,39$ ) a druhého rozdielu malá ( $r_m=0,28$ ).

### Náročnosť zvládania zmien v práci v dôsledku COVID-19 (ot.2)

#### Tabulka 8

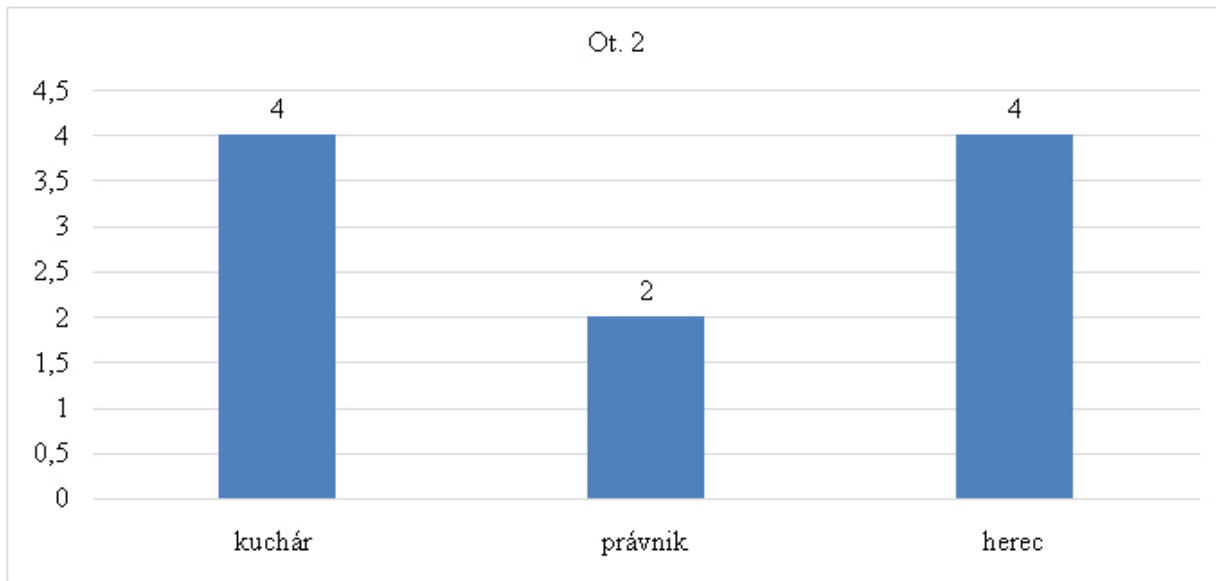
Viacnásobná komparácia súborov (troch povolání) v náročnosti zvládania zmien v práci v dôsledku COVID-19 (ot.2)

Náročnosť zvládania zmien v práci v dôsledku COVID-19 (ot.2)	Kuchár (n=35)	Herec (n=32)
Právník (n=34)	<b>3,870***</b>	<b>3,713***</b>
Herec	0,347	

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

**Graf 4**

Mediánové hodnoty dosiahnuté v ot.2 u troch povolání



Zistili sme významný rozdiel v zvládaní zmien v práci v dôsledku COVID-19 medzi kuchármi a právnikmi a medzi hercami a právnikmi, pričom pre kuchárov a hercov je ich zvládanie náročnejšie v porovnaní s právnikmi. V prípade oboch rozdielov ide o stredný efekt rozdielu ( $r_{m1}=0,39$ ;  $r_{m2}=0,37$ ).

**Náročnosť zvládania zmien v prípade straty zamestnania v dôsledku COVID-19 (ot.3)****Tabulka 9**

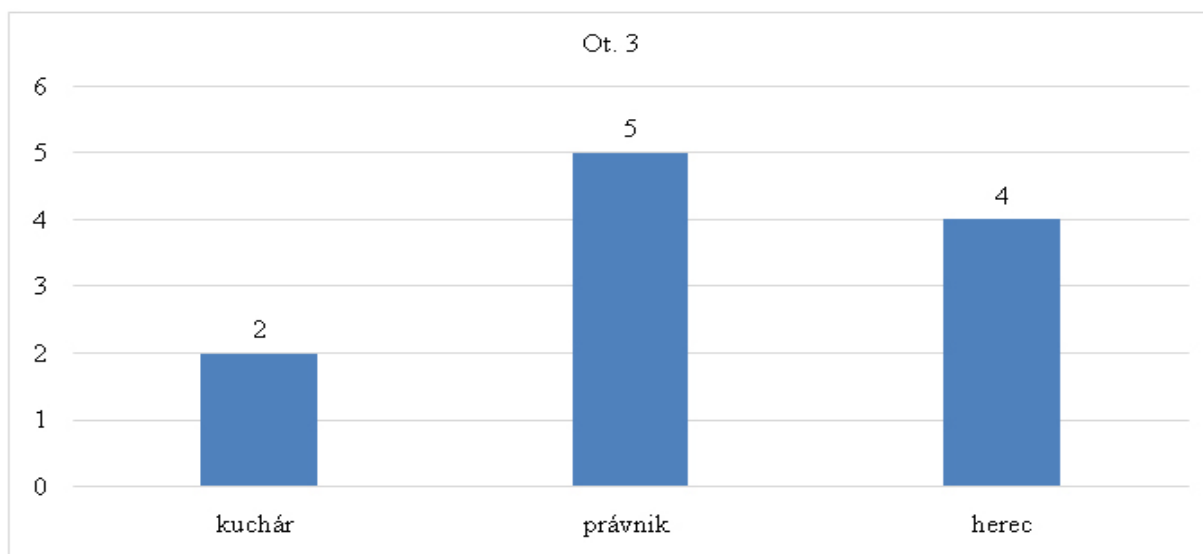
Viacnásobná komparácia súborov (troch povolání) v náročnosti zvládania zmien v prípade straty zamestnania (ot.3)

Náročnosť zvládania zmien v prípade straty zamestnania (ot.3)	Kuchár (n=35)	Herec (n=32)
Právnik (n=34)	<b>5,871***</b>	<b>2,724**</b>
Herec	<b>4,473***</b>	

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

## Graf 5

Mediánové hodnoty dosiahnuté v ot.1 u troch povolání



Pri otázke 3, ktorá zisťovala náročnosť zvládania zmien v prípade straty zamestnania v dôsledku COVID-19 sme zistili štatisticky významné rozdiely medzi všetkými dvojicami povolání. V danej premennej skórujú právnici vyššie oproti kuchárom aj hercom. V prvom prípade ide z hľadiska vecnej významnosti o veľký efekt rozdielu ( $r_m=0,59$ ) a v druhom prípade o malý efekt rozdielu ( $r_m=0,27$ ). Ďalší rozdiel sa preukazuje medzi hercami a kuchármi, kde vyššie skórujú herci, teda zvládanie zmien v prípade straty zamestnania v dôsledku COVID-19 je náročnejšie pre hercov v porovnaní s kuchármi. Ide o stredný efekt rozdielu ( $r_m=0,45$ ).

## Diskusia

Primárnym cieľom predkladanej štúdie bolo skúmať rozdiely v akceptácii zmeny u predstaviteľov troch rôznych povolání (kuchár, právnik, herec). Ďalším cieľom bolo zistiť, či koncept akceptácie zmeny súvisí so zvládaním zmien v špecifickej pandemickej situácii. Náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandémiou sme taktiež porovnali u troch skúmaných povolání. Zistenia v nasledujúcom texte diskutujeme.

### Rozdiely v akceptácii zmeny medzi skúmanými povolániami

Predpokladali sme, že tri skúmané povolania (kuchár, právnik, herec) sa budú líšiť v akceptácii zmeny na základe odlišných charakteristík povolání a Hollandových záujmových typov, pod ktoré dané povolania patria, a tiež na základe predchádzajúcich výskumov. Rozdiel v akceptácii zmeny sme medzi tromi skúmanými povolániami nezistili. Uvedené je v rozpore s Hollandovou charakteristikou záujmových typov, podľa ktorej umelecko-jazykové typy (herci) a podnikateľské typy (právnici) sa javia ako tie, ktoré zmenu prijímajú, naopak prakticko-technické typy (kuchári) majú tendenciu sa zmenám vyhýbať alebo im odolávať (Holland, 1997; Oreg et al., 2009). Výskum Orega et al. (2009) empiricky potvrdil rozdiely medzi Hollandovými záujmovými dimenziami v odpore voči zmene. Pri vysvetlení našich výsledkov nekorešpondujúcich s uvedenými tvrdeniami uvažujeme nad tým, či nami vybrané povolania boli skutočne dobrými reprezentantmi daného Hollandovho

záujmového typu. Ďalším vysvetlením môže byť, že človek nemusí patriť výlučne do jedného z Hollandových typov, ale je spravidla charakterizovaný určitým medzitypom (Mezera, 2005). Taktiež uvažujeme nad tým, že participantov sme zaradili pod daný záujmový typ na základe ich povolania, avšak nezisťovali sme či vykonávané povolanie naozaj ladí s ich záujmami. Je možné, že dané povolanie môžu vykonávať aj z iných dôvodov než je ich skutočný kariérový záujem. Vzhľadom na výskum Orega et al. (2009) zas môžeme povedať, že autori zistili rozdiely medzi Hollandovými dimenziami v staršom koncepte s názvom odpor voči zmene. V našej štúdii sme nepracovali s totožným konštruktom, ale s novším, pozitívne orientovaným konceptom akceptácie zmeny, čo by tiež mohlo vysvetľovať naše výsledky. Avšak nakoľko sa rozdiely medzi povolaniami preukázali na úrovni niektorých aspektov akceptácie zmeny, ako najpravdepodobnejšie sa javí vysvetlenie, že pri rozdielnej miere akceptovania zmien u rôznych povolanií záleží skôr na konkrétnom aspekte akceptácie zmeny. Rozdiely medzi tromi skúmanými povolaniami sa prejavili v dvoch aspektoch akceptácie zmeny, a to v predispozícii k zmene a v pozitívnej reakcii na zmenu.

**Pri predispozícii na zmenu** sme zistili významný rozdiel medzi právnikmi a kuchármi, pričom právnici dosahovali vyššiu mieru predispozície k zmene než kuchári. Zistenie je v súlade s našim očakávaním a s charakteristikou Hollandových záujmových dimenzií. Prakticko-technický záujmový typ, pod ktorý spadá povolanie kuchár, má uzavretý systém presvedčení a býva najviac rezistentný voči zmene (Holland, 1997; Oreg, 2009), čím sa javí ako zmysluplné naše zistenie o tom, že jednotlivci s povolaním kuchár sú menej predisponovaní k zmene než ľudia v povolanií právnik.

V prípade aspektu **pozitívnej reakcie na zmenu** sme zistili, že právnici a herci majú v porovnaní s kuchármi významne vyššiu mieru pozitívneho reagovania na zmenu, čo sme očakávali. Jordan (2005) tvrdí, že zmena je vo svojej podstate emocionálna. Kvôli tomu sú jednotlivci s vyššou emocionálnou inteligenciou efektívnejší pri riadení zmien. Práve ľudia umelecko-jazykového typu, ktorého reprezentantom je napr. povolanie herec, bývajú veľmi emocionálni (Mezera, 2010), čo môže vysvetľovať náš výsledok o vyššej miere pozitívnej reakcie na zmenu u hercov v porovnaní s kuchármi. Pozitívne emócie predurčujú ľudí k tomu, aby prežívali pozitívnu zmenu a aby z nej mali úžitok. Pozitívne emócie rozširujú povedomie ľudí a povzbudzujú ich pri skúšaní nových vecí (Frederickson, 2001). Uvedené tvrdenie podporuje naše zistenie o pozitívnejšom reagovaní na zmenu u právnikov a hercov v porovnaní s kuchármi. Podnikateľské typy, teda aj ľudia v povolanií právnik, sú charakterizovaní ako dobrodružní a túžiaci po vzrušení (Oreg et al., 2009), sú energickí, ambiciózni a nemajú radi rutinu (Mezera, 2005), z čoho môžeme usudzovať, že sú prirodzene viac naklonení zmene než kuchári. Podobne aj jednotlivci umelecko-jazykového typu (herci) majú tendenciu vyhýbať sa rutine, opakujúcim sa činnostiam a jednotvárnej práci (Holland, 1997), čo ich môže viesť k skúšaní nových vecí a pozitívnemu prežívaniu zmeny vo väčšej miere než ľudí s povolaním kuchár.

## **Vzťah akceptácie zmeny a náročnosti zvládania zmien súvisiacich s pandemickou situáciou**

Vo svete práce je individuálna schopnosť človeka čeliť zmenám vysoko cenená, takisto je schopnosť čeliť zmenám rozhodujúca pri osobnom rozvoji. Pre mnoho jednotlivcov je vyrovnávanie sa so zmenami veľmi náročnou súčasťou života (Wanberg & Banas, 2000). Preto sme sa rozhodli skúmať koncept akceptácie zmeny vo vzťahu k náročnosti zvládania zmien týkajúcich sa pandemickej situácie, nakoľko práve v pandemickej situácii je pro-



blematika zmien a ich akceptovania veľmi aktuálnou témou. Pandémia COVID-19 so sebou totiž priniesla náhlu zmenu vo všetkých oblastiach spoločenského a hospodárskeho života (Soroková, 2020). Predpokladali sme, že pokiaľ má človek vo všeobecnosti vyššiu mieru akceptácie zmeny, bude lepšie zvládať aj tie zmeny, ktoré so sebou prináša špecifická situácia pandémie. V súlade s uvedeným naše výsledky ukazujú, že čím má človek vyššiu úroveň akceptácie zmeny, tým je pre neho menej náročné zvládať zmeny v práci, ktoré súvisia s pandemiou a zároveň sú pre neho zmeny súvisiace s pandemiou menej stresujúce. Uvedomujeme si, že zistené vzťahy boli slabé, čo si však môžeme vysvetliť tým, že každá z premenných zameraných na náročnosť zvládania zmien v pandémii bola meraná len jednou nami vytvorenou otázkou. Odporúčame teda hlbšie preskúmanie konceptu akceptácie zmeny v kontexte pandemickej situácie, a to ja na úrovni aspektov akceptácie zmeny.

### **Náročnosť zvládania zmien súvisiacich s pandemiou u rôznych povolání**

Opatrenia súvisiace s pandemiou COVID-19 znamenali bezprecedentnú a radikálnu zmenu životných okolností ľudí (Kuruc, Valkovičová & Jablonická-Zezulová, 2020). Podľa prieskumu Ústavu etnológie a antropológie SAV (2020) zmeny vyplývali z obmedzenia služieb, režimu starostlivosti o domácnosť a pracovného režimu. Z tohto dôvodu sme v predkladanej štúdii tiež chceli zistiť, nakoľko je náročné zvládať zmeny súvisiace s pandemiou u rôznych povolání. Tri skúmané povolania sme porovnali v premenných, ktoré zisťovali náročnosť zvládania rôznych zmien súvisiacich s pandemiou (premenne boli merané otázkami 1-4 uvedenými v metódach).

Zistili sme, že pre kuchárov a hercov je v porovnaní s právnikmi náročnejšie zvládať zmeny opatrení vlády (ot.1) a zmeny v práci v dôsledku COVID-19 (ot.2). Zistenia sa javia ako zmysluplné, keď sa pozrieme na meniace sa fungovanie gastroprevádzok a sektoru kultúry (napr. divadlá) na Slovensku počas pandémie COVID-19. Tieto sektory čelili mnohým zmenám v závislosti od vývoja pandemickej situácie – úplný zákaz kultúrnych podujatí a zatvorenia reštauračných zariadení, fungovanie v obmedzenom režime s rôznymi podmienkami, a to napr. aj v závislosti od situácie v konkrétnom regióne Slovenska (Ministerstvo zdravotníctva SR, 2021) a pod. Výkon práce právnika sa zdá byť s ohľadom na vývoj pandémie stabilnejší v porovnaní s výkonom práce kuchárov a hercov pracujúcich v uvedených sektoroch, čím môže byť pre právnikov zvládanie zmien v práci a v nariadeniach vlády menej náročné. Na druhej strane sme zistili, že právnici by v porovnaní s kuchármi a hercami ťažšie zvládali zmenu zamestnania, ak by v dôsledku pandémie prišli o prácu (ot.3). Úroveň štvrtej premennej, ktorá zisťovala mieru stresu zo zmien v dôsledku pandémie, sa nelíšila u troch skúmaných povolání. Domnievame sa teda, že pri tom, nakoľko sú pre človeka rôzne zmeny súvisiace s pandemiou stresujúce, nezáleží na konkrétnom povolaní ale skôr na iných premenných, akou je napr. nastavenie človeka voči zmenám. Toto uvažovanie podporujú aj naše výsledky z korelačnej časti štúdie, kde sme zistili, že ľudia s vyššou mierou akceptácie zmeny hodnotia zmeny súvisiace s pandemiou ako menej stresujúce.

## **Záver**

Predkladaná štúdia bola zameraná na koncept akceptácie zmeny, ktorý skúmala u predstaviteľov troch povolání (herec, právnik, kuchár) a tiež v súvislosti so zvládaním zmien týkajúcich sa pandémie COVID-19. Výsledky ukazujú, že skúmané povolania sa líšia v dvoch aspektoch akceptácie zmeny, a to v predispozícii k zmene a po-

zitivnej reakcii na zmenu. Kuchári sú menej predisponovaní k zmene než právnici a negatívnejšie reagujú na zmenu v porovnaní s právnikmi aj hercami. Pri charakteristike a výbere uvedených povolanií sme vychádzali z Hollandovej teórie, pričom za limit štúdie považujeme to, že štúdia skúmala povolania reprezentujúce tri zo šiestich Hollandových typov. Do budúceho výskumu odporúčame zaradiť ďalšie povolania reprezentujúce všetky Hollandove typy. Za ďalší limit považujeme to, že náročnosť zvládania zmien týkajúcich sa pandemickej situácie (ktorú sme skúmali vo vzťahu s akceptáciou zmeny a komparovali ju u troch povolanií) bola meraná len štyrmi nami zostavenými otázkami. Na druhej strane prínosom štúdie je venovanie sa pomerne novému konceptu akceptácie zmeny v slovenských podmienkach, a to nie len v kontexte rôznych povolanií, ale aj v súvislosti s aktuálnou pandemickou situáciou.

## Pod'akovanie

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu UGA IX/3/2021: Akceptácia zmeny, proaktívne zvládanie a faktory z oblasti kariéry a kariérového rozhodovania. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

## Literatúra

- Baňasová, K. (2018a). Rozhodovacie schopnosti ako prediktory kariérovej rozhodnutosti. In E. Maierová, L. Viktorová, J. Suchá, & M. Dolejš (Eds.), *PhD existence 2018: Československá psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, (pp. 218-225). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baňasová, K. (2018b). Účinnosť intervenčného programu na rozhodovacie schopnosti v procese druhej kariérovej smerovej voľby. In E. Maierová, L. Viktorová, J. Suchá, & M. Dolejš (Eds.), *PhD existence 2018: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (pp. 240-247). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baňasová, K. (2018c). Emotional and personality difficulties with career decision making and metacognitions as predictors of the career decidedness. In *Edulearn 18. 10th International Conference on Education and New Learning Technology* (Palma, 2nd-4th of July, 2018): conference proceedings (pp. 6536-6542). Spain: IATED Academy.
- Baňasová, K., Duchoslavová, R., & Dančová, K. (2019). Pracovná identita vysokoškolských študentov rôznych odborov. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš, & T. Dominik (Eds.), *PhD existence 9: „Tělo a mysl“: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (pp. 321-326). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Baňasová, K., & Farkašová B. (2020). Emocionálne a osobnostné ťažkosti s kariérovým rozhodovaním stredoškolských a vysokoškolských študentov. In I. Piterová, D. Fedáková, J. Výrost (Eds.), *Zborník príspevkov z 19. medzinárodnej konferencie Psychológia práce a organizácie 2020* (pp. 79 – 95). Košice: Institute of Social Sciences CSPS SAS.

- 
- Baňasová, K., & Sollár, T. (2015). Psychometrické vlastnosti dotazníka kariérovej motivácie. In E. Maierová et al. (Eds.), *PhD. Existence 2015: Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 117-128). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baňasová, K., & Sollár, T. (2016) Psychometrické vlastnosti dotazníka SIMS. In E. Maierová, L., Viktorová, M., Dolejš, (Eds.), *PhD. Existence 2016: Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 209-218). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Di Fabio, A. (2016). Promoting Well-being: New constructs and instruments in career guidance and counseling. *Career Guidance in Theory and Practice*, 5(10), 8-33.
- Di Fabio, A., Bernaud, J. L., & Loarer, E. (2014). Emotional intelligence or personality in resistance to change? Empirical results in an Italian health care context. *Journal of Employment Counseling*, 51(4), 146-157.
- Di Fabio, A., Giannini, M., Loscalzo, Y., Palazzeschi, L., Bucci, O., Guazzini, A., & Gori, A. (2016). The challenge of fostering healthy organizations: An empirical study on the role of workplace relational civility in acceptance of change and well-being. *Frontiers in psychology*, 7, 1748.
- Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Developing a new instrument for assessing acceptance of change. *Frontiers in psychology*, 7, 802.
- Džuka, J. (1999). Konštruktívna validita dotazníka štruktúry všeobecných záujmov (DŠVZ). *Československá psychologie*, 43(2), 143-154.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Hansen, J. I., & Johansson, C. B. (1974). Strong Vocational Interest Blank and dogmatism. *Journal of Counseling Psychology*, 21(3), 196.
- Hedrih, V., Stošić, M., Simić, I., & Ilieva, S. (2016). Evaluation of the hexagonal and spherical model of vocational interests in the young people in Serbia and Bulgaria. *Psihologija*, 49(2), 199-210.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Jordan, P. J. (2004). Dealing with organisational change: Can emotional intelligence enhance organisational learning. *International Journal of Organisational Behaviour*, 8(1), 456-471.
- Kališ, M. & Koša, V. (2020). Priemysel 4.0 – výzvy pre psychológiu práce a organizácie. In I. Piterová, D. Fedáková, J. Výrost (Eds.), *Zborník príspevkov z 19. Medzinárodnej konferencie psychológia práce a organizácie 2020* (pp. 178-189). Košice: Institute of Social Sciences.

- Kasášová, K., Baňasová, K., & Sollár, T. (2015). Psychometrické vlastnosti dotazníka kariérovej rozhodnutosti. In V. Řehan, M. Lečbych (Eds.), *PhD. Existence 2015: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 129-138). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kuruc, A., Valkovičová, V., & Jablonická-Zezulová, J. (2020). *Prieskum životnej situácie počas pandémie COVID-19*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny.
- Mezera, A. (2005). *Hollandova teorie profesního vývoje: příručka*. Získané 7. februára 2022 z [http://vycho-vavzdelavani.cz/download/holland\\_mezera.pdf](http://vycho-vavzdelavani.cz/download/holland_mezera.pdf).
- Mezera, A. (2010). *Obrázkový test profesijnej orientácie (OTPO): Príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Ministerstvo zdravotníctva SR (2021). *Covid automat. Systém pre monitorovanie vývoja epidémie a prijímanie protiepidemických opatrení v závislosti od intenzity šírenia SARS-CoV-2 (choroba Covid-19)*. Získané 30. novembra 2021 z file:///C:/Users/admin/Downloads/Covid-automat.pdf.
- Oreg, S., Nevo, O., Metzger, H., Leder, N., & Castro, D. (2009). Dispositional resistance to change and occupational interests and choices. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 312-323.
- Pässler, K., Beinicke, A., & Hell, B. (2015). Interests and intelligence: A meta-analysis. *Intelligence*, 50, 30-51.
- Proyer, R. T. (2007). Convergence of conventional and behavior-based measures: Towards a multimethod approach in the assessment of vocational interests. *Psychology Science*, 49(2), 168-183.
- Roberti, J. W., Fox, D. J., & Tunick, R. H. (2003). Alternative personality variables and the relationship to Holland's personality types in college students. *Journal of Career Assessment*, 11(3), 308-327.
- Samah, S., Bahaman, A. S., Turiman, S., Khairuddin, I., & Khairunnisa, M. F. (2017). The roles of managers and acceptance of change in the public sector. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(9), 1-18.
- Sollár, T., & Ritomský, A. (2002). *Aplikácie štatistiky v sociálnom výskume*. Nitra: UKF
- Soroková, T. (2020). *Frustrácia z pandémie ako ju nepoznáme. Efektívne nástroje zvládania záťaže*. Získané 8. februára 2022 z <https://www.aspi.sk/products/lawText/7/281269/1/2?vtextu=Covid%252BCoronavirus%252BKoronavirus%252B%2522SARS%2520CoV-2%2522%252BSARS-CoV-2#lemao>
- Ústav etnológie a sociálnej antropológie SAV (2020). *Keď sa zmenil svet I. Vplyv epidémie koronavírusu na každodenný život na Slovensku*. Získané 8. februára 2022 z <https://uesa.sav.sk/?q=sk/ked-sa-zmenil-svet-i-vplyv-epidemie-koronavirusu-na-kazdodenny-zivot-na-slovensku>.
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of applied psychology*, 85(1), 132.

---

# ALGORITMUS BEIERA A NEELYHO K „MORFOVÁNÍ“ FOTOGRAFIÍ: UKÁZKA VYUŽITÍ VE VÝZKUMU FYZICKÉ ATRAKTIVITY

## BEIER AND NEELY'S ALGORITHM FOR „MORPHING“ IMAGES: AN EXAMPLE OF USE IN PHYSICAL ATTRACTIVENESS RESEARCH

Daniel DOSTÁL<sup>1</sup>, Tereza ČUBRDOVÁ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci,  
Křížkovského 10, 779 00 Olomouc, [daniel.dostal@upol.cz](mailto:daniel.dostal@upol.cz), [tereza.cubrdova01@upol.cz](mailto:tereza.cubrdova01@upol.cz)

### **Abstrakt:**

*V psychologickém výzkumu nachází své využití algoritmy k morfování fotografií. Byť se s těmito postupy setkáváme nezhledně, odborná veřejnost s nimi často není seznámena. Cílem příspěvku je stručně představit algoritmus Beiera a Neelyho (1992), který lze využít k interpolaci dvou nebo více fotografií a k vytvoření průměrné fotografie. Budou také prezentována možná vylepšení – využití vah jednotlivých fotografií případně vah různých oblastí na různých fotografiích. Postup bude demonstrován na výzkumném projektu hledajícím vztah mezi obecnými osobnostními charakteristikami mužů a podobou ženské tváře, kterou považují za atraktivní.*

**Klíčová slova:** morfování fotografií; atraktivita

### **Abstract:**

*Algorithms for morphing images find their application in psychological research. Although these procedures are not infrequently encountered, the professional public is often unfamiliar with them. The aim of this paper is to introduce the algorithm of Beier and Neely (1992), which can be used to interpolate two or more photographs to produce an average photograph. Possible improvements – the use of weights for individual photographs or weights for different areas in different photographs - will also be presented. The procedure will be demonstrated through a research project exploring the relationship between men's general personality characteristics and the features in the female face they find attractive.*

**Keywords:** image morphing algorithms; attractiveness

## Úvod

Morfováním obrazového materiálu obecně rozumíme postupy interpolace dvou či více obrazů a vytvoření jediného obrazu, který si zachovává rysy obrazů zdrojových (Steyvers, 1999). Typickým využitím je vytváření průměrného portrétu z několika zdrojových fotografií, případně animování plynulého přechodu od jedné zdrojové fotografie k druhé. Postupy morfování fotografií nachází své využití v psychologickém výzkumu. S pomocí morfování lze generovat rozmanitý podnětový materiál při výzkumu fyzické atraktivity (Perrett et al., 1994; Rhodes & Tremewan, 1996), percepce (Beale & Keil, 1995), rozeznávání emocí dle výrazu tváře (Jäger et al., 2005), nebo mentální reprezentaci sebe sama (Zell & Balciotis, 2012). Postupy morfování lze využívat k úpravě statických i dynamických podnětů, jak v rovině, tak v trojrozměrném prostoru (Steyvers, 1999).

Techniky usilující o vytvoření přechodu mezi dvěma portréty jsou zdokumentovány již z dob Williama Shakespeara (Shickman, 1977), ač jejich využití bylo omezeno čistě na umělecké účely. Jednalo se o poměrně jednoduchý postup „kanálové anamorfózy“ (*channel anamorphosis*), kdy jsou dva obrázky nastříhány na tenké proužky a ty jsou nalepeny na plochu tvořenou žebry o trojúhelníkovém průřezu (Hunt & Sharp, 2008). Divák, který se pak přesunuje z jedné strany na druhou, vidí postupný přechod od jednoho obrázku k druhému. Ukázka díla vytvořeného popisovaným mechanismem je znázorněna na obrázku 1.

### Obr. 1

*Gaspar Antoine de Bois-Clair (1692): Dvojportrét Frederika IV. a jeho sestry Sophie Hedevigové (Zdroj: Robert Simon Fine Art, 2011).*

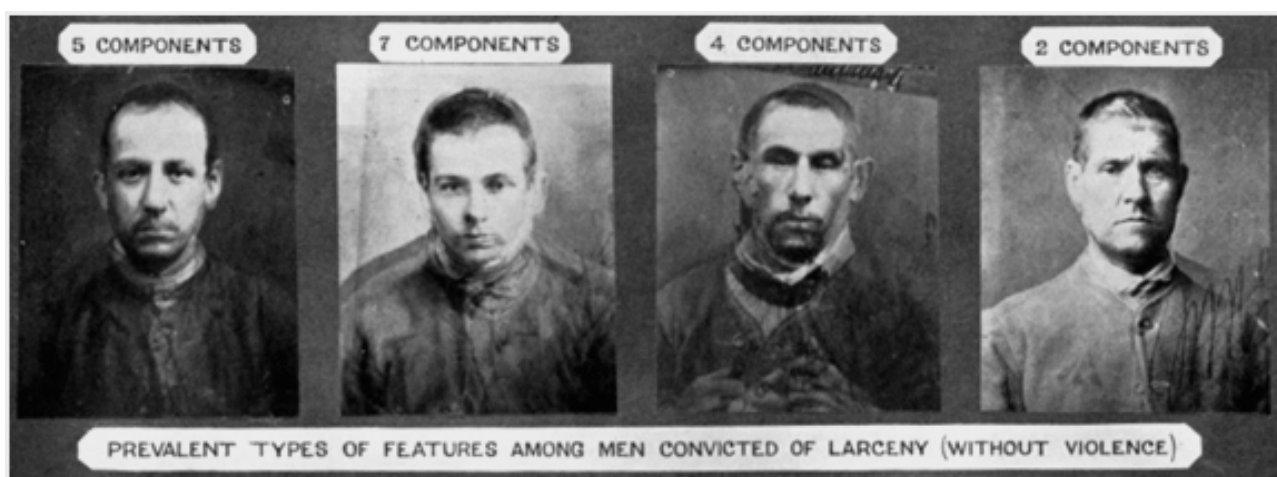


Slučování fotografií jako výzkumnou metodu uvedl do psychologického, respektive antropologického, výzkumu Francis Galton (1878). Galton ač sám stále odkázan na čistě analogové řešení vyvinul postup, který umožňuje sloučit vícero fotografií s pomocí opakované expozice téže fotografické desky. Pokud zdrojové fotografie zobrazují dostatečně podobné portréty a jsou zarovnány s dostatečnou přesností, vedou k uspokojivému výsledku,

jak dokládá obrázek 2. Galton pro svou techniku navrhoval řadu využití – přes hledání podoby hypotetického potomka muže a ženy s využitím fotek obou rodičů a dalších příbuzných, rekonstrukce podoby historické osobnosti z dochovaných portrétů až po tvorbu invariantního portrétního žijícího člověka z jeho rozmanitých fotografií pořízených za různých okolností. Největší potenciál nicméně badatel viděl v tvorbě kompozitních fotografií jedinců patřících do specifických skupin – etnických, diagnostických (pacienti trpící určitou chorobou) nebo například skupin lidí usvědčených z různých druhů kriminální činnosti. K poslednímu bodu dodejme, že Galton nenalezl žádné důkazy o existenci fyziognomického typu zločince, ač i přesto jeho úvahy využila později se rozvíjející škola antropologické kriminologie (Gibson, 2002).

## Obr.2

*Galtonovy složené fotografie mužů usvědčených z krádeže (Zdroj: galton.org/composite.htm)*



I přes velkou zručnost a vynalézavost, kterou Galton a další projevili při práci s kombinovanými snímky, výsledky analogových postupů jsou zákonitě poznamenány řadou artefaktů, které rozmanitost lidských tváří přináší. Zarovnáme-li snímky tak, aby se oči dokonale překrývaly, budou rty a ostatní části více či méně rozostřené, jelikož poměry vzdáleností jednotlivých elementů lidského obličeje interindividuálně kolísají a neumožňují dosažení překryvu. Toto omezení se podařilo efektivně překonat až s nástupem počítačů a zapojení digitálního algoritmického zpracování obrazu.

## Algoritmus Beiera a Neelyho

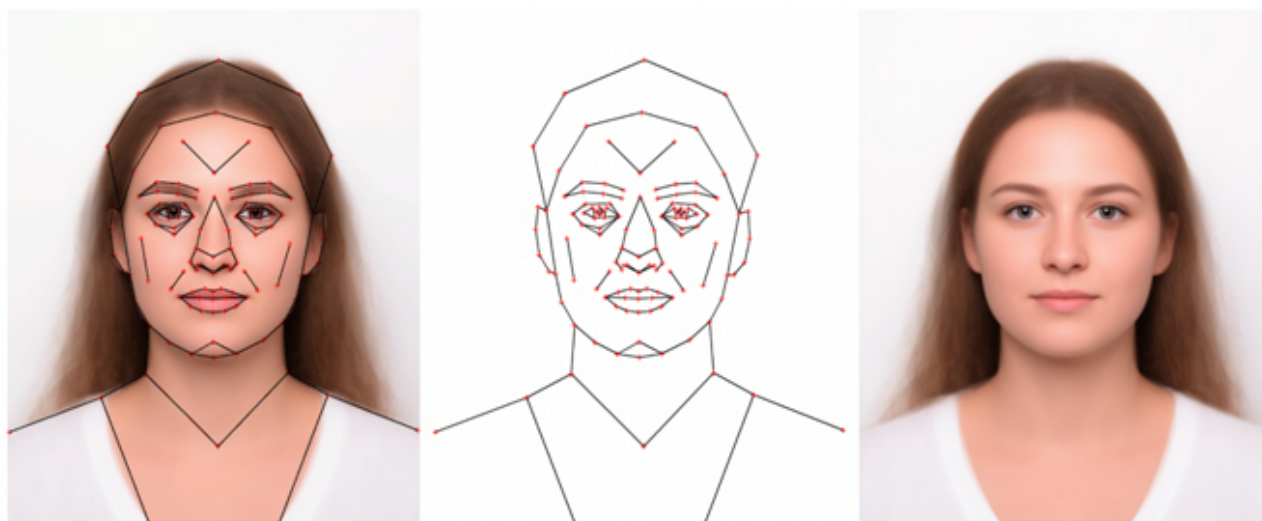
V roce 1992 publikovala dvojice počítačových grafiků Thaddeus Beier a Shawn Neely odborný článek, ve kterém představili algoritmus umožňující vytvořit kompozitní obrázek, který není zatížený artefakty plynoucími z různých proporcí zobrazovaných elementů. V původním textu je postup popsán pro situaci, kdy hledáme interpolaci mezi dvěma snímky, algoritmus lze nicméně v téže podobě použít pro libovolný počet zdrojových obrázků.

Aplikovatelnost algoritmu autoři demonstrují na hudebním klipu k písničce *Black Or White* Michael Jacksona (1991)<sup>1</sup>. Projdeme si teď kroky, které navržený postup obnáší.

Dříve, než uplatníme samotný algoritmus, je nezbytné na všech zdrojových snímcích lokalizovat řídicí body (*control points, feature points*). Tyto body odpovídají pozicím nejvýznamnějších anatomických oblastí osoby na fotografii, například vnitřní koutek levého oka, špička nosu atp. Dodejme, že ne nutně musí jít o lokalizaci anatomickou – například, pokud mají osoby na fotografiích oblečení nebo rozmanité účesy, je užitečné zahrnout mezi řídicí body i tyto elementy. Počet řídicích bodů závisí na míře detailnosti kombinovaných snímků, respektive požadované přesnosti snímku cílového. Beier a Neely (1992) ve své ukázce pracují asi s padesátkou bodů; upozorníme však na to, že hudební klip z devadesátých let má poměrně malé rozlišení, navíc morfované osoby v něm tančí, takže jistá míra rozostření nijak neškodí. Softwary dostupné online často pracují ještě s menším počtem. V našem případě, který budeme prezentovat níže v tomto článku, jsme definovali 128 bodů, jelikož naším cílem byla tvorba vysoce zaostřených statických snímků ve velkém rozlišení. Pracujeme-li s velkým množstvím zdrojových obrázků (v našem případě to bylo 32) může být přesné umístění velkého množství bodů poměrně pracné. Řešením bylo vytvoření webové aplikace, která umožňovala myší umístit do obrázku body podle současně zobrazované předlohy a jejich polohy okamžitě zapsat do databáze. Lokalizace bodů jsou znázorněny na obrázku 3.

### Obr.3

*Průměrné polohy řídicích bodů a úseček v rámci kompozitní fotografie.*



Známe-li polohy řídicích bodů ze všech zdrojových obrázků, vypočítáme polohy řídicích bodů v obrázku cílovém. Pracujeme-li s větším množstvím obrázků, můžeme použít aritmetický průměr přes všechny obrázky (případně useknutý průměr, abychom potlačili roli obrázků, které se značně odlišují). Při slučování dvou fotografií, je pak vhodným nástrojem vážený průměr, kde s pomocí váhy určujeme zastoupení prvního a druhého zdrojového obrázku.

<sup>1</sup> Efekt je zobrazen od času 5:27. Video na platformě Youtube viz [youtu.be/F2AitTPI5Uo?t=327](https://youtu.be/F2AitTPI5Uo?t=327)



Vygenerujeme-li sekvenci obrázků, kdy budeme postupně váhu přesunovat z prvního obrázku na druhý, vznikne animace, kdy se bude fotografie proměňovat dynamicky.

Samotný algoritmus zahrnuje dva kroky, které bývají označovány jako *warping* (deformace) a *dissolving* (prolnutí) (Steyvers, 1999). Cílem prvního kroku je zdeformovat obrázky tak, aby na nich vyznačené řídicí body dokonale přiléhaly. Beier a Neely(1992) navrhují dvě cesty, jak se k tomuto problému postavit. V rámci první z nich projdeme každý pixel každého zdrojového obrázku a na základě určitých pravidel jej přesuneme. Nevýhodou tohoto přístupu je to, že některé pixely se přesunou na stejné místo a jiné dokonce skončí mimo vzniklý obrázek, takže zákonitě zbudu i nějaká místa, na která nebude žádný pixel přesunut. Nutností je pak interpolace umístěných pixelů, aby se zaplnila i takto vzniklá „bílá místa“. Mnohem praktičtější je pak druhá, inverzní, cesta, kdy procházíme pixely cílového obrázku a u každého hledáme jeho polohu na původním obrázku. V případě, že zjistíme, že některý pixel má svůj vzor mimo původní obrázek, můžeme ho vyplnit například nejbližším okrajovým pixelem původního obrázku. V našem případě jsme zvolili tuto variantu.

Pravidla pro přesun jednotlivých pixelů vychází z úseček, které vyznačíme mezi vybranými dvojicemi řídicích bodů. Způsob, jakým jsme definovali tyto úsečky v našem případě, je patrný v obrázku 3. Jejich umístění je v zásadě arbitrární jen je třeba dbát na to, aby zde nedocházelo ke křížení úseček.

Obrázek 4 demonstruje postup, jak s pomocí změny polohy úseček hledáme pro bod  $X'$  jeho předlohu  $X$ . V panelu vlevo je zakresleno přesunutí pixelu z pozice  $X$  (originální obrázek) na pozici  $X'$  (deformovaný obrázek) v závislosti na změně polohy a orientace úsečky definované řídicími body  $A$  a  $B$ . Všimněte si, že kolmá vzdálenost bodu  $X$  od úsečky  $AB$  se nemění a že poměr vzdáleností bodů  $A$  a  $B$  k patě kolmice je stejný jako poměr vzdáleností bodů  $A'$  a  $B'$  k patě kolmice dané bodem  $X'$ . Panel vpravo označuje situaci, kde již pracujeme s více než jednou úsečkou. Změna polohy úsečky  $AB$  a změna polohy úsečky  $BC$  vedou k jinému výsledku, tedy k jiné lokalizaci bodu  $X'$ . Beier a Neely(1992) doporučují takto vzniklé lokalizace zprůměrovat s pomocí váženého průměru, kde váhy stanovíme následujícím vztahem.

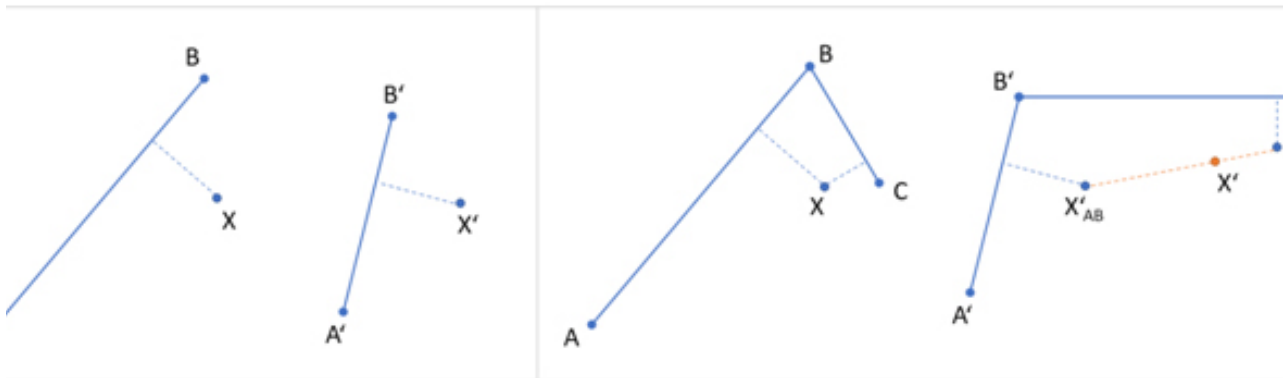
$$\text{váha úsečky } AB = \left( \frac{\text{délka úsečka } AB^p}{a + \text{vzdálenost bodu } X \text{ od úsečky } AB} \right)^b$$

Konstanty  $a$ ,  $b$  a  $p$  jsou nastavitelné hodnoty. Beier a Neely (1992) navrhují stanovit hodnotu  $a$  na kladné číslo v těsné blízkosti nuly,  $b$  v intervalu 0,5 až 2 a  $p$  mezi 0 a 1. Po bližším prozkoumání jsme nicméně našli nejvhodnější kombinaci (tzn. kombinaci generující nejostřejší výsledek a zároveň výpočetně nejjednodušší)  $a = 0$ ,  $b = 2$  a  $p = 0$ , což je situace, kdy váha jednotlivých úseček odpovídá převrácené hodnotě druhé mocniny vzdálenosti<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Nastavení parametru  $a$  na nulu může vést k dělení nulou, pokud bod  $X$  leží na úsečce  $AB$ . Zde může být řešením buď ponechat  $a$  v souladu s doporučením Beiera a Neelyho kladné nebo v dalším kroku výpočtu ošetřit nekonečné hodnoty.

**Obr.4**

Schematické znázornění pravidel pro určení polohy pixelu  $X$  ve fázi deformace obrázku.



Druhým krokem je prolnutí takto deformovaných obrázků. Prolnutím se rozumí zprůměrování barev jednotlivých pixelů přes všechny obrázky. Podobně, jako když jsme hledali průměrné pozice řídicích bodů v cílovém obrázku, i zde můžeme volit rozmanité varianty aritmetického průměru. Při práci s desítkami předloh jsme používali 20% useknutý průměr. Useknutí oceníme například tehdy, když někdo z figurantů má výrazně odlišný účes (např. „afro“), jelikož po něm nezůstane na cílové fotce nehezský průsvitný obrys. Pokud pracujeme se dvěma obrázky a chceme animovat plynulý přechod, tak opět můžeme zvolit vážený průměr a váhu postupně přesouvat z jednoho zdrojového obrázku na druhý.

Průměrování barev lze aplikovat v rámci barevného prostoru RGB. V našem případě jsme však dali přednost percepčně uniformnímu prostoru CIELUV. Tento prostoro má mimo jiné také tu výhodu, že barevnost je zde dána pouze dvěma souřadnicemi ( $u, v$ ), zatímco třetí souřadnice  $L$  určuje míru světlosti (Schanda, 2007). Tato vlastnost nám poskytuje větší flexibilitu při kombinování barev, například kdybychom chtěli extrapolovat barvy při generování karikatur. V praxi se nám také při slučování většího množství obrázků osvědčilo provést *gamma korekci*. Ta byla uplatněna tak, že hodnoty všech kanálů v barevném prostoru RGB (kódované na škále 0 až 1) byly umocněny číslem 1,2. Důvodem provedení této korekce je to, že barvy výsledného obrázku se mají v důsledku regrese k průměru tendenci soustředit blíže k hodnotě 0,5. Obrázek je tedy méně pestrý (šedivější), než bychom očekávali. Provedená korekce mu vrátí kontrast a živé barvy.

**Možnosti práce s algoritmem**

Výše popsáný postup představuje jakousi výchozí možnost. Tu však můžeme všemožně modifikovat, a nacházet rozmanitá využití překračující to, které původní autoři zamýšleli. Uvedme si namátkou několik takových možností. Na některé z nich narážíme v literatuře, jiné si své využití zatím hledají. Pro úplnost jako první uvedme dvě možnosti, o kterých jsme referovali výše v tomto textu.

- **Animování plynulého přechodu mezi dvěma snímky.** Tato možnost předpokládá, že máme dva zdrojové snímky, z nichž budeme vyrábět určité mezistupně, kdy se jeden snímek bude postupně proměňovat v druhý. Jelikož se jedná o původní zamýšlené využití, není potřeba algoritmus nijak pozměňovat. V obou fázích (*warping i dissolving*) budeme používat vážený průměr, kdy v prvním

kroku dáme prvnímu zdrojovému obrázku váhu 1 a druhému 0. V každém dalším kroku váhu prvního obrázku snížíme a druhého zvýšíme až k hodnotám 0 a 1. Tuto techniku lze kromě vytváření animací využít například i tehdy, když chceme postupně zvyšovat přítomnost výrazu určité emoce na figurantově tváři. Kombinovali bychom fotografii tváře s neutrálním výrazem s tváří téhož člověka tentokrát s grimasou cílové emoce.

- **Hledání průměrného portréту z většího množství fotografií.** Jedná se o poměrně oblíbené využití, které popisoval již Francis Galton (1878). Typicky se s ním setkáváme při hledání charakteristických rysů určité skupiny lidí (např. zástupců různých národů). V psychologickém výzkumu si tento postup našel místo ve výzkumu fyzické atraktivity, zejména pak vztahuprůměrnosti a atraktivity (např. Langlois et al., 1994; Rhodes & Tremewan, 1996).
- **Průměrování fotografií s vahami dle stanoveného kritéria.** Využití popsané v předešlém bodě lze zobecnit zavedením vah pro jednotlivé podnětové fotografie. Dodejme, že opět jde o postup popsaný Galtonem(1878), který takto uvažoval o tvorbě portréту potomka dvou jedinců z fotografií jejich předků. Čím vzdálenější příbuzný, tím menší váhu bychom jeho fotografii přisoudili. Techniku bychom však stejně dobře mohli použít například při generování fotografie atraktivního protějška dle předloh preferovaných hodnotitelem. Algoritmus bychom opět nemuseli měnit, při obou fázích bychom aplikovali při průměrování tutéž sadu vah.
- **Symetrizace fotografií.**Méně tradiční postup je umělá symetrizace zdrojového snímku. Při hledání pozice řídicích bodů cílového obrázku můžeme provést úpravu, kdy párové body (např ty označující oči nebo uši) umístíme symetricky přes středovou osu obrázku a body nepárové (špička nosu) umístíme přesně na středovou osu. Provedeme-li pak tradičním způsobem deformaci (*warping*), získáme obrázek velmi podobný zdrojovému obrázku. Rozdíl bude pouze to, že zde budou odstraněny drobné asymetrie, se kterými se setkáváme prakticky u každého obličeje. Účinnost tohoto postupu jsme ověřovali a můžeme potvrdit, že výsledek naplnil naše očekávání.
- **Úprava tvaru obličeje.** Jak je patrné z předešlého bodu, krok deformace a prolnutí můžeme oddělit. Toto nám umožňuje upravovat tvar obličeje bez změny textury. Nabízí se například využití, kdy bychom přidávali mužské rysy (získané z fotografií figurantů mužů) do fotografie ženy, nebo naopak. Podobně bychom mohli měnit vzdálenost očí, plnost rtů atp. dle nároků konkrétního výzkumného projektu.
- **Tvorba karikatur.** V některých výzkumných designech využíváme strojově generované karikatury snímků obličeje(např. Mauro & Kubovy, 1992; Rhodes et al., 1987). Benson a Perrett(1991) navrhuji postup, jak generovat karikované podobizny s pomocí algoritmů k morfování. Opět bychom využili větší množství zdrojových fotografií, abychom získali průměrné pozice řídicích bodů. Následně bychom u snímku, kterých chceme karikovat, porovnali polohy jeho řídicích bodů a průměrných pozic a nalezené rozdíly bychom zvětšily (např. když nějaký řídicí bod leží o něco vlevo od průměrných souřadnic tohoto řídicího bodu, posunuli bychom jej vlevo ještě víc). Následně bychom provedli pouze deformaci (*warping*) daného snímku a přeskočili krok prolnutí (*dissolving*). Dodejme, že jsme při testování postupu narazili na řadu technických problémů, které je ne vždy snadné překonat. Proces je o to náročnější, že zde není možnost skrýt případné kazy s pomocí useknutého průměru použitého ve fázi prolnutí.
- **Průměrování fotografií s odlišnými vahami pro jednotlivé části fotografie.** Nakonec zmiňme postup, který budeme demonstrovat druhé polovině tohoto článku. Již jsme zmínili, že při

průměrování zdrojových fotografií (ať už ve fázi deformaci nebo prolnutí) můžeme nastavit různým obrázkům různé váhy. Tuto myšlenku lze dále rozvinout – v rámci každého obrázků můžeme váhy nastavovat zvlášť pro jeho různé oblasti. Například první obrázek bude mít vysokou váhu u oblasti očí a rtů, ale nízkou na oblast nosu, zatímco u druhého váhy nastavíme naopak. S pomocí tohoto postupu, můžeme generovat vysoce personalizované výsledky. Nenalezli jsme zmínku o tom, zda se daný postup již používá, byť jeho využití například při tvorbě identikitu (portrétu hledané osoby) je nasnadě.

### **Příklad užití morfování fotografií ve výzkumu fyzické atraktivity**

V této kapitole popíšeme realizovaný výzkumný design využívající upravený algoritmus Beiera a Neelyho. Jedná se o předběžné výsledky výzkumu, který bude prezentován též v bakalářské práci druhé autorky tohoto příspěvku s názvem „Podoba krásné ženské tváře v závislosti na osobnosti pozorovatele“.

Mezi jednotlivci existuje poměrně vysoká shoda při posuzování toho, která tvář je atraktivní a která ne (Cunningham et al., 1995). Míra shody zůstává značná bez ohledu na to, zda srovnávání jedinci pochází ze stejného kulturního prostředí anebo z odlišných kultur (Langlois et al., 2000). Za poměrně univerzálně platná vodítka, o která svá hodnocení opíráme, patří symetrie, průměrnost (tzn. nepřítomnost extrémních rysů), přítomnost znaků vázaných na pohlavní hormony (např. vousy, řasy, tvar obličeje), barva a textura pleti a další (Little et al., 2011). Všechny z těchto atributů lze poměrně snadno zdůvodnit z perspektivy evoluční psychologie – ať už přímo nebo nepřímo prozrazují, zda je jedinec zdravý, plodný, případně schopný zajistit ochranu potomstvu (Andersson, 2019).

Vedle těchto univerzálně platných vodítek pozorujeme též roli individuálních preferencí. Ač se pojetí v duchu rčení *krása je v oku pozorovatele* těšila historicky značné popularitě – shodli by se na něm myslitelé od Davida Huma až po Charlese Darwina – hrají spíše druhořadou roli. Individuální rozdíly ve vnímání krásy jsou ovlivněny mnoha faktory, namátkou hladina pohlavních hormonů pozorovatele, atraktivita pozorovatele, případně sociální kontext (Little et al., 2011). Pro účely této studie se ale zaměříme na specifickou skupinu vodítek, která propojují fyzický vzhled a připisované duševní vlastnosti. V mnoha kontextech byl opakovaně popisován mechanismus „*co je krásné, to je dobré*“ (Dion et al., 1972). Tedy například, že krásným lidem spontánně připisujeme společensky oceňované vlastnosti. Existují však empirické doklady o tom, že tento mechanismus funguje i v opačném směru, tedy, „*co je dobré, to je krásné*“, a že se promítá do našeho hodnocení fyzické atraktivity druhých. Tedy, že máme tendenci považovat za krásné jedince, kterým připisujeme duševní vlastnosti, které oceňujeme (Little et al., 2006). Ironií je, že tyto připsané vlastnosti nemusí vůbec odpovídat skutečnosti, ale může jít o náš subjektivní dojem, jehož přesnost máme obecně tendenci přeceňovat (Hassin & Trope, 2000).

Budeme-li se tázat, jaké vlastnosti oceňujeme u druhých, můžeme si pomoci poznatky sociální psychologie. Silnou empirickou oporu má zjištění, že zde platí princip komplementarity – tedy, že nám vyhovují jedinci, kteří mají podobné osobnostní rysy, jako my sami, a že tento efekt je nejsilnější v prvních fázích vztahu (pro metaanalýzu viz Montoya et al., 2008). Spojíme-li dvě výše uvedená zjištění, můžeme formulovat hypotézu, jejíž platnost se pokusíme ověřit: *Jedinci, kterým máme na základě jejich vzhledu tendenci připisovat podobné vlastnosti, jako máme my sami, se nám jeví atraktivnější.*

Tuto hypotézu budeme ověřovat tak, že s pomocí morfovacího algoritmu necháme muže dle svých preferencí vytvořit podobu atraktivních žen. Následně vygenerujeme fotografie žen, které ponosou znaky preferované muži s vysokými a s nízkými hodnotami různých rysů a budeme se další skupiny hodnotitelů tázat, jaké duševní vlastnosti těmto fiktivním ženám na základě jejich vzhledu připisují. Hypotézu tedy rozdělíme na dvě dílčí hypotézy:

- 1) Osobnostní dimenze mužů souvisí s jejich preferencemi prezentovaných výňatků z fotografií žen.
- 2) Ženám na fotografiích vygenerovaných dle preferencí mužů s vysokými a s nízkými hodnotami osobnostních dimenzí jsou připisovány komplementární rysy s rysy jejich autorů.

## Metody

Popisovaný výzkum probíhal ve dvou fázích. Cílem první fáze bylo ověření předpokladu, že obecné dimenze osobnosti hodnotitelů mužů souvisí s hodnocením atraktivity výňatků fotografií figurantek. Druhým cílem bylo vytvoření fotografií žen tak, aby reflektovaly preference hodnotitelů s vysokými hodnotami jednotlivých osobnostních dimenzí a naopak s nízkými hodnotami osobnostních dimenzí. Účastníkům výzkumu byly předloženy následující metody.

**Úvodní dotazník zjišťující** demografické údaje (věk, pohlaví, dosažené a plánované vzdělání, pracovní/studijní status).

**Osobnostní inventář BFI-2.** Jednalo se o českou verzi pětifaktorového osobnostního inventáře. Test tvoří 60 položek, uvedených slovy „*Považuji se za někoho, kdo...*“ a následně několikaslovné charakteristiky. Respondent odpovídá výběrem z pěti ordinálních stupňů od *zcela nesouhlasím* po *zcela souhlasím*. Každá z pěti testových škál může být rozdělena na tři subškály; pod každou subškálu spadají 4 položky, z čehož jsou dvě skórovány reverzně. Nástroj prokázal v českém prostředí dobrou faktorovou validitu i reliabilitu (pro hlavní škály  $\omega$  mezi hodnotami 0,84 a 0,90, Hřebíčková et al., 2020).

**Hodnocení výňatků fotografií.** Každému respondentovi byly prezentovány sady výňatků fotografií 32 figurantek. Figurantky byly mladé ženy, s jednou výjimkou bělošky. Na tváři měly všechny neutrální výraz, a v případě, že jsou zvyklé se malovat, byly obvyklým způsobem namalované (tzn. běžné denní líčení). Z těchto fotografií jsme postupně vybírali tyto oblasti: oko, rty, obočí, nos, vlasy, brada/krk. Vedle těchto šesti sad výňatků, byla respondentům prezentována i sedmá sada 32 obrázků znázorňující průměrné obličej, kde však byla zachována individuální umístění vyjmenovaných oblastí. Bylo tedy například patrné, která dívka má oči daleko od sebe a která blízko, ale nebyla zde již informace například o barvě nebo velikosti očí. Z každé z těchto 7 sad obrázků účastníci výzkumu kliknutím označili ty, o kterých se domnívají, že patří pro ně atraktivní ženě. Mohli označit 1 až všech 32 výňatků. Respondenti byli motivováni tím, že jim bylo přislíbeno vygenerování portréty ženy dle jejich odpovědí a také zobrazení vyhodnoceného inventáře BFI-2.

Cílem druhé fáze bylo zjištění, jaké osobnostní rysy lidé připisují fotografiím žen, které byly generované dle preferencí mužů s vysokými, respektive nízkými, hodnotami jednotlivých osobnostních dimenzí. Účastníkům druhé fáze výzkumu byly předloženy následující metody.

### Úvodní dotazník zjišťující věk a pohlaví.

**Generované fotografie spolu s hodnotícími položkami.** Při generování fotografií jsme postupovali následovně. U každého ze 224 (7×32) výňatků jsme s pomocí logistické regrese zjistili, do jaké míry hodnoty sledovaného rysu ovlivňují pravděpodobnost, že bude účastníkem výzkumu označen jako atraktivní. Následně jsme s pomocí tohoto statistického modelu provedli predikci pravděpodobnosti, s jakou tento výňatek označí jedinec, který má extrémně vysokou (nebo nízkou) hodnotu tohoto rysu. Za tuto extrémně vysokou hodnotu jsme dosadili číslo 30 (respektive -30) v měřítku z-skóre. Takto vysoké hodnoty, byť jsou z pohledu psychometrie nesmyslné, jsme zvolili z toho důvodu, aby rozdíl mezi fotografií vycházející z vysokých a nízkých hodnot byly co nejnápadnější. Při zvolení smysluplných hodnot (např. +3 a -3), byly rozdíl ve většině případech těžko postřehnutelné. Účastníkům výzkumu jsme pak prezentovali vždy dvojici fotografií patřící opačným pólům jedné osobnostní dimenze, spolu s položkami inventáře BFI-2-S (ten odpovídá prvním 30 položkám výše popsaného BFI-2). Položky byly upraveny tak, že začínaly větou „*Která z těchto dvou žen...*“ a byly převedeny do ženského rodu. Odpověď byla vybírána opět z pěti možností od *rozhodně ta vlevo* po *rozhodně ta vpravo* s prostředním bodem nelze rozhodnout. Umístění fotografií, pořadí podnětů i položek bylo randomizováno. Kromě pěti dvojic fotografií byly přidány ještě dvě fotografie srovnávající preference mužů a žen a mladších a starších mužů, a k položkám bylo připojeno dalších pět dotazujících se na atraktivitu a další informace. Údaje plynoucí z tohoto rozšíření nicméně nebudeme v tomto příspěvku analyzovat.

### Sběr dat a výzkumný soubor

Obě fáze výzkumu byly realizovány online skrze webové stránky [vyzkum.org/tvare](http://vyzkum.org/tvare). Respondenti byli rekrutováni nepravděpodobnostními metodami výběru zejména prostřednictvím sociálních sítí. Testové baterie byly přístupné komukoli, z dat získaných v první fázi byly však odstraněny záznamy pocházející od žen, jelikož ty nebyly pro naše účely zajímavé.

Do první fáze výzkumu se zapojilo 805 mužů, s rozdělením věku popsaným s pomocí pěti čísel (minimum – dolní kvartil – medián – horní kvartil – maximum) rovným hodnotám 12,9 – 20,6 – 21,8 – 24,7 – 58,8 let. Téměř 85 % z nich mělo vysokoškolské vzdělání nebo plánovalo toto vzdělání získat. V průměru z každé sady 32 výňatků každý respondent označil 4,86 obrázků, byť zde existují značné individuální rozdíly.

Druhé fáze se zúčastnilo 474 (69 %) žen a 213 (31 %) mužů ve věku shrnutém pěti čísly 15,6 – 20,3 – 21,3 – 23,2 – 59,0 let. Jednotlivým respondentům byly podněty i položky prezentovány v pseudonáhodném pořadí, a hodnocení mohli ukončit kdykoli je činnost přestala bavit.

---

V průměru každý respondent poskytl necelých 60 hodnocení. Na každou položku pro každou dvojici podnětů tedy odpovídalo 154–169 (v průměru 161,7) respondentů.

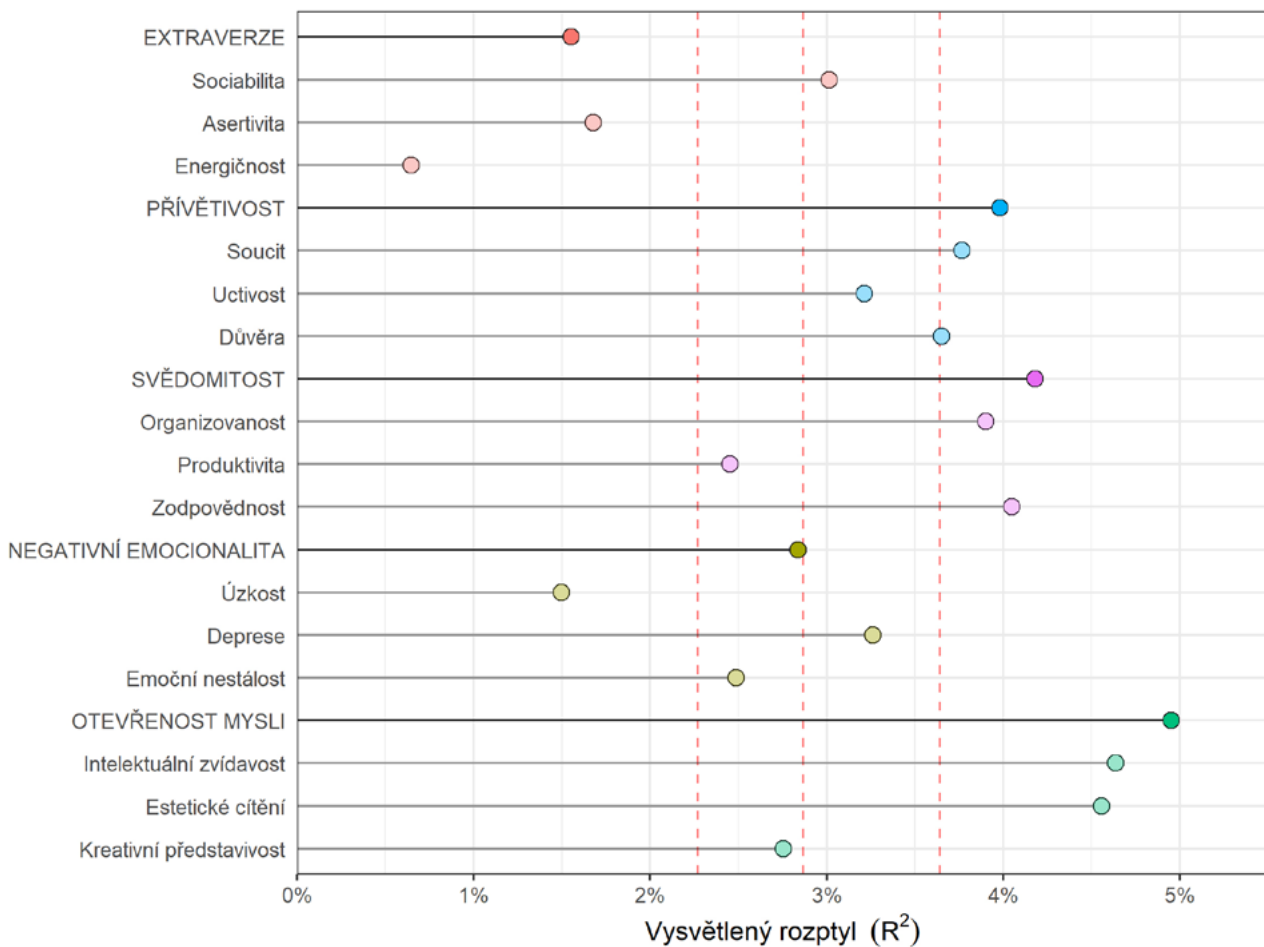
## Výsledky

Při ověřování hypotézy o tom, že profily tvořené osobnostními dimenzemi mužů souvisí s jejich preferencemi výňatků z fotografií ženských obličejů (respektive jejich proporcemi) stojíme před problémem, kdy hledáme vztah dvou rozsáhlých setů proměnných. Na jedné straně, máme sadu škál inventáře BFI-2 (tedy 5 proměnných při použití pouze hlavních škál nebo 15 proměnných při použití subškál), na druhé straně 224 (7×32) sloupců nul a jedniček reprezentující hodnocení jednotlivých částí fotografií jednotlivými účastníky. Zejména druhá skupina proměnných je zbytečně široká, zvláště přihlédneme-li k tomu, že velká část sloupců neobsahuje téměř žádnou variabilitu (tzn. výňatky, které téměř nikdo neoznačil jako atraktivní). Z tohoto důvodu jsme skupinu 224 dichotomických proměnných zredukovali s pomocí metody hlavních komponent na 10 sloupců komponentových skóre. Počet 10 byl stanoven arbitrárně. Vztah 15 a 10 proměnných můžeme prozkoumat například s pomocí MANOVA, která v tomto případě poměrně přesvědčivě zamítá nulovou hypotézu Wilksova  $\Lambda = 0,68$ ,  $F(150, 6558) = 2,02$ ,  $p < 0,001$ . Lze tedy konstatovat, že osobnostní dimenze jednotlivce souvisí s jeho preferencemi (výňatků) fotografií, přijímáme tedy první stanovenou hypotézu.

Abychom zjistili, které osobnostní dimenze mají nejužší vztah k hodnocení atraktivity, vytvořili jsme model lineární regrese pro každou škálu a subškálu inventáře BFI-2 a zkoumali, kolik procent její variability lze vysvětlit s pomocí deseti komponentových skóre popsaných výše. Výsledky této procedury shrnuje obrázek 5.

**Obr. 5**

Vztah škál a subškál inventáře BFI-2 s výběrem atraktivních výňatků fotografií.



Z výsledků je patrné, že statisticky významný vztah mezi osobnostními dimenzemi a preferencemi výňatků fotek tváří se potvrdil na všech hlavních škálách s výjimkou extraverte. V rámci této dimenze pozorujeme signifikantní vztah s jedinou subškálou, a tou je sociabilita ( $p < 0,01$ ). Ze zbývajících škál a subškál pouze u jedné nepodkročila  $p$ -hodnota hladinu 0,05 a to u subškály úzkost (patřící do dimenze negativní emocionality). Nejsilnější závislost pozorujeme v dimenzi otevřenost mysli. Ač je většina pozorovaných vztahů statisticky významná, mějme na paměti, že jejich praktická významnost je spíše malá.

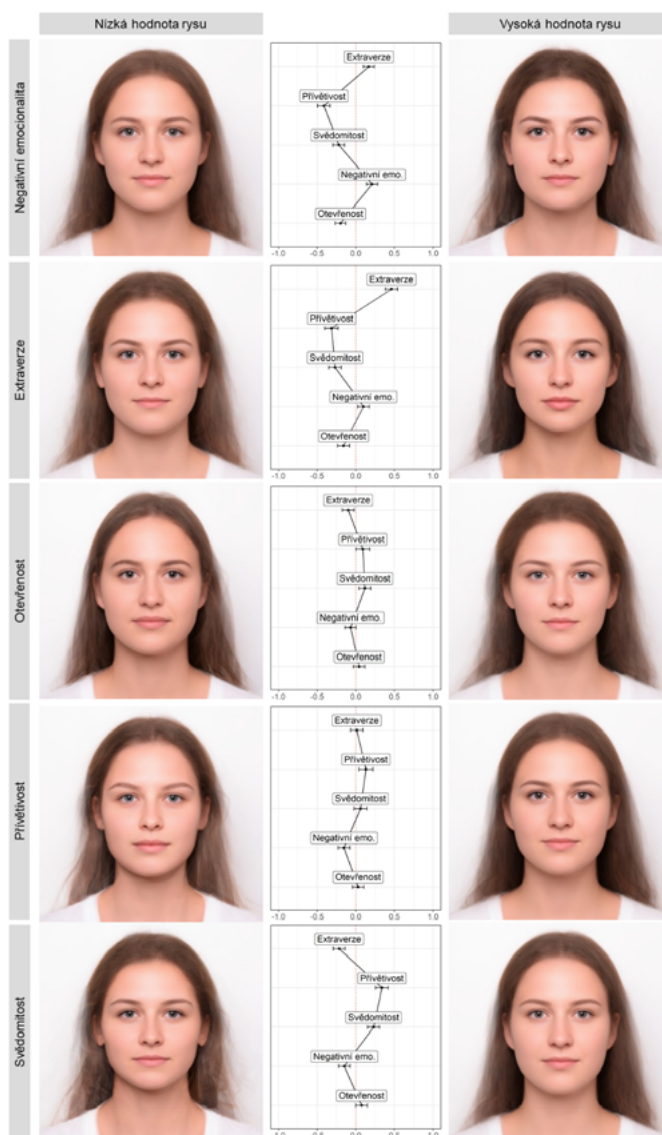
Pozorované statisticky významné souvislosti nám umožňují smysluplně porovnávat dvojice generovaných fotografií reprezentujících vysoké a nízké hodnoty rysů v rámci druhé fáze studie. Pro každou dvojici fotografií jsme vypočítali skóre hlavních škál inventáře BFI-2-S. V důsledku výše popsaného designu, máme od jednotlivých respondentů k dispozici odpovědi jen na některé položky pro každou škálu a dvojici fotografií, v závislosti na tom, kolik času byl respondent ochoten s hodnocením strávit. Pro výpočet skóre jednotlivých škál jsme proto zvolili graded response model (Samejima, 1997) vycházející z paradigmatu teorie odpovědi na položku, který poskytuje nevychýlené výsledky bez ohledu na to, které položky respondent zodpověděl a které ne. Výsledná skóre mají podobu blízkou  $z$ -skóre – hodnota 0 znamená že respondenti nepřisuzovali danou vlastnost ani jedné ženě na zobrazených fotografiích ve vyšší míře než druhé, kladná a záporná čísla pak říkají, o kolik směrodatných odchylek se míra hodnoceného rysů vychyluje ve prospěch jedné nebo druhé fotografie.



Průměry jsme opatřili 99% konfidenčními intervaly, které jsou ekvivalentem t-testů pro jeden výběr. Výsledky znázorňuje obrázek 6.

## Obr.6

Fotografie generované dle preferencí jedinců s vysokými a nízkými hodnotami rysů a jejich hodnocení.



Z grafů na obrázku 6 je patrné, že mezi respondenty panuje značná shoda v tom, jaké osobnostní rysy mají ženy na obrázcích – z 25 konfidenčních intervalů jich 17 nezahrnuje nulu, respondenti se zde tedy v průměru systematicky přikláněli k některé fotografii. Pro účely ověření platnosti druhé stanovené hypotézy nás zajímají pouze konfidenční intervaly pro stejnou osobnostní dimenzi, jako byla použita při generování dané dvojice fotografií. Ve všech pěti případech respondenti v souladu s našimi očekávanými přisuzovali vyšší hodnoty sledovaného rysu té ženě, jejíž fotografie byla vygenerována na základě preferencí mužů, kteří sami disponují vysokou hodnotou tohoto rysu. Ve všech případech s výjimkou otevřenosti byl nalezený rozdíl statisticky významný ( $p < 0,001$ ). Nejmarkantnější rozdíl (přibližně půl směrodatné odchylky) jsme pozorovali v případě

extraverze. Tyto výsledky dokládají poměrně přesvědčivě platnost druhé hypotézy – zvolený design našel kongruenci mezi osobností hodnotitele a povahovými rysy, které připisujeme ženám na fotografiích vytvořených dle jeho preferencí.

## Diskuse

Výše uvedený příklad demonstruje flexibilitu využití algoritmů k morfování fotografií. Je patrné, že se jedná o nástroj, který dává výzkumníkovi široké možnosti kreativního využití. Z tohoto však plyne i nástraha, která mohla v nějakém směru ovlivnit výsledky předkládané studie. Zvolené výzkumné paradigma je originální a doposud jsme se s podobným postupem v literatuře nesetkali. Nezkoušené výzkumné designy s sebou zákonitě přinášejí riziko nepřesností a rozmanitých zdrojů zkreslení, která zatím neměl kdo identifikovat a upozornit na ně. Byť prezentovaná studie přesvědčivě doložila platnost stanovených hypotéz, představuje tento poznatek méně přesvědčivý důkaz, než by byl výsledek dobře zažitého a zdokumentovaného postupu. I přes tuto výstrahu se však domníváme, že nalezené výsledky jsou validní. Zpětná vazba od respondentů a racionální zhodnocení použitého postupu nás přivádí k přesvědčení, že pozorované efekty jsou spíše podhodnocené než uměle zvětšené.

Řada respondentů v první fázi výzkumu upozorňovala, že je obtížné posoudit, například jaký nos jim připadá atraktivní, když jej posuzují izolovaně od zbytku tváře. Pokud bychom připustili, že krása je spíše v harmonii jednotlivých částí než v kvalitě jednotlivých elementů, pak je patrné, že jen obtížně můžeme přenést podstatu toho, co určitým skupinám připadá atraktivní, do složených fotografií. Vhodnější by bylo změnit proceduru tvorby atraktivní fotografie například tak, že by každý jedinec označoval jednotlivé výňatky fotografií figurantek a ty by byly v reálném čase zapracovávány do celkové fotografie. Hodnotitel by pak měl zpětnou vazbu a mohl by postupně vyselektovat takovou množinu výňatků, aby se výsledek co nejvíce přibližoval k jeho ideálu.

Takovýto postup nicméně naráží na výpočetní náročnost použitého algoritmu. Pokud pracujeme s přibližně stovkou úseček mezi řídicími body a více než 30 obrázky, pak získat obrázek v dostatečném rozlišení znamená realizaci obrovského množství operací. V našem případě jsme algoritmus implementovali v jazyce R, který není pro tento druh problému příliš vhodný zejména kvůli své omezené rychlosti. Nicméně i přes značné úsilí věnované optimalizaci (použití maticových výpočtů, kdekoli to je možné, nasazení knihovny imager, Barthelme, 2020), trvalo vygenerování obrázků o velikosti 640×800 pixelů mezi 5 a 10 minutami. Pro daný účel by bylo potřeba dosáhnout přibližně stonásobné rychlosti.

Domníváme se však, že i přes tyto výhrady, má navržená modifikace algoritmu morfování fotografií své využití a to nejen ve výzkum fyzické atraktivity.

## Závěr

Algoritmus Beiera a Neelyho a jeho modifikace si našly místo nejen v digitální grafice ale také v psychologickém výzkumu. Věříme, že výše uvedený text spolu odkazy na další články poslouží čtenáři z řad výzkumníků k inspiraci jako pomůcka při implementaci popisovaných postupů a při vytváření účinných výzkumných designů.

## Poděkování a dedikace k projektu

Poděkování patří 32 figurantkám, které se nechaly v rámci projektu vyfotit, aby s pomocí jejich očí, uší, nosů, úst a dalších částí obličejů byly vygenerovány stovky neexistujících žen. Tato studie vznikla za podpory Interní grantové agentury FF UPOL jako součást grantu IGA\_FF\_2020\_020. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

## Literatura

- Andersson, M. (2019). Sexual Selection. In *Sexual Selection*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691207278>
- Barthelme, S. (2020). *imager: Image Processing Library Based on „CImg“*. <https://CRAN.R-project.org/package=imager>
- Beale, J. M., & Keil, F. C. (1995). Categorical effects in the perception of faces. *Cognition*, 57(3), 217–239. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(95\)00669-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(95)00669-X)
- Beier, T., & Neely, S. (1992). Feature-based image metamorphosis. *ACM SIGGRAPH Computer Graphics*, 26(2), 35–42. <https://doi.org/10.1145/142920.134003>
- Benson, P. J., & Perrett, D. I. (1991). Synthesizing continuous-tone caricatures. *Image and Vision Computing*, 9(2), 123–129. [https://doi.org/10.1016/0262-8856\(91\)90022-H](https://doi.org/10.1016/0262-8856(91)90022-H)
- Cunningham, M., Roberts, A., Barbee, A., Druen, P., & Wu, C.-H. (1995). Their Ideas of Beauty Are, On the Whole, the Same as Ours. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.2.261>
- Dion, K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(3), 285–290. <https://doi.org/10.1037/h0033731>
- Galton, F. (1878). Composite portraits made by combining those of many different persons into a single figure. *Nature*, 18, 97–100.
- Gibson, M. (2002). *Born to crime: Cesare Lombroso and the origins of biological criminology*. Praeger.

- Hassin, R., & Trope, Y. (2000). Facing faces: Studies on the cognitive aspects of physiognomy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(5), 837–852. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.5.837>
- Hřebíčková, M., Jelínek, M., Květon, P., Benkovič, A., Botek, M., Sudzina, F., Soto, C. J., & John, O. P. (2020). Big Five Inventory 2 (BFI-2): Hierarchical model. *Ceskoslovenska Psychologie*, 64(4), 437–479. Scopus.
- Hunt, J. L., & Sharp, J. (2008). *The Mathematics of the Channel Anamorphosis*. [archive.bridgesmathart.org/2008/bridges2008-149.pdf](http://archive.bridgesmathart.org/2008/bridges2008-149.pdf)
- Jackson, M. (1991). *Black or White*. MJJ Productions Inc.
- Jäger, T., Seiler, K. H., & Mecklinger, A. (2005). *Picture database of morphed faces (MoFa): Technical report* [Report]. <https://doi.org/10.22028/D291-23269>
- Langlois, J. H., Kalakanis, L., Rubenstein, A. J., Larson, A., Hallam, M., & Smoot, M. (2000). Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 126(3), 390–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.390>
- Langlois, J. H., Roggman, L. A., & Musselman, L. (1994). What Is Average and What Is Not Average About Attractive Faces? *Psychological Science*, 5(4), 214–220. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1994.tb00503.x>
- Little, A. C., Burt, D. M., & Perrett, D. I. (2006). What is good is beautiful: Face preference reflects desired personality. *Personality and Individual Differences*, 41(6), 1107–1118. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.015>
- Little, A. C., Jones, B. C., & DeBruine, L. M. (2011). Facial attractiveness: Evolutionary based research. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1571), 1638–1659. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0404>
- Mauro, R., & Kubovy, M. (1992). Caricature and face recognition. *Memory & Cognition*, 20(4), 433–440. <https://doi.org/10.3758/BF03210927>
- Montoya, R. M., Horton, R. S., & Kirchner, J. (2008). Is actual similarity necessary for attraction? A meta-analysis of actual and perceived similarity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(6), 889–922. <https://doi.org/10.1177/0265407508096700>
- Perrett, D. I., May, K. A., & Yoshikawa, S. (1994). Facial shape and judgements of female attractiveness. *Nature*, 368(6468), 239–242. <https://doi.org/10.1038/368239a0>
- Rhodes, G., Brennan, S., & Carey, S. (1987). Identification and ratings of caricatures: Implications for mental representations of faces. *Cognitive Psychology*, 19(4), 473–497. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(87\)90016-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(87)90016-8)
- Rhodes, G., & Tremewan, T. (1996). Averageness, Exaggeration, and Facial Attractiveness. *Psychological Science*, 7(2), 105–110. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00338.x>

- 
- Robert Simon Fine Art. (2011). *Gaspar Antoine de Bois-Clair: Double Portrait of King Frederik IV and Queen Louise of Mecklenburg-Güstow of Denmark*. [thecultureconcept.com/wp-content/uploads/2011/04/Bois-Clair-Portraits.pdf](http://thecultureconcept.com/wp-content/uploads/2011/04/Bois-Clair-Portraits.pdf)
- Samejima, F. (1997). Graded Response Model. In W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Ed.), *Handbook of Modern Item Response Theory*. Springer.
- Shickman, A. (1977). „Turning Pictures“ in Shakespeare’s England. *The Art Bulletin*, 59(1), 67–70. <https://doi.org/10.2307/3049597>
- Schanda, J. (Ed.). (2007). *Colorimetry: Understanding the CIE system*. CIE/Commission internationale de l’éclairage ; Wiley-Interscience.
- Steyvers, M. (1999). Morphing techniques for manipulating face images. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 31(2), 359–369. <https://doi.org/10.3758/BF03207733>
- Zell, E., & Balcetis, E. (2012). The Influence of Social Comparison on Visual Representation of One’s Face. *PLOS ONE*, 7(5), e36742. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0036742>

# DYNAMIKA KOLEKTIVNÍCH IDENTIT V NAMIBII: KULTURNÍ TURISMUS JAKO HYBATEL PROMĚNY

## DYNAMICS OF COLLECTIVE IDENTITIES IN NAMIBIA: CULTURAL TOURISM AS AN AGENT OF CHANGE

Nicola RAÚL<sup>1</sup>, Josefína KUFOVÁ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie,  
tř. Svobody 671/8, 779 00 Olomouc, [nicola.raulo1@upol.cz](mailto:nicola.raulo1@upol.cz), [josefina.kufova01@upol.cz](mailto:josefina.kufova01@upol.cz)

**Abstrakt:** Tento příspěvek se věnuje dynamice etnické a národní identity v kontextu nárůstu kulturního turismu v Namibii, zejména tzv. Living Museums. Ta jsou prezentována jako nositelé etnicky unikátních kulturních znalostí, které se současně stávají komoditou, jak pro lokální sociální aktéry, tak pro stát. Zároveň však zaujímají specifické postavení v národním politickém narativu na jednu stranu oslavujícím etnickou rozmanitost a na druhou manifestující národní jednotu. Příspěvek pojednává o datech získaných ze dvou etnografických výzkumů v Namibii v šesti Living Museums. Z výzkumu je patrné, že na utváření etnické identity v kontextu Living Museums se podílí proměna politického narativu, subjektivní prožívání jedince, snaha o podporu autenticity ze strany LCFN, přepisování etnické identity z vnější a prostorová separace.

**Klíčová slova:** identita, Living Museums, Namibie, etnické minority, kulturní dědictví, LCFN

**Abstract:** This paper focuses on one aspect of this change, the dynamics of ethnic and national identity in the context of the growth of cultural tourism in Namibia, especially of the so-called Living Museums. Living Museums are presented as bearers of ethnically unique cultural knowledge, which at the same time becomes a commodity, both for local social actors and the state. Simultaneously this knowledge has a specific position in the national political narrative which on one hand celebrates ethnic diversity and on the other hand manifests national unity. This paper discusses data obtained throughout two ethnographic fieldworks in Namibia at six Living Museums. Results show that the formation of ethnic identity in the context of Living Museums is influenced by a change in political narrative, subjective experience of the individual, the effort to promote authenticity by the LCFN, attributing ethnic identity from external actors and spatial separation.

**Keywords:** identity, Living Museums, Namibia, ethnic minorities, cultural heritage, LCFN

## Úvod

Subsaharská Afrika se během posledních desetiletí stala oblíbenou turistickou destinací pro řadu mezinárodních návštěvníků. Divoká příroda, exotická kultura a další přilákají každoročně turisty z celého světa. Turismus v Africe a zejména pak v této její oblasti roste rychleji, než turismus na globální úrovni (Katongore et al., 2014) a státy se tak přirozeně snaží zapojit do tohoto procesu co nejvíce. Turistický průmysl je v řadě těchto zemí jedním z nejatraktivnějších odvětví a prostředky skrze něj získané jsou nezanedbatelným faktorem při rozvoji

států, boji proti chudobě či socio-ekonomické emancipaci lokálních komunit, a to jak v urbánních, tak rurálních oblastech (Ahebwa a Novelli, 2014). Přestože je stále hlavním cílem mezinárodních turistů v této oblasti především příroda, lze v posledních dvou desetiletích pozorovat také nárůst kulturního turismu (Saarinen, 2011; Fairweather, 2006).

Kulturní turismus je vnímán jako sociálně ekonomický jev, který je součástí komplexnějších procesů trávení volného času a konzumace kulturních statků (kulturního dědictví apod.). Jednou z kategorií kulturního turismu je tzv. heritage turismus, který se zaměřuje především na kulturní a historické dědictví. Do kulturního dědictví se však řadí také historie, tradice, zvyky a způsoby života. Tato forma turismu usilovala o vytvoření předpokladů k efektivnímu využití kulturního dědictví. Zároveň otevřela otázky spojené s jeho ochranou, limity využití v kontextu jejich ochrany proti devastaci, boji proti chudobě, ale také otázky spojené s (re)konstrukcí identit a jejich následnou polarizací.

Zvýšení zájmu o kulturní dědictví s sebou přineslo také vznik celé řady kulturních skupin, které se vymezují jako nositelé etnicky unikátních kulturních znalostí, z nichž pak mohou profitovat. Unikátním příkladem kulturního turismu, na který jsme se v textu zaměřily, jsou tzv. Living Museums (dále též LM). Jedná se o koncept vytvořený organizací the Living Cultural Foundation of Namibia (dále též LCFN) v rámci kterého mají jednotlivé etnické minority možnost prezentovat návštěvníkům tradiční způsob života. Jde o skupiny, které se rozhodly zapojit do LCFN projektu, konkrétně Ju/'Hoansi, Damara, Ovahimba, Mbunza, Khwe a Mafwe.

Předkládaný příspěvek se zaměřuje na změnu dynamiky interakce mezi etnickou a národní identitou v kontextu nárůstu kulturního turismu v Namibii, zejména v tzv. Living Museums. Pro realizaci výzkumného záměru byl zvolen kvalitativní design založený na vícemístném etnografickém výzkumu. V návaznosti na cíl jsme si zvolily následující výzkumné otázky:

***Jakým způsobem je utvářena etnická identita vybraných minorit v Namibii?***

***Jakou roli hrají LM a LCFN při tvorbě těchto etnických identit?***

***Jakým způsobem mohou LM sloužit jako prostředek k (re)konstrukci skupinové identity?***

## **Historická východiska diverzity identit v Namibii**

Území současné Namibie bylo historicky obýváno rozmanitými semikočovnými skupinami, které se živily buď chovem dobytka, v úrodnějších oblastech farmařením či rybařením, ve vyprahlejších oblastech pak především lovem a sběračstvím. Sociální celky pak byly uspořádány pod různými politickými řády, zejména se jednalo o malé monarchie a klany či jiná menší společenství (Kinahan, 2011). Území současné Namibie se dostalo do evropského povědomí až koncem 18. století, potažmo od poloviny 19. století, a to zejména skrze přítomnost křesťanských misionářů a s příchodem obchodního kapitalismu, který s sebou přinesl politickou, ekonomickou a kulturní změnu. V roce 1884 se území stalo německou kolonií, a to až do roku 1915, kdy s koncem 1. světové války přešlo pod Jihoafrickou unii (pozdější JAR).

Její součástí bylo až do 21. března 1990, kdy po desetiletích emancipačních snah vznikla Namibie jako suverénní stát (Wallace, 2011).

Většina skupin žijících v předkoloniální Namibii měla svůj vlastní soubor historických praktik a narativů. Kromě praktických znalostí se jednalo i o další aspekty kulturního dědictví, např. historii skupiny, písně, tance, vizuální podobu rukodělných artefaktů a dalšího. Tyto kulturní znalosti se orálně předávají z generace na generaci a mnoho jazyků či jejich následných variant se používá v Namibii dodnes. Síla etnického paradigmatu měla v dnešní Namibii vliv na způsob, jakým se zpětně psaly dějiny jednotlivých skupin. Je patrná výrazná tendence vnášet moderní etnickou kategorizaci zpět do minulosti a konstruovat tak dějiny jednotlivých etnických skupin (Wallace, 2011). Tato tradiční conceptualizace skupin jako mono-etnických však není bezproblémová, neboť komplexní vztahy mezi skupinami, stejně tak jako jejich semi-endogamní charakter, daly vzniknout nespočtu navzájem se ovlivňujících a koexistujících variant kulturních charakteristik. Ty pak nelze jasně rozdělit a přisoudit konkrétnímu etniku. Tehdejší způsob života se tedy orientoval ne podle etnicity v moderním slova smyslu, ale podle příbuzenských sítí, které spolu s lokálně specifickým politickým uspořádáním tvořily rámec jejich každodenního života (Wallace, 2011). Zároveň byly ale pojmy spojené s etnicitou do jisté míry přejaty a jsou využívány jak historiky či dalšími akademiky, tak samotnými sociálními aktéry – a to nejen na lokální úrovni jednotlivých skupin, ale i na celostátní či celosvětové úrovni. Nicméně etnický původ a příslušnost je skutečnost, která je na různých úrovních vyjednávána Namibijci dodnes. Etnická identita skupin, nesoucí v sobě set kulturních a lingvistických atributů, byla konstruována skrze různorodé historické procesy a se vznikem suverénní Namibie nabývá nových rozměrů.

Boj o nezávislost, který se nesl v duchu kolektivního, etnicitu či gender nerozlišujícího snažení, vyústil ve vznik státu. Ten sjednotil skupiny na svém nově vzniklém území a SWAPO<sup>1</sup>, které se dostalo do jeho vedení, vytvořilo vládu. Přestože se v průběhu 20. století několik etnických skupin vzepřelo koloniální nadvládě<sup>2</sup>, byly tyto události využity do glorifikujícího celonárodního narativu o ozbrojeném odporu, který ukazuje na nezdolnost namibijského lidu, přestože jinak nejsou ve veřejném prostoru explicitně připomínány či oslavovány. Snahy sjednotit jednotlivé kulturní a etnické skupiny žijící v současné Namibii sloganem „Unity in Diversity“, který má oslavovat etnickou rozmanitost a zároveň manifestovat národní jednotu, však nejsou v praxi příliš účinné. Minoritním etnickým skupinám, které byly z různých důvodů marginalizovány<sup>3</sup>, chybí politické zastoupení a v lokalitách, kde žijí, chybí infrastruktura a sociální vybavenost.

## Pojetí identity

---

1 *SouthWestAfricanPeople'sOrganization (SWAPO) byla lídrem hnutí za osvobození od jihoafrické nadvlády a je vládnoucí politickou stranou v Namibii už od jejího vzniku. SWAPO je z většiny tvořeno etnickou skupinou Ovambo, která tvoří asi polovinu obyvatelstva Namibie.*

2 *Skupiny Herero a Nama, jejichž ozbrojený odboj vedl až k jejich genocidě (Cooper, 2007).*

3 *Napětí mezi jednotlivými skupinami také zvyšuje historická kolaborace některých z nich s jihoafrickým režimem či způsob života, na který je nahlíženo jako na zpátečnický a „primitivní“.*



Předkládaný článek je zakotven v disciplíně kulturní antropologie, která se vyznačuje svou interdisciplinarností a spojuje v sobě znalosti mnoha vědních oborů, která se zkoumání identity věnují, jako je psychologie, sociologie, migrační studia či sociální geografie. Výchozím argumentem pro naši práci je předpoklad, že participace na programu LM ovlivňuje subjektivní pojetí etnické identity zapojených členů komunit. Teoretická východiska v této práci vycházejí především z paradigmatu kulturní antropologie, ale využily jsme i poznatky z dalších vědních disciplín.

Pojem identita představuje komplikovaný termín, který se obtížně definuje, rozdílnost výkladů pojmu identita vyplývá z odlišného přístupu jednotlivých disciplín. Někdy může být vztahována k biologickým charakteristikám, psychologickým dispozicím či sociodemografické poloze apod. Nabývá také nejrůznějších významů, v různých oblastech, které lze upřesnit konkretizujícími adjektivy – např. kulturní, etnická identita, národní identita (v kulturní antropologii), identita lokální, regionální či evropská (v geografii) či etnolingvistická identita. Rozlišuje se také identita osobní a kolektivní a další (Schwartz et al., 2011). I přestože dochází k častým rozporům a kritice široké škály definic, které si často odporují (Brubaker a Cooper, 2000), teoretikové napříč vědními disciplínami se shodují, že identita není stav, ale neustále probíhající dialektický a dynamický proces, který je konstantně revidován a obnovován v závislosti na propojení a interakci s okolím (Giddens, 1991; Jenkins, 2008; Schwartz et al., 2011). T. H. Eriksen (2007) dodává, že mezi základní atributy identity patří relačnost, situačnost a flexibilita. Jedinice tedy nelze stlačit do jediné identity, jelikož ta se neustále vlivem vnějších i vnitřních faktorů proměňuje, z čehož jsme při výzkumu vycházely. Vnímáme ho jako osobu, která je nositelem celé řady potenciálních identit, z nichž se jen některé stávají sociálně významnými a ovlivňují každodenní život.

Přestože byla dříve identita především doménou psychologie, později tento koncept převzaly a rozpracovaly i další vědní disciplíny (např. antropologie, sociologie či migrační studia). Psychologové se při zkoumání identity soustředí především na emocionální a osobní významy ve vývoji a dosahování identity, migrační studia se zaměřují na proměny v oblasti identity v kontextu migrace. Antropologové a sociologové se zaměřují spíše na sociální dimenze identity<sup>4</sup>. Společným znakem je ale nahlížení na identitu zahrnující sebeidentifikaci, sebeuvědomění člověka či jeho totožnost. Budování osobní identity slouží jedinci nejen jako zdroj existenčního zakotvení, ale také jako uvědomění si vlastního já, smyslu svého jednání a schopnosti rozeznat své místo ve světě a dále jej interpretovat. Pojetí identity bývá mnoho autory děleno na identitu osobní a identitu sociální, někdy nazývanou také kolektivní (Tajfel, 1981; Nakonečný, 2003, 2009; Schwartz et al., 2011), byť bývá i kritizována bezpředmětnost takového rozdělení (Bačová, 2003). V rámci našeho výzkumu jsme pracovaly s předpokladem, že jsou vzájemně provázané, doplňují se a nelze je oddělit. Především z toho důvodu, že stěžejním hodnocením osoby je právě uznání od druhých, které člověk získává prostřednictvím sociálních interakcí.

Antropologické pojetí identity, ze kterého v této práci vycházíme, nahlíží na identitu jako na výsledek vzájemných sociálních interakcí mezi společnostmi a jedincem. Prostřednictvím sociálních interakcí se jedinec stává součástí sociálních vztahů, pozic a kulturních reprezentací.

<sup>4</sup> Identitou se nezabývá jen psychologie (např. Marcia, 1966; Jung, 1994, 2003; Altman, 1992; Erikson, 1999, 2002; Kroger, 2004; Výrost a Slaměnik, 2008; Bačová, 2003; Matějček, 2008; Nakonečný, 2003, 2009), ale také sociologie (např. Mead, 1934; Giddens, 1991; Gibas, 2017), migrační studia (Szaló, 2006, 2007) či antropologie (např. Barth, 1969; Brubaker a Cooper, 2000; Eriksen, 2007, 2008, 2012; Appadurai, 2000).

Identitu v tomto smyslu nevnímáme jako primárně inherentně získanou, ale jako dynamický proces hledání sebe sama v neustále se proměňujícím světě.

## **Etnická a národní identita**

Při zkoumání etnicity můžeme nalézt značné množství sémiotických polí a perspektiv, kterými lze na tento koncept nahlížet. Pojem etnicita se dostal do antropologického diskurzu v 60. letech 20. století a v současné době je jedním z nejčastěji používaných termínů a stěžejním tématem akademických prací nejen v této vědní disciplíně. Z širšího hlediska se kulturní antropologové a sociologové zaměřují na sociální dimenze etnické identity, zatímco psychologové zkoumají emocionální a osobní významy ve vývoji a dosahování etnické identity (Suaréz-Orozco a Suaréz-Orozco, 2001).

Ve výzkumu jsme přistupovaly k etnicitě jako konstruované na základě udržování binárních opozic a symbolických hranic mezi kategoriemi „MY (naši)“ a „ONI (cizí)“ což demonstruje skutečnost, že identita neexistuje sama o sobě, ale její existence je podmíněná kontaktem s jinými skupinami (Barth, 1969; Eriksen, 2007). Jinými slovy řečeno je etnicita aspekt sociálního vztahu mezi osobami, které spolu vstupují do kontaktu a považují se za odlišné od členů ostatních skupin (Eriksen, 2012), přičemž za jedinou determinantu etnicity je považován subjektivní faktor, tzn. vědomí příslušnosti k jistému etnickému společenství či národu a vědomí odlišnosti ve vztahu k jiným.

Etnická identita tedy nabývá na významu až v heterogenním prostředí, kdy nastává potřeba uvědomění si různorodosti a vlastní příslušnosti k určité skupině a je tak výsledkem vzájemného působení různých vnitřních a vnějších procesů. Ty zahrnují jedincovu vlastní představu o sobě samém, ale také představu jiných o jeho etnicitě, na základě které si ho zařazují a označují ho určitou „nálepkou“ (Nagel, 1994). Je nutné si uvědomit, že identitu výrazně ovlivňují a formují také neviditelné diskurzivní praktiky (politický režim, homogenní struktury apod.). Během výzkumu jsme braly na vědomí, že tyto praktiky mohou odsouvat menšinovou skupinu na okraj či vést k jejímu úplnému odmítnutí.

Zabýváme-li se vztahem člověka ke státu a národu, zužuje se identita do dvou aspektů, na etnickou identitu, která vyjadřuje míru identifikace s etnickou skupinou a její kulturou, a na národní identitu, která popisuje tento vztah k majoritní společnosti. Ovšem národní identita je pojem širší, jelikož může také znamenat pocit sounáležitosti k rozsáhlé skupině lidí, která se může skládat z více etnických skupin. Nicméně v obou případech se klade důraz především na společnou historii, jazyk a teritorium (Eriksen, 2012). Pocit etnické a národní identity se může objevovat současně, je-li však pocit etnické identity silnější než pocit národní identity, může docházet ke konfliktům. V minulosti však někteří autoři Cresdávali etnicitu/etnickou skupinu do kontextu národa či jej vnímali přímo jako ekvivalent pro národ. V současnosti je však zřejmé, že současné moderní pojetí etnicity přesahuje hranice národního státu, díky čemuž se etnicita stává transnacionální (Appadurai, 2000).

Utváření etnické identity vybraných minorit v Namibii probíhá tedy na vícero úrovních. Od sebeidentifikace přes skupinovou identifikaci až po přiřknutí identity externími aktéry. Zároveň je potřeba vzít v potaz dynamické procesy interakce etnické a národní identity na poli kulturního produktu LM. Ten působí jako externí faktor

při vyjednávání vlastní identity dané skupiny, neboť ji nutí explicitně vyjádřit distinktivní prvky její kultury. Zároveň skrze konceptualizaci LM vnáší LCFN své vlastní představy o tom, jakým způsobem by měla být tato etnická rozdílnost manifestovaná. Kromě vnějších faktorů se zaměřujeme také na vnitřní faktory, tedy na subjektivní prožívání etnicity a identifikaci s danou etnickou skupinou. Participace na LM může být katalyzátorem uvědomění si vlastní etnicity a příslušnosti k určité skupině a (re)konstrukci skupinové identity.

## Living Museums

V Namibii existuje celá řada tzv. kulturních vesnic či Living Museums (živoucích muzeí), některé spadají pod městskou správu či jiné oficiální organizace, jiné byly vytvořeny místními podnikavými podvodníky a jiné jsou zkrátka obyčejné vesnice, které se chtějí přizpůsobit na vlně kulturního turismu. Vzhledem k historické marginalizaci a častému vykořisťování minoritních etnických skupin, které se v některých případech vyskytuje i v dnešní době, jsme byly obezřetné vůči volbě našeho výzkumného pole. Nakonec jsme zvolily koncept LM v podání Living Culture Foundation of Namibia. LCFN je namibijsko-německá nezisková organizace, která napomáhá vytvoření komunitně založených a spravovaných LM, která jsou konceptuálně koherentní ve všech lokalitách, ale zároveň nechávají dostatek prostoru pro manifestaci etnicky specifických kulturních charakteristik.

Jedná se o koncept vycházející z evropské tradice skanzenů, jehož cílem je vytvořit etnicky specifickou vesnici, do níž mohou lidé přicházet a skrze řadu činností se seznamovat s kulturně jedinečnými tradicemi a zvyklostmi. Činnosti a způsob života zobrazovaný v LM ale manifestuje tradiční formu skupinového bytí, která je časově a lokálně ohraničená a zasazená do minulosti. Aktivity v LM tedy ani v jednom případě neodpovídají současnému stylu života dané etnické skupiny. Tato skutečnost je i explicitně vyjádřena v propagačních materiálech LCFN a na informačních tabulích v jednotlivých LM. Nabídka programu je doplněna o „moderní vesnici“, ve které mají návštěvníci možnost vidět a navštívit skutečná obydlí performerů. Práce v LM má tedy formu klasického zaměstnání, které s sebou přináší ohraničenou pracovní dobu či používání kostýmů.

## Obr. 1

Informační tabule (zdroj: autorky)



V pojetí LCFN je LM autentický způsob, jak prezentovat jednotlivé kultury a má tři cíle (1) prvním cílem je bojovat proti chudobě, neboť vybudováním LM se vytvoří stabilní zdroj příjmu pro danou komunitu. (2) Druhým cílem je uchování, a mnohdy i znovuzískání skoro ztracených důležitých kulturních znalostí, neboť skrze participaci na LM se specifické kulturní znalosti předávají nejen mezi performery a návštěvníky, ale i v rámci širší komunity a v neposlední řadě také napříč generacemi. (3) Třetím cílem je pak vytvoření prostoru pro kulturní transmissi, a to opět nejenom směrem k mezinárodním návštěvníkům, ale také v rámci širší komunity či dalších skupin žijících v Namibii.

Program v LM je unifikovaný, přestože mají jednotlivá muzea možnost přidat také své lokálně specifické aktivity. Ve všech je ale možné vidět denní aktivity žen i mužů, tance, zpěvy, rukodělné činnosti apod. Návštěvníci jsou často zváni, aby se do aktivit zapojili a získali tak zkušenost z první ruky. LCFN svoji činnost vidí jako nástroj, který pomáhá jazykovým skupinám<sup>5</sup> oživit jejich tradiční zvyky a hodnoty a tím pádem vytvořit povědomí o kulturním původu a historii v kontextu současné Namibie. Skrze toto povědomí pak mohou jazykové skupiny pozitivně integrovat prvky svojí tradiční kultury, což napomáhá znovuzískání kulturních hodnot, sebeuvědomění a identity. LM pak slouží nejen jako stabilní zdroj příjmu ale i jako kulturní škola.

Komunity zapojené do projektu LM se nachází v periferních oblastech Namibie. Lokality jsou často vzhledem

<sup>5</sup> LCFN ve své terminologii užívá výrazu „jazykové skupiny“ namísto etnických.

ke špatnému stavu infrastruktury obtížně dostupné. Stejně tak problematické je i zajištění základních potřeb jako je nákup potravin, přístup k pitné vodě, vzdělání či lékařská péče. Vysoká míra nezaměstnanosti v těchto oblastech přispívá k už tak špatným socioekonomickým podmínkám a prohlubuje chudobu místních komunit. Projekt LM tak může být prostředkem ke zlepšení lokální životní úrovně.

## Metodologie výzkumu

Základní metodologický rámec výzkumné problematiky je kvalitativní a vychází z premis etnografie, která usiluje o zprostředkování zkušenosti dané skupiny aktérů (Creswell, 2007). Pro realizaci výzkumného záměru byl zvolen design vícemístné etnografie, v rámci které byly využity tři výzkumné techniky – rozhovory (skupinové a individuální), zúčastněné pozorování a desk research. Kombinace uvedených metod nám pomohla redukovat předsudky vnášené do terénu námi jako výzkumníky. Zároveň nám umožnila prozkoumat jak integritu odpovědí participantů, tak možnosti interpretace, což pomohlo zajistit vyšší kvalitu a validitu získaných dat (Anney, 2014). Ponechán byl také prostor pro zachování jedinečnosti analytických kategorií jednotlivých LM, které přirozeně vyplynuly z jejich specifických charakteristik. Díky zvolenému designu bylo možné uchopit zkoumané téma komplexně s daty vhodnými jak ke komparaci, tak k zachování individuálních odlišností.

Při výzkumu jsme vycházely z předpokladu, že každá kulturní formace setrvává a souběžně vzniká a existuje v několika různých lokalitách, a nelze ji proto pokládat za izolovaný ucelený soubor podmínek a determinant působících na lidi žijící v určitém místě. Byly provedeny dva terénní výzkumy v Namibii v květnu a září 2021 v šesti LM. První LM, které jsme navštívily, bylo Ju/'Hoansi v Grashoeku, které bylo založeno v roce 2013 etnickou skupinou Khoisan. Druhé LM bylo Damara, poblíž Twyfelfontein založené v roce 2010 etnickou skupinou Damara. Třetí LM skupiny Ovahimba se nacházelo poblíž Opuwo a bylo založeno v roce 2016. Předposlední LM skupiny Mbunza bylo založeno poblíž Rundu v roce 2011. Páté a zároveň nejmladší LM, které jsme navštívily, bylo LM skupiny Khwe založené etnickou skupinou Khoisan v roce 2021. Poslední LM, které jsme navštívily, bylo LM skupiny Mafwe v Kongole založené v roce 2008.

**Obr. 2**

Mapa navštívených LM (Zdroj: web LCFN)



Během výzkumu bylo zrealizováno 21 polostrukturovaných rozhovorů (14 individuálních a 7 skupinových) s různými sociálními aktéry, konkrétně s místními občany, průvodci, turisty, s manažerem LCFN a zaměstnanci muzeí. Počet rozhovorů se odvíjel od teoretické saturace dat. Další výzkumnou technikou byl desk research, v rámci kterého jsme zkoumaly relevantní a dostupné dokumenty, jako jsou novinové články, brožury, průvodce pro turisty a další propagační materiály dostupné na webových stránkách Namibian Tourist Board. Po celou dobu v terénního výzkumu jsme využívaly metodu zúčastněného pozorování.

K analýze dat byla využita obsahová analýza. Významové jednotky rozhovorů byly tříděny do menších obsahových kategorií, čímž vznikl podklad pro další analýzu. Data byla následně analyzována v souladu s principy zakotvené teorie. V první fázi analýzy byly zpracovány jednotlivé přepisy pomocí otevřeného kódování. Byly identifikovány základní jednotky rozhovoru a vytvořeny úseky datového materiálu s ad hoc kódy. V rámci procesu byla neustále využívána konstantní komparace, která pomáhala srovnáním minimalizovat či maximalizovat rozdíly mezi jednotlivými kódy. Během kódování byly identifikovány desítky jednotek a následovalo uspořádání kódů do kategorií čili axiální kódování.

## Výsledky

Se získáním nezávislosti se nový stát snažil potlačit rozmanitost etnických identit a nahradit ji unifikovanou nad-etnickou národní totožností. Tyto tendence, charakterizované sloganem „One Namibia – One Nation“, šly ruku v ruce s upozaďováním lokálních tradic a kulturních charakteristik, neboť byly tyto atributy považovány za zpátečnické a nehodící se pro nově vzniklou a pokrokovou Namibii (Bayart, 2005). Namibie tak byla stejně jako další postkoloniální státy postavena před nelehký úkol sjednocení národa, tváří v tvář enormní diverzité. V polovině 90. let pak došlo k tzv. kulturalizaci namibijského nacionalismu, charakterizovaného sloganem „Unity in Diversity“ (Becker, 2011). Rétorický důraz byl kladen na explicitní oslavu kulturní diverzity skrze kulturní reprezentaci. Akcentování etnicity ale ve výsledku podtrhuje rozdílnost a slouží jako distinktivní prvek identifikace. V posledním desetiletí se vrací národní rétorika k původnímu unifikujícímu narativu a důraz je opět kladen na celonárodní identitu, přesahující etnicitu či kulturu.

V rámci výzkumu jsme zjistily, že se na utváření etnické identity v kontextu LM podílí následujících pět faktorů: (1) proměna politického narativu, (2) subjektivní prožívání jedince (3) LCFN a jejich snaha o podporu autenticity, (4) připisování etnické identity z vnější a (5) prostorová separace.

Z výzkumu je však patrné, že přestože se objevují snahy v namibijském politickém diskurzu **posílit narativ národní unifikované identity a kultury**, ve skutečnosti stále hraje etnická rozdílnost nezanedbatelnou roli. „*Před nezávislostí jsme zpívali ‚One Namibia – One Nation‘, ale o 30 let později je vidět větší segregace, místo toho, aby se etnické skupiny spojily a vytvořily národ. Teď jsme si více vědomi toho, že jsem Herero, Damara nebo Ovambo*“ říká aktivistka. To potvrzuje i jeden z obyvatelů tzv. single quarters, což je jedna z nejchudších čtvrtí compoundu Windhoeku, který zároveň patří k jedné z nejvíce marginalizovaných etnických skupin Ovahimba: „*V dobách kolonialismu jsme tolik netrpěli, teď trpíme pod vládou, přišli jsme o možnost být lidmi, jsme neviditelní.*“

Do popředí se tak místo ideálu rovnocenného postavení všech Namibijců dostává moderní tribalismus a zájmy jednotlivých skupin nejsou ve veřejném prostoru ekvivalentně zastoupeny. „*Protože (v Namibii) už to není o rase, ale spíše o tribalismu. A to je nebezpečné. Vláda vytvořila elitní skupinu pouze z jedné etnické skupiny. A zbytek ostatních cítí, že je to pouze pár vyvolených z určité etnické skupiny, kteří profitují*“, říká aktivistka. Zpolitizované a frustrované etnické minority existující na okraji společnosti (a to jak symbolicky, tak geograficky) a stále se prohlubující chudoba tak oslabují idealizovanou národní představu o jednotě mezi státem a namibijskou společností. „*Mnoho lidí v Namibii žije v chudobě, a zároveň zná důvody, proč žijí v takových podmínkách. Kvůli minulosti, koloniální historii a kvůli tomu, co dělá vláda dnes*“, dodává aktivistka. Strukturální a sociální nerovnosti, frustrace s působením vlády a moderní tribalismus jsou výzvy, kterým politikové na cestě za veřejně proklamovaným ideálem jednotné Namibie čelí. „*My jako politici před sebou máme obrovský úkol, uvidíme, pokud se nám opět povede vrátit zpět ‚One Namibia – One Nation‘, o které jsme zpívali*“, zakončuje aktivistka. Prozatím však etnicita a kulturní původ determinují sociální dráhy jedinců a **strukturální marginalizace** určitých skupin stále trvá. „*Vláda ignoruje lidi v rurálních oblastech a nezajímá ji, co se stane lidem ve vesnicích, zvláště, pokud se jedná o určitou skupinu,*“ dodává místní průvodce „*zavírají nad nimi oči*“.

Nárůst turismu za kulturním dědictvím, jehož přitažlivé vizuální stránky paradoxně využívá pro propagaci i vláda, dynamicky proměňuje formu nabízených kulturních produktů. Patří mezi ně i konceptualizace LM spadající pod LCFN. V jejich pojetí je LM nejen způsob boje s chudobou a místo kulturní transmise, ale také nástroj rozvojové práce. „*Vyvinuli jsme pro LM velmi zjednodušený koncept, který jsme představili komunitám a který funguje na úrovni příjmu (...). LM vidíme jako místo pro lidi, kde mohou mít kulturní cirkulaci v rámci své vlastní kultury a kde mohou znovu vytvořit část své kulturní identity*“, říká LCFN. Jejich práce se soustředí především na oživení tradičních hodnot a zvyků, které byly ztraceny z důvodu silného vlivu evropské kultury započatého kolonizací. Původní kultura byla nahrazena směsí evropské a africké, což mělo za následek pozbytí důležitých součástí kultury jednotlivých skupin, včetně tradičních hodnot, zvyků, obřadů apod. LCFN si klade za cíl pomoci oživit tyto ztracené atributy, které **upevní povědomí o kulturním původu**. Skrze toto uvědomění získají skupiny možnost se se svým kulturním dědictvím pozitivně začlenit do současné Namíbie a znovu získat kulturní identitu. LM se tak stává nejen místem kulturní transmise, ale také místem pomyslné kulturní emancipace. „*Chceme pomáhat, ale místní komunity to musí vnímat jako svůj projekt a hledat řešení vlastních problémů (...). Vždy povzbuzujeme lidi, aby si pomohli a našli řešení sami*“, dodává LCFN.

Jako nabízený kulturní produkt však LM zapadají do mozaiky afrického mýtu, při kterém se moderní západní civilizace střetávají s autentickou a tradiční kulturou Afriky, která je nezměnná a pevně zakotvená v minulosti. To umožňuje návštěvníkům zakusit nadčasovou exotizovanou kulturu, od které očekávají, že zůstala nedotčena modernizací (Echtner a Prasad, 2003), a která je jim prezentována ve známé formě. „*Co se týče prezentování kultury pro mezinárodní hosty, LM funguje úplně stejně jako v Evropě*“, potvrzuje LCFN, které se zaměřuje pouze na předkoloniální kultury. „*Máte určitý časový rámec, kterého se držíte, a pak zkoušíte vyvinout autentickou kulturu. Jsou to ale lidé, kteří jsou samotným muzeem*.“ Komunitám je tak přisuzována zromantizovaná idea primitivismu a dichotomie představ o moderním Západu a divoké Africe zůstává. Turisté se stávají aktivními činiteli v **sociální konstrukci autentické jinakosti**, neboť skrze pozitivní zpětnou vazbu utvrzují mechanismy tvořící africký mýtus (Mamimine a Madzikatire, 2016). Členové lokálních komunit pak zůstávají zachyceni v procesech budování národa na straně jedné a vlastní etnizace na straně druhé. „*Když se na tento koncept podíváte z akademického hlediska, může být celkem kritický. Na jedné straně jsou lidé, kteří ukazují svou vlastní kulturu a na druhé straně přicházejí lidé z úplně odlišného prostředí a fotí si je. To může vytvořit docela vzdálenost. Myslím si ale, že LM jsou speciální. Lidé skrze zážitky zažijí dobrý transfer kulturních znalostí*“, dodává LCFN.

Snahy o mezinárodní kulturní transmisi však zůstávají převážně na povrchu, neboť celá řada faktorů znemožňuje hlubší reciproční výměnu. Nasnadě se nabízí jazyková bariéra, ale jedná se i o více ideologické důvody, jako je třeba již výše zmíněný africký mýtus a předsudky s ním související. Členové lokálních komunit však také LM navštěvují a kulturní transmisi pak může probíhat intenzivněji. Práce v LM jako zdroj stabilního příjmu se odvíjí od stavu turismu, přestože založení LM pomohlo v komunitách snížit nezaměstnanost. „*Práce v muzeu je velmi stabilní zaměstnání*“, říká jeden z herců Ju/'Hoansi LM. Pro herce z Damara LM to v době před pandemií bylo dokonce nejvýdělečnější zaměstnání v okolí. S příchodem Covid-19 a poklesem turismu ale komunity často strádají, nebo se musí spolehnout na jiný zdroj obživy, nejčastěji zemědělství.



Práce v LM však není pouze zdroj příjmů, ale je to také způsob, jak uchovat tradiční kulturu nejen pro návštěvníky, ale hlavně pro další generace. Občas má i formu záchrany kulturních znalostí, které by jinak byly ztraceny. „*Otevření LM umožnilo uchovat Damara kulturu naživu*“, říká průvodce z Damara LM. Stejně potvrzuje i manažer Ovahimba LM: „*Rozhodl jsem se založit tuhle vesnici, abych zachránil naši kulturu*“ a průvodce z Khwe LM dodává „*Chci udržet znalosti našeho kmene*“. LM také figuruje jako **kulturní škola**, a to nejen pro členy dané etnické skupiny, ale i pro širší komunitu. Její členové mohou do LM docházet zdarma, aby získali teoretické i praktické znalosti a dovednosti. Vzhledem k tomu, že etnicky specifické kulturní znalosti nejsou součástí curricula ani jiné výuky, participace na LM se tak stává efektivním způsobem nahrazení tohoto deficitu.

Zdrojem znalostí jsou pak starší členové komunit, byť pro některá z muzeí zařídilo LCFN kurz od profesionála, neboť už byly dané znalosti ztraceny. „*Cílem muzea je předat naši historii z generace na generaci (...) je velmi smysluplné, udržovat tradice*“ říká průvodce z Mafwe LM a dodává: „*Když se informace dozvídáš z knihy, je to jako kdybys je měl z druhé ruky, takže (děti) přichází sem a my je učíme*“. Manažer Khwe LM se přidává: „*Je nutné předávat dál znalosti kmene, kvůli přežití*“. Samotné LCFN pak identifikuje tento cíl jako stěžejní: „*Pro LCFN je zásadní, že lidé ovládají své kulturní schopnosti a že to učí i svoje děti*“. Skrze pozitivním nahlížením a posílením etnicity prostřednictvím oslavy kulturní rozmanitosti dochází k pomyslné revitalizaci etnické identity a kulturních zvyklostí u etnických minorit. Členové Ovahimba a Khwe LM se dokonce za účelem participace relokovali do nové oblasti, přestože to znamenalo **prohloubení prostorové separace**. „*Mám ráda svoji kulturu, chci jí pomoci*“ říká průvodkyně v Khwe LM a místní průvodce říká „*Jsem pyšný, že jsem Bushman*“. „*Ptal jsem se sám sebe, proč lidé používají tolik moderních věcí? Naše kultura je tak překrásná!*“ říká zakladatel Ovahimba LM. „*Jsem Mbunza (...). Chtěla jsem se dozvědět více o naší kultuře, a tak jsem šla pracovat do LM*“ dodává pracovnice Mbunza LM. Participace na uchování lokálně a etnicky specifických kulturních znalostí tedy není za účelem prosté konzervace, ale slouží i k utužení vztahů, pozitivní percepci etnicity a vzniku skupinové solidarity v rámci komunity. „*Je to ten starý africký způsob, že věci, o které se podělíš, vytvářejí hodnotu.*“ uzavírá LCFN.

## Závěr

Se získáním nezávislosti prošla Namibie změnou, která se projevila nejen v politicko-ekonomickém sektoru, ale také v sociální oblasti. Proklamovaná unifikovaná namibijská národní identita začala být oslabována a do popředí se dostala etnická identita oficiálně uznávaných minorit. Při zkoumání dynamiky proměny etnické a národní identity etnických minorit v Namibii v tzv. Living Museums jsme vycházely z antropologického pojetí identity a nahlížely na identitu jako na výsledek vzájemných sociálních interakcí mezi společnostmi a jedincem. V této souvislosti jsme kladly důraz na vzájemné propojení osobní a kolektivní identity, sebeidentifikaci a sebehodnocení, a především pak na pojetí etnické a národní identity a jejich dynamický a proměnlivý charakter.

Přílišné akcentování etnické identity ale v konečném důsledku podtrhuje rozdílnost a slouží jako distinktivní prvek identifikace, které vede k nerovnocennému postavení různých etnických skupin v Namibii. Do popředí se tak dostává moderní tribalismus a zájmy jednotlivých menšin tak nejsou ve veřejném prostoru rovnoměrně zastoupeny. Výsledky výzkumu ukazují, že kromě proměny politického narativu je značným hybatelem pro-

měny dynamiky etnické identity minoritních skupin nárůst kulturního turismu (především heritage tourism), který staví na kulturní rozmanitosti a snaží se ji podpořit a oslavovat. Kvůli kulturnímu turismu se tradiční kultura a etnicita minoritních skupin stává ze strany nejrůznějších sociálních aktérů a subjektů komoditou a produktem k propagaci.

LCFN, které vytvořilo koncept Living Museum si klade za cíl oživit povědomí o kulturním původu, hodnotách a zvycích ztracených vlivem evropské kultury v době kolonialismu a poskytnout tak prostor etnickým minoritám ke kulturní emancipaci. K upevňování etnické identity dochází skrze subjektivní prožívání a ztotožnění se s danou skupinou a jejími tradicemi. Sociální konstrukce a konceptualizace "adekvátní" autenticity ze strany LCFN ale v důsledku upevňuje africký mýtus zakonzervované kultury v čase a prostoru. Etnicita tak není pouze subjektivně prožívaným pocitem identifikace a přináležení, ale stává se externě připisovanou. Prostorové umístění LM na geografický i společenský okraj s omezenou infrastrukturou a sociální vybaveností ještě více vyčleňuje etnické minority na sociální periferii a prohlubuje chudobu.

Z výše uvedeného vyplývá, že v současné době dochází k posílení etnické identity a pomyslné revitalizaci, která ale probíhá především na lokální úrovni. Vyzdvihování rozmanitosti etnických skupin jako důležitého a charakteristického rysu při utváření jednotného namibijského národa vede v konečném výsledku k umocnění etnické identity na úkor národní. Chybějící politická reprezentace spolu se systémovou marginalizací minoritních etnických skupin překáží splnutí etnické a národní identity a slogan „Unity in Diversity“ se tak přetavuje spíše v „Identity in Diversity“, kde se situační etnická identita více než prostředkem emancipace v rámci národního státu stává komoditou sloužící k zisku.

## **Dedikace k projektu**

Příspěvek vznikl za podpory interní grantové soutěže UPOL IGA FF\_2021\_007 v rámci projektu „Dynamika kulturního turismu v současné Namibii“. Studie byla realizována na základě etických principů – anonymity, dobrovolnosti a zajištění informovaného souhlasu. Data byla rovněž zpracována v souladu s GDPR a dalšími etickými normami. Citace pro účely předkládaného textu byly přeloženy z anglického jazyka, obsah jednotlivých výpovědí je však v souladu se zněním v původním jazyce a jejich význam nebyl pozměněn. Některé teoretické podklady vycházejí z dosud nepublikované práce jedné z autorek příspěvku (Nicoly Raúl). Nicméně v rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

## **Poděkování**

Na tomto místě bychom rády poděkovaly kolegyním doc. PaedDr. Haně Horákové, Ph.D. a Mgr. Kateřině Mildnerové, Ph.D. za obětavou pomoc a cenné rady nejen při práci v terénu.

## Literatura

- Ahebwa, W. M. & Novelli, M. (2014). African Tourism and Hospitality in Global Society: Central or Peripheral? *Tourism and Hospitality Research*, 14(1–2), 3–7. doi: 10.1177/1467358414536298
- Altman, I. (1992). *Place Attachment*. New York. Plenum.
- Anney, V. N. (2014). Ensuring the Quality of the Findings of Qualitative Research: Looking at Trustworthiness Criteria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(2), 272–281.
- Appadurai, A. (2000). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Báčová, V. (2003) Osobní identita – konstrukce – text – hledání významu. In I. Čermák, M. Hřebíčková a P. Macek. *Agrese, Identita, Osobnost*. Brno: Sdružení SCAN.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Illinois: Waveland Press.
- Bayart, J. F. (2005). *The Illusion of Cultural Identity*. Chicago: University Chicago Press.
- Becker, H. (2011). Commemorating Heroes in Windhoek and Eenhana: Memory, Culture and Nationalism in Namibia, 1990–2010. *Africa*, 81(4), 519–543. doi:10.1017/S0001972011000490
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond „Identity“. *Theory and Society*, 29(1), 1–47.
- Cooper, A. D. (2007). Reparations for the Herero Genocide: Defining the Limits of International Litigation. *African Affairs*, 106 (422), 113–126. doi: 10.1093/afraf/adl005
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Echtner, C. M., & Prasad, P. (2003). The Context of Third World Tourism Marketing. *Annals of Tourism Research*, 30 (3), 660–682. doi:10.1016/S0160-7383(03)00045-8
- Eriksen, T. H. (2007). *Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě* . 1. vyd. Praha: Triton.
- Eriksen, T. H. (2012). *Etnicita a nacionalismus: Antropologické perspektivy*. 1. vyd. Praha: SLON.
- Eriksen, T.H. (2008). *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. 1 vyd. Praha: Argo.

- Erikson, E. H., (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Fairweather, I. (2006). Heritage, Identity and Youth in Postcolonial Namibia. *Journal of Southern African Studies*, 32 (4), 719–736. doi: 10.1080/03057070600995566
- Gibas, P. (2017). Domov jako konceptuální rámec, téma i výzkumný terén: vývoj i současná podoba studií domova. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 53(2), 241–268.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. 3. vyd. New York: Routledge.
- Jung, C. G. (1994.) *Výbor z díla III. – Osobnost a přenos*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Jung, C. G. (2003). *Aion: Příspěvky k symbolice bytostného Já*. 1. vyd. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Katongore, C., Ahebwa, W. M. & Kawere, R. (2014). Enterprise success and entrepreneur's personality traits: An analysis of micro and small scale women owned enterprises in Uganda's tourism industry. *Tourism and Hospitality Research*, 13(3), 166–177. doi: 10.1177/1467358414524979
- Kinahan, J. (2011). From The Beginning: The Archeological Evidence. In Wallace, M. and J. Kinahan. *A History of Namibia: From the Beginning to 1990* (15–50). New York: Columbia University Press.
- Kroger, J. (2004). *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Other*. New York: Routledge.
- Mamimine, P. W. & Madzikatire, E. (2016). Tourism and the Social Construction of Otherness Through Traditional Music and Dance in Zimbabwe. In Manwa, H. et al. *Cultural Tourism in Southern Africa* (121–131). Bristol, Buffalo, Toronto: Channel View Publications.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. doi: 10.1037/h0023281
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- Nagel, J. (1994). Constructing Ethnicity: Creating and Recreating Ethnic Identity and Culture. *Social Problems*, 41(1), 152–176. doi: 10.2307/3096847
- Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia.

---

Raúl, N. (2022). *Formování identity Angolských studentů na základě jejich studijní migrace za normalizace* (Nepublikovaná disertační práce). Univerzita Palackého v Olomouci.

Saarinen, J. (2011). Tourism, Indigenous People and the Challenge of Development: The Representation of Ovahimbas in Tourism Promotion and Community Perception Toward Tourism. *Tourism Analysis*, 16(1), 31–42. doi: 10.3727/108354211X12988225900009

Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (eds.) (2011). *Handbook of Identity Theory and Research*. Vol. 1. Structures and Processes. Vol. 2. Domains and Categories. N.-Y., Dordrecht, Heidelberg, London: Springer.

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.

Szaló, C. (2006). Domov a jiná místa/ne-místa formování kulturních identit. *Sociální studia*, 3(1), 145–160.

Szaló, C. (2007). *Transnacionální migrace: proměny identit, hranic a vědění o nich*. Praha: Slon.

Tajfel, J. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

The Living Culture Foundation of Namibia. (nedat.). Living Museum and other projects in Namibia – LCFN. Získáno 10. ledna 2020 z <https://www.lcfn.info/living-museums>

Výrost, J. & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada.

Wallace, M. (2011). A History of Namibia: Introduction. In Wallace, M. and J. Kinahan. *A History of Namibia: From the Beginning to 1990* (1–21). New York: Columbia University Press.

# EXPERIMENTÁLNÍ DRAMATIKA – VOLNÝ ČAS A FENOMÉN HRY JAKO ZPŮSOB OSOBNÍHO POZNÁNÍ

## EXPERIMENTAL DRAMA – LEISURE TIME AND PHENOMENON OF PLAY AS A WAY OF PERSONAL COGNITION

**Stanislav SUDA**

Katedra pedagogiky, Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Kněžská 8,  
370 01 České Budějovice, Česká republika, [suda@tf.jcu.cz](mailto:suda@tf.jcu.cz)

### **Abstrakt:**

*Vývoj experimentální výuky dialogického jednání, zúčastněného pozorování a analýzy videozáznamů, opakovaných pokusů o písemné reflexe sledujeme pomocí dlouhodobých případových studií. Student je podporován k psaní sebereflexí (včetně veškerých pochybností, nejasností) a následnému poskytnutí těchto sebereflexí k diskusi na základě autorského čtení. Tato studie se věnuje výpovědím několika absolventů učitelství a psychologie, kteří reflektují svoji současnou praxi na základě několikaletého studia Experimentální dramatiky ve volném čase.*

**Klíčová slova:** *experimentální dramatika, dialogické jednání s vnitřními partnery; fenomén hry; dlouhodobé případové studie; sebereflexe*

### **Abstract:**

*Studying the development of the experimental teaching of dialogical acting, participating observation and video records analysis, written self-reflections is based on observation of the development using long-term case studies. The student is motivated to write self-reflections (including all doubts and insecurities) and read and discuss these authorial self-reflections afterwards. This case-study sources from statements of some graduated students of pedagogy and psychology who reflect their recent professional experience based on several years' Experimental drama studying in their leisure time.*

**Key words:** *experimental drama, dialogical acting with the inner partner; the phenomenon of play; long-term case studies; self-reflection*

## Úvod

V úvodu bych rád zopakoval stručný přehled výzkumu jevů Experimentální dramatiky, z posledních tří sborníků PhD Existence (Suda, 2019, 2020, 2021). Zejména se jedná o výzkum Dialogického jednání s vnitřními partnery (Suda, 2008, 2012, 2017) a Autorského čtení (Nota, 2020).

Výzkum Experimentální dramatiky má kontinuitu minimálně čtvrtstoletí, s počátky na Katedře autorské tvor-

by a pedagogiky DAMU v Praze, následně na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. V komparativní části disponuje archivem několika tisíců písemných sebereflexí. V kvalitativní části sleduje vývoj vytváření psychosomatické kondice a schopnosti kultivovat vlastní sebereflektování pomocí dlouhodobých studií. Na základě experimentální výuky, zúčastněného pozorování a analýzy videozáznamů, na základě opakovaných pokusů o písemné reflexe a s růstem psychosomatické kondice k veřejnému vystoupení je na případových studiích dokumentována změna v přístupu k utváření vlastní sebereflexe. Výsledky výzkumu experimentální dramatiky jsou průběžně publikovány, první ucelený obraz zkušenosti s psychosomatickými disciplínami ve vzdělávání pedagogů byl podán v monografii *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů* (Suda, 2008), shrnující zprávu přináší monografie *Experimentální dramatika* (Suda, 2017).

K problematice sběru dat, metodám, filozofii, optice výzkumu experimentální dramatiky bylo již publikováno dostatečné množství odborných článků (Suda, 2007, 2008, 2012, 2013, 2017), metodologicky se inspiruje v kvalitativním výzkumu (Hendl, 2005), zejména v analýze textů (Řiháček, Čermák, & Hytych, 2013). Obecně je výzkum experimentální dramatiky zaměřen na fenomén hry, psychosomatické kondice (Vyskočil, 2000) a kultivování procesu sebereflektování. Je to výzkum dlouhodobý, kontinuální. Chrz (2017) jej nahlíží jako participativní zkoumání: „Jde o „výzkum s lidmi“ (spíše nežli výzkum „na lidech“ či „o lidech“). Zkoumání, ve kterém se jeho účastníci (ať již jsou v pozici výzkumníka, zkoumaných osob či těch, kterým je výzkum prezentován) společně dozívají.“ Základní podmínkou tohoto studia je dobrovolná a dlouhodobá účast zainteresovaných lidí. Skutečné a podstatné výsledky se individuálně projevují teprve v horizontu několika let (Suda, 2012). Důležitým krokem je zúčastněné pozorování videozáznamu vlastních pokusů o dialogické jednání. Co je podstatné – v zúčastněném pozorování aktéři sledují záznamy kolegů i svoje vlastní, jsou zapojeni do popisu konkrétního jednání. Student musí mít jistotu, že nebude hodnocen ve smyslu obsahu a tematizace pokusů, tedy, že nebude hodnocen, jak si zkouší hru (resp. jak sám sebe hraje díky hře). To musí být zcela na jedinci a jeho vlastní sebereflexi. Otázky přicházejí z jiného okruhu. Z okruhu dramatického umění – intenzita projevu, výraz, hlasové uvědomění, tělové uvědomění, pozornost k novým impulzům. V tomto ohledu tedy nejde o trénink dovedností, nýbrž o další způsob (vedle veřejné samoty) jak umožnit, zpřesnit a opětovným vybavením situace zesílit zpětnou vazbu pro sebereflektování (Suda, 2017).

V metodologickém aspektu tento dlouhodobý participativní výzkum vychází z předpokladů konstruktivistické teorie – vztahy reálně existují, jedinec je odkrývá svou činností, tato činnost se vyvíjí z materiální činnosti v činnost myšlenkovou v souvislosti s vývojem abstrakce, tj. schopnosti zaujímat ke světu stanoviska podmíněná stále více sociálně. Pro práci s jazykem to konkrétně znamená, že smysl slova nelze sdělovat tak, že se na designát ukáže. Jedinec se musí k němu dopracovat vlastní činností, spoluprací s druhými, hlavně s dospělými lidmi (Jiránek, 1970). Na základě toho se ukazuje, že možnosti metodologie se otevírají teprve s praktickou činností (samotná experimentace autorského čtení), studiem samým (reflektováním činnosti) a schopností otevírat sebereflexi širšímu sociálnímu kontextu.

V souvislosti s tím fenomenolog Jiří Černý (1968) poukazuje na fakt, že bychom se neměli soustředit na to, co je fenomén hry (umění, autorství), nýbrž na to, jak s námi tento fenomén je. Vzniká tak paradox kvalitativního pohledu na výzkum fenoménu. Optika výzkumu se posunuje směrem k subjektu. Cílem tak není kategorizace předmětu výzkumu. Předmětem výzkumu je fenomén (jev), tedy nikoli – co je Dialogické jednání nebo Au-

torské čtení, nýbrž jak je s námi. Například jak a kdy cítíme ve zpětné vazbě pozornost diváků, jak zjišťujeme, který typ jednání je nám vlastní. Jak adekvátní je konkrétní intenzita či rychlost improvizovaného jednání, jak se zapojuje tělo a výraz. Potřebujeme zjistit, jak jsou fenomény vnímány experimentujícím subjektem. Subjekt je aktivním činitelem v syntéze zážitku v experimentaci a ve formulování sebereflexe na základě zpětné vazby od diváků (výše zmíněná spolupráce s druhými). V případě, že je student schopen formulovat písemnou sebereflexi na základě intenzivního zážitku vlastního autorského počínu, pak je nedocenitelným partnerem v participativním zkoumání tohoto fenoménu. Výzkum se tak ocitá na pomezí oborů psychologie, pedagogiky, dramatických umění a svojí participací se studujícími nastoluje i otázky etické.

## Metodologický náhled a vývoj

Počáteční cíl výzkumu dialogického jednání se zaměřoval zejména na popsání subjektivního zážitku studentů z experimentální výuky. Pedagogickým záměrem výzkumu bylo ujasnit připravenost studentů k jednání v nečekaných situacích. Bylo vytvořeno pět základních skupin výpovědí podle osobnostního nastavení jednotlivých studentů a jejich postojů k jednání v naprosto otevřené situaci (Matějčíková, Nota, & Suda, 2011). Reakce lidí a jejich výpovědi jsou rozloženy na jakési ose. Je to osa označující míru schopnosti zaznamenat a reflektovat neočekávanou situaci na veřejnosti. Osa označující schopnost reagovat na nečekanou změnu dramatické situace, schopnost sebereflexe, intuitivního vyhodnocení a následného jednání. Vede od téměř nevědomého chování k uvědomovanému a reflektovanému jednání. Jsou lidé, kteří si v podstatě ani nevšimnou, že jsou v plné pozornosti ostatních nebo je jim to téměř jedno. Pak jsou lidé, kteří sice zaznamenají, že se asi něco děje, ale nepřikládají tomu váhu. Dále jsou studenti, kteří dobře zaregistrují, že se něco podstatného děje, ale vyděsí je to. Pak asi budou lidé, kteří vědí, že se něco podstatného děje, ale ve své podstatě to odmítají. Odmítají přijmout, že se něco děje mimo jejich chápání. Nu, a dále se zřejmě vynořují lidé, kteří vědí, že se něco zajímavého děje, vědí, že to má asi i praktický dopad, ale nevěnují tomu pozornost. Směrem doprava (dál, či nahoru) zřejmě někde do nekonečna, je pak otevřen prostor pro ty, kteří si vědomě chtějí otvírat svoje obzory a možnosti. Provokuje je to neznámé v nás i ostatních. A cítí chuť zkoušet, jak nás otevřená dramatická hra obohacuje. A také zkoušejí, kam se necháme vést. To jsou však oblasti, které by bylo zřejmě dobré experimentálně objevovat (Suda, 2017).

Proto se důležitým výzkumným aspektem ukázala potřeba vytvářet prostor pro studenty, kteří by chtěli ve studiu pokračovat. Stalo se tak díky volitelným předmětům v rámci studia, ale zejména otevřením seminářů pro absolventy i zájemce „zvenčí“. Díky tomu samozřejmě ubyly skupiny studentů, které disciplína neoslovuje, a prostor k experimentu tak využívají lidé motivovaní.

Co se týče samotných metod třídění dat. Zpočátku bylo dominujícím prostředkem kódování a interpretace určitých postojů k sobě samému na základě experimentální situace. S přibývajícím počtem dlouhodobých případových studií se ukazuje jako nejvýhodnější partnerský dialog s narativním textem, s možností otevírání dalších otázek a skutečným zájmem o sdělované, nikoli primárně o interpretaci obsahů textu. Tak aby se podstatným stávalo sdělení samo. Dominantní pro tento způsob získávání dat je sama pedagogická situace, důvěra v nehodnotící zpětnou vazbu, možnost psát na jakékoli téma a zúčastněné autorské čtení spolu s otevřenou dis-



kusí. To vše v kontinuálním a několikaletém procesu. To by mohly být atributy získávání autentických dat, tak je uvádějí jednotlivé případové studie Experimentální dramatiky v trvání např. patnácti let (Suda, 2019, 2021).

## Studijní fenomény

Během posledních patnácti let se objevilo zhruba 40 studentů, kteří u sebe zjistili potřebu pokračovat ve studiu Experimentální dramatiky. Na základě výše zmíněných metodologických postupů se pokoušíme nahlédnout jejich studijní motivace a přesah disciplín pro osobnostní nastavení pracovníků v těchto pomáhajících profesích. Pro účely tohoto článku byly vybrány psané sebereflexe čtyř dlouhodobých studentů, absolventů pedagogických oborů i psychologie, kteří jsou v pedagogické či poradenské praxi. Jsou to studenti, kteří se rozhodli pokračovat v disciplínách na základě svého zájmu a ve volném čase. A v jejich zprávách, úvahách, reflexích se objevuje zážitek uvědomění určitých fenoménů, které na základě experimentálního jednání popisují. A tyto fenomény se objevují téměř u všech pokročilejších studentů.

### Fenomén času a dobrovolnosti

Samozřejmě jedním z podstatných fenoménů je podiv nad tím, že disciplínu, kterou studenti objevují v rámci povinného studia, navštěvují dobrovolně sami a rádi, dokonce ve svém volném čase. Asi nejvýstižněji to v písemném tvaru popisuje Eliška, bývalá studentka psychologie a v současné době i studentka posledního ročníku učitelství, již pracující na soukromém gymnáziu. V rámci studia navštěvovala několik semestrů autorské čtení jako povinně volitelný předmět. Po nástupu do praxe a několikaleté pauze se rozhodla pokračovat se studiem autorského čtení, ale i dialogického jednání v rámci volnočasových dílen.

*Já a Dílny experimentální dramatiky? Že to nejde dohromady? Ještě před lety bych byla stejného názoru. Ve černí „seance“ mě sice lákaly, ale v mozku mi stále převládal většinový názor, že na dílny chodí jen extrémně divní pakoňové. Jinak řečeno nemám čas! Pocit plného uspokojení z předmětu se zkratkou DED (velmi optimistické) jsem zažila již ve chvíli, kdy jsem naprosto svobodně bez jakéhokoliv nátlaku ve STAGu po těch sto letech tady na fakultě mohla kliknout na nějaký předmět jen tak, ze zájmu. Jako jo, ty kredity se za to šiknou, vo tom žádná, ale asi se chápeme, že ten pocit byl vlastně až nepopsatelně krásný.*

*Na svou první hodinu dílen jsem se opravdu upřímně těšila. Celý ten den byl již od rána skvělý, a tak jsem neměla sebemenší důvod nějak začít stresovat s tím, že nevím, do čeho jdu – né, že bych to běžně dělala (na to fakt nemám čas) – ale občas má člověk z něčeho, co je pro něho poprvé obavy. Onehdá jsem se hluboce zamyslela a uvědomila jsem si, že mám vážně hodně ráda situace, kam přicházím poprvé, dělat něco co neznám, neumím a proto, když mi to nepůjde a budu vypadat jako malé neohrabané kůzle, tak to přeci vůbec nevádí, vždyť se teprve něco učím. Takže roli neohrabaného kůzlete začátečníka, který nemá tušení o co, že tu jako jde, si vážně moc užívám a musím přiznat, že je to má nejoblíbenější část týdne.*

*Nejlepší na tom stařeckém prozření je to, že mě poprvé ve školní hodině netrápí, že nevím, o co tu jde. Jasně Sudovu knížku jsem četla již dvakrát, takže bych asi mohla něco tušit, ale to bylo před třemi lety, a to už je dávno. Což mi ale dává skvělou příležitost pojmout si to po svém a proboha hlavně nedidaktizovat.*

Vážně příměr s kúzletem se mi líbí, a tak jej použiji ještě jednou. Když jdeme něco číst, přijdu si jako kúzle psycholog, který už ví, do čeho zhruba jde a během čtení, které je samozřejmě krásnou terapeutickou chvílkou po tom ulítaném týdnu si může dopřát chvílku pro sebe, chvílku, kdy může zkoušet nové věci a pozorovat se přitom. Ovšem zároveň ví, že když to s tím experimentováním přežene, tak možná zleva přijde uklidňující labuť, takže to zkoušení, jak říkají děti: „Může pořádně napálit“ a o to je to větší švanda. Ve chvíli, kdy z prostoru zmizí ty dvě židle, přichází na řadu role neohrabaného kúzlete průzkumníka, který několikrát vstane, zcela sebestředně si stoupne doprostřed prostoru přesně tam, kde se mu nejvíce líbí a s úsměvem zjišťuje, jak to tělo pracuje. Je to fascinující. Jasně do té doby mě zajímal, jak vytrénovat svoje tělo, tak aby můj bekhend byl ještě více smrtící, jak si během prezentací hrát s intonací, jak si na pohovorech stoupnout, tak aby to vypadalo sebejistě a tak dále. Ale ještě nikdy jsem si nedopřála tolik času na to si jen tak stoupnout, nic nedělat a zkoumat všechny možné záchvěvy vycházející z různých do té doby neobjevených koutů těla. Fascinující. Krásné bylo také zjištění, že mám dvě ruce a dvě nohy. Víím, to zase není tak strhující informace, ale opět bylo velmi zajímavé nechat je dělat, co chtějí a jen to pozorovat. Tak třeba do té doby by mě nenapadlo luskat pravou rukou na to je přeci lépe uzpůsobena levá ruka, ale když mozek vydal pokyn, že teď si tu budeme luskat pravou rukou přišlo mi to naprosto přirozené a trochu jsem se až zastyděla, že tu pravou ruku tak podvědomě šikanuju. Přitom například myš od počítače ovládá pravá ruka podstatně lépe než ta levá a nebýt jí, tak nemůžeme psát úkoly – tím pádem získávat kredity – a tím pádem bychom neměli titul. Takže otázka zní: „Eliško už víš, o co tu jde“??? „Ne, a to je na tom to nejlepší“!!

Z této reflexe je cítit i určitý nadhled, nicméně pasáž, kde studentka vysvětluje nedostatek času pro skutečné studium, je velmi vypovídající. V reflexích ostatních pokročilých studentů se toto téma objevuje téměř pokaždé – vysokoškolské studium jako honění kreditů a nedostatek času na cokoli. A skutečné zájmy člověk objevuje až po dokončení povinností. A paradoxně povinností, které zpětně vidí jako nepodstatné. Na problematiku zaměstnanosti při studiu učitelství se z odstupu také dívá Marcela, absolventka aprobace AJ-ČJ.

*Myslím, že posledních pět let jsem procházela takovým podivným horečnatým stavem, který jsem nedokázala nahlédnout. Byla jsem v takovém vlezlém přepětí a byla jsem v něm tak dlouho, až jsem začala mít pocit, že je to normální. Hlavně na fakultě jsem ani nepostřehla, že jen neustále před sebou něco hrnu a tlačím a že jsem úplně zapoměla, jaké to je být tady a teď. Když jsem přestala hrnout já, začalo mě všechno tlačit, což bylo z bláta do louže a zase zpátky od Bilba Pytlíka jak vyšitě.*

Výstižná je i pasáž sebereflexe Josefa, psychologa a zároveň učitele málotřídní školy, který se Experimentální dramatičce věnuje více než patnáct let.

*Kdyby mi někdo při nástupu na pedagogickou fakultu v roce 2004 řekl, že mě v pomáhající profesi zachrání disciplína, která bojuje proti mojí přirozenosti, zřejmě bych mu nabídl další láhev absintu.*

## Fenomén studia a poznávání

Tatáž Marcela se již několik let pohybuje v pedagogické praxi a má potřebu nejen dál docházet na dílny Experimentální dramatiky, ale velmi podstatně o sobě a své praxi přemýšlí. Využívá i dříve napsaných reflexí, aby si ujasnila odkud a kam v životě i profesi kráčí.

*Říkala jsem si, jestli se třeba neklamu a ty první tři roky na bakaláři nebyly stejné, a tak jsem se jala pročitat reflexe. To vám je taková sranda, já vám byla takové roztomilé intelektuálské telátko :)! Ale myslím, že zrovna ve chvíli, kdy jsem si začala zvědomovat to, že dokážu narazit na tu zeť „tady a teď“ a prostoupit dovnitř okamžiku. Tohle jsem si zapsala: „Na počátku byla katarse jako kráva. Když jsem poprvé zůstala stát na place i přes to, že hlasy v mojí hlavě utichly, dokonce i ty neumlčitelné šuplíky utichly a kolem nebylo nic jiného, než tíživé a dusivé žluté horko. Tělo pak začalo řvát „uteč!“ a já jsem přesto zůstala stát, tehdy přišlo očištění. Jako by někdo vytáhl špunt, žlutá mlha unikla uchem ven. Omlouvám se za to, že jsem měla dojem, že kdejaký zápočet je důležitější než dílny.“*

Procházením minulých reflexí, přemítáním o smyslu činění i zapojením pedagogických zkušeností do způsobu sebereflektování, zformulovala tři věci, které vidí jako zisk tohoto procesu.

*První z nich je, že jsem přestala zoufat, že jsem učitelka :)! Ne, vážně. Já jsem dlouho měla opravdu pocit, že na tu práci nemám, že se na ní nehodím. Ale nedávno mi přišel vynadat jeden rodič, že šikanuju jeho dceru, a s obrovskou nenávisťou na mě křičel, že si o sobě myslím, že jsem velká učitelka. Tak jsem mu s klidem a bušícím srdcem odvětila, že já ale jsem učitelka. A pro jistotu jsem mu to ještě jednou zopakovala. V tu chvíli jsem Vám pocítila takovou zvláštní uspokojivou jistotu, že už mi to nikdo neodpáře :) ...*

*Druhou věcí... asi to bude znít trochu divně, ale za druhé je to jeden můj deváťák. Jednou jsem přišla do třídy fakt vyčerpaná, xicht vzteklý až na krku, vaky pod očima, asi jsem zase někde něco dokončovala nebo se zase někde s někým opila... a byla jsem fakt se silami v koncích. On se mě zeptal, jak se mám a já mu odpověděla, že vlastně docela hrozně. A on mi řekl: „No, to je v pořádku, však učitel je taky jen člověk. Jen idioti si myslí, že učitel musí být pořád ready a na všechno připravený.“ Já jsem Vám na něj chvílku jen tak koukala, a když mi došlo, co to vlastně řekl, jako by mi zas vylít z ucha špunt a ta žlutá mlha se znovu vypařila. Víte, že ten můj vnitřní hlas, který by na mě měl být hodný, bude jednou jeden z mých deváťáků, to jsem úplně netušila. Já na sebe ještě pořád neumím být tak hodná. Tak pořád potřebuju někoho, kdo na mě bude alespoň trochu hodný za mě :).*

*A třetí věc je, že jsem ubrala s alkoholem, já už vám byla tak jakože... vypitá, že jsem z toho byla vnitřně vyčerpaná.*

Mám za to, že z textu je cítit, že Marcela již určitého nadhledu dosahuje. Píše vtípně, přitom všímavě a podstatně. A ukazuje se, jak důležité je nastartovat určitý proces sebereflektování a jak jsou následně tyto úvahy podstatné – pro vyrovnávání se s profesí, ale zejména pro pochopení a vyrovnávání se se sebou samotnou.

## K fenoménu hry

Následující sebereflexe patří Míše, bývalé studentce psychologie a zároveň učitelství, u které nakonec převážila psychologie. Jako klinická psycholožka se věnuje práci v léčebně. Při psaní se jí otevírá několik podstatných témat, které prostupují většinou dlouhodobých případových studií.

*Dialogické jednání je mým nejdéle trvajícím předmětem v mém dlouhém vysokoškolském studiu, a přesto stojím na začátku. No, možná už jsem zdolala kousek za startem. A musím se opravit, dialogické jednání není předmět. Snad neprobádaná vědecká disciplína, která byla propašována a byla pro ni vytvořena několika-písmenná zkratka předmětu ve hrůzném počítačovém programu jménem STAG. Ale tím, že zde má své místo a studenti možnost si tento „předmět“ zapsat, může existovat a může se provozovat na půdě naší univerzity, na šedém koberci trochu záhadné místnosti D 107.*

*Proč přemýšlím nad tak složitými věcmi? Protože se snažím po nesčetněkrát zamyslet, ba něco troufalejšího, snažím se přijít na to, co je to: t o d i a l o g i c k é j e d n á n í? Proč má pro mě takovou sílu a moc? Proč je tolik přitažlivé? Proč se tak vymyká všemu, co jsem za svůj život zažila? Proč se na něj nejde nikdy připravit? Proč stále nejsem po pár letech schopna nikomu v mém okolí odpovědět na tuhle otázku? Vysvětlit ten záhadný středeční „předmět“? Za prvé je jasné, že to není předmět. Je to vášeň. Za druhé ji možná nelze vysvětlit slovy, ale prožitkem.*

Je půvabné, že disciplínu, kterou sama studuje nejdéle, dokonce nejvášnivěji a vnímá ji jako podstatnou, chápe jako zvláštnost studijního systému. Jako bychom předpokládali, že to, co se nás skutečně týká, s čím si nevíme rady, nemá být záležitostí studia. Vysokoškolské studium přeci chápeme jako těžké (dokonce vysoké) učení. Zejména absolventům oborů pomáhajících profesí se zpětně tyto předpoklady relativizují.

*Momentálně se cítím po čtyřech letech zkoušení na židli v pozorovací části účastníků DJ před vstupem na plac již méně nervózní, když vím, že se to pomalu, ale jistě blíží, a vím, že za chvíli mám jít. Stále sice cítím tak nějak potřebu chodit poslední „v kolečku“ a také je to do jisté míry původně strachem vytvořený zvyk, kterého se nějak nemohu zbavit, ale někdy, poslední dobou častěji a častěji, což je přísně tajné, se již na židli začínám opravdu těšit, až půjdu na plac. Tento zvláštní pocit nechápu, ba někdy se za něj až stydím, že židle se stejně většinou nezvednu, jdu až poslední, ale stejně se tajně těším. Víím, že je absurdní se za touhu jít na plac stydět, ale na druhou stranu i to natěšení chápu. Jakoby můj „vnitřní škodolibý nepřítel“ řval: Proč bych tam jako lezla, když hrozí, že se ztrapním, zkažím to a ať se podívám na ostatní, jak jim to jde.“ To pak musí hodně zapracovat druhý vnitřní partner, že je to přece úplně jedno, nemusím dělat nic a v úzkých případech to, co vždycky (to má člověk stejně nacvičené nejlépe) a ono z toho něco vznikne. Když bude dobrý den, vznikne něco, co se mi bude líbit, dále i ostatním, ba co mě i ostatní pobaví.*

Stud, nervozita, zároveň chuť, vášeň, těšení se. Emoce, které jdou proti sobě a vytvářejí velmi dramatické napětí. To je asi poměrně dobře popisovaný fenomén dramatických umění. A ukazuje se, jak blízko mají k prožívání, psychologii emocí, ba i terapii.

*A to bych nazvala momentálně za můj největší problém. Ne, ne, ne problém se vlastně neříká. To zní negativně. Na terapii se užívají slova jako řešitelná potíže, trápení, téma k otevření... Tedy mým trápením je nyní, že mi přijde, že se mi poslední dobou na place čas od času daří (což je ještě více přísně tajné!), proto mě to i začalo bavit a těším se na DJ úplně jinak. Ale tím, jak z naprosto neočekávané a nepředpokládané situace přichází pocit štěstí a někdy poměrného uspokojení na place, vzniká i pocit očekávání a touha zažívání tohoto „úspěchu“ vždy, když jdu na plac. A to se mi úplně nelíbí. DJ není „one man show“, nejsem tam pro pobavení ostatních, možná ještě pro pobavení sebe a zážitek z jednání a toto očekávání úspěchu potřebuji zkrátka nějak odstranit. Tím více, když už si někdy říkám, že všechny životní funkce se ani moc nevychýlily z normálu a že jsem to zvládla docela pěkně (Říkám si to TAJNĚ!).*

V tomto ohledu Míša naráží na problematiku „neúčelnosti hry“ pro vlastní spokojenost. Jak je důležité, věnovat se věcem „teď a tady“ bez sledování dalšího účelu, zisku, výhod. Zároveň si začíná uvědomovat a připouštět, že ke studiu potřebuje porozumění druhých.

*A to je asi to největší téma, které jsem chtěla otevřít. Kromě toho, že se občas zamýšlím nad tím, že mě čeká asi poslední semestr s DJ, a to ještě nevím, jak s časem: prací, státnicemi a přijímačkami... Pak netuším, kam mě život opět zanese. Ale na to se mi moc nechce ještě teď myslet. Tuším, že se mohu vždycky vrátit, jako Majda, Jana, Maruška, ... A jelikož jsem si toto uvědomila, začala jsem si přemýšlet, jak dlouho už vlastně ve středeční odpoledne zažívám něco tak zvláštního a cenného, jako je mezilidské porozumění, přijetí a dobrá nálada.*

Vedle dobrovolnosti, poznávání sebe sama, studia jako hry, se u pokročilých studentů vynořuje téma studijní atmosféry, zpětné vazby, porozumění.

## **K fenoménu zpětné vazby**

Na základě nahlížených výsledků dlouholetého výzkumu se objevila potřeba intenzivnějších víkendových setkávání zájemců o studium. Jestliže někdo totiž ve svém volném čase obětuje celý víkend na činnosti, ze kterých nemá žádné certifikáty, tituly či jiné výhody a celý víkend jen poskytuje pozornost ostatním i sobě, pak je zde předpoklad skutečného studijního zájmu. Výše zmíněný Josef na základě víkendového zážitku poskytl tento text:

*Další kapitola příběhu „v osidlech dialogického jednání s mnoha, ale opravdu mnoha vnitřními partnery“ je ale rozhodně ta nejradostnější. Sebranka na víkendu byla natolik inspirativní, že mě to protentokrát vyštěřilo kamsi vzhůru, odkud se jen stěží vrací. A hlavně velmi nesnadno popisuje. Téma, které mi ale neustále rezonuje hlavou, se netýká toho, CO se mi dělo, ale s KÝM jsem měl možnost zakoušet studium. To není věc samozřejmá, že se sejde parta lidí, která má tak koncentrovaný zájem o to zkoušet si. V jejich přítomnosti jsem na place přesně cítil, kdy jsem sám sobě sdělným (či spíše v momentkách sdělnějším). To je přece věc, která se pedagogiky týká nanejvýš!*

*Znovu mě to i vede k tomu, jaké štěstí mám v současnosti na kolegy, kteří mají zájem v pomáhající profesi – a jaký je to rozdíl od prostředí PF, kde byl zájem v čemkoliv, jen ne v pedagogice, v doprovázení studentů. Každopádně – kurňa, to byla ale jízda!!!!*

*Na první dobrou mi hlavou běží tři momenty: první se týká toho, kdy jsem byl až dojatý z toho, jak se Markéť zcela přirozeně daří dialogicky jednat. Já jsem skutečně ještě něco takového neviděl a pro mě to byl velmi silný dotek tohoto fenoménu, který mi téměř krystalicky ukazoval, že ten jev existuje, není to nějaký uměle udržovaný mýtus a hlavně – je to věc naprosto přirozená, časovaně dramatická.*

*Druhý moment otisknutý v mé paměti se týká Petra, který se plácá po hlavičce, aby ho na place tolik netrápila. A to byla chvíle velmi sdělná, srozumitelná. Zejména akademikům, kteří podleli dojmu, že ví. A zábavná: tím, jak to Petra bavilo, naplňovalo, oživovalo.*

*Třetí vzpomnutí patří mě, mému obrazu. Já se najednou přistihl, že zkouším a nemám starost, jestli to nebude blbý. To je velmi, velmi dominující pocit z celého víkendu.*

*Při dosednutí na židli, když jsem odešel z placu, jsem si řekl: hele, víš to, že ještě žiješ? A možná seš po těch letech pořád psychicky trochu zdravěj!“ A někde na mě vykoukla i myšlenka na dobu někdy před jedenácti lety, která pro mě byla tak tíživá, že jsem sám se sebou začal rozmlouvat a někdo uvnitř mě uklidnil, porozuměl, pokývl. A já si uvědomil, že nejsem v sobě ztracený a že (slovy klasika z dokumentu Děti bez lásky) „ještě není pozdě“ ;-).*

## Závěr

Díky dlouhodobému zkoumání jevů Experimentální dramatiky, možná obecněji jevů pedagogického doprovázení, je dobré nahlédnout výše zmíněnou metodologickou stránku. Metodologie zkoumání se vyvíjí díky činnosti samé, autentickým výpovědím jedinců a reflexe této pedagogické cesty. Je podstatné (a i příjemné) být přizván „k věci“. Jak se vyplácí výzkum skutečně participativní a partnerský, kdy lidé skutečně studují „nad věcí“, spolu se dozívají, spolu zkoušejí studium i výzkum posunout dál. Bez ohledu na kvalifikační práce, grantová schémata či rozvojové projekty. Ba naopak – zřejmě právě díky tomu ...

## Poděkování

Na tomto místě bych chtěl poděkovat zejména Evě a Ivanovi Vyskočilovým, kterým stálo za to vytvářet podmínky pro otevřené vysokoškolské studium na poli psychologie, pedagogiky a dramatických umění. A také studentům, kteří ve svém volném čase chtějí studovat, dozívát se a podávat o tom zprávu. Díky nim jsem si pokorně uvědomil, že studenti mohou učitele naučit víc, než je tomu obráceně. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů, jedná se výlučně o aktivitu volnočasovou.

## Literatura

- Černý, J. (1968) *Fotbal je hra (pokus o fenomenologii hry)*, Praha: Československý spisovatel.
- Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Chrzą, V. (2017) Předmluva aneb Co je vlastně experimentální dramatika. In Suda, S., *Experimentální dramatika*, (13-16). České Budějovice: Episteme.
- Jiránek, F. a kol. (1970) *Otázky psychologie učení*. Praha: SPN.
- Matějčíková, M., Nota, J. & Suda, S. (2011). Observing Qualitative Changes in Psychosomatic Condition. *The New Educational Review*, 24(2), 147-161.
- Nota, J. (2020). Autorské čtení: akční výzkum v pedagogické realitě. *Caritas et Veritas* 10 (2), 114-129. DOI: 10.32725/cetv.2020.031
- Piaget, J., Inhelder, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Suda, S. (2007). Dialogické jednání v osobnostně sociální přípravě pedagoga. In Řehan, V. & Šucha, M. (eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI. – Vybrané aspekty teorie a praxe*. (269–287). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Suda, S. (2008). Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů. In Valachová, P. (ed.). *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů* (362–370). Paido: Brno.
- Suda, S. (2012). K filozofii a metodologii dialogického jednání. In Masaryk, R. Petrjánošová, M. & Lášticová, B. (eds.), *Diverzita v společenských vědách* (75–80). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV.
- Suda, S. (2013). Neditivní vedení dialogického jednání s vnitřními partnery. In Neusar, A., Charvát, M., Dolejš, M., Janečková, D. & Procházka, R. (eds.), *PhD existence III* (102–108). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Suda, S. (2017). *Experimentální dramatika*. Episteme: České Budějovice.
- Suda, S. (2019). Experimentální dramatika – tělo a sebereflexe. In Maierová, E. Viktorová, L. Dolejš, M. & Dominik, T. (eds.), *PhD existence 2019 „Tělo a mysl“* (42–49). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Suda, S. (2021). Experimentální dramatika – patnáctiletá případová studie, In Aigelová, E. Viktorová, L. & Dolejš, M. (eds.), *PhD Existence 11 – Jedeme dál*, (58-65). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. DOI: 10.5507/ff.21.24459479
- Vyskočil, I. (2000). *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: AMU.

# HELP-SEEKING BEHAVIORS OF UNIVERSITY STUDENTS BEFORE AND DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Ján KULAN

Department of Psychology, Faculty of Arts, Pavol Jozef Šafárik University in Košice, Moyzesova 9,  
040 59 Košice, Slovakia, [jan.kulan@student.upjs.sk](mailto:jan.kulan@student.upjs.sk)

**Abstract:** *The COVID-19 pandemic has had a great impact on almost all sectors of society, including higher education. The aim of this review is to analyze the state of knowledge about the help-seeking behaviors (HSBs) of university students before and during the COVID-19 pandemic. It will examine the most frequent forms and discern the factors predicting HSB according to the Theory of Planned Behavior (TPB). The criteria for selecting studies in the ProQuest, Web of Science and Scopus databases were the following: published in or after 2016; scholarly journals; full text available and peer-reviewed. The obtained results were compared. This review can be helpful for mental health services and counselors' programs.*

**Keywords:** *Help-seeking behaviors; University students; Theory of Planned Behavior; Mental health*

## Introduction

One of the most beautiful periods in life is young adulthood. It is a significant period, in which there are various developmental steps such as forming an identity, establishing a romantic relationship, making professional choices, and gaining independence. This period coincides with the years of university education (Yelpaze and Ceyhan, 2020). University students are a certain part of the population in each country with higher education. They constitute a large and important group of the young adult society, who are going to become the intellectuals of the future, political decision-makers, teachers, doctors, etc., and will play an important role in making social changes (Kovács, 2018). For these university students, their future life will depend on this time as they prepare for their profession and work.

On the other hand, this period can also be very stressful and fragile. It is a big test for the mental health and well-being of students. While going to university is an exciting time, it has also been well documented as challenging (Baik et al., 2015, in McKay, O`Bryan, and Kahu, 2021). Students have a plenty of changes to manage, including making new relationships, living apart from friends and family, acquiring new study skills, and learning to function as independent adults. Several studies have shown the rising levels of anxiety, depression (Barrable, Papadatou-Pastou, and Tzotzoli, 2018), stress, and suicidal ideation in university students (Beks et al., 2018). University students report interpersonal conflicts, self-harm, learning problems, and career uncertainties (Krumrei et al., 2010, in Çebi and Demir, 2020). Anxiety and depression frequently occur in university students and are often caused or exacerbated by concerns related to academic performance, pressure to succeed, and post-graduation plans (Beiter et al., 2015, in Sagar-Ouriaghli et al., 2020). According to research, students at universities may be at greater risk for poor mental health than the general population (Blanco et al., 2008, in Beks et al., 2018).



The infectious respiratory disease COVID-19 was first recognized in Wuhan, China, in December 2019, and on March 11, 2020, the World Health Organization declared it a pandemic (Fauci, Lane and Redfield, 2020, in Tuck and Thomson, 2021). The COVID-19 pandemic forced people across the world to change their social life (Arikkatt and Mohanan, 2021). According to many international studies, the pandemic has led to high levels of psychological distress, depression, anxiety, and panic behaviors (Giusti et al., 2021). It has had a great impact on almost all sectors of society, including higher education, and especially, on the life of university students. Social distancing, repeated lockdowns as well as online lessons or distance education have had a significant impact on students' lifestyle, academic performance, and mental health. The massive use of technologies has required great flexibility from both the students and teachers (Giusti et al., 2021). Students have faced difficulties in maintaining their attention during the learning process and experienced financial instability due to lost on-campus jobs (Žilinskas et al., 2021).

### **Help-seeking behavior**

In stressful or problematic situations at university, students can seek help in different ways. HSB has been defined as communication with other people in the sense of obtaining help in terms of understanding, advice, information, treatment, and general support in response to a problem or distressing experience (Rickwood et al., 2005, in Çebi and Demir, 2020). This can be classified into two categories: 1) informal help-seeking – from family, friends, etc., and 2) formal help-seeking – from mental health professionals, youth workers, etc. (Çebi and Demir, 2020).

Various factors affecting help-seeking attitudes have been examined in the literature, including gender, prior help-seeking experiences, self-disclosure, fear of stigma, psychological distress, and social support (Çebi and Demir, 2020). Moreover, poor mental health literacy, self-dependence, lack of trust in help sources, and hopelessness have been identified as barriers to help seeking (Gulliver, Griffiths, and Christensen, 2010, in Lee and Shin, 2020). HSB in students is low despite the high distress. Indeed, individuals have been shown to have fewer and fewer positive attitudes as they become more severely distressed (Calhoun and Selby, 1974, in Çebi and Demir, 2020).

Research on HSBs has suggested that many university students, who often suffer from distress, do not reach out at all. Fear of being stigmatized has been identified as one of the reasons for this breakdown between needing and seeking help, resulting in calls for interventions that reduce stigma (Barrable, Papadatou-Pastou, and Tzotzoli, 2018). Additionally, male students are less likely to seek help in comparison to female students (Sheu and Sedkacek, 2004, in Sagar-Ouriaghli et al., 2020). Female students are significantly more likely to use professional mental health support in comparison to male students (Eisenberg, Golberstein, and Gollust, 2007, in Sagar-Ouriaghli et al., 2020).

## **Theory of planned behavior (TPB)**

This theoretical review has used the TPB as the main model for HSBs. It provides a theoretical framework to investigate an individual's intent to perform context-specific actions and emphasizes that a person's intention to perform certain actions depends on the context (Ajzen, 1991, in Lee and Shin, 2020). Accordingly, Ajzen has suggested developing TPB questionnaires for given context-specific actions. Help-seeking intentions can be defined as the tendency to seek professional help such as counseling, psychotherapy, and psychiatric treatment when one is emotionally overwhelmed and very distressed. According to Ajzen (1991, in Lee and Shin, 2020), three cognitive factors or components determine intentions to engage in certain behavior. These are the TPB variables: 1) attitudes towards the behavior (e.g., "for me, help-seeking is valuable"), 2) subjective norms (e.g., "my family would approve if I sought professional mental health support"), and 3) perceived behavioral control (e.g., "whether I seek professional mental health support or not is up to me"). Accordingly, when individuals have a favorable attitude towards a behavior, they believe that others would approve of the behavior, and when the behavior is under control, they can develop intentions to act on the behavior (Lee and Shin, 2020).

In relation to mental health services (MHSs), a favorable attitude or evaluation of accessing professional support may imply a greater willingness to seek professional psychological help (Lee and Shin, 2020). The importance of using the TPB in predicting HSBs is related to the high predictive power when compared to other behavior-related theories such as the health belief model (Aldalaykeh, Al-Hammouri, and Rababah, 2019). Background factors such as gender, age, culture, and education have been found to influence these three cognitive components as well (Schomerus, Matschinger, and Angermayer, 2009, in Shahwan et al., 2020).

Consistent with the TPB, much intervention research on help-seeking has focused on improving help-seeking attitudes and intentions by targeting the main barriers to treatment. These interventions include: 1) educational interventions to increase mental health literacy; 2) de-stigmatization, which is aimed at reducing the stigma surrounding mental disorders (often involving contact with a person with lived experience); and 3) providing help-seeking source information. In other words, where to find potential providers of help (Gulliver et al., 2012, in Shahwan et al., 2020).

## **Research methodology**

The aim of this theoretical review is to analyze the state of knowledge about the HSBs of university students before and during the COVID-19 pandemic. It examines the approaches of different forms of interventions and tries to discern the purposes and factors predicting HSBs of university students. This is according to the TPB in particular, but also according to other approaches.

The main criteria for selecting the research studies in the ProQuest, Web of Science, and Scopus databases were the following: 1) published in or after 2016; 2) scholarly journals; 3) full text available and 4) peer-reviewed. These keywords were used to search for the required research studies: Help-seeking behaviors; University students; Theory of Planned Behavior and Mental health. From a total of 528 research studies, 14 studies from before the COVID-19 pandemic were selected and 5 studies during it.

## Results before the COVID-19 pandemic

Table 1 summarizes the results of the approaches of the different forms of intervention and the purposes and factors of predicting HSBs of university students before the COVID-19 pandemic.

**Table 1**

*Results of HSBs of university students before the COVID-19 pandemic*

Year	Country	Author(s)	Approach and method	Sample	Key findings	Future directions
2019	Jordan	Aldalaykeh, Al-Hammouri & Rababah	-Cross-sectional correlational design -TPB questionnaires	n = 134	-Religious practices (praying and reading the Quran) were the preferred HSBs of 76% of students, followed by talking with family and friends (44.8%). -Only 13.6% of students reported that seeking help from Mental Health Services (MHSS) is the preferred option for them. -Students had high positive attitudes toward seeking help from MHSS. -They had a high control level over their decision to seek help from MHSS. -They reported a relatively low social pressure/approval toward seeking help from MHSS. -They reported having a relatively positive, but weak intention to seek help from MHSS. -These Jordanian university students do not prefer to seek help from MHSS during psychological distress.	-To investigate the culturally diverse understandings of mental health and MHL to obtain an accurate representation of this construct among international students.
2018	Canada	Beks, Cairns, Smygwy, Miranda Osorio & Hill	-Counsellor-in-Residence program -Counselling services and mental health programming	n = 354	-Males reported lower mental health literacy (MHL) than females ( $p < .001$ ). -International students reported lower MHL than domestic students ( $p < .001$ ). -No differences in resilience levels between the groups were found. -Male and international students experience additional barriers to accessing campus-based MHSS.	-To investigate the culturally diverse understandings of mental health and MHL to obtain an accurate representation of this construct among international students.

