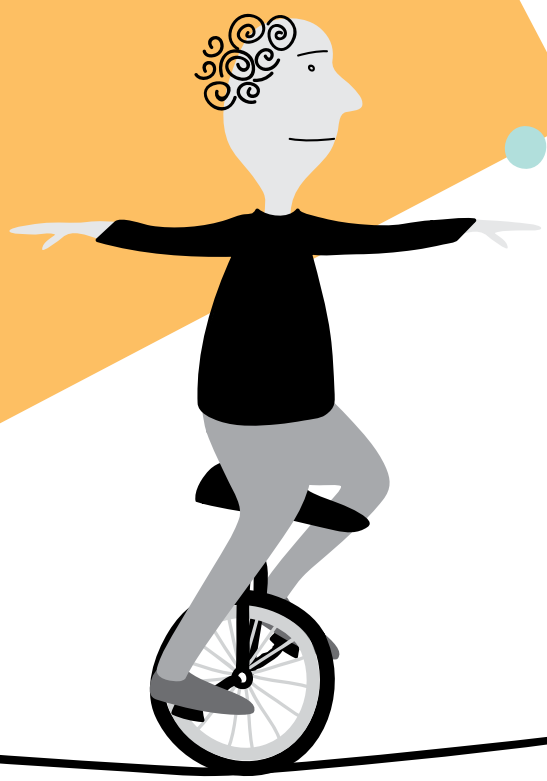
PhD existence 11

Česko-slovenská psychologická konference

(nejen) pro doktorandy a o doktorandech



Jedeme dál ...

Univerzita Palackého
v Olomouci

KATEDRA
PSYCHOLOGIE
FILOZOFICKÉ FAKULTY UP

PhD existence 11
ČESKO-SLOVENSKÁ PSYCHOLOGICKÁ KONFERENCE
(NEJEN) PRO DOKTORANDY A O DOKTORANDECH
Sborník odborných příspěvků

PhD existence 11
CZECH & SLOVAK PSYCHOLOGICAL CONFERENCE
(NOT ONLY) FOR POSTGRADUATES AND ABOUT POSTGRADUATES
Proceedings

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

PhD existence 11
„Jedeme dál“ / “Moving on”

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

Sborník odborných příspěvků / Proceedings

Konference se konala 1.–2. 2. 2021 v Olomouci / The conference took place on February 1st - 2nd in Olomouc

Olomouc 2021

Oponenti / Reviewers

PaedDr. Robert Tomšik, Ph.D.

PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.

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

prof. PhDr. Zdeněk Pechal, CSc.
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 organizator

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 / 1st edition

Editors © Eva Aigelová, Lucie Viktorová, Martin Dolejš, 2021

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2021

DOI: 10.5507/ff.21.24459479

ISBN 978-80-244-5947-9 (online: iPDF)

Předmluva

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

otevíráte sborník z 11. ročníku konference PhD existence: česko-slovenské konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech, tentokrát s podtitulem „Jedeme dál…“, která letos proběhla online ve dnech 1. a 2. února 2021. V paralelních sekcích jste tak mohli sledovat příspěvky z oblasti vzdělávání, klinické psychologie, rizikového chování, a dalších, jakož i prezentace posterů, a řadu z nich teď můžete nalézt formou článku v tomto sborníku.

Letošní témata zahrnovala i specifické oblasti jako je např. psychohistorie či psychologie genderu, psychoanalytický výklad pohádek, experimentální dramatika, dopravní psychologie nebo podpora vědeckého myšlení, ale i globální témata jako genetická modifikace či vnímání problematiky imigrace. Nezapomínejme pak ani na příspěvky zkoumající různé dopady pandemie na lidské chování – ať už třeba cestování, výuku, nebo zvládání psychické zátěže.

Zdá se proto, že jsme se opravdu „rozjeli všemi směry“, a tak jen doufejme, že nás budoucí cesty zavedou nejen k zajímavým poznatkům, ale i na další ročník konference PhD Existence. Prozatím děkujeme autorům příspěvků, členům organizačního týmu, recenzentům, konferenčnímu publiku i čtenářům za zachování přízně a těšíme se na viděnou příště!

Za programový výbor,

Lucie Viktorová

Foreword

Dear colleagues,

you are opening the proceedings of the 11th year of the PhD existence conference: Czech-Slovak conference (not only) for and about doctoral students, with the subtitle "Moving on...", which took place online this year on February 1st and 2nd, 2021. In parallel sections, you could have followed contributions from the fields of education, clinical psychology, risk behaviour, and others, as well as interesting poster presentations, and many of them can now be found in the form of an article in theseproceedings.

This year's conference also included specific topics such as psychohistory or gender psychology, psychoanalytic interpretation of fairy tales, experimental drama, traffic psychology or the support of scientific thinking, as well as global topics such as genetic modification or perception of immigration. Let us not forget the contributions examining the various effects of the pandemic on human behaviour - whether traveling, teaching, or coping with psychological stress.

It, therefore, seems that we have really "moved in all directions", so let's just hope that future journeys will lead us not only to interesting findings but also to the next year's PhD Existence conference. For now, we thank the authors, members of the organizing team, reviewers, conference audiences, and readers for their continued support and look forward to seeing you next time!

On behalf of the programme committee,

Lucie Viktorová

Obsah

Adaptační chování v zátěžových situacích
Karel PAULÍK 13

Automobilky, řidiči a jejich pohled na světlomety v nových osobních automobilech
Lucie VIKTOROVÁ, Ladislav STANKE, Matúš ŠUCHA 23

Demokratický styl vedení 4. a 5. tříd na škole rodinného typu v kontextu výuky etické výchovy
Michaela PACHELOVÁ 36

Depression path modelling in the transition to the adulthood: can depression be detected from faces?
Natália SABOLOVÁ 46

Experimentální dramatika – patnáctiletá případová studie
Stanislav SUDA 58

Genetická modifikácia – benefit pre planétu, riziko pre človeka?
Mária ŠUĽOVÁ, Miroslav POPPER 66

Hodnotenie vplyvu pandémie covid-19 na správanie sa pri cestovaní na dlhé vzdialenosti založené na online prieskume: porovnanie medzi poľskom a slovenskom
Gabriel KŇAŽEK, Anton PASHKEVICH, Barbora POVAŽANOVÁ, Jagoda SKÓRA 78

Jak vyučovat o historických osobnostech prostřednictvím komiksu?
Kristína VALÁŠKOVÁ 84

Kvalita života pacientov po cievnej mozgovej príhode vo vzťahu s osobnostnými vlastnosťami
Katarína DANČOVÁ, Tomáš SOLLÁR 91

Mezi psychologií a historií: psychohistorie a její místo ve společenských vědách
Martin BRUMMER 101

Není stres jako stres? Hledání souvislostí mezi stresem a akademickým stresem u vysokoškolských studentů
Eva SEDLÁKOVÁ, Lucie KŘEMÉNKOVÁ, Jana KVINTOVÁ 106

Overovanie novozostavenej intervencie sss-p (intervencia zameraná na zvyšovanie súcitu a sebasúcitu) u študentov
Nikoleta KUGLEROVÁ, Natália DOLINSKÁ 114

Podpora vedeckého myslenia ako spôsob redukovania epistemicky nepodložených presvedčení a dezinformácií
Viktória SUNYÍK, Vladimíra ČAVOJOVÁ 124

Postoje k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania na slovensku a v česku
Henrieta ŠEVČÍKOVÁ, Barbara LÁŠTICOVÁ 131

Prediktory vášnivej lásky v dlhodobých romantických vzťahoch
Eva KLANDUCHOVÁ 144

Prejavy hrania digitálnych hier a rizikové správanie dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania
Michal ČEREŠNÍK, Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ, Daniel LENGHART 156

Pripútanie dospievajúcich k rodičom a rovesníkom vo vzťahu k miere rizikovosti ich správania
Katarína BANÁROVÁ, Michal ČEREŠNÍK 168

Princezna se zlatou hvězdou na čele: teorie pohádky – psychoanalytický přístup
Lenka VÍDRŠPERKOVÁ 183

Proaktívne zvládanie u študentov rôznych odborov
Miriama HUDÁKOVÁ 189

Prožívání situací spojených s distanční výukou u dětí mladšího školního věku
Josef NOTA 202

Přístup předškolních pedagogů k identifikaci a ovlivňování preference nazální respirace předškolních dětí s ohledem na její význam pro další psychický vývoj
Eliška ŠLESINGROVÁ, Kateřina VITÁSKOVÁ 212

Psychologická androgynie: proč (ne)měřit gender
Dagmar HALO, Olga PECHOVÁ 220

Riziká vzniku adaptačných ťažkostí žiakov na prahu vzdelávania
Radka TELEKOVÁ 229

Rysy temnej triády a kariérno-hodnotová orientácia zamestnancov
Ivana TOMANOVÁ ČERGEŤOVÁ, Mária KUBÍKOVÁ 235

Sebepéče a pracovní spokojenost u školních psychologů
Veronika FAJKUSOVÁ, Jan ŠMAHAJ 244

Skríning fonologických porúch, prediktorov dyslexie, u detí predškolského veku v praxi psychológa
Dana BUNTOVÁ, Kristína MOCSÁRI, Miroslava MACKOVÁ 249

Sociálno-emocionálne zdravie a emocionálna inteligencia nadaných detí
Romana SCHUNOVÁ, Eva SZOBIOVÁ 258

Vnímané hrozby zo strany moslimských migrantov na slovensku
Dóra BELÁN, Miroslav POPPER 269

Ťažkosti s kariérovým rozhodovaním a metakognitívne faktory študentov pred druhou smerovou voľbou
Katarína BAŇASOVÁ, Peter TÓTH 277

Využití prvků plně imerzivní virtuální reality a tvorby terapeutické hry při zvládání procedurální bolesti u pacientů s popáleninovým traumatem – projekt v průběhu
Jan ŠMAHAJ, Martin ZIELINA, Alena JAVŮRKOVÁ, Jaroslava RAUDENSKÁ, Robert ZAJÍČEK, Daniel DOLEŽAL, Zbyněk POHOŘELSKÝ 289

Vývoj diagnostického systému postojů, zájmu a vztahů
Josef KUNDRÁT, Tereza BENEŠOVÁ 294

Vzťah medzi agresivitou a rozhodovacími štýlmi
Simona HIRČKOVÁ, Ladislav LOVAŠ 299

Vzťah vedeckého myslenia a epistemologicky nepodložených presvedčení študentov technických a spoločenskovedných odborov
Norma KLESTINCOVÁ 311

Za siedmimi hoaxami alebo o trojhlavom fake news
Kristína BLAŽEKOVÁ, Jana FÚSKOVÁ 320

Zisťovanie vzájomnej spojitosti a rozdielov medzi pohlaviami v priamych formách sebapoškodzovania a sebahodnotenia u adolescentov
Dominika DOKTOROVÁ, Veronika KALIVODOVÁ 328

Content

Adaptive behavior in burden situation
Karel PAULÍK 13

Car companies, drivers, and their considerations about headlights in new passenger cars
Lucie VIKTOROVÁ, Ladislav STANKE, Matúš ŠUCHA 23

Democratic style of leading 4th and 5th classes in family-type school in the context of ethical education
Michaela PACHELOVÁ 36

Depression path modelling in the transition to the adulthood: can depression be detected from faces?
Natália SABOLOVÁ 46

Experimental drama – fifteen´s years case study
Stanislav SUDA 58

Genetic modification – benefit for planet, risk for human?
Mária ŠUĽOVÁ, Miroslav POPPER 66

Assessment of covid-19 pandemic impact on the long-distance travel behaviour based on the online survey: comparison between poland and slovakia
Gabriel KŇAŽEK, Anton PASHKEVICH, Barbora POVAŽANOVÁ, Jagoda SKÓRA 78

How to teach about historical figures through comic books?
Kristína VALÁŠKOVÁ 84

Quality of life of patients after stroke in relation to personality characteristics
Katarína DANČOVÁ, Tomáš SOLLÁR 91

Between psychology and history: psychohistory and its place in social sciences
Martin BRUMMER 101

Is not stress as stress? Searching for correlation between stress and academic stress in university students
Eva SEDLÁKOVÁ, Lucie KŘEMÉNKOVÁ, Jana KVINTOVÁ 106

Verification of the new sss-p intervention (intervention focused on compassion and self-compassion) among students
Nikoleta KUGLEROVÁ, Natália DOLINSKÁ 114

Enhancement of scientific reasoning as a form of reducing epistemically unfounded beliefs and disinformation
Viktória SUNYÍK, Vladimíra ČAVOJOVÁ 124

Attitudes towards people with mental and behavioral disorders in slovakia and the czech republic
Henrieta ŠEVČÍKOVÁ, Barbara LÁŠTICOVÁ 131

Predictors of passionate love in long-term romantic relationships
Eva KLANDUCHOVÁ 144

Digital games playing symptoms and risk behavior of adolescents in system of lower secondary education
Michal ČEREŠNÍK, Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ, Daniel LENGHART 156

Attachment in adolescents to parents and peers in relation to risk behavior
Katarína BANÁROVÁ, Michal ČEREŠNÍK 168

The princess with the golden star on her forehead: the theory of fairy tale – psychoanalytic approach
Lenka VÍDRŠPERKOVÁ 183

Proactive coping in students of various study fields
Miriama HUDÁKOVÁ 189

Experiencing situations associated with distance studies in children of younger school age
Josef NOTA 202

The approach of teachers in kindergartens to identification and influencing preferention nasal respiration at preschool children with regard to its significance for further psychical development
Eliška ŠLESINGROVÁ, Kateřina VITÁSKOVÁ 212

Psychological androgyny: why (not) measure gender
Dagmar HALO, Olga PECHOVÁ 220

The risks of occurrence of pupils´adaptation difficulties on the threshold of education
Radka TELEKOVÁ 229

The traits of dark triad and employee career-value orientation
Ivana TOMANOVÁ ČERGEŤOVÁ, Mária KUBÍKOVÁ 235

SELF-CARE AND JOB SATISFACTION OF SCHOOL PSYCHOLOGIST (RESEARCH PLAN)
Veronika FAJKUSOVÁ, Jan ŠMAHAJ 244

Screening of phonological disorders, predictors of dyslexia, in preschool children in practice psychologist
Dana BUNTOVÁ, Kristína MOCSÁRI, Miroslava MACKOVÁ 249

Social-emotional health and emotional intelligence of gifted children
Romana SCHUNOVÁ, Eva SZOBIOVÁ 258

Perceived threats from muslim migrants in slovakia
Dóra BELÁN, Miroslav POPPER 269

Career decision-making difficulties and metacognitive factors in students before the second directional choice
Katarína BAŇASOVÁ, Peter TÓTH 277

The use of elements of fully immersive virtual reality and the creation of a therapeutic game in the management of procedural pain in patients with burn trauma – project in progress
Jan ŠMAHAJ, Martin ZIELINA, Alena JAVŮRKOVÁ, Jaroslava RAUDENSKÁ, Robert ZAJÍČEK, Daniel DOLEŽAL, Zbyněk POHOŘELSKÝ 289

Development of a diagnostic system of attitudes, interests and relationships
Josef KUNDRÁT, Tereza BENEŠOVÁ 294

Relationship between aggressiveness and decision - making styles
Simona HIRČKOVÁ, Ladislav LOVAŠ 299

Relationship between scientific reasoning and epistemically suspect beliefs among students of technical and social sciences
Norma KLESTINCOVÁ 311

Once upon a hoax, or about a three-headed fake news
Kristína BLAŽEKOVÁ, Jana FÚSKOVÁ 320

Discovering the mutual connection and differencies between genders in direct forms of self-harm and self-evaluation at teenagers
Dominika DOKTOROVÁ, Veronika KALIVODOVÁ 328

ADAPTAČNÍ CHOVÁNÍ V ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍCH
ADAPTIVE BEHAVIOR IN BURDEN SITUATION

Karel PAULÍK

Katedra psychologie FF UP v Olomouci, Katedra psychologie FF Ostravská univerzita

Abstrakt: *Zvládání zátěže v lidském životě je již dlouho častým předmětem intenzivního zájmu psychologů a dalších odborníků, stejně jako širší veřejnosti. Početné výzkumné výsledky, teorie, odborné i laické názory na tuto problematiku představují obsáhlou látku, v níž je velmi obtížné se uspokojivě orientovat. Příspěvek přináší přehled vybraných jevů a podstatných souvislostí v situacích, kdy jsou lidé vystaveni nárokům, jež je potřeba zvládnout. Zaměřuje se zejména na podstatu, terminologii a metodologické uchopení a závažné souvislosti adaptace člověka na zátěž, příslušných dispozičních předpokladů a na volbu způsobů zvládání zátěže spojené s životem jedince. Přitom přihlíží k limitním nárokům (stresorům), které svou intenzitou či trváním přesahují, případně dostatečně nevyužívají adaptační kapacitu jedince. Expozice takovým nárokům může pro jedince vyznívat v podstatě v subjektivním či objektivním smyslu negativně (ohrožení psychické rovnováhy, stavu organismu apod.) i pozitivně (zdroj rozvojových podnětů a příležitostí).*

Klíčová slova: *Adaptace, zátěž, stres, coping, odolnost, resilience.*

Abstract: *How humans deal with stress in their lives has long been a frequent subject of intense interest among psychologists and other experts, as well as among the general public. Numerous research studies, theories, expert and non-expert opinions on this topic represent a very large quantity of information, making orientation in the topic highly challenging. This paper presents an overview of selected phenomena and key aspects of situations in which people are subjected to demands that have to be dealt with. It focuses primarily on humans' adaptation to stress – the nature of this adaptation, relevant terminology, methodological approaches and salient contexts. It also outlines the key dispositional factors affecting individuals' choices for dealing with stress in their lives, and it describes the situation when the intensity or duration of demands (stressors) exceeds (or fails to adequately exploit) an individual's adaptation capacity. Exposure to such stressors may have a negative effect – both subjectively and objectively – on individuals (representing a threat to psychological equilibrium or the individual's organism), or it may have a positive effect (stressors may act as opportunities or sources of stimuli for further development).*

Keywords: *Adaptation, burden, stress, coping, resistence, resilience.*

Úvod

Způsoby chování, jaké člověk volí, aby se vyrovnal s nároky, které na něj život klade, jsou dlouhodobě častým předmětem zájmu vědeckého bádání i laických úvah. Jedním z výsledků tohoto zájmu je nepřehledná řada vědeckých i populárních publikací. Jevy související se zvládáním jsou samy o sobě více či méně složité a vyskytují se v rozsáhlých vztahových kontextech. Badatelé, kteří se jimi zabývají, věnují pozornost jejich různým stránkám a aspektům a užívají přitom řady pojmů. My se zde budeme zabývat některými možnostmi **terminologického uspořádání** často uplatňovaných označení vybraných jevů a **možnostmi jejich zjišťování** bez ambice na úplnou podrobnou analýzu.

1. Podstatné fenomény a konstrukty

1.1. Adaptace

Adaptační proces se považuje pro existenci a fungování živých systémů v dynamických podmínkách za klíčový. Adaptace v interakci organismu s prostředím, v němž žije, je zajišťována schopností (adaptabilitou) vyrovnávat se s nároky v určitém rozmezí a udržovat v systému vnitřní rovnováhu (homeostázu). K adaptaci živých systémů na měnící se podmínky lze přistupovat různým způsobem. Můžeme se jí zabývat **v obecném smyslu** (pak se vztahuje k zátěži obecně bez ohledu na její intenzitu nebo dobu tr-

vání), nebo se zaměřit **na specifické situace**, v nichž se vyskytuje zátěž zvláštního charakteru. Je také možno uvažovat zejména o podobě a časovém průběhu zvolených postupů adaptace, nebo se zaměřovat především na relativně stabilní charakteristiky její dosažené kvality, a to v aktuálním nebo dlouhodobém rozměru.

Adaptace probíhá za součinnosti adaptačních systémů organismu (nervová, hormonální kosterně-svalová, dýchací, oběhová soustava a rovněž imunitní systém), různě složitých podsystémů, jejich součástí i prvků. Potřebná k tomu je odpovídající úroveň psychofyziologické aktivace. Nedostatečná nebo nadměrná aktivace může ovlivňovat chování na kontinuu aktivní - pasivní v krajním případě od nečinnosti až k narušení jeho organizace a výkonovému selhání.

Homeostáza na **biologické úrovni** spočívá zejména v korekcích odchylek od rovnovážného stavu a v kompenzacích změnách prostředí. Na **psychologické úrovni** je situace složitější. Do hry vstupují kognitivní, emocionální i konativní momenty. Důležitým činitelem je **subjektivní hodnocení** dané situace spojené s určitou emocionální odezvou a případnými tendencemi ke změně nebo uchování stavu. **Psychická regulace** zabezpečuje dokonalejší přizpůsobení prostředí, záměrné změny vlastního systému i jeho okolí. Přitom se uplatňují dva hlavní principy. Psychické **ekvilibrium** a psychický **hédonismus** (Nakonečný, 2015). Psychické ekvilibrium nespočívá pouze v udržování stálé rovnováhy, ale může být spojeno také se změnami eliminujícími vnitřní rozpory (např. mezi realitou a úrovní poznatků, nebo v hodnocení určitého chování či prožívání apod.). Princip psychického hédonismu je založen na preferenci příjemného před nepříjemným.

Lidská adaptace na životní podmínky zahrnuje kromě zvládání materiálních, přírodních a bioklimatických podmínek také vyrovnání se s nároky života ve společnosti v procesu **socializace**. K jejím nejdůležitějším součástem patří adaptace v rodině, adaptace na školu a zaměstnání (Fedáková, 2019; Lacková, 2019; Mareš, 2013; Paulík, 2018). Aktivní adaptaci (iniciativní jednání, asertivní či agresivní chování) lze spolu s Piagetem (1970) označit jako **asimilaci**, pasivní adaptaci jako **akomodaci** (změny ve vlastním chování v intencích očekávání okolí, konformismus). V ontogenezi relativně převažuje asimilace nad akomodací ve fázích poměrného klidu. Relativní dominance akomodace nastává zpravidla při větších změnách. **Účinná adaptace** umožňuje jedinci také adekvátní sociální začlenění a dosahování výkonu odpovídajícího předpokladům.

Neúčinná (neúspěšná) **adaptace** (maladaptace, maladjustace) je spojena s výskytem obtíží v interpersonálních vztazích, prožíváním intrapersonálních rozporů, s nízkým sebevědomím, závislostmi apod. Za globální subjektivní doprovod efektivity adaptace lze považovat v zážitkové sféře **well-being** (Orosová, 2019) či **spokojenost** (viz např. Paulík, 2017) se sebou samým, s různými oblastmi života a se životem vůbec a v kognitivní oblasti např**. moudrost** (Křivohlavý 2009a; Lacková, 2019) jako schopnost využít zkušenosti a rozlišovat pro život podstatné a nepodstatné momenty a dosáhnout nadhledu.

1.2. Zátěž

Zátěž chápeme jako souhrnné obecné označení stavu, kdy je lidská bytost v interakci s prostředím vystavena nějakým nárokům (Paulík, 2017). V tomto smyslu je zátěž v lidském životě permanentním jevem. Lze ji dělit podle různých hledisek. Např. podle intenzity na silnou, střední a slabou, podle doby působení na krátkodobou a dlouhodobou, podle vyvolané emoční reakce na příjemnou a nepříjemnou atd.

Podle povahy převážného působení podnětů lze zhruba rozlišit zátěž **biologickou** (různé části organismu), **fyzickou** (kosterně svalový aparát) a **psychickou.** Psychickou zátěž můžeme ještě členit (Hladký a spol., 1993) na: **senzorickou** (nároky na periferní smyslové orgány a odpovídající centrální oblasti), **emocionální** (požadavky vyvolávající afektivní odezvu) a **mentální** (požadavky na zpracování informací zatěžující zejména pozornost, paměť, představivost, myšlení a rozhodování). Lazarus (1966) považuje za součásti psychické zátěže percepci a hodnocení míry ohrožení, myšlenkovou přípravu reakce a její realizaci. Zátěž chápeme (Hladký et al., 1993; Paulík, 2017) s ohledem na **systém vztahů** mezi podsystémy osobnosti a prostředí. V jejich interakci se uplatňují různé jevy, vztahy a podmínky a vycházejí z ní určité požadavky, s nimiž se osobnost musí vyrovnat. V obecném smyslu, kdy se jedná o **kladené nároky vůbec**, je adaptační efekt funkcí **procesu zvládání**. Zaměříme-li se na specifické situace, kdy jsou kladené **nároky silné až extrémní**, případně nároky nevyužívají adaptační kapacitu a nenavozují úroveň odpovídající stimulačnímu optimu, pak je možno zátěž hodnotit v systémovém rámci vztahů osobnost – prostředí jako **neoptimální** vzhledem k možnostem se s ní vyrovnat, a označit ji jako **stres**. Stres je zde tedy chápán jako **zvláštní případ zátěže**, na níž je úspěšná adaptace možná jen za cenu vysokého úsilí, případně je adaptace možná jen v omezené míře nebo není možná vůbec a fungování živého systému je ohroženo nebo vážně narušeno. Stres navozující negativní důsledky včetně subjektivního prožívání se označuje jako **distres** (Selye, 1983). Pro stres prožívaný v zásadě jako příjemný a podněcující se uplatňuje pojmenování **eustres**. V kon-

textu zde uplatňované terminologie pak je možno označit zátěžové podněty jako **stresory** (potencionální nebo reálné) a proces zvládání stresu jako **coping.**

Důsledky stresu budí zájem v odborných kruzích i v širší veřejnosti. V zásadě mohou být hodnoceny **jako pozitivní i negativní.** Základ negativních důsledků lze spatřovat např. podobně jako Selye (1983) v potenciálním vyčerpání energetických zdrojů s následným narušením fungování systému organismu či osobnosti nebo jeho úplnými zhroucením. Pozitivní momenty přináší např. možnost podnícení rozvoje. Podrobněji jsme se důsledky stresu zabývali jinde (např. Paulík, 2017).

1.3. Rizikové a protektivní faktory

Vnější a vnitřní činitele podílející se na výsledku adaptivních behaviorálních vzorců lze pro přehlednost dále rozčlenit různým způsobem. Vliv na efektivitu adaptačního procesu má interakce **rizikových a protektivních faktorů**. Účinek obou se může kumulovat (viz např. Šolcová 2009).

K rizikovým faktorům v prostředí („objektivním“) je možno řadit např. závažné negativní životní události i nakumulování drobných nepříjemností (daily hasless), nepříznivou rodinnou či ekonomickou situaci apod. Z řady **subjektivních** rizikových faktorů lze jmenovat např. nastavení temperamentu (neuroticismus) vulnerabilitu nebo diatézu. **Vulnerabilita** znamená sníženou toleranci, případně zvýšenou citlivost k rušivým vlivům a zdroj možného narušení adaptačního procesu a nedostatečného vyrovnání se s danými požadavky (Hardin, 2015). **Diatéza** jako náchylnost k určité chorobě představuje zvýšené riziko onemocnění. Komplexní rizikovým faktorem může být **rizikové chování** přímo či nepřímo ohrožující zdraví, případně život. To se častěji vyskytuje v dospívání (Dolejš & Orel, 2017; Pelcák, Hoferková, & Bělík, 2015). WHO určuje adolescenty jako významnou rizikovou populační skupinu a v této souvislosti se hovoří o **syndromu rizikového chování v adolescenci**. Hlavními oblastmi rizikového chování jsou (1) zneužívání psychotropních látek (drogy), (2) negativní psychosociální jevy (vandalismus, hostilita, krádeže, porušování předpisů apod.), (3) nezodpovědné reprodukční chování (předčasný koitální debut, sexuální promiskuita).

Protektivní faktory jako specifické situační nebo individuální jevy přispívající k formování odolnosti obsáhle přibližuje např. Rutter (1987). Jeho často citovaná práce přináší seznam téměř tři desítek protektivních faktorů. Dalšími pojmy, které se uplatňují v daném vztahovém rámci, jsou „kompenzační faktory“ nebo „vnitřní zdroje“ či „vývojové výhody“ (assets) nebo „vývojové trumfy, „ameliatorní faktory“ (Matějček & Dytrich, 1998). Řada autorů se shoduje na pozitivním vlivu např. příznivého rodinného prostředí, smyslu pro humor, interního místa kontroly, víry v osobní účinnost (self-efficacy) apod. Otevřenou otázkou zůstává obecná podpůrná platnost protektivních faktorů a míra jejich odlišnosti u různých jedinců a situací (Johnson & Wiechelt, 2004).

1.4. Obranné mechanismy

Za historické předchůdce dnešního pojetí odolnosti proti zátěži lze v jistém smyslu považovat pojmy **síla vůle** nebo **síla ega**. V 19. století byla vůle centrálním pojmem filozofického směru voluntarismu, jemuž je vlastní předpoklad, že silná vůle spolu s lidskou svobodou je prostředkem vyřešení téměř všech problémů (Petrusek, 2011). V podobném smyslu uvažuje Freud (1991) o síle ega. Jedním z předpokladů jejího udržování je obrana před informacemi vycházejícími z negativního posuzování vlastních činů ohrožujícího sebeúctu. Freud a později jeho dcera Anna (Freudová, 2006) popsali celou řadu **obranných mechanismů**. K základním se řadí vědomé **popření** (ignorování určité záležitosti a její důležitosti apod.) a nevědomé **vytěsnění** (odstranění nepříjemných a nepřijatelných pocitů a myšlenek z vědomí). K dalším obranným mechanismům patří např. projekce, introjekce, regrese, bagatelizace, odčinění, sociální izolace atd. Obranné mechanismy mohou sehrát ve vyrovnání se s některými situacemi i více méně příznivou roli a napomoci udržení osobně vyhovujícího sebepojetí. Nicméně zpravidla jsou považovány (Paulík, 2017) spíše za náhradní a méně hodnotné způsoby adaptace na zátěž, nezřídka subjektivně zkreslené a mylné. V této souvislosti např. Vaillant (1977) navrhuje rozlišit obrany nezralé (nezdravé, neurotické, psychotické) a zralé (odreagování v prospěšných a přijatelných aktivitách, prostřednictvím humoru atd.).

Příkladem problematických obran může být naučená bezmocnost a záměrné sebe znevýhodňování. O **naučenou bezmocnost** (Seligman, 1975) jde, když se u jedince na základě zkušenosti posílí přesvědčení, že je možné vyhnout se řešení problémové situace vlastním úsilím pod záminkou slabosti či nedostatku schopností a přenechat plnění úkolů, na něž údajně nestačí, ostatním (členové rodiny, spolupracovníci). Ochranné postoje okolí mohou bezmocnost posilovat. **Záměrné sebe znevýhodňování** je na rozdíl od většiny obranných mechanismů vědomé (např. Mareš, 2001). V podstatě jde o úhybný či defenzivní manévr proti ob-

vinění okolím z neschopnosti. Jedinec oznamuje ostatním, že bez jeho zavinění vznikly určité nepříznivé okolnosti, které mu brání v dosažení očekávaných výsledků a získává tak ospravedlnění pro případný nezdar a omezuje jeho negativní hodnocení.

1.5. Odolnost

Při popisu či analýze chování člověka v zátěžových situacích často vyvstává potřeba nějak souhrnně, srozumitelně bez detailů a více či méně obecně označit to, co umožňuje vyrovnat se s přítomnými nároky. Jednou z možností, která se naskýtá, představuje **pojem odolnost**. Tento pojem může být podobně jako pojem adaptabilita uplatňován v souvislosti se schopností adaptace či její dosaženou úrovní. Odborný i laický zájem o psychickou odolnost je vcelku pochopitelný vzhledem k potřebě vyrovnávat se s nároky, kterých život přináší velké množství. Pokud se o odolnosti uvažuje v obecných souvislostech, je příslušný pojem vcelku přijatelný a všeobecně jasný. Přitom se má za to, že jedinec s **vyšší odolností** se pravděpodobně vyrovná s větším rozsahem zvládnutých nároků, aniž by byl významněji vyveden z míry, celkově mívá méně problémů a těžkostí, a tedy i méně důvodů k nespokojenosti. Jeho schopnost podávat výkony odpovídá dispozicím atd. Pokud jde o specializovaný odborný kontext, je zde situace - podobně jako u celé řady dalších psychických jevů - zřetelně komplikovanější. Vzhledem ke své podstatě, variabilitě podmíněnosti i projevů v lidském životě je tento fenomén obtížně teoreticky i výzkumně uchopitelný (Paulík, 2020). Mezi badateli nebylo dosaženo shody v základních otázkách (Martiníková, 2019; Schikora, 2019) a existuje celá řada definic odolnosti. Dále se budeme zabývat některými teoretickými a terminologickými přístupy k odolnosti v psychologii a používanými metodami jejího zjišťování.

Odolnost může být chápána **v užším smyslu** především jako osobnostní vlastnost, schopnost či kompetence, souhrn vlastností/faktorů, nebo jako aktuální stav, proces či výsledek procesu adaptace či zvládání a také určitý **ukazatel kvality adaptace** (Novotný, 2014; Paulík, 2020). Jako relativně **příznivá konstelace dispozic** k využívání dostupných adaptačních zdrojů (pokud je prostředí zpřístupňuje) dlouhodobě přetrvávající v čase může být odolnost chápána jako vlastnost a jako základní dispoziční předpoklad adaptace (obecná schopnost adaptace, adaptabilita). Jde-li o odolnost **v konkrétních situacích** s nároky kladenými tady a teď, představuje spíše aktuální psychický stav jako **výsledek** dosud probíhajícího **adaptačního procesu** v daných podmínkách, a současně je také zdrojem či vstupní podmínkou pro další adaptaci na danou situaci se všemi přítomnými požadavky, riziky, ochrannými a podpůrnými činiteli.

V odborné literatuře se z velké části (ne zcela) od pohledu na odolnost jako na jednu super vlastnost upouští (Masten, 2016) a odolnost je pojímána **v širším smyslu** jako **komplexní vícerozměrný, široce podmíněný multifaktorový fenomén**, který je výsledkem působení různých činitelů, představovaných rozsáhlým souborem jevů a podmínek. Kromě osobnostních dispozic jsou to také faktory vztahové, kulturně společenské, komunitní i fyzikální ekologické, které s osobnostními předpoklady vstupují do interakcí (Ungar & Liebenberg, 2011; Ungar, M., Ghazinour, & Richter, 2012). Rozhodující je přitom optimální využití vnitřních a vnějších zdrojů (protektivní faktory, kompenzační faktory, vývojové trumfy či výhody apod.).

Uvažujeme-li o odolnosti jako adaptační schopnosti, je důležité, v čem tato schopnost spočívá. V odborné literatuře se uvádí zejména (Paulík, 2017; 2019):

- kladení odporu a odolávání širokému spektru tlaků (resistance) bez závažnějšího narušení funkce a volba optimálních způsobů chování,
- rychlá a pružná regenerace a obnova původního stavu (zdraví) systému (recovery, bounceback),
- změny v systému (osobnosti) s využitím získaných zkušeností i nově získaných dovedností a poznatků pří zvládání v budoucnu (reconfiguration),
- příprava a využívání vnitřních zdrojů pro zvládání nároků a aktivizace osobního rozvoje,
- normální nebo zdravý vývoj navzdory rizikům a nepřízni,
- pružná akceptace vlastních prožitků a tělesných pocitů bez pasivního přijímání, vyhýbání či snahy o kontrolu za každou cenu (flexibilita).

Na základě poznatků z výzkumu předpokládají mnozí badatelé (Lacková, 2019), že odolnost je v lidském životě běžný fenomén a potřebné způsoby uvažování a chování je možno si osvojit.

Míru odolnosti lze stanovit vzhledem k závažnosti nebo trvání kladených nároků (běžné, vysoké, extrémní). Dále je možno uvažovat o podílu vrozených a získaných předpokladů, podílu individuálních a environmentálních vlivů, rozsahu odolnosti (zvládání konkrétních situací, nebo nároků vůbec, případně rozpětí zvládaných požadavků) apod. Podle převažujícího charakteru zvládaných nároků lze odolnost schematicky dělit na **fyzickou** (souvisí zejména s nároky na organismus) a **psychickou** (senzorické, emocionální či mentální nároky).

Úplné a vědecky adekvátní postižení komplexu jevů, které jsou součástí obou konceptů, je v teorii i v empirickém výzkumu zřejmě jen těžko možné. Základ metodologických problémů je možné vidět již v nejasném určení toho, co vlastně v daném vztahovém rámci zkoumat a jak.

Další nejasnosti mohou vyvstat v otázce kauzality souvislostí odolnosti (Jde o reakci na stres, nebo příčinu toho, že výsledek adaptace je právě takový a ne jiný?), uplatňování odolnosti v adaptaci na určité situace (Jde o globální jev, nebo spíše o působení dílčích složek a připadá pak v úvahu kompenzace nedostatků v určité oblasti díky přednostem v jiných oblastech nebo přenos mezi oblastmi?), potřebné úrovně odolnosti pro běžný život (je pro člověka lepší snažit se dosáhnout úrovně pro zvládání běžných problémů, nebo usilovat o míru odolnosti s potenciálem zvládání i těch nejnáročnějších nepříznivých událostí?).

Během posledních zhruba pěti desítek let, kdy se badatelé zabývají odolností ve zvýšené míře, se jejich zájem orientoval (Novotný, 2015; Paulík, 2019; Šolcová, 2009) zejména na:

1) popis důvodů a souvislostí úspěšné adaptace v nepříznivých podmínkách (odlišnosti osob, které se dokázaly adaptovat i za nepříznivých okolností), identifikace potencionálních protektivních faktorů, uplatnění poznatků v intervencích u ohrožených jedinců,

2) postižení podstaty protektivních faktorů (objasnění regulačních systémů a procesů),

3) vytváření podmínek podporujících odolnost (rozvíjení odpovídajících dispozic u ohrožených dětí, prevence),

4) interdisciplinární integraci poznatků (nové poznatky o fungování mozku, genů, autoregulačních systémů), rozšíření oblasti sledovaných faktorů ovlivňujících odolnost).