2020	Turkey	Çebi & Demir	<p>-Scale of Attitudes toward Seeking Psychological Help-Shortened (ASPH-S)</p> <p>-Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)</p> <p>-General Health Questionnaire-12 (GHQ-12)</p> <p>-Demographic Information Form</p>	n = 417	<p>-Females had more favorable help-seeking attitudes than males with no differences in terms of year of study.</p> <p>-Perceived social support (friends and significant other), prior help-seeking experience and gender significantly predicted attitudes towards seeking psychological help.</p> <p>-No relationship between psychological distress and help-seeking attitudes was found.</p> <p>-47% of students had knowledge of psychological services.</p> <p>-Friends were the most frequently cited source of information (24.2%) and source of help (59%), followed by family (45.6%) and professionals (only 5.8%).</p>	<p>-Exploring future peer-helping services.</p> <p>-Including other factors such as stigma and confidentiality concerns in the theoretical model to understand help-seeking attitudes better.</p> <p>-Investigating help-seeking attitudes for different types of psychological problems (academic problems, psychological disorders etc.).</p> <p>-Applying random sampling of students at various universities.</p>
2021	Finland	Kurki, Sonja, Kaisa, Lotta, Terhi, Susanna, Atte, Subina, Yifeng & Andre	<p>-Digital MHL program</p> <p>-Digital Canadian Transitions program</p> <p>-Quasi-experimental pretest-posttest study</p> <p>-Perceived Stress Scale</p> <p>-General Health Questionnaire</p>	n = 182 (first-year medical students)	<p>-The students' mean scores for mental health knowledge improved and their emotional symptoms were alleviated immediately after the program.</p> <p>-The students' stress levels reduced and their attitudes towards help-seeking improved after the program.</p> <p>-The stigma of mental illness did not change during the study.</p>	<p>-The program may respond to the increasing global need for universal digital services, especially during the lockdowns due to the COVID-19 pandemic.</p>
2020	Korea	Lee & Shin	<p>-TPB questionnaires</p> <p>-Korean version of the general health questionnaire-20 (KHGQ-20)</p> <p>-Knowledge of services</p> <p>-Attitudes toward seeking professional psychological help scale-short form (ATSPPH-SF)</p> <p>-Disclosure expectations scale (DES)</p> <p>-Stigma scale for receiving psychological help (SSRPH)</p>	n = 300	<p>-Severe mental health conditions predicted a high negative attitude, less perceived approval from others about HSB, and less sense of behavioral control.</p> <p>-Knowledge about MHSs indirectly predicted college students' help-seeking intentions by increasing their sense of behavioral control.</p> <p>-Korean college students with mental health concerns are willing to seek professional help although consideration of the costs and benefits of receiving help as well as other well-known factors (attitudes and subjective limited sense of control) could negatively affect their help-seeking intention.</p> <p>-Knowing where to seek counseling services increased behavioral control, which leads individuals to make additional help-seeking intentions.</p> <p>-Mental health conditions and knowledge about professional MHSs associated with the TPB variables (attitudes, subjective norms and behavioral control).</p> <p>-All the TPB variables predicted intention to seek help.</p>	<p>-Professionals should institute more campaigns about professional MHSs on college campuses.</p> <p>-Aiming outreach programs at the target population to promote HSB (e.g., students with pre-existing mental health issues) and contents of the outreach program (e.g., including referral sources).</p> <p>-Developing and delivering psycho-educational programs to increase favorable attitudes, behavioral control regarding help seeking and reducing stigma.</p> <p>-Examining different samples in which the mental health system is not well developed.</p>

2017	USA China	Li, Denson & Dorstyn	<p>-Model of Chinese students' help-seeking intent by integrating Ajzen's TPB and Andersen's Behavioral Model</p> <p>-ATSPPH-SF</p> <p>-DES</p> <p>-Perceptions of Stigmatization by Others for Seeking Help Scale (PSOSH)</p> <p>-Self-Stigma of Seeking Help Scale (SSOSH)</p> <p>-Asian Values Scale (AVS)</p> <p>-Social Provisions Scale (SPS)</p> <p>-Hopkins Symptom Checklist-21 (HSCL-21)</p> <p>-Kessler Psychological Distress Scale (K10)</p> <p>-Willingness to See a Counselor scale (WSC)</p> <p>-Open-ended questions</p>	<p>n = 1128 (Mainland Chinese college students)</p>	<p>-Gender, anticipated benefits and risks, self-stigma and evaluated need significantly predicted attitudes, which were positively related to help-seeking intentions.</p> <p>-Subjective norms were a significant mediator of the relationship from evaluated need and anticipated risks to help-seeking intentions.</p> <p>-In relation to perceived behavioral control, adherence to Asian values, social support, anticipated risks, public and self-stigma significantly predicted this factor.</p> <p>-Evaluated need and self-stigma were negatively related to attitudes, but positively associated with help-seeking intentions.</p> <p>-Social-cognitive factors, more so than demographic characteristics, significantly explained mental health help-seeking.</p> <p>-Perceived need was significantly and positively related to service use.</p>	<p>-Investigating the predictive effect of adaptation to Western cultural values on Chinese students' HSBs.</p> <p>-Research on effective mental health interventions to incorporate the impact of social expectations.</p> <p>-Providing more information about mental health issues and services through campaigns (e.g., on-campus psycho-education seminars and workshops).</p> <p>-Research to explore how different ways of providing information (through advertisement to the public or materials provided by counselors during treatment) influence students' use of MHSs.</p> <p>-Advising family therapy approaches.</p>
2018	Australia	Li, Denson & Dorstyn	<p>-Cross-sectional design</p> <p>-TPB questionnaires</p> <p>-Behavioral Model of Health Service Use</p>	<p>n = 611</p>	<p>-Relationships between several predictors (knowledge concerning MHSs, evaluated and perceived need, anticipated benefits, stigma concerns and Asian values) and help-seeking intentions were significantly mediated by help-seeking attitudes and subjective norms.</p> <p>-The following predictors of service usage were identified: help-seeking intentions, perceived behavioral control, gender, study major, knowledge of mental health, social support, income, self-rated mental health status, perceived need for help and Asian values.</p> <p>-Most participants had limited awareness of available MHSs and many had unfavorable attitudes or significant stigma concerns.</p>	<p>-Considering the impact of subjective norms on attitudes and perceived behavioral control.</p> <p>-Considering campaigns addressing personal and professional stigma.</p> <p>-Suggesting on-campus workshops plus the provision of psycho-educational emails.</p> <p>-Focusing on information about illness, treatment and MHSs, benefits of utilization, relevant policies (e.g., health insurance) and self-health strategies.</p> <p>-Marketing publicly disseminated via social media.</p>

<p>2020</p> <p>USA</p> <p>China</p> <p>Korea</p>	<p>Liu, Wong, Mitts, Li &amp; Cheng</p>	<p>- Interpretative phenomenological approach</p> <p>- Qualitative study</p> <p>- Interview</p>	<p>n = 9</p> <p>(Chinese and Korean students)</p>	<p>- Perceived influence of social networks on the decision to seek counseling.</p> <p>- Perceived stigma.</p> <p>- Expectations of a Medical model of counseling.</p> <p>- Perceived cultural incompetence of counselors.</p> <p>- Positive experience of counseling.</p> <p>- Expectations of the counselor`s background.</p>	<p>- Including Asian international students from diverse cultural background.</p> <p>- Including international students and immigrants from other parts of the world.</p> <p>- Implications for clinical practice and prevention outreach, creating a stigma-free environment and strengthening cultural competence.</p>
<p>2021</p>	<p>Taiwan</p>	<p>- Model of Mental Health Literacy (MHL)</p> <p>- MHL Scale for Healthcare Students</p> <p>- Theory-based multi-construct of MHL</p>	<p>n = 1294</p> <p>(healthcare students)</p>	<p>- Recognition of mental illness had a positive direct effect on both help-seeking efficacy and maintenance of positive mental health.</p> <p>- Help-seeking efficacy fully mediated the relationship between recognition of mental illness and help-seeking attitudes.</p> <p>- Help-seeking efficacy plays a significant role in healthcare students` willingness to seek professional help when mental health care is needed.</p>	<p>- Improving help-seeking efficacy strategies would increase the use of MHSs and contribute to the prevention of mental health problems.</p> <p>- Mental health education could promote better attitudes toward mental health help-seeking and actual HSB.</p>
<p>2020</p>	<p>Vietnam</p>	<p>- Cross-sectional survey</p> <p>- Model of college student`s mental health seeking behavior</p> <p>TPB model</p> <p>- IASMHS</p> <p>- Questionnaires of Psychological Openness, Help-seeking propensity and Indifference to stigma</p>	<p>n = 108</p>	<p>- Help-seeking propensity significantly influences Vietnamese students` HSB and intention to obtain professional healthcare.</p> <p>- Recommending friends to seek professional help can be arguably considered a help-seeking item since a student can share their mental health problem with friends and seek help.</p> <p>- Seeking professional psychological help when having a mental breakdown, being worried or upset and resourcing to psychotherapy while having psychological problems indicates its resonance in explaining HSB.</p>	<p>- Suggesting some guidance to the school administrators on the factors that encourage students to seek professional mental care.</p> <p>- Educators may teach students to break social stigma by discussing that getting mental health help is not a problem, but the right path when necessary.</p>
<p>2020</p>	<p>UK</p>	<p>- Medical Research Council (MRC) framework</p> <p>- Capability, Opportunity and Motivation model of Behavior (COM-B)</p> <p>- Behavior Change Wheel</p> <p>- Guidance for Reporting Intervention Development Studies in Health Research (GUIDED) checklist</p> <p>- Behavioral Change Techniques (BCTs)</p>	<p>n = 24</p> <p>(male students)</p>	<p>- 5 themes that male students considered important when designing male-friendly interventions that addressed mental health help-seeking were: 1) protecting male vulnerability; 2) provide a masculine narrative of help-seeking; 3) preferred intervention formats regarding formality and length; 4) difficulty knowing when and how to seek help; 5) strategies to sensitively engage male students.</p> <p>- 17 factors in influencing HSB such as psychological capability, physical and social opportunity and reflective motivation including the use of role models, sign-posting services, better availability of services, positive masculinity and the use of humor and lay language were identified.</p>	<p>- Presenting an example of an intervention to inform future healthcare and education providers seeking to produce mental health interventions for male-students.</p> <p>- Useful to help reduce the gender disparity amongst the student population.</p>

2020	Singapore	Shahwan, Lau, Goh, Ong, Tan, Kwok, Samari, Lee, Seet, Chang, Chong & Subramaniam	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pre-post study design</li> <li>-TPB questionnaires</li> <li>-Inventory of Attitudes towards Seeking MHSs (IASMHS)</li> </ul>	n = 390	<p>-This brief anti-stigma intervention was associated with improvements in help-seeking attitudes among university students and showed differential effects among certain sub-groups.</p> <p>-Testing a further hypothesis that booster sessions at specified time-points or a combination of intervention programs and mental health-related activities would be useful in attaining sustained outcomes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Investigating anti-stigma intervention characteristics that lead to improvements in HSBs.</li> <li>-Testing a further hypothesis that booster sessions at specified time-points or a combination of intervention programs and mental health-related activities would be useful in attaining sustained outcomes.</li> </ul>
2021	China	Shi & Hall	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Extended TPB model</li> <li>-Online questionnaire</li> </ul>	n = 817 (students exposed to a natural disaster Typhoon Hato)	<p>-Subjective norms were the strongest predictor of help-seeking intention, followed by attitude, perceived behavioral control and self-stigma.</p> <p>-Public stigma was not significantly associated with help-seeking intention</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Adding to considerable cross-culture support for the TPB application.</li> <li>-Developing more appropriate strategies to promote MHS utilization among disaster-exposed Chinese young people.</li> </ul>
2020	Turkey	Yelpaze & Ceyhan	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Predictive correlational model</li> <li>-TPB questionnaires</li> </ul>	n = 1284	<p>-As predictors of psychological help-seeking attitudes, conscientious and agreeable students had more positive attitudes, while negative-valent and open ones had more negative attitudes.</p> <p>-Students who use seeking social support and avoidance stress coping strategies had more positive attitudes.</p> <p>-Collectivist and female participants' help-seeking attitudes are more positive.</p> <p>-With these variables, 14% of attitude of seeking psychological help is explained.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-As predictors of psychological help-seeking attitudes, conscientious and agreeable students had more positive attitudes, while negative-valent and open ones had more negative attitudes.</li> <li>-Students who use seeking social support and avoidance stress coping strategies had more positive attitudes.</li> <li>-Collectivist and female participants' help-seeking attitudes are more positive.</li> <li>-With these variables, 14% of attitude of seeking psychological help is explained.</li> </ul>

The analysis has strongly highlighted the negative role of stigma toward HSBs by using MHSs in various societies, cultures, and academic backgrounds (Liu et al., 2020; Li, Denson, and Dorstyn, 2018; Shahwan et al., 2020). Li, Denson, and Dorstyn (2017) discovered that subjective norms were a significant mediator of the relationship between evaluated need and anticipated risks to help-seeking intentions. This was in accordance with TPB. In terms of perceived behavioral control, adherence to Asian values, social support, anticipated risks, public stigma, and self-stigma significantly predicted this factor. Frequent predictors of HSBs of university students were students' positive attitudes toward help-seeking. According to Yelpaze and Ceyhan (2020), conscientious and agreeable students had these positive help-seeking attitudes. Similarly, Çebi and Demir (2020) confirmed that females possessed more favorable help-seeking attitudes than males, and that perceived social support (friends and significant other), prior help-seeking experience, and gender significantly predicted positive attitudes to seek psychological help.

Another important predictor of HSBs is knowledge about mental disorders or MHSs. Çebi and Demir (2020) discovered that 47% of students had knowledge of psychological services. Their research found that friends were the most frequently cited sources of information (24.2%) and sources of help (59%) followed by family (45.6%) and professionals (only 5.8%). Recommending friends to seek professional help can arguably be considered a help-seeking item since a student can share their mental health problems with friends and seek help (Pham et al., 2020). Beks et al. (2018) found that males reported lower MHL than females and that international students reported lower MHL than domestic students. They discovered that male and international students experience additional barriers to HSBs and subsequent access to campus-based MHSs.

Also recognizing mental disorders is a very important predictor of HSBs by using MHSs. According to Lu et al. (2021) recognizing mental illness had a positive direct effect on both help-seeking efficacy and maintenance of positive mental health of university students. Similarly, Pham et al. (2020) confirmed the HSBs of university students by using MHSs when they had a mental breakdown, were worried or upset, and resourced to psychotherapy when they had psychological problems.

In other research Li, Denson, and Dorstyn (2018) discovered relationships between several predictors (knowledge concerning MHSs, evaluated and perceived need for help, anticipated benefits, stigma concerns, and Asian values) and help-seeking intentions were significantly mediated by help-seeking attitudes and subjective norms. Sagar-Ouriaghli et al. (2020) established the 17 factors influencing HSB as psychological capability, physical and social opportunity, and reflective motivation including the use of role models, sign-posting services, and better availability of services, positive masculinity, and the use of humor and lay language. Finally, Aldalaykeh, Al-Hammouri, and Rababah (2019) found that religious practices (praying and reading the Quran) were the preferred HSBs by 76% of students in Jordan. This was followed by talking with family and friends (44.8%), although only 13.6% of students reported that seeking help from MHSs is the preferred option for them.



# Results during the COVID-19 pandemic

Table 2 summarizes the results of the approaches of the different forms of intervention and the purposes and factors of predicting HSBs of university students during the COVID-19 pandemic.

**Table 2**

*Results of HSBs of university students during the COVID-19 pandemic*

Year	Country	Author(s)	Approach and method	Sample	Key findings	Future directions
2021	USA	Borghouts, Eilkey, Mark, De Leon, Schueller, Schneider, Stadnick, Zheng, Mukamel & Sorkin	-Health Belief Model -Mental Health App Use (MHAU) -Web-based survey	n = 500	-106 participants (21.2%) reported MHAU. -Perceived stress, perceived need to seek help, past use of professional MHSs, and social influence were positively associated with MHAU. -The effect of stress was mediated by the perceived need to seek help. -Privacy concerns were negatively associated with MHAU. -Stigma, age, and gender did not have a statistically significant effect.	-Informing development of new digital interventions and appropriate outreach strategies to engage community college students in MHAU.
2021	Portugal	Conceição, Rothes & Gusmão	-Online survey -Patient Health Questionnaire (PHQ-9) -Generalized Anxiety Disorder (GAD-7)	n = 366	-Depressive and anxiety symptoms significantly increased during the first (June 2020) and second wave (March 2021) of the COVID-19 pandemic. -Participants with scores above the cut-off for moderately severe and severe depressive and anxiety symptoms showed significantly lower satisfaction with online teaching than students with lower depression and anxiety scores. -Despite the significant increase in clinical symptomatology, HSBs did not change accordingly. More than 50% of students with mild or severe depressive and anxiety symptomatology did not get treatment during the pandemic.	-This is the first study in Portugal to evaluate the actual mental health help-care seeking in university students presenting data on treatment care before and after the pandemic. -Future research could further explore the relationship between satisfaction with online teaching, depressive and anxiety symptomatology, academic engagements and results. -Promoting more campaigns on HSBs.
2021	Italia	Di Consiglio, Merola, Pascucci, Violani & Couyoumqjian	-Socio-demographic and standardized questionnaires	n = 454	-Students experienced moderate to severe levels of depressive, obsessive-compulsive and anxiety symptomatology. -About 14% of the sample met the criteria for at least one mental health disorder although most were not receiving care from MHSs. -During the lockdown, female students reported worse symptoms in the obsessive-compulsive, interpersonal sensitivity, depression, paranoid ideation and psychoticism dimensions. -The increasing symptomatology disappeared after the lifting of lockdown. -The results showed no difference in the male groups.	-Preventive and support strategies of HSBs and using MHSs should be improved in the university context. -Future research on developing a strategy to reduce stigma among students who are reluctant to start psychotherapy.

2021	Australia	McKay, O' Bryan & Kahu	-Mixed methods study -Undergraduate teacher education program -Follow-up focus group -Interview -Photo elicitation	n = 60 (first-year students)	-Student wellbeing and engagement strongly dipped at the start of lockdown, but recovered towards the end of the trimester. -Focus group findings illustrate the diversity of experience in terms of student access to time and space to study, their ability to sustain relationships online and the cumulative stress of COVID-19. -Peer support was one of a range of positive coping strategies. -Personal resilience strategies included humor, strategic decision making and HSB.	-The experiences of the first-year student group, particularly those still living at home with stable financial and family support, may present differently and this is suggested for further investigation. -Exploring ways to support wellbeing and sustain engagement through providing supportive environments that foster relationships and a sense of belonging. -How to support the needs of those students in real time, or at critical periods of the trimester, as well as how to develop HSBs in students who remain predominantly online. -Monitoring engagement through student management
2021	Lithuania	Žilinskas, Žulpaite, Puteikis & Viliūnienė	-Cross-sectional online survey -Questionnaires of Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS), Sense of Coherence scale (SOC-3), self-related health status (SRHS), evaluation of suicidal risk and experiences during the COVID-19 pandemic	n = 1001	-The prevalence of clinically relevant anxiety was high (46.6%) and contrasted with the lower prevalence of depression (11.1%). -37.5% of all students had thought about suicide at least once in their life and a similar number of students had thought about suicide during the previous year. -High levels of anxiety and depression were statistically significant predictors of suicidal ideation and planning during the past year.	-Challenges to promote using MHSs in Lithuanian higher education during the COVID-19 pandemic. -Encouraging HSBs of university students with educational programs.

Žilinskas et al. (2021) carried out research about the mental health conditions of university students in Lithuania. They discovered that the prevalence of clinically relevant anxiety was high (46.6%) and contrasted with a lower prevalence of depression (11.1%). 37.5% of all students had thought about suicide at least once in their life and a similar number of students had thought about suicide during the previous year. Conceição, Rothes, and Gusmão (2021) found that depressive and anxiety symptoms significantly increased during the first (June 2020) and second wave (March 2021) of the COVID-19 pandemic. Participants with scores above the cut-off for moderately severe and severe depressive and anxiety symptoms showed significantly lower satisfaction with online teaching than students with lower depression and anxiety scores.

Di Consiglio et al. (2021) discovered that students experienced moderate to severe levels of depressive, obsessive-compulsive, and anxiety symptomatology during the first wave of the COVID-19 pandemic. About 14% of the sample met the criteria for at least one mental health disorder, although most were not receiving care from MHSs. During the lockdown, female students reported worse symptoms in the obsessive-compulsive, interpersonal sensitivity, depression, paranoid ideation, and psychoticism dimensions. Moreover, some students with increasing depression and anxiety symptomatology did not accept professional help of psychotherapy. McKay, O`Bryan, and Kahu (2021) demonstrated that student wellbeing and engagement strongly dipped at the start of lockdown, although they recovered towards the end of the trimester. Peer support was one of a range of positive coping strategies. Personal resilience strategies included humor, strategic decision-making, and HSB.

## Discussion

The aim of this theoretical review was to analyze the state of knowledge about HSBs of university students both before and during the COVID-19 pandemic. It has examined the approaches of different forms of interventions and tried to discern the purposes and factors predicting HSBs of university students. This is particularly with regard to the TPB, although also according to other approaches.

Research before and during the COVID-19 pandemic has confirmed the negative role of stigma toward HSBs by using MHSs in various societies, cultures, and academic backgrounds (Di Consiglio et al., 2021; Liu et al., 2020; Li, Denson and Dorstyn, 2018; Shahwan et al., 2020). Before and during the COVID-19 pandemic, students had a certain perception of stigma toward HSBs and using professional MHSs. This will be very important for future research when developing a strategy to reduce stigma among university students reluctant to HSBs and to use professional MHSs.

The main factor and predictor of HSBs of university students before the COVID-19 pandemic were more positive help-seeking attitudes of students (Çebi and Demir, 2020; Yelpaze and Ceyhan, 2020). Another important predictor of HSBs is knowledge about mental disorders or MHSs. According to Çebi and Demir (2020), friends and family were the most frequently cited sources of information and sources of HSBs. These results have also been confirmed by Pham et al. (2020) in their research. Recognizing a mental disorder is also a very important predictor of HSBs through using MHSs (Lu et al., 2021). Indeed, recognizing a mental illness has a positive direct effect on both help-seeking efficacy and maintenance of the positive mental health of university students.

Similarly, Pham et al. (2020) have confirmed the HSBs of university students by using MHSs when they have had a mental breakdown or certain psychological problems. According to Li, Denson, and Dorstyn (2018), relationships between several predictors (knowledge concerning MHSs, evaluated and perceived need, anticipated benefits, stigma concerns, and Asian values) and help-seeking intentions were significantly mediated by help-seeking attitudes and subjective norms. In one study (Aldalaykeh, Al-Hammouri, and Rababah, 2019), religious practices (praying and reading the Quran) were found to be the preferred predictor of HSBs. Future research taking the religious confessions of university students into account could be of interest.

During the COVID-19 pandemic, it is evident that the depression and anxiety symptomatology of university students has increased considerably (Conceição, Rothes and Gusmão, 2021; Di Consiglio et al., 2021; Žilinskas et al., 2021). As a result of social distancing and periodic lockdowns, it has increased the use of online MHSs as different digital online support programs and mobile apps (Borghouts et al., 2021). Nevertheless, fewer university students sought help from MHSs or relevant others than would have been expected according to the TPB.

Of course, this theoretical review has some limitations. It only includes 19 research articles from the total number of 528 from three research databases (ProQuest, Web of Science, and Scopus) with the conditions of publishing in or after 2016, scholarly journals, full text available, and peer-reviewed. In other databases, it would also be possible to find research articles about the HSBs of university students before and during the COVID-19 pandemic. Another limitation is that still not much research has been conducted during the COVID-19 pandemic, so the review was limited by this.

## Conclusion

This review may be helpful for MHSs and counselors' programs. It is very important to carry out more intervention research on the HSBs of university students, which will focus on improving help-seeking attitudes and intentions by targeting the main barriers to treatment. These interventions could include educational interventions about MHL, de-stigmatization of MHSs, and providing better help-seeking sources of information, as to where exactly the potential providers of help can be found. Similarly, this review may contribute to mental disorder treatment among university students and reduce the possible barriers to HSBs, especially in this difficult period of COVID-19. Finally, future empirical research on the HSBs of university students in Slovakia could be done.

## References

Aldalaykeh, M., Al-Hammouri M. M., & Rababah J. (2019). Predictors of mental health services help-seeking behavior among university students. *Cogent Psychology*, 6(1), 1660520. <https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1660520>

- 
- Arikkatt, R. M., & Mohanan, S. A. (2021). Social distancing intention during the COVID-19 pandemic: The theory of planned behavior in Thai cultural context. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 12(1), 93-99. <https://www.proquest.com/scholarlyjournals/social-distancing-intention-during-covid-19/docview/2518454556/se2?accountid=16775>
- Barrable, A., Papadatou-Pastou, M., & Tzotzoli, P. (2018). Supporting mental health, wellbeing and study skills in higher education: an online intervention system. *International Journal of Mental Health Systems*, 12(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1186/s13033-018-0233-z>
- Beks, T. A., Cairns, S. L., Smygwyaty, S. L., Miranda Osorio, O. A. L., & Hill, S. J. (2018). Counsellor-in-residence: Evaluation of a residence-based initiative to promote student mental health. *The Canadian Journal of Higher Education*, 48(2), 55-73. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/counsellor-residence-evaluationbasedinitiative/docview/2216863877/se-2>
- Borghouts, J., Eikey, E. V., Mark, G., De Leon, C., Schueller, S. M., Schneider, M., Stadnick, N., Zheng, K., Mukamel, D. B. & Sorkin, D. H. (2021). Understanding mental health app use among community college students: Web-based survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 23(9), e27745. <http://dx.doi.org/10.2196/27745>
- Çebi, E., & Demir, A. (2020). Help-seeking attitudes of university students in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(1), 37-47. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-019-09385-7>
- Conceição, V., Rothes, I. & Gusmão, R. (2021). The Association Between Changes in the University Educational Setting and Peer Relationships: Effects in Students' Depressive Symptoms During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychiatry*, 12, 783776. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.783776>
- Di Consiglio, M., Merola, S., Pascucci, T., Violani, C., & Couyoumdjian, A. (2021). The Impact of COVID-19 Pandemic on Italian University Students' Mental Health: Changes across the Waves. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 9897. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189897>
- Giusti, L., Mammarella, S., Salza, A., Sasha, D. V., Ussorio, D., Casacchia, M., & Roncone, R. (2021). Predictors of academic performance during the covid-19 outbreak: Impact of distance education on mental health, social cognition and memory abilities in an Italian university student sample. *BMC Psychology*, 9, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1186/s40359-021-00649-9>
- Kovács, K. (2018). A comparison of factors influencing health risk behaviour of college students in the countries of the Carpathian basin. *European Journal of Mental Health*, 13(2), 184-210. <http://dx.doi.org/10.5708/EJMH.13.2018.2.5>
- Kurki, M., Sonja, G., Kaisa, M., Lotta, L., Terhi, L., Susanna, H.-Y-S., Atte, S., Subina, U., Yifeng, W. & Andre, S. (2021). Digital mental health literacy -program for the first year medical students' wellbeing: A one group quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 21, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-021-02990-4>

- Lee, J. Y., & Shin, Y. J. (2020). Using the Theory of Planned Behavior to Predict Korean College Students' Help-Seeking Intention. *Journal of Behavioral Health Services & Research*, 2020, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11414-020-09735-z>
- Li, W., Denson, L. A., & Dorstyn, D. S. (2017). Help-seeking intentions and behaviors among mainland Chinese college students: Integrating the theory of planned behavior and behavioral model of health services use. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 39(2), 125-148. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-017-9287-x>
- Li, W., Denson, L. A., & Dorstyn, D. S. (2018). Understanding Australian university students' mental health help-seeking: An empirical and theoretical investigation. *Australian Journal of Psychology*, 70(1), 30-40. <http://10.1111/ajpy.12157>
- Liu, H., Wong, Y. J., Mitts, N. G., Li, P. F. J., & Cheng, J. (2020). A phenomenological study of east Asian international students' experience of counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(3), 269-291. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-020-09399-6>
- Lu, C.-M., Lien, Y.-J., Chao, H.-J., Lin, H.-S., & Tsai, I.-C. (2021). A structural equation modeling of mental health literacy in healthcare students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13264. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph182413264>
- McKay, L., O`Bryan, S., & Kahu, E. R. (2021). "My uni experience Wasn't completely ruined": The impacts of COVID-19 on the first-year experience. *Student Success*, 12(3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5204/ssj.1762>
- Pham, N. C., Li, Y., Hossain, T., Schapsis, C., Pham, H. H., & Minor, M. (2020). Understanding Mental Health Services and Help-Seeking Behaviors Among College Students in Vietnam. *Asia Pacific Journal of Health Management*, 15(3), 58-71. <https://doi.org/10.24083/apjhm.v15i3.353>
- Sagar-Ouriaghli, I., Godfrey, E., Graham, S., & Brown, J. S. L. (2020). Improving mental health help-seeking behaviours for male students: A framework for developing a complex intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 4965. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17144965>
- Shahwan, S., Lau, J. H., Goh, Ch. M. J., Ong, W. J., Tan, G. T. H., Kwok, K. W., Samari, E., Lee, Y. Y., Seet, V., Chang, S., Chong, S. A., & Subramaniam, M. (2020). The potential impact of an anti-stigma intervention on mental health help-seeking attitudes among university students. *BMC Psychiatry*, 20, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1186/s12888-020-02960-y>
- Shi, W., & Hall, B.J. (2021). Help-seeking intention among Chinese college students exposed to a natural disaster: an application of an extended theory of planned behavior (E-TPB). *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 56(7), 1273-1282. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01993-8>

---

Tuck, A. B., & Thompson, R. J. (2021). Social networking site use during the COVID-19 pandemic and its associations with social and emotional well-being in college students: Survey study. *JMIR Formative Research*, 5(9), e26513. <http://dx.doi.org/10.2196/26513>

Yelpaze, İ. & Ceyhan, A. A. (2020). The prediction of personality, culture and coping strategies on university students' psychological help seeking attitudes. *Turkish Journal of Education*, 9 (2), 134-153. <https://doi.org/10.19128/turje.611402>

Žilinskas, E., Žulpaitė, G., Puteikis, K., & Viliūnienė, R. (2021). Mental health among higher education students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional survey from Lithuania. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12737. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph182312737>

# INFRAČERVENÉ TERMORIZNÍ SNÍMÁNÍ A ANALÝZA MIMIKY PŘI DETEKCI ÚMYSLNÉHO ZKRESLOVÁNÍ INFORMACÍ – PŘÍPADOVÁ STUDIE

## INFRARED THERMAL IMAGING AND FACIAL EXPRESSION ANALYSIS DURING DECEPTION DETECTION – CASE STUDY

Petra HYPŠOVÁ<sup>1</sup>, Martin SEITL<sup>1</sup>

Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10,  
771 80, Olomouc, ČR,

[petra.hypsova01@upol.cz](mailto:petra.hypsova01@upol.cz), [martin.seitl@upol.cz](mailto:martin.seitl@upol.cz)

**Abstrakt:** Rozšiřující se technologické možnosti otevřely prostor pro detekci psychofyziologických změn a behaviorálních projevů bezkontaktními metodami, které nenarušují běžnou interakci. Cílem příspěvku je představit experimentální design a data první pilotní případové studie uplatňující funkční infračervené termovizní snímání a analýzu emoční exprese při detekci úmyslného zkreslování informací. V rámci pilotního psychofyziologického experimentu jsme se zaměřili na sledování změn ve faciální teplotě, variabilitě tepové frekvence a celkové obličejové emoční expresi během scénářů připravené a spontánní lži produkované různým tazatelům.

**Klíčová slova:** neinvazivní detekce zkreslování; funkční infračervené termovizní snímání; FaceReader; fyziodetekce; psychofyziologický experiment

**Abstract:** The expanding technological possibilities have opened up space for the detection of psychophysiological changes and behavioral manifestations by non-contact methods that do not interfere with normal interaction. This paper aims to present the experimental design and data of the first pilot case study applying functional infrared thermal imaging and emotional expression analysis for deception detection. In the pilot psychophysiological experiment, we focused on monitoring changes in facial temperature, heart rate variability, and overall facial emotional expression during prepared and spontaneous lie scenarios spoken towards different interviewers.

**Keywords:** non-invasive deception detection; functional infrared thermal imaging; FaceReader; physio-detection; psychophysiological experiment

## Úvod

Problematika detekce zkreslování je vzhledem k jeho četným psychologickým a sociálním důsledkům populárním tématem, kterému se v posledních 40 letech věnuje čím dál více výzkumníků s cílem přinést přesný ná-



stroj, skrze nějž by bylo možné klamání odhalit (Avola et al., 2019). Zejména, pokud zvážíme, že běžný jedinec uvede průměrně dvě zkreslené informace denně (DePaulo & Kashy, 1998), a že lhaní může kompletně ovlivnit výsledek situace, v níž je lež produkována, bylo by nalezení způsobu přesného odhalení zkreslování všeobecně výhodné (Avola et al., 2019).

K detekci zkreslování je přistupováno z rozličných úhlů, zahrnujících nejen sociologický a psychologický přístup, ale také technologické hledisko. Důvodem je především pokrok v aplikaci polygrafických nástrojů zahrnujících například elektromyografii (Zimmermann et al., 2017), elektrookulografii (Walczyk et al., 2012), elektroencefalografii (EEG), funkční magnetickou rezonanci (Avola et al., 2019) či měření elektrodermální aktivity (Kreybig & Krautz, 2019). Jmenované technologie aplikují stejný základní princip: sledují různé fyziologické projevy, které byly dříve korelovány s neupřímným chováním a skrze něž lze analýzou zjistit, v jakém okamžiku byl člověk upřímný a v jakém ne (Iacob & Tapus, 2019). I přes vysokou přesnost těchto technologií je jejich aplikace problematická, a to zejména z důvodu jejich kontaktní (či invazivní) povahy, jež vede k narušení běžné interakce a k vyvolání vyššího napětí u testovaných osob (Derakhshan et al., 2020). Obecně jde tedy o hledání kompromisu mezi mírou invaze měřicího zařízení a přesností, již lze skrze něj dosáhnout (Iacob & Tapus, 2019).

Zcela nový prostor otevřel rozvoj nekontaktních technologií eliminujících přímý kontakt s tělem sledované osoby, jelikož nevyžadují připojení jakýchkoli senzorů a elektrod ke zkoumaným subjektům, čímž nedochází k narušení běžné interakce či povahy rozhovorů (Iacob & Tapus, 2019). Z dostupných informací vyplývá, že během produkce zkreslených informací dochází k výrazným fyziologickým a behaviorálním změnám zahrnujících např. změny v teplotě obličeje (Gálvez-García et al., 2020; Ionnaou, Gallese, & Merla, 2014; Moliné et al., 2017; Moliné et al., 2018), emoční mikroexpresi (Ekman, 2003; Matsumoto & Hwang, 2020; Porter et al., 2011; Su & Levine, 2016) či tepové frekvenci (Cook & Mitschow, 2019; Synnott, Dietzel, & Ionnaou, 2015). Bezkontaktní měření těchto změn umožňuje například funkční infračervené termovizní snímání a behaviorální analýza. I přes vysokou přesnost jmenovaných technologií při měření rozličných fyziologických a behaviorálních změn, je jejich využití pro detekci zkreslování informací na počátku. První experimenty aplikující tyto technologie pro detekci zkreslování přináší rozmanité výsledky. Dosud není ověřeno, zda a s jakou mírou přesnosti jsou bezkontaktní přístupy schopné lež identifikovat. Absentují také studie, jež by popisovaly přesné postupy pro využití těchto nástrojů v kontextu detekce zkreslování. Neexistuje výzkum, který by tyto nástroje a jejich přesnost v detekci zkreslování ověřoval v intrapersonálním kontextu připravené a spontánní lži. Sledování vlivu experimentální situace a osobnosti tazatele na četnost a intenzitu fyziologických a behaviorálních projevů jedince během produkce klamavých informací rovněž chybí. Cílem předložené případové studie je tedy pilotní aplikace funkčního infračerveného termovizního snímání a behaviorální analýzy pro sledování rozdílů ve faciální teplotě, tepové frekvenci, emoční mikro-expresi a emočním nabuzení (arousalu) během klidového stavu a během produkce pravdy a lži. Z důvodu absentujících studií zahrnujících rozličné intrapersonální scénáře je naším cílem rovněž, za využití nekontaktního přístupu, popsat fyziologické a behaviorální změny během scénářů připravené pravdy a připravené lži, a také během scénářů spontánní pravdy a spontánní lži. K zajištění komplexnosti sledovaných proměnných je cílem pilotního experimentu rovněž sledování vlivu příjemného a nepříjemného vzezření tváře simulované osoby tazatele na přítomnost a intenzitu měřených behaviorálních a fyziologických změn během klidového stavu a během produkce pravdy a lži.

## Teoretické ukotvení

Funkční infračervené termovizní snímání (fITI) je neinvazivní metoda sloužící ke sledování teplotních změn v těle jedince závislých na krevní perfuzi řízené autonomním nervovým systémem (Gálvez-Garcia et al., 2020). Bývá využívána jako biologický ukazatel subjektivních prožitků (Clay-Warmer & Robinson, 2015; Ionnaou et al., 2014). Její nespornou výhodou je nekontaktní povaha, díky níž lze získat vysoce přesná data, aniž by na subjekt musely být umístěny elektrody či jiná kontaktní zařízení (Clay-Warmer & Robinson, 2015). Studie zabývající se sledováním teplotních změn vyvolaných rozdílnými emocemi ukázaly, že se faciální teplota zvyšuje v situacích vysokého nabuzení s pozitivní valencí, a snižuje se naopak v situacích nízkého nabuzení s negativní valencí (Salazar-Lopéz et al., 2015). Jelikož je lhaní považováno za proces vysokého emočního nabuzení s negativní valencí (Colwell et al., 2007), doprovázeného vysokou kognitivní zátěží (Vrij et al., 2008), dochází k odlišnostem v teplotních změnách obličeje (Gálvez-Garcia et al., 2020). Tyto variace jsou konzistentní s aktivací specifického faciálního akčního kódovacího systému (Clay-Warmer & Robinson, 2015), ovlivněného prožívanými emocemi, vedoucími k odlišnému průtoku krve v aktivovaných faciálních svalech (Jarlier et al., 2011). Aplikace termografie je pro detekci zkreslování prozatím nepříliš probádanou oblastí, což vede k tomu, že odlišní výzkumníci sledují rozličné části tváře a jejich teplotní změny v průběhu zkreslování (Moliné et al., 2017). Jedná se zejména o periorbitální areu (Rajoub & Zwiggelaar, 2014), čelo (Zhu, Tsiamyrtzis, & Pavlidis, 2007), nos (Panasiti et al., 2016), špičku nosu (Moliné et al., 2018; Gálvez-Garcia et al., 2020) či tváře (Gálvez-Garcia et al., 2020). Ionnaou et al. (2014) přidávají také oblast horní čelisti a horního rtu. Výsledky teplotních změn ve sledovaných oblastech se liší. Například studie zkoumající špičku nosu poukázaly na snížení její teploty (Ionnaou et al., 2014; Kosonogov et al., 2017; Moliné et al., 2017), vyvolané stresem a zvýšenou aktivitou sympatického nervového systému (Moliné et al., 2018). Naopak studie Ionnaou et al. (2016), Panasiti et al. (2016) či Paolini et al. (2016) zjistili, že v důsledku vysokého nabuzení dochází ke zvýšení její teploty. Tento efekt bývá spojován s komplexní autonomickou interakcí mezi sympatickým a parasympatickým nervovým systémem (Ionnaou et al., 2016; Moliné et al., 2017). Moliné et al. (2018) uvádí, že tento rozdíl může být způsobený rovněž povahou využitých experimentálních situací ovlivňujících nárůst kognitivní zátěže. Roli může hrát také osobnost examinatora. Zvýšená kognitivní zátěž a prožitky studu či viny vedou k nárůstu teploty tváří (Ionnaou et al., 2014; Paolini et al., 2016). Teplota čela je naopak považována za nejstabilnější část tváře v důsledku její závislosti na celkové tělesné teplotě (Gálvez-Garcia et al., 2020), nicméně vlivem vysoké kognitivní zátěže lze sledovat i její nárůst (Abdelrahman et al., 2017).

Vedle sledování teplotních změn je v přístupech k detekci zkreslování využito kardiovaskulárních ukazatelů (Ambach & Gamer, 2018), a to zejména tepové frekvence (Graham, 1978), která narůstá v důsledku strachu z odhalení klamavého chování vlivem zvýšené aktivity sympatického nervového systému (Cook & Mitschow, 2019; Gödert, Rill, & Vossel, 2001). Typický profil tepové frekvence jedince během zkreslování se skládá z jejího počátečního zrychlení následovaného prudkým zpomalením (Gamer et al., 2006). Prožívaný strach, zvýšená mentální či emoční zátěž, očekávání odhalení a prakticky jakákoliv další forma vysokého nabuzení spojeného s produkcí lži může mít na tepovou frekvenci různých jedinců odlišný vliv (Synnott et al., 2015). Z tohoto důvodu je nutné do detekce lži zahrnovat tepovou frekvenci pouze jako podpůrný ukazatel možného klamání, neboť kardiovaskulární aktivita variuje vlivem dalších faktorů, než pouze přítomností zkreslování (Synnott et al., 2015).

Dle teorie úniku (“leakage-theory”) jsou lži s vysokým rizikem (tj. jejich neodhalení je spojeno s výraznou odměnou, zatímco jejich odhalení s výrazným trestem) spojené s “únikem” behaviorálních či emočních projevů, a to zejména v mikroexpresi trvající 1,25 – 1,5 sekundy (Ekman, 2003; Matsumoto & Hwang, 2020; Porter et al., 2011; Su & Levine, 2016). Jedním z vysvětlení jsou Darwinova zjištění ohledně nemožnosti ovládnutí či inhibice některých obličejových svalů během přítomnosti silně prožívané emoce, díky níž nelze související mimiku potlačit (Baker, Black, & Porter, 2016). V souladu s touto teorií by tak právě přítomnost emočních mikrovýrazů mohla určit, kdy došlo k produkci lži, a kdy k pravdě. Studie Hurleyho a Franka (2011) poskytla důkaz pro tuto premisu právě v souvislosti s přítomností klamání. Výsledky jejich výzkumu ukázaly, že jedinci produkcující lež nemohou kontrolovat některé prvky svého faciálního výrazu, i přes to, že se snaží o jejich potlačení. Nepatrné emoční mikrovýrazy zůstanou zachovány (Porter & Ten Brinke, 2008). Ten Brinke a Porter (2012) či Matsumoto a Hwang (2018) postulují, že sledování mikroexprese může být cestou, skrze níž lze lež detekovat. Naopak například Burgoon (2018) či Vrij et al. (2019) argumentují, že se nejedná o příliš přesný způsob, jak lháře zachytit. Důvodem je především nemožnost lidského oka mikrovýrazy spolehlivě rozpoznat (Denault et al., 2020; Shen et al., 2021). Díky rozvoji technologie lze tyto výrazy detekovat s využitím specifických software, jakým je například FaceReader od společnosti Noldus Information Technology (2021).

## **Psychofyzilogický experiment – případová studie**

V rámci případové studie byly provedeny dva vnitro-subjektové psychofyzilogické experimenty, kde nezávislé proměnné představoval využitý scénář (přípravená a spontánní lež) a simulace osoby examinatora variující dle vzezření tváře (příjemné a nepříjemné). Závislou proměnnou byla teplota čela, špičky nosu a tváří, tepová frekvence, emoční exprese a emoční arousal. Průběh obou psychofyzilogických experimentů byl stejný, pouze se měnil podnětový materiál v podobě tváře examinatora. Časový rozstup mezi prvním a druhým experimentem byl 90 minut.

# **Metody**

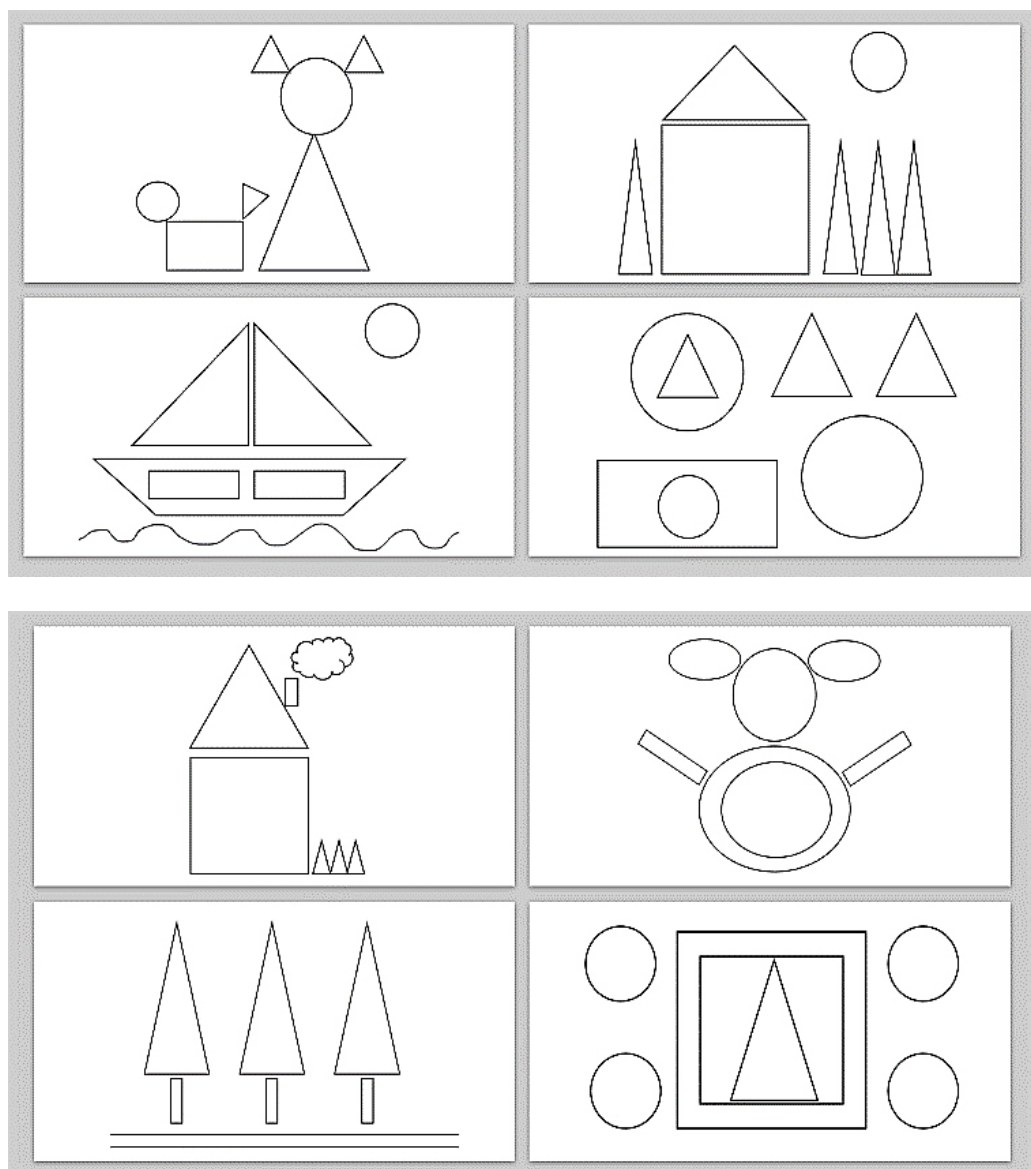
## **Popis případu**

Psychofyzilogický experiment byl realizován s celkem 4 probandy, jejichž úkolem bylo produkovat připravenou a spontánní lež směrem k tazateli, který byl představován simulací v podobě velké fotografie, jež variovala dle stanovených proměnných (tj. rod, barva pleti a vzezření tváře). Pro účely tohoto příspěvku byl z probandů posléze náhodně vybrán jeden případ určený k analýze. Jednalo se o ženu ve věku 26 let, která byla vystavena experimentální situaci připravené a spontánní lži produkované osobě mužského pohlaví, středního věku, bílé barvy pleti s příjemným a nepříjemným vzezřením tváře.

## Popis využitých scénářů zkreslování

Dvěma osobám mužského rodu, středního věku, bílé barvy pleti a lišícím se vzezřením tváře (dichotomická proměnná, viz dále) byla produkována připravená a nepřipravená lež. V případě **připravené lži** dostal proband 7 dní před zahájením experimentu instrukci, aby si z osmi nabízených témat (1. téma BP/DP; 2. práce/stáže při studiu; 3. budoucí směřování; 4. největší studijní/pracovní úspěch; 5. zájmy při studiu; 6. stav BP/DP/disertace; 7. motivace pro studium/vykonávání svého oboru; 8. nejoblíbenější předmět, a naopak nejméně oblíbený předmět za dob studia a proč) vybral čtyři, o kterých bude posléze mluvit. Ze čtyř vybraných témat si proband vybral dvě, o nichž bude mluvit pravdu a dvě, o nichž bude lhát. Kolik času proband věnoval přípravě svých odpovědí, bylo volitelné, jedinou podmínkou bylo, že odpovědi nesmí být připravené na papíře pro čtení na místě. Pořadí, v jakém proband komunikoval lež/pravdu bylo na jeho uvážení.

**Obrázek 1**



Pro scénář **spontánní lži** byly vytvořeny dvě skupiny ilustrací po 4 obrázcích uvedených na Obr. 1. Jedna skupina byla prezentována v rámci prvního experimentu a druhá skupina v rámci druhého experimentu. Všechny obrázky byly tvořeny 7 jednoduchými geometrickými tvary. Úkolem probanda bylo dva obrázky popisovat pravdivě a zbylé dva kompletně zkresleně, a to tak, aby je osoba sedící v jiné experimentální místnosti mohla překreslit na papír, aniž by poznala, zda je momentálně produkovaná pravda či lež. Proband obrázky poprvé viděl až v moment experimentu. Pořadí, v jakém proband komunikoval lež/pravdu bylo na jeho uvážení.

## Využité vybavení

K záznamu faciální teploty probanda v průběhu experimentální situace byla využita termovizní kamera *Fluke Ti450 PRO*. Obnovovací frekvence zařízení je 60 Hz a teplotní citlivost je na hladině  $\leq 0,03$  °C (NETD). Korekce emisivity měřeného subjektu je dostupná. Emisivita byla v tomto experimentu zafixována na hodnotě 0,98, což odpovídá emisivitě lidské kůže (Bernard et al., 2013). Pro zajištění vyšší přesnosti záznamu byl využit širokoúhlý objektiv (Fluke, 2013).

Software *FaceReader 9* (Noldus Information Technology, 2021) byl využit k identifikaci sekvence pohybů spojených s konkrétními emocemi skrze transformaci tváře do modelu FACS (*Facial Action Coding System*) a ke sledování tepové frekvence a její variability prostřednictvím modulu vzdálené fotopletysmografie. Pro záznam videí k následné analýze ve FaceReader sloužil fotoaparát s rozlišením 4k *Canon EOS 200D*.

## Etické zásady

Průběh experimentu probíhal v souladu s etickými standardy Americké psychologické asociace (APA, 2017) platnými pro psychologický výzkum a výzkum využívající detekci zkreslování. Sedm dní před zahájením experimentu obdrželi probandi informované souhlasy spolu s kontakty na řešitelský tým pro vyjasnění dotazů. Byli poučeni, že svou účast ve výzkumu mohou kdykoliv ukončit bez udání důvodu. Rovněž měli právo vyžadovat vymazání veškerých poskytnutých dat, a to do 7 dnů od ukončení experimentu bez udání důvodu. Měli také možnost výběru, jaký typ dat chtějí pro prezentaci svých výsledků využít (zda pouze číselné hodnoty a grafické údaje či také ilustrační fotografický materiál nebo úryvek videa). Veškerá získaná data byla uložena pod anonymními kódy na počítačové infrastruktuře splňující aktuálně platné požadavky na implementaci GDPR v instituci tento výzkum provádějící.

## Průběh experimentů a nastavení

Psychofyziologické experimenty byly realizovány v laboratoři psychologie práce, organizace a dopravy, uzpůsobené tomuto typu měření. V laboratoři byla nastavena konstantní teplota 20,5 °C, okna byla zatemněná, osvětlení bylo rovnoměrně rozložené. V místnosti byl umístěn flipchart s velkou fotografií lidské tváře simulující osobu experimentátora. Fotografie byly vybrány dle zvolených proměnných (tj. rod, barva pleti a věk)

majících vliv na produkci zkreslovaných informací z databáze tváří CFC Chicago Face Database (Ma, Correll, & Wittenbrink, 2015). Z dostupných fotografií splňujících požadovaná kritéria bylo náhodně vybráno 24 snímků, které byly posléze formou online dotazníku předloženy 235 respondentům, kteří označovali na 10 bodové škále, nakolik danou tvář vnímají jako příjemnou či nepříjemnou. Před flipchartem s fotografií byly umístěny dva stativy s kamerami. Vzdálenost mezi probandem a kamerami byla 2 metry. Mezi kamerami a probandem byl umístěn stůl s notebookem pro sledování neutrálního videa k záznamu baseline a pro využití aplikace ZOOM pro přenos průběhu experimentu do druhé experimentální místnosti obsazené figurantem, jehož úkolem bylo odhalit lež. Důvodem pro využití figuranta pro poslech informací a odhalení lži je navýšení motivace probanda lhát. Lhaní je totiž pravděpodobně náročnější než mluvení pravdy pouze tehdy, když jsou dotazovaní motivováni k tomu, aby jim někdo věřil (Vrij et al., 2008). O přenosu byli probandi předem informováni v informovaném souhlase. Figuranta proband neviděl, byl pouze obeznámen o jeho přítomnosti. Nastavení laboratoře a rozmístění vybavení ilustrujeme na Obr. 2.

## Obrázek 2



Proband byl po příchodu do laboratoře usazen na speciální vyhrazené místo, kde po dobu 20 minut klidně seděl pro adaptaci těla na teplotu laboratoře. Následně byl vyzván k usazení se na místo před kamerami ke snímání baseline (tj. běžné fyziologické úrovně) skrze sledování 3minutového videa z přírody doplněného o relaxační hudbu k navození klidového stavu. Tento typ baseline byl zvolen v souladu s doporučeními Ionnaou

et al. (2014), kteří postulují, že vhodným přístupem k jejímu snímání je právě navození zklidnění probanda. V průběhu sledování videa nebyl s probandem v laboratoři nikdo fyzicky přítomný, aby se eliminoval vliv pozorovatele.

Po ukončení videozáznamu do místnosti vešel experimentátor, aby probandovi sdělil další instrukce týkající se samotného zkreslování. V této části bylo probandovým úkolem produkovat připravenou pravdu a lež s následující instrukcí: *“V této části bude Vaším úkolem plynule hovořit o čtyřech, Vámi předem vybraných oblastech. O 2 budete povídat pravdu a o 2 kompletní lež. Pořadí, v němž přijde pravda či lež je na Vás. Důležité je hovořit tak, aby Vaše lež nebyla rozpoznána účastníkem výzkumu, sedícím v druhé místnosti. Během Vašeho výkladu budete v místnosti sama. Budete se dívat na fotografii lidského obličeje umístěného před Vámi. Poprosím Vás, abyste pokud možno eliminovala pohyby Vaší hlavy na minimum a soustředila se pouze na fotografii umístěnou před Vámi.”*

Jakmile proband dokončil část s připravenou lží, vešel do místnosti experimentátor, který zadal další instrukce týkající se spontánní lži: *“Úkolem této části je popsat osobě za zdí obrázky, které máte před sebou tak, aby je mohla překreslit dle Vašich instrukcí. Dva obrázky budete popisovat přesně tak, jako jsou na obrazovce. Zbylé dva obrázky popíšete úplně zkresleně. Důležité je opět hovořit tak, aby Vaše lež nebyla rozpoznána účastníkem výzkumu, sedícím v druhé místnosti. Během Vašeho výkladu budete v místnosti sama. Budete se dívat na fotografii lidského obličeje, umístěného před Vámi. Poprosím Vás, abyste pokud možno eliminovala pohyby Vaší hlavy na minimum a soustředila se pouze na popis vybraných obrázků.”*

Po dokončení spontánního scénáře lži do místnosti opět vešel experimentátor, který zastavil záznam v příslušných zařízeních a oznámil probandovi ukončení první části experimentu a předal další instrukce: *“Nyní máte 90 minut pauzu a poté Vás poprosím, abyste se opět dostavila do této místnosti, kde Vám budou sděleny další instrukce. V průběhu tohoto času nekonzumujte žádné teplé nápoje, kávu a jiné kofeinové nápoje, nikotinové výrobky ani alkoholické nápoje.”*

V případě druhé části experimentu průběh vypadal totožně jako v případě první části. Jedinou změnou byla výměna fotografie simulující osobnost tazatele, která nyní ukazovala muže bílé barvy pleti ve středním věku s nepříjemným vzezřením tváře. Průběh opět zahrnoval počáteční 20minutovou adaptaci probanda na prostředí laboratoře, následné snímání baseline během sledování 3minutového videa z přírody a posléze samotné scénáře připravené a spontánní lži. Po ukončení druhé části experimentu byl experimentátorovi zaslán dokument, obsahující odhady figuranta, v jakých částech dle něj došlo ke lži. Tento dokument byl předložen probandovi, aby uvedl, zda figurant odhadl zkreslování správně či nikoliv. Následně byla probandovi věnována věcná odměna spolu s poděkováním za jeho účast v experimentu.

## **Analýza termovizního záznamu**

Faciální teplota probanda byla snímána po celou dobu obou experimentů. V obou experimentech bylo získáno celkem 22 minut záznamu, z nichž byly analyzovány celkem 2 minuty baseline, 3,5 minuty připravené lži, 1,75 minuty připravené pravdy, 3 minuty spontánní lži a 1,5 minuty spontánní pravdy. Ze záznamu jsme získali

vždy 20 teplotních snímků (tj. 20 datových matic 240 x 320 teplotních pixelů ve tváři) za 1 vteřinu. Analyzován byl každý 40 teplotní snímek (tj. každé 2 vteřiny záznamu). Celkem bylo manuálně analyzováno 529 teplotních snímků.

Sledovali jsme teplotu čela, tváří a špičky nosu v souladu s výzkumem Gálveze-Garcii et al. (2020), dle nichž jsou právě tyto oblasti nejvhodnější pro detekci zkreslování skrze termovizní snímání. Každá oblast byla manuálně vybrána prostřednictvím software Fluke SmartView a MS Excel jako oblast teplotních pixelů: v případě špičky nosu se jednalo o 7x5 pixelů, u čela o 62x36 pixelů a v případě tváří o 17x21 pixelů pro pravou i levou tvář. Pro každou z oblastí byl vypočten medián, průměr, modus, minimum, maximum a směrodatná odchylka. Za signifikantní teplotní změnu byl, v souladu s předchozími výzkumy (Gálvez-Garcia et al., 2020; Moliné et al., 2018), považován rozdíl +/- 0,3 °C.

### **Analýza tepové frekvence a emoční exprese**

Analýza proběhla v software FaceReader 9. V obou experimentech bylo získáno celkem 22 minut záznamu. Analyzováno bylo celkem 13 minut záznamu pro každý experiment. Tepová frekvence a její variabilita byla měřena skrze modul vzdálené fotopletysmografie, který sleduje nepatrné změny v barvě obličeje vyvolané odlišným prokrvením jeho částí, skrze něž vzdáleně vypočítá tepovou frekvenci (Noldus Information Technology, 2021).

Skrze FaceReader jsme rovněž sledovali přítomnost 6 základních emocí a univerzálních výrazů: šťastný, smutný, naštvaný, překvapený, vyděšený a znechucený. Vedle těchto kategorií jsme se zaměřili na rozpoznání neutrálního výrazu ve tváři a pozorování, zda se v důsledku zkreslování měnil či nikoliv. Sledovány byly rovněž i proměny emočního nabuzení (arousalu).

Veškerá data získaná software FaceReader byla analyzována v MS Excel.

## **Výsledky**

### **První experiment**

V případě prvního experimentu byly fyziologické a behaviorální změny závislou proměnnou, zatímco využitý scénář a simulace příjemného vzezření tváře osoby tazatele proměnnou nezávislou.

### **Teplotní změny**

Teplotní změny byly sledovány mezi baseline a produkcí připravené a spontánní lži, a rovněž mezi produkcí připravené a spontánní lži a produkcí připravené a spontánní pravdy.



V případě *špičky nosu* bylo nejvyššího rozdílu naměřeno mezi baseline a připravenou lží a mezi baseline a spontánní lží. Detekovatelný rozdíl byl rovněž nalezen mezi spontánní pravdou a spontánní lží. Pouze mezi připravenou pravdou a připravenou lží nebyl rozdíl pozorován.

U teploty *čela* nebyly nalezeny žádné rozdíly převyšující hodnotu  $\pm 0,3$  °C.

Poslední sledovanou oblastí byly *tváře*, u nichž bylo signifikantního rozdílu naměřeno mezi baseline a připravenou lží, mezi baseline a spontánní lží a mezi připravenou pravdou a připravenou lží. U spontánní pravdy a spontánní lží byl rozdíl minimální. Veškeré naměřené hodnoty uvádíme v Tab. 1.

## Tabulka 1

*Mediány teplot vybraných oblastí obličeje*

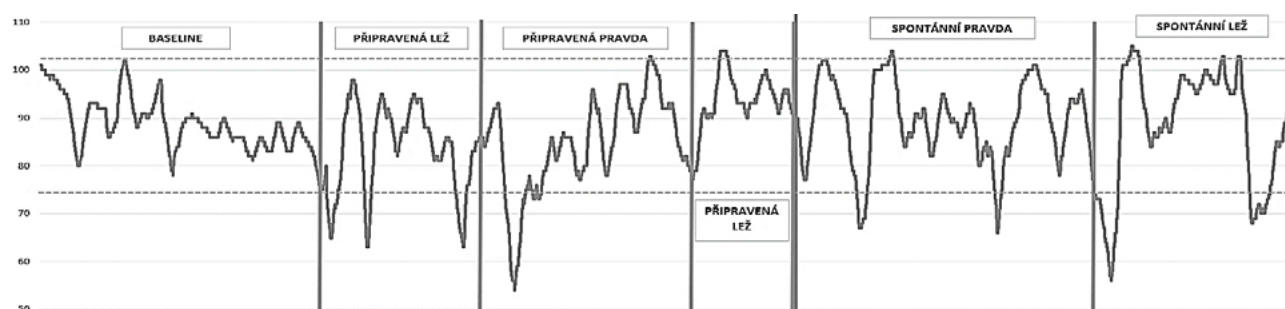
sekvence	špička nosu	čelo	tváře
Baseline	31,53 °C	34,91 °C	33,79 °C
Připravená pravda	31,19 °C	34,95 °C	33,96 °C
Připravená lež	31,04 °C	35,05 °C	34,41 °C
Spontánní pravda	33,25 °C	35,12 °C	34,71 °C
Spontánní lež	32,95 °C	35,05 °C	34,80 °C

## Tepová frekvence

Tepová frekvence probanda byla sledována za účelem popisu její variability a jejího profilu během baseline a během experimentálních situací.

V získaných datech byl naměřen trend „zrychlení zpomalení“ tepové frekvence u produkce nepravdivých informací, který však není natolik výrazný a odlišný od produkce pravdivých informací, že jej nelze v této případové studii považovat za signifikantní. Křivku tepové frekvence v průběhu experimentu zobrazujeme na Obr. 3.

## Obrázek 3



Variabilita tepové frekvence je nejvyšší v případě připravené lži (SD = 8,75) a v případě spontánní lži (SD = 11,99). U produkce připravené i spontánní lži je variabilita tepové frekvence vyšší než během baseline a sdělováním pravdy.

## Tabulka 2

### *Deskriptivy tepové frekvence*

sekvence	medián	průměr	modus	min	Max	SD
Baseline	88	86,92	89	73	99	5,86
Připravená pravda	88	86,93	94	71	97	7,19
Připravená lež	93	91,96	93	66	110	8,75
Spontánní pravda	83	78,25	84	53	98	11,46
Spontánní lež	85	81,43	89	52	101	11,99

## Změny v emoční expresi

Sledována byla mikroexprese šesti základních emocí doplněných o pozorování neutrálního výrazu. Pokles neutrálního výrazu ve tváři je nejvíce patrný v případě připravené lži, a to zejména ve srovnání s intenzitou neutrální exprese v případě baseline. V rámci připravené lži sledujeme v emoční expresi drobné projevy radosti, smutku, překvapení, vyděšení a znechucení. Intenzitu emočního projevu u všech sledovaných proměnných uvádíme v Tab. 3.

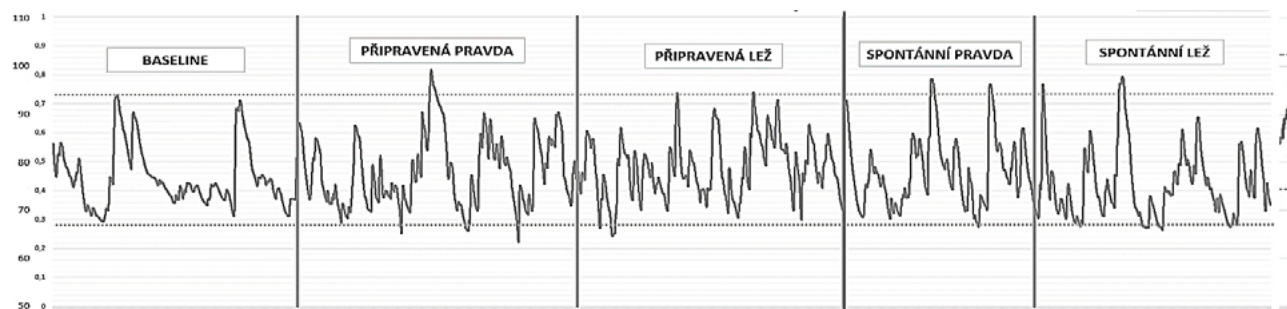
## Tabulka 3

### *Intenzita emočního projevu jednotlivých emocí – mediány*

sekvence	neutrální	radost	smutek	hněv	překvapení	vyděšení	znechucení
Baseline	0,90	0,00	0,02	0,01	0,02	0,01	0,00
Připravená pravda	0,54	0,03	0,01	0,00	0,05	0,11	0,00
Připravená lež	0,49	0,04	0,01	0,00	0,04	0,14	0,01
Spontánní pravda	0,74	0,01	0,02	0,00	0,02	0,07	0,00
Spontánní lež	0,77	0,01	0,03	0,01	0,01	0,03	0,01

Ve sledování křivky emočního arousalu uvedené na Obr. 4 nepozorujeme výrazné výkyvy mezi pravdou a lží, které by umožnily označit místo pro detekci zkreslení.

**Obrázek 4**



## Druhý experiment

V druhém experimentu byly fyziologické a behaviorální změny závislou proměnnou, zatímco využitý scénář a simulace nepříjemného vzezření tváře osoby tazatele byly proměnnou nezávislou.

### *Teplotní změny*

V případě *špičky nosu* byl největší rozdíl nalezen mezi baseline a spontánní lží. Detekovatelný rozdíl byl také mezi připravenou pravdou a připravenou lží a mezi spontánní pravdou a spontánní lží. Teplota špičky nosu mezi baseline a připravenou lží nedosáhla žádného rozdílu.

U teploty *čela* byl detekovatelný rozdíl pouze mezi baseline a spontánní lží. U baseline a připravené lži, připravené pravdy a připravené lži a spontánní pravdy a spontánní lži nebyl nalezen žádný rozdíl.

U teploty *tváří* byl rozdíl mezi baseline a připravenou lží a mezi baseline a spontánní lží. Žádný rozdíl nebyl prokázán mezi připravenou pravdou a připravenou lží ani mezi spontánní pravdou a spontánní lží. Veškeré naměřené hodnoty uvádíme v Tab. 4.

## Tabulka 4

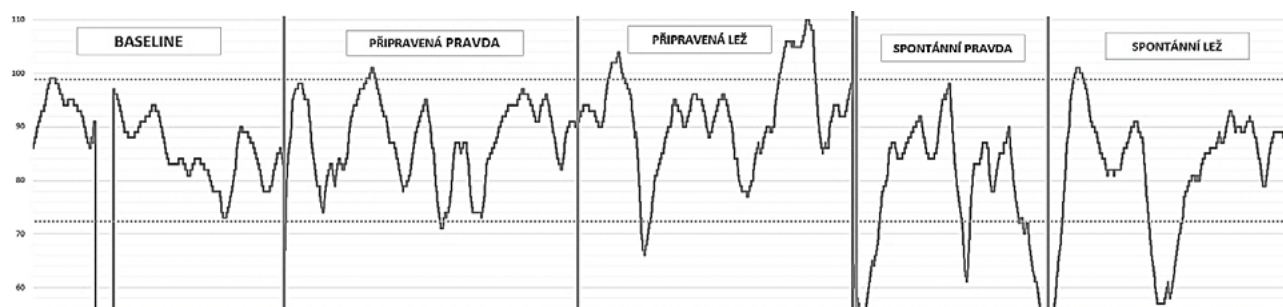
Mediány teplot vybraných oblastí obličeje

sekvence	špička nosu	čelo	tváře
Baseline	33,46 °C	34,05 °C	33,14 °C
Připravená pravda	33,78 °C	34,30 °C	33,73 °C
Připravená lež	33,50 °C	34,21 °C	33,65 °C
Spontánní pravda	34,35 °C	34,58 °C	34,17 °C
Spontánní lež	34,08 °C	34,58 °C	34,25 °C

## Změny v tepové frekvenci

Trend „zrychlení zpomalení“ v případě produkce lži nepozorujeme. Chybějící hodnoty tepové frekvence na počátku záznamu baseline v Obr. 5 byly způsobeny prudkým pohybem probandky.

## Obrázek 5



Variabilita tepové frekvence je nejvyšší pouze v případě spontánní lži ( $SD = 12,16$ ). Nárůst variability tepové frekvence během produkce připravené i spontánní lži je patrný zejména při srovnání s baseline. V komparaci s produkcí pravdy k němu nedochází.

## Tabulka 5

Deskriptivy tepové frekvence

sekvence	špička nosu	čelo	tváře
Baseline	33,46 °C	34,05 °C	33,14 °C
Připravená pravda	33,78 °C	34,30 °C	33,73 °C
Připravená lež	33,50 °C	34,21 °C	33,65 °C
Spontánní pravda	34,35 °C	34,58 °C	34,17 °C
Spontánní lež	34,08 °C	34,58 °C	34,25 °C

## Změny v emoční expresi

Stejně jako v případě prvního experimentu nesledujeme výraznější změny v emoční expresi, kde dominuje neutrální výraz. Opět pouze v případě připravené lži je neutralita výrazu nejnižší a sledujeme drobné projevy radosti, smutku, překvapení a vyděšení.

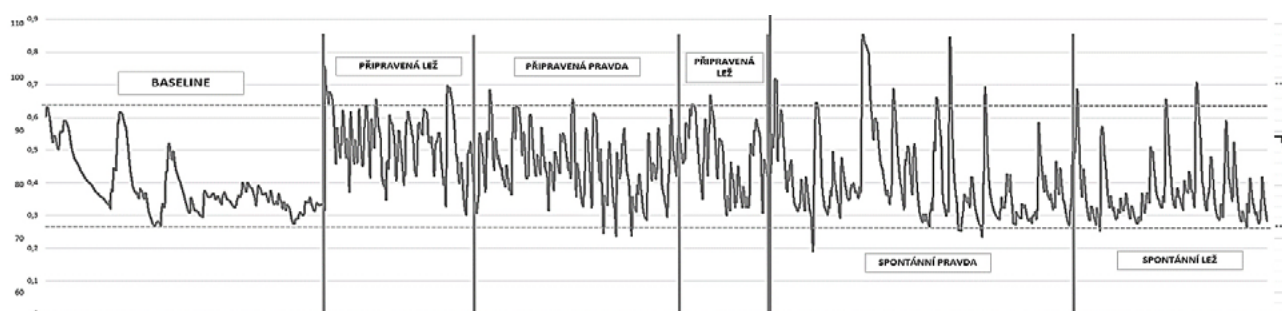
## Tabulka 6

*Intenzita emočního projevu jednotlivých emocí – mediány*

sekvence	Neutrální	radost	smutek	hněv	překvapení	vyděšení	znechucení
Baseline	88	0,00	0,04	0,01	0,01	0,00	0,00
Připravená pravda	88	0,00	0,01	0,00	0,08	0,08	0,00
Připravená lež	93	0,02	0,01	0,00	0,08	0,08	0,00
Spontánní pravda	83	0,00	0,08	0,00	0,01	0,02	0,00
Spontánní lež	85	0,00	0,07	0,00	0,02	0,03	0,00

Emoční arousal je rovněž spíše vyrovnaný a nepozorujeme v něm výrazné výkyvy, které by poukazovaly na místo, kde došlo ke lži.

## Obrázek 6



## Diskuze

Cílem případové studie byl popis faciální teploty, tepové frekvence, emoční mikro-exprese a emočního arousalu mezi baseline a produkcí připravené a spontánní lži a mezi produkcí pravdy a připravené a spontánní lži řečené osobě mužského pohlaví středního věku bílé barvy pleti s příjemným a nepříjemným vzezřením tváře.

Zvolený vnitro-subjektový psychofyziologický experiment obsahující scénáře připravené a spontánní lži byl rozdělen na dvě části dle simulace examinátora skrze velkoformátovou fotografii, což dovolilo měnit jeho zá-

kladní charakteristiky (zejména rod, barvu pleti, věk či vzezření tváře). Aplikace fotografie však nemusela mít tak silný vliv na probanda, jako by měla přítomnost reálné osoby tazatele. Využití scénáře připravené a spontánní lži umožnilo sledovat variabilitu fyziologických a behaviorálních změn, k níž vlivem odlišných scénářů zkreslování dochází (Gołaszewski, Zajac, & Widacki, 2015). Scénář spontánní lži, kde měl proband za úkol popisovat obrázky promítnuté na obrazovce osobě v jiné místnosti, mohl způsobit výraznější výkyvy ve všech sledovaných proměnných. Důvodem je především vystavení probanda silné kognitivní zátěži, která mohla překrýt cílové psychofyziologické markery mezi pravdou a lží.

Pro záznam teplotních změn byla zvolena technologie funkčního infračerveného termovizního snímání a pro analýzu tepové frekvence a behaviorální analýzu metodologie FaceReaderu. Výhodou těchto nástrojů je především jejich nekontaktní povaha a získání velkého množství dat pro další analýzy či sledování projevů, které nejsou zaznamatelné lidským okem. K získání validních výsledků je však zapotřebí dodržet nezbytné podmínky nejen na straně technologií (např. nutnost statické povahy měření, vyrovnaní teplot a světla v místnosti apod.), ale také na straně probandů (např. zákaz požití alkoholu či nikotinu min. 2 hodiny před začátkem testování, nepřítomnost brýlí apod.). Veškeré podmínky byly striktně kontrolovány, byť statická povaha byla někdy částečně narušena pohyby hlavy probanda, které není možné bezkontaktně eliminovat. Pro interpretaci výsledků je nutné brát tyto pohyby v potaz a v budoucích studiích doporučujeme jejich zahrnutí do statistických analýz.

Sledování teplotních změn přineslo variabilní výsledky, což je v souladu s momentálními zjištěními Ionnaou et al. (2014), Ionnaou et al. (2016), Kosonogov et al. (2017), Moliné et al. (2017), Paolini et al. (2016) či Moliné et al. (2018). Prvotní snížení teploty špičky nosu mezi baseline a připravenou lží lze vysvětlit počáteční nervozitou z experimentální situace, nárůstem stresu, a tedy i navýšením aktivity sympatického nervového systému (Moliné et al., 2018). Úvodní nervozita by mohla být jedním z možných vysvětlení chybějícího významného rozdílu mezi připravenou pravdou a lží, jelikož obě byly produkovány ihned po zhlédnutí zklidňujícího videa. Výrazné navýšení teploty špičky nosu při produkci spontánní lži a pravdy oproti baseline by mohlo být také zapříčiněno zvyšující se nervozitou, stresem (Panasiti et al., 2016; Paolini et al., 2016) a kognitivní zátěží, vyvolanou nemožností si odpovědi předem připravit (Rajoub & Zwigellar, 2014). Ve všech případech produkce připravené i spontánní lži dochází k poklesu teploty špičky nosu ve srovnání s produkcí připravené i spontánní pravdy. Ionnaou et al. (2014) i Panasiti et al. (2016) uvádí, že právě tento pokles teploty u produkce lži je spojený s vyšší aktivací sympatického nervového systému vyvolanou přítomností strachu, nervozity či prožitků viny, jež lež doprovází. Neexistence rozdílů v teplotě čela mezi využitými scénáři zkreslování a baseline, a mezi pravdou a připravenou i spontánní lží odpovídá poznatkům o tepelné stabilitě čela (Moliné et al., 2017; Moliné et al., 2018) a lze předpokládat, že čelo nebude perspektivní oblastí pro detekci lži v navazujících studiích. V případě teploty tváře byl signifikantní nárůst teploty nalezen mezi baseline i připravenou a spontánní lží. Obecně bývá nárůst teploty tváře během produkce lži výrazný (Abdelrahman et al., 2017; Ionnaou et al., 2016; Moliné et al., 2018; Paolini et al., 2016) a může souviset především se snahou o vyvolání pravdivého dojmu (Gálvez-García et al., 2020) či s prožitky studu nebo viny (Ionnaou et al., 2014; Paolini et al., 2016).

Porovnání teploty ve vybraných oblastech tváře v případě produkce lži tazateli s příjemným vzezřením tváře (tj. v rámci prvního experimentu) s produkcí lži tazateli s nepříjemným vzezřením tváře (tj. v rámci druhého experimentu) přineslo odlišné výsledky. U simulace nepříjemného vzezření osoby tazatele došlo ke zvýšení teploty

špičky nosu o téměř 2 °C než u simulace příjemného vzezření tazatele. Je možné, že simulace nepříjemného vzezření examinátora mohla v probandce vyvolat ihned na začátku testování negativní emoce, které mohou souviset právě s navýšením teploty v oblasti nosu (Salazar López et al., 2015). V případě čela či tváří však došlo naopak k jejímu mírnému poklesu. Tento teplotní rozpor lze přisoudit i výraznějším pohybům a náklonům hlavy probandky v průběhu druhého experimentu, které vedly k obtížnějšímu výběru čela a tváří. Pro budoucí studie momentálně pracuje výzkumný tým autorů na vytvoření software, jenž by dokázal efektivněji vybírat oblasti tváře i se zohledněním výraznějších pohybů hlavy.

Tepová frekvence byla během experimentu variabilní, přičemž u připravené i spontánní lži bylo sledováno její počáteční zrychlení následované zpomalením, jež dle Gamera et al. (2006) ukazuje na přítomnost klamavé informace. Tento trend se v této případové studii částečně ukazoval také během produkce pravdivých informací, což lze vysvětlit zejména skutečností, že do variability tepové frekvence vstupuje mnoho dalších proměnných, jako je například odlišné prožívání zátěže v jednotlivých experimentálních situacích, povaha testované osoby, momentální naladění apod. (Synnott et al., 2015). Tyto proměnné nebyly v této případové studii kontrolovány. Tepová frekvence během produkce informací vůči tazateli s příjemným i nepříjemným vzezřením tváře se nijak výrazně neměnila.

Sledování intenzity emoční exprese a emočního arousalu neukázalo výraznější výkyvy během klidové úrovně probanda a produkcí připravené či spontánní lži, ani mezi produkcí pravdy a připravené a spontánní lži. Ve všech případech převládala neutrální emoční exprese. U produkce připravené lži řečené tazateli s příjemným i nepříjemným vzezřením tváře však byla intenzita neutrální exprese nižší než u ostatních částí experimentu a do výrazu pronikaly i jiné emoce, což by bylo v souladu s tzv. teorií úniku (Ekman, 2003; Matsumoto & Hwang, 2020; Porter et al., 2011; Su & Levine, 2016). Tyto prvky však byly patrné (byť s menší intenzitou), také u produkce připravené pravdy. U připravené lži a pravdy byla emoční exprese živější než u ostatních částí experimentu, jelikož povaha scénáře připravené pravdy a lži vyžadovala sdělování osobních informací z pracovního či studijního života. Snížení intenzity neutrálního výrazu tedy mohlo být zapříčiněno například vzpomínkou na nějakou úsměvnou či negativní událost, která se do emočního výrazu promítla.

Zjištěné výsledky připravují prostor pro aplikaci bezkontaktních technologií v dalších experimentech s větším množstvím osob. Patrný je zejména potenciál sledování faciální teploty. Pro všechny sledované oblasti je však nezbytné zahrnutí více scénářů zkreslování, jelikož jejich vliv na přesnost detekce je nesporný (Gołaszewski et al., 2015). V dalších studiích plánujeme zahrnutí skupinových scénářů zkreslování, neboť fyziologické i behaviorální změny vyvolané v důsledku skupinového klamání mohou být nejen početnější, ale také silnější (Vernham, Granhag, & Giolla, 2016). Důvodem je silný nárůst kognitivní zátěže (Vrij et al., 2008) vyvolaný ztrátou kontroly nad tím, jaké informace produkují ostatní členové skupiny, a jaké informace je třeba produkovat, aby nebyla skupinová lež odhalena (Vernham et al., 2016). V budoucím výzkumu považujeme za důležité také sledování vlivu osobnosti examinátora na intenzitu fyziologických a behaviorálních projevů jedince produkujícího lež v rozličných scénářích zkreslování.

## Závěr

Předložená případová studie popisuje využití infračerveného termovizního snímání a analýzy behaviorální a emoční exprese skrze software FaceReader při sledování fyziologických a behaviorálních změn vyvolaných produkcí zkreslených informací spolu se sledováním vlivu osobnosti tazatele. Na scénářích připravené a spontánní lži byly sledovány rozdíly v teplotě špičky nosu, čela a tvářích, tepové frekvenci, emoční mikroexpresi a emočním arousalu oproti klidové úrovni probanda a oproti produkci pravdivé informace. Nejvíce pozorovatelné rozdíly byly zaznamenány především skrze měření faciální teploty. Rozdíly v tepové frekvenci, emoční mikro-expresi a emočním arousalu byly v předložené případové studii spíše nevýrazné a budou dále prozkoumány v jiných scénářích zkreslování. Případová studie tak bude sloužit jako podklad pro další výzkum realizovaný v této oblasti.

## Poděkování / dedikace k projektu

Na tomto místě děkujeme RNDr. Stanislavovi Popelkovi, Ph.D. za odborné konzultace a pomoc se zkvalitněním procesu výběru oblastí tváře pro termovizní analýzu.

Tento příspěvek vznikl v rámci doktorského studia psychologie práce, organizace a dopravy Mgr. Petry Hypšové na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Finanční prostředky na tuto publikaci poskytlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR na specifický výzkum (IGA\_FF\_2021\_008).

## Literatura

- Abdelrahman, Y., Velloso, E., Dingler, T., Schmidt, A., & Vetere, F. (2017). Cognitive heat. *Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies*, 1(3), 1–20. <https://doi.org/10.1145/3130898>
- Ambach, W., & Gamer, M. (2018). Physiological measures in the detection of deception and concealed information. In J. P. Rosenfeld (Ed.) *Detecting concealed information and deception: recent development*. (pp. 3 – 34). Elsevier.
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). <http://www.apa.org/ethics/code/index.html>
- Avola, D., Cinque, L., Foresti, G. L., & Pannone, D. (2019). Automatic deception detection in RGB videos using facial action units. *Proceedings of the 13th International Conference on Distributed Smart Cameras* 5, 1 – 6. <https://doi.org/10.1145/3349801.3349806>



- Baker, A., Black, P. J., & Porter, S. (2016). The truth is written all over your face! Involuntary aspects of emotional facial expressions. In C. Abell & J. Smith (Eds.), *The expression of emotion: Philosophical, psychological and legal perspectives* (pp. 219–243). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316275672.011>
- Bernard, V., Staffa, E., Mornstein, V., & Bourek, A. (2013). Infrared camera assessment of skin surface temperature – Effect of emissivity. *Physica Medica*, 29(6), 583 – 591. <https://doi.org/10.1016/j.ejmp.2012.09.003>
- Burgoon, J. K. (2018). Opinion: microexpressions are not the best way to catch a liar. *Frontiers in Psychology*, 9, 1672. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01672>
- Clay-Warner, J., & Robinson, D. T. (2015). Infrared thermography as a measure of emotion response. *Emotion Review*, 7(2), 157 - 162. <https://doi.org/10.1177/1754073914554783>
- Colwell, K., Hiscock-Anisman, C. K., Memon, A., Taylor, L., & Prewett, J. (2007). Assessment Criteria Indicative of Deception (ACID): An integrated system of investigative interviewing and detecting deception. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 4(3), 167–180. <https://doi.org/10.1002/jip.73>
- Cook, L. G., & Mitschow, L. C. (2019). Beyond the polygraph: deception detection and the autonomic nervous system. *Federal practitioner: for the health care professionals of the VA, DoD, and PHS*, 36(7), 316–321.
- Denault, V., Dunbar, N. E., & Plusquellec, P. (2020). The detection of deception during trials: ignoring the nonverbal communication of witnesses is not the solution – A response to Vrij and Turgeon (2018). *The International Journal of Evidence & Proof*, 24(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/1365712719851133>
- DePaulo, B. M., & Kashy, D. A. (1998). Everyday lies in close and casual relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 63 – 79. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.63>
- Derakhsan, A., Mikaelli, M., Gedeon, T., & Nasrabadi, A. M. (2020). Identifying the optimal features in multimodal deception detection. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(25), 1 - 14. <https://doi:10.3390/mti4020025>
- Ekman, P. (2003). Darwin, deception, and facial expression. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000, 205–221. <https://doi.org/10.1196/annals.1280.010>
- Fluke. (2013). Termokamera Fluke Ti450. Dostupné z: <https://www.fluke.com/cs-cz/produkt/termokamera/ti450>
- Gálvez-García, G., Fernández-Gómez, J., Bascour-Sandoval, C., Albayay, J., González-Quiñones, J. J., Moliné, A., Pérez-Luco, R., Boso, A., & Gómez-Milán, E. (2020): A trifactorial model of detection of deception using thermography. *Psychology, Crime & Law*, 27(2), 405 - 426. <https://doi.org/10.1080/1068316X.2020.1815198>

- Gamer, M., Rill, H. G., Vossel, G., & Gödert, H. W. (2006). Psychophysiological and vocal measures in the detection of guilty knowledge. *International Journal of Psychophysiology*, 60(1), 76–87. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2005.05.006>
- Gödert, H. W., Rill, H. G., & Vossel, G. (2001). Psychophysiological differentiation of deception: the effects of electrodermal lability and mode of responding on skin conductance and heart rate. *International journal of psychophysiology: official journal of the International Organization of Psychophysiology*, 40(1), 61–75. [https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(00\)00149-5](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(00)00149-5)
- Gołaszewski, M., Zajac, P., & Widacki, J. (2015). Thermal vision as a method of detection of deception: A review of experiences. *European Polygraph*, 9(1), 5–24. <https://doi.org/10.1515/ep-2015-0001>
- Graham, F. (1978). Constraints on measuring heart rate and period sequentially through real and cardiac time. *Psychophysiology*, 15(5), 492–495. 10.1111/j.1469-8986.1978.tb01422.x
- Hurley, C. M., & Frank, M. G. (2011). Executing facial control during deception situations. *Journal of Nonverbal Behavior*, 35(2), 119–131. <https://doi.org/10.1007/s10919-010-0102-1>
- Iacob, D. A., & Tapus, A. (2019). Detecting deception in HRI using minimally-invasive and noninvasive techniques. *28th IEEE International Conference on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)*, 1 – 7. <https://doi.org/10.1109/RO-MAN46459.2019.8956384>
- Ioannou, S., Morris, P., Terry, S., Baker, M., Gallese, V., & Reddy, V. (2016). Sympathy crying: Insights from infrared thermal imaging on a female sample. *PLoS ONE*, 11(10), e0162749. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0162749>
- Ioannou, S., Gallese, V., & Merla, A. (2014). *Thermal infrared imaging in psychophysiology: potentialities and limits*. *Psychophysiology*, 51(10), 951–963. <https://doi.org/10.1111/psyp.12243>
- Jarlier, S., Grandjean, D., Delplanque, S., N'Diaye, K., Cayeux, I., Velazco, M. I., Sander, D., Vuilleumier, P., & Scherer, K. R. (2011). *Thermal analysis of facial muscles contractions*. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 2(1), 2–9. <https://doi.org/10.1109/T-AFFC.2011.3>
- Kosonogov, V., De Zorzi, L., Honoré, J., Martínez-Velázquez, E. S., Nandrino, J. L., Martínez-Selva, J. M., & Sequeira, H. (2017). Facial thermal variations: A new marker of emotional arousal. *PLoS ONE*, 12(9), e0183592. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183592>
- Kreyßig, N., & Krautz, A. E. (2019). Lying and perception of lies by bilingual speakers. *Applied Psycholinguistic*, 40(5), 1313 - 1329. <https://doi.org/10.1017/S0142716419000286>
- Ma, D. S., Correll, J., & Wittenbrink, B. (2015). The Chicago Face Database: A free stimulus set of faces and norming data. *Behavior Research Methods*, 47(4), 1122–1135. <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0532-5>

- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2018). Microexpressions differentiate truths from lies about future malicious intent. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2545. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02545>
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2020). Clusters of nonverbal behavior differentiate truths and lies about future malicious intent in checkpoint screening interviews. *Psychiatry, Psychology and Law* 1–16. <https://doi.org/10.1080/13218719.2020.1794999>
- Moliné, A., Dominiguez, E., Salazar-López, E., Gálvez-García, G., Fernández-Gómez, J., De la Fuente, J., Iborra, O., Tornay, F. J., & Gómez Milán, E. (2018). The mental nose and the Pinocchio effect: Thermography, planning, anxiety, and lies. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 15(2), 234 – 248. <https://doi.org/10.1002/jip.1505>
- Moliné, A., Gálvez-García, G., Fernández-Gómez, J., De la Fuente, J., Iborra, O., Tornay, F., Mata Martín, J. L., Puertollano, M., & Gómez Milán, E. (2017). The Pinocchio effect and the cold stress test: Lies and thermography. *Psychophysiology*, 54(11), 1621–1631. <https://doi.org/10.1111/psyp.12956>
- Noldus Information Technology (2021). Emotion Analysis FaceReader. Dostupné z: <https://www.noldus.com/facereader>
- Panasiti, M. S., Cardone, D., Pavone, E. F., Mancini, A., Merla, A., & Aglioti, S. M. (2016). Thermal signatures of voluntary deception in ecological conditions. *Scientific Reports*, 6(1), 35174. <https://doi.org/10.1038/srep35174>
- Paolini, D., Alparone, F. R., Cardone, D., van Beest, I., & Merla, A. (2016). The face of ostracism: The impact of the social categorization on the thermal facial responses of the target and the observer. *Acta Psychologica*, 163, 65–73. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2015.11.001>
- Porter, S., & Ten Brinke, L. (2008). Reading between the lies: identifying concealed and falsified emotions in universal facial expressions. *Psychological Science*, 19(5), 508 – 514. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02116.x>
- Porter, S., Ten Brinke, L., Baker, A., & Wallace, B. (2011). Would I lie to you? “Leakage” in deceptive facial expressions relates to psychopathy and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 133–137. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.031>
- Rajoub, B. A., & Zwigelaar, R. (2014). Thermal Facial Analysis for Deception Detection. *IEEE Transactions on information forensics and security* 9(6), 1015 – 1023. <https://doi.org/10.1109/TIFS.2014.2317309>
- Salazar-López, E., Domínguez, E., Juárez Ramos, V., de la Fuente, J., Meins, A., Iborra, O., Gálvez, G., Rodríguez-Artacho, M. A., & Gómez-Milán, E. (2015). The mental and subjective skin: Emotion, empathy, feelings and thermography. *Consciousness and cognition*, 34, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.con-cog.2015.04.003>
- Shen, X., Fan, G., Niu, C., & Chen, Z. (2021). Catching a liar through facial expression of fear. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.675097>

- Su, L., & Levine, M. (2016). Does “lie to me” lie to you? An evaluation of facial clues to high-stakes deception. *Computer Vision and Image Understanding*, 147, 52–68. <https://doi.org/10.1016/j.cviu.2016.01.009>
- Synnott, J., Dietzel, D., & Ionnaou, M. (2015). A review of the polygraph: history, methodology and current status. *Crime Psychology Review*, 1(1), 59 - 83. <https://doi.org/10.1080/23744006.2015.1060080>
- Ten Brinke, L., & Porter, S. (2012). Cry me a river: identifying the behavioral consequences of extremely high-stakes interpersonal deception. *Law and human behavior*, 36(6), 469–477. <https://doi.org/10.1037/h0093929>
- Vernham, Z., Granhag, P-A., & Giolla, E. M. (2016). Detecting Deception within Small Groups: A Literature Review. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01012>
- Vrij, A., Fisher, R., Mann, S., & Leal, S. (2008). A cognitive load approach to lie detection. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 5(1-2), 39–43. <https://doi.org/10.1002/jip.82>
- Vrij, A., Hartwig, M., & Granhag, P. A. (2019). Reading lies: Nonverbal communication and deception. *Annual Review of Psychology*, 70, 295–317. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103135>
- Walczyk, J. J., Griffith, D. A., Yates, R., Visconte, S. R., Simoneaux, B., & Harris, L. L. (2012). Lie detection by inducing cognitive load: eye movements and other cues to the false answers of “witnesses” to crimes. *Criminal Justice and Behavior*, 39(7), 887-909. <https://doi.org/10.1177/0093854812437014>
- Zhu, Z., Tsiamyrtzis, P., & Pavlidis, I. (2007). Forehead Thermal Signature Extraction in Lie Detection. 2007 *29th Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society*, 243-246. <https://doi.org/10.1109/IEMBS.2007.4352269>
- Zimmermann, V., Wittmann, J., Sparrer, D., Mühlberger, A., & Shiban, Y. (2017). The generalization of conditioned startle responses from known to unknown lies. *Learning and Motivation*, 59, 64-69. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2017.05.002>

# INTERSEXUÁLNE ROZDIELY V ÚSPEŠNOSTI V ŠTÚDIU

## INTERSEXUAL DIFFERENCES IN STUDY SUCCESS

Lucia SÜTTÖ<sup>1</sup>

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, PF, UKF, Dražovská4, 949 01 Nitra,

[lsutto@ukf.sk](mailto:lsutto@ukf.sk)

### **Abstrakt:**

*Príspevok sa zameriava na vyvrátenie mienky o intersexuálnych rozdieloch v rámci štúdia na strednej škole. Zameriava sa na potlačenie preferencie chlapcov verzus dievčat na preferovaných predmetoch v rámci povinného vzdelávania na stredných školách. Mýtus o lepších vzdelávacích výsledkoch chlapcov v matematike a dievčat v materinskom jazyku vyvraciam prostredníctvom zahraničných výskumov i vlastného výskumu.*

**Kľúčová slova:** *intersexuálna teória, stereotypy, pohlavná identita, školská úspešnosť, žiaci gymnázií*

### **Abstract:**

*The paper focuses on refuting the opinion about intersex differences in high school. It focuses on suppressing the preference of boys versus girls in preferred subjects in compulsory education in secondary schools. We dispel the myth of boys 'better maths and girls' mother tongues through foreign research and our own research.*

**Keywords:** *intersexual theory, stereotypes, gender identity, school success, grammar school students*

## Úvod

Pojem intersexuálna teória v sebe zahŕňa všetko to, čím sa cítime byť, ako to navonok prejavujeme, ako sa prispôbujeme tomu, čo od nás okolie očakáva. Spomenuté v sebe nesie vo väčšej či menšej miere znaky sexuálne aj rodové. Sexuálna identita je identifikácia sa s vlastným biologickým pohlavím, ktorá je však úzko spojená s identifikáciou sa so sociálnym bytím ženou, mužom (Lukšík, Supeková, 2003)<sup>4</sup>.

Pohlavná identita v kontexte centrálného poňatia v multifaktoriálnej teórii, sa týka toho, v akom rozsahu sa niekto cíti byť mužský, alebo ženský, bez ohľadu na biologické pohlavie, vzhľadom na to, čo to znamená byť mužský, alebo ženský v danej spoločnosti (Perry, Pauletti 2011; Stets, Burke, 2000; Tobin et al, 2010; Wood, Eagle, 2009). Táto koncepcia teda vychádza z teórie maskulinity nemenej zvažovaní vplyvu mužskosti / ženskosti na správanie, fyzické predispozície a osobné vlastnosti, záujmy. Najvýznamnejším sociálnym modelom v spoločnosti je teória intersexuálnych rolí. Pod pojmom intersexuálna rola rozumieme súbor kultúrnych očakávaní mužského, alebo ženského správania sa v súlade so sociálne konštruovanými ideálmi. Intersexuálne role sa utvárajú už v novorodeneckom veku keď sa s deťmi rodičia rozprávajú na základe biologického pohlavia.

## Vymedzenie pohlavnej identity

Ako uvádza Wyrobková (2007), od najútlejšieho veku vyberajú svojim potomkom stereotypné hračky či oblečenie a povzbudzujú ich k činnostiam, ktoré sú považované za príslušné k ich pohlaviu. Dievčenské správanie u chlapcov je hodnotené kritickejšie okolím ako chlapčenské správanie dievčaťa (Blakemore, 2003).

Proces vývoja intersexuálnych rolí má štyri fázy, ktoré popísal Oakley, (2000):

- 1) socializácia manipuláciou,
- 2) sústredenie pozornosti na určité objekty,
- 3) verbálne pomenovanie
- 4) vystavení činnosti.

Všetky štyri procesy sú diferencované podľa pohlavia a od narodenia neodmysliteľne patria k socializácii dieťaťa.

- V prvej fáze (socializácia manipuláciou) matka dieťa česie a oblieka do patričných šiat. Podobný proces formovania kojencov pozorovali antropológovia v rôznych svetových kulturách. Má trvalý efekt, pretože dieťa preberá matkin pohľad na seba samé a zvnútorňuje ho.
- Systematické smerovanie pozornosti na určité predmety sa prejavuje poskytovaním hračiek na základe pohlavia. Dieťa býva odmeňované, pokiaľ sa s nimi správne hrá.
- Rodičia prenášajú na deti aspekty intersexuálnych rolí tiež slovne („neposlušný chlapec“, „pekné dievčatko“).
- Chlapci a dievčatá sa postupne zoznamujú s tradičnými mužskými a ženskými činnosťami. Rodičia u detí povzbudzujú identifikáciu s činnosťami spojenými s učením sa príslušnej intersexuálnej role.

Postavenie intersexuálnych rozdielov sa prejavuje aj v pracovnom postavení. Muži väčšinou zastávajú, alebo sú obsadzovaní na riadiace pozície, pričom ženy sú skôr podriadené (Brutsaert, 2006; Connell, 1996, Epstein, 1997, Schippers, 2007). Veľkým tabu v našej spoločnosti je aj pojem homosexualita, pričom ľudia s touto orientáciou sú obmedzovaní aj pri výbere povolania. Napríklad príklady z praxe kedy detský psychológ v Americkom štáte musel opustiť svoje pracovné miesto, keď sa zistila jeho pohlavná orientácia. Alebo na slovensku na Orave musel výborný učiteľ v materskej škole opustiť svoju prácu keď rodičia zistili, že žije s mužom.

„Sexualita a rodovosť sa formuje všetkými okolitými sociálnymi vzťahmi. Je ťažké určiť, kde sa sexualita začína a kde sa končí. Vstupuje do mocenských vzťahov vo výuke, ale je tiež prítomná v osobných priateľstvách a vzťahoch, fantáziách a očakávaníach, rozprávaniach o populárnych kultúrnych ikonách, učiteľských klebetách o učiteľoch a učiteľkách, žiakoch a žiačkach, študentských, v ihriskových hrách, prechádzkach a rozhovoroch (Epstein, Johnson, 1998)“.

Intersexuálne stereotypy sú konsenzuálne presvedčenia o tom, aké charakteristiky majú mať muži a ženy. Crafordová s Ungerovou (2004) uvádzajú, že osvojovanie týchto stereotypov začína pred piatym rokom života dieťaťa, zrýchluje sa počas mladšieho školského veku a vrcholí v období adolescencie. Naopak, ak sa štúdium

považuje za súčasť intersexuálnej identity, problém môže byť interpretovaný ako znamenie, že úloha je užitočná, nie je to nemožné.

Zistilo sa, že tento predsudok práve zapríčinil horšie študijné výsledky dievčat a nie ich mentálne schopnosti. Dôvodom predsudkov bola práve aj rodinná výchova, ktorá viedla dievčatá obrátiť, alebo orientovať sa práve na štúdium humanitných predmetov, zatiaľ čo chlapcov viedli skôr k technickým a vedeckým predmetom. Dôkazom tohto je aj podiel žien na vysokých školách v oblasti literárnych predmetov a humanitných odborov zatiaľ čo mužov je viac vo vedeckých a priemyselných odboroch. Viditeľné orientovanie sa na predmety v škole je už v prvej triede, kedy dievčatá viac inklinujú na jazyky a chlapci na matematiku. Otázkou ako vysvetliť prečo sa dievčatá menej zaoberajú matematikou, alebo dokonca nemajú rady hodiny matematiky sa zaoberali vedci Isabelle Régner a Pascal Huguet z Francúzskeho národného centra pre vedecký výskum (CNRS). Veria, že predsudky, že ženy majú problémy v matematike vplývajú na ich študijné výsledky z matematiky, čomu ale predchádzala slabšia motivácia učiť sa matematiku. Vedci naviazali na americkú štúdiu a ďalej pokračovali v praxi. Do svojho výskumu si vybrali stovku detí vo veku od 10 do 12 rokov. Zadali im test, v ktorom vedci zadali žiakom dve úlohy aby nakreslili postavu. V prvej úlohe predstavili úlohu ako geometrickú postavu, v druhej úlohe ako postavu s charakterom a vlastnosťami. Výsledkom bolo, že dievčatám pri úlohe kde kreslili postavu ako geometrickú darilo horšie, zatiaľ čo chlapci boli podstatne úspešnejší. Naopak v druhej úlohe sa viac darilo dievčatám ako chlapcom. Na základe nasledujúcich rozhovorov so žiakmi vedci konštatovali, že dievčatá mali pocit, že geometrická úloha bola pre chlapcov a úloha na charakter bola skôr pre ne vhodná a preto sa viac usilovali v druhej úlohe. Keď im vysvetlili, že to tak nie je a úlohu zopakovali rozdiely sa vyrovnali. Na záver konštatovali, že dievčatá môžu byť rovnako úspešné aj v geometrických úlohách ako chlapci. V Spojených štátoch, známy psychológ a profesor na Stanford University, Claude Steele sa zaoberal skutočnosťou, že ženy na štátnych skúškach z matematiky a fyziky majú väčšie ťažkosti než muži. Po tomto zistení uskutočnil svoju štúdiu so simulovanou skúškou, v ktorej predpokladal, že muži a ženy budú mať rovnaké výsledky, ak budú skúšky prezentované neutrálne. Avšak v dôsledku spoločnosti majú ženy zlý obraz o sebe a o svojej vnútornej predispozícii že sú v matematike a fyzike skutočne dobré a úspešne porovnateľne s mužmi. A v dôsledku tohto predsudku v priemere dosahujú v tejto oblasti horšie výsledky. Na konci štúdie bolo preukázané, že keď boli ženy povzbudzované vo svojej schopnosti a presvedčené, že sú v matematike a fyzike dobré na teste nezlyhali, ale mali pomerne rovnako dobré výsledky ako muži.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že prostredníctvom utvárania rodovej identity sa preberajú a interiorizujú rôzne vzorce správania sa či už vzorce príslušné pre ženy, alebo mužov. Okrem prirodzeného procesu treba brať do úvahy aj možné negatívne vplyvy pri nevhodnej rodičovskej výchove a preberaní nevhodných vzorcov správania sa príslušných pre pohlavie.

## **Vzťah medzi intersexualitou a akademickou self-efficacy v školskej úspešnosti adolescentov.**

Prepojeniu intersexuálnych rozdielov s akademickou self-efficacy adolescentov sa venujú mnohí výskumníci napríklad (Brutsaert, 2006; Connell, 1996, Epstein, 1997, Schippers, 2007) v teoretickej i výskumnej rovine.

Teória intersexuality kladie rodové rozdiely vo výsledkoch vzdelávania vo veľmi širokom kontexte. V podstate je vysvetlenie vo vnútri jednotlivých kultúr, a ich ponímaniu ženskosti a mužskosti. Výskumy týkajúce sa intersexuálnej nerovnosti v oblasti vzdelávania sú výnimočné z dôvodu zohľadnenia intresexuálnych rozdielov pri využívaní koncepcie rodovej identity. Výsledky ukazujú, že typické dievčatá, ktoré sú samy vnímané, dosahujú najvyššiu úroveň školskej úspešnosti, za ktorou nasledujú typickí chlapci. To naznačuje, že individuálne hodnotená mužskosť a ženskosť pomáhajú pochopiť fungovanie rodovej priepasti vo vzdelávaní. Samozrejme, samo-vnímaná ženskosť u dievčat je viac pozitívne spojená s akademickou self-efficacy ako mužnosť u chlapcov. To môže byť spôsobené znakmi, postojmi a správaním, ktoré sú zvyčajne spojené so ženskosťou a ktoré môžu prispieť k dosiahnutiu úspechu vzdelania. Študenti, ktorí zaznamenali nízku rodovú typickosť, ako dievčatá, tak aj chlapci, majú rovnako nízku akademickú self-efficacy. Intersexuálne rozdiely vo vnímaní self-efficacy sú podľa autorov Vantieghem, Vermeersch a Houtte (2014) zložité. Autori tiež uvádzajú, že podľa nich sú tieto rodové rozdiely najviditeľnejšie v období dospievania. Rozdiely v úspešnosti v školských predmetoch sú špecifické a to nasledovne:

Dievčatá – dosahujú vyššiu akademickú self-efficacy v jazykoch a umeniach

Chlapci – dosahujú vyššiu akademickú self-efficacy v matematike

Tieto mnohostranné zistenia môžu byť objasnené prostredníctvom rámca teórie maskulinity. Teória maskulinity berie do úvahy intersexuálne rozdiely a upresňuje, ako sa študenti v závislosti od pohlavia uplatňujú v škole. Napríklad aj tak, že určité predmety sú považované za mužské a iné za ženské. Ako príklad uvádzame voliteľné predmety na základnej škole kde boli pracovná výchova pre chlapcov a pre dievčatá. Podľa Pajaresa (2002) môže byť vyššia účinnosť v istých predmetoch v závislosti od pohlavia aj v tom, že študenti majú tendenciu byť si viac istý samy sebou v predmetoch v ktorých majú pocit, že spadajú do ich kategórie vzhľadom k pohlaviu a budú v nej úspešnejší ako iné pohlavie. V roku 2013 však Shikullaku urobil štúdiu o vzťahu medzi akademickou self-efficacy a študijnými výsledkami v kontexte intersexuálnej identity medzi albánskymi študentmi. Do výskumu bolo zapojených 180 študentov, 78 mužov (43%) a 102 žien (57%) vek respondentov sa pohyboval od 19 do 31 rokov. V tejto štúdii zistil, že neexistuje žiadna významná rozdielna úroveň akademickej self-efficacy medzi mužmi a ženami. Autor Huang (2013) na základe výsledkov svojej štúdie uvádza, že takisto vek je dôležitým moderátorom v tomto výskume, pretože intersexuálne rozdiely v akademickej self-efficacy sa významne vyskytujú predovšetkým v období adolescencie, zatiaľ čo intersexuálne rozdiely v self-efficacy na základnej škole sú zanedbateľné. Nielen, že vek je dôležitým moderátorom intersexuálnych rozdielov v akademickej self-efficacy rovnako môže byť moderátorom aj predmet v škole v ktorom sa študent uplatňuje. Selangor zistili, že dievčatá majú vyššiu akademickú self-efficacy než chlapci. Zistil, že existuje štatisticky významný vzťah medzi pohlaviami s p-hodnotou 0,006. McKenzie (1999) tiež zistil pomocou pearsonovho koeficientu korelácie štatisticky významný pozitívny vzťah medzi akademickou self-efficacy pohlavým a študijnými výsledkami adolescentov. Tenaw (2013), vychádzajúc zo štúdie McKenzieho taktiež zistil štatisticky významný pozitívny vzťah medzi akademickou self-efficacy pohlavým a dosahovaním študijných výsledkov. Chlapci majú vyššiu akademickú self-efficacy v predmete matematika (veľkosť účinku (P) = 0,18) a v IKT predmetoch (p = 0,18). Dievčatá na druhej strane, majú vyššiu akademickú self-efficacy v jazykoch (slovenský, anglický) a výchochách k umeniu (hudobná, výtvarná) (p = 0,16). Medzi zásadné mechanizmi, ktoré prispievajú k self efficacy



v ohľade intersexuálnych rozdielov zaraďujeme zosobnenie sa s našim vzorom. U dievčat sa vzorom stáva matka a u chlapcov otec. Čím je vyššie vnímaná podobnosť s našim modelom, alebo životným vzorom, tým je vyššia self efficacy v danej oblasti podobnej nášmu vzoru (Schunk a Pajares, 2001). Niekoľko štúdií výskumníkov uvádza významné rozdiely v úrovni akademickej self-efficacy adolescentov a ich pohlavím a úspechom v študijných predmetoch. Abdullah a kol. (2006) uskutočnil výskum vzťahu medzi self-efficacy adolescentov a ich študijnými výsledkami v anglickom jazyku. V tejto štúdií bola jedna z premenných pohlavie. Vo výskume bolo zapojených 1 146 študentov z ôsmich stredných škôl v okrese Petaling. Výsledkom štúdie bolo, že žiaci s vyššou akademicou self-efficacy dosahovali lepšie študijné výsledky z anglického jazyka ako adolescenti s nižšou akademicou self-efficacy. Nezaznamenal výrazné väzby na pohlavie a úspešnosť v anglickom jazyku. Výskumník Pajares (2001) uskutočnil podnetný výskum v ktorom neskúmal v akých predmetoch vynikajú dievčatá, alebo chlapci, ale skúmal to, prečo sú úspešnejší v daných predmetoch. Zistil, že dievčatá sú často krát úspešnejšie ako chlapci a to z toho dôvodu, že majú lepšiu schopnosť organizovať svoju prácu, využívať metakognitívne stratégie a lepšie riadiť svoju učebnú činnosť. Dievčatá teda prekonávajú v akademickej self-efficacy chlapcov, pretože si vedieť lepšie rozvrhnúť a organizovať čas určený vzdelávaniu sa. (Pajares a Valiano, 2001, s. 12) vysvetľujú, že v koncepte vysvetlenia a popísania rôznej výšky akademickej self-efficacy v školských predmetoch sú dominantným faktorom zaužívané takzvané stereotypy. V školách je podstatne zaužívané stereotypné ponímanie takzvaných mužských a ženských domén. Matematika a počítačové vedy sú považované za mužské domény, takže chlapci chcú vyniknúť v týchto predmetoch, pretože ich akademicá self-efficacy je odrazom znútornených predstáv z okolia o tom, že majú vnútorné predpoklady byť v týchto predmetoch úspešnejší ako dievčatá. Naopak, u dievčat bude výška akademickej self-efficacy v predmete matematika bude nižšia, pretože majú pocit, že sa jedná o mužskú doménu. To by znamenalo, že je ťažšie vyniknúť v matematike pre dievčatá v porovnaní s chlapcami. Pajares a Valiano (2001) výskumom zistili, že tieto rozdiely medzi pohlaviami sú vyššie, keď má niekto vyššie rodovo stereotypné presvedčenie.

## Výskum intersexuálnych rozdielov a školskej úspešnosti

### Výskumné otázky

**VO1:** *Existuje štatisticky významný vplyv pohlavia na vzťah medzi akademicou self-efficacy a školskou úspešnosťou u adolescentov?*

**VO2:** *Existuje štatisticky významný vplyv pohlavia na vzťah medzi akademicou self-efficacy a školskou úspešnosťou v slovenskom jazyku u adolescentov?*

**VO3:** *Existuje štatisticky významný vplyv pohlavia na vzťah medzi akademicou self-efficacy a školskou úspešnosťou v matematike u adolescentov?*

## Výskumné metódy

Konstrukt akademickej self-efficacy sme merali pomocou škály Student efficacy scale (MJSES; dotazník školskej self-efficacy od autorov Jinksa a Morgana, 1999). Škála je sýtená 30 položkami. Respondenti odpovedajú na jednotlivé výroky na 4 bodovej stupnici. Položky sú rozdelené podľa vyjadrenia respondenta, podľa toho, ako vníma svoj úspech, či ho pripisuje talentu, úsiliu, alebo náhode. Skóre sa na škále môže pohybovať v rozmedzí od 30 do 120 bodov. Vyššie celkové skóre na škále vyjadruje vyššiu mieru self-efficacy. Reliabilita škály meraná Cronbachovým alfa koeficientom v našom výskume je  $\alpha = 0.687$ .

Konstrukt školskej úspešnosti sme merali na základe získaných výsledkov vzdelávania adolescentov nasledovnými dvoma spôsobmi:

- 1) Školskú úspešnosť (GPA) sme zisťovali pomocou celkového hodnotenia žiakov na konci školského roka. Výsledné GPA je priemerný študijný prospach vypočítaný zo všetkých známok a koncoročných hodnotení predmetov známku z koncoročného vysvedčenia (minimálne 1, maximálne 5) a ponímame ho ako školskú úspešnosť.
- 2) druhý typ hodnotenia sme vybrali autonómne hodnotenie, čiže hodnotenie z vnútra, kedy žiak hodnotí svoj vlastný výkon v škole. Autonómne hodnotenie celkovej školskej úspešnosti (sme hodnotili na škále Likertovho typu (1–6), pomocou ktorej žiaci vyjadrovali pocity o miere svojich vedomostí z jednotlivých akademických predmetov.

Z celkového počtu predmetov sme vybrali 2 základné pre nás a to slovesný jazyk a matematiku.

Výskumné dáta boli spracované v štatistickom programe IBM SPSS 20 (Statistical Package For The Social Sciences). Výsledky štatistických analýz sú prezentované v nasledovných tabuľkách. Štatistické analýzy boli realizované v štatistickom programe IBM SPSS 20.

## Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvorí 457 žiakov z toho (268 dievčat a 189 chlapcov) vo veku od 15 do 18 rokov (priemerný vek 16.24). Pri výbere výskumného súboru sme vychádzali zo štúdií autorov Woodsa, Addingtona, Pollarda, Srihariho a Breitborda (2010), ktorí uvádzajú, že na skúmanie mediačného vplyvu je vhodné mať minimálne 400 respondentov.

Pri výbere respondentov sme postupovali podľa aproximácie Morgana a Krejcie (1970) pre rovnomerné zastúpenie vzorky v jednotlivých krajoch Slovenskej republiky. Uvedené kritérium výskumná vzorka spĺňa. Pri výbere výskumnej vzorky sme vychádzali z predpokladu, že výskumnú vzorku budú tvoriť neskorí adolescenti.

## Spracovanie dát

Pri vzťahu mediátor a moderátor použijeme podľa Aikena a Westa (1991), metódu štatistického spracovania lineárnu regresnú analýzu. Lineárna regresná analýza pri mediátorovi bude ešte doplnená o sobelov test. Pracujeme s počítačovým programom nasledovne. Na štatistické spracovanie a testovanie mediátora a moderátora použijeme lineárnu regresnú analýzu v menu programu SPSS. Najskôr si v programe musíme manuálne zadať kód kategórií premenných, centrum premenných, ako aj vytvorenie účinku interakcie. Potom môžeme použiť automatický proces vyvinutý Andrewom F. Hayesom, ktorý robí vycentrovanie a interakčné vzťahy automaticky. Pri testovaní mediátora v tomto programe označíme, že chceme vykonať aj sobelov test a program nám ho automaticky otestuje.

## Interpretácia výsledkov

V prvej časti interpretácie výsledkov sa zameriame na popis výskumných premenných a prezentáciu ich miery, ako aj na identifikáciu korelácie medzi všetkými výskumnými premennými. Premenná akademická self-sefficacy (AS-E) získala priemerné skóre  $M=7,735$  ( $\min=4$ ,  $\max=12$ ), čiže pohybuje sa okolo mediánu ( $Md=8$ ). Ďalšie premenné sú získané skóre zo školskej úspešnosti z nami vybraných predmetov (slovenský jazyk a matematika) a taktiež priemerné hodnoty vyjadrené autonómnym hodnotením.

Priemerné hodnotenie školskej úspešnosti z predmetu anglický jazyk je  $M=1,567$ , kým autonómne je o niečo nižšie, konkrétne  $M=1,785$ . Podobné skóra boli namerané aj v ostatných predmetoch, kde v slovenskom jazyku bolo zistené priemerné skóre  $M=1,818$ , kým autonómne hodnotenie bolo  $M=1,961$ . V predmetoch matematika a fyzika boli priemerné hodnoty nižšie, čo znamená, že študenti mali v priemerne nižšiu školskú úspešnosť. Konkrétne, priemerné hodnotenie školskej úspešnosti z matematiky bolo  $M=1,989$ , a z fyziky  $M=1,863$ , kým priemerné autonómne hodnotenie z matematiky bolo  $M=2,276$ , a z fyziky  $M=2,280$  (Tabuľka 1). Čo znamená, že študenti percipujú svoje vedomosti nižšie ako sú ohodnotenú učiteľom. Miera jednotlivých premenných je graficky znázornená v Grafe 1.

## Tabuľka 1

*Deskriptívna štatistika výskumných premenných.*

Premenná	N	MIN	MAX	M	SEM	SD
AS-E	457	4	12	7,735	0,067	1,440
ŠU-SJ-KR	456	1	4	1,818	0,031	0,659
ŠU-SJ-SV	456	1	5	1,961	0,040	0,861
ŠU-MAT-KR	456	1	4	1,989	0,040	0,863
ŠU-MAT-SV	456	1	6	2,276	0,056	1,194

*Poznámka:* N- počet; M- priemer; SD- štandardná odchýlka; ŠU- školská úspešnosť; KR- heterogénne hodnotenie; SV- sebahodnotenie;; SJ- slovenský jazyk; MAT- matematika;

V Tabuľke číslo 2 sú výsledky GLM analýzy, pri ktorej sme zisťovali vplyv pohlavia na vzťah medzi akademickou self-efficacy a školskou úspešnosťou z predmetu slovenský jazyk, inými slovami, či je miera tohto vzťahu závislá od pohlavia študenta. Výsledky analýzy naznačujú, že pohlavie štatisticky významne neovplyvňuje vzťah medzi akademickou self-efficacy a úspešnosťou z predmetu slovenský jazyk ( $F=0,008$ ;  $p=0,929$ ), na minimálnej hladine štatistickej signifikancie 0,05. Na základe tejto analýzy môžeme potvrdiť, že pohlavie nie je signifikantným moderátorom vzťahu medzi akademickou self-efficacy a školskou úspešnosťou zo slovenského jazyka.

## Tabuľka 2

*Moderačne pôsobenie pohlavia na vzťah medzi premennými: akademická self-efficacy a školskej úspešnosti zo slovenského jazyka.*

Premenná	Type III Sum of Squares	df	MS	F	p
CM	15,747 <sup>a</sup>	2	7,873	3,845	0,022
Interpret	2425,833	1	2425,833	1184,656	0,000
SLOVENSKÝ J.	13,896	1	13,896	6,786	0,009
Pohlavie	0,016	1	0,016	0,008	0,929

a.  $R^2 = ,017$  (Upravený R Squared = ,012)

*Poznámka:* df- stupne voľnosti; MS- priemer štvorcov; F- ANOVA; p- hladina významnosti.

V Tabuľke číslo 3 sú výsledky GLM analýzy, pri ktorej sme zisťovali vplyv pohlavia na vzťah medzi akademickou self-efficacy a školskou úspešnosťou z predmetu matematika. Výsledky analýzy naznačujú, že pohlavie štatisticky významne neovplyvňuje vzťah medzi akademickou self-efficacy a úspešnosťou z matematiky ( $F=0,250$ ;  $p=0,617$ ), na minimálnej hladine štatistickej signifikancie 0,05. Na základe tejto analýzy môžeme potvrdiť, že pohlavie nie je signifikantným moderátorom vzťahu medzi akademickou self-efficacy a školskou úspešnosťou z matematiky.

## Tabuľka 3:

*Moderačne pôsobenie pohlavia na vzťah medzi premennými: akademická self-efficacy a školskej úspešnosti z matematiky.*

Premenná	Type III Sum of Squares	df	MS	F	p
CM	57,215 <sup>a</sup>	2	28,608	14,624	0,000
Interpret	3386,364	1	3386,364	1731,121	0,000
MATEMATIKA	55,365	1	55,365	28,303	0,000
Pohlavie	0,489	1	0,489	0,250	0,617

a.  $R^2 = ,061$  (Upravený R Squared = ,057)

*Poznámka:* df- stupne voľnosti; MS- priemer štvorcov; F- ANOVA; p- hladina významnosti.

V tejto časti sa hlbšie venujeme výsledkom nášho výskumu, analyzujeme nami zistené hypotetické modely a formulujeme závery k našim otázkam a hypotézam.

Na základe nami formulovaných otázok konštatujeme nasledovne:

- VO1:** *Existuje štatisticky významný vplyv pohlavia na vzťah medzi akademickou self-efficacy a školskou úspešnosťou u adolescentov?* Výsledky analýzy naznačujú, že pohlavie štatisticky významne neovplyvňuje vzťah medzi akademickou self-efficacy a celkovou školskou úspešnosťou ( $F=0,187$ ;  $p=0,665$ ), na minimálnej hladine štatistickej signifikancie 0,05. Čo znamená, že pohlavie nie je signifikantným moderátorom vzťahu medzi self-efficacy a celkovou školskou úspešnosťou vyjadrenou GPA.
- VO2:** *Existuje štatisticky významný vplyv pohlavia na vzťah medzi akademickou self-efficacy a školskou úspešnosťou v slovenskom jazyku u adolescentov?* Výsledky analýzy naznačujú, že pohlavie štatisticky významne neovplyvňuje vzťah medzi akademickou self-efficacy a úspešnosťou z predmetu slovenský jazyk ( $F=0,008$ ;  $p=0,929$ ), na minimálnej hladine štatistickej signifikancie 0,05. Na základe tejto analýzy môžeme potvrdiť, že pohlavie nie je signifikantným moderátorom vzťahu medzi akademickou self-efficacy a školskou úspešnosťou zo slovenského jazyka.
- VO3:** *Existuje štatisticky významný vplyv pohlavia na vzťah medzi akademickou self-efficacy a školskou úspešnosťou v matematike u adolescentov?* Výsledky analýzy naznačujú, že pohlavie štatisticky významne neovplyvňuje vzťah medzi akademickou self-efficacy a úspešnosťou z matematiky ( $F=0,250$ ;  $p=0,617$ ), na minimálnej hladine štatistickej signifikancie 0,05. Na základe tejto analýzy môžeme potvrdiť, že pohlavie nie je signifikantným moderátorom vzťahu medzi akademickou self-efficacy a školskou úspešnosťou z matematiky.

## Diskusia a záver

Na základe výsledkov štatistických analýz môžeme potvrdiť, že v nami vybraných akademických predmetoch (slovenský jazyk a matematika) nie sú intersexuálne rozdiely v školskej úspešnosti u adolescentov navštevujúcich gymnáziá v rámci Slovenskej republiky. V súlade s našimi zisteniami sú aj zistenia výskumníka Wiliama (2000), ktorý podobne podotýka, „že rozdiely medzi pohlaviami v poznávacej schopnosti sú malé a v posledných rokoch sa v niektorých predmetoch ďalej zmenšujú. Snáď najdôležitejším poznatkom je, že rozdiely medzi pohlaviami v dosahovaných výsledkoch, aj v predmetoch ako matematika a prírodné vedy, sú malé a v priebehu posledných 20 rokov a ďalej sa sústavne zmenšujú. Len málo testov preukazuje štandardný priemerný rozdiel v prospech mužského či ženského pohlavia väčší ako 0,4, čo znamená, že s rozdielmi medzi pohlaviami súvisia menej ako 4 % variácie v testových výsledkoch jednotlivcov (Wiliam 2000, s. 661)“. Rovnako sa prikláňame k tvrdeniam výskumníka Shikullaku (2013), ktorý urobil štúdiu o vzťahu medzi akademickou self-efficacy a študijnými výsledkami v kontexte inetersexuálnej identity medzi albánskymi študentmi. Do výskumu bolo zapojených 180 študentov, 78 mužov (43%) a 102 žien (57%) vek respondentov sa pohyboval od 19 do 31 rokov. V tejto štúdii zistil, že neexistuje žiadna významná rozdielna úroveň akademickej self-efficacy medzi mužmi a ženami. Na základe nami prezentovaných výsledkov výskumu a potvrdených hypotéz rovnako i hypotetických mediačných modelov dedukujeme, že vysoká akademická self-efficacy, autonómne hodnotenie je v štatisticky významnom pozitívnom vzťahu k vybraným predmetom ako anglický jazyk, slovenský jazyk, matematika a fyzika. V rámci nášho výskumu sme neidentifikovali štatisticky významné intersexuálne roz-

diely v školskej úspešnosti vo vybraných predmetoch. Dovoľujeme si zhrnúť, že dievčatá i chlapci môžu byť rovnako úspešní vo všetkých predmetoch. V kontexte edukácie vyjadruje Bandurove ponímanie self-efficacy presvedčenie jednotlivca o tom, čo dokáže zvládnuť na základe kombinácie svojich kognitívnych, sociálnych, behaviorálnych a emocionálnych schopností a zručností. Učiteľ zohráva dôležitú úlohu nielen pri predávaní poznatkov a informácií adolescentom, ale aj pri formovaní ich osobnosti, napredovaní a utváraní komplexnej, zdravo – sebavedomej a cieľavedomej osobnosti. Z našich zdrojov vyplýva, že mnohé vedecké štúdie sa zaoberajú otázkou či sú chlapci lepší v matematike ako dievčatá. Takmer všetky tento predsudok vyvracajú avšak prečo existuje menej vedeckých pracovníčok ako mužských vedcov? Z výsledkov výskumu môžeme skonštatovať, že keď majú dievčatá rovnaké príležitosti, sú povzbudzované tak dokazujú rovnako dobré výsledky ako chlapci. Vedomie faktu, že neexistujú intersexuálne rozdiely v schopnosti naučiť sa matematiku je nevyhnutná informácia pre učiteľa, ako hlavného sprostredkovateľa učiva. Možno, že chlapci sú lepší v geometrii, pretože majú lepšie priestorové vnímanie, ale dievčatá majú pragmatickejšiu inteligenciu a preto môžu byť lepšie v algebre. Dievčatá môžu byť úspešné v matematike rovnako ako chlapci. Musia sa len naučiť motivovať, sústrediť sa a dať čo najviac a predovšetkým mať vysoké vedomie akademickej self - efficacy v matematike. Nutnosťou je tiež správna podpora s dobrými matematickými učebnými knihami a v neposlednom rade učiteľmi.

## Dedikace k projektu

Príspevok je čiastkovým výstupom projektu: UGA-V/10/2021 Interpohlavné rozdiely v sebaúčinnosti a školskej úspešnosti žiakov gymnázií.

## Literatúra

Abdullah, M. C., Cheong, L. S., Elias, H. Mahyuddin, R., Muhamad, M. F., & Noordin, N. (2006). *The Relationship Between Students' Self Efficacy and Their English*

BANDURA, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of Personality* (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.

BANDURA, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 2002, 7, p. 2–16.

BANDURA, A. et al. 2003. Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*. 2003, vol. 74, no. 3. s. 769-782.

DAHL, T. I., BALS, M., & TURI, A. L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257–273.

- 
- CASEY, M. B., NUTTALL, R. L., PEZARIS, E. (1997). Mediators of gender differences in mathematics college entrance test scores: A comparison of spatial skills with internalized beliefs and anxieties. *Developmental Psychology*, Vol 33(4), Jul 1997, 669-680
- JINKS, J., & MORGAN, V. (1999). Children's Perceived Academic Self – Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- KENNETT, D. J., & KEEFER, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychology*, 26, 441–457.
- McKenzie, K. (1999). *Correlation Between Self-efficacy and Self-esteem in students*. Retrieved 18/9/2013.
- MULTON, K. D., BROWN, S. D., & LENT, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 18, 30–38.
- Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
- PAJARES, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- PAJARES, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy and adolescence* (pp. 339–367). Greenwich, CT: Information Age.
- PETLÁK, E. A KOLEKTÍV. (2011). Kapitoly zo súčasnej edukácie. Vydavateľ PhDr. Milan Štefanko - IRIS. ISBN 978-80-89256-62-4.
- PETLÁK, E. (2014). Aktuálne otázky edukácie v otázkach a odpovediach. Vydavateľ PhDr. Milan Štefanko – IRIS. ISBN 978-80-8153-021-0.
- SCHUNK, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71–86.
- SCHUNK, D. H., & PAJARES, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.). *A volume in the educational psychology series*. San Diego, CA: Academic Press, p. 15–31.
- SCHUNK, D. H., & HANSON, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313–322.
- TUCKMAN, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44, 430–437.
- VALENTINE, J. C., DUBOIS, D. L., & COOPER, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111–133.

VANTIEGHEM, W. , VERMEERSCH, H., VAN HOUTTE M. V. (2014). Transcending the gender dichotomy in educational gender gap research: The association between gender identity and academic self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology Volume 39*, Issue 4, October 2014, s. 369–378.

VEREŠOVÁ, MARCELA – FOGLOVÁ, LUCIA. (2016). Academic Self - Efficacy, Heteronomous and Autonomous Evaluation of Academic Achievement of Adolescents. In: *European Proceedings of Social & Behavioural Sciences : ICEEPSY 2016: 7th International Conference on Education and Educational Psychology*, Rhodes, Greece. - ISSN 2357-1330, Vol. 16 (2016), p. 877-885. DOI 10.15405/epsbs.2016.11.91.

Tenaw. Y. A. (2013). Relationship Between Self-Efficacy, Academic Achievement And Gender. In *Analytical Chemistry At Debre Markos College Of Teacher Education*. *Ajce*, 2013, 3(1), 3-28.

William, D., (2000). Assessment: social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), s. 661-663.

Wood, J.T. (1997). *Gendered lives: Communication, gender, and culture*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.



---

# KOMPETENČNÉ MODELY UČITEĽA V MEDZINÁRODNOM MERADLE

## TEACHER COMPETENCE MODELS ON AN INTERNATIONAL SCALE

**Lucia SÜTTÖ<sup>1</sup>, Katarína SZÍJJÁRTÓOVÁ<sup>2</sup>, Lucia RAPSOVÁ<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská 4,  
949 04, Nitra, Slovenská republika, [lsutto@ukf.sk](mailto:lsutto@ukf.sk)

<sup>2</sup>PF-Dekanát Pedagogickej fakulty Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská 4, Nitra,  
Slovenská republika, [kszijjartoova@ukf.sk](mailto:kszijjartoova@ukf.sk)

### **Abstrakt:**

*Príspevok ponúka prehľad rôznych kompetenčných modelov učiteľov v rôznych krajinách celého sveta. Východiskom príspevku je nami navrhnutý kompetenčný model učiteľa, ktorý vychádza zo zadefinovania si cieľovej skupiny učiteľov, jeho postavenia, špecifik jeho práce a rozmanitých pracovných činností.*

**Kľúčové slová:** kompetencie učiteľa, učiteľ, žiak, kompetenčný model

### **Abstract:**

*The paper offers an overview of different competency models of teachers in different countries around the world. The starting point of the paper is the teacher's competency model, which is based on the definition of the target group of teachers, his position, the specifics of his work and various work activities.*

**Key words:** teacher competencies, teacher, pupil, competence model

## Úvod

Vzdelávanie je kľúčovou premennou pri dosahovaní individuálnych i spoločnosťou žiadanych výsledkov vzdelávania. Okrem žiaka v tomto procese zohráva veľmi dôležitú úlohu učiteľ. Osobnosť učiteľa a jeho kompetencie ako hlavného sprostredkovateľa vzdelávania zohráva prioritnú úlohu. V našom príspevku sme sa zamerali na skúmanie toho, čo jednotliví autori v rôznych krajinách v rámci svojich výskumov považovali za dôležité v rámci pohľadu profesionalitu učiteľa. Jedným slovom sa to všetko čo je dôležité a čím by mal učiteľ disponovať nazýva „kompetencia“. Avšak toto slovo skrýva v sebe nielen rôznorodosť v definícii, ale taktiež si pod kompetenciami predstavujeme rôzne vedomosti, zručnosti, schopnosti, osobnostné vlastnosti a aj činitele ako

prostredie a osobnosť žiaka, ktoré tieto kompetencie formujú a podieľajú sa na úspešnosti edukácie. V priebehu našej analýzy profesijných kompetencií sme narazili na niekoľko rôznych názorov v oblasti definovania toho čo jednotliví autori považujú za profesijné kompetencie a za to čo je dôležité a čo by malo do profesijných kompetencií určite spadať. Predtým ako samy prevedieme výskum v rámci nášho projektu sme sa rozhodli zosumarizovať čo všetko a pomocou akých nástrojov rôzni autori a v rôznych krajinách zahŕňajú pod kompetencie a snažili sme sa všetky tieto výskumy, názory a myšlienky zosumarizovať do jednotného modelu.

## Teoretické východiská

Kľúčové kompetencie predstavujú zvnútornený, vzájomne prepojený súbor nadobudnutých vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnotových orientácií, ktoré sú životne dôležité pre kvalitný rozvoj osobnosti jednotlivca, jeho aktívne zapojenie sa do spoločnosti, efektívne uplatnenie v zamestnaní a pre jeho celoživotné vzdelávanie. Ich cieľom je pripraviť človeka pre uplatnenie sa v reálnom živote európskeho priestoru a pre celoživotné vzdelávanie.

Autori Tatto, Schwille, Senk a kolektív (2012) spustili medzinárodný projekt na skúmanie toho na aké jednotlivé predmety sú potrebné rôzne kompetencie učiteľov. Pokrok v ponímaní profesijných kompetencií vidíme v tom, že kompetencia sa okrem súhrnu vedomostí začala považovať aj za osobnostnú črtu čo vnieslo viac zrozumiteľnosti a pochopenia užšieho významu pojmu profesijná kompetencia.

Kress (1993) poukázal na to, že predchádzajúca éra výskumov v oblasti kompetencií bola zameriavaná na učiteľove znalosti a zručnosti avšak prax a nové štúdie poukazujú na to, že vedomosť bez schopnosti pohotovo a aktívne reagovať na diverzitu školskej triedy a na zmeny, ktoré nastali počas covid pandémie a dištančnému vzdelávaniu nie sú postačujúce. Táto nečakaná situácia poriadne preskúšala všetkých učiteľov a zvýraznila podporu v to, že učiteľ nemôže disponovať len akýmsi balíkom vedomostí, ktoré sprostredkováva svojim žiakom. V ďalšom rade vplyvom činiteľov ako bez kontaktnosť s triedou, chýbajúca tabuľa na písanie, práca s novým programom mohli doterajšie profesijné kompetencie učiteľov modifikovať a tým sa dostávame k názoru, že kompetencia nie je niečo fixné, ale je to niečo menné a formovateľné.

Acharya, Jin a Collins (2018); Bai a kol. (2020) vo svojich štúdiách ponúkajú zaujímavý pohľad na sociálno-emocionálne kompetencie a odporúčajú, aby sa tieto kompetencie nadobúdali počas vysokoškolského vzdelávania budúcich učiteľov. Autori vykonali aj rôzne štúdie v tejto oblasti skúmania a niektoré štúdie skutočne preukázali účinnosť intervencií zameraných na všímavosť a sociálno-emocionálne kompetencie ako prostriedky na zníženie stresu učiteľov a posilnenie ich vnútorných zdrojov zvládania.

Nedá nám nespomenúť aspoň niektoré výrazné osobnosti a mená, ktoré sa zásadne podieľali na kreovaní a koncipovaní kompetencií učiteľa: Kasáčová, Kariková, Kosová, Duchovičová, Spilková, Vašutová, Petlák, Hupková, Rovňanová, Janík, Pavlov, Valica, Pupala a i.) je zrejme, že chápanie profesijných kompetencií a v rámci nich kompetencií didaktických je rôznorodé nielen v oblasti ich štruktúry, ale aj v ich obsahovej charakteristike.

V našom prostredí sa uplatnil kompetenčný model podľa Kasáčovej a Kosovej (In: Kol. autorov, 2006), ktoré vychádzajú z interakčného modelu edukácie a kompetencie učiteľa členia na tri základné široko koncipované skupiny (dimenzie):

- 1) kompetencie orientované na žiaka, na jeho vstupné charakteristiky a podmienky rozvoja,
- 2) kompetencie orientované na edukačný proces, ktoré možno ďalej členiť na: - kompetencie na mediáciu obsahu edukácie, jeho didaktickú transformáciu pre potreby vyučovania a učenia sa žiaka (obsahy a interakcie), - kompetencie na vytváranie podmienok edukácie, - kompetencie na ovplyvňovanie osobnostného rozvoja žiakov,
- 3) kompetencie orientované na seba rozvoj učiteľa. Práve tento model bol určitým základom pre vypracovanie návrhov profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov

## Návrh Kompetenčného modelu

Na základe štúdia relevantných príspevkov nielen domácich, ale i zahraničných konštruujem vlastný návrh kompetenčného modelu učiteľa. Kreujeme tri základné kategórie ako: odbornú, sociálnu a osobnostnú kompetenciu, ktoré sú podľa nás kľúčové a zároveň popisujeme a definujeme ďalšie súčasti jednotlivých podkategórií nášho kompetenčného modelu.

**Odborná kompetencia** v sebe integruje súbor odborných vedomostí, spôsobilostí a praktických zručností, ktoré úzko súvisia s charakterom pracovného miesta. V našom ponímaní sa premieta tiež do metodickéj kompetencie ako pripravenosti a schopnosti cieľavedome a plánovito postupovať a konať pri spracovávaní úloh a riešení problémov.

- a) organizačná/riadiaca** – Učiteľ dokáže plánovať, riadiť a zabezpečovať výchovno-vzdelávací proces. Je schopný rozdeliť a zorganizovať úlohy žiakom. Dokáže koordinovať nielen vzdelávacie aktivity, ale i svoje pracovné činnosti.
- b) legislatívna** – Učiteľ sa orientuje v školskej legislatíve. Pozná a rešpektuje aktuálny školský zákon, aktuálny zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch, iné dôležité zákony, vyhlášky, metodické pokyny a iné predpisy Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- c) pedagogická** – Učiteľ pozná na teoretickej aj praktickej úrovni podmienky výchovy, orientuje sa v kontexte výchovy a vzdelávania, je schopný rozvíjať individuálne zvláštnosti žiakov a rešpektuje práva dieťaťa.
- d) psychologická** – Učiteľ pozná všetky osobitosti a špecifiká učenia sa detí, dospievajúcich a znevýhodnených skupín jednotlivcov, na základe ktorých zohľadňuje, usmerňuje a prispôbuje prácu a jednotlivé činnosti na vyučovaní. Z tohto dôvodu je potrebné, aby disponoval základnými teoretickými vedomosťami z oblasti psychológie (všeobecnej, ontogenetickej, sociálnej, pedagogickej a i.). Učiteľ je tiež schopný vytvárať priaznivú a stimulujúcu klímu, motivovať a aktivizovať žiakov.

- e) odbornopredmetová** - Učiteľ ovláda vedecké základy predmetov, ktoré vyučuje. Jeho znalosti sú osvojené systematicky a zodpovedajú potrebám základných a stredných škôl. Je schopný interpretovať svoje poznatky do vyučovacích predmetov.
- f) didaktická** - Učiteľ dokáže realizovať a usmerňovať výchovno-vzdelávací proces založený na dôkladnom poznaní obsahu edukácie. Pozná a vyberá adekvátne metódy, formy, postupy a stratégie, aby dokázal účinne rozvíjať schopnosti, vedomosti a osobnostné vlastnosti žiakov.
- g) diagnostická** - Učiteľ je schopný diagnostikovať vedomosti, schopnosti, zručnosti žiakov, vzťahy, klímu triedy. Dokáže diagnostikovať učebný štýl žiakov v závislosti od ich psychických, fyzických a sociálnych podmienok. Ovláda spôsoby a kritériá hodnotenia študenta vzhľadom na jeho individuálne odlišnosti.
- h) intervenčná** - Učiteľ je schopný včas identifikovať žiakov s individuálnymi špecifickými potrebami a prispôbiť výber učiva ich predpokladom a schopnostiam. Dokáže včas rozpoznať existenciu sociálno-patologických javov (šikanovanie, týranie a i.) a efektívne ich riešiť podľa nadobudnutých znalostí v tejto problematike.
- i) poradenská** - Učiteľ dokáže poskytovať odborné pedagogické rady a odporúčania žiakom, rodičom a kolegom pri diferencovaní a riešení žiackych a školských problémov.
- j) evalvačná** - Učiteľ je schopný kontrolovať, objektívne a spravodlivo vyhodnocovať splnenie stanovenej výchovno-vzdelávaciej cieľov a úloh a zúžitkovať tieto informácie pri ďalšom plánovaní a realizovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.
- k) cudzojazyčná** - Učiteľ ovláda aspoň jeden cudzí jazyk na komunikatívnej úrovni, pretože sa často dostáva do kontaktu so žiakmi, rodičmi a inými jednotlivcami, ktorí majú iné ako slovenské štátne občianstvo. Ovládanie cudzieho jazyka otvára učiteľom nové možnosti zúčastniť sa medzinárodných kurzov, konferencií, vymieňať si skúsenosti so zahraničnými učiteľmi, študovať rôzne publikácie a metodické príručky v cudzom jazyku.
- l) technologická** - Učiteľ dokáže využívať a pracovať s informačno-komunikačnými technológiami potrebnými pre výučbu a jeho administratívnu činnosť. Má užívateľskú znalosť Microsoft Office a Internetu. Je schopný vyhľadávať potrebné informácie na internete a komunikovať prostredníctvom e-mailovej komunikácie.
- m) interkultúrna** - V súčasnosti možno vnímať na slovenských školách prenikajúcu sa kultúrnu rozmanitosť. Učiteľ by mal byť schopný preto komunikovať s jednotlivcami a skupinami inej kultúry. Akceptovať príslušníkov iných kultúr ako plnohodnotných členov spoločnosti, chápať a brať do úvahy ich rozdielne kultúrne prostredie a hodnoty a dokázať s nimi spolupracovať a prispôbovať komunikáciu a prácu týmto odlišnostiam. Interkultúrnu kompetenciu zaraďujeme do odbornej kompetencie, no možno ju vnímať ako prienik medzi odbornou, sociálnou aj osobnostnou kompetenciou.

**Sociálna kompetencia** ako efektívnosť sociálneho správania, sa odzrkadľuje na kvalite sociálnych interakcií a dosahovaní stanovených cieľov. Práve z tohto dôvodu ju vnímame ako alfu a omegu profesijnej kompetencie učiteľa.

- a) k. interpersonálnej percepcie** – Učiteľ dokáže adekvátne vnímať a posudzovať žiakov a iných jednotlivcov, s ktorými sa pri svojej práci dostáva do každodenného kontaktu, čo mu umožňuje pochopiť ich správanie v daných situáciách, ako aj ich prežívanie a dôvody príslušných reakcií.
- b) komunikačná** – Nakoľko učiteľ vstupuje každodenne do interakcií (so žiakmi, s kolegami, s rodičmi žiakov, s riaditeľom a i.), mal by disponovať teoretickými vedomosťami o medziľudskej komunikácii (verbálnej, neverbálnej, paralingvistickej) a vedieť ich aplikovať v praxi. Učiteľ je schopný porozumieť informáciám poskytovaným v odbornom jazyku, vyjadrovať sa ústne, vypracovať a aplikovať komunikačné operácie v rámci danej inštitúcie, v ktorej pôsobí. Je schopný prijímať a vysielat informácie (v ústnej i písomnej forme) a prispôbiť štýl jazyka jednotlivcom, s ktorými komunikuje. Vie rozvíjať komunikáciu prostredníctvom aktívneho počúvania. Dokáže sa vcítiť do iných ľudí, do rozmanitých situácií, ale zároveň vie slušne a adekvátne presadzovať vlastný názor, záujem alebo stanovisko.
- c) kooperácie** – Učiteľ je schopný spolupracovať so žiakmi, rodičmi, kolegami a rôznymi školskými zariadeniami. Vymieňa si svoje skúsenosti s kolegami. Taktiež dokáže samotných žiakov, rodičov a kolegov viesť k vzájomnej spolupráci.
- d) riešenia konfliktov** – Učiteľ dokáže identifikovať vzniknutý konflikt v školskom prostredí, dokáže rozpoznať jeho podstatu a uplatňovať efektívne postupy a jednotlivé stratégie pri riešení konfliktov podľa danej sociálnej situácie, v ktorej sa nachádza. Je schopný nazerať na problém z perspektívy druhého človeka (žiaka, rodiča a i.) a pristúpiť k uzavretiu kompromisu alebo vzájomnej dohody.

**Osobnostná kompetencia** predstavuje schopnosť jednotlivca poznávať a rozvíjať svoju osobu, schopnosť reflektovať svoj rozvoj. Je podmienená jedinečnosťou a individualitou prežívania odrážajúceho sa na správaní a činnosti daného jednotlivca. Podľa nášho názoru sem môžeme zahrnúť aj vlastnosti ako sebadôvera, samostatnosť, zmysel pre zodpovednosť a povinnosť a i.

- a) sebarefektívna kompetencia** – Učiteľ dokáže reálne vnímať, poznať a posúdiť seba samého, svoje schopnosti a možnosti, kontrolovať svoje správanie a usmerňovať sám seba k cieľom, ktoré si stanovil. Hupková, Petlák (2004) tvrdia, že práve sebarefektívna kompetencia je integrujúcou kompetenciou pri rozvoji všetkých ostatných kompetencií, spôsobilostí a zručností. Vnímajú ju ako úvahu pracovníka o vlastnej práci, vnútorný dialóg, ktorý jednotlivec vedie so sebou s cieľom systematicky hodnotiť svoju prácu a vyvodzovať z nej závery pre jej ďalšiu optimalizáciu. Podľa nášho názoru adekvátna sebareflexia vyúsťuje do potreby sebazdokonaľovania sa, čo sa následne odzrkadľuje v pracovnom výkone a iných oblastiach života.
- b) učenia a sebavzdelávania sa** – Učiteľ pozná význam celoživotného vzdelávania pre výkon svojej práce. Uvedomuje si výrazný trend v učiteľskej profesii, ktorý sa vzťahuje k zvyšujúcej sa potrebe ďalšieho profesijného vzdelávania a k nárastu požiadaviek na výkon práce, a preto sa priebežne aktívne vzdeláva, rozširuje si vedomosti zo svojho odboru, z príbuzných odborov a iných oblastí. Zároveň je schopný tieto získané poznatky aplikovať v praxi.

- c) **zvládania záťažových situácií** – Učiteľ dokáže ovládať svoje emócie v rôznych napätých situáciách v školskom prostredí, dokáže sa vyrovnávať so stresom a inými záťažovými situáciami prostredníctvom poznania a aplikácie rôznych metód, stratégií a techník relaxácie, ktoré sú nápomocné pri zvládaní pracovnej záťaže, ktorá je dôsledkom množstva činností, ktoré učiteľ vykonáva, vysokých nárokov na pracovný výkon učiteľa ako aj jeho interakcii s množstvom žiakov.

## Obrázek 1

Návrh kompetenčného modelu učiteľa



## Záver

Výsledkom našej teoretickej analýzy je posúdenie viacerých výskumov kompetencií učiteľov a pochopenie dôvodov na skúmanie týchto oblastí. Okrem toho v zhode s autorkami Blömekeovou a Kaiserovou (2010) považujeme kompetencie učiteľov za osobnostne, situačne a sociálne determinovaný komplex profesijných zručností. To, že sa edukácia odohráva v konkrétnych sociálnych kontextoch do istej miery tieto sociálne kontexty transformujú kompetencie učiteľov na rôzny výkon v rôznych školských triedach. Podrobnou teoretickou analýzou viacerých výskumov sme dospeli k záverom, že pri pohľade na kompetencie učiteľov existujú dve základné paradigmy. To znamená, že profesijné kompetencie učiteľov môžeme charakterizovať ako odborné, sociálne a osobnostné, ktoré v sebe zahŕňajú ešte svoje podkategórie vyššie opísané. Považovali sme za dôležité v rozsahu teoretického spracovania vytvoriť jednotný model, nakoľko sme zistili výraznú diskrepanciu v pohľade na to, čo podľa jednotlivých autorov či už slovenských, alebo zahraničných patrí do kompetencií učiteľa. Dúfame, že náš model prinesie viac „svetla“ a ucelenejšieho komplexnejšieho pohľadu na to, čo považujeme za kompetenčný model učiteľa. Tento prehľad a vytvorenie modelu nám navyše dovolí nazerať na učiteľa vo všeobecnom meradle v zmysle širšieho výskumného zamerania. Cez model nazeráme na profesiu učiteľa v širšom slova zmysle, v užšom túto problematiku vidíme už v jednotlivých deleniach ako napríklad kompetencie učiteľa jazykára v porovnaní s kompetenciami učiteľa fyziky, alebo telesnej výchovy. Vďaka nášmu modelu môžeme kreovať náš výskumný nástroj a následne zozbierať pilotné dáta. Veríme, že náš príspevok bude podnetný pre odbornú verejnosť a že sme výskumníkom ponúkli zaujímavý a ucelený návrh kompetenčného modelu učiteľa.

---

## Dedikace k projektu

VEGA MŠVVaŠ SR č. 1/0084/21 Osobnostné, kognitívne a motivačné prediktory profesijných kompetencií učiteľov v pregraduálnej príprave a v praxi.

## Literatúra

- Acharya, L., Jin, L., & Collins, William. (2018). College life is stressful today – Emerging stressors and depressive symptoms in college students. *Journal of American College Health*, 66, 01-33. 10.1080/07448481.2018.1451869
- Bai, H., Kanga, L., & Yang, J. (2020). Impact on mental health and perceptions of psychological care among medical and nursing staff in Wuhan during the 2019 novel coronavirus disease outbreak: A cross-sectional study. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 11-17. 10.1016/j.bbi.2020.03.028
- Karikova, S. (1999). *Osobnosť učiteľa*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2010). Mathematics teacher education and gender effects. In H. J. Forgasz, J. Rossi Becker, K.-H. Lee, & O. B. Steinhorsdottir (Eds.), *International perspectives on gender and mathematics education* (pp. 263-286). Charlotte, NC: Information Age.
- Kasačová, B., & B. Kosová (2006). *Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup*. In B. Kasačová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, & M. Valica (Eds.), *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 36-43). Prešov: Rokus.
- Kress, G. (1993). Genre as social process. *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*, 22-37.
- Tatto, M.T., Schwille, J., Senk, S., Ingvarson, L., Rowley, G., Peck, R., Bankov, K., Rodriguez, M., & Reckase, M. (2012). *Policy, Practice and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

# MEZIGENERAČNÍ RODINNÁ VYPRÁVĚNÍ

## INTERGENERATIONAL FAMILY NARRATIVES

Tereza MARYŠKOVÁ<sup>1</sup>, Marek PREISS<sup>2</sup>

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika,

[tereza.maryskova@pedf.cuni.cz](mailto:tereza.maryskova@pedf.cuni.cz),

Národní ústav duševního zdraví, Topolová 748, 250 67 Klecany, Česká republika, [marek.preiss@nudz.cz](mailto:marek.preiss@nudz.cz)

### **Abstrakt:**

*Cílem příspěvku je představit jednotlivé kroky přípravy dotazníkové metody vhodné ke zjišťování úrovně znalosti mezigeneračních rodinných vyprávění u dospělých jedinců. Text uvádí přesné vymezení měřeného jevu v kontextu stávajícího teoretického rámce. Představuje Ekologický model rodinných vyprávění a stručně popisuje metodu užívanou k měření obdobného jevu v zahraničí. Příspěvek dále shrnuje tvorbu jednotlivých položek a jejich předložení panelu expertů, zahrnutí validizační položky a vytvoření pilotní verze dotazníkové metody.*

**Klíčová slova:** mezigenerační rodinná vyprávění; Ekologický model rodinných vyprávění; rodinná identita; rodinná paměť; narativní identita

### **Abstract:**

*The aim of the paper is to present the particular steps of preparing a questionnaire method suitable for measuring the level of knowledge of intergenerational family narratives in adults. The text gives a precise definition of the measured phenomenon in the context of already existing theoretical frameworks. It presents an Ecological systems model of family narratives and briefly describes the method used to measure a similar phenomenon abroad. The paper further summarizes the generation of items, the review by experts, the inclusion of a validation item and the creation of a pilot version of the questionnaire method.*

**Keywords:** intergenerational family narratives; Ecological systems model of family narratives; family identity, family memory, narrative identity

## Úvod

Mezigenerační rodinná vyprávění (v angličtině označována pojmem intergenerational family narratives) jsou příběhy, které vypráví jedna generace druhé. Jedná se o vyprávění, kterými rodiče a prarodiče sdílí s dětmi či vnoučaty vlastní zkušenosti a zážitky z doby dětství, dospívání a mladé dospělosti. Tato vyprávění se odlišují od jiných druhů rodinných vyprávění.



Mají významný vliv na tvorbu rodinných hodnot, rodinné identity, paměti i soudržnosti a ovlivňují vývoj identity, generativitu, resilienci a celkovou psychickou pohodu jedinců ve všech generacích.

V současné době v České republice není k dispozici žádný nástroj, který by ověřil úroveň znalosti mezigeneračních rodinných vyprávění. V rámci disertačního projektu jsme se proto rozhodli pracovat na jeho přípravě. Předkládaný text má za úkol stručně představit konkrétní kroky přípravy dotazníkové metody vhodné ke zjišťování úrovně znalosti mezigeneračních rodinných vyprávění u dospělých jedinců. Tvorba nové dotazníkové metody je inspirována zahraniční metodou určenou pro adolescenty s názvem „Do you know?“, kterou tvoří 20 otázek zaměřených na znalost rodinné historie (Duke et al., 2008).

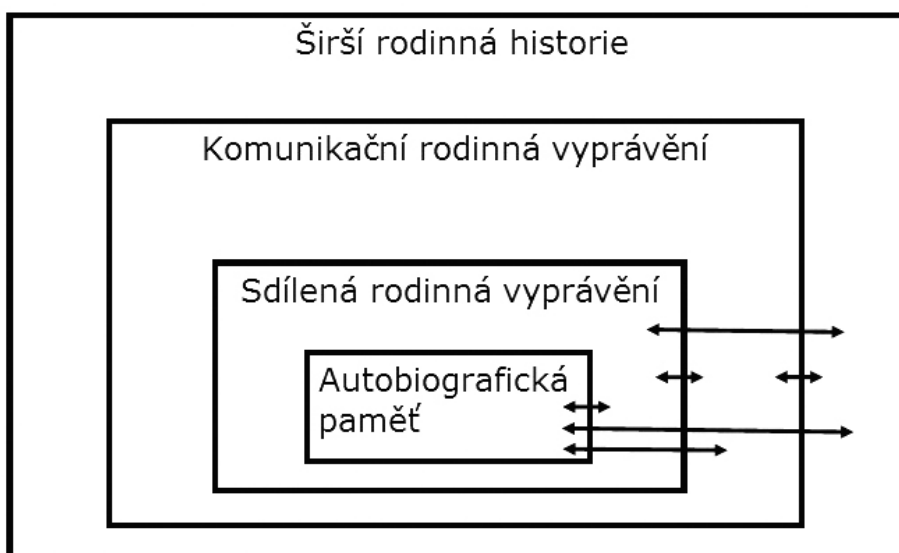
## Teoretické vymezení / Ekologický model rodinných vyprávění

Konstrukce nové psychodiagnostické metody spočívá nejčastěji v tvorbě dostatečného počtu přijatelných položek, z nichž jsou následně vybrány takové, jež jsou z hlediska relevantní teorie a na základě empirických dat vyhovující pro měření daného atributu (DeVellis, 2003; Urbánek et al., 2011). Prvním krokem konstrukce dotazníkové metody je podle DeVellise (2003) přesné vymezení měřeného jevu a jeho zasazení do kontextu již existujících teorií. Tímto úkolem jsme se zabývali v období říjen–prosinec 2020.

Jak je patrné z obrázku 1, Ekologický model rodinných vyprávění znázorňuje různé typy rodinných vyprávění a jejich vzájemnou interakci (Fivush & Merrill, 2016). Model vychází z teorie ekologických systémů (Bronfenbrenner, 1979) a narativního modelu self (McLean, 2016). Oba modely zdůrazňují, že studium vývoje jakéhokoli jedince se nemůže zaměřit pouze na jeho osobu, ale musí se věnovat i tomu, co jedince obklopuje.

### Obrázek 1

*Ekologický model rodinných vyprávění (Zdroj: Fivush & Merrill, 2016).*



## **Autobiografická paměť**

Na prvním stupni tohoto modelu se nachází autobiografická paměť. Ta obsahuje vzpomínky na osobní historii a pomáhá udržet vědomí, že jedinec je stále stejným člověkem v průběhu času. Autobiografická paměť aktivně ovlivňuje vnímání a zpracování nových událostí, slouží k plánování budoucnosti i směřování budoucího chování (Conway, 2005). Autobiografická paměť je úzce provázaná s narativní identitou, kterou lze definovat jako internalizovaný a neustále se vyvíjející životní příběh člověka (McAdams, 2001). Narativní identita integruje minulé životní zkušenosti s představou budoucnosti, za účelem vytvoření osobní jednoty a smysluplnosti v životě jedince. Skrze narativní identitu lidé sami sobě a ostatním sdělují, kdo jsou, jak se stali tím, kým jsou a kam si myslí, že se jejich život může dále ubírat (Fitzgerald & Broadbridge, 2012).

## **Sdílená rodinná vyprávění**

Na druhé úrovni ekologického modelu rodinných vyprávění se nachází sdílená rodinná vyprávění. To jsou příběhy vyprávěné o zkušenostech, které členové rodiny společně prožili a společně si o nich také vyprávějí. Při jejich vyprávění se všichni členové rodiny nějakým způsobem podílejí na rekonstrukci vyprávěného příběhu (Fivush & Merrill, 2016). Sdílená rodinná vyprávění jsou významná již v raném věku, jelikož poskytují dětem základy pro to, aby se naučily smysluplně vystihnout osobní zážitky. Sdílená rodinná vyprávění přispívají k pochopení vlastních zkušeností, rozvoji narativní identity a také k vytváření sdílené rodinné historie a k udržování sociálních a emocionálních vazeb v rámci rodiny (Fivush et al., 2004; McLean et al., 2007).

## **Komunikační rodinná vyprávění**

Na třetí úrovni ekologického modelu rodinných vyprávění se nacházejí komunikační rodinná vyprávění, což jsou příběhy, které přímo prožili pouze někteří členové rodiny a vypráví o nich ostatním rodinným členům. Patří sem vyprávění o aktuálně prožívaných každodenních zkušenostech např. ze školy či z práce, které jedinci sdělují svým blízkým (Fivush & Merrill, 2016). Prostřednictvím opakovaných interakcí s ostatními jsou příběhy o osobních zkušenostech zpracovávány, upravovány, reinterpretovány a vystavovány řadě sociálních a diskurzivních vlivů. Prostřednictvím překračování epizodických informací obsažených v každodenních událostech dochází k vyvozování sémantických závěrů o konkrétním jedinci (McAdams & McLean, 2013).

Příběhy tvořené na základě našich osobních zkušeností však nestačí k vytvoření celistvé identity. Pro komplexnější porozumění sobě samému potřebujeme do našeho životního příběhu zařadit také zkušenosti významných druhých, které se prostřednictvím příběhů vlévají do naší identity (McLean, 2016). Zvláštní význam nesou příběhy rodinné, které používáme více než jakékoli jiné k porozumění sobě samému. Nezáleží na tom, zda se s nimi ztotožníme, či s nimi otevřeně nesouhlasíme. Jejich význam tkví v tom, že nás provázejí našimi prvními zkušenostmi s formováním identity. Neodmyslitelnou součástí každého individuálního životního příběhu je to, odkud pocházíme, do jaké skupiny patříme a jaké místo v ní zastáváme (Merrill & Fivush, 2016).

## Mezigenerační rodinná vyprávění

Do komunikačních rodinných vyprávění jsou řazeny také mezigenerační rodinná vyprávění, kterými rodiče a prarodiče sdílí s dětmi či vnoučaty vlastní zkušenosti a zážitky z doby dětství, dospívání a mladé dospělosti. Posluchači těchto příběhů bývají zpravidla příslušníci mladších generací. Znalost těchto historek jim umožňuje vytvoření představy o tom, jací byli jejich předci v období před jejich narozením nebo v době jejich raného dětství (Merrill & Fivush, 2016).

Znalost mezigeneračních rodinných vyprávění může poskytovat důležitý kontext pro vývoj identity a porozumění sobě samému. Usnadňuje pochopení náročných životních zkušeností dospívání a rané dospělosti. Při poslechu vyprávění si jedinec může uvědomit nějakou svoji charakteristiku, které si doposud nebyl plně vědomý. Např. matka vypráví synovi o tom, jak se v dětství zastala slabšího a syn si následně uvědomí, že se do podobné situace sám také dostal. Zprostředkovaně se tak o sobě naučí, že je také „tím, kdo se zastává slabších“ (Merrill et al., 2018). Výzkumy v této oblasti naznačují, že významné jsou jak pozitivní, tak negativní zážitky z dospívání a mladé dospělosti rodičů. Ty mohou sloužit jako modelové situace překonávání nepřízní osudu, což je úzce spojeno s vytvářením copingových strategií a s budoucí resiliencí jedince. Za významnou lze považovat především znalost ucelených, propracovaných a emočně nabitých příběhů z dětství a dospívání starších generací (např. Duke et al., 2008; Fivush et al., 2010; McAdams & McLean, 2013; Merrill & Fivush, 2016; Merrill et al., 2018; Pratt & Fiese, 2004).

V neposlední řadě souvisí mezigenerační rodinná vyprávění s generativitou a péčí o budoucí generace. V rolích vypravěčů bývají zpravidla příslušníci starších generací, kteří sdělují své životní zkušenosti za účelem předávání životních lekcí a hodnot mladším generacím. Typicky bývají předávány informace o osobnostech předků a o době, v níž žili, společně s radou či doporučením, jak se mají další generace chovat a čeho si mají vážit (McAdams, 2004). Při rodinných sešlostech mezigenerační vyprávění často plní zábavnou funkci a podílejí se na vytváření dobré nálady všech rodinných příslušníků. Prostřednictvím mezigeneračních rodinných vyprávění a rodinných rituálů dochází k předávání vzpomínek, které tvoří významnou část rodinné paměti (Švaříčková Slabáková & Sobotková, 2018).

## Širší rodinná historie

Rodinná paměť zahrnuje i širší rodinnou historii, která se nachází na čtvrté úrovni modelu. Tvoří ji příběhy, které ani vypravěči ani posluchači přímo neprožili. Patří sem vyprávění o praprarodičích a předcích rodu, které se přesunuly do rodinných mýtů, jež jsou předávány napříč generacemi (Fivush & Merrill, 2016). Obecně platí, že zmizí-li nositelé vzpomínek, zmizí i vzpomínky. Rodinná paměť předávaná orálně málokdy přesáhne 4 generace (80 – 100 let). Příběhy předávané z generace na generaci se postupně zkracují, získávají mlhavější obrysy, vytrácí se detaily, někdy i celý kontext událostí (typická je např. tendence k heroizaci předků). Z některých se stávají hodnoty či rodinné charakteristiky, které si rodina nese dál (Wagener, 2012; Bachman, 2013; Švaříčková Slabáková et al., 2018).

## Tvorba položek

Poté, co byl měřený jev definován a zasazen do kontextu již existujících teorií, byla zahájena tvorba jednotlivých položek. Pro začátek je dle DeVellise (2003) vhodné pracovat s nadbytkem položek, protože se postupně nějaké z nich mohou ukázat jako nevhodné (např. jsou moc dlouhé, náročné na čtení či málo srozumitelné). Takové položky je samozřejmě nutné vyloučit.

Předpokládáme, že úroveň znalostí mezigeneračních rodinných vyprávění se projeví ve znalosti rodinné historie, na kterou si jedinec nemůže sám pamatovat. Spolu s dalšími odborníky z praxe jsme definovali tematické oblasti, ve kterých se tato specifická znalost může projevit. Mezi spolupracující odborníky patřilo sedm psychologů (působících v oblasti zdravotnictví, poradenství, školství a dopravy) a jedna sociální pracovnice. Metodou sledujeme 3 faktory, které pokrývají informace o rodičích, prarodičích a rané osobní historii. Nachází se v nich informace např. o osobnostech, době, významných událostech, místech, vztazích, povoláních či školní docházce. V průběhu ledna a února 2021 bylo vygenerováno celkem 112 položek, které by měly odrážet skrytou proměnnou, jež je předmětem měření. Znění položek bylo navrženo tak, aby na ně bylo možné odpovědět „ano“ nebo „ne“. Při tvorbě položek jsme se snažili vyhýbat tématům, které by jedinci mohli znát z jiných zdrojů, než z vyprávění (např. z fotografií či dobových filmů). Také jsme se snažili minimalizovat počet oblastí, na něž by jedinci mohli odpovídat záporně z důvodů, které přímo nesouvisí se znalostí rodinné historie (např. na položku „Víte, kde se brali vaši rodiče?“ by mohli mnozí respondenti odpovídat negativně, protože jejich rodiče žijí v nesezdaném soužití, nikoli proto, že by neznali tuto část rodinné historie). Příklady vygenerovaných položek uvádíme v tabulce 1.

### Tabulka 1

*Příklady položek připravované dotazníkové metody.*

---

Příklady položek:

Víte, jak se poznali vaši rodiče?

Víte o nějakých bývalých nápadnících či láskách některého z vašich prarodičů?

Víte, jak dlouho před vaším narozením se vaši rodiče znali?

Víte, jaká byla první práce vaší matky?

Víte, jaký hry hrál některý z vašich rodičů jako dítě?

---

## Panel expertů

Položky byly v období březen–duben 2021 ohodnoceny pěti odborníky z oboru z hlediska srozumitelnosti, čitelnosti a obsahové validity. Na základě jejich hodnocení byly vyloučeny položky, které se jevily moc dlouhé, náročné na čtení, málo srozumitelné (např. užívání dvojitého záporu) a s nedostatečně relevantním obsahem vzhledem k záměru měření.

Byly provedeny drobné stylistické úpravy a také byla sjednocena používaná terminologie (např. matka nebo otec vs. některý z rodičů). Úprava jednotlivých položek probíhala v období květen–červen 2021.

## Validizační položka

U dotazníkových metod může dojít k záměrnému zkreslení výsledků pro subjekt žádoucím směrem, jelikož respondenti nemusí udávat opravdové postoje. Také může docházet k neúmyslnému zkreslení např. vlivem nedostatečné koncentrace pozornosti (Svoboda et al., 2013). Jednou z možností, jak zvýšit šance na dosažení validních výsledků je zahrnutí validizační položky (DeVellis, 2003). V zahraniční dotazníkové metodě „Do you know?“ je zahrnuta položka, která je mimo realitu jakékoli rodinné historie („Do you know about a relative whose face „froze“ in a grumpy position because he or she did not smile enough?“). Obdobná položka přizpůsobena českému prostředí byla zahrnuta i do naší nově tvořené metody („Víte o nějakém příbuzném, který zkoušel šilhat, a zůstalo mu to?“).

## Pilotní verze metody a aktuální stav

V červnu 2021 proběhla administrace položek dotazníku osmi respondentům formou rozhovoru. Jednalo se o tzv. pilotní fázi, která měla za cíl ověřit srozumitelnost, jednoznačnost a správnou formulaci otázek i nabízených možností odpovědí v dotazníkové metodě. Díky této fázi jsme také dostali zpětnou vazbu o tom, kolik toho respondenti vědí o tématech, u nichž uvedli kladnou odpověď.

Na základě předchozích kroků byla vytvořena pilotní verze dotazníkové metody ze 70 vybraných položek. První dvě otázky jsou věnovány demografickým údajům (pohlaví a věk), zbytek tvoří položky zaměřené na znalost rodinné historie (mezi nimi i položka validizační). Formulář pilotní verze byl vytvořen přes webový portál Vyplňto.cz a současně také přes Google docs. Respondenti byli osloveni přímo autory metody v on-line prostoru. Část formulářů byla vyplněna také metodou tužka-papír při osobních setkáních. Sběr dat proběhl v období listopad-prosinec 2021. V současné době je sběr dat ukončen, sesbíráno bylo 108 vyplněných formulářů, 2 z nich jsme museli pro nesprávné vyplnění vyřadit. Data ze zbylých 106 formulářů budeme statisticky zpracovávat.

## Diskuse

Cílem naší práce je vytvoření dotazníkové metody, která by pomohla určovat úroveň znalosti mezigeneračních rodinných vyprávění u dospělých jedinců. Tento příspěvek měl za cíl prezentovat průběžné výsledky našeho výzkumu. Při tvorbě dotazníkové metody byla v úvahu brána doporučení týkající se konstrukce dotazníku od DeVellise (2003) a Urbánka a kol. (2011). Forma nově vznikající metody je inspirována metodou „Do you know?“ (Duke et al., 2008), která slouží k měření úrovně mezigeneračních rodinných vyprávění v zahraničí. Proces tvorby byl rozdělen do několika dílčích kroků. Prvním z nich bylo vymezení měřeného jevu a jeho zasažení do stávajících teorií, následováno vymezením základních tematických oblastí a generací velkého množství

konkrétních položek. V těchto fázích byla velice přínosná spolupráce s dalšími odborníky z praxe, kteří dokázali upozornit na mnohé opomenuté vlastnosti a dimenze daného atributu. Formátem měření byla zvolena vícenásobná volba se dvěma alternativami, stejně jako u metody „Do you know“. Pro zhodnocení obsahové validity byly navržené oblasti i položky předloženy panelu expertů z oboru, poté došlo k úpravě a vyloučení nevhodných položek. Oslovení odborníci také uváděli nové pohledy na měřený jev. Dalším krokem bylo zahrnutí validizační položky, která svým smyslem kopíruje validizační položku v Dukově metodě. Poté proběhla administrace položek formou rozhovoru, která ověřila srozumitelnost a formulaci otázek a odpovědí před plánovanou pilotní administrací. Tento způsob administrace také naznačil, že respondenti, kteří uvádějí kladné odpovědi na konkrétní otázky, znají i podrobnější vyprávění k daným tématům. Zatím posledním splněným krokem je administrace pilotní verze metody souboru osob. Aktuálně je v plánu statistická analýza jednotlivých položek, jež pomůže určit, které položky se jeví dostatečně spolehlivé pro měření daného atributu.

## Závěr

Tento text měl za cíl prezentovat průběžné výsledky práce na tvorbě nové dotazníkové metody, která by dokázala ověřit úroveň znalosti mezigeneračních rodinných vyprávění u dospělých osob. Postupně byly představeny jednotlivé kroky tvůrčího procesu. V příspěvku bylo uvedeno vymezení měřeného jevu v kontextu stávajícího teoretického rámce, tvorba jednotlivých položek, předložení panelu expertů, zahrnutí validizační položky a vytvoření pilotní verze dotazníkové metody. V současné době není v České republice k dispozici žádný nástroj, který by ověřil úroveň znalosti mezigeneračních rodinných vyprávění. Obecně se tímto tématem u nás mnoho psychologických výzkumů nezabývá, a když, tak jen okrajově. Toto téma se přitom jeví jako velmi aktuální a v praxi žádané, jelikož se ukazuje, že mezigenerační rodinná vyprávění mají vliv na tvorbu rodinných hodnot, rodinné identity, paměti i soudržnosti a ovlivňují vývoj identity, generativitu, resilienci a celkovou psychickou pohodu jedinců ve všech generacích. Nově vznikající metoda může pomoci v dalším výzkumu mezigeneračních rodinných vyprávění a jejich vlivu na jednotlivce i celý rodinný systém. Téma mezigeneračních rodinných vyprávění může otevřít nové intervenční možnosti při práci s rodinou. Soubor otázek z dotazníku může také posloužit jako inspirace pro témata rodinných vyprávění (na co se ptát a o čem vyprávět).

## Poděkování

Tento projekt je realizován v rámci doktorského studia na katedře psychologie PedF UK pod vedením doc. PhDr. Marka Preisse, Ph.D. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

## Literatura

Bachmann, K. (2013). Conflict Avoidance, Forgetting, and Distorted Memories by Media Influence on Family Memories: Grandpa Was No Nazi and No Communist. In M. Linden & K. Rutkowski (Eds.), *Hurting Memories and Beneficial Forgetting* (203-217). Amsterdam: Elsevier.