Ve vývoji názorů lze zaznamenat posun (Luthar,2015) od pohledu na odolnost jako na **relativně stálý jev**, osobnostní rys, (schopnost) disponující zvládání nepříznivých situací a adaptivní vývoj (Šolcová, 2009) – tomu odpovídá např. dříve často používaný pojem **nezranitelnost** – k uznání **dynamického, multikondicionálního a multidimenzionálního** charakteru odolnosti. Pojem odolnost se uplatňuje také v souvislosti se specifickou zátěží (odolnost proti určitému typu nároků).

Novější koncepce psychické odolnosti lze rozdělit (Kebza, 2005; Kebza & Šolcová 2008) na hlavní a prototypické. **Hlavními koncepcemi** jsou pojetí explicitně zaměřená na odolnost jako např. sense of coherence (SOC – Antonovsky, 1993), hardiness, (Maddi, 2016) nebo účinná integrovanost osobnosti (Mikšík, 1991; 2002). **Prototypické koncepce** postihují jevy, které se na odolnosti podílejí, nebo s ní nějak souvisejí. Příkladem mohou být lokalizace kontroly (Dolejš, Zemanová, & Vavrysová, 2018; Rotter, 1966), yysvětlovací styl (Seligman, 1998), self-efficacy (Bandura, 1982), flow (Czikszentmihalyi, 1996), flourishing (Seligman, 2011; Kebza & Šolcová, 2015). Tyto koncepce v zásadě spojují odolnost s osobnostními charakteristikami, které vstupují do interakce s prostředím a specifickým způsobem přispívají k úspěšné adaptaci. Např. podle Mikšíka (2002) tvoří odolnost klíčovou komponentu, jakési jádro osobnosti. Se zvyšující se odolností roste rozsah i náročnost požadavků, které je jedinec pravděpodobně schopen zvládnout bez závažnější újmy. Jinými slovy vyšší odolnost je spojená s poklesem míry rizika nezvládnutí určitých nároků a pravděpodobnosti, že bude narušena jeho vnitřní rovnováha. Kromě dispozičních charakteristik odolnosti spojených s osobností jako její složka či dílčí znak se v souvislosti s odolností sleduje osobnost jako celek (např. pětifaktorový model). Výsledky výzkumů napovídají, že faktory postihujícími osobnost jako celek vysvětlují zhruba stejné procento rozptylu jako situační faktory (Balaštíková, Blatný, & Kohoutek, 2004).

Obsahově blízký pojmu odolnost je pojem **resilience**. Ten může být chápán odlišně i jako synonymum. Specifičnost resilience je patrná, zejména, když se v tomto pojmu akcentuje **přítomnost rizika** či **nepřízně,** které mohou (Earvolino-Ramirez, 2007) představovat výzvu. Závažnost nepřízní a rizik představuje jedno z témat pro diskusi. Někteří autoři (srov. Novotný, 2014) zahr-

nují do vymezení resilience vedle zvládání závažných rizik, také vyrovnávání se s běžnými relativně mírnými riziky (daily hasless), která jsou součástí každodenního života. Rozšiřování obsahu konceptu resilience spolu s patrným snižováním důrazu na přítomnost nepřízně a rizika (Novotný, 2015) vede v konečném důsledku mimo jiné ke snižování diference pojmů **odolnost a resilence**. Oba pojmy v zásadě (Paulík, 2017) označují osobnostní dispozici, stav, proces i výsledek. V daném kontextu se ovšem uplatňují i další pojmy více méně akcentující některé formální charakteristiky psychických jevů.

V domácí odborné literatuře (Paulík, 2017) se můžeme setkat i s užším pojetím resilience jako druhu odolnosti. Např. Křivohlavý, (2009b) hovoří o nezdolnosti typu resilience, SOC či hardiness. Resilience je příznačná pružností, houževnatostí umožňující člověku bojovat s těžkostmi a nepoddat se jim.

1.6. Zvládání, coping

Označíme-li zvládání zátěže, v obecném smyslu jako adaptaci (viz výše), pak pro zvláštní případy zátěže volíme označení coping. Zpravidla se jím rozumí vědomé záměrné reagování na náročnou situaci (Paulík, 2017). Např. podle Folkman, Lazarus, Gruen, & Delongis, (1986, 572) coping představuje „behaviorální, kognitivní nebo sociální odpovědi související s úsilím osoby eliminovat, zvládat či tolerovat vnitřní nebo vnější tlaky a tenze pocházející z interakce osobnosti a prostředí“. Holahan & Moss, (1990, 910) považují coping za „stabilizující faktor, jenž může pomoci udržovat psychosociální adaptaci během stresuplné epizody“. Amirkhan (1990) v této souvislosti píše o aktivním hledání vhodných nástrojů zvládání a vyhledávání pomoci. O funkčnosti copingu. uvažují např. Carver, Scheier, & Weintraub (1989).

Způsoby chování volené při zvládání zátěžových situací se označují jako copingové strategie. Někdy se ještě hovoří o copingovém stylu příznačném obecnější tendencí k preferenci určitých strategických postupů a copinngových taktikách, nebo technikách (Křivohlavý, 2002; Ruiselová et al., 2006) zahrnujících konkrétní kroky.

Lazarus (1966), který se otázkám zvládání věnuje již od šedesátých let minulého století, považuje coping za **dynamický komplexní jev** (spíše proces než vlastnost osobnosti). Základní copingové strategie se lidé zpravidla snaží uplatňovat ve všech situacích. Podle jejich sekundárního hodnocení pak upřednostňují některý typ. Lze rozlišit čtyři druhy copingových strategií:

1) útok na obtěžující a rušivý fenomén (noxu),

2) různé druhy aktivit směřujících k posilování vlastní obranyschopnosti vůči noxám,

3) vyhýbání se noxám,

4) apatie (pocity beznaděje, deprese, bezmocnosti).

Později přidává Lazarus (např. 1993; 1994) ještě rozlišení na **coping zaměřený na problém** (problem-focused coping) charakteristický snahou hledat řešení daného problému a **coping zaměřený na emoce** (emotion-focused coping) vyznačující se snahou dostat pod kontrolu emoce, tak aby nenarušovaly průběh zvládání. Zaměření copingu je ovlivňováno výsledkem **hodnocení zátěžové situace**. To Lazarus rozlišuje na **primární** (oč se jedná, co je ohroženo) a **sekundární** (co se vůbec dá dělat). Coping zaměřený na problém volí jedinec, když dospěl k názoru, že něco pro řešení může udělat (přímou akci, vyhledat pomoc, využít dostupné informace, změnit chování, apod.). Coping zaměřený na emoce převládne, když při hodnocení dospěje k přesvědčení, že se v podstatě nedá dělat nic. V takovém případě se snaží své emoce regulovat, ovládat se, dosáhnout celkového zklidnění a náhledu na situaci.

S ohledem na časovou perspektivu lze rozlišovat **coping reaktivní** (zvládání stresu, který už nastal) a **proaktivní** (zaměřené na potenciální stresové situace). Proaktivní coping je ve své podstatě pozitivní. Spíše než na hrozby, se zaměřuje na cíle. Vychází z přesvědčení o vlastních schopnostech vyrovnat se s budoucími výzvami a dosahovat cílů i za nepříznivých okolností. Někteří autoři (Pelcák, 2013) v souvislosti s preventivní přípravou na překonání stresorů, jejichž působení lze očekávat v blízké (bezprostřední hrozby) i vzdálené budoucnosti, hovoří o **copingu anticipačním** (anticipatory coping), jehož součástí může být i příprava na stresovou situaci. Carver, Scheier, & Weintraub (1989) rozlišují kromě copingu zaměřeného na problém a na emoce třetí skupinu **dysfunkčních způsobů zvládání**, které podrobněji charakterizují jako: projevování negativních emocí; mentální a behaviorální oddálení (snaha odpoutat se od problému zaměřením na jiné aktivity, projevy pasivity, bezmoci, rezignace na

cíle); snaha uniknout z obtížné situace a vyhnout se nutnosti jejího řešení pomocí psychoaktivních látek. Compas, Connor-Smith, Thomsen, & Wadsworth (2001) v podobném smyslu uvažují o **automatických zvládacích reakcích** na stresory. Oproti tomu **kontrolovaný coping** podle nich spočívá ve vědomém usměrňování automatických impulsů fyziologického, psychologického či behaviorálního charakteru v reakcích na stresory.

2. Metody zjišťování zvládání zátěže

Metody, jež se zaměřují na zjišťování tendence k volbě určitých způsobů chování směřujících ke zvládání v zátěžových situací, využívají různých možností, jak k této problematice přistupovat. V zásadě se zaměřují na volené strategie nebo na potřebné dispozice.

Jako příklad metody ke zjišťování copingových strategií může posloužit inventář copingových strategií **COPE** (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989). Zjišťuje frekvenci volby 15 copingových strategií (např. aktivní coping, využívání sociální opory, humor, zneužívání alkoholu apod.) prostřednictvím 60 položek. K dispozici je i zkrácená verze **Brief COPE** (Carver, 1997) zjišťující 14 strategií (28 položek). Dalším příkladem může být **CSI – Coping Strategy Inventory** (Tobin, Holroyd, & Reynolds, 1984) zjišťující copingové strategie na třech úrovních (1) konkrétní strategie (např. kognitivní přehodnocení, sociální opora, vyjádření emocí apod.). (2) přijetí nebo odmítnutí problému a emocí, (3) angažovaný příklon (engagement) nebo odklon (disengagement), ústup od řešení. Inventář obsahuje 72 položek.

Psychická odolnost se zjišťuje metodami postavenými na **subjektivních výpovědích**, nebo **objektivních měřeních**, případně na **pozorování a hodnocení chování** nezávislými posuzovateli. Metod zaměřených přímo na konstrukt odolnosti je celá řada. Jako příklad lze uvést **The Connor-Davidson resilience scale** (Connor & Davidson, 2003) založenou na sebehodnocení respondentů. Škála zahrnuje pět faktorů a původně byla určena zejména pro dospělou klinickou populaci, ale běžně se používá i pro neklinickou populaci. **Resilience Scale for Adults RSA** (Friborg, Hjemdal, Rosenwinge et al., 2003) zjišťuje resilienci jako osobnostní i dynamickou charakteristiku. Je tvořena 37 položkami rozdělenými do pěti subškál. Škála má i variantu pro dospívající **Resilience Scale for Adolescent** (Hjemdal, Friborg ,Stiles et al., 2006). Příkladem krátké metody muže být **Brief Resilience Coping Scale** (Sinclair & Wallston, 2004) složená ze čtyř položek. Ukázkou komplexně zaměřené metody je **dotazník Child and Youth Resilience Measure** (Ungar & Liebenberg, 2011). Revidovaná verze zjišťuje tři dimenze resilience: (1) individuální faktory, (2) vztahy s primárními pečujícími osobami a (3) faktory kontextu.

Přehled o 19 metodách měřících resilienci je možno získat např. z textu autorů Windle, Bennet, & Noyes, (2011).

Závěr: terminologická rekapitulace

Pojmy z oblasti lidského chování, jehož účel spočívá ve zvládání kladených nároků (zátěže, stresu, nepříznivých událostí i běžných problémů apod.), se nezřídka obsahově prolínají či překrývají a jejich diference vyplynou až z podrobnější analýzy. Snahy o terminologický konsensus narážejí na překážky vycházející z rozdílných teoreticko- metodologických východisek. Přesto se alespoň pro běžné uplatnění (když se nejedná např. o speciálně zaměřenou teoretickou studii) nabízí jako možnost zvýšení přehlednosti v této oblasti používat (Paulík, 2017) uvedené pojmy určitým způsobem.

Pokud jde o **obecné označení** jevů z dané oblasti pro účely běžné komunikace bez důrazu na speciální akcenty a detaily, pak považujeme za vhodné užívat pojmy **adaptace** či **zvládání** pro přizpůsobování člověka situačním požadavkům měnícího se prostředí a vyrovnávání se s nimi vůbec (bez zřetele na charakter těchto požadavků). Tomu odpovídá označení schopnosti adaptace **adaptabilita. Zátěž** obecně pak označuje stav věcí, kdy jsou na člověka kladeny nějaké blíže nespecifikované nároky jako takové. Zdroje zátěže lze v obecném kontextu označit jako **zátěžové podněty**. V **systémovém pojetí** je zátěž chápána v rámci systému vztahů v interakci osobnosti a prostředí. **Míra zátěže** zde odpovídá poměru kladených nároků (expozic) a předpokladů je zvládat (adaptabilita, odolnost, dispoziční faktory, adaptační zdroje, frustrační tolerance apod.).

Pokud jde o označení jevů **ve specifických situacích** příznačných určitými zvláštními okolnostmi, pak se označení stres vztahuje na **zvláštní případ zátěže**, kdy jsou nároky neoptimální (nadměrné nebo nedostatečně stimulující vzhledem k adaptivním dispozicím/zdrojům), v tomto kontextu označené jako **stresory.** Stresory mohou být **potenciální** nebo **reálné**. Pojmy **distres** a **eustres** se uplatňují v případě stresu nepříjemného (nežádoucího, škodlivého), respektive stresu neškodného, podněcujícího prožívaného v podstatě pozitivně. Vyrovnání se se stresem vyžaduje vyvinutí zvýšeného úsilí. Příslušným termínem je **coping**,

jímž se rozumí vědomý a aktivní způsob **zvládání stresu**. Způsoby volené pro zvládání stresu se označují jako **copingové strategie**. Dále lze rozlišovat ještě copingové taktiky, případně techniky (konkrétní kroky). Jejich neúspěšné uplatnění může znamenat poškození případně zhroucení organismu/osobnosti. Diference termínů adaptace/zvládání a coping koresponduje s rozlišením zátěže a stresu.

Podle úrovně specificky zaměřeného přístupu ke zvládání se nabízejí další možností. Lze se např. zabývat adaptaci na určitý typ zátěže, souvislostmi adaptace s dalšími jevy (zdraví, výživa, gender, kvalita života apod.). Pro označení (subjektivních) předpokladů se v užším smyslu uplatňují pojmy jako odolnost, kompetence, resilience apod. Dá se předpokládat, že se nejedná o univerzální ani stabilní kvality disponující jedince ke zvládání zátěží, a že tedy se mohou měnit podle situace i v čase a dají se rozvíjet tréninkem a programovým vytvářením vhodných podmínek pro úspěšné zvládání stresu.

Pro charakteristiku dispoziční báze zvládání se v české odborné literatuře i každodenní mluvě běžně používá pojem **odolnost** obecně pro zvládání zátěže vůbec i ve specifickém smyslu jako zvládání nároků určitého typu. Vcelku bez problémů může sloužit jako obecný koncept zastřešující řadu jevů z oblasti adaptace i copingu. Úspěšnou adaptaci na danou situaci podporuje odolnost představovaná **za daných okolností optimálním vybalancováním relevantních vnitřních i vnějších podmínek**. Podobně se uplatňuje také termín **resilience**. Ten se vztahoval původně zejména k situacím příznačným přítomností rizik a nepřízně. Pokud se ovšem v současnosti nezřídka důraz na přítomnost rizika snižuje a rozsah zátěžových situací, které resilience umožňuje zvládat, se rozšiřuje, rozdíl konceptů odolnost a resilience se stírá. Teoreticky jsou pak oba pojmy chápány jako označení mutikondicionální a mutidimenzionální fenomény.

Odolnost jako obecný předpoklad zvládání může být z detailně zaměřeného zorného úhlu specifikována podle záměrů badatele za pomocí dalších pojmů, akcentujících příslušná specifická hlediska. Odolnost jako **relativně příznivá konstelace dispozic** k využívání dostupných adaptačních zdrojů (v prostředí, které tyto zdroje zpřístupňuje) může být chápána jako vlastnost, aktuální psychický stav, jako výsledek dosud probíhajícího adaptačního procesu i zdroj či vstupní podmínka pro další adaptaci. Lze ji také chápat jako **obecný kvalitativní ukazatel adaptace**. Odolnost lze v zásadě dělit na **fyzickou** (souvisí zejména s nároky na organismus) a **psychickou**. K jejím základním úkolům patří vzdorování zátěžovým podnětům a uchovávání vnitřní rovnováhy osobnosti (homeostáza, psychické ekvilibrium), rychlé obnovení rovnováhy a mobilizace adaptačních zdrojů s pohotovosti k adekvátní reakci na další nároky. Mírou odolnosti jedince může být rozsah podnětů, s nímž se dokáže efektivně vyrovnat, aniž by došlo k narušení nebo zhroucení adaptačních mechanismů. **Vyšší odolnost** jedince pravděpodobně provází vyšší **spokojenost,** schopnost podávat výkony odpovídající dispozicím, méně problémů, zdravotních obtíží atd.

Literatura

Amirkhan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1066–1074.

Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine*, 36, 725–733.

Balaštíková, V., Blatný, M., & Kohoutek, T. (2004). Aspekty sebepojetí jako determinanty výběru strategií zvládání adolescentů. *Československá psychologie*, 48(5), 410–416.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy. *American Psychologist*, 37, 122–147.

Carver, C. S. (1997). You want to mesure coping but your protocol's too long: Consider to Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92–100.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder, & C. J. Lopéz (Eds.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, s. 231–243.

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.

Compas, B. F., Connor-Smith, J. K., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during chidhood and adolescence: Problems, progress and potential theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87–127.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development a new resilience scale. The Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depresion and anxiety,* 18, 76–82.

Czikszentmihályi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Dolejš, M., Zemanová, V., & Vavrysová, L. (2018). *Kdo a co řídí české adolescenty?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A conceptanalysis. Nursing Forum, 42(2), 73–82.

Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & Delongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571–579.

Franklin, S., & Downing, T. (2004). *Resilience and Vulnerability*. GECAFS Project – Poverty and Vulnerability Programme. Stockholm, Sweden: Funding Agencies, Stockholm Environment Institute.

Fedáková, D. (2019). Člověk v pracovní organizaci. In J. Výrost, I. Slaměník, E. Sollárová (Eds.), *Sociální psychologie*. Teorie, metody, aplikace (501-511). Praha: Grada Publishing.

Freud (1991). *Vybrané spisy* I. Praha: Avicenum.

Freudová, A. (2006). *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J., & Martinusen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are central prospective resource behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research,* 12(2), 65–76.

Hardin, S. R. (2015). Vulnerability of older patients in critical care. *Critical Care Nurse*, 2015, 35(3): 55-61. DOI: 10.4037/ccn2015995. ISSN 02795442.

Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for for adolescentresilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurment and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84–96.

Hladký, A. a spol. (1993). *Psychické aspekty zátěže a stresu*. Praha: UK.

Holahan, C. J., & Moss, R. H. (1990). Life stressors, resistance factor and improved psychological functioning: An extension of the stress resistance paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 909–917.

Johnson, J. L., & Wiechelt, S. A. (2004). Introduction to the special issue of resilience. *Substance Use and Misuse*, 39, 657–670.

Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.

Kebza, V., & Šolcová, I. (2008). Hlavní koncepce psychologie odolnosti. *Československá psychologie*, 52(1), 1–19.

Kebza, V., & Šolcová, I. (2015). Resilience: některé novější koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*, 59, 444–451.

Křivohlavý, J. (2009a). *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada Publishing.

Křivohlavý, J. (2009b). *Psychologie zdraví*. 3. vydání. Praha: Portál.

Lacková, L. (2019). *Longitudinálny výskum protektívnych faktorov resilience u vysokoškolských učiteľov*. Ostrava: OU PdF.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and coping process*. New York: McGraw-Hill.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to emotion: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.

Lazarus, R. S. (1994). *Psychological stress in the workplace*. In P. L. Parewé, & R. Cranall (Eds.), Occupational stress: A handbook. Washington. D. C.: Taylor & Francis, 3–14.

Luthar, S. S. (2015). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. In D.

Cicchetti, & D. J. Cohen, *Developmental Psychopathology: Volume Three: Risk, Disorder, and Adaptation* (739–795). Získano 28. 12. 2020 z https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20

Maddi, S. R. (2016). Hardiness. In S. K. Whitbourne, *The Encyclopedia of Adulthood and Aging* (1-4). New Jersey: John Wiley & Sons.

Mareš, J. (2001). Zvládání zátěže pomocí strategií záměrného sebe znevýhodňování. *Československá psychologie*, 45 (4), 311–322.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál..

Martiníková, A. (2019). *Teoretický koncept psychické odolnosti z pohledu slovenských psychologů*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

Masten , A. S. (2016). Resilience in developing systems: the promise of integrated approaches. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 297–312.

Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1998). *Riziko a resilience*. *Československá psychologie* 42(2), 97–104.

Mikšík, O. (1991). *Zjišťování struktury a dynamiky psychické odolnosti a integrovanosti osobnosti*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Mikšík, O. (2002). *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum.

Nakonečný, M. (2015). Obecná psychologie. Praha: Triton.

Novotný, J. S. (2014). Resilience versus „resilientní jedinec“: co vlastně zkoumáme? *Psychologie a její kontexty*, 5(1), 3-14.

Novotný, J. S. (2015). *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

Orosová, O. (2019). Sociální psychologie zvládání a resilience. In J. Výrost, I. Slaměník, E. Sollárová (Eds.), *Sociální psychologie. Teorie, metody, aplikace* (612-623). Praha: Grada Publishing

Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing,

Paulík, K. (2018). *Psychologie práce a organizace*. Vybrané kapitoly. Ostrava: Ostravská univerzita.

Paulík, K. (2019). Pojetí odolnosti v současné psychologii In M. Schwartz (Ed.), *Aktuálne problémy v psychologickej teórii a praxi*. (5-17). Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

Paulík, K. (2020). Psychická odolnost z pohledu českých a slovenských psychologů. In L. Sabová (ed.), *Psychologica* LI (64-71). Bratislava: Stimul.

Petrusek, M. (2011). *Dějiny sociologie*. Praha: Grada Publishing.

Pelcák, S. (2013). *Osobnostní nezdolnost a zdraví*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Pelcák, S., Hoferková, S., & V. Bělík (2015). Smysl pro soudržnost a adherence ke zdravému životnímu stylu u adolescentů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 5(2), 98–108.

Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: SPN.

Rotter, J. B. (1966). Generalised expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1–28.

Ruiselová, Z. et al. (2006). *Štýly zvládania záťaže a osobnosť*. Bratislava: UEP SAV.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman.

Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. 2nd ed. New York: Pocket Books – Simon and Schuster.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourishing: A visionary new understaning of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Selye, H. (1983). The stress concept: Past, present and future. In C. L. Cooper (Ed.), *Stress research*. (1–20). New York: J. Wiley & Sons.

Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1257–1264.

Schikora, J. (2019). *Pojetí psychické odolnosti českými psychology*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilience Coping Scale. *Assesment*, March, 11(1), 94–101.

Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing.

Tobin, D. L., Holroyd, K. A., & Reynolds, R. V. C. (1984). *Users manual for the coping strategy inventory*. Ohio: Ohio University, Department of Psychology.

Ungar, M. (ed.) (2011). *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across culture susingmixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Multiple Methods in Research*, 5(2), 126–149.

Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2012). Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 54(4), 348–366.

Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.

Windle, G., Bennet, K. M., & Noyes, J. (2011). *A methodological review of resilience measurement scales. Health and Quality of Life Outcomes*. Získáno 18. 1. 2021 z http://hqlo.biomedcentral.com/articles/10.1186/1477-7525-9-8.

AUTOMOBILKY, ŘIDIČI A JEJICH POHLED NA SVĚTLOMETY V NOVÝCH OSOBNÍCH AUTOMOBILECH

CAR COMPANIES, DRIVERS, AND THEIR CONSIDERATIONS ABOUT HEADLIGHTS IN NEW PASSENGER CARS

Lucie VIKTOROVÁ

Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80, Olomouc, ČR, lucie.viktorova@upol.cz

Ladislav STANKE

Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80, Olomouc, ČR, network.net@seznam.cz

Matúš ŠUCHA

Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80, Olomouc, ČR, matus.sucha@upol.cz

Abstrakt: *S ohledem na poměrně často diskutovanou problematiku oslnění na silnicích jsme se rozhodli zjistit, nakolik se čeští řidiči při výběru auta soustředí právě na jeho světlomety, jaké zdroje světla a jejich barevné podání v tomto ohledu preferují, a jak se staví k souvisejícím otázkám dopravní bezpečnosti. Prostřednictvím dotazníkového šetření formou tužka-papír i online jsme během období od února do listopadu 2020 obdrželi 225 validně vyplněných formulářů, které jsme vyhodnotili pomocí deskriptivní statistiky. Z výsledků vyplynulo, že po estetické stránce by čeští řidiči ve svých vozech preferovali moderní zdroje světla, při rozhodování o koupi vozu však hraje závažnější roli cena. Zároveň se řada řidičů v problematice automobilových světlometů úplně neorientuje, což může vést z hlediska dopravní bezpečnosti ke kontraproduktivním volbám. Nabízí se proto kladení větší zodpovědnosti na výrobce světelných zdrojů, automobilových světlometů i automobilky jako takové, aby podporovaly výrobu produktů zvyšujících bezpečnost v dopravě.*

Klíčová slova: *světlomety; design; LED; preference; oslnění; řidiči*

Abstract: *Regarding the frequently discussed issue of glare on the roads, we decided to find out how much Czech drivers focus on car headlights when choosing a car, what light sources and their color rendering they prefer in this regard, and how they approach related traffic safety issues. Through a questionnaire survey in pencil and paper and online, we received 225 validly completed forms during the period from February to November 2020, which we evaluated using descriptive statistics. The results showed that aesthetically, Czech drivers would prefer modern light sources in their cars, but the price plays a more important role in deciding whether to buy a car. At the same time, many drivers are not completely familiar with the issue of car headlights, which can lead to counterproductive choices in terms of traffic safety. It is therefore proposed to place greater responsibility on manufacturers of light sources, car headlights and the car manufacturer as such in order to support the production of products that increase traffic safety.*

Keywords: *headlamps; headlights; design; LED; preference; glare; drivers*

1. Úvod

K 31. 12. 2020 bylo dle Svazu Dovozců Automobilů (3. 2. 2021) průměrné stáří osobních automobilů v ČR 15,28 let. Jak uvádí na svých stránkách (Svaz Dovozců Automobilů, 3. 2. 2021, odst. 3): *„V této kategorii má na stárnutí nadále velký vliv skladba dovozu ojetých vozidel, z nichž je již více než 54 % starších 10 let a 23,5 % starších 15 let.“* Z těchto statistik lze soudit, že na českých

silnicích se potkává řada různorodých automobilů, a to mj. z hlediska používaných světelných technologií v předních světlometech. Osvětlení, resp. i správné používání světel má přitom zásadní vliv na bezpečnost dopravy, a to hlavně v noci. Nejde jen o to, „dobře vidět“, ale také neoslňovat protijedoucí řidiče. Ústav soudního inženýrství VUT v Brně za tímto účelem vydal již v roce 2015 Inovovanou metodiku výuky autoškol zaměřenou na bezpečnou jízdu za tmy a certifikovanou Ministerstvem dopravy ČR (Tým bezpečnosti, 8.11.2017), a americká organizace IIHS (Insurance Institute of Highway Safety) od roku 2016 zařadila do svého ratingu bezpečnosti automobilů také hodnocení jejich světlometů, což řadu výrobců přimělo ke zvýšení kvality nabízených modelů (Curry, 20.1.2021). Přesto však problematika oslnění ze silnic nevymizela, a mnohdy se objevuje právě v souvislosti s moderními automobily (Přibyl, 2019). Co je tedy jinak?

Obecně lze rozlišit použité světelné zdroje v automobilových světlometech na halogenové žárovky (např. H7), které se vyzařovaným světelným spektrem blíží světelnému spektru slunce („do žluta“), xenonové výbojky (tzv. HID – high intensity discharge lamps), jež se blíží bílému světlu, a LED (dle angl. light emmiting diode) zdroje, jejichž spektrum má dva výrazné laloky, které odpovídají jednak modrému (až modrofialovému) záření PN přechodu, a jednak žlutému světlu vznikajícímu konverzí na luminoforu (Stanke & Viktorová, 2019). Složením těchto dvou spektrálních laloků LED zdrojů vzniká vysoce jasné pseudo-bílé světlo, jenž se vyznačuje namodralým charakterem (Khan, Bodrogi, Vinh, & Winkler, 2015). Kromě barevného podání světelného zdroje, jež je jako řada dalších parametrů automobilových světlometů regulováno zákonnými normami (United Nations, 18. ledna 2013), se světlomety mohou lišit také typem využité soustavy (reflektorové, projekční, resp. jejich variacemi) (United Nations, 24. února 2009; Tashiro et al., 2014; Vlk, 2006; Žlebek, 2013). Ta hraje roli především při výsledném dojmu vnímání intenzity světla (Přibyl, 2019). Reflektorové systémy se většinou vyznačují větším rozměrem plochy jejich povrchu, který vyzařuje světlo, zatímco projekční soustavy mají vyzařovací plochu mnohem menší. To se projevuje mnohem vyšší hodnotou jasu u projekčních soustav, což může na řadu řidičů působit nepříjemně a subjektivně je oslňovat. Na oslnění si přitom řidiči stěžují na internetových serverech (ve Velké Británii na to konto vznikla i specializovaná stránka www.lightmare.org) i v průzkumech odborných agentur poměrně často (RAC, 11.6.2019). Jak jsou na tom ale řidiči, když přijde na světla v jejich vlastních automobilech? Co preferují? A hraje typ světlometu při výběru (nového či ojetého) vozu vůbec nějakou roli?

Výzkumy preferencí při nákupu osobních automobilů v ČR většinou nechávají zadávat přímo konkrétní automobilky, bazary, nebo leasingové společnosti. Tak se například můžeme dočíst o průzkumu automobilky Hyundai z roku 2018 na 2000 řidičích (Prokopec, 2.8.2018), z něhož jako hlavní faktory při rozhodování o koupi automobilu vyplývají cena, spolehlivost, druh paliva, značka a spotřeba, s jistým odstupem pak počet dveří (8. místo), komfort (9. místo), velikost vozu (10. místo), objem motoru (11. místo), převodovka (13. místo), velikost zavazadlového prostoru (15. místo), barva exteriéru (17. místo) a výkon motoru (18. místo). Až na 22. místě je jmenována bezpečnost, na 25. místě pak třeba vzdálenost dealerství. K podobným výsledkům dospěla již dříve společnost Ernst & Young Global Limited (Dittrich, 26.5.2016) na 501 řidičích, kdy cena byla hlavním faktorem jak při výběru nového, tak ojetého vozu. U nových vozů patřily mezi další podstatné faktory značka a výbava automobilu, přičemž obecně si nový vůz koupila přibližně ¼ dotázaných. Tento poměr byl přibližně stejný i ve výzkumu agentury Ipsos pro Volkswagen Financial Group (Mazúchová, 2.9.2020), kdy si 73 % dotázaných pořídilo ojetý vůz, přičemž stěžejní roli při výběru ať už nového, nebo ojetého vozu hrála cena, následovaná stářím automobilu; za ojetý vůz přitom 87 % dotázaných utratilo méně než 200 tisíc korun. Naopak barva či prodejce se ukázaly jako faktory spíše podružné, ačkoliv 40 % prodaných vozů bylo značky Škoda. Společnost SEAT (Svatoš, 14.2.2019) zase zjistila, že 45 % oslovených zákazníků se nejprve rozhoduje o druhu a rozměru karoserie, 24 % začíná druhem motoru, 17 % se primárně orientuje dle ceny a 14 % vyžaduje konkrétní značku, ačkoliv podle zástupce společnosti více než polovina kupujících s konkrétní představou o značce svou preferenci v průběhu procesu výběru vozu změní. Zajímavé je v tomto ohledu zjištění společnosti Raiffeisen-Leasing, že až 73 % z jimi oslovených 550 řidičů by si při dalším nákupu vybrali stejnou značku, a to i kdyby byly na trhu dostupné levnější varianty, přičemž při výběru automobilu hrají dle tohoto průzkumu hlavní roli předchozí zkušenosti řidičů a také představa o poměru „cena/výkon“ (Press Room, 26.8.2020). To se shoduje i s výsledky nejnovějšího průzkumu Ernst & Young Global Limited (EY, 19. října 2020) mezi 513 českými řidiči ve věku 20-60 let, kdy pro 73 % z nich je rozhodující cena a 66 % staví své rozhodnutí o výběru značky vozu na předchozích pozitivních zkušenostech. Další faktory v pořadí pak jsou bezpečnost, spotřeba, a dobrý poprodejní servis. Kromě toho pak při nákupu ojetého vozu 71 % dotázaných považuje za klíčovou garanci původu a najetých kilometrů. Z hlediska pohonu by polovina volila benzínový motor.

Jak lze vidět, mezi položkami citovaných průzkumů typ světlometů nefiguruje. Je možné, že nikde nebyl explicitně uveden v nabídce možných odpovědí, a/nebo ho sami od sebe respondenti nezmiňovali. Stejně tak nejsou dostupné ani statistiky, které by se přímo zabývaly preferencemi řidičů či alespoň mírou prodeje jednotlivých typů světlometů. Nejblíže je německá studie 72 osob (převážně studentů) z roku 2009 (Schiller et al., 2009) využívající testovacích jízd v automobilech s halogenovými a HID světlomety, kdy řidiči obecně hodnotili HID světlomety jako lepší z hlediska dohlednosti, pocitu bezpečí i barevného podání světla na

silnici. Podobné výroky o xenonech či LED zdrojích ze strany majitelů aut lze najít i v některých auto-magazínech (např. Dvořák, 23. ledna 2020). Častěji je však k nalezení pouze obecný výčet kladů a záporů jednotlivých typů světlometů: pro halogenové žárovky hovoří jejich nízká cena a snadná možnost výměny, xenony a především LED světlomety se pak vyznačují výrazně vyšší světelnou účinností, ovšem za cenu vyšších pořizovacích nákladů i cen případných oprav; i proto bývají k nalezení spíše ve vozech vyšší třídy, popř. jako příplatková výbava pro vozy střední třídy (Lažanský, 2.12.2016). Právě pořizovací náklady se mohou někteří řidiči pokusit obejít tak, že do svých původně halogenových světlometů s reflektorovou soustavou zakoupí tzv. retrofit – LED opatřenou kompatibilní žárovkovou paticí a slibující vyšší světelnou účinnost. Ta ovšem přichází výměnou za cenu výrazně vyššího rizika oslnění, neboť původní reflektory nebyly pro LED zdroje optimalizovány (dáno rozdílnou geometrií těchto zdrojů) a nedistribuují jejich světlo správným způsobem. Z tohoto důvodu také není většina takto běžně zakoupitelných náhrad homologována, tj. legální pro použití v potkávacích světlech, což ale řada řidičů neví či nebere v potaz (Mazal, 7.4.2020).

Na druhé straně, role světlometů při výběru vozidla nemusí být zcela zanedbatelná, neboť řada výzkumů prokázala tendenci člověka k antropomorfizaci vzhledu osobních automobilů, kdy právě světlomety symbolizují „oči“ vozidla a svým designem mohou v lidech vyvolávat specifickou emoční odezvu (Rosa & Zuanon, 2019). V tomto ohledu se např. ukázalo, že lidskou pozornost spíše upoutá „agresivní výraz“ navozený ostřejším, specificky protáhlým tvarem světlometů, čehož některé automobilky cíleně využily (Welsh, 10.3.2006). Design světlometů tak může představovat způsob, jak automobil dále odlišit od konkurence, a právě využití LED zdrojů dává výrobcům výrazně větší prostor k tvořivosti v této oblasti (Curry, 20.1.2021; Prokopec, 2.8.2018; Přibyl, 2019). Na to reagují i samotní výrobci světelných zdrojů, kdy LED, či obecně bílá až namodralá světla, prezentují jako „atraktivní“, „moderní“, „stylová“ (OSRAM, n.d., 2021), případně přímo jako „navržena pro aktivní lidi toužící po dobrodružství, stylu a maximálním výkonu“ (Tungsram, August 2020, s. 5). Zda se v tomto případě jedná spíše o marketingovou strategii, která uvedenou souvislost zákazníkům „podbízí“, nebo si lidé skutečně uvedené barvy s těmito adjektivy sami od sebe spojují, nelze spolehlivě určit. Ostatně automobilka BMW již dříve avizovala, že navzdory současným trendům hodlá v některých vozech nabízet selektivně žlutá světla, která zároveň prezentuje jako „distinktivní“ (BMW of Springfield, 18.12.2019). Přesto se vnímáním barevného podání LED zdrojů zabývala řada studií, která zjistila např. to, že u vlastních vozů řidiči preferují bílé světlo, u protijedoucích vozidel by ovšem ocenili, kdyby tato svítila žlutě (Forbes, 1972), nebo že v preferenci různě barevných LED světel existují kulturně-geografické rozdíly (Wei et al., 2017). I z těchto důvodů jsme se rozhodli zjistit, jaká je situace specificky u českých řidičů: Na co se zaměřují při výběru auta, jaké jsou jejich preference z hlediska světlometů a jejich různých aspektů, a v neposlední míře také jak se staví k problematice „vidět vs. neoslnit“.

2. Metodologie výzkumu

Jako nejvhodnější typ výzkumu jsme zvolili dotazníkové šetření. Abychom dosáhli i na populaci řidičů, která se běžně příliš nepohybuje na internetu, dotazník jsme chtěli primárně distribuovat ve formě tužka-papír. I proto jsme omezili počet otázek tak, aby se i s průvodní informací vešly na 2 stránky A4. Zjišťovali jsme tedy následující:

základní demografické údaje (pohlaví, věk, vzdělání, bydliště, zda respondent pracuje v oblasti světelné či automobilové techniky, od jakého roku má řidičský průkaz, kolik km průměrně měsíčně ujede, jak často jezdí v noci a zda vůz používá i k pracovním účelům);

- zda si naposledy zakoupili nový či ojetý vůz, a v jaké cenové kategorii (do 100 tisíc Kč, 101-250 tis. Kč, 251-500 tis. Kč, 501 tis.-1 milion Kč, více než 1 milion Kč);
- jak jsou pro respondenty při výběru vozu důležité: celkový vzhled, barva karoserie, typ světlometů (LED, xenon, žárovky,...), vzhled a výbava interiéru, značka vozu, asistenční systémy řidiče, spotřeba, cena, jiné aspekty (zde mohli vypsat; hodnocení jinak probíhalo na 4-bodové škále od „velmi“ přes „spíše ano“, „spíše ne“, až po „vůbec“);
- zda se zajímají o nové technologie v autech („vůbec“, „trochu“, „jsem nadšenec/profesionál v oboru“);
- zda používají adaptivní dálková světla („ano, mám je a používám“, „ne, ale mám je ve voze“, „ne, nemám je ve voze“, „nevím, co to je“);
- zda by ve svém voze preferovali „světla se žárovkami“, „xenonová světla“, „LED světla“ nebo „je jim to jedno/nevidí rozdíl“;

- jestli by si pořídili světlomety z příplatkové výbavy, pokud by bylo možné získat slevu na pojištění vozu („ano, i bez slevy“, „ano, ale pouze se slevou na pojištění“, „ne“);
- jaký výhled z auta na noční vozovku osvětlenou různými zdroji světla by preferovali (viz Výsledky)
- která z nabízených 3 barev (žlutá, bílá, modrá, viz Výsledky) se jim nejvíce líbí pro světla na autě, a se kterou z těchto barev si spojí adjektiva „nový“, „starý“, „levný“, „drahý“, „kvalitní“, „moderní“;
- zda souhlasí či nesouhlasí s následujícími výroky:
  - „ Je pro mě důležitější vidět na cestu, než neoslnit protijedoucí vozidlo.“
  - „Při koupi jsem byl/a seznámen/a se všemi ovládacími prvky, systémy a funkcemi svého vozu.“
  - „Do svého vozu bych si pořídil/a i neoriginální náhradní díly (filtry, žárovky, tlumiče,…)“
  - „Do svého vozu bych si pořídil/a i neoriginální doplňky (koberečky, potahy,…).“
  - „ Jakákoliv žárovka, která jde koupit v běžném obchodě, je legální pro silniční provoz.“
  - „Auto je pro mě odznakem prestiže.“
  - „V interiéru mám raději chladnější než teplejší barvy.“
  - „Z hlediska bezpečnosti raději ztlumím světla, než abych oslnil/a řidiče v protisměru.“

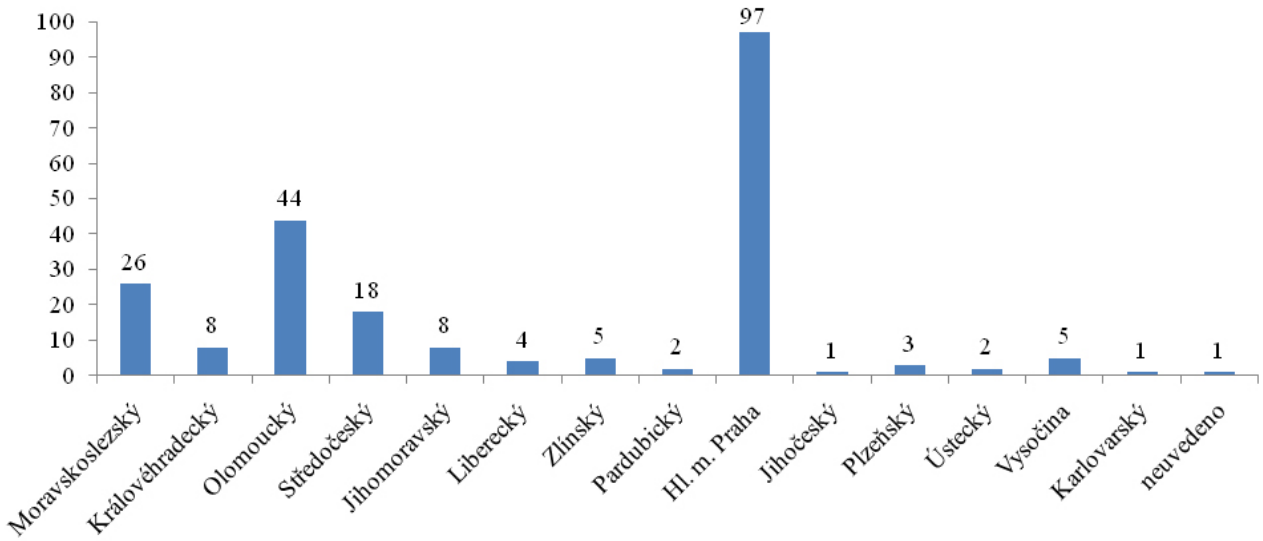
Odpovědi na všechny položky jsme vyhodnocovali prostřednictvím metod deskriptivní statistiky.

2.1. Sběr dat a výzkumný soubor

Data byla sbírána v období od února do listopadu 2020. Šetření mělo původně probíhat formou „tužka-papír“ na 7 nasmlouvaných pracovištích registru vozidel (6 pracovišť v Praze, 1 pracoviště v Olomouci). Zde byly v prostorách čekárny umístěny dotazníky (celkem 550 kusů), propisky, a papírový box, kam mohli majitelé automobilů čekající na registraci vhodit vyplněný dotazník. Pracovníci příslušných odborů byli požádáni, aby klienty na probíhající výzkum upozorňovali, a u boxu byl také umístěn průvodní dopis vysvětlující podstatu šetření. S ohledem na situaci kolem COVID-19 však došlo k omezení otevírací doby pracovišť a také k jinému uspořádání front při čekání, následkem čehož byla výsledná návratnost dotazníků touto formou velmi nízká (119 navrácených dotazníků). Na podzim 2020 byl proto dotazník distribuován ještě online formou, a to skrz informační kanály univerzity, e-maily, webové stránky projektu a facebook. Tím bylo získáno dalších 113 odpovědí, celkem tedy 232 navrácených dotazníků. Při následném čištění dat však muselo být 7 dotazníků vyřazeno pro neúplnost (nebylo vyplněno více než 17 položek ze 41, tzn. přes 40 %) či zjevně nevalidní vyplnění (nerealistický věk či rok získání ŘP aj.). Pakliže chybělo méně odpovědí, nebo některé odpovědi měly nesprávný formát (výběr více možností při instrukci označit jednu možnost), ale celkově dotazník nevykazoval jiné nápadnosti, byl v souboru ponechán. Při následných analýzách tedy mohou některé položky vykazovat chybějící hodnoty.

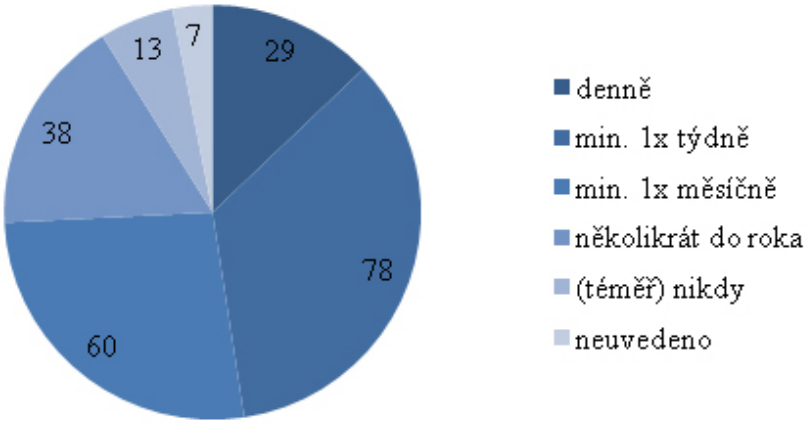
Celkově tedy pracujeme se souborem 225 dotazníků, z toho pochází 138 od mužů a 87 od žen napříč všemi kraji České republiky (viz Graf 1). Věk dotazovaných sahá od 18 do 80 let (M = 35 let, SD = 11,7 roku), kdy převažující nejvyšší dokončené vzdělání je VŠ (n = 136), následované SŠ (n = 69), SOU (n = 16) a ZŠ (n = 4).

Graf 1. Rozložení dotazovaných dle krajů, kde žijí – absolutní četnosti



Z našich respondentů jich 34 uvedlo, že pracuje v oblasti automobilové techniky, a dalších 6 pracuje v oblasti světelné techniky. Co se týče využití vozidla v rámci práce, celkem 96 dotazovaných odpovědělo, že vůz využívá v rámci profese či k pracovním účelům. Neboť našim cílem bylo primárně zjištění zájmu o charakteristiky automobilových světlometů, ptali jsme se také, jak často řidiči jezdí v noci; odpovědi shrnuje Graf 2.

Graf 2. „Jak často jezdíte v noci?“ – rozložení odpovědí, absolutní četnosti



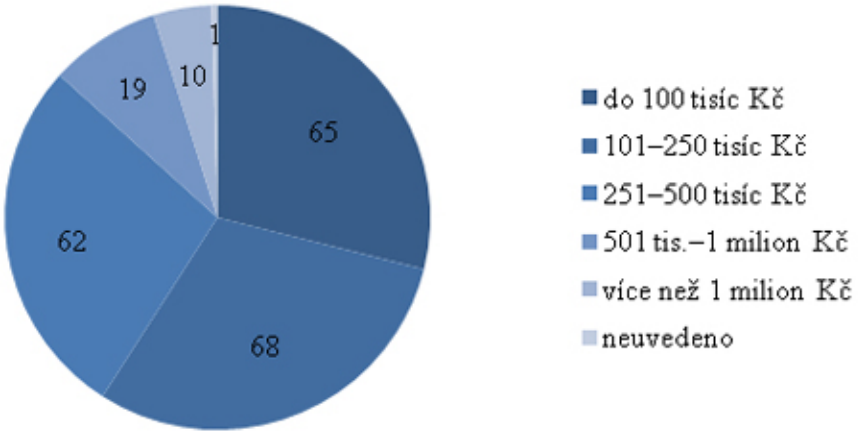
Respondenti dle svých slov v průměru najedou měsíčně 100–100.000 kilometrů, z dalších analýz jsme se nicméně rozhodli vynechat hodnoty vyšší než 20.000 km/měsíc (celkem 6 řidičů), neboť se patrně jednalo o údaje za rok – v rámci měsíce se takové hodnoty nezdají být realistické, a to ani u profesionálních řidičů: Už při 20.000 km/měsíc vychází při 30 dnech a 8 hodinách jízdy průměrná rychlost 83 km/h, pro 30.000 km (n = 3) pak 125 km/h. Medián při vynechání těchto extrémních hodnot tak činí 1000 najetých kilometrů za měsíc.

K dalším výsledkům již v následující kapitole.

3. Výsledky

Z námi dotazovaných si většina naposledy koupila ojetý vůz (n = 180, tzn. 80 %), pouze 20 % si pořídilo vůz nový. Cenové kategorie vozů shrnuje Graf 3; více než polovina pořízených vozidel stála méně než 250.000,- Kč, a téměř 90 % automobilů vyšlo pod půl milionu korun.

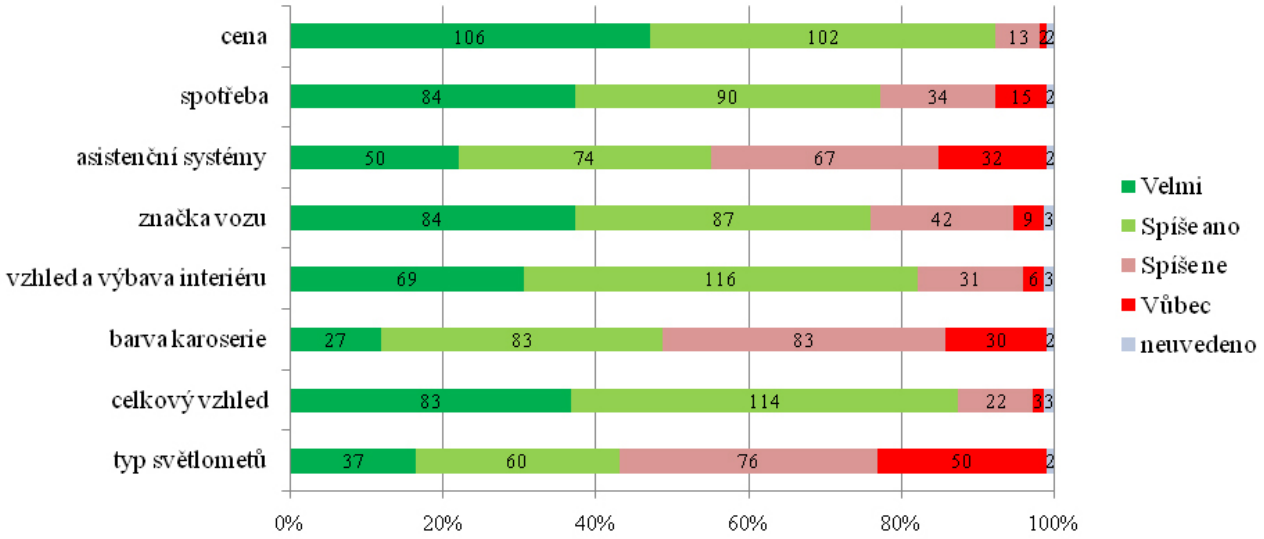
Graf 3. „Vůz jaké cenové kategorie jste si pořídil/-a?“ – rozložení odpovědí, absolutní četnosti



Z hlediska toho, co je pro respondenty při výběru vozu důležité a do jaké míry, mohli na 8 námi před-vybraných položek odpovídat s využitím 4-bodové škály, a dále doplnit vlastní kritéria. Reakce na položky shrnuje Graf 4; kromě nich se objevilo dalších 86 odpovědí, které jsme významově kategorizovali a shrnuli v rámci frekvenční analýzy (odpovědi respondentů mohly zahrnovat více kategorií):

- technický stav, stáří, historie vozu, najeté kilometry – 16x
- motor, výkon – 13x
- pohon (benzín/nafta/alternativní) – 10x
- bezpečnost – 10x
- spolehlivost – 8x
- velikost zavazadlového prostoru – 7x
- velikost vozu obecně (rozměry, hmotnost, počet míst) – 5x
- dostupnost servisu/náhradních dílů – 5x
- náhon (např. 4x4) – 4x
- jízdní vlastnosti – 3x
- převodovka – 3x
- pohodlí, výbava – 3x
- značka, země původu – 3x
- poměr „cena/výkon“, celková vyváženost – 2x
- „přidaná hodnota“, „přitažlivost“ – 2x
- další specifika (po jedné odpovědi): bezklíčové odemykání/startování, dojezd na jednu nádrž, jednoduchost, mobilní konektivita, nepřítomnost filtru pevných částic + asistenčních systémů řidiče, pneu-disky, posuvné dveře vzadu, uložení motoru, výhled (tvar čelního skla, umístění sloupků)

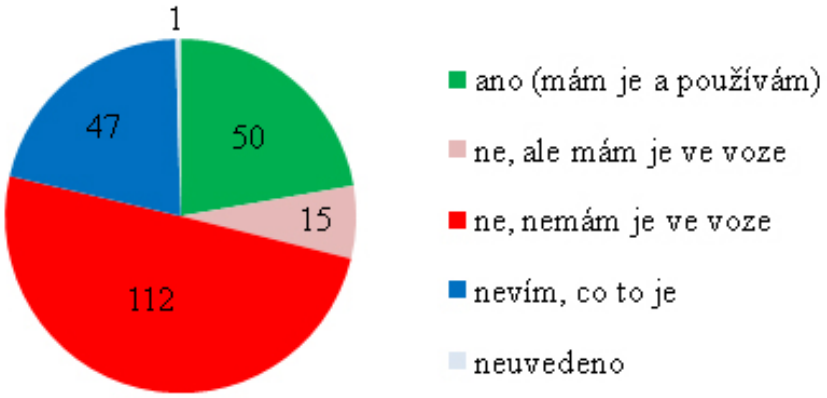
Graf 4. „Jak jsou pro Vás při výběru vozu důležité…?“ – rozložení odpovědí, absolutní četnosti



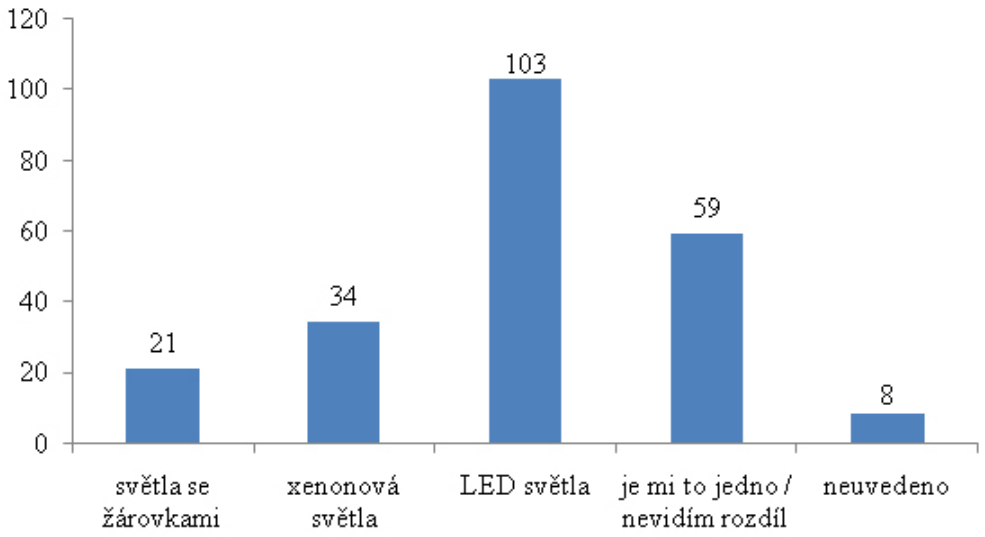
Jak lze vidět z výše uvedeného grafu a výčtu, při rozhodování o koupi vozu je pro většinu dotázaných stěžejní cena, celkový vzhled a vzhled a výbava interiéru, následovaná spotřebou a značkou vozu. Pro přibližně polovinu respondentů jsou důležitým (nebo „spíše důležitým“) kritériem i asistenční systémy řidiče a v menší míře také barva karoserie. Typ světlometů (LED, xenon, žárovky) při výběru vozidla zajímá asi 43 % respondentů, a z nabízených položek se tak jedná o relativně nejméně významné kritérium – byť ne zanedbatelné. Další položky se proto blíže zabývaly zkušenostmi, preferencemi a názory dotázaných stran světelných zdrojů v automobilech, včetně jejich barevného podání.

Na úvod této části jsme se obecně zeptali, nakolik se řidiči zajímají o nové technologie v autech; zde převažovala odpověď „trochu“ (n = 140, tj. 62 %), a poměrně vyvážené byly odpovědi „vůbec“ (n = 48) a „jsem nadšenec/ profesionál v oboru“ (n = 37). Toto rozložení lze potenciálně využít v návazných analýzách, pokud bychom chtěli zjišťovat, zda se odpovědi na další položky napříč těmito kategoriemi majitelů vozidel liší. S ohledem na technické zázemí jsme se také ptali, zda řidiči využívají adaptivní dálková světla, a jaký typ světelného zdroje by chtěli ve svém voze; odpovědi shrnuje Graf 5 a Graf 6.

Graf 5. „Používáte adaptivní dálková světla?“ – rozložení odpovědí, absolutní četnosti



Graf 6. „Ve svém voze byste chtěl/a...:“ – rozložení odpovědí, absolutní četnosti



Jak je patrné, přibližně polovina dotázaných řidičů adaptivní dálková světla ve svém voze nemá (což lze pochopit i s ohledem na převažující cenové kategorie vozidel v našem souboru, viz Graf 3), najdou se však i tací, kteří je ve voze mají a nevyužívají je (6 %), případně netuší, o co se jedná (21 %). Adaptivní dálková světla tak z našeho souboru využívá pouze 22 % respondentů.

Na druhé straně celkem 46 % respondentů by ve svém voze chtělo LED světlomety, nejméně populární se pak jeví žárovky (9 %). I v tomto případě ovšem přibližně čtvrtina dotázaných uvedla, že „je jim to jedno“, resp. mezi těmito typy zdrojů nevidí rozdíl. Při bližší analýze souvislosti těchto dvou odpovědí jsme zjistili, že přibližně polovina zájemců o LED světla je z těch, kteří ve voze nemají adaptivní dálkové světlomety (typicky využívající právě LED zdrojů), další třetinu pak naopak tvoří majitelé adaptivních světlometů, kteří je také využívají; viz Tabulka 1. Zájem o LED světla dokazují také odpovědi na další položku, kdy jsme respondentům předložili 3 obrázky „výhledů z vozu“ a zeptali jsme se, který pohled by preferovali. I zde převažovalo uvedení obrázku znázorňujícího výhled při využití LED zdroje, a to dokonce ještě u většího podílu respondentů (60 %) (Tabulka 2).

Tabulka 1. Kontingenční tabulka odpovědí na otázky „Používáte adaptivní dálková světla“ a „Ve svém voze byste chtěl/a...“ – pozorované absolutní četnosti (n = 216)

		Ve svém voze byste chtěl/-a:			
		světla se žárovkami	*xenonová světla*	*LED světla*	*je mi to jedno / nevidím rozdíl*
Používáte adaptivní dálková světla?	*ano (mám je a používám)*	*2*	*7*	*33*	*4*
	ne, ale mám je ve voze	*2*	*2*	*6*	*4*
	ne, nemám je ve voze	*12*	*17*	*55*	*25*
	nevím, co to je	*5*	*7*	*9*	*26*

Tabulka 2. „Který z následujících pohledů ze svého auta byste preferoval/-a?“ – pozorované absolutní četnosti (n = 216), zde s uvedením typu zdroje (položka v dotazníku obsahovala pouze označení obrázků jako A, B, C)

žárovka	*xenon*	*LED*
n = 28	*n = 52*	*n = 136*

Potenciální vysvětlení pro preferenci LED zdrojů lze hledat v rámci jejich marketingu; jak ukazuje Tabulka 3, většina dotazovaných si s namodralou barvou světla (která je typická právě pro LED světlomety) spojí adjektiva jako „nový“, „drahý“, „kvalitní“ a „moderní“. Ovšem na přímou otázku, která z barev se jim pro světla na autě líbí nejvíc – kde jsme využili stejných obrázků jako v Tabulce 3 – většina respondentů (n = 101, tj. 45 %) zvolila barvu bílou, a v menší míře (n = 83, tj. 37 %) barvu modrou. Žlutá barva nicméně byla mezi respondenty nejméně „populární“, vybralo ji celkem n = 37, tj. 16 % dotázaných; zbylí respondenti (n = 4) neodpověděli.

Tabulka 3. „Se kterou z následujících barev se vám spíše pojí uvedená slova?“ – pozorované absolutní četnosti, zde s uvedením typu zdroje (položka v dotazníku neobsahovala specifikaci zdroje) a kolonkou pro „neuvedeno“

				NEUVEDENO (neodpověděli)
simulace typu zdroje:	*LED*	*xenon*	*žárovka*	
a) nový	*154*	*54*	*6*	*11*
a) nový	*154*	*54*	*6*	*11*
c) levný	*16*	*56*	*142*	*11*
d) drahý	*142*	*51*	*19*	*13*
e) kvalitní	*95*	*88*	*26*	*16*
f) moderní	*129*	*72*	*8*	*16*

Lze každopádně tvrdit, že zájem o světlomety s LED zdroji je i mezi těmi řidiči, kteří zatím nevyužívají jejich potenciál v oblasti adaptivního svícení. Ptali jsme se proto také, zda by si řidiči pořídili světlomety z příplatkové výbavy, pokud by za to bylo možné získat slevu na pojištění vozu. Na tuto otázku byly odpovědi poměrně vyvážené: 35 % (n = 79) uvedlo, že ano, i bez slevy na pojištění, 31 % (n = 70) že ano, ale pouze se slevou na pojištění, a 29 % (n = 67) dotázaných by si světlomety z příplatkové výbavy ani za těchto podmínek nepořídilo (zbývající respondenti neodpověděli).

V závěru nás tedy zajímalo, jak si řidiči poradí s dilematem „vidět vs. ne/oslnit“, které je v souvislosti s LED zdroji světla v automobilech poměrně často řešeno. Jak se dalo čekat, byli respondenti v odpovědi na přímou otázku „Je pro mě důležitější vidět na cestu, než neoslnit protijedoucí vozidlo“ rozpolceni (viz Tabulka 4), kdy se marginálně větší část (52 %) přiklonila k odpovědi „Ne“. Zároveň 91 % udalo, že z hlediska bezpečnosti raději ztlumí světla, než aby oslnili řidiče v protisměru.

Tabulka 4. „Označte, zda souhlasíte s následujícími výroky“ – pozorované absolutní četnosti

	Ano	*Ne*	*Bez odpovědi*
a) Je pro mě důležitější vidět na cestu, než neoslnit protijedoucí vozidlo.	***103***	***118***	***4***
b) Při koupi jsem byl/a seznámen/a se všemi ovládacími prvky, systémy a funkcemi svého vozu.	*130*	*94*	*1*
c) Do svého vozu bych si pořídil/a i neoriginální náhradní díly (filtry, žárovky, tlumiče,...)	*141*	*81*	*3*
d) Do svého vozu bych si pořídil/a i neoriginální doplňky (koberečky, potahy,...).	*192*	*31*	*2*
e) Jakákoliv žárovka, která jde koupit v běžném obchodě, je legální pro silniční provoz.	*52*	*169*	*4*
f) Auto je pro mě odznakem prestiže.	*76*	*145*	*4*
g) V interiéru mám raději chladnější než teplejší barvy.	*108*	*111*	*6*
h) Z hlediska bezpečnosti raději ztlumím světla, než abych oslnil/a řidiče v protisměru.	***205***	***16***	***4***

Kromě toho jsme zjišťovali ještě další proměnné potenciálně související s nákupním chováním v oblasti automobilů (viz další položky v Tabulce 4), přičemž jsme zjistili, že většině dotázaných nevadí pořídit si do auta neoriginální náhradní díly (63 %) a doplňky (85 %), přičemž větší část respondentů (64 %) také nepovažuje auto za odznak prestiže. Co je však pro nás závažné je zjištění, že celá pětina (resp. 23 %) dotázaných je toho názoru, že jakákoliv žárovka, která jde koupit v běžném obchodě, je legální pro silniční provoz – protože tak tomu opravdu není, pouze bývá tato informace uvedena na obalu drobným písmem vzadu. A také téměř 42 % nebylo při koupi seznámeno se všemi ovládacími prvky, systémy a funkcemi svého vozu, což může v běžném provozu představovat značné riziko. Oba tyto výsledky tak lze považovat za pobídku ke zlepšení informovanosti řidičů (nejen) o světelných technologiích dostupných pro automobily.

4. Diskuze

Přestože se nám podařilo získat relativně menší výzkumný soubor než v obdobných výzkumech řidičských preferencí, což přičítáme především nestandardní epidemiologické situaci v období sběru dat, řada našich zjištění odpovídá předchozím studiím: 80 % námi dotázaných si naposledy pořídilo ojetý vůz (srov. se 73 % ve výzkumu agentury Ipsos, Mazúchová, 2.9.2020, nebo cca ¾ u Dittrich, 26.5.2016) a více než polovina vozů byla v cenové kategorii do 250.000,- Kč (tamtéž). Stejně tak je i pro naše respondenty stěžejním faktorem při výběru vozu cena (srov. Dittrich, 26.5.2016; Mazúchová, 2.9.2020; Prokopec, 2.8.2018; EY, 19. října 2020). Pořadí dalších faktorů se již mezi výzkumy i našimi zjištěními liší, což může být mj. dáno nabídkou možných odpovědí – není-li některý z aspektů explicitně uveden v nabídce, nemusí řadu respondentů spontánně napadnout. V našem výzkumu tedy v pořadí dalšími faktory za cenou byl celkový vzhled a vzhled a výbava interiéru, následovaná spotřebou a značkou vozu. Právě značka vozu přitom v jiných studiích (např. Dittrich, 26.5.2016) zaujímá významnější pozici, ačkoliv u výzkumu spol. Hyundai (Prokopec, 2.8.2018) také figurovala značka až na 4. místě za spolehlivostí a druhem paliva. Na rozdíl od našich zjištění se však v tomto výzkumu spotřeba umístila z hlediska důležitosti až za značkou vozu. Další faktory, které naši respondenti zmiňovali jako významné, byť se v odpovědích vyskytly v menší míře, pak také vesměs odpovídají předchozím zjištěním (EY, 19. října 2020; Mazúchová, 2.9.2020; Prokopec, 2.8.2018; Svatoš, 14.2.2019): barva karoserie, typ karoserie/velikost vozu/velikost zavazadlového prostoru, typ motoru/výkon/pohon, stav vozidla/najeté kilometry, bezpečnost, spolehlivost, dostupnost servisu aj.

Většina předchozích šetření explicitně nezmiňovala roli asistenčních systémů řidiče, které jako „velmi“ či „spíše“ důležité označila přibližně polovina námi dotázaných, nicméně lze je považovat za součást výbavy, či bezpečnostní nebo komfortní prvky, které v předchozích studiích uvedeny byly (EY, 19. října 2020; Dittrich, 26.5.2016; Prokopec, 2.8.2018). Do výbavy by se patrně dal zařadit i typ světlometů, který stál ve středu našeho zájmu. Ten jako „velmi“ či „spíše“ důležitý faktor označilo 43 % respondentů, přičemž třetina dotázaných by si světlomety z příplatkové výbavy pořídila pouze tehdy, pokud by za to bylo možné získat slevu na pojištění vozu, třetina by o ně stála i bez tohoto benefitu, a zbývající třetina by si za světlomety připlácet nechtěla vůbec. Spolu se zjištěním, že např. adaptivní dálková světla využívá pouze 22 % respondentů z našeho souboru a naopak 21 % dotázaných netuší, o co se jedná, pak můžeme usuzovat, že v úvaze o ne/pořízení konkrétního typu světlometu hraje roli cena – neboť LED i xenonové světlomety typicky bývají k dispozici v příplatkové výbavě (Lažanský, 2.12.2016) – ale také informovanost řidičů. Ostatně přibližně 21 % námi dotázaných připustilo, že se o nové technologie v automobilech nezajímají vůbec (a celých 62 % pak jen „trochu“) a 42 % nebylo při koupi seznámeno ani se všemi ovládacími prvky, systémy a funkcemi svého vozu, což lze považovat za poměrně alarmující. Zároveň si 23 % našich respondentů myslí, že jakákoliv žárovka, která jde koupit v běžném obchodě či u benzínové pumpy, je legální pro silniční provoz – ve většině případů se ovšem jedná o již zmiňované retrofity, které pro použití v běžném provozu schváleny nejsou (Mazal, 7.4.2020).

Celkově se ovšem zdá, že s čistě estetického hlediska by čeští řidiči LED, případně xenonová světla preferovali, obdobně jako v zahraničních studiích (Forbes, 1972; Schiller et al., 2009): ať už na přímý dotaz, tak při volbě žádoucího výhledu z auta či barvy světla automobilů převládaly odpovědi odpovídající LED a HID zdrojům. (Stále se však najde přibližně ¼ dotázaných, kteří mezi jednotlivými typy světlometů „nevidí rozdíl“, popř. dle svých slov vyhraněné preference nemají.) Také marketing těchto světel (OSRAM, n.d., 2021; (Tungsram, August 2020) patrně odpovídá představám respondentů, neboť adjektiva jako „nový“, „drahý“, „kvalitní“ a „moderní“ si většina z nich spojuje s namodralou, případně bílou barvou světla. Co však bylo dřív – zda představa řidičů, nebo marketérů – však lze dnes už jen těžko ověřit.

Čeští řidiči, či přinejmenším ti námi oslovení, jsou nicméně rozpolcení, co se dilematu „vidět vs. ne/oslnit“ týče. Nezdá se, že by většina z nich oslňovala protijedoucí vozidla úmyslně (ostatně 91 % uvedlo, že raději ztlumí světla, než aby oslnili řidiče v protisměru), spíše může jít o neuvědomění si rozporu mezi tím, jaká světla by chtěl člověk ve vlastním voze, a tím, co je mu na silnici nepříjemné (Dvořák, 23. ledna 2020; Forbes, 1972; Přibyl, 2019). Vzhledem k našim předchozím výsledkům patrně nelze v této oblasti spoléhat na informované rozhodnutí řidičů a je zapotřebí hledat jiné cesty, jak zvýšit bezpečnost v dopravě s ohledem na riziko oslnění. Možným řešením by mohlo být např. vyvinutí tlaku na výrobce světelných zdrojů, světlometů a samotné automobilky, ať už co se týče kvality a parametrů jimi nabízených výrobků, tak z hlediska jejich marketingu; zdá se totiž, že v USA taková strategie zafungovala (Curry, 20.1.2021). Nabízí se tedy otázka, zda by i u nás v tomto směru nepomohlo provázat hodnocení světlometů s ratingem bezpečnosti automobilů, a to pak např. odrazit ještě v ceně pojištění vozu.

Poděkování/dedikace k projektu

Tato publikace byla vytvořena se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu Éta 2, reg.č.TL02000183 „Člověk a bezpečnost v dopravě v souvislosti s rozvojem světelných technologií“. Interním aplikačním garantem a tedy partnerem projektu je společnost Hella Autotechnik Nova, s.r.o., vyrábějící automobilové světlomety, jíž patří poděkování za zprostředkování informací o požadavcích na parametry předních světlometů v moderních osobních automobilech. Dotazníkové šetření, jež je podkladem tohoto článku, probíhalo jinak v gesci Katedry psychologie FF UP v Olomouci, přičemž cílem bylo zjistit pokud možno objektivně postoje a názory širokého spektra řidičů – zájemců o koupi vozu, bez navázání na konkrétní značku automobilu či výrobce vozu. Z tohoto hlediska nepředpokládáme v této studii konflikt zájmů.

Literatura

BMW of Springfield. (18.12.2019). BMW is Bringing Back Yellow Headlights. Získáno 20.2.2021 z https://www.bmwofspringfield.com/blog/2019/december/18/bmw-is-bringing-back-yellow-headlights.htm

Curry, R. (20.1.2021). Why Bad Headlights are the Bane of Automakers' Existence. Získáno 4.2.2021 z https://headlights.com/why-bad-headlights-are-the-bane-of-automakers-existence/

Dittrich, L. (26.5.2016). Podle čeho vybíráte automobily? Údajně podle ceny a značky. Získáno 20.2.2021 z https://www.autorevue.cz/podle-ceho-vybirate-automobily-udajne-podle-ceny-a-znacky

Dvořák, F. (23. ledna 2020). VIDEO: Moderní auta ostrým bílým světlem oslepují řidiče. Získáno 20.2.2021 z https://www.idnes.cz/auto/zpravodajstvi/led-xenon-dalkova-svetla-halogen-hynek-medricky-svetlo-oslneni-jas.A200122_123111_automoto_fdv

EY. (19. října 2020). Očekávání automobilových zákazníků při nákupu a užívání vozidel. Získáno 4.2.2021 z https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/cs_cz/topics/automotive-and-transportation/ey-automotive-survey-2020-cz.pdf

Forbes, T. W. (1972). Human Factors in Highway Traffic Research. New York, NY: Wiley.

Khan, T. Q., Bodrogi, P., Vinh, Q. T, & Winkler, H. (Eds.). (2015). LED Lighting: Technology and Perception. Weinheim, Germany: Wiley-VCH.

Lažanský, M. (2.12.2016). Do aut se teď montují čtyři typy světlometů. Vyznáte se v nich? Získáno 4.2.2021 z https://www.autorevue.cz/do-aut-se-ted-montuji-ctyri-typy-svetlometu-vyznate-se-v-nich

Mazal, M. (7.4.2020). Dodatečně instalovaná LED světla oslňují, i když jsou reflektory v nejlepším pořádku. Získáno 4.2.2021 z https://www.autoforum.cz/zivot-ridice/dodatecne-instalovane-led-casto-oslnuji-i-kdyz-jsou-reflektory-v-nejlepsim-poradku/

Mazúchová, S. (2.9.2020). Češi mají rádi ojetiny. Při koupi vozu rozhoduje cena, říká průzkum. Získáno 20.2.2021 z https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/ojety-automobil-volkswagen-skoda-auto-porizovaci-cena-naklady-aaa-auto-autobazar-uver-hotovost.A200902_103536_ekonomika_maz

OSRAM. (n.d.). Světelné zdroje pro motorová vozidla 2019. Získáno 4.2.2021 z https://www.osram.cz/am/sv%C4%9Btla-pro/osv%C4%9Btlen%C3%AD-s-led/index.jsp

OSRAM. (2021). Automotive design exterior lighting. Získáno 4.2.2021 z https://www.osram.com/am/light-for/stylish-light/design-exterior-lighting/index.jsp

Press Room. (26.8.2020). Průzkum mezi řidiči: Češi jsou se svým vozem spokojení, tři ze čtyř by si pořídili vůz stejné značky. Získáno 20.2.2021 z https://autobible.euro.cz/pruzkum-mezi-ridici-cesi-jsou-se-svym-vozem-spokojeni-tri-ze-ctyr-by-si-poridili-vuz-stejne-znacky/

Prokopec, P. (2.8.2018). Na těchto věcech lidem skutečně záleží při koupi auta. Výsledky EU asi nepotěší. Získáno 20.2.2021 z https://www.autoforum.cz/zivot-ridice/na-techto-vecech-lidem-skutecne-zalezi-pri-vyberu-auta-vysledky-eu-asi-nepotesi/

Přibyl, M. (26. 11. 2019). LED světlomety opravdu oslňují ostatní. Výrobci dají víc na vzhled než na bezpečnost. Získáno 26.11.2019 z https://zpravy.aktualne.cz/ekonomika/auto/proc-jasne-led-svetlomety-oslnuji-vyrobci-daji-vic-na-vzhled/r~73c2d1980f6911ea8d520cc47ab5f122/

RAC. (11.6.2019). Drivers who suffer glare from headlights say the problem is getting worse. Získáno 20.6.2019 z https://media.rac.co.uk/pressreleases/drivers-who-suffer-glare-from-headlights-say-the-problem-is-getting-worse-2884337

Rosa, C. V. L., & Zuanon, R. (2019). Cooperation Between Design and Neuroscience: Contributions to Current Project Methodologies Applied to Automotive Design. In V. G. Duffy (Ed.), Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management. Human Body and Motion, HCII 2019, Lecture Notes in Computer Science, vol 11581 (pp. 316-334). Cham: Springer.