- 
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594–628. Získáno 1.12.2021 z: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.08.005>.
- DeVellis, R., F. (2003). *Scale development: theory and application*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Duke, M. P., Lazarus, A., & Fivush, R. (2008). Knowledge of family history as a clinically useful index of psychological well-being and prognosis: A brief report. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 45(2), 268-272. DOI:10.1037/0033-3204.45.2.268.
- Fitzgerald, J. M., & Broadbridge, C. L. (2012). Theory and research in autobiographical memory: A life-span developmental perspective. In D. Bernsten & D. C. Rubin (Eds.), *Understanding Autobiographical Memory* (246-266). Cambridge: Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9781139021937.018.
- Fivush, R., & Merrill, N. (2016). An ecological systems approach to family narratives. *Memory studies*, 9(3), 305-314. DOI:10.1177/1750698016645264.
- Fivush, R., Bohanek, J. G., & Zaman, W. (2010). Personal and intergenerational narratives in relation to adolescents' well-being. In T. Habermas (Ed.), *The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond* (45–57). New York: Wiley Periodicals, Inc. Získáno 1.12.2021 z: <https://doi.org/10.1002/cd.288>.
- Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R., & Duke, M. (2004). Family narratives and the development of children's well-being. In M. W. Pratt & B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (55–76). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, 100-110. DOI:10.1037/1089-2680.5.2.100.
- McAdams, D. P. (2004). Generativity and the Narrative Ecology of Family Life. In M. W. Pratt & B. E. Fiese (Eds.), *Family stories and the lifecourse: Across time and generations* (235-257). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions In Psychological Science*, 22(3), 233-238.
- McLean, K. C. (2016). *The co-authored self: Family stories and the construction of personal identity*. New York: Oxford University Press.
- McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 262-278. Získáno 1.12.2021 z: <https://doi.org/10.1177/1088868307301034>.

- 
- Merrill, N., & Fivush, R. (2016). Intergenerational narratives and identity across development. *Developmental Review*, 40, 72-92. Získáno 1.12.2021 z: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.03.001>.
- Merrill, N., Srinivas, E., & Fivush, R. (2018). Personal and Intergenerational Narratives of Transgression and Pride in Emerging Adulthood: Links to Gender and Well-Being. *Applied Cognitive Psychology*, 31, 119–127. Získáno 1.12.2021 z: <https://doi.org/10.1037/0000059-024>.
- Pratt, M. W., & Fiese, B. H. (2004). Families, Stories, and the Life Course: An Ecological Context. In M. W. Pratt & B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (1-24). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Svoboda, M., Humpolíček, P. & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Švaříčková Slabáková, R., & Sobotková, I. (2018). *Rodina a její paměť v nás ve světle třígeneračních vyprávění*. Praha: Triton. DOI:10.15452/PsyX.2019.10.0017.
- Švaříčková Slabáková, R., Sobotková, I., Filipowicz, M., Zachová, A., Kohoutová, J., & Petrů, M. (2018). *I rodina má svou paměť. Rodinná paměť v interdisciplinárním kontextu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.
- Wagener, R. (2012). Familial Discussions in the Context of Memory Research on the Second World War. Expectations and Disappointments. In E. Boesen et al. (Eds.), *Peripheral Memories: Public and Private Forms of Experiencing and Narrating the Past* (69-94). New York: Columbia University Press. DOI:10.14361/transcript.9783839421161.69.



---

# MOTIVAČNÉ SÚVISLOSTI DOSAHOVANIA CIEĽOV A INDIVIDUÁLNYCH CHARAKTERISTÍK ROZHODOVANIA

## MOTIVATIONAL CONTEXTS OF ACHIEVING GOALS AND INDIVIDUAL DECISION-MAKING CHARACTERISTICS

**Simona HIRČKOVÁ**

Katedra Psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Šrobárova 2,  
040 59 Košice, Slovensko, [simona.hirckova@student.upjs.sk](mailto:simona.hirckova@student.upjs.sk)

### **Abstrakt:**

*Daný príspevok pojednáva o rôznych motivačných prístupoch, ktoré sa týkajú dosahovania cieľov. Zaoberá sa tým, ako sa v psychológii vyvíjal pohľad na motiváciu, ale sústreďí sa najmä na aktuálne prístupy, medzi ktoré patrí Teória sebadeterminácie a Teória regulačného fokusu. Z pohľadu motivácie sa príspevok sústreďí najmä na novšie trendy vo výskume, medzi ktoré patrí preskúmavanie zhody regulačného fokusu a typu cieľa, čo sa ukazuje ako efektívny nástroj predikovania úspešnosti dosiahnutia cieľa. Okrem toho príspevok prináša aj pohľad na vybrané individuálne charakteristiky rozhodovania a cieľové charakteristiky, ktoré sa tiež spájajú s úspešnosťou v dosahovaní cieľa, pričom ich vzájomné prepojenie s regulačným fokusom môže priniesť lepší vzhľad do problematiky dosahovania cieľov.*

**Kľúčové slova:** dosahovanie cieľov; regulačný fokus; rozhodovacie štýly; nerozhodnosť; intolerancia neistoty

### **Abstract:**

*This paper discusses various motivational approaches to achieving goals. It deals with how the view of motivation developed in psychology, but focuses mainly on current approaches, which include the Theory of Self-Determination and the Theory of Regulatory Focus. In terms of motivation, the paper focuses mainly on recent trends in research, including examining the fit of the regulatory focus and the type of goal, which is proving to be an effective tool for predicting success of achieving a goal. In addition, the paper provides an overview of selected individual decision-making characteristics and goal characteristics, which are also associated with success in achieving goal, while their interconnection with the regulatory focus can bring better insight into the issue of achieving goals.*

**Keywords:** achieving goals; regulatory focus; decision-making styles; indecisiveness; intolerance of uncertainty

## Úvod

Dosahovanie cieľov je téma, ktorej sa v psychológii venuje pozornosť už od 70. rokov minulého storočia, no aj napriek tomu nestráca na aktuálnosti. S cieľmi a ich dosahovaním sa stretávame v každodennom živote a okrem toho je úspech pri dosiahnutí cieľa spojený s rôznymi pozitívnymi psychologickými výstupmi ako napr. subjektívna pohoda (Wang et al., 2018), pozitívne emócie (Hall et al., 2016), pozitívne očakávania do budúcnosti (Wigfield, 1994), znížená prítomnosť úzkosti, obáv a iných negatívnych emócií (Rowe, Fitness, 2018). Je teda logické, že preskúvanie toho, čo stojí za úspechom dosiahnutia cieľa, je pre psychologický výskum stále zaujímavou témou a to aj vzhľadom k tomu, že je neustále možné identifikovať nové faktory úspechu.

Koncept dosahovania cieľov vychádza z pôvodných prác Dwecka a jeho kolegov (napr. Diener, Dweck, 1978), v rámci ktorých bolo zistené, že neúspech u detí pri dosahovaní cieľov sa prejavuje rôzne – buď deti reagujú bezmocnosťou alebo naopak majstrovstvom. Na základe týchto dvoch vzorcov boli rozlíšené dva typy cieľov, ktoré sa rôznym spôsobom viažu k dôsledkom správania. S uvedeným rozlišovaním úzko súvisí aj motivačné pozadie, ktoré zohráva neoddeliteľnú úlohu pri úspešnom dosiahnutí cieľa. Rôzne druhy motivácie sa viažu odlišne k úspechu pri dosiahnutí cieľa, ale ako sa v poslednej dobe ukazuje, dôležitá je najmä kompatibilita cieľa a motivačného pozadia (Świątkowski, Dompnier, 2020).

Rozhodovanie je taktiež neoddeliteľnou súčasťou dosahovania cieľa – rozhodovanie je prítomné pri plánovaní, aký cieľ si vybrať, akými rôznymi cestami ho dosiahnuť, ale taktiež aj pri samotnej akcii dosahovania cieľa. Individuálne rozdiely v rozhodovaní môžu teda vplývať na rozdiely v úspechu pri dosahovaní cieľa, je preto pomerne prekvapivé, že sa psychologický výskum touto problematikou veľmi nezaobiera.

V našom príspevku vymedzujeme rôzne faktory, ktoré môžu stáť za úspechom dosahovania cieľa a to z pohľadu troch oblastí – samotného cieľa a jeho charakteristík, motivácie a rozhodovania. V niektorých prípadoch ide o vzťahy pomerne jasne vymedzené a preskúvané (napr. ciele a ich charakteristiky, ciele a motivácia), ktoré dávame do súvisu s novými faktormi (rozhodovanie, regulačný fit). Takéto prepojenie prináša nový pohľad na dosahovanie cieľov a predstavuje výzvy psychologického výskumu.

## Ciele a ich dosahovanie

V centre štúdia ľudskej motivácie stojí koncept cieľov. Definície cieľa sa obsahovo odlišujú, avšak pre náš príspevok je dôležité definovanie cieľa v zmysle sebaregulácie, ktorá ľudí orientuje k budúcnosti (Elliot, Fryer, 2008) a z tohto pohľadu je dôležitá aj samotná mentálna reprezentácia daného cieľa, teda jeho kognitívna dimenzia (Elliot, Niesta, 2009).

Kľúčom k úspešnému dosiahnutiu cieľa je sebaregulácia, ktorá môže byť vnímaná cez prizmu dvoch motivačných systémov – aktivačného a inhibičného (Carver, White, 1994). Pri inhibícii je potrebné, aby človek odolával rôznym pokušeniam a odkladal okamžité uspokojenie kvôli dosahovaniu cieľa (Baumeister et al., 2006). Sebaregulácia v zmysle aktivácie vedie osobu k stanoveným cieľom prostredníctvom sebamonitorovania (Carver, 2005). Výskumy však nie vždy potvrdzujú, že čím viac sebakontroly zapojíme, tým úspešnejšie je dosahovanie

cieľa (Werner, Milyavskaya, 2019). Súvisí to s motiváciou, prečo ľudia dosahujú ciele, ktorá následne ovplyvňuje sebareguláciu. Na základe toho je možné odlišiť dva typy cieľov – chcem a musím. Pri cieľoch chcem zažívajú osoby menšie prekážky a pokiaľ ide o ich dosahovanie úspešnejšie a tiež sú takéto ciele spojené s vyšším záväzkom (Werner, Milyavskaya, 2019). Na základe samotnej podstaty cieľov musím a chcem je logické, že pri celi musím sa zapája skôr sebaregulácia v zmysle inhibície a pri celi chcem v zmysle aktivácie. Rozlíšenie uvedených cieľov je spôsobené odlišnou motiváciou, ktorá je tiež jednou z cieľových charakteristík.

S dosahovaním cieľov súvisia aj rôzne cieľové charakteristiky. Kľúčovým prvkom úspešného dosahovania cieľa je vynaložené úsilie, čím je vynaložené úsilie vyššie, tým je dosahovanie cieľa úspešnejšie (Nelissen et al., 2011). Vynakladané úsilie závisí od ďalších cieľových charakteristík. Radíme sem cieľový záväzok, ktorý hovorí o tom, na koľko je človek odhodlaný dosiahnuť cieľ (Bobková, Lovaš, 2017). Motivácia ako cieľová charakteristika sa taktiež spája s úspešným dosahovaním cieľa a to v intenciách rozlišovania vnútornej a vonkajšej motivácie. Vnútornej (autonómnej) motivácie je spojená s lepšími výsledkami dosahovania cieľov resp. s lepším progresom (Froiland, Worrell, 2017). S motiváciou dosahovania cieľa zasa súvisí aj želanie dosiahnuť cieľ, ktoré predstavuje hybnú silu vedúcu osobu k tomu, aby niečo urobila pre dosiahnutie cieľa. Sebaúčinnosť ako viera jednotlivca v to, že úspešne dokáže dosiahnuť stanovený cieľ sa pozitívne spája s dosahovaním cieľov (Hricová, 2017; Bobková, Lovaš, 2017) a rovnako súvisí s motiváciou a výkonom pri dosahovaní cieľov (Monzani et al., 2015). Výskumy potvrdzujú, že sebaúčinnosť a cieľová záväznosť úplne mediujú vzťah medzi stanoveným cieľom a pokrokom v jeho dosahovaní (Sue-Chan, Ong, 2002) a to najmä pri autonómne motivovaných cieľoch (Bobková, Lovaš, 2017).

## Motivačné pozadie dosahovania cieľov

Polemika o tom, čo ľudia ženie k určitému správaniu sa v psychológii vedie už dlho, pričom z pohľadu histórie vieme identifikovať rôzne teoretické prúdy vysvetľujúce motiváciu odlišnými spôsobmi. Inštinktívne teórie a ich stúpenci považovali inštinkty a psychologické potreby za to, čo orientuje osoby a ich správanie na určité ciele (napr. Mc Dougall, 1923). Evolucionisti pripisovali týmto inštinktom signálnu a adaptívnu funkciu, ktoré zabezpečovali orientáciu v prostredí, reprodukciu, reakciu „útok alebo útek“ a pod. (Bernard et al., 2005). Teda inštinkty ako zdroj motivácie slúžili najmä k prežitiu. Odklon od inštinktívneho vnímania motivácie prišiel s teóriou primárnosti správania (White, 1959). Takéto nazeranie na motiváciu vysvetľuje aj iné druhy správania, ako je napr. exploračné správanie, ktoré nemusí nutne slúžiť prežitiu, ba práve naopak, môže organizmus vystaviť ohrozeniu (Ryan, Bradshaw, Deci, 2019). Na rozdiel od inštinktívneho chápania motivácie, v tomto období bol človek vnímaný ako aktívna bytosť, ktorá sama chce byť príčinou rôznych akcií a vplývať na svoje okolie.

Pre ďalšie obdobie v rámci rozvoja psychológie bol charakteristický odklon od vnútorných procesov a teda aj od motivácie (Watson, 1913; Skinner, 1953). Išlo o obdobie behaviorizmu sústredené len na pozorovateľné správanie, vďaka čomu sa motivácii ako vnútornému faktoru správania nevenovala žiadna pozornosť.

Kognitívny posun v psychológii predstavoval zmenu chápania motivácie. Dôležitú úlohu začínajú zohrávať ko-

gnitívne vnútorné premenné, ktoré stáli za motiváciou cieľovo orientovaného správania (Rotter, 1966). Teória „očakávanie-účinnok“ (Wigfield, 1994) identifikujú dva kľúčové faktory motivácie – očakávanie úspechu v rámci plnenia cieľa a hodnotu cieľa, teda to na koľko má daný cieľ pre jednotlivca osobný význam.

Self-determinačná teória (Deci, Ryan, 1985) bola významným bodom v rámci psychológie a ako rámec vysvetlenia motivácie sa využíva do dnes. Táto teória sa zaoberá rôznymi typmi cieľov, aspiráciami a v nadväznosti na to rôznymi druhmi motivácie – vonkajšou a vnútornou. O autonómnej motivácii hovoríme v prípade, ak osoba koná vlastnou vôľou alebo pri svojom správaní zažíva seba potvrdzovanie. Autonómna motivácia pritom nezahŕňa len vnútornú motiváciu, ale aj druhy vonkajšej motivácie, pri ktorej sú osoby stotožnené s hodnotou činnosti a následne ju integrujú do svojho zmyslu (identifikovaná motivácia) (Deci, Ryan, 2008). V prípade kontrolovanej motivácie ide buď o externú reguláciu správania prostredníctvom odmien a trestov – externá motivácia alebo ide o introjektovanú motiváciu, pri ktorej sa správanie riadi motívmi schválenia okolím, vyhýbaním sa hanbe, podmieňovaním sebavedomia danou činnosťou, zapojením ega apod. (Deci, Ryan, 2008).

Uvedené druhy motivácie sa odlišujú v tom, ku akým výsledkom a výstupom v správaní vedú. Autonómna motivácia je spájaná s pozitívnejšími dôsledkami, ako napríklad lepšie psychické zdravie (Ntoumanis et al., 2020; Sheehan, Herring, Campbell, 2018), s lepším výkonom a so silnejšou vytrvalosťou pri dosahovaní cieľov (Koestner et al., 2008), s vyššou samostatnosťou (Sheehan, Herring, Campbell, 2018). Autonómna motivácia je v pozitívnom vzťahu s pozitívnymi indikátormi subjektívnej pohody (zmysel života, životná spokojnosť, pozitívne emócie, sebavedomie...) a v negatívnom vzťahu s negatívnymi indikátormi subjektívnej pohody (depresia, apatia...) (Tang, Wang, Guerrien, 2019).

## **Teória regulačného fokusu**

Podľa teórie dosiahnutia cieľa existujú dva typy cieľov, ktoré môžu osoby nasledovať – majstrovské a výkonové (Dweck, 1986). Výkonové ciele sú zamerané na sociálne porovnávanie sa s inými, pričom tieto ciele je možné rozdeliť do dvoch ďalších podkategórií – vyhýbanie sa a priblíženie (Elliot, McGregor, 2001). Tiež sú takéto ciele spojené s túžbou dosiahnuť pocit kompetencie (Świątkowski, Dompnier, 2020). Majstrovské ciele sa orientujú na sebazlepšenie v danej úlohe a sú spojené s túžbou rozvinúť vlastné schopnosti (Świątkowski, Dompnier, 2020). Inak povedané pre ľudí, ktorí sa snažia dosiahnuť majstrovský cieľ, je dôležité porovnať svoj vlastný výkon v danej úlohe naprieč časom a pre ľudí sústredených na výkonový cieľ, je kľúčové byť lepší v danej úlohe než ostatní (forma priblíženia) alebo dosiahnuť nejakú minimálnu úroveň resp. nebyť horší ako ostatní (forma vyhýbania).

Uvedené výkonové ciele sú motivované rôznymi zdrojmi a sprostredkujú vzťah medzi výkonom a motiváciou (Van Yperen, Blaga, Postmes, 2014). Napríklad v oblasti akademického prostredia sú výkonové ciele priblíženia sa v pozitívnom vzťahu ku akademickému úspechu a výkonu a výkonové ciele vyhýbania preukázali opačný smer vzťahu (Wirthwein et al., 2013). Taktiež aj experimentálne štúdie poukazujú na to, že ak sú ciele prezentované v zmysle pozitívnych dôsledkov, tak je výkonnosť aj vytrvalosť respondentov pri danom celi lepšia (Roney, Higgins, Shah, 1995). Iní autori zas poukazujú na to, že zatiaľ čo výkonové ciele vyhýbania sú pozitívne

spojené so škodlivými dôsledkami, výkonové ciele priblíženia sa nie sú v jasnom vzťahu s dôsledkami (Bropby, 2005). Príčinou môže byť to, že za výkonovými cieľmi môžu stáť rôzne dôvody a tie následne viesť k odlišným výsledkom (Sommet, Elliot, 2017). Higgins (1997) prišiel s teóriou regulačného fokusu, pričom sa predpokladá, že regulačný fokus moderuje dosahovanie týchto cieľov.

Teória regulačného fokusu odlišuje dva motivačné konštrukty, ktoré definujú to, akým spôsobom sa osoby usilujú o dosahovanie cieľa (Higgins, 1997). Osoby, ktoré sú orientované na presadzovanie sa, sú zamerané na žiaduce dôsledky svojho konania (či už na ich prítomnosť alebo absenciu) a usilujú sa o dosiahnutie pozitívnych dôsledkov (Crowe, Higgins, 1997). Jednotlivci orientovaní na prevenciu sa zas sústreďujú na prítomnosť, či absenciu nežiadúcich dôsledkov a tiež sú motivovaní snahou o vyhýbanie sa negatívnym dôsledkom správania (Higgins, 1997). Odlišnosť pozadia motivácie je spôsobená tým, o čo sa človek snaží, a teda tým, či je jeho snaha zameraná na to byť, čo najlepší alebo sa snaží dosiahnuť len určitú požadovanú minimálnu úroveň.

Z daného teoretického vymedzenia je zjavné aj prepojenie regulačného fokusu s motiváciou vyhýbania sa a priblíženia. Fokus presadzovania sa a výkonové ciele priblíženia majú spoločné to, že sa zameriavajú na konečné pozitívne stavy správania, zatiaľ čo fokus prevencie a výkonové ciele vyhýbania definujú úspech cez negatívne konečné stavy (Chalabaev et al., 2012). Rozdiel je tu, ale prítomný v tom, že regulačný fokus je všeobecnejší koncept a determinuje to, ako sa jednotlivec samoreguluje (Rosenzweig, Miele, 2016). Teda regulačný fokus predpokladá aj schopnosť vlastného riadenia správania za účelom dosiahnutia vytýčeného cieľa a v určitom ohľade zahŕňa aj sebadetermináciu. Okrem toho, že regulačný fokus je často braný ako určitá stabilná dispozícia, niektoré výskumy s ním pracujú ako so situačne relevantnou premennou (Higgins et al., 2003).

Výkonové ciele a regulačný fokus majú odlišné motivačné pozadie. Pre výkonové ciele sú z hľadiska motivácie dôležité externé vodítka v situácii sociálneho porovnávania sa a za regulačným fokusom stojí samoregulácia. Aj napriek uvedenej odlišnosti, výkonové ciele a regulačný fokus spolu korelujú a predikujú dosahovanie cieľa (Summerville, Roese, 2008).

## **Hypotéza regulačného fitu**

Všeobecne sa v psychologickom výskume potvrdzovalo, že orientácia presadzovania sa je spojená celkovo s pozitívnymi dôsledkami v živote jednotlivca, zatiaľ čo výsledky pri orientácii prevencie neboli tak jednoznačné (Świątkowski, Dompnier, 2020). Lepší pohľad na celú situáciu a jednoznačnejšie výsledky prináša koncept motivačnej kongruencie medzi typom cieľa a regulačným fokusom. Výhody resp. nevýhody využívania jednej z dvoch regulačných stratégií závisia aj na zhode, či nezhode tejto stratégie so zmyslom cieľa (Higgins et al., 2003). Ak nastane uvedená zhoda orientácie a cieľa, ciele sú dosahované takým spôsobom, aký zodpovedá danej sebaregulačnej orientácii. Regulačný fit následne posilňuje jednotlivcovu motiváciu a výkon v danej úlohe (Keller, Bless, 2006).

Takmer všetky empirické dôkazy preto, že prediktívna validita výkonových cieľov sa mení ako funkcia zhody medzi typom cieľa a regulačným fokusom, stavajú na experimentálnych procedúrach (napr. Elliot et al., 2005; Chalabaev et al., 2014). Okrem toho sa tieto štúdie zameriavajú len na jeden typ cieľa resp. regulačného foku-

su a nie na oba súčasne. V nadväznosti na pripomienku o experimentálnej procedúre je logické aj to, že tieto štúdie využívali prevažne situačne indukovaný regulačný fokus.

Doposiaľ prezentované štúdie (Elliot et al., 2005; Chalabaev et al., 2014; Świątkowski, Dompnier, 2020) majú nedostatky v dizajne výskumov: buď sa opierajú len o jeden typ výkonového cieľa a neskúmajú efekt druhého cieľa alebo skúmajú daný jav len v laboratórnych podmienkach prostredníctvom experimentálnej procedúry, pričom sa poukázalo na to, že v prirodzených podmienkach sú výsledky konzistentnejšie. Okrem toho laboratórne podmienky často nereflektujú skutočnosť úplne adekvátne. Keďže výskum v laboratórnych podmienkach prebieha v relatívne krátkej dobe, nie je v ňom možné zachytiť to, ako sa prirodzene mení reprezentácia daného výkonového cieľa. Výskumne bolo potvrdené, že rámcovanie rovnakého cieľa, buď v zmysle strát alebo ziskov, sa časom mení. V počiatočných štádiách sú ciele rámcované skôr v zmysle ziskov (v zmysle presadzovania sa) a v neskorších štádiách sú dosahované ciele rámcované skôr v zmysle strát (v zmysle prevencie) (Bullard, Manchanda, 2017). Je to preto, lebo progres v dosahovaní cieľa a vybraný referenčný bod, podľa ktorého sa hodnotí progres, ovplyvňuje zarámčovanie daného cieľa. V skorších štádiách dosahovania cieľa majú osoby tendenciu spoliehať sa na počiatočný stav ako na referenčný bod a hodnotia svoj pokrok v dosahovaní cieľa z hľadiska toho, ako im to išlo do teraz oproti tomu, ako to bolo na začiatku (Bonezzi, Brendl, De Angelis, 2011). A teda, ak je referenčným bodom počiatočný stav v dosahovaní cieľa, tak je logické, že akýkoľvek progres v danom celi je hodnotený ako určitý zisk. V neskorších štádiách dosahovania cieľa sa osoby orientujú skôr na konečný želaný stav, čo predstavuje ich referenčný rámec hodnotenia progresu a cieľový progres je hodnotený v zmysle toho, čo je ešte potrebné spraviť. V takom prípade ide o negatívnu odchýlku od referenčného bodu a teda ciele sú na základe toho hodnotené v zmysle strát.

To, že sa situačný regulačný fokus mení v priebehu dosahovania cieľa v závislosti od progresu dosahovania cieľa a zvoleného referenčného bodu potvrdené bolo (Bullard, Manchanda, 2017). Podobný trend je teda možné očakávať aj pri vymedzení samotného cieľa, v počiatočných štádiách by mal byť formulovaný ako výkonový cieľ priblíženia a v neskorších štádiách v zmysle vyhýbania sa. Je však otázne, či sa rovnako ako regulačný fokus mení aj formulácia samotného cieľa. Pre hypotézu regulačného fitu je kľúčová zhoda medzi regulačným fokusom a typom cieľa a teda, ak sa mení regulačný fokus počas dosahovania cieľa, mal by sa meniť aj samotný cieľ v intenciách vyhýbania či priblíženia. Výskumy, či už longitudinálne alebo experimentálne, ktoré skúmajú vplyv fitu regulačného fokusu a typu zvoleného cieľa na úspech v dosahovaní daného cieľa, opomínajú možnú zmenu situačného regulačného fokusu príp. rámcovania cieľa (Chalabaev et al., 2014; Świątkowski, Dompnier, 2020). Autori týchto výskumov merali situačný regulačný fokus, a typ výkonového cieľa raz. Domnievať sa, že sa situačný regulačný fokus (a možno aj samotný výkonový cieľ) nemení počas dosahovania cieľa, môže byť chybou.

Ďalším nedostatkom väčšiny štúdií, ktoré overovali regulačný fit je fakt, že sa takmer vždy orientujú len na situačný regulačný fokus (napr. Elliot et al., 2005; Chalabaev et al., 2014). Situačný regulačný fokus je vyvolaný vonkajšími faktormi, je relevantný pre danú situáciu dosahovania cieľa a teda je premenlivý, zatiaľ čo chronický regulačný fokus odráža stabilnú črtu osobnosti (Higgins et al., 2003). Wang, Lin, Pang (2011) sa zaoberali otázkou, či regulačný fit medzi cieľom a fokusom má rovnaký efekt na dosahovanie cieľa, pokiaľ sa využije odlišný typ regulačného fokusu (chronický vs. situačný). Experimentálna štúdia daných autorov poukázala na

to, že oba typy regulačných fokusov v zhode s cieľom zlepšujú náladu aj hodnotenie podaných informácií, ale len fit medzi chronickým regulačným fokusom a cieľom ovplyvňuje zámery správania. Na tomto mieste je ale potrebné poznamenať, že regulačný fit môže znamenať aj zhodu medzi situačným a chronickým regulačným fokusom (Keller, Bless, 2006). Pre lepšie splnenie kognitívnej úlohy, či zosilnenie motivácie je kompatibilita medzi chronickým regulačným fokusom a situačným regulačným fokusom prospešná (Bozer, Deleghach, 2019). Je teda pomerne prekvapivé, že sa v štúdiách dosahovania cieľa meria po väčšinou len situačný regulačný fokus samostatne alebo zriedkavejšie len chronický regulačný fokus samostatne, pričom ich vzájomný fit je opomínaný.

## **Individuálne charakteristiky rozhodovania vo vzťahu k dosahovaniu cieľa**

Na rozhodovanie pôsobia tri skupiny faktorov: vlastnosti samotnej úlohy, vlastnosti prostredia a faktory jednotlivca, ktorý sa rozhoduje (Bavoľár, Lovaš, Ďurbisová, 2021). Faktory na strane jednotlivca predstavujú isté stabilné charakteristiky, v ktorých sa osoby medzi sebou odlišujú a tým pádom majú odlišný vplyv na rozhodovanie. Prítomnosť momentu rozhodovania pri dosahovaní cieľa zohľadňujú aj niektoré definície. V tomto zmysle Bavoľár a jeho kolegovia (2021) prinášajú definíciu, ktorá zohľadňuje aj procesy rozhodovania a definujú ciele ako mentálne reprezentácie (predstavy), ktoré sú spojené nielen s túžbou dosiahnuť alebo získať niečo, ale aj s rozhodnutím svojimi aktivitami dosiahnuť želaný stav. V rámci tejto kapitoly sa pozrieme na vybrané charakteristiky rozhodovania, ktoré sa určitým spôsobom môžu vzťahovať k dosahovaniu cieľov a k motivácii.

### **Štýly rozhodovania**

Štýly rozhodovania sú pomerne často skúmanou individuálnou charakteristikou rozhodovania. Jednotný pohľad na rozhodovacie štýly nie je všeobecne akceptovaný, vo väčšine teórií predstavujú naučené, stabilné vzorce správania, ktoré sa prejavia v situácii rozhodovania (Scott, Bruce, 1995). Rôzni autori však vymedzujú štýly rozhodovania odlišne a tiež odlišujú aj rôzne typy a počty rozhodovacích štýlov, napríklad chápu štýly rozhodovania ako spôsoby zvládania konfliktu pri rozhodovaní (Mann et al., 1998). Koncept od Scottovej a Brucea (1995) je momentálne dominantný a rozlišuje päť štýlov: racionálny, intuitívny, závislý, vyhýbavý a spontánný. Každý z uvedených štýlov sa vyznačuje istými charakteristikami a taktiež aj rôznymi výstupmi v oblasti správania. Pre racionálne rozhodovanie je typické využívanie logických princípov pri rozhodovaní a pred rozhodnutím zvažovanie viacerých alternatív. Okrem toho je racionálny štýl rozhodovania silným prediktorom racionality pri rozhodovaní, čo predstavuje snahu o čo najlepšie rozhodnutie, založené na princípoch logiky (Curşeu, Schruijer, 2012). Osoby využívajúce intuitívny štýl sa orientujú na svoje pocity a inštinkty (Scott, Bruce, 1995). Závislý štýl rozhodovania sa vyznačuje orientáciou na iné osoby – na ich rady a schválenie pri tvorbe rozhodnutí. Pre vyhýbavý štýl je typické odkladanie rozhodnutia na poslednú chvíľu a snaha vyhnúť sa samotnému rozhodnutiu. Spontánný štýl rozhodovania sa vyznačuje rýchlosťou rozhodnutia.

To v akom vzťahu sú dané rozhodovacie štýly s dosahovaním cieľov, je možné posúdiť na základe množstva výskumov, ktoré sa zameriavajú na rôzne výsledky v behaviorálnej oblasti. Niekedy sa pri štýloch rozhodovania využíva ich rozlišovanie na adaptívne a maladaptívne (napr. Janis, Mann, 1977). Scottová a Bruce (1995) síce svojich päť štýlov takto jasne nerozdeľujú, avšak na základe ich spojenia s výstupmi v správaní je možné danú klasifikáciu aspoň načrtnúť. Maladaptívne štýly predstavujú také rozhodovanie, ktoré nie je optimalizované, v zmysle výberu, čo najlepšej možnosti rozhodnutia a vykazuje známky skôr neefektívneho impulzívneho rozhodovania. Spontánny, vyhýbavý a impulzívny štýl rozhodovania sú v negatívnom vzťahu s emocionálnou stabilitou a majú podobné charakteristiky ako impulzivita (Cavalcanti, Pimentel, 2016). Uvedené zistenie môže byť dôvodom, prečo sa dané tri štýly často spájajú s negatívnymi impulzívnymi výstupmi v správaní, akými sú napríklad rôzne formy závislosti (Phillips, Ogeil, 2011). Na základe uvedeného by sme spontánny, vyhýbavý a impulzívny štýl mohli považovať za maladaptívne štýly rozhodovania. Racionálny štýl rozhodovania je v pozitívnom vzťahu s emocionálnou stabilitou a je spojený s premysleným rozhodnutím (Cavalcanti, Pimentel, 2016). Aj intuitívny štýl, v istom zmysle chápaný, ako protiklad racionálneho štýlu sa spája s pozitívnymi výstupmi v rámci rozhodovania v oblasti manažmentu (Sadler-Smith, 2004). Medzi problémovým správaním (zneužívanie alkoholu, zneužívanie internetu, jedenie nezdravého jedla, fajčenie) a racionálnym štýlom rozhodovania neboli zistené žiadne vzťahy, zatiaľ čo intuitívny štýl rozhodovania bol s uvedenými druhmi správania buď v žiadnom (zneužívanie alkoholu, fajčenie) alebo v negatívom vzťahu (používanie internetu a jedenie nezdravého jedla) (Bavoľár, Bačíková-Slešková, 2018). Pri závislom, vyhýbavom a spontánnom štýle sa prejavil odlišný trend vo výsledkoch. Závislý štýl rozhodovania a používanie internetu boli v pozitívnom vzťahu, vyhýbavý štýl rozhodovania bol zas v pozitívnom vzťahu so zneužívaním alkoholu a internetu a spontánny štýl s fajčením boli tiež v pozitívnom vzťahu (Bavoľár, Bačíková-Slešková, 2018). Bavoľár a Orosová (2015) vo svojom výskume preukázali, že intuitívny štýl rozhodovania je v pozitívnom vzťahu so subjektívnou pohodou a v negatívnom vzťahu so stresom a depresiou, zatiaľ čo vyhýbavý štýl bol v opačnom vzťahu voči všetkým uvedeným indikátorom mentálneho zdravia. Sumárne tieto výsledky naznačujú, že medzi adaptívne štýly rozhodovania môžeme radiť intuitívny a racionálny štýl, pričom ostatné štýly (vyhýbavý, spontánny a závislý) sú skôr maladaptívne. Uvedené delenie štýlov podľa ich adaptivity a výstupov v reálnom živote zjavne naznačuje, že s úspechom pri dosahovaní cieľov budú pozitívne spojené racionálny a intuitívny štýl rozhodovania aj keď konkrétnej problematike prepojenia dosahovania cieľov a rozhodovacích štýlov nebola venovaná zatiaľ takmer žiadna pozornosť.

Ako sme už vymedzili v predchádzajúcom odseku, z hľadiska sebaregulácie je zjavné, ktoré rozhodovacie štýly sa spájajú s jej vyššou alebo naopak nižšou mierou. Rozhodovacie štýly vo vzťahu k motivačným konštruktom, ako je regulačný fokus alebo vnútorná/ vonkajšia motivácia nie sú veľmi preskúmané. Aktuálne nová metaanalýza (Bavoľár, Lovaš, Ďurbisová, 2021) preukázala, že autonómna motivácia (ako cieľová charakteristika) bola v pozitívnom vzťahu s racionálnym a intuitívnym štýlom rozhodovania a v negatívnom vzťahu s vyhýbavým štýlom rozhodovania, pričom kontrolovaná motivácia bola zas v pozitívnom vzťahu so závislým, vyhýbavým a spontánnym štýlom rozhodovania. Uvedené výsledky podobne odrážajú aj nami načrtnuté odlišovanie piatich rozhodovacích štýlov buď ako adaptívnych alebo ako maladaptívnych.

Podľa našich vedomostí nebola doposiaľ venovaná žiadna štúdia súvislostiam rozhodovacích štýlov a regulačného fokusu. Na ich vzájomné prepojenie však môžu poukazovať niektoré spoločné charakteristiky. Medzi



fokusom presadzovania sa a potrebou poznania bol pozitívny vzťah, pričom medzi fokusom prevencie a potrebou poznania bol preukázaný opačný smer vzťahu, čo naznačuje vzájomné väzby regulačného fokusu presadzovania sa s vnútornou motiváciou, otvorenosťou, či kreativitou (Oiknine et al., 2021). Autori daného výskumu tiež predpokladali, že vnútorná motivácia môže poháňať nielen potrebu poznávania, ale aj regulačný fokus. Vyššie sme už spomínali, že práve vnútorná motivácia bola v pozitívnom vzťahu s racionálnym a intuitívnym štýlom rozhodovania (Bavoľár, Lovaš, Ďurbisová, 2021). Potreba poznávania je definovaná ako istá dispozičná črta, ktorá predstavuje tendenciu osoby zapojiť sa do namáhavých procesov myslenia a užívať si to (Cacioppo, Petty, 1982). Z pohľadu rozhodovacích štýlov sa vyššie skóre racionálneho myslenia odráža vo vyššej potrebe poznania, čo sa spája s dôkladnejším zvažovaním rizík a prínosov rozhodnutia (Kehr et al., 2015). Už aj zo samotného definovania racionálneho štýlu rozhodovania je zjavná jeho súvislosť s potrebou poznania. V odseku vyššie sme rozdelili štýly na tie, ktoré majú buď pozitívny alebo skôr negatívny vzťah ku sebakontrolu, rovnako aj viac fokus presadzovania sa, než fokus prevencie je v pozitívnom vzťahu so sebakontrolou a mediuje vzťah sebakontroly a šťastia (Cheung et al., 2014).

Je výskumne potvrdené, že regulačný fokus, ako určitý psychologický atribút, ovplyvňuje strategické rozhodovanie napr. v oblasti manažmentu (Gamache et al., 2015), avšak jeho všeobecné prepojenie s rozhodovacími štýlmi sa vo výskume opomína. Na základe istých spoločných charakteristík, by sa dalo uvažovať, že regulačný fokus presadzovania sa je v pozitívnom vzťahu s racionálnym a intuitívnym rozhodovacím štýlom, zatiaľ čo regulačný fokus prevencie je v pozitívnom vzťahu s vyhýbavým, závislým a spontánnym rozhodovacím štýlom.

## Nerozhodnosť

Ďalšou črtou, ktorá sa spája s rozhodovaním a zároveň istým spôsobom ovplyvňuje aj výsledky rozhodnutia je nerozhodnosť. Je to črta, ktorá predstavuje ťažkosti pri robení rozhodnutí a to naprieč časom a rôznymi situáciami, pričom je v tomto prípade potrebné rozlišovať od situačne špecifickej nerozhodnosti (Rassin, 2007). Okrem toho, že nerozhodnosť je spojená s ťažkosťami pri rozhodovaní, pozitívne sa spája aj všeobecne s negatívnymi emóciami, akými sú napr. úzkosť (Lauderdale, Oakes, 2021), trápenie (Rassin et al., 2008), depresia, intolerancia neistoty (Lauderdale, Martin, Moore, 2018) a intolerancia distresu (Crone et al., 2019). Taktiež je nerozhodnosť v negatívnom vzťahu so subjektívnou pohodou (Bavoľár, 2018) a vysvetľuje väčšiu variáciu nižšej kvality života než úzkosť, trápenie, obsesívno-kompulzívne symptómy a depresia (Taillefer et al. 2016), čo môže znamenať, že nerozhodnosť je jedinečný prediktor subjektívnej podoby, odlišný od emocionálneho distresu (Lauderdale, Oakes, 2021).

Nerozhodnosť sa spája s maladaptívnym rozhodovaním a kognitívnymi procesmi – napríklad pozitívne koreluje s prokrastináciou pri rozhodovaní (Di Schiena et al., 2013), ťažkosťami pri rozhodovaní (Barkley-Levenson, Fox, 2016), vyhýbaním sa rozhodnutiu a hypervigilanciou (Di Schiena et al., 2013). Hypevigilancia sa spája s úzkosťou pri rozhodovaní a to je následne spojené s vnímaným časovým tlakom a problémami s koncentráciou, zatiaľ čo prokrastinácia sa spája s odkladaním rozhodnutia (Bavoľár, Lovaš, Ďurbisová, 2021). Aj samotná nerozhodnosť je spojená s odkladaním rozhodnutia (Di Schiena et al. 2013; Patalano, Wengrovitz 2007).

Z pohľadu jednotlivých rozhodovacích štýlov je nerozhodnosť v pozitívnom vzťahu s tromi maladaptívnymi štýlmi rozhodovania (podľa Mann et al., 1997) – hypervigilancia, prokrastinácia a presúvanie zodpovednosti. Ak sa pozrieme na päť rozhodovacích štýlov (podľa Scott, Bruce, 1995) nerozhodnosť je v negatívnom vzťahu s racionálnym rozhodovacím štýlom a v pozitívnom vzťahu so závislým a vyhýbavým štýlom (Bavoľár, 2018; Curşeu, Schrujjer, 2012). Ako uvádza Bavoľár (2018) maladaptívne rozhodovacie procesy môžu stáť za nerozhodnosťou. Hoci konkrétne súvislosti dosahovania cieľov a nerozhodnosti preskúmané neboli, zistenia negatívneho vplyvu nerozhodnosti na výstupy v živote a rozhodovanie predstavujú základy nášho predpokladu, že nerozhodnosť bude negatívne spojená s úspešným dosahovaním cieľa.

Ak sa zameriame na súvislosti motivačných charakteristík a nerozhodnosti nájsť priame overenie vzťahu regulačného fokusu a nerozhodnosti je pomerne ťažké. Isté náznaky však môže priniesť výskum zameraný na pociťovanie emócií. Higgins (2001) zistil, že pociťované emócie sa môžu líšiť od výsledku a regulačného fokusu – ak ide o úspech v nastavení presadzovania sa (zisk) sú prežívané emócie šťastia a ak ide o úspech v nastavení prevencie, tak sú prežívané emócie klúdu (pocity bezpečia a istoty). Ak je výsledkom zlyhanie, tak fokus presadzovania sa je spojený s emóciami sklúčenosti a fokus prevencie je spojený s emóciami agitácie (napr. úzkosť). Nerozhodnosť je spojená s náchylnosťou k obavám, trápeniu (Spada, Hiou, Nikcevic, 2006) a s neuroticizmom (Milgram, Tenne, 2000), či anxiitou (Hammer, 2000). Na základe uvedeného je zjavné, že nerozhodnosť je spojená s takou konšteláciou emócií a faktorov rozhodovania, ktoré sú typické pre fokus prevencie.

Z pohľadu odlišenia kontrolovanej a vnútornej motivácie je možné uvažovať, že nerozhodnosť je pozitívne spojená skôr s vonkajšou motiváciou. Výsledky výskumov ukazujú, že slobodná vôľa je spojená s nižšou nerozhodnosťou (Kokkoris, Baumeister, Kuhnen, 2019) a tiež, že nerozhodnosť je zažívaná viacej pri externom lokuse kontroly (Kirdök, Harman, 2018), ktorý je príznačný pre kontrolovanú motiváciu (Lemarié, Bellavance, Chebat, 2019).

## **Intolerancia neistoty**

Intolerancia neistoty je nadmerná tendencia jednotlivca považovať za neakceptovateľné, že môže nastať negatívna udalosť, bez ohľadu na to aká malá je pravdepodobnosť jej výskytu (Dugas, Goesselin, Ladouceur, 2001). Neistota je rovnako ako nerozhodnosť pozitívne spojená s rôznymi obavami, s úzkosťou (Lauriola et al., 2019), či depresiou (Cai et al., 2018). Okrem toho je pre intoleranciu neistoty charakteristické dlhodobejšie a opakované prehľadávanie informácií pred samotným rozhodnutím (Tolin et al., 2003), čo môže byť vnímané ako istý spôsob dosahovania istoty. Takýto jav je charakteristický aj pre osoby, ktoré zažívajú vo väčšej miere negatívne emócie pri rozhodovaní (Luce et al., 1997). Pre nerozhodnosť je tiež charakteristické dlhšie prehľadávanie informácií, ale nejde o efektívnu stratégiu, pretože nerozhodné osoby preskúmajú alternatívy, ktoré si na koniec nezvolia alebo ich prehľadávanie informácií nie je tak komplexné ako u rozhodnejších osôb (Ferrari, Dovidio, 2000). Na zjavnú podobnosť konštruktov intolerancie neistoty a nerozhodnosti poukazuje aj ich vzájomný pozitívny vzťah (Lauderdale et al., 2018).

Ak sa pozrieme na vzťahy medzi rozhodovacími štýlmi a intoleranciou neistoty, trend výskumných výsledkov je rovnaký, ako v prípade nerozhodnosti. Maladaptívne rozhodovacie štýly sú v pozitívnom vzťahu s intoleranciou neistoty (Yildiz, Eldeleklioglu, 2021). Výskumu v tejto oblasti však do teraz nebola venovaná dostatočná pozornosť, vzťahy medzi piatimi rozhodovacími štýlmi a intoleranciou neistoty preskúmané zatiaľ nie sú. Van den Bos a Hertwig (2017) preukázali, že impulzívne rozhodovanie je spojené s intoleranciou neistoty, čo by mohlo poukazovať na spoločné charakteristiky so spontánnym štýlom rozhodovania.

Taktiež rovnako ako pri nerozhodnosti aj pri intolerancii neistoty je pozorovaný pozitívny vzťah s externým lokusom kontroly, pričom oba tieto konštrukty spolu negatívne predikujú sebaúčinnosť (Uzun, Karatas, 2020). Aj pre intoleranciu neistoty a motivačné konštrukty (regulačný fokus, kontrolovaná vs. vnútorná motivácia) je potrebné preskúmať existenciu vzťahov, ktoré do teraz neboli overené. Na ich vzťahové prepojenie môžeme usudzovať len na základe prežívaných emócií, lokusu kontroly a podobnosti s nerozhodnosťou, či rozhodovacími štýlmi, pričom predpokladáme, že intolerancia neistoty je v pozitívnom vzťahu s externou motiváciou a fokusom prevencie. Okrem toho intolerancia neistoty môže blokovať orientáciu na budúcnosť pri dosahovaní cieľov (Yang, Van den Bos, Li, 2021), preto sa domnievame, že úspešnosť dosahovanie cieľa resp. perzistencia pri jeho uskutočňovaní bude negatívne spojená s intoleranciou neistoty.

## Záver

Psychológia dosahovania cieľov poskytuje pohľad na rôzne faktory a procesy, ktoré sa viažu k dosiahnutiu cieľa pozitívne alebo ho naopak brzdia. V našom príspevku sme sa zamerali na tri konkrétne oblasti faktorov, ktoré by súhrnne mali viesť k úspešnému dosiahnutiu cieľa. Cieľom tohto príspevku je priblížiť to, aká súhra faktorov je ideálna pre dosahovanie cieľov, pričom za kľúčovú premennú úspešného dosahovania cieľa považujeme regulačný fit. Predpokladáme, že nie samotný typ výkonového cieľa (cieľ vyhýbania alebo priblíženia) ani nie samotný typ regulačného fokusu (presadzovania sa alebo prevencie) predikuje úspešné dosahovanie cieľa, ale ich vzájomný fit. Teda pre dosiahnutie cieľa je ideálna taká situácia, že ak je výkonový cieľ formulovaný v zmysle priblíženia sa, tak sa na jeho dosahovanie využíva regulačná stratégia presadzovania sa, rovnako to je aj v prípade výkonového cieľa vyhýbania sa a regulačného fokusu prevencie. Takéto zistenie má aj svoj empirický základ (Chalabaev et al., 2014; Świątkowski, Dompnier, 2020), hoci ide o novú oblasť výskumu, ktorej je potrebné venovať viac pozornosti.

Okrem toho oblasti regulačného fitu chýba zohľadnenie viacerých súvislostí, ako napríklad zohľadnenie zmeny formulácie cieľa, či zmeny situačného regulačného fokusu v čase a tiež vo výskumoch absentuje rozšírenie hypotézy regulačného fitu aj na súlad situačného a chronického regulačného fokusu. Z tohto pohľadu predpokladáme, že predikčná sila modelu dosahovania cieľa bude zosilnená ak okrem zhody chronického regulačného fokusu s typom cieľa, nastane aj zhoda situačného regulačného fokusu s chronickým. Teda v takomto prípade sú okolnosti situácie ideálne, ak je výkonový cieľ priblíženia sa v zhode s chronickým regulačným fokusom presadzovania sa a taktiež aj so situačným fokusom presadzovania sa, pričom predpokladáme, že takýto model bude v predikcii dosahovania cieľa lepší než model bez situačného regulačného fokusu. Rovnako predpokladáme, že dosahovanie výkonového cieľa vyhýbania sa bude úspešnejšie, ak takýto cieľ bude v zhode s chronic-

kým regulačným fokusom prevencie a ten zas v zhode so situačným regulačným fokusom prevencie. Tiež je potrebné, aby sa empiricky overilo, či sa vzhľadom k zmene referenčného bodu pri dosahovaní cieľa mení aj situačná regulačná stratégia a formulácia cieľa a či takáto zmena prebieha pri oboch konštruktoch rovnako, pretože pre hypotézu regulačného fitu je dôležitý súlad regulačnej stratégie a typu cieľa. Predpokladáme, že cieľ bude v počiatočných štádiách formulovaný skôr v zmysle priblíženia a v neskorších štádiách skôr v zmysle vyhýbania sa a že ak sa rovnako postupom času bude meniť aj situačný regulačný fokus (od presadzovania sa k prevencii), tak cieľ bude dosiahnutý skôr a úspešnejšie. Na základe uvedeného identifikujeme aj požiadavku sústrediť sa na longitudinálne preskúvanie regulačného fitu a opakovane v každom meraní preskúmať typ cieľa a situačný regulačný fokus.

Regulačný fit síce považujeme za základnú premennú ovplyvňujúcu dosahovanie výkonového cieľa, ale nie za jedinú. Doterajšie výskumy regulačného fitu nezohľadňujú iné faktory, ktoré môžu vstupovať do procesu dosahovania cieľa a môžu ho ovplyvňovať. Jednou z nich sú cieľové charakteristiky, ktoré predstavujú tradíciu vo výskume cieľov a v našom príspevku sme sa zamerali na tieto konkrétne charakteristiky: úsilie, sebaúčinnosť, záväzok, želanie dosiahnuť cieľ, vnútornú motiváciu, pričom všetky tieto charakteristiky vplyvajú pozitívne na dosiahnutie cieľa. Keďže sa uvedené cieľové charakteristiky spájajú pozitívne s dosahovaním cieľa predpokladáme, že budú taktiež v pozitívnom vzťahu k možnosti, že nastane regulačný fit. Rovnako predpokladáme, že model zahrňajúci aj cieľové charakteristiky s regulačným fitom (v porovnaní s modelom obsahujúcim len regulačný fit) bude úspešnejší v predikcii dosahovania daného cieľa.

V záverečnej kapitole sú zhrnuté tri individuálne charakteristiky rozhodovania – rozhodovacie štýly, nerozhodnosť a intolerancia neistoty, ktoré síce nie sú preskúvané vo vzťahu k dosahovaniu cieľa, ale ako sme načrtli, existenciu týchto vzťahov by bolo potrebné v budúcnosti overiť. Na základe výstupov v reálnom v živote predpokladáme, že racionálny a intuitívny štýl rozhodovania sú v pozitívnom vzťahu s dosahovaním cieľov a teda aj regulačným fitom a že spontánny, závislý, vyhýbavý štýl rozhodovania, intolerancia neistoty a nerozhodnosť sú s nimi v negatívnom vzťahu. Daný predpoklad vychádza aj zo vzťahov týchto individuálnych charakteristík rozhodovania s vnútornou či externou motiváciou. Práve uvedené charakteristiky rozhodovania spolu s pohľadom na regulačný fit a cieľové charakteristiky by takýmto spôsobom mohli prispieť k lepšiemu predpovedaniu úspechu v dosiahnutí cieľa.

## Pod'akovanie

Príspevok vznikol za podpory Agentúry na podporu výskumu a vývoja SR v rámci grantu APVV-19-0284 Faktory výberu a dosahovania dlhodobých cieľov u mladých ľudí v období prechodu do dospelosti. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

## Literatúra

- Barkley-Levenson, E. E., & Fox, C. R. (2016). The surprising relationship between indecisiveness and impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 90, 1–6.
- Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C. N., & Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of personality*, 74(6), 1773–1802.
- Bavoľár, J. (2018). Psychometric characteristics of two forms of the Slovak version of the Indecisiveness Scale. *Judgment and Decision Making*, 13(3), 287–296.
- Bavoľár, J., & Bačíkova-Slešková, M. (2018). Do Decision-Making Styles Help Explain Health-Risk Behavior among University Students in Addition to Personality Factors?. *Studia Psychologica*, 60(2), 71–83.
- Bavoľár, J., Lovaš, L., & Ďurbisová, S. (2021). *Rozhodovanie a proces dosahovania cieľov*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Bavoľár, J., & Orosová, O. G. (2015). Decision-making styles and their associations with decision-making competencies and mental health. *Judgment and Decision making*, 10(1), 115–122.
- Bernard, L. C., Mills, M., Swenson, L., & Walsh, R. P. (2005). An evolutionary theory of human motivation. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131(2), 129 – 184.
- Bobková, M., & Lovaš, L. Dosahovanie cieľov: mediačný efekt sebaúčinnosti a záväznosti vo vzťahu motivácie a cieľového pokroku. *Sociálne procesy a osobnosť*, 2017, 25–29.
- Bonezzi, A., Brendl, C. M., & De Angelis, M. (2011). Stuck in the middle: The psychophysics of goal pursuit. *Psychological science*, 22(5), 607–612.
- Bozer, G., & Delegach, M. (2019). Bringing context to workplace coaching: A theoretical framework based on uncertainty avoidance and regulatory focus. *Human Resource Development Review*, 18(3), 376–402.
- Bullard, O., & Manchanda, R. V. (2017). How goal progress influences regulatory focus in goal pursuit. *Journal of Consumer Psychology*, 27(3), 302–317.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational psychologist*, 40(3), 167–176.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 116–131.
- Cai, R. Y., Richdale, A. L., Dissanayake, C., & Uljarević, M. (2018). Brief report: Inter-relationship between emotion regulation, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression in youth with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 316–325.

- Carver, C. S. (2005). Impulse and constraint: Perspectives from personality psychology, convergence with theory in other areas, and potential for integration. *Personality and social psychology review*, 9(4), 312–333.
- Carver, C. S., & White, T. L. (1994). Behavioral inhibition, behavioral activation, and affective responses to impending reward and punishment: the BIS/BAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 67(2), 319–333.
- Cavalcanti, J. G., & Pimentel, C. E. (2016). Personality and aggression: A contribution of the General Aggression Model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33, 443–451.
- Crone, C., Kwok, C., Chau, V., & Norberg, M. M. (2019). Applying attachment theory to indecisiveness in hoarding disorder. *Psychiatry research*, 273, 318–324.
- Crowe, E., & Higgins, E. T. (1997). Regulatory focus and strategic inclinations: Promotion and prevention in decision-making. *Organizational behavior and human decision processes*, 69(2), 117–132.
- Curşeu, P. L., & Schruijer, S. G. (2012). Decision styles and rationality: An analysis of the predictive validity of the General Decision-Making Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 72(6), 1053–1062.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109–134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185.
- Di Schiena, R., Luminet, O., Chang, B., & Philippot, P. (2013). Why are depressive individuals indecisive? Different modes of rumination account for indecision in non-clinical depression. *Cognitive Therapy and Research*, 37(4), 713–724.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of personality and social psychology*, 36(5), 451–462.
- Dugas, M. J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive therapy and Research*, 25(5), 551–558.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Elliot, A. J., & Fryer, J. W. (2008). The goal construct in psychology. In Shah, J. Y., & Gardner, W. L. (Eds.), *Handbook of motivation science* (235–250). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of educational psychology*, 97(4), 630–640.

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501–519.
- Elliot, A. J., & Niesta, D. (2009). Goals in the context of their underlying sources. In Moskowitz, G., & Grant, H. (Eds.), *The psychology of goals* (56–76). New York: Guilford Press.
- Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (2000). Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 127–137.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2017). Parental autonomy support, community feeling and student expectations as contributors to later achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 37(3), 261 – 271.
- Gamache, D. L., McNamara, G., Mannor, M. J., & Johnson, R. E. (2015). Motivated to acquire? The impact of CEO regulatory focus on firm acquisitions. *Academy of Management Journal*, 58(4), 1261–1282.
- Hall, N. C., Sampasivam, L., Muis, K. R., & Ranellucci, J. (2016). Achievement goals and emotions: The mediational roles of perceived progress, control, and value. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 313 – 330.
- Hammer, C. A. (2010). Regulatory focus and decisional delay: Chronic indecision caused by a prevention focus (dizertačná práca). DePaul University.
- Higgins, E. T. (2001). Promotion and prevention experiences: Relating emotions to nonemotional motivational states. In Forgas, J.P. (Eds.), *Handbook of affect and social cognition* (186–211). Mahwah: Erlbaum.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American psychologist*, 52(12), 1280–1300.
- Higgins, E. T., Idson, L. C., Freitas, A. L., Spiegel, S., & Molden, D. C. (2003). Transfer of value from fit. *Journal of personality and social psychology*, 84(6), 1140–1153.
- Hricová, M. (2017). *Sebaregulácia pri dosahovaní cieľov v oblasti zdravia*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Chalabaev, A., Major, B., Sarrazin, P., & Cury, F. (2012). When avoiding failure improves performance: Stereotype threat and the impact of performance goals. *Motivation and Emotion*, 36(2), 130–142.
- Cheung, T. T., Gillebaart, M., Kroese, F., & De Ridder, D. (2014). Why are people with high self-control happier? The effect of trait self-control on happiness as mediated by regulatory focus. *Frontiers in psychology*, 5, 722.
- Di Schiena, R., Luminet, O., Chang, B., & Philippot, P. (2013). Why are depressive individuals indecisive? Different modes of rumination account for indecision in non-clinical depression. *Cognitive Therapy and Research*, 37(4), 713–724.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). Emergency decision making: a theoretical analysis of responses to disaster warnings. *Journal of human stress*, 3(2), 35–48.

- Kehr, F., Kowatsch, T., Wentzel, D., & Fleisch, E. (2015). Thinking styles and privacy decisions: need for cognition, faith into intuition, and the privacy calculus. *Wirtschaftsinformatik Proceedings 2015*, 72–77.
- Keller, J., & Bless, H. (2006). Regulatory fit and cognitive performance: The interactive effect of chronic and situationally induced self-regulatory mechanisms on test performance. *European Journal of Social Psychology*, 36(3), 393–405.
- Kirdök, O., & Harman, E. (2018). High School Students' Career Decision-Making Difficulties According to Locus of Control. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 242–248.
- Koestner, R., Otis, N., Powers, T. A., Pelletier, L., & Gagnon, H. (2008). Autonomous motivation, controlled motivation, and goal progress. *Journal of personality*, 76(5), 1201–1230.
- Kokkoris, M. D., Baumeister, R. F., & Kühnen, U. (2019). Freeing or freezing decisions? Belief in free will and indecisiveness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 154, 49–61.
- Lauderdale, S. A., Martin, K. J., & Moore, J. (2019). Aversive indecisiveness predicts risks for and symptoms of anxiety and depression over avoidant indecisiveness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(1), 62–83.
- Lauderdale, S. A., & Oakes, K. (2021). Factor structure of the revised indecisiveness scale and association with risks for and symptoms of anxiety, depression, and attentional control. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(2), 256–284.
- Lauriola, M., Tomai, M., Palma, R., La Spina, G., Foglia, A., Panetta, C., ... & Pontone, S. (2019). Intolerance of uncertainty and anxiety-related dispositions predict pain during upper endoscopy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1112.
- Lemarié, L., Bellavance, F., & Chebat, J. C. (2019). Regulatory focus, time perspective, locus of control and sensation seeking as predictors of risky driving behaviors. *Accident Analysis & Prevention*, 127, 19–27.
- Luce, M. F., Bettman, J. R., & Payne, J. W. (1997). Choice processing in emotionally difficult decisions. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23(2), 384–405.
- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., ... & Yang, K. S. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International journal of psychology*, 33(5), 325–335.
- McDougall, W. (1923). Purposive or mechanical psychology?. *Psychological Review*, 30(4), 273–288.
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European journal of Personality*, 14(2), 141–156.



- 
- Monzani, D., Steca, P., Greco, A., D'Addario, M., Pancani, L., & Cappelletti, E. (2015). Effective pursuit of personal goals: The fostering effect of dispositional optimism on goal commitment and goal progress. *Personality and Individual Differences*, 82, 203–214.
- Nelissen, R. M., De Vet, E., & Zeelenberg, M. (2011). Anticipated emotions and effort allocation in weight goal striving. *British journal of health psychology*, 16(1), 201–212.
- Ntoumanis, N., Ng, J. Y., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., ... & Williams, G. C. (2021). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health Psychology Review*, 15(2), 214–244.
- Oiknine, A. H., Pollard, K. A., Khooshabeh, P., & Files, B. T. (2021). Need for Cognition Is Positively Related to Promotion Focus and Negatively Related to Prevention Focus. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–12.
- Patalano, A. L., & Wengrovitz, S. M. (2007). Indecisiveness and response to risk in deciding when to decide. *Journal of Behavioral Decision Making*, 20(4), 405–424.
- Phillips, J. G., & Ogeil, R. P. (2011). Decisional styles and risk of problem drinking or gambling. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 521–526.
- Rassin, E. (2007). A psychological theory of indecisiveness. *Netherlands journal of psychology*, 63(1), 1 – 11.
- Rassin, E., Muris, P., Booster, E., & Kolsloot, I. (2008). Indecisiveness and informational tunnel vision. *Personality and Individual Differences*, 45(1), 96–102.
- Roney, C. J., Higgins, E. T., & Shah, J. (1995). Goals and framing: How outcome focus influences motivation and emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(11), 1151–1160.
- Rosenzweig, E. Q., & Miele, D. B. (2016). Do you have an opportunity or an obligation to score well? The influence of regulatory focus on academic test performance. *Learning and Individual Differences*, 45, 114–127.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1–28.
- Rowe, A. D., & Fitness, J. (2018). Understanding the role of negative emotions in adult learning and achievement: A social functional perspective. *Behavioral sciences*, 8(2), 27 – 47.
- Ryan, R. M., Bradshaw, E., & Deci, E. L. (2019). A history of human motivation theories. In Sternberg B., & Pickren W. (Eds.), *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadler-Smith, E. (2004). Cognitive style and the management of small and medium-sized enterprises. *Organization studies*, 25(2), 155–181.

- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and psychological measurement*, 55(5), 818–831.
- Sheehan, R. B., Herring, M. P., & Campbell, M. J. (2018). Associations between motivation and mental health in sport: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Frontiers in psychology*, 9, 707.
- Skinner, B. F. (1953). Some contributions of an experimental analysis of behavior to psychology as a whole. *American Psychologist*, 8(2), 69–78.
- Sommet, N., & Elliot, A. J. (2017). Achievement goals, reasons for goal pursuit, and achievement goal complexes as predictors of beneficial outcomes: Is the influence of goals reducible to reasons?. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1141–1162.
- Spada, M. M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of cognitive psychotherapy*, 20(3), 319–326.
- Sue-Chan, C., & Ong, M. (2002). Goal assignment and performance: Assessing the mediating roles of goal commitment and self-efficacy and the moderating role of power distance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89(2), 1140–1161.
- Summerville, A., & Roese, N. J. (2008). Self-report measures of individual differences in regulatory focus: A cautionary note. *Journal of research in personality*, 42(1), 247–254.
- Świątkowski, W., & Dompnier, B. (2020). A regulatory focus perspective on performance goals' effects on achievement: A small-scale meta-analytical approach. *Learning and Individual Differences*, 78, 1–12.
- Taillefer, S. E., Liu, J. J., Ornstein, T. J., & Vickers, K. (2016). Indecisiveness as a predictor of quality of life in individuals with obsessive and compulsive traits. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 10, 91–98.
- Tang, M., Wang, D., & Guerrien, A. (2020). A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life: Contributions of self-determination theory. *PsyCh journal*, 9(1), 5–33.
- Tolin, D. F., Abramowitz, J. S., Brigidi, B. D., & Foa, E. B. (2003). Intolerance of uncertainty in obsessive-compulsive disorder. *Journal of anxiety disorders*, 17(2), 233–242.
- Uzun, K., & Karatas, Z. (2020). Predictors of Academic Self Efficacy: Intolerance of Uncertainty, Positive Beliefs about Worry and Academic Locus of Control. *International Education Studies*, 13(6), 104–116.
- Van Den Bos, W., & Hertwig, R. (2017). Adolescents display distinctive tolerance to ambiguity and to uncertainty during risky decision-making. *Scientific Reports*, 7, 1–11.

- 
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PloS one*, 9(4), 1–16.
- Wang, L., Lin, H.-Y., & Pang, X.-M. (2011). The coincidence between the regulatory fit effects based on chronic regulatory focus and situational regulatory focus. *Acta Psychologica Sinica*, 43(5), 553 – 560.
- Wang, W., Li, J., Sun, G., Cheng, Z., & Zhang, X. A. (2018). Achievement goals and life satisfaction: the mediating role of perception of successful agency and the moderating role of emotion reappraisal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(25), 1 – 12.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20(2), 158–177.
- Werner, K. M., & Milyavskaya, M. (2019). Motivation and self-regulation: The role of want-to motivation in the processes underlying self-regulation and self-control. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(1), 168–175.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297 – 333.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6(1), 49–78.
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Pinquart, M., Wegerer, J., & Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review*, 10, 66–89.
- Yang, Q., Van den Bos, K., & Li, Y. (2021). Intolerance of uncertainty, future time perspective, and self-control. *Personality and Individual Differences*, 177, 110810.
- Yildiz, M., & Eldeleklioglu, J. (2021). The Relationship between Decision-Making and Intolerance to Uncertainty, Cognitive Flexibility and Happiness. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 39 – 60.

# MOŽNOSTI PODPORY ZMĚNY K LEPŠÍMU

## WAYS TO SUPPORT CHANGE FOR THE BETTER

Aleš NEUSAR

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita, Česká republika, [ales@neusar.cz](mailto:ales@neusar.cz)

### **Abstrakt:**

*Proces změny k lepšímu se podle transteoretického modelu dělí do několika fází od tzv. předzvažování, zvažování, přípravy, akce až po udržení změny či úplné ukončení cyklu změny. V každém stádiu změny jsou určité intervence typicky užitečnější než jiné a některé mohou být i vyloženě kontraproduktivní. Příspěvek na mnoha příkladech z praxe poukazuje, jak mohou lidé z pomáhajících profesí pomáhat svým klientům efektivněji projít procesem změny a vyvarovat se mnoha zbytečným chybám, které zvyšují pravděpodobnost neúspěchu.*

**Klíčová slova:** změna; transteoretický model; psychoterapie; poradenství; stádia; procesy

### **Abstract:**

*According to the transtheoretical model, the process of change for the better is divided into several phases, ranging from precontemplation, contemplation, preparation, action, to maintenance or completely terminating the cycle of change. At each stage of change, certain interventions are typically more useful than others, and some may be downright counterproductive. Using many examples from practice, this paper highlights how people in the helping professions could help their clients move more effectively through the change process and avoid many of the unnecessary mistakes that increase the likelihood of failure.*

**Keywords:** change; transtheoretical model; psychotherapy; counselling; stages; processes

## Neměnit se je často jednodušší

„Nešťastný jsi proto, že sis to sám zvolil. Ne proto, že ses narodil pod nešťastnou hvězdou.“ (Kišimi & Koga, 2017, s. 40)

Pokud se nenaučíme další světový jazyk, který by se „hodil“, nebo nebudeme mít břišní svaly jako z fitness časopisu, nejspíše to náš život zásadně neohrozí. Změny, o kterých zde chci psát, naopak náš život mohou ohrozit, a to i doslova. Nezměnit se v určitých věcech může s velkou pravděpodobností způsobit podstatné zkrácení našeho života, přinést více let s těžkými nemocemi nebo nás minimálně učinit dlouhodobě nešťastnými. Pro-

ces změny k lepšímu budu ilustrovat příklady ze své lektorské, poradenské a terapeutické praxe. Ačkoliv půjde o příběhy obecně pravdivé, vynechávám či měním některé informace, které by mohly vést k identifikaci daných lidí, či případně vytvářím jeden příběh ze zkušeností více lidí.

**Jaroslav, 57 let, manažer, volejbalista, 3 dospělé děti, rozvedený.** Jaroslav už 13 let touží po vztahu s Hankou. Kdysi ho prý chtěla, ale on ještě nemohl – nezvládl opustit rodinu. Dalších deset či více let trpí, protože Hanka žije a má děti s někým jiným. Sice svého partnera prý nemá ráda, ale žije s ním. Hanka se s Jaroslavem občas sejde a obejmě ho. Občas mají spolu i sex. Většinou ale nic. Někdy i dlouhé měsíce. A často se stává, že když už se sejdou, tak Hanka musí rychle odejít domů. Oba pracují ve stejné organizaci, takže se skoro každý den i několikrát potkají v práci. Lepší žena než Hanka podle Jaroslava není. Jaroslav ji bezmezně miluje. Snažil se sice seznámit i s jinými ženami, ale vždy selže v intimitě. Nikdo nevoní jako Hanka. Hanka je pro Jaroslava jako heroin. Heroin, který občas ochutná a pak po něm zoufale týdny i měsíce touží. Ty minuty nebo hodiny s Hankou by ale za nic na světě nevyměnil. Jaroslav je jinak v životě úspěšný, dobře vypadá, sportuje, má dost přátel i dobré vztahy s dětmi. Přesto už skoro deset let střídavě trpí depresemi, úzkostmi a velmi často ho napadá, že by bylo nejlepší, kdyby vůbec nežil. Jediná možnost, jak být šťastný, pro něj znamená být s Hankou. „Co by se muselo stát, abyste ji opustil?“ ptám se ho jednou. „Musela by mě opustit ona.“

**Pavla, 63 let, sociální pracovnice, 2 dospělé děti.** Paní Pavla je velmi aktivní. Pomáhá, komu může. Žije sama. Charismatický manžel, který ji roky neustále podváděl, již zemřel. Pavla pracuje každý den dlouho do večera. Bere svým klientům telefon i večer nebo o víkend. Umí jim opravdu pomoci, protože za ty roky praxe už rozumí všemu, i tomu, jak např. obejít systém, když je to nutné. Rok od roku je paní Pavla obéznější a nemocnější. V současnosti by se dalo mluvit již o morbidní obezitě, která ji jen tak tak umožňuje chůzi a schody zvládá pouze s největším vypětím všech sil. Nemoci a zdravotní obtíže, které má, se už ani nedají spočítat, stejně jako počet léků, které užívá. Pavla ví, že má problém. Nemá ale čas ho řešit a diety jí stejně nikdy nefungují. A čím je obéznější, tím má také menší chuť něco se svým životním stylem dělat.

**Martina, 41 let, úspěšná právnička, 2 malé děti.** Martina vystudovala kvůli otci prestižní obor právo a má svou vlastní advokátní kancelář. Ve svém věku je majitelkou téměř všech možných certifikátů, razítek, školení, (skoro) nikdy neprohrává a je považována blízkými za dokonalou a veleúspěšnou. Když dostudovala práva zároveň u nás i na prestižní zahraniční instituci, tak jí otec poprvé (i naposledy) řekl, že „dobrý“. Martina kromě své kanceláře a dalších aktivit zvládá sama ještě obě děti. Její partner Honza si ji nikdy nevezal, domů chodí málo, a když, tak maximálně seřve syna nebo mladší dceru, nebo se ptá, kdy bude večere. Martině neustále dává najevo, jak je špatná, neschopná a všemožně ji ponižuje. Během prvního těhotenství jí neustále říkal, ať jde na potrat, že to stejně není jeho dítě. A stejný příběh se opakoval i u toho druhého, které se jim, jak Martina říká, „podařilo“. Děti jsou podle Honzy její. Ona je chtěla, tak ať se ona o ně stará. Stejně tak o domácnost, kde Martina vše platí a zařizuje. O víkendech se Honza často nudí a nadává Martině, že nemá co dělat, a ať vymyslí nějaký program. Když ho Martina vymyslí, tak se programu neúčastní nebo se tváří znechuceně. Martina ví, že má Honzu opustit. Je někdy tak vystresovaná, že začíná dělat chyby i v práci. Objevuje se jí jedna psychosomatická obtíž za druhou, které zatím ještě umí před ostatními skrývat. Martina je finančně zajištěná. Bydlí ve vlastním domě. Je atraktivní. Přeje si ale „celou rodinu“.

*Racionálně ví, že je to nesmysl. Má ale strašný strach, že zůstane sama a nechce dětem udělat to, že nebudou mít doma tátu i mámu.*

*Poznámka: Dále v textu pro větší pestrost ještě několikrát zmiňuji další dva lidi – **Petru (38)** a **Karla (45)**.*

Ve všech výše uvedených příbězích je mnoho odlišností, ale jsou tu také určité podobnosti. Všichni do určité míry vědí, že situace není dobrá, byť mají rozdílnou míru náhledu. Co je ale všechny tři spojuje, je, že velmi trpí, ať již jejich duše, tělo, či obojí, a léta nejsou schopni svou situaci úspěšně změnit, ač se o to mnohokrát pokoušeli. A také všichni tři tvrdí, že si to utrpení nevybrali. Přece by si ne zvolili mít se špatně (viz citát výše)! Proč tedy v dané situaci zůstávají?

Psychodynamické učení Alfreda Adlera (1999) na to má odpověď v podobě principu teleologie. Ten zdůrazňuje, že všechny naše volby mají svou logiku a směřují k nějakému cíli, který nám ovšem nemusí být nutně známý. Když se tedy lidé nemění, není to proto, že by změna nebyla možná, ale kvůli tomu, že jim zůstat v současné situaci přijde (ne nutně vědomě) jednodušší a výhodnější. Jak si všímají popularizátoři Adlerova díla Kišimi a Koga (2017), nechat věci jak jsou je prostě často jednodušší. Nemusíme nic bořit, máme svou zkušenost, takže dobře dokážeme předvídat následky svého jednání. Už jsme na daný stav zvyklí. Když se rozhodneme pro jiný „životní styl“, tak nás to zúzkostňuje, mnoho věcí nemůžeme předvídat a také se vystavujeme riziku, že může být hůře. Například ve výzkumu Weiner-Davis (1993) se mělo až 80 % lidí v dlouhodobé perspektivě po rozvodu hůře, než před ním. Podobně to vidí například i Rowe (2003), která si všímá, že mnoho lidí s depresí raději zůstává ve svém vnitřním žaláři, protože ho už znají, a také proto, že nemusí dělat žádné změny, které by jim mohly zbořit jejich představy o světě a životě. A samozřejmě existují často také reálné obavy, např. limity finanční, časové. Lidé se také mohou obávat msty druhých, když provedou změnu.

Z mé zkušenosti lidem opravdu může velmi pomoci nahlédnout tzv. zisky z toho, když se nemění. Nicméně se domnívám, že velká část problému vězí i v tom, využít ve správný čas správnou strategii – jít na změnu „chytře“, jak si všimli Prochaska et al. (2018). Příliš mnoho lidí sice získá dostatečný náhled na své obtíže, nebo i změnu provede, ale nakonec se změna neudrží. Krutým příkladem toho jsou například velmi četné a opakované návraty žen do domácnosti, kde byly týrány (viz ROSA, 2022). Prochaska et al. (2018) si častý neúspěch vysvětlují primárně nevhodně nastavenou strategií, neboť mnozí lidé chaoticky zkouší to či ono, málokdy u toho navíc vydrží, a tak se není čemu divit, že se změna nedostaví. Velmi názorně popisuje tento fenomén Sobotka (2021) ve své knize o zdolání angličtiny, kde všechny zmiňované výzkumy poukazují, že nic jako „buňky na angličtinu“ neexistuje. Existují pouze méně či více efektivní způsoby, jak se anglicky naučit, a také záleží na naší vytrvalosti. Jinak řečeno, při zvolení správné metody pro nás, se anglicky nelze nenaučit.

Prochaska et al. (2018) na základě svých výzkumů vypracovali tzv. transteoretický model změny, který celý proces změny rozděluje do několika fází, a v každé fázi jsou určité nástroje (procesy) změny výhodnější, což dle autorů zvyšuje šanci na úspěch projít změnou až do jejího úspěšného udržení (ukončení). V dalším textu uvedu fáze změny podle tohoto modelu a na příkladech z praxe se pokusím poukázat, jaké nástroje může být užitečné v dané fázi použít a čeho je dobré se vyvarovat. Je však třeba mít na paměti, že proces změny i samotná terapie či poradenství jsou vysoce individualizovanými procesy, které nejdou plně redukovat do nějakých fází či nástrojů. A leckdy nakonec zafunguje i něco, co bychom vůbec nečekali. Přesto mi transteoretický model

změny přijde užitečný, neboť pomáhá při práci s klienty vyvarovat se mnohým chybám – například přílišného spoléhání se na silnou vůli.

## Stádia změny a nástroje změny

První fází procesu změny je podle Krebse et al. (2019) tzv. předzvažování (česky se anglické slovo „precontemplation“ obvykle překládá jako „prekontemplate“; viz např. Prochaska et al., 2018; raději se držím novotvaru předzvažování, který je srozumitelnější). Je to fáze, kdy člověk o změně ani neuvažuje, situace mu nějak vyhovuje. Dalšími fázemi jsou zvažování změny, příprava změny, akce (kdy proběhne samotná změna) a následuje udržení změny. Někdy dojde i k ukončení cyklu změny, kdy nás již udržování změny nestojí žádnou energii a ani si původní stav nijak nepřejeme.

### Předzvažování – nejsme připraveni

V této fázi lidé neplánují žádnou změnu v blízké budoucnosti, kterou Prochaska a Prochaska (2016) definují zhruba šesti měsíci do budoucnosti ode dneška. Být ve fázi předzvažování může znamenat, že o změně vůbec neuvažujeme. Možná ani netušíme, že je nějaká změna potřeba. Můžeme všechno bagatelizovat: „Na něco se umřít musí.“ Může to také znamenat, že my změnu nechceme, ale chtějí ji lidé kolem nás. „Oni mají problém – ne já!“ Nebo změnu sice chceme, ale nemáme žádný plán, nemáme v úmyslu nic měnit. Lidé v této fázi jsou často označováni jako nemotivovaní, nespolupracující či nároční. Spousta programů s těmito lidmi nijak nepracuje, protože se předpokládá, že se dá pracovat až s lidmi, kteří mají jasnou vnitřní motivaci ke změně (Prochaska et al., 2018). To není podle autorů efektivní. Není nutné čekat, až lidé dopadnou na dno či naleznou vnitřní motivaci. Mnohé se dá dělat rovnou. Můžeme například dávat lidem objektivnější informace. To, že je kouření nebezpečné, ví každý. Ale vědět, o kolik let to v průměru může zkrátit náš život a kolik nemocí a utrpení to může přinést, již tak moc lidí neví (Prochaska & Prochaska 2016). Neefektivní může být také příliš brzký tlak nebo i pouhé zmínění nutnosti změny. Tento princip dobře ilustruje technika tzv. motivačních rozhovorů (např. Miller & Rollnick, 2012, či Soukup, 2020).

Neúčinnost brzkého tlaku na změnu jsem zažil například u výše zmíněného Jaroslava. Kdykoliv jsem mu z počátku terapie, byť jen jemně, naznačil, že už je možná na čase všimnout si reality, že s ním Hanka pořád nežije, že už je to mnoho let, a nic nenasvědčuje tomu, že by se to mělo změnit apod., tak reakce Jaroslava byla vždy něco jako uznání „ano“ „ano“, ale vzápětí to přineslo lavinu argumentů, jak je Hanka skvělá, a že i to, co má, by za nic nevyměnil. Jaroslav zkrátka nebyl na tak velkou změnu připravený, což ale neznamená, že se s ním nedalo nic dělat. Postupně jsme pracovali např. se škálou (viz de Shazer et al. 2014), což přineslo poměrně velké zlepšení. Hanku jsme nechali stranou a zaměřovali jsme se na Jaroslavův čas: co má rád, co ho těší, co dobrého může dělat, když není s Hankou. Z počátku měla Hanka vliv na 90 % Jaroslavovy nálady. Ale postupně se nám dařilo její vliv snižovat a zvyšovat podíl, na který měl vliv on sám.

Mezi další nástroje, které se mohou využít ve fázi předzvažování, jsou i různé formy harm reduction (snižování rizik) přístupu. Nemusí se nám podařit, aby člověk například přestal pít alkohol, ale může omezit tvrdý alkohol. Jakékoliv o něco méně škodlivé chování je krokem kupředu. Mít v hlavě pouze „dokonalou“ změnu k lepšímu je u mnoha lidí naprosto nereálné (Maté, 2020). Jak si autor všímá, mnoho lidí nedosáhne úplné změny, ale přesto je to velký úspěch. Lidé v této fázi bychom také neměli nijak hodnotit (Miller & Rollnick, 2012). Místo toho bychom se měli snažit pochopit jejich příběh a jejich motivaci a hledat např. rozpory mezi tím, jak žijí a jak by chtěli žít.

Mnoho lidí bývá také demoralizováno (Prochaska & Prochaska, 2016). Už se tolikrát snažili změnit, že to prostě vzdali. V případě Pavly zaznívalo například: „Tak to je. Jsou to geny. Žádná dieta stejně nefunguje a vždy po ní naberu více kil.“ Mnoho lidí také využívá různých obranných mechanismů, pomocí kterých alarmující situaci odsouvají z vědomí (viz Plhánková, 2005). Např. racionalizaci („Dědeček kouřil a dožil se devadesáti. V naší rodině máme tuhý kořínek.“), projekci (klientka Petra například viděla v mnoha lidech psychopaty a ukázalo se, že ona sama trpí velkým nedostatkem empatie, manipuluje s lidmi, je nositelkou jediné pravdy apod.) či internalizaci (s Martinou jsme zjistili, že přejala a zvnitřnila velmi kritický postoj svého otce k ní samé a měla na sebe přehnané nároky, a naopak na partnera nároky naprosto žádné).

## **Zvažování – možná změna na obzoru**

Fázi zvažování definují Prochaska a Prochaska (2016) tím, že lidé zamýšlí provést změnu zhruba v následujících šesti měsících. Nemusí k ní samozřejmě dojít, ale myšlenka na změnu už tu je. V této fázi už obranné mechanismy částečně ustupují. Lidé jsou schopni o možné změně otevřeněji mluvit. Ví, že nezměnit se může ohrožovat jejich život apod. Podle autorů je to u mnoha lidí možná největší krok, protože jde de facto o to, najít v sobě důvěru, že máme schopnost se změnit, a vůbec se této myšlence otevřít.

Před fází zvažování si lidé mnohé myšlenky buď ani neuvědomují, nebo jsou pro ně tak velkým strašákem, že je od sebe odhání. Všiml jsem si například, jak pro mnoho párů je takovým strašákem slovo „rozvod“ či „rozchod“. Z počátku jej ani neumí vyslovit nebo říkají kategorické „ne“. Jakmile si ale lidé začnou uvědomovat, že i rozvod je možností, jako by z nich spadl kámen. K rozvodu nemusí nakonec dojít, ale vůbec si připustit, že terapie nemusí končit happyendem znamenajícím být spolu, ale happyendem být od sebe, je cenné. A toto uvědomění je pro mě i známkou toho, že je pár již ve fázi zvažování.

Ve fázi zvažování si lidé již uvědomují pozitiva změny. Nicméně často se také stává, že na povrch vyplouvají intenzivněji i její negativa. Jaroslav například již mnohokrát zvažoval, zdali Hanku neopustit. Kdykoliv se ale tato možnost začala zhmotňovat v nějaký možný krok, tak ucouvl. Tohle byl jednoduše pro Jaroslava příliš velký krok a bylo třeba pracovat na jiných změnách, které by mu jeho bol pomohly alespoň trochu zmírnit.

Typické jsou pro tuto fázi dle Prochasky et al. (2018) pochybnosti či až chronické oddalování. Jakmile se přiblížíme k možné změně, vlna pochybností nás může vrátit zpět. O pochybnostech je dobré s klienty mluvit. Každou pochybnost, obavu je možné zvážit. Do jaké míry je reálná? Do jaké míry se dá tato obava snížit? Mnoho klientů také čeká na „jistotu“. Až si budou stoprocentně jisti, že například předchozí vztah je úplně špatný.



V tomto stádiu se nejspíše nachází Martina. Ví, že vztah s Honzou není dobrý, ale jako by to nestačilo. Kdyby Martinu Honza třebaš bil, měla by jasný důvod, proč ho opustit. Ale on ji „pouze“ ponižuje, s dětmi si dokonce někdy i chvíli hraje, občas zažívají i malé chvílky, kdy jsou spolu spokojeni. Tohle vše bere Martině jistotu, že změna je potřeba, a přetavuje se do stavu chronického zvažování.

V této fázi pomáhá vyslyšet obavy klientů, dodávat informace, podporovat argumenty pro změnu, podporovat sebedůvěru a upozorňovat na rizika, když ke změně nedojde. U některých klientů se mi osvědčilo na rizika upozorňovat pomocí změny časové perspektivy. Zeptám se jich například, jaké by to bylo, kdyby daný problém nebyl vyřešen ještě za pět nebo deset let. Jak by se jim žilo? Jak by vnímali svůj život? V této perspektivě jim to často připadá jako nemožné, žít tak dlouho beze změny. Přesto leckdy se změnou otálejí dlouhé roky. Někdy pomůže pořádně vyburcovat emoce a také poukázat na to nové, lepší já. Emoce jsou motorem změny (Prochaska & Prochaska, 2016).

Opačným, ale také častým problémem v této fázi bývá příliš rychlé směřování k „akci“ bez náležité přípravy. Někdo například shlédne motivační video na TEDu a má pocit, že změna je velmi jednoduchá a chce ji hned. Pan Karel se např. v mezidobí mezi terapiemi rozhodl opustit manželku a šel k milence. Měl chvíli pocit, že to byla dobrá a jasná volba. Nicméně během čtrnácti dnů mu došlo, jak moc mu chybí děti. A taky si nemohl nevšimnout, že milenka není stále jen pro něj, jako ve chvílích, kdy za ní jen docházel.

Zbrklá akce může být neefektivní, ale člověk se díky ní může také o sobě něco dovědět. Proces selhání (relapsu) je vždy poučný. Otázkou je, zdali člověk příliš rychlou nepřipravenou změnou neudělá něco, co je již nevratné. Kdyby např. Karel dal větší prostor párové terapii, možná by časem došel k tomu, že to opravdu nejde, anebo by nemanželský vztah skončil a pokud by chtěla i partnerka, mohli by zkusit obnovit důvěru ve svém vztahu.

Někdy mi skoro připadá, že lidé, kteří se rychle ženou do změny, hledají spíše důkaz o tom, že změna je opravdu nemožná. Když selžou, mají další evidenci o tom, že se sice snažili, ale změna možná není. Podobně jako každá další dieta Pavly je pouze důkazem o tom, že zhubnout jednoduše nemůže, což jednak zvyšuje demoralizaci, ale také to do určité míry pomáhá přijmout, že změna není možná.

## **Příprava – sbíráme zdroje a vybíráme vhodné strategie**

Příprava je pravděpodobně nejvíce podceňovanou fází v procesu změny (Prochaska et al., 2018). Jak zná každý turista: kdo je dobře připraven, nebývá překvapen. Nemůžeme očekávat, že bude pořád svítit slunce. Že bude vše jednoduché. Autoři tuto fázi připravenosti časově zařazují do období, kdy člověk je zhruba během jednoho měsíce rozhodnut změnu provést. V této fázi se často objevuje obava z opětovného selhání. Ta může i z fáze přípravy učinit fázi chronickou, nikdy nekončící. Pamatuji si například lidi, kteří roky vybírali tu správnou učebnici či metodu na to se naučit anglicky, aniž by kdy pořádně a systematicky začali. Obava, že selžou, byla tak velká, že pro jistotu nezačali vůbec.

Abychom se posunuli do fáze přípravy, může být užitečné, že náš závazek vyhlásíme veřejně. To nejenom pomůže se tohoto závazku držet, ale také můžeme pro naši změnu získat cenné podporovatele v našem okolí.

Když jsem pracoval s Petrou, hodně času jsme věnovali právě přípravě. Petra od svého dominantního, manipulativního a agresivního partnera odešla již několikrát, ale vždy se vrátila poté, co jí buď vyhrožoval anebo přemlouval, že už bude vše dobré. Petra tomu už mnohokrát uvěřila a tentokrát nechtěla. Probírali jsme veškeré důvody, které nás napadly, které by ji mohly přinutit se opět vrátit zpět. Petra začala pracovat na své finanční nezávislosti (možná, že jí partner nebude po nějaký čas posílat žádné peníze a Petra to s dětmi bez peněz neovládne); uvažovala o místě, kde bude s dětmi bydlet, aby tam byla v bezpečí; přemýšlela, kdo ji bude moci obejmout, když jí bude nejhůře; procházela kontakty, komu bude moci zavolat i v noci, když na ni půjdou opět výčitky viny, že „boří rodinu“; sepisovala si aktivity, které ji uklidní, aby neudělala neuvážené rozhodnutí se opět vrátit; nebo se rozhodla, co bude dělat s tím, když jí začne být partnera líto (napíše mu dopis, který mu neodešle).

Někdy klienty nabádám k sepsání tzv. KPZ – kartičky poslední záchrany. Když totiž na lidi přijde stres, velmi často jednají automaticky, což by v případě Petry znamenalo, že by se nejspíše po nějakém nátlaku opět vrátila k partnerovi. Na kartičku si Petra napsala, komu může volat kdykoliv, jaké jídlo a pití a aktivita ji uklidní a také hlavní důvody, proč od partnera odchází a jak by si přála žít (její nový život).

Postupné opouštění „starého života“ velmi často vyvolává strach, smutek i jistou dezorientovanost, co teď s námi bude (Prochaska et al., 2018). Jakkoliv je změna kýžená, znamená to velkou transformaci i pro naši identitu. Rozloučit se s částí našeho já může být podobné, jako rozloučit se blízkou osobou, která zemřela, a lidé mohou procházet i podobnými stádii vyrovnávání se se změnou jaké popisuje Kübler-Ross (2015).

V této fázi je užitečné klienty podporovat, ať již nedumají zbytečně do hloubky, ale soustředí se primárně na fázi přípravy (Prochaska & Prochaska, 2016). Přílišné ulpívání na minulosti může proces změny zastavit. Je dobré se soustředit na to nové, zdravější, méně škodlivé. Myslet na osvobození se ze zlobného návyku, vztahu apod.

Jakmile se pro změnu opravdu rozhodneme a děláme jednotlivé krůčky, často to v lidech vyvolává úzkost. Obavu z neznámého, nového. Ta je naprosto normální a je dobré se na ni připravit a vědět, že nejspíše přijde. Prochaska et al. (2018) doporučují několik technik, které pomáhají úzkost lépe zvládat: a) dělat malé kroky. Čím více postupných a malých kroků budeme dělat, tím lépe, neboť se tak náš emoční systém nepřetíží. Heath a Heath (2011) tuto situaci přirovnávají k jezdcí (našemu ráci) a slonovi (naším emocím, zvykům, zlozvykům, závislostem, instinktům). Jakmile se slon bojí, tak ho jezdec dlouho neudrží, protože slon je násobně těžší a silnější. Právě proto jsou výhodnější menší kroky. Např. nejprve jen pomyslet na možný odchod od partnera. Pak zařizování malých kroků k větší samostatnosti apod. Jakmile podobných kroků uděláme vícero, kýžená změna už nebude tak velká; b) stanovit si termín. Známe to všichni. Pokud nemáme pro něco konečný termín, tak se to často nestane. A mnoho problémů nemá jasný termín řešení. Přituhuje obvykle po krůčcích, čili ten správný čas nemusí nastat nikdy; c) zveřejnit svůj záměr. S ohledem na to, o jakou změnu se jedná, a samozřejmě pouze lidem, kterým důvěřujeme. Pokud např. chceme odejít od partnera a víme, že by doma ztropil „peklo“, tak můžeme svůj záměr zveřejnit maximálně před pár blízkými lidmi. I to ale může pomoci. Nesmíme na to být sami; d) připravit se na „operaci“. Prochaska et al. (2018) změnu připodobňují „operaci“ proto, že v době, kdy změnu provádíme, musí pro nás změna být prioritou, stejně tak pro blízké, kteří nás v ní podporují. Nebude

čas na to věnovat se jiným věcem. Uzdravení se, zlepšení se, útěk apod. musí být na čas absolutní prioritou; e) plán akce – jak budeme postupovat. Jakmile přijde stres, můžeme se v procesu velmi jednoduše ztratit. Také doporučují přidat plán opatření, co se stane, když v realizaci našeho plánu selžeme. Komu to můžeme bezpečně a bez hodnocení říci? Čím dříve se po selhání navrátíme do fáze „přípravy“, tím lépe. A do tohoto plánu také vepsat, dokdy dáme klíčové osobě vědět, že jsme selhali. Každý relaps by měl být viděn primárně jako klopýtnutí (Prochaska & Prochaska, 2016). Ne jako něco patologického. Relaps nám pomáhá naučit se něco nového o nás samotných a o tom, proč to tentokrát nevyšlo, na co můžeme v další přípravě myslet více.

## **Akce – první dny, týdny, měsíce „jinak“**

Akci Prochaska a Prochaska (2016) definují jako období, kdy změna v posledních šesti měsících proběhla. První dny mohou být překvapivě jednoduché. Navíc nás všichni poklepávají po zádech, jak jsme dobří. Také si dobře pamatujeme, jak špatné to bylo před změnou.

Aby změna vydržela, je často nutné naučit se během přípravy a akce něco nového. Nahradit původní chování novým. Pokud by šlo například o kuřačku, která byla zvyklá začít den pěkně s cigaretou, dala si cigaretu po jídle, nebo když přišel stres apod., jakou zdravější alternativou začne svůj den? Čím zakončí jídlo? A jakou techniku se naučí, aby ji mohla kdykoliv účinně použít pro redukci stresu?

Pro Petru, která se znovu nechtěla vrátit ke svému partnerovi (viz výše), byla asi nejtěžší samota. Tak moc nechtěla být sama, že se nakonec vždy vrátila k bývalému partnerovi. Čím by mohla zaplnit samotu? Čím nahradit návrat k partnerovi? Bylo potřeba, aby se Petra postupně naučila stát na vlastních nohách. Aby se neupnula hned na někoho jiného, potencionálně ještě více toxického. Aby zjistila, že pocity samoty jsou normální, a že se dají zvládnout. Velká část příprav proto byla zaměřena na to, naučit se lépe zvládat své emoce a myšlenky (užitečný program na zvládání emocí nabízí např. metoda „cultivating emotional balance“, viz Ekman, 2022).

Změna nesmí stát pouze na síle vůle (Prochaska et al., 2018). Vůle se lehce vyčerpá a pak si náš „slon“ může dělat, co chce, což obvykle znamená návrat ke starému nezdravému způsobu života (Heath & Heath, 2011). Proto potřebujeme také silnou podpůrnou skupinu. Petra našla skupinu žen, které odešly z toxického vztahu. Skupinu, ve které ženy sdílely své zkušenosti, ale také se vzájemně podporovaly, aby do toho znovu nespady.

Také velmi pomáhá kontrola podnětů v našem okolí. V případě Petry například odstranit fotky bývalého partnera, nebo cokoli, co by jí ho připomínalo. Ideálně odstěhovat se někam, kde ho nebude muset potkávat. To by mohlo být řešením patrně i u Jaroslava, kdyby se rozhodl, že se chce nadobro oprostít od Hanky. Očekávám, že být nadále poblíž Hanky, i když už by s ní nebyl (např. v práci), by pro něj mohlo být příliš náročné. Je to podobné, jako by člověk, který přestal pít, měl na stole neustále láhev svého oblíbeného alkoholu. To by skoro žádný bývalý alkoholik neustál – hlavně ne první měsíce abstinence. Stačí jakýkoliv výkyv nálady, stres, náročnější období a máme tendenci vracet se ke starým zvykům a zlovykům (Prochaska a Prochaska, 2016). Proto je dobré brzy nepodléhat falešnému sebevědomí, že už „to máme za sebou“.

V této fázi je cenné člověku připomínat jeho nový život (Prochaska et al., 2018). To, co si vydobyl. Ať se soustředí na to nové, pozitivní. Může být lehké zapomenout na to dobré, neboť máme tendenci otáčet se zpět a vidět mnohem ostřeji, co jsme ztratili. Postupně se také typicky vytrácí podpora od druhých, protože si na naši změnu všichni zvyknou. Bohužel i dlouhé měsíce potom, co například opustíme partnera, může být pro nás situace velmi náročná a podpora může chybět (např. plánování prvních Vánoc bez něj). Je dobré nabádat lidi procházející změnou, ať si o podporu aktivně žádají. Jednou za čas může být také užitečné připomenout si důvody pro změnu – co hrozného jsme dříve zažívali. Paměť je někdy velmi krátká a snadno můžeme podlehnout iluzi, že předtím bylo lépe. Dále pomáhá být v prostředí, které změnu podporuje, ať už jde o lidi nebo o místa. Když je například vězeň propuštěn na svobodu a vrátí se bez dostatečné podpory do prostředí, které ho přivedlo k problémům, nelze se divit, že pravděpodobně skončí opět ve vězení. Ostatně míra recidivy, čili opětovného návratu do vězení, je v ČR okolo 70 %, což je jedna z nejvyšších v rámci EU (Šelepová, 2021).

## Udržení a možná i ukončení

Fáze udržení, či možná by bylo lépe mluvit o udržování (protože jde o aktivní a často dlouhodobý proces), může trvat i roky, než přejde do fáze ukončení, případně může jít o celoživotní udržování (Prochaska & Prochaska, 2016). Jak poznáme, že došlo k ukončení cyklu změny? Autoři používají tři kritéria: a) žádné pokušení navrátit se do původního způsobu života; b) sebedůvěra, že se nevrátíme do původního, i kdyby byl náš život velmi náročný; c) už není potřeba žádná aktivita k tomu, abychom neupadli do relapsu. Jednoduše už se nemusíme nijak snažit. Jde to samo.

Bylo by krásné, kdyby všichni lidé dosáhli fáze ukončení, ale jak si všímají Prochaska a Prochaska (2016) například u lidí, co byli závislí na alkoholu či na nikotinu, pouze okolo 20 procent z nich dosáhlo během pěti let od abstinence fáze, že neměli žádné pokušení a cítili velkou sebedůvěru, že se jim daný problém nevrátí.

To by mohlo znít skepticky, nicméně i nedokonalá změna nebo doživotní udržování není prohrou. I tak lidé žijí lépe a zdravěji (o cennosti snížení rizik a nedokonalosti změn píše poutavě Maté, 2020). „Jen“ nás to udržování stojí nějakou energii. Pomáhá nadále kontrolovat prostředí, s kým jsme, co je kolem nás, co děláme a občas si připomenout možná rizika relapsu. Měli bychom mít stále jasný plán, co by se stalo, kdyby k relapsu došlo. Komu to co nejdříve oznámit, jaké kroky udělat. Také si připomínat nový život. Jak je cenný, smysluplný, a že ta snaha za to stojí, a že jsme velmi stateční. Stateční, že čelíme životu a obavám, jaké jsou. Že jsme to nevzdali a nějak se držíme.

Ačkoliv jsem výše zmiňoval jako kritérium ukončení cyklu změny sebedůvěru, Prochaska et al. (2018) si zároveň všímají, že přílišná sebedůvěra je také škodlivá, protože může znamenat, že si vneseme do života příliš velké výzvy, které pak nezvládneme. Což může zvýšit riziko relapsu do starých známých způsobů žití.

Například něčemu nebo někomu se vyhýbat pak nemusí vůbec působit jako zbabělost, ale naopak jako moudrost. Proč se vídat s určitými lidmi, když nám berou energii? Proč si záměrně stavět před sebe takové překážky, když nám jich běžný život dopřává i tak dostatek?

Fáze doživotního udržování může vést až k demoralizaci (Prochaska & Prochaska, 2016). Tolik jsme toho udělali a změna není přesto dokonalá a bez nutnosti další snahy! Nebo se začneme obviňovat, jak jsme se dříve hrozně chovali. Obojí může zvyšovat pravděpodobnost relapsu a je potřeba tyto pocity přijímat, ale zároveň na základě nich nejednat. Jsou to pocity běžné, do jisté míry automatické.

## Diskuse a závěry

Transteoretický model změny je jedním z nejvíce používaných modelů změny k lepšímu ve zdravotnictví, psychoterapii i mnoha dalších oblastech. Přesto některé starší metaanalytické studie nepotvrdily, že by intervence založené na tomto modelu byly jakkoliv efektivnější (viz např. Riemsma et al., 2003). To mohlo být dáno mimo jiné i metodologií těchto studií, neboť nedávná metaanalýza naznačuje v průměru alespoň mírný pozitivní efekt oproti intervencím, které nejsou založeny na tomto modelu (viz Krebs et al., 2019). I tato studie má nicméně své limity, neboť většina zařazených studií, které byly dobře metodologicky provedeny, pochází z oblasti behaviorální medicíny. V rámci psychoterapie mnohé studie sice naznačují možný efekt, ale jde zatím o nedostatečnou evidenci (Krebs et al., 2019).

Bývá také kritizováno, že jednotlivé fáze nemají jasné odlišení a jsou do určité míry arbitrárně zvolené (West, 2005). Tato kritika je jistě oprávněná, neboť například ve fázi zvažování mohou lidé ještě různě pochybovat a může být obtížné ji odlišit od fáze předzvažování. Nicméně si nemyslím, že se jedná o zásadní problém, neboť používané nástroje změny jsou v obou fázích velmi podobné.

West (2005) si také všímá, že mnoho lidí ve skutečnosti změnu vůbec neplánuje. Tento argument je jistě oprávněný, nicméně jak si všímají Prochaska a Prochaska (2016), právě nedostatek plánování je častým důvodem, proč ke změně vůbec nedojde, nebo si ji lidé neudrží.

Přes výše uvedené kritiky (více viz Krebs et al., 2019) vnímám transteoretický model změny pro medicínskou, poradenskou, psychoterapeutickou a další pomáhající praxi jako velmi užitečný a pokusím se shrnout v několika argumentech proč:

Model umožňuje pracovat i s lidmi, kteří jsou tzv. nemotivovaní. Velká část intervenčních programů s těmito lidmi nepracuje a čeká, až přijde vnitřní motivace (Norcross et al., 2018).

Pomáhá formulovat klientům realistické cíle a činit pomalé kroky. Příliš velké kroky lidi často odradí nebo se brzy navrátí do starého známého nezdravého způsobu života (viz např. Maté, 2020).

Odrazuje lidi od příliš zbrklé změny. Jak již bylo uvedeno výše, nedostatečný plán zvyšuje riziko relapsu nebo se změna ani nepodaří provést (viz Norcross et al., 2018).

Model poskytuje pomáhajícímu pracovníkovi (i lidem, kteří se chtějí měnit) určitá vodítka, na co v jednotlivých fázích změny nezapomenout, na co si dávat pozor a jaké nástroje nejspíše budou prospěšné. Například ve fázi předzvažování může být velmi neefektivní dávat rady nebo tlačít na změnu (viz Soukup, 2020).

Model nezapomíná ani na lidi ve fázi udržování, která může být velmi dlouhodobá a náročná. Mnohé intervence považují lidi za „vyléčené“ velmi brzy, což opět může zvyšovat riziko možného relapsu, neboť falešná sebe-důvěra, že už je vše za námi, je jedním ze silných faktorů neúspěchu (Prochaska & Prochaska, 2016).

Na závěr malá poznámka. Jak si všimla psychoterapeutka Janina Fisher (2022), do změny bychom nikdy neměli nutit. Lidé mají právo se změně bránit. Nikdy nevíme, co vše změna přinese. A každá změna k lepšímu přinese i nějaké ztráty. Někdy započítí změny k lepšímu může nakonec vést k mnohem horšímu stavu. Nehrajme si proto na „Bohy“, a na to, že my sami nejlépe víme, co je pro druhé lidi nejlepší.

## Literatura

Adler, A. (1999). *Porozumění životu*. Aurora.

de Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., McCollum, E., Trepper, T., & Berg, I. K. (2014). *Zázračná otázka*. Portál.

Ekman, P. (2022, 10. únor). *Cultivating Emotional Balance*. <https://www.paulekman.com/projects/cultivating-emotional-balance/>

Fisher, J. (2022, 5. únor). *What Four Decades of Practice Has Taught Me*. <https://www.psychotherapynetworker.org/blog/details/1823/what-four-decades-of-practice-has-taught-me>

Heath, Ch., & Heath, D. (2011). *Proměna*. Jan Melvil Publishing.

Kišimi, I., & Koga, F. (2017). *Odvaha nebýt oblíbený*. Dobrovský Beta.

Krebs, P., Norcross, J. C., Nicholson, J. M., & Prochaska, J. O. (2019). Stages of change. In J. C. Norcross & B. E. Wampold (Eds.), *Psychotherapy relationships that work. Volume 2*. (s. 296–328). Oxford university press.

Kübler-Ross, E. (2015). *O smrti a umírání*. Portál.

Maté, G. (2020). *V říši hladových duchů*. PeopleComm.

Miller, W., & Rollnick, S. (2012). *Motivational Interviewing* (3rd ed.). The Guildford Press.

Plháková, A. (2005). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

Prochaska, J. O., Norcross, J. C., & DiClemente, C. C. (2018). *Změna k lepšímu*. Portál.

Prochaska, J. O., & Prochaska, J. M. (2016). *Changing to Thrive*. Hazelden Publishing.

ROSA (2022, 15. únor). *Co je domácí násilí*. <https://www.rosacentrum.cz/informace-pro-zeny/co-je-domaci-nasili/>

- 
- Riemsma, R. P., Pattenden, J., Bridle, C., Sowden, A. J., Mather, L., Watt, I. S., & Walker, A. (2003). *Systematic review of the effectiveness of stage based interventions to promote smoking cessation*. *BMJ (Clinical research ed.)*, 326(7400), 1175–1177. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7400.1175>
- Rowe, D. (2003). Depression. *The way out of your prison* (3rd ed.). Routledge.
- Sobotka, B. (2021). *Zamilujte se do angličtiny*. Jan Melvil Publishing.
- Soukup, J. (2020). *Motivační rozhovory v praxi*. Portál.
- Šelepová, E. (2021). *Za mříže se v Česku vrací až tři čtvrtiny vězňů. Na vině je především nedostatečná péče po propuštění*. [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/vezen-vezeni-recidiva-propusteni-integrace-do-spolecnosti-socialni-sluzby\\_2109261607\\_hyh](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/vezen-vezeni-recidiva-propusteni-integrace-do-spolecnosti-socialni-sluzby_2109261607_hyh)
- Weiner-Davis, M. (1993). *Divorce Busting*. Fireside.
- West, R. (2005). Time for a change: putting the Transtheoretical (Stages of Change) Model to rest. *Addiction*, 100, 1036–1039. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2005.01139.x>

# MOŽNOSTI SKÚMANIA VIACNÁSOBNEJ STIGMATIZÁCIE: PILOTNÉ OVERENIE MERACÍCH NÁSTROJOV PROSTREDNÍCTVOM KOGNITÍVNYCH INTERVIEW

## POSSIBILITIES OF EXPLORING MULTIPLE STIGMATIZATION: PILOT VERIFICATION OF MEASURING INSTRUMENTS BY USING COGNITIVE INTERVIEW

Henrieta ŠEVČÍKOVÁ<sup>1</sup>, Barbara LÁŠTICOVÁ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, v. v. i., Dúbravská cesta 10, 841 04 Bratislava,  
Slovenská republika, [henrieta.sevcikova@savba.sk](mailto:henrieta.sevcikova@savba.sk), [barbara.lasticova@savba.sk](mailto:barbara.lasticova@savba.sk)

**Abstrakt:** V príspevku sa zameriavame na pilotné overenie meracích nástrojov v rámci výskumu zameraného na viacnásobnú sociálnu kategorizáciu a stigmatizáciu znevýhodnených skupín na Slovensku. Prostredníctvom kognitívnych interview sme kvalitatívne overovali upravenú verziu BIAS Map, znenie otázok na prosociálne správanie, kontakt a vinety opisujúce minoritného rovesníka. Kognitívnych interview sa zúčastnilo 25 participantov (14 - 18 rokov). V príspevku diskutujeme ťažkosti a návrhy na zmeny, ktoré účastníci mali. Výsledky naznačujú, že účastníci chápu predložené položky a otázky tak, ako ich zamýšľame. Účastníci sa zhodli na tom, čo otázky znamenajú a na čo sa ich pýtame. Po hlbšom dopytovaní sme dostali od respondentov návrhy na zmeny, ktoré sú tiež prezentované a diskutované v tejto štúdií.

**Kľúčové slová:** Bias Map, viacnásobná kategorizácia a stigmatizácia, kognitívne interview, pilotný výskum

**Abstract:** In this paper, we focus on the pilot verification of measurement tools for research focused on multiple social categorization and stigmatization of disadvantaged groups in Slovakia. Using by cognitive interviews, we qualitatively verified the modified version of BIAS Map, questions on prosocial behavior, contact and vignettes describing the minority peer. There were 25 participants in the research (14-18 years). In the article, we discuss the difficulties and suggestions for changes that from participants. The results indicate that participants understand the items and questions presented as intended. The participants agreed on what the questions meant and what we were asking them. After a deeper inquiry, we received suggestions for changes from the respondents, which are also presented and discussed in this study.

**Keywords:** BIAS Map, multiple categorization and stigmatization, cognitive interview, pilot research

## Úvod

Prehľadová štúdiá zameraná na postoje laickej aj odbornej verejnosti k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania (Ševčíková & Lášticová, 2021) ukázala, že na Slovensku a v Česku je problematika postojov



voči tejto znevýhodnenej skupine obyvateľstva iba veľmi málo preskúmaná. Z troch databáz, ktoré evidujú státisíce výskumných výstupov, bolo identifikovaných iba 9 relevantných výskumných štúdií, z toho iba jedna z nich sa venovala postojom adolescentov k duševným poruchám. Čo sa týka problému viacnásobnej stigmatizácie, a teda spojenia duševných porúch, resp. porúch správania s príslušnosťou k ďalšej stigmatizovanej sociálnej kategórii, v odbornej literatúre v slovenskom kontexte sa nepodarilo identifikovať ani jednu takúto štúdiu. Zahraničné zdroje sa tejto problematike venujú viac (napr. Eylem et al., 2020; Gary, 2005; Cheng et al., 2013; Wong et al., 2017). Rozhodli sme sa to preto venovať sa celkovo postojom voči ľuďom s duševnými poruchami a poruchami správania, ale aj viacnásobnej stigmatizácii v spojení s rómskou etnicitou v školskom prostredí.

Výskumy realizované na Slovensku naznačujú, že medziskupinové postoje voči ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania sú u dospeljej populácie, ale aj u žiakov a študentov negatívne a v spoločnosti pomerne rozšírené (napr. Letovancová et al., 2017). Nepoužívajú však dotazníky etablované v sociálnej psychológii na meranie medziskupinových postojov ako je napríklad SCM/BIAS Map (napr. Cuddy et al., 2007) a zameriavajú sa iba na čiastkové aspekty tejto problematiky (Láštiová & Findor, 2016). V našej práci sme sa rozhodli aspoň čiastočne vyplniť tieto medzery.

Túto problematiku považujeme za dôležitú aj z toho dôvodu, že súčasný socio-normatívny kontext na Slovensku umožňuje otvorené vyjadrovanie predsudkov voči niektorým skupinám ľudí (Kende et al., 2017; Findor et al., 2020). S otvoreným vyjadrovaním predsudkov sa však nestretávame len u dospeljej populácie, ale aj medzi adolescentmi a mladými ľuďmi, ktorí majú negatívne postoje voči svojim rovesníkom (Crandall et al., 2002; Degner & Wentura, 2010). Na Slovensku zostávajú najsegregovanejšou etnickou menšinou (napr. Láštiová et al., 2020).

Kvôli neustále sa zvyšujúcej prevalencii duševných porúch a porúch správania (e.g. Grajcarová, 2020; WHO, 2021) a problémom s inklúziou žiakov a študentov do bežných škôl, resp. negatívnymi postojmi voči nim v školskom prostredí (napr. Jursová Zacharová et al., 2019; Monsen et al., 2014; Zimenová et al., 2015) sme sa rozhodli preskúmať práve túto minoritnú skupinu. Stúpajúcu tendenciu nárastu počtu duševných porúch a problémov s duševným zdravím, najmä medzi žiakmi a študentmi (napr. Hajdúk et al., 2020; Javed et al., 2020; Jones et al., 2021), vnímame aj v súvislosti s práve prebiehajúcou pandemiou COVID-19, čím sa táto problematika stáva o to aktuálnejšou a z nášho pohľadu aj dôležitejšou.

Podľa našich vedomostí v súčasnosti neexistujú žiadne slovenské výskumy týkajúce sa viacnásobnej sociálnej kategorizácie a stigmatizácie, nehovoriac o spojení duševných porúch a porúch správania v školskom prostredí so SCM/BIAS Map. Môžeme tiež badať nedostatok, resp. neexistenciu výskumov zaoberajúcich sa viacnásobnou stigmatizáciou a tiež chýbajú výskumy týkajúce sa behaviorálnych tendencií, konkrétne tendencií správať sa prosociálne voči znevýhodneným rovesníkom. Na vyplnenie tejto medzery sme sa rozhodli uskutočniť širší výskum, ktorého cieľom je prostredníctvom zmiešaných výskumných metód preskúmať:

- a)** medziskupinové postoje, kognície (stereotypy), emócie (predsudky) a behaviorálne tendencie adolescentov voči rovesníkom s psychickými poruchami a poruchami správania (špecificky ADHD; depresia)

- b) medziskupinové postoje, kognície (stereotypy), emócie (predsudky) a behaviorálne tendencie adolescentov voči etnickej menšine (špecificky Rómovia)
- c) vnímanie viacnásobnej stigmatizácie u adolescentov (špecificky Rómovia s ADHD; Rómovia s depresiou).

Pre uskutočnenie kvalitného výskumu však v prvom kroku považujeme za dôležité pilotné overenie meracích nástrojov. Teijlingen & Hundley (2002) uvádzajú, že pojem „pilotné štúdie“ sa vzťahuje na špecifické predbežné testovanie konkrétneho výskumného nástroja, akým je napríklad dotazník alebo rozvrh rozhovorov. Pilotné štúdie sú kľúčovým prvkom dobrého dizajnu štúdie. Uskutočnenie pilotnej štúdie nezaručuje úspech hlavnej štúdie, zvyšuje však pravdepodobnosť úspechu. Pilotné štúdie plnia celý rad dôležitých funkcií a môžu poskytnúť cenné poznatky pre iných výskumníkov. V rámci tohto príspevku sme sa rozhodli uskutočniť kvalitatívnu pilotnú štúdiu meracích nástrojov a zamerať sa na ich využiteľnosť a zrozumiteľnosť.

## Kontext skúmania

V sociálnej psychológii a vo výskume sociálnej identity dlho dominoval prístup, ktorý uprednostňoval porovnanie medzi členskou a nečlenskou skupinou, pričom ignoroval možné členstvo jednej a tej istej osoby vo viacerých sociálnych kategóriách. Tento prístup kritizuje Breakwell (1993) a argumentuje, že ľudia patria do mnohých skupín a význam každej sociálnej identity závisí od iných identít, ktoré má jednotlivec vo svojom repertoári (napr. Hopkins 2001; Lášticová, 2006).

Pojem „*viacnásobná kategorizácia (multiple categorization)*“ sa vzťahuje na akýkoľvek medziskupinový kontext, ktorý zahŕňa vnímanie viac ako jednej sociálnej kategorizácie. V čoraz multikultúrnejších, multietnickejších a multináboženskejších spoločnostiach však v súčasnosti existuje viac spôsobov, ako sa môžeme líšiť od ostatných. Viacnásobná kategorizácia predstavuje zaujímavý výzvu pre teoretické vysvetlenie skupinových procesov a vzťahov medzi skupinami (Crisp & Hewstone, 2007).

Deti a mladí dospelí, ktorí majú duševné poruchy a poruchy správania čelia v našej spoločnosti silnej stigmatizácii (napr. DeLuca, 2019; Gaiha et al., 2020; Kusá & Ondrejka, 2006). Tieto deti a mladí dospelí však môžu pochádzať z rôznych socio-ekonomických, národnostných či etnických menšín. Tým sa dostávame k problému dvojitej, resp. viacnásobnej kategorizácie a s tým spojenej stigmatizácie. Viacnásobná stigmatizácia je jav, kedy je jeden a ten istý jedinec príslušníkom dvoch alebo viacerých sociálnych kategórií, ktoré sú v spoločnosti vnímané ako stigmatizované. Javu dvojitej stigmatizácie sa čoraz častejšie venuje pozornosť práve v kombinácií psychických porúch a porúch správania, s podmienkami príslušnosti k iným menšinám (etnicita, národnosť, náboženstvo...) (Gary, 2005).

Zahraničné výskumy uvádzajú, že skupina etnických a rasových menšín, ktorí zároveň trpeli istým druhom psychických porúch a porúch správania uvádzali silnejšiu mieru vnímanej stigmatizácie a diskriminácie ako majoritná skupina belocho, ktorí rovnako trpeli týmito poruchami (Wong et al., 2017). Tieto etnické/ rasové skupiny tiež vykazujú vyššie úrovne psychickej tiesne a vnímanej rasovej/ etnickej diskriminácie, a tiež vyššie úrovne vnímanej stigmatizácie pri hľadaní psychologickéj pomoci, čo zároveň predikovalo väčšiu sebastigma-

tizáciu (Cheng et al., 2013). Podobne Gary (2005) naznačuje, že dvojitá stigma bráni členom etnických menšín, aby vyhľadali adekvátnu pomoc a zúčastnili sa na liečbe duševných porúch. Tieto zistenia potvrdzuje aj meta-analýza 2787 abstraktov a 29 štúdií (n = 193 418) zameraných na stigmatizáciu a porovnanie vnímanej stigmy duševných porúch medzi rasovými menšinami a majoritou. Rasové menšiny vykazovali pri bežných duševných poruchách vyššiu mieru stigmy ako majorita (Eylem et al., 2020).

Sándor et al. (2017) uvádzajú, že Rómovia sú vystavení vyššiemu riziku duševných chorôb, pretože im chýba prístup k príležitostiam, ktoré im poskytuje príjem, vzdelanie, zamestnanie alebo bezpečné a stabilné bývanie. Negatívne faktory, ktorým musia čeliť mnohí príslušníci rómskej menšiny, majú zásadné dopady na duševné zdravie a pohodu (Cemlyn et al., 2009; Villani & Barry, 2021). Všetky tieto faktory majú silné väzby na prežívanie psychického stresu a často aj depresiu (Greenfields & Smith, 2010). Európsky výskum (n = 135) zameraný na poruchy duševného zdravia a správania rómskych detí v porovnaní s nerómskymi deťmi vo vzdelávacích inštitúciách prináša zistenia, že rómske deti pociťujú väčšie zaťaženie problémami duševného zdravia v porovnaní s ich nerómskymi rovesníkmi (Lee et al., 2014). Rómska mládež je často vylúčená a / alebo zažila diskrimináciu v rámci vzdelávacieho systému, čo vedie k slabším školským výsledkom alebo dokonca k predčasnému ukončeniu školskej dochádzky, a s tým súvisiacej nezamestnanosti a nestability bývania (Greenfields & Smith, 2010).

Predchádzajúce výskumy zistili, že deti a adolescenti s ADHD (napr. Wiener & Mak, 2009) a depesiou (napr. Kelly et al., 2006) sú stigmatizovaní a majú nižší status medzi rovesníkmi ako deti a adolescenti bez takýchto ťažkostí (Bellanca & Pote, 2012). V predchádzajúcich výskumoch sa tiež zistili rozdiely v postojoch k deťom a adolescentom s ADHD a depesiou. Zistilo sa, že dospelávajúci majú viac negatívnych postojov k rovesníkom s internalizujúcimi poruchami (napr. depresia) ako s externalizujúcimi poruchami (napr. ADHD) (Coleman et al., 2009; Walker et al., 2008)<sup>1</sup>.

Štúdia Lee et al. (2014) dokumentuje rozdiely v duševnom zdraví Rómov v porovnaní s nerómskymi deťmi v Bulharsku a Rumunsku (n = 2 372). V oboch krajinách mali rómske deti vyššiu mieru internalizovaných porúch (najmä depresia, úzkostné poruchy...) ako nerómske deti. V Rumunsku tiež zdokumentovali aj vyššiu mieru externalizujúcich porúch (najmä ADHD, poruchy správania...) rómskych detí oproti nerómskym.

Otázkou však zostáva, či je medzi majoritnými deťmi a adolescentmi na Slovensku dvojitá stigmatizácia vnímaná ako silnejšia, a teda, či sú deti so psychickými poruchami a poruchami správania viac stigmatizované, ak sú zároveň aj členmi inej menšiny.

---

1 Externalizujúce spektrum obsahuje celý rad externe zameraných symptómov vrátane agresie, problémov so správaním, delikventného správania, hyperaktivity a problémov s pozornosťou, zatiaľ čo internalizujúce spektrum zahŕňa celý rad nadmerne inhibovaných alebo vnútorne zameraných symptómov vrátane úzkosti, strachu, smútku, spoločenského stiahnutia sa až po somatické ťažkosti (Willner et al., 2016).

## SCM/BIAS Map

Stereotypy sa aktivujú aj vďaka procesom sociálnej kategorizácie. Prvou funkciou *sociálnej kategorizácie* je, že pomáha porozumieť sociálnemu prostrediu a umožňuje nám zjednodušiť a usporiadať naše vnímanie sociálneho sveta (napr. Fiske & Taylor, 1991; Macrae & Bodenhausen, 2000). Druhou funkciou sociálnej kategorizácie je, že umožňuje úspešne regulovať naše správanie v sociálnom prostredí (Bodenhausen et al., 2003; Verkuyten & Hagendoorn, 1998). S každou sociálnou kategóriou, do ktorej patríme, sa spája množstvo presvedčení, noriem a očakávaných spôsobov správania (Turner et al., 1994), ktoré je možné aktivovať prostredníctvom kategorizácie seba aj iných (Marques et al., 1998). Treťou funkciou sociálnej kategorizácie je pomôcť nám pochopiť svoju pozíciu v sociálnom prostredí a sociálnej hierarchii. Podľa Tajfela a Turnera (1986, s. 16) sociálne kategórie „*vytvárajú a definujú miesto jedinca v spoločnosti*“.

Aj keď obsah stereotypov môže byť veľmi rôznorodý (napr. starí ľudia sú vnímaní ako pomalí; bezdomovci sú vnímaní ako nebezpeční a pod.); (Fiske et al., 2002), desaťročia práce na *Modeli obsahu stereotypov (Stereotype Content Model - SCM*; Fiske et al., 2002) ukázali, že stereotypy a predsudky sú založené na systematických rozdieloch v prevládajúcich vnímaniach cieľových skupín.

Základný teoretický rámec tohto modelu obsahuje nasledujúce tri hypotézy (viac Fiske et al., 2002). Po prvé, *dimenzionálna hypotéza (dimensional hypothesis)* uvádza, že základnými dimenziami stereotypov sú kompetencia a srdečnosť. Sociálne a kultúrne skupiny v spoločnosti sú v každej z týchto dimenzií vnímané vysoko/nízko, čo vedie k ich umiestneniu do jedného zo štyroch rôznych kvadrantov modelu. Niektoré skupiny sú vnímané ako vysoko srdečné a kompetentné. Spravidla ide o skupiny, ktoré sú vnímané ako súčasť členskej skupiny, alebo sú považované v spoločnosti za relatívne univerzálne. Na druhej strane spektra sú skupiny, ktoré sú vnímané ako málo srdečné a málo kompetentné (Eckes, 2002; Fiske et al., 2002; Fiske et al., 2007; Yang et al., 2020). Po druhé, *hypotéza zmiešaných stereotypov (mixed-stereotypes hypothesis)* navrhuje, že veľa stereotypov obsahuje kombináciu kompetencie a srdečnosti. Ide o skupiny, ktoré majú zmiešaný stereotypný obsah, čo znamená, že sú vnímané ako vysoké v jednej dimenzii, ale nízke v druhej (Eckes, 2002; Fiske et al., 2002; Fiske et al., 2007; Yang et al., 2020). Po tretie, *sociálno-štrukturálna hypotéza (social-structural hypothesis)* tvrdí, že relatívny stav skupín a povaha ich vzájomnej závislosti (kooperatívnej alebo konkurenčnej) spoločne určujú obsah stereotypov, ako aj emócií a správania zameraných na nečlenské skupiny (Eckes, 2002; Fiske et al., 2002). Umiestnenie stereotypizovaných skupín v štyroch kvadrantoch tvorených dimenziami srdečnosti a kompetencie vyvoláva rôzne emócie voči stereotypizovaným skupinám (ľútosť, súcit, závišť, žiarlivosť, hrdosť, obdiv, znechutenie, opovrhnutie, hnev); (Fiske et al., 2002).

S cieľom ďalej rozvíjať SCM, Cuddy et al. (2007) testovali kauzálny model vzniku stereotypov. Autori nazvali tento integrovaný model stereotypov, s nimi súvisiacich emócií a výsledných behaviorálnych tendencií „*Mapa správania vychádzajúca z medziskupinových emócií a stereotypov*“ (Behaviors from Intergroup Affect and Stereotypes – BIAS Map). Každý kvadrant stereotypov v rámci BIAS Mapy sa spája s dvoma behaviorálnymi tendenciami.

Obdivované skupiny (srdečné, kompetentné) vyvolávajú tendencie k aktívnej aj pasívnej facilitácii; nenávidené skupiny (nesrdečné, nekompetentné) vyvolávajú tendencie k aktívnej aj pasívnej ujme; skupiny, ktoré vzbudzujú závisť (kompetentné, nesrdečné) vyvolávajú pasívnu facilitáciu, ale aktívnu ujmu; skupiny, ktoré vzbudzujú ľútosť (srdečné, nekompetentné) vyvolávajú aktívnu facilitáciu, ale pasívnu ujmu (Cuddy et al., 2007).

Čo sa týka nedostatkov, resp. negatív, model SCM/BIAS Map nezohľadňuje širokú škálu výnimiek pre skupiny, pretože stereotypy odvodzuje iba od ich sociálneho statusu a súperenia a nezohľadňuje ich symbolické a viscerálne zložky a ani ich sociálny a kultúrny pôvod (Kende & McGarty, 2018; Joffe & Staerklé, 2007). SCM/BIAS Map taktiež vo všeobecnosti nezohľadňuje viacnásobné skupinové členstvá, resp. s tým spojenú viacnásobnú stereotypizáciu či stigmatizáciu, aj keď už v tomto prípade môžeme v zahraničnej literatúre nájsť niekoľko výskumov (napr. Hancock, 2018; Choubak, 2020). Iné zahraničné výskumy využívajúce SCM/BIAS Map sa zameriavajú na príslušnosť jednotlivcov k jednej sociálnej kategórii, avšak fakt, že človek môže patriť súčasne do viacerých sociálnych kategórií opomínajú (napr. Cuddy et al., 2007; Fiske, 2012; Sadler et al., 2012, 2015; Stanciu et al., 2016; Výrost & Martonyik, 2018). Výskumy duševných porúch a porúch správania v rámci BIAS Map taktiež v literatúre absentujú (Follmer & Jones, 2017; Görzig et al., 2020). Okrem toho, SCM a BIAS Map by mohla byť okrem aplikácie v medziskupinových situáciách použitá aj v kontexte interpersonálneho vnímania (Russell & Fiske, 2008; Simon et al., 2020), avšak venuje sa tomu iba veľmi málo výskumov. Aj napriek kritike, SCM/BIAS Map prepája obsah stereotypov, emócie a správanie jednotlivcov voči príslušníkom znevýhodnených nečlenských skupín. Tento model je v súčasnosti zároveň zrejme najpoužívanejším nástrojom na meranie obsahu stereotypov (Lášticová et al., 2020). Preto ho pre účely našej práce považujeme za najvhodnejší.

## Prosociálne správanie

Výskumy týkajúce sa behaviorálnych tendencií adolescentov a mladých dospelých voči znevýhodneným rovesníkom sa zaoberajú efektivitou vytvárania priateľstiev, rovesníckej podpory v zmysle zdôverovania sa a komunikácie znevýhodneného adolescenta s členom minoritnej skupiny, resp. s viacerými členmi, či v súčasnosti dokonca vytváraním online podporných skupín medzi rovesníkmi (Davies et al., 2011; Naslund et al., 2016; Nekmat et al., 2019; Webber & Fendt-Newlin, 2017). Výskumy sa však nevenujú špecificky prosociálnemu správaniu v školskom prostredí.

**Prosociálne správanie**, vrátane pomoci, zdieľania, útechy a spolupráce, je možné definovať ako správanie prospešné pre ostatných a / alebo podporujúce pozitívne sociálne vzťahy (napr. Eisenberg et al., 2006; Hay, 1994; Jackson & Tisak, 2001). Typickými formami prosociálneho správania sú napr. zdieľanie a darovanie, potešenie ostatných, dobrovoľníctvo v charitatívnych činnostiach a pomoc núdzným (Eisenberg et al., 2006). Prosociálne činy formujú kognitívne (napr. hodnotenie nákladov a výnosov) a afektívne (napr. vzrušenie a emócie) procesy. V afektívnych procesoch je ústredná empatia, emocionálna reakcia, ktorá vychádza z potreby iného človeka (Dovidio, 2001). Kognitívna empatia (zaujatie perspektívy) a emočná empatia (afektívne reakcie na potrebu iného človeka) sú rozhodujúcimi determinantmi prosociálneho správania. Empatia môže vyvolať altruisticky motivovanú pomoc, ktorá odráža túžbu predovšetkým zlepšovať blaho iného človeka. Vy-

volanie kognitívnej alebo emočnej empatie k členovi inej skupiny nielen podporuje prosociálne správanie, ale tiež zlepšuje postoje (Dovidio & Banfield, 2015).

Predošlé výskumy preukázali, že prosociálne správanie (napr. Boxer et al., 2004; Fabes et al., 1999) a tiež empatia (napr. Eisenberg, 2006; Eisenberg et al., 1995; Eisenberg et al., 1991) stúpajú s vekom. V dospievaní sa zvyšuje schopnosť zaujať perspektívu iného a emocionálne znepokojenie, zatiaľ čo klesá osobná tieseň (Davis & Franzoi, 1991). Postupným dospievaním získali jednotlivci schopnosť brať do úvahy viac uhlov pohľadu a začleňovať ich do riešenia situácií (Eisenberg, 1991).

Z predchádzajúcich výskumov vyplýva (napr. López-Rodríguez & Zagefka, 2015), že dimenzie SCM/Bias Map môžu predikovať prosociálne správanie majority voči minorite. Napr. ľudia dávajú prednosť interakcii s osobami označovanými ako vysoko morálne na rozdiel od tých, ktoré boli vnímané ako osoby bez morálky (napr. Brambilla et al., 2013). Autori dopĺňajú, že informácie týkajúce sa kompetencie alebo srdečnosti nemali hlavný vplyv na zámery správania sa voči týmto osobám. SCM a BIAS Map predikujú podmienky, za ktorých sa ľudia majú v úmysle zapojiť do facilitujúceho správania voči iným skupinám (Cuddy et al., 2007). Ľudia, ktorí prejavujú aktívnu facilitáciu voči stigmatizovanej skupine (pomáhajúce/prosociálne správanie) sú motivovaní vnímanou srdečnosťou, pričom sprostredkujúce sú pociťované emócie ako obdiv alebo ľútosť (Cuddy et al., 2007).

Štúdie preukázali, že prosociálne správanie je pozitívne spojené s empatiou (napr. Chaparro, & Grusec, 2016), ktorá predstavuje kritickú zručnosť umožňujúcu deťom adaptívne fungovať v sociálnom kontexte a je negatívnym prediktorom agresie (napr. Björkqvist et al., 2000; Vachon et al., 2014), šikany (napr. van Noorden et al., 2014) v detstve, a je tiež negatívnym prediktorom asociálneho správania v dospievaní a dospelosti (Bernstein et al., 1996). Považujeme preto za dôležité porozumieť prosociálnemu správaniu v školskom kontexte. Práca Schonert-Reichla a O'Briena (2012) naznačila, že prosociálne správanie a celkovo vytvorenie prosociálneho prostredia v triede, je dôležité pre starostlivosť o ostatných, vzájomný rešpekt a spoluprácu, z čoho vyplýva aj úspešná inklúzia a integrácia znevýhodnených žiakov a študentov do bežných tried a škôl.

## Kognitívne interview

Kognitívne interview slúži vo všeobecnosti výskumníkom na zistenie spôsobu, akým respondenti rozumejú, mentálne spracovávajú a vo forme odpovedí reagujú na prezentované položky z dotazníkov (Willis, 2005). Kognitívne interview sa uskutočňuje za všeobecným účelom zlepšenia porozumenia toho, ako respondenti plnia úlohu - odpovedať na otázky z dotazníka. Táto technika sa vykonáva v aplikovanom zmysle, a to na účely predbežného otestovania otázok a určenia spôsobu, akým by sa mali upraviť, pred prieskumom v teréne, aby boli zrozumiteľnejšie alebo inak povedané, ľahšie zodpovedateľné (Haeger et al., 2012; Lavrakas, 2008).

Kognitívne interview je všeobecne navrhnuté tak, aby objasnilo štyri kľúčové kognitívne procesy alebo fázy: (1) pochopenie otázky z prieskumu; (2) vybavenie si informácií potrebných na zodpovedanie otázky z pamäte; (3) rozhodovacie alebo odhadovacie procesy; môže ísť o motiváciu ale sociálnu žiaducnosť a (4) proces odozvy, v rámci ktorého respondent predloží odpoveď, ktorá spĺňa požiadavky na danú úlohu (Lavrakas, 2008).

Hlavným cieľom kognitívneho interview je identifikovať zdroje chýb v odpovediach v širokej škále otázok z prieskumu, či už autobiografických (zahŕňajúcich správanie a udalosti), postojových (zahrňujúcich názory a postoje) alebo založených na znalostiach. Na rozdiel od obvyklej postupnosti otázok a odpovedí v rámci prieskumného rozhovoru, kognitívne interview zahŕňa postupy určené na ponorenie sa do kognitívnych procesov, ktoré sú základom tvorby odpovedí na otázky, a to tak, že výskumník podnecuje odpovedajúceho k vytváraniu slovných „správ“ (Willis & Artino, 2013).

## Predkladaný výskum a ciele výskumu

Nakoľko je prevalencia psychických porúch a porúch správania pomerne vysoká (napr. Fayyad et al., 2016; Polanczyk et al., 2015), na tomto mieste sa tak otvára priestor na preskúmanie postojov práve k týmto dvom poruchám: internalizujúcej (depresia) a externalizujúcej (ADHD) samostatne, ale tiež v súvislosti s príslušnosťou k inej sociálnej kategórii, ktorá môže byť tiež stigmatizovaná. Depresia spôsobuje pocity smútku a / alebo straty záujmu o aktivity, ktoré jednotlivca kedysi bavili. Môže to viesť k rôznym emocionálnym a fyzickým problémom a môže to znížiť schopnosť pracovať. Ľudia s depresiou sú preto vnímaní ako smutní, pomalí, pokojní (American Psychiatric Association, 2013). Naopak, medzi príznaky ADHD patrí nepozornosť (neschopnosť sústrediť sa), hyperaktivita (nadmerný pohyb, ktorý nie je vhodný pre dané prostredie) a impulzivnosť (unáhlené činy, ku ktorým dôjde v danom okamihu bez premýšľania) (American Psychiatric Association., n.d.). Rómovia sú vnímaní ako nebezpeční a zneužívajúci sociálny systém (napr. Hadarics a Kende, 2019). Sú vnímaní ako nositelia ekonomickej (napr. Ljubic et al., 2012), fyzickej (napr. Loveland & Popescu, 2016), ale aj symbolickej hrozby (napr. Bigazzi & Csertó, 2016; Dimitrova et al., 2015; Ljubic et al., 2012). Nakoľko považujeme ADHD za stereotypnú a depresiou za kontrastereotypnú poruchu voči adolescentným Rómom, v tomto prípade tak ide o spojenie psychických porúch a porúch správania s najsegregovanejšou etnickou menšinou na Slovensku – s Rómami (napr. Láštiová et al., 2020) v školskom prostredí.

Cieľom nami predkladaného výskumu je overiť zrozumiteľnosť dotazníka a inštrukcií BIAS Map (Cuddy, Fiske, & Glick, 2007) a tiež využiteľnosť daného dotazníka pre nami definovanú výskumnú vzorku v kontexte iných minorít na Slovensku, než sú Rómovia. Cieľom je teda aj overenie zrozumiteľnosti a využiteľnosti viniet<sup>2</sup> pre nami definovanú výskumnú vzorku.

Naším cieľom je teda zistiť, či účastníčky a účastníci rozumejú otázkam tak, ako zamýšľame, a či medzi nimi panuje zhoda v tom, čo dané otázky znamenajú. V pilotnom výskume vychádzame z práce Poppera a Petrjanošovej (2016) a tiež Poppera a Kollárovej (2017), avšak namiesto skupiny, budú účastníci a účastníčky prostredníctvom BIAS Map (Cuddy et al., 2007) hodnotiť individuálneho rovesníka predstaveného prostredníctvom

<sup>2</sup> *Vinetový výskum využíva krátke opisy hypotetických situácií, predmetov alebo osôb (vinety), ktoré sú respondentom prezentované s cieľom získať ich postoje, názory alebo simulovať rozhodnutia týkajúce sa týchto scenárov. Táto metóda umožňuje súčasnú manipuláciu s rôznymi faktormi a úrovňami faktorov v textových alebo vizuálnych vinetách (Engelmann, 2017). Experimentálne štúdie s vinetami pozostávajú z predloženia účastníkom starostlivo zostavených a realistických scenárov na posúdenie závislých premenných vrátane zámerov, postojov a správania, čím sa zvyšuje experimentálny realizmus a tiež sa umožňuje výskumníkom manipulovať a ovládať nezávislé premenné (Aguinis & Bradley, 2014; Findor, 2017).*

vinety. Inštrukcia sa tiež zameriava na individuálne, nie na skupinové vnímanie, t. j. „Z tvojho pohľadu/ podľa Teba“ (namiesto „Podľa väčšiny ľudí na Slovensku“) a na rozdiel od predchádzajúcich autorov sa zameriavame na adolescentov, a nie na dospelých.

Na stimulovanie participantiek a participantov sa používajú v rámci kognitívneho interview dva súvisiace postupy: premýšľanie nahlas a verbálne sondovanie. Pre účely našej práce sme si zvolili postup verbálneho sondovania. Tento prístup zahŕňa použitie cielených otázok (sond), ktoré skúmajú konkrétne aspekty spracovania predkladaných otázok participantmi. Jedným z bežných prístupov je, že po tom, čo respondent odpovie na dotazníkovú otázku, výskumník sa pýta na sondy ako „Povedzte mi o tom viac“. Proaktívna rozmanitosť sondovania umožňuje výskumníkovi hľadať skryté problémy, ktoré by sa inak nedostali na povrch v dôsledku normálnej konverzácie medzi výskumníkom a respondentom. V našom prípade budeme využívať retrospektívne sondy alebo otázky, ktoré budú položené až po dokončení celej strany dotazníka, a ktoré nasmerujú participantov tak, aby uvažovali nad otázkami v dotazníku, na ktoré odpovedali (Lavrakas, 2008).

## Meracie nástroje

### Obsah stereotypov, emócie, behaviorálne tendencie - BIAS Map

V práci vychádzame zo slovenskej validizovanej verzie dotazníka BIAS Map (Láštiová et al., 2020). Dotazník obsahuje škály - srdečnosť, kompetencia, súperenie, sociálny status, emócie (4 subškály) a behaviorálne tendencie (4 subškály) (Láštiová et al., 2020). Slovenská verzia dotazníka BIAS Map bola validizovaná s použitím zmiešaných výskumných metód (kognitívne interview, analýza reliability a škálovateľnosti). Reliabilita jednotlivých subškál je nasledovná: stereotypy ( $\alpha = .80$ ), sociálne postavenie ( $\alpha = .64$  až  $.84$ ); emócie ( $\alpha = .46$  až  $.81$ ); behaviorálne tendencie ( $\alpha = .22$  až  $.60$ ) (Findor et al., 2020).

Participantí majú za úlohu prečítať si jednotlivé otázky/výroky a odpovedať na 5-bodových škálach, kde 1 znamená „vôbec“ a 5 znamená „veľmi“. Na konci dotazníka sú účastníci vyzvaní k vyplneniu základných demografických údajov a zodpovedaniu otázok týkajúcich sa prosociálneho správania a miery a kvality kontaktu so znevýhodneným rovesníkom. Nižšie uvádzame ukážky otázok pre upravenú verziu BIAS Map v jednotlivých oblastiach:

- Ako sa Ty osobne pozeráš na Dávida?
  - ◊ *napr. Ako šikovný je podľa Teba Dávid? (kompetencia)*
- Ako sa ty osobne pozeráš na postavenie Dávida v nasledujúcich oblastiach?
  - ◊ *napr. Dostal by podľa Teba Dávid v triede dôležitú úlohu od učiteľa (napr. predseda triedy, pokladník)? (sociálny status)*
- Do akej miery súhlasíš alebo nesúhlasíš s nasledujúcimi tvrdeniami?
  - ◊ *napr. Pozornosť, ktorú učiteľia venujú žiakom ako je Dávid, uberá z pozornosti, ktorú by učiteľia venovali ostatným žiakom. (súperenie)*



- Aké máš pocity voči Dávidovi?
  - ◊ *Do akej miery Dávidovi závidíš? (emócie- závišť)*
- Ako by si sa správal/a k Dávidovi?
  - ◊ *napr. Do akej miery by si mal/a s Dávidom konflikty? (behaviorálne tendencie – aktívna ujma)*

### **Frekvencia a kvalita priameho kontaktu**

V rámci dotazníka zisťujeme aj mieru a kvalitu kontaktu, ktorú budeme merať nasledovnými položkami, pri tvorbe ktorých sme vychádzali z validizovaného slovenského dotazníka INTERMIN (Lášticová & Findor, 2016):

- 1) *Poznáš niekoho, kto je ako Dávid?*
  - ◊ (Možnosti odpovede: nikoho, jedného, dvoch, troch, štyroch a viac).
- 2) *Ako často komunikuješ s rovesníkmi ako je Dávid?*
  - ◊ (Možnosti odpovede: nikdy; niekoľkokrát za rok; raz za mesiac; niekoľkokrát za mesiac; raz za týždeň; niekoľkokrát za týždeň; každý deň).
- 3) *Ako sa pri tom väčšinou cítiš?*
  - ◊ (Prosím, vyjadri svoje pocity na škále, kde 1 znamená „veľmi nepríjemne“ a 7 znamená „veľmi príjemne“).
- 4) *Ako hodnotíš túto skúsenosť?*
  - ◊ (Prosím, vyjadri svoje hodnotenie na škále, kde 1 znamená „veľmi negatívne“ a 7 znamená „veľmi pozitívne“).
- 5) *Koľko máš známych alebo kamarátov, o ktorých vieš, že majú kamarátov ako je Dávid?*
  - ◊ (Možnosti odpovede: žiadneho, jedného, dvoch, troch, štyroch a viac).

### **Prosociálne správanie**

Na zistenie tendencií k prosociálnemu správaniu žiakov a študentov voči nami definovaným znevýhodneným skupinám v školskom prostredí sme sa rozhodli položiť im 5 otázok z 5 oblastí altruistického prosociálneho správania, ktoré definovali Boxer at al. (2004) (originál;  $\alpha = .83$ ). Ide o pomáhanie, rozdelenie sa, požičanie niečoho, urobenie láskavosti a poskytnutie komplimentu. Možnosti odpovedí sú na Likertovej škále od 1 (vôbec) po 5 (veľmi). Zrozumiteľnosť a využiteľnosť otázok kvalitatívne overujeme v pilotnej štúdií prostredníctvom kognitívneho interview a kvantitatívne overenie bude prebiehať prostredníctvom programu SPSS.

- 1) *Pomohol/a by som Dávidovi s domácimi úlohami (help).*
- 2) *Rozdelil/a by som sa s Dávidom o čokoládu, ktorú mám na desiatu (share things).*
- 3) *Ak by si Dávid zabudol učebnicu, požičal/a by som mu svoju (lend things).*

- 4) *Po chorobe by som Dávidovi vysvetlil/a zameškané učivo (favor).*
- 5) *Pochválil/a by som Dávidovi novú mikinu, alebo iný kus oblečenia (compliment).*

## Vinety

V našom výskume pracujeme so šiestimi vinetami, ktoré opisujú, ako fiktívny rovesník – Dávid, trávi voľný čas, aký má vzťah ku kamarátom a škole. V tomto prípade sme sa inšpirovali štúdiou od O’Driscoll et al. (2012), v ktorej autori využívali vinety opisujúce rovesníka s ADHD, s depresiou a kontrolnú vinetu rovesníka, bez duševnej poruchy alebo poruchy správania. Vinety sme preložili z anglického jazyka do slovenského, pričom sme na konci vinety v našom prípade pridali „nálepku“, a teda označenie Dávida a pridali sme aj „nálepku“ dvojitej sociálnej kategórie. O’Driscoll et al. (2012) využívajú vinety ženského aj mužského pohlavia, pričom vinety priradujú v súlade s pohlavím participanta. Rovnako ako v iných zahraničných výskumoch (napr. Luty et al., 2011; Tonnsen & Hahn, 2016), tak aj v našom výskume ide iba o chlapca (v našom prípade má meno Dávid). Pohlavie rovesníka na vinete sme zvolili taktiež kvôli prevalencii ADHD a depresie (napr. Fayyad et al., 2016; Polanczyk et al., 2015) a miery predsudkov a rozdielov v postojoch medzi pohlaviami (napr. Jorm & Wright, 2008; Williams & Pow, 2007). Okrem podobných výskumov, ktoré pracovali iba s mužskou vinetou (napr. Luty et al., 2011; Tonnsen & Hahn, 2016), je hlavným argumentom nášho výberu to, že chlapci majú celkovo negatívnejšie postoje voči znevýhodneným rovesníkom, bez ohľadu na pohlavie znevýhodneného (napr. Jorm & Wright, 2008; Williams & Pow, 2007). Vybrali sme si tak najnegatívnejšiu možnosť, pričom však budeme kontrolovať pohlavie participantov.

- prvá vineta je zameraná na opis rovesníka, ktorý má **ADHD**
- druhá je zameraná na rovesníka, ktorý má **depresiu**
- tretia je zameraná na rovesníka, ktorý je **Róm**
- štvrtá je zameraná na rovesníka, ktorý má **ADHD a zároveň je Róm**
- piata je zameraná na rovesníka, ktorý má **depresiu a zároveň je Róm**
- šiesta je zameraná na **rovesníka, ktorý netrpí žiadnymi psychickými poruchami ani poruchami správania a je zo slovenskej majority.**

## Výskumná vzorka

Veľkosť výskumnej vzorky sme prispôbili cieľu nášho výskumu a témam, ktoré predkladaný dotazník zachytáva. Miller et al. (2014) pre kognitívne interview neodporúčajú príliš veľa respondentov. Sheatsley (1983) píše, že 12-25 prípadov odhalí najväčšie ťažkosti a slabiny v predkladanom dotazníku. Willis (2005) dokonca odporúča 5 – 15 interview, pričom ale dopĺňa, že interview je možno robiť dovtedy, pokiaľ sa nenasýtia všetky témy. Respondenti sú vo veku 14 do 18 rokov a do nášho výskumu boli oslovení na základe dostupnosti a metódou snehovej gule. Veľkosť vzorky bolo 25 participantov, z toho 12 žien a 13 mužov. 20 rozhovorov prebiehalo „face-to-face“ na základnej škole v nitrianskom okrese a zvyšných 5 prostredníctvom online rozhovorov

cez platformu Zoom. Respondenti dostali za participáciu vo výskume darčekovú poukážku do kníhkupectva Martinus.

## Výskumné otázky

- **VO1:** Je dotazník využitelný<sup>3</sup> v kontexte iných minorít na Slovensku, než sú Rómovia?
- **VO2:** Aká je zrozumiteľnosť<sup>4</sup> dotazníka, otázok na prosociálne správanie a kontakt pre danú výskumnú vzorku?
- **VO3:** Je vineta využitelná v kontexte nami definovaných minorít v slovenskom kontexte?
- **VO4:** Aká je zrozumiteľnosť vinety pre danú výskumnú vzorku?

## Procedúra zberu dát a priebeh výskumu

- Na začiatku rozhovoru sme oboznámili účastníkov s cieľom výskumu, s jeho priebehom a trvaním. Nakoľko išlo o maloletých participantov, pred výskumom bol potrebný informovaný súhlas rodičov/zákonných zástupcov, ktorý sme si skontrolovali. Ubezpečili sme ich o etických zásadách, anonymite výskumu a možnostiach ukončenia spolupráce. Požiadali sme ich o súhlas s nahrávaním. Po tejto „technickej“ časti sme požiadali účastníkov, aby si prečítali nami upravené **vinety** a následne samostatne vyplnili dotazník **BIAS Map** (Cuddy et al., 2007), otázky na prosociálne správanie a kontakt.
- Počas vyplňania dotazníka prebiehalo samotné **kognitívne interview**.
  - ◊ Išlo o metódu verbálneho sondovania – retrospektívne po vyplnení 1 strany
  - ◊ Účastníkov sme sa pýtali otázky podľa vopred pripraveného scenára, pričom však počas rozhovoru sme využívali aj improvizáciu a reagovali sme na danú situáciu rôznymi doplňujúcimi otázkami
  - ◊ Bezprostredne sme si zapisovali poznámky
- Po skončení kognitívneho interview sme poďakovali respondentom za účasť a rozlúčili sme sa.

## Výsledky

Rozhovory nahrávané na mobilný telefón sme neprepisovali doslovne (ako je to napríklad štandardné pri kvalitatívnych rozhovoroch), pretože nás nezaujímajú jazykové ani diskurzívne rozdiely. Namiesto toho sme jednoducho analyzovali informácie, ktoré nám respondenti poskytli (napr. Popper, & Petrjánošová, 2016).

<sup>3</sup> *Využitelnosť v tomto prípade chápeme ako možnosť použiť upravený dotazník v rámci nami definovanej výskumnej vzorky a taktiež v rámci nami stanovených znevýhodnení. Pracujeme s klasickým významom slova – zužitkovať, využiť, použiť. Zaujímá nás teda, či dotazník v takom znení ako je, môžeme použiť pre danú výskumnú vzorku.*

<sup>4</sup> *S pojmom zrozumiteľnosť pracujeme na tej úrovni, či participanti rozumejú, chápu a je pre nich jasné čo sa ich pýtame, či a ako rozumejú jednotlivým možnostiam odpovedí a celkovo či je pre nich dotazník ako celok uchopiteľný, prípadne ako inak ho oni chápu a čo navrhujú zmeniť, aby to bolo zrozumiteľnejšie.*

Pre účely našej práce sme v prvom kroku upravili znenie otázok a inštrukcií k dotazníku BIAS Map. Upravili sme dotazník pre nami definovanú výskumnú vzorku a pre kontext školského prostredia. Participantom sme v rámci kognitívneho interview prezentovali aj vinety. Tie, ako aj otázky v BIAS Map a otázky na prosociálne správanie sú formulované a zamerané na Dávida – chlapca z vinety. Zmeny oproti pôvodnému dotazníku sú znázornené v tabuľke č.1. Celkovo sme sa tak v rámci kognitívneho interview pýtali respondentiek a respondentov na to, či otázkam a položkám rozumejú a ako im rozumejú, prípadne čo navrhujú zmeniť (tým zisťujeme využiteľnosť a zrozumiteľnosť).

Respondenti navrhovali v dotazníku zmeny, ktoré sa týkali najmä troch oblastí: 1) synonymá (zručný-šikovný; držať sa bokom – vyhýbať sa a pod.); 2) problémy s otázkami na mieru a kvalitu kontaktu a 3) zmeny v dvoch otázkach na prosociálne správanie (o čo iné by sa mohli podeliť; čo iné by mohli pochváliť). Po dvoch kolách kognitívnych interview však zmeny nastali len v synonyme cool – *oblíbený* a v otázke na frekvenciu kontaktu „Poznáš niekoho, kto je ako Dávid?“ (viac v tabuľke č. 1). Ako môžeme v tabuľke vidieť, konečné znenie dotazníka je takmer totožné s pôvodným znením, resp. so znením autorky práce. V prvom kole interview respondenti navrhovali niektoré zmeny, no po druhom kole respondenti nenavrhovali žiadne zmeny, resp. nesúhlasili so zmenami respondentov z prvého kola, ale súhlasili a rozumeli pôvodnému zneniu.

## Tabulka 1

Pôvodné znenie položiek a otázok, návrhy respondentov a následné zmeny v dotazníku

PŮVODNÉ ZNENIE – otázky a položky	ZMENA I – autorka práce	NÁVRHY NA ZMĚNU – po I. kole interview	KONEČNÉ ZNENIE DOTAZNÍKA - po II. kole interview
Vineta	Preklad z anglického jazyka do slovenského jazyka + pridanie „nálepky“	-	Rovnako ako pôvodné
		<b>VINETA</b>	
		<b>BIAS MAP - SRDEČNOSŤ</b>	
• Ako:	• Ako:	• Ako:	• Ako:
• „schopní“	• „schopný“	• „spôsobilý“	• „schopný“
• „zruční“	• „zručný“	• -	• „zručný“
• „šikovní“	• „šikovný“	• -	• „šikovný“
• sú Rómovia.	• je Dávid.	• je Dávid.	• je Dávid.
		<b>BIAS MAP - SOCIÁLNY STATUS</b>	
• Ako prestížne sú povolania, ktoré zväčša vykonávajú Rómovia?	• Dostal by podľa Teba Dávid v triede dôležité úlohy od učiteľa (napr. predseďa triedy, pokladník)?	• - • -	• Dostal by podľa Teba Dávid v triede dôležité úlohy od učiteľa (napr. predseďa triedy, pokladník)?
• Akú životnú úroveň majú Rómovia?	• Vynechané	• Aké postavenie v triede má podľa Teba Dávid?	• Vynechané
• Aké postavenie v spoločnosti majú Rómovia?	• Aké postavenie v triede má podľa Teba Dávid? (zlé a vôbec nie je cool dobré a je úplne cool)	• Aké postavenie v triede má podľa Teba Dávid? (dobré a je v triede <b>dôležitý/obľúbený</b> ); zlé a v triede nie je vôbec <b>dôležitý/obľúbený</b> )	• Aké postavenie v triede má podľa Teba Dávid? (zlé a vôbec nie je obľúbený dobré a je veľmi obľúbený)
• Ak Rómovia získajú špeciálne výhody (napr. v oblasti bývania alebo sociálneho zabezpečenia), ostatní ľudia na to doplatia.	• Čím väčšiu moc majú Rómovia, tým menšiu moc majú ostatní ľudia.	• Ak žiaci ako Dávid získajú špeciálne výhody (napr. menej domácich úloh, viac času na písomke), ostatní žiaci na to doplatia.	• Ak žiaci ako Dávid získajú špeciálne výhody (napr. menej domácich úloh, viac času na písomke), ostatní žiaci na to doplatia.
• Čím väčšiu moc majú Rómovia, tým menšiu moc majú ostatní ľudia.	• Prostriedky, ktoré sú určené pre Rómov, uberú z prostriedkov, ktoré sú určené pre ostatných ľudí.	• Vynechané	• Vynechané
• Prostriedky, ktoré sú určené pre Rómov, uberú z prostriedkov, ktoré sú určené pre ostatných ľudí.		• Pozornosť, ktorú učiteľia venujú žiakom ako je Dávid, uberá z pozornosti, ktorú by učiteľia venovali ostatným žiakom.	• Pozornosť, ktorú učiteľia venujú žiakom ako je Dávid, uberá z pozornosti, ktorú by učiteľia venovali ostatným žiakom.

### BIAS MAP – POČITY

Do akej miery by ste sa správali k Rómom:	Do akej miery by si sa správal/a k Dávidovi:	Do akej miery by si sa správal/a k Dávidovi:
• pomáhali im	• pomohol/a mu	• pomohol/a mu
• mali s nimi konflikty	• mal/a s ním konflikty	• mal/a s ním konflikty
• združovali sa s nimi	• trávil/a s ním voľný čas	• trávil/a s ním voľný čas
• vyčleňovali ich	• držal/a sa bokom	• držal/a sa bokom
• ochraňovali ich	• ochraňoval/a ho	• ochraňoval/a ho
• útočili na nich	• útočil/a na neho	• útočil/a na neho
• vychádzali s nimi	• vychádzali spolu	• vychádzali spolu
• ponížovali ich	• ponížoval/a ho	• ponížoval/a ho

### BIAS MAP - SKÚSENOSTI

• Ako často vídavate Rómov vo svojom okolí?	• -	• Vynechané
• Ako sa pri tom väčšinou cítite?	• -	• Vynechané
• Ako hodnotíte túto skúsenosť?	• -	• Vynechané
• Ako často komunikujete s Rómami vo svojom okolí?	• -	• <b>Poznáš niekoho kto je ako Dávid?</b>
• Ako sa pri tom väčšinou cítite?	• -	• Ako často komunikuješ s rovesníkmi, ktorí sú ako Dávid?
		• Ako často komunikuješ s rovesníkmi ako je Dávid?
• Ako hodnotíte túto skúsenosť?	• -	• Ako sa pri tom väčšinou cítíš?
• Ako často tráviš čas s Rómami?	• -	• Ako sa pri tom väčšinou cítíš?
• Ako sa pri tom väčšinou cítite?	• -	• Ako hodnotíš túto skúsenosť?
• Ako hodnotíte túto skúsenosť?	• -	• Vynechané
• Koľko máte nerómskych známych alebo kamarátov, o ktorých viete, že majú rómskych kamarátov?	• -	• Vynechané
• Ako často sa stretávate so správcami o Rómoch v médiách (napr. noviny, televízia, internet)?	• -	• Vynechané
• Aké sú, väčšinou, tieto správy?	• -	• Koľko máš známych alebo kamarátov, o ktorých vieš, že majú kamarátov, ktorý sú ako Dávid?
		• Vynechané
		• Vynechané

### PROSOCIÁLNE SPRÁVANIE

• Často pomáham ľuďom bez toho, aby ma o to požiadali.	• Pomohol/a by som Dávidovi s domácimi úlohami.	• -	• Pomohol/a by som Dávidovi s domácimi úlohami.
• Často sa rozdeľím s ľuďmi bez toho, aby ma o to požiadali.	• Rozdelil/a by som sa s Dávidom o čokoládu, ktorú mám na desiatu.	• -	• Rozdelil/a by som sa s Dávidom o čokoládu, ktorú mám na desiatu.
• Často požičiavam veci ľuďom bez toho, aby ma o to požiadali.	• Ak by si Dávid zabudol učebnicu, požičal/a by som mu svoju.	• -	• Ak by si Dávid zabudol učebnicu, požičal/a by som mu svoju.
• Často robím pre ľudí láskavosti bez toho, aby ma požiadali.	• Po chorobe by som Dávidovi vysvetlil/a zameškané učivo.	• -	• Po chorobe by som Dávidovi vysvetlil/a zameškané učivo.
• Často dávam ľuďom komplimenty bez toho, aby ma o to požiadali.	• Pochválil/a by som Dávidovi novú mikinu alebo iný kus oblečenia.	• -	• Pochválil/a by som Dávidovi novú mikinu alebo iný kus oblečenia.

### DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

#### OTÁZKY NA ETNICITU A DIAGNÓZY

#### ČO VŠETKO SI SI ZAPAMÁTAL/A O DÁVIDOVI, O KTOROM SI SI ČÍTAL/A NA ZAČIATKU TOHTO DOTAZNÍKA

Odpovede respondentov naznačujú, že dotazník je možné aplikovať aj na iné, nami definované minority v školskom prostredí (VO1). Respondenti sa vyjadrovali, že celkovo dotazníku rozumejú a považujú ho za dobre skonštruovaný a vhodný pre ich vekovú skupinu. Respondenti rozumeli jednotlivým pojmom, vyjadrovali sa, že jednotlivé otázky a pojmy sú aplikovateľné a zrozumiteľné pre znevýhodnenia, ktoré im boli prezentované. Konštatujeme, že nami predkladaný dotazník je využiteľný v kontexte iných minorít na Slovensku, než sú Rómovia a to aj v školskom prostredí (tabuľka č. 1).

Pôvodné kognitívne interview dotazníka SCM boli uskutočnené na vzorke dospelšej populácie a študentov nad 18 rokov. Naše kognitívne interview naznačujú, že dotazník a jeho aktuálne znenie je zrozumiteľné pre výskumnú vzorku mladších respondentov - žiakov a študentov základných a stredných škôl (VO2). Čo sa týka jednotlivých odpovedových škál, respondenti vedia bez väčších ťažkostí označiť odpovede na škále a vedia „sa na nich umiestniť“. Respondenti však uvádzali, že škála, v ktorej sa spomína, či je Dávid cool alebo nie je, by mohla byť za zmenená, či je dôležitý alebo obľúbený, resp. nie je v triede vôbec dôležitý alebo obľúbený. Nejasnosti, resp. návrhy na zmeny respondenti uviedli aj pri niektorých pojmoch – najmä pri prídavných menách, ktoré by mohli byť v dotazníku zamenené (tabuľka č.1). Napr. respondentka (N, 18) navrhuje, že prídavné meno „schopný“ by sa dalo zameniť za slovo „spôsobilý“ a „srdečný“ za „milý“. Táto participantka nemá vo svojom okolí Róma s depresiou, ani nepozná nikoho takého, kto by takéhoto človeka poznal. Do konečnej verzie dotazníka sme po dvoch kolách kognitívnych interview nakoniec zaradili slovo obľúbený. Tá istá respondentka (N, 18) navrhuje doplniť otázku, či vôbec respondenti počuli o niekom, kto by mal takýto typ znevýhodnenia. Táto otázka bola taktiež pridaná do dotazníka.

V rámci tejto výskumnej otázky sme tiež zisťovali, či a ako rozumejú otázkam na prosociálne správanie, prípadne, čo by na nich zmenili. Z analýzy dát vyplýva, že respondenti otázkam rozumejú, pričom nám však po hlbšom dopytovaní sa navrhli jednu alternatívu na zmenu (tabuľka č.1), ktorá však po ďalších kolách kognitívnych interview nebola do dotazníka zaradená. Ďalšie zmeny v rámci otázok na prosociálne správanie neboli navrhované.

Vo VO3 sme sa pýtali na znenie viniet, resp. na to, či je predkladaná vineta využiteľná v kontexte nami definovaných minorít v slovenskom kontexte. Samotné vinety sme prekladali z pôvodnej štúdie od O'Driscoll et al.(2012). Kognitívne interview naznačujú, že respondenti rozumejú jednotlivým vinetám a nálepky im pomáhajú lepšie pochopiť Dávidove znevýhodnenie. Vinetu tak považujeme za využiteľnú v kontexte nami definovaných minorít na Slovensku v takom znení, ako v súčasnosti je.

VO4 sa zamerala na zrozumiteľnosť vinety pre danú výskumnú vzorku. Respondenti v rámci viniet nenavrhovali žiadne zmeny. Rozumeli tomu, ako Dávid trávi svoj voľný čas, čo ho baví a zaujíma, ako vychádza s kamarátmi a ako to s ním je v škole. Z kognitívnych rozhovorov vyplýva, že pre respondentov je prídanie „nálepky“ užitočné a samotnú nálepku považujú za vhodnú, za predpokladu, že je uvedená na konci vinety. Pomáha im to lepšie pochopiť Dávida, jeho znevýhodnenie v školskom prostredí a vnímajú ho ako svojho rovesníka, ktorý je však na základe nálepky odlišný, a teda v rámci rovesníckych vzťahov znevýhodnený. Vineta sa tak javí ako zrozumiteľná pre danú výskumnú vzorku žiakov a študentov.



## Záver

Naším cieľom bolo zistiť, či účastníčky a účastníci rozumejú otázkam a vinetám tak, ako zamýšľame, a či medzi nimi panuje zhoda v tom, čo dané otázky znamenajú. Účastníčky a účastníci sa zhodli v tom, čo dané otázky znamenajú, na čo sa nimi pýtame. Rozumeli zneniu samotných otázok a tiež aj viniet. Upravený dotazník BIAS Map, vinety a otázky na prosociálne správanie považujeme preto za zrozumiteľné a využiteľné. Po hlbšom dopytovaní sa sme od našich respondentov získali návrhy na zmeny, z ktorých dve boli do dotazníka zakomponované a overené ďalším kolom kognitívnych interview.

## Poděkování/dedikace k projektu

Príspevok vznikol vďaka grantovej podpore VEGA 2/0102/22 a DoktoGrant APP0277. Tento príspevok vznikol počas doktorandského štúdia Henriety Ševčíkovej na Ústave aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

## Literatura

- Aguinis, H., & Bradley, K. J. (2014). Best Practice Recommendations for Designing and Implementing Experimental Vignette Methodology Studies. *Organizational Research Methods*, 17(4), 351–371.
- American Psychiatric Association. (n.d.). *What Is ADHD?* <https://www.psychiatry.org/patients-families/adhd/what-is-adhd>.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Bellanca, F. F., & Pote, H. (2012). Children's attitudes towards ADHD, depression and learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(4), 234–241.
- Bernstein, D.P., Cohen, P., Skodol, A., Bezirgianian, S., & Brook, J.S. (1996). Childhood antecedents of adolescent personality disorders. *American Journal of Psychiatry*, 153(7), 907–913.
- Bigazzi, S., & Csertő, I. (2015). Minority Identity Strategies Bound by Prejudice: Restricted Perspectives of People Categorized as Gypsies in Hungary. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 26(3), 189–206.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191–200.

- Bodenhausen, G. V., Macrae, C. N., & Hugenberg, K. (2003). Activating and inhibiting social identities: Implications for perceiving the self and others. In G. V. Bodenhausen & A. J. Lambert (Eds.), *Foundations of Social Cognition: A Festschrift in Honor of Robert S. Wyer, Jr* (p. 131–154).
- Boxer, P., Tisak, M. S., & Goldstein, S. E. (2004). Is It Bad to Be Good? An Exploration of Aggressive and Prosocial Behavior Subtypes in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 91–100.
- Brambilla, M., Sacchi, S., Pagliaro, S., & Ellemers, N. (2013). Morality and intergroup relations: Threats to safety and group image predict the desire to interact with outgroup and ingroup members. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(5), 811–821.
- Breakwell, G. M. (1993). Integrating paradigms, methodological implications. In G. M. Breakwell & D. V. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations* (pp. 180–201). Clarendon Press/Oxford University Press.
- Cemlyn, S.J., Greenfields M. N. V., Burnett, S., Matthews, Z., & Whitwell, C. (2009). *Inequalities experienced by Gypsy and Traveller Communities: A review*. England: Equality and Human Rights Commission.
- Coleman, D., Walker, J. S., Junghee, L., Friesen, B. J. & Squire, P. N. (2009). Children's beliefs about causes of childhood depression and ADHD: a study of stigmatization. *Psychiatric Services*, 60(7), 950–957.
- Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: the struggle for internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 359–378.
- Crisp, R. J., & Hewstone, M. (Eds.). (2007). *Multiple Social Categorization*. London: Psychology Press.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(4), 631–648.
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-Group Friendships and Intergroup Attitudes: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 332–351.
- Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality*, 25(1), 70–87.
- Degner, J., & Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(3), 356–374.
- DeLuca, J. S. (2019). Conceptualizing Adolescent Mental Illness Stigma: Youth Stigma Development and Stigma Reduction Programs. *Adolescent Research Review*, 5(2), 153–171.
- Dimitrova, R., Buzea, C., Ljubic, V., & Jordanov, V. (2015). Nationalistic Attitudes and Perceived Threat Determine Romaphobia among Bulgarian and Romanian Youth. *Revista De Asistență Socială*, 3, 33–47.
- Dovidio, J. (2001). Adulthood: Prosocial Behavior and Empathy. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 159–162).

- 
- Dovidio, J. F., & Banfield, J. C. (2015). Prosocial Behavior and Empathy. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 216–220).
- Eckes, E. (2002). Paternalistic and Envious Gender Stereotypes: Testing Predictions from the Stereotype Content Model. *Sex Roles* 47(3):99-114
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development*, 66(4), 1179–1197.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 646–718). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., & McNalley, S. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849–857.
- Engelmann, I. (2017). Vignette Research. In *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1–5).
- Eylem, O., de Wit, L., van Straten, A., Steubl, L., Melissourgaki, Z., Danışman, G. T., de Vries, R., Kerkhof, A. J. F. M., Bhui, K., & Cuijpers, P. (2020). Stigma for common mental disorders in racial minorities and majorities a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 20(1), 879-899.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescent and prosocial/ moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence*, 19(1), 5–16.
- Fayyad, J., Sampson, N. A., Hwang, I., Adamowski, T., Aguilar-Gaxiola, S., Al-Hamzawi, A., Andrade, L. H. S. G., Borges, G., de Girolamo, G., Florescu, S., Gureje, O., Haro, J. M., Hu, C., Karam, E. G., Lee, S., Navarro-Mateu, F., O'Neill, S., Pennell, B.-E., ... Kessler, R. C. (2016). The descriptive epidemiology of DSM-IV Adult ADHD in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 9(1), 47–65.
- Findor, A. (2017). *Detecting and reducing intergroup bias: Using vignettes in experimental research*. Bratislava: univerzita Komenského v Bratislave.
- Findor, A., Láštiová, B., Hruška, M., Popper, M., & Váradi, L. (2020). The Impact of Response Instruction and Target Group on the BIAS Map. *Frontiers in Psychology*, 11, art. no. 566725.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 77–83.

- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902.
- Follmer, K. B., & Jones, K. S. (2017). Stereotype content and social distancing from employees with mental illness: The moderating roles of gender and social dominance orientation. *Journal of Applied Social Psychology*, 47(9), 492–504.
- Gaiha, S. M., Taylor Salisbury, T., Koschorke, M., Raman, U., & Petticrew, M. (2020). Stigma associated with mental health problems among young people in India: a systematic review of magnitude, manifestations and recommendations. *BMC Psychiatry*, 20(1), e538.
- Gary, F. A. (2005). Stigma: Barrier to mental health care among ethnic minorities. *Issues in Mental Health Nursing*, 26(10), 979–999.
- Görzig, A., Bedrosova, M., & Machackova, H. (2020). Do Stereotypes of Mental and Developmental Disorders Predict Bystander Intentions in Cyberbullying? An Application of the Stereotype Content Model [JB]. *International Journal of Developmental Science*, 13(3–4), 83–95.
- Grajcarová, L. (2020). *Duševné Zdravie A Verejné Financie*. Diskusná Štúdia. Bratislava: Útvar hodnoty za peniaze MF SR.
- Greenfields, M., & Smith, D. M. (2010). Housed Gypsy Travellers, Social Segregation and the Reconstruction of Communities. *Housing Studies*, 25(3), 397–412.
- Haeger, H., Lambert, A. D., Kinzie, J., & Gieser, J. (2012). *Using Cognitive Interviews to Improve Survey Instruments*. (s. 1-15). New Orleans: Association for Institutional Research Forum.
- Hajdúk, M., Dančík, D., Januška, J., Svetský, V., Straková, A., Turček, M., Vašečková, B., Forgáčová, E., Hereš, A., & Pečeňák, J. (2020). Psychotic experiences in student population during the COVID-19 pandemic. *Schizophrenia Research*, 222, 520–521.
- Hancock, D. W. (2018). Intersectionality and the stereotype content model: cognitive, affective, and behavioral consequences for multiply-categorized individuals [Doctoral dissertation], Texas Tech University]. TTU DSpace Repository. <https://ttu-ir.tdl.org/handle/2346/74388>
- Hay, D. F. (1994). Prosocial Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 29–71.
- Hopkins, N. (2001). National identity: Pride and prejudice? *The British Journal of Social Psychology*, 40(2), 183–186. <https://doi.org/10.1348/014466601164795>
- Chaparro, M. P., & Grusec, J. E. (2016). Neuroticism moderates the relation between parenting and empathy and between empathy and prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 105–128. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0105>

- Cheng, H.-L., Kwan, K.-L. K., & Sevig, T. (2013). Racial and ethnic minority college students' stigma associated with seeking psychological help: Examining psychocultural correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 98–111.
- Choubak, M. (2020). Canadian-borns' Biases towards Immigrants - an Intersectional Perspective: A focus on Ethnicity, Gender, and Sexual Orientation in Exploring Intergroup Bias [Doctoral dissertation, University of Guelph]. University of Guelph Atrium. <https://atrium.lib.uoguelph.ca/xmlui/handle/10214/21143>
- Jackson, M., & Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 349–367.
- Javed, B., Sarwer, A., Soto, E. B., & Mashwani, Z. (2020). The coronavirus ( COVID -19) pandemic's impact on mental health. *The International Journal of Health Planning and Management*, 35(5), 993–996.
- Joffe, H., & Staerklé, C. (2007). The Centrality of the Self-Control Ethos in Western Aspersions Regarding Out-groups: A Social Representational Approach to Stereotype Content. *Culture & Psychology*, 13(4), 395–418.
- Jones, E. A. K., Mitra, A. K., & Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2470.
- Jorm, A.F., & Wright, A. (2008). Influences on young people's stigmatising attitudes towards peers with mental disorders: National survey of young Australians and their parents. *British Journal of Psychiatry*, 192(2), 144–149.
- Jursová Zacharová, Z., Lemešová, M., Miskolci, J., Cabanová, K., Horváthová, L., & Sokolová, L. (2019). *Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách*. Bratislava: univerzita Komenského v Bratislave.
- Kelly, C. M., Jorm, A. F. & Rodgers, B. (2006). Adolescents' responses to peers with depression or conduct disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(1), 63 - 66.
- Kende, A., & McGarty, C. (2018). A model for predicting prejudice and stigma expression by understanding target perceptions: The effects of visibility, politicization, responsibility, and entitativity. *European Journal of Social Psychology*, 49(5), 839–856.
- Kende, A., Hadarics, M., Láštiová, B. (2017). Anti-Roma attitudes as expressions of dominant social norms in Eastern Europe. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 12–27.
- Kusá, Z., & Ondrejka, I. (2006). Stigmatization and mental disorder. *Kontakt*, 8(2), 272–279.
- Láštiová, B. (2006). Identification with large scale social categories: A social psychology perspective 1. *Sociológia*, 38 (6), 546-561.
- Láštiová, B., & Findor, A. (2016). Developing explicit measures of stereotypes and anti-Roma prejudice in Slovakia: Conceptual and methodological challenges. *Human Affairs*, 26(3), 233-252.

- Lášticová, B., Popper, M., Findor, A., Hruška, M., & Petrjánošová, M. (2020). Intergroup context-sensitive adaptation and validation of the BIAS Map for measuring stereotypes of the Roma in Slovakia: The case for an emic-etic mixed-methods approach. *European Journal of Social Psychology*. Online.
- Lavrakas, P. J. (2008). *Encyclopedia of survey research methods* (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lee, E. J., Keyes, K., Bitfoi, A., Mihova, Z., Pez, O., Yoon, E., & Masfety, V. K. (2014). Mental health disparities between Roma and non-Roma children in Romania and Bulgaria. *BMC Psychiatry*, 14(1), e297.
- Letovancová, K., Kovalčíková, N., & Dobříková, P. (2017). Attitude of society towards people with mental illness: The result of national survey of the Slovak population. *International Journal of Social Psychiatry*, 63(3), 255–260.
- Ljujic, V., Vedder, P., & Dekker, H. (2012). Romaphobia Among Serbian Adolescents: The Role of National In-group Attitudes and Perceived Threat. *Political Psychology*, 33(6), 911–924.
- López-Rodríguez, L., & Zagefka, H. (2015). The effects of stereotype content on acculturation preferences and prosocial tendencies: The prominent role of morality. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 36–46.
- Loveland, M. T., & Popescu, D. (2016). The Gypsy Threat Narrative. *Humanity & Society*, 40(3), 329–352.
- Luty, J., Easow, J. M., & Mendes, V. (2011). Stigmatised attitudes towards the ‘stressed’ or ‘ill’ models of mental illness. *The Psychiatrist*, 35(10), 370–373.
- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social Cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 93–120.
- Marques, J., Abrams, D., Paez, D., & Martinez-Taboada, C. (1998). The role of categorization and in-group norms in judgments of groups and their members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 976–988.
- Miller, K., Willson, S., Chepp, V., & Padilla, J.-L. (Eds.). (2014). *Cognitive Interviewing Methodology*. John Wiley & Sons, Inc.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers’ attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113–126.
- Naslund, J. A., Aschbrenner, K. A., Marsch, L. A., & Bartels, S. J. (2016). The future of mental health care: peer-to-peer support and social media. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 25(2), 113–122.
- Nekmat, E., Gower, K. K., Zhou, S., & Metzger, M. (2019). Connective-Collective Action on Social Media: Moderated Mediation of Cognitive Elaboration and Perceived Source Credibility on Personalness of Source. *Communication Research*, 46(1), 62–87. <https://doi.org/10.1177/0093650215609676>

- O'Driscoll, C., Heary, C., Hennessy, E., & McKeague, L. (2012). Explicit and implicit stigma towards peers with mental health problems in childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1054–1062.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365.
- Popper, M., & Kollárová, V. (2018). Testing SCM questionnaire instructions using cognitive interviews. *Human Affairs*, 28(3), 297–311.
- Popper, M., & Petrjánošová, M. (2016). Do we know what we are asking? Individual and group cognitive interviews. *Human Affairs*, 26(3), 253–270.
- Russell, A. M. T., & Fiske, S. T. (2008). It's all relative: Competition and status drive interpersonal perception. *European Journal of Social Psychology*, 38(7), 1193–1201.
- Sadler, M. S., Kaye, K. E., & Vaughn, A. A. (2015). Competence and warmth stereotypes prompt mental illness stigma through emotions. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(11), 602–612.
- Sadler, M. S., Meagor, E. L., & Kaye, K. E. (2012). Stereotypes of mental disorders differ in competence and warmth. *Social Science & Medicine*, 74(6), 915–922.
- Sándor, J., Kósa, Z., Boruzs, K., Boros, J., Tokaji, I., McKee, M., & Ádány, R. (2017). The decade of Roma Inclusion: did it make a difference to health and use of health care services? *International Journal of Public Health*, 62(7), 803–815.
- Sheatsley, P.B., (1983). Questionnaire Construction and Item Writing. In Rossi, P.H., Wright, J.D., Anderson, A.B. (eds.) *Handbook of Survey Research*, chapter 6. Academic Press, Inc. San Diego, CA.
- Schonert-Reichl, K.A., & O'Brien, M.U. (2012). Social and emotional learning and prosocial education. In *Handbook of Prosocial Education*; Brown, P.M., Corrigan, M.W., Higgins-D'Alessandro, A., Eds.; Rowman & Littlefield: Lanham, MD, USA; pp. 311–345.
- Simon, J. C., Styczynski, N., & Gutsell, J. N. (2020). Social perceptions of warmth and competence influence behavioral intentions and neural processing. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 20(2), 265–275.
- Stanciu, A., Cohrs, J. C., Hanke, K., & Gavreliuc, A. (2016). Within-culture variation in the content of stereotypes: Application and development of the stereotype content model in an Eastern European culture. *The Journal of Social Psychology*, 157(5), 611–628.
- Ševčíková, H., & Lásticová, B. (2021). Postoje k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania na Slovensku a v Česku. In *PhD existence 2021 „Jedeme dál...“*. : Sborník příspěvků. - Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In: S. Worchel & W. Austin (Eds), *The Psychology of Intergroup Relations* (2nd ed.). Chicago: Nelson-Hall.
- Tonnissen, B. L., & Hahn, E. R. (2016). Middle School Students' Attitudes Toward a Peer With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(4), 262–274.
- Vachon, D. D., Lynam, D. R., & Johnson, J. A. (2014). The (non)relation between empathy and aggression: Surprising results from a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(3), 751–773.
- van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2014). Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–657.
- Van Teijlingen, E.; Hundley, V. (2002). *The importance of pilot studies*. *Nurs. Stand.*, 16(40), 33–36.
- Verkuyten, M., & Hagendoorn, L. (1998). Prejudice and self-categorization: The variable role of authoritarianism and in-group stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(1), 99–110.
- Villani, J., & Barry, M. M. (2021). A qualitative study of the perceptions of mental health among the Traveller community in Ireland. *Health Promotion International*. <https://doi.org/10.1093/heapro/daab009>.
- Výrost, J. & Martonyik, J. (2018). Hetero- and Auto-Stereotypes of Ethnic Minorities in Slovakia. *Individual and Society*, 21(4), 3-15.
- Walker, J. S., Coleman, D., Lee, J., Squire, P. N., & Friesen, B. J. (2008). Children's Stigmatization of Childhood Depression and ADHD: Magnitude and Demographic Variation in a National Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 912–920.
- WHO. (2021, January 18). *Adolescent and young adult health..* World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>.
- Wiener, J. & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 46(2), 116–31.
- Williams, B., & Pow, J. (2007). Gender Differences and Mental Health: An Exploratory Study of Knowledge and Attitudes to Mental Health Among Scottish Teenagers. *Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 8–12.
- Willis, G. B. (2005). *Cognitive interviewing: A tool for improving questionnaire design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Willis, G. B., & Artino, A. R. (2013). What do our respondents think we're asking? Using cognitive interviewing to improve medical education surveys. *Journal of Graduate Medical Education*, September, 353-356.



- 
- Wong, E. C., Collins, R. L., Cerully, J., Seelam, R., & Roth, B. (2017). Racial and Ethnic Differences in Mental Illness Stigma and Discrimination Among Californians Experiencing Mental Health Challenges. *Rand health quarterly*, 6(2), Article 6.
- Yang, Y., White, K., Fan, X., Xu, Q., & Chen, Q.-W. (2020). Differences in Explicit Stereotype Activation among Social Groups Based on the Stereotype Content Model: Behavioral and Electrophysiological Evidence in Chinese Sample. *Brain Sciences*, 10(12), 1001.
- Zimenová, Z., Drál, P., & Kriglerová, E. (2015). *Slovenské školstvo prešľapuje na mieste*. Chceme vedieť viac o budúcnosti vzdelávania na Slovensku. Online. <http://chcemevedietviac.sk/slovenske-skolstvo-preslapuje-na-mieste/>.

# NEGATÍVNE EMÓCIE, EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A KONŠPIRAČNÁ MENTALITA

## NEGATIVE EMOTIONS, EMOTIONAL INTELLIGENCE, AND CONSPIRACY MENTALITY

Miroslava GALASOVÁ<sup>1</sup>, Vladimíra ČAVOJOVÁ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ústav experimentálnej psychológie, CSPV SAV, Slovenská republika,

[miroslava.galaso@savba.sk](mailto:miroslava.galaso@savba.sk), [vladimira.cavojova@savba.sk](mailto:vladimira.cavojova@savba.sk)

### **Abstrakt:**

Aktuálny výskum naznačuje, že negatívne emócie korelujú s konšpiračným myslením. Avšak priamy výskum negatívnych emócií a konšpiračnej mentality chýba. Pokiaľ by existoval vzťah medzi negatívnymi emóciami a konšpiračným myslením, potom by tento vzťah mohla moderovať emocionálna inteligencia, kapacita rozpoznávania a regulácie našich emócií a emócií druhých ľudí. Dáta sme nazbierali od 254 participantov (ženy = 63%, Mvek = 46, SDvek = 16.5). Výsledky naznačujú, že negatívne emócie významne pozitívne korelovali s konšpiračným myslením, ale emocionálna inteligencia nebola významným moderátorom tohto vzťahu. Hlavný efekt negatívnych emócií na konšpiračné myslenie ostal významným a naznačil, že silnejšie negatívne emócie sú spojené so silnejším konšpiračným myslením. Napriek spomenutým výsledkom považujeme za potrebné hlbšie preskúmanie roly emocionálnej inteligencie vo vzťahu medzi negatívnymi emóciami a konšpiračnou mentalitou.

**Kľúčová slova:** Konšpiračná mentalita, negatívne emócie, emocionálna inteligencia

### **Abstract:**

Current research suggests negative emotions are associated with conspiracy mentality. However, direct research on negative emotions and conspiracy mentality is scarce. If there was a relationship between negative emotions and conspiracy mentality, then emotional intelligence, as a capacity to recognize and regulate our own emotions and emotions of others, could moderate this relationship. We collected data from 254 participants (women = 63%, Mage = 46, SDage = 16.5). The results showed negative emotions significantly positively correlated to conspiracy mentality, but emotional intelligence was not a significant moderator of the relationship. The main effect of negative emotions on conspirational thinking stayed significant and indicated stronger negative emotions linked to a higher conspiracy mentality. Nevertheless, further investigation of the role of emotional intelligence in the relationship between negative emotions and conspiracy mentality is vital.

**Keywords:** Conspiracy mentality, negative emotions, emotional intelligence

---

## Introduction

Conspiracy theory believers often see wealthy, powerful, secret, and malevolent groups behind various events and situations that actually have a more transparent background (Van Prooijen & Douglas, 2018). The alleged goal of these sinister forces is to spread their power and manipulate oblivious people who are often called “sheep” in Slovakia. Believers in conspiracy theories seem to get more radicalized during critical times, such as pandemics. One of the reasons is that uncertainty and loss of control associated with crisis drive people to look for patterns and quick solutions (Van Prooijen & Douglas, 2017; Whitson & Galinsky, 2008).

However, besides feelings of threat, lack of control and helplessness that increase under the condition of uncertainty (Douglas et al., 2020; Šrol et al., 2022), the direct role of other negative emotions is relatively understudied. Therefore, this paper examines the relationship between conspiracy mentality and negative emotions. Moreover, we hypothesized that emotional intelligence as a capacity to recognize, understand, manage, and regulate one’s own emotions and emotions of others could moderate the association between negative emotions and conspiracy mentality. In the next sections, we briefly review previous research connecting the conspiracy mentality and negative emotions and present the rationale why we believe that emotional intelligence could play a role in attenuating this relationship.

### Conspiracy theories and negative emotions

Conspiracy theories are attracting more and more research attention recently, even though their existence has been corroborated for centuries (Panczová, 2017). History provides rich evidence in which people blamed others for critical events. These allegations often were not based on facts but unsubstantiated beliefs. Nowadays, we face the coronavirus crisis, and conspiracy theories seem to enjoy an unprecedented boom. According to Douglas et al. (2020), crises support an upsurge of conspiracy theories. However, critical times are related to the prevalence of negative emotions as well. Therefore, Douglas et al. (2020) suggest that conspiracy theories are related to negative emotions, and certain studies indirectly support this theory.

Emotions are crucial for mammals and play an active role in various higher cognitive functions such as reasoning or decision making (e.g., Bechara et al., 2006; Damasio et al., 1990; Lerner et al., 2015). For example, Park (2010) suggests that “negative emotional experiences increase people’s tendency to look for sense and meaning” (cited in Douglas et al., 2020). As a result, some people might search for answers to conspiracy theories. Moreover, a recent study by Greenstein and Franklin (2020) indicates that angry people are more susceptible to misinformation. Specifically, participants exposed to anger intervention were less accurate in detecting misinformation about a movie clip they had been watching. Next, several studies reported that anxiety shares a positive relationship with belief in conspiracy theories (e.g., Abadi et al., 2021; Šrol et al., 2022; Van Mulukom et al., 2022). Nevertheless, despite mentioned evidence, we still miss a study that would directly examine the relationships between negative emotions and belief in conspiracy theories.

## Emotional intelligence

Emotional intelligence is a broad concept that refers to the capacity of people to recognize and regulate the emotions and emotions of other people. Emotional intelligence can be approached from three angles - as a person's ability (Mayer & Salovey, 1997 – similar to IQ), as a *personal trait* (Petrides, 2009), or a mix of both (Bar-On, 1997a). When we look at emotional intelligence from an ability point of view, it is possible to learn and develop it. If we think of emotional intelligence as a personal trait, we assume it is stable and cannot be changed easily. Despite this presumption, data from several studies analyzed in a meta-analysis showed that trait emotional intelligence could be enhanced as well (Pérez-González et al., 2016). Eventually, the two approaches (ability vs. trait emotional intelligence) are significantly different from each other, and studies also suggest that they are not much correlated (Petrides, 2011).

In the current study, we focused on the model of Petrides (2009; *trait emotional intelligence*) because it builds on previous concepts of emotional intelligence (e.g., Mayer & Salovey, 1997). Thus, it seems to provide a more complex understanding of the emotional intelligence construct. Moreover, we need to point out that evaluation of the trait emotional intelligence score is not based on the idea “the higher, the better” but depends on specific contexts (Petrides, 2011). Studies suggest that people high in trait emotional intelligence are more vulnerable to changes in mood when they face an unpleasant experience (Petrides & Furnham, 2003; Sevdalis et al., 2007). Therefore, we suggest that emotional intelligence could intervene with perceived negative emotions and affect the relationship between negative emotions and conspiracy mentality. We also focus on the four subscales of emotional intelligence - well-being, emotionality, self-control, sociability. The well-being factor describes whether people enjoy their life and believe in their strengths. Emotionality focus on people's capacity to recognize and understand their own emotions and the emotions of others. Self-control reflects how people manage their impulsiveness, emotions, or stress. Finally, sociability indicates whether people can interact effectively with people from different backgrounds (Kaliská et al., 2015). Since the factors focus on different aspects of personality traits, we hypothesize they might contribute differently to the relationship between negative emotions and conspirational thinking.

## Present Study

Previous findings and theories indicate a positive relationship between negative emotions and belief in conspiracy theories. Therefore, the primary aim of the present study is to verify the relationship between negative emotions and conspiracy mentality. In the next step, we aim to examine the moderation role of emotional intelligence and its factors in the relationship between negative emotions and conspiracy mentality. We hypothesized that emotional intelligence as a capacity to detect, manage, and regulate our emotions and emotions of others could decrease the effect of negative emotions on conspiracy mentality.

---

## Method

### Design and Procedure

The study has a cross-sectional design and is a part of a larger research. We distributed an online survey to participants recruited via an external research agency. If participants agreed with informed consent, they filled in several socio-demographic questions. These were followed by various scales focused on emotions, decisions making, conspiracy mentality, and epistemically suspect beliefs about COVID-19. In the current study, we analyzed data concerning negative emotions, conspiracy mentality, and emotional intelligence. Data were collected anonymously via an online survey.

### Participants

Collected data came from 254 participants who were recruited via an external research agency. Women created 63% of the sample ( $n = 159$ ). The average age of participants was 46 years ( $SD = 16.5$ ). Of the participants, 9 (3.5%) finished primary education. Other 24 (9.4%) participants finished secondary education without the leaving examination, and 121 (47.6%) completed secondary education with the leaving examination. The last 100 participants obtained a university degree (bachelor = 3.5%, master = 33.5%, doctoral = 2.4%). We acquainted participants with the goals and terms of the research in the informed consent. Their participation was anonymous and voluntary. Participants received a negligible financial remuneration (approx. 2.00 EUR) from the hired research agency.

### Materials

#### International Positive and Negative Affect Schedule (I-PANAS)

We used the adjusted I-PANAS scale by Thompson (2007) for measuring basic positive and negative emotions. Among positive emotions, we measured overall pleasantness, excitement, happiness, content. In negative emotions, we measured overall unpleasantness, anger, sadness, disgust. Participants were asked to assess their current emotions on a 5-point Likert scale (1 = *not at all*; 5 = *very much/extremely*). In the following analysis, we focused only on the negative emotions and computed the average rating of the four negative emotions.

#### Trait Emotional Intelligence Questionnaire – short form (TEIQue-SF)

The short version contains 30 items, and the authors recommend taking it as a unidimensional scale (Petrides & Furnham, 2006). In addition, the TEIQue-SF scale by Petrides and Furnham (2006) was translated to Slovak and validated among Slovak participants by Kaliská et al. (2015). The internal consistency of the short Slovak version for adults was very good ( $\omega = .89$ ). Participants answered items on a 7-point Likert scale (1 = *completely disagree*; 7 = *completely agree*). The total score was computed as the sum of points from all items divided by the number of items. Higher scores indicate higher emotional intelligence. Half of the items

had a reversed score. We also worked with factor subscales. In the factor well-being, we worked with items 5, 9, 12, 20, 24, 27 ( $\omega = 0.78$ ). The factor emotionality consisted of items 1, 2, 8, 13, 16, 17, 23, 28 ( $\omega = 0.72$ ). Factor self-control contained items 4, 7, 15, 19, 22, 30 ( $\omega = 0.67$ ). Finally, the factor sociability had items 6, 10, 11, 21, 25, 26 ( $\omega = 0.70$ ). Items 3, 14, 18, 29 do not belong to any factor.

### **Conspiracy Mentality Questionnaire (CMQ)**

The Conspiracy Mentality Questionnaire (CMQ) measures an inclination towards conspirational theories among various cultures (Bruder et al., 2013). The scale consists of the following five items:

*I think that ...*

- 1) *many very important things happen in the world, which the public is never informed about.*
- 2) *politicians usually do not tell us the true motives for their decisions.*
- 3) *government agencies closely monitor all citizens.*
- 4) *events that superficially seem to lack a connection are often the result of secret activities.*
- 5) *there are secret organizations that greatly influence political decisions.*

In the original version, participants answered items on the eleven-point Likert scale, starting with 0% (*certainly not*) and ending with 100% (*certain*). For the purpose of this study, we used a five-point Likert scale (1 = *definitely disagree*, 5 = *definitely agree*). Bruder et al. (2013) report that CMQ can be used as a unidimensional scale and has sufficient reliability. The reliability of the English and German versions was very good ( $\alpha = .84$ ). The Turkish version had lower but acceptable reliability ( $\alpha = .72$ ). The reliability of the Slovak version was acceptable ( $\omega = .77$ ). The score of the scale equaled the mean of all answers. Higher scores indicate a higher inclination to a conspiracy mentality.

## **Results**

### **Descriptive statistics and correlations**

We conducted all statistical analyses in JAMOVI software. First, we provide descriptive statistics and a correlation matrix for measured variables in Table 1. About 82% of all participants had an average score in conspiracy mentality above three, which indicates a tendency towards conspiracy thinking ( $M = 3.84$ ,  $SD = 0.80$ ). Specific negative emotions – unpleasantness, sadness, anger, and disgust - had significant positive but weak correlations with conspiracy mentality. Interestingly, the total negative emotions score was positively correlated to conspiracy thinking, but this relationship was not significant. Emotional intelligence and its factors were negatively correlated to conspiracy mentality, yet all correlations were very weak and insignificant. Eventually, specific negative emotions, as well as total negative emotions, were significantly negatively correlated to emotional intelligence and its factors from weak to moderate strength of the relationship.

**Table 1**

*Descriptive statistics and Spearman's correlation matrix of the measured variables*

#	Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Age	45.5	16.5	-										
2	CMQ	3,84	0,796	0,069	-									
3	Total NE	1,86	1,03	-0,059	0,114	-								
4	Umpleasant	2,32	1,44	-0,116	0,14*	0,493***	-							
5	Sad	2,53	1,45	0,032	0,169**	0,515***	0,706***	-						
6	Angz	3,32	1,52	-0,024	0,129*	0,49***	0,81***	0,703***	-					
7	Disgusted	2,58	1,58	-0,068	0,145*	0,507***	0,778***	0,717***	0,796***	-				
8	TEIQue_SF	4,90	0,727	0,037	-0,065	-0,414***	-0,274***	-0,273***	-0,238***	-0,275***	-			
9	Well-being	5,19	0,98	-0,009	-0,097	-0,463***	-0,277***	-0,308***	-0,259***	-0,292***	0,768***	-		
10	Emotionality	5,09	0,91	0,037	-0,039	-0,256***	-0,198***	-0,171**	-0,215***	-0,22***	0,792***	0,441***	-	
11	Self-control	4,76	0,88	0,177**	-0,029	-0,337***	-0,237***	-0,202**	-0,188**	-0,214**	0,783***	0,573***	0,495**	-
12	Sociability	4,62	0,94	-0,043	-0,055	-0,279***	-0,188**	-0,223***	-0,156*	-0,174	0,783***	0,495***	0,556***	0,502***

## The moderating role of trait emotional intelligence and its factors in the relationship between negative emotions and conspiracy mentality

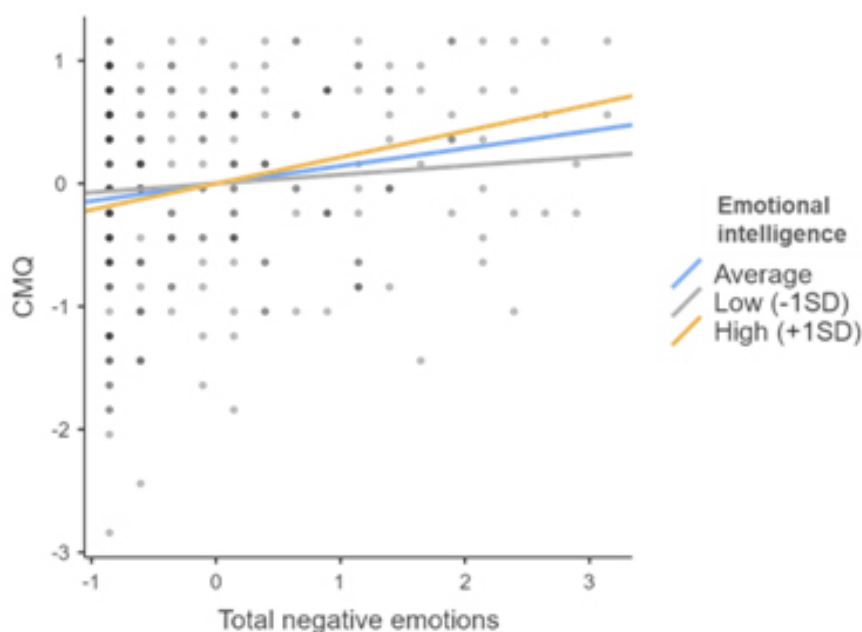
We conducted several moderation analyses to examine whether emotional intelligence and its factors moderate the relationship between negative emotions and conspiracy mentality.

### The moderating role of trait emotional intelligence

The first moderation analysis with total emotional intelligence showed that the interaction between emotional intelligence and total negative emotions was not significant ( $B = 0.10$ , 95% CI [-0.04, 0.23],  $p = .17$ ). However, the main effect of total negative emotions on conspiracy mentality was significant ( $B = 0.14$ , 95% CI [0.04, 0.24],  $p < .01$ ). Interestingly, Simple slope analysis showed the effect of total negative emotions on conspiratorial thinking was insignificant when emotional intelligence was low ( $B = 0.07$ , 95% CI [-0.04, 0.19],  $p = .22$ ), but with average ( $B = 0.14$ , 95% CI [0.04, 0.24],  $p < .05$ ) and high emotional intelligence ( $B = 0.21$ , 95% CI [0.05, 0.38],  $p < .01$ ), the effect was significant. This indicates that stronger negative emotions increase susceptibility to conspiracy mentality, especially when emotional intelligence is higher (Figure 1). In general, however, emotional intelligence did not moderate the relationship between negative emotions and conspiracy mentality.

### Fig. 1

*The effect of Total negative emotions (predictor) on conspiracy mentality (CMQ; dependent variable) at different levels of emotional intelligence (moderator). The figure was exported from JAMOVI software.*





### The moderating role of well-being

Even though trait emotional intelligence as such did not moderate the relationship between negative emotions and conspiracy mentality, we also focused on moderating roles of trait emotional intelligence factors. Well-being as the first factor of emotional intelligence was not a significant moderator of the relationship between negative emotions and conspiratorial thinking ( $B = 0.07$ , 95% CI [-0.02, 0.17],  $p = .16$ ). The main effect of total negative emotions on conspiracy mentality stayed significant ( $B = 0.14$ , 95% CI [0.04, 0.25],  $p < .01$ ). Even in this case, Simple slope analysis revealed the effect of total negative emotions on conspiratorial thinking was insignificant when well-being was low ( $B = 0.07$ , 95% CI [-0.03, 0.18],  $p = .16$ ), but with average ( $B = 0.14$ , 95% CI [0.04, 0.25],  $p < .01$ ) and high well-being ( $B = 0.21$ , 95% CI [0.04, 0.38],  $p < .05$ ), the effect was significant. This again indicates that stronger negative emotions increase susceptibility to conspiracy mentality, especially when well-being is higher. Nevertheless, **well-being did not moderate the relationship between negative emotions and conspiratorial thinking.**

### The moderating role of emotionality

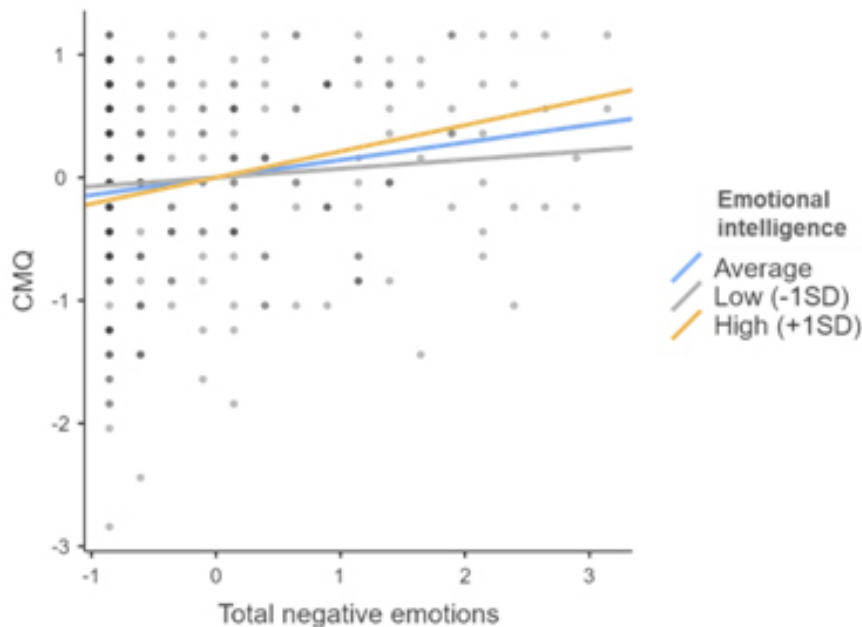
Emotionality, as the second factor of emotional intelligence, was not a significant moderator of the relationship between negative emotions and conspiracy mentality ( $B = -0.02$ , 95% CI [-0.12, 0.09],  $p = .78$ ). The main effect of total negative emotions on conspiracy mentality was significant ( $B = 0.12$ , 95% CI [0.02, 0.22],  $p < .05$ ). Unlike in previous cases, according to Simple slope analysis, the effect of total negative emotions on conspiracy mentality was significant when emotionality was low ( $B = 0.14$ , 95% CI [-0.01, 0.26],  $p < .05$ ) and average ( $B = 0.12$ , 95% CI [0.03, 0.22],  $p < .05$ ). The effect was insignificant when emotionality was high ( $B = 0.11$ , 95% CI [-0.03, 0.25],  $p = .14$ ). This indicates that stronger negative emotions increase susceptibility to conspiracy mentality when emotionality is average or lower. The differences are, however, negligible. Thus, as well as the previous well-being factor, **emotionality did not moderate the relationship between negative emotions and conspiracy mentality.**

### The moderating role of self-control

The third factor of trait emotional intelligence – self-control – showed up as a significant moderator of the relationship between negative emotions and conspiracy mentality ( $B = 0.16$ , 95% CI [0.05, 0.27],  $p < .01$ ). The main effect of total negative emotions on conspiratorial thinking stayed significant ( $B = 0.19$ , 95% CI [0.09, 0.29],  $p < .001$ ). Self-control did not have a significant direct effect on conspiracy mentality ( $B = 0.03$ , 95% CI [-0.08, 0.14],  $p = .59$ ). Simple slope analysis showed that, the effect of total negative emotions on conspiracy mentality was significant when self-control was high ( $B = 0.32$ , 95% CI [0.16, 0.48],  $p < .001$ ) and average ( $B = 0.19$ , 95% CI [0.09, 0.29],  $p < .001$ ). The effect was insignificant when self-control was low ( $B = 0.05$ , 95% CI [0.06, 0.16],  $p = .39$ ). As a result, stronger negative emotions increased susceptibility to conspiracy mentality when self-control was average or high (Figure 2). Eventually, **self-control significantly moderated the relationship between negative emotions and conspiratorial thinking.**

**Fig. 2**

The effect of Total negative emotions (predictor) on conspiracy mentality (CMQ; dependent variable) at different levels of self-control (moderator). The figure was exported from JAMOVI software.

**The moderating role of sociability**

Sociability, the final factor of emotional intelligence, was not a significant moderator of the relationship between negative emotions and conspiracy mentality ( $B = 0.03$ , 95% CI [-0.06, 0.13],  $p = .48$ ). The main effect of total negative emotions on conspirational thinking remained significant ( $B = 0.13$ , 95% CI [0.03, 0.22],  $p < .01$ ). Simple slope analysis showed the effect of total negative emotions on conspiracy mentality was insignificant when sociability was low ( $B = 0.09$ , 95% CI [-0.03, 0.22],  $p = .14$ ), but with average ( $B = 0.13$ , 95% CI [0.03, 0.22],  $p < .01$ ) and high sociability ( $B = 0.16$ , 95% CI [0.02, 0.30],  $p < .05$ ), the effect was significant. Thus, similarly to previous cases, negative emotions increased susceptibility to conspiracy mentality, especially when sociability was higher. The outcome, however, is that **sociability was not a significant moderator of the relationship between negative emotions and conspiracy mentality.**

**Discussion**

Belief in conspiracy theories might have dangerous consequences, and unfortunately, we witness a lot of tragic examples caused by a coronavirus these days. Similar crises affect societies and seem to nurture the mycelium of conspirational thinking (Van Prooijen & Douglas, 2017). Therefore, we need to understand the mechanisms that lead to a conspiracy mentality so that we can avoid preventable deaths and protect people. Previous theories indicated that negative emotions are positively related to conspiracy theories (e.g., Abadi et al., 2021; Šrol et al., 2022; Van Mulukom et al., 2022). Thus, we aimed to verify this hypothesis in the current study. Moreo-

ver, we also examined the moderating role of emotional intelligence and its factors in the relationship between negative emotions and conspiracy mentality. We expected that a higher ability to recognize and manage one's own emotions and the emotions of others could decrease the effect of negative emotions on conspiracy mentality.

First, we were surprised by the high amount of participants (82%) who were inclined toward a conspiracy mentality. However, we think that at the time of data collection, participants were strongly affected by the previous political situation. Slovak citizens were torn by various political scandals and chaotic management of the COVID-19 pandemic by the government and other health and regional authorities. Thus, these consequences might skew participants towards a higher conspiracy mentality. Moreover, our findings support the existence of positive correlations between chosen negative emotions (anger, sadness, disgust, unpleasantness) and conspiracy mentality. Yet, we have to point out that the correlations were rather weak. However, we expect that conspiracy mentality is affected by many variables, and up-to-date research is in line with this assumption (e.g., Goreis & Voracek, 2019; Van Mulukom et al., 2022).

The next results also show that emotional intelligence as such did not moderate the relationship between negative emotions and conspirational thinking. On the contrary, average and high emotional intelligence strengthened the effect of negative emotions on conspiracy mentality. In other words, those who had average or high emotional intelligence and felt negative emotions were more likely to have a higher inclination to conspiracy theories. Factors of well-being, emotionality, and sociability appeared not to moderate negative emotions and conspiracy mentality. Only self-control, as one of the four emotional intelligence factors, was a significant moderator of the relationship between negative emotions and conspirational thinking. Interestingly and non-intuitively, when self-control was high or average, the effect of negative emotions on conspiracy mentality was greater. High self-control is related to a conscientious and stable personality (Kaliská et al., 2015). It also refers to the ability to cope with stress and demanding situations effectively. Demanding situations often occur during times of crisis. We can only speculate that when people experience negative emotions in critical and nontransparent times, higher self-control may lead them to conspiracy theories that “explain” everything.

## **Limitations and further research**

Despite our best efforts, our research faced several limitations. The downsides of the study are a cross-sectional design and an inability to assess causal inferences. At this moment, we cannot tell whether negative emotions predict conspiracy mentality or vice versa. However, based on Greenstein and Franklin (2020), we might assume that negative emotions make us more vulnerable to misinformation, and thus, we might be more vulnerable to conspiracy mentality. We also did not measure a broad spectrum of negative emotions and focused only on a few basic negative emotions – unpleasantness, anger, sadness, and disgust. Based on the current literature, measuring fear could be a valuable contribution to further research (e.g., Šrol et al., 2022).

Another potential limitation is represented by utilizing trait emotional intelligence. As we mentioned above, approaches to emotional intelligence are diverse, and so are the instruments for its measuring. There are ob-

jections to whether self-report questionnaires can effectively measure the construct of emotional intelligence (O'Connor et al., 2019). However, a measure of ability emotional intelligence also has limitations, such as what really is the correct answer. To sum up, measuring instruments create substantial concerns, but on the other hand, those are the only ones we have now. Nevertheless, examining a different approach to emotional intelligence could bring different results in further research.

We believe that our study and the current situation affected by coronavirus have substantiated the importance of further research on conspiracy mentality in the light of emotions and emotional intelligence. The following research should focus on potential causal relationships between negative emotions and conspiracy mentality. We also suggest examination of more negative emotions and different approaches to measured variables (e.g., emotional intelligence). Moreover, it seems that self-control – one of the factors of emotional intelligence – moderates the effectiveness of negative emotions on conspiracy thinking. Thus, the mechanism behind this phenomenon deserves attention in the following research.

## **Conclusion**

Our findings reveal a high inclination toward a conspiracy mentality among Slovak participants. However, we hypothesized that inclination toward conspiracy mentality was affected by a complicated political situation strengthened by a chaotic management of the COVID-19 pandemic. We also observed that conspiracy mentality positively correlated with negative emotions such as anger, sadness, disgust, or unpleasantness, which is in line with previous research. On the other hand, we did not find support for our hypothesis that emotional intelligence would moderate the relationship between negative emotions and conspiracy mentality. Only one of the four factors of emotional intelligence – self-control – appeared to be a significant moderator of this relationship, indicating that with higher self-control, the effect of negative emotions on a conspiracy mentality was stronger. Since the last findings are rather counter-intuitive, we believe they deserve attention in further research.

## **Acknowledgment**

The study was supported by the Scientific grant agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic as part of the project VEGA 2/0053/21: "Examining unfounded belief about controversial social issues," and by the Slovak Research and Development Agency as part of the research project APVV-20-0335: "Reducing the spread of disinformation, pseudoscience and bullshit." The authors state that there is no conflict of interest. The study procedure was approved by the Ethical Committee of the Centre of Social and Psychological Sciences SAS.

## References

- Abadi, D., Arnaldo, I., & Fischer, A. (2021). Anxious and Angry: Emotional Responses to the COVID-19 Threat. *Frontiers In Psychology*, 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.676116
- Bar-On, R. (1997a). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: User's Manual*. Toronto, ON: Multihealth Systems.
- Bechara, A., Damasio, H., & Damasio, A. (2006). Role of the amygdala in decisionmaking. *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, 985(1), 356-369. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2003.tb07094.x
- Bruder, M., Haffke, P., Neave, N., Nouripanah, N., & Imhoff, R. (2013). Measuring Individual Differences in Generic Belief in Conspiracy Theories Across Cultures: Conspiracy Mentality Questionnaire. *Frontiers In Psychology*, 4. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00225
- Damasio, A., Tranel, D., & Damasio, H. (1990). Individuals with sociopathic behavior caused by frontal damage fail to respond autonomically to social stimuli. *Behavioural Brain Research*, 41, 81-94. DOI: 10.1016/0166-4328(90)90144-4
- Douglas, K., Cichočka, A., & Sutton, R. M. (2020). Motivations, emotions and belief in conspiracy theories. In M. Butter & P. Knight (Eds.). *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (pp. 181 - 191). Routledge. DOI: 10.4324/9780429452734
- Goreis, A., & Voracek, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychological Research on Conspiracy Belief: Field Characteristics, Measurement Instruments, and Associations With Personality Traits. *Frontiers In Psychology*, 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00205
- Greenstein, M., & Franklin, N. (2020). Anger increases susceptibility to misinformation. *Experimental Psychology*, 67(3), 202–209. DOI: 10.1027/1618-3169/a000489
- Kaliská, L., Nábělková, E., & Salbot, V. (2015). *Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/TEIQue-CSF): manuál k skráteným formám* (1st ed.). Banská Bystrica: Belianum.
- Lerner, J., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. (2015). Emotion and Decision Making. *Annual Review of Psychology*, 66(1), 799-823. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115043
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- O'Connor, P., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The Measurement of Emotional Intelligence: A Critical Review of the Literature and Recommendations for Researchers and Practitioners. *Frontiers In Psychology*, 10. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01116
- Pérez-González, J. C., Botella, J., & Mikolajczak, M. (2016). *Efficacy of emotional intelligence training: A meta-analysis*. Manuscript in preparation.

- Panczová, Z. (2017). *Konšpiračné teórie: témy, historické kontexty a argumentačné stratégie*. Veda.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-0-387-88370-0\_5
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbooks of personality and individual differences. The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656–678). Wiley-Blackwell.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552–569. DOI: 10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x
- Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision-related emotions. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1347–1358. DOI: 10.1016/j.paid.2006.10.012
- Šrol, J., Čavojová, V., & Ballová Mikušková, E. (2022). Finding Someone to Blame: The Link Between COVID-19 Conspiracy Belief, Prejudice, Support for Violence, and Other Negative Social Outcomes. *Frontiers In Psychology*, 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.726076
- Thompson, E. R. (2007). Development and Validation of an Internationally Reliable Short-Form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of CrossCultural Psychology*, 38(2), 227–242. DOI: 10.1177/0022022106297301
- Van Prooijen, J. W., & Douglas, K. M. (2017). Conspiracy theories as part of history: The role of societal crisis situations. *Memory Studies*, 10, 323–333. DOI: 10.1177/1750698017701615
- Van Mulukom, V., Pummerer, L., Alper, S., Bai, H., Cavojova, V., & Farias, J. et al. (2022). Antecedents and consequences of COVID-19 conspiracy beliefs: a systematic review. *Social Science & Medicine*, 301. DOI: 10.1016/j.socscimed.2022.114912
- Van Prooijen, J. W., & Douglas, K. M. (2017). Conspiracy theories as part of history: The role of societal crisis situations. *Memory Studies*, 10, 323–333. DOI: 10.1177/1750698017701615
- Van Prooijen, J., & Douglas, K. (2018). Belief in conspiracy theories: Basic principles of an emerging research domain. *European Journal Of Social Psychology*, 48(7), 897–908. DOI: 10.1002/ejsp.2530
- Whitson, J., & Galinsky, A. (2008). Lacking Control Increases Illusory Pattern Perception. *Science*, 322(5898), 115–117. DOI: 10.1126/science.1159845

## PORUCHY UČENIA A POZORNOSTI U VYSOKOŠKOLÁKOV: ANALÝZA PREVALENCIE

### LEARNING AND ATTENTION DISORDERS AMONG UNIVERSITY STUDENTS: ANALYSIS OF PREVALENCE

Lenka SOKOLOVÁ<sup>1</sup>, Miroslava LEMEŠOVÁ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského  
v Bratislave, SR, [lenka.sokolova@uniba.sk](mailto:lenka.sokolova@uniba.sk)

<sup>2</sup>Katedra psychológie a patopsychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave,  
SR, [miroslava.lemesova@uniba.sk](mailto:miroslava.lemesova@uniba.sk)

#### **Abstrakt:**

*Poruchy učenia a pozornosti patria na Slovensku k najčastejším príčinám integrácie žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami na základných a stredných školách. Komplexný obraz o tom, ako títo žiaci pokračujú v štúdiu na terciárnom stupni vzdelávania, a ako sa symptómy porúch učenia a pozornosti manifestujú vo vysokoškolskom prostredí, však doposiaľ chýba. Cieľom prehľadového príspevku je identifikovať a analyzovať štúdie, ktoré sa zaoberajú problematikou prevalencie a symptomatológie porúch učenia a pozornosti u vysokoškolákov. Z výsledkov vyplýva, že sebahodnotenie symptómov týchto porúch je vo vzorkách vysokoškolákov z viacerých krajín výrazne vyššie ako prevalencia diagnostikovaných porúch, pričom tento trend je výrazný najmä v prípade porúch pozornosti.*

**Kľúčové slová:** porucha učenia, porucha pozornosti, vysokoškolské štúdium, prevalencia

#### **Abstract:**

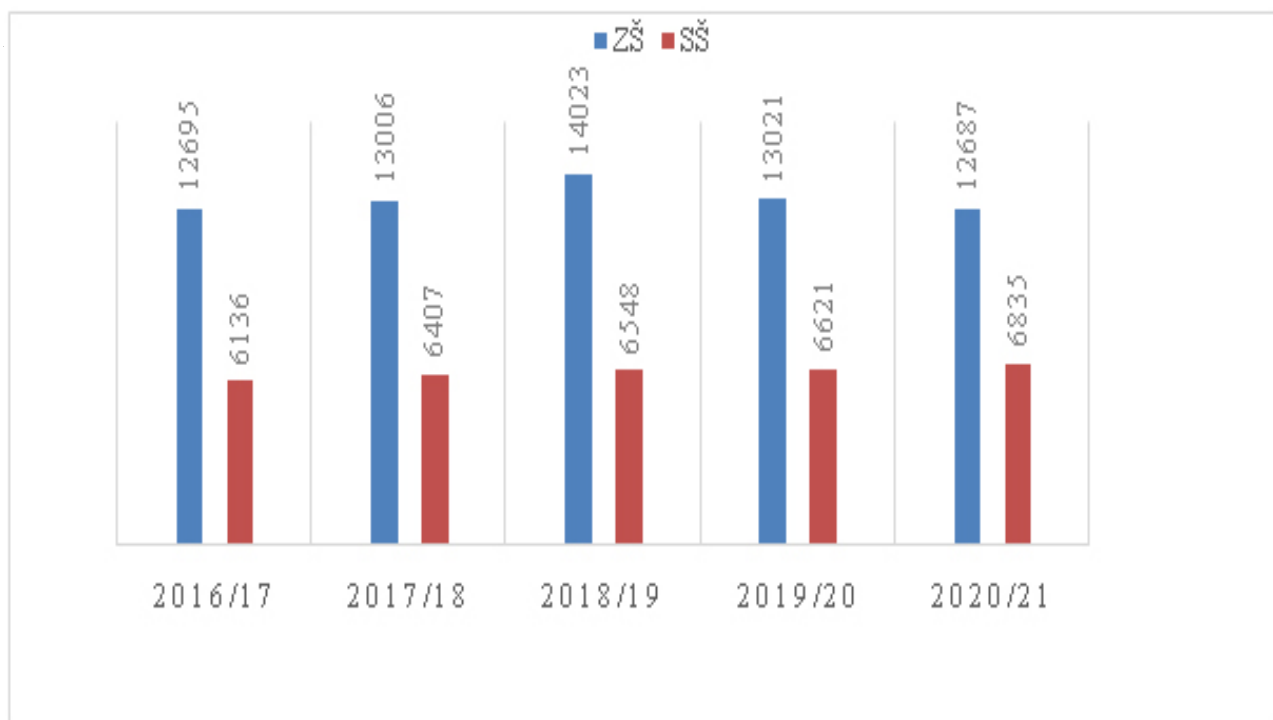
*Learning and attention disabilities are the most common causes of integration of pupils with specific educational needs in primary and secondary schools in Slovakia. However, a comprehensive picture of how these students continue their studies at tertiary level of education and how the symptoms of learning and attention disorders manifest themselves in the higher education environment is still lacking. The aim of the review paper is to identify and analyse studies that address the prevalence and symptomatology of learning and attention disorders in university students. The results show that the self-assessment of the symptoms of these disorders is significantly higher in the samples of university students from several countries than the prevalence of diagnosed disorders, while this trend is significant especially in the case of attention disorders.*

**Keywords:** learning disability, attention, disorder, higher education, prevalence

## Úvod

Poruchy učenia a pozornosti sú spravidla diagnostikované v detstve, najčastejšie v mladšom školskom veku a premietajú sa do mnohých oblastí školského výkonu detí (Vágnerová, 2005). Na Slovensku patria k najčastejším príčinám individuálnej integrácie žiakov a žiačok so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných základných a stredných školách. Podľa štatistík rezortu školstva (CVTI, 2022; bližšie obr. 1) tvoria jednotlivci, u ktorých je príčinou individuálnej integrácie vývinová porucha učenia, 2,7 – 3 % žiackej populácie základných a stredných škôl. Tento údaj však neodzrkadľuje reálne počet osôb s diagnostikovanou poruchou, resp. s jej symptómami. Ak rodič nepožiadá, resp. nesúhlasí s tým, aby bolo jeho dieťa evidované ako žiak/žiačka so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, dieťa v uvedenej štatistike (CVTI, 2022; obr. 1) nefiguruje. Navyše tieto štatistiky detailnejšie nediferencujú jednotlivé typy porúch učenia, príp. ďalšie komorbidity. Dostupné štatistické údaje tak poskytujú len orientačný odhad prevalence porúch učenia a pozornosti u žiakov a žiačok základných a stredných škôl. Obraz o tom, ako títo jednotlivci pokračujú v štúdiu na terciárnom stupni vzdelávania, a ako sa symptómy porúch učenia a pozornosti manifestujú vo vysokoškolskom prostredí, nám však chýbajú. Pri vymedzení ich symptómov a prevalence preto vychádzame najmä zo zahraničných výskumných štúdií.

**Obrázek 1:**



Zdroj: CVTI SR, 2022



## Poruchy učenia

Pri klasifikácii a základnom vymedzení rôznych typov porúch a ochorení sa na Slovensku zvyčajne používa európska Medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH). Vo výskume sa častejšie stretávame aj s terminológiou prevzatou z americkej klasifikácie Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), ktorá je široko akceptovaná v zahraničí a stáva sa tak aj východiskom pre konceptualizáciu výskumov. V praxi sa niekedy objavujú aj niektoré staršie, v minulosti zaužívané názvy. Rôznorodosť týchto označení ilustruje tab. 1. MKCH vymedzuje špecifické poruchy vývinu školských zručností ako „poruchy, pri ktorých je nadobúdanie zručností obmedzené od skorých vývinových štádií. Obmedzenie nie je len dôsledkom chýbania možnosti učiť sa, ani prejavom len mentálnej retardácie a nezapríčiňuje ho ani niektorá forma získanej choroby alebo poranenia mozgu“ (MKCH, 2022, nestr.). Spomedzi porúch učenia z hľadiska prevalencie aj analýzy symptómov viaceré zdroje odkazujú najmä na špecifickú poruchu čítania, teda dyslexiu (napr. Rouweler, 2021; Schulte-Körne, 2010; Zelinková & Čedík, 2013).

V detstve je hlavnou črtou dyslexie spomalenie schopnosti čítať, narušené porozumenie čítaného textu, pohotovosť pri čítaní či znížený výkon v úlohách spojených s čítaním (MKCH, 2022). Niektoré z týchto ťažkostí môžu pretrvávať až do dospelovania, hoci istý pokrok v čítaní sa dosahuje. S dyslexiou sa stretávame v rôznych jazykoch, pričom práve charakter jazyka a jeho pravopisu môže mať vplyv na prevalenciu poruchy v danej jazykovej komunite (Rouweler, 2021). Rouweler (2021) uvádza celkové rozpätie prevalencie dyslexie v jazykových populáciách od 3,1 % (taliančina) do 17,5 % (angličtina). V detskej populácii sa všeobecne odhaduje prevalencia približne na 5 % (Schulte-Körne, 2010). Zelinková a Čedík (2013) taktiež uvádzajú podobný odhad prevalencie dyslexie, pričom berú do úvahy celé vývinové spektrum, teda deti, dospelujúcich aj dospelých. Pokorná (2010) odhaduje v rámci českej dospelaj populácie prevalenciu až na 9 %, pričom symptomatológia sa v kontexte vývinového cyklu mení.

V terciárnom vzdelávaní hovoríme z hľadiska vývinového o dospelých osobách s poruchou učenia, stále sú však súčasťou vzdelávacieho procesu, kde sa môžu symptómy poruchy učenia manifestovať výraznejšie ako v iných oblastiach pracovného či osobného života. S cieľným a systematickým nadobúdaním vedomostí a zručností je spojená potreba čítania, písania a všeobecne spracovávaní textových informácií. Zároveň sa však výrazne mení charakter učenia, ide často o nárazové učenie v relatívne krátkom období, ktoré si vyžaduje inú organizáciu času či väčšiu samostatnosť študujúcich, práve tieto kompetencie môžu byť pre osoby s poruchami učenia na vysokej škole výzvou.

**Tab. 1***Vývinové poruchy učenia a pozornosti – terminológia*

MKCH 10	DSM V.	alternatívne označenia
špecifická porucha vývinu školských zručností:	špecifická porucha učenia	vývinová porucha školských schopností,
špecifická porucha čítania,		dyslexia
špecifická porucha hláskovania,		dysgrafia
špecifická porucha aritmetických schopností,		dysortografia
zmiešaná porucha školských schopností		dyskalkúlia

*Zdroj: Váryová & Andreánska, 2016*

**Poruchy pozornosti**

Poruchy pozornosti sú v zahraničnej literatúre obvykle súhrnne označované skratkou ADHD, pričom sa identifikujú dve základné skupiny symptómov, tie, ktoré súvisia s kvalitou pozornosti jednotlivca a tie, ktoré sa týkajú hyperaktivity. V MKCH (2022, nestr.) ich nájdeme pod označením hyperkinetické poruchy (Tab. 2), pričom ide o skupinu porúch, ktorá je „charakterizovaná skorým vznikom (zvyčajne v prvých piatich rokoch života), neschopnosťou vydržať pri činnosti vyžadujúcej kognitívnu účasť, tendenciou prechádzať z jednej činnosti na druhú bez ich dokončenia a dezorganizovanou, nedostatočne regulovanou a nadmernou aktivitou“. V detstve sa prejavuje najmä hyperaktivitou, nepozornosťou a impulzivitou, problémami v správaní, dodržiavaní pravidiel a pod. V dospelovaní a dospelosti je typický pokles prejavov hyperaktivity, ťažkosti v oblasti kvality pozornosti však môžu pretrvávať. U dospelých a dospievajúcich sa porucha manifestuje aj v oblasti exekutívnych funkcií, citovej reaktivity či organizovanosti (Wasserstein, 2005).

Približne do 70tych rokov 20. storočia bola porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) vnímaná ako porucha, z ktorej deti „vyrastú“ (Green & Rabiner, 2012). Green a Rabiner (2012) však ďalej odkazujú na longitudinálne štúdie z 90tych rokov 20. storočia, ktoré potvrdili, že približne polovica až dve tretiny detí s ADHD vykazujú symptómy aj v dospelovaní a dospelosti. Ptáček et al. (2021) symptomatológiu ADHD identifikovali u takmer 8 % reprezentatívnej vzorky českých dospelých, pričom 3 % uviedli, že im bola porucha diagnostikovaná v detstve. Títo jednotlivci sú menej často úspešní už počas stredoškolského štúdia a menej pravdepodobne ukončia štúdium vysokoškolské (Green & Rabiner, 2012).

**Tab. 2***Vývinové poruchy učenia – terminológia*

MKCH 10	DSM V.	alternatívne označenia
hyperkinetické poruchy	porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)	vývinové poruchy pozornosti (s hyperaktivitou), ľahká mozgová dysfunkcia, ľahké detské encefalopatie, minimálne mozgové poškodenie

*Zdroj: Váryová & Andreánska, 2016*

## **Prevalencia porúch učenia a porúch pozornosti u vysokoškolských študentov**

Zo štatistík Centra vedecko-technických informácií SR vyplýva, že vývinové poruchy učenia sú príčinou individuálnej integrácie približne 2,7 – 3 % žiakov a žiačok základných a stredných škôl. Je otázkou, či títo jednotlivci pokračujú v štúdiu na vysokej škole. V praxi aj vo výskumoch sa stretávame s tým, že môžu byť od ďalšieho štúdia dokonca odrádzaní (Madriaga, 2007). Ak v štúdiu pokračujú, často sa neuchádzajú o úpravu podmienok štúdia, nie sú univerzitou evidovaní ako osoby so špecifickými vzdelávacími potrebami, a preto sú údaje univerzít o prevalencii týchto porúch v rámci univerzitného štúdia značne skreslené. Aj napriek tomuto trendu, výskumy zo zahraničia naznačujú, že prevalencia porúch učenia a pozornosti u vysokoškolských študentov a študentiek rastie (Green & Rabiner, 2012; Rouweler, 2021).

Na základe údajov zo stredných škôl možno odhadovať, aký počet týchto študentov a študentiek pokračuje v štúdiu na vysokej škole, aj tieto odhady sú však len orientačné. Preto sme sa zamerali na zahraničné štúdie, ktoré sa venujú cielene výskumu porúch učenia a pozornosti u vysokoškolských študentov a študentiek. Autori obvykle volia tri metodologické postupy identifikácie týchto jednotlivcov: oslovujú priamo osoby evidované v centrách podpory pre osoby so špecifickými vzdelávacími potrebami, dopytujú sa študentov a študentiek na prítomnosť diagnózy v detstve a/alebo dospelí (tzv. self-report) alebo vychádzajú zo sebahodnotenia symptómov porúch v aktuálnom čase (Green & Rabiner, 2012). Práve posledný zmieňovaný postup býva najfrekvencovanejší, hoci so sebou prináša aj určité limity.

V tomto prehľade sme vychádzali z rešerše v databáze Web of Science, ktorá tvorila východisko pre výskumný plán projektu VEGA 1/0119/21 *Poruchy učenia a pozornosti u študentov a študentiek v terciárnom vzdelávaní: Prevalencia, symptomatológia, copingové a učebné stratégie*. Za obdobie 2000 až 2020 bolo v databáze evidovaných 302 štúdií zameraných na problematiku dyslexie u vysokoškolákov a 408 štúdií venovaných ADHD u vysokoškolákov. Pre potreby tohto príspevku sme výber štúdií zúžili na obdobie ostatných päť rokov, t. j. 2016 – 2020. Celkovo sa do výberu dostalo 278 štúdií, z ktorých necelých 7 % ( $N = 19$ ) explicitne uvádza prevalenciu dyslexie ( $N = 5$ ) alebo ADHD ( $N = 14$ ) v skúmanej vzorke, resp. odkazuje na dostupné údaje národnej štatistiky ( $N = 1$ ). Štúdie zaradené do výberu uvádzame v tab. č. 3. Z výsledkov, ktoré štúdie uvádzajú, sú zrejme rozdiely vo výskyte symptómov porúch učenia a pozornosti v jednotlivých výskumných súboroch, ktoré

siahajú od minimálneho výskytu na úrovni 0,13 % (Longobardi et al., 2019) v prípade dyslexie v talianskej vzorke až po 16,8 % výskyt ADHD vo vzorke tureckých vysokoškolákov a vysokoškoláčok (Evren et al., 2020).

### Tab. 3

*Prevalencia ADHD a dyslexie u vysokoškolských študentov a študentiek podľa vybraných štúdií*

Autori	krajina	cieľová skupina	N	prevalencia
Nankoo et al., 2019	Austrália	ADHD	1002	17.3 %
Evren et al., 2020	Turecko	ADHD	987	16.8 %
Roshani et al., 2020	Irán	ADHD	580	15.9 %
Sahmurova & Gursesli, 2020	Turecko	ADHD	379	12.9 %
Rigler et al., 2016	Izrael	ADHD	445	12.7 % - 21 %
Wang et al., 2017	Kórea	ADHD	1948	9.6 %
Makunina et al., 2020	Rusko	ADHD	254	8.7 %
Cheng et al., 2016	Čína	ADHD	5240	8.6 %
Manderino & Gundstad, 2018	USA	ADHD	949	6.8 %
Romo et al., 2018	Francúzsko	ADHD	1517	5.6 %
Khosravi et al., 2020	Irán	ADHD	900	5.3 %
Ersan, 2017	Turecko	ADHD	1208	3.1 % - 6.6 %
Retief & Vester, 2016	Južná Afrika	ADHD	252	2 %
Shi et al., 2018	Čína	ADHD	521	1.54 % - 6.91 %
Cameron et al., 2019	Veľká Británia	dyslexia	1000	8 %
Ryder & Norwich, 2019	Veľká Británia	dyslexia	národná štatistika	5 %
Alanzi et al., 2016	Saudská Arábia	dyslexia	450	2 %
López-Escribano et al., 2018	Španielsko	dyslexia	686	1.6 – 6.4 %
Longobardi et al., 2019	Taliansko	dyslexia	585	0.13 %

*Zdroj: autorky, 2022*

## Diskusia

Autori štúdií z rôznych krajín poukazujú na podobné trendy v symptomatológii porúch učenia a pozornosti u vysokoškolákov. Predovšetkým je typické, že so zvyšujúcim sa vekom dochádza k poklesu symptómov týchto porúch typických pre detský vek (Roshani et al., 2020). Symptómy častejšie evidujú u mužov ako u žien (Roshani et al., 2020), čo je trend typický aj v detskom veku (napr. Vágnerová, 2005), tento výsledok však nie je konzistentný naprieč rôznymi štúdiami. Trendy v symptomatológii porúch učenia a pozornosti spolu s údaj-

mi o ich prevalencii u študentov a študentiek vysokých škôl potvrdzujú predpoklad o ich perzistencii do dospelosti. Symptómy porúch pozornosti sa u vysokoškolákov a vysokoškoláčok spájajú predovšetkým s nižším sebahodnotením (Kwon et al., 2018), horšími študijnými výsledkami (Maderino & Gundstad, 2018), problémami v organizácii štúdia (Kwon et al., 2018), rôznymi prejavmi rizikového správania, napr. zneužívania stimulancií (Benson & Flory, 2017), či zvýšenou mierou prežívania stresu (Salla et al., 2019) a úzkosti (Evren et al., 2017). U porúch učenia je to napr. nižšie sebavedomie (Jacobs et al., 2020), úzkostné poruchy a zvýšené skóre úzkosti (Abbot-Jones, 2020; Ghisi et al., 2016), somatické problémy (Ghisi et al., 2016), strach zo zlyhania (Jacobs et al., 2020), či rôzne druhy ťažkostí v práci s textami či už na úrovni percepcie alebo produkcie (napr. Tan et al., 2016). Všetky tieto premenné prispievajú k zhoršenej adjustácii osôb s poruchami učenia a pozornosti vo vysokoškolskom prostredí. Podľa viacerých štúdií nie je skupina týchto študentov a študentiek zanedbateľná, a preto je potrebné venovať pozornosť špecifikám ich štúdia a možnostiam ich podpory (Salla et al., 2019).

V prevalencii porúch učenia a pozornosti však pozorujeme naprieč jednotlivými štúdiami značné rozdiely. Tieto možno pripisovať viacerým činiteľom. Predovšetkým môžeme hľadať príčinu v metóde identifikácie jednotlivcov, u ktorých je prítomná porucha, resp. stanovenia kritéria pre zaradenie týchto osôb do skupiny jednotlivcov so symptómami príslušnej poruchy. V nami identifikovaných štúdiách prevládali metódy sebahodnotenia prítomnosti symptómov porúch. V štúdiách, kde autori použili údaje o predchádzajúcej diagnostike (napr. Retief & Vester, 2016), sú údaje o prevalencii nižšie. Harrisonová a Armstrongová (2020) upozorňujú na fenomén predstierania symptómov porúch v sebahodnotiacich nástrojoch, čo môže viesť k nadhodnoteniu údajov o prevalencii. Aj z tohto dôvodu možno pre podobné typy štúdií odporúčať kombináciu viacerých nástrojov, resp. zdrojov informácií na identifikáciu jednotlivcov s poruchami učenia a pozornosti. Rigler et al. (2016) tiež poukazujú na rozdiely spôsobené stanovenou hranicou v identifikačných nástrojoch. Vo svojej štúdii porovnali údaje o prevalencii ADHD u univerzitných študentov a študentiek (N = 445) pri aplikácii kritérií DSM-IV, kde sa pre zaradenie do skupiny ADHD odporúča stanoviť hranicu 6 z 9 symptómov, a kritérií DSM-V, kde je odporúčaná hranica stanovená na 5 symptómov. Rozdiel v prevalencii bol 8,3 % (12,7 % verus 21 %). Podobne niektoré štúdie (napr. Ersan, 2017; Shi et al., 2018 a ďalší) uvádzajú rozpätie prevalencie pre vysoký výskyt symptómov a stredne vysoký výskyt symptómov v sebahodnotení študentov a študentiek, resp. vysoké alebo zvýšené riziko dyslexie alebo ADHD (Nankoo et al., 2019).

Niektorí autori (napr. Ryder & Norwich, 2019) upozorňujú na nárast počtu študentov a študentiek s poruchami učenia a pozornosti na vysokých školách, čo nemusí odrážať trend nárastu v populácii celkovo, skôr to môže znamenať, že si napriek ťažkostiam na nižších stupňoch štúdia nachádzajú cestu do vysokoškolského prostredia (Rouweler, 2021), ale aj to, že sa univerzity a vysoké školy začínajú viac otvárať aj jednotlivcom so špecifickými vzdelávacími potrebami, čo v minulosti nebolo bežné. Preto nie je relevantné odhadovať prevalenciu týchto porúch u vysokoškolákov a vysokoškoláčok len na základe prevalencie vo všeobecnej populácii. Cameron et al. (2019) tiež upozorňujú, že hoci tzv. „neviditeľnosť“ týchto porúch študentom a študentkám umožňuje nepriznať svoje ťažkosti, môže byť aj bariérou, pretože sa im nedostáva dostatočnej podpory. V dôsledku toho môžu byť v štúdiu menej úspešní, opustiť predčasne štúdium či prežívať zvýšenú úzkosť a znížené sebavedomie spojené so štúdiom.

Trendy v interkultúrnych odlišnostiach zachytili už staršie prehľadové štúdie (napr. Al-Yagon et al., 2013; DuPaul et al., 2001). Tieto rozdiely sa týkajú najmä porúch učenia, špecificky dyslexie, ktoré súvisia s jazykom samotným, čo má vplyv na prevalenciu týchto porúch v rôznych jazykových komunitách (Rouweler, 2021), ale aj na voľbu odboru vysokoškolského štúdia. Môžeme predpokladať, že si títo jednotlivci častejšie volia také odbory, kde je menší predpoklad intenzívnej a náročnej práce s jazykom a textovými informáciami (Aboudan et al., 2011; Longobardi et al., 2019). Prevalencia porúch učenia a pozornosti sa tak môže líšiť naprieč rôznymi odbormi alebo fakultami či vysokými školami podľa dominantného zamerania ich študijných programov.

Určiť spoľahlivo prevalenciu týchto porúch u osôb študujúcich na vysokých školách je náročné, prispieva k tomu tzv. neviditeľnosť poruchy (Cameron et al., 2019), odlišnosti v rámci kultúr, zamerania či náročnosti študijných odborov, ale aj skutočnosť, že symptomatológia týchto porúch v dospievaní a dospelosti je veľmi rôznorodá (Rouweler, 2021; Wagner et al., 2020), rovnako ako kompenzačné stratégie študujúcich. Aj z tohto dôvodu Wagner et al. (2020) navrhujú prevalenciu dyslexie vyjadriť ako distribúciu, ktorá sa mení v závislosti od závažnosti symptómov na rozdiel od tradičného percentuálneho odhadu v podobe jedného čísla. Tento prístup sa javí ako optimálny aj v prípade ďalších porúch učenia či pozornosti.

Údaje o prevalencii a symptomatológii porúch učenia a pozornosti vo vysokoškolskom prostredí by však nemali byť len štatistickým údajom vo výročných správach vysokých škôl. Predovšetkým by mali slúžiť ako východisko pre strategické plánovanie intervencií založené na dôkazoch. Ako príklad môžeme uviesť prechod na dištančnú formu vzdelávania počas pandémie COVID-19, kedy sa ukázalo, že potreby týchto študentov a študentiek sa môžu odlišovať od všeobecnej populácie a ich úspešné štúdium si vyžaduje špecifické nastavenia e-learningových prostredí (Ali, 2021; Petretto et al., 2021).

Táto štúdia si nenárokujú na vyčerpávajúci prehľad alebo metaanalýzu prevalence porúch učenia a pozornosti. Ponúka výber výskumov, ktoré zachytávajú výskyt študentov a študentiek so symptómami porúch učenia a pozornosti na vysokých školách v rôznych krajinách a diskutuje niektoré metodologické problémy, ktoré sa s odhadmi prevalence týchto porúch u danej cieľovej skupiny spájajú.

## Záver

Z výsledkov nedávno realizovaných štúdií zo štrnástich krajín zaradených do tohto prehľadu vyplýva, že študenti s diagnostikovanou poruchou učenia resp. pozornosti alebo ich symptómami tvoria relatívne významnú skupinu vysokoškolákov. Prítomnosť symptómov porúch učenia a pozornosti môže byť bariérou adjustácie týchto študentov vo vysokoškolskom prostredí, stáva sa prediktorom ich nižšieho sebavedomia aj študijných výkonov. Napriek tomu, že sa v zahraničí výskumu tejto cieľovej skupiny v ostatných dvadsiatich rokoch venuje zvýšená pozornosť, v slovenskom výskumnom priestore relevantné výskumné zistenia absentujú, čo limituje aj možnosti adekvátne plánovať intervencie, modifikácie a akomodácie pre túto skupinu študentov a študentiek, alebo dizajnoviť dištančnú výučbu a e-learning spôsobom, ktorý umožní týmto osobám maximalizovať benefity vysokoškolského štúdia.

## Grantová podpora

Príspevok vznikol vďaka grantovej podpore VEGA 1/0119/21 Poruchy učenia a pozornosti u študentov a študentiek v terciárnom vzdelávaní: Prevalencia, symptomatológia, copingové a učebné stratégie. Štúdiá nepredpokladá konflikt záujmov.

## Literatúra

- Abbot-Jones, A. (2020). A Quantitative Study Identifying the Prevalence of Anxiety in Dyslexic Students in Higher Education. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 14(9), 705-716.
- Alanazi, M. A., Alanazi, S. A., & Osuagwu, U. L. (2016). Evaluation of visual stress symptoms in age-matched dyslexic, Meares-Irlen syndrome and normal adults. *International Journal of Ophthalmology*, 9(4), 617-624. doi: 10.18240/ijo.2016.04.24
- Ali, A. M. (2021, online first). E-learning for Students With Disabilities During COVID-19: Faculty Attitude and Perception. *Sage Open*. doi: 10.1177/21582440211054494
- Al-Yagon, M., Cavendish, W., Cornoldi, C., Fawcett, A. J., Grünke, M., Hung, L. Y., Jiménez, J. E., Karande, S., van Kraayenoord, C. E., Lucangeli, D., Margalit, M., Montague, M., Sholapurwala, R., Sideridis, G., Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2013). The proposed changes for DSM-5 for SLD and ADHD: International perspectives - Australia, Germany, Greece, India, Israel, Italy, Spain, Taiwan, United Kingdom, and United States. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 58-72. doi: 10.1177/0022219412464353
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders, *Fifth Edition*. doi: 10.1176/appi.books.9780890425596
- Benson, K., & Flory, K. (2017). Symptoms of Depression and ADHD in Relation to Stimulant Medication Misuse Among College Students. *Substance Use & Misuse*, 52(14), 1937-1945. doi: 10.1080/10826084.2017.1318146
- Cameron, H., Coleman, B., Hervey, T., Rahman, S., & Rostant, P. (2019). Equality law obligations in higher education: Reasonable adjustments under the Equality Act 2010 in assessment of students with unseen disabilities. *Legal Studies*, 39(2), 204-229. doi:10.1017/lst.2018.31
- CVTI (2021). Školská integrácia detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, deti a žiaci zo SZP k 15. 9. 2021. Dostupné online: [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page\\_id=9600](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600)
- DuPaul, G. J., Schaughency, E. A., Weyandt, L. L., Tripp, G., Kiesner, J., Ota, K., & Stanish, H. (2001). Self-report of ADHD symptoms in university students: Cross-gender and cross-national prevalence. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 370-379. doi: 10.1177/002221940103400412
- Ersan, E. E. (2017). Signs of adult ADHD in university students and related factors. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 18(4), 353-361. doi: 10.5455/apd.248398

- Evren, C., Dalbudak, E., Ozen, S., & Evren, B. (2017). The relationship of social anxiety disorder symptoms with probable attention deficit hyperactivity disorder in Turkish university students; impact of negative affect and personality traits of neuroticism and extraversion. *Psychiatry Research*, 254, 158–163. doi:10.1016/j.psychres.2017.04.03
- Evren, C., Evren, B., Dalbudak, E., Topçu, M., Kutlu, N., & Elhai, J. D. (2020). Relationship between internet gaming disorder symptoms with attention deficit hyperactivity disorder and alexithymia symptoms among university students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 7(1), 1-9. doi: 10.5152/addicta.2020.19076
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 7, 1 – 9. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00478
- Green, A. L., & Rabiner, D. L. (2012). What Do We Really Know about ADHD in College Students? *Neurotherapeutics*, 9(3), 559-568. doi: 10.1007/s13311-012-0127-8
- Harrison, A. G., & Armstrong, I. T. (2020). Differences in performance on the test of variables of attention between credible vs. noncredible individuals being screened for attention deficit hyperactivity disorder, *Applied Neuropsychology: Child*, 9(4), 314-322. doi: 10.1080/21622965.2020.1750115
- Cheng, S. H., Lee, C.-T., Chi, M. H., Sun, Z.-J., Chen, P. S., Chang, Y.-F., ... Yang, Y.-C. (2016). Factors Related to Self-Reported Attention Deficit Among Incoming University Students. *Journal of Attention Disorders*, 20(9), 754–762. doi: 10.1177/1087054714550335
- Jacobs, L., Parke, A., Ziegler, F., Headleand, C., & de Angeli, A. (2020). Learning at school through to university: the educational experiences of students with dyslexia at one UK higher education institution. *Disability & Society*. doi: 10.1080/09687599.2020.1829553
- Khosravi, M., Sarhadi, M., & Kasaeiyan, R. (2020). The Illicit Methylphenidate Use among College Students: Prevalence, Patterns, and Associated Factors. *Archives of Pharmacy Practice*, 11(2), 16-70.
- Kwon, S. J., Kim, Y., & Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12(1). doi: 10.1186/s13034-018-0218-3
- Longobardi, C., Fabris, M. A., Mendola, M., & Prino, L. E. (2019). Examining the selection of university courses in young adults with learning disabilities. *Dyslexia*, 25(2), 219–224. doi: 10.1002/dys.1611
- López-Escribano, C., Suro Sánchez, J., & Leal Carretero, F. (2018). Prevalence of Developmental Dyslexia in Spanish University Students. *Brain Sciences*, 8(5), 82. doi: 10.3390/brainsci8050082
- Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: Students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, 22(4), 399–412. doi: 10.1080/09687590701337942



- Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, 22(4), 399–412. doi: 10.1080/09687590701337942
- Makunina, O. A., Bykov, E. V., & Kharina, I. F. (2020). Physical Culture and Sport University Students' Psycho-Physiological Predictors of Social Adaptation. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(10), 116-121.
- Manderino, L., & Gunstad, J. (2017). Collegiate Student Athletes With History of ADHD or Academic Difficulties Are More Likely to Produce an Invalid Protocol on Baseline ImPACT Testing. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 1. doi: 10.1097/jsm.0000000000000433
- Medzinárodná klasifikácia chorôb MKCH-10. (2022, 15. januára). Dostupné online: [www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx](http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx)
- Nankoo, M. M. A., Palermo, R., Bell, J. A., & Pestell, C. M. (2019). Examining the Rate of Self-Reported ADHD-Related Traits and Endorsement of Depression, Anxiety, Stress, and Autistic-Like Traits in Australian University Students. *Journal of Attention Disorders*, 23(8), 869-886. doi: 10.1177/1087054718758901
- Petretto, D. R., Carta, S. M., Cataudella, S., Masala, I., Mascia, M. L., Penna, M. P., Piras, P., Pistis, I., & Masala, C. (2021). The Use of Distance Learning and E-learning in Students with Learning Disabilities: A Review on the Effects and some Hint of Analysis on the Use during COVID-19 Outbreak. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 17, 92-201. doi: 10.2174/1745017902117010092
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- Ptáček, R., Vnuková, M., Dechterenko, F., & Weissenberger, S. (2021). Incidence of ADHD symptomatology in Czech adult population. *Poster presentation at ICP 2021*.
- Retief, M., & Vester, Ch. (2016). Prevalence and correlates of non-medical stimulants and related drug use in a sample of South African undergraduate medical students. *South African Journal of Psychiatry*, 22(1), 795. doi: 10.4102/sajpsy psychiatry.v22i1.795
- Rigler, R., Manor, R., Kalansky, K., Shorer, Z., Noyman, I., & Sadaka, Y. (2016). New DSM-5 criteria for ADHD - Does it matter? *Comprehensive Psychiatry*, 68,56-59. doi: 10.1016/j.comppsy.2016.03.008
- Romo, L., Ladner, J., Kotbagi, G., Morvan, Y., Saleh, D., Tavolacci, M. P., & Kern, L. (2018). Attention-deficit hyperactivity disorder and addictions (substance and behavioral): Prevalence and characteristics in a multicenter study in France. *Journal of Behavioral Addictions*, 1–9. doi: 10.1556/2006.7.2018.58
- Roshani, F., Piri, R., Malek, A., Michel, T. M., & Vafaei, M. S. (2020). Comparison of cognitive flexibility, appropriate risk-taking and reaction time in individuals with and without adult ADHD. *Psychiatry Research*, 284, 112494. doi: 10.1016/j.psychres.2019.112494
- Rouweler, L. (2021). The impact of dyslexia in higher education. *University of Groningen*. doi:10.33612/diss.190485392

- Ryder, D., & Norwich, B. (2019). UK higher education lecturers' perspectives of dyslexia, dyslexic students and related disability provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 161-172. doi: 10.1111/1471-3802.12438
- Sahmurova, A., & Gursesli, M. C. (2020). Effects of noise pollution on attention deficit and hyperactivity disorder in college students. *The IIOAB Journal*, 11(5), 48-53.
- Salla, J., Galéra, C., Guichard, E., Tzourio, Ch., & Michel, G. (2019). ADHD Symptomatology and Perceived Stress Among French College Students. *Journal of Attention Disorders*, 23(14), 1711-1718. doi: 10.1177/1087054716685841
- Shi, M., Liu, L., Sun, X., & Wang, L. (2018). Associations between symptoms of attention-deficit/ hyperactivity disorder and life satisfaction in medical students: the mediating effect of resilience. *BMC Medical Education*, 18(1). doi: 10.1186/s12909-018-1261-8
- Schulte-Körne, G. (2010). The Prevention, Diagnosis, and Treatment of Dyslexia. *Deutsches Aerzteblatt Online*, 107(41), 718-727. doi: 10.3238/arztebl.2010.0718
- Tan, L., Hughes, C., & Foster, J. (2016). Abilities, Disabilities and Possibilities: A qualitative study exploring the academic and social experiences of gifted and talented students who have co-occurring learning disabilities. *Journal of Pedagogic Development*, 6(2), 30-42.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Váryová, B., & Andreánska, V. (2016). Vývinové poruchy. In A. Heretik, & A. Heretik jr. (Eds), *Klinická psychológia* (415-459). Bratislava: Psychoprof.
- Wagner, R. K., Zirps, F. A., Edwards, A. A., Wood, G. W., Joyner, R. E., Becker, B. J., Liu, G., & Beal, B. (2020). The Prevalence of Dyslexia: A New Approach to its Estimation. *Journal of Learning Disabilities*, 53(3), 354-365. doi: 10.1177/0022219420920377
- Wang, H. R., Jung, Y.-E., Chung, S.-K., Hong, J., Ri Kang, N., Kim, M.-D., & Bahk, W.-M. (2017). Prevalence and correlates of bipolar spectrum disorder comorbid with ADHD features in nonclinical young adults. *Journal of Affective Disorders*, 207, 175-180. doi: 10.1016/j.jad.2016.09.040
- Wasserstein, J. (2005). Diagnostic issues for adolescents and adults with ADHD. *Journal of Clinical Psychology*, 61(5), 535-547. doi: 10.1002/jclp.20118
- Zelinková, O., & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii*. Praha: Portál.

## POTŘEBY A ZDROJE OPORY DĚTÍ ZAŘAZENÝCH DO PALLIATIVNÍ PÉČE A JEJICH RODIČŮ A SOUROZENCŮ

### THE NEEDS AND SOURCES OF SUPPORT FOR CHILDREN IN PALLIATIVE CARE AND THEIR PARENTS AND SIBLINGS

Tereza CAHEL<sup>1</sup>, Veronika ŠMAHAJOVÁ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10,  
771 80, Olomouc, ČR, [tereza.cahel01@upol.cz](mailto:tereza.cahel01@upol.cz), [veronika.smahajova@upol.cz](mailto:veronika.smahajova@upol.cz)

#### **Abstrakt:**

*Dle aktuálních analýz je paliativní péče v České republice stále nedostačující, ačkoliv existují snahy o její významný rozvoj na našem území (Centrum paliativní péče, Nadace rodiny Vlčkových). Námi připravovaný výzkum si klade za cíl prozkoumat problematiku dětské (pediatrické) paliativní péče v České republice v oblasti potřeb a zdrojů opory dětí zařazených do této péče a jejich rodičů a sourozenců. Cíl výzkumu tedy není zaměřen pouze na děti v paliativní péči, ale na jejich celý rodinný systém. Do projektu bude zařazeno alespoň 15 dětí začleněných do paliativní péče a jejich rodiče a sourozenci, pro které jsou sestaveny klíčové podmínky výběru. Se všemi participanty budou realizovány polostrukturované rozhovory, které budou následně analyzovány na základě kvalitativního přístupu zakotvené teorie. Za doplňující metodu bude využito dotazníku FIN, jenž cílí na aktuální potřeby rodinných příslušníků nemocných dětí. Záměrem je tedy celkem realizovat přibližně 45 rozhovorů. Díky přímému zaměření na děti, rodiče, ale i často opomíjené sourozence se jedná o komplexní a systémové uchopení této problematiky na našem území.*

**Klíčová slova:** paliativní péče; dítě; rodiče; sourozenci; potřeby; zdroje opory

#### **Abstract:**

*According to recent analyses, the palliative care is still insufficient in the Czech Republic, however, efforts are currently underway to improve the quality of this care in our country (The Centre for Palliative Care, Vlček Family Foundation). The aim of our prepared project is to explore the issue of paediatric palliative care in the Czech Republic in terms of the needs and sources of support of children enrolled in this care and their parents and siblings. Thus, the aim of the research is not only focused on children in palliative care, but on their entire family system. At least 15 children included in palliative care and their parents and siblings will be included in the project, for which key selection criteria are drawn up. Semi-structured interviews will be conducted with all participants, which will then be analysed using a qualitative grounded theory approach. The FIN questionnaire, which targets the current needs of family members of sick children, will be used as a complementary method. Thus, the intention is to conduct approximately 45 interviews in total. Due to the direct focus on children, parents, and often neglected siblings, this is a comprehensive and systemic grasp of the issue in our area.*

**Key words:** palliative care; child; parents; siblings; needs; sources of support

## Dětská paliativní péče v České republice

Paliativní neboli útěšná péče se zaměřuje na nevléčitelně nemocné, chronicky nemocné a pacienty v terminální fázi života a má za cíl zlepšit kvalitu jejich života, a to po stránce tělesné, duševní, sociální a duchovní, přičemž je vedena interdisciplinárně. Podílejí se na ní lékaři různých specializací, zdravotní sestry, nutriční terapeuti, fyzioterapeuti, psychologové či duchovní. Především v hospicové péči sehrávají významnou roli členové rodiny pacienta, jeho přátelé a dobrovolníci (Vorlíček et al., 2004). Dětská neboli pediatrická paliativní péče tvoří v systému zdravotnictví ale i v lidských životech nepostradatelné místo. Dle Friedrichsdorfa a Bruera (2018) se jedná o specializovanou lékařskou péči pro děti se závažným onemocněním, která si klade za cíl zmírnění bolesti, úzkostných příznaků a stresu. Kupka (2014) za hlavní cíl paliativní péče považuje snahu zlepšit kvalitu života nemocného. Liben, Papadatou a Wolfe (2008) dodávají, že se jedná zejména o zkvalitnění tělesných, psychických, sociálních a spirituálních potřeb dětí. Autoři dále akcentují, že předmětem péče není pouze nemocné dítě, ale i celá jeho rodina.

Institut Pallium v Koncepti péče o děti a dospívající se závažnou život limitující a ohrožující diagnózou a jejich rodiny (20. ledna 2022) uvádí rozdíl mezi dětskou a dospělou paliativní péčí zejména v tom, jaké onemocnění se u nemocných pacientů vyskytuje. Pro dospělou populaci jsou typická zejména onkologická onemocnění v procentuálním zastoupení zhruba 75–80 %, zatímco u dětské populace jsou onemocnění tohoto typu zastoupena podstatně méně, procentuální zastoupení zde činí cca 20 %. Na druhou stranu se u dětských pacientů objevuje podstatně širší spektrum nemocí, které mají za následek následné zařazení do paliativní péče.

Novodobá forma hospicového hnutí vznikla ve Velké Británii založením prvního hospice St. Christopher Hospice v Londýně v roce 1967 (Haškovcová, 2007, in Kupka, 2014). U nás se komplexní systém hospicové péče začal rozvíjet od roku 1995 a tvoří jej domácí, stacionární a lůžková forma hospicové péče (Svatošová, 1999). O nemocné děti je zpravidla pečováno v nemocničních a hospicových zařízeních či v jejich domovech. Poláková, Tučková a Loučka (2017) však upozorňují, že se v České republice doposud nenachází služba, která by se zaměřovala komplexně na všechny potřeby rodiny dítěte, které trpí závažným onemocněním. Aktuální analýza Centra paliativní péče (2019–2020) poskytování paliativní péče v České republice navíc poukazuje na jednotný názor lékařů, kteří se shodují na nedostačující dostupnosti dětské paliativní péče na našem území (Poláková, Žáková, & Loučka, 2019).

Nutno však podotknout, že se v roce 2021 nově založená Nadace rodiny Vlčkových snaží o podporu a zejména rozvoj dětské paliativní péče v naší republice. V rámci jejich aktivit probíhá výstavba dětského lůžkového hospice a paliativního střediska v Praze, které má pomoci zajistit komplexní podporu pro rodiny nemocného dítěte. K rozvoji paliativní péče u nás významně přispívá Centrum paliativní péče, které se věnuje výzkumům a vzdělávání odborníků a veřejnosti v této oblasti. Uvedené projekty jsou na našem území jedinečné a tvoří významný milník pro rozvoj dětské paliativní péče u nás.

## Děti zařazené do paliativní péče

Poláková, Tučková a Loučka (2017) dále vymezují dvě kategorie onemocnění dětí, které jsou zařazeny do dětské paliativní péče:

- život limitující onemocnění (tzv. „life-limiting disease“);
- život ohrožující onemocnění (tzv. „life-threatening disease“).

První kategorie je autory charakterizována jako nevléčitelné onemocnění s častou možností předčasného úmrtí typického například pro Duchennovu svalovou atrofii. Onemocnění druhé kategorie zpravidla také způsobuje předčasné úmrtí, avšak s nadějí přežití do dospělého věku. Do této kategorie se řadí například onkologické onemocnění.

Při kategorizaci onemocnění dětí v paliativní péči se zejména v minulosti často objevoval pojem „terminální onemocnění“. Tato kategorie se však v kontextu dětské paliativní péče využívá jen v případech, kdy je smrt dítěte pravděpodobná v krátkém časovém úseku. Tento termín tedy může zahrnovat obě výše zmíněné kategorie, avšak pouze v konečném, resp. terminálním stádiu onemocnění. Používání pojmu „terminální onemocnění“ může tedy být v kontextu paliativní péče zavádějící (Evropský žurnál paliativní péče, 2007).

Přítomnost jedné z těchto uvedených kategorií tvoří klíčovou podmínku pro zařazení dítěte do našeho výzkumu. Dále se mezi ně řadí například věk dítěte, který je stanoven na základě výzkumů pojednávajících o dovršení vývoje dětského pojetí smrti. Výzkumy informují, že k plné konceptualizaci dochází zhruba ve věkovém intervalu 10-12 let. Konceptualizaci chápeme jako pochopení a plné přijetí základních komponent smrti, kterými jsou univerzalita, nefunkčnost, ireverzibilita, příčinnost, nevyhnutelnost a pokračování života mimo tělo (Kupka, 2014; Slaughter & Griffiths, 2007; Speece, 1995; Speece & Brent; 1984; 1992; Vaculová, 2021).

Výsledky výzkumů zabývajících se tematikou smrti z pohledu rodičů a dětí (Vaculová, 2019; 2021) a názory odborníků (Beran, 2010; Halík, 2006; Nešporová, 2013; Říčan, 2014) se shodují v tom, že problematika smrti a umírání je často ve společnosti tabuizovaná či bagatelizovaná.

Výzkumy jedné z autorek tohoto textu (Vaculová, 2019; 2021) dále rovněž dokazovaly důležitost komunikace o tématu smrti. S tím souvisí například i komunikace s rodinou v případě oznámení závažné diagnózy dítěte či sdíleného truchlení s dítětem. Už Bowlby (2013) poukazyval na důležitost aktivního truchlení u dětí kojeneckého a raného věku za účasti podporujících dospělých. Je tedy nanejvýš nutné, aby děti byly účastny rodinného truchlení, byly informovány o svém zdravotním stavu a téma smrti s nimi bylo komunikováno. Mezi obecně platné zásady, jak s dětmi komunikovat o smrti, patří upřímné projevování vlastních pocitů, poskytování jasných, konkrétních a pravdivých informací o definitivě smrti (vyvarovat se eufemismům a metaforám s ohledem na jejich vývojový stupeň poznání a magičnost myšlení) a práce s pocity viny. Výzkum Meerta et al. (2008) prokazuje, že je to právě způsob komunikace lékařů s rodinou, který považují rodiče za nejdůležitější. Výsledky těchto výzkumů nás motivovaly k dalšímu zkoumání nyní již konkrétně v oblasti dětské paliativní péče.

Výzkumy Polákové (2016) a Polákové, Tučkové a Loučky (2017) se zaměřují na potřeby dětí s život limitujícím a život ohrožujícím onemocněním a jejich rodin. Výsledky poukazují na rozsáhlé množství potřeb, mezi které patří například potřeby informovanosti, podpory okolí, komunikace, možnosti odpočinku a regenerace. Výsledky výzkumů byly zjišťovány na základě informací z rozhovorů s rodiči nemocných dětí.

Další studie zdůrazňují důležitost nezanedbávání sourozenců nemocných dětí, na jejichž potřeby se často zapomíná (Kárová, Blatný, & Bendová, 2009). Sharpe a Rossiter (2002) ve svém výzkumu rovněž podněcují k většímu metodologickému zkoumání této problematiky. Autoři upozorňují především před možným nebezpečím psychických potíží sourozence. Kelada et al. (2021) zjišťují, že přítomnost dítěte s chronickým onemocněním v rodině může na jeho zdravého sourozence mít pozitivní ale i negativní efekt. Sourozenci, jež přebírají pečovatelské povinnosti o nemocné dítě, vykazují nižší symptomy anxiety a nižší potřebu pomoci než sourozenci bez těchto povinností. Cadman et al. (1988) a Sargent et al. (1995) shodně konstatují dvakrát až třikrát častější výskyt psychických poruch přizpůsobení u sourozenců dětí chronicky nemocných či dětí s vývojovými vadami takového rozsahu, že vyžadují paliativní péči. V zahraničí (např. v Anglii) jsou realizovány podpůrné programy pro tyto děti, které zvyšují jejich povědomí o nemoci sourozence, soustředí se na zpracování ztráty a zvyšují jejich kompetence, self – efficacy, resilienci a zvládací strategie formou her a kognitivně behaviorálních technik (Barlow & Ellard, 2004; Roberts & Mckenzie, 2020).

Závěry těchto studií do velké míry inspirovaly tento výzkumný záměr, který na rozdíl od předchozích výzkumů za objekt dotazování staví nejen rodiče, ale i jejich nemocné děti a sourozence. Díky tomuto systémovému prozkoumání problematiky potřeb rodin dětí v paliativní péči považujeme tento výzkum na našem území za jedinečný.

## **Cíle výzkumu**

Cílem připravovaného projektu bude detekce potřeb a zdrojů opory dětí zařazených do paliativní péče. Dále se zaměříme na rodinné příslušníky nemocného dítěte, konkrétně na jeho rodiče a případné sourozence, u kterých budou rovněž zjišťovány potřeby a zdroje opory. Výsledky tohoto mapování pak povedou k formulaci seznamu praktických doporučení pro rodiny dětí s paliativním onemocněním a zdravotnické pracovníky, kteří s těmito dětmi pracují. Rádi bychom tak přispěli k rozvoji a zkvalitnění paliativní péče v České republice.

## **Výzkumný soubor**

Základní výzkumný soubor budou tvořit děti zařazené do dětské paliativní péče v České republice, jejich rodiče a sourozenci. Pro realizaci výzkumu bude celkem vybráno alespoň 15 dětí zařazených do dětské paliativní péče, jejich rodiče a sourozenci s ohledem na dosažení teoretické saturace (Miovský, 2006). Celkem by se tedy mohlo jednat o zhruba 45 rozhovorů (v závislosti na počtu zapojených rodičů a sourozenců). Participantů budou vybráni na základě záměrného výběru a metody sněhové koule.

Do výzkumu budou zařazeny děti ve věku 10 – 15 let s život limitujícím či život ohrožujícím onemocněním. Přítomnost sourozence nemocného dítěte nebude považována za podmínku zařazení dítěte do výzkumu, bude však upřednostňována. Podmínkou zařazení sourozence a rodiče daného dítěte do výzkumu je ta, že netrpí život limitujícím ani život ohrožujícím onemocněním a sourozenec současně dosahuje věku alespoň 10 let a výše.

Pro získání dostatečného množství participantů budou osloveny služby na celém území České republiky, které pomáhají rodinám dětí zařazených do paliativní péče. Jedná se především o hospicová zařízení a nemocniční paliativní týmy vycházející z analýzy služeb Centra paliativní péče (Poláková, Tučková & Loučka, 2017). Mezi oslovenými organizacemi budou například Cesta domů, z. ú. (Praha), Tým dětské paliativní péče FN Motol (Praha), Nejste sami, z. ú. (Olomouc), Ondrášek, o. p. s. (Ostrava) a NFDO Krtek (Brno).

V případě potřeby budou oslovena i další zařízení, kterými jsou například dětské stacionáře, školní zařízení a domácí zdravotní a pečovatelské služby. Rozhovory budou realizovány na místech, která jsou pro rodiny známá a bezpečná. Proto proběhnou zejména na půdě výše uvedených zařízení či v domově rodin.

## Metodologie výzkumu

Vzhledem k zaměření projektu a k zvolenému výzkumnému souboru bude pro jeho realizaci využito kvalitativního přístupu za využití kvalitativních metod, které umožní proniknout co nejhluběji do nitra problematiky (Hendl, 2016; Strauss & Corbinová, 1999).

### Metoda získávání dat

Za stěžejní metodu získávání dat je vybrána metoda polostrukturovaného (semistrukturovaného) rozhovoru, jehož hlavním přínosem je proniknutí do hloubky tématu, poskytnutí struktury a hranic rozhovoru, ale i možnost jejich překročení pro objevení nových oblastí bádání (Miovský, 2006). Tyto prvky jsou pro tvorbu zakotvené teorie zcela zásadní (Strauss & Corbinová, 1999). Celkem budou sestaveny 3 typy polostrukturovaných rozhovorů, které se budou lišit dle zvolených participantů. Pro sestavení rozhovoru budou nejprve vybrána zásadní témata vztahující se k výzkumnému problému a výzkumným cílům, která budou následně doplněna o sadu příslušných otázek.

Další doplňující metodou bude dotazník FIN – Family Inventory Needs (Kristjanson, 1995). Tento dotazník byl standardizován na českou populaci v roce 2014 pod názvem Dotazník měření potřeb rodinných příslušníků (Bužgová, 2014). Dotazník bude předložen rodičům dětí v paliativní péči a bude interpretován v kontextu kvalitativních metod.

## Metoda zpracování, analýzy a vyhodnocení dat

Pro zpracování, analýzu a vyhodnocení dat bude využita metoda zakotvené teorie (grounded theory method). Je to právě zakotvená teorie, která umožňuje tvorbu nové teorie pevně ukotvenou v získaných datech. Analýza dat bude probíhat prostřednictvím otevřeného, axiálního a selektivního kódování, a to na základě postupů, které zakotvená teorie jasně vymezuje (Říhářek, Čermák & Hytych, 2013; Strauss & Corbinová, 1999). Pro usnadnění procesu kódování, a tedy i následného vyhodnocení dat, bude použit program Atlas.ti. Dotazník FIN bude vyhodnocován na základě dostupného manuálu pro českou populaci.

## Etika výzkumu

Následování a dodržení etických norem a standardů je pro výzkum zcela zásadní. Uvážíme-li citlivost problematiky dětské paliativní péče, je klíčové rodinám poskytnout veškeré potřebné informace a zajistit pro ně bezpečné a důvěrné prostředí. K tomu nám dopomohou etické zásady Miovského (2006), které akcentují ochranu účastníka a jeho osobních údajů, stejně tak jako ochranu výzkumníka.

Pro realizaci výzkumu budou zhotoveny:

- informační dopis pro zprostředkovatele kontaktů na rodiny (hospice a další služby);
- informační dopis pro rodiče (zákonné zástupce) dětí v paliativní péči a jejich sourozenců;
- informovaný souhlas pro rodiče, kteří budou zařazeni do výzkumu;
- informovaný souhlas pro rodiče (zákonné zástupce) dětí a jejich sourozenců.

Rodiče (zákonní zástupci) budou ve výše uvedených dokumentech informováni o:

- zaměření, cílech a průběhu výzkumu;
- dobrovolné účasti;
- možnosti nahlédnutí na strukturu rozhovoru pro jejich děti před samotnou realizací rozhovorů;
- možnosti kdykoliv z výzkumu odstoupit (platí jak pro rodiče, tak pro jejich děti);
- anonymitě poskytnutých údajů a jejich ochraně;
- formě dodání výsledků výzkumu.

## Perspektiva výzkumu

Plánovaný výzkum si klade za cíl zjistit potřeby a zdroje opory dětí zařazených do paliativní péče, stejně tak jako jejich rodičů a sourozenců. Zamýšlený výzkum tak přináší podstatné a zejména potřebné informace rozvíjející výzkum Centra paliativní péče (Poláková, Tučková & Loučka, 2017). Zařazením dětí v paliativní péči, jejich rodičů i sourozenců do výzkumného souboru se jedná o jedinečné komplexní a systémové prozkoumání



problematiky v České republice. Prostřednictvím našeho výzkumu bychom rádi přispěli k podpoře zkvalitnění dětské paliativní péče v České republice, k osvětě problematiky paliativní péče v České republice a k detabui- zaci tematiky smrti a umírání, což vnímáme jako nanejvýš potřebné vzhledem k marginalizaci tohoto tématu v současné společnosti. V rámci praktického přínosu plánujeme formulaci základních doporučení pro práci a podporu rodin dětí v paliativní péči vycházející z našich zjištění ve formě monografie.

## Literatura

- Beran, J. (2010). *Lékařská psychologie v praxi*. Praha: Grada.
- Barlow, J. H., & Ellard, D. R. (2004). Psycho-educational interventions for children with chronic disease, parents and siblings: An overview of the research evidence base. *Child: care, health and development*, 30(6), 637-645. doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00474.x
- Bowlby, J. (2013). *Ztráta. Smutek a deprese*. Praha: Portál.
- Bužgová, R. (2014). *Dotazníky pro hodnocení potřeb pacientů a rodinných příslušníků v paliativní péči*. Ostrava: Ostravská univerzita. Získáno 30. 11. 2021 z <https://dokumenty.osu.cz/lf/uom/uom-publikace/kvalita-zivota-a-potreby/manual-dotazniku-pnap-a-fin-cz.pdf>
- Cadman, D., Boyle, M. & Offord, D.R. (1988). The Ontario child health study: Social adjustment and mental health of siblings of children with chronic health problems. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 9, 117–121. doi.org/10.1097/00004703-198806000-00001
- Centrum paliativní péče. (2019-2020). *Poskytování dětské paliativní péče v ordinaci praktického lékaře pro děti a dorost a v dětských lůžkových zařízeních*. Získáno 30. 11. 2021 z <https://paliativnicentrum.cz/projekty/poskytovani-detske-paliativni-pece-v-ordinaci-praktickeho-lekare-pro-deti-a-dorost-a-v>
- Impactt: Standardy dětské paliativní péče v Evropě. (2007) Převzato z *Evropský žurnál paliativní péče*, 14(3): 109-114. Získáno 28. 1. 2022 z <https://detska.paliativnimedicina.cz/wp-content/uploads/2021/05/standardy-detske-paliativni-pece-final-1.pdf>
- Friedrichsdorf, S. J., Bruera, E. (2018). Delivering Pediatric Palliative Care: From Denial, Palliphobia, Pallilia to Palliative Reprinted. *Children*, 5 (9), 120. doi: 10.3390/children5090120
- Halík, T. (2006). Prolínání světů. *Ze života světových náboženství*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Kárová, Š., Blatný, M., & Bendová, M. (2009). Psychosociální potřeby zdravých sourozenců onkologicky nemocných dětí aneb „zapomenuté děti“. *Československá psychologie*, 13(2), 149-157. ISSN 0009-062X

- Kelada, L., Wakefield, C. E., Dew, D., Y Ooi, Ch., Palmer, E. E., Bye, A. ... Kennedy, S. (2021). Siblings of young people with chronic illness: Caring responsibilities and psychosocial functioning. *Journal of Child Health Care*. doi: 10.1177/13674935211033466
- Kristjanson, L. (1995). Validity and reliability of the family inventory of needs (FIN): Measuring the care needs of families of advanced cancer patients. *Journal of nursing measurement*, 3(2), 109-126. doi: 10.1891/1061-3749.3.2.109
- Kupka, M. (2014). *Psychosociální aspekty paliativní péče*. Praha: Grada publishing.
- Liben, S., Papadatou, D., & Wolfe, J. (2008). Paediatric palliative care: challenges and emerging ideas. *The Lancet*, 371(9615), 852-864. doi: 10.1016/S0140-6736(07)61203-3
- Meert, K. L., Eggle, S., Pollack, M., Anand, K. J. S., Zimmerman, J. ..., & Nicholson, C. (2008). Parents' perspectives on physician-parent communication near the time of a child's death in the pediatric intensive care unit. *Pediatric Critical Care Medicine*, 9(1), 1-1. doi: 10.1097/01.PCC.0000298644.13882.88
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada publishing.
- Nešporová, O. (2013). *O smrti a pohřbívání*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Pallium. (20. ledna 2022). *Koncepce péče o děti a dospívající se závažnou život limitující a ohrožující diagnózou a jejich rodiny*. Získáno 25. 1. 2022 z <https://pallium.cz/koncepce-pece-o-deti-a-dospivajici-se-zavaznou-zivot-limitujici-a-ohrozujici-diagnozou-a-jejich-rodiny/>
- Poláková, K. (2016). *Potřeby rodičů během péče o terminálně nemocné dítě (Diplomová práce)*. Získáno 2. 1. 2022 z <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/76265/120226752.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Poláková, K., Tučková, A., & Loučka, M. (2017). *Potřeby dětí s život limitujícím nebo život ohrožujícím onemocněním a jejich rodin*. Praha: Centrum paliativní péče. Získáno 25. 11. 2021 z <https://paliativnicentrum.cz/co-delame>
- Poláková, K., Žáková, L., & Loučka, M. (2019). *Analýza poskytování paliativní péče v ordinaci praktického lékaře pro děti a dorost a dětských lůžkových zařízeních*. Praha: Centrum paliativní péče. Získáno 28. 11. 2021 z <https://cdn.paliativnicentrum.cz/sites/default/files/soubory/2020-09/Analýza%20poskytování%20AD%20dětské%20paliativní%20péče.pdf>
- Roberts, M. & McKenzie, S. (2020). *An evaluation of group psycho-education programme for siblings within paediatric palliative care*. *Clinical Psychology Forum* 336, 54 – 58.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Říhářek, T., Čermák, I., & Hytych, R. et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

- 
- Sargent, J. R., Sahler, O. J. Z., Roghmann, K. J., Mulhern, R. K., Barbarian, O. A., Carpenter, P. J., ... & Zeltzer, L. K. (1995). Sibling adaptation to childhood cancer collaborative study: Siblings' perceptions of the cancer experience. *Journal of Pediatric Psychology*, 20(2), 151-164. doi.org/10.1093/jpepsy/20.2.151
- Sharpe, D., & Rossitel, L. (2002). Siblings of Children with a chronic illness. A Meta-Analysis. *Journal of Pediatric Psychology*, 27(8), 699-710. doi: 10.1093/jpepsy/27.8.699
- Slaughter, V., & Griffiths, M. (2007). Death understanding and fear of death in young children. *Clinical child psychology and psychiatry*, 12 (4), 525-535. doi: 10.1177/1359104507080980
- Speece, M. W., & Brent, S. B. (1984). Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. *Child Development*, 55(5), 1671-1686. doi:10.2307/1129915
- Speece, M. W., & Brent, S. B. (1992). The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death. *Death Studies*, 16(3), 211-229. doi:10.1080/07481189208252571
- Speece, M. W. (1995). Children's concepts of death. *Michigan family review*, 1(1), 57-69. doi: 10.3998/mfr.4919087.0001.107.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Svatošová, M. (1999). *Hospic a umění doprovázet*. Praha: Ecce Homo.
- Vaculová, T. (2019). *Komunikace s dětmi o smrti v rodinách praktikujících římskokatolické vyznání a v rodinách náboženství nevyznávajících* (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vaculová, T. (2021). *Pojetí smrti u dětí z rodin praktikujících římskokatolické vyznání a z rodin bez náboženského vyznání* (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vorlíček, J., et al. (2004). *Paliativní medicína*. Praha: Grada.

# PRIORITY A TÉMATA V MEDIÁLNÍ VÝCHOVĚ

## PRIORITIES AND TOPICS IN THE MEDIA EDUCATION

**Dominik VORÁČ<sup>1</sup>, Kamil KOPECKÝ<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra českého jazyka a literatury,  
Žižkovo náměstí 5, Olomouc, Česká republika,  
[dominik.voraco1@upol.cz](mailto:dominik.voraco1@upol.cz), [kamil.kopecky@upol.cz](mailto:kamil.kopecky@upol.cz)

### **Abstrakt:**

*Jednadvacáté století je spojeno se stále se zrychlujícím technologickým pokrokem, a to zejména na poli informačních a digitálních technologií. Především rozvoj internetu a fenoménů s ním spojenými, jakými jsou například sociální sítě, s sebou přináší zvyšující se nároky na kritické posouzení textů a mediálních sdělení jeho recipientem. Právě orientace v médiích, ať už klasických či tzv. nových médiích, a jejich používání k účelům, které přináší jedinci užitek a nikoliv škodu, je základem mediální gramotnosti, jež je na českých školách vyučována díky průřezovému tématu mediální výchova. Cílem příspěvku je představit základní témata současné mediální výchovy na českých školách, a to na základě analýzy z dostupných metodik a vzdělávacích materiálů, které jsou k dispozici. Dále rovněž navrhuje nová témata, která nejsou v současnosti příliš reflektována.*

**Klíčová slova:** Mediální výchova; mediální gramotnost; dezinformace; nová média; masmédia

### **Abstract:**

*The twenty-first century is associated with ever-accelerating technological progress, especially in the field of information and digital technologies. The development of the Internet and related phenomena such as social networks bring increasing demands for critical assessment of texts and media messages by their recipients. The basis of media literacy is the ability to use media for entertainment and education. Media literacy is then mainly taught through the cross-cutting theme of media education. This paper presents the basic topics of contemporary media education in Czech schools, based on an analysis of the available methodologies and educational materials. It also proposes new topics that are currently not well covered.*

**Keywords:** Media education; media literacy; disinformation; new media; masmedia

## Úvod

Mediální výchova představuje v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jedno ze šesti<sup>1</sup> průřezových témat. Průřezová témata se věnují problémům současného světa a měla by se významně podílet na formování osobnosti žáka, zejména co se týče jeho postojů a hodnot. Každé průřezové téma musí být zařazeno jak na prvním, tak i na druhém stupni základních škol. Toto zařazení průřezového tématu sice nemusí být v každém ročníku, škola má ovšem povinnost nabídnout žákovi všechna témata stanovená v daných průřezových tématech. Co se týče realizace průřezového tématu, je zde poskytnut prostor pro samotné rozhodnutí učitelů či školy, průřezové téma tak může být vyučováno jako samostatný předmět, v rámci jiných předmětů či v podobě přednášek a besed (Ministerstvo školství, 2017).

Průřezová témata tak reagují na vývoj společnosti a vnášejí do vzdělávání řadu výzev, kterým jedinci musí v dnešním světě čelit. Mediální výchova řeší současný fenomén médií, kdy se snaží vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti. Mezi badateli probíhají diskuse, jaká je ta „správná“ definice mediální gramotnosti a co vše má obsahovat (např. Potter, 2013), v českém prostředí se rozšířila definice mediální výchovy od Mičienky a Jiráka (2007): *„Mediální gramotnost je tvořena: 1. poznatky na jedné straně potřebnými pro získání kritického odstupu od médií, na druhé straně umožňujícími maximální využití potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy, aktivního naplněného volného času apod. 2. dovednostmi dovolujícími a usnadňujícími tento kritický odstup i maximální kontrolu vlastního využívání médií.“*

V souladu s touto definicí vznikly tematické okruhy mediální výchovy, které jsou zaneseny do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, a jsou tedy povinnou součástí vzdělávání. V rámci receptivních činností se jedná o kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretaci vztahu mediálních sdělení a reality, stavbu mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení a fungování a vliv médií ve společnosti. Tematickými okruhy produktivních činností jsou pak tvorba mediálního sdělení a práce v realizačním týmu.

## Přístupy k mediální výchově

Kromě diskusí ohledně náplně mediální výchovy se rovněž diskutuje o tom, jaký přístup zvolit k učení mediální výchovy. V průběhu vzdělávání na poli mediální výchovy a postupného bádání se vymezily dva základní přístupy v mediální výchově. Starší, tzv. protekcionistický přístup, zastává stanovisko, že média na jedince působí určitými vlivy, které mohou mít při nedostatečném pochopení negativní vliv na jedince. Podle tohoto přístupu žijeme ve světě, kdy nás neustále ovlivňují média, a to zcela vědomě na základě svého propagandistického, zábavního či komerčního charakteru (Jirák et al., 2018). Žáci se tak učí hlavně analytickým schopnostem, díky kterým kriticky přistupují k textu, a tyto schopnosti jsou poté podpořeny znalostmi o fungování médií.

Naproti tomu empowerment přístup je založen na myšlence, že média nejsou primárně k tomu, aby (negativně) ovlivňovala jednotlivce, ale aby pomáhala ke kvalitnějšímu životu. Nejen analytické dovednosti a znalosti mohou podle tohoto přístupu pomoci k lepšímu využívání médií, jedinci mají sami „cítit“, co je pro ně v rámci

<sup>1</sup> Dalšími průřezovými tématy jsou osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova a environmentální výchova

používání médií dobré. Dále je tento přístup rovněž založen na motivaci, hodnotách a také na tom, že si sám jedinec stanoví, jaké jsou pro něj nejlepší strategie k tomu, aby co nejlépe využíval média. Klíčem je tedy vlastní prožitek a pochopení vlastních zkušeností, nikoliv primárně to, aby žák analyzoval daná sdělení s a priori myšlenkou, že má daná zpráva nějaký ideologický podtext.

Názorový střet mezi zastánci protekcionismu a empowerment přístupu ilustruje článek *The State of Media Literacy: A Response to Potter* Renee Hobbsová (Hobbs, 2011). V tomto článku se Hobbsová kriticky ohradila vůči eseji Jamese Pottera publikované v časopise *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. Potterovi, který patří i díky své více než pětisetstránkové příručce o mediální gramotnosti k jednomu z nejznámějších badatelů na tomto poli, vytkla jednostranné zaměření k protekcionistickému a ignoraci nových přístupů v mediální výchově. Zdůrazňuje, že ti, kdo mediální výchovu chápou jen jako protilek k negativnímu působení médií, mohou být nechtěně zaslepeni vůči širšímu spektru cílů výuky mediální gramotnosti, čímž přicházejí o důležité důkazy a informace, které přispívají k rozvoji digitální a mediální gramotnosti ve Spojených státech i na celém světě. Hobbsová rovněž poukazuje na systematický přehled zhruba 150 studií (Martens, 2010), který poznamenává, že někteří odborníci na komunikaci považují vzdělávání v oblasti mediální gramotnosti za řešení problému negativních dopadů médií, jakými jsou mediální násilí, genderová a rasové stereotypy či předsudky. Pokud ovšem pohled rozšíříme a zahrneme do ní i publikované práce kritických/kulturních vědců napříč disciplínami rétoriky, angličtiny, výchovy, filmových studií, technologické výchovy a dalších oborů, je zřejmé, že většina odmítá čistě ochrannářský přístup k mediální výchově.

V současnosti dochází ke sblížování obou přístupů. Jak shrnuje Jiráček (2018), „kritický odstup a tvořivost či občanská participace jsou v současnosti chápány jako základní principy mediální výchovy a současně jako základní složky mediální gramotnosti.

## Současné zdroje k mediální výchově pro učitele

Při analýze vzdělávacích materiálů v roce 2011 Wolák konstatoval, že mediální výchova je v našem prostředí téma nové a jeho metodický a didaktický půdorys se teprve ustanovuje (Wolák, 2011). Za tu dobu prošla mediální výchova určitým pokrokem, který se projevil hlavně v množství nových metodických materiálů, jež mají učitelé k dispozici. Kromě nových projektů (Svět médií, Faketicky, Fakescape) začal mnohem výrazněji publikovat projekt Jeden svět na školách. K rozvoji mediální výchovy se rovněž přidala i Česká televize, která vytvořila vlastní portál s edukačními videi (Česká televize, n.d.). Mediální výchova se také ovšem projevuje jako značně dynamický obor, protože dochází ke stále rychlejšímu pokroku na poli mediálních a digitálních technologií, a vznikají nové fenomény. Například finská národní vzdělávací politika zaměřující se na mediální výchovu mluví o tom, že zvyky, které jsme měli s používáním médií, se mění, a to například s příchodem sociálních sítí, gamingu služeb vod<sup>2</sup>, gamifikace či e-sportu (Ministry of Education and Culture, 2018). Proto materiály, které mohly být aktuální v roce 2011, už nemusí být aktuální dnes.

2 Z anglického video on demand neboli video na vyžádání. Tato služba umožňuje jejím uživatelům sledovat jimi vybraná videa (filmy, seriály) kdykoliv chtějí, uživatelé tedy nejsou vázáni nabídkou a časovým plánem jako u klasické televizní služby.

Vůbec první českou učebnicí zabývající se mediální výchovou je Mediální výchova od Jana Pospíšila a Lucie Sáry Závodné (Závodná & Pospíšil, 2010), jejíž druhé, aktualizované vydání bylo publikováno v roce 2020. Učebnice se na více než 80 stranách věnuje nejdříve tématu komunikace a masové komunikace, poté žurnalistice, typům mediálních obsahů, médiím (struktura, funkcím, regulacím apod.) a nezapomíná na nová média, jako jsou webové stránky či sociální sítě.

Jediná učebnice, která vlastní doložku MŠMT, je Mediální výchova pro základní školy od nakladatelství Fraus (Bělohlová, 2020). Tematicky je učebnice podobná mediální výchově od nakladatelství Computer Media – rovněž shrnuje problematiku médií a jejich využití v životě, dále se zabývá problematikou mediálních obsahů, internetu a bezpečnosti na něm, reklamy apod. Tyto kapitoly jsou ovšem vzhledem k zaměření k cílové skupině žáků zjednodušeny. Zpestřením je u této učebnice rovněž zařazení komiksového příběhu žáků, kteří si založili školní časopis a řeší problémy s ním spojené.

Na internetu se dá najít zdrojů mnohem více, úskalí tkví ovšem v tom, že téměř kdokoliv může své učební materiály nahrát – na internetu tak najdeme více materiálů v různé kvalitě. Z hlediska kvality i kvantity jsou významným zdrojem pro učitele materiály z projektu Jeden svět na školách realizovaný neziskovou organizací Člověk v tísni (Jeden svět na školách, n.d.). Kromě audiovizuálních materiálů s metodikami bylo v rámci tohoto projektu od roku 2007 vydáno celkem 11 publikací jak pro 1. stupeň, tak i pro 2. stupeň základní školy a školy střední.

Populárním projektem se stala webová stránka Svět médií (Kaderka, n.d.), která obsahuje otevřenou učebnici mediální výchovy. Za projektem stojí Michal Kaderka, učitel na pražském gymnáziu Na Zatlance. Otevřená učebnice, která vznikla z osobních Kaderkových materiálů pro seminář mediální výchovy, je k dispozici online a obsahuje metodiku a materiály do výuky k základním tématům mediální výchovy, jako je historie médií, tvorba mediálních sdělení, ale i hate speech či argumentační fauly. Další vzdělávací materiály a metodiky mohou učitelé získat na stránkách projektů jako Faketicky, E-bezpečí, O2 chytrá škola či Seznam se s médii. Starší, ale o to odbornější materiály nabízí portál Mediální výchova a mediální gramotnost Fakulty sociálních studií UK.

## Témata v mediální výchově

Na základě výše zmíněných zdrojů jsme identifikovaly nejvýznamnější témata mediální výchovy v českém prostředí. Dále zmiňujeme témata, která ještě nejsou reflektována, a to například z důvodu rychlého rozvoje na poli nových médií. Vycházely jsme především ze zdrojů, které poskytují metodiky pro učitele, tj. materiály, díky kterým může učitel o daném tématu učit.

### Masmédia – fungování, typy, publicistika, zpravodajství

Jedno z nejčastějších identifikovaných témat je zpravodajství a publicistika, a to ať už se jedná o základní přehled, jaká mediální sdělení nám masmédia nabízí, jaké jsou obsahy ve zpravodajství či jak funguje proces od

„události k titulku“. Toto téma je pro žáky důležité z důvodu pochopení celého procesu vytváření mediálních obsahů, a to včetně pravidel, kterých by se měla seriózní média držet. Dalším podtématem je samotné fungování médií – jedná se konkrétně o jejich rozdělení, problematiku vlastnictví či vlastnictví. Je otázkou, nakolik přínosné je pro žáky znát detaily z historie médií, a zřejmě proto je metodiky reflektují spíše ojediněle. Dalšími tématy, jež se vyskytly v online materiálech souvisejících s masmédií, jsou například média a právo či etika a média. (srov. FSV UK, n.d.; Jeden svět na školách, n.d.; Kaderka, n.d.)

## **Propaganda**

Oblíbeným tématem mediální výchovy je rovněž propaganda. Například projekt Jeden svět na školách se jí zabývá hned ve třech lekcích, kdy rozebírá propagandu nacistickou, komunistickou a současnou ruskou. Další zdroje pojednávají spíše o propagandě obecně (například poukazují na její rozdělení na bílou, šedou a černou), a když už ji ukazují na konkrétních případech (například Svět médií), jedná se o ukázky ze starých československých filmů, nikoliv o jmenování současné země. Jeden svět na školách je právě z důvodu zapojení reálných příkladů z Ruské federace mnohdy kritizován politiky či veřejností, kteří za tím vidí prosazování určité ideologie (např. Svobodová, 2019).

## **Manipulace s realitou, mediální stereotypy**

V rámci převládajícího protekcionistického přístupu se české zdroje rovněž soustředí na to, jak dokážou média manipulovat s obsahem a se samotným recipientem obsahu. Toto téma rovněž koresponduje s tématem z rámcového vzdělávacího programu ohledně kritického posuzování sdělení. S kritickým posouzením také souvisí znalost základních (mediálních) stereotypů a způsobů, jak jich média využívají.

## **Rozlišení faktu a názoru**

Tématem, kterým se na rozdíl od tištěných učebnic věnují online metodiky mediální výchovy ve velké míře, je rozlišení faktu od názoru. Rozlišení faktu od názoru a hodnocení je rovněž jedním z výstupů komunikační a slohové výuky pro 2. stupeň ZŠ. Nutno podotknout, že i když je tento výstup povinný, podle mezinárodního šetření PISA z roku 2018 jen 31 % českých patnáctiletých žáků dokáže rozlišit názor od faktu, což je daleko za průměrem, který činil 47 %. Analýza rovněž zjistila, že je zde silná korelace mezi tím, jestli žák rozezná fakt od názoru, a tím, jestli rozpozná zkreslené či subjektivní informace. U stejné proměnné (rozlišení faktu od názoru) poté byly nalezeny slabší pozitivní korelace například u toho, jak žáci dokážou posoudit důvěryhodnost informací na internetu či jak porozumí důsledkům zveřejnění informací dostupných na internetu. Řešení, alespoň tedy podle analýzy, se zdá být jednoduché – stačí se touto problematikou ve škole zabývat. Země, jejichž žáci častěji uváděli, že se touto problematikou zabývali, prokazovaly lepší výsledky (Česká školní inspekce, 2021).



## Falešné zprávy na internetu (dezinformace, misinformace, hoaxy a fake news)

Zvýšený výskyt falešných zpráv na internetu můžeme datovat zhruba v době začínající migrační krize v Evropě v roce 2015 či při kampani v rámci prezidentských voleb v USA v roce 2016. Právě díky této kampani a používáním sousloví fake news, které dokonce získalo od internetového slovníku Collin's Dictionary cenu za slovo roku 2017 (Collin's Dictionary, 2017). Fenomén dezinformací můžeme sledovat dodnes, například s nástupem pandemie onemocnění covid-19 Světová zdravotnická organizace mluví o tzv. infodemii, která je způsobená množstvím nepravdivých či zavádějících zpráv. Samotná organizace varuje, že infodemie může zmást obyvatelstvo a stát životy (World Health Organization, n.d.).

Právě zvýšený výskyt falešných zpráv na internetu dal jakýsi impuls učitelům a odborníkům k tomu, aby se začaly více věnovat mediální výchově. Například projekt Jeden svět na školách vydal od roku 2007 do roku 2015 pouze dvě publikace, od roku 2015 do současnosti jich ovšem přibylo 9, v roce 2018 dále vznikla známá kniha *Nejlepší kniha o fake news!!!* (Vejvodová & Gregor, 2018), v tomto období také pozorujeme vznik projektů jako Svět médií, Faketicky či FakeScape (u posledních dvou zmíněných názvů projektů si také můžete všimnout výrazu „fake“, který odkazuje právě na problematiku fake news).

Téma dezinformací koresponduje s tematickým okruhem kritického čtení a vnímání mediálních sdělení, jedná se ovšem o tak charakteristickou problematiku, že je většinou uváděna samostatně. Zvýšení množství informačních toků s mnohdy špatnou informační kvalitou vyžaduje zvýšené nároky na kritické posuzování mediálních sdělení, protože existuje nespočet zdrojů, kterým může jedinec věřit. S kritickým přístupem k dezinformacím se tak pojí například evaluace sdělení podle koncepce pěti klíčových otázek či základní znalost intencí dezinformátorů a zdrojů, u kterých žák sám vyhodnotí, zdali jim věřit, či nikoliv. Problematika toho, „co je a není pravda“, má ovšem svá úskalí a vzbouzí četné diskuse. Například bývalý poslanec Lubomír Volný mluvil o „vymývání mozků“. Podle vyjádření představitelů projektu Jeden svět na školách se žáci učí jen kompetence k tomu, aby si sami určili, co je pravda a co ne (Erhart & Kropáčková, 2018).

Kritické zhodnocení mediálního textu u žáků bylo předmětem několika výzkumů (např. Česká školní inspekce, 2018; Člověk v tísní, 2018; Mikulcová & Kopecký, 2020). Z výsledků šetření České školní inspekce vyplynulo, že problémy mají žáci v kritické složce mediální gramotnosti, zvláště pak v orientaci v delším textu s potřebou rozhodnutí o pravdivosti/důvěryhodnosti sdělení či o postoji mluvčího. Z výzkumu organizace Člověk v tísní zaměřeného na středoškoláky zase vyplynulo, že při posouzení důvěryhodnosti článků na Facebooku, kdy byl žákům ukázán náhled článku z etablovaného zpravodajského média a média neznámého s rysy dezinformací, přesně 50 % žáků tvrdilo, že důvěryhodným je etablované zpravodajské médium.

## Sociální sítě

Sociální sítě představují zcela nový prostor interakce v 21. století. Jednak pro něj platí podobná pravidla jako pro informace na webových stránkách (tj. ne vše, co se tam objeví, je pravda), jednak ale může jedinci sloužit k dosahování určitých cílů (tvorba mediálních sdělení, forma zábavy či studia). V současnosti se ovšem vedou

i diskuse nad tím, jak sociální sítě ovlivňují psychiku dětí i dospělých. Meta analýza (Ivie et al., 2020) dvanácti výzkumů na toto téma našla malou, ovšem statisticky signifikantní korelaci mezi depresí a adolescenty, kteří využívají sociální sítě. Systematický přehled studií (Keles et al., 2020) jednak upozornil na značnou nekonzistentnost kvality dosud vydaných studií, na druhou stranu ovšem došel k závěru, že je zde všeobecná korelace mezi psychickými problémy a používáním sociálních sítí. Většina autorů ovšem dodává, že problematika je natolik komplexní, že se nedá vyslovit určitý závěr, tj. že by zde byl kauzální vztah mezi používáním sociálních sítí a depresí. Sociálními sítěmi se v tomto ohledu metodicky věnuje náznakem jen Jeden svět na školách, který upozorňuje na rozdíl mezi tím, co je zobrazováno na sociálních sítích, a tím, jaká je realita. Právě porovnávání se s jinými uživateli, a to na základě jejich fotek a videí může hrát velkou roli ve vnímání sama sebe, což pak může jedinci způsobovat problémy v prožívání.

## Reklama a influenceri

Téma reklamy je již součástí rámcových vzdělávacích programů, takže by se teoreticky mělo vyučovat již delší dobu. Novým je ovšem způsob, jakým funguje reklama dnes, a to právě vlivem internetu a sociálních sítí. S reklamou nyní souvisí fenomény jako algoritmy, personalizovaná reklama, product placement u influencerů apod. Výzkum provedený Fakultou sociálních věd UK v Praze odhalil, že skrytou reklamu na sociálních sítích bezpečně pozná pouze každé desáté dítě. Navazující, tentokrát kvalitativní výzkum mezi žáky 4. až 6. třídy ukázal na to, že řada rodičů se o influencerech, kteří jsou s reklamou často spojováni, vůbec nebaví (FSV UK, 2018).

I když vidíme, že tzv. influencer marketing je nyní na sociálních sítích běžný, musíme si položit otázku, zdali je takováto reklama skutečně efektivní a jestli může opravdu ovlivnit názor a chování uživatelů natolik, že si díky ní koupí produkt, který influencer propaguje. Zajímavý výzkum (Lou & Yuan, 2019) zkoumal tuto problematiku z hlediska několika faktorů, a to například z hlediska důvěryhodnosti influencera, nákupních záměrů participanta či jeho povědomí o dané značce., Zjištění z výzkumu ukázala, že důvěryhodnost, atraktivita a pocit ztotožnění pozitivně ovlivňovaly důvěru uživatelů v příspěvky obsahující určitý značkový produkt. Tato důvěryhodnost a přitažlivost influencerů může pozitivně ovlivnit důvěru ve značky, které daný influencer propaguje. Důležité je také zjištění, že odbornost influencera v určitém odvětví nemělo vliv na důvěru sledujících ve značkový obsah.

## Hate speech a netiketa

Výhodou publikování příspěvků na internetu je jeho dosah, který může být prakticky neomezený. Během chvíle tak můžeme oslovit miliony lidí, kteří jsou stovky kilometrů daleko. Nevýhodou ovšem může být, že takový příspěvek se může stát virálním a poté naprosto nekontrolovatelným, popřípadě vést k určitým nepříjemným konsekvencím. Z českého prostředí je známý případ muže, který byl obžalován za rasistický komentář k fotce prvňáčků ze Základní školy Plynárenská (iRozhlas.cz, 2020). Tyto urážející příspěvky se nazývají hate speech a mohou snadno způsobit psychickou újmu jejich obětem. Extrémní formy hatingu vedoucí ke kyberšikaně

poté mohou vést až k sebevraždě. Systematický přehled studií (John et al., 2018) pokrývající přes 150 tisíc dětí a dospívajících zjistil, že oběti kyberšikany jsou více ohroženy sebepoškozováním i sebevražedným chováním než osoby, které se kyberšikany nestaly. Zajímavostí je, že v menší míře jsou dokonce i pachatelé kyberšikany ohroženi sebepoškozováním a sebevražednými myšlenkami ve srovnání s těmi, kteří kyberšikanu nepáchají.

Problémy spojené s hatingem a netikou (tj. jakási “etiketa”, jak se chovat na internetu) by tak mohly být se žáky probírány právě v hodinách mediální výchovy či českého jazyka, aby si žáci uvědomili, co svým příspěvkem mohou způsobit, respektive že se i oni sami mohou stát oběťmi hatingu. Diskuse a osvěta na toto téma tak může být efektivní prevence proti negativním jevům s hatingem spojených.

## **Mediální well-being**

V podkapitole o sociálních sítích jsme zmínili možnou souvislost mezi psychickými problémy a používáním sociálních sítí. V případě well-beingu se ovšem nejedná jen o sociální sítě, které mohou způsobovat určité problémy. Například longitudinální studie (Coyne et al., 2020) zjistila, že 90 % hráčů nepoužívá videohry takovým způsobem, který by je mohl jakkoliv ovlivnit, ovšem významná menšina se může skutečně stát závislými a v důsledku toho mohou trpět jak sociálně, tak i psychicky. Rovněž se vedou diskuse o vlivu pornografie na dnešní generaci, například u výzkumu (Camilleri et al., 2021) zkoumajícím konzumaci pornografie u amerických vysokoškolských studentů byl nalezen vztah mezi používáním pornografie a negativními výsledky duševního zdraví u studentů univerzit, který by mohl být způsobem návykovým chováním. Philipp Zimbardo dokonce na toto téma sepsal knihu *Odpojený muž: jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím* (Zimbardo & Duncan, 2012), která se věnuje vlivu moderních technologií na mladé muže. Osvěta v této problematice a naučení se kritickému přístupu k těmto fenoménům v rámci mediální výchovy by mohlo žákům pomoci předejít nebo alespoň snížit možné problémy s těmito tématy spojené.

## **Peníze na internetu (online investování, kryptoměny)**

V dnešní době si téměř každý plnoletý může otevřít svůj účet u brokera a začít investovat online. To s sebou nese jednak příležitost spravovat své finance efektivnějším způsobem, opačně je ovšem investování spojeno s velkými riziky. Klíčem je finanční (lépe řečeno investiční) gramotnost, díky které by si žáci veškerá rizika i příležitosti spojená s investováním uvědomili. Zejména populární se staly v dnešní době kryptoměny a virtuální tokeny, do kterých se mladí nebojí investovat. Odborníci dokonce upozorňují, že investice do se může stát dokonce i závislostí podobné gamblingu (Janauerová, 2021). S kryptoměnami souvisí také množství podvodů, díky kterým mohou investoři přijít o statisíce. Toto téma je relativně nové, a zřejmě proto jej žádný z našich zdrojů nereflktuje. Tématu podvody v online prostředí (včetně podvodů spojených s kryptoměnami) se podrobněji věnuje cyklus videopřednášek s názvem *Prevíti na síti* (E-Bezpečí, 2021).

## Kognitivní zkreslení

Kognitivní zkreslení a chyby v úsudku jsou spojovány s bádáním Daniela Kahnemana a Amose Tverského. Ti představili svoji teorii založenou na dvou systémech (systém 1 a systém 2), díky kterým vysvětlují, jak funguje naše rozhodování a úsudky. „Na vině“ co se týče nepřesných úsudků je podle Kahnemana s Tverským systém 1, který za nás rozhoduje automaticky, intuitivně, co nejrychleji a bez námahy. Takové rozhodování způsobuje, že se dopouštíme mnoha nevědomých chyb v usuzování a kognitivních zkreslení (Kahneman, 2012). Nabízí se otázka, zdali vůbec učení kognitivních zkreslení může vést ke zlepšení úsudku. Kahneman tvrdí, že není až na výjimky příliš optimistický ohledně možnosti kontrolovat zkreslení v úsudku ve svém životě (Kahneman, 2012). V roce 2019 byl ovšem proveden výzkum (Sellier et al., 2019), který ukazuje souvislost mezi tréninkem zaměřeným na snížení kognitivních předsudků a zlepšením schopnosti úsudku/rozhodování. Takového závěru došli výzkumníci potom, co srovnali studenty, kteří absolvovali výcvik zaměřený na kognitivní zkreslení, s těmi, kteří výcvikem neprošli. Ti studenti, kteří výcvikem prošli, měli o 19 % menší pravděpodobnost, že zvolí horší řešení v rámci případu, kdy měli potvrdit či vyvrátit určitou hypotézu (“Corrigendum: Debiasing Training Improves Decision Making in the Field,” 2020).

Nutno podotknout, že problematikou kognitivních zkreslení se nezabývá žádný ze zkoumaných metodik mediální výchovy. Toto téma ovšem nabízíme jako možnou inspiraci pro budoucí bádání v oblasti mediální výchovy či zapojení do výuky. Pokud totiž platí závěry z výzkumu prezentovaného výše, je možné, že můžeme vhodným tréninkem docílit zlepšení v úsudku žáků při porovnání mediálních sdělení.

## Další témata

Další témata, která jsme identifikovali v rámci mediální výchovy, mohou být například sociální bubliny (které souvisí se sociálními sítěmi), vedení školního časopisu, média jako zdroj zábavy, argumentační fauly, práce s emocemi, ochrana osobních údajů a autorská práva, ankety a grafy v médiích či filmová výchova a tvorba.

## Diskuse

Mediální výchova představuje opravdu široké téma, jehož hranice určuje snad jen určení samotných učitelů a odborníků. I proto je její výuka realizována v České republice či v jiných zemích jako průřezové téma, které se může učit v rámci humanitních, uměleckých či přírodních předmětů. Zajímavé srovnání nabízí výčet témat, které zmiňuje publikace *Media Literacy in Action* od Renee Hobbsové (Hobbs, 2021). Názvy kapitol jsou například: „Proč jsou média důležitá? Jak fungují vyhledávače? Proč jsme přitahováni osobnostmi a příběhy? Proč mají lidé odlišný styl hudby, filmů či seriálů? Jak vydělávají média peníze? Proč se lidé obávají stereotypů?“ Vidíme tedy pojetí, které bere média komplexně a v rámci určitého kontextu než jen výčet jednotlivých témat.

Inspirativní koncept výuky mediální výchovy můžeme také vidět například ve Finsku. V roce 2016 bylo vytvořeno nové vzdělávací kurikulum, které pracuje s pojmem „multiliteracy“, neboli jakousi všeobecnou informační gramotností. Ta stojí na principu multimodality a kritických schopností k interpretaci a produkovaní různých

typů médií (Finnish Media Education, n.d.). Princip všeobecné gramotnosti, který chápe texty jako „*entity vyjádřené prostřednictvím verbálních, vizuálních, auditivních, numerických a kinestetických znakových systémů a jejich kombinací*“ (Kangas & Rasi, 2021) umožňuje zapojení mediální gramotnosti do většiny předmětů. Například téma manipulace v rámci určitého média může být vyučováno z hlediska několika předmětů: v matematice se žáci mohou učit, jak odhalit zmanipulovanou statistiku, ve výtvarné výchově se mohou zabývat manipulací s obrazem či v rámci jazyka se mohou žáci naučit, jak rozpoznat manipulaci ve verbální komunikaci (Henley, 2020).

Podíváme-li se zpět na témata z online zdrojů mediální výchovy pro české učitele, vidíme, že jsou orientovány spíše v rámci tzv. protekcionistického přístupu, tj. že k médiím musíme přistupovat kriticky, protože v sobě mohou ukrývat negativní fenomény. V materiálech tak většinou chybí empowerment přístup a edukace v oblasti media well-beingu. Například Hop (2021) zmiňuje několik příkladů otázek, na které by měli žáci po absolvování mediální výchovy znát odpověď. Jsou jimi například: „*Které aplikace nám mohou pomoci k fyzickému zdraví? Jak nám mohou média pomoci dosáhnout profesionálních a soukromých cílů? Jak nám mohou média pomoci k tomu, abychom byli takovou osobou, jakou si přejeme?*“

Od roku 2021 probíhají v České republice přípravy k velké revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (*Velké Revize RVP ZV*, n.d.), které mají zmodernizovat obsah vyučování. Nabízí se tedy otázka, zdali i tyto zahraniční přístupy budou implementovány do průřezového tématu mediální výchovy.

## Závěr

Cílem příspěvku bylo charakterizovat pomocí veřejně dostupných zdrojů a učebnic základní témata mediální výchovy a ta témata, která ještě nejsou pevnou součástí mediální výchovy, podložit literaturou zdůvodňující relevanci jejich výuky na školách. Vzhledem k tomu, že neexistuje větší množství metodik a jednotlivá témata mediální výchovy se překrývají, rozhodli jsme se upustit od záměru data kvantifikovat a následně sestavit jakýsi žebříček nejpoužívanějších témat v mediální výchově. Přehledová studie tak slouží spíše jako podpora a inspirace pro budoucí bádání v této oblasti. Myslíme si, že mapování současných a budoucích témat v mediální výchově by mělo probíhat neustále. Jak bylo poznamenáno, vlivem rychlého vývoje technologií dochází k vytvoření nových mediálních fenoménů, které by měla škola reflektovat, protože zasahují do každodenního života žáků, což můžeme vidět například u sociálních sítí.

## Poděkování/dedikace k projektu

Článek vznikl za podpory studentského grantového projektu IGA\_PdF\_2021\_032. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

## Literatura

- Bělohlová, E. (2020). *Mediální výchova*. Fraus.
- Camilleri, C., Perry, J. T., & Sammut, S. (2021). Compulsive Internet Pornography Use and Mental Health: A Cross-Sectional Study in a Sample of University Students in the United States. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.613244>
- Česká školní inspekce. (2018). *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Medialni-vychova-na-ZS-a-SS-ve-sk>
- Česká školní inspekce. (2021). *Čtenářství ve 21. století*. [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/SA\\_PISA\\_2018\\_Ctenarstvi\\_ve\\_21\\_stoleti/html5/index.html?pn=1](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2021/SA_PISA_2018_Ctenarstvi_ve_21_stoleti/html5/index.html?pn=1)
- Česká televize. (n.d.). *Mediální výchova*. Retrieved February 14, 2022, from <https://edu.ceskatelevize.cz/tema/medialni-vychova>
- Člověk v tísni. (2018). *Mediální gramotnost středoškoláků a jejich postoje k médiím*. <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/medialni-gramotnost>
- Collin's Dictionary. (2017). *Collins 2017 Word of the Year Shortlist*. <https://blog.collinsdictionary.com/language-lovers/collins-2017-word-of-the-year-shortlist/>
- Corrigendum: Debiasing Training Improves Decision Making in the Field. (2020). *In Psychological Science* (Vol. 31, Issue 6). <https://doi.org/10.1177/0956797620930211>
- Coyne, S. M., Stockdale, L. A., Warburton, W., Gentile, D. A., Yang, C., & Merrill, B. M. (2020). Pathological video game symptoms from adolescence to emerging adulthood: A 6-year longitudinal study of trajectories, predictors, and outcomes. *Developmental Psychology*, 56(7). <https://doi.org/10.1037/dev0000939>
- Erhart, M., & Kropáčková, R. (2018). *Neziskovky jako terč? Podle Volného vymývají dětem mozky. ‚Pomáhají tam, kde stát zaspal,‘ oponuje Gajdůšková*. [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/lubomir-volny-sp-d-alena-gajduskova-cssd\\_1808081346\\_haf](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/lubomir-volny-sp-d-alena-gajduskova-cssd_1808081346_haf)
- Finnish Media Education*. (n.d.). Retrieved February 17, 2022, from [https://kavi.fi/sites/default/files/documents/mil\\_in\\_finland.pdf](https://kavi.fi/sites/default/files/documents/mil_in_finland.pdf)
- FSV UK. (n.d.). *Mediální výchova a mediální gramotnost*. Retrieved January 24, 2022, from <https://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-1.html>
- FSV UK. (2018). *Skrytou reklamu na internetu pozná jedno dítě z deseti, zjistili výzkumníci z Univerzity Karlovy*.

- Henley, J. (2020). How Finland starts its fight against fake news in primary schools. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2020/jan/28/fact-from-fiction-finlands-new-lessons-in-combating-fake-news>
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to potter. In *Journal of Broadcasting and Electronic Media* (Vol. 55, Issue 3). <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.597594>
- Hobbs, R. (2021). *Media Literacy in Action: Questioning the Media*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Hop, L. (2021). *From media literacy to media empowerment and media wellness – the subject is more urgent than ever!* [https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/experts/media-empowerment-and-wellness.htm?fbclid=IwAR2ZiIN4S6RtSik7uvm6rLZcSnm\\_3J-Jal1FD-9GMFqVLgccM3ooFNfS-TOk](https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/experts/media-empowerment-and-wellness.htm?fbclid=IwAR2ZiIN4S6RtSik7uvm6rLZcSnm_3J-Jal1FD-9GMFqVLgccM3ooFNfS-TOk)
- iRozhlas.cz. (2020). ‚Řešení se přímo nabízí.‘ Za komentář pod fotkou teplických prvňáčků dostal Kroupa podmínku. [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/teplice-zs-plynarenska-komentar\\_2007161324\\_pj](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/teplice-zs-plynarenska-komentar_2007161324_pj)
- Ivie, E. J., Pettitt, A., Moses, L. J., & Allen, N. B. (2020). A meta-analysis of the association between adolescent social media use and depressive symptoms. In *Journal of Affective Disorders* (Vol. 275). <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.014>
- Janauerová, B. (2021). *Mezi českými gamblery se objevila nová závislost, jde o patologické nakupování kryptoměn*. ČT24. <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3314423-mezi-ceskymi-gamblery-se-objevila-nova-zavislost-jde-o-patologicke-nakupovani>
- Jeden svět na školách. (n.d.). Materiály k mediálnímu vzdělávání. Retrieved January 24, 2022, from <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/materialy>
- Jiráček, J., Šťastná, L., & Zezulková, M. (2018). *Mediální výchova jako průřezové téma*.
- John, A., Glendenning, A. C., Marchant, A., Montgomery, P., Stewart, A., Wood, S., Lloyd, K., & Hawton, K. (2018). Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: Systematic review. In *Journal of Medical Internet Research* (Vol. 20, Issue 4). <https://doi.org/10.2196/jmir.9044>
- Kaderka, M. (n.d.). *Svět médií*. Retrieved January 24, 2022, from [www.svetmedii.info](http://www.svetmedii.info)
- Kahneman, D. (2012). *Myšlení: rychlé a pomalé*. Jan Melvill.
- Kangas, M., & Rasi, P. (2021). Phenomenon-Based learning of multiliteracy in a Finnish upper secondary school. *Media Practice and Education*, 22(4).
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. In *International Journal of Adolescence and Youth* (Vol. 25, Issue 1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>

- Lou, C., & Yuan, S. (2019). Influencer Marketing: How Message Value and Credibility Affect Consumer Trust of Branded Content on Social Media. *Journal of Interactive Advertising*, 19(1). <https://doi.org/10.1080/15252019.2018.1533501>
- Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1).
- Mičienka, M., & Jiráček, J. (2007). *Základy mediální výchovy*. Portál.
- Mikulcová, K., & Kopecký, K. (2020). Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ. In *Aktuální problémy mediální výchovy a mediální gramotnost žáků 2. stupně ZŠ*. <https://doi.org/10.5507/pdf.20.24459004>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <http://www.nuv.cz/file/4986/>
- Ministry of Education and Culture. (2018). *Media literacy in Finland: National media education policy*.
- Potter, W. J. (2013). Review of Literature on Media Literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Sellier, A. L., Scopelliti, I., & Morewedge, C. K. (2019). Debiasing Training Improves Decision Making in the Field. *Psychological Science*, 30(9). <https://doi.org/10.1177/0956797619861429>
- Svobodová, E. (2019). *Nenávistný Jeden svět na školách? Blog IDnes*. <https://evasvobodova2.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=706466>
- Vejvodová, P., & Gregor, M. (2018). *Nejlepší kniha o fake news, dezinformacích a manipulacích!!!* CPress.
- Velké revize RVP ZV. (n.d.). Retrieved February 17, 2022, from <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>
- Wolák, R. (2011). Učebnice a portály mediální výchovy v ČR. *Komunikace, Média, Společnost*, 1.
- World Health Organization. (n.d.). *Infodemic*. Retrieved January 24, 2022, from [https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/infodemic#tab=tab_1)
- Závodná, L. S., & Pospíšil, J. (2010). *Mediální výchova*. Computer Media.
- Zimbardo, P. G., & Duncan, N. (2012). The demise of guys: Why boys are struggling and what we can do about it. In *The demise of guys: Why boys are struggling and what we can do about it*.



## PROBLEMATIKA SITUACÍ SPOJENÝCH S COVIDEM-19 V DOMOVĚ SOCIÁLNÍCH SLUŽEB

### ISSUES RELATING TO COVID-19 IN THE DAY CARE CENTRE

Josef NOTA

Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Česká republika, [josefnota@seznam.cz](mailto:josefnota@seznam.cz)

#### **Abstrakt:**

*Zkoumanou problematikou je dopad nákazy novým typem koronaviru na aktéry domova sociálních služeb. Příspěvek představuje závěry z ročního shromažďování kvalitativní dat od dvou informantek. Tyto informantky působí na pozici „aktivizačních pracovníků v sociálních službách“. Za závěr je možné považovat zjištění, že informantky hodnotí kvalitativně odlišně pandemické vlny, které zasáhly zmíněný domov. Argumentace informantek se opírá o fakt, že při druhé vlně se v domově rozšířila nákaza, která měla tvrdý dopad na životy klientů i na informantky samotné v osobním i pracovním životě. Protipandemická opatření prožívá dle informantek odlišně skupina uživatelů-seniorů a skupina uživatelů s mentálním postižením: důvodem je vysoce individuální frustrace potřeb konkrétních uživatelů domova sociálních služeb.*

**Klíčová slova:** pomáhající profese; koronavirus; senior; sociální služby; kvalitativní výzkum; domov sociálních služeb; protipandemická opatření

#### **Abstract:**

*The study focuses on the impact of the new type of coronavirus on the clients of a day care centre. The topic introduces the closing part of one year qualitative data gathering by two informants. These informants work on the position of „activity worker in welfare services“. A finding that could be considered conclusion is that informants assess distinctly the pandemic waves influencing the centre mentioned. Informants's argumentation explains the fact that in the second pandemic wave the virus spread had a serious impact on the clients's lives and also the informants themselves. The preventive measures are experienced differently by the group of senior clients and the clients with mental illnesses. This could be explained by the highly individual needs frustration by every individual client of the day care centre.*

**Keywords:** helping professions; COVID-19; senior; social services; qualitative research; day care centre; anti-pandemic measures

## Výzkumný problém a výzkumné otázky

Koronavirová pandemie je bezesporu jedna ze současných výzev (nejen) pro oblast sociálních služeb. Pandemie a návazná opatření totiž zastihla sociální i psychosociální služby naprosto nepřipravené (Horecký & Švehlová, 2021).

Zatímco data, která mapují dopady koronavirové pandemie plní odborné články v zahraničí i u nás zejména prostřednictvím kvantitativních, dotazníkových sond, my jsme se rozhodli pro realizaci ročního kvalitativního výzkumu.

Zkoumaným terénem je konkrétní dům sociálních služeb (dále jen DSS nebo „domov“), který patřil roku 2021 k nejpostiženějším koronavirovou infekcí v kraji (z etických důvodů záměrně neuvádíme konkrétní název domova ani kraj, kde se domov nachází). Problémem je zejména snadné komunitní šíření infekce mezi uživateli domova a personálem. DSS navíc pečuje o specifickou, rizikovou skupinu uživatelů, velmi často trpící chronickým onemocněním. Tito uživatelé jsou kvůli svému zdravotnímu stavu potenciaálně mnohem ohroženější závažnějším průběhem onemocnění, než běžná skupina obyvatel.

Z více než ročního získávání dat od dvou informantek, které pracují na pozici „aktivizační pracovník“ jsme hledali odpověď na otázku: *„Jak prožívají aktuální situace, které vznikají kvůli koronavirové pandemii, aktéři domova sociálních služeb?“*

Cílem tohoto článku je proto porozumět, JAK tuto nelehkou situaci vnímají a prožívají pracovnice vybraného DSS a PROČ právě takovým způsobem. Optika výzkumu byla přenesena na subjekty výzkumného problému (v tomto případě na aktivizační pracovnice).

Některá získaná data z roku 2021 byla průběžně publikována (Nota, 2021). Následující článek si klade za cíl interpretovat nově získaná data z celého dosavadního trvání pandemie do komplexního obrazu: přibližují pandemickou situaci v DSS prostřednictvím autentických výpovědí a mohou být použity pro potřeby dalších výzkumů, které se zabývají možnými dopady koronakrizy na zúčastněné aktéry v prostředí domovů sociálních služeb.

## Design a metoda výzkumu

Protože bylo záměrem rozkrýt některé ne zcela jasné jevy, zvolili jsme kvalitativní způsob zkoumání (Švaříček & Šedřová, 2007), nástrojem pro sběr dat se staly nestrukturované, hloubkové rozhovory vedené narativním způsobem.

Narativní, hloubkové zkoumání se stalo nedílnou součástí kvalitativního výzkumu. Výzkumník přitom buduje komplexní, holistický obraz, analyzuje slova i rozsáhlejší verbální i neverbální významové jednotky, zachycuje podrobné názory informantů a provádí studii v přirozených podmínkách (Čermák, 2002).

Data z rozhovorů byla nahrávána, poté doslovně přepsána a následně analyzována. Smyslem analýzy bylo zpracovat data smysluplným způsobem a nalézt odpověď na položenou otázku (Hendl, 2005). Pro analýzu bylo zvolené otevřené kódování metodou „papír-tužka“. Vzniklé kódy byly poté seskupeny (kategorizovány) do pojmů, které příslušely stejnému jevu a následně interpretovány s cílem porozumět fenoménům, které se v procesu vypořádaly (Strauss & Corbinová, 1999).

Při analýze výpovědí bylo cílem (s vědomím rizika „nadinterpretace“) nemít ambici nacházet v datech něco, co v nich ve skutečnosti není a nepromítat do sdělení implicitní teorie. Jádro sdělení je tedy vždy jen a pouze ve výpovědích samotných respondentek, proto jsou v následujícím textu tak hojně zastoupeny konkrétní, přímé citace.

## Data z výzkumu a etika šetření

Nástrojem pro sběr dat byly opakované hloubkové, nestrukturované rozhovory realizované s cílem odhalit konkrétnosti z naznačených témat. Skutečná jména informantek byla anonymizována, DSS o kterém je řeč, je jmenován a představen pouze obecně.

## Teoretická východiska k problému

Téma dopadů pandemie je bezpochyby aktuální a problematika je zkoumána optikou různých věd, např. za pomoci ekonomických nástrojů (např. Boyarkina, 2021; Hampejs, 2021), přičemž v dostupných studiích zaměřených na problematiku prvotních dopadů pandemie na oblast sociálních služeb dominují anketní výzkumy, ve kterých jsou těžištěm strukturované otázky (např. Kliment & Nádvoříková, 2021). Anketní výzkum realizoval také Institut sociální práce ve spolupráci s agenturou NMS (2021).

V oblasti pedagogických věd se tématu věnoval Suda (2021), který popsal fenomén koronavirové krize u studentů pedagogiky volného času.

Tématu kvality života v době koronaviru z perspektivy sociální práce se ve své teoretické studii věnoval Řezáč (2021). Jeho přehledová studie zmiňuje i to, že koronavirová pandemie přináší nejen všestranná rizika, ale i nové příležitosti pro různé rozměry a indikátory života.

Z teoretických východisek k problému můžeme citovat také tzv. „Galwayskou výzvu“ (2021): mezinárodní výzvu proti ohrožení, vyloučení a věkové diskriminaci starších lidí během pandemie covidu-19, která obsahuje čtyři body politicky zabarveného sdělení. Zpráva pracovní skupiny Rady vlády pro duševní zdraví (2021) iniciovala šetření, které je zaměřené na dopad krize, který způsobila pandemie covidem-19. Na základě tohoto šetření formulovala konkrétní doporučení k řešení současných i budoucích pandemických situací.

Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR vydala přehledovou studii s názvem „Pandemie COVIDU-19 a sociální služby 2020-2021: Jaký byl dopad COVIDU-19 na sociální služby v České republice?“ (Horecký & Švehlová, 2021). V této studii jsou přesně zmapovány vrcholy pandemických vln, přehled restriktivních opatření v domovech sociálních služeb, jakým způsobem byla omezována v těchto konkrétních letech dostupnost péče, statistické zpracování úmrtí na COVID-19, proočkovanost proti onemocnění COVID-19 a stručné vyjádření zástupců zaměstnanců z jednotlivých domovů sociálních služeb.

Z kvalitativních šetření můžeme zmínit např. závěrečnou práci Holmajerové (2021), která se zaměřila na to, jak senioři žijící ve vlastní domácnosti zvládají restriktivní, protipandemická opatření (tato práce ovšem nepostihuje námi vybranou problematiku, protože zkoumá situaci zdravých žen bez reálné zkušenosti s koronavirovou nákazou a navíc informantky nejsou odkázány na pomoc péče DSS).

Příklad smíšeného výzkumu, který mapoval překážky a stereotypy v distanční psychosociální péči z pohledu poskytovatelů služeb, realizoval Charvát se svým týmem v roce 2022. Výsledky svého výzkumu prezentoval na konferenci „Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku“ v roce 2022, ale tyto výsledky ještě nejsou publikovány.

## **Představení DSS, charakteristika respondentek, sběr dat**

Domov sociálních služeb, ve kterém výzkum probíhal, zajišťuje služby těm osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, či zdravotního postižení, stará se o klienty, kteří potřebují pravidelnou pomoc od druhých osob.

Uživateli tohoto DSS jsou osoby se zdravotním postižením, osoby s lehkým mentálním postižením a senioři, kteří vzhledem ke svému věku a zdravotnímu stavu potřebují podporu a pomoc jiné osoby v běžném životě a nemohou zůstat ve svém původním prostředí.

Našimi respondentkami jsou dvě zaměstnankyně tohoto domova: Dana a Helena (Dana pracuje na oddělení seniorů, Helena na oddělení uživatelů s mentálním postižením).

Dana je matkou dvou dětí (24-letého syna a 14-ti leté dcery). Na počátku devadesátých let vystudovala obor vychovatelství a poté předškolní pedagogiku. Pracovala osm let ve školství. Ve zmíněném DSS pracuje pátým rokem na pozici „aktivizační pracovník v sociálních službách“. O toto zaměstnání Dana velmi usilovala: v DSS měla pět let žádost o zaměstnání, než byla na současnou pracovní pozici vybrána. Pracuje v oddělení seniorů: její pracovní náplní je rozvíjet u seniorů manuální zručnost, jemnou motoriku, organizovat a realizovat s nimi volnočasové aktivity, věnovat pozornost těm uživatelům, kteří potřebují psychickou pomoc a spolupracovat při zabezpečování kulturních a zájmových činností.

Helena vystudovala maturitní obor s názvem Rodinná škola – ekonomicko – administrativní služby. Po maturitě navštěvovala jazykovou školu se zaměřením na německý jazyk. Studium na Pedagogické fakultě, studijní program Německý jazyk se zaměřením na vzdělávání nedokončila z rodinných důvodů. Helena vypověděla, že odmalička vlastně žila ve společnosti seniora (starala se kromě dalších členů rodiny i o praoťce). Ve chvíli, kdy se zhoršil praoťcův zdravotní stav a Helena mu nebyla schopna dopřát veškerou potřebnou péči, praoťec byl přijat do domova poskytujícího sociální služby – do budoucího Helenina pracoviště. Když se Heleně narodil syn, do zmíněného DSS později nastoupila na pozici „aktivizačního pracovníka v sociálních službách“ do oddělení seniorů (tedy na pozici, kde nyní pracuje zmíněná kolegyně Dana). Helena byla na oddělení seniorů rok a půl, náplní její práce byly aktivizační terapie, např. keramická a výtvarná dílna, četba se seniory, tanec vsedě, a především hudební, aktivizační činnosti. Po odchodu jedné kolegyně z oddělení tzv. „mladších klientů“

(30-60 let, klienti se zdravotním a mentálním postižením) nastoupila na její pozici. Na tomto oddělení pracuje dodnes (Nota, 2021). Helena je podruhé vdaná (první manželství se rozpadlo s důvodu alkoholismu partnera). S nynějším manželem se starají o dvanáctiletého syna s diagnózou „opožděná vývojová dysfázie, lehká mentální retardace“, který se narodil Heleně v prvním manželství. S nynějším manželem vychovávají ještě pětiletou, zdravou dceru.

Data pro rozhovory byla intenzivně sbírána zejména na přelomu roku 2020 – 2021 a na přelomu roku 2021-2022. Prostřednictvím informantek má čtenář možnost nahlédnout na důsledky zavlečení nákazy do DSS, na důsledky restriktivních opatření a jejich dopad na všechny aktéry DSS.

Pro ilustraci připomínáme pět dosavadních „pandemických vln“ v ČR:

- 1) Od jara 2020, dopad na DSS zejména v září
- 2) Od podzimu 2020, dopad na DSS zejména v listopadu
  - Přelom roku 2020/2021- první realizace rozhovorů (17.01 2021)
- 3) Podzim 2021 (varianta „delta“)
- 4) Podzim/zima 2021 – dosud (varianta „omikron“)
  - Přelom roku 2021/2022 druhá realizace rozhovorů (20.12 2022)

## **Začátek příběhu: březen 2020 – leden 2021**

Helena s Danou svorně vypovídaly, že první, jarní pandemická vlna pro domov neznamenal vážné ohrožení; nepříjemné byly první restriktivní opatření, neboť vedení domova zakázalo návštěvy a vycházení klientů mimo areál DSS zejména v nastupující druhé pandemické vlně. Služby jako terapie a aktivizační aktivity byly výrazně omezeny, kontakt uživatelů s příbuznými byl realizován pouze distančně. Druhá pandemická vlna na podzim 2021 byla mnohem dramatičtější:

*Helena: Návštěvy se během první, jarní vlny na nějaký čas zakázali, a tak se začal pro komunikaci mezi klienty a rodinami využívat Skype. Pro některé, zvláště seniory, byla tato technologie nepředstavitelná. Ale skypovalo se hodně. Takže první vlnu jsme zvládli tak nějak v klidu.*

*Na podzim přišla druhá vlna, a to už začalo jít do tuhého. Na roušky už byli z jara uživatelé zvyklí, na zavřený domov také, ale co je překvapilo a vzbudilo to nepokoje, bylo, že onemocněla paní z kantýny a musela zavřít. Zde vyvstala otázka, kde vezmou pro ně tak důležité cigarety a tabák? Vzhledem k tomu, abychom to s nimi vydrželi (psychicky), tak jsme začali fungovat jako nákupčí. Téměř denně si přišli nadiktovat nákup a my to nejnужnější obstarali. Zde už bohužel onemocněla i většina kolegů a já zbyla na nákupy, vydávání peněz, skypování a ostatní běžné činnosti sama. Tyhle dva dny pro mě byly opravdu nejhorší, jak fyzicky, tak psychicky, protože se nemoc dostala i mezi naše klienty. Pak přišlo hromadné testování zaměstnanců a já nic netušící a při domněnce, že jsem unavená z této náročné situace měla také pozitivní test. Zůstala jsem doma,*

bohužel se nakazila i moje dcera a manžel. Nicméně po 14 dnech v karanténě už jsem cítila zase potřebu být v práci, být nápomocna. Protože v této době byla polovina zaměstnanců pozitivní a v domově vypomáhali studenti. Domov se promořil, ze 136 klientů byli cca 112 pozitivních. Bohužel asi 17 lidí zemřelo (nejen na COVID ale i jiné přidružené nemoci). Takže druhá pandemická vlna se nás dotkla opravdu hodně.

Helena pracující v oddělení mentálně postižených uživatelů domova zmiňovala skutečnost, že pandemii, jako celosvětový stresor, klienti s mentálním postižením chápaly spíše jako obtěžující z důvodu trvajících restriktivních opatření:

*Helena: tuto skupinu uživatelů nenapadla otázka, co jejich rodiny a blízcí, zda neonemocněli touto nemocí – i vzhledem k tomu, že převážná část jich nemá rodinu. První, co začali řešit, proč mají nosit roušky? Někteří z nich, i svéprávným, byla docela potíž vysvětlit nutnost nosit roušky i v domově, aby nedošlo k nákaze mezi klienty, kteří mohou mimo domov a naše nemohoucí seniory. Nicméně až na pár výjimek se nám to podařilo.*

V Heleniných výpovědích nicméně dominovalo to, že restriktivní opatření, zejména důsledky izolace působí velmi nepříznivě na psychický stav uživatelů s mentálním postižením:

*Helena: Určitě je to náročné pro klienty i jejich rodiny. Sice je chceme ochránit před zavlečením nákazy, ale je patrné, že jim opatření vůbec nesvědčí. Například pán zvyklý denně chodit několik kilometrů najednou může chodit pouze po parku (i když po velkém). Stává se proto agresivním, napadá nás. Dříve se po snídani sebral, šel se procházet a byl poté v klidu. Když je v současnosti de facto zavřen a může se procházet pouze parkem, nesvědčí mu, že nemůže z areálu pryč (Nota, 2021).*

Důsledky restriktivních opatření přinesly fenomén distančního způsobu komunikace. Helena zmiňovala, že v „její“ skupině „mladších uživatelů“ videohovory nebyly až tak zásadní, neboť tito uživatelé mají své mobilní telefony, personál jim pomůže telefonát zprostředkovat. Videohovory ale byly velkým tématem na oddělení uživatelů-seniorů. Zejména Dana zmiňovala, že videohovory nejsou pro seniory, kteří jsou velmi často upoutáni na lůžko a mají potíže se zrakem a sluchem, dostatečnou alternativou osobního setkání z důvodu jejich potřeb:

*Dana: Pro tyto seniory je nejen důležitý verbální kontakt, ale i haptický. Že si na Vás mohou sáhnout. To je strašně důležité. Pokud přijdete a pohládíte je po ruce, ten dotek pro ně znamená velmi mnoho. Pokud jsme pořádali videohovory po skypu, držela jsem je za ruku. Když byly povolené návštěvy, příbuzní mohli přijít - seniory drží za ruce, povídají si s nimi. A právě ten tělesný kontakt jim v době protipandemických opatření žalostně chybí. (...) Velmi často seniory slova z reproduktorů nerozumí, příbuzní se musí opakovaně ptát. Seniorsi se nemohou svých dětí dotknout, nemají je u sebe a chybí proto možnost, aby na ně fixovali svou pozornost. Na počítač totiž obvykle i špatně vidí. Tedy: i příbuzní mohou nabýt dojmu, že to skypování ztrácí smysl.*

Distanční způsob setkávání přinášel pro uživatele-seniory významná negativa. Jednalo se zejména o nedostatek soukromí, neboť bylo zapotřebí, aby techniku obsluhovaly pracovnice domova. Ti byli celou dobu vi-

deohovoru uživatele s jejich příbuznými přítomné, připravené řešit potencionální problémy, které jsou pro videohovory obvyklé:

*Dana: Jde o to, že já notebook musím připravit a dám ho seniorovi na výsuvný stoleček nad postel. Tam ho poté přidržuji, neboť by ho někteří senioři mohli srazit a navíc máme špatný wifi signál, který se ztrácí. Musím proto občas síť znovu připojit a hovor opakovat. Většinou jsem tedy po dobu trvání videohovoru s nimi a když neslyší nebo nerozumí, pomáhám se sdělením, opakuji... Pokud samozřejmě senior obsluhu zvládá bez problémů, domluví se s ním a odcházím, aby měli soukromí.*

*Vtipné situace nastávají, když třeba pomáháte při videohovoru paní, které je už přes devadesát, stojíte vedle ní a ona povídá do notebooku: „už mě občas ty sestry pěkně se...! A včera ta čůza přišla a vona...!“ A teď ta dcera na ní dělá: „Pšššš, mami! Mami, stojí vedle Tebe! Neříkej to!“ A babička: „A jen ať to slyší!“ (smích). Videohovory tedy mohou být i pěkná legrace, jak ale říkám – většinu času jsem se seniorem a se skypováním pomáhám (Nota, 2021).*

Také Helena se zmiňovala, že videohovory tak, jak musely být realizovány, plně nenahrazovaly osobní setkání:

*Helena: Přeci jen je to jiné, když za ním přijde rodina, chytne ho za ruku. I rodina cítí, že jsme přítomní a musíme u toho při tom skypování být. A oni na sebe koukají a jejich tatínek jim nic neřekne, jenom kouká. Bylo patrné, že pro některé je moderní technologie zvláštní a neuměli tento způsob komunikace vůbec přijmout.*

Za nejtěživější jev v době pandemie informantky popsali náhlé, nepředvídatelné úmrtí klientů v důsledku nakažení koronavirovou infekcí. DSS totiž pečuje o uživatele s chronickým onemocněním, polymorbidní, sužované dlouhodobě chronickými nemocemi, uživatele ve zralém věku.

*Senioři se mi svěřují se vším. Vím, kdo má autistického vnoučka a čí dcera je u Jehovistů. Dozvíte se nesmírné množství osudů a informací. O to hůře snáším, když odcházejí. V době covidové virózy jsme přišli o patnáct klientů během tří týdnů (...). Z těch patnácti lidí zemřeli v nemocnicích pouze tři. Ostatní zemřeli náhle, většinou během noci. Bez příznaků, obvykle bez horeček. Zřejmě se virová nákaza přidružila k další chorobě a klient se ráno neprobral. Pro mě traumatizující, že klienty vidáte denně, berete je jako jakou si rodinu. Svěří se Vám, dají Vám důvěru. A pokud odejde tolik lidí najednou, vzbudí se ve Vás silný pocit beznaděje. Neboť vidíte, že ta choroba dokáže zlikvidovat tak značné množství tak rychlým způsobem. Pokud většina seniorů odchází, vidíte to týdnů dopředu. Jde o jasné signály: změní se v obličeji výraz a tvar kostí, opouští ho energie a přestává jíst. U covidové infekce je vše náhlé. Nemáte čas se s nimi popovídat. Najednou jsou pryč, to je smutné. (Nota, 2021)*

Na začátku roku 2021 Dana a Helena vyprávěly o špatném duševním rozpoložení zejména uživatelů-seniorů. Dana zmiňovala, že frustrující pro uživatele byla zejména medializace koronavirové situace. Senioři už se bránili tomu, aby v televizi sledovali novinky o počtech nakažených a mrtvých. V době sběru dat, tedy v lednu 2021, se vakcinace pro ně stala symbolem naděje a vzbudila víru v „návrat do běžných kolejí“.

Detailní kvalitativní interpretaci všech výsledků z období od jara 2020 do ledna 2021 jsme publikovali v monotematickém čísle časopisu *Caritas et Veritas* (Nota, 2021).

## Pokračování příběhu: leden 2021 – leden 2022

Od realizace posledních rozhovorů s Helenou a Danou uběhl rok. V České republice se za tu dobu změnilo složení vlády, včetně týmu řešící pandemickou situaci. Za tento čas převládla v České republice varianta koronaviru „delta“ a posléze „omikron“. K 15. srpnu 2021 bylo v ČR proočkováno přes 81% lidí starších 80 let (Horecký & Švehlová, 2021).

V DSS, ve kterém sledujeme situaci, se za tu dobu pozměnily některá opatření: zejména je zrušen zákaz návštěv, ovšem návštěvy se musejí prokázat dokladem o bezinfekčnosti, musejí se na návštěvu předem ohlásit (přednost mají návštěvy u trvale ležících uživatelů), navštěvovat uživatele je možné 1x týdně (středa, sobota nebo neděle). Maximální počet osob na návštěvě jsou 2 osoby za jedním uživatelem, doba návštěvy je stanovena na max. 30 minut (ve venkovním areálu max. na 90 minut). V době sběru dat docházelo k postupnému rozvolňování pravidel, včetně těch, které byly interní pro DSS: konkrétně např. již neplatil zákaz vycházek mimo areál DSS.

V době psaní tohoto článku byl opětovně vydán zákaz vycházení mimo areál DSS z důvodu zhoršující se epidemiologické situací a narůstajícím šířením koronavirové varianty „omikron“.

### Naučili jsme se s covidem žít

Informantky byly vyzvány, aby se rozmluvily o tom, jak vnímají situaci před rokem a situaci současnou. Přitom aby se pokusily najít mezi jednotlivými obdobími pandemických vln nějaké difference. V nestrukturovaném rozhovoru popisovaly, že situaci z minulého roku vnímají jako velmi vzdálenou:

*Helena: Určitě už je ta doba hodně daleko. Současná situace je úplně jiná. Řekla bych: „naučili jsme se s covidem žít“. My i klienti. Sice se ptají, kdy opatření skončí, ale jinak se domnívám, že už to není téma. Naučili jsme se s ním zde v domově žít asi jako s chřipkou. Jev, který tady je a asi i bude.*

Důvody informantky nacházejí ve faktu, že koronavirus už není žádnou „novinkou loňského léta“:

*Helena: Koronavirus už je mezi námi relativně dlouho. A začíná nám docházet, že tady zřejmě i dlouho bude. A potřebujeme začít žít, ne se pouze obávat, „přežívat“. U mě osobně převládá takový postoj, že jestli nás to dostane, já to neovlivním.*

Při realizování další série rozhovorů se informantky spontánně rozhovořili o to, že největší rozdíl od posledních rozhovorů před rokem spatřují v důsledcích vakcinace uživatelů:



*Helena: Za náš domov je určitě největší rozdíl v tom, že uživatelé jsou naočkovaní. Domnívám se, že kdyby k naočkování nedošlo, mohl být průběh druhé vlny v domově analogický, jako ve větších městech republiky. Od té doby, kdy nás první vlna smetla a klienty koronavirová infekce „kosila“ ve velkém, je pokoj. Za poslední dobu nikdo z uživatelů naštěstí vážně neonemocněl, je to dobré...*

Ve výpovědích problesklo, že postoj informantek ke koronaviru už není tak ostražitý, koronavirus už pro ně nepředstavuje smrtící nemoc:

*Helena: Už jsem polevila, s covidu už nemám takový strach, jako před rokem. To samé je zřejmé i u nás v rodině: před rokem nás nemohla navštívit tchýně s tchánem, neboť jsou chronicky nemocní. Dnes za námi přijedou na Vánoce. Ten strach už tam není...*

Dana zmínila podstatný fakt: mnoho uživatelů už nemá z koronavirové nákazy takový strach, protože sami onemocnění prodělali, DSS má za sebou vlnu nákazy a promoření. Podobné je tomu i v případě rodinných příslušníků, kteří uživatele DSS jezdí navštěvovat. Dana je přesvědčena, že i u nich už koronavirus nezpůsobuje takové obavy a respekt, jako tomu bylo před rokem.