Schiller, C., Sprute, H., Groh, A., Böll, M., & Khanh. T. Q. (2009). HID vs. Tungsten Halogen Headlamps: Driver Preferences and Visibility Distance. SAE Technical Paper 2009-01-0550.

Stanke, L., & Viktorová, L. (2019). Interdisciplinární výzkum interakce člověka a světla v kontextu automobilové dopravy. Jemná mechanika a optika, 4, 117-122.

Svatoš, P. (14.2.2019). Podle průzkumu zákazníci věnují výběru nového vozu dva měsíce. Získáno 20.2.2021 z https://fdrive.cz/clanky/podle-pruzkumu-zakaznici-venuji-vyberu-noveho-vozu-dva-mesice-3380

Svaz Dovozců Automobilů. (3. 2. 2021). Vozový park v ČR nadále stárne. Získáno 12.2.2021 z http://portal.sda-cia.cz/clanek.php?id=6680&v=m

Tashiro, T., Kawanobe, S., Kimura-Minoda, T., Kohko, S., Ishikawa, T., & Ayama, M. (2014). Discomfort glare for white LED light sources with different spatial arrangements. Lighting Research & Technology, 47(3), 316–337.

Tungsram. (August 2020). Automobilové žárovky LED. Získáno 4.2.2021 z https://automotive.tungsram.com/en/documents/Tungsram-LED-Automotive-lamps-250x210mm-CZ.pdf

Tým bezpečnosti. (8.11.2017). Nebezpečí nočních silnic. Získáno 4.2.2021 z https://www.tymbezpecnosti.cz/novinka/893/nebezpeci-nocnich-silnic.html

United Nations. (18. ledna 2013). Agreement Concerning the Adoption of Uniform Technical Prescriptions for wheeled Vehicles, Equipment and Parts which can be fitted and/or be used on wheeled vehicles and the conditions for reciprocal recognition of approvals granted on the basis of these prescriptions. (Revision 2, including the amendments that entered into force on 16 October 1995), Addendum 47: Regulation No. 48, Revision 9. Získáno 4. února 2019 z https://www.unece.org/fileadmin/DAM/trans/main/wp29/wp29regs/2013/R048r9e.pdf.

United Nations. (24. února 2009). Agreement concerning the adoption of uniform technical prescriptions for wheeled vehicles, equipment and parts which can be fitted and/or be used on wheeled vehicles and the conditions for reciprocal recognition of approvals granted on the basis of these prescriptions. Addendum 98: Regulation no. 99. Revision . Dostupné z https://www.unece.org/fileadmin/DAM/trans/main/wp29/wp29regs/r099r2e.pdf.

Vlk, F. (2006). Osvětlení motorových vozidel. Soudní inženýrství, 17, 292-300.

Wei, R., Wan, X., Liu, Q., Cao, G., & Wang H. (2017). Regional Culture Preferences to LED Light Color Rendering. In: P. Zhao, Y. Ouyang, M. Xu, L. Yang, & Y. Ouyang (Eds), Advanced Graphic Communications and Media Technologies. PPMT 2016. Lecture Notes in Electrical Engineering, vol 417. Singapore: Springer.

Welsh, J. (10.3.2006). Why Cars Got Angry. Seeing Demonic Grins, Glaring Eyes? Auto Makers Add Edge to Car ‚Faces‘;Say Goodbye to the Wide-Eyed Neon. Získáno 10.4.2020 z https://www.wsj.com/articles/SB114195150869994250

Žlebek, M. (2013). Osvětlení automobilu. [Nepublikovaná bakalářská práce]. Brno: Vysoké učení technické v Brně.

DEMOKRATICKÝ STYL VEDENÍ 4. A 5. TŘÍD NA ŠKOLE RODINNÉHO TYPU V KONTEXTU VÝUKY ETICKÉ VÝCHOVY

DEMOCRATIC STYLE OF LEADING 4TH AND 5TH CLASSES IN FAMILY-TYPE SCHOOL IN THE CONTEXT OF ETHICAL EDUCATION

Michaela PACHELOVÁ

Karlova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha, Česká republika, michaela.pachelova@pedf.cuni.cz

Abstrakt: *Cíl: Porozumět nástrojům výuky ve škole. Metody: Pozorování, polostrukturované individuální rozhovory s učiteli a obsahová analýza výukových artefaktů. Případová explorační studie, jejímž předmětem jsou výukové strategie čtyř respondentů. Segmentovaná data byla analyzována se záměrem porovnat kongruenci strategií vyučujících s realizovanou výukou. Výsledky: Podpora osvojování demokratických návyků zřetelně kongruovala s výukovými strategiemi učitelů. Demokratický způsob komunikace se nejčastěji projevoval v aktivitách komunitní kruh a sněm. Závěry: Z kongruence strategie a osvojování demokratických postupů vyplynulo poznání o důvěře učitelů vůči používaným strategiím a s tím související jejich ochota se dál nasazovat v jejich dalším uplatňování. Program prosociálnosti podle PROT je komparován s podporou osvojování demokratických návyků a je zjištěna shoda mezi jejich cíly a obsahy.*

Klíčová slova: *primární vzdělávání; demokratický styl; prosociálnost; etická výchova*

Abstract: *Aims: To understand the tools for teaching the acquisition of democratic habits at school. Methods: Observation, semi-structured individual interviews with teachers and content analysis of teaching artefacts. Exploratory case study of teaching strategies from four respondents. The segmented data were analysed with the intention of comparing the congruence of teachers' strategies with the implemented teaching. Results: Support for the acquisition of democratic habits is clearly congruent with teachers' teaching strategies. The democratic way of communication was most often manifested in the activities of the community circle and the assembly. Conclusions: The congruence of the strategy and the acquisition of democratic practices resulted in teachers' gaining trust in the strategies used and further, in their willingness to further application of the strategies with the goal of teaching democratic habits. The program of pro-sociality according to PROT is compared with the support of the acquisition of democratic habits and a match is found between their goals and contents.*

Key words: *primary education; democratic style; pro-sociality; ethical education*

1. Úvod

Česká republika v sociologickém šetření OECD z r.2016 prokázala nejvyšší nezájem o politiku u mladých lidí ve věku 15–29 let(OECD Family Database: CO4.2: Participation rates of first-time voters, s. 4). Naopak nejvyšší zájem mladých byl prokázán v Dánsku a Německu. Výchova k demokratickému občanství přispívá k rozvoji hodnotově orientovaných vědomostí, které posilují samostatnost žáků a upevňují sociální spravedlnost. Rada Evropy zdůrazňuje význam přípravy člověka na život a působení v demokratické společnosti. Vyzdvihuje aktivity, které podněcují studenty, aby se stali aktivními, informovanými a zodpovědnými občany (Brett a kol., 2012). Vznik sociálního já a vytváření sebepojetí jsou základními aspekty fungování osobnosti." (Nakonečný, 1995, s. 39). Sociálním dovednostem a kompetencím nutným pro odpovědné občanství se žáci učí prostřednictvím vlastní účasti na dění v rámci školy, pokud je toto společenství založené na principech demokracie. Demokratické prostředí je premisou k výuce výchovy dětí k účasti na životě společnosti a jednání na základě spravedlnosti (Stará, 2017, s. 59) Absence společných činností realizovaných v příznivém emočním klimatu může mít na vývoj dítěte nepříznivý dopad (Čáp, 2001, s. 332). Dobře vedené aktivity mohou podnítit zájem žáků. Metoda diskuse a dialogu má připravit žáka na vyjadřování svých názorů na dané téma, v rozhovoru si ujasňuje svoje postoje a naslouchá druhým. To jsou návyky, které žáci nabývají i v rámci výuky Etické výchovy (dále EtV). Dialog je komunikační metoda, která vyžaduje koncentraci pozornosti, pohotovost a určitou socializační vyzrálost. Fridrichová (2007)

uvádí, že výukové strategie by měly mít postupný vliv na rozvoj osobnosti žáka řešením různých životních a pracovních problémů. Fridrichová (2009) navrhuje diskuzi a řešení problémů v přirozených podmínkách při běžných situacích jako prostředek k rozvoji personálních a sociálních kompetencí žáka. Demokratické učení probíhá při aktivitách jako je žákovský parlament, kdy žáci společně přemýšlejí, co mohou ve škole podniknout, co změnit k lepšímu a jak do toho zapojit ostatní. Koexistence se odehrává v oblasti zajišťování spravedlnosti prostřednictvím dohody, smlouvy a politického konsenzu vůle většiny. (Rajský, 2019)

2. Prosociálnost jako model Etické výchovy

Goodman pracoval s dotazníkem SDQ pro určení míry prosociálnosti žáků. Zjistil, že závislou proměnnou je vztah žáků k učiteli, kdy čím byl učitel žákům více naslouchající a otevřenější v komunikaci, tím prosociálnější byli i jeho žáci mezi sebou (Goodman, 1997). Carrizales používá dotazník s faktorovou strukturou stupnice prosociálního chování (PBS), kterým byly zkoumány psychometrické charakteristiky u francouzských adolescentů ve věku 11–19 let pomocí konfirmačního faktoru analýzy (CFA). Výsledky faktorů pomoci a péče pozitivně korelovány s empatií. Byla doložena invariance měření napříč pohlavími (Carrizales, 2019). Relevantní výsledky vykazují univerzitní výzkumy v Trnavě, kdy se u 10-12 letých žáků (n=254) prokázalo vyšší hodnocení děvčat jako prosociálních žáků z pohledu učitelů, než-li se hodnotily samy. Naopak chlapce učitelé hodnotili negativněji, než se chlapci hodnotí sami sebe. Chlapci se tedy hodnotili méně kriticky, myslí si o sobě, že jsou prosociálnější, než je vidí ostatní (Brestovanský, 2015). Teorie prosociální optimalizace (PROT – Prosocial Optimization Theory) je odvozená od studií na Fakultě psychologie barcelonské univerzity. Teorie PROT vychází z výzkumu a metodiky realizované výuky studijního oboru psychologie a v průběhu let 1982 -2021. Byl vymezen také teoreticko-praktický model PROT vycházející z definice prosociálnosti. Ta se rozvíjí na třech úrovních: je to teoretická úroveň – obsah pojmu prosociálnost (Roche 1992, 2010), dále úroveň definice 10 operativních kategorií (Roche 1992, 2010) a pak jako metodika definující 10 kategorií pro všechny diferencované kontexty (Escotorín, Roche, 2011). Z hlediska transferu modelu PROT je navrženo definovat prosociálnost v těsné propojenosti se silnou komunikativní, participativní a dyadickou složkou. Následující tabulka porovnává dvě výchovná pojetí - a to pojetí výchovy k demokratickému občanství na základní škole podle RVP a pojetí rozvoje prosociální osobnosti žáka v modelu PROT podle Roche Olivara.

Tabulka č.1: Komparace pojetí demokratického občana a prosociální osobnosti v pojetí Roche z hlediska výchovných cílů:

Pojetí demokratického občana podle RVP [1]	***Prosociální osobnost Roche Olivar (1992) charakterizuje takto:***
1. Žák objasní potřebu tolerance ve společnosti. →	*Projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti.*
2.Zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi.→	
3. Vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a v situacích ohrožení .→	*Těší ho někoho obdarovat, nebo se s někým rozdělit.*
Uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem.→	*Pracuje v prospěch jiných lidí.*
	Úspěchy druhých přijímá bez závisti.
Respektuje odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí.→	*Má pochopení pro starosti a nevýhody svých známých.*
Zaujímá tolerantní postoje k menšinám.→	*Prožívá s jinými lidmi jejich starosti i radosti.*

Zdroj: vlastní srovnání RVP a Roche Olivar (1992)

1 *JANOŠKOVÁ, D. a kol. 2009, JANOŠKOVÁ, D. a kol. 2011*

Údaje napovídají existenci vztahů mezi demokratickým občanem v Rámcově vzdělávacím plánu a prosociální osobností jako hlavním cílem programu Etická výchova podle Roche Olivara. Když hovoříme o etické výchove ve veřejné škole, tak jednou z cílových kompetencí se společenským/politickým dopadem by mohla být i bdělost k hodnotě lidskosti, schopnost rozpoznat, co bude následovat z lhostejnosti k duchovnímu dobru a předvídavě konat tak, aby k tomu nedošlo. (Blaščíková, Svobodová, 2020). Prosociální chování musí mít oporu v morálně zdůvodněných motivech včetně domýšlení důsledků takovéhoto chování (Podmanický, 2014).

3. Metodologie průzkumu

V rámci programu Progres Q17[2] na základě dotazníkového výzkumu vedeného s učiteli etické výchovy řešitelka zjistila, že podle mínění učitelů žáka k dalšímu vzdělávání nejvíc motivuje silná emoce v aktivitě a vlastní zážitek pocitu úspěšnosti (Pachelová, 2020). K tomuto poznání navazoval průzkum třídních kolektivů ve 4. a 5. ročníku. Cílem průzkumu je porozumět nástrojům výuky osvojování demokratických návyků ve škole. Také hlouběji porozumět kontextům procesu výuky a popsat, která z metod osvojování demokratických návyků ve škole působí s delším časovým odstupem od svojí iniciace a je učiteli považována za efektivní nástroj výuky. Průzkum si klade ambice ozřejmit, jaké strategie začleňují učitelé v reálné výuce a jak vnímají jejich efektivitu při řešení výchovných problémů ve třídě.

Kvalitativní průzkum případové explorační studie s jednou jednotkou analýzy zařazuje metodu přímého pozorování vyučovacích hodin a polostrukturované rozhovory se čtyřmi učiteli. Ve studii jsou případem výukové strategie učitelů 4. a 5. tříd ve výuce EtV na škole rodinného typu.

Pro výzkum byli vybráni čtyři učitelé, kteří se přímo podílejí na výuce ve 4. a 5. ročníku. Dva byli účastníky 250 hodinového kursu programu k prosociálnosti ve výuce EtV. Další dva respondenti program PROT neznají. Výběr výzkumného vzorku žáků dvou tříd 4. a 5. ročníku (ve druhém období dle RVP) proběhl cíleně, aby se ve průzkumu odrazily výsledky a výstupy výuky EtV z 1-3. třídy (v prvním období dle RVP).

Metody průzkumu jsou volené k triangulaci výsledků hloubkových polostrukturovaných individuálních rozhovorů s vyučujícími, s výsledky polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a obsahovou analýzou výukových artefaktů a školních dokumentů. Primární data byla získána prostřednictvím audionahrávek vyučovacích hodin a rozhovorů s učiteli z podzimu 2019. Průzkum pokračoval během roku 2020 a byl uzavřen v lednu roku 2021. Pro průzkum byly vybrány klíčové aktivity podílející se na osvojování demokratických návyků. Poté bylo popsáno:

(1) jaká podpora demokratických návyků je na škole deklarována a proč

(2) jaké výukové školní strategie podle ŠVP byly potvrzené přímým pozorováním

(3) jaké formy reflexe jsou u žáků podporovány tak, aby otvíraly prostor k diskuzi

(4) jaký je výchovný styl učitelů v osvojování demokratických návyků podle pozorování učitelů

(5) jak výchovný styl učitelů školy koresponduje s programem PROT (Roche, 1999) a s doplňující koncepcí EtV (Lenc, 1999)

Vytvořené kódovací schéma se zaměřilo na oblast způsobu předávání a posilování demokratických návyků žákům. Schéma sledovalo, jaká podpora byla žákům poskytována, aby byly zvýšeny jejich příležitosti k učení. Segmentovaná data byla analyzována se záměrem porovnat kongruenci strategií vyučujících s realizovanou výukou. Finální kódovací schéma výukové události hodnotí v následujících kategoriích:

- Kompletnost podpory učení
- Množství příležitostí pro žákovo učení
- Kvalita adaptace projektovaného kurikula vzhledem k cílům a vzdělávacím potřebám žáků
- Kvalitita podpory pro žákovo učení
- Vhodnost podpory učení

2 *Na vznik tohoto příspěvku poskytnuta Institucionální podpora na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace Progres Q17 - Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu (MŠMT–2020) při Pedagogické fakultě Karlovy univerzityv Praze.*

Zvukové záznamy polostrukturovaných rozhovorů s učiteli byly po transkripci podrobeny extrahování významných slovních obratů vyjadřujících centrální význam segmentu. Seskupované segmenty jsou analyzovány a interpretovány. Přímé řeči jsou rozlišené značkami pro čtyři respondenty: U1, U2, U3., U4. Dílčím cílem průzkumu je zachycení detailů, popis vztahů a procesů probíhajících v daném mikroprostředí, které by vedly k lepšímu porozumění obdobných případů. Kvalitativní analýza dat byla provedena prostřednictvím programu MAXQDA.

4. Charakteristika školy v kontextu podpory demokratických návyků u žáků a výuky etické výchovy

Škola je od roku 1992 zařazena do sítě škol MŠMT. Po celou dobu své existence funguje jako nestátní neziskové zařízení pro děti od šesti do patnácti let. V současné době má něco málo přes sto žáků. Podle ŠVP školy škola vytváří prostředí, které dětem umožní rozvíjet zdravé sebehodnocení, tvořivost, touhu po nových zkušenostech, po poznání, možnost utvářet svůj charakter a budovat a udržovat pozitivní vztahy.

Žáci jsou hodnoceni výhradně slovně. Vyučování na prvním stupni probíhá v blocích s maximální délkou trvání 90 minut. Již od 1. ročníku jsou žáci důsledně vedeni ke spolupráci v rámci ročníku i v rámci center aktivit. Vyučující se snaží plnit zásadu průběžného krátkodobého, střednědobého i dlouhodobého sebehodnocení žáků. Do center aktivit se vždy týden dopředu žáci přihlašují sami. Žáci plní činností stanovené učebním plánem. Přihlašování do jednotlivých center aktivit kontrolují a koordinují třídní učitelky. Sebereflexe, která je silnou stránkou vzdělávacího procesu, probíhá formou diskuzí v komunitních kruzích a pomocí týdenních a měsíčních tabulek s komentářem k jednotlivým kritériím. Sebehodnotící formuláře učitelky pravidelně vyhodnocují a zakládají žákům do jejich portfolií. Škola velmi intenzivně a účelně spolupracuje se zákonnými zástupci žáků a úroveň této spolupráce je nadstandardní. Významným prvkem, který se podílí na stanovení individuálních kritérií, je triáda zákonný zástupce – žák – třídní učitel. Triáda se schází několikrát ročně a hodnotí a zpracovává plán osobního rozvoje žáka na další období.

5.1. Výukové školní strategie podle ŠVP potvrzené přímým pozorováním v komparaci s RVP

Následná tabulka komparuje výukové strategie školy podle ŠVP, které potvrzují výsledky přímého pozorování, s učivem EtV pro 4. a 5. roč. ZŠ podporující demokratické návyky (selekce provedena autorkou článku).

Tabulka č. 2: Výukové strategie školy a učivo EtV

Výukové strategie školy podle ŠVP potvrzené přímým pozorováním	***Některé učivo EtV pro 4. a 5. roč. ZŠ podporující demokratické návyky (podle RVP_ZV_2016, MŠMT)***
Centra aktivit *jako aktivita, na které se rozvíjí dovednosti spolupráce* *Výukový program Začít spolu na prvním stupni vede žáka k plánování a hodnocení své práce, vede k samostatnosti a na druhé straně i zodpovědné spolupráci a vzájemné pomoci. Vyjádření a usměrňování základních citů žáků je podpořeno svobodou zapsat se do center aktivit sami, a to vždy týden dopředu. Volí si tak, s kým budou spolupracovat a řešit problémy a zadání. Jejich práce je ze strany spolužáků a učitele hodnocena i po stránce nasazení ke spolupráci a iniciativitě k vytváření příjemného prostředí a atmosféry ke spolupráci.*	*kompetence komunikativní, sociální, personální*
Komunitní kruh *(také* ***Asociační kruh*** *užívaný pro motivaci k tématu, rozvoji slovní zásoby, rozvoji tvořivosti a komunikaci,* ***Hodnotící kruh, Doporučující kruh, Oceňující kruh, Reflexní kruh s vyjádřením transferu myšlenek do osobního života, Plánovací kruh, Diskuzní kruh****)* *Žáci hodnotili práci skupiny a následně zazněla doporučení od spolužáků. Žáci pracovali v bezkonfliktním prostředí s pocitem jistoty a vzájemné důvěry.*	*týdenní přípravný pobyt na začátku školního roku* *akce pro mladší spolužáky organizují starší žáci* *školní rituály, dny spolupráce, červnová školní slavnost s přechodovým rituálem pro žáky 5. ročníku, kteří od září nastupují na 2.stupeň* *Žákovský parlament* *Žákovský parlament tvoří žáci 3. - 9. Ročníků. Parlament zasedá jednou týdně. Parlament je důležitým prostředkem pro získávání zpětné vazby pro učitele. Vedení parlamentu se pravidelně účastní i provozních porad učitelů.*
Skupinové hodnocení práce svojí skupiny i druhých skupin *Žáci hodnotili práci skupiny a následně zazněla doporučení spolužáků. Tato individuální podpora často žáky motivuje k dalšímu zájmu o práci.* *Za součást výuky je považován také celoškolní život a akce s ním spojené.* *V průběhu výuky měli žáci soustavnou individuální podporu učitele, který je podle potřeby motivoval je k zájmu o práci. Součástí výuky je práce s vlastním sebehodnocením žáků. Škola preferuje individuální přístup k jednotlivým dětem, který ctí jejich možnosti a nabízí jim maximální rozvoj. Preferuje při práci individuální přístup k jednotlivým dětem a slovní hodnocení. Děti jsou stylem výuky vedeny k samostatnosti a vlastní odpovědnosti za své vzdělání.*	*podílí se na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelnýchpravidel* *vyjadřuje city v jednoduchých situacích* *žák si osvojí základní (předpoklady) vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým* *reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku*
Oceňování - Kladné hodnocení práce druhých *Velmi důsledně se projevila podpora sebehodnocení a hodnocení druhých.* *Součástí týdenního programu I. stupně jsou projektové dny a kooperativní výuka.* *týdenní přípravný pobyt na začátku školního roku* *akce pro mladší spolužáky organizují starší žáci* *školní rituály, dny spolupráce, červnová školní slavnost s přechodovým rituálem pro žáky 5. ročníku, kteří od září nastupují na 2.stupeň* *Žákovský parlament* *Žákovský parlament tvoří žáci 3. - 9. Ročníků. Parlament zasedá jednou týdně. Parlament je důležitým prostředkem pro získávání zpětné vazby pro učitele. Vedení parlamentu se pravidelně účastní i provozních porad učitelů.*	*tvořivost v mezilidských vztazích, schopnost spolupráce využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů* *reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc* *žák si osvojí základy pozitivního hodnocení a přijetí druhých* *žák zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky* *plánování a příprava nejrůznějších akcí pro třídy i jednotlivce, zjišťování potřeb žáků a mapování rizik*

Zdroj: vlastní pozorování, RVP

Z výše uvedeného se ukazuje vysoká kultivovanost strategie školy vychovávat žáky ke spolupráci a demokratickému smýšlení. Nejčastější forma skupinové výuky upevňující komunikativní dovednosti v prosociálním kontextu jsou *ranní kruh, závěrečná*

hodnocení, prezentace, ocenění, osobní vzkazy a doporučení. ***Kruh*** podporuje vzájemné interakce mezi žáky a jejich participaci na výukové komunikaci (Wannark, Ruhl, 2008). Blízká vzdálenost mezi účastníky výuky a jejich prostorová orientace ovlivňují možnost jejich vzájemné interakce (Marx, Fuhrer, Hartig, 1999). ***Školní sněm***, který vede k pospolitosti a vědomí, že problémy lze řešit společnými silami efektivněji byl veden v přátelské rodinné atmosféře.

5.2. Forma reflexe žáka

Tyto aktivity jsou vědomě zařazovány po mnoho let, protože podle vedení školy mohou silně podporovat žákovskou iniciativu. Učitelé vytvářejí podmínky pro reflexi demokratického chování. Doprovází a hodnotí žáka spolu s třídním kolektivem, rodiči a učitelským kolektivem. Procesy kruhu jsou založeny na rovnosti mezi účastníky a zásadě vzájemného sdílení moci namísto toho, aby měli moc jeden nad druhým (Winters, 2014).

Výzkumy ukazují, že když začnou učitelé klást žákům otevřené kognitivně náročné otázky a poskytovat jim rozvíjející zpětnou vazbu, začnou žáci hovořit častěji a zdůvodňovat a argumentovat." (Šeďová a spol., 2020). Costello vybízí k častému sebehodnocení v dovednosti spolupráce v kruhu. Uvádí výzvu: Dejte si hvězdu (samolepku apod.) za to, co se vám podařilo. Další způsob sebehodnocení je zhodnocení, jak dobře žák spolupracuje s ostatními na obrázku schodiště, kam vpisuje pocity, co by se dalo zlepšit, aby žák postoupil po schodech výše (Costello, 2010) Níže uvedená tabulka člení formy reflexe na škole:

Tabulka č. 3: Formy reflexe žáků, které otvírají prostor k diskuzi →

Forma reflexe žáka	***Doprovázení žáka v diskuzi***
• *→ diskuze v komunitních kruzích*	*třídní učitel, třídní kolektiv*
• *→ diskuze žáků ve skupinách, které si sami volí*	*třídní učitel, skupina, centra*
• *→ týdenní příspěvky na sněm*	*žák-vůdce sněmu, třídní kolektiv, žáci školy, třídní učitel, kolektiv učitelů, ředitel*
• *→ měsíční nebo v případě potřeby častější příspěvky na školní parlament,které jsou delegované voleným žákem*	*Třídní delegát, členové parlamentu, učitelé*
• *→ 3x ročně triáda*	*rodič, třídní učitel*

Zdroj: vlastní zpracování

5.3. Výchovný styl učitele

Je vhodné, aby učitel, jako vzor prosociálního chování, respektoval osobnost a temperament žáků a tak ukazoval celé třídě cestu, jak přijímat a respektovat spolužáky. Přirozená cesta osvojení prosociálního chování je pozorování a nápodoba chování učitele. Životu dominuje učení nápodobou. (Kern, 2000, s. 108) Prosociální chování je motivovaná reakce jedince (Mlčák, Záškodná 2006). Žák jako subjektem, který je respektován a respektuje ostatní. V níže uvedené tabulce je uvedený výchovný styl učitelů v osvojování demokratických návyků doložený pozorovanými projevy učitelů.

Tab.č.4: Výchovný styl učitelů v osvojování demokratických návyků doložený pozorovanými projevy učitelů

Výchovný styl učitelů v osvojování demokratických návyků	***Projevy učitelských strategií na základě přímého pozorování a rozhovorů s vyučujícími***
1. ***Naslouchání druhým má přednost před činností.*** 2. ***Dáváme žákovi signály, že nám na něm záleží. Respektujeme ho a on bude respektovat nás.*** *(srov. Kopřiva, 2015. Hábl, 2020)* 3. ***Učitel chce přiblížit žákům podstatu dodržování pravidla,*** *např.že sedíme v kruhu tak, aby každý každému rozuměl.* 4. ***Kladení pomocných otázek,*** *kdy žáci hledají odpovědi sami a to jim otvírá souvislosti.*	*Učitel přeruší svůj výklad, pokud děti kladou doplňující otázky a chtějí k tématu něco říci. Dá jim dostatek prostoru k vyjádření, i když ví, že učební látku nestihne v plánovaném čase uzavřít. Raději dá prostor zájmu žáků, aby podpořil jejich osobní projevy, pochopil jejich asociace s učební látkou, podpořil jejich myšlenkové projekty k případnému dalšímu zkoumání a rozvíjel jejich vnitřní motivaci se o tématu dozvědět více.* *U4 : „Učitel má být respektující partner a to nesnižuje jeho výšku a hodnotu v tom vztahu. To, jakou má autoritu, se odráží na tom, jak s ním žáci komunikují. Nemá to nikdy stát na tom, že já jsem TA paní učitelka.“* *U2: „Jak se, Jani, cítíš, když koukáš Petrovi na záda? Petře, jak se cítíš, když ti Jana kouká na záda a nevidí ti do tváře, když mluvíš?“* *V jaké školní zóně se problém děje? Kdy se to děje? Kdy se to neděje? Proč se to děje?*
5. ***Vytváření dohod a pravidel*** *Aby fungovaly, je třeba popsat problém, který se má řešit a vyzvat všechny ke spoluúčasti na řešení (Kopřiva, 2015)*	*Do roku 2020 se žáci rozhodli ve škole nepoužívat telefony, aby vnímali „opravdově, všemi smysly skutečné zážitky, přátele a život“.*
6. ***Cílená pozitivní pozornost učitele*** *jako strategie sekundární prevence nevhodného chování, aby se neupevňovalo. (srov. Kopřiva, 2015)*	*U1: „Dostaneš do stádia, kdy v žácích vidíš mnohem víc dobrých vlastností než těch špatných. Vlastně ty děti se chovají opravdu tak, jak je vidím. To naladění, že se zastavím před školou a těším se na ně a pouštím do toho energii. Ta energie ti dvakrát teče zpátky. Tak to je radost, že to takhle je. Vyprchal takový ten neklid. Dřív jsem se dost honil, že tohle bych měl ještě dělat a támhle to je ještě nedoceněný. Teď vlastně dělám stejný věci jako před dvaceti lety ale jinak. Je to fakt. Dělám to s láskou, jinak.“reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku*

Zdroj: vlastní zpracování

Porovnání výše uvedeného výchovného stylu učitelů školy s programem PROT (Roche, 1999) a s doplňující koncepcí EtV (Lenc, 1999)

I. **Naslouchání druhým má přednost před činností.**→ Naší snahou by mělo být tzv. vnitřní porozumění – podívat se na situaci očima druhého tak, jak ji vidí on, dát mu tento pohled najevo (Roche, 1999).

II. **Dáváme žákovi signály, že nám na něm záleží.** → Přijímání a náklonnost: jedince přijímáme takového, jaký je. Jde o tzv. bezpodmínečné přijetí (Roche, 1999).

III. **Učitel chce přiblížit žákům podstatu dodržování pravidla** → Induktivní disciplína: s negativními jevy pracujeme tak, že poukážeme na jejich důsledky, nevyhýbáme se jim. Vyvarujeme se agresivní reakci, která by jen vyvolala identický protiútok; důsledně vynecháme zesměšnění žáka. Užití této metody je vhodné i při reakci na pozitivní chování, můžeme tak zdůvodňovat hodnoty a normy (Roche, 1999). **Kladení pomocných otázek, kdy žáci hledají odpovědi sami a to jim otvírá souvislosti.** → Pobízení k prosociálnosti (Roche, 1999). Vytvořit ze třídy výchovné společenství, kdy děti si navzájem pomáhají a jsou spravedlivé. Děti jsou vedeny k činnostem, při kterých se učí zlepšovat vzájemné vztahy, a to přispívá k celkově pozitivnímu vyladění na druhé (Lencz, 1999).

IV. **Vytváření dohod a pravidel** → Stimulace prosociálnosti: odměny a tresty. Nevycházíme ze zákazů či příkazů, ale z orientace na pozitivní hodnoty (Roche, 1999). Stanovit jasná pravidla hry. Základní funkcí v životě dítěte mají jen interiorizované zásady. Ty si člověk vytváří a osvojuje skrze sociální učení během života. Společnost, která na jedince působí a ovlivňuje jej,

má vliv na to, jak toto zvnitřnění bude probíhat. Dítě, které nenaučíme přijímat zodpovědnost a zachovávat určitá vnější pravidla hry, žije chaoticky a neumí se orientovat mezi lidmi (Lenc, 1999).

V. **Cílená pozitivní pozornost** → Atribuce prosociálnosti vychází z tvrzení, že člověk má tendence stávat se takovým, za jakého ho považují druzí. Projevujeme důvěru pozitivním vlastnostem žáků. Má-li být atribuce účinná, nesmí být připisování prosociálnosti příliš intenzivní. Žák potřebuje prostor na to, aby mohl naši důvěru případně naplnit (Roche, 1999).

Výchovný styl učitelů kongruuje s výchovným programem PROT a doplňující koncepcí EtV v mnoha ohledech. Je možné zde usuzovat prosociální působení učitelů na žáky.

6. Závěr

Škola prošla mnohaletým vývojem hledání cest k hledání optimální demokratickému stylu. Demokratická výchova vede ke zlepšení životní i duchovní úrovně školy. Učitel je žákům poradcem, koordinátorem a především modelem, jehož chování žáci napodobují. Aktivity vycházejí z praktické zkušenosti. Podporují tvořivost a iniciativu žáků. Můžeme spatřovat paralely s Deweyovou projektovou metodou výuky, která má podnítit zájem o společné řešení problémů učení (Zormanová, 2012, s.28) Dewey zastává stanovisko, že ve škole se mají setkat děti ze všech společenských tříd a klade důraz na spolupráci školy s rodinou (Bleazby, 2006). Výsledky průzkumu, už v této parciální fázi, směřují k tvrzení, že učitelé začleňují aktivity k rozvoji prosociálnosti z vlastního přesvědčení. Všichni respondenti v rozhovoru shodně vypovídají, že komunitní kruh začleňují čím dál častěji, protože si uvědomují jeho výhody získávání dobrých návyků reagovat v konfliktech klidně, vyposlechnout všechny účastníky sporu, klást doplňující otázky a hledat společný konsenzus. Podle respondentů žáci významným způsobem rozvíjejí komunikační schopnosti obstát ve třídním kolektivu a zvládnout jednotlivé třídní konfliktní situace, nacházejí vhodné metody práce v centrech a sdílení prezentací, doporučení a ocenění v komunitním kruhu. Výchovný styl učitelů kongruuje s výchovným programem prosociálnosti. Je možné zde usuzovat prosociální působení učitelů na žáky. Školní program k výuce prosociálnosti musí být podložený metodikou pro učitele jak zabezpečit kvalitu učebního procesu a aplikovat teorii do jejich stylu mezilidských vztahů jako živé dílny prosociálnosti (Podmanický, 2014 s. 126) To navyšuje nároky na učitelskou přípravu, nasazení a jistou časovou vydanost záměrům. Nevýhodu tohoto aktivního pracovního nasazení by mohla být považována časová vytíženost učitelů a práce nad rámec svých povinností. Respondenti mají nabídky vyučovat v jiných školách, ale vědomě se rozhodli pro tuto školu, i když je tam nezvykle četné množství pedagogických porad a schůzek. U3: *„Ty porady jsou až dost pozdě, ale mě to nevadí. Má to smysl se setkat a připravit projekty. Baví mě to.“* U2: *„První rok, kdy jsme tvořili zadání do center, to bylo náročné, ale teď už jen dolaďujeme a ta práce se vyplatila.“* Výsledky ukazují na důležitost strategie školy věnovat dostatek prostoru výchově k demokratickému chování žáků tak, aby se návyky získávaly v průběhu celého dne pozorováním příkladu komunity učitelů, která modeluje správné chování v přirozeném běhu školy. Pro utvrzení návyků prosociálního smýšlení je tedy důležitý žitý přístup učitelů. Ti svým chováním determinují žákům pojetí demokratického chování. Učitel má být příkladem v respektování deklarace jejich postojů a názorů bez útočení. Kopřiva (2015) popisuje krajní dohody o neútočení při vzájemných minusových citových kontech. Tyto dohody se v některých případech uplatnily při práci ve skupinách. Úkoly, které jsou zaměřené na spolupráci, vedou k začleňování nových žáků i při vzájemných nesympatiích. Záměrně učitelé na prvním stupni volí výuku v centrech. Centra jsou řízená tak, aby si žáci sami volili složení pracovní skupinky. Komunikační aktivity s demokratickými principy byly začleňovány v průběhu celého dne. Cílená podpora prosociálního způsobu komunikace byla v centrech, v kruhu a v závěrečném hodnocení. Zde bylo podporováno pozitivní hodnocení druhých aktivitou *oceňování*. Tato aktivita byla často zařazována na konci aktivit a pravidelně také na konci dne. Schopnost spolupráce se rozvíjela v centrech aktivit v heterogenních skupinách. Ty podpořili vrstevnické učení a spolupráci. Návyky demokratického stylu spolupráce se rozvíjely především díky systematickému a osobnímu přístupu pedagogů, kteří vytvářejí komunitní sborovnu s demokratickými způsoby chování. Výsledky zmíněného průzkumu ukázaly, že tři ze čtyř učitelů realizovali výuku v relativní shodě s vyjádřenými strategiemi. Z toho dva byli účastníky 250 hodinového kursu programu k prosociálnosti ve výuce EtV. Třetí respondent plně projektoval postupy programu PROT, i když s ním nebyl seznámen. Jedná se o učitele, který je na škole již deset let a je velmi otevřený novým podnětům. Předpokládáme, že v rámci porad, participace na školním vzdělávacím programu a plánech školy se jeho strategie synchronizovaly s kolegy. Čtvrtý učitel se při realizaci částečně vzdálil od záměrů osvojování demokratických návyků v kvalitě podpory žákova učení a ve vhodnosti podpory. U respondenta nebyly zaznamenány příležitosti k učení a tak se neotvírali demokratické diskuze v kruhu. U učitele je patrné vysoké pracovní nasazení snoubené s otevřeností zkoušet a ověřovat nové strategie. Učitel je v této škole tři roky. Vnímal a vyjadřoval stejný program jako ostatní respondenti, ale při přímém pozorování byly zaznamenány některé odlišné metody učení, které nepodporovali v plné míře osvojování demokratických návyků. Průzkum má četná omezení. Hodnocení výuky k prosociálnímu demokratickému způsobu chování může být velmi subjektivní, čehož si je

řešitel vědom a snažil se o objektivní posouzení. Omezením případové studie je i velikost vzorku čtyř respondentů. Interpretace dat nelze zobecňovat na celou školu. Bylo by zajímavé pokračovat ve průzkumu i s dalšími respondenty. Jako kontrolní skupina je volena škola standardního typu.

Poděkování

Na vznik tohoto příspěvku poskytnuta Institucionální podpora na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace Progres Q17 - Příprava učitele a učitelská profese v kontextu vědy a výzkumu (MŠMT–2020) při Pedagogické fakultě Karlovy univerzity v Praze.

Literatura:

Blaščíková A., Svobodová, Z., (2020). *Dialogue about ethics / Rozhovor o etice,* PAIDEIA: Pedagogická fakulta UK, 1/XVII/2020, ISSN 1214-8725

Bleazby, J. (2006). *Autonomy, democratic community and citizenship in philosophy for children*, Dewey and philosophy for children´s rejection of the individual / community dualism: Analytic teaching, roč. 26, č. 1, s. 30-52.

Brett P., Mompoint-Galliardová, P., Salemová, M. H. (2012). *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům Brno: Masarykova univerzita.*

Bucci, D., Cannon, A., Ramkarran, A. (2017). *Community Circlesand Collaboration: The First 10 Days* Created for use at Armadale public school.

Brestovanský, M., Sádovská, A., Podmanický, I., Kusý, P., (2015). Charakteristiky hodnotenia a sebahodnotenia prosociálneho správania u žiakov piatych a šiestych ročníkov vybraných základných škôl. Studia Paedagogica (20)1, p. 67-83.

Carrizales, A., Perchec, C., Lannegrand-Willems, L., (2019). *Brief report: How many dimensions in the prosocial behavior scale? Psychometric investigation in French-speaking adolescents.* European Journal of Developmental Psychology, Taylor & Francis (Routledge), 2019, 16 (3), pp. 340-348. ff10.1080/17405629.2017.1419952ff. ffhal-02290920f.

Costello, B., Wachtel, J., Wachtel, T. (2010). *Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.

Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

Escotorín, G., Roche, R. (2011). Cómo y por qué prosocializar la atención sanitaria: reflexiones, des-afíos y propuestas. Conclusiones del Proyecto Europeo CHANGE. La Garriga: Fundación Martì

L´Humà.

Franclová, M. (2017). *Praxe školního psychologa ilustrovaná příklady*. Školní psycholog, 18(1), 39 - 43.

Fridrichová, P., 2009. Kurikulum etickej výchova v primárnom vzdelávaní. In : Ligas, Š. Ed: Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici, s. 44-54.

Fridrichová, P. 2007. Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v Slovenskej republike. In Janík, T.; Knecht, P.; Najvarová, V. (ed.). Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula. Brno: Paido, s. 93-100.

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. "Journal of Child Psychology and Psychiatry", Vol. 38, No. 5, pp. 581–586.

Janošková, D., Čečilová, A., Ondráčková, M. (2009). *Občanská výchova 6 s blokem Rodinná výchova: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* 2. upravené vyd. Plzeň: Fraus, ISBN 978-807-2388-868.

Janošková, D., Čečilová, A., Ondráčková, M. (2009). *Občanská výchova 8: Rodinná výchova 8 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* 2., aktualiz. vyd. Plzeň: Fraus, 2011, 144 s. ISBN 978-807-2383-177.

Kern, H., (2000). *Přehled psychologie*. Praha: Portál.

Kopřiva, P., Kopřivová, T., Nevolová, D., Nováčková, J. 2015. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, Krejčová, V., Kargerová, J., (2004). Vzdělávací program Začít spolu, Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy, Portál, Praha.

Lašek, J., (2001). *Sociální psychologie klima školních tříd a školy*. Hradec Králové.

Lenc, L. (1999) *Etická výchova I.*, s. 6. Dostupné z: http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova

Marx, A., Furher, U., Harting, T., (1999). *Learning Environments Research,* Springer

Mlčák, Z., Záškodná, H., (2006). Analysis of relationship among prosocial tendencies, empathy and five-factor model of personality in students of helping disciplines. Kontakt 2006, vol. 8, iss. 2, p. 316-328.

Motyčka, P., (2013). Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice. Pedagogická fakulta, UK: Praha Dostupné na: https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93244/

Nakonečný, M., (1995). *Psychologie osobnosti*. Praha, Academia.

Pachelová, M. (2020). Sonda do pojetí výuky etické výchovy podle názorů učitelů na prvním stupni základních škol v ČR. Trnavská univerzita: Juvenilia Paedagogica s. 74 -83

Podmanický, I., Rajský, A. (2016). Človek človeku. K prameňom etickej výchovy. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis

Rajský, A. (2019). *Love as absolute challenge – Also for education*. Kultura i Wychowanie. 2. 89-98.

Stará, J., 2011. Výzkumy souladu záměru vzdělávacích programů s jejich implementací. Pedagogika, 3, s. 290 - 305.

Roche, R., O., (1992). *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

Roche, R., O., (2003). *Rozvoj prosociální inteligence. Základní program pro zvýšení míry prosociálnosti*. Celostátní seminář Etická výchova, Kroměříž, 14.-16. listopadu 2003.

Roche, R. O. (2005). *Prosociálnost jako princip účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže*. Výňatek z přednášek roku 2003. In Kolektiv autorů,Na cestě s etickou výchovou. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy, Kroměříž: Luxpress.

Slavík, J., Stará, J., Uličná, K., & Najvar, P. (2017). Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání. Brno: MU.

Šeďová, K., Šalamounová, Z., Švaříček R., Sedláček, M., (2020). *Getting Dialogic Teaching into Classrooms. Making Change Possible*. Heidelberg: Springer, 2020. 184 pp.

Vaněk, D., (2011). *Etická výchova – možnost rozvoje prosociálního chování u žáků 2. stupně základní školy*. Paidagógos, 1, s. 28 – 41.

Wannarka, R., Ruhl, K. (2008). *Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes*: A review of empirical research. Support for Learning, 23(2), 89–93.

Winters, A. (2014). *Using Talking Circles in the Classroom*. Heartland Community College, 1.

Wilson, P., Wilson, S., (2000). *Circles in the classroom: the cultural significance of structure*, Social Studies: North York Sv. 34, Čís. 2, Winter: 11-12.

Zormanová, L., (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada.

DEPRESSION PATH MODELLING IN THE TRANSITION TO THE ADULTHOOD: CAN DEPRESSION BE DETECTED FROM FACES?

Natália SABOLOVÁ

Moyzesova 9, 040 59 Košice, Slovak republic, natalia.sabolova@student.upjs.sk

Abstract: *Emerging adults undertaking a stressful transition to adulthood often find themselves at high risk for depression and development of social vulnerability. Previous research shows that socially rewarded healthy-attractive appearance is underpinned by physiological pathways predicting health. This study explores relationships between an autonomic nervous system, indexed by Heart Rate Variability as a psychological stress indicator and potential biological trait marker for depression and self-reported depression symptoms in a non-clinical cohort of young people aged 18 to 29. To the proposed model, two serial mediators were added, averageness–evolutionary supported facial cue to health and social judgement aspect–perceived depression from faces, rated by observers. Mediation analyses showed no significant total, direct or indirect effect. To assess reliability of the results, more rigorous physiological, depression, appearance, and social judgements measures would be recommended.*

Keywords: *depression model; heart rate variability; emerging adulthood*

1. Introduction

Depression after injuries and violence is one of the most frequent causes of illness and disorders among young adults and adolescents (WHO, 2021). One-half of all mental health disorders in adulthood have their onset by age 14. At that time, most of those cases are usually undetected and untreated. Early onset of depression may predict lower educational attainment, problems in employment and/or malfunctions in individuals' relationships and personal life (Kessler, 2012). Arnett (2015) focusses explicitly on a critical life stage between 18–29 years, as he claims that this period of emerging adulthood – the transition from adolescence to adulthood is one of the most unstable life-periods that may present a significant mental health risk for the youth. He stresses high uncertainty and instability as a result of frequent or dramatic changes in young people's lives such as in relationships, jobs etc. A recent study shows high prevalence of depression among university students by listing symptoms students experienced, for example, easy-fatigue, loss of libido, feelings of failure or guilt, indecision, irritability, weight loss (Konstantopoulou, Iliou & Raikou, 2020). Furthermore, high early mortality that occurs among this population (Office for National Statistics, 2020) and a wide variety of symptoms often associated with other chronic disorders makes it even more challenging to find a satisfactory and affordable treatment for everyone (Mental Health Foundation, 2016).

There are attempts to identify biological markers for depression to target vulnerable individuals and offer them the best early treatment, to prevent them from developing new symptoms and to improve their well-being. For instance, reduced heart rate variability (HRV) measured by electrocardiograph (ECG) has been found as a biological trait marker for the major depression disorder (Brunoni et al., 2013). In addition, further studies highlight HRV as a biological trait marker for top-down self-regulatory processes such as self-control, emotion control or execution functioning, of which distorted function is observed in depression (Holzman & Bridgett, 2017). Therefore, HRV will be used as a proxy measure of ill-health and a theoretical cornerstone of the depression model which will be explained later in this paper.

A popular media advert says: 'It's a simple equation. Healthy skin equals beautiful skin' (Aveeno, 2018). The unique association between beauty, facial features and health can be further explained by the evidence from literature, in line with evolutionary mate-choice perspective that shows that it is possible to detect individual's physiological health from faces (Jones, Porcheron, Sweda, Morizot, & Russell, 2016). Importantly, while it is well-known that facial appearance plays a salient role in attraction and mate-preferences, it has been shown that perceptions of attractiveness are sensitive to perceived health (Tybur & Gangestad, 2011). Therefore, features considered to be attractive such as facial averageness convey a message about persons' health and reproduction potential (Rhodes et al., 2007). Moreover, study by Scott, Kramer, Jones and Ward (2013) demonstrated that people

can differentiate between depressed and non-depressed composites of facial cues. Furthermore, they found that independent observers also attribute mostly negative personality traits to depressed-looking composites (or ill-looking individuals - Grandfield, Thompson, & Turpin, 2005). Hence, it rises an adverse side of possible ability to identify depression features from faces (as opposed to targeting individuals for better treatment) as in 'non-clinical, real-world' it may lead to stigmatization of depressed, socially vulnerable people as unattractive or unreliable (Wolpert, 2001).

There are two groups of facial cues to health – skin properties like texture or colouration belong to the colour cue category that refers to an actual health and presents changeable facial properties (Jones et al., 2016). On the other hand, the shape category indicates long term health and includes features like sexual dimorphism in faces, adiposity, symmetry, or averageness that are after puberty mostly stable non-changeable features (Foo, Simmons, & Rhodes, 2017). The latter will be used in this study as it was supported by Jones (2017) that shape cues are mostly utilised for judging perceived general health, averageness being the only cue that would be valid (perceived health judgements matched with the self-rated general health of participants). Even though there were some attempts to explain links between facial morphology and psychological distress (Shackelford & Larsen, 1997) to our knowledge, there are not many studies that would directly examine the great potential of specific static facial cues (Hess, Adams, & Kleck, 2009) in clinically related conditions such as depression. Therefore, the present paper attempts to explore a potential 'depression phenotype' leaning towards an idea of how 'simple' and time/cost-efficient it would be if depression was detectable directly from static, non-expressive facial cues without using complicated measurements and machines. Alternatively, it raises questions about implications it may have on people's life in the age of appearance-pressured social media and platforms of social interaction such as Instagram (Reece & Danforth, 2017) Facebook or Tinder that are highly relying on (facial) appearance (Rosen, Whaling, Rab, Carrier, & Cheever, 2013; Strubel & Petrie, 2017). Thus, not only potential biological markers of depression will be assessed, but the aim is to examine the complexity of depression psychopathology including interactions between its physiological and psycho-social aspects.

1.1. Theoretical underpinnings of the model

Heart rate variability (HRV) is a measure of physiological changes in the time interval between heartbeats. According to the neurovisceral integration model (Thayer & Lane, 2000) HRV plays an important role in an autonomous nervous system with the main goal of maintaining functional allostatic regulation or stress management (Sterling, 2012). This cortical and subcortical neural network is closely linked with a vagal nerve functioning. The vagus nerve (cranial nerve X) innervates heart and the major neuroendocrine complex – the hypothalamic-pituitary-adrenal axis (HPA axis) (Kemp & Quintana, 2013). Specifically, norepinephrine is present during excitation of cardiac muscle in the situations of fight or flight responses (high heart rate) and the sympathetic nervous system is involved; parasympathetic nervous system, mediated by acetylcholine is activated when body is relaxed (slow heart rare) (Jänig, 2008). Together, they control all the visceral responses of body to environmental stimuli, including the immune system and regulation of mood, emotions, sexuality and energy storage etc. However, when the regulation of vagus nerve is distorted (low HRV), as a result of chronic exposure to stress, heightened neural and neuroendocrine responses – there is a reduction of heart variability and ability to adapt to the environment (also ability to cope with uncertainty) via hyperactive sympathetic system and a hypoactive parasympathetic system (Tracey & Pavlov, 2012).

Similarly, the polyvagal theory (PVT) illustrates how the interaction of endocrine system and vagus nerve influences stress (dys) regulation often followed by chronic conditions that have an impact on behaviour and psychological experience (Ernst, 2017). It was proposed that 'depression phenotype' can be detected during social interactions (verbal and non-verbal) as certain personality traits such as neuroticism, highly associated with depression symptoms (Kotov, Gamez, Schmidt, & Watson, 2010; Martin, 1985) can be accurately observed from individuals' faces (Little & Perrett, 2007; Scott, et al. 2013). The polyvagal theory (Porges, 2003, 2007, 2009) advocates the phylogenetically determined mechanisms that explain peoples' distinct and observable reactions to the environment in three different situations of perceived risk (safety, danger, life-threat). For instance, prosocial behaviour is associated with the ventral vagal complex (VVC) (receptive and expressive domains are coordinated – facial muscles engaged, increase in ability to listen to a voice). However, when danger is detected and VVC 'has failed to mitigate a threat', prosocial mechanisms are suppressed, and the second platform of polyvagal theory sympathetic nervous system (SNS) employs protection measures (mobilization of physiological resources for fight or flight). The third platform, the oldest from the evolutionary perspective, presents dorsal vagal complex (DVC) activated in extreme situations, referring to total inhibition of visceral reflects and behavioural immobilization resulting in 'freeze' or collapse responses. After prolonged states of threats, even when the environment is safe, distorted organisms of depressed people act like they were exposed to danger from the environment indicating low ability to en-

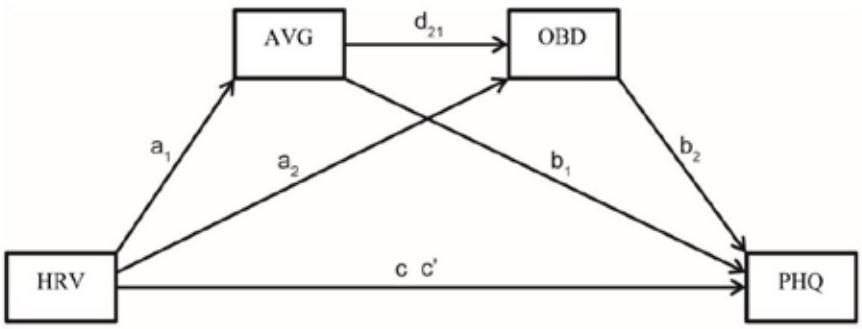
gage in social interaction (Porges, 2017).

This autonomic nervous system imbalance (Thayer, Yamamoto, & Brosschot, 2010) and its physiological consequences - Allostatic load (McEwen & Stellar, 1993) – negatively affects further functioning of body, for example anti-inflammatory reflex. Increases in inflammation activity, body's natural reaction to physical injury or infection is stress-induced in the absence of physical injury (Glaser & Kiecolt-Glaser, 2005). It is followed by high blood pressure (hypertension), coronary and cerebral, small and large vessels diseases (atherogenesis and atherosclerosis) resulting in cognitive decline and depressed mood (Gasecki, Kwarciany, Nyka, & Narkiewicz, 2013; Reis et al., 2013). A social signal transduction theory of depression by Slavich & Irwin, (2014) sums up this process highlighting proinflammatory phenotype that is a result of social-environmental stressors with internal biological processes (neural, physiologic, molecular, and genomic) that drive depression pathogenesis. It is consistent with classic cognitive theories of depression that put stress as an initiator of changes in depressed peoples' cognition (problem-solving, motivation seeking) and possibly biological processes that escalate risk for development of the disorder (Beck, 1967, 2008).

Having shown that impaired autonomous nervous system and the vagus nerve functioning can be perceived in social interaction, physiological changes of brain, cardiovascular system and further cognitive decline, we need to address the association with a facial morphology – shape cue averageness. Averageness of faces means close resemblance of faces to the average of a population. Non-averageness refers to more distinctive features of faces when compared to the majority of a population. As it was mentioned before, averageness is one of the attraction features because it is associated with long-term health. Interestingly, it can be argued that averageness and the 'prototype' preference is apparent from an early age (Vingilis-Jaremko, Maurer, & Gao, 2014). Specifically, having 'more common face' presents an evolutionary advantage linked to genetic diversity – heterozygosity. Because a more diverse set of genes produce less common proteins associated with the immune system, it is more difficult for parasites to adapt to those proteins (Thornhill & Gangestad, 1993). On the other hand, owners of non-average faces may be more prone to parasites and infections as their genes produce more common proteins and also, they are more likely to hold genes with deleterious alleles that are harmful to individuals. This suggests that metaphorical saying 'judging books by their covers' can be accurate and valid in this case as averageness does reflect immune protein responses (Roberts et al., 2005) and therefore might be linked with the autonomous nervous system, HRV and depression (Cattaneo et al., 2015; Dantzer, O'Connor, Freund, Johnson, & Kelley, 2008; Krishnadas & Harrison, 2016).

In summary, from a proposed depression path modelling of this study (see Figure 1), it was hypothesised that lower HRV (X) predicts self-reported depression (Y) in a recruited cohort of participants. Secondly, it was proposed that the abovementioned direct effect of vagus nerve dysfunction (X) on ill mental health may be detectable from faces by observers (M2) – identifying a depression phenotype, which may lead to negative attitudes/behaviour towards people with lower HRV and therefore to worsening of depression symptoms and/or development of his/her depression (Y). Thirdly, the second indirect pathway between HRV and depression presents mediator (M1), averageness, as one of the attraction preferences and from an evolutionary perspective - an objective cue to health. It was proposed that having a less average face is a possible biological marker and a low HRV indicator signifies long-term (ill)health quality, developmental (in)stability and an inflammation immunity/susceptibility which could in turn predict increased depression syndromes. It was hypothesised that the third indirect pathway ought to sum up the pathophysiological and psychosocial features of depression (by including M1 and M2 into the model) and better explain the relationship between HRV and depression.

Figure 1. The pathway model illustrating conceptual serial mediation between vagal nerve functioning – indexed by heart rate variability (HRV) and depression (PHQ), through facial 'shape' cue averageness (AVG) that indicates long-term health as a first mediator, followed by the second mediator, observed depression (OBD).



2. Methods

One hundred and ninety-nine participants (including 111 females, 84 males and 4 people who did not disclose their gender) were recruited in the first part of this study. Due to high dropout rates only 155 participants completed all the measurements and were included in analyses. The population consisted of Swansea University students aged 18 - 29. Opportunity sampling allowed researchers to recruit participants by using a variety of methods including word of mouth, advertisements posted on noticeboards around campus and social media. Advertisements included £5 reward for the participation. Exclusion criteria were age (under 18 and over 29) self-reported major health conditions including serious illness including psychosis, diabetes, obesity (body mass index > 30) and cardiovascular disease (CVD). Moreover, individuals with significant facial injuries would be excluded too, as it could interfere with researched variables (affect a normative judgment of physical and mental health).

The resting-state HRV was detected by an electrocardiogram (ECG), therefore prior to the recording the participants were instructed to sit still, relax, and breathe normally. Signals were recorded for approximately 7-10 min and transmitted wirelessly at measurement rate 2000 Hz (Bionomadix Transmitter, Biopac Systems, Inc.) with a 16-bit resolution digitization. MP150 data acquisition and analysis systems with AcqKnowledge software were used to receive and process data. The Root Mean Square of the Successive Differences (RMSSD) were obtained.

Participants completed several questionnaires which included questions about demographics, general health and mental health. Before the photographs were taken to extract facial cues (averageness), participants were asked to tie their hair back from their face (especially fringe) and were given an option to remove all traces of cosmetics and facial jewelleries. Then, they were instructed to look directly to the camera with a neutral facial expression. To extract objective health-related information, the images were colour-calibrated and cropped, all the faces were delignated – landmarked in the JPsychomorph software by outlining the shape of the face and delineating eyes, lips, forehead, jaw, chin, eyebrows, nose, and so on (Sutherland, 2015).

For the mental health analyses, The Patient Health Questionnaire (PHQ – 9) was chosen as a brief depression severity measure. The PHQ-9 is a depression screening instrument considered to have acceptable diagnostic properties for detecting major depressive disorder with cut-off scores between 8 and 11 (Manea, Gilbody, & McMillan, 2012). According to Zuithoff and colleagues (2010) the PHQ-9 shows a high degree of internal consistency (Cronbach alpha =.88) and adequate test-retest reliability (.94).

Adult males (N = 73), females (N = 104) and one person who fit into category “other” participated in the second part of the study (age M = 26.63, SD = 9.46). Prior to the ratings, participants were informed about the study and were given a short definition of depression that briefly covered 9 symptoms of depression that are described in DSM-IV. Observers were asked to rate 198 photographs from the first part of the study for perceived depression. The answers to the question “How depressed does this individual look?” were available in a form of a five-point scale, from 1 – not at all to 5 – extremely depressed. The order of images was randomised, with no option of “skip” button ensuring that participant would not dismiss a photograph. Data were collected through the Qualtrics web-based software. The survey was distributed by social media and virtual snowball sampling was applied. The observers were free to withdraw from the study at any time, without giving a reason and without a penalty. At the end of the survey, the raters were debriefed and thanked. Obtained data were confidential and it was ensured that they would remain anonymous.

The present study was based on a serial multiple mediation analysis, using 5 000 bootstrap samples and a bias-corrected level of confidence (CI 95%). The model 6 (a serial mediation with two mediators) was applied by using Hayes (2018) PROCESS procedure (version 2.10) for IBM SPSS analysis (version 21).

3. Results

Table 1 shows core descriptive information for the first group of volunteers who took part in this study. After excluding participants who for various reasons failed to complete any of the measures (N = 44), data from 89 females and 66 males were included into the mediation analysis. The mean age was 20.57 (SD = 2.08). The majority identified themselves as Caucasian – white (83.9%) and was currently attending university or already held a bachelor, master or other advanced degree (98.1%). Self-reported major health conditions like psychosis were identified as an exclusion criterium prior to testing, however 16.1% admitted some form of neurological illnesses. Depression scores for the entire sample with complete data (N = 155) obtained from the PHQ showed that the mean score was 6.96 (SD = 5.65) which would be according to Kroenke, Spitzer and Williams (2001) considered as a mild depression. However, it should be highlighted that there were individuals (N = 8) with the score above 20 which would indicate

major depression. In addition, the depression scores displayed a positively-skewed non-normal distribution with skewness 1.42 (SE = 0.195) and kurtosis 2.16 (SE = 0.387). The transformed data statistically fixed the skewness value (-0.49, SE = 0.195) but remained non-normally distributed, with kurtosis 0.05 (SE = 0.387), therefore the original data were used in further analyses.

In regard to HRV, the mean score was 47.41 (SD = 19.99), 47.51 (SD = 20.69) and 47.28 (SD = 19.16) for females and males, respectively. When compared to RMSSD measures from other short-term studies with a population of healthy individuals aged 25-34 after 5 min of recording it shows slightly greater score as it was reported by Voss and colleagues (2015); 42.9 generated for females (N = 208, SD = 22.8) and 39.7 (N = 330, SD = 19.9) for males. However, the age average and time of recording was not identical to the present study, therefore the results may be considered in line with previous studies. Additionally, HRV data were roughly normally distributed with skewness 0.51 (SE = 0.195) and kurtosis -1.49 (SE = 0.387).

Averageness (M = -14.11, SD = 3.94) measured from facial photographs showed also non-normal distribution as data were highly negatively skewed -0.88 (SE = 0.195) with kurtosis 1.11 (0.387). After performing reflection on the variable and log-transformation distribution of the data improved (skewness = - 0.57, SE = 0.195, kurtosis = 0.01, SE = 0.387).

Observed depression data (M = 2.37, SD = 0.50) conformed closely to normal distribution, with skewness 0.19 (SE = 0.195) and kurtosis -0.72 (SE= 0.387).

Table 1: Demographic information and descriptive statistics (N=155).

Characteristics		*M or N*	*SD or %*
Sample size (N)		*155*	
Age, years (M, SD)		*20.57*	*2.08*
Sex	*Female (n, %)*	*89*	*57.40*
	Male (n, %)	*66*	*42.60*
Heart rate variability	*RMSSD[a] (M, SD)*	*47.41*	*19.99*
Facial health	*Averageness (M, SD)*	*-14.11*	*.94*
Observed depression	*5-point likert scale (M, SD)*	*2.37*	*0.50*
Self-reported depression	*PHQ (M, SD)*	*6.96*	*5.65*

[a]RMSSD: Root Mean Square of Successive Differences

The serial multiple mediation analysis (Hayes, 2013) revealed no significant direct (δ) effect of the autonomous nervous system indexed by HRV on depression. By adding the mediators, no indirect (ζ) or total (τ) effect was found.

The results from the unadjusted serial mediation model revealed non-significant direct (B = 0.0060, 95% CI: -0.0396, 0.0516) and non-significant (total) indirect effects (B = 0.0021, 95% CI: - 0.0063, 0.0130), together giving non-significant total effect (B = 0.0081, 95% CI: -0.0370, 0.0533) of HRV on depression. Three non-significant indirect pathways were identified: The first included paths: a1→b1 (B = 0.0007, 95% CI: - 0.0037, 0.0066). The second path included: a2→ b2 (B = 0.0014, 95% CI: - 0.0056, 0.0105), and the last path included both mediators: a1→ d21→b2 (B = 0.0000, 95% CI: - 0.0003, 0.0003) (see Fig. 2 and Table 2).

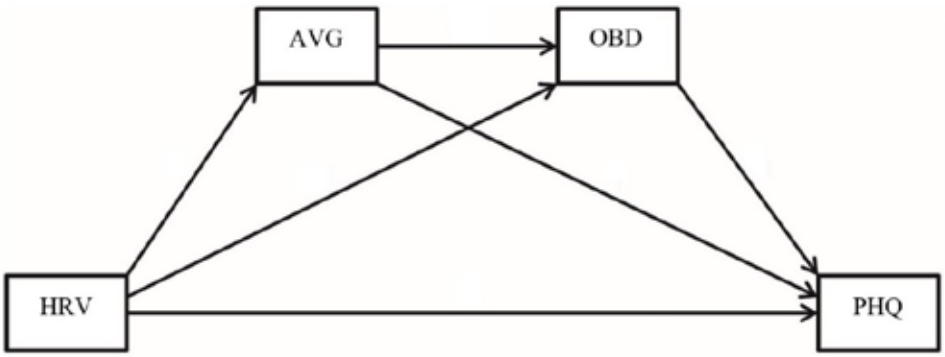


Figure 2. Path coefficients for the serial mediation model of depression, for the entire sample with complete data (N=155).

Table 2: The serial mediation model of depression – The association between HRV and self-rated depression, mediated by face averageness and perceived depression rated by observers, for participants with complete data (N=155).

	Consequent								
	M^1 (AVG)			M^2 (OBD)			Y (PHQ)		
Antecedents	Coeff.	SE	p	Coeff.	SE	p	Coeff.	SE	p
X (HRV)a	0.0056	0.02	0.73	0.0031	0.00	0.13	0.0060	0.02	0.79
M1 (AVG)[b]				-0.0047	0.01	0.65	0.1286	0.12	0.27
M2 (OBD)[c]							0.4622	0.91	0.61
Constant	-14.38	0.82	0.00	2.16	0.18	0.00	7.40	2.84	0.01
Model Summary	R^2= 0.0008			R^2= 0.0161			R^2 = 0.0103		
$F(1, 153) = 0.1216, p = 0.73$ $F(2, 152) = 1.2424, p = 0.30$ $F(3, 151) = 0.5218, p = 0.67$									

All the variables of the model violated in at least some assumption of normality. However, the log-transformation was not successful in most of the cases and therefore original data were used in analyses. Furthermore, when the model with transformed 'ought to be normally distributed data' was analysed, no changes in significance were found.

4. Discussion

It was hypothesized that HRV will be associated with self-reported depression and that this relationship will be mediated by the objective cue of facial health – averageness of faces and perceived depression rated by observers. Although the model was built on relevant topics with a strong theoretical rationale, this study did not provide any statistically significant evidence for the depression model presented.

The focus of this research was on depression because it is a highly prevalent disorder among young people and the success of treatments currently available is mostly controversial (Mental Health Foundation, 2016). The first hypothesis based on the direct link between lower HRV and depression scores obtained from recruited participants was statistically not supported. There is a possibility of indirect effects which could explain this relationship in a more fitting way. For example, one of the indirect effects could refer to psycho-social aspects of development of depression initially triggered by physiological causes and influenced by the evolutionary theory of mate choice (Tybur & Gangestad, 2011). Nevertheless, there is a great amount of evidence that HRV plays an important role in one's life as there are links between lower HRV and various forms of physical ill-health (CVD etc), morbidity and mortality (Benichou et al., 2018; Kemp & Quintana, 2013; Thayer et al., 2010). In medical illnesses like CVDs, a traditional standpoint considers depression as a co-morbid condition, a risk factor. Due to its high prevalence with the physical illness (three times higher than in general population) it may worsen the process of adherence to treatment and patients' medical state (Frasure-Smith & Lespérance, 2006). An alternative proposition which has been suggested throughout this study states that depression can be caused by inflammation (medical condition) indexed by reduced HRV, which is consistent with studies that advocate immunopathological causes of depression development (Cattaneo et al., 2015; Dantzer et al., 2008; Slavich, & Irwin, 2014).

The impact of ANS and vagus nerve functioning has been widely researched in association with mental health and wellbeing (Ernst, 2017; Holzman & Bridgett, 2017). For example, Brunoni and colleagues (2013) examined a potential treatment of depression via enhancing HRV by using pharmacological (sertraline) or a non-pharmacological (tDCS) means. Even though the treatment was successful, they failed to increase reduced HRV which may signal risk of relapses or other chronic diseases (comorbid with depression). Importantly, they found that reduced HRV is a potential biological trait marker for depression. The present controversial results however support other studies showing that low HRV is not always found in depressed population (Gehi, Mangano, Pipkin, Browner, & Whooley, 2005) and it may be present also in other mental health disorders, for example schizophrenia (Berger et al., 2010) or bipolar disorder (Lee, Kim, Hong, & Joo, Y. 2012). Kemp, Quintana, Quinn, Hopkinson and Harris (2014) argue that there may be other factors such as specific subtypes of depression (with and without melancholia) that play a role in HRV reductions in patients as they found robust decreases of HRV only in 'melancholia condition'. In addition, studies including meta-analysis advocating the association between HRV and depression symptoms usually rely on available evidence – mostly published articles with significant results – which may refer to potential publication bias (Zahn et al., 2016).

The second hypothesis was also statistically rejected because rated depression from pictures of participants (by observers/raters) was not significantly related to HRV nor self-reported depression of participants from the first part of the study. A possible implication of identifying depression phenotype by a first glance presents a great risk, especially for vulnerable individuals. It has been argued recognition of such depressed symptoms by observer often provokes in him/her negative attitudes/behaviour towards the ones with lower HRV (Scott et al., 2013) and potentially may have a detrimental effect on the progress of depression symptoms (Wolpert, 2001). This pathway reflects the psychosocial aspect of depression and complexity of inter-social communication linked to depression physiopathology (Slavich & Irwin, 2014). Assumptions about identifying a depression phenotype - observable characteristics or markers, were denied by results of this paper; however, a cohort of studies advocates possibilities to detect depressive traits (neuroticism) from faces (Kotov et al., 2010; Scott et al., 2013), Instagram pictures (Reece & Danforth, 2017) or social interaction (Porges, 2017). One may argue that a single facial non-expressive photograph is not enough for assuming depression; however, previous literature shows that even stative facial features offer to the observer various valid cues for health judgements (Little & Perrett, 2007).

The third hypothesis was based on the first indirect effect of HRV through the averageness mediator on depression. The hypothesis failed to support the potential role of averageness as a biological marker for low HRV and predictor of low immunity/susceptibility to inflammation, which has been strongly associated with depression in other studies (Dantzer et al., 2008; Little et al., 2011). Therefore, present data did not support evolutionary perspective of averageness as an objective cue to health and depression. Nonetheless, other authors advocate averageness being an attraction preference for identifying healthy individuals available for mating (Tybur & Gangestad, 2011). There is evidence from visual adaptation paradigm that challenges this hypothesis because it argues that not everything that is average is attractive (DeBruine, Jones, Unger, Little, & Feinberg, 2007). Contrary to this, a more recent study by Jones (2016) advocates averageness as the most used facial cue in judging facial health with a higher probability to judge correctly than by a chance.

The fourth hypothesis and the third indirect pathway that ought to sum up the pathophysiological and psychosocial features of depression (by including M1 and M2 into the model) and better explain the relationship between HRV and depression was also challenged by the results of this study. However, the potential which this theoretical model proposes may have very beneficial implications for targeting and understanding of biological markers of depression, its underpinnings and interactions of depression features. The model could potentially help to design more complex and efficient treatment alternatives. The main purpose of this study was to uncover disabling sides of depressed people (markers that are possible to perceive), so vulnerable individuals may be offered help in overcoming it. Therefore, if depression is detectable from faces, due to present biological markers and acquired skills that were programmed in humankind by evolution and natural selection, the main goal should be empowering vulnerable individuals by building on all aspects of depression pathology that are possible to change (Kong, Fang, Park, Li, & Rong, 2018). For instance, even though averageness is a stable facial cue, HRV can be increased by physical activity, breathing methods and healthy lifestyle etc. (Sullivan et al., 2018; Tonello et al., 2014). Moreover, one of the new prospective depression treatment alternatives are body-mind therapies that encompass top-down and bottom-up processes (Taylor, Goehler, Galper, Innes, & Bourguignon, 2010). They highlight benefits of autonomous nervous system research – specifically Polyvagal nerve theory that is associated with bi-directional communication of body and mind and covers three spheres - physiological, psychological and social. The three spheres underline relationships/paths of the model set in the present study because its focus is on self-regulation and building of psychophysiological resources to cope with stressful situations. Reduction of depression symptoms and enhancement of psychological resilience and vagal regulation are promising results (Sullivan et al., 2018).

There are numerous limitations in this study that will be listed with recommendations for future research in the following paragraphs. Firstly, one may argue that obtaining data from participants and the process of rating photographs took too long that could lead to a loss of focus or participants' drop-out (Worthington & Whittaker, 2006). The stereotypical activity of rating almost 200 photos might have reduced respondents' effort to complete the survey justly and therefore satisficing or an inaccurate reporting might have occurred (Kaminska, Mccutcheon, & Billiet, 2010). Importantly, the present study did not examine characteristics and attitudes of the observers or their ability to detect depression as it focused more on markers of depression potentially readable from faces. However, future studies may consider including detailed information about rates into analyses. Secondly, present study relied on self-reported information about health attitudes and health including depression symptoms measures which may present another drawback of this study. For instance, Latkin, Edwards, Davey-Rothwell and Tobin (2017) advocate the presence of social desirability disclosure bias. However, the advantage of the present study was that it did not rely only on the self-report data as it sought to explore potential physiological measures of depression via ECG and computed facial averageness.

Paradoxically, another possible reason for not confirming the set hypotheses could be heart rate variability recording. One may critique, the time-domain measure of HRV and claim that other measures could be utilised such as high frequency HRV instead of RMSSD (Shaffer & Ginsberg, 2017). However, literature shows that RMSSD is less affected by respiration (Hill & Siebenbrock, 2009) than other potential metrics and additional analysis showed to be correlated with RMSSD and yielded similar results that for the brevity of present study were not reported. The environment where recordings took place was not completely isolated and controlled for extraneous and confounding factors, therefore ability to maintain a resting state during recording under which parasympathetic (vagal) nervous and inhibitory system is normally involved can be questionable (Thayer, Hansen, Saus-Rose, & Johnsen, 2009).

Moreover, before taking pictures, not everybody removed makeup, and some participants had hairstyles and facial hair that might have made it complicated to correctly landmark and process facial features (Jones & Kramer, 2016). Furthermore, one may argue that not every participant held their neutral expression, which in line with Jones et al (2018) might have provoked more positive ratings in observed depression measures. Excluding those individuals or splitting file according to those variables (makeup – non--makeup) however produced small, unequal samples. Despite the present sample was mostly homogenous (the majority identified themselves as a white Caucasian student), future studies could compare two homogenous groups - individuals with and without makeup. When mentioning sample size, for further research more participants need to be recruited (Fritz & MacKinnon, 2007). Finally, violated distribution of data and listwise deletion procedures of missing data by the software may also present a limitation. Furthermore, there is no doubt that information acquired from studies with the cross-sectional design (as it was applied here for the shortage of time) is valuable and accepted (Hayes, 2013). However, future studies would benefit from longitudinally explored data on biological immunological processes (HRV, averageness), social interaction and depression developments.

To conclude, this paper suggests a potential direct and non-direct causal relationships between HRV and depression in a population prone to this illness. The severity of depression among young adults and the need for its early identification and treatment highlights the importance of further investigation of depression markers such as HRV or averageness, their interaction, and their possible impact on the development of this disorder. To examine the sound theoretical background of the present model that was not supported by present statistical analysis, future research could include various more controlled physiological, depression, appearance, and social judgements measures.

Acknowledgements

This paper is a part of APVV-19-0284 project. No conflict of interest is expected in this study. I would like to express my sincere gratitude to Dr Alex Lee Jones for his guidance and doc. Mgr. Monika Hricová PhD. for her continuous support.

References

Arnett, J. J. (2015). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, 2nd ed. Oxford University Press: Oxford, UK.