*Dana: No, už se toho covidu tolik nebojí. Jednu vlnu přestáli, aktuálně se nic neděje a proto z covidu ztratili respekt: „No a co, tak si zase pomarodíme. Však už jste to zvládli minule! Měla jsem horečky, zvracela jsem a dva dny neměla chuť k jídlu, ale pak už to bylo dobrý.“ Proto jsou unaveni z dlouhých restrikcí, které zde stále platí.*

*Rodinní příslušníci uživatelů domova také ztrácejí z nákazy obavu. Myslí si, že jsou naočkovaní a tedy zákonitě bezinfekční. To ovšem není pravda. Mohou samozřejmě nákazu do domova přinést i přes naočkování.*

## **Dopady pandemické situace na uživatele domova**

Helena, která pracuje zejména na oddělení uživatelů s mentálním postižením si povšimla, že u některých uživatelů je patrná regrese z důvodu nařízené izolace v dobách různých pandemických vln:

*Helena: Před koronarovými vlnami bylo běžné s klienty chodit na kulturní akce, do kin, mezi běžnou veřejností. Poslední rok jsme chodili jen do míst bez lidí, do přírody na vycházky. Neměli možnost se stýkat s jinými lidmi, než se kterými se vidí každý den.*

*Sice se ještě nekonají žádné velké výlety, ale už se dostanou i jinam, než do areálu domova. Určitě se na nich podepsala doba izolace, kdy nemohli navštěvovat ostatní domovy a neviděli své přátele. Doba izolace se nepochybně podepsala i na jejich duševním stavu: mnohé návyky se u nich vytratily, je nutné je běžné věci znovu učit: rok a půl nebyli v běžném prostředí, zapoměli, jak se chovat v restauraci, na eskalátoru...Je třeba je opět znovu „socializovat“. V tomto směru pro ně nebylo ideální to, že byli zavřeni.*

*U většiny klientů můžeme pozorovat duševní regresi, některým nepochybně omezení způsobily frustraci. Objevily i záchvaty vzteku...*

Nezávisle na Heleně na tento nežádoucí fakt upozornila i Dana:

*Dana: Práce s mentálně postiženými uživateli domova se dá přirovnat k práci s malými dětmi: je nutné trpělivě vše opakovat, pokud k opakování naučeného nedochází, postupně se návyky ztrácí. Je třeba opakovat pravidla, zejména co se týká chování, jídla, popřípadě vyluzování různých zvuků, které jsou kulturně nevhodné (smích). Je pravda, že si trochu odvykli kulturnímu chování, jak jsme nebyli delší dobu na veřejných akcích.*

Při rozhovoru mě zajímalo, jaké další opatření je nutné dodržovat. Helena zmínila zejména povinnost nošení ochrany úst a nosu, kterou uživatelé s mentálním postižením aktuálně respektují jako vcelku běžnou součást každodennosti:

*Helena: (...) Musíme mít ochranu úst, my také, pokud jsme v kontaktu s uživateli domova. Uživatelé musí mít respirátory také nasazené, zvláště pokud jdeme na nějakou veřejnou akci. Kupodivu jsem byla překvapená, jak třeba včerejší návštěvu v Lucerně zvládli bez problémů s nasazenými respirátory. Zvykli si, že je to věc, kterou musí mít a už neprotestují: i když jde o lidi postižené zdravotně i mentálně.*

*Přístup ke klientům s mentálním postižením se podobá přístupu k malým dětem. Například včera, než jsme vyrazili do Lucerny, ptala jsem se: „Máte všichni roušky?“ Kývali, že mají. A než jsme došli na zastávku, půlka klientů už jí neměla, ztratili je po cestě. Nevadí: sáhli jsme do zásob, poskytli nové. Je zapotřebí pravidla a pokyny opakovat. Ale překvapilo mě, že se nebouřili proti tomu, že musí na akci s nasazenými respirátory vydržet. Protože – jak už to bývá – na té akci byli lidé, kteří respirátor nasazený neměli. My ale museli na tomto pravidlu trvat: musíme chránit naše uživatele domova. A opět opakuji: překvapilo mě, že se s tímto pravidlem ztotožnili.*

Stejně jako před rokem Helena s Danou zmínily, že problematiku koronavirové pandemie a následných restriktivních opatření vnímají skupiny uživatelů domova různě. Zatímco na klienty s mentálním postižením negativně působí omezující opatření, na seniory mnohem více dopadá medializování koronavirové problematiky a nemožnost být se svými blízkými v přímém kontaktu na neomezeně dlouho dobu:

*Helena: Uživatelů s mentálním postižením se dotýká především to, že něco nesmí a někam nemohou. Domnívám se, že na ně nedopadávají starosti o současnou situaci, netrápí se tím, že stoupají počty lidí v nemocnicích a umírají v důsledku koronavirové nákazy. Zde v domově to pro ně není konverzační téma. Spíše se ptají, kdy už budou něco smět, budou moci někam vyjet. Ale dopady zákeřné nemoci jim nedochází a domnívám se, že jim nedocházely ani v momentě, kdy byla infekce v domově. Bohužel je faktem, že domov sociálních služeb bývá pro některé domovem posledním, smrt je zde všudypřítomná. Uživatelé jsou zvyklí na to, že se zde tváře proměňují a někteří prostě odcházejí, umírají.*

*Dana: (...) seniorky nechtějí poslouchat večerní zprávy, neboť covidová situace je stále ústřední téma a mají pocit, že o ničem jiném se v televizi ani nemluví. Je to pro ně únavné, negativní, depresivní, to vyznění ze zpráv na ně nepříznivě doléhá. (...) V této životní etapě si uživatelé domova uvědomují, že jejich čas se krátí, jsou velmi často i nevyléčitelně nemocní. A situace s pandemií se příliš nelepší, napříč tomu, že by chtěli konec svého života prožít co nejkvalitněji. Například v poslední době byly zakázané výjezdy, uživatelé domova se tedy nedostanou ven... Zbytečně je současná nepříznivá situace připravuje o drobné životní radosti na sklonku života.*

### **Omezení doby návštěv**

Dana je toho názoru, že omezení týkající se návštěv u uživatelů v seniorském věku má dopad na rodinné vztahy těchto uživatelů obecně. Všimla si toho, že se snížila intenzita kontaktů obecně. Domnívá se, že omezené podmínky pro navštěvování klientů v tomto mohou sehrávat určitou roli:

*Dana: Klienty tato situace otravuje, chtěli by vidět příbuzné: návštěvy jsou v současné době omezeny na půl hodiny a musí předem zavolat. Když je na pokoji pět užívatelk, nemůže se sejít pět návštěv, na víkend se tedy návštěvy musí objednávat. Návštěvy mohou přijít pouze ve dvojicích, samozřejmě v respirátorech, před Vánoci to tedy pro uživatelky domova není jednoduché. Předvánoční nálada v domově je aktuálně spíše smutná...*

*Ne všichni příbuzní chtějí jet z větší dálky (třeba dvě hodiny) kvůli půlhodině návštěvy. Obvykle tedy kontakt v současné době řeší telefonicky nebo korespondenčně, posílají pohledy. Ale aktuálně se na svátky příliš návštěv nechystá. Pro klienty je toto období těžké.*

*Zkuste si sednout se svým dobrým kamarádem a nastavte si budík na třicet minut. Uvidíte, jak je půlhodina pro setkání s někým, na koho jste se těšili, hrozně krátký čas. A pro naše uživatele je třicet minut neskutečně málo (nechápu, proč je to tak málo).*

Dana konkrétně ilustruje, jaké potřeby mají senioři, o které DSS pečuje. Popisuje, jak krátká návštěva seniorům paradoxně ubližuje, neboť je sociální kontakt z důvodu vyhrazeného času pro návštěvy příliš krátký a pro uživatele neuspokojivý. Nabízí se samozřejmě možnost strávit s klienty až 90 povolených minut venku, v areálu DSS, ovšem Dana upozorňuje, že mnoho uživatelů je imobilních:

*Dana: Oni potřebují, aby za nimi příbuzní přišli, chytli je za ruku a získali pocit, že nejsou sami a někdo s nimi je. V současné době jim kontaktu kvůli omezení nemohou tolik dát. Konkrétně: návštěva přijde, stráví s nimi půlhodiny, odejde a uživatelé domova jsou strašně zklamaní, že už jsou pryč a oni si ani nestihli nic říci. Postěžovat si. A říci jim, jak je rádi vidí. Půlhodina utekla a jim dochází, že když návštěva chodí pravidelně jednou za čtrnáct dní nebo jednou za měsíc, opět je další měsíc neuvidí.*

*A říkají mi: „On mi syn ani nestačil říct, jak se děti těší na Vánoce, povídal jen, jak s manželkou sháněl dárky a už přišla sestra a říkala, že půlhodina je pryč...“ Dost těžko si dokážeme jejich pocity představit, neboť se*

*můžeme sejít, s kým chceme. Ale oni tu možnost nemají. Návštěvy tedy aktuálně už mohou být (...), ale po tom radostném očekávání u nich dochází po té krátké návštěvě k emocionálnímu propadu.*

## **Distanční způsoby komunikace a izolovanost**

Při prvním sběru dat se jedním z ústředních témat stalo objevování způsobů, jak komunikovat distančně v situacích naprostého zákazu návštěv v DSS. Videohovory byly velmi časté, zejména v září roku 2021 – a to se všemi specifiky, těmi pozitivními i negativními. Dalším rokem Helena vypovídala, že distanční způsoby komunikace zmizely z domova úplně:

*Helena: Videohovory už se u nás vůbec nekonají. V domově bylo pár uživatelů, kteří Skype využívali, nedávno ale zemřel jeden uživatel, který těchto technologií hodně využíval. Tedy: volání přes kamery už úplně vymizelo. Ve škole se distanční způsoby výuky uchytily, zde v domově ale v současné době nehrají vůbec žádnou roli...*

Dana se dokonce domnívá, že nejen, že zmizely úplně videohovory, ale i někteří příbuzní, kteří dříve jezdili na pravidelné návštěvy, se v DSS neukázali i několik měsíců. Situaci ilustruje:

*Dana: Ono nenavštívit seniora po delší čas v DSS může mít určité dopady: když příbuzní přijedou po delší době, řekněme klidně i po sedmi měsících a vidí po tak dlouhé době toho seniora, jsou na něm obvykle patrné velké rozdíly. Tak jako je u malého dítěte vidět velká fyzická a psychická změna během krátké doby, tak i u seniora je někdy vidět každý měsíc. Pokud navíc trpí třeba depresí, stačí měsíc, či dva měsíce a je patrná proměna vzhledu, mluvy... A pokud přijedou rodinní příslušníci na návštěvu až po třičtvrté roce, zjišťují s překvapením, že jejich příbuzný se v domově velmi změnil. Například velmi rychle sešel, příbuzné to překvapí, jsou z toho nervózní, nesví. A obvykle to řeší tím, že další návštěvu odsouvají, bojí se, jestli neuvidí opět nějaký dramatický „sešup“.*

*Domnívám se, že covid přispěl k větší izolovanosti těchto klientů, doba se z pohledu uživatelů domova nevrátila do normálu. Snad se v průběhu dalšího roku budeme umět bránit lépe.*

## **Postoj uživatelů k vakcinaci**

Při sběru dat v minulém roce byla vakcinace samotnými uživateli DSS (zejména seniorů) brána jako symbol naděje. Ne všichni senioři se ovšem nechali naočkovat kvůli víře v účinky vakcíny, ale např. kvůli nemožnosti navštěvovat společné akce. Situaci přibližuje Helena:

*Helena: V současné době jsou klienti domova již naočkováni. I ti, kteří nechtěli, k očkování postupně svolili. Důvodem bylo to, že nemohli s námi vycestovat mimo domov: nemohli s námi jet na akce, nakoupit si ve městě... Tedy i zarytí odpůrci nakonec na očkování šli. Domnívám se, že to bylo na základě restriktivních opatření: že někam nemohli. Ne, že by se na ně tlačilo. Ale když někam potřebovali jet, v nařízení bylo, že je akce jen pro očkované. Tak do toho šli. Odpůrci očkování byli hlavně senioři. Ti mladší (mentálně a zdravot-*

*ně postižení uživatelé) mají opatrovníky, kteří o očkování rozhodli. Ale někteří svéprávní senioři byli proti. Ale časem se naočkovat nechali všichni.*

Většina těchto uživatelů je v současné době naočkována již třetí dávkou vakcíny. Negativní postoj k očkování je samozřejmě velmi horké, aktuální téma. Bez emocionálních příměsí se ovšem domníváme, že je inspirativní pátrat po důvodech, proč někteří senioři vakcinaci proti novému typu koronaviru odmítali. Tyto důvody v konkrétním DSS zmiňuje Dana:

*Dana: Senioři očekávali, že se nechají naočkovat a strašák jménem covid zmizí z jejich života. Že se podaří covid vymýtit očkováním jako například pravé neštovice. A bude zase normální život, jako byl předtím. Ale ono tomu tak není: covid se vleče a pořád se o něm mluví v médiích, je všudypřítomný. A senioři přestávají v domově věřit tomu, že bude situace lepší, když se nechají naočkovat podruhé, potřetí, počtvrté, popáté... Vidí, že je to nekonečné a že se situace nemění.*

*Ne všichni s dalším očkováním souhlasili. Protože například jedna klientka po očkování trpěla horečkami a loupaly se jí ruce. Další na tři týdny ohluchla. Někteří se proto báli jít na třetí očkovací dávku, jiní nechtějí.*

*Nedá se asi prokázat přímá souvislost těchto jevů s očkováním, ale určití klienti takové pocity mají a další očkování odmítají. Jsou zde lidé, kteří trpí revmatickými obtížemi, chorobami kloubů a někteří po druhé dávce dostali horečku, bolesti, dva dny jim nebylo dobře. Tito lidé trpí již předtím, než dostanou nějakou injekci. Pokud se jim bolesti násobí (i třeba jen na dva dny), je to pro ně nesnesitelné. Někteří nosí náplasti proti bolestem - pokud jejich bolest překročí určitou mez, nepříjemný stav už těžko snášejí.*

*Mluvíme o lidech, kteří jsou rádi za každý den bez bolesti nebo alespoň – co se bolesti týká – za den snesitelnější. A pokud uživatelé vědí, že další dávka očkování jim stav zhorší (třeba i na krátkou dobu), podstupovat očkování nechtějí - dokonce říkají, že raději zemřou s covidem, než podstupovat zhoršení jejich aktuálního stavu.*

Helena doplňuje další důvody k nedůvěře, či vnímané neužitečnosti vakcinování pro covidu-19:

*Helena: Někteří nevěřili vakcíně: prý je narychlo vyrobená. Měli obavy o to, aby jim nezpůsobila nějaké komplikace, někteří mají chronické komplikace a dlouhodobou medikaci. Covid navíc prodělali: někteří s lehkým průběhem. Říkali si: „přežil jsem to, na co nějakou vakcínu?!“. Pro ty, kteří prošli covidem bezpříznakově vakcinace znamenala jen možné komplikace díky vedlejším, nežádoucím účinkům.*

## **Postoj personálu k restriktivním opatřením**

Teorie reaktance nám vysvětluje, že jakákoliv omezení mohou vyvolat proti-reakci jedinců, kteří cítí aktuální ohrožení své osobní svobody (Nakonečný, 2009). Toto samozřejmě mohou vyvolat (a vyvolávají, jak je zřejmé z každodenní zkušenosti) také protipandemická opatření.

Jako podstatné se mi proto jevílo položit informantkám otázku, zdali současná (i interní) nařízení a omezení vnímají sami za sebe jako smysluplná. Konkrétně: zda dobrovolně tato nařízení dodržují:

*Dana: Myslím, že pravidla se opravdu dodržují. Zrovna v této profesi si nikdo nedovolí vědomě nakazit uživatele domova. Nikdo z personálu nechce do domova přinést nákazu a roznést ji mezi ostatní. Konkrétně: respirátory skutečně nosíme. Ale dokáží si představit profese, kde lidé nepracují mezi rizikovou skupinou lidí a pravidla mohou vnímat čistě jako buzeraci.*

*Já mám problém s tím, že se starám o klientelu lidí, kteří velmi špatně slyší. Potřebuji ideálně odezírat, a když na ně mluvím přes respirátor, nevidí mi na ústa a nerozumí. Říkají, že ani nevidí, jestli se na ně usmívám, pro ně je to důležitá informace o tom, že je dobrý den. To je pro nás asi nejhorší...*

*Bohužel se přes respirátor i špatně čte. Když mám seniorům denně dvě hodiny nahlas v respirátoru číst a artikulovat přes něj, spolu s dalším hlasovým vypětím přes den to bohužel není možné vydržet. Tedy: přicházejí odpoledne o hlasité čtení, tedy o další aktivitu, kterou měli rádi... Je to prostě na prd – všechno. Slušně řečeno (smích).*

*Restrikce bereme jako povinnost, která musí být. Respirátor je naprostý základ. Uživatelé domova respirátory uvnitř nenosí, nosí je jenom personál. Pro ně je to trochu jednodušší kvůli absenci této povinnosti.*

## Závěr

Rok byla sbírána za pomoci kvalitativních nástrojů data od dvou informantek s cílem zachytit, jak autenticky prožívají oni sami a uživatelé DSS dynamiku pandemické situace a s tím spojená, stále se měnící restriktivní opatření. Výpovědi informantek-pracovnic v DSS se vztahují k období pandemické situace v ČR od jara 2020 do ledna 2022.

Snahou bylo, aby doplňující komentáře v jednotlivých tématech nebyly zjednodušujícími interpretacemi: těžší sdělení pro čtenáře mělo být primárně v samotných citovaných, autentických výpovědích, nikoliv v myšlenkových schématech autora příspěvku (Esterberg, 2002).

Za první rok trvání pandemie informantky popisovaly dvě pandemické vlny, které se od sebe kvalitativně lišily zejména tím, že ve druhé vlně došlo k zavlečení koronavirové nákazy mezi klienty domova. Informantky těžce prožívaly situace náhlých úmrtí uživatelů DSS spojených s nákazou novým typem koronaviru. Je pochopitelné, že právě situace, které jsou nepředvídatelné a neovlivnitelné jsou pro jedince pracující v pomáhajících profesích vnímané jako zvláště stresující. (Atkinson, 2003).

Informantky se shodly, že uživatelé DSS s mentálním postižením restriktivní opatření snášejí kvalitativně odlišněji, než uživatelé-senioři. Klienti s mentálním postižením prožívali pandemickou situaci podle míry svých kognitivních schopností a míry ústavní deprivace. Respondentky ve výpovědích ilustrovaly konkrétními případy skutečnost, že u uživatelů v sociálních službách je míra frustrace závislá na jejich individuálních potřebách:

jiné potřeby má např. senior dlouhodobě upoutaný na lůžko a jiné potřeby uživatel mentálně postižený, který v ústavu strávil většinu svého života a má vypěstovaný silný nikotinismus. Zvláště na seniory negativně působila medializace pandemické situace. Již na podzim roku 2021 se u některých z nich objevila výrazná nechuť k poslouchání a sledování zpravodajství, ve kterém by vývoj pandemické situace hlavním tématem.

První restriktivní opatření vedly k využívání distančních způsobů komunikace mezi uživateli DSS a jejich příbuznými. Také ve zprávě pracovní skupiny Rady vlády pro duševní zdraví (2021) je v doporučeních jako „příklad dobré praxe“ zajišťovat kontakt se sociálním okolím alespoň prostřednictvím online formy. Respondentka Dana uváděla, že zejména se seniory je realizace videohovorů obtížná. Mezi negativa zmiňovala komunikační nedorozumění vlivem špatné techniky a nekvalitního signálu sítě, nedorozumění dané zhoršenými kognitivními schopnostmi seniorů, nemožnost fyzického kontaktu seniora s příbuznými a ztrátu soukromí vlivem přítomnosti personálu pomáhajícího s videohovorem. Velmi podobné překážky v realizování videohovorů zmiňoval Charvát (2022, ústní sdělení) v příspěvku „Překážky a stereotypy v distanční psychosociální péči z pohledu poskytovatelů služeb“ na XXI. ročníku konference Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku. Za pozitiva realizování videohovorů Dana uváděla, že i alternativní, uživatelům DSS méně vyhovující způsoby komunikace jsou lepší, než naprostá absence kontaktů uživatelů s jejich příbuznými.

Na konci roku 2021 ve výpovědích dominovalo téma vakcinace jako symbol naděje a návratu k době před pandemií zejména pro uživatele-seniory. Jak budeme dále sledovat, postoj k očkování se u uživatelů DSS změnil s vývojem dalších skutečností. (Nota, 2021)

Při sběru dat na počátku roku 2022 do výpovědí pronikají události dané vývojem pandemické situace. Docházelo postupně k rozvolňování stávajících opatření, bylo povoleno kontaktní setkávání uživatelů DSS s jejich rodinami, i když s omezeními. Byly také umožněno realizovat návštěvy kulturních akcí za předpokladu dodržování platných nařízení.

Informantka Helena zmiňovala, že roční doba restriktivních opatření vedla k určité regresi uživatelů domova s mentálním postižením a bylo zapotřebí individuálních vychovatelských intervencí. Regresivní vývoj v případě omezení vnějších podnětů zmiňuje v pedagogicko-psychologických souvislostech např. Langer (1999).

Informantky reflektovaly situaci před rokem jako velmi vzdálenou: jako mezník pro vnímání situace jmenovaly vakcinaci uživatelů DSS.

Dominantním tématem při reflexi stávající situace v DSS bylo zejména na oddělení seniorů interní opatření vztahující se k podmínkám, za jakých je možné uživatele DSS navštěvovat. Dana vnímá, že určená půlhodina je pro setkání seniora s jeho příbuznými příliš krátká doba. Toto nařízení dle Dany navíc vede k tomu, že rodinní příslušníci uživatelů DSS bilancují, zda kvůli půlhodině budou vůbec vážit cestu do DSS za svým příbuzným. Půlhodinová časová dotace prý paradoxně vede u některých seniorů ke zklamání, neboť krátké setkání nevnímají jako plnohodnotné. Dana se domnívá, že situace spojená s koronavirovou pandemií nepochybně přispívá k větší izolovanosti uživatelů-seniorů od rodinných příslušníků.

Na rozdíl od roku 2020, od poloviny roku 2021 postupně klesala frekvence konání videohovorů, v době uzavírání tohoto příspěvku (leden 2022) se již žádné videohovory v tomto DSS nekonaly.

Sběr dat na konci roku 2021 zachycuje vývoj postoje uživatelů DSS k očkování. Informantky vypovídaly, že očkování je již vnímáno v individuálních případech kritičtěji. Ne všichni senioři se nechali naočkovat kvůli víře v účinky vakcíny, ale např. kvůli nemožnosti navštěvovat společné akce bez prokázání dokladu o vakcinaci. Výpovědi zachycují, že někteří uživatelé-senioři dlouhodobě odmítali posilující třetí dávku vakcíny. Podle informantek byly důvody zejména tyto: oslabení víry v účinek vakcíny díky reinfekcím, které se v domově objevily, strach z vedlejších nežádoucích účinků vakcíny a mizející respekt ke koronavirové nákaze. Postoj k očkování dospělých na základě vyhledávání v databázích PubMed, Web of Science a Scopus zmapoval ve své závěrečné práci např. Sněhota (2021).

V anketním šetření Nádvořnickové a Klimenta (2020) je glosováno, že někteří pracovníci v sociálních službách měli tendenci brát nastalou situaci na lehkou váhu, podceňovat ji a nechápali, proč je zapotřebí přijmout karanténní opatření. Informantky Dana a Helena sami vnímají platná nařízení jako smysluplná: jejich názor se opírá o argument, že pracují se skupinou uživatelů, kteří jsou ohroženi potencionálně závažnějším průběhem onemocnění.

Novinkou a zároveň slabinou výzkumu je fakt, že data nezachycují další vývoj pandemické situace, které sledovaný DSS ovlivňují: novinkou je např. čerstvý, opětovný zákaz vycházení uživatelů mimo areál DSS z důvodu nepříznivé situace kolem šíření varianty „omikron“.

Věříme, že roční sběr autentických výpovědí od informantek pomůže čtenáři vykreslit dynamický obraz současné pandemické situace v konkrétním prostředí sociálních služeb. Domníváme se, že výpovědi se dotýkají nejen specifík pomáhající profese v prostředí DSS.

## Poděkování

Velké poděkování patří zejména informantkám, které byly ochotné věnovat rozhovorům svůj volný čas a s důvěrou se autenticky vyjadřovaly skutečně tak, jak situaci vnímají. Bez nich by poctivý, dlouhodobý, kvalitativní výzkum neměl vůbec žádnou vypovídací hodnotu a ztrácel smysl.

V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.



## Literatura

- Atkinson, R. (2002). *Psychologie*, Praha: Portál.
- Boyarkina, A. (2021). *Analysis of the Economic Impact of COVID-19 on the Hospitality Industry in the Czech Republic*, (Nepublikovaná bakalářská práce). Vysoká škola hotelová v Praze. (dostupné na: <https://theses.cz/id/ssqe7r/>, citováno dne 04. 02. 2022.)
- Combating exclusions and ageism for older people during the COVID-19 Pandemic: Four Key Messages. (nedat). Získáno 03.02.2022 z <http://rosenetcost.com/combating-exclusions-and-ageism-for-older-people-during-the-covid-19-pandemic/>
- Čermák, I. (2002). Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“), in I. Čermák & M. Miovský (Eds.), *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí (19-25)*, Brno: Psychologický ústav.
- Dopady krize způsobené koronavirem SARS-CoV-2 a duševního zdraví populace ČR – zpráva pracovní skupiny Rady vlády pro duševní zdraví. (nedat.) Získáno 01.01.2022 z <https://www.mzcr.cz/wp-content/uploads/2020/01/Dopady-krize-zp%C5%AFsoben%C3%A9-koronavirem-SARS-CoV-2-a-du%C5%A1evn%C3%ADho-zdrav%C3%AD-populace-%C4%8CR.pdf>.
- Esterberg, K. (2002). *Qualitative methods in social research*, Boston: McGraw-Hill.
- Hampejs, M. (2021). *Dopad COVID-19 na lidský kapitál*, (Nepublikovaná diplomová práce). Vysoká škola ekonomická v Praze. (dostupné na: <https://theses.cz/id/rbf9lo/>, citováno dne 01. 02. 2022.)
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Holmajerová, E. (2021). *Životní zkušenost s omezeným kontaktem seniorů ve vlastní domácnosti a jejich prožívání protiepidemických opatření*, (Nepublikovaná bakalářská práce). Masarykova univerzita v Brně. (dostupné na: <https://is.muni.cz/th/nqk1a/>, citováno dne 01. 01. 2022.)
- Horecký, J., Švehlová, A. (2021) Jaký byl dopad covidu-19 na sociální služby v České republice?. Získáno 04.02.2022 z [https://www.apsscr.cz/files/files/A4\\_FACT%20SHEETS%20PANDEMIE%20COVID-19.pdf](https://www.apsscr.cz/files/files/A4_FACT%20SHEETS%20PANDEMIE%20COVID-19.pdf)
- Charvát, M. (2022) *Překážky a stereotypy v distanční psychosociální péči z pohledu poskytovatelů služeb* (ústní příspěvek, nepublikováno). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Institut sociální práce. (nedat.) Stručná interpretace výsledků výzkumu Institutu sociální práce realizovaného ve spolupráci s agenturou NMS Market Research. Získáno 01.01.2022 z [https://zitdoma.cz/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/TZ\\_ISP\\_Interpretace\\_vysledku.pdf](https://zitdoma.cz/wp-content/uploads/sites/2/2020/09/TZ_ISP_Interpretace_vysledku.pdf)
- Kliment, P. & Nádvořníková L. (2020). Prvotní reflexe dopadu pandemie koronaviru na sociální služby v ČR, *Fórum sociální práce*, 11(2), s. 20–28.
- Langer, S., (1999). *Problémový žák na prvním stupni základní školy*, Hradec Králové: Kotva.

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

Nota, J. (2021). Onemocnění covid-19 v domově sociálních služeb pohledem zaměstnanců, *Caritas et Veritas*, 11(1), 173-187, DOI: 10.32725/cetv.2021.016

Řezáč, K. (2021). Kvalita života v době koronaviru z perspektivy sociální práce, *Caritas et Veritas*, 11(1), 87-108, DOI: 10.32725/cetv.2021.016

Sněhota, M. (2021). *Očkování dospělých*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci. (dostupné na: <https://theses.cz/id/7ybv4e/?isshlret=COVID%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3F-search%3Dpostoj%20k%20o%20c%4%8Dkov%C3%A1n%C3%AD%20covid%26start%3D1>, citováno dne 05. 02. 2022)

Suda, S. (2021). Fenomén koronavirové krize v esejích studentů pedagogiky volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, *Caritas et Veritas*, 11(1), 149-172, DOI: 10.32725/cetv.2021.016

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: SPR.

Švaříček R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

# ZMĚNY V KOMUNIKACI, RESPIRACI A PSYCHICKÉM VÝVOJI DĚTÍ V SOUVISLOSTI S PANDEMIÍ COVID-19 POZOROVANÉ PEDAGOGY

## CHANGES IN COMMUNICATION, RESPIRATION AND PSYCHICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN CONNECTION WITH COVID-19 PANDEMIA OBSERVED BY TEACHERS

Eliška ŠLESINGROVÁ<sup>1</sup>, Kateřina VITÁSKOVÁ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Oddělení logopedie a studií komunikačního procesu, Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, Olomouc 779 00, Česká republika,  
[eliska.slesingrova01@upol.cz](mailto:eliska.slesingrova01@upol.cz)

### **Abstrakt:**

*Příspěvek přináší dílčí výzkumná zjištění, která popisují, jakých konkrétních změn si pedagogové v různých mateřských a základních školách u předškolních a mladších školních dětí povšimli v souvislosti s pandemií Covid-19 (včetně důsledků některých opatření, jako např. povinné nošení ochranných roušek a respirátorů) a ve vztahu ke komunikaci (verbální, neverbální apod.), adekvátní nazální brániční respiraci a k dalšímu psychickému vývoji těchto dětí. Příspěvek navazuje na předchozí dotazníková zjištění v této oblasti a výsledky ukazují, nakolik pedagogové v MŠ a ZŠ přikládají možným důsledkům pandemie váhu, jaké dopady v oblasti komunikace u dětí pokládají za nejzásadnější, čeho si povšimli a zda se u dětí jako jeden z následků nezačíná (z pohledu předškolních a školních pedagogů) fixovat nesprávný způsob respirace.*

**Klíčová slova:** nazální respirace; pedagogové v mateřské škole a základní škole; pandemie Covid-19; porucha zvuku řeči; orofaciální oblast; změny v komunikaci

### **Abstract:**

*The paper presents partial research findings that describe what specific changes educators in various kindergartens and elementary schools have noticed in preschool and younger school children in connection with the Covid-19 pandemic (including the consequences of some measures, such as the mandatory wearing of protection pandemic veils and respirators) and in relation to communication (verbal, nonverbal, etc.), adequate nasal diaphragmatic respiration and further psychological development of these children. The paper builds on previous questionnaire findings in this area and the results show the extent to which kindergarten and elementary school teachers give weight to the possible consequences of a pandemic, what impacts of a pandemic they consider to be the most important in the children's communication. What teachers in kindergartens and elementary schools have noticed and what if they have noticed (like a one of consequences) the wrong type of respiration in children.*

**Keywords:** nasal respiration; teachers in kindergarten and elementary schools; Covid-19 pandemic; speech sound disorder; orofacial area; changes in communication

## Uvedení do problematiky

S postupující pandemií se do popředí dostává mnoho klíčových témat, mezi nimiž je důležité také adekvátní nazální brániční dýchání. Mezi jinými můžeme jmenovat jeho roli v prevenci častějšího onemocnění horních cest dýchacích nebo Syndromu obstrukční spánkové apnoe. Také lze zmínit jeho vliv na prognózu žádoucího psychosomatického vývoje, stejně jako vývoje čelisti, orofaciální oblasti, zubního oblouku, postavení páteře, rozvoje vitální kapacity plic. Napomáhá rozvoji správného způsobu polykání, správné klidové polohy jazyka, přímo ovlivňuje také např. správnou tvorbu hlasu – fonaci. Nazální brániční dýchání působí také jako nezanebatelný determinant estetického vzhledu obličeje a držení těla. (viz např. Kučera, 2011).

Ačkoliv je nazální dýchání tolik důležité, objevuje se u dětí tendence velice snadno a poměrně rychle si zafixovat nesprávný, opačný způsob dýchání – dýchání ústy. Tento způsob s sebou ale přináší mnohá rizika a ohrožení. Zmíněná rizika graduje pandemie a s ní spojené nošení roušek a respirátorů. Čím déle přetrvává nošení roušek, tím více hrozí riziko přechodu na ústní dýchání.

### **Důsledky dlouhodobé převahy orální respirace, Syndrom obstrukční spánkové apnoe a provázanost s dalším psychickým vývojem dítěte**

Nebezpečí důsledků preference převážně orální respirace se ovšem s dětským věkem nevytrácí. Naopak převaha orálního dýchání mnohdy přetrvává až do dospělosti a může tak neblaze ovlivnit celý fyzický, komunikační, ale také psychický vývoj daného jedince.

Dopady dlouhodobé převážně orální respirace mají multidisciplinární charakter. Dopady se prolínají do mnoha oblastí a odborností, včetně lékařů, logopedů, psychologů, pedagogů a odborníků dalších profesí.

Nejtypičtějším důsledkem v předškolním a mladším školním věku je zbytnění adenoidních vegetací (patologické zbytnění nosohltanové mandle). K tomu dojde např. častým pronikáním virů a bakterií do horních cest dýchacích z důvodu méně protektivního dýchání ústy (jak popisuje Courtney, 2013). Následuje reakce imunitního systému, v důsledku čehož dojde ke zbytnění nosohltanové mandle. Jak uvádí Formánek et al. (2014), jedná se o patologické zbytnění hltanové mandle v důsledku nefyziologického dýchání ústy, či v důsledku dráždění opakovanými infekcemi horních cest dýchacích.

Záněty z této oblasti adenoidních vegetací se potom mohou samozřejmě šířit dále – a to jak do dolních cest dýchacích, tak i do oblasti středouší. Pokud se zánět dostane do středouší, hrozí riziko vzniku dočasné (transientní) převodní poruchy sluchu (Šlesingrová, Vitásková & Korpová, 2021).

Důsledky jsou z logopedického hlediska poměrně dobře postřehnutelné (viz. Škodová, 2018). Důsledky se projevují jak v oblasti oslabené oromotoriky, tak i změněné nazality - mluvíme o tzv. hyponazalitě neboli zavřené rinolalii (rhinolalia clausa posterior). Důsledkem hyponazality ztrácejí české nosové hlásky M, N, Ň svou nosovost a stávají se orálními s charakteristickým zavřeným (setřelým) zabarvením zvuku řeči – odtud pochází termín „zavřená huhňavost“ (jak dále popisuje např. Kerekrétiová, 2003, 2008; Vitásková, 2005).

K dalším dopadům dlouhodobé pouze orální respirace patří z logopedického hlediska také změna klidové polohy jazyka a snížení pohyblivosti jazyka. Oslabena může být schopnost provádět izolované pohyby orofaciální oblasti (tedy orofaciální praxe bez doprovázejících nežádoucích souhybů). Dochází rovněž k nežádoucímu upevnění nezralého způsobu polykání či zpracování potravy, který následně ve většině případů vede i k mezi-zubní (interdentální) artikulaci alveolárních hlásek – nejčastěji T, D, N a sykavek, případně L. Oslabena je také ale artikulace hlásek R a Ř. Z pohledu strukturálních změn orofaciální oblasti je nutno upozornit na deformace tvrdého a měkkého patra. Přímá kauzalita např. hypertrofických adenoidních vegetací nebo strukturálních změn dýchacích cest je ale některými autory zpochybňována (viz např. Eom et al., 2014). Vedle již zmíněných převodních poruch sluchu se mohou objevit také poruchy čichu a chuti.

Na propojenost s emočními poruchami a ranými orálními zlovyky (jako je např. bruxismus, sání prstů, dýchání pouze převážně ústy, malookluze apod.) upozorňovali např. Pacheco-Morffi & Hernández-Millán (2019). Jajoo et al. (2015) zase na základě svých výzkumných výsledků apelují na větší zájem o orofaciální oblast v dětském věku a správnou výchovu v tomto ohledu se zapojením, jak (školních) dětí, tak rodičů.

Z hlediska nežádoucích důsledků hrozí také vyšší kazivost zubů (Ballikaya et al., 2018).

Soylu et al. (2013) upozorňují u dětí se zbytnělými adenoidními vegetacemi i na narušení v oblasti sociální roviny, které se následně promítne také do psychického vnímání dítěte. Dodávají, že je u dětí se zbytnělými adenoidními vegetacemi rovněž častý výskyt poruch pozornosti, úzkostných poruch, hyperaktivita a další potíže. V některých případech je možné propojení i na psychiatrické poruchy a příznaky.

Vysoké riziko i z hlediska psychického vývoje představuje Syndrom obstrukční spánkové apnoe (OSA). Jak uvádí Příhodová ((Příhodová, 2013, s. 62) „... *Příčinou bývá obstrukce dýchacích cest, na níž se zřejmě podílí více faktorů a nejdůležitějším z nich je zvětšení adenoidních vegetací a tonsil ...*“). Na tuto etiologickou podmíněnost, kdy zbytnělé adenoidní vegetace způsobí Syndrom obstrukční spánkové apnoe, upozorňují i Evangelisti & Villa (2019).

Dle Příhodové (2013, s. 58 – 62) a Příhodové & Dostálové (2016, s. 83) se totiž OSA vyskytuje nejčastěji u dětí mezi 2.-8. rokem, ale její dopady mohou zasahovat až do dospělosti, a to dokonce i do období po ukončení léčby. Nejzávažnějšími důsledky jsou poruchy kognitivních funkcí a poruchy kardiovaskulárního systému. Ty mohou negativně působit na aktivitu a pozornost.

V noci se obstrukční spánková apnoe projevuje chrápáním se zástavami dechu, chrčením, zvýšeným pocením a lapáním po dechu. Častý je i výskyt parasomnií, jako je např. náměsíčnost či noční děsy. Ráno se dítě probouzí s potížemi, bývá mrzuté, unavené, s bolestmi hlavy a suchem v ústech. K denním příznakům řadí Příhodová (ibid.) projevy, které okolí dítěte interpretuje jako projevy ADHD. Je narušena schopnost plánování, soustředění, paměť i schopnost učení (Příhodová et al., 2016, s. 83), dochází k postupnému zhoršování kognitivních funkcí (z důvodu chronické noční hypoxie).

V důsledku OSA se zvyšuje riziko projevů nepravých vývojových (specifických) poruch učení (Červenková, 2019; Formánek et al, 2019; Kittel, 1999; Lima et al. 2019; Vitásková, 2005) a riziko následného selhání ve

školním výkonu a školního prospěchu (viz např. Šlesingrová & Vitásková, 2020b), které může být mylně vysvětlováno tzv. pravou vývojovou poruchou učení (typu dyslexie apod).

Kromě poruch aktivity lze pozorovat v důsledku OSA i změny nálady a chování – výrazná únava během dne, agresivita, impulzivita, úzkostnost, podráždění, kolísání nálady či depresivita. Dalším projevem je neprospívání a porucha růstu. Malé procento dětí (8-13 %) trpí také zvýšenou denní ospalostí. Porucha dýchání ve spánku může pozornosti rodičů uniknout. Častěji si proto všimnou spíše jejích dopadů (Příhodová, 2013, s. 59).

Tímto vnímáním pouze sekundárních projevů může ale docházet k dezinterpretaci potíží dítěte nebo mylnému labellingu např. přidělením neadekvátní diagnózy např. ADHD, prostřednictvím níž je na dítě v mladším školním věku následně nahlíženo. Neodstraněním pravé příčiny se budou následky dále stupňovat, což mění nejenom školní prospívání dítěte. Mění se nejenom jeho postavení v kolektivu, a způsob, jakým je na dítě pedagogy nahlíženo, ale v neposlední řadě i to, jak dítě vnímá samo sebe. Příhodová et al. (2016, s. 83) dodává, že děti se Syndromem obstrukční spánkové apnoe měly problémy i se sociálním zařazením, což lze považovat za další podstatný psychický dopad (jak uvádí např. Šlesingrová & Vitásková 2020b, 2021b).

## **Formování dílčího výzkumného záměru a gradace vlivem pandemie Covid-19**

Vlivem opatření spojených s pandemií Covid-19 lze očekávat zhoršení v zásadních oblastech komunikace a jejího vnímání okolím. Zejména v případě nošení roušek se objevuje riziko fixace nežádoucího, převážně ústního dýchání. Tento způsob dýchání si děti mohou osvojit velmi rychle, neboť se jedná z hlediska proveditelnosti o jednodušší způsob než dýchání nosní. To je velmi nebezpečné, jak také dokládá předchozí podkapitola, shrnující možná rizika a dopady převážně ústního dýchání.

Důležitý je také přístup předškolních pedagogů, kteří mohou žádoucí způsob respirace včas podpořit. Mohou tak zabránit negativním dopadům a šířit u rodičů předškolních dětí povědomí o důležitosti správného dýchání.

Aktuálně proto vyvstává důležitost o daném tématu informovat a zjistit, zda nepřibývá počet dětí s tendencí dýchat převážně orálním způsobem. Případně, zda nepřibývá počet tzv. rizikových dětí, které si – v důsledku dlouhodobější neprůchodnosti nosní dutiny (např. z důvodu opakovaných onemocnění HCD) nezačínají upevňovat náhradní způsob dýchání ústy. Tyto děti mohou totiž – i po znovu zprůchodnění nosní dutiny – nadále zůstat u ústního dýchání. O důležitosti tématu dlouhodobých alergických rým psali již Morais-Almeida et al. (2019), kteří upozorňovali na riziko dlouhodobé neprůchodnosti dutiny nosní.

## Pojetí a aplikovaná metodika dílčího výzkumu

Vzhledem k očekávaným dopadům pandemie, byl výzkumný soubor (oproti předešlým výzkumům) rozšířen o pedagogy<sup>1</sup> základních škol v daných krajích. Počet oslovených mateřských škol odpovídal počtu oslovených základních škol. V popředí zájmu byl specifický pohled a názory těchto pedagogů.

Ke zjištění potřebných poznatků od předškolních a školních pedagogů byl jako hlavní výzkumný nástroj využit autorsky sestavený dotazník. Struktura a obsah dotazníku vycházely z dříve (předvýzkumem i výzkumem) ověřeného modelu. Finální podoba dotazníku byla následně upravena na základě výsledků předchozích zjištění a nového výzkumného záměru. Hlavní důraz byl kladen především na dopady pandemie v oblasti komunikace, dýchání a dalších. Následně došlo k širší distribuci dotazníku prostřednictvím online webového formuláře. Dotazník obsahoval celkem 21 položek – zahrnoval škálové položky, otevřené otázky i možnost doplnit případnou chybějící informaci.

Primárním zaměřením dotazníku byly zkušenosti a názory předškolních a školních pedagogů v kontextu dopadů pandemie Covid-19. Do dotazníku byli zapojeni pedagogové s dlouholetou pedagogickou praxí v MŠ a na prvním stupni ZŠ. A to z toho důvodu, aby pedagogové mohli porovnat stav před a po zásahu pandemie a srovnat projevy u dětí ve svých třídách. Významným cílem dotazníku bylo zjistit, zda si pedagogové u dětí (oproti předešlým ročníkům nezasazeným pandemií) povšimli změn v souvislosti s nošením roušek apod. Zda přibývá počet dětí, které (nyní po pandemii) dýchají převážně orálním způsobem, kolika takových dětí si ve svých třídách pedagogové aktuálně povšimli apod.

### Hypotézy dílčího výzkumu

Na základě dřívějších zjištění a teoretických východisek byly stanoveny následující hypotézy:

- H1: V MŠ, kde nemají možnost logopedické péče, se objevuje více dětí s narušeným zvukem řeči než v MŠ, kde logoped přímo v MŠ působí.
- H2: Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí více změn v souvislosti s dopady pandemie Covid-19 na komunikační schopnosti než ve zkoumaných MŠ.
- H3: Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí ve větší míře změny v souvislosti s nošením roušek než ve zkoumaných MŠ.
- H4: Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí více změn v souvislosti s dopady pandemie Covid-19 na dýchání než ve zkoumaných MŠ.
- H5: Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí více změn v souvislosti s dopady pandemie Covid-19 na paměť dětí než ve zkoumaných MŠ.
- H6: Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí více změn v souvislosti s dopady pandemie Covid-19 na pozornost dětí než ve zkoumaných MŠ.

<sup>1</sup> Označení „pedagog“, (které je užíváno v celém tomto článku) je použito jako obecné, myšleno univerzální, zahrnující tedy rovnocenně jak muže, tak ženy.

- H7: Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí více změn v souvislosti s dopady pandemie Covid-19 na únavu a vyčerpání u dětí dětí než ve zkoumaných MŠ.
- H8: Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí více změn v souvislosti s dopady pandemie Covid-19 na porozumění řeči u dětí než ve zkoumaných MŠ.

Vzhledem ke specifčnosti jednotlivých krajů byly stanoveny také hypotézy, testující zda se mezi jednotlivými třemi kraji objevují, či neobjevují rozdíly. Jednalo se zejména o významnější rozdíl v počtu dětí, které jsou náchylné na velmi časté (skoro chronické) rýmy a onemocnění horních cest dýchacích (tzv. rizikové děti). Tento rozdíl byl předpokládán na základě mírně odlišné kvality ovzduší mezi kraji. Odlišnost vyplynula z dřívějších zjištění (viz. např. Šlesingrová & Vitásková (2021b), ve kterých je obsaženo podrobné srovnání výsledků ze dvou krajů ČR s výrazně se lišící kvalitou ovzduší) a na základě zpracovaných dat Českého hydrometeorologického ústavu. Konkrétně z posledního ročního zhodnocení kvality ovzduší v jednotlivých krajích ČR, jak tato data zpracovali Brzezina et al. (2021). Důležitost kvality ovzduší ukazuje také výzkum, který prováděla Łapińska et al. (2016) z Kliniky dětské otolaryngologie v Polsku. Tento výzkum přinesl zjištění, že 45 % dětí se zbytnělými adenoidními vegetacemi, bylo nějakým způsobem vystaveno tabákovému kouři.

## Cíle dílčího výzkumu

Mezi cíle dílčího výzkumu patřilo zejména zjistit:

- Zda se objevují mezi pozorovanými výsledky (signifikantní) rozdíly z hlediska odlišných krajů.
- Zda se objevují mezi pozorovanými výsledky a dopady pandemie (signifikantní) rozdíly mezi ZŠ a MŠ.
- Zda se objevují (signifikantní) rozdíly mezi pedagogy z běžných MŠ a pedagogy z MŠ, kde působí logoped.
- Zda pedagogové pozorují nějaké (jaké) změny v souvislosti s dopady pandemie na komunikační schopnosti dětí.
- Zda pedagogové pozorují nějaké (jaké) změny v souvislosti s dopady pandemie na kognitivní funkce u dětí.
- Zda pedagogové pozorují nějaké (jaké) změny v souvislosti s dopady pandemie na dýchání u dětí.
- Zda pedagogové pozorují nějaké (jaké) změny v souvislosti s nošením roušek u dětí.
- Zda si pedagogové všimají, jakým způsobem děti v jejich třídách dýchají.
- Zda si pedagogové všimají případných řečových (či komunikačních) obtíží u svěřených dětí.
- Jaký je zhruba asi počet rizikových dětí, kterých si pedagogové povšimnou.

A dále:

- Šíření osvěty o daném tématu a jeho důležitosti vzhledem k dalšímu psychickému, fyzickému i komunikačnímu vývoji předškolních a mladších školních dětí (které jsou problematikou primárně ohroženy), ale s důrazem i na další dopady u starších dětí, případně důsledků přetrvávajících až do dospělosti.



## Charakteristika výzkumného vzorku

V rámci výzkumu bylo postupně online formou (e-mailovou komunikací) doposud osloveno s pozvánkou k vyplnění dotazníku celkem: 23 mateřských a 19 základních škol v kraji Vysočina, 34 mateřských a 34 základních škol v Jihočeském kraji a 25 mateřských a 25 základních škol v Plzeňském kraji. Návratnost z hlediska zastoupení MŠ a ZŠ byla vyrovnaná. Největší návratnost se vyrovnaně objevila u škol Plzeňského a Jihočeského kraje.

Aktuální<sup>2</sup> výsledný výzkumný soubor tvoří celkem 40 pedagogů (38 žen a 2 muži) z různých mateřských a základních škol všech 3 různých výše uvedených krajů, které se dosud do výzkumu online formou zapojily. Uvedené kraje byly zvoleny záměrně na základě dřívějších dat (jak z hlediska kvality ovzduší, tak ale i z hlediska již dříve získaných informací k možnému srovnání – např. Šlesingrová & Vitásková, 2020a, 2021a, 2021b.) Rozložení souboru zapojených pedagogů dle různých kritérií shrnuje a přibližuje níže uvedená Tab.1.

### Tabulka 1

*Charakteristika vzorku v rámci kritéria kraje, počtu oslovených škol a počtu získaných respondentů*

	Celkový počet oslovených MŠ	Celkový počet zapojených pedagogů z MŠ	Celkový počet oslovených ZŠ	Celkový počet zapojených pedagogů z 1. st. ZŠ
Vysočina	23	7	19	5
Jihočeský kraj	34	6	34	8
Plzeňský kraj	25	8	25	6
Celkem	82	21	78	19

Na základě dřívějších zjištění (ibid.) již nebyli pedagogové děleni do kategorií dle délky praxe. Neboť tento faktor nebyl prokázán jako signifikantně významný z hlediska přístupu k dětem a de facto k celé problematice.

Nadále ale bylo zjišťováno, zda v MŠ/ZŠ působí logoped. Do tohoto kritéria byly počítány pouze MŠ/ZŠ, které uvedly, že zde logoped působí min. 1x týdně, či 1x měsíčně, nebo 1x za cca 3 měsíce. Naopak do tohoto kritéria nebyly počítány školy, které uvedly, že u nich logoped nepůsobí, ale je zde prováděna cca 1x ročně logopedická depistáž, nebo že u nich logoped nepůsobí vůbec. Výsledné rozložení ukazuje Tab.2.

<sup>2</sup> Aktuální, neboť výzkum i nadále pokračuje a bude rozšiřován o další oslovené kraje napříč ČR.

## Tabulka 2

*Charakteristika vzorku v rámci kritéria kraje, pozice v MŠ/ZŠ a logopeda*

	Celkový počet zapojených pedagogů	Z toho ředitelů MŠ/ZŠ	Pedagogové z MŠ/ZŠ
Vysočina	12	0	3
Jihočeský kraj	14	0	6
Plzeňský kraj	14	2	6
Celkem	40	2	15

## Výsledky a zjištění dílčího výzkumu

Stanovené hypotézy byly převedeny na nulové hypotézy a podrobeny ověření na základě testu Chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce. Ze stanovených hypotéz se potvrdila pouze hypotéza č. 3, a sice – H<sub>3</sub>: *Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí ve větší míře změny v souvislosti s nošením roušek, než ve zkoumaných MŠ.*

Dále byla velká pravděpodobnost na potvrzení hypotézy č. 2 - *Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí více změn v souvislosti s dopady pandemie Covid-19 na komunikační schopnosti, než ve zkoumaných MŠ* – která se těsně nepotvrdila, ale u níž lze v rámci pokračujícího výzkumu předpokládat, že k potvrzení pravděpodobně dojde. Výsledky z hlediska respirace, komunikace a dalších konkrétních dopadů shrnuje níže uvedená Tab.3.

## Tabulka 3

Výsledky a zjištění dílčího výzkumu dle různých kritérií

Z hlediska respirace, pozornosti, pohybové stránky	Z hlediska komunikace, artikulace, porozumění řeči	(Opakující se) komentáře a doplnění pedagogů
59 % pedagogů uvedlo, že si všímá, jakým způsobem děti dýchají. 42 % pedagogů uvedlo, že více dětí dýchá převážně ústy. 21 % pedagogů uvedlo, že má ve třídě 2–5 dětí, které trvale dýchají převážně ústy.	32 % pedagogů uvedlo, že pozorují zhoršení v artikulaci a stejný počet (32 %) uvedl, že pozoruje i zhoršení v porozumění řeči. Všichni pedagogové v MŠ ale i ZŠ (100 %) uvedli, že si všímají, jak zní řeč dětí v jejich třídách.	„Změny jsou ve vztazích – tam k narušení došlo,“ „Děti jsou nesoustředěné, roztěkané,“ „Děti jsou častěji nemocné,“ „Děti jsou více rozjívěné, vždy po karanténě – nemoci je nutné znovu upevňovat návyky, rituály, třídní pravidla,“
7 % pak uvedlo, že má ve třídě více než 5 dětí, které trvale dýchají převážně ústy.		„Děti jsou méně samostatné, nezvládají spolupráci, práci v kolektivu,“
53 % pedagogů uvedlo, že se zvýšil počet dětí, které jsou náchylné na velmi časté (skoro trvalé) zahlenění nosních dutin (tzv. rizikové děti).	Pedagogové uváděli, že po pandemii pozorují více dětí, které mají potíže s artikulací, s porozuměním řeči a v narušeném zvuku řeči (rinolálie).	„Jsou zde sociální změny, děti nemají zažité učivo z distanční výuky,“
54 % pedagogů uvedlo, že mají děti větší potíže s pozorností. 39 % uvedlo, že se děti zhoršily po pohybové stránce. Pedagogové také uváděli zhoršení způsobu dýchání v důsledku nošení roušek, zhoršení komunikace a horší navazování sociálních kontaktů v důsledku nošení roušek.	Naopak nejméně pedagogů uvádělo, že se dle jejich názoru zvýšil počet dětí, které mají potíže s křivostí (balbuties), dále, že si povšimli nárůstu dětí, které mají poruchy hlasu a dětí s nemluvností.	„Zhoršila se hlavně výslovnost (13 dětí z 21 vyslovuje špatně některé hlásky), horší slovní zásoba,“ „Snížená pozornost, nedodržování pravidel, zhoršená adaptace na školní prostředí, komunikační ostych,“ „Rodiče doma neprocvičují s dětmi logopedická cvičení,“ „Velké problémy jsou u žáků-cizinců,“

## Diskuze

Očekávané přijetí hypotézy č. 3 - *Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí ve větší míře změny v souvislosti s nošením roušek, než ve zkoumaných MŠ* – potvrzuje mezi předškolními i školními pedagogy již nyní pozorované dopady na pragmatickou komunikační rovinu. Stejně tak dokládá důležitost vnímání řeči nejenom z hlediska akustického, ale také prostřednictvím dalších smyslů (jak uvádí např. Vitásková, 2020). Potřeba chápání mimičky, percepce jednotlivých vizémů či kinémů, nehledě k tomu, že rouškou či respirátorem jsou deformovány i produkované fonémy a jejich akustická kvalita. Z hlediska rozvoje fonematického sluchu, který právě v tomto období – ke konci předškolního věku – dozrává, se může jednat o fixaci nežádoucích zkrácení, vedoucích až ke změně vnímání některých distinktivních rysů u dětí a tím i fixaci případných logopedických obtíží.

Na otázku, zda pedagogové pozorují u dětí nějaké změny v souvislosti s pandemií Covid-19 (oproti předchozím ročníkům, které nebyly pandemií zasaženy), odpovědělo 46 % zapojených pedagogů kladně, že změny v souvislosti s pandemií u dětí pozorují. Takový počet lze považovat za poměrně vysoký, jelikož pedagogové zaznamenali u předškolních i mladších školních dětí již výrazné deficity, či projevy v různých oblastech. Zbývajících 42 % pedagogů uvedlo, že změny spíše nepozoruje a 12 % uvedlo ne, že takové změny určitě nepozoruje.

Naproti tomu výzkum, který prováděli Sunkonkit et al. (2021) v Itálii, ukázal, že pandemie Covid-19 může mít v tématu zbytnělých adenoidních vegetací i překvapivě příznivý dopad. V rámci své výzkumné studie totiž zjistili, že díky lockdownu mateřských a základních škol, došlo ke snížení četnosti respiračních onemocnění u dětí. To bylo způsobeno tím, že se děti nedostávaly do dětského kolektivu, kde se obvykle snadno onemocněním nakazí. Studie byla provedena u 162 dětí ve věku od 3 do 13 let, které čekaly na provedení adenotomie/adenoidektomie (případně tonsilektomie). Rodiče těchto dětí byli telefonicky kontaktováni, aby sdělili, jak se u jejich dětí během lockdownu a karantény měnily symptomy hypertrofických adenoidních vegetací. Ze závěru celé studie vyplynulo vlivem karantény výrazné zlepšení těchto symptomů. Došlo tak dokonce ke změně lékařské indikace. Jedná se o velmi přelomové zjištění, které ukazuje pozitivní vliv karantény. A naopak negativní dopady rané socializace v dětském kolektivu, kdy dítě ještě nemá vyváženou imunitu. K zamyšlení tak zůstává, že karanténa může být paradoxně v určitých případech alternativním řešením proti podstoupení adenotomie/adenoidektomie. A zároveň ukazuje na důležitost prevence před respiračními onemocněními v dětském věku, kde k takové prevenci patří i správný způsob dýchání.

Zajímavé je také těsné nepotvrzení<sup>3</sup> hypotézy č. 2 - *Ve zkoumaných ZŠ pozorují u dětí více změn v souvislosti s dopady pandemie Covid-19 na komunikační schopnosti, než ve zkoumaných MŠ.* Můžeme si jej interpretovat jako důsledek např. nedostatečně velkého výzkumného vzorku. Lze proto předpokládat její jednoznačné potvrzení (či vyvrácení) s plánovaným rozšířením výzkumného souboru o další respondenty a zapojené kraje ČR. U této hypotézy vycházíme ze skutečnosti, že byly ZŠ uzavřeny z důvodu pandemie po delší dobu. Z toho důvodu pravděpodobně došlo k větší kumulaci důsledků než u MŠ, které do nejzazší možné doby zůstávaly naopak otevřeny.

Výzkum i nadále pokračuje - cílem je získat data ze základních a mateřských škol napříč Českou republikou a s možností srovnání jednak mezi ZŠ a MŠ, ale zejména mezi jednotlivými oblastmi na základě životního prostředí, respektive kvality ovzduší. Jak ale ukázala poslední zjištění (Šlesingrová & Vitásková, 2021c, aktuálně v tisku), klíčovým faktorem je také roční období, v němž jsou respondenti tázáni. Podzimní období s sebou přináší četnější nemocnost předškolních i mladších školních dětí. Tato četnější nemocnost pak následně může zkreslit objektivní počet nachlazených dětí a dětí, které dýchají převážně orálním způsobem (tzv. rizikové děti). Proto budou navazující komparativní studie zohledňovat i tento aspekt. Do budoucna se nabízí možnost samostatného výzkumu, zaměřujícího se na počty zvyšující se nemocnosti v podzimním období v krajích s objektivně horší kvalitou ovzduší, kde k fixaci nežádoucího způsobu dýchání může docházet nejsnadněji. (Aktuálně jsou k dispozici data pouze z oblastí s prokazatelně příznivější kvalitou ovzduší v podzimním období – *ibid.*).

<sup>3</sup> Po dosažení do vzorce vyšlo testové kritérium:  $G = 3.677$ , přičemž k potvrzení hypotézy bylo (na základě hladiny významnosti 5 %), zapotřebí překročit kritickou hodnotu  $\chi(1-\alpha)$ ;  $df = 3.841$ .

Za alarmující můžeme považovat výsledek, že 42 % pedagogů detekovalo zvýšený počet dětí, které dýchají převážně ústy. Lze předpokládat, že se zde odráží vliv nošení roušek, kdy děti inklinují spíše k orálnímu dýchání. Hrozí tedy, že u tohoto způsobu dýchání děti setrvají i nadále a mohou si jej velmi snadno zafixovat. Proto je v této době – více než kdy jindy – zapotřebí šíření osvěty o možných rizicích a ohrožujících důsledcích takového převažujícího způsobu dýchání. Zároveň je ale nutná i osvěta o dechových technikách, které mohou dětem pomoci v návratu k příznivému adekvátnímu nazálnímu bráničnímu dýchání. V rámci oslovování MŠ v dřívějších etapách výzkumu byly osloveny i MŠ, které cíleně do svého denního programu taková dechová cvičení zařazují. V těchto MŠ pod vedením fyzioterapeutky probíhá nejenom trénink správného dýchání, ale současně probíhá i prevence proti onemocněním horních cest dýchacích (např. MŠ Čtyřlístek v Třebíči). Nabízí se proto otázka, zda by takové zařazení do denního programu (jak u MŠ, tak u ZŠ, např. v rámci hodin tělesné výchovy) nepředstavovalo možné řešení zhoršující se situace. Anebo v budoucnu opakovaně nastávající situace.

Neméně znepokojivé se zdá i zjištění, že 53 % pedagogů identifikovalo zvyšující počet dětí, které jsou náchylné na velmi časté (skoro trvalé) zahlenění nosních dutin (a onemocnění horních cest dýchacích). Tyto děti můžeme na základě teoretických poznatků i dřívějších zjištění považovat za tzv. rizikové a je zapotřebí jim věnovat zvýšenou pozornost, odborný zájem, stejně jako preventivní působení (viz např. Šlesingrová & Vitásková, 2020a, 2021a, 2021b, 2021c). Mohou si totiž v důsledku neprůchodnosti dutiny nosní poměrně rychle osvojit kompenzační převážně orální dýchání a tento způsob dýchání si zafixovat, jak upozorňují i Morais-Almeida et al. (2019) Dále je u nich možné očekávat v důsledku šíření zánětů i další komplikace v podobě postupu infekce do dolních cest dýchacích nebo do oblasti středouší (blíže např. Šlesingrová, Vitásková & Korpová, 2021).

Na druhou stranu bylo zjištěno, že se mezi jednotlivými kraji (signifikantně) významněji neliší počet dětí, které jsou náchylné na velmi časté (skoro trvalé) rýmy a zahlenění nosních dutin nyní po pandemii. To znamená že je situace týkající se nárůstu počtu těchto dětí poměrně srovnatelná napříč třemi různými kraji s různou kvalitou ovzduší. V naší studii 53 % pedagogů uvedlo, že si myslí, že je takových dětí více než před pandemií, 40 % uvedlo, že se domnívá, že je situace téměř stejná a 8 % se domnívá, že je takových dětí nyní méně.

Za zajímavé lze považovat, že v tomto ohledu nebyl zjištěn ani mezi zkoumanými základními školami a mateřskými školami (signifikantně) významnější rozdíl v počtu dětí po pandemii, které jsou náchylné na velmi časté (skoro trvalé) rýmy a zahlenění nosních dutin. Pro pedagogy, kteří participovali na výzkumu, byl tedy pozorovaný nárůst počtu těchto dětí rovnovážný nejenom napříč kraji, ale také napříč věkovým spektrem – jak v MŠ, tak i ZŠ.

Dále 54 % pedagogů uvedlo, že mají děti dle jejich názoru výraznější potíže s pozorností. Kritika směrem k deficitům v pozornosti se v odpovědích pedagogů opakovala také v případě volně uváděných odpovědí. Oslabení bylo referováno také v oblasti dalších kognitivních funkcí – zejména v oblasti paměti. Lze předpokládat, že k těmto deficitům došlo pravděpodobně zejména z důvodu přechodu na distanční (online) výuku. Tato skutečnost tak otevírá další potřebu a zájem směrem ke spolupráci s rodinou dítěte a otevírá debatu nad (převažujícími) volnočasovými aktivitami předškolních a mladších školních dětí. Otevření tohoto tématu by mohl iniciovat také fakt, že 39 % pedagogů uvedlo u dětí zhoršení i po pohybové stránce.

Někteří pedagogové uváděli, že jsou děti častěji unavené, což může souviset rovněž s předchozím zjištěním v podobě změny způsobu respirace (jak na to upozorňuje např. v rámci obstrukční spánkové apnoe, Příhodová, 2013). Školní pedagogové uváděli u mladších školních dětí i zhoršení ve schopnostech čtení a psaní, což bude mít bezesporu dopad také na jejich psychickou stránku. Prožité selhání v období první třídy patří totiž mezi velmi výrazné determinanty dalšího sebepojetí, ale i psychického vývoje.

Deficity v paměti, pozornosti a únavě pozorují rovnoměrně jak předškolní pedagogové v MŠ, tak i pedagogové na prvním stupni základních škol – nebyl zde zjištěn (signifikantní) významnější rozdíl mezi pedagogy MŠ a ZŠ.

Stejně tak nebyl zjištěn rozdíl mezi jednotlivými kraji, přestože byl tento rozdíl na základě teoretických východisek (alespoň v mírné podobě) očekáván z hlediska drobně se lišící kvality ovzduší v jednotlivých krajích. Nicméně se jedná zatím o kraje, které se od sebe liší opravdu spíše mírně, a proto bude do budoucna nanejvýš zajímavé srovnání s kraji s naopak výrazně horší kvalitou ovzduší, jako je např. Moravskoslezský kraj, Praha, či Zlínský kraj (jak uvádí blíže Brzezina et al., 2021).

Za naopak povzbudivé zjištění lze považovat odpovědi 59 % pedagogů, kteří uvedli, že si všímají, jakým způsobem děti dýchají – a to i navzdory časové tísni a množství jiných podnětů, s nimiž se předškolní i školní pedagogové musí denně potýkat (doporučujeme např. srovnat s odpověďmi a přístupem rodičů – viz např. Šlesingrová, 2019.)

Všichni dotazovaní pedagogové pak uvedli, že si všímají, jakým způsobem se děti vyjadřují, jak komunikují a jak zní jejich řeč. V návaznosti na tuto otázku si pak pedagogové u dětí nejvíce povšimli změn v oblasti porozumění řeči a artikulace. Zhoršení v artikulaci pozorovalo 32 % pedagogů a stejný počet (32 %) pedagogů uvedl, že pozoruje deficity v porozumění řeči. V žebříčku nejčastěji pozorovaných zhoršení pak na třetím místě pedagogové volili změny u dětí ve smyslu narušeného zvuku řeči (rezonance řeči). To může mít souvislost jak s častějším nachlazením u dětí, tak se změnou dýchání, případně s nošením roušek. V tomto bodě by bylo žádoucí doplnění dotazníkového šetření o logopedická vyšetření zmiňovaných dětí pro přesnější určení konkrétního typu narušeného zvuku řeči a případně dalších logopedických zjištění. Důvodem je vztah poměru nosní a orální rezonance řeči a intraorálního artikulačního tlaku vzduchu nejenom na výslovnost, ale především na srozumitelnost řeči (viz např. Oravkinová, 2018; Nohová, Ptáčková, Šlesingrová & Vitásková, 2021).

Zkoumaní pedagogové rovněž opakovaně uváděli, že pozorují (jak v MŠ, tak i na ZŠ) změny ve schopnosti předškolních a mladších školních dětí navazovat sociální kontakty, kooperovat, pracovat ve skupině apod. Pedagogové uváděli, že pozorují výrazné deficity v sociální interakci a že vnímají rozdíly také v pragmatické rovině komunikace. Situace se dle jejich mínění liší také podle toho, jaký přístup zaujali rodiče, zda nadměrně ochranný, zda měli na děti dostatek času, zda s dětmi procvičovali apod. Dle názoru pedagogů vstupuje v chování u dětí do popředí spíše určitá odtažitost a uzavřenost.

V rámci distanční výuky se otevírá také zajímavé téma z hlediska dětí z bilingvních a vícejazyčných rodin, kde se mohl (a může) tento způsob vzdělávání výrazněji negativně projevit, neboť zde může opět docházet k překážkám v oblasti porozumění řeči.

V dotazníku – z hlediska možného doplnění libovolného komentáře – se objevovaly také podněty pedagogů, jimž nebylo téma cizí. Propojenost a souvislost správného způsobu dýchání s průchodností dutiny nosní je velmi silná. Důležitým předpokladem je schopnost dítěte se správně samostatně vysmrkat. Bohužel tuto schopnost mnoho předškolních dětí adekvátně neovládá (viz např. zjištění Šlesingrová & Vitásková, 2021a; 2021b; 2021c), což podpořily také reakce některých školních pedagogů v tomto dotazníku. Ti uváděli, že se s tímto problémem setkávají rovněž u mladších školních dětí (7 – 9 letých dětí), které pak musí dovednost správně se vysmrkat učit ve škole pedagogové. Výstižný je např. tento v dotazníku uvedený komentář: „*Setkávám se s tímto problémem neustále a situace se stále rok od roku zhoršuje. Bohužel učím děti smrkat ve škole já,*“ (Dovednost správného smrkání by přitom měly děti zvládnout již od 16. měsíce věku (jak uvádí Smolíková, 2002, s. 262). Tato problematika, související de facto s koordinací respirace a motoriky, proto zůstává do budoucna další důležitou oblastí, kam je zapotřebí směřovat osvětu, spolupráci s pediatry a případné návrhy na zařazení do předškolních cvičení v MŠ.

## Limity výzkumu

Ke klíčovým limitům výzkumu patří poměrně nižší získaný výzkumný vzorek, který je zapotřebí (jak je i plánováno) do budoucna dále rozšířit minimálně o respondenty z dalších krajů. Ale bylo by také žádoucí zvýšení zastoupení v již zkoumaných krajích pro větší objektivitu dosažených výsledků. Výzkum nicméně i nadále probíhá, a proto je takové rozšíření možno očekávat.

Dalším limitem je znesnadnění fyzického přístupu do mateřských a základních škol (z důvodu stále pokračující pandemie, nových mutací viru a vládních opatření) pro realizaci vlastního logopedického vyšetření, ale také osobního kontaktu s pedagogy a možnost doplnit (subjektivní) dotazníkové šetření o další získané výpovědi či pozorování, případně i o objektivně získaná data z vlastního logopedického vyšetření.

Za další limit lze považovat poměrně obdobný vzorek (z hlediska kvality ovzduší zkoumaných krajů), kdy schází možnost srovnání dosažených výsledků s výsledky z oblastí s naopak horší kvalitou ovzduší. I tento limit je z hlediska dalšího výzkumu v plánu upravit a eliminovat.

## Závěr

Problematika zafixované dlouhodobé preference orální respirace patří z hlediska různých odborností k závažným tématům. Její důsledky ohrožují fyzický, zdravotní, komunikační, ale i psychický a sociální vývoj dítěte. Přitom se orální způsob respirace fixuje poměrně rychle a snadno, na což je třeba při jeho prevenci pamatovat. V současné době se vlivem pandemie a vlivem opatření s ní spojených, graduje riziko, že se zvýší také počet dětí, které tento nežádoucí způsob dýchání používají. Průběžné výsledky tohoto výzkumu tomu bohužel nasvědčují. Je proto třeba více než kdy jindy mezioborové spolupráce a osvěty, která již výjimečně v některých MŠ funguje.

Bylo by žádoucí a velmi efektivní, pokud by se tato prevence mohla rozšířit i do dalších mateřských a základních škol. A to proto, že důsledky znatelně zasahují také do školního prospívání daných dětí. V rámci průběžných výsledků tohoto dílčího výzkumu vyvstala potřeba četnější efektivní prevence již v MŠ.

Dalším zásadním zjištěním je také stoupající počet dětí, které jsou náchylné na časté (skoro trvalé) onemocnění horních cest dýchacích – tzv. rizikové děti. U nich se může nežádoucí způsob respirace snadno zafixovat.

Pedagogové uváděli dopady pandemie na komunikační schopnost dětí (artikulaci, porozumění řeči), na jejich pozornost, paměť, schopnost kooperace a sociální vztahy u předškolních a mladších školních dětí. Důležitým faktorem zůstává schopnost se vysmrkat (udržovat nosní dutinu průchodnou pro žádoucí nosní dýchání), kterou značný počet předškolních, a dokonce ani mladších školních dětí stále efektivně neovládá.

Při možném srovnání respondentů nebyl mezi pedagogy zjištěn signifikantní rozdíl z hlediska různých krajů či z hlediska jejich působení v mateřských školách, či na prvním stupni základních škol.

Z hlediska osvěty se podařilo naplnit dílčí cíl – rozšířit opět povědomí o této problematice mezi klíčové skupiny předškolního a mladšího školního vzdělávání a častého kontaktu s dítětem (mimo rodinu). To by mělo následně směřovat k tvorbě možných preventivních opatření v této oblasti, jejichž důležitost zásahem pandemie v současné době o to více stoupá.

## Dedikace k projektu a poděkování

Dílčí výstupy tohoto výzkumu byly podpořeny projektem: IGA\_PdF\_2021\_030 „Výzkum specifických determinantů a mechanismů poruch verbální a neverbální komunikace, hlasu, kognice a orofaciálních procesů z logopedického a speciálněpedagogického hlediska“ (hlavní řešitel: prof. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.).

Poděkování patří zejména paní profesorce Kateřině Vitáskové; a následně rovněž všem pedagogickým pracovníkům mateřských, ale i základních škol, kteří se do výzkumu – i v tomto náročném hektickém období – aktivně zapojili a podělili se tak o své odborné zkušenosti, pozorované poznatky a znalosti. Děkuji.

## Literatura

- Ballikaya, E., Guciz Dogan, B., Onay, O., & Uzamis Tekcicek, M. (2018). Oral health status of children with mouth breathing due to adenotonsillar hypertrophy. *International Journal Of Pediatric Otorhinolaryngology*, 113, 11–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.07.018>
- Brzezina, J., Hladík, M., Janatová, L., Komárek, J., Krejčí, B., Machálek, P., Plachá, H., Schreiberová, M., Škáchchová, H. & Vlasáková, L. (2021) Kvalita ovzduší v regionech české republiky. *Znečištění ovzduší na území České republiky v roce 2020* [online], 2021, 94–112. [https://www.chmi.cz/files/portal/docs/uoco/isko/grafroc/20groc/gr20cz/20\\_rocenka\\_UKO\\_v4\\_WEB\\_ISBN.pdf](https://www.chmi.cz/files/portal/docs/uoco/isko/grafroc/20groc/gr20cz/20_rocenka_UKO_v4_WEB_ISBN.pdf)



- Courtney, R. (2013). The Importance of Correct Breathing for Raising Healthy Good Looking Children. *Journal of the Australian Traditional-Medicine Society*, 19(1), 20–27
- Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada.
- Eom, T. H., Jang, E. S., Kim, Y. H., Chung, S. Y., & Lee, I. G. (2014). Articulation error of children with adenoid hypertrophy. *Korean journal of pediatrics*, 57(7), 323–328. <https://doi.org/10.3345/kjp.2014.57.7.323>
- Formánek, M., Matoušek, P. & Mejzlík J. (2014) *Příručka pro praxi: Adenoidektomie*. Získáno 6. ledna 2021 z [https://www.otorinolaryngologie.cz/content/uploads/2020/02/ppp-at.pdf](https://www otorinolaryngologie.cz/content/uploads/2020/02/ppp-at.pdf)
- Formánek, M., Formánková, D. & Školoudík L. (září, 2019) *Příručka pro praxi: Obstrukce sluchové trubice*. Získáno 5. ledna 2021 z <https://www.otorinolaryngologie.cz/content/uploads/2020/02/ppp-obstrukce-sluchova-trubica.pdf>
- Evangelisti, M., & Villa, M. P. (2019). The importance of screening in children who snore. *Breathe*, 15(2), 135.
- Kerekrétiová, A. (2003). Diagnostika poruch zvuku řeči. In *Lechta, V. et al. Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Kerekrétiová, A. (2008). *Velofaryngální dysfunkce a palatolalie: [klinicko-logopedický aspekt]*. Praha: Grada.
- Jajoo, S., Chunawala, Y., Bijle, M. N., Shah, R., Kamble, A., & Gaonkar, N. K. (2015). Oral Habits in School Going Children of Pune: A Prevalence Study. *Journal of International Oral Health*, 7(10), 96.
- Kittel, A. (1999) *Myofunkční terapie*. Praha: Grada.
- Kučera, M. (2011). Hlasová rehabilitace a reedukace. In Dršata, J. & Chrobok, V. et al. *Foniatrie – hlas*. Havlíčkův Brod: Tobíáš
- Łapińska, I. & Zawadzka-Głos, (2016) L. Adenoid and tonsils hypertrophy – symptoms and treatment. *New Medicine*. 20(4), 103-106. doi: 10.5604/01.3001.0009.9378. ISSN 14270994
- Lima, A. C. D. de, Cunha, D. A. da, Albuquerque, R. C., Costa, R. N. A., & Silva, H. J. da. (2019). Sensory Changes in Mouth Breathers: Systematic Review Based on the Prisma Method. *Revista Paulista De Pediatria: Orgao Oficial Da Sociedade De Pediatria De Sao Paulo*, 37(1), 97–103. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2019;37;1;00012>
- Morais-Almeida M., Wandalsen GF, & Solé D. (2019) Growth and mouth breathers. *Jornal de Pediatria*, 66–71, 66. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2018.11.005>
- MŠ Čtyřlístek. (nedat.) *Zdravé dýchání*. Získáno 7. 2. 2022 z <https://www.ms-ctyrlistek-trebic.cz/nadstandardni-aktivity/zdrave-dychani/>

- Nohová, L., Ptáčková, M., Šlesingrová, E., & Vitásková, K. (2021). Speech intelligibility in preschool children measured by Czech version of Intelligibility Context Scale. *EDULEARN2021 Proceedings. 13th International Conference on Education and New Learning Technologies (IATED)*, 7424-7434, doi: 10.21125/edulearn.2021.1506.
- Oravkinová, Z. (2018). *Logopedická intervencia u detí s rásztepom pery a podnebia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo - Mladé letá, s.r.o.
- Pacheco-Morffi, P. M., & Hernández-Millán, A. B. (2019). Relación entre los hábitos bucales deformantes y desórdenes en el plano emocional y psicológico. *Revista Oral*, 20(62), 1698–1704.
- Příhodová, I. (2013). *Poruchy spánku u dětí a dospívajících*. Praha: Maxdorf.
- Příhodová, I. & Dostálová, S. (2016). *Spánková medicína v kazuistikách*. Praha: Mladá fronta.
- Smolíková, L. (2002) Hygiena horních cest dýchacích – součást léčebné rehabilitace. *Pediatric pro Praxi*. 3 (6): 262-267.
- Soylu, E., Soylu, N., Yildirim, Y. S., Polat, C., & Sakalhoğlu, Ö. (2013). The prevalence of psychiatric symptoms in preschool children with adenotonsillar hypertrophy. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77(7), 1094–1098. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2013.04.005>
- Sunkonkit, K., Selvadurai, S., Voutsas, G., Benzon, D., Baker, A., Trinh, M., & Narang, I. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on positive airway pressure usage in children with sleep-disordered breathing. *Sleep and Breathing: International Journal of the Science and Practice of Sleep Medicine*, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s11325-021-02409-w>
- Škodová, E. (2018). Poruchy zvuku řeči v důsledku velofaryngeální insuficience. In *Neubauer, K. et al. Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace* (343-369). Praha: Portál
- Šlesingrová, E. (2019). *Význam nazální respirace s logopedické péči se zaměřením na prevenci adenotomie* (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci
- Šlesingrová, E., & Vitásková, K. (2020a) Význam nazální respirace v logopedické péči se zaměřením na prevenci negativních důsledků preferovaného orálního způsobu dýchání. In: Vitásková, K. (Eds.), *Vybrané otázky logopedického výzkumu ve vývojovém náhledu – Výzkum poruch verbální a neverbální komunikace, hlasu, řeči a orofaciálních funkcí v kontextu moderní logopedické diagnostiky a terapie* (46-70). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Šlesingrová, E., & Vitásková, K. (2020b). The issue of persistent negative consequences of fixed mouth breathing after partial or complete removal of the adenoids on the development of the preschool child in the context of education. *IATED Academy EDULEARN20 – 12th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 12, 8609–8616. doi: 10.21125/edulearn.2020

- 
- Šlesingrová, E., Vitásková, K. & Korpová, A. (2021). Nazální a orální respirace v logopedické péči a v kontextu adenotomie. *Listy klinické logopedie*, 5 (1), 67-75. doi: 10.36833/lkl.2021.002.
- Šlesingrová, E., & Vitásková, K. (2021a). Přístup předškolních pedagogů k identifikaci a ovlivňování preference nazální respirace předškolních dětí s ohledem na její význam pro další psychický vývoj. *PHD EXISTENCE 2021 Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech. Sborník odborných příspěvků*, 11, 212-219. doi: 10.5507/ff.21.24459479.
- Šlesingrová, E., & Vitásková, K. (2021b). The issue of persistent negative consequences of fixed mouth breathing after partial or complete removal of the adenoids on the development of the preschool child in the context of education. *IATED Academy EDULEARN20 – 13th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 13, 5846–5853. doi: 10.21125/edulearn.2021
- Šlesingrová, E., & Vitásková, K. (2021c) Srovnání převažujícího způsobu respirace a dalších faktorů u předškolních dětí z oblastí s objektivně prokazatelným kvalitnějším ovzduším. In: Vitásková, K. (Eds.), *Výzkum specifických determinantů a mechanismů poruch verbální a neverbální komunikace, hlasu, kognice a orofaciálních procesů z logopedického a speciálněpedagogického hlediska* (v tisku). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Vitásková, K., & Peutelschmiedová, A. (2005). *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Vitásková, K. (2020). *Roušky versus změny ve vnímání řeči*. Získáno 12. ledna 2021 z <https://www.upol.cz/nc/zpravy/zprava/clanek/rouskey-versus-zmeny-ve-vnimani-rci/>

## PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI UCLA ŠKÁLY OSAMELOSTI ULS-6 NA POPULÁCIÍ ŠTUDENTOV

## PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE UCLA LONELINESS SCALE ULS-6 IN STUDENT POPULATION

Robert TOMŠÍK

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Cyprichova 42, 831 05, Bratislava, Slovensko,

[robert.tomsik@vudpap.sk](mailto:robert.tomsik@vudpap.sk)

### **Abstrakt:**

Cieľom štúdie je overenie psychometrických vlastností UCLA Škály osamelosti ULS-6. Škála bola administrovaná stredoškolským ( $n = 297$ ) a vysokoškolským študentom ( $n = 503$ ) vo veku od 15 do 27 rokov. Z celkového počtu respondentov bolo  $n = 596$  (74,5%) žien. Bola aplikovaná konfirmačná faktorová analýza CFA, metódou DWLS, s posudzovaním indexov CFI a TLI, a analýza teórie odpovedí na položku – IRT. Spoľahlivosť nástroja bola zisťovaná pomocou koeficientov Cronbachova  $\alpha$  a McDonaldova  $\omega$ . Na základe štatistických analýz bolo zistené, že dáta primerane opisujú model, a výsledky podporili jednofaktorovú štruktúru slovenskej verzie nástroja,  $\chi^2(8) = 5,882$ ;  $p = 0,660$ ;  $RMSEA \leq 0,001$ . Reliabilita nástroja bola primeraná, a hodnoty koeficientov reliability boli:  $\alpha = 0,784$ , resp.  $\omega = 0,797$ . Na základe výsledkov bolo zistené, že slovenská verzia škály ULS-6 predstavuje spoľahlivý merací nástroj na skrining osamelosti.

**Kľúčové slova:** ULS-6; psychometria; osamelosť; adolescencia

### **Abstract:**

The aim of the study is to verify the psychometric properties and factor structure of the UCLA Loneliness Scale ULS-6. The scale was administered to high school ( $n = 297$ ) and university students ( $n = 503$ ) aged 15 to 27 years. Out of the total number of respondents,  $n = 596$  (74,5%) were women. Confirmatory factor analysis CFA, with DWLS method, CFI and TLI indexes, and analysis of item response theory - IRT were used. The reliability of the scale was verified using Cronbach's  $\alpha$  and McDonald's  $\omega$  coefficients. Based on statistical analyzes, it was found that the data adequately fit the model, and the results supported the one-factor structure of the Slovak version of the scale,  $\chi^2(8) = 5,882$ ;  $p = 0,660$ ;  $RMSEA \leq 0,001$ . The reliability of the scale was adequate, and the ULS-6 showed values of  $\alpha = 0,784$ , resp.  $\omega = 0,797$ . Based on the results, it was found that the Slovak version of the ULS-6 scale is a reliable measuring tool for loneliness screening.

**Keywords:** ULS-6; psychometric analysis; loneliness; adolescence

## Úvod

Vzhľadom na to, že osamelosť je rizikovým faktorom pre zdravie a well-being ľudí, je potrebné vyvinúť opatrenia na zníženie tohto javu. Meranie úrovne prežívanej osamelosti je nevyhnutné na rozvoj stratégií na zníženie osamelosti u ľudí. Jedným zo spôsobov merania osamelosti je použitie sebahodnotiacich škál. Na meranie osamelosti bolo doposiaľ vyvinutých niekoľko škál (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991). Škály vyvinuté na meranie osamelosti sú založené buď na unidimenzionálnom alebo multidimenzionálnom konceptuálnom prístupe (Neto, 2014). Pri prvom prístupe, osamelosť zahŕňa základný pocit osamelosti, ktorý je svojou povahou nediferencovaný a všetci osamelí ľudia ho prežívajú a chápu rovnakým, resp. podobným spôsobom (Allen & Oshagan, 1995). V rámci tohto prístupu sa osamelosť líši predovšetkým svojou intenzitou. Pre multidimenzionálny prístup osamelosť zahŕňa rôzne skúsenosti s osamelosťou alebo rôzne typy osamelosti (napr. DiTommaso, Brannen & Best, 2004; Weiss, 1973). Napríklad Weiss (1973) diferencuje dva typy osamelosti: emocionálnu a sociálnu osamelosť. Emocionálna osamelosť sa týka absencie blízkej osoby a sociálna osamelosť sa týka nedostatku dostupnosti sociálnych kontaktov a interakcií. Jednodimenzionálne dotazníky majú výhody špecifickejšieho zamerania na osamelosť a väčšiu jednoduchosť v porovnaní s multidimenzionálnymi dotazníkmi. Tieto nástroje hodnotia osamelosť ako globálnu skúsenosť, ktorú zdieľajú ľudia, ktorí sa cítia osamelí (Peplau & Perlman, 1982). Škála osamelosti (ULS) Kalifornskej univerzity v Los Angeles (UCLA) a jej krátke verzie (ULS-4, ULS-6, ULS-8 a ULS-11) sú celosvetovo najpoužívanejšími jednodimenzionálnymi nástrojmi na meranie osamelosti u dospelých, ako aj u dospievajúcich (Russell, Peplau & Cutrona, 1980). Napriek tomu, nie všetky verzie meracích nástrojov sú adaptované a validované na slovenskej populácii, čo si vyžaduje ďalšie skúmanie týchto dotazníkov, zamerané na ich psychometrické vlastnosti.

## Teoretické a empirické východiská

Revidovaná škála osamelosti Kalifornskej univerzity v Los Angeles (R-ULS; Russell, Peplau & Cutrona, 1980) je jedným z najpoužívanejších nástrojov na meranie osamelosti a používa sa už niekoľko desaťročí. Mnohí výskumníci považujú škálu osamelosti ULS, resp. R-ULS za psychometricky najpresnejší dostupný nástroj na meranie osamelosti (napr. Hartshorne, 1993). Autori škály vychádzali z konceptualizácie osamelosti ako jednorozmernej emocionálnej reakcie na nesúlad medzi žiaducou a dosiahnutou úrovňou sociálneho kontaktu (Robinson et al., 1991).

Prvá verzia ULS, ktorú navrhli Russell et al. v roku 1978, obsahovala 20 položiek, ktoré boli všetky záporne formulované (spôsobom, že kladná odpoveď naznačovala prítomnosť osamelosti). Aby sa predišlo systematickému skresleniu odpovedí, 10 položiek bolo v roku 1980 v revidovanej verzii ULS otočených, čiže formulovaných kladne. Autori pri R-ULS namerali vysokú vnútornú konzistenciu ( $\alpha = 0,94$ ), dobrú súbežnú a diskriminačnú validitu (Russell et al., 1980). Hoci zistenia z prvotných štúdií (napr. Russell et al., 1982) poukázali na uspokojivú vnútornú konzistenciu R-UCLA, faktorová štruktúra tejto škály sa ukázala byť do istej miery kontroverzná (Hartshorne, 1993). Rôzne štúdie zistili, že škála bola viacdimeznionálna. Napríklad Austin (1983), pomocou analýzy hlavných komponentov s varimaxovou rotáciou, zistili tri faktory na súbore vysokoškolských študentov. Knight et al. (1988) pomocou rovnakej metódy, na súbore dospelých, tiež zistili trojfaktorové riešenie.

Neto (1992) zistil až päťfaktorové riešenie, s 54,5% vysvetlenej variability na súbore adolescentov. Táto faktorová štruktúra bola veľmi podobná štruktúre, ktorú zistil Hojat (1982) na súbore študentov.

Nedávno prišlo k posunu používania škál s menším počtom položiek (Schweizer, 2011). Spomedzi iných užitočných faktorov, Gosling, Rentfrow & Swann (2003) uvádzajú primárne ekonomickosť a užitočnosť pre veľké prieskumy, skriningové batérie, či longitudinálne štúdie. Z toho dôvodu bola vyvinutá aj krátka forma revidovanej škály osamelosti UCLA (Russell et al., 1980; ULS-6; Neto, 1992, 2014). Krátke verzie ULS (ULS-4, ULS-6 a ULS-8) boli vyvinuté na základe faktorovej analýzy revidovanej verzie, tzv. R-UCLA-20. Niektoré štúdie (napr. Nazzal, Cruz & Netto, 2017; Wilson et al., 1992) na súbore dospelých zistili, že ULS-6 a ULS-8 majú lepšiu spoľahlivosť a validitu ako ULS-4; korelačný koeficient s revidovanou R-UCLA-20 bol vyšší ako medzi revidovanou R-UCLA-20 a ULS-4. Vďaka zníženému počtu položiek a stabilnej štruktúre, ULS-6 a ULS-8 sú ideálnymi alternatívami k revidovanej R-UCLA-20.

ULS-6 obsahuje 6 položiek, ktoré boli do modelu zaradené pomocou faktorovej analýzy realizovanej s položkami R-UCLA (Neto, 1992). Vybrané položky výrazne zaťažili faktor. Tieto tvrdenia zahŕňajú jadro osamelosti konceptualizované ako vzdialenosť medzi vnímanými vzťahmi a žiaducimi vzťahmi. Skóre z ULS-6 vysoko korelovalo so skóre pôvodnej verzie škály ( $r = 0,87$ ). Cronbachova alfa ULS-6 bola  $\alpha = 0,77$ , a boli zistené nasledovné fit indexy: GFI = 0,98; CFI = 0,96; SRMR = 0,04; RMSEA = 0,07. Skóre ULS-6 korelovalo s inými psychologickými premennými veľmi podobným spôsobom ako aj pôvodný nástroj. Preto sa tento ekonomický nástroj na meranie osamelosti ukázal ako spoľahlivý a platný, podobne ako aj R-UCLA-20.

Napriek širokému používaniu ULS-6, podľa našich vedomostí len málo štúdií uvádza psychometrické vlastnosti tohto nástroja na populácii dospelých, hlavne v Európe. Na základe čoho je cieľom predmetnej štúdie overenie reliability a faktorovej štruktúry slovenskej verzie ULS-6, a zistenie informačných funkcií položiek uvedeného nástroja na populácii stredoškolských a vysokoškolských študentov.

## Metódy

### Výskumný súbor a zber dát

Výskumný súbor tvorilo  $N = 800$  respondentov, ktorí boli stredoškólakmi a vysokoškólakmi vo veku 15 až 27 rokov. Respondenti boli zo všetkých okresov Slovenska: Nitriansky, Bratislavský, Banskobystrický, Prešovský, Trenčiansky, Trnavský, Košický a Žilinský kraj. Podľa aproximácie Morgana & Krejciea (1970, in Tomšík, 2017) musí byť do súboru zaradených minimálne 786 respondentov, pričom percentuálne rozdelenie zodpovedá veľkosti základného súboru v každom regióne. Toto kritérium je splnené (spoľahlivosť 95,0 %; chybovosť 3,5 %). Výskumný súbor tvorí  $n = 204$  mužov a  $n = 596$  žien s priemerným vekom 16,92 roka, so štandardnou odchýlkou 1,567. Počas výskumu bolo distribuovaných 1000 dotazníkov, čo znamená, že návratnosť dotazníkov bola 80,0%. Dotazníky boli administrované formou papier-ceruzka (81,8 %) a online formou (18,2 %). Na vyplnenie dotazníkov mali respondenti približne 30 až 60 minút. Súčasťou výskumnej batérie boli aj dotazníky ESK (Existenciálna škála), ŠŽZ (škála životnej zmysluplnosti), SCS (Škála zmyslu pre koherenciu), informovateľný súhlas a socio-demografický dotazník.

## Škála osamelosti ULS-6

Skrátená forma R-UCLA-20 škály osamelosti (University of California Los Angeles Loneliness Scale) – ULS-6, obsahuje 6 položiek, na ktoré sa odpovedá pomocou stupnici Likertovho typu z štyroch stupňov (1 až 4). Hrubé skóre tak môže nadobúdať hodnoty od 6 bodov, ako minimálne skóre, do 24 bodov, ako maximálne dosiahnuteľné skóre. Vyššie skóre predstavuje vyššiu mieru osamelosti (2014). Škála je navrhnutá tak, aby merala osamelosť ako jednodimenzionálny konštrukt. Do slovenského jazyka preložila a našim podmienkam prispôbila Hupková (2002). Do ULS-6 sú z pôvodného modelu zaradené položky: *ULS\_1: Chýba mi spoločnosť; ULS\_2: Nie je nikto, na koho by som sa mohol/a obrátiť; ULS\_3: Cítim sa odstrčený/á, vynechaný/á; ULS\_4: Cítim sa izolovaný/á od ostatných; ULS\_5: Som nešťastný/á, že som taký/á stiahnutý/á do seba; ULS\_6: Ľudia sú okolo mňa, ale nie so mnou.*

## Štatistické analýzy

Dáta boli prvotne spracované v programe Microsoft Office Excel. Deskriptívna štatistika, vnútorná konzistencia nástroja a konfirmačná faktorová analýza boli realizované pomocou programov SPSS 25 a JASP 0.14.1.0. Analýzy zahŕňali základné deskriptívne ukazovatele (N, MIN, MAX, M, SD,  $\sigma^2$ ,  $\gamma_1$ ,  $\gamma_2$ ). Vnútorná konzistencia bola vyhodnotená pomocou koeficientov Cronbachova  $\alpha$  a McDonaldova  $\omega$ . Pre overenie vhodnosti jednofaktorového modelu škály ULS-6 bola realizovaná konfirmačná faktorová analýza CFA metódou DWLS, vzhľadom na odchýlky od normálnej distribúcie dát, ktorá bola zisťovaná Kolmogorovovým-Smirnovovým testom (Tomšík, 2017). Pri interpretácii výsledkov CFA sme sa riadili doporučením uvádzať okrem celkového chí-kvadrátu aj indexy zhody (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Ideálny chí-kvadrát sa veľkosťou blíži zhora počtu stupňov voľnosti a pri viacerých modeloch sa za vhodnejší model pokladá ten s najnižším chí-kvadrátom, avšak štatistika  $\chi^2$  býva ovplyvnená veľkosťou súboru a tiež odchýlkami od normálnej distribúcie dát (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Na hodnoty prisudzované dobrému modelu sú kladené nasledovné požiadavky: pre index *RMSEA* (root mean square error of approximation)  $\leq .05$ ; pre *CFI* (Comparative Fit Index)  $\geq .95$ ; pre *TLI* (Tucker-Lewis index)  $\geq .95$  (Finney & DiStefano, 2013). Súčasťou analýz bola taktiež teória odpovedí na položku IRT, pričom bol odhad parametrov vypočítaný prostredníctvom softvéru IRT PRO 4.2. Bol použitý Samejimanovej model odstupňovaných odpovedí GRM (Samejima, 1969), ktorý odhaduje diskriminačné parametre „*a*“ a prahové koeficienty „*b*“, pričom sú odpovede rozdelené do dichotómií, ktorých počet závisí od počtu možností odpovedí (Halama & Biescad, 2006). Pre overenie vhodnosti použitia modelu bol použitý Maydeu-Olivares and Joe test M2 (Maydeu-Olivares & Joe, 2005).

## Výsledky

### Validita a reliabilita škály ULS-6

V tabuľke nižšie sú sumarizované základné deskriptívne ukazovatele položiek škály ULS-6 z celého výskumného súboru  $N = 800$ . Body z celej škály sa potom sčítajú pre získanie hrubého skóre. Hrubé skóre môže nadobúdať hodnoty od 6 do 24 bodov.

Deskriptívne ukazovatele pre škálu ULS-6 na predmetnom výskumnom súbore boli:  $M = 16,05$ ;  $SD = 4,103$ ;  $\sigma^2 = 16,842$ ;  $\gamma_1 = -0,236$ ;  $\gamma_2 = -0,696$  (Tab. 1).

## Tabulka 1

Opisná štatistika položiek škály ULS-6.

	ULS_1	ULS_2	ULS_3	ULS_4	ULS_5	ULS_6
N	800	800	800	800	800	800
M	2,43	2,67	2,58	2,73	2,24	3,40
SD	0,957	1,021	1,001	1,078	0,995	0,849
$\gamma_1$	-0,001	-0,274	-0,202	-0,304	0,233	-1,217
$\gamma_2$	-0,956	-1,036	-1,021	-1,180	-1,046	0,423
MIN	1	1	1	1	1	1
MAX	4	4	4	4	4	4

Škála bola následne zhodnotená pomocou konfirmačnej faktorovej analýzy (CFA, metódou DWLS). Jedno-faktorový model bez modifikácií vykazoval nasledovné hodnoty:  $\chi^2 (9) = 56,651$ ;  $p < 0,001$ ;  $RMSEA = 0,081$  (90% CI 0,062 – 0,102);  $CFI = 0,975$  a  $TLI = 0,958$ . Problém v tomto modeli sa najmä javili hodnoty  $\chi^2$ , avšak táto štatistika býva ovplyvnená veľkosťou súboru a tiež odchýlkami od normálnej distribúcie dát (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). Modifikačné indexy ukazovali na to, že dve položky majú signifikantné reziduálne kovariancie. Išlo konkrétne o dvojicu: *ULS\_2* a *ULS\_6* (*Mod. Ind.* = 50,711;  $p < 0,001$ ;  $EPC = 0,249$ ). Po korelovaní položiek model vykazoval nasledovné hodnoty:  $\chi^2 (8) = 5,882$ ;  $p = 0,660$ ;  $RMSEA = 0,001$  (90% CI 0,001 – 0,033);  $CFI = 1,000$  a  $TLI = 1,000$ . Všetky štandardizované zaťaženia faktorov ( $\lambda$ ) latentnej premennej boli štatisticky významné ( $p < 0,001$ ) a ich hodnoty sa pohybovali od 0,317 do 0,823 (Tab. 2; Obr. 1).

## Tabulka 2

Zaťaženie faktora (ULS-6).

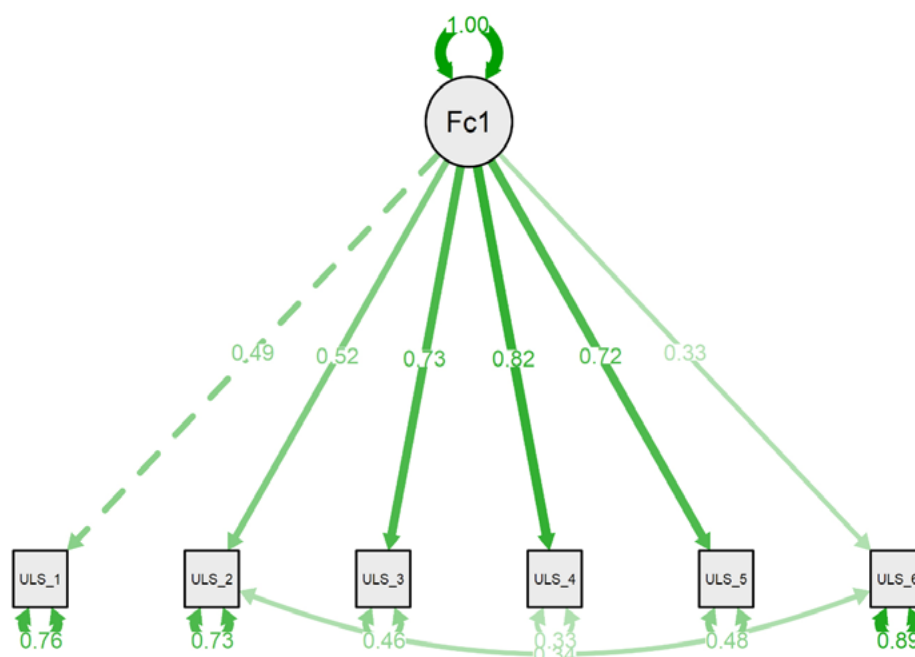
Indikátor	Odhad	Št. chyba	z	p	95% Interval spoľahlivosti		Štand. faktorový náboj
					Horný	Spodný	
ULS_1	0,459	0,025	18,644	< 0,001	0,411	0,508	0,480
ULS_2	0,529	0,027	19,512	< 0,001	0,476	0,582	0,518
ULS_3	0,732	0,029	25,358	< 0,001	0,675	0,788	0,731
ULS_4	0,887	0,033	26,932	< 0,001	0,822	0,951	0,823
ULS_5	0,723	0,028	25,756	< 0,001	0,668	0,778	0,726
ULS_6	0,269	0,024	11,256	< 0,001	0,222	0,316	0,317

\*Pozn.: z – z-hodnota; p – štatistická významnosť.



## Obrázok 1

Diagram vetvenia konfirmačnej faktorovej analýzy modelu ULS-6.



Reliabilita bola vypočítaná pomocou alfa a omega koeficientov. Pre bližšie analýzy boli vypočítané aj ďalšie parametre zisťujúce spoľahlivosť škály: priemer po vypustení položky, variácia po vypustení položky, korelácia po vypustení položky a koeficienty alfa a omega po vypustení položky. Reliabilita škály, nameraná koeficientom alfa, bola  $\alpha = 0,784$ , a koeficientom omega, bola  $\omega = 0,797$ . Celková reliabilita by nebola signifikantne navýšená pri odstránení položiek z výskumného nástroja. Korigované korelácie s celkovým skóre sa pohybovali od  $r = 0,354$  do  $r = 0,681$  (Tab. 3).

## Tabulka 3

Reliabilita škály ULS-6.

	$M$ po vypustení položky	$\sigma^2$ po vypustení položky	Korigované korelácie s celkovým skóre	$\alpha$ po vypustení položky	$\omega$ po vypustení položky
ULS_1	13,62	13,113	0,406	0,781	0,792
ULS_2	13,38	12,089	0,522	0,754	0,780
ULS_3	13,47	11,629	0,617	0,730	0,747
ULS_4	13,32	10,849	0,681	0,711	0,722
ULS_5	13,81	11,648	0,619	0,730	0,748
ULS_6	12,65	13,878	0,354	0,789	0,800

### 3.2. IRT škály ULS-6

Škála bola analyzovaná pomocou modelu odstupňovaných odpovedí GRM, vzhľadom ku kategorickému usporiadaniu odpovedí na položky v predkladanom výskumnom nástroji, pričom boli odhadované tri „b“ prahové koeficienty. Výsledky Maydeu-Olivares & Joe testu (2005) vystihujú dáta ( $M2(129) = 561,10$ ;  $p < 0,001$ ;  $RMSEA = 0,06$ ;  $-2LL = 11095,60$ ). Diskriminačné koeficienty naznačujú dobrú rozlišovaciu schopnosť všetkých položiek škály (Baker, 2001), pričom najvyššiu diskriminačnú schopnosť vykazuje položka ULS\_4 ( $a = 2,99$ ). Najnižšiu rozlišovaciu schopnosť vykazuje položka ULS\_6 ( $a = 1,05$ ). Všetky prahové koeficienty „b“ stúpali monotónne v rámci jednotlivých kategórií odpovedí (Tab. 4; Obr. 2). Položky ULS\_1, ULS\_2 a ULS\_6 vykazovali miernu diskriminačnú silu ( $a = 0,65 - 1,34$ ), a položky ULS\_3, ULS\_4 a ULS\_5 vykazovali vysokú diskriminačnú silu ( $a > 1,7$ ; Baker, 2001).

#### Tabulka 4

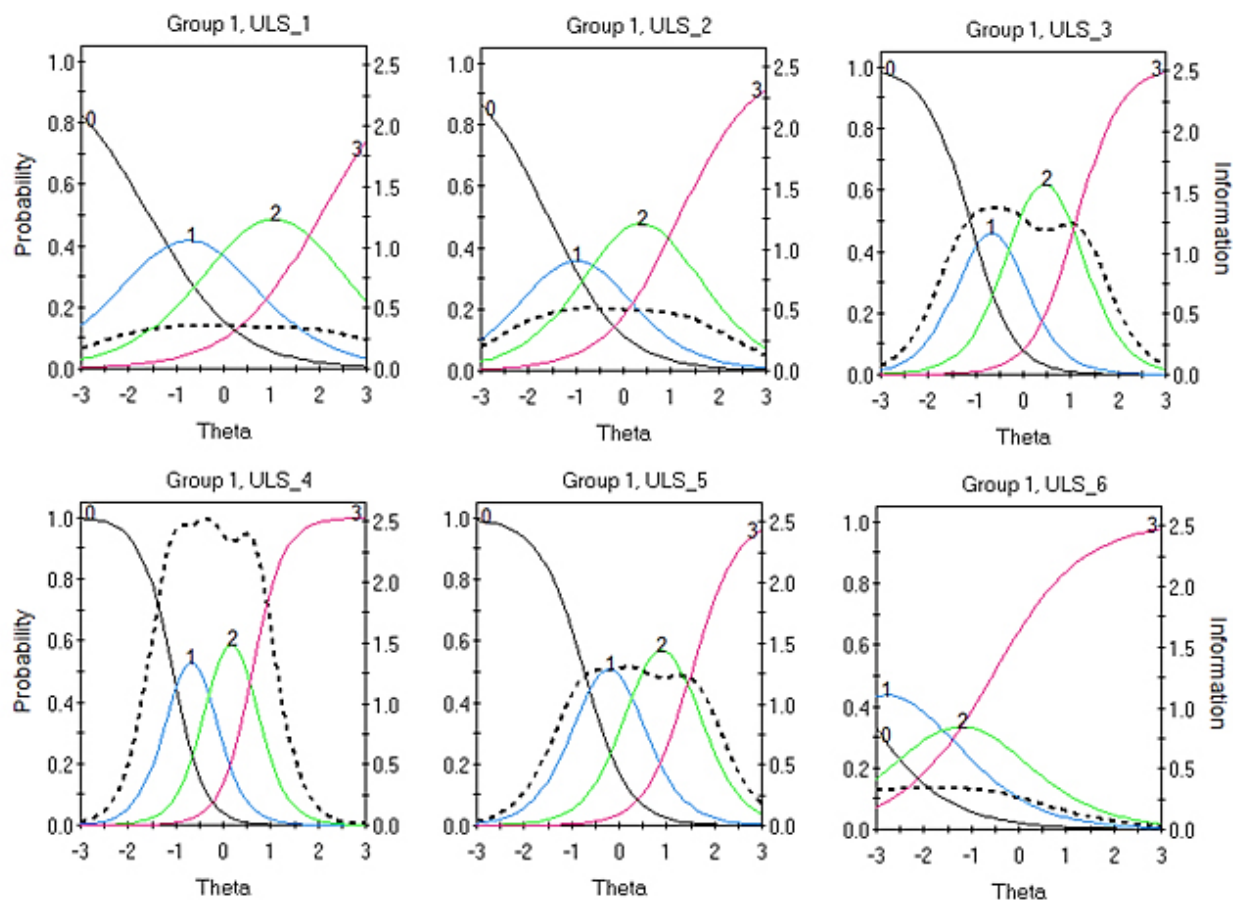
Parametre položiek ULS-6 v GRM modeli.

Položka	$a$	$a(SE)$	$b_1$	$b(SE)$	$b_2$	$b_2(SE)$	$b_3$	$b_3(SE)$
ULS_1	1,08	0,09	-1,57	0,14	0,07	0,08	2,04	0,17
ULS_2	1,30	0,10	-1,57	0,13	-0,42	0,08	1,18	0,10
ULS_3	2,17	0,16	-1,13	0,08	-0,21	0,06	1,12	0,07
ULS_4	2,99	0,26	-1,07	0,07	-0,28	0,05	0,62	0,05
ULS_5	2,14	0,16	-0,74	0,07	0,31	0,06	1,52	0,09
ULS_6	1,05	0,10	-3,67	0,35	-1,88	0,18	-0,56	0,09

\*Pozn.:  $a$  – diskriminačný koeficient;  $b$  – prahové koeficienty; SE – štandardná chyba.

## Obrázek 2

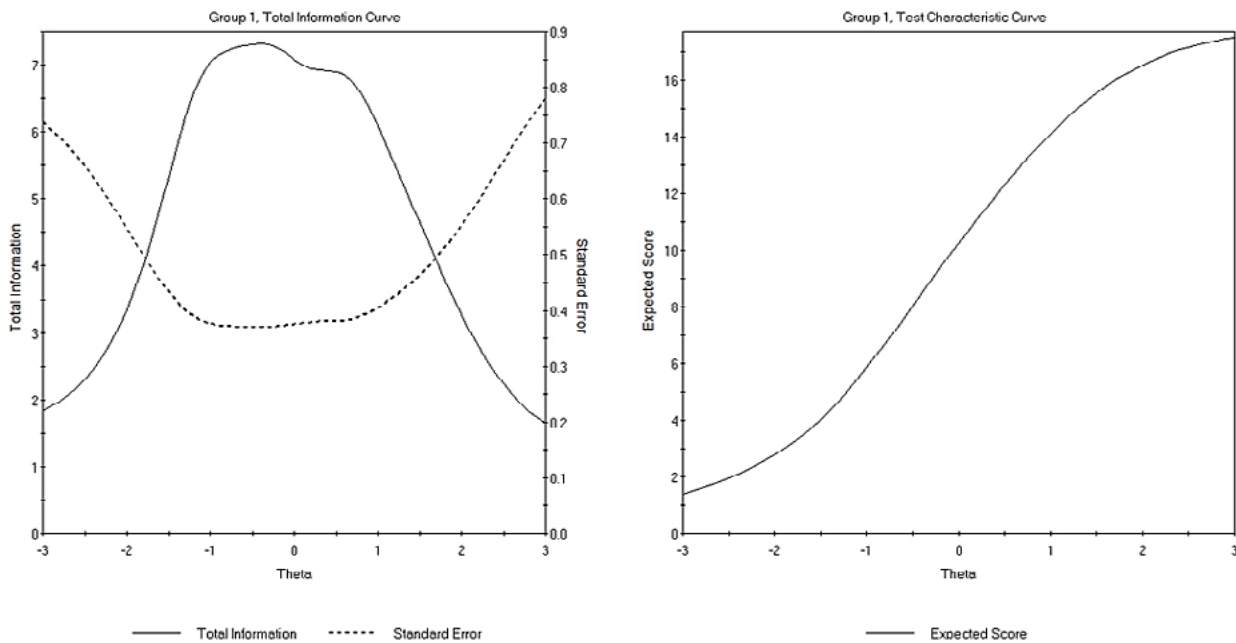
Charakteristické a informačné funkcie položiek ULS-6.



Na obrázku 3 je zobrazená charakteristická krivka testu (TCC) a informačná krivka testu (TIC), so štandardnou chybou merania, ktorá je zaznačená prerušovanou čiarou. Najvyššia informačná hodnota (7,32) sa nachádza na úrovni  $\theta = -0,4$ , s najnižšou chybou merania ( $SE = 0,37$ ). Škála ULS-6 prináša najviac informácií približne na úrovni  $\theta = -1,2$  do  $0,8$ .

## Obrázek 3

Charakteristická krivka a informačná funkcia nástroja ULS-6.



## Diskusia a záver

Cieľom predmetnej štúdie bolo získať nové empirické dôkazy týkajúce sa psychometrických vlastností ULS-6 škály na populácii slovenských stredoškolských a vysokoškolských študentov. Bola analyzovaná faktorová štruktúra, spoľahlivosť, diskriminačná a informačná funkcia položiek a celej škály ULS-6. Výsledky konfirmáčnej faktorovej analýzy podporili jednofaktorový model ULS-6, ktorý je v súlade s predchádzajúcimi zisteniami u adolescentov (Neto 1992), aj u mladých dospelých (Neto, 2014). Do modelu bola pridaná kovariancia medzi dvomi položkami, ktoré tvorili logickú dvojicu. Model po korekcii vykazoval signifikantne stabilnejšiu štruktúru. Pri slovenskej verzii škály bola zistená stabilnejšia štruktúra, v porovnaní s pôvodnou verziou. Na základe analýz bola zistená aj primeraná vnútorná konzistencia a adekvátne korelácie medzi položkami a celkovým hrubým skóre. Reliabilita škály bola taktiež vyššia, v porovnaní s pôvodnou verziou. Pri analýze indikátorov spoľahlivosti bola však zistená nižšia korelácia s celkovým hrubým skóre pri položke ULS\_6 („*Ludia sú okolo mňa, ale nie so mnou*“). Táto položka sa javila ako problematickejšia aj pri ďalších posudzovaných kritériách. Napríklad, štandardizovaný faktorový náboj bol nízky a informačná funkcia položky bola najslabšia, v porovnaní s ostatnými položkami. Rovnaký problém pri tejto položke bol zistený aj v predchádzajúcich štúdiách (napr. Nazzal, Cruz & Neto, 2017; Neto, 2014). Položka sýtla faktor najslabšie v porovnaní s ostatnými položkami. Taktiež, pri vypustení danej položky z nástroja, celková reliabilita by mierne stúpila, nie však v miere, kedy by bolo diskutabilné jej vypustenie z modelu. Autori sa domnievajú, že aj keď položka má význam v modeli z hľadiska obsahu konštruktú, jej formulácia môže byť problematická, a často nesprávne chápaná zo

strany respondentov, obzvlášť na populácii mladistvých. Napriek tomu, autori neodporúčajú vypustenie danej položky z nástroja a informačná a diskriminačná funkcia celej škály bola na predmetných dátach veľmi dobrá. Na základe IRT analýzy, škála má veľmi dobrú diskriminačnú funkciu a prináša najviac informácií u respondentov so strednou úrovňou osamelosti. Na základe čoho sa nástroj javí ako validne a spoľahlivé meradlo na skríning osamelosti.

Táto štúdia poskytla nové empirické dôkazy týkajúce sa adekvátnych psychometrických ukazovateľov škály ULS-6 na populácii slovenských respondentov. Predmetná štúdia podporila unidimenzionálnu štruktúru škály s uspokojivú vnútornou konzistenciou, a hlavne, nové zistenia z oblasti teórie odpovedí na položky, ktoré dosiaľ na nástrojoch UCLA neboli skúmané.

## Dedikácia k projektu

*Výskum bol realizovaný v rámci národného projektu NFP312011APV4 – Aktualizácia systému usmerňovania a rozvoja ďalších zložiek v systéme poradenstva a prevencie. Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje.*

V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

## Literatúra

- Allen, R. L., & Oshagan, H. (1995). The UCLA Loneliness Scale: Invariance of social structural characteristics. *Personality and Individual Differences*, 19, 185-195. doi:10.1016/0191-8869(95)00025-2
- Austin, B. A. (1983). Factorial structure of the UCLA Loneliness Scale. *Psychological Reports*, 53, 883-889. doi:10.2466/pro.1983.53.3.883
- Baker, F. (2001). *The basics of item response theory*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. Maryland, USA: University of Maryland College Park, MD.
- DiTommaso, E., Brannen, C., & Best, L. A. (2004). Measurement and validity characteristics of the short version of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 99-119. doi:10.1177/0013164403258450
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling, In G.,R., Hancock & R.,O., Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course, 2nd Edition* (pp. 439-492), Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B., Jr. (2003). A very brief measure of Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528. doi:10.1016/S0092-6566(03)00046-1

- Halama, P., & Biescad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia a použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Ceskoslovenska Psychologie*, 50, 6, 569-583.
- Hartshorne, T. S. (1993). Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the UCLA Loneliness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 61, 182-195. doi:10.1207/s15327752jpa6101\_14
- Hojat, M. (1982). Psychometric characteristics of the UCLA Loneliness Scale: A study with Iranian college students. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 917-925. doi:10.1177/001316448204200328
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60.
- Hupková, M. (2002). *Osamelosť a zmysel života u adolescentov*. UKF, Nitra. 74 p.
- Knight, R. G., et al. (1988). Some normative reliability and factor analytic data for the revised UCLA Loneliness. *Journal of Clinical Psychology*, 44, 203-206.
- Maydeu-Olivares, A., & Joe, H. (2005). Limited- and Full-Information Estimation and Goodness-of-Fit Testing in 2n Contingency Tables. *Journal of the American Statistical Association*, 100(471), 1009-1020. <https://doi.org/10.1198/016214504000002069>
- Nazzal, F. I., Cruz, O., & Neto, F. (2017). Psychometric Analysis of the Short-Form UCLA Loneliness Scale (ULS-6) Among Palestinian University Students. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 11(2), 113-125. doi:10.5964/ijpr.v11i2.269
- Neto, F. (1992). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behavior and Personality*, 20, 15-22. doi:10.2224/sbp.1992.20.1.15
- Neto, F. (2014). Psychometric analysis of the short-form UCLA Loneliness Scale (ULS-6) in older adults. *European Journal of Ageing*, 11, 313-319. doi:10.1007/s10433-014-0312-1
- Peplau L. A., & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York, NY, USA: Wiley.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA, USA: Academic Press
- Russell, D. (1982). The measurement of loneliness. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 379-405). New York, NY, USA: Wiley.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: concurrent and discriminant validity evidence. *J Pers Soc Psychol*, 39, 472-80.
- Russell, D., Peplau, L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290-294.

- 
- Russell, D., Peplau, L., & Ferguson, M. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42, 290-294. doi:10.1207/s15327752jpa4203\_11
- Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. *Psychometrika*, 34, 1-97.
- Schweizer, K. (2011). Some thoughts concerning the recent shift from measures with many items to measures with few items. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 71-72. doi:10.1027/1015-5759/a000056
- Tomšík, R. (2014). Osamelosť v edukačnom prostredí. *Prohuman*, Retrieved from: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/osamelostv-edukacnom-prostredi>
- Tomšík, R. (2017). *Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách. Úvod do metodológie a štatistického spracovania*. Nitra: PF, UKF. 507 p.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Wilson, D. et al. (1992). Psychometric properties of the revised UCLA Loneliness Scale and two short-form measures of loneliness in Zimbabwe. *J Pers Assess*, 59, 72-81.

# RIZIKOVÉ SPRÁVANIE A IMPULZIVITA DOSPIEVAJÚCICH VO VEKU 10 AŽ 15 ROKOV – VEKOVÉ A GENDEROVÉ ŠPECIFIKÁ

## RISK BEHAVIOR AND IMPULSIVITY OF ADOLESCENTS AGED 10 TO 15. AGE AND GENDER SPECIFICS

Michal Čerešník<sup>1</sup>, Miroslava Čerešníková<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ústav všeobecnej psychológie, Fakulta psychológie, Paneurópska vysoká škola, Tomášikova 20, 821 02 Bratislava, SR, [michal.ceresnik@paneurouni.com](mailto:michal.ceresnik@paneurouni.com)

<sup>2</sup>Ústav romologických štúdií, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 949 74 Nitra, SR; [mceresnikova@ukf.sk](mailto:mceresnikova@ukf.sk)

### Abstrakt:

V príspevku sa zameriavame na prezentovanie vekových a medzipohlavných rozdielov v rizikovom správaní a impulzivite. Základným teoretickým východiskom bola pre nás práca Jessora a jeho zistenia o syndróme rizikového správania v dospievaní. Vo výskume sme použili metódy VRSA (Výskyt rizikového správania adolescentov; Dolejš, Skopal, 2015) a SIDS (Škála impulzivity Dolejš, Skopal; Dolejš, Skopal, 2016). Výskumný súbor pozostával z 2230 dospievajúcich vo veku 10 až 15 rokov ( $M_{vek} = 12.51$ ;  $SD_{vek} = 1.48$ ) zastupujúcich všetky regióny Slovenska. Predpokladali sme, že vek a pohlavie budú faktory, ktoré majú vzťah k produkcii rizikového správania a impulzivite. Overovanie štatistických hypotéz preukázalo tieto rozdiely.

**Kľúčové slová:** rizikové správanie, vekové rozdiely, genderové rozdiely, adolescencia, impulzivita

### Abstract:

In this paper, we focus on the presenting of the age and gender differences in the risk behavior and the impulsivity. The theoretical basis for us was the work of Jessor and his findings about the risk behavior syndrome in adolescence. In the research, we used the methods VRSA (in English: Occurrence of risky behavior of adolescents; Dolejš, Skopal, 2015) and SIDS (in English: Impulsivity scale Dolejš, Skopal; Dolejš, Skopal, 2016). The research group consisted of 2230 adolescents aged 10 to 15 years ( $M_{age} = 12.51$ ;  $SD_{age} = 1.48$ ) represented all regions of Slovakia. We assumed that age and gender would be related to the production of risk behavior and impulsivity. Verification of the statistical hypotheses confirmed these differences.

**Keywords:** risk behavior, age differences, gender differences, adolescence, impulsivity

## Úvod

Vývinové obdobie adolescencie je v porovnaní s predchádzajúcimi vývinovými obdobiami možné hodnotiť ako plné zmien v oblasti somatického, osobnostného a sociálneho vývinu. Dynamika zmien súvisí najmä s vývinom mozgových štruktúr a dozrievaním prefrontálnej kôry (Koukolík & Drtilová, 2006). Podľa Kabíčka (2014) sa



rozvíja mezokortikolimbický systém (zodpovedný za reguláciu emócií, rozhodovanie, impulzivitu a riadenie systému odmiern), frontostriálny systém (zodpovedný za sebakontrolu, impulzivitu) a orbitofrontálny kortex (zodpovedný za motiváciu, reguláciu emócií, vyhľadávanie nového, ale najmä sebakontrolu a inhibíciu impulzivity). V podstate hovoríme o tom, že na začiatku obdobia dospievania by mal začať dlhodobý proces synaptického prerezávania, ktorý zvyrazňuje ľudský rozmer človeka spočívajúci v rozvoji exekutívnych funkcií a vo vedomom riadení vlastných emócií. Exekutívne funkcie sa rozvíjajú v kontexte nielen neurobiologickom, ale aj sociálnom. Postupné dozrievanie mozgových štruktúr, ktoré sú neurofyziologickým základom štyroch funkčných systémov – systém ja, systém pozornosti, emočný a regulačný systém (Koukolík, 2012), sa prejavuje zlepšovaním exekutívnych funkcií. Vo viacerých teóriách nájdeme zhodu v tom, že podstatou sebaregulácie je boj horúceho a chladného systému (Mischel & Shoda, 1995), lásky a vôle (May, 2005) a odráža sa v presvedčeníach o sebe a o vlastnej schopnosti ovplyvniť konkrétnu sociálnu situáciu. Znakom funkčnej exekutívy je aj tlmenie horúceho systému (Mischel & Shoda, 1995). Ten sa aktivuje v situáciách, ktoré nesú nejaký emočný náboj, sú pre človeka významné, dôležité, ide v nich o vzťah, city, potvrdenie sebahodnoty, prijatie inými ľuďmi a podobne. Všetky zmienené situácie sa stávajú veľmi dôležitými v období adolescencie a dospievajúci sa musí učiť ich zvládať. Vývinové úlohy súvisiace s emancipáciou od rodičov, samostatným rozhodovaním a preberaním zodpovednosti, prispôsobovanie sa sociálnym normám a ich prijímanie s potrebou neustáleho kritického prehodnocovania, odolávanie tlaku rovesníkov alebo skupiny (alebo spoločnosti) a zároveň funkčné začlenenie sa do sociálnych skupín, vyvolávajú v dospievajúcom človeku neistotu, stres, úzkosť. To vedie často k tomu, že v dospievaní sa objavuje syndróm rizikového správania. Autor tohto pojmu, Jessor (1991), predpokladá, že rizikové správanie dospievajúceho má svoj účel naviazaný na pozitívne uspokojenie vo vývinových problémoch, riešenie aktuálneho osobného problému alebo náhradu niečoho, čo mu chýba. Langmeier a Matějček (2011) v súvislosti s posledným menovaným hovoria o kompenzácii deprivačnej skúsenosti.

Niektoré výskumné závery (napr. Smartová et al., 2004) hovoria o tom, že viac ako polovica dospievajúcich sa aspoň raz v živote správa rizikovo. Vymedzenie rizikového správania nie je jednoznačné a momentálne neexistuje všeobecný konsenzus v tom, čo sú závažné kategórie sýtiace tento pojem. Viacero autorov a autoriek (Miovský & Zapletalová, 2006; Dolejš, 2010; Nielsen Sobotková a kol., 2014) pristupuje k tomuto problému značne diverzifikovane. V jednom sa však mnohé definície zhodujú. Rizikové správanie je inkluzívny pojem, ktorý v sebe zahŕňa rozmanité formy správania od najmenej závažných (z hľadiska škodlivosti pre organizmus a jeho okolie, napr. záškoláctvo, vzdorovité správanie) až po tie najzávažnejšie (napr. suicidálne tendencie, užívanie psychoaktívnych látok).

Rizikovým správaním v dospievaní sa zaoberajú aj medzinárodné mapovania správania detí staršieho školského veku. Health Behavior in School – aged Children (HBSC), slovensky *Zdravotné správanie v škole – zamerané na deti*, je medzinárodná štúdia WHO založená na dátach od 11, 13 a 15-ročných chlapcov a dievčat. Ide o periodické mapovanie, ktoré sa realizuje každé štyri roky. Štúdia HBSC je zameraná na porozumenie zdraviu mladých ľudí v sociálnom kontexte, tzn. rodina (family), škola (school), rovesnícke skupiny (peer relations) a blízki (neighbourhood) (Currie et al., 2012). V tabuľke 1 uvádzame prevalenciu vybraných prejavov rizikového správania slovenských dospievajúcich podľa posledných troch štúdií HBSC. Chýbajúce dáta v tabuľke znamenajú, že niektoré oblasti boli skúmané iba u 15 – ročných. Štúdie HBSC nám síce neposkytujú informácie o vývinovom trende v rizikovom správaní, ale informujú o prevalencii rizikového správania v sociálnom kon-

texte adolescentov. Zároveň dávajú možnosť porovnať viaceré krajiny a sledovať protektívne a rizikové sociálne faktory.

## Tabulka 1

*Prevalencia niektorých prejavov rizikového správania (v %) podľa posledných troch štúdií HBSC*

		11-roční	13-roční	15-roční
HBSC 2009/2010	prvé fajčenie v 13. roku alebo skôr			32
	fajčenie aspoň raz za týždeň	2	8	19
	pitie alkoholu aspoň raz za týždeň	5	12	22
	prvá opitnosť v 13. roku alebo skôr			13
	opitnosť aspoň dvakrát za život	2	12	35
	užitie kanabisu - za život			17
	užitie kanabisu - posledný mesiac			5
	účasť v bitke aspoň 3 krát za posledný rok	13	15	12
	obeť šikany aspoň 2 krát za posledné dva mesiace	12	12	6
	agresor/ka šikany aspoň 2 krát za posledné dva mesiace	11	14	13
		11-roční	13-roční	15-roční
	prvé fajčenie v 13. roku alebo skôr			25
	fajčenie aspoň raz za týždeň	1	6	17
	pitie alkoholu aspoň raz za týždeň	2	6	15
	prvá opitnosť v 13. roku alebo skôr			11
	opitnosť aspoň dvakrát za život	1	8	27
	užitie kanabisu - za život			17
	užitie kanabisu - posledný mesiac			6
	účasť v bitke aspoň 3 krát za posledný rok	12	15	12
	obeť šikany aspoň 2 krát za posledné dva mesiace	12	10	10
	agresor/ka šikany aspoň 2 krát za posledné dva mesiace	12	14	14
		11-roční	13-roční	15-roční
	fajčenie cigariet počas života*	2	21	40
	fajčenie cigariet za posledný mesiac*	2	9	21
	pitie alkoholu počas života*	12	34	59
	pitie alkoholu za posledný mesiac*	1	5	16
	opitnosť aspoň dvakrát za život	1	5	22
	užitie kanabisu - za život			13
	užitie kanabisu - posledný mesiac			7
	účasť v bitke aspoň 3 krát za posledný rok	9	10	9
	obeť šikany aspoň 2 krát za posledné dva mesiace	10	10	8
	agresor/ka šikany aspoň 2 krát za posledné dva mesiace	7	9	9

*Poznámka\** = zmenené znenie položiek v poslednej realizovanej štúdiu; zdroj: Currie, C. et al. (2012); Inchley, J. et al. (2016); Inchley, J. et al. (2020); upravené

---

Medzinárodné mapovanie rizikového správania ESPAD, European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs, slovensky *Európsky projekt školského mapovania alkoholu a iných drog, je periodická aktivita financovaná Švédskym ministerstvom zdravia a sociálnych vecí* (The Swedish Ministry of Health and Social Affairs) a *Európskym monitorovacím centrom pre drogy a drogové závislosti* (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction EMCDDA). Realizuje sa každé štyri roky. Hlavným cieľom projektu ESPAD je zozbieranie porovnateľných dát o užívaní psychoaktívnych látok v skupine 15-16 ročných dospievajúcich európskych študentov a študentiek, ktoré umožnia definovanie základných trendov užívania alkoholu a iných drog a zároveň porovnávanie krajín. V tabuľke 2 uvádzame prevalenciu prejavov rizikového správania v oblasti abúzu tabaku, alkoholu a drog podľa posledných troch štúdií ESPAD.

Tabulka 2

Prevalencia niektorých prejavov rizikového správania (v %) podľa posledných troch štúdií ESPAD

		Alkohol					Ilegálne drogy					
Tabak		celoživotná prevalencia	mesačná prevalencia	denné fajčenie od 13 a skôr	celoživotná prevalencia	mesačná prevalencia	opitosť	začiatok pítia v 13 a skôr	celoživotná prevalencia	marihuana a hašiš (kanabis)	inhalanty	tranquilizéry a sedatíva
2011	chlapci	30	38	16	85	62	26	-	32	31	10	3
	dievčatá	26	39	11	88	58	21	-	24	23	9	5
	spolu	28	39	14	87	60	24	-	28	27	10	4
2015	chlapci	62	29	9	90	48	12	66	29	28	8	4
	dievčatá	61	34	6	91	51	13	60	27	25	8	9
	spolu	62	31	8	90	49	13	63	28	26	8	7
2019	chlapci	53	26	25	89	50	12	40	25	24	7	6
	dievčatá	62	33	28	92	58	16	37	26	24	9	13
	spolu	58	29	26	90	54	14	39	25	24	8	10

Z najnovších dostupných dát medzinárodných štúdií je čitateľná rastúca prevalencia abúzu vo vzťahu k veku a vyššia prevalencia tejto formy rizikového správania u dievčat.

V oblasti problémového správania v interpersonálnych vzťahoch (napr. účasť v bitke) je zaujímavé zistenie, že prevalencia je najvyššia u 13-ročných. Na začiatku dospievania a aj neskôr u 15-ročných prevalencia klesá. Výbušné správanie a neschopnosť ho regulovať v emočne vypätých situáciách súvisí s impulzívnosťou. Bol zistený vzťah medzi impulzívnosťou a rizikovým sexuálnym správaním a ďalším antisociálnym správaním (Finn et al., 2000; Krueger a kol., 2002; Skopal, Dolejš & Suchá, 2014). Viaceré štúdie (napr. Dolejš & Orel, 2017; Vavryšová, 2011; Castellanos & Conrod, 2006) považujú impulzívnosť za jeden z faktorov rizikového správania.

Impulzívnosť charakterizujeme ako tendenciu konať bez rozmyslu. Brunelle et al. (2009) uvádzajú, že ide o tendenciu rýchlo odpovedať na kľúče spojené s odmenou, bez dostatku času na premýšľanie o dlhodobých následkoch. Vo vzťahu k sebaregulácii a exekutívnym funkciám, ktoré sme zmieňovali vyššie, môžeme impulzívnosť chápať ako sebaregulačný deficit a nedostatok schopnosti rozmýšľať s ohľadom na sociálne normy.

Súvisí nárast prejavov rizikového správania s impulzívnosťou a vývinovými zmenami v dospievaní (posun od poslušnosti a konformity k vlastnému prehodnocovaniu noriem, túžba začleniť sa do rovesníckej skupiny atď.)? Existujú vývinové špecifiká v produkcii rizikového správania v súvislosti s impulzívnosťou? Je možné pozorovať rozdiely medzi chlapcami a dievčatami?

## Metóda

Výskumný súbor tvorilo 2230 dospievajúcich priemerného veku 12.51 roka (štandardná odchýlka 1.48). Z celkového počtu respondentov bolo 1069 chlapcov a 1161 dievčat. Výskum bol realizovaný vo všetkých regiónoch Slovenska. Výber vzorky možno označiť za stratifikovaný. Sú v nej školy všetkých krajov Slovenskej republiky, školy vo veľkých aj menších obciach/mestách. Konkrétne zastúpenie krajov: banskobystrický N = 406, bratislavský N = 113, košický N = 300, nitriansky N = 584, trenčiansky N = 281, trnavský N = 193, prešovský N = 218, žilinský N = 135. Zastúpenie ročníkov bolo nasledovné: 5. ročník N = 404, 6. ročník N = 453, 7. ročník N = 557, 8. ročník N = 404, 9. ročník N = 412.

Základný súbor výskumu tvorili žiaci/žiačky 5. až 9. ročníkov základných škôl. V školskom roku 2020/2021 bol ich počet 217 225 (CVTI SR, 2021). To predstavuje veľkosť základného súboru.

V našom výskume sme použili metódy VRSA (Výskyt rizikového správania adolescentov) a SIDS (Škála impulzívnosti Dolejš, Skopal).

VRSA je slovenskou modifikáciou pôvodného českého dotazníka VRCHA (Výskyt rizikového chovania u adolescentů). Ten vznikol v autorstve Dolejš a Skopal (2015). Dotazník obsahuje 18 položiek, ktoré je možné odpovedať áno - nie. Sú zoskupené do troch subškál:

- 1) *Abúzus psychoaktívnych látok.* Je zameraná na aktivity, pri ktorých človek užíva, resp. zneužíva legálne či nelegálne látky, na ktoré môže vzniknúť psychická a/alebo fyzická závislosť. Príklad položky: Pil/pila si počas posledných 30 dní nejaký alkoholický nápoj? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je o až 7 bodov.
- 2) *Delikvencia.* Je zameraná na skúsenosti s odcudzovaním vecí alebo s falšovaním a/alebo poškodzovaním cudzích vecí. Príklad položky: Ukradol/ukradla si niekedy niečo? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je o až 7 bodov.
- 3) *Šikanovanie.* Je zameraná na prejavy šikanujúceho správania v škole a vo virtuálnom prostredí. Položky sú formulované z hľadiska obeť tejto aktivity.

Príklad položky: Ublížil ti niekto zo spolužiakov/spolužiačok počas posledných 30 dní? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je o až 4 body.

Dotazník poskytuje tiež celkové skóre rizikového správania v bodovom rozpätí o až 18 bodov. Reliabilita subškál dotazníka vymedzená Cronbachovým  $\alpha$  bola v rozmedzí 0.55 až 0.83. Možno ho považovať za screeningovú metódu.

SIDS (Čerešník, Dolejš & Skopal, 2016) je slovenskou modifikáciou pôvodnej českej škály SIDS (Dolejš & Skopal, 2016). Škála obsahu 24 tvrdení, na ktoré je možné odpovedať pomocou štyroch možností od rozhodne nesúhlasím po rozhodne súhlasím. Škála je jednodimenzionálna. Rozpätie skóre škály je v rozmedzí 24 až 96 bodov. Reliabilita škály vymedzená Cronbachovým  $\alpha$  je 0.86. Možno ju považovať za screeningovú metódu. Príručka škály obsahuje percentilové normy vo vzťahu k veku a pohlaviu.

Na základe predchádzajúcich skúseností a výskumných záverov uvedených na konci kapitoly 1 sme stanovili nasledovné štatistické hypotézy:

- H1: Predpokladáme vekové rozdiely v abúze.
- H2: Predpokladáme vekové rozdiely v delikvencii.
- H3: Predpokladáme vekové rozdiely v šikanovaní.
- H4: Predpokladáme vekové rozdiely v rizikovitom správaní.
- H5: Predpokladáme vekové rozdiely v impulzivite.
- H6: Predpokladáme medzipohlavné rozdiely v abúze.
- H7: Predpokladáme medzipohlavné rozdiely v delikvencii.
- H8: Predpokladáme medzipohlavné rozdiely v šikanovaní.
- H9: Predpokladáme medzipohlavné rozdiely v rizikovitom správaní.
- H10: Predpokladáme medzipohlavné rozdiely v impulzivite.

## Výsledky

Štatistická analýza dát bola realizovaná v štatistickom programe IBM SPSS 25 (Statistical Package For The Social Sciences). Použili sme metódy deskriptívnej štatistiky (počet, priemer, štandardná chyba priemeru, štandardná odchýlka), t-test pre dva nezávislé súbory a F-test pre tri viac nezávislých súborov, korelácie a lineárnu regresiu.

Výsledky porovnávania dospievajúcich na základe veku a genderu uvádzame v tabuľkách 3 až 6, grafoch 1 až 3.

### Tabuľka 3

*Vekové rozdiely v rizikovom správaní a impulzivite*

Vek		Abúzus	Delikvenci a	Šikana	Rizikové správanie	Impulzivita
10	N	221	220	222	218	164
	M	0.20	0.36	0.50	1.06	48.22
	SEM	0.05	0.06	0.05	0.14	0.64
	SD	0.81	0.88	0.82	2.04	8.22
11	N	381	382	381	379	297
	M	0.27	0.72	0.67	1.65	50.94
	SEM	0.05	0.07	0.05	0.13	0.60
	SD	0.90	1.30	0.97	2.54	10.38
12	N	477	474	478	471	389
	M	0.42	0.95	0.79	2.14	53.69
	SEM	0.05	0.07	0.05	0.13	0.56
	SD	1.03	1.43	1.04	2.81	11.06
13	N	483	482	484	475	412
	M	0.66	1.20	0.84	2.66	55.24
	SEM	0.06	0.07	0.05	0.13	0.49
	SD	1.30	1.46	1.02	2.90	10.01
14	N	415	415	416	408	368
	M	1.00	1.67	0.92	3.60	57.38
	SEM	0.07	0.08	0.05	0.16	0.47
	SD	1.46	1.67	1.05	3.23	9.08
15	N	207	212	212	202	200
	M	1.34	2.03	0.77	4.15	57.75
	SEM	0.11	0.12	0.06	0.24	0.64
	SD	1.57	1.79	0.93	3.35	9.02
F		37.788	47.408	6.425	45.284	32.349
p		<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001

*Legenda:* N = početnosť; M = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; SD = štandardná odchýlka; F = hodnota ANOVY; p = signifikancia

**Tabulka 4***Medzipohlavné rozdiely v rizikovom správaní a impulzivite*

	pohlavie	N	M	SEM	SD	t	p
abúzus	chlapci	1043	0.71	0.04	1.33	3.180	0.001
	dievčatá	1141	0.54	0.03	1.18		
delikvencia	chlapci	1039	1.35	0.05	1.66	5.897	< 0.001
	dievčatá	1146	0.97	0.04	1.38		
šikana	chlapci	1046	0.84	0.03	1.01	2.854	0.004
	dievčatá	1147	0.72	0.03	0.99		
rizikové správanie	chlapci	1022	2.86	0.10	3.21	5.027	< 0.001
	dievčatá	1131	2.22	0.08	2.77		
impulzivita	chlapci	849	54.75	0.34	9.94	1.791	0.074
	dievčatá	981	53.89	0.34	10.58		

*Legenda:* N = početnosť; M = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; SD = štandardná odchýlka; t = t-hodnota; p = signifikancia



## Tabulka 5

Vekové rozdiely v rizikovom správaní a impulzivite chlapcov

Vek		Abúzus	Delikvencia	Šikana	Rizikové správanie	Impulzivita
10	N	98	95	97	95	72
	M	0.41	0.52	0.58	1.47	50.11
	SEM	0.12	0.11	0.09	0.27	0.89
	SD	1.17	1.11	0.91	2.67	7.54
11	N	186	188	187	185	143
	M	0.42	0.98	0.74	2.11	52.23
	SEM	0.08	0.11	0.07	0.21	0.89
	SD	1.14	1.48	0.98	2.91	10.62
12	N	232	229	233	227	185
	M	0.53	1.09	0.92	2.52	54.49
	SEM	0.08	0.10	0.07	0.20	0.81
	SD	1.18	1.48	1.11	3.08	10.96
13	N	223	219	223	217	178
	M	0.69	1.37	0.85	2.84	54.79
	SEM	0.09	0.11	0.07	0.22	0.75
	SD	1.39	1.63	1.01	3.17	9.99
14	N	196	197	196	193	168
	M	0.98	1.84	0.96	3.77	57.27
	SEM	0.10	0.13	0.07	0.23	0.63
	SD	1.34	1.77	1.02	3.20	8.12
15	N	108	111	110	105	103
	M	1.43	2.32	0.83	4.57	57.78
	SEM	0.15	0.18	0.08	0.33	0.90
	SD	1.57	1.88	0.86	3.41	9.09
F		12.178	20.377	2.553	16.271	9.535
p		< 0.001	< 0.001	0.026	< 0.001	< 0.001

*Legenda:* N = početnosť; M = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; SD = štandardná odchýlka; F = F-hodnota; p = signifikancia

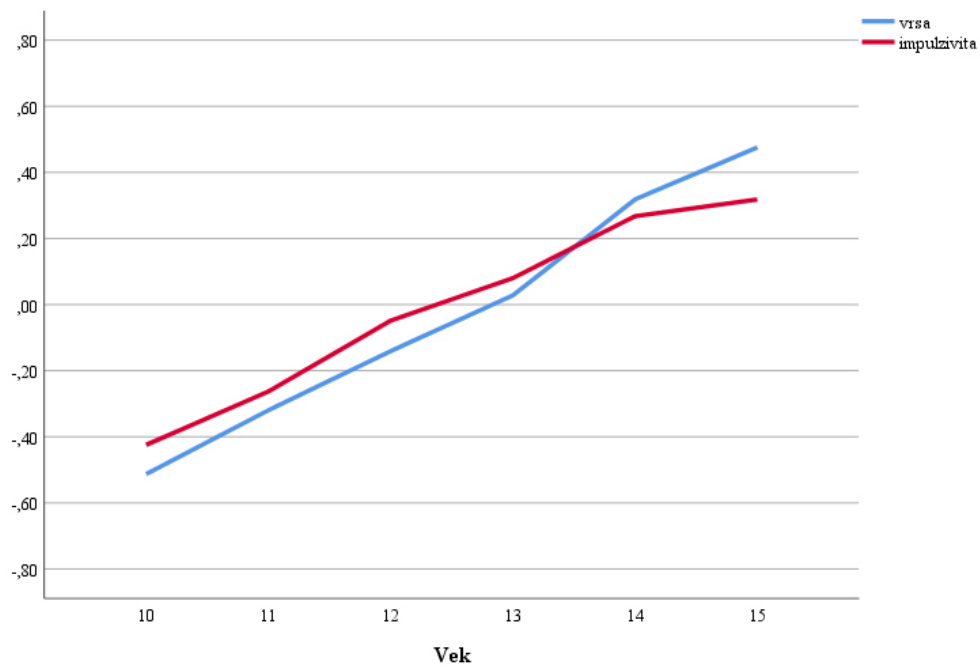
**Tabulka 6***Vekové rozdiely v rizikovom správaní a impulzivite dievčat*

	Vek	Abúzus	Delikvencia	Šikana	Rizikové správanie	Impulzivita
10	N	123	125	125	123	92
	M	0.03	0.25	0.45	0.73	46.74
	SEM	0.02	0.06	0.07	0.12	0.88
	SD	0.22	0.64	0.73	1.28	8.46
11	N	195	194	194	194	154
	M	0.13	0.47	0.60	1.21	49.75
	SEM	0.04	0.07	0.07	0.15	0.81
	SD	0.55	1.03	0.95	2.04	10.04
12	N	245	245	245	244	204
	M	0.31	0.82	0.67	1.79	52.97
	SEM	0.05	0.09	0.06	0.16	0.78
	SD	0.86	1.37	0.95	2.48	11.13
13	N	260	263	261	258	234
	M	0.63	1.06	0.84	2.50	55.58
	SEM	0.08	0.08	0.06	0.16	0.66
	SD	1.23	1.29	1.03	2.65	10.03
14	N	219	218	220	215	200
	M	1.02	1.52	0.89	3.45	57.47
	SEM	0.10	0.11	0.07	0.22	0.69
	SD	1.55	1.56	1.08	3.25	9.82
15	N	99	101	102	97	97
	M	1.25	1.72	0.72	3.70	57.71
	SEM	0.16	0.16	0.10	0.33	0.91
	SD	1.57	1.63	1.00	3.24	9.00
	F	29.182	28.623	4.569	32.017	24.334
	p	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001	< 0.001

*Legenda:* N = početnosť; M = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; SD = štandardná odchýlka; F = F-hodnota; p = signifikancia

## Graf 1

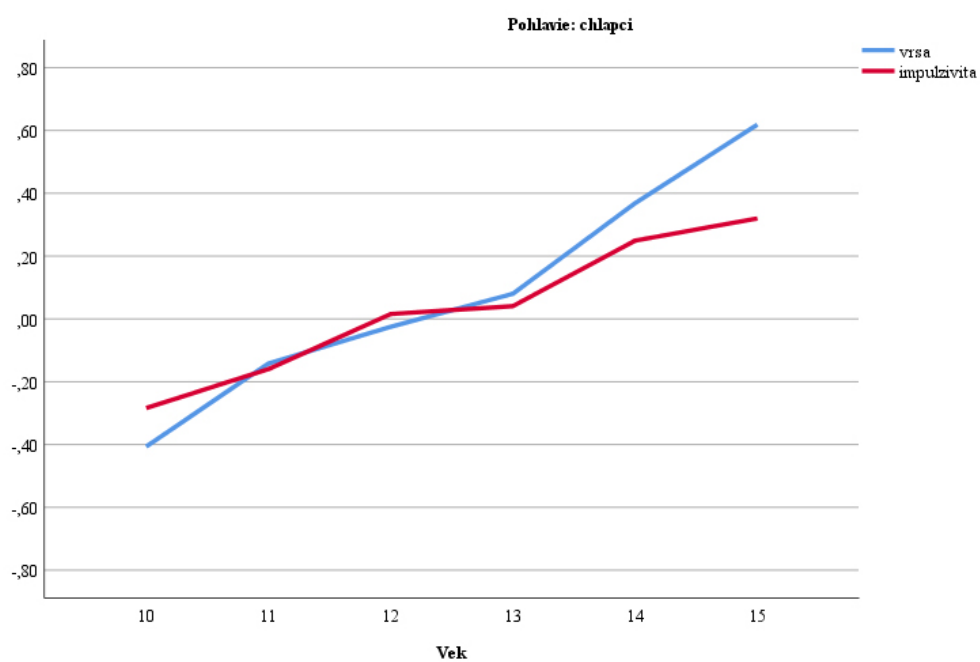
Priebeh rizikového správania a impulzivity vo vzťahu k veku (priemerné z-skóre)



Legenda: vrsa = celkové skóre rizikového správania

## Graf 2

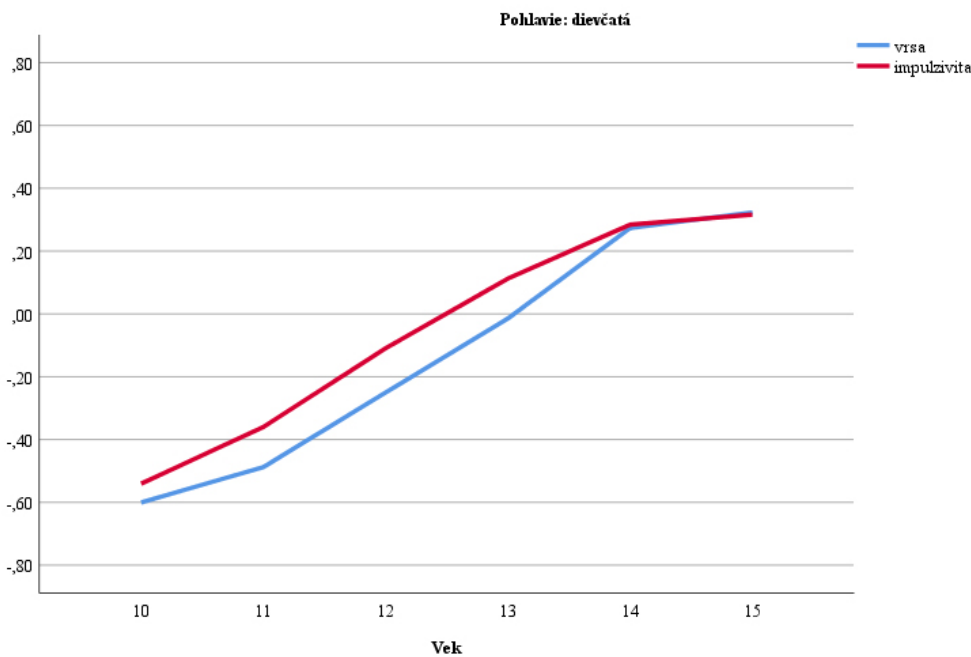
Priebeh rizikového správania a impulzivity chlapcov vo vzťahu k veku (priemerné z-skóre)



Legenda: vrsa = celkové skóre rizikového správania

### Graf 3

Priebeh rizikového správania a impulzivity dievčat vo vzťahu k veku (priemerné z-skóre)



Legenda: vrsa = celkové skóre rizikového správania

Analýza dát priniesla nasledovné výsledky. Vekové porovnanie skupín 10, 11, 12, 13, 14 a 15 ročných ukázalo signifikantné rozdiely (tabuľka 3) v abúze ( $F = 37.788$ ;  $p < 0.001$ ), delikvencii ( $F = 47.408$ ;  $p < 0.001$ ), šikanovaní ( $F = 6.425$ ;  $p < 0.001$ ), rizikovitom správaní ( $F = 45.284$ ;  $p < 0.001$ ), impulzivite ( $F = 32.349$ ;  $p < 0.001$ ). Vo všetkých prípadoch išlo o nárast skóre spoločne so stúpajúcim vekom.

Porovnanie chlapcov a dievčat ukázalo (tabuľka 4) signifikantné rozdiely v abúze ( $t = 3.180$ ;  $p = 0.001$ ); v delikvencii ( $t = 5.897$ ;  $p < 0.001$ ); v šikanovaní ( $F = 2.854$ ;  $p = 0.004$ ); v rizikovitom správaní ( $t = 5.027$ ;  $p < 0.001$ ). Chlapci skórovali vždy vyššie ako dievčatá. V impulzivite sme štatisticky významný rozdiel nezaznamenali.

Vo vzťahu k zisteným výsledkom sme analyzovali vekové špecifiká rizikového správania a impulzivity v skupine chlapcov a dievčat (tabuľka 5 a 6). Výsledky potvrdili všeobecné zistenia odvodené z dát celého výskumného súboru. Ak sa ale pozrieme na priebeh nárastu rizikového správania a impulzivity (grafy 1 až 3), vidíme, že je u chlapcov a u dievčat iný (hodnoty na vertikále sú priemerné hodnoty z-skóre). U chlapcov obe krivky stúpajú spoločne do približne 13. roku a následne sa priebeh nárastu rizikového správania a impulzivity mení, krivky sa vzdiaľujú. U dievčat obe krivky stúpajú spoločne do 15. roku, od 14. roku majú prakticky rovnaký priebeh.

Korelačný koeficient medzi skóre rizikového správania a impulzivity v celom výskumnom súbore dosiahlo hodnotu  $r = 0.483$ , u chlapcov  $r = 0.445$  a u dievčat  $r = 0.523$ . Parametre regresnej analýzy, v ktorej sme ako nezávislé premenné definovali pohlavie, vek a impulzivitu a ako závislú premennú rizikové správanie, nadobúdali

nasledovné hodnoty:  $R_2 = 0.237$ ,  $F = 223.034$ ,  $p < 0.001$ ,  $t$  hodnota pre navrhovaný model bola  $t = -8.376$ , pre pohlavie  $t = -4.507$ , pre vek  $t = 10.355$  a pre impulzivitu  $t = 19.676$ . Vo všetkých prípadoch bola signifikancia  $p < 0.001$ . Tento model poukazuje na to, že rizikové správanie stúpa s vekom a impulzivitou a je typické pre mužské pohlavie. Súčasne model vysvetľuje asi štvrtinu variability rizikového správania.

## Diskusia

Na základe získaných výsledkov konštatujeme, že môžeme podporiť všetky stanovené hypotézy s výnimkou hypotézy 10. V produkcii rizikového správania identifikujeme vekové špecifiká, čo je v súlade so zisteniami štúdií realizovaných na populácii dospelých v Slovenskej a Českej republike v predchádzajúcich rokoch (napr. Čerešník, 2016; Dolejš, 2014). Rozdiely medzi sledovanými vekovými kohortami majú vysokú štatistickú významnosť.

V sledovaných škálach abúzus, delikvencia a celkové rizikové správanie produkcia rizikového správania rastie súčasne so zvyšujúcim sa vekom. Iba v škále šikanovanie (vo VRSA sú položky zamerané na zažívanie šikanovania, nie na jeho produkciu) sa rastová krivka láme v štrnástom roku života a v skupine pätnásťročných začína klesať. Čerešník (2016) pozoroval tento zlom už v trinástich rokoch. Znamená to, že súčasní dospeláci referujú o zažívaní šikanujúceho správania v rovesníckych skupinách s vyššou prevalenciou ako pred piatimi rokmi. Otázkou je, prečo? Vnímajú prejavy šikanujúceho správania intenzívnejšie, pretože o nich viac vedia? Alebo sa pred piatimi rokmi 14-roční dokázali pred prejavmi šikanujúceho správania rovesníkov brániť, pretože si osvojili počas dospievania efektívne stratégie fungovania v interpersonálnych vzťahoch a začali ich uplatňovať? Alebo tento posun súvisí s vývinom a neskorším resp. problematickejším dozrievaním exekutívnych funkcií? A súvisí vývin exekutívnych funkcií aj s produkciou rizikového správania celkovo?

V inej štúdií sme si všimli vývinové trendy exekutívnych funkcií u dospelých vo veku 10 – 15 rokov (Čerešník & Čerešníková, 2022) a zistili sme, že starší dospeláci majú v porovnaní s 10-ročnými väčšie problémy v oblasti regulácie emócií, v časovom manažmente vo vzťahu k plneniu úloh a povinností, prispôsobovania sa novým situáciám resp. zmeny svojho neefektívneho reagovania v novej situácii. Rovnako je pre nich problémovou oblasťou odloženie príjemných aktivít na úkor povinností. Všetky identifikované rozdiely sa viažu na exekutívne funkcie horúceho (afektívneho) systému, ktorý sa v dospievaní dostáva do popredia. Jednou z charakteristík prejavu horúceho systému je impulzivita správania. Pri pohľade na vekové rozdiely v impulzivite konštatujeme rovnaký trend ako pri exekutívnych funkciách. S vekom impulzivita dospelých rastie. Najnižšia je vo veku 10 rokov, najvyššia vo veku 15 rokov. Aj impulzivitou môžeme vysvetliť nárast prevalence rizikového správania dospelých, najmä v oblasti abúzu a delikvencie. Viaceré štúdie zamerané na výskum impulzívneho správania dospelých potvrdili vzťah medzi impulzivitou a negatívnym emočným prežívaním. Emočné trápenie vedie ľudí k tomu, aby si dopriali okamžité pôžitky (napr. nezdravé jedlo, sladkosti atď.) alebo prostriedky na ovplyvnenie nálady (Moore et al., 1976; Tice et al., 2001; Lerner, Li, Weber, 2012; Gardner et al., 2014). Stresujúce udalosti zvyšujú nutkanie pitia alkoholu a pravdepodobnosť relapsu u liečených alkoholikov (Sinha et al., 2009; Sinha, 2012). Staršia štúdia (Cooper et al., 1995) naznačili, že ľudia pijú alkohol, aby posilnili pozitívne alebo zvládli negatívne emočné stavy a znížili napätie.

V dospievaní je človek vystavený plneniu množstva vývinových úloh, z ktorých je dôležitou funkčnou sebaregulácia, emancipácia od rodičov, kritické myslenie, nadväzovanie rovesníckych vzťahov, sociálne začlenenie. To ako sa s nimi dospievajúci vyrovnáva tiež závisí od mnohých faktorov. Vyššiu mieru rizikového správania vykazujú dospievajúci, ktorí nemajú vytvorenú bezpečnú vzťahovú väzbu k blízkej osobe (Allen, 2008), žijú v rodinách s problémovým rodičovským výchovným štýlom (Jessor, 1991; Čerešník & Čerešníková, 2019), majú nižšiu mieru kontroly (Čerešník & Dolejš, 2015) a majú menej rozvinuté exekutívne funkcie (Gray-Burrows et al., 2019).

Za zaujímavé v tomto kontexte považujeme výsledky medzipohlavného porovnania rastu impulzivity a rizikového správania v dospievaní. Impulzivita celkovo je jedinou sledovanou premennou, v ktorej sme nezachytili štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami, hoci rozdiel sa blíži štatistickej významnosti. Pri pohľade na graf 2 a graf 3, ktoré zachytávajú priebeh rizikového správania a impulzivity u chlapcov a dievčat výskumného súboru vidíme, že hoci krivka impulzivity sa láme u chlapcov okolo štrnásteho roku a prestáva stúpať strmo, priebeh rizikového správania je stále prudko stúpajúci. U dievčat je priebeh oboch kriviek súbežný a okolo štrnásteho roku síce stúpa, ale prestáva stúpať strmo.

Odpovedí na otázku, prečo sa takýto rozdiel objavil, je viac. Môžeme ho interpretovať cez teóriu vzťahovej väzby a fakt, že dievčatá sa skôr emancipujú od rodičov a skôr sa začleňujú do rovesníckych skupín, a preto už nemusia vynakladať úsilie na to, aby boli do referenčnej skupiny prijaté. Chlapci aj po štrnástom roku hľadajú rovesnícku skupinu, ktorá ich prijme a môže to od nich vyžadovať aj zvýšenú produkciu rizikového správania pod tlakom skupiny. Rizikové správanie môže byť zároveň formou revolty voči rodičom. Zároveň môže strmý rast rizikového správania spočívať v snahe eliminovať negatívne prežívanie v sociálnych interakciách, alebo stres z nich prostredníctvom správania, ktoré aspoň krátkodobo prináša uspokojenie a/alebo prijatie inými.

Inú interpretáciu ponúka pohľad na sebareguláciu a kvalitu exekutívnych funkcií. Pharo et al. (2011) zistili vzťah rizikového správania a ďalších osobnostných vlastností ako impulzivita, vyhľadávanie vzrušenia, agresivita a sociabilita. Problémové a neraz bezohľadné správanie dospievajúcich vysvetľujú deficitom mozgových funkcií, ktorý spočíva v neschopnosti tmiť túžbu po nových podnetoch a vzrušení. Počas socializácie je zároveň u chlapcov viac podporované vyhľadávanie vzrušujúcich zážitkov a podnetov, súperenie, stratégia výhra–prehra pri riešení konfliktov. Sebaregulačné funkcie môžu byť u nich silnejšie narušené aj intenzívnym venovaním sa počítačovému a online hrám (Suchá et al., 2018). Strmý rast rizikového správania aj po štrnástom roku života môže súvisieť so silnejšou tendenciou vyhľadávať vzrušenie a slabšími schopnosťami tmiť horúci systém, najmä v emočne vypätých situáciách. Medzipohlavné a vekové rozdiely v rizikovom správaní potvrdzuje výskum Tomšika a kol. (2017) v skupine dospievajúcich vo veku 11 až 19 rokov. Medzipohlavné rozdiely v rizikovom správaní detí mladšieho školského veku konštatujú Pašková, Stehlíková & Valihorová (2018), v adolescentom veku Harrisová, Jenkins & Glaser (2006). Genderové rozdiely potvrdzujú aj výsledky staršej metaanalýzy Byrnesa, Millera & Schafera (1999).

## Záver

Výsledky nás vedú ku konštatovaniu, že existuje silný vzťah medzi rizikovým správaním a impulzivitou. V skupine 10 až 15 ročných sa výraznejšie prejavuje u dievčat. U chlapcov je silný vzťah viditeľný do cca štrnástich rokov, potom rizikové správanie stúpa strmšie ako impulzivita. Všeobecný trend poukazuje na nárast rizikového správania vo vzťahu s mužským pohlavím a stúpajúcim vekom. V súlade s Jessorom (1991) považujeme impulzivitu za faktor rizikového správania a zároveň aj za faktor deregulácie, resp. nižšej kvality exekutívnych funkcií. Viaceré štúdie potvrdzujú, že rozvíjaním a posilňovaním exekutívnych funkcií možno rizikové správanie eliminovať (Romer et al., 2011; Morrissey, Grabowski, Dee & Campbell, 2006). Ako účinné sa javí najmä rozvíjanie krátkodobej pamäte, posilnenie kognitívnych stratégií sebaregulácie a riešenia problémov.

## Literatúra

- Allen, J. P. (2008). The attachment system in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (419-435). New York: The Guilford Press.
- Brunelle, C., Douglas, R. L., Pill, R. O., & Stewart, S. H. (2009). Personality and Substance Use Disorders in Female Offenders: A Matched Controlled Study. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 472-476.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Schafer, W. D. (1999). Gender Differences in Risk Taking: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367-383.
- Castellanos, N., & Conrod, P. (2006). Brief interventions targeting personality risk factors for adolescent substance misuse reduce depression, panic and risk-taking behaviours. *Journal of Mental Health*, 15(6), 645-658.
- Cooper, M. L., Frone, M. R., Russell, M., & Mudar, P. (1995). Drinking to regulate positive and negative emotions: a motivational model of alcohol use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 990-1005.
- Currie, C. et al. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- CVTI SR. (2021). *Štatistická ročenka – základné školy*. Získané 2.2.2022 z [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-ve-decka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page\\_id=9601](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-ve-decka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601)
- Čerešník, M. (2014). Risk Behaviour of Slovak Adolescents in Lower Secondary Education: Intersexual and Class Comparisons. In P. Doulík (Ed.), *Current Trends in Educational Science and Practice* 7 (31-39). Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyňe, 2014.
- Čerešník, M. (2016). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: UKF.

- Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: Vydavateľstvo SPU.
- Čerešník, M., & Čerešníková, M. (2019). Vnímanie výchovných štýlov a prejavy rizikového správania dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania. *Diskuze v psychologii*, 1(1), 28-40.
- Čerešník, M., & Čerešníková, M. (2022). Exekutívne funkcie dospievajúcich vo veku 10-15 rokov. Vývinové trendy. In E. Gajdošová (Ed.) *Pozitívna psychológia pre pozitívny život* (69-82). Bratislava: Paneurópska vysoká škola.
- Čerešník, M., & Dolejš, M. (2015). Perceived control and risk behaviour of adolescents aged 12–15. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Edulearn15: Proceedings (3010–3019)*. Barcelona: IATED Academy.
- Čerešník, M., Dolejš, M., & Skopal, O. (2016). *Škála impulzivity Dolejš a Skopal (SIDS). Príručka pre prax*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M. (2014). Rizikové chování v období adolescence. In M. Dolejš, O. Skopal, & J. Suchá (Eds.), *Protektivní a rizikové osobnosti rysy u adolescentů* (20-34). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA). Príručka pro prax*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2016). *Škála impulzivity Dolejš a Skopal (SIDS). Príručka pro prax*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Finn, P. R., Sharkansky, E. J., Brandt, K. M., & Turcotte, N. (2000). The effects of familial risk, personality, and expectancies on alcohol use and abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(1), 122-133.
- Gardner, M. P., Wansink, B., Kim J., & Park, S.-B. (2014). Better moods for better eating?: How mood influences food choice. *Journal of Consumer Psychology*, 24(3), 320-335.
- Gray-Burrows, K. et al. (2019). A systematic review and meta-analysis of the executive function-health behaviour relationship. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 7(1), 253-268.
- Harris, C. R., Jenkins, M., & Glaser, D. (2006). Gender Differences in Risk Assessment: Why do Women Take Fewer Risks than Men? *Judgment and Decision Making*, 1(1), 48-63.
- Inchley, J. et al. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.



- Inchley, J. et al. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health, 12*(8), 597-605.
- Kabíček, P. (2014). Vývoj v dospívání. In P. Kabíček, L. Csémy, J. Hamanová a kol. (Eds.), *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví* (17-31). Praha: Triton.
- Koukolík, F. (2012). *Lidský mozek. Funkční systémy. Norma a poruchy*. Praha: Galén.
- Koukolík, F., & Drtilová, J. (2006). *Vzpouora deprivantů. Nestvůry, nástroje, obrana*. Praha: Galén.
- Krueger, R. F., Hicks, B. M., Patrick, C. J., Carlson, S. R., Iacono, W. G., & McGue, M. (2002). Etiologic connections among substance dependence, antisocial behavior, and personality: modeling the externalizing spectrum. *Journal of Abnormal Psychology, 111*(3), 411-424.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolínium.
- Lerner, J. S., Li, Y., & Weber, E. U. (2012). The financial costs of sadness. *Psychological Science, 24*(1), 72-79.
- May, R. (2005). *Láska a vůľa*. Bratislava: Pegas.
- Miovský, M., & Zapletalová, J. (2006). Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. In *Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace*. Tišnov: SCAN.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review, 102*(2), 246-268.
- Moore, B. S., Clyburn, A., & Underwood, B. (1976). The role of affect in delay of gratification. *Child Development, 47*(1), 273-276.
- Morrissey, M. A., Grabowski, D. C., Dee, T. S., & Campbell, C. (2006). The strength of graduated drivers license programs and fatalities among teens and passengers. *Accident Analysis and Prevention, 38*(1), 135-141.
- Nielsen Sobotková, V. a kol. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- Pašková, L., Stehlíková, J., & Valihorová, M. (2018). Rizikové správanie žiakov mladšieho školského veku z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania. *Psychologie a její kontexty, 9*(1), 15-28.
- Pharo, H. et al. (2011) Risky Business: Executive Function, Personality, and Reckless Behavior During Adolescence and Emerging Adulthood. *Behavioral Neuroscience, 125*(6), 970-978.

- Romer, D. et al. (2011). Does Adolescent Risk Taking Imply Weak Executive Function? A Prospective Study of Relations between Working Memory Performance, Impulsivity, and Risk Taking in Early Adolescence. *Developmental Science*, 14(5), 1119-1133.
- Sinha R. (2012). How Does Stress Lead to Risk of Alcohol Relapse? *Alcohol Research: Current Reviews*, 34(4), 432-440.
- Sinha, R., Fox, H. C., Hong, K. A., Bergquist, K., Bhagwagar, Z., & Siedlarz, K. M. (2009). Enhanced negative emotion and alcohol craving, and altered physiological responses following stress and cue exposure in alcohol dependent individuals. *Neuropsychopharmacology*, 34(5), 1198-1208.
- Skopal, O., Dolejš, M., & Suchá, J. (2014). *Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Smart, D. et al. (2004). Patterns of antisocial behavior from early adolescence to late adolescence. In *Trends & Issues in crime and criminal justice series*. Canberra: Australian Institute of Criminology, No. 290.
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53-67.
- Tomšík, R., Dolejš, M., Čerešník, M. Suchá, J., & Skopal, O. (2017). High-risk behaviours among grammar school students in the czech republic (Representative research using the VRCHA questionnaire). *Adiktologie*, 17(1), 46-55.
- Vavrysová, L. (2011). *Osobnostní charakteristiky adolescentů umístěných v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

# SLEDOVÁNÍ EMOČNÍ INTELIGENCE U UČITELŮ

## MONITORING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHERS

**Soňa LEMROVÁ<sup>1</sup>, Simona DOBEŠOVÁ ČAKIRPALOGLU<sup>1</sup>,  
Denisa JUREČKOVÁ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Žižkovo náměstí 5, 77900, Olomouc,

[sona.lemrova@upol.cz](mailto:sona.lemrova@upol.cz), [simona.dobesova@upol.cz](mailto:simona.dobesova@upol.cz), [denisa.jureckova01@upol.cz](mailto:denisa.jureckova01@upol.cz)

### **Abstrakt:**

*Cílem šetření bylo zmapování míry emoční inteligence u souboru dnešních učitelů. Dílčími cíli bylo zjistit, zdali existuje rozdíl ve skóre emoční inteligence mezi muži a ženami a zároveň zjistit, zda emoční inteligence souvisí s věkem a délkou pracovní zkušenosti. Výzkumný soubor tvořilo 440 učitelů základních a středních škol, z toho 152 mužů (průměrný věk 44,9) a 288 žen (průměrný věk 45, 17). Sběr dat probíhal v období přelomu roku 2020 a 2021. Dotazník byl z důvodu epidemiologické situace rozeslán pouze elektronicky. Pro zjištění skóre emoční inteligence bylo využito českého překladu Škály emoční inteligence SEIS. Výsledky šetření poukazují na to, že existuje významný rozdíl mezi průměrnou hodnotou mužů a žen v dotazníku SEIS ve prospěch žen. Výpočet korelačního koeficientu neprokázal významnou souvislost mezi mírou emoční inteligence a věkem, ani délkou praxe. Tento výsledek byl shledán jak v rámci celého souboru, tak pro soubor mužů i žen.*

**Klíčová slova:** emoční inteligence; učitel; Škála emoční inteligence SEIS

### **Abstract:**

*The aim of the survey was to map the level of emotional intelligence in a sample of teachers. The partial goals were to find out whether there is a difference in the score of emotional intelligence between male and female teachers and at the same time to find out whether emotional intelligence is related to age and length of work experience. The research group consisted of 440 primary and secondary school teachers, of which 152 were men (average age 44, 9) and 288 women (average age 45, 17). Data collection took place between the 2020 and 2021. Due to the epidemiological situation, the questionnaire was sent only electronically. The Czech translation of the SEIS Emotional Intelligence Scale was used to determine the emotional intelligence score. The results of the survey indicate that there is a significant difference between the average value of men and women in the SEIS questionnaire in favor of women. The calculation of the correlation coefficient did not show a significant relationship between the level of emotional intelligence and age, and the length of practice. This result was found both within the whole group and for the group of men and women.*

**Keywords:** emotional intelligence; teacher; emotional intelligence scale SEIS

## Úvod

Zabýváme-li se inteligencí, často jde o zkoumání inteligence intelektuální, čili IQ. Časté problémy, s nimiž se lidé setkávají, bývají však mnohdy emočního charakteru. Samotný pojem emoční inteligence se začal hojně používat teprve pár desítek let nazpět, nicméně hovorová slova pro nejrůznější složky emoční inteligence (např. „jako utržený ze řetězu“, nebo „je to studený čumák“ apod.) se vyskytují mnohem déle (Wood & Tolley, 2003). Počátky konceptu emoční inteligence se datují na začátek dvacátého století. S daným tématem bývají spojovány práce známých odborníků (např. E. L. Thorndike, D. Wechsler, A. H. Maslow). Zájem o emoční inteligenci vešel do povědomí odborné, ale i neodborné, veřejnosti díky slavnému bestselleru D. Golemana „*Emoční inteligence*“, kterou vydal roku 1995 (Goleman, 1997, 2011). Autor zdůrazňoval mimo jiné nezbytnost emoční inteligence v každodenním reálném životě, v oblasti komunikačních dovedností, při zvládnání nepředvídatelných životních situací a pro dosažení nejen osobního, ale i pracovního úspěchu. Počátky konceptu emoční inteligence je však nutné hledat ještě v dřívějších dobách minulého století. Od důrazu na inteligenci, jako jednu z nejdůležitější schopností lidí, přešli odborníci postupně také k uznání a přisouzení většího významu emocím v lidském životě. K tomuto pohledu přispěla např. práce A. H. Maslowa o hierarchii potřeb, na jejímž vrcholu je potřeba seberealizace. (Wharam, 2014). Dalším, kdo se zasloužil o vývoj emoční inteligence, byl americký psycholog H. Gardner, který ve své knize *Frames of Mind* z roku 1983 popisuje teorii mnohočetných inteligencí, kde se mimo jiné zaobírá intrapersonální a interpersonální inteligencí. Intrapersonální inteligenci charakterizuje Gardner jako schopnost rozumět sobě samému, znát svá přání a tužby, strachy i vlastnosti a být schopen tyto informace účinně využít ve svém životě (Gardner, 1999). Checkley (in Baum, Viens & Slatin, 2005) doplňuje Gardnerovu charakteristiku o tvrzení, že intrapersonální inteligence se vztahuje i k poznání toho, co jsme, co můžeme a chceme ve svém životě dělat, jak budeme reagovat na situace, čemu se chceme vyhnout nebo naopak, k čemu se přiklonit. Ačkoliv zájem o emoční inteligenci mezi odbornou veřejností probíhal, teprve psychologové J. Mayer a P. Salovey shromáždili dosud známé poznatky, vytvořili první model emoční inteligence, uskutečnili první empirický výzkum a vydali první odborný článek o teorii emoční inteligence (Mayer & Salovey, 1997; Stein, 2009). Autoři charakterizovali emoční inteligenci jako podmnožinu sociální inteligence a zároveň ji odlišili od obvyklých vlastností osobnosti. Emoční inteligence je pak souborem čtyř emočních schopností, a to 1. vnímání, posuzování a vyjadřování emocí, 2. porozumění emocím, 3. emoční podpora myšlení, 4. regulace emocí (Schulz a Roberts, 2007). Avšak podobně jako je tomu s vymezením či definováním obecné inteligence, i u emoční inteligence není ustálen názor na její definici na to, jak by měla být uchopena a zkoumána. V odborné literatuře je tak možné stále dohledat více či méně podobná pojetí emoční inteligence. Například Bradberryho a Greaves (2013) popsali emoční inteligenci jako jistou způsobilost rozpoznat nejen vlastní emoce, ale i emoce druhých a být schopen použít toto uvědomění pro kontrolu vlastního chování. Poukazují na to, že emoční inteligence zahrnuje pět složek, a to sebeovládání, sebeuvědomění, motivaci, empatii a sociální dovednosti. Všechny jednotlivé složky jsou vzájemně složitě propojeny a závisí jedna na druhé. Autoři vysvětlují, že kontrolovat vlastní pocity takovým způsobem, aby se lidé mohli přijatelně chovat (sebeovládání), je schopnost závislejší na sebeuvědomění. Lidé znající sebe a vlastní emoce (sebeuvědomění), jsou pak schopni lépe „číst“ emoce druhých (empatie). Umět navázat a udržet dobré společenské vztahy (sociální dovednost) pak závisí na všech ostatních složkách, včetně motivace.