Aveeno. (2018). *About Aveeno*. Retrieved from https://www.aveeno.com.ph/about-aveeno.

Baudouin, J.Y., & Tiberghien, G. (2004). Symmetry, averageness, and feature size in the facial attractiveness of women. *Acta Psychologica, 117*, 313-332. doi: 10.1016/j.actpsy.2004.07.002.

Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, Experimental, and Theoretical Aspects*. New York, NY: Harper & Row.

Beck, A. T. (2008). The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. *American Journal of Psychiatry*, 165, 969-977. doi:10.1176/appi.ajp.2008.08050721

Benichou, T., Pereira, B., Mermillod, M., Tauveron, I., Pfabigan, D., Maqdasy, S., & Dutheil, F. (2018). Heart rate variability in type 2 diabetes mellitus: A systematic review and meta–analysis. *PLoS One*, 13, 1-19 doi:10.1371/journal.pone.0195166

Berger, S., Boettger, M. K., Tancer, M., Guinjoan, S. M., Yeragani, V. K., Bar, K. J. (2010). Reduced cardio-respiratory coupling indicates suppression of vagal activity in healthy relatives of patients with schizophrenia. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry* 34, 406-411. doi: 10.1016/j.pnpbp.2010.01.009

Brunoni, A. R., Kemp, A. H., Dantas, E. M., Goulart, A. C., Nunes, M. A., Boggio, P. S., ... Benseñor, I. M. (2013). Heart rate variability is a trait marker of major depressive disorder: Evidence from the sertraline vs. electric current therapy to treat depression clinical study. *International Journal of Neuropsychopharmacology*, 16, 1937-1950. doi:10.1017/S1461145713000497

Cattaneo, A., Macchi, F., Plazzotta, G., Veronica, B., Bocchio-Chiavetto, L., Riva, M. A., Pariante, C. M. (2015). Inflammation and neuronal plasticity: A link between childhood trauma and depression pathogenesis. *Frontiers in Cellular Neuroscience*, 9, 40. doi: 10.3389/fncel.2015.00040

Chang, F., & Chou, C. -H. (2009). A bi-prototype theory of facial attractiveness. *Neural Computation*, 21, 890-910. doi: 10.1162/neco.2008.07-07-566.

Cunningham, M. R. (1986). Measuring the physical in physical attractiveness: Quasi-experiments on the sociobiology of female facial beauty. *Journal of Personality and Social Psychology*,50, 925-936. doi: 10.1037/0022-3514.50.5.925

Dantzer, R., O'Connor, J. C., Freund, G. G., Johnson, R. W., & Kelley, K. W. (2008). From inflammation to sickness and depression: When the immune system subjugates the brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 46-56. doi:10.1038/nrn2297

DeBruine, L. M., Jones, B. C., Unger, L., Little, A. C., & Feinberg, D. R. (2007). Dissociating averageness and attractiveness: Attractive faces are not always average. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 33(6), 1420-1430. doi: 10.1037/0096-1523.33.6.1420

Dinas, P. C., Koutedakis, Y., & Flouris, A. D. (2013). Effects of active and passive tobacco cigarette smoking on heart rate variability. *International Journal of Cardiology*, 163, 109-115. doi: 10.1007/s12529-013-9295-0.

Ernst, G. (2017). Heart-Rate Variability—More than Heart Beats? *Frontiers in Public Health*, 5, 240. doi:10.3389/fpubh.2017.00240

Farkas, L. G. (1994). Examination. In L. G. Farkas (Ed.), *Anthropometry of the head and face* (pp. 3–56). New York: Raven Press.

Foo, Y. Z., Simmons, L. W., & Rhodes, G. (2017). Predictors of facial attractiveness and health in humans. *Scientific Reports*,7, 39731. doi: 10.1038/srep39731

Foulds, J., Veldheer, S., Yingst, J., Hrabovsky, S., Wilson, S. J., Nichols, T. T., & Eissenberg, T. (2015). Development of a questionnaire for assessing dependence on electronic cigarettes among a large sample of ex-smoking e-cigarette users. *Nicotine and Tobacco Research*, 17, 186-192. doi: 10.1093/ntr/ntu204

Frasure-Smith, N., & Lespérance, F. (2006). Depression and coronary artery disease. *Herz*, 31, 64-68.

Fritz, M. S., & MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science,* 18, 233-240. doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x

Gasecki, D., Kwarciany, M., Nyka, W., & Narkiewicz, K. (2013). Hypertension, brain damage and cognitive decline. *Current Hypertension Reports*, 15, 547-558. doi: 10.1007/s11906-013-0398-4

Gehi, A., Mangano, D., Pipkin, S., Browner, W. S., & Whooley, M. A. (2005). Depression and heart rate variability in patients with stable coronary heart disease: Findings from the heart and soul study. *Archives of General Psychiatry*, 62, 661-666. doi: 10.1001/archpsyc.62.6.661

Glaser, R., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2005). Stress-induced immune dysfunction: Implications for health. *Nature Reviews Immunology*, 5, 243-251. doi:10.1038/nri1571

Gouin, J., Wenzel, K., Deschenes, S., & Dang-Vu, T. (2013). Heart rate variability predicts sleep efficiency. Sleep *Medicine*, 14, 142. doi: 10.1016/j.sleep.2013.11.321

Grandfield, T. A., Thompson, A. R., & Turpin, G. (2005). An attitudinal study of responses to a range of dermatological conditions using the implicit association test. *Journal of Health Psychology*, 10, 821-829. doi:10.1177/1359105305057316.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis A Regression-Based Approach*. New York: The Guildford Press.

Heatherton, T. F., Kozlowski, L. T., Frecker, R. C., & Fagerstrom, K. O. (1991). The Fagerstrom test for nicotine dependence: A revision of the Fagerstrom tolerance Questionnaire. *British Journal of Addiction*, 86, 1119-1127. doi: 10.1111/j.1360-0443.1991.tb01879.x

Hess, U., Adams, R. B., & Kleck, R. E. (2009). The face is not an empty canvas: how facial expressions interact with facial appearance. Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, *Biological sciences*, 364, 3497-504. doi: 10.1098/rstb.2009.0165

Hill, L. K., Hu, D. D., Koenig, J., Sollers, J. J., Kapuku, G., Wang, X., ... Thayer, J. F. (2015). Ethnic differences in resting heart rate variability: A systematic review and meta-analysis. *Psychosomatic Medicine*, 77, 16-25. doi: 10.1097/PSY.0000000000000133

Hill, L. K., & Siebenbrock, A. (2009). Are all measures created equal? Heart rate variability and respiration – biomed. *Biomedical Sciences Instrumentation*, 45, 71-76.

Holzman, J. B., & Bridgett, D. J. (2017). Heart rate variability indices as bio-markers of top-down self-regulatory mechanisms: A meta-analytic review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 74, 233-255. doi:10.1016/j.neubiorev.2016.12.032

Jackson, J. H. (1884). The Croonian lectures on evolution and dissolution of the nervous system. *British Medical Journal*, 1, 703-707. doi: 10.1016/s0140-6736(02)23422-4

Jänig, W. (2008). *Integrative Action of the Autonomic Nervous System: Neurobiology of Homeostasis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Jones, A. L. (2017). The influence of shape and colour cue classes on facial health perception. *Evolution and Human Behavior*, 39, 19-29. doi: 10.1016/j.evolhumbehav.2017.09.005

Jones, A. L., Batres, C., Porcheron, A., Sweda, J. R., Morizot, F., & Russell, R. (2018). Positive facial affect looks healthy. *Visual Cognition*, 26, 1-12. doi: 10.1080/13506285.2017.1369202

Jones, A. L., & Kramer, R S. S. (2016). Facial cosmetics and attractiveness: Comparing the effect sizes of professionally-applied cosmetics and identity. *PLoS ONE*, 11, 1-17. doi:10.1371/journal.pone.0164218

Jones, A. L., Porcheron, A., Sweda, J. R., Morizot, F., & Russell, R. (2016). Coloration in different areas of facial skin is a cue to health: The role of cheek redness and periorbital luminance in health perception. *Body Image*, 17, 57-66. doi: 10.1016/j.bodyim.2016.02.001.

Kaminska, O., Mccutcheon, A. L., & Billiet, J. (2010). Satisficing among reluctant respondents in a cross-national context. *Public Opinion Quarterly*, 74, 956-984. doi: 10.1093/poq/nfq062

Kemp, A. H., & Quintana, D. S. (2013). The relationship between mental and physical health: Insights from the study of heart rate variability. *International Journal of Psychophysiology*, September, 89, 288-296. doi:10.1016/j.ijpsycho.2013.06.018

Kemp, A. H., Quintana, D. S., Quinn, C. R., Hopkinson, P., & Harris, A. W. F. (2014). Major depressive disorder with melancholia displays robust alterations in resting state heart rate and its variability: Implications for future morbidity and mortality. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01387

Kemp, A. H., López, S. R., Passos, V. M. A., Bittencourt, M. S., Dantas, E. M., Mill, J. G., ... Lotufo, P. A. (2016). Insulin resistance and carotid intima-media thickness mediate the association between resting-state heart rate variability and executive function: A path modelling study. *Biological Psychology*, 117, 216-224. doi: 10.1016/j.biopsycho.2016.04.006

Kessler, R. C. (2012). The costs of depression. Psychiatric Clinics of North America, 35, 1-14. doi:10.1016/j.psc.2011.11.005.

Koenig, J., & Thayer, J. F. (2016). Sex differences in healthy human heart rate variability: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioural Revue*, 64, 288-310. doi:10.1016/j.neubiorev.2016.03.007

Koenig, J., Jarczok, M. N., Kuhn, W., Morsch, K., Schäfer, A., Hillecke, T. K., & Thayer, J. F. (2013). Impact of caffeine on heart rate variability: A systematic review. *Journal of Caffeine Research*. 3, 1-16. doi: 10.1089/jcr.2013.0009

Kong, J., Fang, J., Park, J., Li, S., & Rong, P. (2018). Treating depression with transcutaneous auricular vagus nerve stimulation: State of the art and future perspectives. *Frontiers in Psychiatry* 9, 1-8. doi: 10.3389/fpsyt.2018.00020

Konstantopoulou, G., Iliou, T., & Raikou, N. (2020). Clininal assessment of depression on university tudents. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2 (2), 57-65. doi: 10.46827/ejphs.v2i2.60

Kościński, K. (2012). Hand attractiveness—its determinants and associations with facial attractiveness. *Behavioral Ecology*, 23, 334-342. doi: 10.1093/beheco/arr190.

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, 768-821. doi.org/10.1037/a0020327

Krishnadas, R., & Harrison, N. A. (2016). Depression phenotype, inflammation, and the brain: Implications for future research. *Psychosomatic Medicine*, 78, 384-388. doi: 10.1097/PSY.0000000000000339.

Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16, 606-614. doi: 10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x

Latkin, C. A., Edwards, C., Davey-Rothwell, M. A., & Tobin, K. E. (2017). The relationship between social desirability bias and self--reports of health, substance use, and social network factors among urban substance users in Baltimore, Maryland. *Addictive Behaviors* 73, 133-136. doi: 10.1016/j.addbeh.2017.05.005

Lee, J. S., Kim, B., Hong, Y., & Joo, Y. H. (2012). Heart rate variability in the subsyndromal depressive phase of bipolar disorder. *Psychiatry and Clinical Neurosciences* 66, 361-366. doi: 10.1111/j.1440-1819.2012.02335.x

Little, A. C., Jones, B. C., & De Bruine, L. M. (2011). Facial attractiveness: Evolutionary based research. Philosophical Transactions Of The Royal Society Of London. Series B, *Biological Sciences,* 366, 1638-1659. doi:10.1098/rstb.2010.0404

Little, A. C., & Perrett, D. I. (2007). Using composite images to assess accuracy in personality attribution to faces. *British Journal of Psychology,* 98, 111-126. doi: 10.1348/000712606X109648

Lu, C.-L., Zou, X., Orr, W., & Chen, J. (1999). Postprandial changes of sympathovagal balance measured by heart rate variability. *Digestive Diseases and Sciences*, 44, 857-861 doi.org/10.1023/A:1026698800742

Manea, L., Gilbody, S., & McMillan, D. (2012). Optimal cut-off score for diagnosing depression with the Patient Health Questionnaire (PHQ-9): A meta-analysis. *Canadian Medical Association Journal*, 184, 191-196. doi: 10.1503/cmaj.110829

Martin, L. A., Doster, J. A., Critelli, J. W., Lambert, P. L., Purdum, M., Powers, C., & Prazak, M. (2010). Ethnicity and type D personality as predictors of heart rate variability. *International Journal of Psychophysiology*, 76, 118-21. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2010.03.001

Martin, M. (1985). Neuroticism as predisposition toward depression: A cognitive mechanism. *Personality and Individual Differences*, 6, 353-365. doi: 10.1016/01918869(85)90060-1

May, R., Mcberty, V., Zaky, A., & Gianotti, M. (2017). Vigorous physical activity predicts higher heart rate variability among younger adults. *Journal of Physiological Anthropology*, 36, 1-5. doi: 10.1186/s40101-017-0140-z

McEwen, B. S., & Stellar, E. (1993). Stress and the individual. Mechanisms leading to disease. Archives of Internal Medicine. 153, 2093-101. doi: 10.1001/archinte.153.18.2093. Mental Health Foundation. (2016). *Fundamental Facts About Mental Health*. Retrieved from: https://www.mentalhealth.org.uk/publications/fundamental-facts-about-mental-health

Michels, N., Clays, E., De Buyzere, M., Vanaelst, B., De Henauw, S., & Sioen, I. (2013). Children's sleep and autonomic function: Low sleep quality has an impact on heart rate variability. *Sleep*, 36, 1939-46. doi: 10.5665/sleep.3234

Nunan, D., Sandercock, G. R. H., & Brodie, D. A. (2010). A quantitative systematic review of normal values for short-term heart rate variability in healthy adults. *Pacing Clinical Electrophysiology*, 33, 1407-1417. doi: 10.1111/j.15408159.2010.02841.xn Office for National Statistics. (2020). Quarterly suicide death registrations in England. Retrieved from https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/birthsdeathsandmarriages/deaths.

Porges, S. W. (2003). The Polyvagal Theory: Phylogenetic contributions to social behavior. *Physiology & Behavior*. 79, 503-513. doi: 10.1016/s0031-9384(03)00156-2

Porges, S. W. (2007). The polyvagal perspective. *Biological Psychology*, 74, 116-143. doi:10.1016/j.biopsycho.2006.06.009

Porges, S. W. (2009). The polyvagal theory: New insights into adaptive reactions of the autonomic nervous system. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 76, S86-S90. doi: 10.3949/ccjm.76.s2.17

Porges, S. W. (2017). Vagal pathways: Portals to compassion. In E. M. Seppala (Ed.). *The Oxford Handbook of Compassion Science* (pp. 189-202). New York, NY: Oxford University Press.

Quintana, D. S., Guastella, A. J., McGregor, I. S. Hickie, I. B., & Kemp, A. H. (2013). Moderate alcohol intake is related to increased heart rate variability in young adults: Implications for health and well-being. *Psychophysiology,* 50, 1202-1208. doi: 10.1111/psyp.12134.

Reece, A., & Danforth, C. (2017). Instagram photos reveal predictive markers of depression. *The European Physical Journal* - Data Science, 6, 1-12. doi: 10.1140/epjds/s13688-017-0110-z

Reis, J. P., Loria, C. M., Launer, L. J., Sidney, S., Liu, K., Jacobs, D. R., ... Yaffe, K. (2013). Cardiovascular health through young adulthood and cognitive functioning in midlife. *Annals of Neurology*, 73, 170-179. doi: 10.1002/ana.23836

Rhodes, G., Yoshikawa, S., Palermo, R., Simmons, L. W., Peters, M., Lee, K., ... Crawford, J. R. (2007). Perceived health contributes to the attractiveness of facial symmetry, averageness, and sexual dimorphism. *Perception*,36, 1244-1252. doi: 10.1068/p5712

Roberts, S. C., Little, A. C., Gosling, L. M., Perrett, D.I., Carter, V., Jones, B. C., ... Petrie, M. (2005). MHC-heterozygosity and human facial attractiveness. *Evolutionary Human Behavior*, 26, 213-226.doi:10.1016/j.evolhumbehav.2004.09.002

Rosen, L. D., Whaling, K., Rab, S., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Is Facebook creating "iDisorders"? The link between clinical symptoms of psychiatric disorders and technology use, attitudes and anxiety. *Computers in Human Behaviour*, 29, 1243-1255. doi: 10.1016/j.chb.2012.11.012

Rothberg, L. J., Lees, T., Clifton-Bligh, R., & Lal, S. (2016). Association between heart rate variability measures and blood glucose levels: Implications for noninvasive glucose monitoring for diabetes. *Diabetes Technology & Therapeutics*, 18, 366. doi: 10.1089/dia.2016.0010

Sarokhani, D., Delpisheh, A., Veisani, Y., Sarokhani, M. T., Manesh, R. E., & Sayehmiri, K. (2013). Prevalence of depression among university students: A systematic review and meta-analysis study. *Depression Research and Treatment*, 1-7. doi: 10.1155/2013/373857

Sauder, K. A., Johnston, E. R., Skulas-Ray, A. C., Campbell, T. S., & West, S. G. (2012). Effect of meal content on heart rate variability and cardiovascular reactivity to mental stress. *Psychophysiology*, 49, 470-477. doi: 10.1111/j.1469-8986.2011.01335.x

Scott, N. J., Kramer, R. S. S., Jones, A. L., & Ward, R. (2013). Facial cues to depressive symptoms and their associated personality attributions. *Psychiatry Research*, 208, 47-53. doi: 10.1016/j.psychres.2013.02.027

Shackelford, T. K., & Larsen, R. J. (1997). Facial asymmetry as an indicator of psychological, emotional, and physiological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 456-466. doi: 10.1037/0022-3514.72.2.456

Shaffer, F. & Ginsberg, J. P. (2017). An overview of heart rate variability metrics and norms. *Frontiers in Public Health*, 5, 1-17. doi: 10.3389/fpubh.2017.00258

Slavich, G.M., & Irwin, M. R. (2014). From stress to inflammation and major depressive disorder: A social signal transduction theory of depression. *Psychological Bulletine*, 140, 774-815. doi: 10.1037/a0035302.

Sterling, P. (2012). Allostasis: A model of predictive regulation. *Physiology & Behavior*, 106, 5-15. doi: 10.1016/j.physbeh.2011.06.004.

Strubel, J. & Petrie, T. A. (2017). Love me Tinder: Body image and psychosocial functioning among men and women. *Body Image*, 21, 34-38. doi: 10.1016/j.bodyim.2017.02.006

Sullivan, M. B., Erb, M., Schmalzl, L., Moonaz, S., Taylor, J. N. & Porges, S. W. (2018). Yoga therapy and polyvagal theory: The convergence of traditional wisdom and contemporary neuroscience for self-regulation and resilience. *Frontiers in Human Neuroscience,* 12, 1-16. doi: 10.3389/fnhum.2018.00067 Sutherland, C. (2015). A Basic Guide to Psychomorph. University of York.

Taylor, A. G., Goehler, L. E., Galper, D. I., Innes, K. E., & Bourguignon, C. (2010). Top-down and bottom-up mechanisms in mind--body medicine: Development of an integrative framework for psychophysiological research. *Explore*, 6, 29-41. doi: 10.1016/j.explore.2009.10.004

Thayer, J. F., Hansen, A. L., Saus-Rose, E., & Johnsen, B. H. (2009). Heart rate variability, prefrontal neural function, and cognitive performance: The neurovisceral integration perspective on self-regulation, adaptation, and health. *Annals of Behavioral Medicine*, 37, 141-153. doi: 10.1007/s12160-009-9101-z

Thayer, J. F., & Lane, R. D. (2000). A model of neurovisceral integration in emotion regulation and dysregulation. *Journal of Affective Disorders* 61, 201–216. doi: 10.1016/S0165-0327(00)00338-4

Thayer, J. F., Yamamoto, S. S., & Brosschot, J. F. (2010). The relationship of autonomic imbalance, heart rate variability and cardiovascular disease risk factors. *International Journal of Cardiology*, 141, 122-131. doi: 10.1016/j.ijcard.2009.09.543

Thornhill, R. & Gangestad, S. W. (1993). Human facial beauty: Averageness, symmetry, and parasite resistance. *Human Nature*, 4, 237-269. doi:10.1007/BF02692201

Tonello, L., Rodrigues, F. B., Souza, J. W., Campbell, C. S., Leicht, A. S., & Boullosa, D. A. (2014). The role of physical activity and heart rate variability for the control of work related stress. *Frontiers In Physiology*, 5, 1-9. doi: 10.3389/fphys.2014.00067

Tracey, K. J., & Pavlov, V. A. (2012). The vagus nerve and the inflammatory reflex–linking immunity and metabolism. *Nature Reviews Endocrinology*, 8,743-754. doi.org/10.1038/nrendo.2012.189

Tybur, J. M., & Gangestad, S.W. (2011). Mate preferences and infectious disease: Theoretical considerations and evidence in humans. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 366, 3375-3388. doi: 10.1098/rstb.2011.0136.

Vingilis-Jaremko, L., Maurer, D., & Gao, X. (2014). The influence of averageness on judgments of facial attractiveness: No own--age or own-sex advantage among children attending single-sex schools. *Journal of Experimental Child Psychology*, 120, 1-16. doi: 10.1016/j.jecp.2013.10.006

Voss, A., Schroeder, R., Heitmann, A., Peters, A., & Perz, S. (2015). Short-term heart rate variability— influence of gender and age in healthy subjects. *PLoS One*, 10, 1-33. doi:10.1371/journal.pone.0118308 WHO. (2021). Adolescent and young adult health. Retrieved from https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions.

Williams, D. P., Pandya, K. D., Hill, L. K., Kemp, A. H., Way, B. M., Thayer, J. F. & Koenig, J. (2017). Rumination moderates the association between resting high-frequency heart rate variability and perceived ethnic discrimination. *Journal of Psychophysiology*, 1, 1-9. doi: 10.1027/0269-8803/a000201.

Wolpert, L. (2001). Stigma of depression – A personal view. *British Medical Bulletin*, 57, 221-224. doi: 10.1093/bmb/57.1.221

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-839. doi: 10.1177/0011000006288127

Zahn, D., Adams, J., Krohn, J., Wenzel, M., Mann, C. G., Gomille, L. K., ... Kubiak, T. (2016). Heart rate variability and self-control—A meta-analysis. *Biological Psychology*, 115, 9-26. doi: 10.1016/j.biopsycho.2015.12.007

Zuithoff, N. P., Vergouwe, Y., King, M., Nazareth, I., van Wezep, M. J., Moons, K. G., & Geerlings, M. I. (2010). The Patient Health Questionnaire-9 for detection of major depressive disorder in primary care: Consequences of current thresholds in a crosssectional study. *BMC Family Practice*, 11, 98. doi: 10.1186/1471-2296-11-98

EXPERIMENTÁLNÍ DRAMATIKA – PATNÁCTILETÁ PŘÍPADOVÁ STUDIE

EXPERIMENTAL DRAMA – FIFTEEN´S YEARS CASE STUDY

Stanislav SUDA

Katedra pedagogiky, Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, Česká republika, 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 diskuzi na základě autorského čtení. Na této případové studií je možno z poskytnutých sebereflexí sledovat kvalitativní změnu psané sebereflexe po dobu patnácti let. Nejzajímavějším se jeví objev vlastní dialogičnosti, fenoménu hry a připuštění experimentu jako studijního předpokladu, který vede k originální studijní cestě završené doktorským titulem.*

Klíčová slova: *experimentální dramatika, dialogické jednáni 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 in it's written self-reflections illustrates the qualitative change in writing the self-reflections in 15 years' time. The essential characteristic is the discovery of one's own dialogical interactivity, the play phenomenon and acceptance of the experiment as the basic premise of studying which leads to an original study path completed by the doctoral degree.*

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

1. Úvod

Na úvod bych rád zopakoval stručný přehled výzkumu jevů experimentální dramatiky, to znamená dialogického jednání s vnitřními partnery (DJ) a autorského čtení (AUČ), z předloňského sborníku PhD existence 2019 „ Tělo a mysl“ (Suda, 2019). Výzkum běží kontinuálně 26 let na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze a na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. V komparativní části disponuje archivem několika tisíců písemných sebereflexí (Suda, 2008,2012, 2017). 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), zatím poslední a 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 et al., 2013). Obecně je výzkum experimentální dramatiky zaměřen na fenomén hry, psychosomatické kondice (Vyskočil, 2000) a kultivování procesu sebereflektování. Je to výzkum dlouhodobý, kontinuální. Chrz (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 dozvídají.“ 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 svoučinností, 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 činnosti, 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 (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 DJ nebo AUČ, 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 počinu, 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.

2. Případová studie

Pro účely tohoto článku byla vybrána dlouhodobá případová studie zveřejněná v knize Experimentální dramatika (Suda, 2017), doplněná o nové komentáře, následný vývoj a práci s videomateriálem. Slávek je vystudovaný sociolog a zároveň absolvent psychoterapeutického výcviku. Velmi výrazný typ. Jsem velmi rád, že od roku 2005 vydržel ve studiu. Pozorovat, jak si Slávek postupně začíná troufat experimentovat v prostoru, je neuvěřitelný zážitek. A poučení. A velmi často velká legrace. V reflexích si často hraje s formou (dialogy, grafické úpravy), nicméně je cítit velká systematičnost. Slávka jsem během studia nejprve požádal o jakousi shrnující reflexi po počátečních třech a půl letech.

2.1. Reflexe a úvahy nad dialogickýmjednáním

Když jsem si tak pročet ty reflexe, tak jsem si říkal, že on tam v nich vlastně není vývoj ve smyslu objevování nějakých velkých novostí. Odvažuju se o tom takto psát, protože i na jednom DJ se o tom mluvilo. (Takže je to „normální“). Překvapilo mě, že v těch reflexích jsou některá témata, která se táhnou od počátku až do nynějška. To je třeba téma ***„důvěry“.*** *Už na začátku jsem viděl, že čím menší skupina, tím lépe. Postupem času jsem si mohl zažít, že i čím stálejší skupina, tím lépe. Najeli jsme na tříhodinovky a něco jako polootevřenou skupinu. Martin pak začal nosit koblihy, přidala se Zuzka s koláčkama, Eva udělala čaj… Dokonce se ujalpřestávkový rituál „na kafe“. To si myslím, že jen podpořilo důvěru ve skupinu. Dalším takovým tématem hned od počátku je téma jakési psychohygienického vedlejšího aspektu DJ – alespoň pro mě.*

Objevuje se důraz na téma důvěry. Často o tom přemýšlím. Také o tomhle tématu diskutujeme s kolegy a vybavuje se nám „pedagogický“ pojem – klima ve třídě. Pedagogický výzkum v naprosté většině postupuje kvantitativními metodami pomocí dotazníků. A snaží se tím nějak dokázat, že tento fenomén je objektivně měřitelný. Vždy si říkám, jestli je dobré měřit kvalitativní fenomén kvantitativní metodou, a pak zejména – co s výsledkem? Pedagog asi sám cítí, že je ve třídě „husto“, žáci asi cítí, že je ve třídě

„husto“. Tak si to změříme a objektivně nám vyjde, že je ve třídě „husto“. Pozitivní a nadějné, že? Skutečné klima asi souvisí s onou důvěrou, jak ji reflektuje Slávek.

*Ale zpátky k začátkům. Ještě v **druhém semestru** jsem nevěděl, jak psát normální reflexi. Od nikoho jiného jsem ji nečetl. Tak jsem to ve svém tápání zkusil opřít o dotazování se. Asi jsem při nějakém DJ odchytil, že je vhodné, když ten partner pokládá otázky. Že je to prý plodné, či co. Nicméně ta reflexe trochu zavání obecností. I když jsem si troufl začít popisovat charakteristiky DJ. Tady jsem narazil na poznámku o „vydávání se všanc vnitřním kritikům“. Tenkrát to jednoznačně byli nepřátele blokující DJ. Až později mě napadl experiment s tím, pozvat si je na plac, ať se vyjádří. Vzal jsem je jako partnery a v tu chvíli mě přestali tolik vadit. To se mně to tenkrát krásně rozjelo. (Že by přeci jenom vývoj?)*

Již při počátečních DJ krůčcích jsem jako dobře socializovaný jedinec pociťoval tlak na to být výkonný a užitkový. Tohle téma mě neopustilo, jen jsem získal trochu větší důvěru v to, že někdy je lepší se o to nestarat a nechat to, až se to samo přehoupne do zaujetí hrou, kdy aktuálně téma výkonu odpadne a jen se vezu na vlně bavení se tím, jak je každý další okýnko toho procesu DJ zajímavý, protože není předem připravený, a protože mě překvapuje. To se mně k tomu teď vybavuje, jak na jedné přednášce o vývoji dítěte popisovala jedna psycholožka, jak vzniká první frustrace u dítěte. Dostane poprvé napapat, což ho uspokojí, ale zároveň tam má ten zážitek toho překvapení z tý novosti. Nějakou dobu mu to překvapování vydrží a pak si na to zvykne. Pak zase dostane napapat, což ho uspokojí, ale stejně začne brečet, protože něco je jinak. Už nezažilo ten moment překvapení, protože už to zná. Když se DJ daří, tak jsou tam nové a nové překvapující momenty, které to drží v běhu. DJ se neochodí.

Výrazným momentem je zaznamenání výkonnosti a účelnosti. Slávek tohle téma formuloval po svém, je to téma velké, v reflexích se objevuje takřka zákonitě, u pokročilejších studentů se objevuje ve všech případech. Zřejmě nějak souvisí s objevováním a reflektováním fenoménu hry.

*Ještě **ve třetím semestru** jsem nevěděl, jak psát normální reflexi. Od nikoho jiného jsem ji nečetl. Tak jsem to ve svém tápání zkusil opřít o dialogické reflexe při reflektování.*

*Uvědomil jsem si, že když vidím někoho poprvé a vidím ho na place, tak mně přijde, že jsem ho za těch pár minut jeho DJ poznal mnohem víc, než kdybych si s ním několik hodin povídal. Taky jsem si uvědomil téma potřeby **vysvětlovat** při DJ, co se zrovna děje, aby to nepřestalo dávat smysl pro obecenstvo. Strach, že je odsouzeníhodné, když to nebude konzistentní celek s pointou na konci. Tohle téma má moc i nyní, jen si tu a tam více dovolím vybočit. Všímal jsem si, jak mě blokuje to, že čekám na partnera a jakoby ho vyhlížím z určitého směru a ono zdánlivě nic. Ve skutečnosti tam je persóna **čekatele** nebo mě ten partner tahá za šos z jiné nepředpokládané strany, ale já ho tím svým předpojatým zaměřením nevidím. Taky jsem si všimnul, jak mě blokuje to, že nějaký typ partnera nechci. On pak celé DJ sabotuje, protože není vyslyšen. To je někdy dobře vidět i na ostatních. Sami si určitého partnera nechtěli k sobě připustit. U někoho je to legátový pohyb, u někoho je to nahlasřvoun, u někoho je to koketa… Je to takový fígl mysli, že si říkáme: „No tak tuhle persónu přeci nemohu zveřejnit, to ke mně nepatří, to nejsem Já.“ A ona je tam v tu chvíli persóna odsuzovače a hodnotiče, která je aktuální a snadno zveřejnitelná, jenže s pomyslným transparentem „koketa je nepatřičná“, takže je často nepovšimnut.*

To je přeci moc hezky popsaná vnitřní situace.V tomto ohledu má Slávek velký vnitřní pozorovací talent. Je schopen zpětně popsat, co se v něm dělo a jak to nahlíží z odstupu, je skutečně studijním typem. Aktivně činnost provádí, nahlíží ji (reflektuje), tím ji zvědomuje a otevírá širšímu sociálnímu kontextu v sebe-reflektivních úvahách. To je zřejmě dobré potvrzení možností Jiránkovy metodologie.

*Pak přišly **dvojičky**. Úžasně to fungovalo jako provokace mých vnitřních partnerů a podnět k provokování druhého. Postupem času se ale tak nějak přestaly dařit. A pak se to zase občas podařilo. Takže zjištění, že nic není jistý.*

*Ještě ve **čtvrtém semestru** jsem nevěděl, jak psát normální reflexi. Od nikoho jiného jsem ji nečetl. Přesto jsem to risknul a další reflexi napsal a odevzdal. V týhle reflexi píšu o tom, jak dojde k průlomu, k DJ, když už se tak dlouho vařím ve vlastní šťávě, že propadnu beznaději, že už to nemůže bejt horší a najednou to z toho osvobození naskočí. Tak by to asi chtělo vyzkoušet udělat to nejhorší hned na začátku, aby se to tak nevleklo :-).*

2.2 Metodologický posun

Také na základě Slávkových sebereflexí jsem přistoupil k tomu, že jsme se studenty začali sebereflexe veřejně číst. To byl další metodologický krok, který byl objeven díky činnosti samé. Ta potřeba se prostě ukázala sama.

*V **pátém semestru** jsem poprvé slyšel číst reflexi od někoho jiného – zajímavé. Zjistil jsem, že si Eva dělá poznámky po jednotlivých DJ, a tak reflexi vytváří průběžně. Taky jsem se to rozhodl tak dělat. Ale vychladl jsem. I v této své reflexi mám znovu téma důvěry a potřeby menší skupinky a vícero možností jít na plac v jeden den. Taky jsme se bavili o tom, jaký má vliv **počasí**. Docvaklo mně to, jak se někdy jako zázrakem všem daří, a pak někdy jsme všichni bez energie. Je to docela dobře poznat.*

Slávek velmi pregnantně formuluje, jak je potřeba, aby na způsob vlastního sebereflektování přicházel po svém, nedirektivně (Suda, 2013).Způsob sebereflektování je opravdu výsostně naše vlastní pole. Můžeme se inspirovat, ale těžko lze přebírat formu nebo návody jak na sebe..

***Šestá reflexe** je mimo jiné o tématu toku DJ. Někdy se to rozjede tak, že to na sebe krásně navazuje, a tak jsem mylně pojal názor, že to je aspekt DJ. V diskuzi se to objasnilo. Taky pro mě bylo objevný uvědomit si, že na ten plac jdu vždy s tím, že to zase nepůjde, a že nechci, aby se projevilo, že to nejde. Tím předem odmítám vše, co zavání nedařením se. Nevědomky tedy filtruju procesuální skutečnost a odvracím se od určitých oblastí prožívání. Tím pádem, pokud se v nich zrovna rýsuje partner, tak si ho nevšimnu. Proto jsem si zkusil naschvál všechny ty nepodařenosti a soudruhy pozvat na plac. A ono to fungovalo. Sice podruhé už tolik ne, ale aspoň to.*

Přesně si vzpomínám, jak jsem sám ve svých experimentech zkoušel dělat vše, tak, aby to nemohlo fungovat. Je zajímavé, že tahle poťouchlost funguje. Ale většinou právě jen jednou. Jako ta poťouchlost. Jako chuť. Jakmile hlavou probleskne, že by se to mohlo opakovat, protože to fungovalo, tak je vše pryč. Objevuje se motiv jakéhosi „technického zařazení prvku“, jako v nějakém sportu a člověk chce podat lepší výkon. Ale takhle autentická hra neběží. V následující pasáži se Slávek této podstatné věci ve studiu hry dotýká. Teprve s přijetím situace experimentu se dostáváme k opravdovým pokusům s otevřenou dramatickou hrou.

*Pak taky jednou přišel „aha“ zážitek, když jsem slyšel větu o tom, že je to celé třeba brát jako **experiment** (tu už jsem slyšel nesčetněkrát) a ono mě najednou docvaklo, že je to možný skutečně brát jako experiment, a ne soutěž o nejlepšího dialogickýho jednače či nejserióznějšího baviče. Motor DJ taky může spouštět a udržovat v chodu vícero druhů paliva. Někdy je to víc snaha se předvést před ostatníma, dokázat si něco, jindy je to spíše zájem zjistit něco sám pro sebe o sobě. To že jsem se otevřel tomu, vzít to jako experiment, bylo ohromnou úlevou a krásně se to rozjelo. Ten vedlejší doznívající efekt měl ohromný vliv i v několika dalších dnech na mé vnímání každodenního světa. Měl jsem větší důvěru pouštět se do nových věcí a risknout to vybočení z automatismů – nasednout na ten proces živý reality, což je energetizující, zajímavý, oživující…*

Vypozoroval jsem, že když je na place někdo naplno autentický, tak v tu chvíli nemá problém se strachem, jak to vypadá nebo co dál. Prostě ho to chytne. Jakmile ale někdo začal na place mít chaos v tom, kdo je která postava nebo sděloval, že těch osob je tam už nějak moc, tak bylo jasný, že už není v jedné naplno a že je v myšlení. Když se uvnitř projevujeme sjednoceně a táhne to v nás za jeden provaz, tak není problém s množstvím postav. Je tedy nutný zveřejnit zrovna toho aktuálního režiséra.

Spolehlivě blokuje DJ čekání, že se bude něco obsahově odehrávat, na sebe ve srozumitelném a logickém příběhu navazovat. Je to v projevu, a ne v obsahu. Máme tendenci držet se logičnosti a příběhové konzistentnosti, ale ta postava partnera může chtít zrovna jen třeba „iracionálně“ gestikulovat. Bojíme se toho, aby svět pro nás ani na chvíli nepřestával dávat smysl. Tenhle závazek plníme i před ostatními. Máme na sebe upletenou past v podobě představy linearity času, že musí jít o pokrok.

Opět se vracím k metodologickým východiskům – dle Piageta nastává jednání v momentech, kdy je chování s myšlením v jednotě. Jiránek k tomu přidává, že vztahy jsou reálné a objevujeme je činností. A tato „materiální“ činnost je díky schopnosti abstrakce otevírána širšímu sociálnímu podmínění. Slávek experimentálně přichází na totéž. Jakmile je proud jednání narušen, fakticky vystupujeme mimo hru. Slávek to popisuje jako chaos v postavách.