## Pojetí (modely) emoční inteligence

Neexistuje úplná shoda, které typické rysy, faktory, schopnosti či dovednosti formují emoční inteligenci. Základním problémem je určení proměnných a složek, které emoční inteligenci představují. V některých případech vědci mluví o *emoční gramotnosti* (rozumět vlastním emocím a jejich fungování), *emoční způsobilosti* (spolehlivost, emoční odolnost a schopnost přizpůsobit se), *emoční hloubce* (emoční růst a emoční intenzita) a *emoční alchymii* (schopnost emoce využívat k objevování tvůrčích možností) (Furnham, 2012). V současnosti jsou jednotlivé modely emoční inteligence děleny na modely, kdy emoční inteligence je považována za schopnost jedince, modely, kde je emoční inteligence popsána jako rys osobnosti a modely tzv. smíšené. I přes rozdílné názory na vymezení emoční inteligence, a z toho vyplývající měření emoční inteligence (Freudenthaler & Neubauer, 2007), jsou modely schopnostní a rysové emoční inteligence u části odborníků považovány za vzájemně se doplňující vlastnosti pro emoční fungování (Schutte, Malouff & Hine, 2011). Společným jmenovatelem všech modelů je začlenění dvou základních komponentů, kterými jsou uvědomování si vlastních emočních prožitků a zvládání emocí (např. Cherniss et al., 2006). Výsledkem snahy o vymezení emoční inteligence je existence několika modelů emoční inteligence lišících se podle aspektů, na něž jednotlivé modely kladou důraz. Spor se týká především stanoviska, zda je emoční inteligence založena na lidské osobnosti či schopnostech nebo jde o kombinaci obojího (např. Bar-On, 2006; Lievens & Chan, 2010; Giorgi, 2013). Na základě výzkumů a jejich uplatnění vzbudily největší pozornost modely Mayera a Saloveye (1997), Golemana (1997), Bar-Ona (2006) a Petridese a Furnhama (2001).

Model emoční inteligence jako schopnosti popisují autoři J. D. Mayer a P. Salovey (1993) jako řídicí prvek ve zpracování emocí a schopnost přizpůsobit se jim. Emoční inteligenci definují nejprve pomocí tří složek. Posléze přepracovali model na čtyř-složkový, kde emoční inteligenci člení do čtyř oblastí 1. *vnímání emocí*, 2. *využití emocí*, 3. *porozumění emocím* a 4. *řízení emocí* (Mayer & Salovey, 1993, 1997). Jednotlivé oblasti seřadili od základní dovednosti k nejvyšší, kdy pořadí vyjadřuje míru začlenění schopnosti do osobnosti člověka (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). První oblast *vnímání emocí* představuje schopnost identifikovat emoční informace u sebe i u druhých, vyjadřovat emoce, určit emoční přetvářku a rozlišit mezi správnými a nesprávnými emočními výrazy na základě kontextu. Druhá oblast *využití emocí* zahrnuje schopnost využívat emoce pro usnadnění myšlení orientací pozornosti k podstatným informacím. Využití emocí jako prostředku k podpoře paměti a podpoře při řešení rozmanitých životních situací. Třetí oblast *porozumění emocím* je zaměřena na porozumění emocím a vztahům mezi nimi, ale i na rozpoznání vztahů mezi slovy a emocemi a schopnost interpretovat jejich význam. Konečně čtvrtá oblast *řízení emocí* se zaměřuje na to, jak člověk zvládá vlastní emoce i emoce druhých, jak je schopen na základě vyhodnocení situace emoce zesilovat, udržovat nebo zeslabovat. Schopnost zůstat otevřený vůči emocím, libým nebo nelibým způsobem, podle významu, který nám sdělují (Schulze & Roberts, 2007). Podle autorů modelu různí lidé dosahují v těchto čtyřech oblastech rozdílných výsledků. Emoční inteligenci lze měřit výhradně v pojetí souhrnu schopností. Ostatní modely, zejména smíšené, autoři kritizují, protože vymezují emoční inteligenci jako směs různých rysů, mající velmi málo společného s emocemi, popřípadě s inteligencí. Autoři svými výzkumy došli k závěru, že právě jejich čtyř-složkový model splňuje důležitá kritéria, na základě kterých může být považován a řazen mezi konstrukty inteligence (Mayer et al, 2001). Zmíněný model je uváděn jako jeden z nejvýznamnějších modelů emoční inteligence, neboť využívá pouze kognitivních schopností při vypořádání se s emocemi a byl ověřen vědeckými výzkumy (Kanesan & Fauzan, 2019).

Smíšený model emoční inteligence podle R. Bar-Ona (2004), vymezuje emoční inteligence jako souhrn nekognitivních schopností, kompetencí a dovedností či osobnostních kvalit a tendencí ovlivňujících úspěšnost jedince v jeho prostředí. Osobnostní kvality či vlastnosti jsou regulátorem vymezujícím orientaci, postoj a výběr emočně významných podnětů. Bar-On ve svém modelu vyzdvihuje význam sociální inteligence, a proto je jeho model považován za emočně-sociální (ESI) se zaměřením na psychické schopnosti (ve vztahu k emocím), na sociální kompetence a charakteristiky osobnosti predikující úspěch v životě. Bar-Onův model emočně-sociální inteligence je dělen do pěti oblastí a ty jsou následně děleny do patnácti složek. Autor později svůj model upravil a z patnácti složek nakonec určil pouze 10 výchozích. Zbývajících 5 pak tvoří spíše prvky podporující či navyšující sociálně-emoční inteligenci, nicméně ji bezprostředně netvoří. Člověk s vysokým skóre emočně – sociální inteligence rozumí sobě samému, efektivně formuluje své myšlenky, rozumí druhým a dokáže s nimi utvářet kvalitní vztahy, zvládá každodenní výzvy a nároky. Mezi základní oblasti a jednotlivé složky náleží: 1. *intrapersonální dimenze* (vědomí vlastních emocí, sebeúcta, asertivita, nezávislost a sebeaktualizace), 2. *interpersonální dimenze* (empatie, sociální odpovědnost a mezilidské vztahy, jejich budování a udržování), 3. *dimenze adaptability* (řešení problémů, testování reality a flexibilita), 4. *dimenze zvládnání stresu* (tolerance vůči stresu a ovládnání impulzů), 5. *dimenze obecné nálady* (pocity štěstí a optimismus), (Bar-Ona, 2006).

Dalším autorem modelu je D. Goleman (1997), který se ve svém výzkumu emoční inteligence opíral o myšlenky Mayera a Saloveye (1997) a vytvořil vlastní smíšený model emoční inteligence. Ten je tvořen pěti hlavními složkami či dimenzemi. První tři dimenze charakterizují emoční dovednosti, zbylé dvě dimenze se zabývají sociální kompetencí. Goleman se zabíral předně využitím emoční inteligence v pracovním prostředí. Z jeho hlediska se emoční inteligence významně váže na vlastnosti lidského charakteru (Goleman, 1997). Ve svém modelu rozlišuje složku emoční kompetence s dimenzemi: 1. *sebeuvědomění*, 2. *sebeovládání*, 3. *motivace* k vlastním cílům a složku sociální kompetence s dimenzemi: 4. *empatie*, 5. *sociální dovednosti* či *sociální obratnost*. Vyšší hodnoty uvedených dimenzí představují kladné osobnostní charakteristiky. Například lidé s *emočním sebeuvědoměním* bývají schopni lépe si uvědomovat, které hodnoty, cíle a mínění je významně ovlivňují, což vede ke zdravému sebehodnocení, sebedůvěře a sebeúctě (Kanitz, 2008). Člověk, jež rozumí svým emocím si bývá vědom i svých silných a slabých stránek (Bradberry & Greaves, 2013). Sebeovládání je umění zvládat a kontrolovat své emoční stavy, aby odpovídaly přiměřeně okolnostem (Goleman, 1997; Wood & Tolley, 2003). Dimenze empatie zajišťuje schopnost v určité míře spoluprožít konkrétní citové stavy druhého. Empatie je zařazena do sociálních kompetencí, neboť snaha pochopit druhého a zároveň se do něho vcítit, je důležitým prvkem sociální interakce. Goleman (1997) uvádí, že veškeré emoce vedou ke konkrétnímu jednání. Touží-li člověk po úspěchu v interpersonálních vztazích, je nezbytné, rozumět jak vlastním pocitům, tak pocitům druhých. Jen tak jsou lidé schopni si uvědomit, jak jednají, jak se chovají či jak plánují se zachovat. Stejně tak jsou lidé schopni odhadnout, k jakému jednání se chystají druzí. Goleman stál u zrodu prohlášení, že emoční inteligence je výrazně důležitější než IQ. Tvrdil, že člověk s vysokým skóre emoční inteligence a průměrným IQ může být velmi úspěšný ve svém životě, avšak člověk s vysokým IQ ale nízkým skóre emoční inteligence nemá ve svém životě moc šancí uspět (Goleman, 1995 in Perloff, 1997). Bohužel Golemanovy výroky vycházely spíše z očekávaných předpokladů než z výzkumných faktů. Přesto zůstává Goleman tím, kdo vyvolal značný zájem badatelů o problematiku emoční inteligence (Freudenthaler & Neubauer, 2007).

Jako stabilní osobnostní rys je emoční inteligence pojímána v dalším modelu autorů K. V. Petridese a A. Furnhama (Petrides & Furnham, 2001; Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Emoční inteligence je zde popisována jako relativní osobní rys. Tento model definovaný jako emoční sebe-vnímání poukazuje na styl vnímání, prožívání a chování člověka v rozmanitých životních situacích, měřitelných i pomocí osobnostních dotazníků. V tomto pojetí je emoční inteligence tvořena jednak čtyřmi základními faktory sdružujícími třináct jednotlivých dimenzí a dvě samostatné dimenze, nespádající pod žádný faktor (Petrides & Furnham, 2001; Kaliská & Nábělková, 2015). Jedná se o 1. *adaptabilita* (flexibilita a schopnost adaptovat se na nové podmínky), 2. *asertivita* (upřímnost a ochota postavit se za svá práva), 3. *emoční vnímání sebe i jiných* (vnímat jasně pocity vlastní i druhých), 4. *vyjadřování emocí* (schopnost sdělovat své pocity druhým), 5. *řízení emocí druhých* (schopnost ovlivňovat pocity druhých), 6. *emoční regulace* (schopnost kontrolovat své emoce), 7. *impulzivita* (reflektivita a nižší pravděpodobnost podléhání potřebám), 8. *vztahy* (schopnost mít naplňující osobní vztahy), 9. *sebeúcta* (úspěšnost a sebevědomí), 10. *sebemotivace* (řízení a nižší pravděpodobnost vzdát se v nesnazi), 11. *sociální kompetence* (dobré sociální dovednosti), 12. *zvládnání stresu* (schopnost odolávat tlaku a regulovat stres), 13. *rysová empatie* (schopnost přijmout perspektivu někoho jiného), 14. *rysově štěstí* (veselost a spokojenost s vlastním životem), 15. *rysový optimismus* (sebevědomí a optimistický pohled na svět). Dosahuje-li jedinec vysoké skóre, bývá popisován jako flexibilní, otevřený, upřímný, schopný zastat se svých práv, působit na pocity ostatních a vnímat své pocity i pocity druhých, kontrolovat své emoce, schopný prožívat naplňující interpersonální vztahy, sebevědomý, motivovaný řešit životní komplikace, zvládat stresové situace, empatický, spokojený s vlastním životem (Furnham, 2012).

## Faktory ovlivňující emoční inteligenci

V souvislosti s definováním a měřením emoční inteligence se rozvíjí i zájem o faktory, které mohou emoční inteligenci ovlivnit. Mezi prvotní faktory řadí například Kanitz (2008) *výchovu a kulturu*, do které se dítě rodí, přičemž se odvolává na existenci základních emocí, jež jsou vlastní všem kulturám. Jako další faktor přidává *rodinu*, výrazně napomáhající schopnosti dítěte své reakce pochopit. Tyto myšlenky potvrzuje i Goleman (1997), který poukazuje na to, že *styl výchovy*, který v dané rodině převládá, má hluboké následky pro emoční život dítěte. Dalším faktorem je *materiální chudoba*. Goleman (1997) popisuje, že děti z chudších rodin, které měly nedostatek objektů potřebných k rozvoji kognitivních, tak emočních dovedností, bývají úzkostnější a smutnější. Tyto emoční prožitky se v průběhu dospívání ještě prohlubují. Do souvislosti s emoční inteligencí se taktéž řadí zdraví jedince a to fyzického i psychického. Např. Ciarrochi, Deane a Anderson (2002) ve svém výzkumu prokázali, že kontrola nad vlastními emocemi má výrazný vliv na míru deprese. Tsaousis a Nikolau (2005) ve své studii o souvislosti obecného zdraví a emoční inteligence došli k závěru, že vyšší skóre emoční inteligence vede jedince k lepší analýze vlastního zdravotního stavu. Stejně tak Schutte a kol. (Schutte et al., 2007) ve svém výzkumu zabývajícím se vazbou emoční inteligence a psychickým či fyzickým zdravím dospěli k závěru, že existuje významná vazba emoční inteligence na zmíněné oblasti zdraví. *Školní prostředí* je dalším faktorem podílejícím se na rozvoji emoční inteligence. Vágnerová (2005) tvrdí, že určitá úroveň emoční inteligence by měla být žádoucím předpokladem pro zvládnání školní zátěže. Děti od 6 do 15 let prodělávají v souvislosti s postupným dozráváním CNS výrazný rozvoj emočních dovedností. Významnou vazbu mezi emoční inteligencí a akademickým úspěchem prokázal například výzkum Parkera a kol (2004). Mezi sledované významné

proměnné v souvislosti s emoční inteligencí jsou dále řazeny *pohlaví, věk, vzdělání, verbální dovednosti, délka pracovní zkušenosti a rysy osobnosti*. Výsledky výzkumů zaměřené na uvedené osobnostní a demografické údaje jsou často protichůdné, což vede mnohé badatele k doporučení dalších výzkumných šetření zaměřených na vztah s emoční inteligencí (např. Barchard & Haksian, 2004; Perry, Ball & Stacey, 2004, Schaie, 2001; Van Rooy, Viswesvaran & Pluta, 2005; Brackett, Rivers & Salovey, 2011). Vzhledem k cílům naší práce se podrobněji budeme zabývat vybranými proměnnými, kterými jsou pohlaví, věk a délka pracovní zkušenosti.

V naší společnosti je tradičně předpokládáno, že u emoční inteligence dosahují vyššího skóre ženy, které jsou považovány za emocionálnější a citlivější na pozitivní i negativní emoce (Grossman & Wood, 1993; Grewal & Salovey, 2005). Z biologického úhlu pohledu právě ženy mají lepší vybavenost k odhadování emocí jak u sebe, tak u ostatních. Části mozku zaměřené na řízení emocí, mohou být u žen větší než u mužů (např. Baron-Cohen, 2005; Gur et al., 2002). Taktéž oblasti zpracování emocí v mozku se u obou pohlaví odlišují (Jaušovec & Jaušovec, 2005; Craig et al., 2009). Odlišnosti se nachází i v případě, že se na emocionalitu zaměříme ze sociálního úhlu pohledu. Již samotná výchova žen bývá na emoce zaměřena, naopak muži se učí ovládat či skrývat své emoce, zejména ty, které se spojují se zármutkem, proviněním nebo bázni (Sánchez et al., 2008). Z tohoto důvodu se někteří autoři domnívají, že ženy mají větší um ve sféře emocí, jsou schopny projevit jak pozitivní, tak negativní emoce mnohem přirozeněji a jsou sociálně způsobilější (např. Hall & Schmid Mast, 2008). I přes uvedené důvody nejsou výzkumu jednoznačné. Na výhodu žen oproti mužům upozornili autoři prvního modelu emoční inteligence Mayer a Salovey (1997). Jejich výsledek ověřili Schutte a kol. (1998), kteří na vzorku respondentů podali důkaz o význačném rozdílu mezi ženami a muži. Vysokou převahu žen nad muži potvrdil i výzkum Ciarrochi, Chan a Caputi (2000). Ženy vykazaly převahu jak v obecném skóre emoční inteligence, tak v regulaci a vnímání emocí. Podobné výsledky ve prospěch žen, avšak pouze u starší generace, popsal i výzkum autorů Guastello a Guastello (2003). Rozdílnost emoční inteligence u mladší generace zde nebyla prokázána. Mezi další výzkumné studie potvrzující vyšší úroveň emoční inteligence u žen se řadí výzkum Van Rooye, Alonse a Viswesvarana z roku 2005. Autoři se kromě obecné úrovně emoční inteligence zabývali odlišností na základě etnické příslušnosti. Nejvyšší rozdíl dosahovaly ženy bělošského a hispánského původu. Existují ovšem i výzkumy, které rozdílnost ve skóre emoční inteligence mezi pohlavím neprokázaly. Například Ardolino (2013) došla k závěru, že neexistuje rozdíl v odlišnosti obecné emoční inteligence mezi muži a ženami, nicméně určité odchylky existují mezi jednotlivými charakteristiky, či aspekty, které k pojetí emoční inteligence náleží. Také Saklofske, Austin a Minski (2003) našli pouze bezvýznamnou odchylku v průměrném výsledku emoční inteligence mezi pohlavím. Avšak je nutné zmínit, že autoři objevili výrazné rozdíly ve prospěch žen v porozumění emocím a v sociálních aspektech. Muži na druhou stranu prokázali lepší užití emocí při vyřešení určitého konkrétního problému. Podobně i další autoři Meskhat a Nejati (2017) sledující závislost mezi pohlavím a emoční inteligencí dospěli k závěru, že neexistuje významný rozdíl.

Stejně jako u pohlaví, není možné na základě výzkumných šetření prokazatelně potvrdit souvislost mezi emoční inteligencí a věkem jedince. I zde existují výzkumy s odlišnými závěry. Mezi autory, kterým se podařilo prokázat korelaci mezi emoční inteligencí a věkem patří Van Rooy et al. (2005). Jejich šetření potvrzuje pozitivní korelaci, kdy s vyšším věkem stoupá skóre emoční inteligence. Podobný výsledek přineslo i šetření Ghanizadeh a Moafiana (2010). Taktéž Singh a Kumar (2009) ve svém výzkumu u učitelů středních škol dokázali, že emoční inteligence se výrazně liší v závislosti na věku respondentů. Mayer a kol. (Mayer, Caruso & Salovey,



1999) ve svém výzkumu poukázali na předpoklad, že by se úroveň emoční inteligence měla zvyšovat s věkem a se zkušenostmi, jako je tomu u jiných kognitivních schopností, nebo se s věkem alespoň lišit. V práci Atkinse a Stougha (2005) byla vazba mezi emoční inteligencí a věkem zkoumána na základě studií využívajících různé škály. Pouze u dílčí škály (SUEIT) „Emoce - přímé poznání“ byla zjištěna pozitivní korelovala s věkem, především u žen. Jak jsme již naznačily, i v této oblasti výzkumu existují šetření, která vazbu mezi emoční inteligencí a věkem rozporují. Například Okech (2004), který se ve svém výzkumu zabýval vztahem emoční inteligencí a délkou praxe, etnicitou/rasou, pohlavím a věkem. Analýzou dat nebyly neprokázány předpokládané vztahy. I přes rozpornost mezi jednotlivými výzkumy je věk považován za významnou proměnnou, neboť jako nezávislá proměnná funguje ve vztahu s dalšími proměnnými, jako je pohlaví. Například v šetření zabývajícím se odlišností v kognitivních schopnostech mezi jedinci různého pohlaví bylo dokázáno, že jednotlivé odlišnosti se v průběhu let mohou objevit, zmizet a opětovně objevit (Halpern et al., 2007).

Ačkoliv zastoupení výzkumných šetření mapujících vztah mezi emoční inteligencí a délkou praxe není tak časté jako u proměnné pohlaví či věk, z rešerše se jeví převaha výzkumných závěrů podporujících pozitivní vztah. Ve studii sledující vliv demokratických profilů na emoční inteligenci Kumar a Muniandy (2012) zkoumali vliv délky pracovní zkušenosti, věku a pohlaví. Výsledky prokázaly rozdíl v rámci věkových skupin a skupin podle délky praxe, kdy starší respondenti a ti s delší praxí vykazovali vyšší míru emoční inteligence. Pozitivní vztah mezi emoční inteligencí a délkou praxe prokázalo i šetření autorů Wenn, Mulholland, Timmons a Zanker (2018), kteří se ve své studii zaměřili na učitele tanečního vzdělávání. Zajímavé výsledky přinesl další výzkum sledující emoční inteligenci a pracovní spokojenost u středoškolských učitelů, který uskutečnili Latif, Majoka a Khan (2017). Autoři předpokládali, že klíčem k pracovní spokojenosti je délka pedagogické praxe. Následná srovnání potvrdila souvislost mezi přibývajícím zkušenostmi a nárůstem pracovní spokojenosti. Výsledky byly porovnány s výsledky emoční inteligence a podpořily hypotézu o pozitivní souvislosti emoční inteligence a délkou praxe. Ke stejným závěrům došli také ve své studii mezi učiteli i Amirian a Behshad (2016).

## Školní prostředí a emoční inteligence

Povolání učitel/učitelka je řazeno mezi velice náročná povolání, neboť, kromě jiného, je spjata s obrovskou zátěží v oblasti zvládnání emocí (Vesely, Saklofske & Leschied, 2013). Vyučování představuje jistou formu práce s emocemi, a to nejen s vlastními, ale také s emocemi žáků. Žáci se ve výuce mohou z různých důvodů potýkat s negativními pocity např. s úzkostí, frustrací či obavami. Učitelé by měli být schopni na tyto emoce adekvátně reagovat a zvládat je. Od učitelů se očekává schopnost umění komunikovat se všemi žáky, s žáky nadanými i méně nadanými, s žáky s rozmanitou škálou emocionálních tendencí. Goleman (2011) v této souvislosti poukazuje na výraznou změnu společnosti, která se ve školství také projevila. Sílicí tlak na rodiče v zaměstnání, nové výchovné metody a časový deficit způsobují, že do školy přichází stále více dětí z rozpadlých rodin, s problémovými vztahy, vysílenými rodiči, sociálními problémy apod. Učitelé bývají nuceni reagovat v omezeném čase na nečekané a náročné situace. Adekvátně reagovat a přizpůsobit své vlastní emoce nastalým okolnostem, bývá popisováno jako jedna z nejnáročnějších dovedností učitele (Kremenitzer, 2005). Učitelé a způsob jejich chování jsou důležitým vzorem a příležitostí k rozvoji emoční výbavy dětí, zejména dětí procházejících emoční krizí (Goleman, 1997). Sama společnost v podobě bedlivého a kritického sledovatele učitelské práce, připomíná

nání významnosti sociální role i odpovědnost učitelského povolání, zvyšuje emocionální tlak na práci učitelů. Práce s vlastními emocemi se tak stává pro učitele, vzhledem k jejich společenskému postavení, nutností i samozřejmostí (Ignat & Clipa, 2012). Učitelé nesou poměrně velkou míru zodpovědnosti za výkony žáků, výkony, které jsou odrazem efektivní výuky. Takovou výuku lze očekávat od učitelů nejen schopných, ale i emočně zdravých a vyrovnaných (Latif et al., 2017). Emoční vyrovnanost je základem nejen pro kvalitní pracovní výkon ve vyučování a v komunikaci se žáky, ale i při komunikaci s rodiči, což obecně bývá učiteli vnímáno jako další faktor stresu v jejich práci (Martanová & Konůpková, 2019). Do výčtu stresorů působících na učitele lze řadit dále např. organizaci pracovního dne, administrativu, vztahy s kolegy, podporu ze strany vedení školy, problémy v soukromém životě, zdravotní potíže atd., tedy vše, kde ovládání vlastních emocí je nutné pro zvládnutí každodenní zátěže (Šimíčková-Čížková, 2010). Emoční inteligence je spojována s pracovní spokojeností. Tento vztah naznačují výzkumy, které potvrzují pozitivní korelaci mezi emoční inteligencí a pracovní spokojeností (např.: Ignat & Clipa, 2012; Tabatabaei & Farazmehr, 2015; Singh & Kumar, 2016). Schopnost vnímat a především regulovat vlastní emoce je potenciálním prostředkem ke snižování negativních prožitků a následnému lepšímu pracovnímu výkonu, který zpětně vede ke spokojenosti Kafetsios a Zampetakis (2008). Z výše uvedeného je patrné, že emoční inteligence je jedním ze základních kamenů úspěšné učitelské praxe. Emoční výchova by měla být samozřejmou součástí vzdělávání a přípravy na učitelské povolání (Schulz & Roberts, 2007).

## Metodologie

Cílem šetření bylo zmapování míry emoční inteligence u souboru současných učitelů.

Dílčí cíle šetření:

Zjistit, zdali existuje rozdíl ve skóre emoční inteligence mezi muži a ženami.

Zjistit zda emoční inteligence souvisí s věkem a délkou pracovní zkušenosti.

Na základě rešerše jsme formulovaly tři hypotézy:

H<sub>0</sub>: Neexistuje souvislost mezi věkem a emoční inteligencí.

H<sub>1</sub>: Ženy vykazují vyšší skóre emoční inteligence než muži.

H<sub>2</sub>: Mezi mírou emoční inteligence a délkou praxe existuje pozitivní signifikantní souvislost.

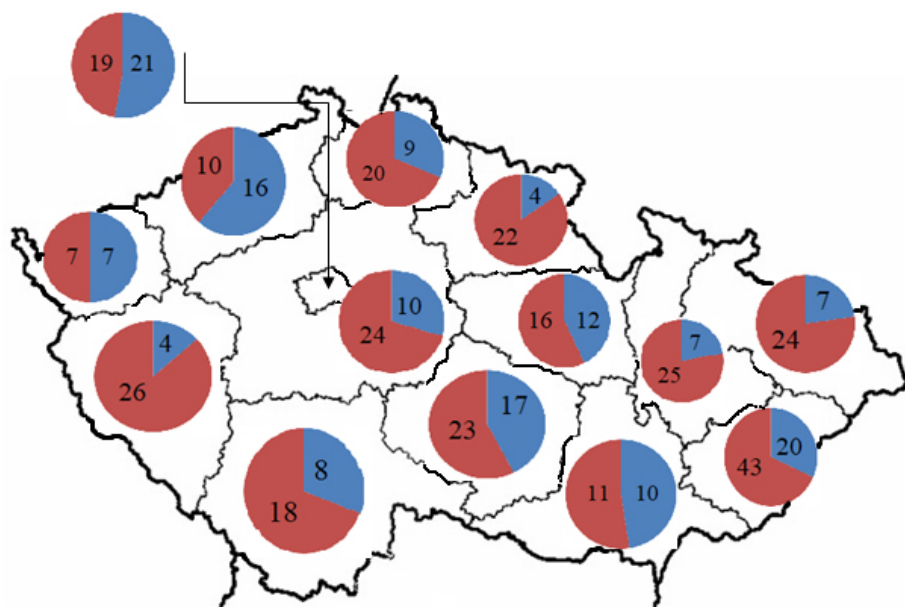
## Výzkumný soubor

Náš sledovaný (výběrový) soubor zahrnoval 440 respondentů. Sběr dat probíhal v období přelomu roku 2020 a 2021. Výzkum byl koncipován jako kvantitativní typ šetření. Sběr dat probíhal elektronicky prostřednictvím

systému Google forms, který splňoval metodologicko-výzkumná kritéria relevantnosti on-line šetření (např. vysoká míra zabezpečení, možnost archivace a kódování během přenosu dat, přístup přes vygenerované heslo).

## Obrázek 1

*Absolutní a relativní četnost zastoupení respondentů v jednotlivých krajích ČR*



## Aplikovaná metodika

Pro zjištění skóre emoční inteligence bylo využito českého překladu *Škály emoční inteligence* SEIS (Schutte et al., 1998). Zmíněná škála vychází z koncepce původního modelu emoční inteligence Saloveye a Mayera (1990) zahrnujícího 62 položek. Schutte a kolektiv (1998) považují právě tento model za nejvíce souvislý, avšak také časově velmi náročný. Na základě této skutečnosti provedli pilotní výzkum, kdy bylo vyselektováno 33 položek zastupujících kompletní čtyř-faktorový model Saloveye a Mayera. Vybraných 33 položek se stalo podkladem pro dotazník SEIS. Podle autorů vyvozením 33 položek se model stal jednofaktorovým a může být využíván ke zjišťování celkové úrovně emoční inteligence. Respondent odpovídá na pěti bodové stupnici, kdy 1 představuje nesouhlas s tvrzením a 5 souhlas s tvrzením. Proband získává od 33 do max. 165 bodů, kdy s vyšším bodovým skóre stoupá míra obecné emoční inteligence (Schutte et al., 1998). Uvedený dotazník byl před použitím přeložen a bylo využito metody zpětného překladu, přičemž jednotlivé verze překladu byly porovnány s ohledem na jazykovou a kulturní odlišnost. Reliabilitu testu jsme testovaly pomocí koeficientem Cronbachovo alfa ( $\alpha=0,74$ ).

## Statistická analýza

V první fázi zpracování dat do formátu xls, který je kompatibilní s programem MS Excel 2013, do něhož lze také bez problémů exportovat data získaná prostřednictvím elektronických dotazníků. V druhé fázi byla provedena formální a logická kontrola dat. Další zpracování dat již probíhalo pomocí statistického softwaru STATISTICA verze 13. Analýza rozložení jednotlivých výsledků potvrdila normální distribuci dat a z tohoto důvodu byla zvolena parametrická statistika, zejména popisná statistika a t-test. Testy byly provedeny na 5% hladině významnosti. Pro zjištění rozdílu míry emoční inteligence dotazníku SEIS byl použit dvouvýběrový Studentův t-test na hladině významnosti 0,05. Pro zjištění souvislostí mezi skóre v emoční inteligenci (SESI) a věkem a délkou praxe byl využit Pearsonův korelační koeficient.

### Tabulka 1

Popisná statistika dosaženého skóre EI souboru učitelů ( $N=440$ ), mužů ( $N=152$ ) a žen ( $N=288$ )

	$\bar{x}$	medián	modus	SD	rozptyl	rozpětí	min	max
Celkem	129	129	135	13,5	184	79	82	161
Muži	126	127	125	15,5	223	79	82	161
Ženy	130	131	137	12	147	72	89	161

## Rozdíl mezi získaným skóre mužů a žen v dotazníku emoční inteligence SEIS

### Tabulka 2

T-test emoční inteligence (SEIS) u souboru mužů ( $N=152$ ) a žen ( $N=288$ )

Proměnná	Průměr	Průměr	t	df	p	N	N	SD	SD	F-ratio	p
	muži	ženy				Muži	Ženy	Muži	Ženy		
	125,92	129,83	-2,899	438	0,004	152	288	15,309	12,377	1,529	0,002

V tabulce 2 je uveden výpočet t-testu, který ukazuje významný rozdíl mezi průměrnou hodnotou mužů a žen v dotazníku SEIS ve prospěch žen. Na základě tohoto zjištění můžeme přijmout  $H_1$  (*Ženy vykazují vyšší skóre emoční inteligence než muži*).

## Zjištění souvislosti mezi skórem emoční inteligenci, věkem a délkou praxe respondentů

### Tabulka

*Pearsonův korelační koeficient EI (SEIS), věkem a délkou praxe u souboru učitelů*

Proměnná	EI celý (N 440)	EI Muži (N 152)	EI Ženy (N 288)
Věk	,0234 p=,625	,0165 p=,840	,0398 p=,501
Délka praxe	,0352 p=,461	,0034 p=,966	,0235 p=,691

Výpočet korelačního koeficientu (viz. Tab. 3) neprokázal významnou souvislost mezi mírou emoční inteligence a věkem, ani délkou praxe. Tento výsledek byl shledán jak v rámci celého souboru, tak pro soubor mužů i žen. Na základě tohoto zjištění přijímáme  $H_0$  (*Neexistuje souvislost mezi věkem a emoční inteligencí*) a zamítáme  $H_2$  (*Mezi mírou emoční inteligence a délkou praxe existuje pozitivní signifikantní souvislost*).

## Diskuse

Naším prvním cílem bylo zmapování míry emoční inteligence. Za využití verze škály SEIS (Schutte

et al., 1998) bylo zjištěno, že většina výsledků všech respondentů ( $N=440$ ) spadala do vyšší poloviny skóre naznačující vyšší míru emoční inteligence (viz tab. 1). Konkrétně do hodnoty 99 na škále SEIS (což odpovídá na posuzovací škále střední hodnotě) skórovalo pouhých 2,5% respondentů. 43% respondentů získalo na škále SEIS skóre odpovídající vyšší až vysoké míře emoční inteligence. Tento výsledek je pozitivní, neboť výzkumy zaměřené na emoční inteligenci u učitelů přináší například poznatky o vzájemné souvislosti mezi vyšší mírou schopnosti vypořádat se s emocemi a lepší schopností řídit kázeň ve třídě (Valente, Monteiro & Lourenço, 2019).

Dalším cílem bylo ověřit hypotézu o rozdílu míry emoční inteligence mezi muži a ženami, kde jsme u žen předpokládaly vyšší výsledky na škále emoční inteligence. Ve shodě s jinými zahraničními výzkumy (např. Grossman & Wood, 1993; Schutte et al., 1998; Ciarrochi et al., 2000; Van Rooy et al., 2005) se také u našeho souboru prokázala statistická významnost mezi průměrnou mírou emoční inteligence ve prospěch žen (Tab. 2). Tento výsledek by tak mohl podporovat obecný předpoklad o vyšším emočním založení žen oproti mužům, u nichž bývá popisována spíše převaha racionálního přístupu k životu (např. Baron-Cohen, 2005; Gur et al., 2002; Hall a Mast, 2008). U mužů by průměrná nižší míra emoční inteligence mohla souviset s jejich obecně vyšší tendencí zaměření na výkon (Herman, 2008). Výzkumy dokládající vyšší průměrnou hodnotu emoční inteligence u žen mohou být dokladem nejen biologických daností, ale také odlišných socializačních praktik při

výchově dívek a chlapců, díky nimž si obě pohlaví rozvíjí odlišné schopnosti a dovednosti. Ženy se tak i díky výchově mohou stávat více vnímavé vůči vlastním emocím i emocím druhých lidí, mohou být schopnější ve vyjadřování pozitivních i negativních emocí, být tzv. sociálně schopnější (Goleman, 1997; Ciarrochi, Hynes & Crittenden, 2005; Hall & Mast, 2008).

Dále jsme se v našem šetření zaměřily na souvislost mezi emoční inteligencí a věkem (Tab.3). Jak jsme již zmínily, tato souvislost není jasně prokázána a jednotlivá výzkumná šetření se ve svých výsledcích liší (např. Van Rooy et al., 2005; Ghanizadeh & Moafian, 2010), případně je vyvrací (např. Okech, 2004). Z tohoto pohledu naše výsledky podporují ta šetření, která významnou statistickou souvislost emoční inteligence a věku nepotvrzují, která se přiklání k názoru, že jde spíše o dané neměnné osobnostní dispozice (Cooper & Sawaf, 1997). Výsledek nabízí i úvahu o působení více nezávislých proměnných na úroveň emoční inteligence, kterými je i pohlaví, ale také zdravotní stav, jež se s přibývajícím věkem zhoršuje a může mít vliv na kvalitu či schopnost zvládat emoce a tedy i emoční inteligenci (Ciarrochi et al., 2002; Tsaousis & Nikolau, 2005 nebo Schutte et al., 2007). To navazuje na náš další cíl, kterým bylo potvrzení hypotézy o pozitivní souvislosti délky praxe, kde jsme předpokládaly, že zkušenosti v praxi mohou být určitým „tréninkem“ v oblasti emoční inteligence. Takovéto úvahy vychází z výsledků nejen teoretických modelů předpokládajících, že emoční inteligence je schopnost či druh inteligence a je možno ji měnit věkem a zkušenostmi (Mayer & Salovey, 1997; Extremera, Fernández-Berrocal & Salovey, 2006; Kafetsios, 2004), ale i z výsledků prováděných tréninků emoční inteligence, kde u sledovaných respondentů ke zvýšení došlo (např. Slaski & Carwriugh, 2002; Groves, McEnrue & Shen, 2008; Kirk, Schutte & Hine, 2011). Ačkoliv převažují odborné práce, které pozitivní vztah mezi délkou praxe a mírou emoční inteligence potvrzují (Amrian & Behshad, 2016; Latif et al., 2017; Wenn et al., 2018; Kumar & Muniandy, 2012 aj.), naše výsledky tuto skutečnost nepodporují, podobně jako zmíněný výzkum Okecha (2004). Otázkou tedy zůstává, které proměnné jsou pro utváření emoční inteligence význačné. Jak emoční inteligenci charakterizovat, kterou z teoretických koncepcí preferovat, což se odráží i na možnostech a způsobech měření emoční inteligence. Naše výsledky mohly být ovlivněny i složením souboru, kde z pohledu věku převažují respondenti ve střední dospělosti, konkrétně 32% souboru byli respondenti ve věku padesáti a více let. Naopak pouhých 15% respondentů představovalo jedince v mladé dospělosti do 30 let. Přihlédneme-li ke zmíněným výzkumům podporujícím souvislost mezi zdravím (související s věkem) a mírou emoční inteligence, pak je možné, že výsledky našeho souboru mohly být touto skutečností ovlivněny. Jinou možností je samotná metodika, kdy použitá škála, stejně jako jiné sebesposuzovací škály, je náchylná k určitému zkreslení. Závěrem je třeba zdůraznit, že výzkum a sledování emoční inteligence zůstává tématem i nadále důležitým, v oblasti školství zejména, neboť každá osobnostní dispozice či schopnost má vliv na lidské chování či výkon, školu nevyjímaje.

## Závěr

Cílem šetření bylo zmapování míry emoční inteligence u souboru současných učitelů. Výsledky našeho šetření poukazují na to, že většina výsledků všech respondentů mají vyšší míru emoční inteligence. Rozdíl mezi získaným skóre mužů a žen v dotazníku emoční inteligence SEIS implikuje, že ženy z našeho sledovaného souboru mají vyšší míru emoční inteligence než muži. Mezi věkem, délkou praxe a emoční inteligenci nebyla potvrzená významná souvislost.

## Poděkování/dedikace k projektu

Studie vzniklá díky podpoře grantového projektu IGA\_PDF\_2022\_017: Emoční inteligence a prosociální tendence učitelů v souvislosti s osobnostními charakteristikami.

## Literatura

- Amirian, S. M. R., & Behshad, A. (2016). Emotional intelligence and self-efficacy of Iranian teachers: A research study on university degree and teaching experience. *Journal of Language Teaching and research*, 7(3), 548.
- Ardolino, A. (2013). The Impact of Sex, Gender Role Orientation, and Extroversion on Emotional and Social Intelligence. *College of St. Elizabeth journal of the behavioral sciences*.
- Atkins, P., & Stough, C. (2005). Does emotional intelligence change with age. In *Society for Research in Adult Development annual conference*, Atlanta, GA.
- Baum, S., Viens, J., & Slatin, B. (2005). *Multiple intelligences in the elementary classroom: A Teacher's Toolkit*. Teachers College Press.
- Baron-Cohen, S. (2005). The essential difference: The male and female brain. In *Phi Kappa Phi Forum* (Vol. 85, No. 1, pp. 23-26).
- Bar-On, R. (2004). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: MultiHealth Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
- Barchard, K. A., & Hakstian, A. R. (2004). The nature and measurement of emotional intelligence abilities: Basic dimensions and their relationships with other cognitive ability and personality variables. *Educational and psychological measurement*, 64(3), 437-462.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103.

- Bradberry, T., & Greaves, J. (2013). *Emoční inteligence*. BizBooks.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, 32(2), 197-209.
- Ciarrochi, J., Hynes, K., & Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder: Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition & Emotion*, 19(1), 133-141
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organisations*. New York: Grosset/Putnam.
- Craig, A., Tran, Y., Hermens, G., Williams, L. M., Kemp, A., Morris, C., & Gordon, E. (2009). Psychological and neural correlates of emotional intelligence in a large sample of adult males and females. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 111-115.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2007). Measuring emotional management abilities: Further evidence of the importance to distinguish between typical and maximum performance. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1561-1572.
- Furnham, A. (2012). *Emotional intelligence*. INTECH Open Access Publisher
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.
- Giorgi, G. (2013). Organizational emotional intelligence: development of a model. *International Journal of Organisational Analysis*, 21(1), 4-18
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT journal*, 64(4), 424-435.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus s.r.o.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Vyd. 2., Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence: A new idea in psychology has matured and shows promise of explaining how attending to emotions can help us in everyday life. *American scientist*, 93(4), 330-339.
- Grossman, M., & Wood, W. (1993). Sex differences in intensity of emotional experience: a social role interpretation. *Journal of personality and social psychology*, 65(5), 1010.



- 
- Groves, K. S., McEnrue, M. P., & Shen, W. (2008). Developing and measuring the EI of leaders. *Journal of Management Development*, 27(2), 225-25
- Guastello, D. D., & Guastello, S. J. (2003). Androgyny, gender role behavior, and emotional intelligence among college students and their parents. *Sex roles*, 49(11), 663-673.
- Gur, R. C., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral cortex*, 12(9), 998-1003.
- Hall, J. A., & Schmid Mast, M. (2008). Are women always more interpersonally sensitive than men? Impact of goals and content domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(1), 144-155.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S., & Gernsbacher, M. A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological science in the public interest*, 8(1), 1-51.
- Herman, M. (2008). *Najděte si svého manžana*. Hanex. Olomouc.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate?. *Educational psychologist*, 41(4), 239-245.
- Ignat, A. A., & Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 498-502.
- Jaušovec, N., & Jaušovec, K. (2005). Sex differences in brain activity related to general and emotional intelligence. *Brain and cognition*, 59(3), 277-286.
- von Kanitz, A. (2008). *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Grada Publishing as.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129-145.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality And Individual Differences*, 44(3), 712-722. doi:10.1016/j.paid.2007.10.004
- Kaliská, L., & Nábělková, E. (2015). *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy Dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. Banská Bystrica: Belianum, 189.
- Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). *Models of emotional intelligence: A review*. *e-Banggi*, 16(7).
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2011). The Effect of an Expressive Writing Intervention for Employees on Emotional Self-Efficacy, Emotional Intelligence, Affect, and Workplace Incivility. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1), 179-195.
- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3-9.

- Kumar, J. A., & Muniandy, B. (2012). The Influence of Demographic Profiles on Emotional Intelligence: A Study on Polytechnic Lecturers in Malaysia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2012, 4(1), 62-70
- Latif, H., Majoka, M. I., & Khan, M. I. (2017). Emotional Intelligence and Job Performance of High School Female Teachers. *Pakistan Journal Of Psychological Research*, 32(2), 333-351.
- Lievens, F., & Chan, D. (2010). *Practical intelligence, emotional intelligence, and social intelligence*.
- Martanová, V. P., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, 29(2).
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. *intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-34). New York: Harper Collins.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). *Emotional intelligence as a standard intelligence*.
- Mayer, J. D., Saylove, P., & Caruso D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 197-215.
- Meshkat, M., & Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? A study on undergraduate English majors of three Iranian universities. *SAGE Open*, 7(3), 2158244017725796
- Okech, A. P. (2004). *An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence, elementary school science teacher self-efficacy, length of teaching experience, race/ethnicity, gender, and age*. Texas A&M University-Kingsville.
- Parker, J. D., Creque Sr, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., ... & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and individual differences*, 37(7), 1321-1330.
- Pavlas Martanová, V., & Konůpková, O. (2019). Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, 29(2), 223-242. doi:10.5817/PedOr2019-2-223
- Perloff, R. (1997). *Daniel Goleman's Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.

- 
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British journal of psychology*, 98(2), 273-289.
- Perry, C., Ball, I., & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: development of a new measure. *Issues in Educational Research*, 14(1), 29-43.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sanchez-Nunez, M., Fernández-Berrocal, P., Montaños, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and women and its implications.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual differences*, 34(4), 707-721.
- Singh, G., & Kumar, G. (2009). Emotional intelligence and age: A study of secondary school teachers. *Gyanodaya: The Journal of Progressive Education*, 2(1), 12-16.
- Singh, B., & Kumar, A. (2016). Effect of Emotional Intelligence and Gender on Job Satisfaction of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Research*, 5(1), 1-9.
- Schaie, K. W. (2001). Emotional intelligence: Psychometric status and developmental characteristics--Comment on Roberts, Zeidner, and Matthews (2001).
- Schulz, R., & Roberts, R. D. (2007). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Hine, D. W. (2011). The association of ability and trait emotional intelligence with alcohol problems. *Addiction research & theory*, 19(3), 260-265.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 42(6), 921-933.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 18(2), 63-68.
- Stein, S. J. (2009). *Emotional intelligence for dummies*. John Wiley & Sons. Canada. ISBN 9780470157329.
- Šimíčková-Čížková, J. (2010). *Psychologické aspekty v práci učitele*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-913-1.

- Tabatabaei, S. O., & Farazmehr, Z. (2015). The relationship between emotional intelligence and Iranian language institute teacher's job satisfaction. *Theory And Practice In Language Studies*, 5(1), 184-195. doi:10.17507/tpls.0501.25
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 21(2), 77-86.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 689-700.
- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: what is this thing called emotional intelligence?. *Human Performance*, 18(4), 445-462.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.
- Wenn, B., Mulholland, R., Timmons, W., & Zanker, Y. (2018). Towards a developing construct in dance education—exploring the relation of emotional intelligence to teacher's sense of efficacy and teaching experience among dance education student teachers in the United Kingdom. *Research in Dance Education*, 19(1), 14-38.
- Wharam, J. (2014). *Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-542-3.
- Wood, R., & Tolley, H. (2003). *Testy emoční inteligence*. Computer Press.

## S-PMV<sub>11</sub>: ŠPECIFICKÉ SPRÁVANIE DIEŤAŤA A OBAVY RODIČA O JEHO VÝVIN

### S-PMV<sub>11</sub>: SPECIFIC BEHAVIOR AND PARENTAL CONCERNS ABOUT CHILD DEVELOPMENT

Lucia PTÁČNÍKOVÁ<sup>1</sup>, Laura FILIPČÍKOVÁ<sup>1</sup>, Erika JURIŠOVÁ<sup>1</sup>,  
Marta POPELKOVÁ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Katedra psychologických vied, FSVaZ UKF v Nitre, Kraskova 601/1, 949 74 Nitra,

[lucia.ptacnikova@ukf.sk](mailto:lucia.ptacnikova@ukf.sk), [laura.filipcikova@ukf.sk](mailto:laura.filipcikova@ukf.sk)

#### **Abstrakt:**

Príspevok sa zameriava na preskúmanie vzťahu prejavov špecifického správania dieťaťa s rodičovskými obavami o vývin dieťaťa. Cieľom je tiež preskúmať potenciálne vekové a medzipohlavné rozdiely detí v daných ukazovateľoch. Výskumná vzorka pozostávala z detí ( $N = 690$ ) vo veku od 25 do 47 mesiacov. Dáta boli získané prostredníctvom slovenskej metódy Skríningu psychomotorického vývinu – S-PMV<sub>11</sub>. Zistený bol významný stredne silný pozitívny vzťah špecifického správania s obavami rodiča ( $r_s = 0,351$ ,  $p < 0,01$ ). Vzhľadom na medzipohlavné rozdiely sme zistili, že sa u chlapcov podľa rodičov objavuje významne viac špecifického správania, ako u dievčat. Rodičia zároveň vyjadrili významne viac obáv o vývin chlapcov ako dievčat.

**Kľúčové slová:** S-PMV 11, vývinové oneskorenie, raný vek, špecifické správanie, obavy rodiča

#### **Abstract:**

The paper focuses on examination of relation between specific behavior patterns and parental concerns about child's development. The second aim of the study was to analyze potential age and gender differences in particular indicators. The research sample consisted of children ( $N=690$ ) in age of 25 to 47 months. Data have been collected through Slovak screening method of psychomotor development – S-PMV<sub>11</sub>. The outcome of research shows that there is significant moderate positive correlation between specific behavior and parental concerns ( $r_s = 0,351$ ,  $p < 0,01$ ). In accordance to gender differences, it has been discovered that there is significantly higher amount of specific behaviour in boys than in girls. Parents have also expressed greater concerns about development of boys than of girls.

**Keywords:** S-PMV<sub>11</sub>, developmental delay, early age, specific behavior patterns, parental concerns

## Úvod

V súčasnosti môžeme na celom svete pozorovať trend v apelovaní na skorú identifikáciu detí s rizikom vývinových oneskorení alebo porúch, a to najmä z dôvodu poskytnutia včasnej intervencie. Ukazuje sa, že deti, u ktorých došlo k včasnej identifikácii vývinových rizík a následnej potrebnej intervencii, sú schopné z dlhodobého hľadiska lepšie prosperovať (Boyle, Boulet, Schieve, et al., 2011). Raný vek dieťaťa je pokladaný za najdôležitejšie obdobie pre podporu zdravého vývinu (Irwin, Siddiqui & Hertzman, 2007).

Za účinnú metódu identifikácie detí s možnými vývinovými ťažkosťami sa vo všeobecnosti považujú štandardizované vývinové skriningy používané v pediatrickej praxi (Lipkin, et al., 2020). Čoraz väčšmi sa za vhodného posudzovateľa vývinu považujú samotní rodičia dieťaťa, keďže nimi vyplňané skriningy dosahujú prijateľnú presnosť a spoľahlivosť (Glascoe, 2000). Štúdie navyše naznačujú, že informácie získavané od rodičov môžu byť mimoriadne dôležité, keďže rodičia obvykle prejavujú obavy o vývin svojich detí s očakávaním, že práve pediatri im môžu byť nápomocní v potvrdení alebo vyvrátení týchto obáv. To môže následne dopomôcť v procese ďalšieho riešenia prípadných komplikácií (Radecki, Sand-Loud, O'Connor, Sharp & Olson, 2011). Chung s kolegami (2011) dospeli k záveru, že obavy rodičov predstavujú užitočnú informáciu na zistenie špecifických vývinových problémov u ich detí. Z Národného prieskumu zdravia detí z roku 2003 vyplynulo, že 10 % až 20 % rodičov detí vo veku 5 rokov a mladších vyjadriť obavy o vývin svojho dieťaťa (Blanchard, Gurka & Blackman, 2003). Ukazuje sa, že rodičia vo veľkej miere prejavujú obavy o správanie ich dieťaťa (Deisher, et al., 1965; Hickson, et al., 1983), a že rodičmi vyjadrené obavy presne odrážajú ich vývinový a behaviorálny stav (Glascoe, 2002). Príležitostne však môže nastať nesúlad medzi deťmi, ktoré preukazujú známky oneskorenia v niektorej z vývinových oblastí, a mierou rodičovských obáv o vývin ich dieťaťa (Glascoe, 2003). Fokusom našej práce sú práve spomínané obavy rodiča, pričom sa tiež zameriavame na oblasť správania, keďže prejavy niektorých neurovývinových porúch sa už v ranom veku manifestujú práve v špecifickom správaní dieťaťa (Young, Brewer & Pattison, 2003). Obe tieto oblasti sa sústreďujú v pôvodnej slovenskej metóde - Skrining psychomotorického vývinu pre 11. preventívnu prehliadku (S-PMV11). Špecifické správanie je v súvislosti s nim definované ako „špecifické prejavy možných neurovývinových a/alebo behaviorálnych ťažkostí v tomto veku“. Obavy rodiča „vyjadrujú konkrétne obavy, ktoré môžu rodičia cítiť v súvislosti s vývinom a správaním svojho dieťaťa“ (© FOND prof. K. Matulaya, n. f., 2016).

Naším primárnym záujmom bolo zistiť, či sú obavy rodičov o správanie ich dieťaťa v súlade s identifikovaným špecifickým správaním, ktoré dieťa vykazuje. Sú to výrokysúvisiace so špecifickými prejavmi možných neurovývinových a/alebo behaviorálnych ťažkostí v tomto veku. V ďalších krokoch bolo našim cieľom zistiť, aké sú medzipohlavné a vekové rozdiely v oboch skúmaných oblastiach – v špecifickom správaní a v obavách vyjadrovaných rodičom.

## Metódy

### Výskumný súbor

Dáta z vývinového skriningu pre oblasť špecifického správania a obáv rodiča boli získané reprezentatívnym výberom z populácie detí pri 11.-tej preventívnej prehliadke v pediatrickej starostlivosti o dieťa. Išlo o 690 po-

sudzovateľov (pre 690 detí), z toho 550 skríníngov bolo vyplnených matkami (79,7%), 106 oboma rodičmi spolu (15,4%), 26 otcami (3,8%), 7 inými posudzovateľmi (1%) a 1 posudzovateľ dieťaťa neuviedol vzťah k dieťaťu (0,1%). Deti boli vo veku od 25 do 47 mesiacov ( $M = 32,7$ ;  $SD = 3,73$ ). Podľa Návrhu manuálu sme ich rozdelili na mladšie deti vo veku do 35 mesiacov ( $N = 562$ ;  $M = 31,56$ ;  $SD = 3,00$ ) a na staršie deti vo veku 36 a viac mesiacov ( $N = 128$ ;  $M = 37,61$ ;  $SD = 2,37$ ) so zámerom overiť, či sa skúmané oblasti líšia z hľadiska veku. Výskumný súbor pozostával z 302 dievčat (43,8%) a 388 chlapcov (56,2%).

## Merací nástroj

Použitou metodikou bol Skríníng psychomotorického vývinu pre 11. preventívnu pediatickú prehliadku (© FOND prof. K. Matulaya n.f., 2016). Ide o štandardizovaný skríníngový nástroj určený pre včasné identifikovanie odchýlok od typického vývinu a správania u detí vo veku troch rokov v pediatickej praxi. Pozostáva z troch oblastí a to vývinová funkčnosť dieťaťa, špecifické správanie dieťaťa a obavy rodiča. Na základe stanovených cieľov a výskumného zamerania boli využité oblasti špecifického správania dieťaťa a obáv rodiča. Oblasť špecifické správanie obsahuje 15 položiek ako: Áno, prejavuje sa takto často – Nie, neprejavuje sa takto vôbec, alebo len zriedkavo. Napríklad: Máva problémy s jedlom (odmieta jesť, jedáva len určité jedlá...) natoľko, že to predstavuje vážny problém; Má problém pri hre s deťmi prispôbiť sa. Každá položka má hodnotu 1 bodu a znamená prítomnosť špecifického správania.

Oblasť obavy rodiča obsahuje 13 rodičovských obáv. Do skóre sa započítava 12. Napríklad: Máte vážne obavy: ...ako sa hrá?; ...ako chodí, behá, lezie?. Každá položka má hodnotu 1 bodu a znamená prítomnosť obáv rodiča o vývin dieťaťa (© FOND prof. K. Matulaya n.f., 2016). Výsledné vyhodnotenie je tvorené sčítaním položiek pre jednotlivé oblasti a následným zaradením do pásma normovývinu, hraničného pásma a pásma rizika. Tieto pásma sa líšia pre mladšie (do 35 mesiacov, vrátane) a staršie deti (36 a viac mesiacov) pre oblasť vývinovej funkčnosti. Pásma sú jednotné pre oblasť špecifického správania dieťaťa a obáv rodiča a pre tieto dve oblasti si nevyžadujú rozdelenie pre mladšie a staršie deti, no zámerom nášho výskumu bolo overenie tohto tvrdenia. Pre zber údajov bol využitý webový portál Zdravie dieťaťa (© FOND prof. K. Matulaya, n. f, 2016), ktorý slúži pre rýchle vyplnenie skríníngu rodičom z pohodlia domova pred vstupom do pediatickej ambulancie, čím podporuje efektívny priebeh preventívneho vyšetrenia u pediatra a vedie k následnému cielenému rozhovoru s pediatrom, podporuje klinické zhodnotenie vývinu pediatrom a v prípade identifikovaného možného vývinového rizika poskytuje možnosť včasného odoslania dieťaťa do ďalšej zdravotnej starostlivosti o dieťa (zahŕňajúcej aj poskytnutie psychologickéj starostlivosti).

## Výskumný dizajn

Išlo o neexperimentálny kvantitatívny výskumný dizajn, korelačný a komparačný, prierezový (krossekčný) výskum. Dáta boli zbierané v období od augusta 2020 do januára 2021 prostredníctvom internetového portálu Zdravie dieťaťa.

## Štatistická analýza dát

Zdrojom dát bola databáza vybraných vývinových ukazovateľov © FOND prof. K. Matulaya, n. f. a pri spracovaní dát bol využitý program SPSS. Pre deskripciu dát boli analyzované početnosti zastúpenia špecifického správania a obáv, využité boli neparametrické Spearmanove poradové korelácie a Mann Whitneyho U-test pre neparametrické komparácie u ktorých boli zisťované hodnoty vecnej významnosti ( $r_m$ ). Grafy boli vytvorené v programe EXCEL.

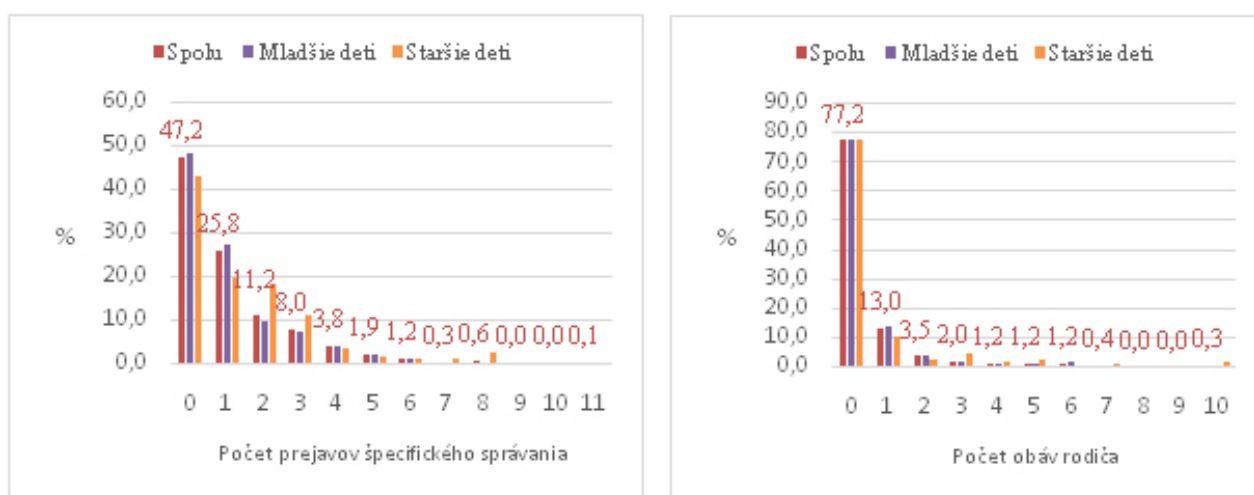
## Výsledky

### Zastúpenie špecifického správania dieťaťa a obáv rodiča

V grafoch uvádzame percentuálne zastúpenie špecifického správania dieťaťa a obáv rodiča a to pre celý súbor detí (v grafe je pre celý súbor uvedená aj presná percentuálna hodnota), a zároveň podľa rozdelenia na mladšie a staršie deti. Výsledky uvádzame aj z hľadiska pohlavia dieťaťa s vyznačeným percentuálnym zastúpením počtu prejavov špecifického správania a obáv vyjadrených rodičom. Pri prejavoch špecifického správania uvádzame početnosť do 11, keďže vyššia početnosť prejavov špecifického správania absentovala. Pri vyjadrených obavách rodiča uvádzame početnosť v grafoch do 10 pretože viac obáv rodičia nevyjadrovali.

### Graf 1

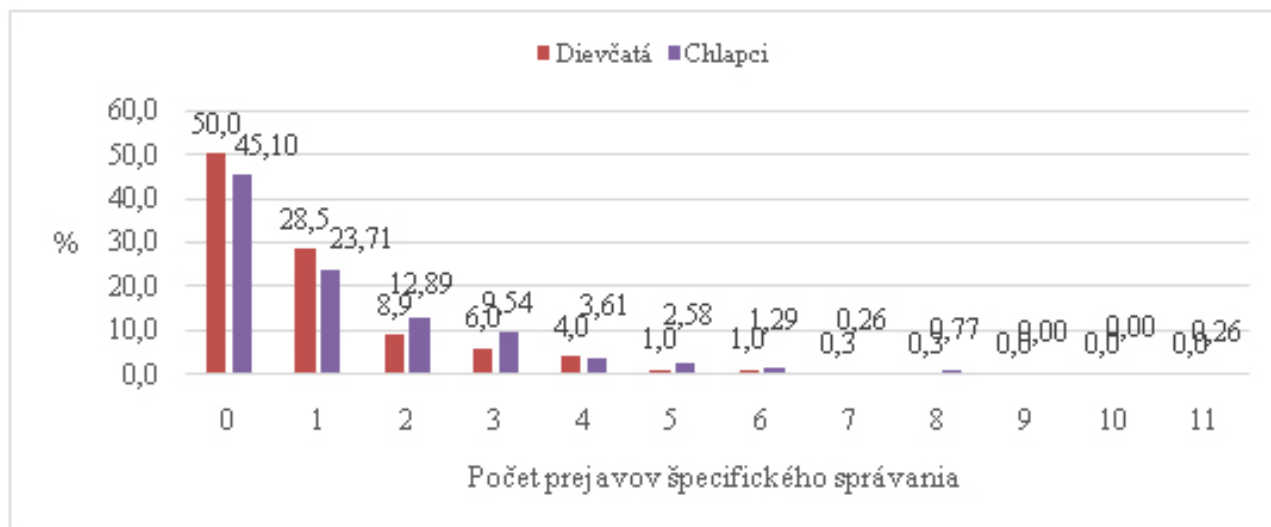
Percentuálne zastúpenie prejavov špecifického dieťaťa a obáv vyjadrených rodičom





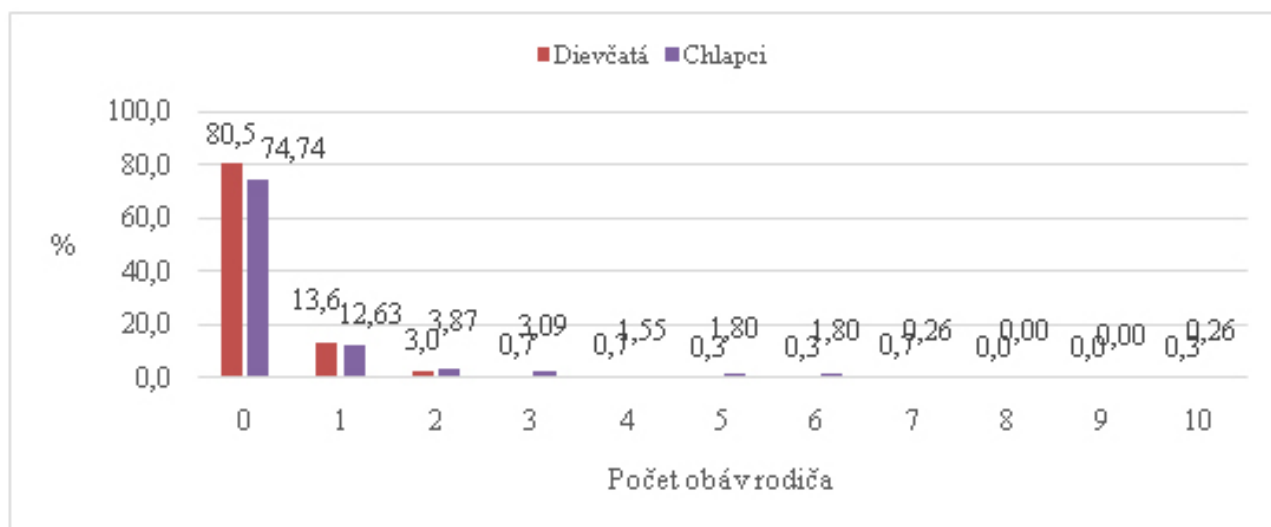
## Graf 2

Percentuálne zastúpenie prejavov špecifického správania z hľadiska pohlavia dieťaťa



## Graf 3

Percentuálne zastúpenie obáv vyjadrených rodičom z hľadiska pohlavia dieťaťa



## Cieľ 1: Vzťah špecifického správania dieťaťa a obáv rodiča

Špecifické správanie u celého súboru detí (N=690) signifikantne pozitívne, stredne silno korelovalo s obavami vyjadrenými rodičom. U mladších detí (n = 562) bola korelácia špecifického správania s obavami rodiča signifikantná, pozitívna a stredne silná. Pri starších deťoch (n = 128) boli korelácie tesnejšie, na úrovni významného pozitívneho stredne silného vzťahu. Použité boli neparametrické Spearmanove korelácie.

### Tabuľka 1

*Korelácie špecifického správania a obáv vyjadrených rodičom*

		Špecifické správanie
Celý súbor	Špecifické správanie	-
	Obavy	0,351**
Mladšie deti	Špecifické správanie	-
	Obavy	0,334**
Staršie deti	Špecifické správanie	-
	Obavy	0,438**

*Poznámka:* \*\* =  $p < 0,01$

## Cieľ 2: Komparácia špecifického správania dieťaťa a obáv rodiča podľa veku a pohlavia dieťaťa

V Tabuľke 2 uvádzame výsledky Mann-Whitneyho neparametrickej komparácie. Rozdiely medzi mladšími (do a vrátane 35 mesiacov) a staršími deťmi (36 a viac mesiacov) neboli signifikantné, avšak staršie deti dosahovali vyššie priemerné hodnoty v oboch oblastiach. V Tabuľke 3 sú uvedené výsledky neparametrickej komparácie dievčat a chlapcov, ktoré sú signifikantné pre špecifické správanie aj pre obavy vyjadrené rodičom. Z hľadiska vecnej významnosti ide o malé rozdiely, čo však môže byť zapríčinené malým rozptylom hodnôt, ktorý je znázornený na grafoch v časti 3.1. Zastúpenie špecifického správania dieťaťa a obáv rodiča.

## Tabulka 2

*Komparácie špecifického správania a obáv vyjadrených rodičom u mladších a starších detí*

	Mladší ( $n_1=562$ )			Starší ( $n_2=128$ )			U	p	$r_m$
	$M_1$	$SD_1$	$Md_1$	$M_2$	$SD_2$	$Md_2$			
špecifické správanie	1,06	1,48	1,00	1,38	1,76	1,00	32434,50	0,064	0,07
obavy	0,46	1,14	0	0,66	1,71	0	35642,00	0,827	0,01

## Tabulka 3

*Komparácie špecifického správania a obáv vyjadrených rodičom u dievčat a chlapcov*

	Dievčatá ( $n_1=302$ )			Chlapci ( $n_2=388$ )			U	p	$r_m$
	$M_1$	$SD_1$	$Md_1$	$M_2$	$SD_2$	$Md_2$			
špecifické správanie	0,98	1,37	0,5	1,24	1,64	1,00	53503,00	0,036	0,08
obavy	0,36	1,07	0	0,60	1,39	0	54624,50	0,037	0,08

## Diskusia

V našom príspevku sme sa zameriavali na sledovanie vzťahu špecifického správania detí v ranom veku a obáv ich rodičov. Uvedené oblasti sú monitorované prostredníctvom štandardizovaného skriningového nástroja S-PMV11. Výsledky nášho výskumu preukázali významný pozitívny vzťah medzi špecifickým správaním a obavami rodiča. V súlade s viacerými predošlými zisteniami tak môžeme tvrdiť, že rodičia, ktorí majú obavy o vývin svojich detí v oblasti správania, taktiež uvádzajú, že u ich dieťaťa pozorujú prejavy problematickeho správania (Glascoe, 2002). Ukazuje sa tiež, že obavy rodiča, ako súčasť vývinového skriningu, preukazujú zvýšenú mieru identifikácie vývinových a behaviorálnych problémov (Schonwald, Huntington, Chan, Risko & Bridgemohan, 2009). Takéto zistenia podporujú presvedčenie, že prejavnené obavy rodiča môžu byť užitočným ukazovateľom potenciálnych vývinových oneskorení alebo porúch správania.

Ďalšími zámermi našej práce bolo preskúmať medzipohlavné a vekové rozdiely v skúmaných oblastiach. Ako významné sa v oboch oblastiach, v špecifickom správaní aj v obavách rodiča, preukázali rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. Ukázalo sa, že u chlapcov sa manifestuje viac špecifického správania ako u dievčat. Rovnako je z výsledkov zrejmé, že rodičia chlapcov vyjadrujú viac obáv. Keďže problematika medzipohlavných rozdielov v súvislosti s prejavmi špecifického správania v ranom veku a obavami rodiča doposiaľ nie je dostatočne preskúmaná, o výsledkoch môžeme uvažovať len v hypotetickej rovine. Je preukázané, že vyššia prevalencia vývinových porúch, ktorých príznaky sa manifestujú v správaní, je u chlapcov (Boyle, Boulet, Schieve, et al., 2011). Keďže pre rodičov sú prejavy manifestujúce sa v správaní jednoducho pozorovateľné a ľahko rozpoznateľné (Glascoe, 2002), mohli by sme očakávať, že pri spozorovaní zjavných behaviorálnych problémov tak budú rodičia vyjadrovať svoje obavy. Zdá sa, že rodič dokáže s väčšou presnosťou ohodnotiť črty špecifického správania u jeho dieťaťa, keďže atypické správanie je často odlišiteľné od normálneho správania kvôli zvýšenej

frekvencii alebo intenzite (Egger, et al., 2006). Prejavy špecifického správania môžu byť podľa nášho názoru jednou z najjednoduchšie pozorovateľných oblastí, v ktorej sú schopní aj rodičia, bez ohľadu na rozdiely vo vzdelaní, sociálno-ekonomickom postavení a skúsenostiach s výchovou detí, vyjadriť obavy, ktoré presne odrážajú vývinový a behaviorálny stav ich dieťaťa.

Prínos našej práce, okrem uvedených zistení, vnímame v empirickej podpore validity pôvodnej slovenskej štandardizovanej metodiky S-PMV11 pre oblasť špecifického správania a obáv rodiča. Zdá sa, že S-PMV11, v ktorom môže rodič vyjadriť svoje obavy, je účinnou metódou pre identifikáciu možných oneskorení a/alebo ochorení, napr. porúch správania alebo iných vývinových porúch. Napríklad Richardsová, Mosseyová a Robinsová (2016) zistili, že rodičmi vyjadrené obavy o vývin ich dieťaťa boli vysoko v súlade s ochorením, ktoré bolo dieťaťu neskôr diagnostikované. Rovnako výsledky ich štúdie poukázali na priamy súvis obáv rodiča o konkrétnu oblasť vývinu (napr. reč, repetitívne správanie) vývinu s poruchou, ktorá sa prejavuje v danej oblasti (poruchy autistického spektra). Prikláňame sa preto k názoru, že je dôležité apelovať na potrebu zachytenia všetkých vývinových oblastí, v ktorých rodičia uvádzajú obavy, v našom prípade nie len oblasť špecifického správania, ale aj celkovej vývinovej funkčnosti. Absenciu tejto oblasti v našej práci považujeme za hlavný limit našej práce. Uvedomujeme si, že je potrebné overiť vývinovú funkčnosť ako oblasť S-PMV11, ktorá však bude predmetom nášho záujmu v nasledujúcich výskumoch.

Ďalšou silnou stránkou nášho výskumu je relatívne veľká reprezentatívna výskumná vzorka, ktorá bola získaná z populácie detí v pediatrickej starostlivosti pri 11. preventívnej prehliadke. Naše dáta boli vzhľadom na ochranu osobných údajov anonymizované, čo považujeme za eticky korektné, no zároveň nám tak nebolo umožnené ďalej sledovať identifikované deti s rizikom vývinových ťažkostí, ktoré boli odporúčané pre ďalšiu zdravotnú starostlivosť. Pre ďalší výskum tak odporúčame sledovať priebeh vývinu rizikových detí s možnosťou potvrdenia vývinových porúch odborným posúdením, čím by sa tiež docielila podpora prediktívnej validity S-PMV11. Uvedomujeme si, že limit S-PMV11 spočíva v tom, že samotný skrining nenahrádza komplexné vývinové vyšetrenie a nie je prostriedkom na stanovenie konkrétnej diagnózy vývinovej alebo behaviorálnej poruchy. S-PMV11 je však nevyhnutným prvým krokom identifikácie rizík vývinu detí, pomocou ktorého môže nasledujúca včasná diagnostika odhadiť základnú príčinu ťažkostí vo vývine, viesť ďalej k liečbe a v neposlednom rade edukovať rodičov a prispieť tak k zabezpečeniu optimálneho vývinu dieťaťa.

V súlade s našim príspevkom taktiež vidíme potenciál v oboznámení odbornej verejnosti s používaním S-PMV11 v praxi slovenských pediatrov v rámci vyšetrenia psychomotorického vývinu trojročných detí pri 11. preventívnej prehliadke. Ukazuje sa, že identifikácia oneskorení a skoré zavedenie služieb včasnej intervencie majú zásadný význam pre optimalizáciu psychickej pohody detí (Guevara, et al., 2013). Použitie skriningu môže pre deti s vývinovými ťažkosťami znamenať poskytnutie možnosti na plné rozvinutie vývinového potenciálu poskytnutím včasnej ďalšej starostlivosti, cielenej na podrobné vyšetrenie zdravotného, vývinového a behaviorálneho stavu a komplexnej, vývin podporujúcej starostlivosti (© FOND prof. K. Matulaya, n. f., 2016).

## Záver

Slovenský Skrining psychomotorického vývinu pri jedenástej preventívnej prehliadke je využívanou metódou, ktorá pomáha identifikovať deti s potenciálnymi odchýlkami od populačnej normy, ktoré sa môžu prejaviť vo viacerých vývinových oblastiach (Váryová, Matušková, Heretik & Hajdúk, 2015). V našom výskume sme sa zamerali na špecifické správanie a na obavy vyjadrované rodičom. S-PMV11 je založený na rodičovskom posúdení prítomnosti alebo neprítomnosti typických prejavov vývinu a správania dieťaťa, pričom rodič môže vyjadriť svoje obavy pre viaceré rizikové ukazovatele. Cieľom skriningu je docieľiť, aby boli identifikované deti s potenciálnym rizikom a ktorým bude včasne poskytnutá následná preventívno-liečebná intervencia. Rodičia, ktorí vyjadrujú obavy o vývin svojich detí v oblasti správania a zároveň pozorujú prejavy problematickeho správania môžu významne zvýšiť možnosť zachytenia detí s potenciálnym vývinovým rizikom (Glascoe, 2002). Naše výsledky podporujú vzťah špecifického správania a obáv rodiča pri použití S-PMV11 a poukazujú na vyššiu prevalenciu týchto prejavov u chlapcov v ranom veku. Zároveň je podporená fungujúca spolupráca pediatra s rodičom v medicínskej starostlivosti zameraná na vývin detí, tak ako sa uvádza v Štandarde vyššetrní psychomotorického vývinu detí pri 2.-11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti (2021). Aj od tejto spolupráce závisí následná dostupná starostlivosť (aj psychologická), s ktorou súvisí aj psychická pohoda dieťaťa (© FOND prof. K. Matulaya, n. f., 2016).

## PodĎakovanie

V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov. Článok vznikol vďaka podpore z projektu VEGA: 1/0534/22: Psychometrické vlastnosti a validita Skriningu psychomotorického vývinu (S-PMV) ako metódy monitoringu na včasné odhalenie vývinových ťažkostí u detí.

## Literatúra

- Blanchard, L.T, Gurka. M.J, Blackman, J.A. (2003) Emotional, developmental, and behavioral health of American children and their families: a report from the 2003 National Survey of Children's Health. *Pediatrics*, vol. 117, no. 6., p. 1202-1212, doi: 10.1542/peds.2005-2606.
- Boyle, C.A., Boulet, S., Schieve, L.A., et al. (2011) Trends in the prevalence of developmental disabilities in US children, 1997-2008. *Pediatrics*. vol. 127, no. 6, p. 1034-1042. doi: 10.1542/peds.2010-2989.
- Databáza vybraných vývinových ukazovateľov © FOND prof. K. Matulaya, n. f., 2016 - 2021
- Deisher, R.W., Engel, W.L., Spielholz, R., et al. (1965). Mothers' opinions of their pediatric care. *Pediatrics*, vol. 35, no. 1, p. 82-90. <https://doi.org/10.1542/peds.35.1.82>

- Egger, H.L., Erkanli, A., Keeler, G., Potts, E., Walter, B.K, Angold, A. (2006). Test-Retest Reliability of the Preschool Age Psychiatric Assessment (PAPA). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 45, no. 5, p. 538-549. doi: 10.1097/01.chi.0000205705.71194.b8.
- Glascoe, F.P. (2000). Evidence-based approach to developmental and behavioural surveillance using parents' concerns. *Child: Care Health and Development*, vol. 26, no. 2, p. 137-49. doi: 10.1046/j.1365-2214.2000.00173.x.
- Glascoe, F.P. (2002). The value of parents' concerns to detect and address developmental and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, vol. 35, no. 1, p. 1-8. doi: 10.1046/j.1440-1754.1999.00342.x
- Glascoe, F.P. (2003). Parents' evaluation of developmental status: how well do parents' concerns identify children with behavioral and emotional problems? *Clinical Pediatrics*, vol. 42, no. 2, p. 133-138. doi: 10.1177/000992280304200206.
- Guevara, et al. (2013). Effectiveness of Developmental Screening in an Urban Setting. *Pediatrics*, vol. 131, no. 1, p. 30-37. doi: 10.1542/peds.2012-0765
- Hickson, G. B., Altemeier, W. A, O'Connor, S. (1983). Concerns of mothers seeking care in private pediatric offices. *Pediatrics*, vol. 72, no. 5, p. 619-624. <https://doi.org/10.1542/peds.72.5.619>
- Chung, C.-Y.; Liu, W.-Y.; Chang, C.-J.; Chen, C.-L.; Tang, S. F.-T.; Wong, A. M.-K. (2011). The Relationship Between Parental Concerns and Final Diagnosis in Children With Developmental Delay. *Journal of Child Neurology*, vol. 26, no. 4, p. 413-419. doi:10.1177/0883073810381922
- Irwin, K. G., Siddiqui, A., Hertzman, C. (2007). *Early child development: A powerful equalizer*. Geneva: World Health Organization
- Lipkin, P. H., et al. (2020) Trends in Pediatricians' Developmental Screening: 2002-2016. *Pediatrics*, vol. 145, no. 4, doi: 10.1542/peds.2019-0851.
- Radecki, L, Sand-Loud, N., O'Connor, K.G, Sharp, S., Olson, L.M. (2011) Trends in the use of standardized tools for developmental screening in early childhood: 2002-2009. *Pediatrics*, vol. 128, no. 1, p. 14-19. doi: 10.1542/peds.2010-2180.
- Richards, M., Mossey, J., Robins, D.L. (2016). Parents' Concerns as They Relate to Their Child's Development and Later Diagnosis of Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, vol. 37, no. 7, p. 532-540. doi: 10.1097/DBP.0000000000000339
- Schonwald, A., Huntington, N., Chan, E., Risko, W., Bridgemohan, C. (2009). Routine developmental screening implemented in urban primary care settings: more evidence of feasibility and effectiveness. *Pediatrics*. vol. 123, no. 2, p. 660-668. doi: 10.1542/peds.2007-2798.

---

Štandard vyšetrení psychomotorického vývinu detí pri 2.-11. preventívnej prehliadke v primárnej starostlivosti - 1. revízia. Zverejnený vo Vestníku MZ SR 2021. Osobitné vydanie roč.69. (s.628-710). Online: [https://www.health.gov.sk/Zdroje?/Sources/dokumenty/vestniky\\_mz\\_sr/2021/vestnik-15-8-2021-osobitne-vydanie.pdf](https://www.health.gov.sk/Zdroje?/Sources/dokumenty/vestniky_mz_sr/2021/vestnik-15-8-2021-osobitne-vydanie.pdf).

Váryová, B., Matušková, O., Heretik, A., Hajdúk, M. (2015). Metóda vývinovej diagnostiky: Skrining psychomotorického vývinu S-PMV. Informácie o projekte. *Testforum*, č. 6, s. 23-30.

Young, R.L., Brewer, N., Pattison, C. (2003). Parental identification of early behavioural abnormalities in children with autistic disorder. *Autism*, vol. 7, no. 2, p. 125–143. doi: 10.1177/1362361303007002002.

# STRES, SYNDRÓM VYHORENIA A REZILIANCIA U ŠTUDENTOV ZDRAVOTNÍCKYCH ODBOROV POČAS TRETEJ VLNY PANDÉMIE COVID-19

## STRESS, BURNOUT SYNDROME, AND RESILIENCE IN HEALTHCARE STUDENTS DURING THE THIRD WAVE OF COVID-19 PANDEMIC

**Branislav UHRECKÝ<sup>1</sup>, Lucia KONEČNÁ<sup>2</sup>, Veronika ŠLEHOFEROVÁ<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Ústav experimentálnej psychológie, Centrum spoločenských a psychologických vied SAV, Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava, Slovenská republika, [branislav.uhrecky@savba.sk](mailto:branislav.uhrecky@savba.sk)

<sup>2</sup>Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK v Bratislave, Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava, Slovenská republika, [slehoferova1@uniba.sk](mailto:slehoferova1@uniba.sk)

### **Abstrakt:**

*Množstvo pozornosti je v súčasnosti upriamenej na mieru záťaže, s ktorou sa musia vyrovnáť pracovníci vo sfére zdravotníctva v dôsledku pandémie COVID-19. V našom výskume participovalo 185 študentov medicíny, ošetrovateľstva a urgentnej medicíny, sme upriamili pozornosť na tých, ktorí sa mohli aj počas školskej praxe konfrontovať s náročnou situáciou na Slovensku v mesiacoch november a december roku 2021. Predovšetkým študenti ošetrovateľstva a urgentnej medicíny prichádzali do kontaktu s COVID-19 pozitívnymi pacientmi, pričom ako náročnejšiu v dôsledku pandémie vnímali práx predovšetkým študenti ošetrovateľstva, ktorí vykazovali najvyššiu hodnotu vyhorenia. Miera stresu naprieč celou vzorkou však nebola predikovaná frekvenciou kontaktu s pozitívnymi pacientmi či náročnosťou praxe v dôsledku pandémie, ale mierou reziliencie. Výsledky taktiež poukazujú na zvýšenú mieru záťaže u študentov zdravotníckych odborov.*

**Kľúčová slova:** stres; syndróm vyhorenia; reziliencia; študenti zdravotníckych odborov; pandémia COVID-19

### **Abstract:**

*Great amount of focus is currently put on the amount of healthcare workers' workload due to COVID-19 pandemic. In our study, in which 185 students of medicine, nursing, and urgent medical care, we focused on those who could have been confronted with the difficult situation in Slovak healthcare during November and December 2021. Nursing and emergency healthcare students were in more frequent contact with COVID-19 patients than students of medicine, but it was mostly nursing students who perceived their medical practice as more difficult as result of the pandemic. They also reported the highest levels of burnout. The amount of stress was not predicted by the contact frequency and perceived difficulty of medical practice, but by resilience. The results also indicate elevated levels of stress in healthcare students.*

**Keywords:** stress; burnout syndrome; resilience; healthcare students; COVID-19 pandemic



## Úvod

V laickom diskurze populárne tvrdenie, že pandémia COVID-19 má zásadný vplyv na mentálne zdravie širšej populácie, je do istej miery podporené aj empirickými štúdiami. Zatiaľ čo v prvých vlnách pandémie sa u mnohých zvýšila miera úzkosti, pravdepodobne v súvislosti so strachom o život a zdravie seba aj blízkych, v neskorších fázach sa zhoršenie prejavovalo v depresívnych symptómoch a pocitoch osamelosti (O'Connor et al., 2021). Medzi najviac ohrozené skupiny patria osoby s pre-existujúcimi mentálnymi poruchami, socio-ekonomicky znevýhodnení, mladiství počas uzavretia škôl, či ľudia žijúci v domácnosti osamote (viď. O'Connor et al., 2021; Ravens-Sieberer, 2021). V neposlednom rade sú však v dôsledku zvýšenej pracovnej záťaže ohrození pracovníci v zdravotníctve (Chirico et al., 2021; Spoorthy et al., 2020).

V prezentovanej štúdii sa však upriamujeme pozornosť na študentov zdravotníckych odborov, u ktorých tiež existujú indicie, že by mohli byť ohrozenou skupinou. Jednak samotný študentský status a vek predstavujú aj bez pandemickej situácie rizikové faktory z hľadiska výskytu mentálnych porúch a ťažkostí (Martin, 2010). Obzvlášť u študentov medicíny sa ako záťažový faktor spomína aj náročnosť ich štúdia (Adams, 2004). Študenti medicíny aj vskutku vykazujú kritické hodnoty v ukazovateľoch psychického zdravia (Dyrbye, Thomas & Shanafelt, 2006). Tretina študentov medicíny má podľa meta-analýzy Puthrana et al. (2016) aspoň ľahkú depresiu a polovica vykazuje známky vyhorenia (IsHak et al., 2013) - v dôsledku toho môžu byť menej empatickí a cynickejší v kontakte s pacientom (Dyrbye, Thomas & Shanafelt, 2006). Výskumy preukazujú vysokú prevalenciu vyhorenia, ktoré je charakterizované emocionálnym vyčerpaním, cynicizmom a znížením pocitom osobnej efektivity (Maslach, 2003), najmä u študentov medicíny, ako jedného z pôvodných najrizikovejších odborov (Frajerman et al., 2019). Horšie psychické zdravie počas štúdia medicíny predikuje horšie zvládanie záťaže v práci lekára (Grotmol et al., 2012). Študenti medicíny sú tak ohrození aj z hľadiska veku aj študijného odboru. V prípade študentov iných zdravotníckych odborov je kvalitných štúdií týkajúcich sa mentálneho zdravia nedostatok. Pandémia COVID-19 však mala negatívny dopad na mentálne zdravie študentov rôznych odborov (viď Wang, 2020).

Študenti zdravotníckych odborov nie sú ovplyvnení len rizikom nakazenia, izoláciou, dištančnou výukou a ďalšími faktormi súvisiacimi s pandemiou, ktoré sa týkajú aj iných skupín populácie, ale taktiež aj v rámci povinnej školskej praxe, v rámci ktorej môžu prichádzať do kontaktu s pacientmi pozitívnymi na ochorenie COVID-19. Riziko nakazenia a konfrontácia s náročnou situáciou v zdravotníctve tak môžu predstavovať ďalšie potenciálne stresory. Osobnostná dispozícia, ktorá pomáha zvládať aj mimoriadnu mieru psychickej záťaže, sa nazýva rezilienciou. Ako pojem vznikla z popudu nazerať na mentálne poruchy a ťažkosti nielen deterministicky, t.j. ako nevyhnutný dôsledok náročných životných situácií, ale aj z pozitívneho aspektu, čiže cez identifikáciu faktorov a dispozícií, ktoré umožňujú náročné situácie zvládnuť bez dlhodobých a závažných dôsledkov na mentálnom zdraví (Pan & Chan, 2007). Reziliencia spoľahlivo predikuje mieru prežívaného psychologického distresu, ako sa ukázalo aj na vzorke študentov medicíny (Bacchi & Liciniou, 2017). Reziliencia ako dispozícia jednotlivca a miera záťaže v prostredí tak spoločne vplyvajú na stav mentálneho zdravia. V tejto štúdii sme sa chceli zamerať na to, ako faktory prostredia spojené so zhoršujúcou sa pandemickou situáciou a s tým súvisiacou záťažou na zdravotnícky systém spolu s rezilienciou ako faktorom na strane osobnosti súvisia s mierou stresu a vyhorenia u študentov zdravotníckych odborov. Zaujímalo nás tiež ako budú merané faktory prostre-

dia predikovať mieru stresu a vyhorenia v porovnaní s rezilienciou ako dispozičným faktorom. Náš výskumný zámer je exploračný, keďže nemáme stanovený predpoklad o výsledkoch štúdie.

## Metódy

Uskutočnili sme korelačno-komparačnú štúdiu prostredníctvom dotazníkových metód, ktoré boli administrované online cez platformu Google Forms. Nižšie predstavujeme použité dotazníky.

**MBI-SS** (Maslach Burnout Inventory – Student Survey) – 15-položkový dotazník na meranie vyhorenia u študentov (obsahuje subškály cynizmu, únavy a akademickej efektivity) na 7-stupňovej škále (od „nikdy“ po „denne“), mierne upravený preklad od Raczovej a Lovašovej (2016) ( $\alpha = .91$ ).

Príklad položky: „Na konci dňa stráveného v škole/na praxi sa cítim na dne so silami.“

**BRs** (Brief Resilience Scale) – 6-položkový dotazník na 5-stupňovej škále (od „silno súhlasím“ po „silno nesúhlasím“) na meranie reziliencie, preložené autormi z anglického originálu (Smith et al., 2008) ( $\alpha = .86$ ).

Príklad položky: „Po ťažkom období sa zvyknem zotaviť rýchlo.“

**Subškála Stress z dotazníku DASS-42** – 14 položiek na meranie stresu z klinického dotazníku DASS-42, ktorý meria aj mieru depresie a úzkosti, na 4-stupňovej škále (od „neplatí to pre mňa vôbec“ po „platí to pre mňa úplne alebo väčšinu času“), preklad od Hajdúka a Bolekovej (2015) ( $\alpha = .94$ ).

Príklad položky: „Nahnevali ma triviálne veci.“

**Frekvencia kontaktu s COVID-19 pozitívnymi pacientmi** – jedna autormi navrhnutá otázka s odpoveďou na 5-stupňovej škále (od „vôbec nie“ po „takmer neustále“) – „Boli ste v priebehu aktuálneho semestra v rámci študentskej praxe v kontakte s COVID-19 pozitívnymi pacientmi?“

**Náročnosť študentskej praxe v dôsledku pandémie** – jedna autormi navrhnutá otázka s odpoveďou na 3-stupňovej škále (od „vôbec nie“ po „značne náročnejšia“) – „Do akej miery bola pre vás študentská prax v tomto semestri po psychickej stránke náročnejšia v dôsledku pandémie COVID-19?“

## Výskumný súbor

Dáta boli zbierané od 11. novembra do konca mesiaca. Práve v prvej polovici novembra začal celoslovenský počet hospitalizovaných pacientov s COVID-19 rapídne stúpať a blížil sa ku kritickej hranici 3 000, ktorú napokon aj prekonal. Vrchol tretej vlny pandémie bol na Slovensku okolo 4. decembra, počet hospitalizovaných dosiahol číslo 3 510, z toho takmer 300 pacientov bolo na pľúcnej ventilácii, pričom ich kapacita bola naplno obsadená (Ministerstvo zdravotníctva SR, 2021).

Využitá bola kombinácia príležitostného výberu a metódy snehovej gule. Respondenti boli oslovení výskumníkmi na základe známosti alebo prostredníctvom študentských skupín na sociálnej sieti Facebook. Celkovo bolo obdržaných 251 odpovedí, ale 66 z nich boli študenti prvých ročníkov, ktorí ešte neabsolvujú študentskú prax, a tak boli z nášho súboru vylúčení. V konečnom súbore je tak 185 študentov medicíny, ošetrovateľstva a urgentnej zdravotnej starostlivosti (UZS), pričom vo vzorke je prevaha študentov medicíny a respondentov ženského pohlavia (viď Tab. 1).

## Tabulka 1

Početnosti respondentov z hľadiska študijného odboru a veku

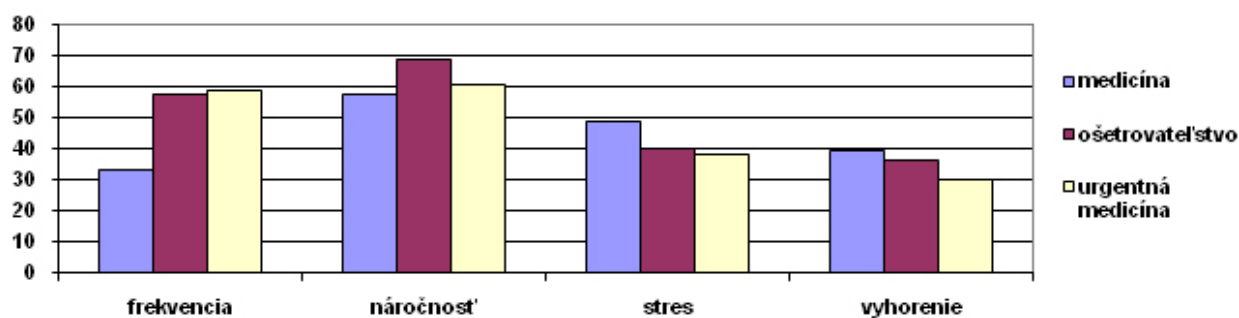
Pohlavie	medicína	ošetrovateľstvo	urg. zdrav. starostlivosť
mužské	28 (15.1%)	1 (0.5%)	47 (25.4%)
ženské	95 (51.4%)	57 (30.8%)	14 (7.6%)

## Výsledky

Po skontrolovaní normality skúmaných premenných prostredníctvom Kolmogorov-Smirnovho testu sme porovnali medzi sebou jednotlivé zdravotnícke odbory v sledovaných premenných. Na Grafe 1 sú zobrazené aritmetické priemery (prekonvertované na percentuálny podiel z maximálneho skóre) vo frekvencii kontaktu s COVID-19 pozitívnymi pacientmi, náročnosti praxe v dôsledku pandémie, miere stresu a miere vyhorenia. Odbory sa medzi sebou štatisticky významne líšili vo frekvencii kontaktu ( $\chi^2(2) = 44.32$   $p < .00$ ), pričom študenti ošetrovateľstva ( $U = 1271.50$ ,  $p < .00$ ,  $r = .47$ ) aj študenti UZS mali častejší kontakt ako študenti medicíny ( $U = 680.50$ ,  $p < .00$ ,  $r = .44$ ). Rozdiel medzi študentmi ošetrovateľstva a UZS významný nebol ( $U = 899.00$ ,  $p = .80$ ).

## Graf 1

Porovnanie študijných odborov v sledovaných premenných



Významné bolo taktiež rozdiely vo vnímanej náročnosti praxe v dôsledku pandémie ( $\chi^2(2) = 9.51$ ,  $p = .01$ ), konkrétne študenti ošetrovateľstva vnímali prax ako náročnejšiu než študenti medicíny ( $U = 2018.00$ ,  $p < .00$ ,  $r = .25$ ). Ostatné rozdiely v tejto premennej signifikantné neboli. V miere prežívaného stresu neboli medzi odborními zistené žiadne štatisticky významné rozdiely ( $\chi^2(2) = 5.14$ ,  $p = .08$ ), na rozdiel od miery vyhorenia, kde bol rozdiel marginálne signifikantný ( $\chi^2(2) = 5.84$ ,  $p = .05$ ). V miere vyhorenia vykázali študenti medicíny vyššie hodnoty ako študenti UZS ( $U = 1082.50$ ,  $p = .02$ ,  $r = .22$ ), ostatné rozdiely signifikantné neboli. Porovnali sme taktiež cez T-test priemerné skóre vyhorenia našej vzorky so vzorkou študentov pomáhajúcich profesií (psychológie, pedagogiky a sociálnej práce) v štúdií Ráczovej a Lovašovej (2016), od ktorých sme prevzali slovenský preklad metodiky. Rozdiel medzi nimi však nebol signifikantný ( $t(223.34) = 1.92$ ,  $p = .11$ ). Podobné porovnanie sme uskutočnili pri premennej stresu so vzorkou študentov psychológie v štúdií Hajdúka a Bolekovej (2015). Študenti zdravotníckych odborov zaznamenali signifikantne vyššiu mieru stresu, pričom išlo o rozdiel s malou vecnou významnosťou ( $t(249.83) = 3.12$ ,  $p < .00$ ,  $d = .29$ ).

Následne sme spravili korelačnú analýzu skúmaných premenných (viď Tab.2). Medzi frekvenciou kontaktu s COVID-19 pozitívnymi pacientmi a náročnosťou praxe v dôsledku pandémie bol slabý signifikantný pozitívny vzťah ( $r_s = .300$ ). Frekvencia kontaktu nekorelovala so žiadnou z ostatných premenných, ani so stresom a vyhorením. Náročnosť praxe však pozitívne korelovala so stresom ( $r_s = .243$ ). Stredne silné negatívne korelácie mala reziliencia aj so stresom ( $r_s = -.559$ ) aj vyhorením ( $r_s = -.509$ ).

## Tabulka 2

*Korelačná matica skúmaných premenných*

	AM	SD	Frekvencia	Náročnosť	Stres	Vyhorenie
Frekvencia	2.25	1.26				
Náročnosť	1.84	.68	.300**			
Stres	18.54	11.27	-.056	.243**		
Vyhorenie	32.81	17.78	-.040	.170*	.549**	
Reziliencia	19.17	5.59	.008	-.231**	-.559**	-.509**

Keďže stres zaznamenal silnejšie vzťahy s ostatnými premennými ako vyhorenie, rozhodli sme sa práve na ňom ešte preskúmať, do akej miery ho predikuje reziliencia ako dispozičná premenná a frekvencia kontaktu a náročnosť praxe ako premenné prostredia. Na základe Breusch-Pagan testu sme potvrdili predpoklad homoskedasticity ( $\chi^2(3) = 3.47$ ,  $p = .324$ ). Následne sme vykonali regresnú analýzu step-wise metódou, z ktorej nám však ako signifikantný prediktor vyšla iba reziliencia ( $\beta = -.570$ ). Výsledný model (viď Tab.3) vysvetľoval 32.5% premennej stresu ( $R_2 = .325$ ). Frekvencia kontaktu ( $\beta = -.062$ ) a náročnosť praxe ( $\beta = .115$ ) vyšli ako nevýznamné prediktory stresu (viď Tab.4).

### Tabulka 3

*Celkové zhodnotenie modelu a regresné koeficienty významného prediktora stresu*

STRES	B	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F
Model 1 (reziliencia)	-1,149	-,570	-9,392	,000	,570	,325	88,208

### Tabulka 4

*Štatisticky nevýznamné prediktory stresu*

STRES	Beta In	t	p	PartialCor.
náročnosť praxe v dôsledku COVID-19	,115	1,854	,065	,949
frekvencia kontaktu s COVID pacientom	-,062	-1,027	,306	,999

## Diskusie

V realizovanej štúdií sa ukázalo, že študenti zdravotníckych odborov síce nevykazujú vyššiu mieru vyhorenia, ale zato vykazovali vyššiu mieru stresu ako študenti pomáhajúcich profesií pri porovnaní našich výsledkov s inými štúdiami. Tento rozdiel však dosiahol len malú vecnú významnosť, a tak naša štúdia nenasvedčujú tomu, že by na študentov zdravotníckych odborov bola kladená mimoriadna psychická záťaž. To napriek tomu, že množstvo respondentov udávalo kontakt s COVID-19 pozitívnymi pacientmi vo svojej študentskej praxi. Študenti ošetrovateľstva a UZS udávali častejší kontakt ako študenti medicíny, pričom ako náročnejšiu v dôsledku pandémie vnímali svoju prax predovšetkým študenti ošetrovateľstva.

Frekvencia kontaktu s pozitívnymi pacientmi mala slabý pozitívny vzťah s náročnosťou praxe a žiadny so stresom či vyhorením. Stres bol však v slabom pozitívnom vzťahu s náročnosťou, jeho negatívny vzťah s rezilienciou bol stredne silný. Výsledky regresnej analýzy ukázali, že náročnosť praxe (ani frekvencia kontaktu s COVID-19 pacientmi) nepredikovala mieru stresu nad rámec samotnej reziliencie, a tak možno konštatovať, že environmentálne premenné súvisiace s pandemiou zrejme nemali citeľný dopad na študentov zdravotníckych odborov. Pre tento výsledok môže platiť niekoľko vysvetlení. Väčšinu údajov sme zozbierali počas prvých dní od spustenia zberu, čiže niekoľko týždňov pred vrcholom tretej vlny na Slovensku čo sa týka aj počtu pozitívnych pacientov aj počtu hospitalizácií (Ministerstvo zdravotníctva SR, 2021). Ďalším možným vysvetlením je skutočnosť, že pravdepodobne študenti primárne pracovali na ne-COVIDových oddeleniach, a tak neboli konfrontovaní s pracovnou záťažou a utrpením pacientov s ťažkým priebehom ochorenia COVID-19. Zároveň študentská prax predstavuje len súčasť štúdia, nie jej primárnu náplň, a tak pracovná záťaž študentov je neporovnateľne nižšia oproti plnohodnotnému zdravotníckemu personálu.

Prediktívna sila reziliencie neponúka uspokojivé psychologické vysvetlenie schopnosti zvládať záťaž, keďže nevysvetľuje mechanizmus resp. proces, akým k úspešnému zvládaniu dochádza. Spočiatku výskumníci predpokladali, že ide o osobnostnú črtu, avšak tento prístup bol kritizovaný a v súčasnosti sa nazerá na rezilienciu ako na proces, kde pravdepodobne významnú rolu zohrávajú sociálne väzby a vzťahy s blízkymi osobami (Pan & Chan, 2007). Navyše sa často predpokladá, že mechanizmov reziliencie by mohlo byť niekoľko a účinnosť toho-ktorého mechanizmu závisí od osobnosti a iných premenných (Mancini & Bonnano, 2009). Napriek týmto výhradám však výsledky naznačujú to, že na mieru stresu u študentov zdravotníckych odborov mali výraznejší vplyv dispozičné faktory ako faktory prostredia súvisiace s pandémiou.

## **Limity výskumu**

Keďže autori usilovali o zozbieranie dát dokým prebiehala tretia vlna pandémie COVID-19 na Slovensku, zber údajov bol pripravovaný v časovom strese. Rozhodli sme sa premenné prostredia odmerať dvoma jednoduchými otázkami, keďže komplikovanejšie riešenia problému by mohli priniesť väčšie nejasnosti a komplikácie pri interpretácii výsledkov. Navyše sme predpokladali, že pokiaľ by existoval významný súvis medzi situáciou v nemocniciach (resp. v teréne pre študentov UZS) v dôsledku pandémie, preukáže sa aj pri zvolenej metrike. Napriek tomu by však dodatočné otázky týkajúce sa napríklad času, kedy prebehla posledná prax, alebo oddelenia, kde prebiehala, by mohli priniesť užitočné informácie. Rovnako aj otázka pýtajúca sa na dobrovoľnícku činnosť na COVID-19 oddeleniach by mohla byť vhodná. Mimo toho, s vedomím súčasných poznatkov sa javí ako vhodnejšie keby bol zber dát spustený o čosi neskôr, avšak budúca pandemická situácia bola v danom čase neznáma, pričom je otázne, či by sa v takom prípade podaril zozbierať postačujúci objem dát. Mimo toho, koncom semestra predstavujú pre študentov významný záťažový faktor zápočtové testy.

Ako limit môžeme uviesť aj rodovú nevyváženosť vzorky, skreslenie samovýberom či použitie krátkeho jednofaktorového dotazníka na rezilienciu. Napriek týmto nedostatkom sa však nazdávame, že výsledky tejto štúdie prinášajú podnetné zistenia.

## **Grantová afliácia**

Táto štúdia vznikla pod záštitou projektu VEGA 2/0083/22 – Stratégie, zdroje a dôsledky regulácie emócií pri poskytovaní zdravotnej starostlivosti. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

## Literatúra

- Adams, J. (2004). Straining to describe and tackle stress in medical students. *Medical Education*, 38(5), 463-464. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.01810.x>
- Bacchi, S., & Licinio, J. (2017). Resilience and psychological distress in psychology and medical students. *Academic Psychiatry*, 41(2), 185-188. <https://doi.org/10.1007/s40596-016-0488-0>
- Chirico, F., Nucera, G., & Magnavita, N. (2021). Protecting the mental health of healthcare workers during the COVID-19 emergency. *BJPsych International*, 18(1). <https://doi.org/10.1192/bji.2020.39>
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among US and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 81(4), 354-373. <https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009>
- Frajerman, A., Morvan, Y., Krebs, M., Gorwood, P & Chaumette, B. (2019). Burnout in medical students before residency: A systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 55, 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.08.006>
- Grotmol, K. S., Gude, T., Moum, T., Vaglum, P., & Tyssen, R. (2013). Risk factors at medical school for later severe depression: a 15-year longitudinal, nationwide study (NORDOC). *Journal of Affective Disorders*, 146(1), 106-111. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.08.047>
- Hajdúk, M., & Boleková, V. (2015). Overenie psychometrických charakteristík škály depresie, úzkosti a stresu (DASS-42). *Psychiatrie*, 19(3), 125-128.
- IsHak, W., Nikraves, R., Lederer, S., Perry, R., Ogunyemi, D., & Bernstein, C. (2013). Burnout in medical students: a systematic review. *The Clinical Teacher*, 10(4), 242-245. <https://doi.org/10.1111/tct.12014>
- Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2009). Predictors and parameters of resilience to loss: Toward an individual differences model. *Journal of Personality*, 77(6), 1805-1832. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00601.x>
- Martin, J. M. (2010). Stigma and student mental health in higher education. *Higher Education Research & Development*, 29(3), 259-274. <https://doi.org/10.1080/07294360903470969>
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.
- Ministerstvo zdravotníctva SR (14. decembra 2021). *Epidemiologická situácia 14. 12. 2021*. Získané 7. februára 2022 z [https://korona.gov.sk/wp-content/uploads/2021/12/tk\\_epidemiologicka\\_situacia\\_211214.pdf](https://korona.gov.sk/wp-content/uploads/2021/12/tk_epidemiologicka_situacia_211214.pdf)
- O'Connor, R. C., Wetherall, K., Cleare, S., McClelland, H., Melson, A. J., Niedzwiedz, C. L., ... & Robb, K. A. (2021). Mental health and well-being during the COVID-19 pandemic: longitudinal analyses of adults in the UK COVID-19 Mental Health & Wellbeing study. *The British Journal of Psychiatry*, 218(6), 326-333. <https://doi.org/10.1192/bjp.2020.212>

- Pan, J. Y., & Chan, C. L. W. (2007). Resilience: A new research area in positive psychology. *Psychologia*, 50(3), 164-176. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2007.164>
- Raczová, B & Lovášová, S. (2016). Perceived Stress and the Level of Burnout in Students of Helping Professions. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 10, 1-8. <https://doi.org/10.18844/gjhss.v2i10.1417>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R., & Otto, C. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Spoorthy, M. S., Pratapa, S. K., & Mahant, S. (2020). Mental health problems faced by healthcare workers due to the COVID-19 pandemic—A review. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102119. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102119>
- Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A., & Sasangohar, F. (2020). Investigating mental health of US college students during the COVID-19 pandemic: cross-sectional survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e22817. <https://doi.org/10.2196/22817>



# SÚVIS OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK SLOVENSKÝCH ŽIEN S ICH ŽIVOTNOU A PARTNERSKOU SPOKOJNOSŤOU

## LINK BETWEEN PERSONAL CHARACTERISTICS OF SLOVAK WOMEN AND THEIR LIFE AND ROMANTIC RELATIONSHIP SATISFACTION

Eva CHUDÁ<sup>1</sup>, Mária BRATSKÁ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava, Slovensko, [chuda43@uniba.sk](mailto:chuda43@uniba.sk)

### **Abstrakt:**

*Cieľom tejto výskumnej práce bolo zistiť vzťah medzi osobnostnými charakteristikami sebahodnota, sebaúcta, sebasúcit, sebaodpustenie, odpustenie a vďačnosť a spokojnosťou v živote a partnerskom vzťahu u žien v SR. Teoretickým východiskom bol koncept subjektívneho well-beingu v Seligmanovom modeli PERMA. Zber dát bol realizovaný on-line princípom príležitostného výberu, výskumu sa zúčastnilo 615 žien vo veku od 18 do 83 rokov,  $M = 32.8$ ,  $SD = 14.4$ . Batéria metódik pozostávala z dotazníkov WHO5, SWLS, EMS, RSES, Dotazníka sebaúcty, SCSSF, HFS a GQ6. Všetky skúmané osobnostné charakteristiky preukázali pozitívnu koreláciu rôznej sily so spokojnosťou v živote a partnerskom vzťahu. Najsilnejšie vzťahy sme zaznamenali pre osobnostné charakteristiky sebahodnota, sebaúcta a vďačnosť, ktoré korelovali s aktuálne prežívanou spokojnosťou, so všeobecnou spokojnosťou so životom a so spokojnosťou v partnerskom vzťahu.*

**Kľúčové slová:** Well-being; spokojnosť so životom; partnerská spokojnosť; osobnostné charakteristiky

### **Abstract:**

*Focus of this academic paper was exploration of relationship between personal characteristics of self-esteem, self-respect, self-compassion, self-forgiveness, forgiveness, gratitude, and their influence on satisfaction in life and romantic relationship of women in Slovakia. Theoretical background was concept of subjective well-being as per Seligman's PERMA model. Data was collected online in form of opportunistic selection and snowball effect, research was conducted on sample of 615 women in the age range of 18 to 83 years,  $M = 32.8$ ,  $SD = 14.4$ . Battery of methods consisted of questionnaires WHO5, SWLS, EMS, RSES, Self-respect questionnaire, SCSSF, HFS a GQ6. All studied personal traits exhibited positive correlation of varying strength with satisfaction in life and romantic relationship. The strongest links were observed in personal traits self-esteem, self-respect, and gratitude correlating with currently felt satisfaction by, with general life satisfaction, and with relationship satisfaction.*

**Key words:** Well-being; life satisfaction; relationship satisfaction; personal traits

## Úvod

Spokojnosť so životom možno vnímať ako kľúčový parameter hodnotenia života jedinca. V psychológii sa tejto téme venuje oblasť výskumu kvality života, v centre ktorého je subjektívne vnímaná časť osobnej pohody, well-beingu (Babinčák, 2008). Človek hodnotí svoj život nielen cez optiku svojej osobnostnej výbavy, ale aj cez kvalitu medziľudských vzťahov. Jedným z najdôležitejších blízkych vzťahov je vzťah partnerský, zväčša vytváraný romantickou väzbou medzi dvoma jednotlivcami. „*Osobnostné charakteristiky hrajú dôležitú úlohu v predikcii manželskej spokojnosti*“ (Kasalová, Praško, & Jadlovec, 2015, s. 23).

### Well-being a spokojnosť v partnerskom vzťahu

Well-being je duševná pohoda, ktorou dokážeme merať spokojnosť so životom, kedy sa jednotlivec cíti komfortne, zdravo a šťastne (Seligman, 2014). Aj preto Diener (1985) vo svojich prácach začal well-being a prežívanie šťastia používať ako synonymá. V súčasnosti ich všetky tri, well-being, spokojnosť so životom, aj prežívanie šťastia psychologická vedecká obec vníma ako ekvivalenty (Carr, 2011; Worley, 2017). V českých a slovenských výskumných prácach sa používa termín subjektívna pohoda (Babinčák, 2008) a osobná pohoda (Kebza & Šolcová, 2003). V zahraničnej literatúre sa najčastejšie používa zjednocujúci termín subjektívny well-being, prevažne v jeho skrátenej podobe SWB. Východiskom sú kognitívne hodnotenia špecifických aspektov života ako manželstvo, zdravie, práca a voľný čas, ktorých súčasťou sú afektívne reakcie (Babinčák, 2008). Podľa Seligmanovho (2014) modelu PERMA sú autentické a pozitívne medziľudské vzťahy jedným z pilierov SWB. Diener, Kesebir a Tov (2009) vo svojom členení SWB považujú spokojnosť v manželstve a pracovnú spokojnosť spolu so spokojnosťou so životom a s pozitívnymi afektmi za tri najdôležitejšie kľúčové oblasti SWB. Podobne to vnímajú aj slovenskí autori a autorky, ktorí zaraďujú spokojnosť v partnerskom vzťahu do celkovej životnej spokojnosti jednotlivca (Marková, Šebíková, & Turčan, 2020; Pavlucíková, 2015). Mnohí autori zaznamenali významné vzťahy medzi životnou spokojnosťou a osobnostnými črtami (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Popelková, Šišková, & Zaťková, 2010). Blatný a Šolcová (2015, s. 30) tvrdia, že „*v súčasnosti, po viac ako 50. rokoch výskumu vzťahu well-beingu a osobnostných črt, je možné považovať tento za preukázaný*“. Osobnosť predikuje spokojnosť so životom, šťastie a aj pozitívne afekty (DeNeve & Cooper, 1998; Holder & Klassen, 2009).

**Spokojnosť v partnerskom vzťahu** je jednou z významných zložiek celkovej spokojnosti jednotlivca. Najvýznamnejším variantom blízkeho vzťahu je partnerský vzťah (Vágnerová, 2007). Pre účely nášho výskumu sem zahrňame všetky romantické partnerské vzťahy a ich špecifické inštitucionalizované formy ako manželstvá, kohabitujúce nemanželské spolužitie či registrované partnerstvá, ktoré vznikli na základe pociťovania vzájomnej lásky a náklonnosti. Vnímame ich ako ekvivalenty a označujeme ich zjednocujúcim slovným spojením partnerské vzťahy. V zásade môžeme romantický partnerský vzťah definovať ako „*konšteláciu správania, kognícií a emocionálnych asociácií s túžbou vstúpiť do blízkeho vzťahu, či udržať ho s konkrétnou druhou osobou*“ (Aron & Aron, 2014, s. 26). Dobrý partnerský vzťah poskytuje obom partnerom istý druh zmyslu v živote (Aldous, 1996), a je spojený s vyššou mierou osobnej spokojnosti (Marková et al., 2020), ktorá je súčasne jedným z faktorov ovplyvňujúcich dĺžku jeho trvania (Schmidt, 2003). V priebehu času môže zostať

stabilná počas dlhšieho obdobia (Karney & Bradbury, 2020) alebo sa vyvíjať (Lavner & Bradbury, 2012). Manželskú spokojnosť možno definovať ako „všeobecné subjektívne zhodnotenie kvality manželstva jednotlivcom“ (Graham et al., 2011, podľa Nurhayati, Faturochman, & Helmi, 2019, s. 110), ako „duševný stav, ktorý odzrkadľuje vnímané benefity a investície plynúce z manželstva“ (Stone & Shackelford, 2007, s. 541), či ako „výsledok emocionálne-kognitívneho bilancovania, reflektujúceho subjektívne prežívanie“ (Plaňava, Rajmicová, & Blažková, 2003, s. 386). Je nosnou dimenziou manželskej kvality (Kamp Dush, Taylor, & Kroeger, 2008) a ukazovateľom funkčnosti vzťahu (Pavluvčíková, 2015). Aj preto je spokojnosť v manželstve kľúčovým prvkom celkovej životnej spokojnosti a well-beingu (Hawkins & Booth, 2005). Metaanalýza 93 štúdií (Proulx, Helms, & Buehler, 2007), ktorá skúmala vzťah manželskej kvality a individuálneho well-beingu preukázala, že vyššia úroveň manželskej kvality je asociovaná s vyšším individuálnym well-beingom, a to nielen v aktuálnom stave, ale aj v priebehu času.

## Osobnostné charakteristiky

Osobnostné charakteristiky ovplyvňujú, ako človek vníma nielen seba, ale aj svet okolo seba, ako sa cíti, charakterizujú jeho spôsob prežívania, uvažovania a správania. Sú silnejším prediktorom šťastia a well-beingu ako demografické premenné (Diener et al., 1999) a „majú dôležitú úlohu v predikcii manželskej spokojnosti a to tak z pohľadu individuálneho, ako aj z pohľadu spokojnosti páru ako celku“ (Kasalová et al., 2015, s. 23). Osobnostné charakteristiky neovplyvňujú len primárne správanie vo vzťahu (Sayehmiri, Kareem, Abdi, Dalvand, & Ghanei Gheshlagh, 2020), ale sekundárne aj hodnotenie tohto správania (Caughlin & Huston, 2006). Ovplyvňujú tak každodenné fungovanie vzťahov, ako aj kvalitu dlhodobých vzťahov (Karney & Bradbury, 1995). Dosiaľ bolo najviac výskumov realizovaných cez osobnostné parametre big-five (Shpancer, 2016; Stone & Shackelford, 2007), ale domnievame sa, že existujú ďalšie významné osobnostné charakteristiky hodné preskúmania. Väčšiu pozornosť budeme venovať šiestim z nich, konkrétne tým, ktoré sme považovali z hľadiska vplyvu na prežívanie spokojnosti v partnerstve za kľúčové. Vybrali sme sebahodnotu, sebaúctu, sebasúcit, sebaodpustenie, odpustenie a vďačnosť. Prvé štyri osobnostné charakteristiky sú osobnostné self-konštrukty, ktoré v jadre reflektujú, ako jednotlivec vníma sám seba, čo v dôsledku sekundárne ovplyvňuje aj priebeh partnerstva. Posledné dve, odpustenie a vďačnosť, sú dimenzie, ktoré majú skôr črty zvládacích stratégií a formu reakcií na podnety zo sociálneho prostredia, či partnera a následne vplývajú na to, ako sa jednotlivec cíti a ako ho vníma okolie. Vychádzajúc z pozitívnej psychológie sú obe „pre well-being kľúčové“ (Seligman, 2017) a predstavujú pozitívne psychologické odpovede na interpersonálne ublíženie a benefity, ktoré môže jednotlivec zažiť, čím prispievajú k fyzickému a psychickému well-beingu (Bono & McCullough, 2006). Obe sú súčasťou klasifikácie VIA (Peterson & Seligman, 2004) cností a 24 silných stránok charakteru facilitujúcich prežívanie well-beingu. Oba konštrukty môžu v priebehu času viesť aj ku kvalitatívnym posunom v párovom systéme (Fincham, Stanley, & Beach, 2007).

**Sebahodnotu** definujeme ako „postoj jednotlivca k sebe, alebo názor, či ohodnotenie seba, ktoré môže byť pozitívne, negatívne alebo neutrálne“ (Colman, 2003, s. 645). Teda, do akej miery má jednotlivec rád sám seba a akú hodnotu si prisudzuje (Bosson & Swann, 2009; Córdón, 2005; Statt, 1998). Sociálne vzťahy sú faktorom tvoriacim a neskôr formujúcim sebahodnotu jednotlivca (Leary, Tambor, Terdal, & Downs, 1995). Sebahodno-

ta je dôležitým indikátorom psychického zdravia, well-beingu (Holder & Klassen, 2009; Koch, 2006; Twenge, 2007), hlavne z dôvodu jej asociácie s viacerými kvalitami vplyvujúcimi na schopnosť prispôbovať sa životu (Mutrie & Faulkner, 2004). Sebahodnota súvisí s partnerským vzťahom a výskumy (Karney & Bradbury, 1995) podporili vzťah sebahodnoty a spokojnosti v manželstve u žien, aj mužov. Vnímanie vyššej sebahodnoty koreluje s väčšou dôverou vo vzťah (Twenge, 2007). Je preukázaný aj úzky vzťah medzi sebahodnotou a vnímaním partnerovho ocenenia a jej významný vplyv na skúsenosť prežívanú v romantickom vzťahu (Murray, Griffin, Rose, & Bellavia, 2006).

**Sebaúcta** je rešpekt k sebe samému, ktorý ukazuje, že si jednotlivec seba cení (Cambridge English Dictionary, 2019). Je to tiež tendencia vnímať seba ako zásadového človeka, ktorý si zaslúži úctu (Kumashiro, Finkel, & Rusbult, 2002). Súvisí aj s vierou v seba samého a schopnosťou správať sa láskavo, so cťou a dôstojnosťou (Peer, 2019). Sebaúcta je základom zdravých a silných vzťahov. Keďže rešpekt, ktorý pociťuje jednotlivec k sebe, je východiskom pre obraz, aký si o ňom tvoria iní (Peer, 2019). Preto sebaúcta prináša nielen osobné, ale aj interpersonálne benefity (Kumashiro et al., 2002). Sebaúcta bola týmito vedcami skúmaná aj vo vzťahu k manželskému a partnerskému životu. Výskumy z manželských štúdií odhalili, že individuálna sebaúcta je pozitívne asociovaná s pro-vzťahovým správaním. Pro-vzťahové správanie oboch partnerov je pozitívne asociované s párovou pohodou, well-beingom páru, čo je taktiež pozitívne asociované s osobným well-beingom jednotlivca.

**Sebasúcit** je schopnosť prežívať súcitiť so sebou samým, „*súciť obrátený do vnútra*“ (Neff & Dahm, 2015, s. 121). Umožňuje byť k sebe láskyplný a akceptujúci pri konfrontácii s osobnými nedostatnosťami alebo situačnými ťažkosťami (Neff & Beretvas, 2013; Neff & Lamb, 2009). Sebasúcit umožňuje emocionálnu rezilienciu a zhodnocuje well-being. Spôsobom ako sa vzťahujeme k sebe samému a svojmu životu môžeme nájsť emocionálnu stabilitu potrebnú pre prežívanie skutočného šťastia a radosti (Neff, 2011). Zdá sa, že zo sebasúctiu neprofituje len jednotlivec sám, ale profitujú z neho aj ostatní účastníci jeho interpersonálnych vzťahov. Sebasúcit je prepojený so zdravšími romantickými vzťahmi (Neff & Beretvas, 2013). Ľudia s vyšším sebasúcitom majú šťastnejšie a uspokojivejšie romantické vzťahy a bývajú svojimi partnermi opisovaní ako viac akceptujúci, nesúdiaci, ochotní ich názory rešpektovať a zvažovať, pričom sa ich nesnažia zmeniť (Neff & Germer, 2018). Vysoká úroveň sebasúctiu pozitívne súvisela s väčšou ochotou ku kompromisom, väčšou autenticitou, s nižšou úrovňou turbulencií a vyššou úrovňou well-beingu (Yarnell & Neff, 2013).

**Sebaodpustenie** reprezentuje intrapersonálnu formu odpustenia, kedy páchatel' a poškodený sú tá istá osoba (Fincham, 2000). Je to psychologický proces, pri ktorom páchatel' uznáva priestupok, ktorého sa dopustil, je pripravený prijať zodpovednosť bez snahy o ospravedlnenie svojho činu, spolu so snahou o zmysluplný posun vo vzťahu k sebe, kedy prekonáva negatívny sentiment u seba, zmieruje sa so sebou, akceptuje seba prostredníctvom ľudského prepojenia spolu so záväzkom zmeniť sa (Pelucchi, Paleari, Regalia, & Fincham, 2013; Toussaint, Webb, & Hirsch, 2017). Sebaodpustenie je asociované s osobným well-beingom (Wohl, DeShea, & Wahkinney, 2008), ale aj s psychologickým well-beingom a vzťahovými kvalitami (Davis et al., 2015). Čím sú si páchatelia vo vzťahu skôr schopní odpustiť svoje prehrešky proti partnerovi, tým viac narastá vzťahový well-being oboch, aj páchatel'a aj obeť (Pelucchi et al., 2013). Sebaodpustenie ďalej pozitívne súvisí s duševným zdravím (Prieto-Ursúa, 2015), so spokojnosťou so životom, spokojnosťou vo vzťahoch a ich trvaním

(Thompson et al., 2005). Ak páchatel' nevie sám sebe odpustiť je pohlcovaný vinou, ľútosťou a rumináciou deštruktívnymi myšlienkami, je depresívny, čo môže vnieť do partnerstva odcudzenie (Hall & Fincham, 2005) a partner potom pociťuje menšiu mieru spokojnosti vo vzťahu (Davis et al., 2015; Pelucchi et al., 2013).

**Odpustenie** je špecifický druh interpersonálnej aktivity, kedy jednotliviec udeľuje milosť zrieknutím sa negatívnych afektov a súdov proti páchatel'ovi so snahou nazerať na neho so súcitom, zhovievavosťou a láskou napriek uvedomenej spáchanej značnej nespravodlivosti z páchatel'ovej strany a tiež bez akéhokoľvek nároku na odpustenie z jeho strany (Enright et al., 1991). Odpustenie by malo poskytovať obeti úľavu od psychologickéj bolesti (Williamson & Gonzales, 2007) a byť nezávislé od ospravedlnenia (Enright et al., 1991). Odpustenie pomáha minimalizovať negatívne konsekvencie interpersonálnych zranení na zdravie, well-being a sociálne vzťahy (Bono & McCullough, 2006). Je asociované so psychickým, fyzickým a vzťahovým well-beingom, s prehĺbením vzťahu k páchatel'ovi, vysokou úrovňou dôvery, šťastia (Carr, 2011; Rye & Pargament, 2002; Witvliet vanOyen, 2009) a prežívanej spokojnosti v manželstve (McCullough, Pargament, & Thoresen, 2000). Odpustenie v manželstve koreluje so vzťahovou a životnou spokojnosťou, intimitou, atribúciami i afektami (Fincham, Hall, & Beach, 2005). V manželstve má odpustenie kľúčovú úlohu pre manželskú spokojnosť a trvácnosť (Fenell, 1993) a dokáže predikovať neskoršiu spokojnosť v manželstve (Vaughan, 2001, podľa Fincham, Hall, & Beach, 2006).

**Vďačnosť** je schopnosť človeka „*uvedomovať si a prežívať vlastné emócie vďaky za dobré veci, ktoré sa dejú*“ či už v jeho živote alebo okolí a reagovať na ne vďačnosťou (Bono, Emmons, & McCullough, 2004, s. 468-469). Vďačnosť je prediktorom šťastia a well-beingu (Emmons & Shelton, 2002; Gruszecka, 2015; Watkins, 2004; Wood, Froh, & Geraghty, 2010), spomedzi vlastností najsilnejším (Watkins, Van Gelder, & Frias, 2009). Výsledky výskumov dokonca preukázali kauzalitu, že vďačnosť zapríčiňuje šťastie a SWB (Gruszecka, 2015; Watkins, 2004; Watkins et al., 2009). Jednotlivci, ktorí zažívajú a vyjadrujú vďačnosť, majú väčšiu šancu z nich benefitovať vo svojich vzťahoch. To znamená, že prejav vďačnosti k tým, čo nám pomohli, oceňuje ich námahu a podporuje takéto správanie aj do budúcnosti (Bono et al., 2004). Vaillant (1993, podľa Peterson & Seligman, 2004) považuje pre zrelú adaptáciu na život za kľúčové nahradiť zatrpknutosť a hnev k tým, čo im ublížili, práve vďačnosťou a akceptáciou, ideálne odpustením. Sebadeštruktívne emócie sú transformované na také, ktoré umožňujú liečenie a obnovenie aj v partnerstve.

## Výskumný projekt

Cieľ výskumu bol skúmať a overiť vzťahy šiestich osobnostných charakteristík - sebahodnoty, sebaúcty, sebasúctiu, sebaodpustenia, odpustenia a vďačnosti - so subjektívnym well-beingom (SWB), tak vo forme aktuálne prežívanej pohody žien, ako aj vo forme všeobecnej spokojnosti so životom, a s emocionálne prežívanou spokojnosťou v partnerskom vzťahu. Vzhľadom na skutočnosť, že náš výskum bol exploratívny, aj konfirmačný, položili sme si nasledujúcu výskumnú otázku.

Aká je miera korelácie skúmaných osobnostných charakteristík sebahodnota, sebaúcta, sebasúcit, sebaodpustenie, odpustenie a vďačnosť u skúmaných žien s ich aktuálne prežívanou pohodou, všeobecnou spokojnosťou so životom a spokojnosťou v partnerskom vzťahu?

Formulovali sme nulové (Tab. 1) a alternatívne hypotézy (Tab. 2).

## Tabulka 1

*Hypotézy H<sub>0</sub> pre skúmané ženy*

	Aktuálne prežívaná pohoda	Všeobecná spokojnosť so životom	Spokojnosť v partnerskom vzťahu
Sebahodnota	Hoa1: Nekorelujú	Hoa2: Nekorelujú	Hoa3: Nekorelujú
Sebaúcta	Hob1: Nekorelujú	Hob2: Nekorelujú	Hob3: Nekorelujú
Sebasúcit	Hoc1: Nekorelujú	Hoc2: Nekorelujú	Hoc3: Nekorelujú
Sebaodpustenie	Hod1: Nekorelujú	Hod2: Nekorelujú	Hod3: Nekorelujú
Odpustenie	Hoe1: Nekorelujú	Hoe2: Nekorelujú	Hoe3: Nekorelujú
Vďačnosť	Hof1: Nekorelujú	Hof2: Nekorelujú	Hof3: Nekorelujú

## Tabulka 2

*Hypotézy H<sub>1</sub> pre skúmané ženy*

	Aktuálne prežívaná pohoda	Všeobecná spokojnosť so životom	Spokojnosť v partnerskom vzťahu
Sebahodnota	Hoa1: Korelujú	Hoa2: Korelujú	Hoa3: Korelujú
Sebaúcta	Hob1: Korelujú	Hob2: Korelujú	Hob3: Korelujú
Sebasúcit	Hoc1: Korelujú	Hoc2: Korelujú	Hoc3: Korelujú
Sebaodpustenie	Hod1: Korelujú	Hod2: Korelujú	Hod3: Korelujú
Odpustenie	Hoe1: Korelujú	Hoe2: Korelujú	Hoe3: Korelujú
Vďačnosť	Hof1: Korelujú	Hof2: Korelujú	Hof3: Korelujú

## Metódy

### Výskumný súbor

Batériu metodík sme šírili formou príležitostného výberu a formou snehovej gule (Miovský, 2006). Inkluzívnymi podmienkami účasti vo výskume boli ženské pohlavie, vek aspoň 18 rokov a aktuálny vážny partnerský vzťah.

Pojem partnerský vzťah zastrešoval všetky formy romantických vzťahov, či už to bola kohabitácia, manželstvo alebo registrované partnerstvo. Podmienky účasti boli zverejnené na začiatku dotazníka v informovanom súhlase (Chudá, 2020, s. 133).

Výskumu sa zúčastnilo 619 respondentiek, z toho 3 boli vylúčené pre nesúhlas s podmienkami výskumu a 1 nespĺňala podmienky účasti. Výsledné dáta boli od  $N = 615$  žien vo veku od 18 do 83 rokov,  $M = 32.8$ ,  $SD = 14.4$ .

## Výskumné nástroje

**Well-being** sme merali dotazníkmi WHO5 a Dotazníkom SWLS. Rozhodnutie použiť dva typy meraní vyplýva z definitorickej skladby subjektívne prežívaného well-beingu ako multifacetového konštruktu obsahujúceho afektívne i kognitívne komponenty. WHO5 (WHO, 1998), meria afektívnu stránku a SWLS - Škála spokojnosti so životom, skrátene SWLS (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) meria kognitívnu stránku well-beingu. **Partnerskú spokojnosť** sme merali dotazníkom EMS - Škála manželskej spokojnosti (Fowers & Olson, 1993).

**Osobnostné charakteristiky** sme merali dotazníkmi: RSES - Rosenbergerovou škálou sebahodnotenia, skrátene (Rosenberg, 1965), Dotazníkom sebaúcty Bartonovej Cuthriellovej (2013), SCSSF - Self-Compassion Scale Short Form - Škála sebasúcity (Raes, Pommier, Neff, & Van Gucht, 2011), HFS - Hearthlandský dotazník odpustenia, meria v dvoch separátnych častiach sebaodpustenie v časti HFS Self a odpustenie v časti HFS Others (Thompson & Synder, 2003) a GQ6 - The Gratitude Questionnaire - Dotazník vďačnosti (McCullough, Emmons, & Tsang, 2002).

## Priebeh a realizácia výskumu

Výskum prebiehal od 28. 2. 2020 do 1. 4. 2020. Batériu metodík sme vytvorili pomocou Google Forms dostupných na <https://docs.google.com/forms/>. Link sme šírili viacerými cestami. Oslovili sme študijné oddelenia vysokých škôl na Slovensku s filozofickými fakultami, a poprosili ich link rozoslať študentkám. Obrátili sme sa aj na Univerzity tretieho veku, aby sme získali aj vyššie vekové ročníky žien. Spoluautorka zverejnila link na svojej Facebookovej stránke s výzvou zúčastniť sa výskumu. Na konci batérie metodík v rámci poďakovania bola aj prosba o ďalšie šírenie linku.

Zloženie a poradie výskumných nástrojov v batérii bolo Informovaný súhlas a batéria metodík pozostávajúca z dotazníkov v poradí WHO5, SWLS, EMS, GQ6, HFS, SCSSF, RSES, Dotazník sebaúcty a Dotazník dát o skúmanej osobe. Súhlas s účasťou a so spracovaním dát dali respondentky kliknutím na tlačidlo Súhlasím, čo ich presmerovalo na prvú otázku z batérie metodík. Aby sa vyplnený formulár dal odoslať, bolo nutné reagovať na všetky povinné položky.

## Výsledky

Na našich dátach sme overili internú konzistenciu dotazníkov cez Cronbachovu  $\alpha$ .

### Tabulka 3

*Cronbachova  $\alpha$  pre použité výskumné nástroje*

	Cronbachova $\alpha$	Cronbachova $\alpha$ s vynechaním [n] položiek
WHO5	0.798	-
SWLS	0.861	0.874 [1]
EMS	0.899	0.922 [4]
• Hrubé skóre	0.816	0.853 [4]
RSES	0.902	0.903 [1]
Dotazník sebaúcty	0.767	0.780 [4]
SCSSF	0.818	-
HFS	0.874	-
• Self	0.789	0.791 [1]
• Others	0.802	-
GQ6	0.704	0.767 [4]

Výsledky sme rozdelili na dve časti, prvá časť obsahuje korelačné výsledky s vyhodnotením našich hypotéz, druhá časť obsahuje lineárne modely predikcie skúmaných typov well-beingu.

### Korelačné výsledky a vyhodnotenie hypotéz

Na základe dát získaných z dotazníkov sme určovali korelačné koeficienty medzi aktuálne prežívanou pohodou meranou WHO5, všeobecnou spokojnosťou so životom meranou SWLS a spokojnosťou v partnerskom vzťahu meranou EMS na jednej strane a medzi sebahodnotou meranou RSES, sebaúctou meranou Dotazníkom sebaúcty, sebasúcitom meraným SCSSF, sebaodpustením a odpustením meranými HFS a vďačnosťou meranou GQ6 na strane druhej. Kvôli veľkosti výskumného súboru sme na otestovanie normality dát pre jednotlivé typy well-beingu, ako aj pre jednotlivé osobnostné charakteristiky použili test normality Kolmogorova a Smirnova.



## Tabulka 4

Výsledky testu normality Kolmogorov-Smirnov

	Normalita Kolmogorov-Smirnov
Aktuálne prežívaná pohoda	K-S(615) = 0.096, $p < 0.001$
Všeobecná spokojnosť so životom	K-S(615) = 0.102, $p < 0.001$
Spokojnosť v partnerskom vzťahu	
• Hrubé skóre	K-S(615) = 0.086, $p < 0.001$
• Percentilové skóre očistené	K-S(615) = 0.141, $p < 0.001$
Sebahodnota	K-S(615) = 0.078, $p < 0.001$
Sebaúcta	K-S(615) = 0.148, $p < 0.001$
Sebasúcit	K-S(615) = 0.037, $p < 0.042$
Sebaodpustenie	K-S(615) = 0.068, $p < 0.001$
Odpustenie	K-S(615) = 0.066, $p < 0.001$
Vďačnosť	K-S(615) = 0.117, $p < 0.001$

Podľa tohto testu nemôžeme predpokladať normálne rozloženie v jednotlivých položkách.

## Tabulka 5

Korelácie pre  $N = 615$ ,  $p < 0.001$

	Aktuálna prežívaná pohoda	Všeobecná spokojnosť so životom	Spokojnosť v partnerskom vzťahu	
			Hrubé skóre	Percentilové skóre očistené
Sebahodnota	a1: <b>0.519</b>	a2: <b>0.504</b>	a3: <u>0.324</u>	a3': 0.284
Sebaúcta	b1: <b>0.542</b>	b2: <u>0.389</u>	b3: <u>0.327</u>	b3': 0.270
Sebasúcit	c1: <u>0.470</u>	c2: <u>0.407</u>	c3: 0.283	c3': 0.207
Sebaodpustenie	d1: <u>0.351</u>	d2: <u>0.367</u>	d3: 0.293	d3': 0.278
Odpustenie	e1: 0.177	e2: 0.219	e3: 0.163	e3': 0.156
Vďačnosť	f1: <u>0.358</u>	f2: <u>0.492</u>	f3: <u>0.341</u>	f3': 0.298

## Modely predikcie well-beingu

Na preskúmanie možných vzájomných vzťahov medzi spokojnosťou so životom a partnerským vzťahom na jednej strane a medzi osobnostnými charakteristikami na strane druhej sme použili model lineárnej regresie, kde osobnostné premenné slúžili ak prediktory spokojnosti v živote a partnerskom vzťahu. Metódou spät-

nej regresie sme vyčlenili najoptimálnejší model, v ktorom sú všetky prediktory signifikantné. V modeloch sa ako najúčinnšie prediktory opakovane ukázali charakteristiky sebaúcta, sebahodnota a vďačnosť. To nie je prekvapujúce, keďže z nami vybraných šiestich osobnostných charakteristík práve tieto tri korelovali so všetkými formami SWB najsilnejšie.

## Interpretácia a ďalšie výsledky

Medzi skúmanými formami prežívania SWB a osobnostnými charakteristikami zúčastnených žien sme zistili pozitívny vzťah. S výnimkou odpustenia išlo prevažne o stredne silné až silné korelácie.

Medzi aktuálne prežívanou pohodou a osobnostnými charakteristikami sebahodnota a sebaúcta skúmaných žien sme zistili silné korelácie, všeobecná spokojnosť so životom u žien silne koreluje so sebahodnotou a stredne silne so sebaúctou, partnerská spokojnosť koreluje s oboma premennými stredne silno. Je zaujímavé, že i keď ide o self-vzťahujúce charakteristiky, ktoré autoreflexívne opisujú, ako človek vníma sám seba, a nie to, ako interaguje s inými, ešte stále stredne silno korelujú s partnerskou spokojnosťou, s jedným z najkľúčovších pilierov medziľudského well-beingu. Korelácie osobnostných charakteristík sebasúcitu a sebaodpustenia s jednotlivými typmi SWB vyšli veľmi podobne, v rovnakých pásmach intenzity. Ak by sme navzájom porovnávali sebahodnotu a sebasúcit, sebasúcit má porovnateľné pozitíva ako sebahodnota, ale na rozdiel od nej nemá závažnejšie negatíva (Neff, 2011). Jedným z negatív sebahodnoty je napríklad emocionálna nevyrovnanosť (Leary, Tate, Adams, Allen, & Hancock, 2007). Pri vzťahu medzi sebaodpustením a sebahodnotou je pozoruhodné, že výskumníci dávajú sebaodpustenie do pozitívneho vzťahu i s nárastom emocionálnej regulácie a menším stresom (Pelucchi et al., 2013), čo by ale pre sebahodnotu platiť nemalo. V budúcnosti by mohlo byť prínosné bližšie overiť vzťah sebahodnoty a emocionálnej regulácie, ktorá bezpochyby slúži ako ďalší významný prvok prispievajúci k partnerskej spokojnosti. Z našich dát zo strany žien koreluje sebahodnota so spokojnosťou v partnerstve silnejšie ako obe zvyšné črty sebasúcitu a sebaodpustenie. Domnievame sa, že by mohlo byť prínosné v budúcnosti skúmať spokojnosť v partnerskom vzťahu aj z druhej strany, teda ako vníma osobnostné črty svojej ženy jej partner/partnerka, a overiť, či by poradie sily korelácie sebahodnoty, sebasúcitu a sebaodpustenia respondentky s partnerskou spokojnosťou jej partnera/partnerky zostalo zachované. Existujú hranice a isté určujúce situačné faktory, pri ktorých je pre obnovu vzťahu sebaodpustenie nevyhnutné, ale i naopak, kedy na vzťah môže vplyvať negatívne (Fincham et al., 2006). Z našich dát sme vedeli preskúmať vzťah sebaodpustenia a spokojnosti vo vzťahu iba u žien. Ich pozitívna závislosť sa javí lineárna, nepodarilo sa nám nájsť hranicu, pri ktorej by spokojnosť vo vzťahu začala klesať. Preto by bolo vhodné ďalšie preskúmanie vzťahu sebaodpustenia u žien a spokojnosti vo vzťahu u ich partnerov/partneriek, kde predpokladáme, že by mohla byť táto hranica odhalená.

Vďačnosť stredne silne koreluje so všetkými meranými formami SWB, čo korešponduje s výsledkami výskumov SWB (Emmons & Shelton, 2002; Gruszecka, 2015; Watkins, 2004; Watkins et al., 2009; Wood et al., 2010), aj partnerskej spokojnosti (Bono et al., 2004; Buck, 2004; Emmons, 2008). Odpustenie so všetkými meranými aspektami spokojnosti korelovalo len slabo. Napriek očakávaniam silnejšej korelácie výsledky kladného vzťahu korešpondujú so závermi veľkého počtu výskumov a štúdií, ktoré sa odpusteniu venovali nielen vo

vzťahu so SWB (Carr, 2011; Rye & Pargament, 2002; Witvliet vanOyen, 2009), ale hlavne v súvisi so spokojnosťou v partnerskom vzťahu (Fenell, 1993; Fincham et al., 2005; Fincham et al., 2006; McCullough et al., 2000; Ripley & Worthington, 2002). Fincham a Beach (2007, s. 264) na základe svojich predchádzajúcich štúdií dokonca hovoria o „robustnej/silnej asociácii medzi odpustením a manželskou spokojnosťou“. Títo autori však využili na meranie odpustenia odlišnú metódu. Probanti si mali spomenúť na najzávažnejší partnerský incident za posledných 6 mesiacov, ktorý si mali čo najživšie a najdetailnejšie predstaviť a potom ho opísať. Na základe toho hodnotili svoje prežívanie odpustenia na škále. Zdá sa však, že ak človek nie je schopný rozpamätať sa na situáciu, kedy on sám ublížil, je signifikantne menej ochotný odpustiť (Younger, Piferi, Jobe, & Lawler, 2004). Náš dotazník sa nezameriaval na konkrétnu udalosť, ale obsahoval skôr všeobecné generické otázky, ktoré nevyvolali taký silný a autentický emocionálny zážitok, čo mohlo dať priestor vedúci k viac sociálne žiaducim odpovediam. Ďalším limitom môže byť sebaklam, v hraničnom prípade môže pri vysokom skórovaní ísť o formu defenzívnej taktiky, kedy sú respondenti silne motivovaní popierať, že majú akékoľvek negatívne vlastnosti (Benda, 2019). V tomto kontexte by bolo možné uvažovať aj o fenoméne pseudoodpustenia (Enright et al., 1991), kedy jednotlivec úprimne verí, že odpustil, a hoci aj v testoch odpustenia vysoko skóruje, v skutočnosti tak nespravil. Kognitívna zložka odpustenia je naplnená, ale v emocionálnej zložke k zmene nedošlo (Witvliet vanOyen, 2009). Takýto stav môže byť problém a môže viesť k absencii psychického uzdravovania, k návratu k negatívnym emóciám ako úzkosť, v prípade dlhšej expozície aj k depresii. To by mohlo v konečnom dôsledku viesť k nespokojnosti so životom, aj s partnerským vzťahom. Odpustenie, aj vďačnosť, ako zvládacie procesy majú potenciál tmiť reakcie manželského systému spôsobené poruchami správania partnera alebo externými vplyvmi a môžu tak časom prispieť ku kvalitatívnym zmenám vo vzťahu (Fincham et al., 2007). V tomto kontexte je zaujímavé porovnať naše výsledky s výsledkami výskumu Vaníkovej (2013). Náš výskum môže slúžiť ako ilustrácia kratších vzťahov, pretože i keď priemerná dĺžka nami skúmaných vzťahov bola  $M = 10.2$  roka, medián bol iba  $Md = 5$  a najčastejšia dĺžka vzťahu dokonca iba  $Mo = 1$  rok a menej. Výskum Vaníkovej zasa môže slúžiť ako ilustrácia dlhších vzťahov vzhľadom na inkluzívnu podmienku trvania vzťahu minimálne 10 rokov. V oboch prípadoch bol na meranie partnerskej spokojnosti použitý EMS dotazník. Vaníkovej korelácia medzi odpustením a partnerskou spokojnosťou  $\rho = 0.22$ ,  $p < 0.026$ , je mierne silnejšia ako naša korelácia  $\rho = 0.163$ ,  $p < 0.001$ . To by mohlo naznačovať, že táto korelácia s dĺžkou trvania vzťahu rastie, i keď zostáva v pásme slabšej korelácie. Na druhej strane je Vaníkovej korelácia medzi vďačnosťou a nameranou partnerskou spokojnosťou  $\rho = 0.28$ ,  $p < 0.004$ , mierne slabšia ako naša  $\rho = 0.341$ ,  $p < 0.001$ . To by mohlo naznačovať, že táto korelácia s dĺžkou trvania vzťahu klesá, dokonca skĺzla z pásma strednej do slabšej korelácie. Rozdiely korelácií však nie sú veľké, preto zostáva otázkou, či sa skutočne menia s dĺžkou trvania vzťahu, alebo sú uvedené rozdiely spôsobené inými faktormi, ako napríklad medzipohlavné rozdiely, medzikultúrne rozdiely alebo vekové rozdiely, s vekom  $M = 32.8$ ,  $SD = 14.4$ , v našom výskume a vekom  $M = 42.18$ ,  $SD = 8.19$ , vo Vaníkovej výskume.

Z výsledkov je zrejmé, že sebarefektujúce charakteristiky sa zdajú byť lepšími prediktormi well-beingu a partnerskej spokojnosti ako charakteristiky, ktoré ovplyvňujú jednotlivcove reakcie na okolie ako sú odpustenie a vďačnosť. Z posledných dvoch charakteristík však vďačnosť preukázala stredne silný vzťah so všetkými druhmi spokojnosti, čo môžeme vnímať ako podporenie teórie, že aj vďačnosť je príbuzná sebaakceptujúcim emóciám (Rash, Matsuba, & Prkachin, 2011).

Toto zistenie by mohlo mať významné implikácie v terapeutickej praxi, k čomu sa detailnejšie vyjadríme neskôr.

V rámci práce so získanými údajmi sme spracovali aj ďalšie údaje o respondentkách získané z dotazníka Dáta o skúmanej osobe. Naše najlepšie modely predikcie SWB a partnerskej spokojnosti obsahovali okrem významných osobnostných charakteristík sebahodnota, sebaúcta a vďačnosť práve tie položky dotazníka DOS, ktoré reflektujú subjektívne vnímanie reality jednotlivca, konkrétne pociťovaný vek a hodnotenie kvality partnerského vzťahu rodičov. Je zaujímavé, že práve tieto dve otázky boli jediné z dvadsaťtri otázok v DOS, ktoré záviseli od subjektívneho vnímania respondentiek. Zvyšné socio-demografické ukazovatele boli v priebehu výberu najoptimálnejšieho modelu eliminované kvôli ich nie dostatočnej signifikancii (Chudá, 2020). Uvedené podporuje tvrdenie, že osobnostné charakteristiky sú významnejším prediktorom šťastia ako aj well-beingu ako sú demografické premenné (Diener et al., 1999).

## Diskusia

### Širšie implikácie výsledkov výskumu do teórie a praxe

Naše výsledky výskumu **dopĺňajú súčasný rozsah poznatkov o vnímaní kvality života u slovenských žien**, čo môže obohatiť viaceré základné a aplikované psychologické disciplíny, napr. sociálnu psychológiu, psychológiu osobnosti a poradenskú psychológiu. Poskytli sme širší pohľad na šesť významných charakteristík, ktoré sa dávajú do vzťahu so životnou a partnerskou spokojnosťou, nad rámec doteraz intenzívne skúmaných čít Big-five.

Širšie implikácie výskumu vidíme v **párovej, ale aj v individuálnej psychoterapii**, či poradenskej práci, kde by klientky s nízkou úrovňou spokojnosti v živote, či v partnerstve mohli pomocou práce na sebe dosiahnuť pozitívne výsledky. Terapeutická práca na Self, Odpúšťajúca terapia, či metódy vyvolávajúce zosilnené prežívanie vďačnosti by mohli sekundárne viesť k zvýšeniu celkovej životnej spokojnosti, ale aj spokojnosti v partnerskom vzťahu.

Domnievame sa, že prospešným krokom by bolo vytvoriť **podporný program pre školské a predškolské zariadenia** s cieľom budovať sebahodnotu, podporovať rozvoj sebaúcty, sebasúcty, sebaodpustenia, povzbudzovať v odpúšťaní sebe aj iným a prehľbovať prejavy vďačnosti.

Na výsledky spokojnosti so životom a partnerským vzťahom sme nahliadli tiež cez súčasné prežívanie ľudí v manželskom a partnerskom vzťahu. Nenašli sme rozdiely medzi zosobášenými a nezosobášenými participantkami, čo je v súlade s výskumami (Kmeťová, 2012; Koreňová - Thomay, 2016). Tento faktor už **nemal byť podstatný pre určovanie skladby výskumných súborov**, a to v rámci širšej implikácie, ani v iných druhoch a typoch výskumu spokojnosti.

## Limity výskumu

Za limitujúci považujeme spôsob zberu dát príležitostným výberom a formou snehovej gule, ktorý neumožňoval priebežnú kontrolu štruktúry výskumného súboru. Skúmaný súbor nebol reprezentatívny, čomu nasvedčuje aj skutočnosť, že premenné neboli normálne rozdelené. Postup šírenia dotazníka mohol tiež spôsobiť, že bola vzorka vychýlená.

Pri sebahodnotiacich dotazníkoch sa vyskytuje response bias (Paulhus, 2002), špeciálne pri charakteristikách ako odpustenie a vďačnosť je sociálna žiadúcnosť odpovedí výrazná (Kanz, 2000). Ďalšie skreslenie mohol byť sebaklam (John & Gosling, 2000), či pozitívny bias (Crocker & Bylsma, 1995).

Dáta z EMS dotazníka sme neupravovali o idealistické skreslenie. Dotazník obsahoval otázky zvládania rodičovských povinností a spoločného praktizovania viery, pri ktorých mohli mať bezdetné a ateistické ženy problém sa vyjadriť. Napriek tomu, že jeho diskriminačná validita spokojných a nespokojných manželstiev bola preukázaná (Fowers & Olson, 1989), je možné, že nereflektoval prežívanie spokojnosti tak, ako jeho pôvodná 240 položková verzia ENRICH (Olson, Fournier, & Druckman, 1983).

Použitý dotazník HFS Self nerozlišoval sebaodpustenie zo zranenia seba samého a sebaodpustenie zo zranenia druhého (Hall & Fincham, 2005). Ak by sa nám podarilo túto charakteristiku namerať aj v spomínanom členení, mohla by sa zmeniť aj sila korelačného vzťahu. V tomto kontexte by mohlo byť zaujímavé preskúmať vzťah sebaodpustenia ženy a prežívanej partnerskej spokojnosti zo strany jej partnera/partnerky.

Spokojnosť, či SWB je multifacetový konštrukt, preto aj nami vybrané premenné predstavujú len fragment faktorov, ktoré ho môžu ovplyvňovať. Domnievame sa, že by bolo osožné v budúcnosti odhaľovať ďalšie premenné.

## Literatúra

- Aldous, J. (1996). *Family Careers: Rethinking the Developmental Perspective (Emotional Development)* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. ISBN 978-0803951808.
- Aron, A., & Aron, E. N. (2014). Love and sexuality. In K. McKinney, & S. Sprecher (Eds.), *Sexuality in close relationships* (pp. 25-48). New York: Psychology Press. ISBN 978-1-315-80742-3.
- Babinčák, P. (2008). *Spokojnosť so životom ako psychologická dimenzia kvality života*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-8068-749-6.
- Barton Cuthriell, K. (2013). 23 Questions to Determine Your Amount of Self-Respect – The Snowball Effect. Retrieved from Homepage – The Snowball Effect: <http://thesnowballeffect.com/2013/04/10/23-questions-to-determine-your-amount-of-self-respect-2/>
- Benda, J. (2019). *Všímavost a soucit se sebou*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1524-0.

- Blatný, M., & Šolcová, I. (2015). Well-being. In M. Blatný (Ed.), *Personality and Well-being Across the Life-Span* (1st ed., pp. 20-59). Basingstoke: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-349-56861-1.
- Bono, G., & McCullough, M. E. (2006). Positive Responses to Benefit and Harm: Bringing Forgiveness and Gratitude Into Cognitive Psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20(2), 147-158. doi:10.1891/088983906780639835
- Bono, G., Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2004). Gratitude in Practice and the Practice of Gratitude. In P. A. Linley, & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 464-481). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. ISBN 0-471-45906-2.
- Bosson, J. K., & Swann, W. B. (2009). Self-Esteem. In M. R. Leary, & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (1st ed., pp. 527-546). New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-647-2.
- Buck, R. (2004). The Gratitude of Exchange and the Gratitude of Caring: A Developmental-Interactionist. In R. A. Emmons, & M. E. McCullough (Eds.), *The Psychology of Gratitude* (pp. 100-121). New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-515010-4.
- Cambridge English Dictionary. (2019). SELF-RESPECT | *meaning in the Cambridge English Dictionary*. Retrieved from Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-respect>
- Carr, A. (2011). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths* (2nd ed.). Hove: Routledge. ISBN 978-0415602365.
- Caughlin, J. P., & Huston, T. L. (2006). The Affective Structure of Marriage. In A. L. Vangelisti, & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge handbook of personal relationships* (1st ed., pp. 131-155). Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-82617-4.
- Chudá, E. (2020). *Osobnostné charakteristiky žien v kontexte ich spokojnosti v živote a partnerskom vzťahu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. Diplomová práca.
- Colman, A. M. (2003). *Oxford dictionary of Psychology* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press,. ISBN 9780199534067.
- Cordón, L. A. (2005). *Popular psychology: an encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood Press. ISBN 0-313-32457-3.
- Crocker, J., & Bylsma, W. J. (1995). Self-Esteem. In A. S. Manstead, & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology* (pp. 1023-1031). Oxford: Blackwell Publishers. ISBN 0-631-18146-6.
- Davis, D. E., Ho, M. Y., Griffin, B. J., Bell, C., Hook, J. N., Van Tongeren, D. R., DeBlaere, C., Worthington, E. L., & Westbrook, C. J. (2015). Forgiving the self and physical and mental health correlates: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 62(2), 329-335. doi:10.1037/cou0000063

- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 12(4), 197-229. doi:10.1037/0033-2909.124.2.197
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Diener, E., Kesebir, P., & Tov, W. (2009). Happiness. In M. R. Leary, & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (1st ed., pp. 147-160). New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-647-2.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
- Emmons, R. A. (2008). Gratitude, Subjective Well-Being, and the Brain. In M. Eid, & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 469-491). New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-581-9.
- Emmons, R. A., & Shelton, C. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 459-484). New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-513533-4.
- Enright, R. D., Al-Mabuk, R., Conroy, P., Eastin, D., Freedman, S., Golden, S., Hebl, J., Huang, T., Park, Y., Pierce, K., & Sarinopoulos, I. (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines, & J. Gewirtz (Eds.), *Moral behavior and development Vol.1* (pp. 123-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum. ISBN 0-80-580-8817.
- Fenell, D. L. (1993). Characteristics of long-term first marriages. *Journal of Mental Health Counseling*, 15(4), 446-460.
- Fincham, F. D. (2000). The kiss of the porcupines: From attributing responsibility to forgiving. *Personal Relationships*, 7(1), 1-23. doi:10.1111/j.1475-6811.2000.tb00001.x
- Fincham, F. D., & Beach, S. R. (2007). Forgiveness and marital quality: Precursor or consequence in well-established relationships. *Journal of Positive Psychology*, 2(4), 260-268. doi:10.1080/17439760701552360
- Fincham, F. D., Hall, J. H., & Beach, S. R. (2005). "Til Lack of Forgiveness Doth Us Part": Forgiveness and Marriage. In E. L. Worthington (Ed.), *Handbook of forgiveness* (pp. 207-225). New York: Routledge. ISBN 978-0-415-94949-1.
- Fincham, F. D., Hall, J. H., & Beach, S. R. (2006). Forgiveness in marriage: Current status and future directions. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 55(4), 415-427. doi:10.1111/j.1741-3729.2005.callf.x-i1
- Fincham, F. D., Stanley, S. M., & Beach, S. R. (2007). Transformative Processes in Marriage: An Analysis of Emerging Trends. *Journal of Marriage and Family*, 69(2), 275-292. doi:10.1111/j.1741-3737.2007.00362.x

- Fowers, B. J., & Olson, D. H. (1989). Enrich marital inventory: A discriminant validity and cross-validation assessment. *Journal of Marital and Family Therapy*, 15(1), 65-79. doi:10.1111/j.1752-0606.1989.tb00777.x
- Fowers, B. J., & Olson, D. H. (1993). ENRICH Marital Satisfaction Scale: A Brief Research and Clinical Tool. *Journal of Family Psychology*, 7(2), 176-185. doi:10.1037/0893-3200.7.2.176
- Gruszecka, E. (2015). Appreciating Gratitude: Is Gratitude an Amplifier of Well-Being? *Polish Psychological Bulletin*, 46(2), 186-196. doi:10.1515/ppb-2015-0025
- Hall, J. H., & Fincham, F. D. (2005). Self-Forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(5), 612-637.
- Hawkins, D. N., & Booth, A. (2005). Unhappily Ever After: Effects of Long-Term, Low-Quality Marriages on Well-Being. *Social Forces*, 84(1), 451-471. doi:10.1353/sof.2005.0103
- Holder, M. D., & Klassen, A. (2009). Personality. In S. J. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of positive psychology* (1st ed., pp. 689-691). Chichester – West Sussex: Blackwell Publishing. ISBN 978-1-4051-6125-1.
- John, O. P., & Gosling, S. D. (2000). Personality traits. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (pp. VI:140-144). Washington: American Psychological Association. ISBN 978-1-55798-187-5.
- Kamp Dush, C. M., Taylor, M. G., & Kroeger, R. A. (2008). Marital Happiness and Psychological Well-Being Across the LifeCourse. *Family Relations*, 57(2), 211-226. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00495.x.
- Kanz, J. E. (2000). How Do People Conceptualize and Use Forgiveness? The Forgiveness Attitudes Questionnaire. *Counseling and Values*, 44(3), 174-188.
- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1995). The Longitudinal Course of Marital Quality and Stability: A Review of Theory, Method, and Research. *Psychological Bulletin*, 118(1), 3-34. doi:10.1037/0033-2909.118.1.3
- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2020). Research on Marital Satisfaction and Stability in the 2010s: Challenging Conventional Wisdom. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 100-116. doi:10.1111/jomf.12635
- Kasalová, P., Praško, J., & Jadlovec, F. (2015). Poruchy osobnosti v manželství a partnerském vztahu. *Psychiatrie v praxi*, 16(1), 21-23.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47(4), 333-345.
- Kmeťová, K. (2012). *Sebahodnotenie a osobnostné charakteristiky v súvislosti so vzťahovou spokojnosťou*. (Diplomová práca). Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Trnava, Slovenská republika.
- Koch, E. J. (2006). Examining the Role of Self-Esteem in Psychological Functioning and Well-Being. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers* (pp. 260-266). New York: Psychology Press. ISBN-13: 978-1-84169-420-7.



- Koreňová - Thomay, K. (2016). *Spokojnosť v dlhodobom partnerstve v priebehu času*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. Diplomová práca.
- Kumashiro, M., Finkel, E. J., & Rusbult, C. E. (2002). Self-Respect and Pro-Relationship Behavior in Marital Relationships. *Journal of Personality*, 70(6), 1009-1050. doi:10.1111/1467-6494.05030
- Lavner, J. A., & Bradbury, T. N. (2012). Patterns of Change in Marital Satisfaction Over the Newlywed Years. *Journal of Marriage and Family*, 72(5), 1171-1187. doi:10.1111/j.1741-3737.2010.00757.x
- 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. doi:10.1037/0022-3514.68.3.518
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). *Self-compassion and reactions to. Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly*, 92(5), 887-904. doi:10.1037/0022-3514.92.5.887
- Marková, D., Šebíková, L., & Turčan, C. (2020). Subjektívne hodnotenie sexuálnych a partnerských vzťahov vo svetle výskumov a ich etické aspekty. In N. Kallová, & I. Lukšík (Ed.), *Kvalita života a kvalita vzťahov* (s. 163-191). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV. ISBN 978-80-973370-4-9.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127. doi:10.1037//0022-3514.82.1.112
- McCullough, M. E., Pargament, K. I., & Thoresen, C. E. (Eds.). (2000). *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*. New York: New Guilford Press. ISBN 1-57230-510-X.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* (1. vyd.). Praha: Grada. ISBN 80-2471-3624.
- Murray, S., Griffin, D. W., Rose, P., & Bellavia, G. (2006). For Better or Worse? Self-Esteem and the Contingencies of Acceptance in Marriage. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(7), 866-880. doi:10.1177/0146167206286756
- Mutrie, N., & Faulkner, G. (2004). Physical Activity: Positive Psychology in Motion. In P. A. Linley, & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 146-164). New Jersey: John Wiley & Sons. ISBN 0-471-45906-2.
- Neff, K. D. (2011). *Self-compassion – The Proven Power fo Being Kind to Yourself* (1st ed.). New York: HarperCollins. ISBN 978-0-06-173352-9.
- Neff, K. D., & Beretvas, S. N. (2013). The Role of Self-compassion in Romantic Relationships. *Self and Identity*, 12(1), 78-98. doi:10.1080/15298868.2011.639548

- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-Compassion: What It Is, What It Does, and How It Relates to Mindfulness. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (pp. 121-137). New York: Springer. ISBN 978-1-4939-2262-8.
- Neff, K. D., & Germer, C. (2018). *The Mindful Self-Compassion Workbook*. New York: The Guilford Press. ISBN 9781462526789.
- Neff, K. D., & Lamb, L. M. (2009). Self-Compassion. In S. J. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of positive psychology* (pp. 864-867). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell. ISBN 978-1-4051-6125-1.
- Nurhayati, S. R., Faturachman, F., & Helmi, A. F. (2019). Marital Quality: A Conceptual Review. *Buletin Psikologi*, 27(2), 109-124. doi:10.22146/buletinpsikologi.37691
- Olson, D. H., Fournier, D. G., & Druckman, J. M. (1983). *PREPARE/ENRICH Counselor's Manual*. Minneapolis, MN: PREPARE/ENRICH, Inc.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In H. I. Braun, D. N. Jackson, & D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49-69). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. ISBN 978-1138866812.
- Pavlučiková, E. (2015). *Psychologické aspekty partnerstva* (1. vyd.). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1454-3.
- Peer, M. (2019). *This Is Why Self-Respect Is Crucial For Happiness – Mindvalley Blog*. Retrieved from Mindvalley Blog - Mindvalley Blog: <https://blog.mindvalley.com/self-respect-crucial-for-happiness/>
- Pelucchi, S., Paleari, F. G., Regalia, C., & Fincham, F. D. (2013). Self-forgiveness in romantic relationships: It matters to both of us. *Journal of Family Psychology*, 27(4), 541-549. doi:10.1037/a0032897
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington: Oxford University Press. ISBN 978-01-9516-7016.
- Plaňava, I., Rajmicová, K., & Blažková, P. (2003). Manželská spokojenost a partnerské interakce. *Československá psychologie*, 47(5), 385-391.
- Popelková, M., Šišková, A., & Zaťková, M. (2010). Životná spokojnosť a vybrané osobnostné premenné učiteľov. *Psychologie a její kontexty*, 1(1), 15-31.
- Prieto-Ursúa, M. (2015). Self-forgiveness, self-acceptance or intrapersonal restoration? Open issues in the Psychology of Forgiveness. *Papeles del Psicologo*, 36(3), 230-237.
- Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 576-593. doi:10.1111/j.1741-3737.2007.00393.x

- 
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 18(3), 250-255. doi:10.1002/cpp.702
- Rash, J. A., Matsuba, M. K., & Prkachin, K. M. (2011). Gratitude and Well-Being: Who Benefits the Most from a Gratitude Intervention? *Applied Psychology: Health and Well-being*, 3(3), 350-369. doi:10.1111/j.1758-0854.2011.01058.x
- Ripley, J. S., & Worthington, E. L. (2002). Hope-focused and forgiveness-based group interventions to promote marital enrichment. *Journal of Counseling & Development*, 80(4), 452-463. doi:10.1002/j.1556-6678.2002.tb00212.x
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rye, M. S., & Pargament, K. I. (2002). Forgiveness and romantic relationships in college: Can it heal the wounded heart? *Journal of Clinical Psychology*, 58(4), 419-441. doi:10.1002/jclp.1153
- Sayehmiri, K., Kareem, K., Abdi, K., Dalvand, S., & Ghanei Gheshlagh, R. (2020). The relationship between personality traits and marital satisfaction: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychology*, 8(15). doi:10.1186/s40359-020-0383-z
- Schmidt, R.-B. (2003). *Lebensthema Sexualität: Sexuelle Einstellungen, Erfahrungen und Karrieren jüngerer Frauen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN 978-3-8100-3516-5.
- Seligman, M. E. (2014). *Vzkvétání* (1. vyd.). Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-87270-95-0.
- Seligman, M. E. (2017). *Authentic happiness*. New York: Nicholas Brealey Publishing. ISBN 978-1857-886-771.
- Shpancer, N. (2016). How Your Personality Predicts Your Romantic Life | Psychology Today. Retrieved from *Psychology Today: Health, Help, Happiness + Find a Therapist*: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/insight-therapy/201608/how-your-personality-predicts-your-romantic-life>
- Statt, D. A. (1998). *The Concise Dictionary of Psychology* (3rd ed.). London: Routledge. ISBN 0-203-45052-3.
- Stone, E. A., & Shackelford, T. K. (2007). Marital Satisfaction. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology* (pp. 541-544). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications. ISBN 978-1-4129-1670-7.
- Thompson, L. Y., & Snyder, C. R. (2003). Measuring forgiveness. In C. R. Shane J. Lopez (Ed.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (1st ed., pp. 301-312). Washington, DC, US: American Psychological Association. ISBN 978-1557989888.

- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., Heinze, L., Neufeld, J. E., Shorey, H. S., Roberts, J. C., & Roberts, D. E. (2005). Dispositional Forgiveness of Self, Others, and Situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313-359. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x
- Toussaint, L. L., Webb, J. R., & Hirsch, J. K. (2017). Self-Forgiveness and Health: A Stress-and-Coping Model. In L. Woodyatt, E. L. Worthington, M. Wenzel, & B. J. Griffin (Eds.), *Handbook of the Psychology of Self-Forgiveness* (pp. 87-99). Cham: Springer. ISBN 978-3-319-60572-2.
- Twenge, J. M. (2007). Self-esteem. In R. F. Baumeister, & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology* (pp. 819-822). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-1670-7.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II dospělost a stáří* (1. vyd.). Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1-318-5.
- Vaníková, H. (2013). *Faktory ovplyvňujúce spokojnosť partnerského spoluzitia*. (Diplomová práca). Masarykova univerzita, Brno, Česká republika.
- Watkins, P. C. (2004). Gratitude and Subjective Well-Being. In R. A. Emmons, & M. E. McCullough (Eds.), *The Psychology of Gratitude* (pp. 167-192). Oxford: Oxford University Press, ISBN 0-19-515010-4.
- Watkins, P. C., Van Gelder, M., & Frias, A. (2009). Furthering the Science of Gratitude. In S. J. Lopez, & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2nd ed., pp. 437-445). Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0199862160.
- WHO. (1998). Wellbeing Measures in Primary Health Care/The Depcare Project. *Report on a WHO Meeting* (pp. 1-35). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Williamson, I., & Gonzales, M. H. (2007). The subjective experience of forgiveness: Positive constructs of the forgiveness experience. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(4), 407-446. doi:10.1521/jscp.2007.26.4.407
- Witvliet vanOyen, C. (2009). Forgiveness. In S. J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 403-409). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell. ISBN 978-1-4051-6125-1.
- Wohl, M. J., DeShea, L., & Wahkinney, R. L. (2008). Looking within: Measuring state self-forgiveness and its relationship to psychological well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40(1), 1-10. doi:10.1037/0008-400x.40.1.1.1.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890-905. doi:10.1016/j.cpr.2010.03.005
- Worley, J. A. (2017). Satisfaction with Life Scale. In E. o. Differences, V. Zeigler-Hill, & T. K. Shackelford (Eds.). Cham: Springer. ISBN 978-3-319-28099-8.