Na příkladu zkoušení ve dvojicích se mně opět vybavuje vývoj hry dítěte (Piaget, 1970), jak experimentálně vstupuje do vztahů, jak je objevuje. A také, že je to neuvědomělý proces, který v dospělosti velmi těžce opět nalézáme a reflektujeme.

Vývoj ve dvojičkách: tak se to různě přelévá. Na začátku, když jsme je zkoušeli poprvé, tak mě moc bavily a podněcovaly. Postupem času to pak nějak už tak nebylo ono. Teď tu a tam to zase jede dobře. Není vhodný, když jeden člověk z dvojičky chce tomu druhému dát prostor, aby se on mohl více vyjádřit. Pak tím trpí i ten druhý. Je rozdíl, plácat se v tom sám anebo plácat se v tom

osamoceně ve dvojici. Někdy čekám, co ten druhý, a tím se zaseknu v tom nezveřejněném čekání. V tu chvíli čekání se pro mne asi ten druhý stane něco jako rekvizitou, na kterou se upnu, že z ní něco vypadne, a už neslyším, co se děje ve mně.

A po třech a půl letech studia dialogického jednání si Slávek sám potřeboval udělat určitou inventuru:

Uvědomuju si, že mně už někdy míň záleží na tom, abych za každou cenu zaujal obecenstvo. Zkrátka se tu a tam nechám více být, *abych zjišťoval, co je to být sám sebou. Taky k těm věcem, který už se objevovaly v počátcích mého DJ, můžu někdy blíž a vidět je jakoby před sebou. Už se mnou obrazně řečeno nemlátí, ale tu a tam jako bych měl možnost si je v tom procesu vzít do ruky před sebe a chvíli si je omrknout. Takže to mám víc v hrsti.*

Svůj vývoj teda vidím v tom, že k těm aspektům prožívání spojených s DJ můžu blíž a s trochu větší soustředěností. Uvědomil jsem si taky, že si mimo jiné na DJ chodím dobít baterie. Je to takovej návrat (domů) k přirozenějšímu fungování, což je opak výkonného dosahování s racionálními ambicemi před očima. DJ není vytváření něčeho umělého, jako se třeba můžu rozhodnout naučit golf a pak ho chodit hrát. DJ se v nějaké podobě děje tak či tak, jen na place se to učíme vědomě odhalovat a prozkoumávat a zdokonalovat, abychom to mohli hravěji a dovedněji používat. Používám příměr koštěte – když chci odstranit nečistoty, abych viděl třeba motiv na dlaždici na podlaze, tak tím koštětem musím přejet z jednoho místa do druhého třeba i několikrát. Tak jako dělám podobné tahy koštětem na stejném místě, tak se ale čím dál tím víc odkrývají ty motivy. Při každým tahu koštěte si ale můžu připadat, jako že začínám znovu, ale mezitím se něco víc a víc odhaluje. Stejně tak i s DJ. Někdy to vypadá, jako když jsem zase na začátku, ale ono se to stále více čistí a uspořádává a spojuje." (Sebereflexe 2008).

Byl jsem vždycky až trochu dojat, jak Slávek různými opisy a příklady ohromně trefoval podstatu sdělení. Jak to bylo nezvyklé, ale vypovídající. A také lze postřehnout, jak dialogické jednání Slávka zajímalo.

2.3. … a chyby

V jakémsi nadšení z toho, jak Slávek reflektuje a nahlíží, požádal jsem ho vlastně účelově, jestli by po dalších čtyřech letech nenapsal opět reflexi reflexí z let 2008 až 2012. Předestřel jsem před něj plán, že by bylo hezké a zajímavé, kdybychom tuto společnou práci zveřejnili. I Slávek se velmi pěkně pokusil sepsat další reflexi reflexí. Napsal ji skvěle, ale neměl z ní radost.Do popředí se vynořil jakýsi pocit povinnosti. Či odpovědnosti – ne vůči sobě, ale vůči čtenářům a ostatním (asi i mně).

Přestože ji považuji za zdařilou, mám k Slávkovu přemýšlení a strukturování zkušenosti veliký respekt. Přistihl jsem sám sebe, že jsem v rámci jakési touhy ukázat výsledky dlouhodobých studií, Slávka vlastně zaúkoloval. A to je právě ten moment, kdy se postupně ze subjektu studia a výzkumu stává objekt výzkumu. Musel jsem se mu omluvit s tím, že bude pokračovat až ve chvíli, kdy uvěří, že píše pro sebe a jen pro sebe – i když se o zkušenost podělí. Je potřeba, aby ona radost, chuť, zájem a potřeba převážila.

Je velmi zajímavé, jak dialogické jednání nabourává ony snahy předvést se. Jak poctivě studující člověk má neustálý respekt k tomu, jestli jedná autenticky a co ho skutečně zajímá. Tedy co ho skutečně zajímá– co je jeho vnitřní potřebou a jaký postoj k tomu zaujímá. Nicméně i po roce měl zapotřebí vrátit se k formulování podoby psané sebereflexe.

Tak je semestr za mnou a musím pochválit, že byl plodně zlomový v té odvaze jít víc čelem. Intenzivní zakoušení experimentování, které neslo víc uvědomění v procesu zkoušení, menší propady, víc soustředění. Větší osvobození se od hodnocení a větší zájem zkoumat a moudřet. I u ostatních jsem viděl víc experimentování.

Uvědomuju si, že by se tahle reflexe dala ještě doupravovat do podoby víc pro oko čtenáře. Víc ten polotovar posunout, přidat víc úvah, nápadů. Ale do toho se mně moc nechce. Momentálně potřebuju mít pocit, že mohu psát spíš pro sebe. A zvažuju, že budu mít dvě verze reflexe. Jednu ve vší syrovosti, která je jenom pro mě a s chybama a překlepama a druhou lehce upravenější pro ostatní. (Sebereflexe, 2013)

Přesně takhle by člověk při sebereflektování uvažovat neměl, přidělává si další starosti. A chyba byla z velké části na mojí straně, kdy převážila jakási touha výzkumně objednat data. Bohužel. Mrzí mě to, ale stalo se. Bylo to trochu podkopnutí důvěry ve svobodný prostor k vyjádření. To se mně skutečně nepovedlo, protože odvaha zveřejňovat vlastní myšlenky je z nás nějak tím naším školským (i vysokoškolským) systémem důsledně mýcena. Ve školách se píší slohové práce na zadaná témata, hodnotí se výsledný tvar. Na vysokých školách humanitního zaměření se studenti vedou k odvolávání na literaturu, na autority (pravda – jen na některé, vybrané) a k následnému hodnocení, sebehodnocení, a tím pádem i k autocenzuře. Dokonce se na univerzitách ujala myšlenka, že lze sebereflexe naučit správně psát. Znám kolegy, kteří lidem opravují sebereflexe. Mají za to, že sebereflexe je, de facto, artefakt.

Má mít tvar, pokud možno lahodící oku pedagogově. To se ve mně všechno bouří. Nu, a pak se sám snaživě uchvátám a provedu podobnou věc…

Skutečné sebereflektování je přeci neustálý proces. Otevřený. Jednotlivé písemné poznámky, autorská díla, činy či reflektované postoje jsou pouze dokumenty o naší cestě. Takové zaznamenané body, ke kterým je možné zpětně pohlédnout. Nikoli danosti, artefakty, které nás definují, uzavírají do škatulek a popisů.

2.4 Vlastní výzkum

Slávek se s tím nakonec rozumně popasoval a vystudoval doktorský program na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU. Ajá jsem měl tu čest býti mu školitelem. Ve studiu pokročil, začal již sám otvírat další otázky ohledně použití videozáznamů. Navazuje tak vlastně na práci Evy Vyskočilové. Na tomto místě není vhodné ani účelné představovat jeho vlastní výzkumnou cestu, jeho šetření, data, výsledky a poznání. To je na Slávkovi, kdy a jak se o něco takového na základě vlastní dizertace pokusí. Domnívám se, že k dokreslení vývoje a posunu v reflektování je potřeba upozornit na jiný akcent. A to je posun ve způsobu uvažování na vlastní zkušeností, daty různého typu z pohledu systematicky a výzkumně uvažujícího studenta. A Slávek opět velmi originálně tento posun ve svých sebereflexích nahlíží a poskytuje ke zpětné vazbě v rámci. To je velmi odvážné a žádoucí. V následující reflexi Slávek popisuje jakési terapeuticko-nedirektivní vedení diskuze, ze které vzešla poměrně zásadní data celého výzkumu.

Dává to smysl, jak píšeš, že až teprve když se do něčeho pustím/pouštím, tak to pak dá zpětnou vazbu. Dopředu to nevymyslím. V pondělí večer jsme měli se Zuzkou 4 studenty a pouštěli jsme jejich videa a bylo moc zajímavé, že ač ještě ne tolik pokročilí, tak jaké postřehy měli. Tak mě to nadchlo. Zároveň vím, jak se nehrnu do asistenstství, tak tady to je situace, kde jsem se cejtil platný – poskytnout diskuzní prostor a sám k tomu občas něco říct, když chci, a ne že se ode mne očekává nějaká větší chytristika než od nich samotných. Jim se to taky moc líbilo a rádi by zopakovali. Takže i k tomuhle jsem rád, že mě to dovedlo.(Sebereflexe, 2015)

Pro mě jako školitele jsou takové objevy velmi podstatné. Student se stává autonomním ve svém uvažování, nabízené podněty ověřuje, pracuje s nimi po svém a vstupuje do dialogu nad zkoumaným jevem samým. Velmi úlevné zjištění, že si student nenastuduje nějakou metodologii a neaplikuje popsané metody. Sám se stává aktivním činitelem výzkumných postupů.

2. 5. Videa

Následující sebereflektování a uvažování o možnostech práce s videozáznamy přišlo po konferenci Experimentální dramatiky v Českých Budějovicích v lednu 2016.

Když jsem pustil to svoje krátké video, tak jsem cejtil, jak je to nepříjemné lézt takhle s kůží na trh se svým videem, a ještě před lidmi, kde některé ani neznám. Takže pozice pouštěče Danielova videosestřihumně pak vyhovovala víc☺. Ale přiznám se, že už si z toho moc nepamatuju. Vím, že pár lidí se k tomu Danielovu videu vyjádřilo, ale neutkvělo mně něco zásadního. Tak nevím, jestli třeba nebylo málo prostoru pro diskuzi?

Utkvělo mně, co říkal Standa k mému krátkému videu, co já jsem předtím sám neviděl i když jsem si ho doma už pouštěl. Otáčím tam nohou a je vidět, že postupně mě to tělově víc baví, ale mluvím o něčem jiným. Pak to opustím a ono se to tělo do toho samo vrátí – do toho libého otáčení nohy na podlaze. Když to Standa okomentoval, tak jsem to najednou taky jasně viděl, ale předtím ne. Jak je to možný?! Pak mě zaujal komentář Ivy Stuchlíkové k videu Zuzky, která tam párkrát opakuje s jinou intenzitou pohyb rukama – že to je vlastně forma reflektování tělem přímo na place. To se mně nějak vrylo. Se mně tím přerámoval pohled na některé momenty na place, kdy to vypadá jako vyhnívka, kdy třeba se jen děje opakování pohybu. Že to vlastně je reflektování. Buď ho dělám už vědomě nebo se jen děje v těle – jako by se tělo na chvíli tělově „zamyslelo“ a chtělo si krátce zreflektovat předchozí moment. Dá si prostor něco nechat doznít, dopřesnit si. Tenhle pohled mě zaujal.(Sebereflexe, 2016)

2. 6. Reflektování jako otevřená záležitost

Stejně tak měl potřebu znovu promýšlet téma reflexe a sebereflexe. To je téma, které se prolíná celým Slávkovým studiem, opakovaně se k němu vrací. Tím, jak nabírá zkušenost a kondici experimentace i následného utřídění myšlenek, neustále tento jev zpřesňuje.

A opět se vlastně vztahuje k metodologii výzkumu fenoménů – neříká, co je sebereflexe. Velmi zdatně se podstatě sdělení blíží odjinud – tedy, jak to s námi je, jak to s námi hýbe, jak se sami vidíme.

Zaujala mě diskuze na téma sebereflexe. Kromě samotného tématu i sám proces té diskuze. Nejdřív se to tak nějak sbíralo a ani jsem vlastně neměl puzení něco říkat. Tu a tam řekl někdo něco, co v sobě mělo nějakou zajímavou částečku. Pak si tak nějak vybavuju, že řekla něco Stuchlíková o sebezpytu, a to myslím probudilo víc lidí zapáleněji diskutovat. I ve mně se pak sebrala chuť něco říct, ale nejsem mistr odchytnutí těch správných pauz, kdy už nechám ještě domluvit předchozího a stihnu, než začne mluvit někdo jiný☺. Během té diskuze jsem si připomněl, že to taky tak při psaní reflexe mám – že to zpočátku třeba chce trochu donutit se k tomu sednout, zkouším něco psát, ale není moc chuť a energie. Ale po nějaké době psaní to nabere energii, že pak třeba ani nestačím zapisovat, jak se mně to hrne ven a je to v tu chvíli zajímavé a chci to zachytit. Tahleta spiráloidně vzestupná energie a chuť reflektovat se podle mě udála i v té skupině. Lidi pak ke konci čekali jak na trní, aby mohli dovyřknout, co jim zrovna leží na jazyku. A nápad, aby Daniel mohl konečně přečíst reflexi tak byl několikrát převálcován touhle chutí ostatních dořící to své. Ale pak taky mám při psaní reflexe někdy zásek a přistihuju se, že to píšu abych v sobě ukojil nějakýho systematickýho archiváře, kterej do tý reflexe vnáší datumy, jiný kontextuální reálie, protože – co kdyby se to jednou hodilo. Ale už se taky stalo, že i když to zabloudilo někam, kde se ani prach na zapisujícím archiváři nehne, tak mě to odstartuje k slovnímu průjmu a zjišťuju, že se pak v tom průjmu válí i zlaté valouny důležitých postřehů a vhledů a souvislostí… A taky vlastně – když ta reflexe baví, tak se daří si to nějak přes sebe znova tělově připomenout. To mě pak připomíná to napětí z „tenkrát na place" a jsem schopen pak z toho tu reflexi plodit. Prostě vyndávat ty drůbky z čerstvý tělovosti, ne z nějaké vyčpělé filosofické úvahy nad čistě mentální DJ vzpomínkou. (Sebereflexe, 2016)

3. Studium ve „vidu nedokonavém"

Přestože Slávek napsal zdařilou dizertační práci (Keprt, 2019) a studium úspěšně zakončil, neznamená to pro něj konec zájmu o další studium, konec chutí dál se dozvídat, jak s ním tyto fenomény jsou a jak se jeví. Dokonce mám za to, že pocítil velkou úlevu. Má svoji profesi, vydělává si jinou činností a studium mu zůstalo jako volnočasová záležitost. Dál dochází experimentovat v prostoru, atakuje i autorské čtení (další disciplínu Experimentální dramatiky), dál přemýšlí o fenoménech dramatického umění ve spojitosti s pedagogikou, psychologií, terapií i divadlem. Mám to podobně. Tak jsem ho opět vyzval, jestli nezkusil z videozáznamů seskládat na časové ose svůj vývoj v experimentaci. A on nadšeně výzvu přijal. Pustil se do výběru pasáží a střihu záznamů. A opět to přineslo důvod k náhledu.

Tak jsem něco spáchal. Stále je to dlouhé á 20min. Původně ten výběr byl ještě delší. Prořezávám to. Asi tam jde ještě něco vyhodit.

Některé věci víc vidím, že se cyklicky opakují. Od toho přemýšlivého nahlas, ale pro sebe, se to posouvá k zveřejňování vnitřních procesů. Na některých videích víc vidím, jak mně pomáhalo pregnantně, angažovaně a pomaleji vyslovovat, trochu jako pro cizince nebo pro blbce – tím to drží ten tah.Postupně se objevuje víc zvaní se a laskavějších pobídek. Ale cyklicky se tam objevuje hlavně na začátku pendlování mezi polaritou oběti a komandanta. Pak víc mezi komandantem a někým kdo laskavě zve, povzbuzuje. Objevují se víc pauzy, kdy si počkám. Dostávají se tam i verbalizovaná témata laskavosti, péče, přejícnosti. Ale celkově vlastně stále hodně spěchám.

Zatím jsem si tam nechal i kousek té inspirativní Lenky. Protože to byla zlomová etapa. Hned na svém DJ videu, které jde po ní, vidím své první pokusy jít ode zdi čelem k publiku.

Tak si dám chvíli pauzu a pak ještě něco vystřihnu. Ale obávám se, aby z toho pak nebyla jen zkratka, která už nic moc neřekne. Tak kdybys měl chuť se na to v této fázi kouknout.(Sebereflexe 2021)

4. Závěr

Na tomto místě jsem si uvědomil, jak podstatné a příjemné je být přizván „k věci". Jak se vyplácí výzkum skutečně participativní a partnerský, kdy lidé skutečně studují „nad věcí", spolu se dozvídají, 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 hlavní postavě této případové studie. Díky němu jsem si pokorně uvědomil, že student někdy může 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.

Chrz, V. (2017) Předmluva aneb Co je vlastně experimentální dramatika. In Suda, S.,*Experimentální dramatika*, (s. 13-16). České Budějovice: Episteme.

Keprt, B. (2019) *Dialogické jednání – osvobozující tanec na hranici možností*. (Nepublikovaná dizertační práce), Akademie múzických umění v Praze.

Jiránek, F. a kol. (1970) *Otázky psychologie učeni*. Praha: SPN.

Matějíčková, M., Nota, J. & Suda, S. (2011). Observing Qualitative Changes in Psychosomatic Condition. *The New Educational Rewiew*, 24(2), 147-161.

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 průpravě pedagoga. In Řehan, V. & Šucha, M. (eds.).,*Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI. – Vybrané aspekty teorie a praxe*. (s. 269–287). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Suda, S. (2008).Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů.In Valachová, P. (ed.). *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů* (s. 362–370).Paido: Brno.

Suda, S. (2012).K filozofii a metodologii dialogického jednání.In Masaryk, R. Petrjánošová, M. &Lášticová, B. (eds.),*Diverzita v spoločenských vědách* (s. 75–80). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV.

Suda, S. (2013).*Nedirektivní vedení dialogického jednání s vnitřními partnery*. In Neusar, A., Charvát, M.,Dolejš, M.,Janečková, D. &Procházka, R. (eds.), PhD existence III(s. 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“ (s. 42–49). Olomouc:Univerzita Palackého v Olomouci.

Vyskočil, I. (2000). *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: AMU.

GENETICKÁ MODIFIKÁCIA – BENEFIT PRE PLANÉTU, RIZIKO PRE ČLOVEKA?

GENETIC MODIFICATION – BENEFIT FOR PLANET, RISK FOR HUMAN?

Mária ŠUĽOVÁ

Ústav výskumu sociálnej komunikácie, Slovenská Akadémia vied, Dúbravská cesta 5973, 841 04 Bratislava, Slovensko, maria.sulova@savba.sk

Miroslav POPPER

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského v Bratislave, Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava, Slovensko, miroslav.popper@fses.uniba.sk

Abstrakt: *Svetová populácia narastá, čím rastie aj väčší dopyt po potravinách. Prírodné zdroje sú limitované, s čím súvisí snaha pretvoriť tradičnú výrobu potravín na účinnejší a udržateľnejší systém. Potenciálne riešenie tohto problému predstavuje genetická modifikácia, ktorá prináša prevrat v spôsoboch pestovania či udržateľnosti výroby potravín. Z hľadiska vnímania potenciálnych rizík a benefitov, sú geneticky modifikované organizmy (GMO) celosvetovo kontroverznou témou. Spoločnosť čelí nízkej miere informovanosti o tom, aké prínosy poskytujú, ale aj aké negatívne dôsledky môžu spôsobiť. Cieľom nášho príspevku je zhrnutie najčastejších faktorov vplývajúcich na vnímanie rizík a benefitov GMO, ako aj poskytnutie prehľadu ich akceptácie naprieč kontinentmi.*

Kľúčové slová: *GMO, vnímanie rizík a benefitov, akceptácia, postoje*

Abstract: *The world's population is growing, which is also increasing the demand for food. Natural resources are limited, which is linked to the effort to transform traditional food production into a more efficient and sustainable system. A potential solution to this problem is genetic modification, which is revolutionizing the way we grow or sustain food production. In terms of perceiving potential risks and benefits, genetically modified organisms (GMOs) are a controversial topic worldwide. The society faces a low level of awareness of what benefits they provide, but also what negative consequences they can cause. The aim of this paper is to summarize the most common factors influencing the perception of the risks and benefits of GMOs, as well as to provide an overview of their acceptance across continents.*

Key words: *GMO, risk and benefit perception, acceptance, attitudes*

1. Geneticky modifikované organizmy

Geneticky modifikované organizmy (GMO) sú v industrializovaných krajinách čoraz bežnejšou potravinovou komoditou (Stuhlman et al., 2020). Genetická modifikácia je proces, ktorý sa vzťahuje na prírodný a/alebo laboratórny genetický materiál, ktorý vedie k zmene genómu/DNA hostiteľského organizmu, z ktorého sa stáva geneticky modifikovaný organizmus s rekombinantnou DNA (Máthé & Antofie, 2020). Svetová zdravotnícka organizácia (World Health Organization, WHO) definuje geneticky modifikované organizmy ako *„rastliny, zvieratá, mikroorganizmy, ktorých genetický materiál (DNA) bol upravený spôsobom, ku ktorému nedochádza prirodzeným párením a/alebo prirodzenou rekombináciou“* (World Health Organization, 2014). Genetická modifikácia dokáže zvýšiť odolnosť rastlín voči chorobám, herbicídom, abiotickému stresu, predĺžiť ich trvanlivosť či zvýšiť úrodu. Genetická modifikácia má taktiež potenciál zefektívniť výrobu a výživovú hodnotu potravinových výrobkov, ako aj zlepšiť zdravie a životné podmienky poľnohospodárskych zvierat (Ritter et al., 2019). Aj napriek mnohým benefitom sa geneticky modifikované potraviny stali kontroverznou témou. Rozdiely v ich akceptácií medzi krajinami sú ovplyvňované najmä vnímaním rizík a benefitov, ktoré technológia genetickej modifikácie môže sprostredkovať.

Mnoho štúdií (Faccio & Fovino, 2019; Feindt &Poortvliet, 2019; Lin et al., 2019; Mohorčich & Reese, 2019) poukazuje na to, že kontroverzia vnímania rizík a benefitov GMO v spoločnosti nám umožňuje komplexnejšie porozumieť vnímaniu spotrebiteľov a rozhodovacím stratégiám, ktoré môžu adaptáciu nových technológií zrýchliť, alebo spomaliť.

1.1 História geneticky modifikovaných potravín

Obrovský prelom v technológií GMO nastal v roku 1973, keď výskumníci Boyer a Cohen vytvorili prvý úspešný geneticky modifikovaný organizmus tým, že preniesli gén poskytujúci odolnosť voči antibiotikám z jedného organizmu do druhého, čím dosiahli rezistenciu voči antibiotikám aj u príjemcu. O rok neskôr, výskumníci Jaenisch a Mintz použili podobný postup na zvieratách, prenesením cudzej DNA do myších embryí (Rangel, 2015).Technológie genetickej modifikácie tak so sebou priniesli obrovské množstvovýskumných možností, kvôli čomu začali stúpať aj obavy, na čo všetko môže byť táto nová technológia použitá. V roku 1975 sa preto konala Asilomarská konferencia o rekombinantnej DNA, ktorej cieľom bolo preskúmať vhodné spôsoby využívania genetickej modifikácie, ako aj zamedziť potenciálnym rizikám spojených s jej aplikáciou.Ustanovenia z konferencie podporili vládne orgány na celom svete, čím sa začala nová éra moderných genetických modifikácií (Berg et al., 1984; Rangel, 2015). V roku 1983 boli vypestované prvé geneticky modifikované rastliny, tabak a petúnia, ktoré boli rezistentné voči antibiotikám. V roku 1994 boli na trh prvý krát uvedené geneticky modifikované paradajky, ktoré boli schválené Úradom pre potraviny a liečivá (Food and Drug Administration, FDA). Od roku 1996 sa začali vysádzať geneticky modifikovaná kukurica a bavlna, odolné voči hmyzu, ale aj sója a repka olejná, odolné voči herbicídom (Lucht, 2015; Zhang et al., 2016). V roku 2003 sa ustanovila medzinárodná smernica a štandardy zabezpečujúce bezpečnosť geneticky modifikovaných potravín (FDA, 2020). V súčasnosti platí, že všetky geneticky modifikované potraviny, ktoré sú dostupné na medzinárodnom trhu, prešli podrobným zhodnotením možných rizík, a teda nepredstavujú nebezpečenstvo pre ľudské zdravie (Máthé & Antofie, 2020).

2. Akceptácia geneticky modifikovaných potravín naprieč kontinentmi

Vďaka inovatívnym potravinovým technológiám vieme potraviny spracovávaťefektívnejšie a šetrnejšie k životnému prostrediu. Podľa Nazzara a kol. (2019) sú inovácie v potravinovom priemysle medzi spotrebiteľmi vítané. Aj napriek mnohým sľubným inováciám však nie sú v spoločnosti prijímané rovnako. Zatiaľ čo niektoré sú šikovne implementované na miestny priemysel, iné čelia rezistencii. Veľmi dôležitá je v tomto kontexte komunikácia smerom k spotrebiteľom, nakoľko ovplyvňuje vnímanie rizík a benefitov, ako aj samotnú akceptáciu technológie na trhu (Vidigal et al., 2015). Medzi krajinami existujú veľké rozdiely v akceptovaní, regulovaní či využívaní GMO. Je mnoho krajín, kde sú spotrebitelia ochotní kupovať geneticky modifikované potraviny, ale sú aj krajiny, ktoré ich na svojom trhu zakazujú. Tieto rozdiely sú zapríčinené práve vnímaním a komunikáciou ohľadom potenciálnych rizík a benefitov. Podľa Tosuna a Schauba (2017), odporcovia GMO majú tendenciu zakladať svoje argumenty na pocitoch, zatiaľ čo zástancovia GMO majú tendenciu obhajovať svoje názory vedeckými poznatkami.

Medzi najčastejšie argumenty v prospech pestovania geneticky modifikovaných plodín patrí, že môžu byť účinným riešením v boji proti hladu, pretože ich vieme pestovať rýchlejšie a vo väčšom množstve než bežné plodiny (Shew et al., 2015). Genetická modifikácia umožňuje plodinám väčšiu rezistenciu voči vírusom a chorobám, ale dopomáha aj k šetreniu ornej pôdy, pretože umožňuje väčší výnos plodín na aker. Takýmto spôsobom by sme sa mohli vyhnúť odlesňovaniu, degradácií pôdy, a zároveň zabezpečiť väčšie množstvo pastvín (Zhang et al., 2016). Podľa Zhanga (2018) GMO znižuje potrebu využívania toxických hnojív, pesticídov či závlahy, čím šetrí vodné zdroje, a prostredníctvom znásobenia výživovej hodnoty plodín má pozitívny dopad na ľudské zdravie.

Mnohých ľudí však uvedené prínosy nepresvedčia a viac sa zameriavajú na potenciálne riziká, ktoré využívanie genetickej modifikácie môže spôsobiť. Medzi najčastejšie argumenty proti geneticky modifikovaným potravinám patria pochybnosti o ich bezpečnosti, značení či dopadu na zdravie človeka a životné prostredie (Rose et al., 2020; Rzymski & Królczyk, 2016). Obavy v súvislosti s konzumáciou geneticky modifikovaných potravín sú posilňované najmä tým, že stále nie je ich vplyv na okolie dostatočne preskúmaný (Bawa & Anilakumar, 2013). S geneticky modifikovanými potravinami je často spájaná aj obava, že v centre záujmu nie je prosperita obyvateľstva, ale ziskovosť veľkých korporácií, z ktorých sa stávajú oligopoly (Pellegrini, 2009). Zároveň myšlienka, že by biotechnologické organizácie mali vytvárať a „mať právo“ na transgénne organizmy, je pre mnohých ľudí neprijateľná (Lordwell Chikazhe, 2015; McConnachie et al., 2019).

O kontroverzii prijímania GMO svedčia aj viaceré formy protestov, ktorým spoločnosť čelí v rôznych kútoch sveta. V roku 2011 skupina protestujúcich ľudí z Greenpeace (mimovládna environmentálna organizácia) vtrhla na experimentálnu farmu spadaj-

úcu pod CSIRO (Commonwealth Scientific and Industrial Research Organization) a zničila celú úrodu geneticky modifikovanej pšenice. V roku 2013 bol spolu s ostatnými partnermi vo verejnom sektore napadnutý Medzinárodný inštitút pre výskum ryže (International Rice Research Institute, IRRI), ktorý sa venoval výskumu Zlatej ryže. Za útok boli zodpovední anti-GMO aktivisti (Zhang et al., 2016). Od roku 2013 sa zároveň pravidelne po svete konajú demonštrácie nazývané March Against Monsanto, protigeneticky modifikovaným potravinám firmy Monsanto. Demonštrácie boli uskutočnené napríklad v Japonsku, Kalifornii, Čile či Francúzsku. Ide o kauzu spojenú s herbicídom Roundup, ktorého hlavnú zložku označilo WHO za potenciálny karcinogén pre ľudský organizmus. Aj na základe týchto iniciatív zo strany verejnosti sa mnohé potravinové spoločnosti rozhodli nevyužívať genetickú modifikáciu vo svojich produktoch, pretože sa obávali, že GMO stigma poškodí imidž ich tovaru a firemnej identity (AFP, 2015; Yamaguchi & Suda, 2010).

Európska únia a Spojené štáty americké sú vedúcimi krajinami v oblastibiotechnologických inovácií, ale pri zaobchádzaní s genetickou modifikáciou sa značne odlišujú (Nuryanti, 2019). Z výsledkov viacerých štúdií vyplýva, že geneticky modifikované potraviny sú viac prijímané v Severnej Amerike než v Európe (Costa-Font & Gil, 2009; Scott et al., 2015; Vidigal et al., 2015). Európska únia a USA majú zároveň rozdielne regulačné prístupy ku geneticky modifikovaným potravinám, ktoré sa líšia najmä v 4 dôležitých znakoch:

a) Európska únia vytvára zákony a regulácie špeciálne určené pre GMO, zatiaľ čo v USA podliehajú GMO zákonom a reguláciám, ktoré sa aplikujú aj pri ostatných potravinových výrobkoch (non-GMO)

b) Európska Únia vytvára nové inštitúcie a vyžaduje oddelený skríning a schvaľovacie procesy pre GMO. V USA sa GMO zaoberajú inštitúcie, ktoré riadia skríning a schvaľovacie procesy všetkých potravinových výrobkov

c) Európska únia zaujala voči GMO preventívny prístup. To znamená, že niektoré geneticky modifikované potraviny nemusia prejsť schvaľovacím procesom na základe „neistoty“ alebo obáv z „potenciálneho rizika“, na ktorých vyvrátenie zatiaľ nie je dostatok dôkazov. V USA, pokiaľ GMO prejde štandardnými testami na reguláciu rizík (napr. test na toxicitu, alergény, stráviteľnosť), produkt sa ďalej netestuje a je schválený na komerčné využívanie

d) V rámci Európskej únie musia mať všetky potraviny obsahujúce geneticky modifikované ingrediencie špecifické značenie, zatiaľ čo v USA sa značenie nevyžaduje (IFPRI, 2013).

Zjednodušene povedané, Európska únia zaujala voči geneticky modifikovaným potravinám špecifický prístup, zatiaľ čo v USA sa k nim pristupuje ako ku všetkým ostatným potravinám. Európski politici a mimovládne organizácie, ktoré sú proti geneticky modifikovanýmpotravinám, šíria svoje myšlienky na zastavenie používania tejto technológie aj v Afrike, kde je poľnohospodárska inovácia nevyhnutnosťou pre zabezpečenie dostatočného množstva potravín. Príkladom takéhoto vplyvu je správa európskych poslancov, uznesená v parlamente v roku 2016, v ktorej požadujú nepodporovanie pestovania genetickymodifikovaných rastlín v Afrike. Aj napriek tomuto nátlaku sa krajiny, ako Keňa, Nigéria a Uganda, snažia riešiť problémy s nedostatkom miestnych plodín prostredníctvom genetického inžinierstva. Analýza prieskumov mapujúcich ochotu farmárov pestovať geneticky modifikované rastliny a ochotu spotrebiteľov kupovať takéto produkty, poukazuje na otvorenosť afrických obyvateľov voči využívaniu genetickej modifikácie(Gheysen et al., 2019).

Väčšina spotrebiteľov v ázijských krajinách je ochotná kupovať geneticky modifikované potraviny, pokiaľ sú spájané s prínosmi, a dokonca sú za tieto produkty ochotní zaplatiť aj viac peňazí (Bongoni, 2016). V ázijských krajinách však existujú väčšie kultúrne a náboženské rozdiely, než v západných krajinách. PodľaHassana a Iqbala (2017), malajzijskíspotrebitelia, ktorí sú poväčšine moslimovia, môžu pociťovať obavy z geneticky modifikovaných potravín, kvôli nedostatku informácií o tom, či pri genetickom modifikovaní neboli použité gény zo zdrojov, ktorých konzumácia je v rámci islamskej viery zakázaná. Zvýšenie povedomia o technológiách genetickej modifikácie, ako aj transparentnejšie značenie produktov, by tak mohlo dopomôcť k zníženiu nejasností súvisiacich s GMO.

Spotrebitelia v Austrálii majú pozitívnejšie postoje voči využívaniu genetickejmodifikácie v medicíne, než v potravinovom priemysle (Lordwell Chikazhe, 2015). Jediné geneticky modifikované plodiny, ktoré sa na území Austrálie pestujú, sú bavlna a repka (Sanchez, 2015), ale nakoľko sa začiatkom roka 2020 zrušil zákaz ohľadom pestovania geneticky modifikovaných plodín v Južnej Austrálii, situácia sa môže čoskoro zmeniť. Podľa Paulla (2020) však spotrebitelia v Južnej Austrálii stále nevnímajú geneticky modifikované potraviny ako bezpečné a takýto krok naruší povesť krajiny ako čistého a zeleného prostredia pre rast a pestovanie plodín, nakoľko je Južná Austrália svetovým lídrom v organickom poľnohospodárstve. Podobne je to vnímané aj medzi obyvateľ-

mi Nového Zélandu, ktorí si tiež chcú zachovať medzinárodný obraz čistej a zelenej krajiny (Lordwell Chikazhe, 2015; Paull, 2019). Nový Zéland má za sebou dlhoročnú históriu diskusií ohľadom geneticky modifikovaných potravín, pričom v minulosti došlo k veľkému odporu voči sprístupneniu týchto potravín na trh, a to aj napriek silnému vedeckému konsenzu, že geneticky modifikované potraviny sú rovnako bezpečné ako tradičné potraviny (Woolf, 2019). Podľa Alexandera (2019) problém spočíva v slabej komunikácií a informovanosti verejnosti ohľadom širokého spektra benefitov, ktoré genetická modifikácia umožňuje.

USA, Argentína a Brazília patria k najväčším producentom a vývozcom genetickymodifikovaných plodín na svete (Almeida et al., 2015; Capalbo et al., 2015). Z výsledkov štúdií (Almeida et al., 2015; Almeida & Massarani, 2018; Massarani et al., 2013) vyplýva, že argentínski a brazílski farmári sú s technológiami genetickej modifikácie spokojní. Najväčšie prínosy vnímajú v starostlivosti o geneticky modifikované plodiny, pretože je s nimi menej práce a vynášajú im väčšie zisky. Riziká vnímajú v súvislosti s geneticky modifikovanými zvieracími organizmami, pretože nemajú dostatok informácií o tom, aký dopad to môže mať na životné prostredie (Massarani et al., 2013). Podľa Massaraniovej a kol. (2013), názory miestnych obyvateľov nie sú relevantným faktorom pre rozvoj genetickej modifikácie v týchto krajinách, pretože štátne orgány tejto problematike nevenujú veľkú pozornosť a hnacou silou sú najmä ekonomické záujmy krajiny.

Medzi krajiny, v ktorých je pestovanie geneticky modifikovaných plodín v súčasnosti zakázanépatria napríklad Turecko, Cyprus, Azerbajdžan, Kirgizsko, Saudská Arábia, Peru, Ekvádor, Venezuela, Rusko, Francúzsko, Nemecko, Rakúsko, Grécko, Maďarsko, Holandsko, Poľsko, Taliansko, Chorvátsko či Bosna a Hercegovina(Coghlan, 2015; Journey, 2019).

V Česku a na Slovensku je povolené pestovanie geneticky modifikovaných plodín,a preto by sa dalo očakávať, že názory verejnosti nebudú také negatívne, ako napríklad v Nemecku či Francúzsku. Z výsledkov prieskumu Centra pre výskum verejnej mienky v Českej republike (2019) však vyplýva, že záujem českej verejnosti o geneticky modifikované potraviny je skôr nízky. Hoci väčšina českých spotrebiteľov nezvykne kontrolovať značenia na obaloch výrobkov, zhodujú sa, že informácie o genetickej modifikácii potraviny alebo jej zložiek by mali byť vyznačené na etiketách výrobkov. Česká verejnosť je voči účinkom GMO na zdravie skeptická, pričom sa objavili aj názory, že genetická modifikácia potravín je neetická. Podobné výsledky ponúka aj Eurobarometer z roku 2010,ktorý mapoval postoje európskych občanov voči biotechnológii. Výsledky ukázali, že väčšina slovenských a českých respondentov vníma geneticky modifikované potraviny ako neprirodzené a nebezpečné pre zdravie človeka. Avšak, z výsledkov taktiež vyplýva, že Česko a Slovensko boli jediné krajiny, v ktorých viac ako tretina respondentov nevnímala geneticky modifikované potraviny ako hrozbu pre životné prostredie. Na Slovensku však čelíme deficitu výskumov, ktoré by sa zameriavali na akceptáciuči spotrebiteľské správanie občanov v súvislosti s geneticky modifikovanými potravinami. Podľa Schroedera (2018), Slovensko za posledné roky zmenilo postoj k pestovaniu geneticky modifikovaných rastlín, čo mohlo byť zapríčinenépráve aktivitou miestnych organizácií, ktoré vystupujú proti využívaniu biotechnológii v potravinárstve. Zatiaľ čo sa v roku 2008 pestovali geneticky modifikované plodiny na 1,930 hektároch pôdy, od roku 2018 sa nepestujú žiadne geneticky modifikované plodiny na našom území, hoci to zakázané nie je. Pre lepšie uchopenie tejto problematiky sú nevyhnutné ďalšie lokálne výskumy v tejto oblasti.