---

Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, Interpersonal Conflict Resolutions, and Well-being. *Self and Identity*, 12(2), 146-159. doi:10.1080/15298868.2011.649545

Younger, J. W., Piferi, R. L., Jobe, R. L., & Lawler, K. A. (2004). Dimensions of forgiveness: The views of laypersons. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(6), 837-855. doi:10.1177/0265407504047843

# ŠPECIFIKÁ ROLY OTCA V RODINE S DIEŤAŤOM SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM

## SPECIFIC ROLE OF FATHER IN FAMILY WITH A DISABLED CHILD

Ema ORIŇÁKOVÁ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Inštitút psychológie, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, ul. 17. novembra 1,  
080 01 Slovensko, [ema.orinakova@smail.unipo.sk](mailto:ema.orinakova@smail.unipo.sk)

### **Abstrakt:**

*Narodenie dieťaťa so zdravotným postihnutím so sebou prináša nové výzvy, ktorým musí rodina čeliť a vyžaduje si zmeny v jej doterajšom fungovaní. To, akým spôsobom sa s postihnutím dieťaťa vyrovná otec, ako sa zapája do výchovy a participuje v rámci rodiny, má zásadný vplyv na fungovanie a integritu rodiny ako celku. Cieľom príspevku je poskytnúť teoretický prehľad o doteraz málo preskúmanej problematike rolí a funkcií otca v rodine s hendikepovaným dieťaťom, identifikovať kľúčové oblasti, v ktorých sa otec zapája a popísať, v čom je rola otca s hendikepovaným dieťaťom špecifická. V závere budú uvedené odporúčania pre budúci výskum.*

**Kľúčová slova:** Otec; rola; zapojenie; zdravotné postihnutie

### **Abstract:**

*The birth of a child with a disability brings new challenges that the family has to face and requires changes in its present functioning. How a child's disability is accepted by the father, how he engages in upbringing and participates within the family has a profound impact on the functioning and integrity of the family as a whole. The aim of the paper is to provide a theoretical overview of the previously little-explored issue of the roles and functions of the father in the family with a disabled child, to identify the key areas in which father is involved and to describe how the role of the father with the handicapped child is specific. In conclusion, there will be included some recommendations for future research.*

**Keywords:** Father; role; involvement; disability

## Úvod

Havelka a Bartošová (2019) uvádzajú, že už samotný príchod dieťaťa do rodiny značí nevyhnutnosť zmien v usporiadaní rodinných vzťahov a v doterajšom fungovaní rodiny, ako celku. O to výraznejšie možno pozorovať nevyhnutnosť prispôbiť sa novým podmienkam, ak sa do rodiny narodí dieťa so zdravotným postihnutím. Vzťahy sú tým ovplyvnené na každej úrovni: medzi manželmi, rodičmi a ich ďalšími deťmi aj medzi súrodencami navzájom. Ako však vplýva narodenie dieťaťa so zdravotným postihnutím na otca samotného

a v čom spočíva jedinečnosť jeho roly, ako otca dieťaťa so zdravotným postihnutím? Aké výzvy naplnenie tejto roly so sebou prináša? Na tieto otázky sa budeme snažiť nájsť odpoveď v našom príspevku. Skôr než tak učiníme, definujeme si rolu otca ako psychologický konštrukt.

## Rola otca, zapojenie

Z pohľadu modelu „3V,“ ktorého autorom je Rause, zahŕňa v sebe rola otca 3 dôležité aspekty a to: vedenie, vzťah a vzor. „Vedenie“ znamená, že ak muž vedie svoje deti citlivo a múdro, deti získavajú dôveru a s pomocou otca si budujú vlastnú identitu, učia sa zároveň dôverovať druhým ľuďom, rozlišovať komu dôverovať môžu a v neposlednom rade sa tak učia spolupracovať s ostatnými bez pocitu ohrozenia. Aspekt „vzťah“ otcovskej role v sebe zahŕňa dôležitú schopnosť otca naučiť svoje deti správať sa tak, aby sa nebáli vlastných emócií. Vo vzťahu otec - dieťa, má otec vytvoriť bezpečný priestor, v ktorom si dieťa môže vyskúšať vlastný štýl správania sa v blízkom vzťahu. „Vzor“- otec modeluje mužskú a ženskú rolu a pomáha deťom si ju osvojiť. Dcéra si vo vzťahu s otcom osvedčuje svoju ženskosť a syn sa zase identifikuje so svojou mužskou rolou podľa vzoru otca (in Kunhartová, Potměšil a Potměšilová, 2017). Pri snahe o definovanie roly otca ako psychologického konštruktú sa najčastejšie vychádza z pojmu zapojenie (involvement) alebo jeho ekvivalentu angažovanosť (engagement). Lamb, Pleck, Charnov a Levine (in Krampe a Newton, 2006) chápali zapojenie otca v 3 dimenziách, a to ako: 1. **interakciu/angažovanosť**, ktorá zahŕňa intenzívnejšie strávený čas s dieťaťom vo vzájomnej hre „jeden na jedného“ (napr. pomoc s domácimi úlohami, kŕmenie dieťaťa, hra); 2. **prístupnosť** a fyzickú prítomnosť otca v blízkosti dieťaťa, bez vzájomnej interakcie (napr. popri varení dávať na dieťa pozor, keď sa hrá, a byť tam pre neho v prípade potreby); 3. **zodpovednosť** zahŕňa plánovanie a realizáciu plánov, pre zabezpečenie blaha dieťaťa (napr. zabezpečenie dostatku jedla, oblečenia, lekárskej starostlivosti pre dieťa).

## Akceptácia zdravotného postihnutia dieťaťa otcom

So zdravotným postihnutím dieťaťa sa každý člen rodiny vyrovnáva po svojom a toto prijatie môže každému trvať rôzne dlhú dobu (Kunhartová a kol, 2017). V rodinách, kde sa narodí dieťa so zdravotným postihnutím môžu z toho dôvodu vzniknúť nedorozumenia medzi partnermi. Muži a ženy reagujú odlišne v prípade, že sú konfrontovaní s náročnou životnou situáciou, akou je aj narodenie dieťaťa so zdravotným postihnutím. Zatiaľ, čo ženy skôr vyhľadávajú sociálnu oporu zvonku, muži v prípade eskalovaného stresu majú skôr tendenciu stiahnuť sa do seba a izolovať (Cummings, Merrilees, a George 2010). Ženy - matky si potom častokrát vysvetľujú nesprávne, ak majú dojem, že ich partner neprežíva dostatočne emotívne okolnosti spojené so zdravotným postihnutím ich dieťaťa (Vágnerová, Strnadová a Krejčová, 2009). To, akým spôsobom sa otec vyrovnáva so zdravotným postihnutím svojho dieťaťa, ako zvláda záťaž spojenú s jeho výchovou a to, ako spolupracuje v rámci rodiny aj mimo ňu, zásadným spôsobom ovplyvňuje integritu celej rodiny (Kunhartová a kol., 2017). Niektorí otcovia sa dlho nevedia vyrovnáť so zdravotným postihnutím svojho dieťaťa z toho dôvodu, že ich neustále porovnávajú so zdravými deťmi a pociťujú ľútosť nad tým, že ich nemôžu zapájať do takých aktivít, ako by to robili v prípade, že by ich dieťa bolo zdravé. Matky reagujú citlivo na to, ak otec svoje dieťa s postihnutím neakceptuje také, aké je či dokonca sa za neho hanbí. Takéto odmietnutie totiž vnímajú ako nepri-

jatie ich samých (Vágnerová a kol., 2009). Hromková, Letovancová a Slaná (2017) popisujú trojfázový model vyrovnávania sa so zdravotným postihnutím dieťaťa: **1.Oznámenie diagnózy.** Táto fáza je charakteristická prežívaním intenzívnych emócií šoku, popretia, sklamania, neistoty, úzkosti sebaobviňovania i obviňovania druhých. V tejto fáze sa rodičia nechcú zmieriť so zdravotným postihnutím dieťaťa, pociťujú krivdu, že práve im sa narodilo dieťa so zdravotným postihnutím. **2.Prijatie diagnózy.** V tejto fáze dochádza k akceptácii stavu a prehodnocovaniu rodinných vzťahov a k stmeleniu alebo naopak rozpadu manželských/ partnerských vzťahov **3. Hľadanie riešení.** V tejto fáze už rodina prijala postihnutie dieťaťa ako jeho súčasť a začína sa aktívne angažovať v pomoci svojmu dieťaťu, rodina získava kontakty na rôznych profesionálov, vyhľadáva informácie o možnostiach odbornej pomoci a podporných službách pre dieťa i celú rodinu.

## Inštrumentálna a expresívna rola otca v kontexte rodín s hendikepovaným dieťaťom

Lamb (2000) zdôrazňuje nutnosť nazerať na rolu otca ako na multidimenzionálny konštrukt, teda, otec neplní len jednu funkciu (živiteľ), ale má v rodine viac funkcií. Tradičný pohľad popísali v roku 1955 autori Parsons a Bales, ktorí boli zástancovia rozdelenia rolí z hľadiska príslušnosti k pohlaviu, kde otec plní len inštrumentálnu rolu, teda rolu toho kto má na starosti finančné zabezpečenie rodiny a dodržiavanie disciplíny a od matky sa očakávalo plnenie expresívnej role, ktorá zahŕňa starostlivosť o deti, organizovanie voľnočasových aktivít a pod. V súčasnej dobe už podľa viacerých autorov toto striktné rozdelenie na expresívne a inštrumentálne funkcie neplatí (Finley, Mira a Schwartz, 2008). Aj podľa Potančoka (2010) je rola otca v súčasnosti vnímaná mnohotvárne, čo vyplýva z početných očakávaní, ktoré sa role otca pripisujú. Za prototyp moderného otca je považovaný muž, ktorý je prítomný, ako v životoch svojich detí, tak v živote svojej partnerky, zúčastňuje sa pri pôrode a rovnocenne participuje pri výchove detí i starostlivosti o domácnosť. **V rodinách s deťmi so zdravotným postihnutím je však funkcia živiteľa rodiny stále doménou mužov,** zatiaľ čo (väčšinou) matky ostávajú doma s deťmi. Plniť túto úlohu obzvlášť v tomto type rodín nie je vôbec jednoduché. Podľa štatistických údajov z Veľkej Británie sú výdavky rodín s postihnutým dieťaťom 3- krát vyššie v porovnaní s rodinami s intaktnými deťmi a tieto rodiny sa tak nezriedka ocitajú na hranici chudoby. Otec musí „suplovať“ aj príjem matky, ktorá je s dieťaťom doma, musí si častejšie brať dovolenku na zabezpečenie záležitostí spojených so zdravotnou starostlivosťou o dieťa, a preto môže zažívať pocity neistoty z budúcnosti (Families need Fathers, 2014). Že ekonomické zabezpečenie rodiny je viac na pleciach mužov sa ukazuje aj v kvalitatívnej analýze rozhovorov autorov Kunhartovej a jej kolegov (2017), kde túto úlohu plnilo 10 z 12 oslovených mužov. V týchto prípadoch sa o dieťa takmer výhradne starala matka, zatiaľ čo úlohou otca bolo zastabilizovať rodinu finančne. Opačne to bolo len v 2 prípadoch, kedy matky javili o deti len malý alebo takmer žiadny záujem, plnú starostlivosť o dieťa prevzal otec. Otcov taktiež trápia obavy z ich vlastného zhoršujúceho sa zdravotného stavu a uvažujú nad tým, či a ako dlho sa ešte budú zvládať o deti starať. Tieto obavy sú menšie u párov, kde sú obaja partneri relatívne mladí a zdraví (Kunhartová a kol., 2017), zatiaľ čo u otcov vo vyššom veku sa obavy o budúcnosť objavujú častejšie (Dunn, Jahoda a Kinnear, 2020).



## Oblasti zapojenia otca z hľadiska vývinových fáz dieťaťa a rodu

Otec zohráva dôležitú úlohu v každom z vývinových štádií dieťaťa. V prenatálnom období, ak je otec prítomný a podporuje partnerku, má jeho zapojenie pozitívny dopad a zvyšuje pravdepodobnosť absolvovania lekárskeho prehliadok u ženy v prvom trimestri až 1,5x násobne (Redshaw a Henderson, 2013 ; Teitler, in Yogman a Eppel, 2021). Taktiež sa zistilo, že v porovnaní s mužmi, ktorí neboli prítomní pri tehotenstve partnerky, je riziko fajčenia u ženy o 36% nižšie (Martin a kol., 2007). Emočná angažovanosť otca v tomto období sa môže prejavovať aj tým, že zažíva rovnaké príznaky tehotenstva ako jeho partnerka (trpí nevoľnosťou, nespavosťou, nepokojom, priberá na váhe a pod.). Z medicínskeho hľadiska sú tieto prejavy známe ako Couvadov syndróm alebo tzv. „súcitiae“ tehotenstvo (Conner a Denson, in Yogman a Eppel, 2021). Zapojenie otca v tomto období sa ukázalo byť významným prediktorom pokračujúcej angažovanosti aj vo veku 5 rokov dieťaťa (Shannon, Cabrera, Tamis-LeMonda a Lamb, 2009). Redshaw a Henderson (2013) konštatujú, že ženy vnímajú dôležitosť roly, ktorú zohráva ich partner v kritickom období tehotenstva a tesne po narodení dieťaťa. Jeho prítomnosť ovplyvňuje celú prenatálnu zdravotnú starostlivosť a pozitívne vplýva aj na schopnosť matky dojčiť dieťa. Zároveň sa ukázalo, že ak má otec možnosť zobrať si rodičovskú dovolenku, pozitívne to ovplyvňuje duševnú pohodu matky 3 mesiace po narodení dieťaťa. V štúdií porovnávajúcej správanie novorodencov, ktorí prišli na svet cisárskym rezom (Erlandsson a kol., in Yogman a Eppel, 2021), sa ukázalo, že ak bábätká zažívali s otcom priamy kontakt na pokožku 2 h po narodení, oproti tomu, keď bolo o nich postarané z prostredia postieľky bez vzájomného bližšieho kontaktu, tak tieto deti boli pokojnejšie, ľahšie zaspali, plakali menej a vykazovali menej nepokojného novorodeneckého správania. Zaujímavé je aj zistenie, že deti, ktorých otcovia boli viac angažovanými v ich útlom detstve, vykazovali vo veku 9 rokov menej psychických ťažkostí v porovnaní s deťmi, ktorých otcovia boli málo zapojenými v tomto vývinovom štádiu (Boyce a kol., 2006).

Prvé informácie o tom, že s dieťaťom nie je všetko v poriadku sa rodičia často dozvedajú už počas tehotenstva matky alebo tesne po narodení dieťaťa. V prehľadovej štúdií Chlebounovej a Čermáka (2013), ktorá sa venovala problematike utvárania vzťahu rodičov k predčasne narodeným deťom sa uvádza, že v skutočnosti býva otec ten, kto ako prvý vidí dieťa a ako prvý sa aj dozvedá kľúčové informácie od zdravotníckeho personálu o svojom dieťati, zatiaľ čo matky ešte odpočívajú po náročnom pôrode. **Opora partnera** je preto pre ženy už počas tehotenstva ako aj tesne po pôrode, jedným z najdôležitejších faktorov, ktorý **uľahčuje vžívanie sa s novou náročnou situáciou, akou je aj narodenie dieťaťa s postihnutím**. To potvrdzuje aj Fitznerová (2010), ktorá udáva, že pri spätnom pohľade veľmi oceňuje pokojný prístup a správanie jej manžela hneď po narodení dcéry s hendikepom. Toto pokojné nastavenie partnera v prvých chvíľach po jej narodení spôsobilo, že si matka najprv ani nevšimla, že sa dcéra narodila so zdravotným postihnutím. Otcovia sú tiež často tí, ktorí sa neboja asertívne komunikovať s personálom, keď majú potrebu získať presnejšie informácie o zdravotnom stave dieťaťa, sprevádzajú matku pri absolvovaní lekárskeho prehliadok či špeciálnopedagogických vyšetrení alebo sa ich sami aktívne zúčastňujú a sú akýmsi prvotným „náravníkom“ v komunikácii pri strete s nepríjemnými správami od zdravotníckeho personálu. Taktiež si iniciatívne vyhľadávajú informácie o diagnóze na internete či v odborných knihách (Boyd, Ionoco, a McDonald, 2019 ; Kunhartová a kol., 2017 ; Vagnerová a kol., 2009).

Otcovia detí so zdravotným postihnutím sa často cítia byť ignorovaní zo strany zdravotníckeho personálu, ak ide o záležitosti týkajúce sa zdravotného stavu dieťaťa (Ogourtsova a kol., 2021 ; Pancsofar, Petroff, a Carlanini 2021). Pediatri venujú skôr pozornosť zachyteniu depresívnych symptómov u matky, čo sa týka otcov, je táto starostlivosť zo strany lekárov menej častá, a to aj napriek tomu, že otcovia vykazujú častejšie tendenciu k riskantnému správaniu, využívajú zdravotnú starostlivosť menej často a udávajú nižšiu úroveň životných očakávaní (Allport a kol., 2018). Na druhej strane v období posledných rokov si odborníci sú čoraz viac vedomí, že **zapojenie otcov do zdravotnej starostlivosti o deti** má významný vplyv nielen na zlepšenie zdravia dieťaťa, ale zlepšuje zdravotný stav aj samotného otca a tým i subjektívnu pohodu celej rodiny. Z výskumov vyplýva, že zapojenie otcov má pozitívny vplyv na zlepšenie mentálneho zdravia, kognícií, redukuje zhoršovanie prejavov obezity či astmy (Allport, a kol., 2018). U chronicky chorých detí, kde absentovala prítomnosť otca sa ukázalo, že tieto deti mali horšie výsledky v takých faktoroch, ako je dodržiavanie liečby, schopnosť psychologického prispôsobenia sa a celkový zdravotný stav v porovnaní s rodinami, kde bol otec prítomný. Je teda nepochybné, že zapojenie otca v oblasti zdravotnej starostlivosti o deti musia brať do úvahy odborníci venujúci sa pomoci a podpore rodín s deťmi so zdravotnými problémami (Wysocki A Gavin in Yogman a Eppel, 2021).

**Vytvorenie bezpečnej vzťahovej väzby** medzi rodičmi a dieťaťom so zdravotným postihnutím je ohrozené, pretože nezrelé dieťa nereaguje na podnety rodičov v takej miere, ako dieťa zdravé, rodičom sa tak dostáva menej odmeňujúcich sociálnych reakcií. Taktiež samotné narodenie dieťaťa so zdravotným postihnutím môže spôsobiť, že rodičia sú ladení depresívne a stávajú sa tak menej citlivými voči potrebám dieťaťa (Feldman a Eidelman, 2007). Howe (2006) uvádza, že ak vytvorenie bezpečnej vzťahovej väzby prináša rodičom benefity v podobe otvorenej komunikácie voči deťom, schopnosti vedieť byť citlivými a vnímavými v starostlivosti o nich a v schopnosti rozumieť ich potrebám, potom je potrebné pomôcť rodičom detí s postihnutím rozvíjať tieto zručnosti. Kľúčové sa v tomto ohľade javí, aby rodičia rozumeli tomu, že samotné zdravotné postihnutie môže determinovať dieťa v jeho emocionálnom a sociálnom vývine, v schopnosti komunikovať s okolím a vyjadrovať svoje pocity, potreby či frustrácie. Taktiež sa ale ukazuje, že to nie je samotné zdravotné postihnutie ako také, ktoré je spojené s utvorením neistej vzťahovej väzby, ale spôsob interakcie medzi rodičom a dieťaťom a celkové mentálne nastavenie rodiča. Z rozhovorov s otcami vo výskume Kunhartovej (2017) vyplynulo, že pozitívne vplýva na utuženie ich vzájomného vzťahu, ak otec vníma, že dokáže svoje dieťa rozosmiať a urobiť mu niečím radosť. Ako obohacujúce chvíle hodnotili otcovia spoločný čas s deťmi, keď si ich mohli pritúliť k sebe a pohľadiť ich. Prístup rodiča k dieťaťu s postihnutím si teda vyžaduje istú dávku vytrvalosti, trpezlivosti a tolerancie. Fitznerová (2010) pripomína rodičom, aby nezabúdali, že ich vynaložené výchovné úsilie a starostlivosť má zmysel, pretože pomáha pozitívne stimulovať vývin dieťaťa.

Výskumne sa potvrdilo, že otcovia v porovnaní s matkami trávajú viac času pri hrách s malými deťmi v batoliacom a predškolskom veku. Kvalita interakcie v hrových činnostiach je pritom odlišná medzi otcami a ich deťmi oproti matkám. V hrách s otcami deti prežívajú intenzívnejšie emócie a učia sa vysporiadať so svojimi agresívnymi impulzmi, fyzickým kontaktom a regulovať tieto emócie. Intenzívnejšia interakcia detí s otcami podporuje u detí rozvoj nezávislosti a exploračného správania, orientáciu na vonkajší svet a dosahovanie úspechu. Na druhej strane menej intenzívna interakcia s matkami poskytuje deťom pocit bezpečia a rovnováhy (Rosenberg a Wilcox, 2006 ; Reaburn in Yogman a Eppel, 2021). Zapojenie otcov v hrových činnostiach so svojimi deťmi v predškolskom veku má zase pozitívny dopad na zníženie miery externalizovaného a internalizovaného problémového správania u detí (Jia, Kotila a Schoppe-Sullivan., 2012). **Úloha otcov v hrových aktivitách**

je do istej miery sťažená, ak majú dieťa so zdravotným postihnutím. Chlebounová a Čermák (2013) uvádzajú, že častou reakciou rodičov je hyperprotektívne správanie, ktoré môže brzdiť proces individuácie dieťaťa. Toto ochranné správanie sa tak môže prejavíť aj v hrách otca s dieťaťom, kedy z obavy, aby dieťaťu neublížil je na neho nejakým spôsobom jemnejší. Niektorí otcovia sa necítia istí, ak majú s dieťaťom fyzicky manipulovať alebo sa o neho sami starať a potrebujú uistenie partnerky, či to, čo, s dieťaťom robia vykonávajú dobre (Kunhartová a kol. 2017).

Ďalšou oblasťou, **kde otcovia môžu prispievať k zdravému vývinu svojich detí je rozvoj ich jazykových a komunikačných schopností.** Šulová (2006) zhrňa špecifiká otcovskej reči oproti matkám nasledovne: Otec je pre dieťa náročnejším konverzačným partnerom, hovorí menej, a neprijíma takú zodpovednosť za udržanie rozhovoru ako matka. Na druhej strane oproti matke používa bohatší slovník a viac nových slov, používa menej frekventované slová, dieťa teda musí pri interakcii s otcom vyvinúť viac úsilia na to, aby mu porozumelo a udržalo si otcovu pozornosť. Čítanie rozprávok otcami ich deťom sa tiež potvrdilo ako efektívny spôsob, akým môžu podporiť ich zdravý vývin. Otcovia v porovnaní s matkami, pri čítaní rozprávok svojim deťom používajú viac slov, bohatšiu slovnú zásobu a častejšie kladú s svojim deťom otázky (Duursma, Ho, Townsend, Grenyer, a Herbert, 2020; Schwab, Rowe, Cabrera, a Lew-Williams, 2018), Toto aktívne čítanie rozprávok otcami deťom vo veku 9 mesiacov malo pozitívny dopad na celkový sociálny vývin dieťaťa, ktorý sa prejavil dobrými sociálnymi zručnosťami a správaním v 30 mesiacoch veku dieťaťa. (Cabrera, Hennigar, Alonso, McDorman, a Reich, 2021). Podľa Dunsta a Tannoeka používajú rodičia detí so zdravotným postihnutím v komunikácii s nimi viac príkazov, direktívnejší jazyk, ktorý je pre nich zrozumiteľnejší. Matky používajú viac príkazov pri hrách s deťmi s Downovým syndrómom, otcovia detí s PAS používajú zase viac otázok, neverbálnej komunikácie a častejšie veci priamo pomenúvajú. Predpokladá sa, že schopnosť otcov dorozumieť sa so svojím dieťaťom zlepšuje ich vzájomný vzťah, čo následne prispieva k integrite celej rodiny (in Kunhartová a kol., 2017). Z čiastkového výskumu Kunhartovej ktorého zámerom bolo zistiť, akým spôsobom komunikujú otcovia s deťmi vo veku 3- 8 rokov, ktoré používajú na vyjadrovanie len systémy alternatívnej a augmentatívnej komunikácie vyplynulo, že otcovia zvykli komunikovať so svojimi deťmi podobne ako so zdravými deťmi a alternatívne dorozumievacie prostriedky začali používať až postupne, pričom s odstupom 1 roku hodnotili tento štýl komunikácie ako úspešný. Úspech pripisovali najmä vyššiemu veku dieťaťa, mohol však byť spôsobený aj používaním jednotného komunikačného systému všetkými členmi rodiny. Autorka tiež zisťovala či sa otcovia s deťmi aj učili, avšak závery ukázali, že otcovia nevedeli ako sa majú s dieťaťom učiť a aj keď zo začiatku mali snahu učiť sa spolu s dieťaťom, nepokračovali v tom, ak nevideli progres. Učenie s deťmi sa teda ukázalo byť skôr doménou matiek (Kunhartová in Kunhártová a kol., 2017).

V období dospievania sa zapojenie otca ukazuje byť významné a formujúce osobnosť dospievajúcich detí. Podľa Yogmana a Eppel (2021) viaceré štúdie ukázali, že angažovanosť otca je spájaná s nižšou pravdepodobnosťou, že sa u detí v puberte objaví riskantné správanie, ak je vzťah medzi otcom a dieťaťom pevný a kvalitný. Ako významnejšie sa tieto výsledky, týkajúce sa zníženia pravdepodobnosti výskytu riskantného správania ukazujú byť vo vzťahu medzi otcom a synom. Štúdie napríklad potvrdili, že u nerezidentných otcov, ktorí sú zapojení do života svojich detí sa znižuje pravdepodobnosť, že ich deti budú pravidelne fajčiť (Bronte-Tinkew a kol.; Menning in Yogman a Eppel, 2021). Angažovanosť otca zlepšuje kognitívny vývin a je prediktorom nižšieho výskytu problémov v správaní u chlapcov a psychologických problémov u dievčat. Taktiež znižuje pravdepo-

dobnosť výskytu delikventného správania u dospievajúcich detí v rodinách s nízkym socioekonomickým statusom (Sarkadi in Yogman a Eppel, 2021). Zapojenie otcov do života dcér od skorého raného detstva je spájané s neskorším začiatkom puberty u dievčat, nižším výskytom skorých sexuálnych skúseností a menším rizikom otehotnenia v dospievajúcom veku (Ellis, Schlomer, Tilley a Butler, 2012).

Wagani (2018) sa zaoberala otázkou, aký vplyv má zapojenie otca na sebaúctu adolescentov. Dospela k záveru, že hoci dievčatá v jej výskume vykazovali bližší vzťah k matke, v otázke sebaúcty adolescentov sa vzťah s matkou neukázal ako určujúci. Na druhej strane zanedbávanie zo strany otca malo v tejto oblasti pre dieťa fatálnejšie následky. Autorka sa opiera o Bowlbyho teóriu pripútania, a teda, že vytvorenie bezpečného citového puta v začiatkových fázach vývinu napomáha deťom v období dospievania vybudovať si zdravú sebaúctu, pričom sa ukazuje že práve kvalita vzťahu s otcom formuje vysokú mieru sebaúcty a pozitívny vzťah k sebe a deje sa tak rovnako u dievčat, ako aj u chlapcov (Emmanuelle; Zia; Walker a Greene in Wagani, 2018). Laguduová (2021) vyzdvihuje dôležitosť vytvorenia pevného citového puta špeciálne u dcér. **Otcovia predstavujú pre dcéry dôležitý model**, poskytujú im lásku, budujú v nich dôveru a dávajú im základný pocit bezpečia. Sú pre nich vzorom, podľa ktorého budú posudzovať ďalších mužov v ich živote. Otcovia, ktorí sa aktívne zapájajú do vzdelávania svojich dcér, rozvíjajú ich schopnosť učiť sa a v neskoršom období ich života ovplyvňujú aj ich kariérny úspech. Pevné citové puto s otcom im taktiež napomáha rozvíjať sebaúctu a zdravú sebadôveru, ktorá je pre nich kľúčová najmä v období dospievania, kedy ich telo prechádza zásadnými hormonálnymi zmenami. Úlohou otca v tomto citlivom období je sprevádzať dcéry tak, aby sa cítili vo svojom tele dobre a spokojné s tým, aké sú. Hanková a Vávrová (2016), ktoré sa vo svojej práci venovali partnerským vzťahom a sexualite osôb s telesným postihnutím konštatujú, že rozvoj zdravého sebavedomia je obzvlášť dôležitý u osôb nejakým spôsobom znevýhodnených. V prípade výskytu zdravotného postihnutia môže totiž byť toto postihnutie viac či menej viditeľné (napr. rôzne deformácie končatín, tváre, grimasy, mimovoľné pohyby a pod.), čo následne môže negatívne vplývať na vnímanie vlastného tela a sebaopatie. Na základe uvedeného sa stotožňujeme s úvahami Bryana a Hendersona, o self – identite osôb s telesným postihnutím a predpokladáme, že ak má muž dieťa, ktoré má nejakú formu zdravotného postihnutia, vytvoriť u neho pevný základ pre rozvoj zdravého sebavedomia môže pre neho predstavovať o to väčšiu výzvu. Ak sa však tejto úlohy zhostí s dôverou a bez strachu, výsledkom toho môže byť, že sa jeho dieťa naučí transformovať svoje postihnutie v určitú prednosť, nebude mať potrebu sa obhajovať a brániť pred ostatnými kvôli svojmu postihnutiu, ale naopak, bude ho vedieť využívať v kladných a tvorivých aktivitách a interakciách, namiesto toho aby trpelo pochybnosťami o sebe. Bryan a Henderson uzatvárajú svoje myšlienky slovami, že „jedinec, ktorý má pevne vybudované kladné sebavedomie, nebude na tomto svete len prežívať, ale naopak bude prekvítať ako človek“ (in Hanková a kol., 2016, s. 29). **U chlapcov otec rozvíja ich mužskú identitu** a mužské prejavy ako fyzickú aktivitu, telesnú zdatnosť, súťaživosť, samostatnosť a skúmavú zvedavosť (Hewlett, in Kunhartová a kol., 2017). Otcovia, ktorí sa správajú k matkám svojich detí s úctou a dokážu sa s konfliktmi vo vzťahu vysporiadať vhodným spôsobom, budú mať s väčšou pravdepodobnosťou synov, ktorí sa naučia ako sa majú správať k ženám a bude u nich menšia pravdepodobnosť, že sa voči ženám budú správať agresívne (Rosenberg a Wilcox, 2006). Otec má tendenciu viac sa angažovať vo vzťahu k chlapcom oproti dievčatám (Allport a kol., 2018; Leavell, Tamis-LeMonda, Ruble, Zosuls, a Cabrera, 2012). Lundemberg zdôvodňuje túto preferenciu vysvetlením, že muži vo všeobecnosti preferujú synov pred dcérami, a preto trávia viac času so synmi. Uvedené potvrdzuje aj výskum Yeung, Sandberg, Davis-Kean a Hofferth (2001), ktorí zistili, že otec trávi v priemere o 18 minút viac so synmi

v porovnaní s dcérami v hrových aktivitách a cez víkendy. Lundemberg ďalej uvádza, že zapojenie otcov vo vzťahu k synom sa môže javiť ako prínosnejšie, pretože rodičovské zručnosti mužov viac zodpovedajú vývinovým požiadavkám synov oproti dcéram (in Lee, 2020). Tieto zistenia však nemusia platiť u otcov, ktorí majú synov so zdravotným postihnutím. Otcovia môžu zažívať pocity sklamaní, ak vnímajú, že nemôžu so svojimi synmi kvôli ich znevýhodneniu tráviť čas v typicky „mužských“ aktivitách a zasvätiť ich do mužského sveta. Ak sa však otec chce angažovať v živote svojich detí, dokáže si nájsť cestu k budovaniu vzťahu so svojim dieťaťom aj skrz také aktivity, ktoré jednak naplnia potrebu otca, aby synovi odovzdal mužský vzor, ako aj budú rešpektovať individuálne možnosti vyplývajúce zo zdravotného postihnutia dieťaťa. Vagnerová a kol. (2009) a Fitznerová (2010) a Matějček (2001) uvádzajú, že otcovia sú v rodinách tí, ktorí navzájom medzi sebou debatujú a hodnotia technické parametre zdravotníckych pomôcok, aby vybrali pre svoje dieťa najlepší vozík či sami pre nich skonštruujú rôzne hračky, technické pomôcky, ktoré im uľahčujú pohyb, aby tak mohli jednoduchšie objavovať okolitý svet.

## Špecifiká otcovstva detí so zdravotným postihnutím - výskumy

Keď sa pozrieme zblízka na odborné texty venujúce sa otcovstvu (a rodičovstvu) detí so zdravotným postihnutím, často v ich obsahu nájdeme také pojmy, ako „náročnosť“, „strata ideálov“, „smútok“, „stres“ ale aj „nová perspektíva“, „vdáčnosť“, „radosť z maličkostí“, „žitie v prítomnom okamihu“, „výzva“, „nová otcovská (materská) identita“ a pod. (viď. napr. knihy *Náročné otcovství* od Kunhartovej a kol. (2017) či *Náročné mateřství* od Vágnerovej a kol. (2009). Ako môžeme vidieť aj z uvedených pojmov, keď sa muž stane otcom dieťaťa so zdravotným postihnutím, môže to u neho úplne prirodzene vyvolávať celý rad ambivalentných pocitov. Ryckman a Henderson (in Hromková a kol., 2017, s. 15-16) identifikovali v tejto súvislosti 6 nasledujúcich faktorov: 1. rodičia sa vidia vo svojich deťoch a z toho dôvodu citlivo vnímajú a pripisujú si všetko pozitívne a negatívne na dieťaťi; 2. rodičia si uvedomujú, že ich dieťa nenaplní ich sny a nádeje, ktoré doň vkladali; 3. pre rodičov sú deti pokračovatelia ich rodu, predstava určitej formy nesmrteľnosti sa však nezlučuje so zdravotným postihnutím; 4. u rodičov detí so zdravotným postihnutím sa často objavuje pocit viny z neschopnosti toto dieťa prijať, pochopiť a milovať; 5. pre rodičov detí so zdravotným postihnutím je typické, že citlivo vnímajú závislosť dieťaťa na ich starostlivosti, z čoho vyplýva často prehnaná starostlivosť o ich dieťa; 6. rodičia si uvedomujú, že záťaž pri výchove dieťaťa so zdravotným postihnutím je niekoľkonásobne vyššia než pri výchove zdravého dieťaťa. National Responsible Fatherhood Clearinghouse (2018) zhŕňajú špecifické výzvy, ktorým čelia otcovia detí so špeciálnymi potrebami nasledovne: 1. Starostlivosť o dieťa so zdravotným postihnutím si častokrát vyžaduje dodržiavanie určitej rutiny a štruktúry v kontexte rodinného fungovania, a preto môžu muži častejšie pociťovať tlak pri snahe o zosúladenie rodinného a pracovného života. Aj keď sa s týmto javom samozrejme môžu stretávať všetci otcovia, otcovia detí s postihnutím musia častokrát navyše rátať s výdavkami spojenými s liečbou ich dieťaťa, pričom finančná záťaž rodiny nezriedka eskaluje v prípade, keď si zdravotný stav dieťaťa vyžaduje, aby jeden z rodičov ostal doma s dieťaťom. 2. Otcovia detí s postihnutím nie sú v porovnaní s matkami zvyknutí otvorene hovoriť o svojich obavách vyplývajúcich zo zdravotného postihnutia dieťaťa - to vedie k ich sociálnej izolácii. Taktiež „všeobecné“ nastavenie mužov ihneď riešiť situáciu, môže viesť u otcov k pocitom bezmocnosti, nakoľko sa necítia byť „dosť dobrými otcami“ a majú pocity zlyhania keď nemôžu „tu

a teraz“ vyriešiť nepriaznivú situáciu svojho dieťaťa alebo nevedia, akým spôsobom môžu byť deťom nápomocní v napĺňaní ich potrieb. 3.Otcovia detí so zdravotným postihnutím referujú v porovnaní s otcami intaktných detí o nižšej manželskej spokojnosti a častejších konfliktoch s partnerom. 4.Otcov tiež môžu trápiť vo väčšej miere obavy, že nehrajú primárnu rolu v starostlivosti o svoje deti a že ich manželka rozumie potrebám ich dieťaťa so zdravotným postihnutím lepšie ako oni. Vnímanie odlišnosti vo vykonávaní otcovskej role referujú otcovia detí s poruchou autistického spektra práve v stupni náročnosti, ktoré so sebou skúsenosti tohto „špecifického“ rodičovstva prinášajú. Za jednu z najnáročnejších skúseností pri zhostení sa svojej otcovskej role označovali muži potrebu naučiť sa prijať fakt, že deti s autizmom premýšľajú úplne inak, čo si zároveň vyžadovalo osvojenie nových výchovných štýlov v porovnaní s tými, ktoré sa im osvedčili z minulosti, nakoľko rodičovské stratégie, ktoré používali ich rodičia, či oni sami pri výchove svojich zdravých detí sa v prípade detí s PAS ukázali ako nefunkčné (Meadan, Stoner a Angell, 2015; Axup, 2012). Na druhej strane, z výskumov viacerých autorov vyplynulo, že náročnosť spočívajúca v starostlivosti o deti s touto diagnózou, nevyklučuje súčasné prežívanie pozitívnych pocitov z rodičovstva a užívanie si vzájomného vzťahu medzi otcom a dieťaťom. Pre otcov detí s PAS je často jednou z najväčších odmien úspech ich vlastného dieťaťa, ktorý považujú za svoj vlastný úspech a dôkaz toho, že sú pre svoje deti dobrými otcami. Tieto pozitívne skúsenosti sú pre nich zdrojom inšpirácie a motivácie k tomu aby boli aj naďalej pre svoje deti a celú rodinu zdrojom podpory a pomoci (Hannon, White, a Nadrich, 2017; Pottas a Pedro, 2016). Taktiež výskumníci Schippensová, Van Hove, Bakkerová a Berkelaar (2020), ktorí mapovali špecifické charakteristiky otcovstva u otcov detí so zdravotným postihnutím zistili, že ich skúsenosti sa výrazne nelíšili od skúsenosti otcov detí bez zdravotného postihnutia, avšak v jednej charakteristike zaznamenali rozdiel, a to je nájdenie akejsi novej životnej perspektívy, nadhľadu, pozitívneho prístupu, radosti z každodenných maličkostí, žitie v prítomnom okamihu a transformáciu ich vlastných očakávaní. Otcovia referovali že ich deti im obohatili život o vnímanie novej dimenzie, vďaka čomu ich skúsenosť s otcovstvom vnímali pozitívne. Zámerom kvalitatívneho výskumu ďalších výskumníkov bolo prostredníctvom pološtruktúrovaného rozhovoru zistiť, ako muži, otcovia detí s mentálnym postihnutím, hodnotia svoje skúsenosti s otcovstvom z dlhodobej perspektívy. 7 otcov v pokročilom veku (60 rokov a vyššie), referovalo o tom, že prehodnotili svoje priority, našli svoju otcovskú identitu a za jednu z najdôležitejších vecí považovali to, že rodina musí byť súdržná a držať pokope. Taktiež hovorili o obavách z budúcnosti v dôsledku svojho zhoršujúceho sa zdravotného stavu. Na druhej strane im však nepretržite dodávalo silu vedomie toho, koľko rôznych situácií a náročných výzev v súvislosti so starostlivosťou a výchovou svojho dieťaťa s postihnutím, už za tie roky úspešne zvládli. Zásadné pre nich bolo vnímanie dôležitosti vzťahu, ktorý si ku svojim synom a dcéram vybudovali a boli presvedčení o tom, že vždy robili a naďalej sa snažia robiť pre svoje deti to najlepšie, čo vedia (Dunn a kol., 2020). Boyd a kol. (2019) chceli nájsť odpoveď na otázku, ako otcovia detí so zdravotným postihnutím vnímajú svoju otcovskú rolu a za týmto účelom spracovali prehľadovú štúdiu z rokov 2000 – 2017. Pre konečnú analýzu vybrali 21 štúdií, z toho bolo 12 kvantitatívnych a 9 kvalitatívnych. Kľúčové otázky kvalitatívnych výskumov mapovali to, ako sa otcovia adaptovali na dieťa s postihnutím, plány týkajúce sa budúcnosti dieťaťa, zapojenie otcov v oblasti zdravotnej starostlivosti dieťaťa, a to, ako vnímanie a skúsenosti otcov vplyvajú na ich zapojenie v rámci celej rodiny. Výsledky výskumov ukázali odlišné skúsenosti otcov oproti matkám a taktiež to, že otcovia sa odlišne vyrovnávajú so situáciami, ktoré pre nich predstavujú výzvu. Vo všeobecnosti sa potvrdilo, že otcovia chápu dôležitosť napĺňania svojej nezastupiteľnej otcovskej úlohy a namiesto zamerania na identifikáciu toho, akým spôsobom sa adaptujú na stresové situácie spojené so zdravotným postihnutím dieťaťa, je pre nich podstatné že chcú byť súčasťou života svojich detí a chcú sa angažovať.

Zároveň sa ukázalo, že ich zapojenie sa v kontexte rodinného fungovania má zásadný vplyv na well –being celej rodiny. Táto komplexná analýza však tiež odhalila, že nie je dostatočne jasné, v akých konkrétnych aktivitách a oblastiach sa otcovia detí so zdravotným postihnutím zapájajú.

## Záver: implikácie pre budúci výskum

Doterajšie výskumné zistenia týkajúce sa otcovstva detí so zdravotným postihnutím naznačujú, že budúce výskumné zameranie je potrebné sústrediť na: 1. identifikovanie konkrétnych činností, v ktorých sa otcovia angažujú (Boyd a kol., 2019); 2. realizovať viac komparatívnych výskumov, v ktorých bude v približne rovnakej miere zastúpený pohľad otca i matky; 3. realizovať výskumy nielen s otcami detí v útlom veku, ale aj s otcami starších a dospelých detí (Blacher, Ekas a Gaillo, 2020); 4. zapájať do výskumov samotné deti (Fitzgerald, 2021); 5. zapojiť do výskumov otcov v zrelšom veku, ktorí majú dlhodobú skúsenosť s otcovstvom (Dunn a kol., 2020); 6. namiesto identifikácie stresových faktorov a copingových stratégií využívaných otcami, sústrediť väčšiu pozornosť na rozvoj zručností, ktoré otcami napomáhajú cítiť sa vo svojej role kompetentne a spokojne, prinášajú im pozitívne rodičovské skúsenosti a nové perspektívy do budúcnosti (Boyd a kol., 2019; Schippensová a kol., 2020; Dunn a kol., 2020) a umožňujú im nadobudnúť pozitívnu otcovskú identitu (Singh, 2019).

## Pod'akovanie

Tento príspevok bol vytvorený v rámci doktorandského štúdia autorky na Inštitúte psychológie, FF PU v Prešove s podporou projektu VEGA: 1/0719/20 Rola otca v sociálnom, kognitívnom a emocionálnom vývine dieťaťa v súčasnej spoločnosti. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

## Literatúra

Allport, B.S., Johnson, S., Aqil, A., Labrique, A., B., Nelson, T., KC, A., Carabas, Y., & Marcell, A., V. (2018). Promoting Father Involvement for Child and Family Health. *Academic Pediatrics*, 18, 7, pp. 746-753. doi: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.03.011>.

Axup, T. E. J. (2012). *Exploring the experiences of fathers raising sons with asperger syndrome: An interpretative phenomenological analysis*. (Dissertation Thesis). United Kingdom: University of East London. Získané 3.11. 2021 z <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.425.1742&rep=rep1&type=pdf>

Blacher, J., Ekas, N., & Gaillo, R. (2020). Missing pieces of the puzzle: Deriving a theory of father involvement and intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol 64 part 6, pp. 395–398. MENCAP and International Association of the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities and John Wiley & Sons Ltd.

- Boyce, W.T., Essex, M.J., Alkon A., Goldsmith H.H., Kraemer H.C., & Kupfer, D.J., (2006) Early father involvement moderates biobehavioral susceptibility to mental health problems in middle childhood. *Journal of American Academy of Child Adolescent and Psychiatry* 45(12):1510–152
- Boyd J.M., Ionoco,T., & Donald,M. (2019). The Perceptions of Fathers About Parenting a Child With Developmental Disability: A Scoping Review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* Vol. 00 n. 00. pp 1-13.
- Cabrera, N., Hennigar, A., Alonso, A., McDorman, S. A., & Reich,S. (2021). Maternal and paternal protective factors, resilience, environmental risk, and children’s positive social development.*Adversity and Resilience Science: Journal of Research and Practice*. 2, 000-000.
- Cummings,E., Merrilees,E., & George, R. W. (2010). Fathers, Marriages and Families: Revisiting and Updating the Framework for Fathering in the Family Context. In:Lamb,M.E.,(Eds.) *The Role of the Father in Child Development*. 5th Edition.
- Duursma, E., Ho, C. J., Townsend, M. L., Grenyer, B. F., & Herbert, J. E. (2020). Fathers talking and reading with their 3-year-olds during shared bookreading. In H. E. Fitzgerald, von Klitzing, K., Cabrera, N.J., de Mendonca, J. S., & Skjothaug, T. (Eds). *Handbook of fathers and child development: Prenatal to preschool* (pp. 411–33). Springer Nature.
- Dunn, K., Jahoda, A., & Kinnear, D. (2020). The experience of being a father of a son or daughter with an intellectual disability: Older fathers’ perspectives. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 34(4). pp. 1-11. doi:10.1111/jar.12791
- Ellis B.J., Schlomer, G.L, Tilley, E.H, & Butler E.A. (2012). Impact of fathers on risky sexual behavior in daughters: a genetically and environmentally controlled sibling study. *Dev. Psychopathology* 24 (1):317–332.
- Families need fathers (2014). Fathers Of children with disabilities. Získané dňa 8. decembra 2021 z [https://fnf.org.uk/phocadownload/research-and-publications/factsheets-and-guides/fathers\\_of\\_children\\_with\\_disability.pdf](https://fnf.org.uk/phocadownload/research-and-publications/factsheets-and-guides/fathers_of_children_with_disability.pdf)
- Feldman, R., & Eidelman, A. I. (2007). Maternal postpartum behavior and the emergence of infant–mother and infant–father synchrony in preterm and full-term infants: The role of neonatal vagal tone. *Developmental Psychobiology*, 49(3), 290–302. doi:10.1002/dev.20220
- Finley, E.G., Mira, S.D., & Schwartz, J.S. (2008). Perceived Paternal and Maternal Involvement: Factor Structures, Mean Differences, and Parental Roles, Fathering. *A Journal of Theory Research and Practice about Men as Fathers*, 6 (1), 62-82.
- Fitznerová, I. (2010). *Máme dítě s handicapem*, Praha: Portál.



---

Fitzgerald, H.E., Robinson, L.R., Cabrera, N. & Segal, L. (2021). Fathers and Families: Risk and Resilience. *Adversity and Resilience Science*, 2, 63-69.

Hanková, M. Vávrová, S. (2016). *Partnerské vztahy : očima mladých dospělých s vrozeným tělesným postižením*. Praha: Grada.

Hannon, M. D., White, E., & Nadrich, T. (2017). Influences of autism on fathering style among Black American fathers: A narrative inquiry. *Journal of Family Therapy*, 39(2), 1–23. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12165>

Havelka, D., & Bartošová, K. (2019). *Speciální sourozenci. Život se sourozencem s postižením*. Praha: Portál.

Hromková, M., Letovancová, K. & Slaná, M. (2017). *Včasná intervencie. Vývoj, súčasný stav a teoretické východiská*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

Howe, D. (2006). Disabled children, parent –child interaction and attachment. *Child and Family Social Work*, 11, pp. 95 -106.

Chlebounová, M., & Čermák, I. (2013). Utváření vztahu rodič k předčasně narozeným dětem. *Československá psychologie*. 57, 4. , s. 307- 316.

Jia R., Kotila L., & Schoppe-Sullivan S. (2012). Transactional relations between father involvement and pre-schoolers' socioemotional adjustment. *Journal of Family Psychology*. 26(6):848–857.

Krampe, M., & Newton, R. (2006). The Father Presence Questionnaire: A new Measure of the subjective experience of being fathered. *Fathering*, Vol. 4, No. 2, Spring p. 159–190.

Kunhartová, M, Potměšil, M., & Potměšilová, P. (2017). *Náročný otcovství. Být otcem dítěte s postižením*. Praha: Univerzita Karlova. Karolinum.

Lagudu, S. (8. júna 2021). Father Daughter Relationship: Insights Into This Beautiful Bond. Získané 19. októbra 2021 z *Father Daughter Relationship: Why It Is Important And How It Evolves Over Years* (momjunction.com).

Lamb, M. E. (2000). The History of Research on Father Involvement. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23–42. doi:10.1300/j002v29n02\_03

Lee, J. (2020). Child gender, ethnic difference, and the development of father engagement during early childhood, *Early Child Development and Care*, 1-14. doi: 10.1080/03004430.2020.1828397

Leavell, A. S., Tamis-LeMonda, C. S., Ruble, D. N., Zosuls, K. M., & Cabrera, N. J. (2012). African American, White and Latino fathers' activities with their sons and daughters in early childhood. *Sex Roles*, 66(1-2), 53–65. 10.1007/s11199-011- 0080-8

Martin LT, McNamara MJ, Milot AS, Halle T, Hair EC (2007). The effects of father involvement during pregnancy on receipt of prenatal care and maternal smoking. *Matern. Child Health Journal*, 11, (6):595–602. doi: <https://doi.org/10.1007/s10995-007-0209-0>

Matějček, Z. (2001). *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Praha: H&H.

Meadan, H., Stoner, J. B., & Angell, M. E. (2015). Fathers of children with autism: Perceived roles, responsibilities, and support needs. *Journal of Early Child Development and Care*, 185(10), 1678–1694. doi: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1019876>.

National Responsible Fatherhood Clearinghouse (2018). Supporting Fathers of Children With Special Needs. Získané 4. novembra 2021 z [https://www.fatherhood.gov/sites/default/files/resource\\_files/e000004142.pdf](https://www.fatherhood.gov/sites/default/files/resource_files/e000004142.pdf)

Ogourtsova T., O'Donnell ME., Chung D., Gavin .F., Bogossian A., Majnemer, A., (2021). Fathers Matter: Enhancing Healthcare Experiences Among Fathers of Children With Developmental Disabilities. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*. 2, pp. 1-16. doi: 10.3389/fresc.2021.709262

Pancsofar,N., Petroff,J.F, & Carlani, J. (2021). Collaborative Strategies for Supporting the Well-Being of Fathers of Young Children With Complex Disabilities. *Young Exceptional children*, 20, No. 10. pp. 1-11. doi: <https://doi.org/10.1177/10962506211006060>

Pottas, A., & Pedro, A. (2016). Experiences of father carers of children with Autism Spectrum disorder: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 26(6), 551–554. doi: <https://doi.org/10.1080/14330237.2016.1250426>

Redshaw, M., Henderson, J. (2013). Fathers' engagement in pregnancy and childbirth: evidence from a national survey. *BMC Pregnancy Childbirth* 13, 70, 1-15. <https://doi.org/10.1186/1471-2393-13-70>

Rosenberg,J., & Wilcox, W. (2006) The Importance of Fathers in the Healthy Development of Children. Získané 11. decembra 2020 z <https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/fatherhood.pdf>.

Shannon J.D., Cabrera N.J., Tamis-LeMonda C., & Lamb M.E., (2009). Who stays and who leaves: father accessibility across children's first 5 years. *Parent Science. Practice* 9(1–2):78–100.

Singh (2019). I am who I need to be: reflections on parental identity development from a father of a child with disabilities, *Disability & Society*, 34:5, 837-841. doi:10.1080/09687599.2019.1589754.

Schippers ,A., Berkelaar, M., Bakker, M., & Van Hove, G., (2020). The experiences of Dutch fathers on fathering children with disabilities: 'Hey, that is a father and his daughter, that is it'. *Journal of Intellectual Disability Research*. vol.64. 1-13. doi: 10.1111/jir.12711 E

Schwab, J. E., Rowe, W. L., Cabrera, N., & Lew-Williams, C. (2018). Fathers' repetition of words is coupled with children's vocabularies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 437–450.

---

Šulová, L. (2006). Specifický vliv otcovské a mateřské mluvy v počátcích řečového vývoje. *Československá psychologie*. 50(4). pp. 327-341.

Vágnerová, M., Strnadová, I., & Krejčová, L. (2009). *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha: Univerzita Karlova. Karolinum.

Wagani, R. (2018). Role of Father versus Mother in self-esteem of Adolescence. *Journal of Psychosocial Research* Vol. 13, 2, 2018, 287-296. doi: <https://doi.org/10.32381/JPR.2018.13.02.3>

Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., & Hofferth, S. L. (2001). Children's Time With Fathers in Intact Families. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 136–154.

Yogman, M.W., & Eppel, A. M., (2021). The Role of Fathers in Child and Family Health. In: Grau, M., Maestro, M., H., Bowles, R. H. (2021). *Engaged Fathers for Men, Families and Gender Equality. Healthcare, Social Policy and Work Perspectives*. Springer. Open Access. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75645-1>

# THE UNPLUGGED PROGRAM AND SOCIAL-PERSONALITY FACTORS OF ALCOHOL USE AMONG SCHOOLCHILDREN

Viera ČUROVÁ<sup>1</sup>, Oľga OROSOVÁ<sup>2</sup>, Marcela MAJDANOVÁ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Department of Psychology, Faculty of Arts, Pavol Jozef Šafárik University in Košice, Šrobárova 2, 040 59 Košice, Slovakia, [viera.curova@student.upjs.sk](mailto:viera.curova@student.upjs.sk)

<sup>2</sup>Department of Educational Psychology and Psychology of Health, Faculty of Arts, Pavol Jozef Šafárik University in Košice, Šrobárova 2, 040 59 Košice, Slovakia, [olga.orosova@upjs.sk](mailto:olga.orosova@upjs.sk)

<sup>3</sup>Department of Special Pedagogy and Therapeutic Pedagogy, Institute of Juraj Páleš, Faculty of Education, Catholic University in Ružomberok, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovakia, [marcela.stefanakova@upjs.sk](mailto:marcela.stefanakova@upjs.sk)

## **Abstract:**

*The objective of the study is to examine the effectiveness of the prevention program Unplugged 24 months after program implementation as well as gender, personality factors, use of alcohol by a best friend and the moderation effects of gender on reported alcohol use in the past 30 days among Slovak schoolchildren (N=189, 52.4% boys, M=14.44). Binary logistic regression was used. The results showed a significant effect of Unplugged, use of alcohol by a best friend, extraversion and conscientiousness on alcohol use. Schoolchildren in the experimental group were less likely to report alcohol use compared to the control group. Schoolchildren whose best friend used alcohol as well as schoolchildren with a higher level of extraversion and a lower level of conscientiousness were more likely to report alcohol use.*

**Keywords:** Alcohol use, prevention, personality factors, Unplugged

## **Introduction**

Early adolescence is a crucial period for starting to use drugs which can continue into adulthood and significantly increase lifelong substance use (Jordan & Andersen, 2017). Alcohol is still the most commonly used substance among schoolchildren. It is often referred to as problem drinking in the research and includes the frequent consumption of alcohol as well as episodic, higher quantity consumption. This can cause adolescents difficulties such as hangovers, missing school, causing damage or being arrested for anti-social behaviour. Alcohol use during adolescence is associated with the increased likelihood of engaging in other risky behaviours including the use of other illicit drugs or risky sexual behaviour (Hutchinson, Teague, Champion, Essau, & Newton, 2020). Kvillemo, Hiltunen, Demetry and Carlander (2021) have also pointed to alcohol consumption and other drug use as the main public health problems that cause considerable individual suffering and significant societal problems. The early onset of alcohol use is particularly problematic because the developing brain is vulnerable to the effects of alcohol, increasing the risk of long-term adverse effects such as harmful use,

addiction or mental health problems. In addition, the short-term consequences of alcohol use include intoxication, accidents, academic failure and possible interaction with legal authorities.

ESPAD (2019) have pointed out that across Europe, the majority of adolescents report having consumed alcohol at least once in their life. Predictors in adolescents for later alcohol use range from individual characteristics to social context. However, academic achievement, peer environment, aspects of the parent-child relationship, early adolescent alcohol use, physical health, affiliations with deviant peers and lower levels of parental autonomy granting have all been shown to be predictive of young adult alcohol use. Furthermore, it also belongs here physically inactive adolescents, adolescents with poor self-rated health, sleeping difficulties, low self-esteem and more severe depressive symptoms (Stephenson et. al., 2019). In Slovakia, 54% of adolescents reported consuming alcohol during the past 30 days. Moreover, 46.6 % of the students who reported drinking in the past 30 days had engaged in heavy episodic drinking while 14% reported having been intoxicated (ESPAD, 2019). Early adolescents who start drinking before the age of 14 are four times more likely to become alcohol dependent at some point in their life compared to those who first consume alcohol at the age of 20 or older (Agabio et. al., 2015)

Despite primary prevention generally being considered one of the most appropriate strategies, Faggiano, Richardson, Borhn, Galanti and EU-Dap Study Group (2007) have pointed out that empirical evidence has shown the insufficient effectiveness of school programs. Schools are the ideal location for promoting health services among young people. School-based preventive programs comprise educational programs, psychosocial programs, or a combination of both, with the objective of reducing drug consumption. Psychosocial interventions are aimed at developing the skills to reduce this risk whereas educational interventions are aimed at increasing awareness of the potential dangers of using drugs. Furthermore, the Unplugged program appears to be the prevention project with the best evidence of effectiveness from European studies (Agabio et. al., 2015). The results of these European trial point to the short-term as well as the long-term effects of the program in reducing tobacco use, cannabis, drunkenness episodes and alcohol-related problems among the adolescents who participated in the experimental curriculum compared with the usual curricula (Caria, Faggiano, Bellocco, Galanti & EU-Dap Study Group, 2011; Faggiano et. al., 2008,2010). Strøm, Adolfsen, Fossum, Kaiser and Martinussen (2014) have noted that school-based prevention programs have been implemented all over the world with the intention of reducing or delaying the onset of drug use among adolescents. The most successful models have been the ones working on the development of life skills and normative belief changes in relation to drug use. In Slovakia, evaluating the effectiveness of drug substance prevention programs and data-based drug use prevention among schoolchildren is still lacking (Gabrhelík et. al.,2014). However, the implementation of the program Unplugged amongst Slovak schoolchildren has been the beginning of this (Orosová, Gajdošová, Bačíková-Šléšková, Benka, & Bavoľár, 2020).

Gender differences have been found to be one of the most important factors in the effectiveness of school-based drug use prevention programs. This is a factor that could cast light on the psychological mechanism of the prevention program effect (Vigna-Taglianti et al., 2009). Alcohol consumption among boys is generally higher than it is among girls. However, gender differences in alcohol use rates appear to be diminishing, particularly in relation to weekly drinking and intoxication on more than one occasion (WHO/HBSC, 2016). Wartberg et.

al. (2021) have noted being female as a protective factor for problematic alcohol use in adolescence. This is in line with the assumption that being male is a predictor of problematic alcohol use. According to Kuntsche et al. (2015), boys drink more frequently than girls across Europe. In addition, boys have an earlier onset of alcohol use compared to girls (Adolfson et al., 2014). However, Bakken (2018) has pointed out that although more boys than girls have started drinking alcohol in the 8th grade, by the 9th grade girls start to exceed boys.

The peer group becomes very important during youth and adolescents often prioritize being popular with their peers over many other goals in life (LaFontana & Cillessen, 2010). Best friends are particularly potent sources of influence among adolescents. Best friends in adolescence are highly similar in their alcohol use as well as other substance use (Burk, van der Vorst, Kerr & Stattin, 2012). Laursen, Hafen, Kerr and Stattin (2012) have shown that the intoxication frequency of the more accepted friend within a best adolescent friendship positively predicted the intoxication frequency of the second friend. According to Palacio-Gonzalez and Pedersen (2021), the strongest factor related to substance use is having at least one close friend who used substances. Adolescents who reported having at least one close friend who used alcohol had higher overall alcohol consumption themselves.

Personality factors play an important role as a risk factor for substance use. Higher levels of neuroticism and lower levels of conscientiousness are related to an overall higher risk of substance abuse (Kotov, Gamez, Schmidt & Watson, 2010). Similarly, higher levels of neuroticism and extraversion in young adolescents predict alcohol consumption in adulthood (Hampson, Goldberg, Vogt & Dubanoski, 2006). According to Grekin, Sher and Wood (2007), higher neuroticism, open-mindedness and extraversion predict alcohol addiction. However, personality traits associated with substance abuse also vary between the genders. Ibáñez et al. (2015) have found that high extraversion and high neuroticism on one hand, and low conscientiousness, agreeableness and open-mindedness on the other are associated with alcohol use. These results indicate that the development of alcohol problems among adolescents is associated with high alcohol use in connection with a more extraverted, impulsive, conventional and neurotic personality profile.

Thus, the current study aims to explore the effectiveness of the prevention program Unplugged over a long-term period on alcohol use among schoolchildren. Furthermore, the study looked at gender, use of alcohol by a best friend and personality factors on alcohol use among schoolchildren.

## **Objectives**

The objective of the study is to examine the effectiveness of the school-based drug prevention program Unplugged 24 months after program implementation. The study looked at gender, personality factors, use of alcohol by a best friend, alcohol use at T1 (before program implementation) as well as the moderation effect of gender x Unplugged and gender x alcohol use at T1 on reported alcohol use in the past 30 days among Slovak schoolchildren.

## Design and measurements

### Research design

The school-based universal substance prevention program Unplugged is part of the EU-DAP “The European Drug Addiction Prevention Trial” project. Unplugged is designed for schoolchildren between the ages of 12 and 14 years old. The program is based on two principles. The first principle is the CSI model (Comprehensive social influence model) where the purpose is to build specific skills to manage social impact and deconstruct normative beliefs (Kreeft et al., 2009). The second principle is the KAB model (Knowledge-attitude-behaviour model) which is focused on providing information about drugs and their consequences. A combination of these two principles has an impact on the use of alcohol, tobacco and illicit drugs (Širůčková et al., 2012). The goal of Unplugged is to reduce the number of schoolchildren who start using addictive substances, delay the first contact with addictive substances as well as delaying the transition from experimentation to regular use (Charvát, Jurystová & Gabrhelík, 2012). The Unplugged program consists of 12 lessons which include the content units: Information and Attitudes, Intrapersonal Skills and Interpersonal Skills. During the program, schoolchildren gain emotional, social and personal skills as well as critical-thinking skills, effective communication skills, decision-making skills, problem-solving skills, self-regulatory skills and interpersonal skills through the development of group dynamic and social interaction (Miovský et.al., 2012). In 2017/2018, schoolchildren from the 7th grade in 24 selected schools from all over Slovakia were involved in the project Unplugged, implemented by each school over 6 months. The program was carried out by teachers, special educators and psychologists who had undergone a training course. The evaluation of Unplugged has been conducted within an experimental design as a repeated measure study with a baseline (T1) and 24-month follow-up (T2). For more details about the data collected see Table 1.

**Table 1**

*Group design of Unplugged*

	Pre-test measurement	Program participation	Post-test measurement	Data collected:
Experimental group (EG)	Pre-test	Unplugged program	Post-test	before program implementation(T1), 24 months later(T2)
Control group (CG)	Pre-test	-	Post-test	before program implementation(T1), 24 months later(T2)

### Sample

The selection of schools was based on their previous participation in the program Unplugged in the school year 2013/2014. The selection was also performed with the aim to obtain the most representative sample for the region and representative town size. The sample at T1 consisted of 394 Slovak schoolchildren (M= 12.44 years,

52.2% boys, 47.8% girls). The experimental group at T1 consisted of 160 schoolchildren and the control group at T1 consisted of 234 schoolchildren. Subsequently, the sample at T2 consisted of 190 Slovak schoolchildren ( $M = 14.44$  years, 47.6% boys, 52.4% girls), whereas the experimental group at T2 consisted of 46 schoolchildren and the control group at T2 consisted of 144 schoolchildren.

## Measures

The schoolchildren were asked to fill in a paper version of an anonymous questionnaire administered in class. Respondent-generated identification codes were used for anonymously linking data.

*Reported alcohol use* in the past 30 days was explored by the question: "On how many occasions (if any) have you had an alcoholic beverage to drink during the last 30 days?" The possible answers were: 0, 1, 2-4, 5 or more. Reported alcohol use was dichotomized: 0-not used, 1-used.

*Personality factors* were explored by the Supershort version of the Big Five Inventory (BFI-2-XS) (John & Soto, 2017). It consists of 15 statements, e.g. "I am someone who is full of energy," or "I am someone who worries a lot." Participants are asked how much they agree with these statements on a 5-point scale ranging from 1 (disagree strongly) to 5 (agree strongly). These statements represent 5 subscales: extraversion (Cronbach's  $\alpha = 0.58$ ), agreeableness (Cronbach's  $\alpha = 0.45$ , Spearman-Brown = 0.58), conscientiousness (Cronbach's  $\alpha = 0.53$ ), negative emotionality (Cronbach's  $\alpha = 0.70$ ) and open-mindedness (Cronbach's  $\alpha = 0.33$ , Spearman-Brown = 0.41). Although the internal consistency of these subscales in the current sample was generally lower, the authors have pointed out that the BFI-2-XS provides approximately 20% less reliability and validity than the full range of BFI-2 domains. However, the BFI-2-XS assesses the Big Five by means of extremely short scales consisting of three items selected to cover maximum bandwidth – three different facets of each dimension. The internal consistency in this study was comparable with the internal consistency of Rammstedt, Danner, Soto and John (2018), the authors of validation BFI-2-XS and their German adaptations. Therefore, according to the authors the widely used Cronbach's alpha coefficient will tend to underestimate the reliability of the scales which Rammstedt and Beierlein (2014) have explained. In future research it would be appropriate to use retest coefficients as the authors did. According to Rammstedt, Danner, Soto and John (2018) was 6-week retest reliabilities of the domain scales for the 3-item superbrief BFI-2-XS scale averaged 0.77, despite the low values of the Cronbach's alpha.

*Use of alcohol by a best friend* was explored by the question "Does your best friend drink alcoholic beverages?" The answers were dichotomized: 0-no, 1-yes.

## Statistical analyses

Reported alcohol use in the past 30 days served as the dependent variable while participation in Unplugged served as the independent variables. Personality factors at T2, gender, alcohol use by best friend at T2 and



reported alcohol use at T1 served as the control variables. The moderation effect of gender x Unplugged as well as the moderation effect of gender x alcohol use at T1 were also explored. In order to address the aim of the research, a descriptive analysis, Chi-square test of independence and Mann-Whitney U test were performed in SPSS 23 to test the gender and group differences. Non-parametric tests were chosen due to the character of the variables (categorical), the abnormal distribution of the variables and the unbalanced numbers of respondents in each of the two groups. Binary logistic regression was used.

## Results

The descriptive analyses for the experimental and control group at T1 and T2 in Unplugged are presented in Table 2. Generally, the number of alcohol users was higher at T2 in both groups compared to alcohol users at T1. The number of alcohol users was higher at T1 in the experimental group and at T2 in the control group. However, there were no significant differences between the groups in reported alcohol use.

**Table 2**

*Differences between the control group and experimental group in alcohol use during the last 30 days at T1 and T2*

		CG		EG		$\chi^2$
		N	%	N	%	
<b>Alcohol use at T1</b>	Not used	194	82.9	128	80.0	0.360 ns
	Used	40	17.1	32	20.0	
<b>Alcohol use at T2</b>	Not used	82	56.9	30	65.2	0.674 ns
	Used	62	43.1	16	34.8	

*Note:* EG= experimental group; CG= control group; ns = non-significant

There were no significant differences found between boys and girls in reported alcohol use at T2 in either the control group or experimental group. However, a chi-square test for independence (with Yates Continuity Correction) indicated a significant association in the experimental group between gender and alcohol use at T1,  $\chi^2 (1, n= 160) = 4.39, p = .04, \phi = -.18$ . Boys were more likely to report alcohol use (27.2%) compared to girls (12.7%). This can be seen in Table 3.

**Table 3**

*Differences between boys and girl in alcohol use during the last 30 days at T1 and T2 in the control and experimental groups*

		CG				$\chi^2$	EG				$\chi^2$
		Boys		Girls			Boys		Girls		
		N	%	N	%		N	%	N	%	
<b>AU at T1</b>	Not used	98	79.0	95	87.2	2.151	59	72.8	69	87.3	<b>4.390</b> *
	Used	26	21.0	14	12.8		22	27.2	10	12.7	
<b>AU at T2</b>	Not used	44	57.9	37	55.2	0.879	9	64.3	21	65.6	0.000 ns
	Used	32	42.1	30	44.8		5	35.7	11	34.4	

*Note:* AU= alcohol use, CG= control group; EG= experimental group, \*p=-0.05; ns = non-significant

As can be seen in Table 4, significant personality differences were found in the experimental group in the extraversion dimension. Alcohol users reported a higher level of extraversion compared to non-users. Significant personality differences were also found in the control group in conscientiousness and agreeableness. Alcohol users reported a lower level of conscientiousness compared to non-users as well as alcohol users reporting a lower level of agreeableness compared to non-users.

**Table 4**

*Personality differences between the control group and experimental group in alcohol use at T2*

		N (not used/ used)	Mean Rank (not used/ used)	U	Z	p
<b>Extraversion</b>	CG	81/61	72.96/69.57	2352.50	-0.490	0.624
	EG	30/16	19.50/31.00	120.00	-2.792	<b>0.005</b>
<b>Conscientiousness</b>	CG	82/61	78.30/63.53	1984.50	-2.131	<b>0.033</b>
	EG	29/16	21.55/25.63	190.00	-1.008	0.313
<b>Negative emotionality</b>	CG	81/62	67.08/78.43	2112.50	-1.635	0.102
	EG	30/16	25.63/19.50	176.00	-1.487	0.137
<b>Open-mindedness</b>	CG	80/62	75.33/66.56	2173.50	-1.274	0.203
	EG	30/15	21.48/26.03	179.50	-1.108	0.268
<b>Agreeableness</b>	CG	82/61	79.48/61.94	1887.50	-2.546	<b>0.011</b>
	EG	30/16	24.27/22.06	217.00	-0.541	0.589

*Note:* EG= experimental group; CG= control group

As can be seen in Table 5, there were significant differences in reported alcohol use found between schoolchildren whose best friend used alcohol and schoolchildren whose best friend did not use alcohol. This was found in the control group as well as in the experimental group at T2. A chi-square test for independence (with Yates Continuity Correction) indicated a significant association between alcohol use by a best friend and alcohol use among schoolchildren in the control group,  $\chi^2 (1, n= 123) = 18.97, p = .00, \phi = .41$ . Schoolchildren whose best friend used alcohol were more likely to report alcohol use (61.4%) compared to a best friend who did not use alcohol (38.6%). A chi-square test for independence (with Yates Continuity Correction) also indicated a significant association between alcohol use by the best friend and alcohol use in the experimental group,  $\chi^2 (1, n= 34) = 6.30, p = .01, \phi = .49$ . Schoolchildren whose best friend used alcohol were more likely to report alcohol use (91.7%) compared to when the best friend did not use alcohol (8.3%).

**Table 5**

*Differences between schoolchildren whose a best friend used alcohol or not used alcohol and users and non-users of alcohol use at T2*

		CG				EG					
		Not used at T2		Used at T2		Not used at T2		Used at T2			
		N	%	N	%	$\chi^2$	N	%	N	%	$\chi^2$
Use alcohol by the best friend	Not used	52	78.8	22	38.6	<b>18.971**</b>	13	59.1	1	8.3	<b>6.296*</b>
	Used	14	21.2	35	61.4		9	40.9	11	91.7	

*Note:* CG= control group; EG= experimental group; \*\* = $p < 0.001$ ; \* $p < 0.05$

In the first step, binary logistic regression was used in the model with alcohol at T2 as the dependent variable, participation in Unplugged as the independent variable and gender as well as alcohol use at T1 as the control variables. Moderation effects were explored. However, there was no significant moderation effect of gender x Unplugged, nor gender x alcohol use at T1. This regression model explained 9.5% of the variance and correctly classified 64.8% of cases. In the second step, the binary logistic regression was repeated without the moderation effects, however, personality factors and alcohol use by best friend have been added here. There was a significant effect of Unplugged where schoolchildren in the experimental group were less likely to report alcohol use compared to the control group. There was also a significant effect of alcohol use by the best friend. Schoolchildren whose best friend used alcohol were more likely to report alcohol use compared to schoolchildren whose best friend did not use alcohol. Certain personality factors such as extraversion and conscientiousness were significantly associated with reported alcohol use. Schoolchildren with a higher level of extraversion were more likely to report alcohol use compared to schoolchildren with a lower level of extraversion. Schoolchildren with a lower level of conscientiousness were more likely to report alcohol use compared to schoolchildren with a higher level of conscientiousness. However, there was no significant effect of gender nor a significant effect

of alcohol use at T1. This regression model explained 25.9% of the variance and correctly classified 70.3% of cases. The binary regression model is presented in Table 6.

**Table 6**

*Regression models for alcohol use at T2*

	Model 1			Model 2		
	OR	95% C. I		OR	95% C. I	
		Lower	Upper		Lower	Upper
<b>Gender´</b>	0.734	0.355	1.519	0.412	0.146	1.166
<b>Unplugged´´</b>	0.701	0.315	1.557	<b>0.255*</b>	0.083	0.787
<b>Alcohol use at T1</b>	4.242	1.664	10.814	3.263	0.962	11.074
<b>Use of alcohol by the best friend</b>	-	-	-	<b>7.931**</b>	3.019	20.835
<b>Extraversion</b>	-	-	-	<b>1.295*</b>	1.038	1.615
<b>Conscientiousness</b>	-	-	-	<b>0.729*</b>	0.562	0.946
<b>Negative emotionality</b>	-	-	-	1.025	0.834	1.259
<b>Open-mindedness</b>	-	-	-	0.892	0.699	1.139
<b>Agreeableness</b>	-	-	-	1.029	0.791	1.040

Note: ´ = girls as a reference group; ´´ = control group in Unplugged as a reference group; \*p<0.05; \*\* =p<0.001

## Conclusion/Discussion

The Unplugged program produced positive long-term effects on alcohol use in the target group. The results have shown the effectiveness of Unplugged 24 months after program implementation on reported alcohol use among Slovak schoolchildren. Schoolchildren in the experimental group were less likely to report alcohol use compared to the control group. The long-term effectiveness of Unplugged has also been noted by Gabrhelík et al. (2012) who found it effective in reducing smoking and marijuana use among Czech schoolchildren. Contrary to the current study however, there was no significant long term-effects found for alcohol use. Yet, there have been several results of the European trial which have revealed the long-term effects of the Unplugged program on drunkenness, alcohol-related problems and cannabis use. In addition, these trials have also described the short-term effects of Unplugged on substance use among schoolchildren who participated in the experimental curriculum compared with the usual school group (Caria et al., 2011; Faggiano et al., 2008,2010). Štefaňáková, Kulanová-Dobrowolska, Orosová, and Abrinková (2019) also found the effectiveness of the program immediately after program implementation among Slovak schoolchildren. Abrinková, Orosová, De Jesus, Gajdošová and Bacikova-Sleskova (2021) have claimed that Unplugged is a program with a protective effect against the early onset of substance use six-months after program implementation. All in all, the results of Unplugged su-

---

ggest that this school-based preventive program can be widely implemented and effective in reducing alcohol use as well as other substance use among schoolchildren.

The current results have also shown a significant effect of alcohol use by a best friend. Schoolchildren with a best friend using alcohol were more likely to report alcohol use compared to schoolchildren with a best friend not using alcohol. These findings are in line with those of De Water, Burk, Cillessen and Scheres (2016) who have noted that adolescent best friends are similar in their alcohol use as well as smoking and risk-taking preferences. Keyzers et al. (2020) emphasize that peers can have both a positive as well as negative influence on personal substance use among adolescents. These findings highlight the importance of interventions aimed at preventing alcohol use and alcohol abuse in adolescents, specifically on decreasing risky decision-making and on increasing the resistance to peer influence.

Certain personality factors such as extraversion and conscientiousness were significantly associated with reported alcohol use. Schoolchildren with a higher level of extraversion were more likely to report alcohol use compared to schoolchildren with a lower level of extraversion. These findings are in accordance with the literature, e.g. Hampson, Goldberg, Vogt and Dubanoski (2006); Grekin, Sher and Wood (2007); Ibáñez et al. (2015) or Orosová and Gajdošová (2009). Extraverted people experience a higher mood improvement from alcohol than non-extroverted people when they are with other people (Fairbairn et al., 2015). On the contrary, schoolchildren with a lower level of conscientiousness were also more likely to report alcohol use compared to schoolchildren with a higher level of conscientiousness. Rodríguez-Enríquez, Bennarar-Veny, Leiva and Yañez (2019) have noted that adolescents with low levels of conscientiousness are more likely to engage in risky behaviours. In particular, Ibáñez et al. (2015) have emphasized that high extraversion (especially aspects of gregariousness and excitement seeking) and low conscientiousness (mainly low deliberation) predicted greater alcohol use at the weekend among adolescents.

From the social-developmental perspective, experimentation with substance use such as alcohol consumption can be considered normative behavior due to adolescence being a period of exploration and identity-seeking as well as part of the transition to adulthood which can help to achieve valued social goals. However, recognizing the developmental nature of substance use during adolescence may be crucial to distinguishing factors that predict socially driven as well as relatively transient use from factors that predict long-term problems with substance abuse extending well into adulthood (Allen, Loeb, Narr, & Costello, 2020).

It is important to acknowledge the limitations of this study. The internal consistency of the BFI-2-XS subscales was low although the authors point out that the BFI-2-XS provides approximately 20% less reliability than the full range of BFI-2 domains. In future research it would be appropriate to use retest coefficients for example. Another limitation of the research also lies in the fact that the data were obtained directly from schoolchildren through self-questionnaires. It is only their statements about alcohol use and smoking which can be relied on so there is a certain likelihood of giving socially acceptable answers. Further studies should also focus on other internal assets linked to alcohol use such as self-esteem, coping, optimism, self-efficacy, etc., as well as on home support, school connectedness or socioeconomic status all of which can contribute to alcohol use among schoolchildren.

## Acknowledgements

This work was supported by Research and Development support Agency under the contract No. APVV-15-0662 and VEGA 1/0371/20.

## References

- Abrinková, L., Orosová, O., De Jesus, SN., Gajdošová, B. & Bacikova-Sleskova, M. (2021). Resilience factors, the school-based universal prevention program 'Unplugged' and healthy behavior among early adolescents. *European Journal of Mental Health*, 16(2), 55-75. doi: 10.5708/EJMH.16.2021
- Adolfson, F., Strøm, H. K., Martinussen, M., Natvig, H., Eisemann, M., Handegård, B. H., & Kuposov, R. (2014). Early drinking onset: A study of prevalence and determinants among 13-year-old adolescents in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(5), 505–512. doi: 10.1111/sjop.12151
- Agabio, R., Angermeyer, M. C., Trincas, G., Floris, F., Mura, G., & Sancassiani, F. (2015). A Systematic Review of School-Based Alcohol and other Drug Prevention Programs. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 11(1), 102–112. doi:10.2174/1745017901511010102
- Allen, J. P., Loeb, E. L., Narr, R. K., & Costello, M. A. (2020). Different factors predict adolescent substance use versus adult substance abuse: Lessons from a social-developmental approach. *Development and Psychopathology*, 1-11. doi: 10.1017/S095457942000005X
- Bakken, A. (2018). Ungdata 2018. Nasjonale resultater [Youth data. National results] (8/18). (Ungdata, Issue). <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/ungdata-2019-nasjonale-resultater>
- Burk, W. J., van der Vorst, H., Kerr, M., & Stattin, H. (2012). Alcohol use and friendship dynamics: Selection and socialization in early-, middle-, and late-adolescent peer networks. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 73, 89–98.
- De Water, E., Burk, W. J., Cillessen, A. H. N., & Scheres, A. (2016). Substance use and decision-making in adolescent best friendship dyads: The role of popularity. *Social Development*, 26(4), 860–875. doi:10.1111/sode.1222
- ESPAD (2019). *ESPAD report 2019*. Retrieved from [https://www.espad.org/sites/espad.org/files/2020.3878\\_EN\\_04.pdf](https://www.espad.org/sites/espad.org/files/2020.3878_EN_04.pdf)
- Caria, MP., Faggiano, F., Bellocco, R., Galanti, MR., & EU-Dap Study Group. (2011). Effects of a school-based prevention program on European adolescents' patterns of alcohol use. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 182-188. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.06.003

- Faggiano, F., Richardson, C., Bohrn, K., Galanti, M. R., & EU-Dap Study Group. (2007). A cluster randomized controlled trial of school-based prevention of tobacco, alcohol and drug use: the EU-Dap design and study population. *Preventive medicine*, 44(2), 170-173. doi: 10.1016/j.ypmed.2006.09.010
- Faggiano, F., Galanti, M. R., Bohrn, K., Burkhart, G., Vigna-Taglianti, F., Cuomo, L., Fabiani, L., Panella, M., Perez, T., Siliquini, R., van der Kreeft, P., Vassara, M., Wiborg, G. (2008). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: EU-Dap cluster randomised controlled trial. *Preventive Medicine*, 47(5), 537-543. doi:10.1016/j.ypmed.2008.06.01
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F., Burkhart, G., Bohrn, K., Cuomo, L., Gregori, D., Massimiliano, P., Scatigna, M., Siliquini, R., Varona, L., van der Kreeft, P., Vassara, M., Gudrun, W., Galanti, M. R. (2010). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: 18- Month follow-up of the EU-Dap cluster randomized controlled trial. *Drug and Alcohol Dependence*, 108(1-2), 56-64. doi:10.1016/j.drugalcdep.2009
- Fairbairn, C. E., Sayette, M. A., Wright, A. G. C., Levine, J. M., Cohn, J. F., & Creswell, K. G. (2015). Extraversion and the rewarding effects of alcohol in a social context. *Journal of Abnormal Psychology*, 124(3), 660-673. doi:10.1037/abn0000024
- Gabrhelík, R., Duncan, A., Miovský, M., Furr-Holden, C. D., Šťastná, L., & Jurystová, L. (2012). „Unplugged“: a school-based randomized control trial to prevent and reduce adolescent substance use in the Czech Republic. *Drug and Alcohol Dependence*, 124, 79-87. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2011.12.010
- Gabrhelík, R., Orosová, O., Miovský, M., Voðková, H., Berništerová, M., Minaščík, J. (2014). Studying the Effectiveness of School-based Universal Prevention Interventions in the Czech Republic and Slovakia. *Adiktologie*, 14(4), 402-408.
- Grekin, E. R., Sher, K. J., & Wood, P. K. (2006). Personality and substance dependence symptoms: Modeling substance-specific traits. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(4), 415-424. doi:10.1037/0893-164x.20.4.415
- Hampson, S. E., Goldberg, L. R., Vogt, T. M., & Dubanoski, J. P. (2006). Forty years on: Teachers' assessments of children's personality traits predict self-reported health behaviors and outcomes at midlife. *Health Psychology*, 25(1), 57-64. doi:10.1037/0278-6133.25.1.57
- Hutchinson, D., Teague, S., Champion, K., Essau, C. A., & Newton, N. C. (2020). Alcohol in adolescence. *Adolescent Addiction*, 45-109. doi: 10.1016/B978-0-12-818626-8.00003-7
- Charvát, M., Jurystová, L. & Gabrhelík, R. (2012). Metodika prevence užívání návykových látek Unplugged [Methodology of prevention of the use of addictive substances Unplugged]. In Širůčková, M., Miovský, M., & Skácelová, L. (Eds.) *Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování*, (pp.27-37). Univerzita Karlova v Praze, 1. Lékařská fakulta, Klinika adiktologie 1. LF a VFN v Praze.

- Cheng, H. G., Cantave, M. D., & Anthony, J. C. (2016). Taking the first full drink: Epidemiological evidence on male-female differences in the United States. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 40(4), 816–825. doi: 10.1111/acer.13028
- Cheng, H. G., & Anthony, J. C. (2018). Male-female differences in the onset of heavy drinking episode soon after first full drink in contemporary United States: From early adolescence to young adulthood. *Drug and Alcohol Dependence*, 190, 159–165. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2017.12.035
- Ibáñez M. I., Camacho L., Mezquita L., Villa H., Moya-Higueras J., & Ortet G. (2015). Alcohol expectancies mediate and moderate the associations between Big Five personality traits and adolescent alcohol consumption and alcohol-related problems. *Frontiers in Psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01838
- Jordan, C. J., & Andersen, S. L. (2017). Sensitive periods of substance abuse: Early risk for the transition to dependence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 25, 29–44. doi: 10.1016/j.dcn.2016.10.004
- Keyzers, A., Lee, S., Dworkin, J. (2020). Peer pressure and substance use in emerging adulthood: A latent profile analysis. *Substance Use & Misuse*, 55, 1716–1723. doi:10.1080/10826084.2020.1759642
- Kotov, R., Gamez, W., Schmidt, F., & Watson, D. (2010). Linking “big” personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(5), 768–821. doi:10.1037/a0020327
- Kreeft, PVD., Wiborg, G., Galanti, MR., Siliquini, R., Bohrn, K., Scatigna, M., Lindahl, A-M., Melero, JC., Vassara, M., & Faggiano, F. (2009). ‘Unplugged’: A new European school programme against substance abuse. *Drugs: Education, Prevention, and Policy*. 16(2), 167–181.
- Kuntsche, E., Wicki, M., Windlin, B., Roberts, C., Gabhainn, S. N., van der Sluijs, W., ... Demetrovics, Z. (2015). Drinking Motives Mediate Cultural Differences but Not Gender Differences in Adolescent Alcohol Use. *Journal of Adolescent Health*, 56(3), 323–329. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.
- Kvillemo, P., Hiltunen, L., Demetry, Y., Carlander, A. (2021). How to prevent alcohol and illicit drug use among students in affluent areas: a qualitative study on motivation and attitudes towards prevention. *Substance Abuse Treatment, Prevention and Policy*, 16(83). doi: 10.1186/s13011-021-00420-8
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19, 130–147. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x
- Laursen, B., Hafen, C. A., Kerr, M., & Stattin, H. (2012). Friend influence over adolescent problem behaviors as a function of relative peer acceptance: To be liked is to be emulated. *Journal of Abnormal Psychology*, 121, 88–94. doi: 10.1037/a0024707
- Miovský, M., Skácelová, L., Ěablova, L., Veselá, M., & Zapletalová, L.(2012). School-based Prevention of Risk Behaviour:Proposed Structure, Scope, and Content of the Basic Preventive Programme. *Adiktologie*, 12(3), 212-231.



- Orosová, O., & Gajdošová, B. (2009). Individuálne a sociálne faktory fajčenia cigariet a konzumácie alkoholu vybraných skupín vysokoškolských študentov [Individual and social factors of smoking cigarettes and alcohol consumption in selected groups of university students]. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*, 53(6), 600–611.
- Orosová, O., Gajdošová, B., Bačíková-Šlěšková, M., Benka, J., & Bavořár, J. (2020). Alcohol Consumption among Slovak Schoolchildren: Evaluation of the Effectiveness of the Unplugged Programme. *Adiktologie*, 20(3–4), 89–96; doi 10.35198/01-2020-002-0005
- Palacio-Gonzalez, A., Pedersen, MU. (2021). Youth's personal relationships, psychological symptoms, and the use of different substances: A population-based study. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 1-16, doi: 10.1177/14550725211050768
- Rammstedt, B. & Beierlein, C. (2014). Can't we make it any shorter? The limits of personality assessment and ways to overcome them. *Journal of Individual Difference*, 35, 212–220. doi: 10.1027/1614-0001/a000141
- Rammstedt, B., Danner, D., Soto, CH., John, O. (2018). Validation of the Short and Extra-Short Forms of the Big Five Inventory-2 (BFI-2) and Their German Adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 26, 149-161. doi: 10.1027/1015-5759/a000481
- Rodríguez-Planas, N., & Sanz-de-Galdeano, A. (2019). Intergenerational transmission of gender social norms and teenage smoking. *Social Science & Medicine*, 222, 122–132. doi: 10.1016/j.socscimed.2018.11.005
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. doi:10.1037/pspp0000096
- Stephenson, M., Barr, P., Ksinan, A., Aliev, F., Latvala, A., Viken, R., ... & Salvatore, J. E. (2020). Which adolescent factors predict alcohol misuse in young adulthood? A co-twin comparisons study. *Addiction*, 115(5), 877-887.
- Strøm, H. K., Adolfsen, F., Fossum, S., Kaiser, S., and Martinussen, M. (2014). Effectiveness of school-based preventive interventions on adolescent alcohol use: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Substance Abuse Treatment Prevent. Policy* 9(48). doi: 10.1186/1747-597X-9-48
- Širůčková, M., Miovský, M., Skácelová L., Gabrhelík R. et al. (2012). *Příklady dobré praxe programů školní prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1. Lékařská fakulta, Klinika adiktologie 1. LF a VFN v Praze.
- Štefaňáková, M., Kulanová-Dobrowolska, M., Orosová, O., & Abrinková, L. (2019). Effectiveness of a drug use prevention program on alcohol use and drunkenness among schoolchildren. *The European Journal of Public Health*, 29(4). doi: 10.1093/eurpub/ckz187.050

Vigna-Taglianti, F., Vadrucchi, S., Faggiano, F., Burkhart, G., Siliquini, R., Galanti, M. R., & EU-Dap Study Group. (2009). Is universal prevention against youths' substance misuse really universal? Gender-specific effects in the EU-Dap school-based prevention trial. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(9), 722-728. doi: 10.1136/jech.2008.081513

Wartberg, L., Fischer-Waldschmidt, G., Kriston, L., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Carli, V., Wasserman, D., Resch, F., Brunner, R., Kaess, M. (2021). Longitudinal predictors of problematic alcohol use in adolescence: A 2-year follow-up study. *Addictive Behaviors*, 120, 106952. doi:10.1016/j.addbeh.2021.10695

WHO/HBSC. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: International report from the 2013/2014 survey*. (7). (pp 213-236). ISBN 987 92 890 1423 6.

# UDRŽITELNÉ MÓDY DOPRAVY U DĚTÍ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU V KONTEXTU CESTOVÁNÍ DO ŠKOLY A ZPĚT (VÝZKUMNÝ ZÁMĚR)

## SUSTAINABLE MODES OF TRANSPORT FOR YOUNGER AGE SCHOOL CHILDREN ON THE WAY TO AND FROM SCHOOL (RESEARCH PLAN)

Lucie HARTMANNOVÁ<sup>1</sup>, Matuš ŠUCHA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 779 00 Olomouc, Česká republika,

[lucie.hartmannova03@upol.cz](mailto:lucie.hartmannova03@upol.cz), [matus.sucha@upol.cz](mailto:matus.sucha@upol.cz)

### **Abstrakt:**

*V posledních desetiletích dochází k obecnému nárůstu počtu rodičů, kteří dopravují své děti do i ze školy autem, což představuje riziko, kvůli vyššímu počtu aut v okolí škol. Zároveň klesá počet dětí, které využívají udržitelné způsoby cestování (nejen) na území ČR. Neznáme všechny významné faktory, které souvisí s tím, jestli děti v mladším školním věku při svých cestách do a ze základních škol využívají udržitelné módy dopravy nebo ne. Příspěvek se zaměřuje na popis smíšeného výzkumného designu, který lze ke zkoumání tohoto fenoménu uplatnit. V první (kvalitativní i kvantitativní) části budou realizovány rozhovory s (cca 20) rodinami, ohniskové skupiny s dětmi a rodiny budou vyplňovat elektronický cestovní deník. Po zpracování získaných údajů, ve druhé (kvantitativní) části výzkumu, budou konstruovány dvě verze dotazníku pro rodiče a děti, které budou administrovány větším počtu (cca 200) rodin. Třetí fáze bude zaměřena na návrh možných opatření na podporu udržitelných módů dopravy.*

**Klíčová slova:** *výběr módů dopravy; udržitelná mobilita; cestování do školy a zpět; mladší školní věk; kontext rodiny*

### **Abstract:**

*The number of children using sustainable modes of travel in the Czech Republic is decreasing. We do not know all the important factors that are related to whether or not children of younger school age use sustainable modes of transport when travelling to and from primary school. This paper focuses on describing a mixed methods design that can be applied to investigate this phenomenon. In the first (qualitative and quantitative) part, interviews with (approx. 20) families and focus groups with children will be conducted and families will complete an electronic travel diary. After processing the collected data, in the second (quantitative) part of the research, two versions of the questionnaire for parents and children will be constructed and administered to a larger number of (approx. 200) families. The third phase will focus on the design of potential measures to promote sustainable modes of transport.*

**Keywords:** *mode choice; sustainable mobility; travel to and from school; younger school age; family context*

## Úvod

Mnoho rodičů se obává o bezpečnost svých dětí při pohybu ve veřejném prostoru. Přestože by děti do školy rády chodily pěšky, na koloběžce či kole, ať už s vrstevníky či rodiči (Ausserer et al., 2011), často je do i ze školy vozí rodiče autem. V posledních desetiletích tak dochází k obecnému nárůstu počtu automobilů v okolí škol. Zároveň klesá počet dětí, které využívají aktivní způsoby cestování do školy (Funk & Fassmann, 2002). Z tohoto pohledu existuje paradox. Rodiče, kteří vozí své děti do školy autem, často sdělují, že to dělají kvůli tomu, že jezdí mnoho aut. Proto není bezpečné nechat své děti chodit do školy pěšky, případně využívat jiné udržitelné způsoby cestování (Risser & Šucha, 2020). Uvést, který režim dopravy je ten nejbezpečnější, je však poměrně obtížné, protože chybí spolehlivé údaje. Riziko úmrtí předškolních i školních dětí v oblasti dopravy je ve srovnání s věkovými skupinami nad 10 let poměrně nízké. Výzkumy však ukazují, že více dětí bývá usmrceno jako spolucestující při jízdě v motorovém vozidle, nežli jako chodci či cyklisté (např. BESIP & CDV, 2020; Fyhri, Hof, Simonova & Jong, 2010; Genowska et al., 2020; Yu et al., 2016). Tuto skutečnost rodiče často ignorují nebo o ní nevědí. Kromě strachu o bezpečí svých dětí hrají u rodičů roli samozřejmě i praktické důvody (Risser & Šucha, 2020). Zajímavostí je, že rodiče používají auto, aby dopravili své děti do školky, přestože značná část těchto cest automobilem netrvá déle než 5 minut a to na vzdálenost kratší než 2 km. Což značí, že existuje vysoký potenciál nahradit cestování autem do školy udržitelnějšími dopravními módy (Ausserer, Risser & Röhsner, 2011, 2012). Způsoby, jakými se chováme ve sféře mobility, jsou formovány již od raného věku zejména díky socializačním procesům. Pokud by rodiče doprovázeli své děti do mateřské či základní školy, poskytli by jim možnost naučit se, jak bezpečně zvládat dopravní situaci. Nejen tím, že by si osvojily oficiální pravidla, ale také tím, že budou rozumět neformálním normám a naučí se, jak efektivně i bezpečně komunikovat s ostatními účastníky provozu. Současně by tak rodiče mohli dohlédnout na bezpečnost svých dětí (Risser & Šucha, 2020).

Děti, které cestují hlavně autem, mívají nižší úroveň fyzické aktivity. Nedostatek pohybu u dětí negativně ovlivňuje jejich psychické a fyzické zdraví, psychomotorický a sociální vývoj i jejich pozornost (DaCoTA, 2012; Shaw et al., 2015; Stark, Meschik, Singleton, & Schützhofer, 2018). Přitom snadný způsob, jak zajistit dostatek fyzické aktivity během dne, jsou právě aktivní způsoby cestování do školky či školy spolu s doprovodem a později i autonomně. Ačkoliv dopravní infrastruktura příliš nebere ohledy na potřeby dětí, není vhodným způsobem nakládat s dětmi jako s přepravním zbožím. Pokud chceme blíže porozumět mobilitě dětí, je nutné pochopit, proč a jaké módy dopravy preferují a využívají jejich rodiče. Děti jsou do značné míry závislé na mobilitě svých rodičů. Proto je nutné, aby základní modely, které vysvětlují faktory působící na výběr dopravních módů, zachycovaly interakce mezi rodiči a dětmi (Ausserer et al., 2011; Yarlagađa & Srinivasan, 2008).

## Teoretická východiska

Teoretických modelů, které se snaží vysvětlit, jaké faktory působí na výběr dopravního módu, existuje mnoho. Ovšem ty se zaměřují na dopravní chování dospělých jedinců, nikoliv dětí, natož na vzájemné vztahy mezi nimi. Původní modely volby způsobu cestování (obecně) zahrnovaly primárně objektivní faktory (jako délka cesty, náklady). Dnes se klade velký důraz na faktory psychologické či sociální. V rámci modelů rozhodování zahrnující psychosociální aspekty se uplatňují jak situační (sociální vliv, přitažlivost či dostupnost jednotlivých

módů dopravy), tak individuální (determinující, jak jedinec vnímá a hodnotí realitu – vliv minulých zkušeností, návyků a postojů) faktory (Gardner & Abraham, 2007). Jako relevantní koncepce, jež mají podporu v empirických datech a pokouší se vysvětlit lidské chování, postoje a motivy, jsme vybrali teorie: a) plánovaného b) interpersonálního či c) navyklého chování.

Teorie plánovaného chování (TPB) zahrnuje pět faktorů – skutečné chování, záměr, postoje, subjektivní normy a vnímanou kontrolu (Bamberg, Ajzen & Schmid, 2003). TPB předpokládá, že na lidské chování má vliv úmysl (záměr), na který působí postoje (názory nebo posouzení konkrétního chování jako ne/příznivého), dále subjektivní normy (přesvědčení o očekávání společnosti či lidí v okolí jedince) a vnímaná kontrola chování (zahrnující prostředky i překážky – v jaké míře bude dané chování uskutečnitelné). Záměr se zakládá na síle motivačních faktorů, které ovlivňují zkoumané chování (Ajzen, 1988; Ajzen & Fishbein, 1977; Beck & Ajzen, 1991). Musíme si uvědomit, že cestování dětí do školy je poměrně rutinní záležitost, ovšem činitel zahrnující navyklé chování model TPB neobsahuje. Roli návyků však zdůrazňuje Teorie interpersonálního chování (TIB), kterou koncipoval Triandis (1977). Podobně i tato teorie nahlíží na normativně sociální faktory a postoje (přidává emocionální složku) jako na činitele ovlivňující záměr a výsledné chování. Jsou zde však některé klíčové odlišnosti. Jednou z nich je, že zahrnuje návyk, jehož význam je vyšší u automaticky nebo poloautomaticky prováděných činností. Dle TIB je skutečné chování lidí určováno záměrem, návyky a usnadňujícími podmínkami. Pokud chceme navodit změnu v chování, důležitou roli sehrávají návyky. Jedná se o chování, které je prováděno často a automaticky, je realizováno obvykle ve stejném čase či místě (stálost situace) a vykazuje nízkou míru uvědomění (Lally, van Jaarsveld, Potts & Wardle, 2010). Frekvence výskytu minulého chování je dobrým indikátorem síly návyku. Studie Chena s kolektivem (2004), Chena a Laiho (2011) a Erikssona s kolektivem (2008) ukazují, že návyk ovlivňuje záměr a chování spojené s volbou způsobu dopravy.

Zahraničních studií, které pracovaly s psychosociálním, ekonomickým a environmentálním hlediskem způsobů cestování dětí různého věku, existuje poměrně malé množství (např. Mehdizadeh, Nordfjaern & Mamdoohi, 2018; Moniruzzaman & Farber, 2018; Queiroz, Celeste & Moura, 2020; Zaragoza et al., 2020). Tyto studie přináší nejednoznačné výsledky. Obecně se ukazuje, že ekonomické (např. náklady na dopravu) či environmentální (péče o životní prostředí) faktory nejsou ty nejdůležitější. Pokud se podíváme na faktory psychologické a sociální, model TPB vykazuje značný explanační potenciál, pro naše účely však není dostačující (např. Zaragoza et al., 2020). Zajímavé je, že ani jeden z uvedených výzkumů nepočítal s návykem, i přestože jsme si ukázali, že by mohl mít v tomto smyslu svůj význam. Vliv návyků na způsoby cestování ukazuje experiment „Život bez auta“ (viz Šucha, Viktorová & Risser, 2019). Z těchto důvodů jsme se rozhodli jako nosnou teorii použít právě model TIB, jehož faktory by mohly vysvětlovat významnou část rodičovské a dětské volby v kontextu způsobů cestování do školy a zpět.

## Výzkumný problém

Výzkumný problém tkví v tom, že neznáme všechny významné faktory, které souvisí s tím, jestli děti v mladším školním věku při cestě do a ze základní školy využívají udržitelné módy dopravy nebo ne. Respektive, které významné faktory se podílejí na rozhodování a výběru módů dopravy při cestách do školy a zpět u rodičů těchto

děti a u dětí samotných. Identifikace těchto faktorů by mohla být vhodným podkladem pro intervence, které mohou pomoci tomu, aby více dětí chodilo do školy pěšky, jelo na kole či koloběžce, případně využívalo MHD s dospělými, vrstevníky a později i samostatně, aby tedy obecně děti více využívaly udržitelné módy dopravy.

Proto si v rámci disertačního záměru stanovujeme jako hlavní cíl zjistit, které faktory významně souvisí s volbou dopravního módu u dětí v mladším školním věku (6/7–10/11 let) a jejich rodičů při cestě do i ze základní školy, jaké jsou mezi nimi vztahy a pomocí jakých intervencí by bylo možné volbu dopravního módu ovlivnit ve větších městech v České republice (nad 100 tisíc obyvatel). Tento cíl je rozdělen do několika dílčích cílů:

- a) Identifikace faktorů souvisejících s volbou dopravního módu u dětí a jejich rodičů.
- b) Explorace vzájemných vztahů těchto faktorů u dětí i rodičů.
- c) Deskripce přání, potřeb a překážek, které se podílejí na ochotě změnit vlastní dopravní chování k udržitelným módům dopravy (u dětí i jejich rodičů).
- d) Návrh potenciálních opatření na podporu udržitelných módů dopravy pro cesty do školy a zpět, na základě zpracování získaných údajů a analýzy dosavadních intervencí.

## Plánovaný design výzkumu

V souladu s výzkumným cílem volíme smíšený design. Výzkumný plán si rozdělíme do tří fází. V první fázi výzkumu (po náboru rodin) nejdříve proběhne kvalitativní výzkum – polostrukturované rozhovory s rodinami a ohniskové skupiny s dětmi (ISCED 1) na běžných základních školách. Součástí první fáze výzkumu bude i kvantitativní část, během které budou rodiny zaznamenávat své cestovní chování do elektronických cestovních deníků (které bude potřeba programovat) po dobu 14 dní. Interview bude realizováno cca s 20–30 rodinami, do doby, než dojde k teoretickému nasycení. Kupříkladu Stark s kolegy (2018) realizovali hloubkové rozhovory s 31 rodiči, tedy jedním členem rodiny. První fáze se zaměří na mapování hlavních témat u rodičů v kontextu používání různých druhů dopravy jejich dětí do školy a zpět. Během rozhovorů bychom chtěli ideálně oba rodiče, jelikož každý z nich může s dítětem cestovat různými způsoby (např. u rekonstituovaných rodin). Bude možnost, aby se rozhovoru účastnily i jejich děti. Ovšem informace získané od dětí budou spíše doplňkové (ač neméně důležité), výzkumy totiž ukazují, že přání dětí cestovat určitým způsobem není vždy rodiči reflektováno (Ausserer et al., 2011, 2012). Prvně tedy budeme kvalitativně zkoumat důvody rodičů pro volbu automobilu, chůze, MHD či kola a koloběžky při cestování jejich dětí do školy, podobně jako ve studii Moniruzzamana a Farbera (2018). Polostrukturované rozhovory budou trvat zhruba 45–60 minut. Jestli se do rozhovoru zapojí i děti, dle věku (1. – 3. třída) využijeme jako evokační materiál kresbu a starší děti (4. – 5. třída) vhodnými otázkami zapojíme do rozhovoru.

Podobně budeme postupovat na běžných základních školách v případě ohniskových skupin. Pro děti v 1. – 3. ročníku ZŠ bude instrukcí, aby děti namalovaly, jakým způsobem by si přály cestovat do/ze školy. Následně budeme nad obrázky diskutovat. S žáky 4. – 5. třídy proběhne ohnisková skupina diskuzní. V obou případech budou focusové skupiny realizovány s cca 4–6 žáky a budou trvat jednu vyučovací hodinu.

Takto bychom realizovali skupinové rozhovory na školách ve 3 městech, stejně tak i rozhovory s rodinami – Olomouc, Ostrava, Praha.

V první fázi je nepravděpodobnostní metoda výběru participantů – prostý záměrný výběr a samovýběr. Záměrný výběr jsme zvolili kvůli tomu, že budou stanovena kritéria, která musí rodiny splňovat, aby se výzkumu mohly účastnit. Inzerce s kritérii bude vyvěšena na sociálních sítích (např. v různých skupinách pro maminky, rodiče), zaslána známým atd. Postup a zpracování získaných údajů bude probíhat na základě metody Zakotvené teorie (Řiháček & Hytych, 2015). Struktura rozhovorů s rodiči bude vycházet z výše popsaného modelu TIB (Triandis, 1977). K modelu TIB přiřadíme jedenu proměnnou navíc: „sociodemografické proměnné“, jelikož zahraniční studie ukazují, že ty jsou také významné, např. druh školy, stupeň školní třídy, resp. věk atd. (Stark et al., 2018). Díky kvalitativní analýze uvidíme, zda budou komponenty této teorie významné, objeví se nová témata nebo dojde k redukci a budeme muset formulovat „nový model“ rozhodování o dětských způsobech cestování do školy a zpět.

Jakmile se podaří zpracovat získané údaje od rodičů a dětí (z rozhovorů, ohniskových skupin, cestovních deníků), bude následovat druhá fáze, která bude založena na kvantitativním designu. Po zpracování získaných údajů vytvoříme položky dotazníku „Hodnocení způsobů mobility do školy a zpět“ ve verzi pro rodiče a děti. Dotazník bude komplexní, bude mít několik sekcí a položky budou podmíněné, podobně jako u cestovních deníků. Rozdíl mezi verzí pro rodiče a děti nebude jen v délce a obsahu, ale také ve formě škál, u rodičů budeme používat klasickou škálu s číselnou stupnicí, u dětí využijeme stupnici grafickou, např. smajlíky (viz Stark et al., 2018). Dotazník bude sebeposuzující, ale objeví se i otázky na „tvrdá data“ – vzdálenost, čas apod. Položky budou mapovat jednotlivé faktory, které se podílejí na výběru různých způsobů cestování. Vytvořená pracovní verze dotazníku projde pilotní studií na menším vzorku rodin, následně položky doladíme. Hypotézy v této fázi budou mapovat vztahy mezi identifikovanými faktory z první fáze. Předpokládáme, že metodou výběru vzorku bude prostý záměrný výběr, samovýběr a metoda sněhové koule. Kvalifikovaný odhad je, že získáme okolo 200 rodin. Sběr dat bude probíhat na jaře a podzim roku 2023 (kritéria výběru participantů uvádíme níže). Bude se jednat o kvantitativní design výzkumu a základem bude korelační studie s prvky studie explorativní. Zaměříme se na deskripci, psychometrické vlastnosti dotazníku, faktorovou analýzu, korelační analýzy apod.

Nakonec ve třetí fázi proběhne analýza stávajících opatření pro podporu udržitelných způsobů cestování dětí do školy a zpět. Zejména se zaměříme na dokumentaci z Rakouska a projekt GEMMA & FACTUM (viz např. Ausserer et al., 2011, 2012), webové stránky agentury zaměřené na mobilitu ve Vídni<sup>1</sup> či EU<sup>2</sup>, ale také na dokumentaci vycházející z projektů realizovaných v České republice (např. Pěšky městem<sup>3</sup>, Ride2sCOOL<sup>4</sup>). Zhodnotíme, které intervence už v ČR realizujeme a co by šlo dělat jinak. Do těchto kontextů zařadíme výsledky z 2. fáze výzkumu – porovnáme, interpretujeme a navrhneme opatření na podporu aktivnější mobility a udržitelného cestování dětí v mladším školním věku do a ze škol.

---

1 <https://www.mobilitaetsagentur.at/>

2 <https://pastaproject.eu/home/>

3 <https://peskymestem.cz/>

4 <http://wp.ride2scool.org/>

Do budoucna bychom chtěli tato doporučení prodiskutovat s dalšími odborníky (ekonomie, politologie, sociální geografie apod.), abychom mohli navrhnout implementaci těchto intervencí do praxe.

## Zkoumaná populace a výběrový soubor

Zaměřujeme se na děti v mladším školním věku, které dochází na první stupeň základní školy – ISCED 1 (Eurydice, 2021) a nalezneme zde obvykle děti ve věku 6–11 let. Pokud bychom chtěli znát přesný počet dětí, které dochází na 1. stupeň běžných veřejných základních škol ve zmíněných městech (Praha, Olomouc, Ostrava), můžeme vycházet např. z výroční zprávy MŠMT (2021) týkající se stavu a rozvoje vzdělávání v ČR (pro období 2020/2021), ovšem dohledáme zde statistiky týkající se krajů, nikoliv měst. V rámci hlavního města ČR bylo evidováno na prvním stupni základních škol pro školní rok 2020/2021 celkem 65 500 žáků, v Olomouckém kraji 31 008 žáků a v Moravskoslezském kraji 57 616 žáků (StatIS MŠMT, 2021). Odhadovaný počet potenciálních participantů v oblasti žáků 1. stupně běžných veřejných základních škol (bez přihlédnutí na to, v jaké domácnosti žijí) pro výše zmíněná města činí okolo 80 tisíc dětí.

Rovněž musíme počítat s tím, že ne každé dítě žije v úplné či neúplné rodině. Vynecháváme tedy děti, které jsou v ústavní či ochranné péči atd. Statistiky ukazují, že (nejen) na našem území klesá počet úplných rodin (Škrabal, 2013). Konkrétnější analýzy budeme mít k dispozici v průběhu roku 2022, jelikož v předchozím roce proběhlo sčítání lidu. Proto se teď podíváme na počet hospodářských domácností, který v roce 2011 v ČR činil 4 375 tisíc domácností a ve větších městech (tzn. nad 100 tisíc obyvatel) se počet členů domácnosti pohyboval okolo 2,3 osob. Což poukazuje právě na neúplné rodiny (49 % z celkového počtu domácností). V případě úplných rodin, v roce 2011 žilo v úplných rodinách cca 1,4 miliónů závislých dětí (Škrabal, 2013). Kromě úplných a neúplných rodin se dnes setkáváme s tzv. rekonstituovanými rodinami. Ty unikají pozornosti standardním demografickým statistikám a velkým výběrovým šetřením, kterými se zabývá Český statistický úřad (Palonciová, Barvíková, Höhne, Kuchařová & Nešporová, 2019). Tím, že tyto rodiny nejsou běžnou statistikou podchyceny, nemáme přesný odhad, kolik dětí v mladším školním věku v takovýchto domácnostech žije. Z výše uvedených charakteristik cílové populace (a pokud přihlédneme na motivovanost zúčastnit se výzkumu) je naším kvalifikovaným odhadem, že získáme do první fáze výzkumu 20–30 rodin (počet rodin bude limitován teoretickou nasyceností), které splňují daná kritéria. V rámci druhé fáze výzkumu odhadujeme, že získáme 200–300 rodin.

Kromě výše zmíněného je nutné brát v potaz i roční období, proto bude sběr dat probíhat na jaře a podzim. Mimo jiné je důležitá vzdálenost školy od místa bydliště dítěte, která by neměla být vyšší než 2–5 km. Další podmínkou je, že rodiny musí mít možnost využívat, resp. volit z více druhů způsobů cestování a mít dostupnou zastávku na MHD ve vzdálenosti do 1 km. Alespoň jeden z rodičů musí být zaměstnán na jakýkoliv úvazek, může pracovat z domu nebo se nějakým způsobem dopravovat do práce. Tato kritéria jsme stanovili zejména, protože v takovýchto případech existuje velký potenciál k využívání udržitelných či aktivních módů dopravy. Praha, Olomouc a Ostrava (města s alespoň 100 000 obyvateli ve vztahu s velikostí města v km<sup>2</sup>) byla vybrána pro jejich infrastrukturu a architekturu, která poskytuje možnosti pohybovat se různými módy dopravy na poměrně krátké vzdálenosti.



V neposlední řadě je důležité, aby rodiče měli dostupný internet v mobilu, kvůli pravidelnému vyplňování cestovních deníků (elektronická platforma).

## **Diskuse k výzkumnému projektu**

### **Přínos výzkumu**

Očekáváme, že výstupem disertační práce bude deskripce činitelů, které se uplatňují při volbě dopravního módu pro cestu do i ze základní školy a jak tyto faktory spolu souvisí (model rozhodování o způsobu cestování do a ze školy). Dále praktický nástroj pro hodnocení způsobů mobility do školy a zpět, také platforma pro elektronické cestovní deníky, které budou využitelné i pro další tuzemské výzkumy. Rovněž doporučení, jak lze posoudit konkrétní situaci ve městech a jak by se dalo působit na výběr módů dopravy u dětí (resp. rodin) zvenčí. Jelikož se v našich podmínkách věnuje cestování dětí do školy většina projektů na laické úrovni, případně cílí primárně na bezpečnost dětí při jejich cestování, nikoli na udržitelnost, pokládáme samotné očekávané výstupy za přínosné a potenciálně vedoucí nejen k porozumění zkoumanému fenoménu, ale také praktickým implementacím.

### **Etické aspekty**

Inzerce bude realizována jak přes sociální sítě (vyhledávání rodin), tak na základních školách (Olomouc, Ostrava, Praha). Nutné bude zajistit souhlasy vedení škol, že můžeme výzkum (ohniskové skupiny) realizovat na jejich škole, a informované souhlasy nejen týkající se dospělých, ale také písemné souhlasy rodičů, že se děti mohou účastnit výzkumu. Participanti budou informováni o účelu studie, rizicích (i když jsou minimální, např. se mohou rodiče při účasti dětí během rozhovorů dozvědět, že děti občas cestují jiným způsobem, než rodiče očekávají) a výhodách, které z výzkumu plynou. Budou informováni o tom, že jejich účast ve výzkumu je zcela dobrovolná, mohou kdykoliv odstoupit, získané údaje budou anonymizovány, a také o způsobech zpracování, uchování a prezentování dat (vše v souladu s ustanovením zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů a hlavním právním rámcem pro ochranu osobních údajů – nařízením GDPR). Zmíněné podmínky jsou platné jak pro rozhovory, ohniskové skupiny, cestovní deníky, tak pro sběr dat pomocí dotazníků.

### **Limity a rizika výzkumu**

Hlavní rizika spočívají v samotném charakteru výzkumu, rovněž vyplývají z faktu, že se jedná o problematiku, která není v tuzemském kontextu dostatečně prozkoumána. Toto jsou také hlavní důvody, proč jsme zvolili smíšený výzkumný design, abychom co nejvíce redukovali možná rizika. Výsledky jsou neodmyslitelně závislé na ochotě participantů zapojit se do výzkumného šetření. Stejně tak online administrace dotazníků není bez rizika, ať už pro jejich návratnost nebo sociální žádoucnost odpovědí. Některá úskalí vychází i z výběru participantů, jelikož se mohou do výzkumu přihlásit jen ti, kteří se o dané téma sami zajímají a celkově jsou zaměřeni na udržitelné způsoby života. Tento limit lze např. omezit tím, že budeme mít zprostředkovány (díky Pěšky

městem) kontakty na rodiny, které udržitelné módy nevyužívají. Při výběru participantů vycházíme z nepravděpodobnostní metody, limitem tak může být i nedostatečná reprezentativnost výzkumného souboru. Mimo jiné, své limity může přinést samotný výzkumný nástroj, jelikož budeme muset vytvářet dotazník a elektronický cestovní deník vlastní konstrukce a ty budou založeny primárně na sebezposuzujících položkách. Toto riziko se snažíme snížit tím, že se výzkumné nástroje budou zaměřovat i na „tvrdá“ data.

## Dedikace k projektu

Příspěvek vznikl za podpory MŠMT ČR udělené UPOL (IGA\_FF\_2022\_013 – „Udržitelné módy dopravy u dětí v mladším školním věku v kontextu cestování do školy a zpět“). V rámci toho příspěvku nepředpokládáme žádný konflikt zájmů.

## Literatura

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago: Dorsey Press.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.

Ausserer, K., Risser, R. & Röhsner, U. (2011). Once a walker always a walker or „You can't teach an old dog new tricks“: Results of a mobility study of preschool children, presentation at the WALK21 conference in *The Hague 17-19: November, Vienna: FACTUM & makam*.

Ausserer, K., Sumper, E., Reindl, I., Röhsner, U., & Risser, R. (2012). GEMMA weiter. Auswirkungen von Mobilitätsmanagement im Kindergarten auf das Mobilitätsverhalten von Eltern und Kleinkindern. *Vienna: FACTUM & makam*.

Bamberg, S., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2003). Choice of travel mode in the theory of planned behavior: The roles of past behavior, habit, and reasoned action. *Basic and applied social psychology*, 25(3), 175-187.

BESIP, & CDV (2020). *Děti – dílčí cíl Národní strategie bezpečnosti silničního provozu 2011-2020*. Získáno 4. 7. 2021 z: [https://www.czrso.cz/uploads/2020-01-29-08-55-19\\_gZnCOFSLwOnGPXp\\_NSBSP-Deti.pdf](https://www.czrso.cz/uploads/2020-01-29-08-55-19_gZnCOFSLwOnGPXp_NSBSP-Deti.pdf)

DaCoTA. (2012). Children in road traffic, Deliverable 4.8c of the EC FP7 project DaCoTA.

---

Eriksson, L., Garvill, J., & Nordlund, A. M. (2008). Interrupting habitual car use: The importance of car habit strength and moral motivation for personal car use reduction. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 11(1), 10-23.

Eurydice (2021). *Key Features of the Education System - Czech Republic Overview*. Získáno 28. 12. 2021 z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en)

Funk, W. & Fassmann, H. (2002). Beteiligung, Verhalten und Sicherheit von Kindern und Jugendlichen im Straßenverkehr. *Bericht der Bundesanstalt für Straßenwesen, Bergisch Gladbach*, Heft M 138.

Fyhri, A., Hof, T., Simonova, Z. & de Jong, M. (2010). *The Influence of Perceived Safety and Security on Walking*, COST-project PQN, Final report part B: Documentation.

Gardner, B., & Abraham, C. (2007). What drives car use? A grounded theory analysis of commuters' reasons for driving. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 10(3), 187-200.

Genowska, A., Polak, M., Goworko-Składanek, B., Sygit, K., Huzarska, D., & Szafraniec, K. (2020). Demographic and economic correlates of mortality due to traffic accidents among children aged 1–14 years in European countries. *Iranian Journal of Public Health*, 49(6), 1069-1078.

Chen, C. F., & Lai, W. T. (2011). *The effects of rational and habitual factors on mode choice behaviors in a motorcycle-dependent region: Evidence from Taiwan*. *Transport Policy*, 18(5), 711-718.

Chen, C., Gärling, T., & Kitamura, R. (2004). Activity rescheduling: reasoned or habitual?. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 7(6), 351-371.

Lally, P., Van Jaarsveld, C. H., Potts, H. W., & Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European journal of social psychology*, 40(6), 998-1009.

Mehdizadeh, M., Nordfjaern, T., & Mamdoohi, A. (2019). Environmental norms and sustainable transport mode choice on children's school travels: The norm-activation theory. *International Journal of Sustainable Transportation*, 14(2), 137-149.

Moniruzzaman, M., & Farber, S. (2018). What drives sustainable student travel? Mode choice determinants in the Greater Toronto Area. *International journal of sustainable transportation*, 12(5), 367-379.

MŠMT (2021). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2020*. Získáno 29. 12. 2021 z: [file:///C:/Users/Lucie/OneDrive/Plocha/VZ\\_2020\\_MSMT\\_nahled\\_web-1.pdf](file:///C:/Users/Lucie/OneDrive/Plocha/VZ_2020_MSMT_nahled_web-1.pdf)

Paloncyová, J., Barvíková, J., Höhne, S., Kuchařová, V., & Nešporová, O. (2019). *Rekonstituované rodiny*. VÚPSV, vvi.

Queiroz, M. M., Celeste, P., & Moura, F. (2020). School commuting: the influence of soft and hard factors to shift to public transport. *Transportation research procedia*, 47, 625-632.

Risser, R., & Šucha, M. (2020). *Psychological Perspectives on Walking: Interventions for Achieving Change*. Routledge.

Řiháček, T., & Hytych, R. (2015). Metoda zakotvené teorie: problémy a výzvy. In *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku*.

Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., & Hillman, M. (2015). *Children's independent mobility: an international comparison and recommendations for action*. Policy Studies Institute, London.

Stark, J., Frühwirth, J., & Aschauer, F. (2018). Exploring independent and active mobility in primary school children in Vienna. *Journal of transport geography*, 68, 31-41.

Stark, J., Meschik, M., Singleton, P. A., & Schützhofer, B. (2018). Active school travel, attitudes and psychological well-being of children. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, 56, 453-465.

StatIS MŠMT (2021). *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2020/2021*. Získáno 29. 12. 2021 z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Škrabal, J. (2013). Jaké je složení domácností v ČR? Získáno 30. 12. 2021 z: [https://www.czso.cz/csu/czso/jake\\_je\\_slozeni\\_domacnosti\\_v\\_cr20130307](https://www.czso.cz/csu/czso/jake_je_slozeni_domacnosti_v_cr20130307)

Šucha, M., Viktorová, L., & Risser, R. (2019). Can an Experience with No Car Use Change Future Mode Choice Behavior?. *Sustainability*, 11(17), 4698.

Triandis, H. C. (1977). *Interpersonal Behaviour*. Publishing: Boston, MA, USA.

Yarlagadda, A. K., & Srinivasan, S. (2008). Modeling children's school travel mode and parental escort decisions. *Transportation*, 35(2), 201-218.

Yu, Y., Qin, G., Cnattingius, S., Gissler, M., Olsen, J., Zhao, N., & Li, J. (2016). Mortality in children aged 0-9 years: a nationwide cohort study from three Nordic countries. *PLoS One*, 11(1), e0146669.

Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů a hlavním právním rámcem pro ochranu osobních údajů.

# VEKOVÉ A MEDZIPOHLAVNÉ ROZDIELY V PRODUKCII RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA DOSPIEVAJÚCICH VO VEKU 15 – 19 ROKOV

## AGE AND GENDER DIFFERENCES IN RISK BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AGED 15-19

Katarína BANÁROVÁ<sup>1</sup>, Michal ČEREŠNÍK<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10,  
771 80 Olomouc, ČR; [katarina.banarova01@upol.cz](mailto:katarina.banarova01@upol.cz), [michal.ceresnik@upol.cz](mailto:michal.ceresnik@upol.cz)

### Abstrakt:

V príspevku prezentujeme výsledky výskumu zameraného na zistenie vekových a medzipohlavných rozdielov v produkcii rizikového správania v dospievaní. Výskumnými nástrojmi boli dotazníky: Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA; Čerešník, 2013; pôvodná verzia: Výskyt rizikového chovania u adolescentů; Dolejš & Skopal, 2013) a Škála rizikového správania študenta/študentky (Čerešník, 2016; pôvodná verzia: Škála rizikového správania žiaka/žiačky; Mezera, 2000). Vybrané dotazníky nám umožňujú získať informácie o prevalencii rizikového správania v adolescentom veku v oblastiach abúzu, delikvencie, šikany, asociálneho, antisociálneho, egocentrického, negativistického, impulzívneho, maladaptívneho správania a inklinovaniu k problémovej skupine. Výskumnú vzorku tvorilo 497 slovenských študentov/študentiek vyššieho sekundárneho vzdelávania vo veku 15–19 rokov. Výsledky naznačujú významné rozdiely v niektorých prejavoch rizikového správania v kontexte veku a pohlavia dospievajúcich.

**Kľúčové slová:** dospievanie, rizikové správanie, vekové rozdiely, medzipohlavné rozdiely

### Abstract:

The paper presents the results of a research which focuses on identifying age- and gender differences in risk behavior occurrence in adolescence. The following questionnaires were used as a research tool: Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA; Čerešník, 2013; original: Výskyt rizikového chovania u adolescentů; Dolejš & Skopal, 2015) a Škála rizikového správania študenta/študentky (Čerešník, 2016; original: Škála rizikového správania žiaka/žiačky; Mezera, 2000). The selected questionnaires enable us to gain data about risk behavior prevalence in adolescence in the areas of psychoactive substances abuse, delinquency, bullying, asocial, antisocial, egocentric, negativistic, impulsive, and maladaptive behavior, and inclination towards problem group. The research sample consisted of 497 Slovak students of upper secondary education aged 15-19. The results suggest significant differences in the manifestation of risk behavior in relation to age and gender of adolescents.

**Keywords:** adolescence, risk behavior, age differences, gender differences

## Rizikové správanie v dospievaní

Rizikové správanie je pojem, ktorý je v pomáhajúcich profesiách akceptovaný a používaný, no ani napriek jeho frekvencii a medziodborovej aplikácii nie je jednoznačne vymedzený. Ak sa pozrieme na tieto dve slová oddelene, pojem riziko môžeme definovať ako „*situáciu alebo aktivitu s vysokou mierou pravdepodobnosti neúspechu alebo straty*“ a správanie ako „*súhrn vonkajších prejavov, činností, konania a reakcií organizmu*“ (Hartl, 2004, 230, 88). Obe slová majú svoj samostatný sémantický obsah a ako slovné spojenie označujú aktivity zahŕňajúce rozmanité formy správania od najmenej závažných (z hľadiska škodlivosti pre organizmu a jeho okolie) až po tie najzávažnejšie (Čerešník, 2016). Toto vymedzenie pojmu by sme mohli označiť ako prierezové a implikujúce definície ďalších autorov/autoriek (napr. Miovský & Zapletalová, 2006; Dolejš, 2010; Širůčková, 2012; Nielsen Sobotková a kol., 2014).

Vekové ohraničenie rizikového správania na obdobie dospievania prináša Jessor (Jessor & Jessor, 1977), ktorý bližšie rozpracoval koncept s názvom „*syndróm rizikového správania v dospievaní*“. Jessor (Jessor & Jessor, 1977) vo svojej práci naznačuje, že niektoré z prejavov rizikového správania sú problematické len vo vzťahu k veku, a teda obdobiu dospievania. Dospievanie je náročnou životnou etapou a pre mnohých mladých ľudí je zapojenie sa do rizikového správania spôsob, akým uskutočňujú vývinový prechod a uplatňujú si tak nárok na „zrelosť“ (Jessor, 2014). Niekoľko štúdií (napr. Jessor, 1976; Jessor, Costa, Jessor, & Donovan, 1983; Jessor & Jessor, 1975) preukázalo spojenosť medzi prechodovou náchylnosťou a predikciou prechodu vzhľadom na začiatok zapojenia sa do rizikového správania. Tento výskum tiež poskytol konzistentný dôkaz o tom, že medzi rôznorodým problémovým správaním existuje spoločná variácia, tzn. že rôzne problémové správanie sú navzájom prepojené a majú často tendenciu mať podobné determinanty a plniť podobné funkcie. Platí, že ak sa dospievajúci zapoja do jednej z oblastí rizikového správania s veľkou pravdepodobnosťou sa zapoja aj do ďalšieho, dostupného v danom prostredí (Jessor & Jessor, 1977).

Obdobie dospievania je náročnou životnou etapou, ktorá prináša množstvo somatických, psychických, sociálnych a emocionálnych zmien. Každý dospievajúci tieto zmeny prijíma iným spôsobom a učí sa s nimi vyrovnávať. Odlišne ich reflektujú chlapci a dievčatá, 10/11 roční dospievajúci/dospievajúce, ktorí/ktoré sú na začiatku tohto obdobia a jednotlivých zmien a inak 19/20 roční dospievajúci/dospievajúce, ktorí/ktoré týmito zmenami prechádzajú alebo už výraznou časťou prešli. Rizikové správanie je pre toto obdobie typické aj z dôvodu benefitov, ktoré dospievajúcim uľahčujú prechod týmto obdobím, napr. podľa Jessora (Jessor & Jessor, 1977) to sú: (1) pozitívne uspokojenie pri riešení vývinových problémov, (2) riešenie aktuálneho osobnostného problému a (3) náhradu niečoho, čo im chýba. Tieto benefity sú v očiach dospievajúcich silnejšie ako možné dôsledky ich správania (Čerešník, 2016).

Počas dospievania sú dospievajúci konfrontovaní mnohými formami rizikového správania (napr. abúzus návykových látok, šikana, delikvencia, agresívne správanie, hráčstvo a pod.), vďaka *protektívnym faktorom* tomuto vplyvu nepodľahnú. Protektívne faktory tiež tlmia alebo zmierňujú vplyv *rizikových faktorov* a pravdepodobnosť ich výskytu. Uznanie tejto úlohy Jessora viedlo k posunu teórie rizikového správania z aditívneho regresného modelu na interaktívny model vzťahu rizika a ochrany (Jessor, 2014; Jessor, 1991).

Na vzájomnom pomere protektívnych a rizikových faktorov závisí, či sa z experimentovania rizikovo správaní, vyvinie syndróm rizikového správania v dospievaní.

## Metodológia výskumu

### Základný a výskumný súbor

Základný súbor tvoria študenti/študentky 1. až 4. ročníka štvorročných a päťročných gymnázií, 5. až 8. ročník osemročných gymnázií a 1. až 4. ročníka stredných odborných škôl (SOŠ). Celkový počet týchto študentov/študentiek za školský rok 2020/2021 bol 120624. Prehľad ich početnosti v jednotlivých krajoch SR je uvedený v tabuľke 1.

### Tabuľka 1

Početnosť študentov/študentiek gymnázií a stredných odborných škôl SR v školskom roku 2020/2021

Kraj	1. až 4. ročník štvorročných a päťročných gymnázií	5. až 8. ročník osemročných gymnázií	1. až 4. ročník SOŠ <sup>1</sup>	
Bratislavský	5106	2364	9579	
Trnavský	2922	929	7409	
Trenčiansky	3132	701	9019	
Nitriansky	3900	632	9694	
Žilinský	5169	1162	12135	
Banskobystrický	3818	558	8714	
Prešovský	4684	655	11132	
Košický	5331	1006	10873	
Σ	34062	8007	78555	<b>120624</b>

Zdroj: Štatistická ročenka Ústavu informácií a prognóz školstva (2021a, 2021b)

Výskumný súbor tvorilo 497 študentov/študentiek vyššieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 3) vo veku 15-19 rokov. Priemerný vek respondentov/respondentiek bol 16.92 (SD =1.08). Zastúpenie chlapcov a dievčat bolo v pomere 213:284 (42.9 % : 57.1 %). Zastúpenie respondentov/respondentiek v jednotlivých krajoch reprezentuje tabuľka 2 a početnosť podľa veku tabuľka 3.

<sup>1</sup> Uvádzaný počet študentov/študentiek 1.-4. ročníka SOŠ zahŕňa študentov/študentky maturitných aj nematuritných odborov.

## Tabulka 2

*Zastúpenie respondentov/respondentiek v jednotlivých krajoch*

Kraj	N	%
Banskobystrický	54	10.9
Košický	74	14.9
Nitriansky	111	22.3
Prešovský	41	8.2
Trenčiansky	79	15.9
Trnavský	77	15.5
Žilinský	61	12.3
$\Sigma$	497	100.0

*Poznámka:* N = počet

## Tabulka 3

*Zastúpenie respondentov/respondentiek podľa veku*

Vek	N	%
15 rokov	46	9.3
16 rokov	137	27.6
17 rokov	161	32.4
18 rokov	117	23.5
19 rokov	36	7.2
$\Sigma$	497	100.0

*Poznámka:* N = počet

## Výskumné metódy

Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou. Respondenti/respondentky vyplňali dotazníkovú batériu, ktorej obsahom boli aj prezentované dotazníky:

**Výskyt rizikového správania v adolescentom veku** (VRSA; Čerešník, 2013) je slovenskou modifikáciou pôvodného českého dotazníka Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA) autorov Dolejša a Skopala (2015). Dotazník obsahuje 18 položiek na identifikáciu 3 faktorov: (1) abúzus, (2) delikvencia a (3) šikana. Cronbachova alfa celkového skóre je na hladine 0.73-0.84 (Dolejš & Orel, 2017). Respondent/respondentka od-



povedá na položky vyjadrením súhlasu (áno) alebo nesúhlasu (nie). Prostredníctvom dotazníka VRSA zisťujeme informácie o výskyte rizikové správanie v troch oblastiach, ktoré sú definované nasledovne (Dolejš, Skopal, Suchá et al., 2014):

- *abúzus psychoaktívnych látok* – subškála je zameraná na aktivity, pri ktorých človek užíva, resp. zneužíva legálne či nelegálne látky, na ktoré môže vzniknúť psychická a/alebo fyzická závislosť. Subškála zahrňuje aj otázku ohľadne pohlavného styku (faktorová analýza preukázala signifikantne významnú súvislosť medzi jednotlivými položkami). Šubškála pozostáva zo 7 položiek. Príklad položky: Fajčil/fajčila si počas posledných 30 dní cigarety (tabak)?
- *delikvencia* – subškála je zameraná na skúsenosti s odcudzovaním vecí alebo s falšovaním a/alebo poškodzovaním cudzích vecí. Subškála pozostáva zo 7 položiek. Príklad položky: Sfalšoval/sfalšovala si niekedy podpis rodičov?
- *šikanovanie* – subškála je zameraná na skúsenosti so šikanujúcim správaním (fyzické, verbálne ubližovanie a kyberšikana) v podobe objektu šikanovania. Subškála pozostáva zo 4 položiek. Príklad položky: Urážali ťa spolužiaci/ spolužiačky niekedy počas posledných 30 dní?

Celkové skóre rizikového správania je v bodovom rozpätí o až 18 bodov.

**Škála rizikového správania študenta/študentky** (Čerešník, 2016) je modifikovanou „ja-formou“ pôvodného dotazníka Škála rizikového správania žiaka/žiačky (Mezera, 2000). Nami použitá modifikovaná verzia umožňuje administráciu dotazníka priamo študentovi/študentke. Dotazník obsahuje 46 položiek, na ktoré respondent/respondentka odpovedá prostredníctvom likertovej škály, kde: 7 = vždy, 6 = takmer vždy, 5 = veľmi často, 4 = občas/niekedy, 3 = výnimočne, 2 = veľmi zriedka, 1 = nikdy. Ku každému tvrdeniu respondent/respondentka priradí jednu číselnú hodnotu z uvádzanej škály, ktorá zodpovedná jeho odpovedi na dané tvrdenie. Dotazník nám umožňuje získať informácie o rizikovom správaní v siedmych oblastiach, ktoré Mezera (2000) definuje nasledovne:

- *asociálne správanie (ASO)* - je správanie a konanie jednotlivca, ktoré nezodpovedá spoločenským zvyklostiam, pravidlám alebo sociálnym normám spoločnosti, v ktorej sa jednotlivec pohybuje, ale ešte nedosahuje intenzitu prejavov, ktoré by boli namierené proti tejto skupine a jej hodnotám. Subškála pozostáva zo 6 položiek. Príklad položky: Podceňujem ostatných alebo sa o nich vyslovujem zľahčujúco a ponížujúco (napr. vulgárne sa vyjadrujem o niektorých spolužiakoch/spolužiačkach a dospelých osobách a dávam im hanlivé prezývky a pod.).
- *antisociálne správanie (ANT)* – je správanie jednotlivca, ktorým zámerne alebo vo svojich dôsledkoch poškodzuje spoločnosť. Takéto správanie je namierené proti pravidlám, hodnotám a sociálnym normám. Subškála pozostáva z 8 položiek. Príklad položky: Beriem ostatným spolužiakom/spolužiačkam ich osobné veci alebo školské pomôcky (napr. schovávam, beriem a privlastňujem si ich).
- *egocentrické správanie (EGO)* - egocentrizmus máva u jednotlivcov, predovšetkým mladšieho a stredného školského veku, formu pútania pozornosti na vlastnú osobu. V extrémnej podobe sa prejavuje prehnaným sebavedomím, vymáhaním si rešpektu k vlastnej osobe, snahou vnucovať ostatným svoje vlastné záujmy, prania a predstavy, ktoré v kombinácii s asociálnym a antisociálnym správaním môžu viesť k rizikovému správania. Subškála pozostáva zo 6 položiek.

Príklad položky: Presadzujem svoje potreby na úkor ostatných a za každú cenu chcem byť vo všetkom prvý/prvá, zvíťaziť, alebo mať posledné slovo.

- *impulzívne správanie (IMP)* - je prejavom psychomotorického nepokoja, zvýšenou dráždivosťou a prudkými a neprimeranými reakciami, ktoré sú vyvolané nešpecifickými podnetmi intrapsychickej rovnováhy ako aj špecifickými podnetmi vonkajšieho sociálneho prostredia. Subškála pozostáva zo 6 položiek. Príklad položky: Obťažujem, hnevám alebo vyrušujem ostatných/ostatné spolužiakov/spolužiačky pri ich školskej práci, počas vyučovania alebo počas prestávok.
- *maladaptívne správanie (MAL)* – jeho zdrojom sú najmä nedostatočne vytvorené sociálne spôsobilosti, kompetencie a návyky jednotlivca. Subškála pozostáva z 12 položiek. Príklad položky: Nie som schopný/schopná vyrovať sa s neúspechom alebo prejavmi hnevu bez toho, aby som ublížil/ublížila iným.
- *negativistické správanie (NEG)* - v užšom slova zmysle označuje odmietavé reakcie jednotlivca, ktoré sa prejavujú vzdorom a odporom voči činnostiam nekorešpondujúcim s jeho/jej intrapsychickou motiváciou alebo odporom voči inštrukcii a pedagogickému vedeniu. Subškála pozostáva zo 4 položiek. Príklad položky: S učiteľom/učiteľkou hovorím familiárne a drzo (napr. odvrávam, snažím sa ho/ju zosmiešniť pred spolužiakmi v triede a pod.).
- *inklinovanie k problémovej skupine (INK)* - problémová skupina sa vyznačuje nielen špecifickou orientáciou záujmov a postojov, ale má i rad vnútorných neformálnych prvkov, s ktorými sa jej členovia identifikujú, pričom miera skupinovej kohézności nie je jej základným charakteristickým diskriminantom a je veľmi rozdielna. Subškála pozostáva zo 4 položiek. Príklad položky: Mám sklon stretávať sa so spolužiakmi/spolužiačkami alebo kamarátmi/kamarátkami, o ktorých si ostatní myslia, že sa správajú nevhodne.

Uvádzané dotazníky boli súčasťou online dotazníkovej batérie (Google forms), ktorá obsahovala 134 položiek. Administrácia dotazníkovej batérie prešla v online prostredí, prostredníctvom platformy Zoom, Skype alebo Google meet, za prítomnosti školeného člena výskumného tímu. Zber dát zodpovedal všetkým etickým štandardom psychologického testovania formou dotazníkov v danej populácii. Dáta sú chránené pred zneužitím.

## Výskumný cieľ, výskumné otázky a hypotézy

*Výskumným cieľom* našej práce a realizovaného výskumu bolo identifikovať vekové a medzipohlavné rozdiely (medzi chlapcami a dievčatami) vo vybraných prejavoch rizikového správania v dospievaní. Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v produkcii rizikového správania v závislosti od veku a pohlavia dospievajúcich.

### *Výskumné otázky:*

Existuje signifikantný rozdiel v produkcii rizikového správania v závislosti od pohlavia?

Existuje signifikantný rozdiel v produkcii rizikového správania v závislosti od veku dospievajúcich?

---

*Štatistické hypotézy:*

- H1: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v produkcii abúzu psychoaktívnych látok.
- H2: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v miere delikvencie.
- H3: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v skúsenosti so šikanujúcim správaním ako obeť šikany.
- H4: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v produkcii asociálneho správania.
- H5: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v produkcii antisociálneho správania.
- H6: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v produkcii egocentrického správania.
- H7: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v produkcii impulzívneho správania.
- H8: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v produkcii maladaptívneho správania.
- H9: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v produkcii negativistického správania.
- H10: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v inklinovaní k problémovej skupine.
- H11: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v produkcii rizikového správania v celkovom skóre dotazníka VRCHA.
- H12: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v produkcii rizikového správania v celkovom skóre dotazníka ŠRS.
- H13: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v produkcii abúzu psychoaktívnych látok v závislosti od veku dospelých.
- H14: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v miere delikvencie v závislosti od veku dospelých.
- H15: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v skúsenosti so šikanujúcim správaním ako obeť šikany v závislosti od veku dospelých.
- H16: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v asociálnom správaní v závislosti od veku dospelých.
- H17: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v antisociálnom správaní v závislosti od veku dospelých.

H18: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v egocentrickom správaní v závislosti od veku dospievajúcich.

H19: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v impulzívnom správaní v závislosti od veku dospievajúcich.

H20: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v maladaptívnom správaní v závislosti od veku dospievajúcich.

H21: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v negativistickom správaní v závislosti od veku dospievajúcich.

H22: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v inklinovaní k problémovej skupine v závislosti od veku dospievajúcich.

H22: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v inklinovaní k problémovej skupine v závislosti od veku dospievajúcich.

H23: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v produkcii rizikového správania v celkovom skóre dotazníka VRCHA v závislosti od veku dospievajúceho.

H24: Predpokladáme, že existuje signifikantný rozdiel v produkcii rizikového správania v celkovom skóre dotazníka ŠRS v závislosti od veku dospievajúceho.

## **Interpretácia výsledkov výskumu**

Výskumné dáta sme spracovávali v programe SPSS 25.0. Ako štatistickú metódu sme zvolili t-test a ANOVA. Akceptovali sme štandardnú hladinu štatistickej významnosti  $\alpha = 0.05$ . Výsledky prezentujeme v tabuľkách 4, 5 a v grafoch 1,2 a 3.

**Tabulka 4**

*Miera rizikového správania u chlapcov a dievčat vo vybraných oblastiach rizikového správania*

	<b>Pohlavie</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>SEM</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>abúzus</b>	chlapci	1.65	1.620	0.111	1.911	0.057
	dievčatá	1.94	1.735	0.103		
<b>delikvencia</b>	chlapci	2.01	1.743	0.119	0.861	0.390
	dievčatá	1.88	1.503	0.089		
<b>šikana</b>	chlapci	0.50	0.750	0.051	0.630	0.529
	dievčatá	0.46	0.658	0.039		
<b>ASO</b>	chlapci	11.36	4.759	0.326	5.642	< 0.001
	dievčatá	9.20	3.762	0.223		
<b>ANT</b>	chlapci	11.42	4.687	0.321	6.463	< 0.001
	dievčatá	9.36	2.305	0.137		
<b>EGO</b>	chlapci	13.21	5.295	0.363	3.408	0.001
	dievčatá	11.71	4.520	0.268		
<b>IMP</b>	chlapci	14.93	5.022	0.344	2.241	0.025
	dievčatá	15.96	5.122	0.304		
<b>MAL</b>	chlapci	28.17	8.679	0.595	1.667	0.096
	dievčatá	29.44	8.196	0.486		
<b>NEG</b>	chlapci	8.11	3.423	0.235	1.918	0.056
	dievčatá	7.57	2.858	0.170		
<b>INK</b>	chlapci	7.88	3.307	0.227	0.265	0.791
	dievčatá	7.80	3.340	0.198		
<b>VRSA</b>	chlapci	4.15	3.304	0.226	0.448	0.655
	dievčatá	4.28	2.983	0.177		
<b>ŠRS</b>	chlapci	95.09	27.998	1.918	1.772	0.077
	dievčatá	91.04	22.872	1.357		

*Poznámka:* M = priemer, SD = smerodajná odchýlka, SEM = stredná chyba priemeru, t = t-test, p = hodnota štatistickej významnosti, ASO = asociálne správanie, ANT = antisociálne správanie, EGO = egocentrické správanie, MAL = maladaptívne správanie, NEG = negativistické správanie, INK = inklinovanie k problémovej skupine, VRSA = Výskyt rizikového správania v adolescentom veku, ŠRS = Škála rizikového správania študenta/študentky

Pri porovnávaní rozdielov v miere rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami môžeme konštatovať niekoľko záverov:

- Chlapci produkujú viac asociálneho správania ( $M = 11.36$ ) ako dievčatá ( $M = 9.20$ ) ( $t = 5.642$ ;  $p < 0.001$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti najvyšší (2,16 bodu).
- Chlapci produkujú viac antisociálneho správania ( $M = 11.42$ ) ako dievčatá ( $M = 9.36$ ) ( $t = 6.436$ ;  $p < 0.001$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je 2.07 bodu.
- Chlapci produkujú viac egocentrického správania ( $M = 13.21$ ) ako dievčatá ( $M = 11.71$ ) ( $t = 3.408$ ;  $p = 0.001$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti 1.50 bodu.
- Dievčatá produkujú viac maladaptívneho správania ( $M = 29.44$ ) ako chlapci ( $M = 28.17$ ) ( $t = 1.667$ ;  $p = 0.096$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti 1.27 bodu.
- Dievčatá produkujú viac impulzívneho správania ( $M = 15.96$ ) ako chlapci ( $M = 14.93$ ) ( $t = 2.241$ ;  $p = 0.025$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti 1.03 bodu.
- Chlapci produkujú viac negativistického správania ( $M = 8.11$ ) ako dievčatá ( $M = 7.57$ ) ( $t = 1.918$ ;  $p = 0.056$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti 0.54 bodu.
- Dievčatá produkujú viac rizikového správania v oblasti abúzu psychoaktívnych látok ( $M = 1.94$ ) ako chlapci ( $M = 1.65$ ) ( $t = 1.911$ ;  $p = 0.057$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti 0.29 bodu.
- Chlapci produkujú viac delikventného správania ( $M = 2.01$ ) ako dievčatá ( $M = 1.88$ ) ( $t = 0.861$ ;  $p = 0.390$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti 0.13 bodu.
- Chlapci inklinujú viac k problémovej skupine ( $M = 7.88$ ) ako dievčatá ( $M = 7.80$ ) ( $t = 0.265$ ;  $p = 0.791$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti 0.08 bodu.
- Chlapci majú viac skúseností so šikanujúcim správaním ako obeť šikany ( $M = 0.50$ ) v porovnaní s dievčatami ( $M = 0.46$ ) ( $t = 0.630$ ;  $p = 0.529$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti najnižší (0.04 bodu).
- Dievčatá produkujú viac rizikového správania v celkovom skóre dotazníka Výskyt rizikového správania v dospievaní ( $M = 4.28$ ) v porovnaní s chlapcami ( $M = 4.15$ ) ( $t = 0.448$ ;  $p = 0.655$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti 0.13 bodu.
- Chlapci produkujú viac rizikového správania v celkovom skóre dotazníka Škála rizikového správania študenta/študentky ( $M = 95.09$ ) v porovnaní s dievčatami ( $M = 91.04$ ) ( $t = 1.772$ ;  $p = 0.077$ ). Rozdiel v produkcii rizikového správania medzi chlapcami a dievčatami je v tejto oblasti 4.05 bodu.

## Tabulka 5

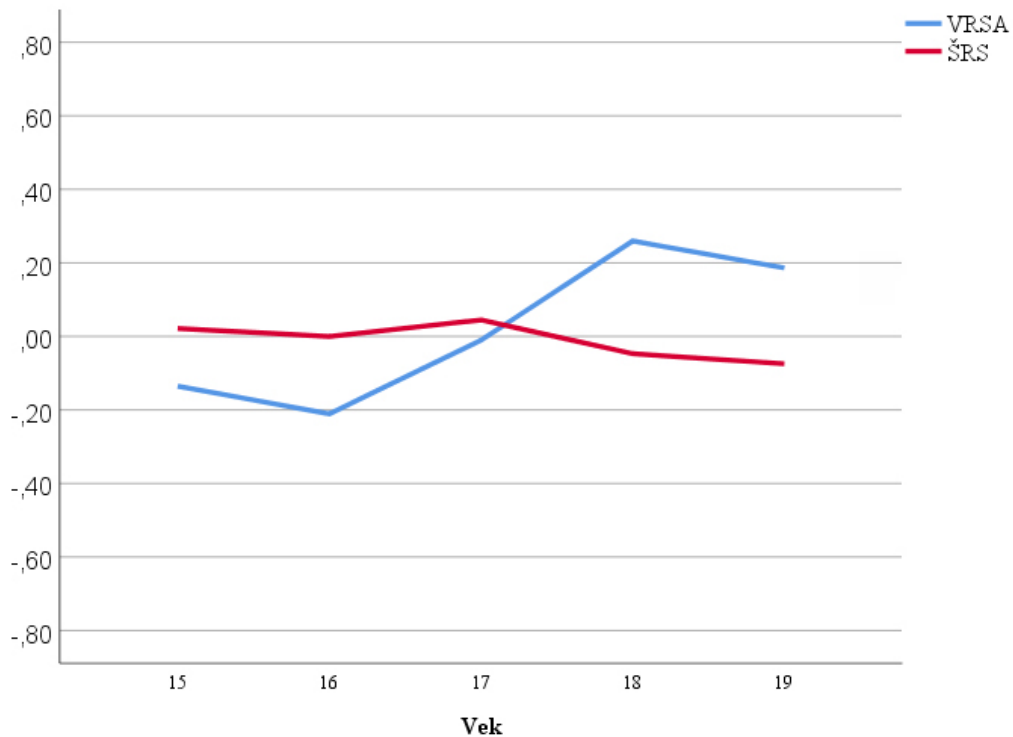
Miera rizikového správania u dospievajúcich vo veku 15 - 19 rokov - vybrané oblasti rizikového správania

Vek	abúzus	delikvencia	šíkana	ASO	ANT	EGO	IMP	MAL	NEG	INK	VRSA	ŠRS
15	M	1.30	2.02	0.48	10.35	13.02	15.33	28.11	7.98	8.54	3.80	93.33
	SD	1.711	1.626	0.658	3.035	4.856	4.662	7.894	3.088	3.449	3.153	24.436
	SEM	0.252	0.240	0.097	0.447	0.716	0.687	1.164	0.455	0.509	0.465	3.603
16	M	1.43	1.70	0.44	9.93	12.66	15.88	28.82	7.86	7.93	3.57	92.77
	SD	1.418	1.550	0.651	3.053	5.331	5.141	8.172	2.986	3.446	2.714	23.182
	SEM	0.121	0.132	0.056	0.261	0.455	0.439	0.698	0.255	0.294	0.232	1.981
17	M	1.85	1.93	0.42	10.69	12.09	15.99	29.24	7.71	7.61	4.20	93.78
	SD	1.763	1.559	0.696	4.521	4.689	5.300	8.525	2.915	3.303	3.223	27.024
	SEM	0.139	0.123	0.055	0.357	0.371	0.419	0.674	0.230	0.261	0.255	2.136
18	M	2.28	2.18	0.57	10.04	12.26	14.60	28.77	7.83	7.83	5.03	91.60
	SD	1.721	1.674	0.758	3.410	4.634	4.932	8.588	3.582	3.289	3.293	25.437
	SEM	0.159	0.155	0.070	0.315	0.428	0.456	0.794	0.331	0.304	0.304	2.352
19	M	2.28	2.00	0.53	9.75	11.56	15.25	29.00	7.72	7.61	4.81	90.89
	SD	1.767	1.789	0.736	2.902	5.278	5.011	9.432	3.086	2.930	3.013	26.301
	SEM	0.294	0.298	0.123	0.484	0.880	0.835	1.572	0.514	0.488	0.502	4.384
F		5.477	1.183	0.853	0.968	0.608	2.555	0.139	0.077	0.806	3.492	0.242
p		0.000	0.316	0.512	0.437	0.694	0.027	0.983	0.996	0.546	0.004	0.944

*Poznámka:* M = priemer, SD = smerodajná odchýlka, SEM = stredná chyba priemeru, F = ANOVA, p = hodnota štatistickej významnosti, ASO = asociálne správanie, ANT = antisociálne správanie, EGO = egocentrické správanie, MAL = maladaptívne správanie, NEG = negatívistické správanie, INK = inklinovanie k problémovej skupine, VRSA = Výskyt rizikového správania v adolescentom veku, ŠRS = Škála rizikového správania študenta/študentky

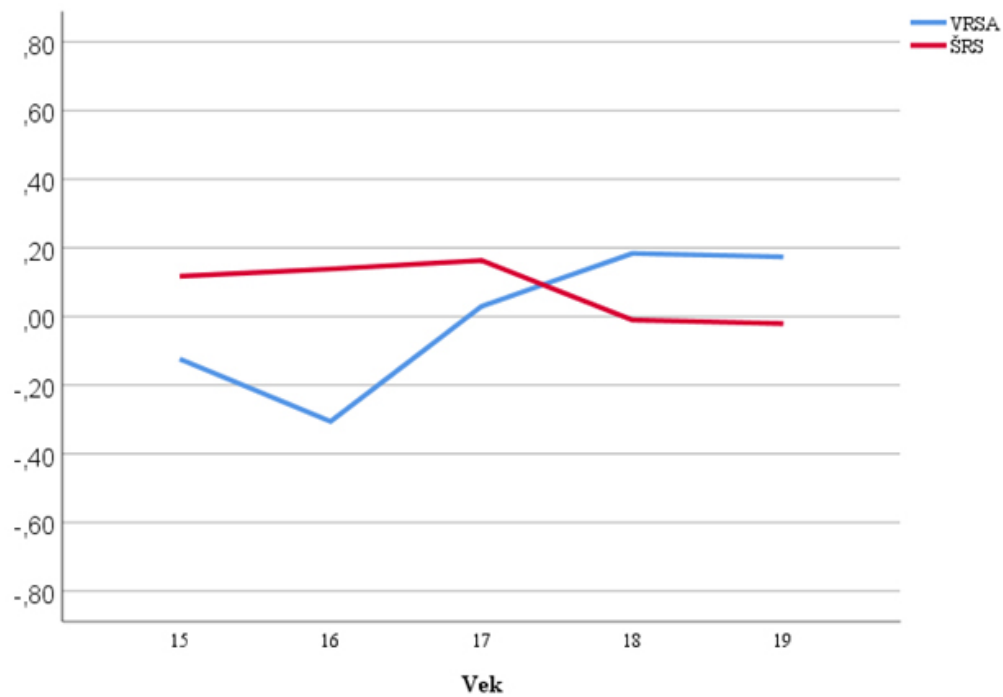
## Graf 1

Porovnanie rizikového správania vo vekových kategóriách (priemer z-skóre)



## Graf 2

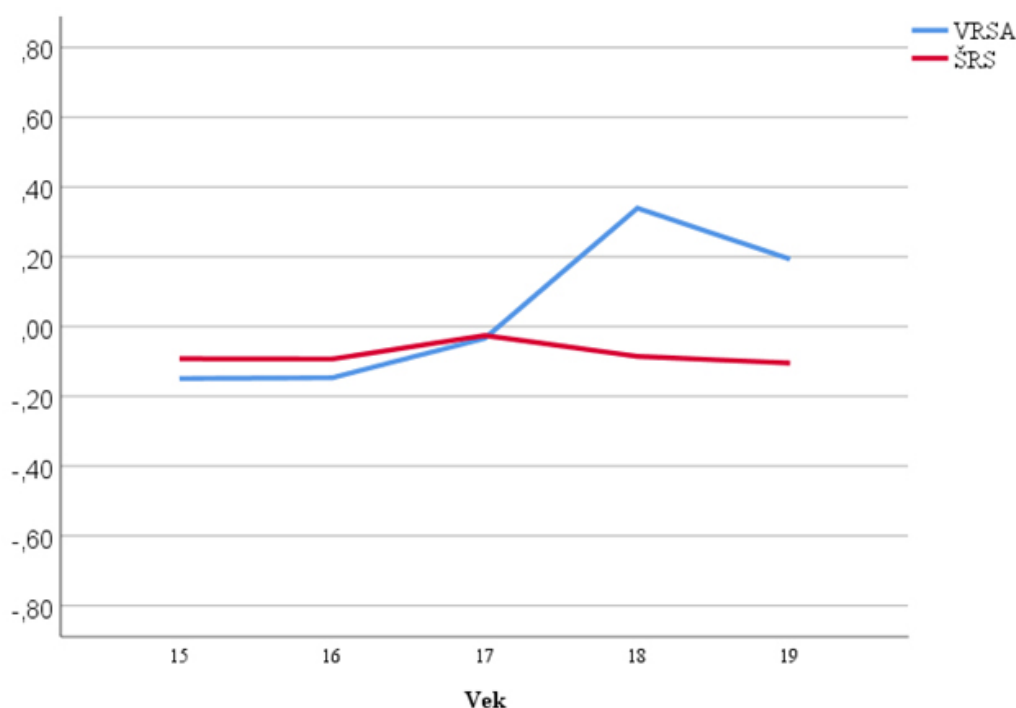
Porovnanie rizikového správania chlapcov vo vekových kategóriách (priemer z-skóre)





### Graf 3

Porovnanie rizikového správania dievčat vo vekových kategóriách (priemer z-skóre)



Pri porovnávaní vekových rozdielov v miere rizikového správania môžeme konštatovať niekoľko záverov:

- V oblasti abúzu psychoaktívnych látok dosahujú najvyššie skóre 18 a 19 roční dospelávajúci ( $M = 2.28$ ) a najnižšie skóre 15 roční dospelávajúci ( $M = 1.30$ ) ( $F = 5.963$ ;  $p < 0.001$ ) s rozdielom 0.98 bodu.
- V miere delikvencie dosahujú najvyššie skóre 18 roční dospelávajúci ( $M = 2.18$ ) a najnižšie skóre 16 roční dospelávajúci ( $M = 1.70$ ) ( $F = 1.455$ ;  $p = 0.215$ ) s rozdielom 0.48 bodu.
- V skúsenosti so šikanujúcim správaním dosahujú najvyššie skóre 18 roční dospelávajúci ( $M = 0.57$ ) a najnižšie skóre 17roční dospelávajúci ( $M = 0.42$ ) ( $F = 0.948$ ;  $p = 0.436$ ) s rozdielom 0.15 bodu.
- V oblasti asociálneho správania dosahujú najvyššie skóre 17 roční dospelávajúci ( $M = 10.47$ ) a najnižšie skóre 16roční dospelávajúci ( $M = 9.69$ ) ( $F = 0.630$ ;  $p = 0.641$ ) s rozdielom 0.78 bodu.
- V oblasti antisociálneho správania dosahujú najvyššie skóre 17 roční dospelávajúci ( $M = 10.73$ ) a najnižšie skóre 19roční dospelávajúci ( $M = 9.75$ ) ( $F = 1.232$ ;  $p = 0.296$ ) s rozdielom 0.98 bodu.
- V oblasti egocentrického správania dosahujú najvyššie skóre 15roční dospelávajúci ( $M = 13.02$ ) a najnižšie skóre 19 roční dospelávajúci ( $M = 11.56$ ) ( $F = 0.672$ ;  $p = 0.612$ ) s rozdielom 1.46 bodu.
- V oblasti impulzívneho správania dosahujú najvyššie skóre 17 roční dospelávajúci ( $M = 16.00$ ) a najnižšie skóre 19roční dospelávajúci ( $M = 15.25$ ) ( $F = 1.527$ ;  $p = 0.193$ ) s rozdielom 0.75 bodu.
- V oblasti maladaptívneho správania dosahujú najvyššie skóre 17 roční dospelávajúci ( $M = 29.26$ ) a najnižšie skóre 15 roční dospelávajúci ( $M = 28.11$ ) ( $F = 0.185$ ;  $p = 0.946$ ) s rozdielom 1.15 bodu.
- V oblasti negativistického správania dosahujú najvyššie skóre 15roční dospelávajúci ( $M = 7.98$ ) a najnižšie skóre 17 roční dospelávajúci ( $M = 7.69$ ) ( $F = 0.109$ ;  $p = 0.980$ ) s rozdielom 0.29 bodu.

- V oblasti inklinovania k problémovej skupine dosahujú najvyššie skóre 15 roční dospelávajúci ( $M = 8.54$ ) a najnižšie skóre 17 a 19roční dospelávajúci ( $M = 7.61$ )( $F = 0.765$ ;  $p = 0.548$ ) s rozdielom 0.93 bodu.
- V celkovom skóre dotazníka Výskyt rizikového správania v adolescentom veku dosahujú najvyššie skóre 18roční dospelávajúci ( $M = 5.03$ ) a najnižšie skóre 16 roční dospelávajúci ( $M = 3.57$ )( $F = 4.101$ ;  $p = 0.003$ ) s rozdielom 1.46 bodu.
- V celkovom skóre dotazníka Škála rizikového správania študenta/študentky dosahujú najvyššie skóre 17 roční dospelávajúci ( $M = 93.90$ ) a najnižšie skóre 19 roční dospelávajúci ( $M = 90.89$ )( $F = 0.198$ ;  $p = 0.939$ ) s rozdielom 3.01 bodu.

## Diskusia

Výsledky nášho výskumu naznačujú, že vo vekovej skupine 15 až 19 rokov neexistuje signifikantný rozdiel medzi pohlaviami v produkcii rizikového správania v oblastiach abúzu, delikvencie, šikany, maladaptívneho správania, negativistického správania, inklinovania k problémovej skupine, celkového skóre dotazníka VRSA a celkového skóre dotazníka ŠRS. Hypotézy H1, H2, H3, H8, H9, H10, H11 a H12 môžeme zamietnuť.

Výsledky taktiež naznačujú, že existuje signifikantný rozdiel medzi pohlaviami v produkcii rizikového správania v oblastiach asociálneho, antisociálneho, egocentrického a impulzívneho správania u dospelávajúcich vo veku 15-19 rokov. Hypotézy H4, H5, H6, H7 môžeme prijať. Vo väčšine týchto oblastí skórujú vyššie chlapci, to znamená, že sa správajú viac rizikovo, až na oblasť impulzívneho správania, v ktorej dosahujú vyššie skóre dievčatá. Signifikantne vyššiu impulzivitu dievčat môžeme spájať: so skorším vývinom (v porovnaní s chlapcami), slabšou väzbou na rodičov, paradoxným zhoršením exekutívnych funkcií, podporou deregulovaného správania a pod. Našu interpretáciu podporuje aj niekoľko výskumov. Napr. výsledky výskumu Banárovej a Čerešníka (2021) a Čerešníka a Čerešníkovej (2020) naznačujú, že dospelávajúci s vyššou mierou rizikového správania majú zároveň nižšiu kvalitu vzťahov s rodičmi.

Schopnosť rozhodnúť sa, kedy je vhodné nechať voľný priebeh emóciám a kedy je vhodnejšie uplatniť racionálny prístup, je jednou z najväčších výziev dospelovania. U mnohých dospelávajúcich sa však tento vývin oneskoruje, resp. ich rodičia nevhodne vstupujú do situácií, v ktorých možno sebakontrolu posilniť. Nižšia sebakontrola súvisí s tým, že napr. nevieme plánovať aktivity, nevieme určiť, čo je dôležité alebo ohrozujúce, nevieme koncentrovať svoju pozornosť a pod. Rizikové správanie sa prejavuje práve v situáciách, v ktorých nemáme kontrolu, resp. neuplatňujeme exekutívne funkcie (Čerešník & Banárová, 2021). Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v exekutívnych funkciách naznačuje aj výskum Čerešníka (2019), ktorý zaznamenal drobné rozdiely (na úrovni 0.4 až 0.8 bodu) medzi pohlaviami v subškálach emočná kontrola, koncentrácia pozornosti, časový manažment (v prospech dievčat), organizácia, na cieľ orientovaná vytrvalosť, metakognície (v prospech chlapcov).

Vyššiu mieru rizikového správania u dievčat sme zaznamenali aj v oblasti abúzu psychoaktívnych látok, aj keď treba pripomenúť, že nie signifikantnú. Podobné zistenia priniesol aj výskum Tomšika a kol. (2017), v ktorom autori/autorke identifikovali vyššie skóre rizikového správania u dievčat vo veku 13-16 rokov, v oblasti abúzu psychoaktívnych látok (nesignifikantne vo veku 13 a 15 rokov, signifikantne vo veku 14 a 16 rokov). Išlo o kon-

krétné prejavy rizikového správania ako je užívanie alkoholu, tabaku a marihuany. Výskyt tohto fenoménu autori/autorky pripisujú túžbe vyskúšať niečo nové a získať nové zážitky alebo ho spájajú s vplyvom preferovanej rovesníckej skupiny.

Fisher et al. (2007) naopak zistili, že mužské pohlavie je výrazným prediktorom užívania kanabisu a drog celkovo. Od výskumu Fishera uplynulo 15 rokov, je teda možné, že dievčatá nielen dobehli, ale aj predbehli chlapcov v oblasti abúzu psychoaktívnych látok. Štúdia ESPAD (2019) podporuje tento záver. Dievčatá prevyšujú chlapcov v celoživotnej prevalencii fajčenia cigariet a pitia alkoholu a aj vo fajčení cigariet a pitia alkoholu za posledných 30 dní (aspoň 1 cigareta/ 1 pohár alkoholu).

Zvyšujúce sa rizikové správanie u dievčat by mohlo priniesť výskumy, zamerané na overenie príčin napr. v oblasti slabnúceho tlaku na rodovo stereotypizované role, epidémii elektronických zariadení a aplikácií, pomocou ktorých sa šíria nevhodné obsahy a nevhodné spôsoby reagovania, slabnúcou kontrolou rodičov vo výchove, nevhodnými vzormi, úpadkom hodnôt apod. Obdobie dospievania je obdobím vzorov (Dolejš & Orel, 2017) a obdobím, kedy nadobudnuté postoje, hodnoty a presvedčenia zostávajú na celý život.

Výsledky výskumu nám prinášajú odpoveď aj na vekové rozdiely v produkcii rizikového správania, kedy sme zistili, že neexistuje signifikantný rozdiel v oblastiach delikvencie, šikany, asociálneho správania, antisociálneho správania, egocentrického správania impulzívneho správania, maladaptívneho správania, negativistického správania, inklinovania k problémovej skupine a celkového skóre dotazníka Škála rizikového správania študenta/študentky. Hypotézy H14, H15, H16, H17, H18, H19, H20, H21, H22, H24 preto zamietame.

Výsledky nášho výskumu taktiež naznačujú, že existuje signifikantný rozdiel v produkcii rizikového správania v závislosti od veku v oblastiach abúzu psychoaktívnych látok a celkového skóre dotazníka Výskyt rizikového správania v adolescentom veku. Hypotézy H13 a H23 môžeme prijať.

Pozrime sa na namerané priemerné hodnoty v oblasti abúzu psychoaktívnych látok (tab.5), zistíme, že majú rastúcu tendenciu. Abúzus psychoaktívnych látok rastie priamo úmerne s vekom. Podobné výsledky zaznamenala štúdia českej populácie dospievajúcich vo veku 11-19 rokov, kde Tomšík a kol. (2017) zaznamenali signifikantný rozdiel v oblasti abúzu psychoaktívnych látok, výnimku tvorila veková skupina 11-12 ročných respondentov a 18-19 ročných respondentov. Respondenti/respondentky nášho výskumu vo veku 18 a 19 rokov dosiahli rovnaké priemerné skóre v oblasti abúzu psychoaktívnych látok ( $M = 2.28$ ).

V grafe 1 môžeme vidieť, že v dotazníku Škála rizikového správania študenta/študentky (ŠRS) dosahujú dospievajúci len priemerné hodnoty, z čoho vyplýva, že rizikové správanie merané dotazníkom ŠRS sa nemení vzhľadom na veku. V dotazníku Výskyt rizikového správania v dospievaní (VRSA) sme zaznamenali iný trend. Rizikové správanie je vo veku 15-16 rokov podpriemerné a k priemeru sa dostáva v 17.roku života. V 18.roku dosahuje svoj vrchol. Z uvedených dát vyplýva, že rizikové správanie merané dotazníka VRSA sa vzhľadom na vek mení. V grafe 2 a 3 môžeme vidieť porovnanie rizikového správania u chlapcov (graf 2) a dievčat (graf 3). V oboch prípadoch sa rizikové správanie merané dotazníkom ŠRS pohybujeme blízko priemeru. V dotazníku VRSA u 16 ročných chlapcov klesá, priemer dosahuje v 17. roku a najvyššiu hodnoty dosahuje v 18.roku života, avšak toto zvýšenie nie je až tak výrazné. U dievčat nezaznamenávame pokles rizikového správania vo veku

16 rokov. Miera rizikového správania 15 a 16 ročných dievčat sa nemení, je ľahko podpriemerná. V 17. roku dosahuje priemer a v 18. roku prudko stúpa v porovnaní s chlapcami.

Záver: Výsledky výskumu naznačujú, že existuje signifikantný rozdiel medzi pohlaviami v oblasti asociálneho, antisociálneho, egocentrického a impulzívneho správania. Vekové rozdiely sme zaznamenali v oblasti abúzu psychoaktívnych látok a celkového skóre dotazníka Výskyt rizikového správania v dospievaní.

## Dedikácia k projektu

„Príspevok vznikol za podpory MŠMT ČR udelený UP v Olomouci (IGA\_FF\_2020\_004).“ Piliere života. Prosocialnosť a sebaregulácia v kontexte rizikového správania v dospievaní. (IGA\_FF\_2020\_004)

## Literatúra

- Banárová, K., & Čerešník, M. (2021). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Praha: Togga.
- Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: PF UKF.
- Čerešník, M. (2016). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: PF UKF.
- Čerešník, M., & Čerešníková, M. (2020). Vekové a genderové rozdiely v pripútaní dospievajúcich vo veku 10-15 rokov. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš, T. Dominik (Eds.) *PhD existence 10: Človek a čas*, 258-269. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- CVTI SR (2021a). *Štatistická ročenka – gymnáziá*. [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka- kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-gymnazia.html?page\\_id=9599](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka- kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-gymnazia.html?page_id=9599)
- CVTI SR (2021b). *Štatistická ročenka – stredné odborné školy*. [https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka- kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-stredne- odbor-ne-skoly.html?page\\_id=9597](https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka- kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-stredne- odbor-ne-skoly.html?page_id=9597)
- Dolejš, M. (2010). *Efektívni včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: UP Olomouc.
- Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: UP Olomouc.

- 
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA). *Příručka pro praxi*. Olomouc: UP Olomouc.
- Dolejš, M., Skopal, O., Suchá, J., Cakirpaloglu, P., & Vávrysová, L. (2014). *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: UP Olomouc.
- ESPAD Group (2020), *ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*, EMCDDA Joint Publications, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Frisher, M., Crome, I., Macleod, J., Bloor, R., & Hickman, M. (2007). Predictive factors for illicit drug use among young people: a literature review. *Home Office Report 05/07*, 56p.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Jessor, R. (2014). Problem Behavior Theory. A Half-Century of Research on Adolescent Behavior and Development. In M.L. Richard, A.C. Petersen, R.K. Silbereisen, & J. Brooks-Gunn (Ed.), *The developmental science of adolescence. History Through Autobiography*, 239-256. New York and London: Psychology Press.
- Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A psychosocial Framework for Understanding and Action. *Developmental review*, 12, 374-390.
- Jessor, R. (1976). Predicting time of onset of marijuana use: A developmental study of high school youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44(1),125-134.
- Jessor, R., Costa, F., Jessor, S. L., & Donovan, J. E. (1983). Time of first intercourse: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 608-626.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Jessor, R., & Jessor, S. L. (1975). Adolescent development and the onset of drinking: A longitudinal study. *Journal of Studies on Alcohol*, 36(1),27-51.
- Mezera, A. (2000). Škála rizikového správania. *Testová príručka*. Bratislava: Psychodiagnostika a.s.
- Miovský, M., & Zapletalová, J. (2006). Primární prevence rizikového chování na roz cestí: specializace versus integrace. In *Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace*. Tišnov: SCAN.
- Nielsen Sobotková, V. a kol. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing.
- Širůčková, M. (2012). Rizikové chování. In M. Miovský a kol. (Eds.), *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*, 127-132. Praha: Togga.
- Tomšík, R., Dolejš, M., Čerešník, M., Suchá, J., & Skopal, O. (2017). Rizikové správanie študentov gymnázií Českej republiky (Reprezentatívny výskum metódou VRCHA). *Adiktologie*, 17(1), 46–55.

# VNITŘNÍ ŘEČ, SEBEUVĚDOMĚNÍ A ÚZKOST

## SELF-TALK, SELF-CONSCIOUSNESS AND ANXIETY

Klára MACHŮ<sup>1</sup>, Marie VONDRÁŠKOVÁ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Katedra psychologie FF UP v Olomouci, Vodární, 601, Olomouc 779 00, [klara.machu@upol.cz](mailto:klara.machu@upol.cz)

<sup>2</sup>Katedra psychologie FF UP v Olomouci, Vodární, 601, Olomouc 779 00, [vondraskova.mery@gmail.com](mailto:vondraskova.mery@gmail.com)

### **Abstrakt:**

*Předkládaný příspěvek se zabývá vzájemnými souvislostmi mezi vnitřní řečí, sebeuvědoměním a úzkostí. Cílem výzkumu bylo zmapovat vztahy mezi těmito fenomény a následně zjistit, zdali je možné na základě typu vnitřní řeči a typu sebeuvědomění predikovat tendenci člověka k úzkostnému prožívání. Výzkum byl prováděn pomocí dotazníkového šetření, ve kterém byly využity tři metody: The Self-Talk Scale (STS), revidovaná The Self-Consciousness Scale (SCS) a State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Výzkumný soubor tvořilo 493 respondentů. Korelační analýza poukázala na signifikantní korelace mezi jednotlivými subškálami STS a úzkostností a také SCS a úzkostností. Výsledky lineární regrese prokázaly, že na základě typu vnitřní řeči a sebeuvědomění lze u našeho souboru predikovat úzkostnost.*

**Klíčová slova:** vnitřní řeč, sebeuvědomění, úzkost, úzkostnost

### **Abstract:**

*This research deals with the interrelationships between self-talk, self-consciousness and anxiety. The aim of the research was to map the relationships between these phenomena and then find out whether it is possible to predict a person's tendency to experience anxiety based on the type of inner speech and the type of self-consciousness. The research was conducted using a questionnaire survey, which used three methods: The Self-Talk Scale (STS), the revised The Self-Consciousness Scale (SCS) and the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). The research group consisted of 493 respondents. Correlation analysis pointed to significant correlations between individual subscales of STS and anxiety as well as SCS and anxiety. The results of the linear regression showed that in our research group the anxiety can be predicted by the type of inner speech and self-consciousness.*

**Keywords:** self-talk, self-consciousness, anxiety

## Úvod

Ačkoliv podle některých údajů (např. Perrone-Bertolotti et al., 2014) trávíme až čtvrtinu života využíváním vnitřní řeči, výzkumu tohoto fenoménu není mnoho. Náš výzkum lze tedy charakterizovat jako pilotní a v rám-

ci České republiky ojedinělý. V rámci našeho výzkumu jsme se rozhodli zkoumat vzájemné souvislosti mezi vnitřní řečí, sebeuvědoměním a úzkostí. Dále jsme chtěli zjistit, zda můžeme prostřednictvím typu vnitřní řeči a sebeuvědomění predikovat úzkostnost jedince.

Hned v úvodu bychom rádi uvedli operacionalizaci pojmů, které jsou v tomto výzkumu měřeny. Vnitřní řeč operacionalizujeme dle pojetí autorů užitého dotazníku The Self-Talk Scale, jako promluvu k sobě samému verbální podoby, a to ať tichého či slyšitelného charakteru. Zahrnujeme do vnitřní řeči tedy také tu, kterou sami sobě vyřkneme nahlas (Brinthaup et al., 2009). Sebeuvědomění opět dle autorů dotazníku The Self-Consciousness Scale jako tendenci přemýšlet o více skrytých aspektech self, osobní povahy, týkající se sebe, svých prožitků, vzhledu, ale také okolí a jedincova postavení v něm (Scheier & Carver, 1985). A nakonec úzkostnost, jako rys, vyjadřující náchyllost k prožívání úzkosti (Heretik et al., 2009)

## **Vzájemné souvislosti mezi vnitřní řečí, sebeuvědoměním a úzkostí**

Ve vědecké oblasti se vnitřní řeči poměrně značnou dobu nevěnovala taková pozornost, jako jiným fenoménům. Nicméně s postupným rozvojem zobrazovacích metod vzrostl za poslední roky také zájem o zkoumání nejen vnitřní řeči, ale také o procesy s ní spojenými a vnitřní řeči ovlivňovanými – jako je např. seberegulace nebo kognitivní procesy. Značná část výzkumů je také věnována možnému využití vnitřní řeči v rámci ovlivnění výkonu u sportovců. S dalšími a dalšími poznatky vzniká předpoklad, že tyto fenomény budou podstatné v oblastech jako je sociální psychologie, kognitivní psychologie nebo také psychologie zdraví (Dolcos & Albarracin, 2014; Tod et al., 2011).

Empirických důkazů, které by podporovaly vzájemnou souvislost mezi vnitřní řečí a sebeuvědoměním není sice mnoho, nicméně závěry výzkumů jsou slibné. Poměrně známá je případová studie doktorky Jill Bolte Taylorové, která prodělala mozkovou mrtvici. Mrtvice měla počátek v oblasti mezi Brocovou a Wernickeovou areou, která byla díky krevní sraženině zneschopněna. Doktorka Taylorová následně uváděla deficit ve vnější i vnitřní řeči, ale také deficit v oblasti sebeuvědomění, konkrétně ztrátu schopnosti identifikovat své fyzické hranice a ztrátu pocitu individuality (Morin, 2009). Ve výzkumu Schneidera et al. (2005) byla nalezena signifikantní pozitivní korelace mezi frekvencí soustředěním se na sebe a vnitřní řečí, což naznačuje, že čím více člověk využívá introspekci pro získání informací o sobě apod., tím více sám k sobě promlouvá. Jako poslední důkaz propojení těchto dvou fenoménů lze uvést zjištění, že dochází ke snížení vnitřní řeči při přechodu z bdělého stavu do stavu spánku (Rusalova, 2005).

Předpokládá se, že vnitřní řeč souvisí s emocionálními stavy. Negativní promluvy samy k sobě byly zkoumány ve vztahu k úzkosti, kde byla mezi těmito dvěma fenomény zjištěna signifikantní asociace (Chapell, 1994). Studie z roku 2005 provedena na 982 španělských vysokoškolských studentech došla ke zjištění, že negativní obsah vnitřní řeči silně souvisí jak s úzkostí, tak také s depresí (Calvete et al., 2005)

Ve studii provedené na vysokoškolských studentech bylo zjištěno, že sebekritická vnitřní řeč je silným prediktorem pro výskyt úzkosti z veřejného vystupování. Respondenti vykazující vyšší míru této sebekritizující vnitř-

ní řeči vykazovali také vyšší míru této úzkosti. Naopak nižší míra úzkosti byla zjištěna u studentů vykazující vyšší míru vnitřní řeči se sebe-posilujícími prvky. Pro tyto účely autoři upravili The Self-Talk Scale tak, aby byly položky vztahovány konkrétně na přípravu k veřejnému projevu (Shi et al., 2015).

Jako poslední zmíníme výzkum zkoumající individuální rozdíly ve frekvenci vnitřní řeči ve vztahu ke kognitivní a non-kognitivním faktorům zahrnující úzkostnost jako rys člověka, je výzkum na velkém vzorku z Číny. Za využití dotazníku The Self-Talk Scale byly zkoumány vztahy mezi frekvencí vnitřní řeči a kognitivními faktory, mezi které bylo zahrnuto komplexní usuzování a exekutivní funkce, zatímco mezi non-kognitivní faktory patřila impulsivita a již zmíněná úzkostnost. Z výsledku vyplývá, že úzkostnost pozitivně koreluje s se subškálou sebe-kritizování a naopak negativně koreluje se subškálou sebeposílení. Jedinou subškálou signifikantně korelující s exekutivními funkcemi byla subškála sebeřízení (Ren et al., 2016).

## Testové metody

Pro měření zvolených fenoménů byla sestavena testová baterie složená ze třech sebeposuzovacích dotazníků, a to State-Trait Anxiety Scale (STAI) pro zjištění míry úzkostnosti, The Self-Talk Scale (STS) zjišťující frekvenci užití vnitřní řeči a Revised Self-Consciousness Scale ke změření míry sebeuvědomění. State-Trait Anxiety Inventory byl dostupný ve slovenštině a pro účely našeho výzkumu přeložen do češtiny, bez využití zpětného překladu. U metod the Self-Talk Scale i Self-Consciousness Scale bylo nutné přeložit metody z angličtiny a zde bylo pro co největší přesnost využito zpětného překladu.

Frekvence užívání vnitřní řeči byla měřena dotazníkem The Self-Talk Scale (STS), jehož autory jsou Thomas M. Brinthaup, Michael B. Hein a Tracey Kramer. Vzhledem k neustálené jednotné definici vnitřní řeči, museli autoři přesně vymezit, jakou formu vnitřní řeči jejich dotazník měří. Z názvu vyplývá, že tento dotazník měří tzv. „self-talk“, což je jakákoliv forma verbální vnitřní řeči, kterou jedinec vede sám k sobě. Může se jednat jak o naprosto neslyšitelnou variantu, tak i slyšitelnou promluvu, neboli intrapersonální komunikaci (Brinthaup et al., 2009; Janoušek, 2015; Ren et al., 2016).

Finální verze dotazníku obsahuje čtyři subškály, konkrétně Sociální hodnocení (*Social Assessment*), Sebe-posílení (*Self-Reinforcement*), Sebekritika (*Self-Criticism*) a Sebeřízení (*Self-Management*), a celkově má 16 položek (každá subškála je pokryta 4 položkami) ve formě tvrzení, na které jedinec odpovídá na Likertově škále od 1 (Nikdy) po 5 (Velmi často) podle toho, jak často k sobě v uvedené situaci promlouvá. Každá položka začíná stejně: „Mluvím k sobě, když ...“. Celková hodnota daná součtem hodnot jednotlivých položek označuje obecnou frekvenci vnitřní řeči, lze také odlišit jednotlivé hodnoty subškál odrážející konkrétní funkce vnitřní řeči. Dotazník je také autory doporučen pro dospělou populaci (Brinthaup, 2019; Brinthaup et al., 2009; Brinthaup & Kang, 2014).

Pro měření míry sebeuvědomění byl využit revidovaný sebe-posuzující dotazník Revised Self-Consciousness Scale (RSCS). Autory této metody jsou Fenigstein, Scheier a Buss, kteří sebeuvědomění chápou jako konzistentní tendenci k zaměření pozornosti dovnitř či navenek. První verzi dotazníku vytvořili v roce 1975 a obsa-



hovala 38 položek. Použitá revidovaná verze dotazníku má 23 položek a 3 subškály, či dimenze, a to Soukromé sebeuvědomění (*Private Self-Consciousness*), Veřejné sebeuvědomění (*Public Self-Consciousness*) a jako poslední Sociální úzkost (*Social Anxiety*) (Alanazi, 2001; Fenigstein et al., 1975). Self-Consciousness Scale tak má 22 položek a 3 subškály, které zůstaly stejné z původní verze (Alanazi, 2001). Na jednotlivé položky odpovídá subjekt podle toho, jak moc jej každý výrok vystihuje, a to na Likertově škále v rozmezí 0 (vůbec nesouhlasí) až 4 (velmi souhlasí). Skóre je následně dáno bodovým součtem jednotlivých odpovědí, lze využít jak jednotlivé subškály, tak celkový součet všech položek (Total SCS) (Carver & Glass, 1976; Fenigstein et al., 1975).

State-Trait Anxiety Inventory (STAI) je dotazník vytvořený pro měření úzkosti a úzkostnosti. Hlavním autorem STAI je Charles D. Spielberger, dalšími Gorsuch, Lushene, Vagg, a Jacobs, a jeho vznik je datován do šedesátých let minulého století (Svoboda et al., 2013). I přes to, že se tato metoda řadí mezi jedny z nejstarších, co se měření úzkosti týče, je také jedním z nejpoužívanějších dotazníků na měření úzkosti v klinické praxi a výzkumu (Heretik et al., 2009). Spielbergovo pojetí je duální a vychází z předpokladu, že lze odlišit aktuální pociťovanou úzkost a úzkostnost jako relativně stálou osobnostní predispozici.

Metoda STAI se skládá ze dvou škál, a to X-1 a X-2. Škála X-1 je konstruovaná tak, aby měřila aktuální stav jedince, zatímco škála X-2 se soustřeďuje především na úzkostnost jako rys osobnosti a táže se, jak se jedinec cítí obvykle. Každá škála má svou instrukci a následně obsahuje 20 položek ve formě tvrzení, na které jedinec odpovídá na Likertově škále v rozmezí 1 (Vůbec ne) až 4 (Velmi), podle toho, do jaké míry je jednotlivá položka vystihuje (Heretik et al., 2009; Müllner et al., 1980). Metoda byla předvedena do slovenštiny autory Müllnerem, Ruiselem a Farkašem v roce 1980 jako Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti. Vzhledem ke stáří norem byla v roce 2009 také provedena restandardizace škály X-2 a vytvoření nových norem (Heretik et al., 2009). Byla vytvořena také varianta pro děti – The Stai for Children (Sartorius, 1990).

V našem výzkumu byla reliabilita zvolených metod uspokojivá. Jak můžeme vidět v tabulce č. 1, všechny škály vykazovaly reliabilitu vyšší než 0,60. Nejnižší reliabilitu měla škála STS Sebeřízení ( $\alpha = 0,62$ ) a SCS Veřejné sebeuvědomění ( $\alpha = 0,67$ ).

## Tabulka 1

### *Reliabilita testových metod*

Proměnné	$\alpha$
STAI Stav	0,94
STAI Rys	0,93
STS Soc. hodnocení	0,80
STS Sebeposílení	0,78
STS Sebekritika	0,76
STS Sebeřízení	0,62
SCS Soukromé SU	0,72
SCS Veřejné SU	0,67
SCS Sociální úzkost	0,86

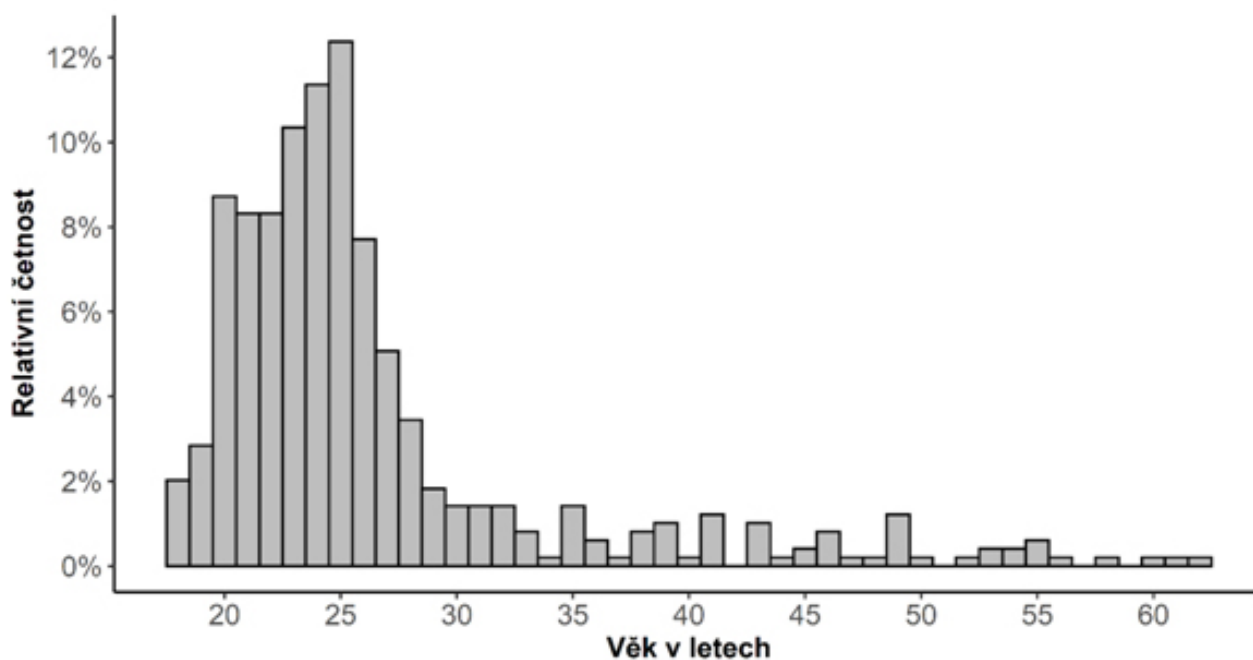
## Výzkumný soubor

Výběrový soubor byl stanoven prostřednictvím příležitostného výběru, konkrétně samovýběrem. Jedinou omezující podmínkou pro respondenty bylo, že se musí jednat o jedince starší osmnácti let, a to vzhledem k doporučením ze stran metod. Testová baterie se skládala ze tří dotazníků, které byly šířeny online formou, především na sociálních sítích typu Facebook a také emailem. Respondenti neměli možnost testovou baterii nijak stáhnout či vyhodnotit, pouze se dostali do rozhraní, ve kterém zodpověděli otázky.

Výzkumný soubor tvořilo celkem 493 respondentů. Mužů bylo 25 % (n = 124) a žen 75 % (n = 369). Vzdělání respondentů bylo následující: 2,4 % (n = 12) respondentů uvedlo základní školu, 3,2 % (n = 16) střední školu bez maturity, 43 % (n = 210) střední školu s maturitou a 52 % (n = 255) vysokou školu. 56 % (n = 274) respondentů uvedlo, že studuje, 42 % (n = 206), že pracuje, a 2,6 % (n = 13), že nestuduje ani nepracuje. Věk respondentů se pohyboval do 18 do 62 let s průměrem  $M = 26,47$  ( $SD = 7,90$ ). Podrobně ukazuje věkové složení výzkumného souboru Obrázek č. 1.

## Obrázek 1

Věkové složení výzkumného souboru



## Výsledky

Nejprve byly v rámci deskriptivní statistiky srovnávány výsledky mužů a žen v jednotlivých škálách dotazníků. Tabulka č. 2 nám ukazuje srovnání mužů a žen pomocí nezávislých t-testů společně s příslušnými deskriptivními statistikami a odhady velikosti účinku. Jak můžeme vidět, ženy dosahovaly vyšších průměrných skóre ve všech škálách, statisticky významné však byly pouze rozdíly v úzkostnosti ( $d = 0,32$ , 95% CI [0,12; 0,53]), sebekritice ( $d = 0,27$ , 95% CI [0,06; 0,48]) a veřejném sebeuvědomění ( $d = 0,59$ , 95% CI [0,38; 0,81]). Pozorované rozdíly byly poměrně malé kromě rozdílu v sebeuvědomění; ten je možné označit za středně silný.

## Tabulka 2

Srovnání mužů a žen: deskriptivní statistiky a nezávislé t-testy

Proměnné	M	SD	M	SD	t(491)	p	d	95% CI (d)
STAI Stav	2,33	0,61	2,45	0,63	1,88	0,060	0,20	[-0,01; 0,40]
STAI Rys	2,37	0,60	2,56	0,60	3,12	0,002	0,32	[0,12; 0,53]
STS Soc. hodnocení	3,65	1,06	3,83	0,93	1,77	0,078	0,18	[-0,02; 0,39]
STS Sebeposílení	3,05	0,89	3,21	0,91	1,72	0,086	0,18	[-0,03; 0,38]
STS Sebekritika	3,48	0,95	3,72	0,87	2,61	0,009	0,27	[0,06; 0,48]
STS Sebeřízení	3,76	0,83	3,89	0,75	1,52	0,130	0,16	[-0,05; 0,36]
SCS Soukromé SU	2,65	0,75	2,75	0,68	1,40	0,161	0,15	[-0,06; 0,35]
SCS Veřejné SU	2,81	0,67	3,17	0,57	5,72	<0,001	0,59	[0,38; 0,81]
SCS Sociální úzkost	2,28	1,00	2,61	0,95	3,30	0,001	0,34	[0,13; 0,55]

Tabulka č. 3 ukazuje Pearsonovy korelace mezi jednotlivými škálami a věkem společně s 95% intervaly spolehlivosti. Jak můžeme vidět, věk koreloval s většinou škál slabě záporně (pouze se sebeposílením koreloval kladně, ačkoli tato korelace byla zanedbatelná,  $r = 0,05$ ). Nejsilněji spolu podle očekávání korelovaly rysová a stavová úzkost. Obě škály STAI přitom vykazovaly podobný „vzorec“ korelací s ostatními škálami: kladně korelovaly se všemi škálami STS (kromě sebeposílení) i se všemi škálami SCS. Korelace rysové úzkosti (STAI Rys) s ostatními škálami byly většinou silnější, což není překvapující, neboť ostatní škály se respondentů ptají rovněž tázou na stabilní charakteristiky chování a prožívání (zatímco škála STAI Stav je zaměřena na aktuální úzkost).

### Tabulka 3

Pearsonovy korelace mezi spojitými proměnnými

Proměnné	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Věk									
2. STAI Stav	-.13**								
	[-.22, -.05]								
3. STAI Rys	-.22**	.73**							
	[-.30, -.13]	[.68, .77]							
4. STS Sociální hodnocení	-.20**	.20**	.30**						
	[-.29, -.12]	[.12, .29]	[.21, .38]						
5. STS	.05	-.21**	-.21**	.16**					
Sebeposílení	[-.03, .14]	[-.29, -.12]	[-.29, -.12]	[.07, .24]					
6. STS	-.08	.35**	.47**	.47**	.17**				
Sebekritika	[-.17, .01]	[-.27, .43]	[.40, .53]	[.40, .53]	[.09, .26]				
7. STS	-.15**	.18**	.24**	.56**	.24**	.47**			
Sebeřízení	[-.23, -.06]	[.09, .26]	[.15, .32]	[.50, .62]	[.16, .32]	[.40, .53]			
8. SCS Soukromé	-.19**	.13**	.25**	.31**	.19**	.34**	.30**		
sebeuvědomění	[-.27, -.10]	[.04, .22]	[.16, .33]	[.23, .39]	[.10, .27]	[.26, .42]	[.21, .37]		
9. SCS Veřejné	-.18**	.15**	.27**	.23**	.03	.23**	.19**	.31**	
sebeuvědomění	[-.26, -.09]	[.06, .23]	[.18, .35]	[.14, .31]	[-.05, .12]	[.15, .31]	[.10, .27]	[.23, .39]	
10. SCS	-.21**	.31**	.54**	.20**	-.07	.31**	.22**	.14**	.28**
Sociální úzkost	[-.30, -.13]	[.22, .38]	[.47, .60]	[.12, .28]	[-.16, .02]	[.23, .39]	[.13, .30]	[.05, .23]	[.20, .36]

Pozn.: N = 493. V hranatých závorkách jsou uvedeny 95% intervaly spolehlivosti korelací. \*p < 0,05, \*\*p < 0,01, \*\*\*p < 0,001

Nakonec byla provedena lineární regrese s úzkostností (STAI Rys) jako závislou proměnnou. Jednalo se o hierarchickou regresi, do které byly regresory vkládány na základě racionální úvahy. V prvním kroku byly do modelu vloženy jako prediktory pohlaví a věk, v druhém kroku soukromé a veřejné sebeuvědomění a ve třetím kroku sociální hodnocení, sebeposílení, sebekritika a sebeřízení. Model v prvním kroku byl statisticky významný a vysvětloval přibližně 7 % rozptylu. Jak pohlaví, tak věk byly signifikantními prediktory: ženské pohlaví predikovalo vyšší úzkostnost ( $\beta = 0,13$ , [0,05; 0,22]), ale vyšší věk predikoval nižší úzkostnost ( $\beta = -0,21$ , 95% CI [-0,30; -0,13]). Záporný, ale poměrně slabý efekt věku byl signifikantní ve všech odhadnutých modelech. Model v druhém kroku byl rovněž statisticky významný a vysvětloval přibližně 13 % rozptylu. Kromě věku byly zde byly signifikantními prediktory také prediktory nově vložené: soukromé ( $\beta = 0,16$ , 95% CI [0,07; 0,25]) a veřejné ( $\beta = 0,17$ , 95% CI [0,08; 0,26]) sebeuvědomění. Jak můžeme vidět, efekt těchto prediktorů byl kladný (vyšší soukromé i veřejné sebeuvědomění predikovaly vyšší úzkostnost), ale poměrně slabý. Třetí model byl rovněž statisticky významný a vysvětloval přibližně 37 % rozptylu. Efekt pohlaví, věku, soukromého a veřejného sebeuvědomění zde byly signifikantní, ale jednalo se o poměrně slabé efekty, pohybující se (s výjimkou věku) na hranici statistické významnosti. Silnějšími efekty zde byly záporný efekt sebeposílení ( $\beta = -0,31$ , 95% CI [-0,39; -0,24]) a kladný efekt sebekritiky ( $\beta = 0,42$ , 95% CI [0,33; -0,50]): vyšší míra sebeposílení tedy predikovala nižší úzkostnost, zatímco naopak vyšší míra sebekritiky může predikovat vyšší úzkostnost. Efekty sociálního hodnocení a sebeřízení byly zanedbatelné a nesignifikantní. Koeficienty všech modelů ukazuje Tabulka č. 4.

Dotazníkové metody STAI a STS vykazovaly uspokojivou faktorovou validitu. Ta byla testována s pomocí exploratorní faktorové analýzy (byl použit model s dvěma, respektive čtyřmi, korelovanými faktory; metoda odhadu WLSMV s užitím polychorických korelačních koeficientů). Pro metodu STAI byly nalezeny hodnoty indexů shody,  $\chi^2(739) = 3655,36$ , CFI = 0,978, TLI = 0,977, RMSEA = 0,089, SRMR = 0,076, pro test STS  $\chi^2(98) = 321,32$ , CFI = 0,976, TLI = 0,971, RMSEA = 0,068, SRMR = 0,064. Problematická z hlediska faktorové validity je metoda RSCS (model tří vzájemně korelovaných faktorů), kde hodnoty koeficientů shody nápadně vybočují z doporučených mezí,  $\chi^2(206) = 1964,69$ , CFI = 0,864, TLI = 0,848, RMSEA = 0,131, SRMR = 0,121. Modifikační indexy identifikovaly skupiny silně korelovaných položek i položky, které vykazují dvojí sycení. Nejvyšší zlepšení shody modelu s daty ( $\Delta\chi^2 = 496,88$ ) by nastalo při umožnění korelovanosti reziduí významově blízkých položek 10 („Velmi jednoduše se dostanu do rozpaků.“) a 20 („Jsem vnímavý/vá - ostražitý/tá vůči změnám své nálady.“). I přes tento nedostatek budeme se škálou RSCS pracovat ve shodě s doporučeními v originálním článku (Carver & Glass, 1976; Fenigstein et al., 1975), při interpretaci si je však vhodné uvědomit, že obsahově se můžou škály překrývat jiným způsobem, než předpokládají jejich autoři.

## Tabulka 4

Lineární regrese s úzkostností (STAI Rys) jako závislou proměnnou

Prediktory	Model 1			Model 2			Model 3					
	B	SE	$\beta$	95% CI ( $\beta$ )	B	SE	$\beta$	95% CI ( $\beta$ )	B	SE	$\beta$	95% CI ( $\beta$ )
Konstanta	2,806***	0,104			1,849***	0,188			1,607***	0,189		
Žena	0,185***	0,061	0,13	[0,05; 0,22]	0,114***	0,061	0,08	[0,00; 0,17]	0,104***	0,052	0,07	[0,00; 0,15]
Věk	-0,016***	0,003	-0,21	[-0,30; -0,13]	-0,012***	0,003	-0,16	[-0,24; -0,07]	-0,009***	0,003	-0,12	[-0,19; -0,04]
SCS Priv					0,139***	0,039	0,16	[0,07; 0,25]	0,071***	0,035	0,08	[0,00; 0,16]
SCS Pub					0,167***	0,045	0,17	[0,08; 0,26]	0,099***	0,039	0,10	[0,02; 0,18]
STS Assess									0,042***	0,029	0,07	[-0,02; 0,16]
STS Rein									-0,210***	0,025	-0,31	[-0,39; -0,24]
STS Crit									0,282***	0,030	0,42	[0,33; 0,50]
STS Mng									0,010***	0,036	0,01	[-0,08; 0,10]
R2			0,065				0,131				0,367	
adj. R2			0,061				0,124				0,357	
$\Delta R2$							0,066				0,236	
F(df) pro R2			17,07 (2; 490)***				18,40 (4; 488)***				35,08 (8; 484)***	
F(df) pro $\Delta R2$							18,51 (2; 488)***				45,11 (4; 484)***	

Pozn. N = 493. Priv = Soukromé sebeuvědomění, Pub = Věřejné sebeuvědomění, Assess = Soc. hodnocení, Rein = Sebeuposílení, Crit = Sebekritika, Mng = Sebeřízení. Pohlaví bylo kódováno následovně: [0 = muž; 1 = žena].

\*p < 0,05, \*\*p < 0,01, \*\*\*p < 0,001

## Diskuse

Prvním cílem našeho výzkumu bylo prozkoumat vztahy mezi vnitřní řečí, sebeuvědoměním a úzkostností. Při statistickém zpracování dat jsme v první řadě využili bivariační analýzu, konkrétně Pearsonovu korelaci. Při zkoumání jednotlivých subškál STS bylo zjištěno, že všechny subškály korelovaly signifikantně s úzkostností, a to na hladině statistické významnosti  $p > 0,01$ . Nejsilnější asociaci vykazovala kladně korelující subškála sebekritizování, na hranici středně silného vztahu byla kladně korelující subškála sociálního hodnocení. Slabší vztahy vykazovala záporně korelující subškála sebeposílení a nejslabší asociace byla nalezena u kladně korelující subškály sebeřízení.

Následně byly zkoumány vztahy mezi subškálami STS a SCS. Zde byly nalezeny statisticky významné korelace, a to na hladině významnosti  $p > 0,01$ . Subškála STS sociální hodnocení kladně korelovala se všemi subškálami SCS, avšak pouze v případě korelace s veřejným sebeuvědoměním dosahovala asociace střední síly, zbylé korelace se soukromým sebeuvědoměním a sociální úzkostí byly slabé. Následující subškála STS sebeposílení korelovala signifikantně pouze se soukromým sebeuvědoměním, nicméně tento vztah byl poměrně dosti slabý. U subškály STS sebekritizování byly opět statisticky významné korelace se všemi subškálami SCS, kdy korelace se soukromým sebeuvědoměním dosahovala střední síly. Střední síla vztahu se vyskytla také u korelace sebekritizování a sociální úzkosti a slabý v případě korelace s veřejným sebeuvědoměním. Poslední subškála STS sebeřízení také signifikantně korelovala se všemi třemi subškálami SCS. Korelace mezi sebeřízením a soukromým sebeuvědoměním byla na hraně mezi slabým a středně silným vztahem, následující korelace s veřejným sebeuvědoměním a sociální úzkostí vykazovaly slabý vztah.

Zvýšené sebeuvědomění jako schopnost zaměřit se na své prožívání a emoce je dávana do spojitosti s vyšším sebezpoznaním a pozitivními aspekty lidského života a dobře vyjádřeným schématem Self (Carver & Scheier, 1978; Nasby, 1985). Avšak na druhou stranu může mít toto zvýšené sebeuvědomění psychopatologickou povahu, a je tak spojováno s negativními fenomény jako jsou deprese, anxieta, insomnie či nadužívání alkoholu (Ingram, 1990; Morin, 2011). V našem případě byla mezi STAI úzkostností a SCS soukromým sebeuvědoměním shledána kladná korelace, která byla statisticky významná na hladině  $p > 0,01$ , nicméně se jednalo o slabý vztah. V našem výzkumu tedy došlo k té situaci, kdy byla vyšší míra soukromého sebeuvědomění spíše spojována s výskytem úzkostnosti.

Průměrné skórování žen bylo vyšší ve všech užitých metodách, statisticky významné však byly poté pouze vyšší skóry při STAI úzkostnosti a také u STS sebekritizování. Vyšší dosažené skóry v úzkostnosti odpovídají i jiným výzkumům zaměřené na genderové a psychologické rozdíly (Bahrami & Yousefi, 2011; Stumpf et al., 2015). Možné vysvětlení podává studie Armstronga a Khawaji (Armstrong & Khawaja, 2002), soustřeďující se na kognitivní hledisko této problematiky, která uvádí, že ženy také vykazují vyšší míru katastrofických scénářů či chybných interpretací situací, které vyhodnotí jako více osobní či ohrožující.

Dalším výzkumným cílem bylo zjistit, zdali bychom byli schopni na základě typu vnitřní řeči a sebeuvědomění predikovat úzkostnost. Za využití lineární regresní analýzy byl sestaven model, do kterého byly v prvním kroku jako prediktory vloženy věk a pohlaví. Model v tomto prvním kroku byl signifikantní a lze díky němu vysvětlit 7 % rozptylu. Následně byly v druhém kroku do modelu vloženy další prediktory, konkrétně typy sebeuvědomění.



Tyto do modelu přidané proměnné byly také statisticky významné a následně model vysvětloval přibližně 13 % rozptylu, jejich efekt však nebyl nijak silný. V posledním kroku, kdy do modelu byly přidány subškály STS vznikl rovněž statisticky významný model, vysvětlující necelých 37 % rozptylu. V tomto modelu měly proměnné pohlaví, věk i typy sebeuvědomění slabé efekty. Stejně na tom byly také dva typy vnitřní řeči, a to sebeřízení a sociální hodnocení. Pro vysvětlení tohoto minimálního efektu sebeřídícího typu vnitřní řeči může spočívat v jeho vyšším využití při kognitivních úkolech, na které jsme poukazovali také v teoretické části. Např. Lee et al. (2020) zdůrazňuje využití této vnitřní řeči v akademickém prostředí, zatímco v situacích afektivního rázu se mohou projevovat jiné typy vnitřní řeči. Výzkum autorů Ren et al. (2016) poukázal na vztah mezi subškálou sebeřízení a exekutivními funkcemi. Právě zbývající dva „jiné“ typy vnitřní řeči, sebezpevnění a sebekritizování byly v našem výzkumu naopak silnějšími efekty. Vyšší míra sebezpevněující vnitřní řeči tak predikovala nižší míru úzkostnosti, a naopak výskyt spíše sebekritizující vnitřní řeči predikuje vyšší míru úzkostnosti. K velmi podobným výsledkům došli také autoři studie zkoumající úzkost z veřejného projevu a užití vnitřní řeči (Shi et al., 2015). Můžeme tak dále usuzovat, že se jedná právě o onu sebezpevněující vnitřní řeč, kterou využívají sportovci pro snížení trémy, zvýšení sebevědomí a která tak může ulehčit průběh sportovního výkonu (Hatzi-georgiadis et al., 2009). V některých případech je vnitřní řeč vztahována také ke konkrétním typům úzkosti, můžeme tak v souvislosti s našimi výsledky zmínit jednu z nejnovějších studií, která je věnována vnitřní řeči v době pandemie. Její výsledky poukazovaly na vnitřní řeč jako na prediktor úzkosti ze smrti, ale také OCD, ale zároveň copingových strategií, čímž také upozorňuje na možný protektivní efekt promluvy sám k sobě (Sadri Damirchi et al., 2020).

Mezi možné limity našeho výzkumu patří jeho realizace v online prostředí, ve kterém nemůžeme zajistit stejné podmínky pro všechny účastníky výzkumu. V případě využití dotazníků také vždy spoléháme na schopnost reflexe respondentů, ale také na to, jakým způsobem pochopí zkoumané jevy. Co největšímu sjednocení jsme se snažili jít naproti jasným definováním a operacionalizováním zkoumaných proměnných v úvodu testové baterie. Dalším možným nedostatkem je složení výzkumného souboru, jelikož respondenti v online prostředí vykazují určitá specifika a aktivních uživatelů sociálních sítí je většina ve věku 20-30 let. Také bylo zmíněno, že výzkumný soubor je ze 75 % je tvořen ženami a nelze jej tak považovat za reprezentativní. Věříme, že i přes tyto limity, typ tohoto výzkumu a jeho zaměření přináší mimo poznatky také inspiraci pro další možné výzkumy.

Předkládaný výzkum je v našem prostředí ojedinělý a přináší cenné informace o problematice vzájemných souvislostí mezi vnitřní řečí, sebeuvědoměním a úzkostností. Vzhledem k povaze výsledků výzkumu lze uvažovat o tom, zda bychom se např. v rámci práce na seberozvoji klienta mohli více zaměřit na obsah vnitřní řeči a podporovat u klienta schopnost reflexe obsahu vnitřní řeči. Zároveň lze vzít do úvahy možnost využití sebezpevněující vnitřní řeči jako formy copingové strategie zvládnání zátěže. Rovněž by bylo vhodné aplikovat získané výsledky do praxe za účelem vytvoření terapeutické strategie zaměřené na vnitřní řeč, ve které by bylo možné s jejím obsahem dále pracovat ve smyslu snižování úzkosti.

## Závěr

U všech subškál dotazníku The Self-Talk Scale byl zjištěn statisticky významný vztah ke škále měřící úzkostnost (State-Trait Anxiety Inventory), z toho nejsilnější byla pozitivní korelace subškály STS sebekritizování k úzkostnosti. Při zkoumání vztahů mezi subškálami The Self-Talk Scale a The Self-Consciousness Scale opět nacházíme statisticky významné vztahy. Kladná korelace subškály sociální hodnocení (STS) se škálou soukromé sebeuvědomění (SCS), subškály sebekritizování (STS) se subškálou sociální úzkosti (SCS), a také mezi subškálou sebekritizování (STS) a subškálou soukromým sebeuvědoměním (SCS).

V modelech lineární regrese, do kterých byla vložena úzkostnost jako závislá proměnná, byly postupně přidávány následující regresory: pohlaví, věk, typy sebeuvědomění a typy vnitřní řeči. Všechny tyto modely byly statisticky významné a poslední model vysvětloval více než třetinu rozptylu. Na základě síly efektů regresorů můžeme tvrdit, že vyšší míra sebeposílení jako typu vnitřní řeči predikuje nižší úzkostnost, a naopak v případě vnitřní řeči sebekritického typu můžeme usuzovat na vyšší míru úzkostnosti.

## Literatura

- Alanazi, F. M. (2001). The Revised Self-Consciousness Scale: An Assessment of Factor Structure, Reliability and Gender Differences in Saudi Arabia. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 29(8), 763–776. <https://doi.org/10.2224/sbp.2001.29.8.763>
- Armstrong, K. A., & Khawaja, N. G. (2002). Gender differences in Anxiety: An Investigation of the Symptoms, Cognitions, and Sensitivity towards Anxiety in a Nonclinical Population. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(2), 227–231. <https://doi.org/10.1017/S1352465802002114>
- Bahrami, F., & Yousefi, N. (2011). Females are more anxious than males: A metacognitive perspective. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 83–90.
- Brinthaup, T. M. (2019). Individual Differences in Self-Talk Frequency: Social Isolation and Cognitive Disruption. *Frontiers in Psychology*, 10, 1088. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01088>
- Brinthaup, T. M., Hein, M. B., & Kramer, T. E. (2009). The Self-Talk Scale: Development, Factor Analysis, and Validation. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 82–92. <https://doi.org/10.1080/00223890802484498>
- Brinthaup, T. M., & Kang, M. (2014). Many-faceted Rasch calibration: An example using the Self-Talk Scale. *Assessment*, 21(2), 241–249. <https://doi.org/10.1177/1073191112446653>
- Calvete, E., Estévez, A., Landín, C., Martínez, Y., Cardeñoso, O., Villardón, L., & Villa, A. (2005). Self-Talk and Affective Problems in College Students: Valence of Thinking and Cognitive Content Specificity. *The Spanish Journal of Psychology*, 8(1), 56–67. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004960>
- Carver, C. S., & Glass, D. C. (1976). The Self-Consciousness Scale: A Discriminant Validity Study. *Journal of Personality Assessment*, 40(2), 169–172. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4002\\_8](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4002_8)

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1978). Self-focusing effects of dispositional self-consciousness, mirror presence, and audience presence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(3), 324–332. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.3.324>
- Dolcos, S., & Albarracín, D. (2014). The inner speech of behavioral regulation: Intentions and task performance strengthen when you talk to yourself as a You: Self-talk person and self-regulation. *European Journal of Social Psychology*, 44(6), 636–642. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2048>
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522–527. <https://doi.org/10.1037/h0076760>
- Hatzigeorgiadis, A., Zourbanos, N., Mpoumpaki, S., & Theodorakis, Y. (2009). Mechanisms underlying the self-talk–performance relationship: The effects of motivational self-talk on self-confidence and anxiety. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 186–192. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.07.009>
- Heretik, A. jr., Ritomský, A., Novotný, V., Heretik, A. sr., & Pečeňák, J. (2009). Restandardizace State-Trait Anxiety Inventory X-2—Úzkostnost jako rys. *Československá Psychologie*, LIII(6), 587–598.
- Ingram, R. E. (1990). Self-Focused Attention in Clinical Disorders: Review and a Conceptual Model. *Psychological Bulletin*, 107(2), 156–176.
- Janoušek, J. (2015). Psychologické základy verbální komunikace: Projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci. Grada.
- Lee, S., Wang, T., & Ren, X. (2020). Inner speech in the learning context and the prediction of students' learning strategy and academic performance. *Educational Psychology*, 40(5), 535–549. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1612035>
- Morin, A., Uttl, B., & Hamper, B. (2011). Self-Reported Frequency, Content, and Functions of Inner Speech. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1714–1718. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.331>
- Morin, A. (2011). Self-Awareness Part 1: Definition, Measures, Effects, Functions, and Antecedents: Self-Awareness. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(10), 807–823. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x>
- Müllner, J., Ruisel, I., & Farkaš, G. (1980). Dotazník na meranie úzkosti a úzkostlivosti STAI (Roč. 1980). *Psychodiagnostické a didaktické testy*, n. p.
- Nasby, W. (1985). Private Self-Consciousness, Articulation of the Self-Schema, and Recognition Memory of Trait Adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 704–709.
- Perrone-Bertolotti, M., Rapin, L., Lachaux, J.-P., Baciú, M., & Lœvenbruck, H. (2014). What is that little voice inside my head? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring. *Behavioural Brain Research*, 261, 220–239. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.12.034>

- Ren, X., Wang, T., & Jarrold, C. (2016). Individual Differences in Frequency of Inner Speech: Differential Relations with Cognitive and Non-cognitive Factors. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01675>
- Rusalova, M. N. (2005). Characteristics of Interhemisphere Interactions at Different Levels of Consciousness. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 35(8), 821–827. <https://doi.org/10.1007/s11055-005-0131-0>
- Sadri Damirchi, E., Mojarrad, A., Pireinaladin, S., & M Grjibovski, A. M. (2020). The Role of Self-Talk in Predicting Death Anxiety, Obsessive-Compulsive Disorder, and Coping Strategies in the Face of Coronavirus Disease (COVID-19). *Iranian Journal of Psychiatry*. <https://doi.org/10.18502/ijps.v15i3.3810>
- Sartorius, N. (Ed.). (1990). *Anxiety: Psychobiological and clinical perspectives*. Hemisphere Pub. Corp.
- Shi, X., Brinthaup, T. M., & McCree, M. (2015). The relationship of self-talk frequency to communication apprehension and public speaking anxiety. *Personality and Individual Differences*, 75, 125–129. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.023>
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). The Self-Consciousness Scale: A Revised Version for Use with General Populations<sup>1</sup>. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(8), 687–699. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1985.tb02268.x>
- Stumpf, A., Ständer, S., Warlich, B., Fritz, F., Bruland, P., Pfleiderer, B., Heuft, G., & Schneider, G. (2015). Relations between the characteristics and psychological comorbidities of chronic pruritus differ between men and women: Women are more anxious than men. *British Journal of Dermatology*, 172(5), 1323–1328. <https://doi.org/10.1111/bjd.13492>
- Svoboda, M., Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Portál.
- Tod, D., Hardy, J., & Oliver, E. (2011). Effects of Self-Talk: A Systematic Review. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(5), 666–687. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.5.666>

# VZŤAH NEPODLOŽENÝCH TVRDENÍ A MÝTOV O LGBT A TENDENCIA K DISKRIMINAČNÉMU KONANIU SLOVENSKÝCH ADOLESCENTOV VO VEKU 15 AŽ 20 ROKOV

## THE RELATIONSHIP BETWEEN UNSUBSTANTIATED CLAIMS AND MYTHS ABOUT LGBT AND THE TENDENCY TO DISCRIMINATORY BEHAVIOUR OF SLOVAK ADOLESCENTS AGED 15 TO 20 YEARS

Daniel LENGHART, Michal ČEREŠNÍK

Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10,  
779 00, Olomouc, ČR;

[daniel.lenghart@upol.cz](mailto:daniel.lenghart@upol.cz), [michal.ceresnik@upol.cz](mailto:michal.ceresnik@upol.cz)

### **Abstrakt:**

*Príspevok analyzuje vzťah nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT a diskriminačnej tendencie dospievajúcich. Vychádzame z predpokladu, že viera v dezinformácie a mylné informácie rozvíja tendenciu k diskriminačnému konaniu voči LGBT ľuďom. Vo výskume bol využitý Dotazník homonegatívneho, binegatívneho a transnegatívneho správania (Lenghart, 2019), ktorá je slovenskou modifikáciou dotazníka HS (The Homophobia Scale; Wright, Adams, & Bernat, 1999); a Škála nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT (Lenghart, 2019). Výskumnú vzorku tvorilo 209 slovenských adolescentov vo veku 15-20 rokov. Ich priemerný vek bol 18.17 roka (SD = 1.57). Na základe výsledkov štatistickej analýzy podporujeme predpoklad, že medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o LGBT a tendenciou k diskriminácii existuje vzťah.*

**Kľúčové slová:** *dospievanie, sexuálne predsudky, nepodložené tvrdenia, mýty o LGBT, diskriminácia, postoje*

### **Abstract:**

*This paper analyses the relationship between unsubstantiated claims and myths about LGBT and the discriminatory tendencies of adolescents. We start from the assumption that belief in disinformation and misinformation develops a tendency to act discriminatorily towards LGBT people. In the research, we used the Homonegative, Binegative, and Transnegative Behavior Questionnaire (Lenghart, 2019), which is a Slovak modification of the HS questionnaire (The Homophobia Scale; Wright, Adams, & Bernat, 1999); and the Unsubstantiated Claims and Myths about LGBT Scale (Lenghart, 2019). The research sample consisted of 209 Slovak adolescents aged from 15 to 20 years. Their mean age was 18.17 years (SD = 1.57). Based on the results of statistical analysis, we support the hypothesis that there is a relationship between unsubstantiated claims and myths about LGBT and the tendency to discriminate.*

**Keywords:** *adolescence, sexual prejudice, unsubstantiated claims, myths about LGBT, discrimination, attitudes*

## Úvod

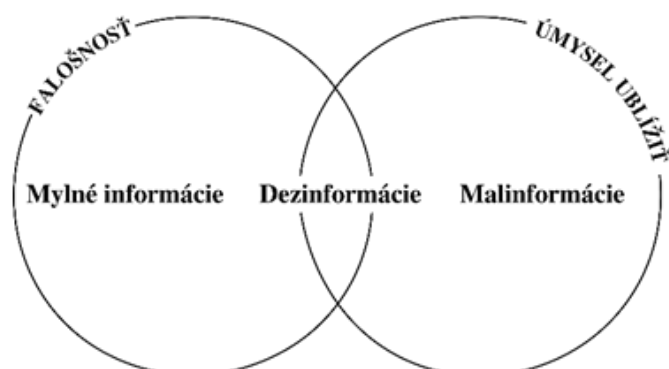
Problematika dezinformácií, šíriacich sa mýtov, konšpirácií a mylných informácií predstavuje globálny problém modernej doby. S príchodom internetu prišla aj produkcia veľkého množstva informácií, ktoré poskytujú renomovaní odborníci, ale aj laická verejnosť. Tieto informácie ovplyvňujú naše vnímanie, naše prežívanie, ale aj štruktúru postojov (Bastick, 2021). Ľudia sa dostávajú do stavu disonancie, v ktorom čoraz menej rozoznávajú, čo je relevantný fakt a čo je nepodložené tvrdenie alebo dávno vyvrátený mýtus. Výrazným terčom dezinformačných útokov sa stávajú skupiny, ktoré boli a sú spoločnosťou stigmatizované, napr. rómska komunita, ľudia bez domova, LGBT komunita a i. Dezinformácie, mýty a dávno vyvrátené tvrdenia o tejto komunite sa neustále rozširujú a posilňujú v spoločnosti, čo má za následok negatívnu percepciu, diskriminačné konania a v krajných prípadoch aj zločiny z nenávisťi voči príslušníkom a príslušníčkam LGBT komunity. Mnoho výskumov (napr. Bond & Compton, 2015; Flores et al., 2018; Wang et al., 2021) poukazujú na to, že postoje voči LGBT ľuďom sú ovplyvňované mnohými premennými. Otázkou však zostáva, do akej miery nepodložené tvrdenia a mýty ovplyvňujú postoje dnešnej populácie dospelých, predovšetkým na území Slovenskej republiky?

Média predstavujú v dnešnej dobe jeden zo základných pilierov demokracie spoločnosti. Stali sa bezprostrednou súčasťou nášho každodenného života a hlavným zdrojom informácií vo všeobecnosti (Enikolopov & Petrova, 2017). Podľa Marshalla a Fioreho (1967) sú média kľúčovým faktorom v porozumení akéhokoľvek sociálneho a kultúrneho kontextu ktorejkoľvek dnešnej spoločnosti. Média predstavujú dynamický „digitálny ekosystém“, v rámci ktorého recipienti prijímajú informácie rôzne druhu, ktoré ovplyvňujú prežívanie, správanie a názory (Enikolopov & Petrova, 2019; Serrano-Puche, 2021). Autorský tím DellaVigna a Gentzkow (2010) teoreticky vysvetlil, prečo média dokážu vplývať na konanie človeka a meniť postoje a vnímanie ľudí: 1) média dokážu meniť vieru a percepciu človeka v pozitívnom aj negatívnom smere na základe typu a kontextu informácií, ktoré zdieľajú a 2) médiá majú priamy vplyv na správanie jednotlivca prostredníctvom persúázie (presvedčania).

Predmetom obáv sa stáva práve to, že média (masové média, sociálne média a i.) sú a ostávajú najväčším šíriteľom dezinformácií v spoločnosti (Son & Rashid, 2021). Ideologická polarizácia a populizmus dnešnej spoločnosti manipulujú recipientov tým, že miera na emocionalitu človeka (Rosas & Serrano-Puche, 2018), napr. prostredníctvom strachu, dezinformácií a neustáleho pôsobenia mylných informácií. Podľa McLuhana (1967) možno média definovať na spektre od „vysokého rozlíšenia“ k „nízkemu rozlíšeniu“. Sociálne média môžeme vidieť v nízkom rozlíšení, pretože obsahujú menej faktov a pôsobia viac na emócie v porovnaní s médiami, ktoré sú vo vysokom rozlíšení (napr. knihy). Nízke rozlíšenie sociálnych médií spôsobuje šírenie a utvrdzovanie mylných faktov a dezinformácií. To prispieva k rozvoju novodobého fenoménu, tzv. „syndrómu informačnej poruchy“ (Kandel, 2020). Tento syndróm je tvorený tromi hlavnými informačnými typmi: 1) *mylné informácie*, 2) *dezinformácie* a 3) *malinformácie* (obr. 1) (Wardle & Derakhsan, 2017).

## Obrázek 1

Typy informačných porúch (Wardle & Derakhshan, 2017)



Laická verejnosť má tendenciu zamieňať si pojmy „mylné informácie“ a „dezinformácie.“ Medzi týmito dvomi pojmi existuje tenká čiara pri ich definovaní, ale zároveň medzi nimi existuje zásadný rozdiel. Tento rozdiel je dobre deklarovaný autorkami Ireton a Posetti (2018), ktoré uvádzajú, že oba druhy týchto informácií sú falošné, klamlivé, ale rozdiel spočíva v smere viery a úmyslu. Pri *mylných informáciách* sprostredkovateľ danej falošnej informácie verí, že informácia, ktorú šíri, je pravdivá. V tomto prípade, ak príde ku konfrontácii informácie a sprostredkovateľ si uvedomí, že daná informácia nebola pravdivá, svoju chybu napraví, pretože si neuvedomil dopad na jednotlivca či skupinu, ku ktorému/ktorej je informácia viazaná (Fallis, 2008). Naopak, pri *dezinformáciách* sprostredkovateľ šírenej falošnej správy vie, že správu ktorú šíri, je nepravdivá, s úmyslom uškodiť danému človeku alebo skupine (Ireton & Posetti, 2018). Poslednú kategóriu tvoria tzv. malinformácie. *Malinformácie* môžeme definovať ako „pravdivé informácie, ktoré sú určené na zámerné uškodenie (buď presunutím súkromných informácií do verejnej sféry alebo zneužitím príslušnosti ľudí, napríklad ich náboženskej viery, proti nim). (Wardle & Derakhshan, 2018, 27)“. Malinformácie predstavujú v tomto kontexte najnebezpečnejšiu zbraň, pretože vynášajú súkromné informácie, ktoré sú viazané na konkrétnu osobu alebo spoločnosť a ich úmyslom je poškodiť reputáciu danej osoby alebo spoločnosti.

Mnoho mylných informácií, dezinformácií, ale aj malinformácií sa stali súčasťou modernej spoločnosti a sú využívané k rozširovaniu nenávisti, strachu a diskriminácie celou societou. Tzv. „dezinformačné kampane“ sa stali súčasťou populistických lídrov a alternatívnych médií, ktorí/ktoré šíria extrémistické názory a dezinformácie voči menšinovým skupinám do svojich spoločností (APC, 2021). Výskumy v Bosne a Hercegovine (Organization Q, 2010), Rusku (Moscow Helsinki Group, 2008), v Českej republike (Pechová & Stepánková, 2008) rovnako dokladujú silný vplyv médií na vytváranie negatívnych postojov voči LGBT komunitě.

Rozširovaním a utvrdzovaním týchto dezinformácií vznikali tzv. „naratíva“, alebo „príbehy“, ktoré majú za cieľ polarizovať spoločnosť na „normálnu“ (zastávanie „tradičných hodnôt“) a „abnormálnu“ (zastávanie „deviantných“ hodnôt). Strand a Svensson (2021) identifikovali 6 naratív („báchoriek“), ktoré predstavujú nebezpečenstvo pre modernú spoločnosť v dezinformačných kampaniach voči LGBT ľuďom (Tab. 1).

## Tabulka 1

*Identifikované dezinformatívne naratívy, ktoré ovplyvňujú postoje a konanie voči LGBT ľuďom (Strand & Svensson, 2021)*

Naratív	Obsah
LGBT inklúzia ako „kolonializmus“ liberálneho Západu	Presadzovanie LGBT inklúzie v spoločnosti morálne skorumpovaným Západným svetom.
LGBT inklúzia ako „hrozba pre bezpečnosť detí“	LGBT ľudia identifikovaní ako predátori, ktorí predstavujú hrozbu pre deti, pretože ich konvertujú na ich sexuálne perverznosti.
Negatívna inakosť	Spájanie LGBT ľudí s dekadenciou a utrpením, pričom predstavujú hrozbu nielen pre seba samých, ale pre spoločnosť všeobecne.
Proti „rodovej ideológii“	Rovnaké práva pre LGBT ľudí a pre ženy môžu svet priniesť do stavu kolapsu a zničenia celej ľudskej civilizácie.
Heteroaktivizmus a ochrana „prirodzenej“ rodiny	LGBT ľudia ako hrozba pre tradičnú rodinu, pretože popierajú sexuálne rozdiely a ohrozujú tým tradičnú nukleárnu rodinu v kontexte sobášenia a tradičných rodových rolí.
Obnovenie „prirodzeného“ poriadku podľa Boha	LGBT ľudia narúšajú morálny a spoločenský poriadok, pretože si svoj životný štýl vyberajú dobrovoľne. Človek však svoj zvrátený životný štýl môže zmeniť prostredníctvom konverznnej terapie.

Tieto typy dezinformácií majú za následok internalizovanie a ovplyvňovanie myslenia ľudí aj ich konania voči marginalizovaným skupinám. Negatívne postoje vytvárané vplyvom dezinformácií môžu viesť k porušovaniu ľudských práv, poškodzovaniu občianskych práv LGBT osôb (Bayer, 2019; Strand & Svensson, 2021). Príkladmi v rámci Slovenskej republiky, ale aj Českej republiky môžu slúžiť nasledovné postoje verejných činiteľov:

- 1) V júni 2021, v nadväznosti na vychádzajúci zákon o zamedzení propagácie LGBT tematiky pod 18 rokov v Maďarskej republike, vystúpil český prezident Miloš Zeman. Prezident Zeman verejne prehlásil, že s kontroverzným Orbanovým zákonom súhlasí a nevidí dôvod, prečo by ostatní ľudia nemali. V nadväznosti na zákon prezident prehlásil, že chápe členov LGBT komunity (konkrétne gejov, bisexuálov a lesby), ale vnútorne ho znechucujú práve trans osoby. Svoje tvrdenie obhajuje tým, že ak je človek ochotný dobrovoľne si nechať chirurgicky zmeniť pohlavie, tak sa dopúšťa trestného činu spojeného zo zámerným sebapoškodzovaním (Menšík & Bartosz, 2021).
- 2) Na území Slovenska v roku 2021 prišlo k výraznej diskriminácii LGBT osôb zo strany verejných činiteľov. Diskriminačné výroky sa pohybovali od „som za registrované partnerstvá, ale nie pre homosexuálov“ (Jaroslav Naď – OLANO), cez „*Samozrejme, neodsudzujem ani nesúdím páry rovnakého pohlavia, ale tradičná rodina je základ.*“ (Mária Šofranko – OLANO), až po komentáre na sociálnych sieťach súčasného ministra financií Igora Matoviča (OLANO), ktoré boli písané v duchu stereotypného „feminínneho“ správania gejov (SITA, 2021).

Významný vplyv mediálnych informácií deklaruje aj Saurbah (2019), ktorý tvrdí, že médiá majú rovnako pozitívny ako negatívny vplyv na produkciu informácií a pôsobenia na konanie ľudí. Tvrdí, že mediálne príspevky



väčšinou nereflektujú skutočnú realitu, ale vytvárajú realitu úplne novú, čím ovplyvňujú spoločnosť ako celok. Iné autorské tímy (napr. Rodríguez-Virgili et al., 2021; Serrano-Puche et al., 2020) poukazujú na fakt, že miera ovplyvnenia dezinformáciami závisí práve od individuálnych premenných, ako sú napr. vek, záujem o verejné záležitosti alebo politická ideológia.

Tieto individuálne premenné sú do vysokej miery ovplyvňované externými premennými od útleho detstva a majú priamy vplyv na internalizovanie koncepcií. To má za následok spoločenskú nerovnosť a spoločnosťou definované hierarchie. V roku 1963 bol Geertzom prezentovaný predpoklad, že v každej spoločnosti existujú určité druhy väzieb, ktoré plynú z tej najprirodzenejšej časti ľudskej osobnosti a duše. Tieto väzby boli označené ako primordiálne (ich opak ako inštrumentálne) a priamo ovplyvňujú identitu a prežívanie jednotlivca, ako jeho názory či postoje. Za *primordiálne* (z lat. pôvodný) väzby/spoločenstvá môžeme označiť nielen pokrvné väzby v rodine, ale všetko, čo nás ako spoločnosť spája (napr. rasa, jazyk a i.) (Geertz, 1963). Ide o príslušnosti, do ktorých sa človek narodí a je k nim „predurčený.“ Primordiálne väzby môžeme označiť za tie, ktoré sú založené na emóciách a prejavujú sa napr. v solidarite a v pocite spolunáležania. Opakom primordiálnych väzieb sú inštrumentálne väzby/spoločenstvá, pri ktorých jednotlivec získava určité výhody, úžitok (Bačová, 1997). Tento druh väzby je založený na výbere a prejavuje sa napr. v potrebe ochrany spoločenských záujmov a racionalizácii (Bačová, 1997). „*Tieto väzby jedinca k spoločstvu sú charakterizované ako chladne racionálne, formálne, zámerné, účelové, vyžadujúce uvedomelú lojalitu, utvárané na základe voľby...*“ (Bačová, 1997, 305).

Primordiálne väzby sú „vštepované“ rodičmi od detstva. Rodičia sa snažia pripraviť deti na „danosť“, ktorá vyplýva z ich postavenia, statusu, aby sa stali neodlučiteľnou súčasťou ich identity a aby vedeli definovať seba samých. Inštrumentálne väzby sú naopak formované okolitým svetom, v ktorom jednotlivci žijú a zapríčiňujú uvedomovanie si svojho postavenia v sociálnej štruktúre, predovšetkým ak pochádzajú z marginalizovaných skupín (Bačová, 1997). V týchto prípadoch prichádza ku konfliktu primordiálnych a inštrumentálnych väzieb/spoločenstiev, kedy inštrumentálne väzby/spoločenstvá diktujú, čo je možné považovať za prijateľné a čo nie. Môže dochádzať k internalizácii mylných koncepcií, ktoré spoločnosť diktuje a zároveň k závažným vnútorným konfliktom. Za moderné inštrumentálne spoločnosti, ktoré majú na svedomí internalizovanie mylných koncepcií a ich šírenie, privilegovanosť určitých skupín a i. môžeme považovať: 1) *heterosexizmus (pre homosexuálnu menšinu)*, 2) *monosexizmus (pre bisexuálnu menšinu)* a 3) *hetero-cis-normativizmus (pre transrodovú menšinu)*.

*Heterosexizmus (heteronormativita)* predstavuje výrazný sexuálny monopol v spoločnosti (Tin, 2008). Ondrisová et al. (2002, s. 34) definujú heterosexizmus ako „systém presvedčení, ktorý ignoruje alebo odsudzuje inú ako heterosexuálnu formu správania, identity, vzťahu či komunity“. Vo svojej podstate ide o mylnú predstavu a presvedčenie, že v spoločnosti existuje iba jedna „sexuálna rasa“ (heterosexuálna) a dva typy genderu: „muž a žena“ a všetko ostatné je negované a spochybňované. A tak sa predpokladá, že neheterosexuálne menšiny sa nebudú nijakým spôsobom zviditeľňovať na verejnosti, zostanú „neviditeľné“, pretože im nie sú pridelené rovnaké práva ako heterosexuálnej populácii (Fafejta, 2016). Podľa Tina (2008) môže ísť o hlboko zakorenené teleologické presvedčenie spoločnosti o neodlučiteľnej mutualite muža a ženy, ktoré môže byť koreňom stigmatizácie a diskriminácie sexuálnych menšín. Tým, že iné sexuálne menšiny zostávajú neviditeľné, bez rovna-

kých práv, heterosexizmus prispieva k problémom psychosociálnej povahy hlavne v LGBT populácii. Nakoľko je táto forma diskriminácie považovaná za spoločensky akceptovateľnú (Ondisová et al., 2002), možno súdiť, že je v interakcii aj s inými kultúrnymi fenoménmi, ako je napr. mizogýnia či rasizmus (Udis-Kessler, 1991; Ames, 1996, in Rothblum & Bond, 1996).

*Monosexizmus (mononormativita)* predstavuje rovnaký monopol v spoločnosti ako heterosexizmus. Možno povedať, že sú vo vzájomnej koexistencii. Monosexizmus sa zakladá na podobných princípoch ako heterosexizmus. Eisner (2013, 56) definuje monosexizmus ako „sociálnu štruktúru fungujúcu na základe predpokladu, že každý je, alebo by mal byť, monosexuál. Ide o štruktúru, ktorá dáva privilégiá monosexualite a monosexuálnym ľuďom a ktorá systematicky trestá ľudí, ktorí nie sú monosexuálni“. Ide o proces redukcie vnímania duálnosti (Roberts et al., 2015). Monosexizmus v spoločnosti rozoznáva iba dva druhy „sexuálnej rasy“, a to heterosexuálitu a homosexualitu, nakoľko sa zameriavajú na jeden gender/jedno pohlavie (Ross et al., 2010; Klesse, 2011). Týmto spôsobom necháva neviditeľnými iné sexuálne orientácie a identity, konkrétne bisexualitu (Firestein, 2007; Halperin, 2009). Podľa Yosihino (2000) existujú tri záujmy, tak zo strany heterosexuálnej populácie, tak aj homosexuálnej, ktoré sa snažia bisexuálnu populáciu narušiť, a preto sa ju snažia udržať neviditeľnú: (1) záujem o stabilitu kategórií sexuálnych orientácií – destabilizácia monosexuálnej identity; (2) záujem o nadradenosť pohlavia ako diakritickej charakteristiky – destabilizácia percepcie, že objekt záujmu má byť zameraný na konkrétne (jedno) pohlavie; a (3) záujem o zachovanie monogamie.

*Hetero-cis-normativita* predstavuje určitý systém hierarchie predsudkov ľudí, ktorí seba vnímajú ako cisgender (ľudia, ktorých gender je zhodný s biologickým pohlavím priradením pri narodení) voči ľuďom, ktorí sú označovaní ako noncisgender alebo neheterosexuáli (ľudia, ktorých gender nie je zhodný s biologickým pohlavím, ktoré im bolo priradené pri narodení; v druhom prípade ide napríklad o gejov, lesby či bisexuálov) (Worthen, 2016). Táto cisgender-normativita sa však nevzťahuje iba na predsudky voči noncisgender a neheterosexuálnym ľuďom, ale ide predovšetkým o averziu, pretože títo ľudia narúšajú genderové a cisgenderové konvencie, ktoré sama spoločnosť zaviedla. Narúšajú, a teda sú v rozpore so zavedenou konvenciou, ktorá podľa Schilta a Westbrookovej (2009, 441) tvrdí, že „existujú dva a len dva typy genderu, gender odráža biologické pohlavie a že iba sexuálna príťažlivosť medzi týmito ‚opačnými‘ pohlaviami je prirodzená alebo akceptovateľná.“

Tieto inštrumentálne spoločenstvá predstavujú akési systémy, ktoré súbežne pridávajú na privilegovanosti heterosexuálnej populácii a potláčajú jednotlivcov, ktorí sa identifikujú ako LGBT (Herek, 1990; Ritter & Turndrup, 2002). Ide o systémy určitých predpokladov či tvrdení o LGBT komunite, ktoré sú vo väčšine prípadov mylné či vychádzajú zo subjektívneho predpokladu. Ide vo svojej podstate o rovnaký princíp, na ktorom sú založené mnohé iné sociálno-patologické javy, ako je napríklad rasizmus. McGeorge a Carlson (2011, 15-16) pre lepšie pochopenie heterosexizmu rozložili tento fenomén do troch základných konceptov, ktoré ho tvoria:

- 1) *Heteronormatívny predpoklad* – automatické, nevedomé/podvedomé tvrdenia a očakávania, ktoré posilňujú heterosexualitu a heterosexuálne vzťahy ako ideálnu normu.
- 2) *Inštitucionálny heterosexizmus* – ide o formu sociálnej kontroly inštitúciami, ktorá posilňuje dominanciu heterosexuality prostredníctvom (a) propagácie heterosexuálneho životného štýlu ako najlep-

šieho, (b) diskriminácie iných legitímnych identít a (c) odmeňuje a dáva privilégia tým, ktorí sú heterosexuálni.

- 3) *Heterosexuálne privilégia* – predstavujú nezaslúžené civilné práva, sociálne benefity a výhody zaručené výhradne kvôli ich sexuálnej orientácii.

## Výskumné ciele, výskumné metódy a hypotézy

Cieľom výskumu je zistiť, či existuje významný vzťah medzi vierou v nepodložené tvrdenia a mýty o LGBT a tendenciou k diskriminačnému konaniu v populácii slovenských adolescentov. Počas výskumnej štúdie nás zároveň zaujímalo, či nepodložené tvrdenia a mýty o LGBT majú priamy súvis a efekt na produkciu a rozvoj tendencie k diskriminácií.

Vo výskumne sme využili dve metódy: Dotazník homonegatívneho, binegatívneho a transnegatívneho správania (DHBT) a Škála nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT (NTM-LGBT).

Pri meraní homonegativity, binegativity a transnegativity sme použili upravenú škálu „The Homophobia Scale“ autorov Wright, Adams, & Bernat (1999). Pre potrebu identifikácie binegativity a transnegativity boli jednotlivé položky upravené tak, aby spoľahlivo merali aj tieto dva fenomény. Do jednotlivých položiek škály boli vsunuté, popri homosexuálnej identifikácii, aj bisexuálna identifikácia a zameranie na trans osoby. Na ukážku môže slúžiť príklad pôvodnej položky: „Ak by som zistil/zistila, že môj/moja kamarát/kamarátka je homosexuál/homosexuálka, prestal/prestala by som sa s ním/ňou kamarátiť.“, a príklad upravenej položky: „Ak by som zistil/zistila, že môj/moja kamarát/kamarátka je gej/lesba, bisexuál/bisexuálka, trans osoba, prestal/prestala by som sa s ním/ňou kamarátiť.“ Škála obsahuje 25 položiek, ktoré sú sformované na základe výrokov obsahujúcich jednotlivé faktory subškál, ktoré sú komponované do základných oblastí: 1) *behaviorálna agresia – behaviorálna zložka (behaviorálny komponent)*, 2) *kognitívny negativizmus – kognitívna zložka (kognitívny komponent)* a 3) *negatívny afekt – emocionálna zložka (emocionálny komponent)*. Formou hodnotenia je škálovanie na 5-bodovej Likertovej stupnici. Súčet celkového skóre v tejto škále je maximálne 125 bodov (vysoká miera homonegativity, binegativity, transnegativity) a minimálne 25 bodov (nízka miera homonegativity, binegativity, transnegativity). Štatistická analýza preukázala, že vnútorná konzistencia škály je aj po úprave a preklade reliabilná a meria vyššie uvedené fenomény ( $\alpha = 0.956$ ). Cronbachovou  $\alpha$  dosahovala uspokojivé hodnoty aj v jednotlivých subškálach: afektívny komponent ( $\alpha = 0.912$ ), behaviorálny ( $\alpha = 0.871$ ) a kognitívny ( $\alpha = 0.893$ ).

Na meranie nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT sme skonštruovali škálu (Lenghart, 2019), ktorá bola vytvorená na základe analýzy literatúry. Z nich boli formulované a preložené jednotlivé tvrdenia o homosexuálnych, bisexuálnych a trans osobách (Dallara, 2011; Sloboda, 2016; Canadian AIDS Society, 2014). Škála obsahuje 15 položiek, ktoré sú formulované ako výroky obsahujúce jednotlivé faktory subškál: 1) *nepodložené tvrdenia a mýty o homosexuáloch (gejovia a lesby)*, 2) *nepodložené tvrdenia a mýty o bisexuálnych ľuďoch* a 3) *nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách*. Formou hodnotenia je škálovanie na 5-bodovej Likertovej

stupnici. Súčet celkového skóre v tejto škále je maximálne 75 bodov (vysoká miera viery v nepodložené tvrdenia a mýty o LGBT) a minimálne 15 bodov (nízka miera viery v nepodložené tvrdenia a mýty o LGBT). Škála vykazuje vysokú vnútornú konzistenciu ( $\alpha = 0.933$ ). Bližšie psychometrické charakteristiky tohoto nástroja sú dostupné v publikácii Lenghart a Verešová (2021).

Štatistické hypotézy:

- H1 Predpokladáme vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami o LGBT a tendenciou k diskriminácii.
- H2 Predpokladáme vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o homosexualite a afektívnym komponentom (negatívny afekt) tendencie k diskriminácii.
- H3 Predpokladáme vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o homosexualite a behaviorálnym komponentom (behaviorálna agresia) tendencie k diskriminácii.
- H4 Predpokladáme vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o homosexualite a kognitívnym komponentom (kognitívny negativizmus) tendencie k diskriminácii.
- H5 Predpokladáme vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o bisexualite a afektívnym komponentom (negatívny afekt) tendencie k diskriminácii.
- H6 Predpokladáme vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o bisexualite a behaviorálnym komponentom (behaviorálna agresia) tendencie k diskriminácii.
- H7 Predpokladáme vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o bisexualite a kognitívnym komponentom (kognitívny negativizmus) tendencie k diskriminácii.
- H8 Predpokladáme vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o trans osobách a afektívnym komponentom (negatívny afekt) tendencie k diskriminácii.
- H9 Predpokladáme vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o trans osobách a behaviorálnym komponentom (behaviorálna agresia) tendencie k diskriminácii.
- H10 Predpokladáme vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o trans osobách a kognitívnym komponentom (kognitívny negativizmus) tendencie k diskriminácii.

## Základný a výskumný súbor

Základný súbor nášho výskumu tvorí 317 199 dospelých vo veku 15 až 20 rokov z územia Slovenskej republiky (STATdat, 2021).

Náš výskumný súbor tvorí 209 dospelých vo veku 15 až 20 rokov z územia Slovenskej republiky. Výskumu sa zúčastnilo 102 chlapcov a 107 dievčat z 8 krajov Slovenskej republiky. Stoštyridsaťosem respondentov a respondentiek sa identifikovalo ako heterosexuálni/heterosexuálne a šesťdesiat jeden ako LGBT. Priemerný vek respondentov a respondentiek je  $M = 18.17$  ( $SD = 1.57$ ). Podrobnejšie charakteristiky výskumného súboru uvádzame v tabuľke 2.

### Tabuľka 2

*Deskriptívne charakteristika výskumného súboru vzhľadom na pohlavie, sexuálnu identifikáciu, vek a kraj*

	N	%
<b>Pohlavie</b>		
Chlapci	102	48.80
Dievčatá	107	51.19
<b>Identifikácia</b>		
Heterosexuálna	148	70.81
LGBT	61	29.18
<b>Vek</b>		
15	16	7.65
16	21	10.04
17	29	13.87
18	44	21.05
19	43	20.57
20	56	26.79
<b>Kraj</b>		
Bratislavský	33	15.78
Trnavský	15	7.17
Trenčiansky	28	13.39
Nitriansky	33	15.78
Žilinský	15	7.17
Banskobystrický	22	10.52
Prešovský	37	17.70
Košický	26	12.44

*Legenda:* N = počet

## Výsledky výskumu

Nižšie uvádzame výsledky výskumu. Korelácie sme použili pri zisťovaní vzťahu medzi jednotlivými premennými, predovšetkým vzťahu nepodložených tvrdených tvrdení o LGBT a tendencie k diskriminácii a jej jednotlivými komponentmi (afektívny, behaviorálny a kognitívny). V rámci korelačnej analýzy bol využitý Pearsonov korelačný koeficient. Regresnú analýzu sme použili pri skúmaní vzťahu nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT a tendencie k diskriminačnému konaniu voči LGBT ľuďom. Nižšie v tabuľke uvádzame deskriptívne ukazovatele skúmaných premenných (Tab. 3).

Najvyššie možné dosiahnuté skóre v diskriminačnej tendencie dosahuje 125 bodov. V našej výskumnej vzorke dospievajúci dosahovali najvyššie skóre v komponente negatívneho afektu ( $M = 20.11$ ), potom v komponente behaviorálnej agresie ( $M = 19.21$ ) a najmenej bodov dosahovali v komponente kognitívneho negativizmu ( $M = 10.92$ ). Čím vyššie skóre respondent/respondentka dosahuje, tým väčšiu mieru tendencie k diskriminácii vykazuje.

Najvyššie dosiahnuté skóre v nepodložených tvrdeniach a mýtoch o LGBT dosahuje 75 bodov. Najvyššie dosiahnuté skóre bolo v oblasti nepodložených tvrdeniach a mýtov o trans osobách ( $M = 20.53$ ), potom v oblasti nepodložených tvrdení a mýtov o homosexualite ( $M = 19.99$ ) a najnižšie v nepodložených tvrdeniach a mýtoch o bisexualite ( $M = 19.71$ ). Čím vyššie skóre respondent/respondentka dosahuje, tým vyššiu mieru viery vykazuje v oblasti nepodložených tvrdení a mýtov.

### Tabuľka 3

*Deskriptívne ukazovatele skúmaných premenných*

	N	M	Min	Max	SD
NA	209	20.11	10	50	9.085
BA	209	19.21	10	50	7.909
KN	209	10.92	5	25	5.897
NTM_H	209	19.99	5	25	4.831
NTM_B	209	19.72	5	25	4.720
NTM_T	209	20.53	5	25	3.972

*Legenda:* NA = komponent negatívny afekt; BA = komponent behaviorálna agresia; KN = komponent kognitívny negativizmus; NTM\_H = nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite; NTM\_B = nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite; NTM\_T = nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách; N = početnosť; M = priemerné skóre; Min = minimálna dosiahnutá hodnota; Max = maximálna dosiahnutá hodnota; SD = štandardná odchýlka

Pri korelačnej analýze medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o LGBT a tendencie k diskriminácii bol identifikovaný signifikantný silný vzťah na úrovni  $r = 0.891$  (Tabuľka 4). Môžeme konštatovať, že medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o LGBT a tendenciou k diskriminácii existuje silný vzťah.

Vychádzajúc zo sily korelačných vzťahov interpretujeme zistenia na základe sily vzťahu medzi premennými: 1) silného vzťahu ( $r = 0.8 - 1$ ) a 2) stredne silného vzťahu ( $r = 0.5 - 0.8$ ). Na úrovni signifikantného silného korelačného vzťahu ( $r = 0.8 - 1$ ) medzi premennými interpretujeme nasledujúce zistenia (Tabuľka 4):

Pozitívne silné vzťahy boli zaznamenané medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o homosexualite vo vzťahu k negatívnemu afektu ( $r = 0.796$ ;  $p < 0.001$ ); nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o bisexualite vo vzťahu k negatívnemu afektu ( $r = 0.846$ ;  $p < 0.001$ ); behaviorálnej agresii ( $r = 0.801$ ;  $p < 0.001$ ) a kognitívnemu negativizmu ( $r = 0.798$ ;  $p < 0.001$ ).

Na úrovni signifikantného stredne silného korelačného vzťahu ( $r = 0.5 - 0.8$ ) medzi premennými interpretujeme nasledujúce zistenia (Tabuľka 4):

Pozitívne stredne silné vzťahy boli zaznamenané medzi nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o homosexualite vo vzťahu k behaviorálnej agresii ( $r = 0.750$ ;  $p < 0.001$ ) a kognitívnym negativizmom ( $r = 0.762$ ;  $p < 0.001$ ); nepodloženými tvrdeniami a mýtmi o trans osobách vo vzťahu k negatívnemu afektu ( $r = 0.792$ ;  $p < 0.001$ ); behaviorálnej agresii ( $r = 0.767$ ;  $p < 0.001$ ) a kognitívnemu negativizmu ( $r = 0.760$ ;  $p < 0.001$ ).

## Tabuľka 4

*Vzťahy medzi subfaktormi nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT a komponentami tendencie k diskriminácii*

		NA	BA	KN
Nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualita	r	<b>0.796</b>	<b>0.750</b>	<b>0.762</b>
	p	< 0.001	< 0.001	< .001
Nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite	r	<b>0.846</b>	<b>0.801</b>	<b>0.798</b>
	p	< 0.001	< 0.001	< 0.001
Nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách	r	<b>0.792</b>	<b>0.767</b>	<b>0.760</b>
		< 0.001	< 0.001	< 0.001

*Legenda:* NTM\_H = nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite; NTM\_B = nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite; NTM\_T = nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách; NA = komponent negatívny afekt; BA = komponent behaviorálna agresia; KN = komponent kognitívny negativizmus; r = korelačný koeficient; p = signifikancia

V kontexte efektu boli nepodložené tvrdenia a mýty o LGBT skúmané ako prediktor tendencie k diskriminácii (v kontexte homonegativity, binegativity a transnegativity) u dospievajúcich. Lineárna regresia odhalila (Tabuľka 5), že nepodložené tvrdenia a mýty o LGBT sú silným prediktorom tendencie k diskriminácii voči tejto skupine ( $R^2 = 0.813$ ;  $F = 296.655$ ;  $p < 0.001$ ). Najvýznamnejším a najsilnejším prediktorom sú nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite, ktoré najviac predikujú tendenciu k diskriminácii ( $\beta = 0.626$ ). Slabými, ale štatisticky významnými prediktormi boli nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite ( $\beta = 0.172$ ) a aj nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách ( $\beta = 0.283$ ). Tendenciu k diskriminácii môžeme vysvetliť zo 62.2 % variability z nepodložených tvrdení a mýtov o homosexualite; zo 17.2 % variability z nepodložených tvrdení a mýtov o bisexualite a z 28.3 % variability z nepodložených tvrdení a mýtov o trans osobách.

Konštatujeme, že tento vzťah je pozitívny. Čím jedna premenná získa na sile, získava na sile aj tá druhá. V tomto prípade, ak dospievajúci veria nepodloženým tvrdeniam a mýtov o LGBT, tak sa zároveň zvyšuje tendencia k diskriminácii voči tejto minoritnej skupine.

## Tabuľka 5

*Lineárna regresia pre nepodložené tvrdenia a mýty o LGBT ako prediktor diskriminačnej tendencie*

	B	SE	$\beta$	T	p
(Constant)	138.24	3.444		40.146	$p < 0.001$
Nepodložené tvrdenia a mýty o homosexualite	2.797	0.280	<b>0.626</b>	9.990	$p < 0.001$
Nepodložené tvrdenia a mýty o bisexualite	0.786	0.271	<b>0.172</b>	2.903	$p = 0.004$
Nepodložené tvrdenia a mýty o trans osobách	0.809	0.283	<b>0.283</b>	2.862	$p = 0.005$
$F(3,205) = 296.655, p < 0.001, R^2 = 0.813$					

*Legenda:* závislá premenná – diskriminačná tendencia (homonegativita, binegativita a transnegativita); B = neštandardizovaný regresný koeficient; SE = štandardná chyba;  $\beta$  = štandardizovaný regresný koeficient; t = t-test; p = signifikancia; F = výsledok F testu;  $R^2$  = koeficient determinácie

## Diskusia

Výsledky analýzy nám umožňujú konštatovať, že hypotézy o vzťahu nepodložených tvrdení a mýtov LGBT a tendencie k diskriminácii, tzn. hypotézy 1 až 10 môžeme podporiť.

Jedným z dôvodov, prečo mýty, nepodložené tvrdenia, dezinformácie a pod. dokážu ovplyvňovať správanie človeka, sú kognitívne schémy. Kognitívne schémy môžeme označiť ako určité percepčné aktivity, ktoré sa modifikujú hneď, ako príde k samotnej percepčnej aktivite (Neisser, 1976). Podľa Canana a Warrena (2018) pri interakcii človeka s informáciou prichádza k základnému oboznámeniu sa s konkrétnym objektom či situáciou, kedy za pomoci percepčnej aktivity človek modifikuje svoje kognitívne štruktúry. Keďže ide o prvotnú



skúsenosť s informáciou, informácie môžu byť deformované dezinformáciami. Ak sa človek často dostáva do kontaktu s negatívnou informáciou, dochádza k modifikácii kognitívnej schémy, ktorá zanecháva stopu prostredníctvom negatívneho emocionálneho náboja a jej dôsledkom môže byť správanie, ktoré je manipulované (Canan & Warren, 2018).

Tento proces ovplyvňovania kognitívnych štruktúr možno vidieť v historickom kontexte, napr. historickým kontextom homosexuality ako perverzie a sodomie (Fafejta, 2016), cez HIV ako chorobu výhradne homosexuálov (Ondrisová, 2002). To je možné potvrdiť aj výsledkami výskumu, kedy sa preukázalo, že najväčšiu tendenciu k diskriminácii predikujú práve nepodloženie tvrdenia a mýty práve o homosexuálnej populácii. Týmto tradovaním možno uvažovať o akomsi transgeneračnom vzorci, kedy sa tieto informácie a percepcie nazerania na LGBT komunitu odovzdávajú v rodinných a spoločenských kruhoch z osoby na osobu (napr. z rodiča na dieťa) a výrazne ovplyvňujú predsudky a postoje ľudí (Fiske et al., 2002; Joffe & Staerklé, 2007).

Postoje reflektujú naše chápanie prostredia alebo vyjadrujú naše základné hodnoty (Nakonečný, 2009). V tomto prípade nemôžeme hovoriť o vlastnom chápaní okolitého sveta alebo našej základnej hodnote, pretože tu chýba osobná skúsenosť, ktorá je veľmi dôležitá pri tvorbe trvalého a komplexného postoja voči určitému objektu (Ajzen, 1993). Ide o sociálne alebo kultúrne podmienený postoj (možno hovoriť aj o transgeneračne podmienenom postoji), ktorý človek dokáže počas života meniť, pretože prichádza do kontaktu s iným človekom a uvedomuje si mylne internalizované/transferované koncepcie. Zmena postoja prebieha tak, že sa buď posilňuje ako negatívny alebo sa mení na pozitívny (Nakonečný, 2013).

Najnovšie Floresové výskumné správy (2019, 2021) deklarujú, že ako spoločnosť prichádzame do stavu regresie vo vnímaní inakosti. Slovensko v globálnom indexe akceptácie inakostí za dve desaťročia kleslo. V súčasnosti je na 70. mieste v GAI (General Acceptance Index) so 4.82 bodmi, pričom vrchol dosiahlo v rokoch 2000 až 2003 s 5.6 bodmi.

Moderná doba ponúka množstvo autentických a originálnych filmových stvárnení histórie LGBT a ponúka ľuďom autentický pohľad do prežívania tejto minority, ktoré môžu búrať predsudky voči nim. Nisbet a Myers (2013) poukazujú na fakt, že ak televízne programy obsahujú aj LGBT postavy, zvyšuje sa tým produkcia tolerancie voči tejto inakosti. Tento fakt podporujú aj výsledky nášho výskumu, ktoré poukazujú na výrazne zníženie kognitívneho negativizmu voči LGBT ľuďom v populácii dospelých na Slovensku. Naďalej však zostávajú výrazné negatívne práve behaviorálna a afektívna zložky. V tomto prípade môžeme konštatovať, že aj napriek výraznému posunu v búraní mylných informácií a dezinformácií v kontexte jednotlivých sexuálnych a rodových identifikácií, dospeláci stále prežívajú negatívne emócie a správajú sa odmietavo alebo agresívne voči tejto minorite. Aj napriek kognitívnemu posunu môžeme predpokladať, že stereotypy a predsudky, ktoré sa viažu ku konkrétnym sexuálnym a rodovým identifikáciám, majú stále markantný dopad na negatívne prežívanie a konanie. Jedným zo základných predsudkov alebo mylných konceptov, ktoré môžu byť viazané na negatívnu emóciu a behaviorálnu agresiu, je koncept, že každý gej či lesba bude dávať sexuálne návrhy heterosexuálnemu človeku (Herek, 2000). V kontexte bisexuálnych ľudí môže hovoriť o predsudku spojenom s neverou s mužom aj so ženou. Ľudia môžu nazeráť na bisexuálnych ľudí, ako na jednotlivcov, ktorí nedokážu dodržať monogamné kritéria a ich vzťah môže byť narušený akýmkoľvek pohlavím.

U trans osôb môže ísť napríklad o predsudok založený na zmene pohlavia, keď táto zmena pohlavia narušuje tradične definované sociálne a biologické rodové roly spoločnosti (Lenghart, 2021).

V tomto kontexte môžeme argumentovať, že kontaktná hypotéza (Allport, 1964) zostáva stále aktuálnou, nakoľko osobný kontakt možno považovať za jeden najúčinnějších spôsobov v prekonávaní predsudkov na všetkých úrovniach prežívania (kognitívna, emocionálna a behaviorálna) voči minoritným skupinám.

## Záver

Nepodložené tvrdenia, mýty, dezinformácie a i. boli a vždy budú neodlúčiteľnou súčasťou diskriminácie minoritných skupín v globálnom meradle. Je málo známe, aký je vzťah medzi vierou v nepodložené tvrdenia a mýty o LGBT a tendenciou k diskriminácii tejto minoritnej skupine. Výsledky analýzy získaných dát naznačujú, že existuje silný vzťah medzi nepodloženými tvrdeniami a tendenciou k diskriminácii, pričom viera v nepodložené tvrdenia a mýty sa vyskytuje aj v populácii slovenských dospelých.

## Pod'akovanie/dedikácia k projektu

Príspevok vznikol za podpory MŠMT ČR udelený UP v Olomouci (IGA\_FF\_2022\_026). „Iná“kosť? Ovpľyňuje vzťahová väzba prosociálne a diskriminačné konanie voči LGBT ľuďom?

## Literatúra

Ajzen, I. (1993). Attitudes theory and the attitude-behavior relation. In D. Krebs, & P. Schmidt (Eds.), *New Directions in Attitudes Measurement* (pp. 41-57). Berlin: Walter de Gruyter.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.

Ames, L. J. (1996). Homo-Phobia, Homo-Ignorance, Homo-Hate, Heterosexism and AIDS. In Rothblum, E. D., Bond, L. A. (Eds.), *Preventing Heterosexism and Homophobia* (pp. 239-252). California: Sage Publications.

Association for Progressive Communication. (2021). Disinformation and freedom of expression. Melville, SA: Association for Progressive Communication. Získané 23. januára z <https://www.apc.org/sites/default/files/APCSubmissionDisinformationFebruary2021.pdf>.

Bačová, V. (1997). Primordiálny versus inštrumentálny základ etnickej a národnej identity. *Československá psychologie*, 41(4), 303-312.

- Bastick, Z. (2021). Would you notice if fake news changed your behavior? An experiment on the unconscious effects of disinformation. *Computers in Human Behavior*, 116, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106633>
- Bayer, J. A., Szakács, J., Bard, P., & Alemanno, A. (2019). *Disinformation and Propaganda – Impact on Functioning of the Rule of Law in the EU and its Member States*. Strashbourg, FR: European Parliament's Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs. Získané 24. januára z [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/608864/IPOL\\_STU\(2019\)608864\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/608864/IPOL_STU(2019)608864_EN.pdf).
- Bond, B. J., & Compton, B. L. (2015). "Gay On-Screen: The Relationship Between Exposure to Gay Characters on Television and Heterosexual Audiences' Endorsement of Gay Equality." *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 59, 717–732. <https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1093485>
- Canadian AIDS Society. (2014, Júl). *Trans Myths*. Získané 21. januára z <https://www.cdnaids.ca/wp-content/uploads/Fact-Sheet-Trans-Myths.pdf>.
- Canan, M., & Warren, R. (2018). Cognitive Schemas and Disinformation on Decision Making in lay Population. In J. Q. Chen, & J. S. Hurley (Eds.), *Proceedings of the 13th International Conference on Cyber and Warfare and Security* (pp. 101-110). England, UK: Academic Conferences And Publishing International Limited.
- Dallara, A. (2011, Máj). Celebrate Bisexuality! GLAAD Disples Common Myths and Stereotypes. Získané 21.1. 2022 z <https://www.glaad.org/blog/celebrate-bisexuality-glaad-dispels-common-myths-and-stereotypes>.
- DellaVinga, S., & Gentzkow, M. (2010). „Persuasion: Empirical evidence“. *Annual Review of Economics*, 2(1), 643-669. <https://doi.org/10.1146/annurev.economics.102308.124309>
- Dis-Kessler, A. (1991). Present tense: Biphobia as a crisis of meaning. In L. Hutchins & L. Ka'ahumanu (Eds.), *Bi any other name: Bisexual people speak out*, (pp. 350-377). Los Angeles: Alyson Books,
- Eisner, S. (2013). *Bi (Notes for a Bisexual Revolution)*. California: Seal Press.
- Enikolopov, R., & Petrova, M. (2017). *Mass media and its influence on behavior*. Barcelona: Universitas Pompeu Fabra.
- Fafejta, M. (2016). *Sexualita a sexuální identita (Sociální povaha přirozenosti)*. Praha: Portál.
- Fallis, D. (2008). Towards an epistemology of Wikipedia. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59, 1662-1674. <https://doi.org/10.1002/asi.20870>
- Firestein, B. (2007). Cultural and relational contexts of bisexual women: Implications for therapy. In B. A. Firestein (Ed.), *Becoming visible: Counseling bisexuals across the lifespan* (pp. 127-152). New York: Columbia University Press.

- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Flores, A. R. (2019). *Social Acceptance of LGBT people in 174 Countries, 1981 to 2017*. Los Angeles, CA, USA: The Williams Institute.
- Flores, A. R. (2021). *Social Acceptance of LGBT people in 175 Countries and Locations, 1981 to 2020*. Los Angeles, CA, USA: The Williams Institute.
- Flores, A. R., Donald, P., Haider-Markel, D. C., Miller, P. R., Tadlock, B. L., & Taylor, J. K. (2018). “Challenged Expectations: Mere Exposure Effects on Attitudes about Transgender People and Rights.” *Political Psychology*, 39, 197–216. <https://doi.org/10.1111/pops.12402>
- Garetson, J. J. (2015). “Exposure to the Lives of Lesbians and Gays and the Origin of Young People’s Greater Support for Gay Rights.” *International Journal of Public Opinion Research*, 27, 277–288. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/ijpor/edu026>
- Geertz, C. (1963). The Integrative Revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States. In C. Greetz (Ed.), *Old Societies and New States: The Quest for Modernity in Asia and Africa* (pp. 107–113). New York, NY: Free Press.
- Halperin, D. M. (2009). Thirteen ways of looking at bisexuals. *Journal of Bisexuality*, 9(3-4), 451–455. <https://doi.org/10.1080/15299710903316679>
- Herek, G. M. (1990). The context of anti-gay violence: Notes on cultural and psychological heterosexism. *Journal of Interpersonal Violence*, 5, 923–934. <https://doi.org/10.1177%2Fo88626090005003006>
- Herek, G. M. (2000). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 19–22. <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.00051>
- Ireton, CH., & Posetti, J. (2018). Journalism, ‘Fake News’ & Disinformation. *Handbook for Journalism Education and Training*. Paris, FR: UNESCO – Communication and Information Sector. Získané 23. januára z <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research-and-policy-making.html>.
- Joffe, H., & Staerklé, C. (2007). The centrality of the self-control Ethos in western aspersions regarding out-groups: A social representational approach to stereotype content. *Culture & Psychology*, 13(4), 395–418. <https://doi.org/10.1177/1354067X07082750>
- Kandel, N. (2020). Information Disorder Syndrome and its Management. *J Nepal Med Assoc*, 58(224), 280–285. <https://doi.org/10.31729/jnma.4968>

- Klesse, C. (2011). Shady characters, untrustworthy parents, and promiscuous sluts: Creating bisexual intimacies in the face of heteronormativity and biphobia. *Journal of Bisexuality*, 11(2/3), 227-244. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15299716.2011.571987>
- Kochetkov, I., & Kirichenko, X. (2008). The Situation of Lesbians, Gays, Bisexuals, and Transgender People in the Russian Federation. Moscow: Moscow Helsinki Group. Získané 22. 1. januára z [https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/russia\\_report\\_2010.pdf](https://www.ilga-europe.org/sites/default/files/Attachments/russia_report_2010.pdf).
- Lenghart, D. (2021). Vybrané faktory homonegativity, binegativity a transnegativity u adolescentov. [Diplomová práca, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre]. Centrálny register záverečných prác. <https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioForm&sid=5D460A4CF04E9AFC853B95CAD6DD&seo=CRZP-detail-kniha>.
- Lenghart, D., & Verešová, M. (2021). Psychometrické overenie škály nepodložených tvrdení a mýtov o LGBT. In M. Verešová a kol. (Ed.), *Konvergenie vedeckej činnosti študentov a učiteľov II* (s. 210-227). Nitra: PF UKF.
- McGeorge, CH., & Carlson, T. S. (2011). Deconstructing Heterosexism: Becoming an LGB Affirmative Heterosexual Couple and Family Therapist. *Journal of Marital & Family Therapy*, 37(1), 14-26. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00149.x>
- McLuhan, M., & Fiore, Q. (1967). *The Medium is the Message*. London, UK: Penguin Books.
- Menšíň, J., & Bartosz, J. (2021, Jún 26). Transgender lidé jsou mi bytostně odporní, řekl Zeman. *Novinky.cz*. Získané 24. januára z <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/usporadal-bych-obrovskou-demonstraci-heterosexuvalu-rekl-zeman-v-reakci-na-duhove-pochody-40364594>.
- Mondak, J. J. (2010). *Personality and the foundations of political behavior*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti (Rozšířené a přepracované vydání)*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2013). *Lexikon Psychologie*. Praha: Vodňák.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco, W. H. Freeman and Company.
- Nisbet, E. C., & Myers, T. A. (2012). Cultivating tolerance of homosexuals. In M. Morgan, J. Shanahan, & N. Singorielli (Eds.), *Living with television now: Advances in cultivation theory & research*, (pp. 31-80). New York: Peter Lang.
- Norton, A. T., & Herek, G. M. (2013). "Heterosexuals'" Attitudes toward Transgender People: findings from a National Probability Sample of U.S. Adults." *Sex Roles*, 68(11), 738-753. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11199-011-0110-6>

- Ondrisová, S., Šípošová, M., Červenková, I., Jójárt, P., & Bianchi, G. (2002). *Neviditeľná menšina. Čo (ne) vieme o sexuálnej orientácii*. Bratislava: Nadácia Občan a Demokracia.
- Organization Q. (2010). Report on Bosnia and Herzegovina. Sarajevo. Získané 22. januára z [https://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documents/Session7/BA/JS\\_UPR\\_BIH\\_S07\\_2010\\_JointSubmission.pdf](https://lib.ohchr.org/HRBodies/UPR/Documents/Session7/BA/JS_UPR_BIH_S07_2010_JointSubmission.pdf).
- Pechová, O., & Stepánková, M. (2008). The Situation concerning homophobia and discrimination on grounds of sexua orientation in the Czech Republic. Sociological Country Report. Získané 22. januára z [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/369-fra-hdgso-part2-nr\\_cz.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/369-fra-hdgso-part2-nr_cz.pdf).
- Putnam, R. D., & Campbell, D. E. (2010). *American Grace: How Religion Divides and Unites US*. New York, NY, USA: Simon and Schuster.
- Ritter, K. Y., & Turndrup, A. I. (2002). *Handbook of affirmative therapy with lesbian and gay*. New York: Guilford Press.
- Roberts, T. S., Horen, S. G., & Hoyt, W. T. (2015). Between a Gay and a Straight Place: Bisexual Individuals' Experiences with Monosexism. *Journal of Bisexuality*, 15, 554-569. <https://doi.org/10.1080/15299716.2015.1111183>
- Rodríguez-Virgili, J., Serrano-Puche, J., & Fernández, C. B. (2021). Digital disinformation and preventive actions: Perceptions of users from Argentina, Chile and Spain. *Media and Communication*, 9(1), 323-337. <https://doi.org/10.17645/MAC.V9I1.3521>
- Rosas, O. V., & Serrano-Puche, J. (2018). News media and the emotional public sphere – introduction. *International Journal of Communication*, 12, 2114-2132.
- Ross, L. E., Dobinson, C., & Eady, A. (2010). Perceived determinants of mental health for bisexual people: A qualitative examination. *American Journal of Public Health*, 100(3), 496-502. <https://dx.doi.org/10.2105%2FAJPH.2008.156307>
- Saurbah, A. (2019). Effect of Media on Human Behavior. *The International Journal of Indian Psychology*, 7(3), 533-549. <https://doi.org/10.25215/0703.058>
- Serrano-Puche, J. (2021). Digital disinformation and emotions: the social risk of affective polarization. *International Review of Sociology*. 31(2), 231-245. <https://doi.org/10.1080/03906701.2021.1947953>
- Serrano-Puche, J., Fernández, C. B., & Rodríguez-Virgili, J. (2020). Disinformation and news consumption in a polarized society: An analysis of the case of Venezuela. In D. Ramírez Plascenia, B. Carvalho Gurgel, & A. Plaw (Eds.), *The politics of technology in latin America volume 2 digital media, daily life and public engagement* (pp. 161-1780). Routledge.
- Schilt, K., & Westbrook, L. (2009). Doing Gender, Doing Heteronormativity: „Gender Normals,“ Transgender People, and the Social Maintenance of Heterosexuality. *Gender & Society*, 23(4), 440-464. <https://doi.org/10.1177%2F0891243209340034>

- 
- SITA. (2021, Máj 17). Na Homofóba roka nominovali Fica, Matoviča i Sulíka. SME. Získané 24. 1. 2022 z: <https://domov.sme.sk/c/22661165/na-homofoba-roka-nominovali-fica-matovica-i-sulika.html>.
- Sloboda, Z. (2016). *Dospívání, rodičovství a (homo)sexualita*. Libčice nad Vltavou: Pasparta.
- Son, G. H. W., & Rashid, E. I. A. (2021). *Classification of Information Disorder*. Kuala Lumpur, MY: Khazanah Research Institute.
- Statdat. (2021). *Vekové zloženie – SR, oblasti, kraje, okresy, mesto, vidiek*. Bratislava: Štatistický úrad Slovenskej republiky.
- Strand, C., & Svensson, J. (2021). *Disinformation campaigns about LGBT+ people in the EU and foreign influence*. Strasbourg, FR: European Parliament, Directorate-General for External Policies of the Union.
- Tin, L.G. (2008). *The dictionary of Homophobia (A global history of gay & lesbian experience)*. Vancouver: Arsenal Lulp Press.
- Wang, Y., Dai, Y., Li, H., & Song, L. (2021). Social Media and Attitude Change: Information Booming Promote or Resist Persuasion? *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2021.596071>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2018). „*Information Disorder: Towards an Interdisciplinary Framework for Research and Policymaking*.“ Strasbourg, FR: Council of Europe. Získané 23.1.2022 z <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-researc/168076277c>.
- Worthen, M. G. G. (2016). Hetero-cis-normativity and the gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17(1), 31-57. <https://doi.org/10.1080/15532739.2016.1149538>
- Wright, L. W., Adams, H. E., & Bernat, J. A. (1999). The Homophobia Scale: Development and validation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assesment*, 21, 337-347. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1022172816258>
- Yosihino, K. (2000). *The epistemic contract of bisexual erasure*. *Stanford Law Review*, 52(2), 1-103.

# ZJIŠŤOVÁNÍ VZTAHŮ V MALÉ SOCIÁLNÍ SKUPINĚ PROSTŘEDNICTVÍM DIAGNOSTICKÉHO SOFTWARE

## DETERMINING RELATIONSHIPS IN A SMALL SOCIAL GROUP BY USING DIAGNOSTIC SOFTWARE

**Josef KUNDRÁT<sup>1</sup>, Tomáš FABIÁN<sup>2</sup>, Lenka SKANDEROVÁ<sup>2</sup>,  
Helena BERANOVÁ<sup>3</sup>, Denisa PRACHAŘOVÁ<sup>3</sup>, Kristina THIELOVÁ<sup>3</sup>,  
Leona HUSÁKOVÁ<sup>3</sup>, Apolena PAVLÍČKOVÁ<sup>3</sup>, Veronika TROCHTOVÁ<sup>3</sup>,  
Hana PEIGEROVÁ<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Ostravská Univerzita, Reální 1476/5, 702 00, Ostrava,  
Česká republika, [josef.kundrat@osu.cz](mailto:josef.kundrat@osu.cz)

<sup>2</sup>Katedra informatiky, Fakulta elektrotechniky a informatiky, Vysoká škola báňská – Technická univerzita  
Ostrava, 17. listopadu 2172/15, 708 00 Ostrava-Poruba, Česká republika,  
[tomas.fabian@vsb.cz](mailto:tomas.fabian@vsb.cz), [lenka.skanderova@vsb.cz](mailto:lenka.skanderova@vsb.cz)

<sup>3</sup>Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Ostravská Univerzita, Reální 1476/5, 702 00, Ostrava,  
Česká republika,

Pro oslovení výše uvedených spoluautorek kontaktujte hlavního autora příspěvku.

### **Abstrakt:**

*V přehledovém příspěvku je představen současný stav vývoje diagnostického software, který slouží pro zjišťování vztahů v malých sociálních skupinách. Software vzniká jako jeden z výstupů projektu TAČR Éta, ve společném řešení Ostravské univerzity a Vysoké školy báňské – Technické univerzity Ostrava. Nástroj využívá digitální vizuální metafory, prostřednictvím kterých respondenti vyjadřují proměnné související s hodnocením druhých osob v sociální skupině. V současné době nástroj umožňuje generování vizualizací hrubých skóru, které jsou prezentovány na příklad reálných kazuistik žáků druhých stupňů veřejných základních škol. Využití nástroje je předpokládáno v oblasti školní a poradenské psychologie.*

**Klíčová slova:** psychologická diagnostika; interaktivní software; metafory; psychologická vzdálenost

### **Abstract:**

*The paper presents the current state of the art in the development of diagnostic software used to investigate relationships in small-scale social groups. The software is being developed as an output of the TAČR Éta project, jointly conducted by the University of Ostrava and the Technical University of Ostrava (VŠB). The software uses digital visual metaphors through which respondents express variables related to the evaluation of others in a given social group. Currently, it enables generation of gross score visualizations, as demon-*



*strated here on case studies of lower-secondary pupils in public elementary schools. The tool has application prospects in the fields of school and counselling psychology.*

**Keywords:** *psychological diagnostics; interactive software; metaphors; psychological distance*

## Úvod

Cílem příspěvku je seznámit čtenáře s dílčím výstupem projektu TAČR Éta „Diagnostický systém měření postojů žáků na principu testování psychologické vzdálenosti s využitím evolučních algoritmů“, který je určen pro měření vztahů v malých sociálních skupinách. Projekt samotný byl podrobněji uveden v konferenčním sborníku 11. ročníku Ph.D. Existence (Kundrát, Benešová, 2021), nebudeme jej do detailu představovat, ale blíže popíšeme funkcionality a využití nástroje ve vztahu k zjišťování vztahů v malé sociální skupině.

Princip nástroje spočívá v operacích s interaktivními vizuálními metaforami, prostřednictvím kterých respondent vyjadřuje své postoje a charakteristiky vztahů. Metafory jsou zvoleny na základě souvztažnosti mezi dvěma odlišnými dimenzemi pravidelně se opakujících ztělesněných zkušeností, tzv. primární metafory (Lakoff, 2008) nebo přenosu typického zážitku z fyzické reality do oblasti abstraktního myšlení. Výběr metafor je podložen základním výzkumem i zkušenostmi z výzkumu aplikovaného. První proměnnou představuje metafora blízkosti či vzdálenosti, u které existuje souvislost s potřebou obklopovat se pozitivně hodnocenými objekty a držet si negativně hodnocené objekty ve vzdálenosti (více viz Kundrát & Rojková, 2021; Marmolejo-Ramos et al., 2019). Nástroj dále umožní vyjádřit, zda je hodnocený objekt vnímán jako malý nebo velký. Metafora velikosti úzce souvisí s hodnocením důležitosti či významnosti objektu (Yu et al., 2017). Poslední proměnnou, která je pro vyjádření charakteristik vztahů využívána, je teplo a chlad, přičemž metafora tepla souvisí s interpersonální náklonností a pozitivními emocemi (Williams & Bargh, 2008).

Vyvíjený nástroj je určen primárně k diagnostice vztahů ve školních třídách na druhých stupních základních škol. Za tímto účelem probíhá v současnosti standardizace a ověřování konstruktové validity nástroje. Primární inspirací pro vývoj nástroje bylo využití sociální vzdálenosti v oblasti psychologické diagnostiky postojů a předsudků, které je realizováno např. Bogardusovou metodou sociální distance (Bogardus, 1925). Tato metoda měření předsudků a postojů vůči skupinám je dodnes využívaným postupem, při kterém respondent vyjadřuje, do jaké sociální blízkosti by připustil členy různých skupin. Míra vyjádřené sociální distance je dávána do souvislosti s intenzitou předsudků, které jedinec vůči skupině projevuje. Idea využít pro vyjádření psychologické vzdálenosti vizuální metaforu prostorové vzdálenosti byla přejata původně ze studie Bar-Anan et al. (2007) a dále významně rozpracována a pilotně ověřena (Kundrát & Rojková, 2021).

Svémi teoretickými východisky metoda odkazuje na teorii úrovně interpretace (construal level theory) (Trope & Liberman, 2010), která zkoumá vliv psychologické vzdálenosti na podobu mentálních reprezentací. Autoři postupují, že skutečnost, zda vnímáme objekt jako psychologicky blízký či vzdálený, má vliv na to, zda je reprezentován spíše konkrétně či abstraktně. Psychologická vzdálenost je manifestována dimenzemi vzdálenosti prostorové (jak fyzicky blízko či daleko objekt je od osoby), časové (jak daleko v minulosti či v budouc-

nosti se objekt či událost nachází), sociální (jak sociálně blízký či vzdálený nám je dotyčný) či hypotetické (jak je pravděpodobné, že nastane určitá skutečnost). Výzkum Bar-Anan s kolegy (2007) již dříve prokázal, že formulované dimenze psychologické vzdálenosti jsou na kognitivní úrovni silně propojeny (např. prostorová vzdálenost implikuje vzdálenost sociální apod.). Propojením těchto poznatků vznikla idea reprezentovat sociální psychologickou vzdálenost prostřednictvím vizuální metafory. Pilotní ověření tohoto postupu proběhlo metodou tužka – papír, kdy byl využit semiprojektivní tištěný materiál implikující blízkost až vzdálenost. Do vizuálního prostoru žáci základních škol umisťovali vyučovací předměty dle pocitu blízkosti nebo vzdálenosti (Kundrát & Rojková, 2021). Autoři poukázali na těsný vztah mezi postojovým hodnocením umisťovaného objektu a vnímanou prostorovou vzdáleností. Rozšíření tohoto principu pro potřeby zjišťování parametrů vztahů bylo dalším logickým krokem, kongruentním s předchozím uplatněním sociální psychologické vzdálenosti jako prostředku k vyjádření kvality vztahu, postoje či předsudku. Využití softwaru pro vizualizaci metafory prostorové vzdálenosti umožňuje respondentům vyjádřit pocíťovanou blízkosti či vzdálenost hodnoceného objektu interaktivně a zároveň snadno generovat data pro statistické zpracování. Rozšíření aplikace o metafory pro vyjádření dalších parametrů mezilidských vztahů (velikost, teplota) bylo postupně doplněno na základě pilotního kvalitativního použití metody.

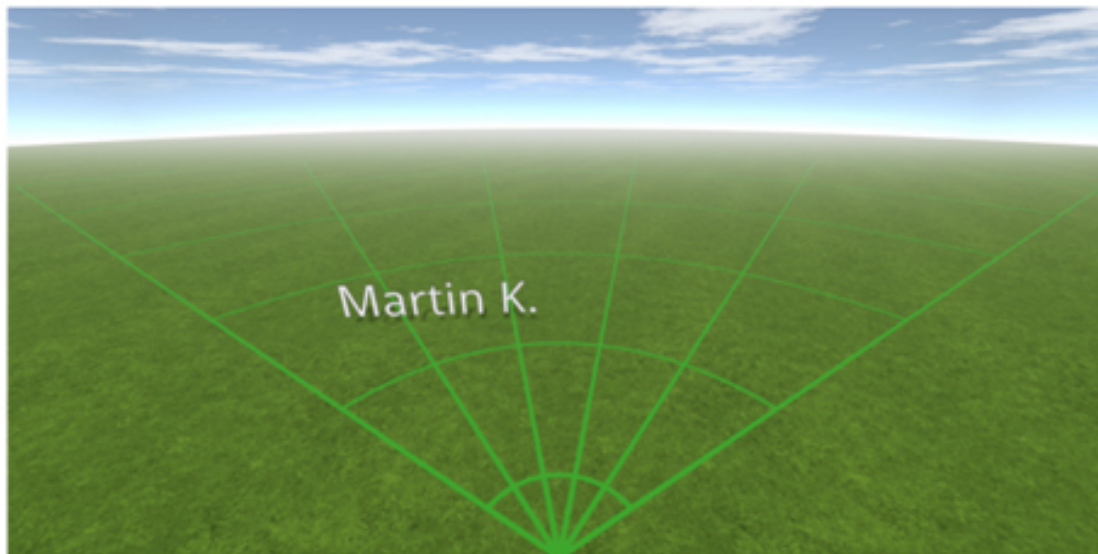
## Administrace a rozhraní pro respondenta

Rozhraní pro respondenta je přístupné po přihlášení vytvořeným přihlašovacím jménem a heslem, které předem vytvoří administrátor metody. Po přihlášení jsou respondentovi zpřístupněny dotazníky k vyplnění, které přiřadí administrátor. Při zjišťování vztahů v malé sociální skupině je potřeba, aby příslušný dotazník obsahoval jména hodnocených osob, položky v dotazníku korespondují se jmény členů skupiny. Není proto z pochopitelných důvodů možné používat univerzální dotazník, ale pro každou sociální skupinu musí administrátor metody vytvořit unikátní. V současné fázi vývoje nástroje je respondentovi prezentována instrukce k vyplnění dotazníku osobně, formou ústní prezentace a předložení tištěné instrukce. Administrace dotazníku je možná hromadně. V případě školních tříd je realizována v počítačových učebnách. Za účelem zvýšení soukromí a bezpečného prostředí respondentů je sběr dat prováděn s polovinou třídního kolektivu v jeden čas.

Respondenti ke každému hodnocenému člověku vyjadřují své pocity prostřednictvím výše uvedených metafor. Všechny tři metafory jsou zpracovány interaktivně. Zkoumaný pojem je reprezentován digitálním objektem – pojmem zobrazeným bezpatkovým písmem. V případě zkoumání vztahů se jedná o vlastní jméno, doplněné o abreviaci příjemní, které označuje zkoumaného jedince jako součást kolektivu. S objektem – pojmem postupně respondent provádí několik interaktivních operací v semiprojektivním vizuálním prostoru, který reprezentuje neohrazené pole z pohledu vlastních očí. Respondent nejprve vyjadřuje, jak blízkou nebo vzdálenou předmětnou osobu vnímá. Souhlasně s povahou použité metafory je respondentům blízkost a vzdálenost v instrukci vysvětlena jako míra oblíbenosti (oblíbenější osoby chceme mít ve své blízkosti, zatímco neoblíbené si chceme držet dále od těla. Respondent manipuluje s digitálním objektem prostřednictvím tažení kurzorem myši (drag and drop) po celém kontinuu semiprojektivního materiálu (viz Obr. č. 1). Zvolenou pozici pojmu respondent potvrzuje softwarovým tlačítkem.

## Obrázek 1

*Umístění reprezentace jména do blízkosti či vzdálenosti*



Ve druhém kroku respondent upravuje velikost pojmu (viz Obr. č. 2). Vizualní reprezentace jména se zvětšuje nebo zmenšuje na základě rolování kolečka myši. Respondent se také může rozhodnout velikost pojmu nezměnit. Instrukce pro respondenty navádí ke zvětšení jména v případě, že zkoumaná osoba má v kolektivu určitou důležitost a ostatní tuto osobu poslechnou, když něco řekne. Instrukce, která byla postavena pouze na přibližné metafory velikosti jakožto významu či důležitosti osoby, nebyla ze strany respondentů vždy plně pochopena. V průběhu pilotního testování nástroje byla instrukce konkretizována a doplněna příklady. Finálně nastavenou velikost pojmu pak respondent potvrdí potvrzuje na softwarové tlačítko.

## Obrázek 2

*Úprava velikosti jména*



Třetí proměnnou v řadě je teplota pojmu, která je instrukcí podávána jako intenzita emocí, které v respondentovi daný člověk vyvolává. Teplota pojmu, jakožto dipólová veličina, je zobrazena pomocí percepčně uniformního divergujícího barevného přechodu s přirozeným uspořádáním barev mezi studeným odstínem modré a teplým odstínem červené. Nastavení konkrétní hodnoty této proměnné provádí respondent prostřednictvím vizuálně analogové škály (viz Obr. č. 3).

### Obrázek 3

*Vyjádření asociované teploty*



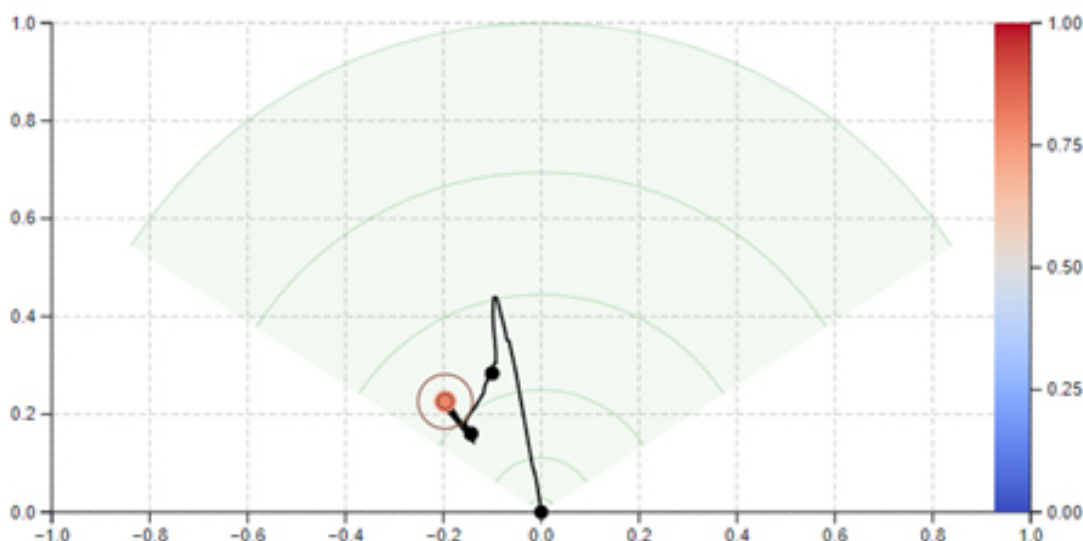
## Rozhraní pro administrátora metody

V současné fázi vývoje software generuje vizualizace hrubých skóreů zjišťovaných proměnných. Semiprojektivní materiál je půdorysně zobrazen prostřednictvím dvojrozměrné souřadnicové mřížky. Zobrazené body odpovídají umístění pojmu v trojrozměrném prostoru (viz Obr. č. 4). O zkoumaném pojmu pak lze zjistit výčet následujících informací.

1. Konečnou polohu pojmu, vzdálenost od výchozí pozice, směr (doleva se znaménkem mínus, doprava se znaménkem plus), čas, který respondent strávil nad jeho umístěním. Konečná poloha pojmu je reprezentována třemi soustřednými kružnicemi, jejichž význam se vztahuje k velikosti pojmu.

## Obrázek 4

Zobrazení výsledku měření u konkrétního pojmu



Tah č. 1 o délce 0,62 proveden za 1,22 s.

Tah č. 2 o délce 0,14 proveden za 1,24 s.

Tah č. 3 o délce 0,27 proveden za 1,77 s.

Konečná poloha (-0,20, 0,23) ve vzdálenosti 0,30 a směru  $-40,9^\circ$  potvrzena za 10,37 s.

Velikost 1,00 nastavena za 1,14 s.

Teplota 0,80 nastavena za 13,86 s.

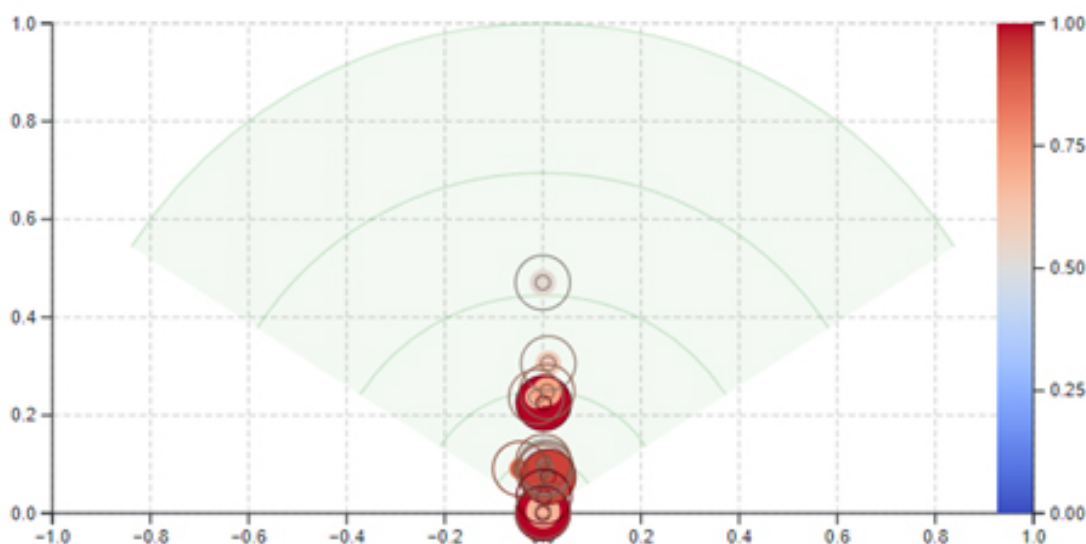
Celkový čas strávený nad otázkou 25,36 s.

- 1) Administrátor metody dále získává informaci o tazích, které respondent při manipulaci se zkoumaným pojmem provedl. Tahy se zobrazují prostřednictvím křivek a krajních bodů, kdy bod odpovídá umístění pojmu v trojrozměrném prostoru. Křivka kopíruje trajektorii pohybu pojmu z jedné polohy do druhé. Stejně jako v případě konečné polohy, i u jednotlivých tahů je měřen čas. Administrátor metody má tedy k dispozici nejen celkovou dobu, kterou respondent nad umístováním daného pojmu strávil, ale i doby trvání jednotlivých tahů. Na základě těchto dat je patrné, zda respondent svou odpověď upravoval, kolik času strávil promýšlením jednotlivých kroků a zda bylo zadání daných proměnných pro respondenta časově náročné.
- 2) Dále je zobrazená informace o velikosti pojmu. Tato je vyjádřena soustřednými kružnicemi (resp. jejich plochami). Tyto kružnice poskytují administrátorovi metody informaci o minimální, maximální a skutečné velikosti pojmu (tj. velikost pojmu, kterou respondent nastavil). Stejně jako v případě nastavení polohy, je i v případě velikosti poskytnuta informace o čase, který respondent nad nastavováním velikosti pojmu strávil.
- 3) Informace o teplotě pojmu jsou součástí výsledného grafu. Na dvourozměrné souřadnicové mřížce pak kružnice, jejíž plocha odpovídá skutečné velikosti pojmu, je vykreslena barvou, kterou respondent nastavil. U grafu je rovněž uvedena barevná škála, z níž respondent barvu volí. Administrátor metody obdrží informaci o čase, který respondent využil při nastavení této proměnné.

Administrátor metody má k dispozici souhrnný graf všech měření od jednoho respondenta, případně měření všech respondentů k jednomu zkoumanému pojmu. Poslední jmenované zobrazení je užitečné pro prvotní přehled o oblíbenosti, důležitosti či emocích, které zkoumaný jedinec v kolektivu vyvolává. Na Obr. č. 5 vidíme zobrazení hrubých skóre, které získal žák od ostatních spolužáků. Je patrné, že většina skupiny vnímá dotyčného žáka jako blízkého, vyvolávajícího kladné emoce. Více respondentů také vyjádřilo, že vnímají spolužáka jako vlivného a důležitého. Hodnocení žáka tvoří shluk bodů v oblasti blízkosti. Kvalitativní výpovědi, kterými respondenti měření doplňují, jsou s interpretací grafu shodné: „spolužák XY je asi ze třídy ten nejchytřejší a všichni ho berou jako takového vůdce“, „hodně kamarádský, chytrý a pomáhá“, „kamarádský, pomáhá lidem s úkoly a hodný“.

## Obrázek 5

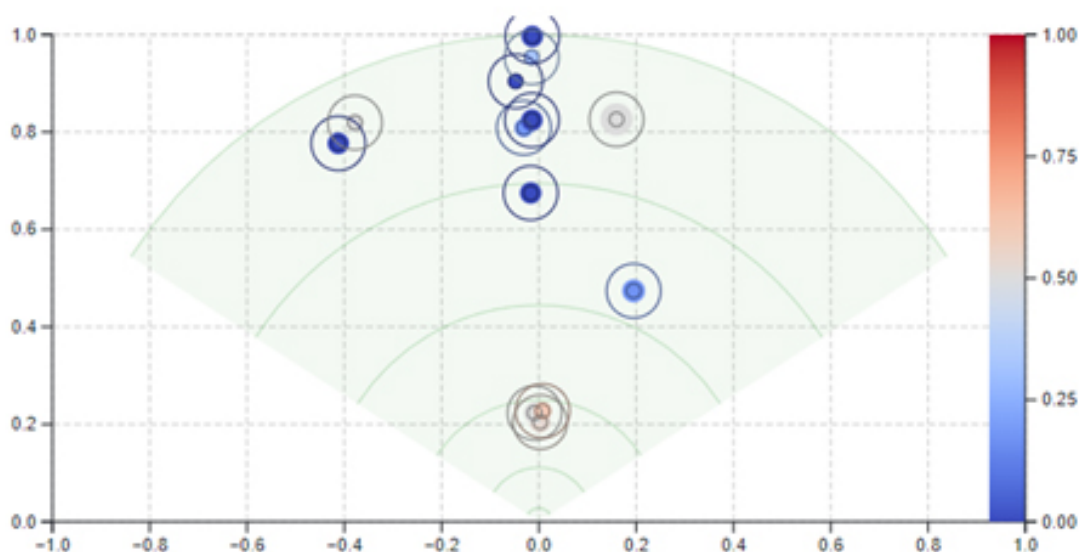
Příklad zobrazení hodnocení žáka, který je v kolektivu oblíben, je hodnocený jako bystrý, ochotný a vůdčí typ.



Na Obr. č. 6 je patrné zobrazení grafu žáka, který je v kolektivem hodnocen jako problémový, obávaný a nezapojený do celkového dění ve třídě. Předmětný žák je většinou spolužáků umisťován do oblasti vzdálenosti, a vyvolává v ostatních převážně negativní emoce. Kvalitativní vyjádření u tohoto žáka jsou následující: „všichni se ho bojí“, „nemám XY ráda, nikdo se s ním nebaví, je to jako by tam nebyl“, „přes výuku na lavici spí, nepracuje, nekomunikuje s učiteli“, „nebojím se s ním působí na mě negativně“.

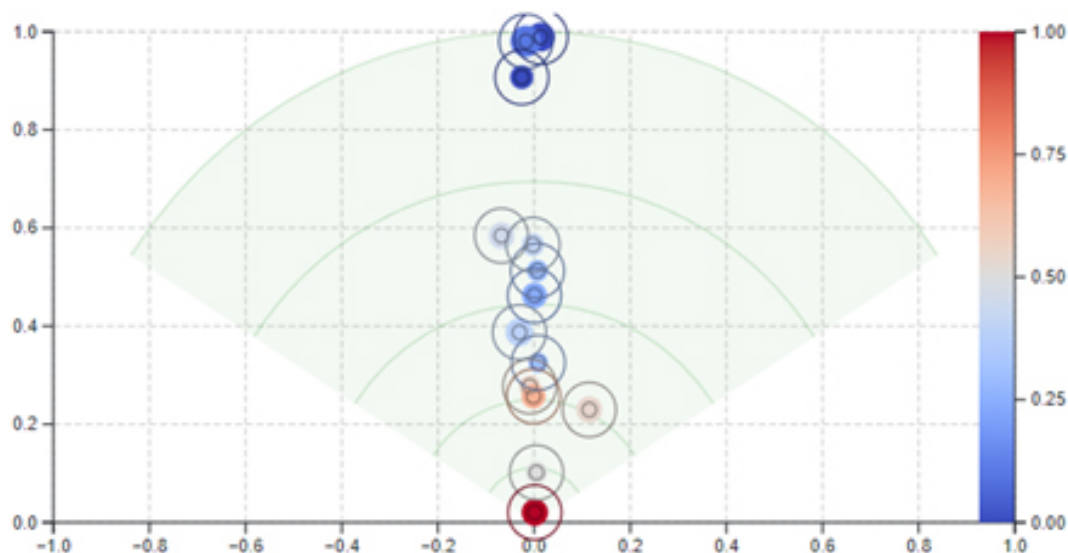
## Obrázek 6

*Příklad zobrazení neoblíbeného žáka*



## Obrázek 7

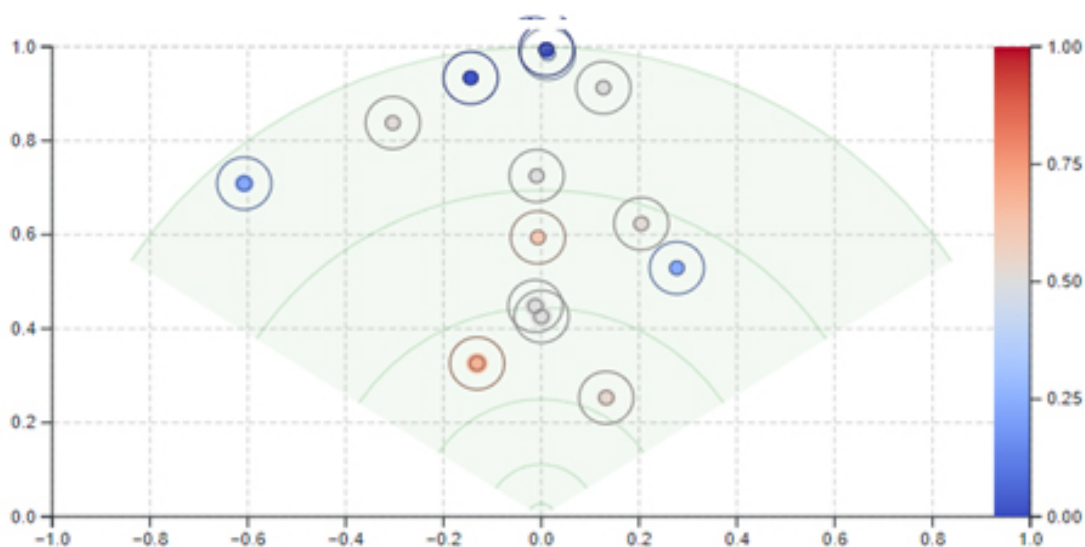
*Zobrazení dat převážně negativně hodnoceného žáka, který nicméně není z kolektivu vyloučený.*



Z určitých výsledných grafů je na první pohled patrné, kteří žáci jsou hodnoceni skupinou shodně (viz Obr. 5) a kteří vyvolávají u různých členů diferencovanější hodnocení. Na Obr. č. 7 je patrná vizualizace výsledků žáka, který byl spolužáký umístěn téměř po celém kontinuu semiprojektivního materiálu v dimenzi blízkost – vzdálenost. V kvalitativních výpovědích u takových žáků jsou zpravidla zastoupeny spíše negativní konstatování, např. „je dost otravný“, „je hnusný na mé kamarádky“, tak konstatování pozitivnější, např. „teď už se spolu moc ne bavíme, ale občas s ním bývá sranda“.

## Obrázek 8

Graf žákyně, u které je předpoklad sociálního vyloučení z kolektivu



Na Obr. č. 8 jsou prezentována data žákyně dle vyjádření spolužáků se třídou příliš nekomunikuje, kolektivu se straní a do společných aktivit nebývá zapojena. V kvalitativních výpovědích najdeme např.: „*tichá, nic jí nejde, občas je otravná*“, „*furt brečí*“, „*hodně tichá, nebaví se*“. Nepřítomnost žádného umístění v oblasti blízkosti by mohla indikovat riziko sociálního vyloučení jedince z kolektivu.

Výsledky měření je možné stáhnout ve formě CSV souboru a následně importovat do tabulkových procesorů za účelem provedení detailnější statistické analýzy.

## Diskuse a závěr

Vyvíjený nástroj vzniká jako alternativní způsob zjišťování parametrů vztahů v třídních kolektivech. Principem nástroje je využití metafory jako hlavního prostředku k vyjádření postojů žáků k sobě navzájem. Přístup k hodnocení druhého člověka, který není nálepkován nebo známkován v rámci dotazníku, ale umístován prostřednictvím metafory do semiprojektivního materiálu, má představovat inovativní způsob pro vyjádření parametrů vzájemných vztahů (blízkost jako oblíbenost, velikost jako důležitost, teplota jako míra vřelosti vztahu). Z dosavadních pilotních zkušeností s použitím nástroje konstatujeme, že žáci práci s nástrojem většinou hodnotí jako uživatelsky přívětivou, blízkou cílové skupině díky využití digitální technologie a méně implikující hodnocení či nálepkování, oproti posuzovacím dotazníkům. Tato zjištění je zapotřebí dále zkoumat prostřednictvím kvalitativní výzkumné metodologie, např. kognitivního interview při používání nástroje. Datový výstup nástroje umožňuje interpretaci výsledků prostřednictvím kvantitativního i kvalitativního přístupu. V prvním případě je možné např. porovnání míry polohy sledovaných proměnných v různých souborech respondentů, např. při srovnávání jednotlivých tříd v rámci školy. Kvalitativní způsob interpretace dat usnadňuje vizualizace hrubých skóre jednotlivých proměnných.



Uplatnění nástroje, coby podpůrného diagnostického postupu očekáváme především v praxi školních poradenských pracovišť.

V současnosti probíhá validizace nástroje prostřednictvím ověřování paralelní validity se zavedenými sociometrickými metodami. Výsledky tohoto výzkumu budou po dokončení komunikovány psychologické komunitě a zpřístupněny v rámci odborné metodiky nástroje. Zamýšlenými uživateli metody jsou především školní psychologové, školní metodici prevence a výchovní poradci. Vedlejším přínosem funkcionalit nástroje může být jeho případné využití v základním výzkumu. Zde je možné např. využití při výzkumu primárních metafor, obohacení metodologie zkoumání teorie úrovně interpretace a prohlubování poznatků z oblasti výzkumu psychologické vzdálenosti (viz. Trope & Liberman, 2010).

Prezentovaný software umožňuje zjišťování vztahů v malých sociálních skupinách, prostřednictvím interaktivních vizuálních metafor. Byla prezentována současná podoba software, doplněná o několik ukázkových, reálných kazuistik žáků druhých stupňů základních škol v Moravskoslezském kraji. Diagnostický postup bude možné využívat po ukončení projektu v roce 2023. Dalšími vyvíjenými prvky je software pro virtuální realitu a postup práce s metaforami v podobě tužka – papír, které výzkumný software doplňují. Součástí projektu je také využívání obdobného principu na zjišťování postojů žáků ke školním předmětům.

## Poděkování/dedikace k projektu

Software je vyvíjen v rámci projektu TAČR Éta TL 03000240 „Diagnostický systém měření postojů žáků na principu testování psychologické vzdálenosti s využitím evolučních algoritmů“ řešitelskými týmy Katedry psychologie Filozofické fakulty Ostravské univerzity, Katedry informatiky a Katedry aplikované matematiky Fakulty elektrotechniky a informatiky Vysoké školy báňské – Technické univerzity Ostrava.

## Literatura

- Bogardus, E. (1925). Measuring social distance. *Journal of Applied Sociology*, 9(2), 299–308.
- Bar-Anan, Y., Liberman, N., Trope, Y., & Algom, D. (2007). Automatic processing of psychological distance: Evidence from a Stroop task. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136(4), 610–622.
- Kundrát, J., & Rojková, Z. (2021). Psychological distance as a means of evaluation. *New Ideas in Psychology*, 63, 100900. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100900>
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. In R. W. Jr. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (s. 17–38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.003>
- Marmolejo-Ramos, F., Arshamian, A., Tirado, C., Ospina, R., & Larsson, M. (2019). The Allocation of Valenced Percepts Onto 3D Space. *Frontiers in Psychology*, 10, 352. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00352>

- Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. *Psychological Review*, 117(2), 440–463. <https://doi.org/10.1037/a0018963>
- Williams, L. E., & Bargh, J. A. (2008). Experiencing Physical Warmth Promotes Interpersonal Warmth. *Science* (New York, N.Y.), 322(5901), 606–607. <https://doi.org/10.1126/science.1162548>
- Yu, N., Yu, L., & Lee, Y. C. (2017). Primary metaphors: Importance as size and weight in a comparative perspective. *Metaphor and Symbol*, 32(4), 231–249. <https://doi.org/10.1080/10926488.2017.1384276>

# ŽIVOTNÍ CÍLE V ZAKOTVENÉ DOSPĚLOSTI A JEJICH PSYCHOSOCIÁLNÍ SOUVISLOSTI

## LIFE GOALS IN ESTABLISHED ADULTHOOD AND THEIR PSYCHOSOCIAL CONTEXT

Katarína MILLOVÁ<sup>1</sup>, František BAUMGARTNER<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Katedra psychologie FF OU, Reální 5, 701 03 Ostrava, Česká republika,

[katarina.millova@osu.cz](mailto:katarina.millova@osu.cz), [frantisek.baumgartner@osu.cz](mailto:frantisek.baumgartner@osu.cz)

### **Abstrakt:**

V studii jsme se zaměřili na životní cíle v tzv. zakotvené dospělosti a jejich psychosociální souvislosti (identita a zvládání stresu). Vycházeli jsme z nového vývojového modelu Mehty et al. (2020), který charakterizuje zakotvenou dospělost jako psychosociální konstrukt popisující důsledky odkládání dospělých závazků ve vynořující se dospělosti. Soubor tvořilo 733 lidí ve věku 30-43 let ( $M = 33,34$  let; 470 žen a 303 mužů). Životní cíle jsme zjišťovali volnou výpovědí, identitu dotazníkem Identity Style Inventory-4 (ISI-4) a copingové strategie dotazníkem Brief COPE. Nejčastější vývojové cíle se týkaly rodiny, práce a partnerství. Lidé s vývojově přiměřenými cíli dosahovali vyšší úrovně adaptivní copingové strategie aktivní coping, měli vyšší úroveň normativní identity a pociťovali větší závazek identity.

**Klíčová slova:** zakotvená dospělost; zvládání stresu, identita; životní cíle

### **Abstract:**

In the study, we focus on life goals in the so-called established adulthood and their psychosocial context (identity and coping with stress). We came from the new developmental model introduced by Mehta et al. (2020), which characterizes established adulthood as a psychosocial construct that describes the consequences of postponing adult commitments in emerging adulthood. The sample consisted of 733 people aged 30-43 years ( $M = 33.34$  years; 470 women and 303 men). We inquired life goals through freely written expression, identity by the Identity Style Inventory-4 (ISI-4) and coping strategies by the Brief COPE questionnaire. The most frequent life goals were connected to family, work, and partnership. People with developmentally appropriate goals achieved higher levels of adaptive coping strategy active coping, had a higher level of normative identity and felt a higher identity commitment.

**Keywords:** established adulthood; coping with stress; identity; life goals

## Úvod

Dospělí lidé čelí v posledních desetiletích významným změnám – mezi nejvýznamnější z nich patří posun ve věkových hranicích jednotlivých období dospělosti související s biologickými změnami (prodlužování věku života, změna životosprávy) i se sociokulturními změnami (změna v požadavcích a očekávání společnosti, změna struktury i načasování vývojových úkolů; pro přehled např. Arnett, 2015; Millová, 2020). Výzkumy zabývající se vynořující se dospělostí (Arnett, 2015) nebo střední a starší dospělostí (Lachman, 2004) ukázaly, že pro psychosociální vývoj současného dospělého člověka lze klasické modely vývoje (např. Erikson, 2002; Havighurst, 1972; Levinson, 1986) uplatnit pouze obtížně. Naše studie se bude zabývat právě takovým obdobím – lidmi žijícími v tzv. zakotvené dospělosti a jejich psychosociálním fungováním: životními cíli, identitou a zvládnutím stresu.

*Zakotvená dospělost (established adulthood)* vychází z nového vývojového modelu Mehty et al. (2020), který ji vymezuje jako psychosociální (nikoli biologický) konstrukt. Vymezena je věkem 30-45 let, a ačkoli se v ní zejména z hlediska věku kombinuje klasické pojetí mladé i střední dospělosti, zásadně se zde projevuje odkládání dospělých závazků, které je typické pro předešlé období vynořující se dospělosti. Jde zejména o vyšší věk při zakládání rodiny a pozdější vstup do pravidelného zaměstnání spojený s častějším vysokoškolským studiem, které jsou typické pro současné generace mladých lidí do 30 let (Arnett, 2015; Macek et al., 2016). Právě to se projevuje v charakteristikách zakotvené dospělosti, které ji odlišují od původního pojetí mladé dospělosti, vynořující se dospělosti i střední dospělosti. Na rozdíl od vynořující se dospělosti (věk 18-29 let) jde o období větší stability, mnoho vývojových úkolů je již dobře zakotveno: lidé vytváří a udržují dlouhodobé partnerské vztahy, rozvíjí stabilní pracovní kariéru a mnozí již mají založenou rodinu a věnují se výchově dětí (Arnett & Schwab, 2014). Na rozdíl od tradičně pojaté střední a starší dospělosti (40-65 let) se zde však ještě neobjevují výraznější biologické změny spojené se stárnutím; naopak, v mnoha oblastech psychosociálního fungování jde o pomyslný „vrchol života“ (Mehta et al. 2020).

*Životní cíle* velmi dobře reflektují vývojové úkoly, které jsou typické pro konkrétní období života. V období zakotvené dospělosti jde především o úkoly přenesené z vynořující se dospělosti (romantické vztahy, práce) a o úkoly, které se v zakotvené dospělosti objevují poprvé (výchova dětí, skloubení práce a rodiny; Arnett & Schwab, 2014; Roisman et al., 2004). Salmela-Aro et al. (2007) v longitudinálním výzkumu sledovali mladé lidi déle než 10 let a zjistili, že po ukončení vysokoškolského studia a změně životního prostředí (nástup do práce, trvalejší partnerské vztahy, případně založení rodiny) došlo i ke změně životních cílů: důraz na cíle spojené se vzděláním, přáteli a cestováním typické pro vynořující se dospělost se přesunul na oblasti související s prací, rodinou a zdravím. Tyto životní cíle tedy odráží oblasti života, které jsou pro člověka významné (společensky i individuálně) v tomto konkrétním vývojovém období – jsou *vývojově „přiměřené“*.

*Identita* a její rozvoj je důležitou podmínkou pro přebírání dospělých rolí (Erikson, 2002). V období vynořující se dospělosti, které přímo předchází zakotvené dospělosti, je explorace identity jedním z klíčových znaků, který přispívá k psychosociálnímu moratoriu a odkládání dospělých závazků (Arnett, 2015). V období zakotvené dospělosti by nicméně otázky identity měly být víceméně vyřešeny. V našem výzkumu vycházíme ze sociálně-kognitivního modelu identity Berzonskyho (2011), který popisuje tři styly identity a úroveň závazku identity.

Rozdílné styly identity vedou k důrazu na odlišné procesy: lidé s *informačním stylem identity* aktivně vyhledávají informace, které jim pomáhají vztáhnout se k okolnímu světu, pod vlivem konstruktivních informací mohou změnit svůj názor; lidé s *normativním stylem identity* formují svůj pohled na svět především pod vlivem vnějšího prostředí (rodiny, společnosti) a názoru druhých lidí - tento styl je spojen s vyšší úrovní závazku; lidé s *difuzním stylem identity* nemají pevná přesvědčení, podle kterých by se mohli v životě orientovat. Často se definují na základě konkrétních sociálních situací nebo prvního dojmu a obvykle dosahují nižší závazek identity.

Jedním z hlavních důsledků zvyšujícího se věku zakládání rodiny a snahy o současné budování kariéry je prožívání různých zátěžových situací, zejména výraznějšího konfliktu mezi rodinou a prací: lidé na konci čtvrté dekády života, která je obvykle spojována s vrcholem pracovní kariéry, mají mnohem častěji ještě závislé děti – zejména ve srovnání s předešlými generacemi (Český statistický úřad, 2021). Podle dosavadních výzkumů (Arnett & Schwab, 2014; Mehta et al., 2020) je právě konflikt mezi rodinou a prací pro toto období velmi typický. To ovlivňuje širokou oblast psychosociálního fungování zakotvených dospělých a oblast *zvládnání stresu* patří mezi ty nejdůležitější z nich. Mezi nejznámější modely strategií zvládnání stresu patří model Carvera et al. (1989; revize Dias et al., 2012), který popisuje strategie zvládnání stresu zaměřené na problém, strategie zaměřené na emoce a strategie zaměřené na vyhýbání se problému.

Životní cíle, identita a zvládnání stresu jsou silně propojené oblasti. Nároky společnosti a vývojové úkoly, které lidé v důsledku prodloužení psychosociálního moratoria ve vnořující se dospělosti odkládali, mohou vést k významným zátěžovým situacím (např. intenzivní konflikt práce-rodina; Mehta et al., 2020). Stanovení si vývojově přiměřených životních cílů, které reflektují aktuální vývojové úkoly, je proto důležité i z hlediska dobrého psychosociálního fungování: odkládání vývojových úkolů za obvyklou věkovou hranici (projeveno např. stanovením *vývojově nepřiměřených životních cílů*) může vést k neadaptivnímu zvládnání stresu i k dalším problémům v psychosociálním fungování obecně (Helms-Erikson, 2001; Holden et al., 2016; Salmela-Aro, 2009; pro přehled také Millová, 2020). Identita a její formování je významně propojena se životními cíli. Stanovování si cílů může být dokonce chápáno jako prostředek k vytváření vlastní identity (Luyckx et al., 2008; Kvasková et al., 2020; Marttinen et al., 2016). Zároveň se ukazuje, že zralost identity určuje i zvládnání nároků odvíjejících se od vývojového období: lidé s nevyjasněnou identitou nebo moratoriem identity mnohem častěji nejsou schopni adaptivně zvládat životní situace, které jim dané vývojové období přináší (Robinson et al., 2017).

V této studii jsme se zaměřili na *životní cíle, které si lidé v zakotvené dospělosti stanovují*. Předpokládáme, že vzhledem k vývojovým úkolům očekávaným od zakotvené dospělosti (Mehta et al., 2020; Roisman et al., 2004; Salmela-Aro et al., 2007), souvisí jejich životní cíle nejčastěji s rodinou, prací a partnerstvím, případně s vyřešením konfliktů mezi těmito životními oblastmi. Hlavním cílem našeho výzkumu je *zjištění psychosociálního fungování* (identita, zvládnání stresu) u lidí s *vývojově přiměřenými a nepřiměřenými životními cíli*. V návaznosti na předešlé výzkumy (Berzonsky, 2011; Kvasková et al., 2020; Robinson et al., 2017; Salmela-Aro et al., 2007) předpokládáme, že využití copingových strategií a stav identity se bude lišit u lidí, kteří si stanovují vývojově přiměřené a vývojově nepřiměřené životní cíle. Očekáváme, že lidé s vývojově přiměřenými životními cíli budou využívat spíše adaptivní copingové strategie a budou mít zralější identitu než lidé, kteří si stanovují vývojově nepřiměřené životní cíle.

## Metoda

### Výzkumný soubor

Online výzkumu se zúčastnilo 733 dospělých lidí (430 žen, 303 mužů) ve věku 30 až 43 let (průměrný věk 33,34 let;  $SD = 2,43$ ). Účastníci byli součástí širší databáze respondentů, osloveni byli na základě jejich účasti na předešlých výzkumech. 122 (16,6 %) participantů bylo single, 390 (53,2 %) participantů bylo ženatých/vdaných, 206 (28,2 %) bylo v partnerském vztahu a 15 (2 %) participantů bylo rozvedených. Bezdětných bylo 341 (46,5 %) a děti mělo 392 (53,5 %) participantů. Zaměstnaných bylo 542 (73,9 %) participantů, na rodičovské dovolené bylo 146 (20 %) participantů, nezaměstnaných bylo 8 (1,1 %), studovalo 9 (1,2 %) a v invalidním důchodu bylo 28 (3,8 %) participantů. Výzkum byl anonymní a dobrovolný, participanti byli na začátku dotazníkové baterie seznámeni s cílem výzkumu a využitím dat.

### Použité metody

*Životní cíl* byl zjišťován na základě volné výpovědi o aktuálním životním cíli. Instrukce byla založena na idiografické metodě Personal Project Analysis Inventory (Little et al., 2007).

*Identitu* jsme zjišťovali pomocí Inventáře stylů identity (ISI-4; Smits et al., 2008), který obsahuje 48 položek zjišťujících tři styly identity (informační identita, normativní identita a difuzní identita) a závazek identity. 5- bodová Likertova škála měla rozsah od 1 (*vůbec nevystihuje*) po 5 (*zcela vystihuje*).

*Zvládání stresu* jsme zjišťovali pomocí *Brief COPE* (Carver, 1997; Dias et al., 2012), 28-položkového inventáře zaměřeného na zjišťování dispozičního zvládání stresu. Výroky jsou hodnoceny na 4-bodové škále od 1 (*nikdy se tak nechovám*) po 4 (*vždy se tak chovám*) v těchto oblastech: aktivní coping, instrumentální sociální opora, plánování, pozitivní přeformulování (strategie orientované na problém), emoční sociální opora, humor, akceptování, sebeobviňování, projevení emocí, obrácení se k Bohu, víře a náboženství (strategie orientované na emoce), popření, behaviorální potlačení, mentální vzdání se, a obrácení se k alkoholu, lékům a drogám (strategie orientované na vyhýbání se problému).

### Statistická analýza

Deskriptivní statistika a binární logistická regrese byly provedeny programem IBM SPSS verze 24. Životní cíle jsme kategorizovali pomocí obsahové analýzy.

## Výsledky

Rozložení sledovaných proměnných je uvedeno v tabulce 1 spolu s ukazatelem vnitřní konzistence. Cronbachovo alfa některých sledovaných proměnných bylo nižší: u copingových strategií popření, behaviorální potlačení a akceptování a u normativního stylu identity.

**Tabulka 1**

*Deskriptivní statistika copingových strategií a stylů identity*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	šířkost	špičatost	$\alpha$
Copingové strategie					
mentální vzdání se	4,88	1,47	0,27	-0,43	0,67
aktivní coping	6,00	1,33	-0,10	-0,76	0,74
popření	3,47	1,27	0,86	0,52	0,45
užívání návykových látek	3,03	1,48	1,53	1,85	0,94
emoční opora	5,47	1,76	-0,11	-0,98	0,85
instrumentální opora	5,08	1,54	0,23	-0,53	0,82
behaviorální potlačení	3,55	1,23	0,70	0,26	0,35
projevení emocí	5,34	1,54	0,03	-0,71	0,61
pozitivní přeformulování	5,36	1,49	0,02	-0,62	0,82
plánování	6,25	1,31	-0,33	-0,50	0,66
humor	4,84	1,85	0,26	-0,85	0,94
akceptování	5,88	1,25	-0,08	-0,40	0,56
obrácení se k Bohu, víře	3,23	1,76	1,37	0,83	0,89
sebeobviňování	5,20	1,38	0,24	-0,40	0,60
Styly identity					
informační identita	47,75	5,37	-0,23	0,70	0,68
normativní identita	35,51	5,12	-0,19	0,02	0,59
difuzní identita	32,74	6,86	0,26	0,03	0,79
závazek identity	39,36	5,91	-0,84	1,06	0,85

Dále jsme zjišťovali obsahovou analýzou nejčastější *životní cíle*, které si stanovují lidé v zakotvené dospělosti. Nejčastěji uváděné životní cíle se týkaly rodiny ( $N = 312$ ; 42,6 %), práce ( $N = 136$ ; 18,6 %) a partnerského vztahu ( $N = 81$ ; 11 %). Podrobnosti jsou uvedeny v tabulce 2.

## Tabulka 2

*Frekvence životních cílů u lidí v zakotvené dospělosti*

	Kategorie	N	%
rodina	péče o rodinu, konflikt rodina-práce	312	42,6
práce	nalezení nové práce, kariérní postup	136	18,6
partnerský vztah	nalezení partnera, udržení vztahu	81	11,0
bydlení	vlastní bydlení, rekonstrukce	70	9,6
vlastní osoba	seberozvoj, identita, cíl života	54	7,4
studium	úspěšné dostudování	25	3,4
cestování	cestování, poznávání nových míst	22	3,0
zdraví	vlastní zdraví	20	2,8
finance	bohatství, užívání si života	13	1,8

Následně jsme tyto životní cíle rozdělili do dvou skupin. *Vývojově přiměřené cíle* navazovaly na vývojové úkoly a požadavky obvyklé pro období zakotvené dospělosti. *Vývojově nepřiměřené cíle* neodpovídaly požadavkům, které klade společnost na člověka v zakotvené dospělosti, a obsahovaly životní cíle odpovídající předešlému období vynořující se dospělosti. Popis a zastoupení těchto cílů je uvedeno v tabulce 3.

## Tabulka 3

*Frekvence vývojově přiměřených a nepřiměřených životních cílů v zakotvené dospělosti*

Kategorie		N	%
vývojově přiměřené cíle	péče o rodinu, konflikt rodina-práce	586	79,9
	nalezení nové práce, kariérní postup		
	nalezení partnera, udržení vztahu		
	vlastní bydlení, rekonstrukce atd.		
vývojově nepřiměřené cíle	explorace identity, užívání si života	147	20,1
	studium, cestování atd.		

Hlavním cílem výzkumu bylo zjištění psychosociálních charakteristik lidí v zakotvené dospělosti vzhledem k vývojové (ne)přiměřenosti jejich cílů. Provedli jsme binární logistickou regresní analýzu, ve které jsme srovnávali copingové strategie a identitu u lidí s vývojově přiměřenými a vývojově nepřiměřenými životními cíli (podrobnosti v tabulce 4). Výsledky analýzy ukázaly, že lidé s vývojově přiměřenými cíli častěji používali adap-



tivní strategii aktivní coping a lišili se v oblasti identity: měli vyšší normativní identitu a pociťovali silnější závazek identity.

## Tabulka 4

*Srovnání copingových strategií a identity u lidí s vývojově přiměřenými versus nepřiměřenými cíli*

Prediktor	B	SE	OR	dolní hranice 95% CI	horní hranice 95% CI
konstanta	-1,83	2,07	0,16		
mentální vzdání se	-0,06	0,09	0,94	0,80	1,12
aktivní coping	0,24	0,12	1,27*	1,01	1,62
popření	-0,10	0,11	0,90	0,74	1,11
užívání návykových látek	-0,07	0,08	0,94	0,80	1,10
emoční opora	0,12	0,10	1,13	0,93	1,37
instrumentální opora	0,02	0,12	1,02	0,82	1,29
behaviorální potlačení	0,14	0,13	1,15	0,90	1,46
projevení emocí	0,07	0,10	1,07	0,88	1,31
pozitivní přeformulování	0,07	0,10	1,07	0,89	1,29
plánování	-0,07	0,12	0,94	0,74	1,19
humor	0,01	0,07	1,01	0,88	1,16
akceptování	-0,19	0,11	0,82	0,66	1,02
obrácení se k Bohu, víře	-0,07	0,07	0,94	0,82	1,07
sebeobviňování	-0,17	0,10	0,84	0,70	1,02
informační identita	-0,01	0,03	0,99	0,94	1,04
normativní identita	0,05	0,03	1,05*	1,01	1,10
difuzní identita	0,01	0,02	1,00	0,96	1,05
závazek identity	0,05	0,03	1,05*	1,00	1,11

*Poznámka:* \* =  $p < 0,05$ ;  $df = 1$ ; OR = odds ratio; SE = standardní chyba; CI = interval spolehlivosti;  $R^2 = 0,07$  (Cox & Snell); 0,11 (Nagelkerke);  $\chi^2(18) = 36,52$ ;  $p < 0,01$ .

## Diskuse

Ve výzkumu jsme se zaměřili na psychosociální charakteristiky lidí v zakotvené dospělosti. Mezi charakteristiky psychosociálního fungování jsme zařadili copingové strategie (strategie zvládnání stresu) a identitu (styly identity a závazek identity). V souvislosti s psychosociálním fungováním jsme zkoumali i stanovené životní cíle, které dobře reflektují nejenom vnitřní nastavení člověka, ale také sociální požadavky a naplňování vývojových úkolů (Salmela-Aro et al., 2007).

Cílem našeho výzkumu byla *analýza životních cílů* v zakotvené dospělosti s ohledem na životní cíle, které se přenáší již z vynořující se dospělosti (vstup do práce, vznik partnerských vztahů) a nově se vynořující cíle (zejména výchova dětí, udržování partnerského vztahu, kariérní postup; Mehta et al., 2020; Roisman et al., 2004). Předpokládali jsme, že participanti budou uvádět častěji životní cíle, které se týkají právě rodiny, kariérního postupu, vlastního bydlení nebo udržování partnerství ve srovnání s cíli, které se objevují v životě obvykle už ve vynořující se dospělosti: studium, přátelství, první romantické vztahy a první práce. Zjistili jsme, že cíle týkající se rodiny, kariéry a partnerského vztahu opravdu patřily mezi nejčastější. V popisovaných životních cílech se poměrně často objevoval i cíl týkající se snahy vyřešit konflikt mezi rodinou a prací, který je podle Mehty et al. (2020) pro zakotvenou dospělost velmi typický.

Na základě předešlých výzkumů týkajících se životních cílů, charakteristik zakotvené dospělosti a vývojových úkolů (Mehta et al., 2020; Roisman et al., 2004; Salmela-Aro, 2009; Salmela-Aro et al., 2007) jsme tyto životní cíle rozdělili do dvou skupin. *Vývojově přiměřené cíle*, které se objevovaly u 80 % respondentů, navazovaly na vývojové úkoly a požadavky obvyklé pro období zakotvené dospělosti. Do této skupiny jsme zařadili životní cíle jako péče o rodinu, udržování partnerského vztahu, konflikt mezi rodinou a prací nebo kariérní postup. *Vývojově nepřiměřené cíle*, které se objevily u 20 % respondentů, neodpovídaly požadavkům, které klade společnost na člověka v zakotvené dospělosti, a obsahovaly životní cíle odpovídající předešlému období vynořující se dospělosti, jako cestování, poznávání světa, případně explorační vlastní identity. Výsledky výzkumu Salmela-Aro a Nurmiho (1997) poukázaly, že obsah cílů velmi často odpovídá již dosaženým vývojovým úkolům. Vzhledem k tomu, že v našem souboru žilo víc než 80 % participantů v manželském nebo partnerském vztahu, více než 50 % mělo alespoň jedno dítě a téměř 75 % participantů pracovalo, nejsou tyto výsledky až tak překvapivé.

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zaměření se na rozdíly v psychosociálním fungování vzhledem k vývojové přiměřenosti nebo nepřiměřenosti stanovených životních cílů. Zároveň jsme navazovali také na předešlé výzkumy, které se zabývají propojením životních cílů, identity a copingových strategií (Luyckx et al., 2008; Marttinen et al., 2016; Robinson et al., 2017). Očekávali jsme, že lidé stanovující si vývojově přiměřené cíle budou častěji využívat adaptivní copingové strategie a budou mít zralější identitu. Naše výsledky ukázaly, že lidé s vývojově přiměřenými životními cíli dosahují vyšší úroveň *normativní identity*, pro kterou je charakteristické pevné stanovování si cílů, a ovlivnění vnějším prostředím, tedy i věkovým očekáváním společnosti. Tento styl je zároveň spojen s prožíváním *vysokého závazku identity*, kterým se lidé s vývojově přiměřenými cíli také lišili od lidí, kteří si stanovovali vývojově nepřiměřené cíle. Z tohoto pohledu byly naše výsledky podobné předešlým studiím (např. Berzonsky, 2011; Soenens et al., 2005). U difuzního stylu identity, který je považovaný za méně zralý, jsme rozdíly nezjistili. U *copingových strategií* se náš předpoklad potvrdil také pouze částečně – zjistili jsme, že lidé s vývojově přiměřenými cíli více využívají adaptivní strategii aktivní coping, který se projevuje zaměřením na problém a jeho řešením (Carver et al., 1989; Dias et al., 2012), ve využití ostatních copingových strategií se však od lidí s vývojově nepřiměřenými cíli nelišili.

Naše výsledky naznačují, že provázanost zralé identity a adaptivních copingových strategií tak nemusí být dána pouze vývojovou „přiměřeností“ vývojových cílů, ale také jejich oblastí, kterou jsme v této studii v kontextu identit a copingových strategií nezkoumali. Například výsledky nedávného výzkumu Kvaskové et al. (2020) ukazují, že zralý typ identity nebo síla závazku identity se odvíjí i od oblasti, ve které si člověk svůj životní cíl

stanovuje (práce, partnerský vztah, rodina atd.). Přínosné by mohlo být nejenom sledování oblastí životních cílů, ale také stanovení jejich hierarchie (při větším počtu popisovaných cílů).

Interpretace výsledků může být limitována několika faktory. Jedním z nich může být online forma výzkumu a zejména poměrně rozsáhlá testová baterie, která mohla ovlivnit míru promyšlení odpovědí, a to zejména v propracování volné výpovědi u životního cíle. Slovní vyjádření některých participantů bylo tak spíše stručné. Vzhledem k tomu, že životní cíle ve velké míře reflektují očekávané vývojové cíle (Salmela-Aro et al., 2007), do jejich obsahu se do jisté míry mohla promítnout sociální žádoucnost, nikoli očekávání jedince, ale očekávání jeho okolí. Interpretace některých výsledků mohla být ovlivněna také psychometrickými vlastnostmi použitých metod. Jde zejména o výsledky Brief COPE (Carver, 1997), kde některé subškály dosahovaly neuspokojivé úrovně vnitřní reliability, což připisujeme především nízkému počtu položek sytících každou subškálu (pouze 2 položky na subškálu). Ačkoli lze tyto subškály sloučit do obecnějších dimenzí (např. Dias et al., 2012), my jsme se chtěli ve studii zaměřit na konkrétní „primární“ copingové strategie, které považujeme za výzkumně nejpřínosnější. Naše výsledky poukazují na některé významné rozdíly mezi lidmi s vývojově přiměřenými a vývojově nepřiměřenými cíli, zjištěné efekty jsou však obecně nižší. Výsledkem toho je i reálně nižší hodnota – ačkoli statisticky významná – použitého modelu binární logistické regrese.

## Závěr

Výsledky naší studie ukazují, že lidé v zakotvené dospělosti se ve svých cílech zaměřují především na oblasti života, které se v tomto období nově vynořují (ve srovnání s vývojovými úkoly, které si přenáší z vynořující se dospělosti). Životní cíle spojené s řešením konfliktu mezi prací a rodinou odpovídají základním charakteristikám popsáním v modelu Mehty et al. (2020). Zjištěné výsledky zároveň naznačují, že lidé s cíli, které odráží požadavky vývojového období, se neliší od lidí s vývojově „nepřiměřenými“ životními cíli v oblasti identity a zvládnání stresu natolik, jak jsme očekávali. Další studie by se proto mohly zaměřit na analýzu konkrétních oblastí životních cílů u lidí v zakotvené dospělosti.

## Dedikace k projektu

Tento výzkum byl podpořen v rámci grantu „Psychosociální charakteristiky lidí v zakotvené dospělosti“ (reg. č. SGS12/FF/2022). V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

## Literatura

Arnett, J. J. (Ed.) (2015). *The Oxford handbook of emerging adulthood*. Oxford University Press.

Arnett, J. J., & Schwab, J. (2014). *The Clark University poll of established adults: Busy, happy, stressed—and still dreaming big*. Clark University.

- Berzonsky, M. D. (2011). A social-cognitive perspective on identity construction. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 55–76). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_3)
- Carver C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92–100. [https://doi.org/10.1207/s15327558ijbmo401\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327558ijbmo401_6)
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267>
- Český statistický úřad (2021). *Česká republika od roku 1989 v číslech*. <https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-aktualizovano-2682021>
- Dias, C., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M. (2012). The relationship between multidimensional competitive anxiety, cognitive threat appraisal, and coping strategies: A multi-sport study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 52–65. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.645131>
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Argo.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd edition). David McKay.
- Helms-Erikson, H. (2001). Marital quality ten years after the transition to parenthood: Implications of the timing of parenthood and the division of housework. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 1099–1110. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.01099.x>
- Holden, L., Ware, R. S., & Lee, C. (2016). Trajectories of mental health over 16 years amongst young adult women: The Australian Longitudinal Study on Women's Health. *Developmental Psychology*, 52(1), 164–175. <https://doi.org/10.1037/dev0000058>
- Kvasková, L., Širůček, J., Ježek, S., Hrubá, L., Lacinová, L., & Macek, P. (2020). *Personal goals and identity of Czech university students*. *Emerging Adulthood*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/2167696820917813>
- Lachman, M. E. (2004). Development in midlife. *Annual Review of Psychology*, 55, 305–331. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141521>
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.1.3>
- Little, B. R., Salmela-Aro, K., & Phillips, S. (2007). *Personal project pursuit: Goals, action and human flourishing*. Lawrence Erlbaum Associates.

- 
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58–82. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>
- Macek, P., Ježek, S., Lacinová, L., Bouša, O., Kvitkovičová, L., Neužilová Michalčáková, R., & Širůček, J. (2015). Emerging adults in the Czech Republic: Views into and across different domains of life. In R. Žukauskienė (Ed.), *Emerging adulthood in a European context*. (pp. 175–205). Routledge.
- Marttinen, E., Dietrich, J., Salmela-Aro, K. (2016). Dark shadows of rumination: Finnish young adults' identity profiles, personal goals and concerns. *Journal of Adolescence*, 47, 185–196. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.024>
- Mehta, C. M., Arnett, J. J., Palmer, C. G., & Nelson, L. J. (2020). Established adulthood: A new conception of ages 30 to 45. *American Psychologist*, 75(4), 431–444. <https://doi.org/10.1037/amp0000600>
- Millová, K. (2020). Životní tranzice v dospělosti: přehledová studie. *Psychologie a její kontexty*, 11(1), 5–22. <https://doi.org/10.15452/PsyX.2020.11.0001>
- Robinson, O. C., Demetre, J. D., & Litman, J. A. (2017). Adult life stage and crisis as predictors of curiosity and authenticity: Testing inferences from Erikson's lifespan theory. *International Journal of Behavioral Development*, 41(3), 426–431. <https://doi.org/10.1177/0165025416645201>
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development*, 75(1), 123–133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00658.x>
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's—Channeling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14(1–2), 63–73. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>
- Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2007). Personal goals during emerging adulthood: A 10-year follow up. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), 690–715. <https://doi.org/10.1177/0743558407303978>
- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (1997). Goal contents, well-being, and life context during transition to university: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 20(3), 471–491. <https://doi.org/10.1080/016502597385234>
- Smits, I., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Luyckx, K., Goossens, L., Kunnen, S., & Bosma, H. (2008). *The Identity Style Inventory - 4: Internal research report*. Catholic University Leuven.
- Soenens, B., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Social-psychological profiles of identity styles: attitudinal and social-cognitive correlates in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 28(1), 107–125. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.07.001>

## List of Authors / Jmenný rejstřík

### B

BAUMGARTNER, František 499

BAŇASOVÁ, Katarína 24

BANÁROVÁ, Katarína 437

BRATSKÁ, Mária 377

BERANOVÁ, Helena 488

### C

CAHEL, Tereza 251

DOBEŠOVÁ CAKIRPALOGLU, Simona 339

### Č

ČAVOJOVÁ, Vladimíra 226

ČEREŠNÍK Michal 320, 437, 469

ČEREŠNÍKOVÁ, Miroslava 320

ČUBRDOVÁ, Tereza 61

ČUROVÁ, Viera 412

### D

DOSTÁL, Daniel 61

### F

FABIÁN, Tomáš 488

FILIPČÍKOVÁ, Laura 357

### G

GALASOVÁ, Miroslava 226

### H

HARTMANNOVÁ, Lucie 427

HIRČKOVÁ, Simona 169

HUDÁ, Eva 377

HUDÁKOVÁ, Miriama 42

HUSÁKOVÁ, Leona 488

HYPŠOVÁ, Petra 120

### J

JUREČKOVÁ, Denisa 339

JURIŠOVÁ, Erika 357

### K

KONEČNÁ, Lucia 368

KOPECKÝ, Kamil 260

KOZMONOVÁ, Daniela 24

KUFOVÁ, Josefína 78

KULAN, Ján 104

KUNDRÁT, Josef 488

### L

LÁŠTICOVÁ, Barbara 200

LEMEŠOVÁ, Miroslava 239

LEMROVÁ, Soňa 339

LENGHART, Daniel 469

### M

MACHŮ, Klára 454

MAJDANOVÁ, Marcela 412

MARYŠKOVÁ, Tereza 160

MILLOVÁ, Katarína 499

MIZIA, Cezary Andrzej 12

### N

NEUSAR, Aleš 188

NOTA, Josef 273

### O

OLACH, Marek 42

ORIŇÁKOVÁ, Ema 398

OROSOVÁ, Oľga 412

## **P**

PAVLÍČKOVÁ, Apolena 488

PEIGEROVÁ, Hana 488

POPELKOVÁ, Marta 357

PRACHAŘOVÁ, Denisa 488

PREISS, Marek 160

PTÁČNÍKOVÁ, Lucia 357

## **R**

RAPSOVÁ, Lucia 153

RAÚL, Nicola 78

## **S**

SEITL, Martin 120

SKANDEROVÁ, Lenka 488

SOKOLOVÁ, Lenka 239

SUDA, Stanislav 94

SÜTTÖ, Lucia 141, 153

SZÍJJÁRTÓOVÁ, Katarína 153

## **Š**

ŠEVČÍKOVÁ, Henrieta 200

ŠLEHOFEROVÁ, Veronika 368

ŠLESINGROVÁ, Eliška 291

ŠMAHAJOVÁ, Veronika 251

ŠTOROVÁ, Ilona 12

ŠUCHA, Matúš 427

## **T**

THIELOVÁ, Kristina 488

TOMŠIK, Robert 308

TROCHTOVÁ, Veronika 488

## **U**

UHRECKÝ, Branislav 368

## **V**

VITÁSKOVÁ, Kateřina 291

VONDRÁŠKOVÁ, Marie 454

VORÁČ, Dominik 260

**Věcný rejstřík / Subject Index**

- Adolescent 24, 320, 437, 469, 61
- AGE MANAGEMENT 12, 14, 16, 18, 20, 22
- Algortimus 61, 65, 68, 74,
- Akceptácia 24, 29, 30, 42, 58, 399
- Atraktivita 61, 266,
- Dynamika 78, 90, 320, 467
- Identita 58, 78, 81, 141, 160, 483, 499, 502
- Implementace 15, 16, 17
- Impulzivita 320, 176, 294
- Intersexuální 141, 144, 320
- Komunikace 253, 278, 295, 306, 467
- Konspirace 5, 226
- LGBT 469, 471, 479
- Móda 427
- Morfování 61
- Motivace 15, 126, 197, 340
- Otec 110, 165, 189, 276, 398
- Porucha 200, 242, 369, 387
- Povolání 42, 54, 56, 346
- Pandemie 42, 52, 88, 104, 115, 154, 246, 273, 289, 291, 369
- Podpory 18, 26, 245
- Psychometrie 28, 60, 70, 168, 238, 308
- Prezentace 12, 90, 490
- Rodič 251, 357
- Rozhodování 36, 169, 180, 429
- Sebeuvědomění 454
- Software 135, 232, 488
- Strategie 24, 111, 180, 243, 413, 499
- Stres 26, 51, 105, 177, 245, 337, 355, 368, 499
- Sourozenec 255
- Termovizní 120



Turismus 78

Učitel 153, 339

Unplugged 412

Výchova 263, 346, 412

Vyprávění 160

Zátěž 134, 343, 465

Zdravotník 189, 252, 265, 368, 401

# **PhD existence 12** **„Změna“**

Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech  
Sborník odborných příspěvků

Czech & slovak psychological conference (not only) for postgraduates and about postgraduates  
Proceedings

## **Editoři / Editors**

Eva Aigelová

Lucie Viktorová

Martin Dolejš

Výkonná redaktorka / Executive Editor Lenka Křupková

Odpovědný redaktor / Editor-in-chief Otakar Loutocký

Technická redakce / Technical Editor Kateřina Manková

Grafické zpracování obálky / Cover graphic design Kateřina Manková

Publikace je určena pro konferenční a projektové účely / The publication is intended for conference and project purposes

Publikace neprošla technickou a jazykovou redakční úpravou ve VUP / The publication has not been subjected to any language editing review by the publishing house

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci / Published by Palacký University Olomouc

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

[www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)

1. vydání / First edition

Olomouc 2022

DOI: 10.5507/ff.22.24461748

ISBN 978-80-244-6174-8

Neprodejná publikace

VUP 2022/0271