3. Percepcia geneticky modifikovaných potravín

Aj napriek tomu, že sú geneticky modifikované potraviny na trhu viac ako 20 rokov, spoločnosť sa stále líši v miere ich akceptácii. Kľúčovým aspektom v tomto procese je vnímanie rizík a benefitov. Ľudia sú ochotní tolerovať potenciálne riziká, pokiaľ môžu získať väčšie množstvo benefitov, čo naznačuje, že intuitívne porovnávajú riziká a benefity navzájom (Bearth & Siegrist, 2016; McConnachie et al., 2019). Vnímanie rizík a benefitov vplýva na formovanie postojov. Zatiaľ, čoexplicitné postoje vyjadrujú vedomé zhodnotenie podnetu, voči ktorému si postoj vytvárame, implicitné postoje sa formujú automaticky a prebiehajú na nevedomej úrovni (Ivanova, 2013).Explicitné a implicitné postoje nám umožňujú vysvetliť rozdiely medzi názormi spotrebiteľa a jeho reálnym spotrebiteľským správaním.

Jedna z najvplyvnejších a najrozsiahlejších teórií prepájajúcich súvislosť medzi postojmi a správaním je teória plánovaného konania (Theory of Planned Behaviour,TPB), ktorá presahuje rámec postojov a skúma ďalšie vplyvy pôsobiace na naše správanie, ako napríklad naše presvedčenie o seba-účinnosti, ktoré predstavuje vieru človeka vo vlastné schopnosti organizovať a vykonávať aktivity, ktoré sú potrebné k dosiahnutiu želaných výsledkov (Ajzen & Cote, 2008; Barinková & Mesárošová, 2015; Brosig & Bavorova, 2019). Ústredným faktorom je zámer jednotlivca vykonávať dané správanie, , na ktorý vplývajú aj subjektívne normy, postoje k správaniu či vnímanie kontroly nad správaním (Verbeke, 2007; Ajzen & Cote, 2008).Výsledky viacerých štúdií (Akbari et al., 2019; Kim et al., 2014; Liobikienė et al., 2016) ukazujú, že teória plánovaného konania sa prejavila ako spoľahlivý ukazovateľ zámerov spotrebiteľského správania týkajúceho sa kúpy a konzumácie geneticky modifikovaných potravín.

Dôležitou súčasťou formovania postojov voči podnetom, o ktorých nemáme dostatok informácií, sú sociálne reprezentácie (Bryant & Barnett, 2019). Spôsob, akým je spoločnosť štruktúrovaná a prostredie, v ktorom sa reprezentácia formuje, podmieňujú mechanizmy referovania, ako aj silu väzby, akú si jednotlivci smerom k danému podnetu vytvoria (Rubira-García et al., 2018). Súčasťou spracovania podnetu je tzv. materiálový a symbolický coping (Moscovici, 1976).V kontexte vnímania GMO, materiálový coping zahŕňa aktivity vedcov, odborníkov, politikov či inžinierov, súvisiace s redukovaním potenciálnych rizík či vytváraním legislatívy. Symbolický coping je proces osvojovania neznámeho podnetu, ktorý prebieha prostredníctvom ukotvenia a objektivizácie. V ukotvení dochádza k základnému porozumeniu neznámeho javu prostredníctvom známych atribútov, vďaka ktorým môže byť jav rozpoznávaný. Dôsledkom objektivizácie dostávajú sociálne reprezentácie svoju špecifickú formu, kedy sa abstraktné vnímanie podnetu mení na konkrétnu ikonu v mysli človeka (Moscovici, 2000; Wagner et al., 1999). Z výsledkov viacerých štúdií (Brunel et al., 2017; Chen, 2018; Ribeiro et al., 2016) vyplýva, že pozitívne sociálne reprezentácie geneticky modifikovaných potravín môžu dopomôcť k vytváraniu efektívnejších komunikačných stratégií, využiteľných pri uvádzaní ďalších inovatívnych potravinových technológií na trh.

4. Faktory ovplyvňujúce vnímanie rizík a benefitov geneticky modifikovaných potravín

Z dostupnej literatúry zameranej na spotrebiteľov a GMO vyplýva, že charakteristika spotrebiteľa (sociodemografické premenné) a vnímanie rizík a benefitov, vysvetľujú dôvody prijatia alebo odmietnutia geneticky modifikovaných potravín v spoločnosti (Kajale & Becker, 2014). V tejto kapitole predstavujeme niekoľko faktorov, ktoré signifikantne vplývajú na vnímanie rizík a benefitov GMO, a zároveň sa ich vplyv preukazuje aj pri formovaní postojov voči ďalším inovatívnym potravinovým technológiám.

4.1 Dôvera

Dôvera je mechanizmus, ktorý redukuje zložitosť procesu rozhodovania, čím umožňuje jednotlivcovi konať v komplexnom prostredí (Siegrist, 2019). Podľa Siegrista (2000) hrá v našom rozhodovaní dôležitú rolu sociálna dôvera, kedy laická verejnosť dôveruje zredukovaniu rizík súvisiacich s danou technológiou zo strany odborníkov, ktorí s ňou pracujú. Dôvera v kontrolu genetickej modifikácie a spoločností, ktoré túto technológiu využívajú, znižuje vnímanie rizík a posilňuje vnímanie benefitov (Piton Hakim et al., 2020).Podľa Verbekeho (2006) je dôvera v tomto kontexte dôležitá najmä preto, lebo spotrebitelia potrebujú dôverovať informáciám zo strany výrobcov o tom, že produkt nie je nebezpečný pre ich zdravie. Inak povedané, dôvera spočíva práve v našej ochote spoliehať sa na tvrdenia odborníkov, výrobcov a relevantných inštitúcií, že minimalizujú všetky možné riziká (Siegrist & Cvetkovich, 2000), ktoré by pri konzumovaní geneticky modifikovaných potravín mohli nastať.Napríklad, Lusk a kol. (2003) skúmali rozdiely vo vnímaní kvality, chuti a ceny hovädzieho mäsa z kráv, ktoré boli alebo neboli kŕmené geneticky modifikovanou kukuricou, medzi participantmi z Francúzska, Nemecka, Spojeného kráľovstva a USA. Aj napriek vyššej kvalite geneticky modifikovaného mäsa boli konzumenti z európskych krajín ochotnejší zaplatiť oveľa viac peňazí za hovädzie mäso z kravy, ktorá nebola kŕmená geneticky modifikovanou kukuricou, než konzumenti z USA, hoci sa ich preferencie, ako štruktúra či jemnosť mäsa výrazne neodlišovali. Podľa autorov mohli na formovanie postojov európskych konzumentov vplývať pravidlá zakotvené v politike jednotlivých štátov, ako obmedzenie pestovania, dovozu a predaja geneticky modifikovanej zeleniny, čím sa prejavila dôvera participantov voči opatreniam zo strany konkrétneho štátu. Zavedenie takýchto pravidiel zároveň môžu ľudia podvedome vnímať ako signál, že genetická modifikácia nie je úplne bezpečná a sú potrebné jej regulácie, čo apeluje práve na venovanie pozornosti smerom k potenciálnym rizikám.

4.2 Naturálnosť potravín

Ďalším dôležitým faktorom pri vytváraní názorov voči geneticky modifikovaným potravinám je vnímaná naturálnosťpotravín (Siegrist, 2008). Ide o vysoko abstraktný konštrukt, ktorý nie je jasne definovaný, kvôli čomu je náročné ho kvantifikovať alebo merať. Spotrebitelia si naturálnosť potravín často asociujú s čerstvosťou,organickými alebo lokálne vypestovanými potravinami, ktoré zároveň vnímajú ako prospešné pre svoje zdravie(Román et al., 2017). Genetická modifikácia zvykne byť vnímaná ako neprirodzená manipulácia s výživovou kvalitou potraviny, zásahom do živého organizmu, čo ústi do etických obáv, ktoré následne ovplyvňujú celkové vnímanie tejto technológie. Ukázalo sa, že ľudia, pre ktorých je naturálnosť spracovania či pestovania potravíndôležitá, sú menej ochotní kupovať geneticky modifikované potraviny než konzumenti, ktorým na naturálnosti až tak nezáleží (Connor

& Siegrist, 2010). Je však dôležité spomenúť, že technologické spracovávanie potravín a zachovanie prirodzenosti sa nevylučujú. Optimalizácia a kontrola podmienok procesov (napr. optimalizovanie času a teploty tepelného spracovania potravín) môže značne znížiť nežiadúce účinky spracovania potravín, pričom sa zachovajú jeho výhody (Sanchez-Siles et al., 2019).

Globálny prieskum Ipsos MORI Advisor Survey (2018), ktorého sa zúčastnilo 14 002 spotrebiteľov z 28 krajín, poukazuje na to, aké asociácie, v rámci témyo potravinovom priemysle, sa ľudom spájajú s naturálnosťou. Väčšina participantov chápe naturálnosť pod pojmami ako *„bez umelých prísad", „100% prírodné", „zdravé"*. Mladším participantom sa prirodzenosť spájala s pojmami *„organické", „z miestnych zdrojov"*, zatiaľ čo starší participanti si naturálnosť potravín spájali s *„absenciou umelých prísad"* alebo pojmom *„nespracované"*.

4.3 Informovanosť a vedomosti

Obsah informácií priamo pôsobí na formovanie názorov, ktoré môžu byť pozitívne, ale aj negatívne (Connor & Siegrist, 2010). Ako uvádza Fabrigar a kol. (2006), vedomosti sú štrukturálne vlastnosti postojov, pretože prepájajú presvedčenie a skúsenosti s postojom tak, že sa zapíšu do pamäti a posilnia asociačné spojenia medzi nimi. Z toho vyplýva, že väčšie množstvo vedomostí o danom podnete je prepojené s našimi postojmi, ktoré následne ovplyvňujú naše správanie k danému podnetu. Klerck a Sweeney (2007) rozoznávajú dva rozdielne komponenty vedomostí,ktorými sú subjektívne vedomosti a objektívne vedomosti. Subjektívne vedomosti odzrkadľujú to, ako jednotlivec vníma množstvo informácií, ktoré o danom podnete má. Objektívne vedomosti sa vzťahujú na skutočné množstvo informácií, ktorými jedinec disponuje. Tento rozdiel je dôležitý, pretože oba typy majú rozdielny efekt na spracovávanieinformácií a súvisiace spotrebiteľské správanie. Zo štúdie autorov vyplýva, že objektívne vedomosti signifikantne znižovali vnímanie rizík spojených s genetickou modifikáciou, zatiaľ čo pri subjektívnych vedomostiach sa signifikantný vzťah medzi mierou informovanosti a akceptáciou GMO nezaznamenal.

Mnohé štúdie (Hekmat & Dawson, 2019; Hwang & Nam, 2020; Popek & Halagarda, 2017; Rose et al., 2019) poukazujú na pozitívnu koreláciu medzi mierou informovanosti a vedomostí, a mierou akceptácie geneticky modifikovaných potravín. Existujú však aj štúdie, ktoré nezaznamenali signifikantne významný vzťah medzi mierou informovanosti a postojmi voči genetickej modifikácií (Klerck & Sweeney, 2007; Scholderer & Frewer, 2003), čo znamená, že aj keď má jedinec dostatok informácií, jeho postoje voči GMO sa nemusia zlepšiť. Podľa Maesa a kol. (2017) však môže ísť aj iný efekt. Čím viac informácií máme, tým viac si môžeme uvedomovať váhu dopadu rizík a benefitov danej technológie na spoločnosť, čo môže viesť k väčšej citlivosti percepcie práve na potenciálne riziká.Podľa Luchta (2015) je dôležité, aby mala verejnosť dostatok informácií aj o komerčnom využívaní genetickej modifikácie, a teda dostatok informácií dôležitých pre bežného spotrebiteľa.

4.4 Zdroje informácií

Miera informovanosti, ale aj dôvera voči týmto informáciám často súvisí so zdrojmiinformácií. Zhang a kol. (2016) skúmali vplyv kredibility zdroja na akceptáciu geneticky modifikovaných potravín medzi spotrebiteľmi. Z výsledkov vyplýva, že čím viac spotrebitelia dôverovali informáciám zo strany biotechnologických inštitúcií, vládnych vyjadrení súvisiacich s GMO či odborníkov pôsobiacich v tejto oblasti, tým pozitívnejšie vnímali geneticky modifikované potraviny. Ide o zdroje, ktoré sú odborné a spoľahlivé, prinášajú objektívne informácie o situácií *„doma",* ale aj v zahraničí. Z tohto dôvodu je presvedčovacia sila týchto zdrojov efektívna a napomáha spotrebiteľom prijímať genetickú modifikáciu. Dôveryhodným zdrojom sú aj inštitúcie, ktoré sa zaoberajú dopadom technológií na životné prostredie. Autori ďalej uvádzajú, že tieto organizácie zdieľajú väčšinou negatívne informácie o potenciálnom ekologickom riziku využívania genetickej modifikácie, alebo informácie, ktoré zahŕňajú argumenty proti genetickej modifikácií, z čoho vyplýva, že takýto zdroj môže spotrebiteľov od akceptácie genetickej modifikácie aj odradiť. Pri skúmaní iných zdrojov (napr. internet, potravinové reťazce) sa nezaznamenal signifikantný súvis medzi zdrojom a akceptáciou geneticky modifikovaných potravín.

Ďalším dôležitým zdrojom informácií je pre spotrebiteľov značenie na obalochvýrobkov. Takáto forma komunikácie informácií umožňuje spotrebiteľom robiť rozhodnutia v súlade s ich preferenciami. Informácie na obaloch zároveň prispievajú k väčšej transparentnosti a šíreniu vedomostí ohľadom výhod súvisiacich s genetickou modifikáciou, a tým pádom môžu pozitívne vplývať na dôveru smerom k využívaniu biotechnológií (Costa-Font et al., 2008). Ako však uvádza Chuah a kol. (2018), vplyv značenia obalov výrobkov na spotrebiteľské správanie môže byť pozitívny, ale aj negatívny.

Spotrebitelia môžu značenie na obale, napr. značku GMO, vnímať aj ako varovný signál, ktorý ich od kúpy odradí.Podľa Kikulweho a kol. (2011) môže záujem o informácie na obaloch výrobkov súvisieť aj s nízkou mierou dôvery voči zodpovedným inštitúciám (napr. voči kontrole potravín alebo výrobcom potravín).

Veľkým mienkotvorným činiteľom dnešnej doby sú masmédiá. Napomáhajúk heuristickému tvoreniu postojov, najmä voči podnetom, s ktorými má spoločnosť malú alebo takmer žiadnu skúsenosť. V takomto prípade hrá kľúčovú rolu mediálne rámcovanie. Nakoľko existujú v opatreniach týkajúcich sa genetickej modifikácie v jednotlivýchkrajinách veľké rozdiely, mediálne rámcovanie sa líši z krajiny na krajinu. Ruan a kol. (2019) sa vo svojej štúdií zameriavali na rozdiely v rámcovaní informácií o geneticky modifikovaných potravinách medzi Čínou, Britániou a USA. Výskum prebiehal prostredníctvom komparačnej analýzy tituliek časopisov People´s Daily, The New York Times a The Guardian, ktoré sa týkali genetickej modifikácie. Rozdiely v rámcovaní boli podľa autorov zapríčinené kultúrnymi rozdielmi, ale aj súčasnou akceptáciou genetickej modifikácie v danej krajine. Súčasťou mediálneho rámcovania sú aj vizualizácie, ktoré taktiež môžu prispievať k heuristickej tvorbe postojov. Ako uvádza Cerier (2018), mnohé články zamerané na potenciálne riziká spájané s geneticky modifikovanými potravinami, sú často sprevádzané vizuálmi zeleniny, v ktorej sú napichané injekčné striekačky. Takéto vyobrazenie posilňuje myšlienku, že geneticky modifikované potraviny sú vytvárané v laboratóriu, a nie pestované v prírode, čo zároveň podporuje strach z ich konzumovania. Pri takejto vizualizácii geneticky modifikovaných potravín preto nie je prekvapivé, že veľa ľudí ich vníma ako škodlivé pre ľudské zdravie.

4.5 Sociodemografické faktory

Podľa Biebersteina (2012) majú ženy k technológiám vo všeobecnosti pesimistickejší prístup, než muži. Toto tvrdenie korešponduje zo zisteniami Moerbeeka a Casimirovej (2005), ktorí zaznamenali menšiu akceptáciu genetickej modifikácie u žien, než u mužov. Podľa Heimana a kol. (2011) to súvisí s tým, že ženy vo všeobecnosti neprejavujú taký záujem o technológie ako muži. Podľa Brayovej a Ankenyovej (2016) je u žien proces rozhodovania v súvislosti s geneticky modifikovanými potravinami komplexný, pretože sa chcú uistiť, že sa rozhodli *„správne“*. Do procesu ich rozhodovania preto vstupujú aj iné faktory, ako krajina pôvodu produktu,čerstvosť či výživové hodnoty.Podľa Eldera a kol. (2017), muži disponujú väčším množstvom informácií o inovatívnych technológiách, a zároveň vnímajú vedecké pokroky pozitívnejšie, než ženy.

Dôvera voči informáciám a následné hodnotenie benefitov a rizík súvisiacichs daným podnetom môžu byť značne podmienené politickým svetonázorom jednotlivca (Hunt & Wald, 2020). Na súvis medzi politickou orientáciou a akceptovaním genetickej modifikácie savieme pozrieť aj z hľadiska konzervativizmu a liberalizmu. Konzervatívci sú v porovnaní s liberálmi vo všeobecnosti považovaní za senzibilnejších voči rizikám, ktoré môžu dané podnety predstavovať, zatiaľ čo liberáli sú ochotnejší tieto riziká podstúpiť v prospech väčších benefitov (Choma et al., 2014).Podľa Boeufa (2019) nám takáto politická preferencia pomáha odhaliť osobnostnú orientáciu jednotlivca, na základe ktorej vieme lepšie predikovať jeho správanie. Ďalej uvádza, že potravinové reťazce čoraz viac apelujú na hodnoty, ktoré sú zaujímavé pre konzervatívcov (napr. tradície) alebo liberálov (napr. rozmanitosť), hoci to znižuje celkovú účinnosť informácií. Inak povedané, ak sa apelovanie v správe nezhoduje s hodnotami jednotlivca, začne byť senzibilnejší na vnímanie rizík spojených s daným produktom. Z výsledkov štúdie Huntovej a Walda (2020) vyplýva, že politická ideológia malapriamy, ale aj nepriamy vplyv na presvedčenia participantov ohľadom dopadu genetickej modifikácie na spoločnosť a životné prostredie. Taktiež sa zaznamenal súvis medzi politickou ideológiou a presvedčeniami, do akej miery by mali byť obchody zásobované geneticky modifikovanými potravinami.

5. Diskusia

Otázka, či by ľudia mali alebo nemali jesť geneticky modifikované potraviny, a teda podporovať ich vývoj a množenie, nie je zodpovedateľná jednoduchým *„áno“* alebo *„nie“*. Múdra odpoveď si vyžaduje vedecké poznatky z rôznych vedeckých disciplín a ich smerodajné prepájanie (Zhang et al., 2016). Našim príspevkom poskytujeme prehľad o tom, ako rôzne faktory, ale ajdemografické determinanty môžu zasahovať do vnímania benefitov a rizík geneticky modifikovaných potravín. Vnímanie rizík a benefitov pôsobí na formovanie postojov a spotrebiteľské správanie jednotlivca. Ľudia, ktorí majú dostatok relevantných informácií o genetickej modifikácií, prejavujú väčšiu otvorenosť voči kúpe geneticky modifikovaných potravín ako ľudia s nižšou mierou informovanosti. V prípade, keď človek nedisponuje dostatočným množstvom informácií, a teda vníma geneticky modifikované potraviny ako niečo *„neznáme“*, by do procesu vnímania a porovnávania rizík a benefitov mohol vstupovať afekt (Böhm & Tanner, 2019; Huang, 2019; Yang et al., 2016), ktorý je podmienený sociálnymi reprezentáciami pre daný podnet. Podľa Bryanta a Barnettovej (2019)

terminológia výrazne ovplyvňuje akceptáciu danej technológie medzi spotrebiteľmi. To znamená, že dôležité je nielen to, či ľudia dokážu neznáme podnety pomenovať, ale najmä to, ako ich pomenujú. Preskúmanie vplyvu afektu na vnímanie benefitov a rizík geneticky modifikovaných potravín by tak mohlo dopomôcť ku komplexnejšiemu chápaniu vnímania inovatívnych potravinových technológií a faktorov, ktoré do tohto procesu vstupujú.

Podľa Groenewalda (2020), jedlo súvisí so spoločenskými, kultúrnymi a emocionálnymi hodnotami spoločnosti, a preto mnoho diskusií ohľadom geneticky modifikovaných potravín súvisí skôr so spoločenskými faktormi, než s charakteristikami jednotlivých produktov. Vhodným modelom pre skúmanie spotrebiteľského správania jednotlivcov voči GMO je preto TPB, ktorá presahuje rámec postojov a napomáha k porozumeniu zámeru jednotlivca (Ajzen & Cote, 2008). Napríklad, vyššie spomenutá štúdia Hassana a Iqbala (2017) vypovedá o obavách malajzijských obyvateľov, vyznávajúcich islamskú vieru, konzumovať geneticky modifikované potraviny. Správanie jednotlivca ani tak nemuselo byť ovplyvnené konkrétnym výrobkom, ako skôr zámerom dodržiavať pravidlá skupiny, ktorej je členom.

Kľúčovú rolu vo vnímaní rizík a benefitov zohráva dôvera. Pokiaľ spoločnosť dôveruje kontrole geneticky modifikovaných potravín a inštitúciám, ktoré sú za rozvoj a využívanie genetickej modifikácie zodpovedné, znižuje sa percepcia rizík a zvyšuje sa vnímanie benefitov (Piton Hakim et al., 2020). Dôvera môže byť ovplyvnená zdrojom informácií, z akých jednotlivec čerpá. Ak jednotlivec dôveruje informáciám zo strany konkrétnej skupiny či organizácie (napr. Greenpeace, WHO), jeho percepcia geneticky modifikovaných potravín môže byť ovplyvnená práve stanoviskom daného zdroja. Úspešnosť geneticky modifikovaných potravín v spoločnosti je tak ovplyvnená mierou dôvery (napr. voči zodpovedným inštitúciám, informáciám na obaloch výrobkov), ale aj mediálnym rámcovaním v danej krajine.

Zatiaľ čo opatrenia krajiny ohľadom využívania technológií môžu ovplyvňovať percepciu rizík v spoločnosti, aj názory verejnosti môžu ovplyvňovať reguláciu a adaptáciu technológie v krajine. Napríklad, vo Francúzsku a v Rakúsku boli hnacou silou proti genetickej modifikácii stanoviská a protesty spotrebiteľov či farmárov, čo viedlo k zavedeniu striktných pravidiel zakazujúcich pestovanie a kultiváciu geneticky modifikovaných plodín v krajine (Tosun & Schaub, 2017).V rámci Európskej Únie celkovo prevláda skepticizmus voči geneticky modifikovaným potravinám, v porovnaní s akceptáciou geneticky modifikovaných potravín v krajinách mimo Únie (Wuepper et al., 2019). Stanoviská krajín k pestovaniu, výrobe či predaju geneticky modifikovaných potravín zasahujú do vnímanie naturálnosti geneticky modifikovaných potravín v danej krajine. Podľa Luska a kol. (2003), zavedenie stanovísk proti GMO môžu ľudia podvedome vnímať ako signál, že genetická modifikácia nie je úplne bezpečná a sú potrebné jej regulácie, čo apeluje práve na venovanie pozornosti smerom k potenciálnym rizikám. Zároveň, podľa Brunnera a kol. (2018), vnímaná prirodzenosť ovplyvňuje akceptáciu potravinových technológií viac ako vnímané benefity.Ukázalo sa, že ľudia, pre ktorých je naturálnosť spracovania či pestovania potravíndôležitá, sú menej ochotní kupovať geneticky modifikované potraviny než konzumenti, ktorým na naturálnosti až tak nezáleží (Connor & Siegrist, 2010).

6. Záver

Geneticky modifikované organizmy majú potenciál zabezpečiť dostatok potravy pre celú planétu v prípade, ak ich konzumácia nebude riziková. Z psychologického hľadiska sú pre ďalšie podporné či blokujúce aktivity v tejto oblasti rozhodujúce nielen samotné postoje voči GMO, ale aj súvisiace normy a tiež vnímaná kontrola ich účinkov na zdravie jedincov. V centre pozornosti každej krajiny by mal byť predovšetkým spotrebiteľ. Úspešnosťtechnológií na trhu určuje práve ich predstavenie a akceptácia v spoločnosti, a preto by sme sa mali z problematiky geneticky modifikovaných potravín poučiť. Ak chceme, aby boli inovatívne potravinové technológie v spoločnosti prijímané, musíme sa v prvom rade zamerať na očakávania spotrebiteľov a poskytnúť im dostatočné informácie o rizikách a benefitoch spojených s danou technológiou. Neochota kupovať si produkty danej technológie väčšinou plynie z nedostatku informácií o jej výhodách, čo zároveň podporuje zameranosť spotrebiteľov na potenciálne riziko. Je preto dôležité zvoliť vhodnú komunikačnú stratégiu, prispôsobenú kultúre danej krajiny, aby boli poskytnuté informácie zrozumiteľné a zamedzilo sa šíreniu neistoty medzi spotrebiteľmi.

Poďakovanie

Publikácia bola vytvorená počas doktorandského štúdia M. Šuľovej, ktoré sa realizuje na základe zmluvy medzi Fakultou sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského a Ústavom výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Literatúra

AFP. (May, 2015). Tens of thousands march worldwide against Monsanto and GM crops. Retrieved on 10.01.2021 from https://www.theguardian.com/environment/2015/may/24/tens-of-thousands-marchworldwide-against-monsanto-and-gm-crops

Ajzen, I., & Cote, N. G. (2008). Attitudes and the Prediction of Behavior. In Crano, W. D., Prislin, R. (Eds.), *Attitudes and Attitude Change*, 289-313. London: Psychology Press,

Akbari, M., Ardekani, Z. F., Pino, G., & Maleksaeidi, H. (2019). An extended model of Theory of Planned Behavior to investigate highly-educated iranian consumers' intentions towards consuming genetically modified foods. *Journal of Cleaner Production227*, 784-793. doi:10.1016/j.jclepro.2019.04.246

Almeida, C., & Massarani, L. (2018). Farmers prevailing perception profiles regarding GM crops: A classification proposal. *Public Understanding of Science*, 27(8), 952-966.

Almeida, C., Massarani, L., & de Castro Moreira, I. (2015). Perceptions of Brazilian smallscale farmers about genetically modified crops. *Ambiente & Sociedade*, 18(1), 193-210.

Barinková, K., & Mesárošová, M. (2015). Sebaúčinnosť a jej zdroje vo vzťahu k výkonu u vysokoškolských študentov. *Edukácia : Vedecko-odborný časopis*, 1(2), 22-30.

Bawa, A. S., &Anilakumar, K. R. (2013). Genetically modified foods: safety, risks and public concerns – a review. *Journal of Food Science and Technology*, 50(6), 1035-1046.

Bearth, A., & Siegrist, M. (2016). Are risk or benefit perceptions more important for public acceptance of innovative food technologies: A meta-analysis. *Trends in Food Science & Technology*, 49, 14–23. doi:10.1016/j.tifs.2016.01.003

Berg, P., Baltimore, D., Brenner, S., Roblin, R. O., & Singer, M. F. (1984). Summary Statement of the Asilomar Conference on Recombinant DNA Molecules. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 72(6), 1981-1984.

Bieberstein, A. (2012). *An Investigation of Women´s and Men´s Perceptions and Meanings Associated with Food Risks*. Munich: Springer.

Boeuf, B. (2019). Political ideology and health risk perceptions of food. *Social Science & Medicine*, 236, 112405. DOI: 10.1016/j.socscimed.2019.112405

Bongoni, R. (2016). East versus West: acceptance of GM foods by European and Asian consumers. *Nutrition & Food Science,* 46(5), 628-636.

Böhm, G., & Tanner, C. (2019). Environmental Risk Perception. In Steg, L., de Groot, J. I. M. (Eds.), Environmental Psychology: An *Introduction, Second Edition*, 13-25. Hoboken: John Wiley & Sons Ltd.

Bray, H. J., & Ankeny, R. A. (2017). Not just about "the science": science education and attitudes to genetically modified foods among women in Australia. *New Genetics and Society*, 36(1), 1–21.

Brosig, S., & Bavorova, M. (2019). Association of attitudes towards genetically modified food among young adults and their referent persons. *PLOS ONE*, 14(2), e0211879. doi:10.1371/journal.pone.0211879

Brunel, M., Launay, C., Le Floch, V., Py, J., Cascino, N., Zorapapillan, M., & Lo Monaco, G. (2017). Is the social representation of nanotechnology anchored in that of GMOs? *Journal of Risk Research*, 1–16. doi:10.1080/13669877.2017.1304976

Brunner, T. A., Delley, M., & Denkel, C. (2018). Consumers' attitudes and change of attitude toward 3D-printed food. *Food Quality and Preference,* 68, 389–396.

Bryant, Ch. J., & Barnett, J. C. (2019). What's in a name? Consumer perceptions of in vitro meat under different names. *Appetite,* 137, 104-113.

Capalbo, D. M. F., Arantes, O. M. N., Maia, A. G., Borges, I. C., & da Silveira, J. M. F. (2015). A study of Stakeholder Views to Shape a Communication Strategy for GMO in Brazil. *Frontiers in Bioengineering and Biotechnology*, 3, 179.

Cerier, S. (April, 2018). Frankenfoods? A "terrible word" that could describe more foods than you might realize. Retrieved 07.01.2021 from https://geneticliteracyproject.org/2018/04/13/frankenfoods-a-terrible-word-thatcould-describe-more-foods-than-you-might-realize/

Chen, M.-F. (2018). Social representations of genetically modified foods and public willingness to consume such foods in Taiwan. *Journal of the Science of Food and Agriculture*. doi:10.1002/jsfa.9086

Chuah, A. S. F., Leong, A. D., Cummings, C. L., & Ho, S. S. (2018). Label it or ban it? Public perceptions of nano food labels and propositions for banning nano food applications. *Journal of Nanoparticle Research*, 20(2), 36 . doi:10.1007/s11051 018 4126 5

Choma, B. L., Hanoch, Y., Hodson, G., & Gummerum, M. (2014). Risk Propensity Among Liberals and Conservatives: The Effect of Risk Perception, Expected Benefits, and Risk Domain. *Social Psychological and Personality Scienc*e, 5(6), 713-721.

Coghlan, A. (2015). More than half of EU officially bans genetically modified crops. Retrieved on 11.01.2021 from https://www.newscientist.com/article/dn28283-more-than-half-of-european-union-votesto-ban-growing-gm-crops/

Connor, M., & Siegrist, M. (2010). Factors Influencing People's Acceptance of Gene Technology: The Role of Knowledge, Health Expectations, Naturalness, and Social Trust. *Science Communication*, 32(4), 514–538.

Costa-Font, M., Gill, J. M., & Traill, W. B. (2008). Consumer acceptance, valuation of attitudes towards genetically modified food: Review and implications for food policy. Food Policy, 33(2), 99-111.

CVVM. (April, 2019). *Česká veřejnost k problematice geneticky upravených potravin* – duben 2019. Retrieved on 13.01.2021 from https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c6/a4949/f77/or190613.pdf

Elder, L., Greene, S., & Lizotte, M. K. (2018). The gender gap on public opinion towards genetically modified foods. *The Social Science Journal*, 55(4), 500-509.

Eurobarometer. (October, 2010). *Biotechnology*. Retrieved on 10.01.2021 from https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_341_en.pdf

Fabrigar, L. R., Petty, R. E., Smith, S. M., & Crites, S. L. (2006). Understanding Knowledge Effects on Attitude – Behavior Consistency: The Role of Relevance, Complexity, and Amount of Knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 556 – 577.

Faccio, E., & Guiotto Nai Fovino, L. (2019). Food Neophobia or Distrust of Novelties? Exploring Consumers' Attitudes toward GMOs, Insects and Cultured Meat. *Applied Sciences*, 9(20), 4440.

FDA. (April, 2020). Science and History of GMOs and Other Food Modification Processes. Retrieved 20.12.2020 from https://www.fda.gov/food/agricultural-biotechnology/science-and-history-gmos-and-other-food-modification-processes

Feindt, P. H., & Poortvliet, P. M. (2019). Consumer reactions to unfamiliar technologies: mental and social formation of perceptions and attitudes toward nano and GM products. *Journal of Risk Research*, 23(4), 475-489.

Gheysen, G., Maes, J., Valcke, M., Sanou, E. I. R., Speelman, S., & Heijde, M. (2019). Well informed farmers and consumers are positive about GM crops in Europe and Africa. *Africa Focus,* 32(2), 49-56.

Groenewald, J.-H. (2020). Genetically modified (GM) food in South Africa. In Andersen, W. (Ed.), *Genetically Modified and Irradiated Food. Controversial Issues: Facts Versus Perceptions*, 101-115. London: Academic Press.

Hassan, S. H., & Iqbal, Q. (2017). Consumer Preference for Genetically Modified Halal Yogurt Drinks. *Asean Marketing Journal,* 9(1), 40-55.

Heiman, A., Agmon, O., Fleisher, R., & Zilberman, D. (2011). Attitude and purchasing decisions regarding genetically modified foods based on gender and education. *International Journal of Biotechnology*, 12, 50-65.

Hekmat, S., & Dawson, L.N. (2019), Students knowledge and attitudes towards GMOs and nanotechnology. *Nutrition & Food Science*, 49()4, 628-638.

Huang, Q. (2019). Understanding public perceptions of genetically modified organisms in China: The role that heuristics play during digital media exposure. *Chinese Journal of Communication*, 1–19. doi:10.1080/17544750.2019.1673453

Hunt, K. P., & Wald, D. M. (2019). The Role of Scientific Source Credibility and Goodwill in Public Skepticism Toward GM Foods. *Environmental Communication*, 1–16. doi:10.1080/17524032.2020.1725086

Hwang, H., & Nam, S.-J. (2020). The influence of consumers' knowledge on their responses to genetically modified foods. *GM Crops & Food*, 12(1), 146–157.

IFPRI. (2013). Genetically modified crops in Africa. Economic and policy lessons from countries south of the Sahara. Washington: IFPRI. DOI: http://dx.doi.org/10.2499/9780896297951

Ipsos MORI Advisor Survey (April, 2018). „Natural". What does it mean to consumers? Retrieved 02.01.2021 from https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2018-05/natural_-_what_does_it_mean_to_consumers.pdf

Ivanova, N. (March, 2013). Consumers' attitude formation toward an unknown product. How text and pictures influence the process?. Retrieved 06.01.2021 from http://edepot.wur.nl/252612

Journey, E. (2019). Where are GMO´s banned? Retrieved on 11.01.2021 from https://gmowatch.com/where-are-gmos-banned/

Kajale, D. B., & Becker, T. C. (2014). Factors Influencing Young Consumers' Acceptance of Genetically Modified Food in India. *Journal of Food Products Marketing*, 21(5), 461–481.

Kikulwe, E. M., Wesseler, J., & Falck-Zepeda, J. (2011). Attitudes, perceptions, and trust. Insights from a consumer survey regarding genetically modified banana in Uganda. *Appetite*, 57(2), 401-413.

Kim, Y. G., Jang, S. Y., & Kim, A. K. (2014). Application of the theory of planned behavior to genetically modified foods: Moderating effects of food technology neophobia. *Food Research International*, 62, 947–954.

Klerck, D., & Sweeney, J. C. (2007). The effect of knowledge types on consumer-perceived risk and adoption of genetically modified foods. *Psychology and Marketing*, 24(2), 171–193.

Lin, W., Ortega, D. L., Caputo, V., Lusk, J. L. (2019). Personality traits and consumer acceptance of controversial food technology: A cross-country investigation of genetically modified animal products. *Food Quality and Preference*, 76, 10-19.

Liobikienė, G., Mandravickaitė, J., & Bernatonienė, J. (2016). Theory of planned behavior approach to understand the green purchasing behavior in the EU: A cross-cultural study. *Ecological Economics*, 125, 38–46.

Lordwell Chikazhe, T. (2015). New Zealand public attitudes towards genetically modified food (Master Thesis). Lincoln University Digital Thesis. Retrieved on 10.01.2021 from https://researcharchive.lincoln.ac.nz/bitstream/handle/10182/6825/Chikazhe_MCom%28Ag%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Lucht, J. M. (2015). Public Acceptance of Plant Biotechnology and GM Crops. *Viruses*, 7(8), 4254-4281.

Lusk, J. L., Roosen, J., & Fox, J. A. (2003). Demand for Beef from Cattle Administered Growth Hormones or Fed Genetically Modified Corn: A Comparison of Consumers in France, Germany, the United Kingdom, and the United States. *American Journal of Agricultural Economics*, 85(1), 16–29.

Maes, J., Bourgonjon, J., Gheysen, G., & Valcke, M. (2017). Variables Affecting Secondary School Students´ Willingness to Eat Genetically Modified Food Crops. *Research in Science Education,* 48(3), 597-618.

Massarani, L., Polino, C., Cortassa, C., Fazio, M. E., & Vara, A.M. (2013). What do small farmers in Argentina think about genetically modified crops? *Ambiente & Sociedade*, 16(3), 1-22.

Máthé, E., & Antofie, M.-M. (2020). Why is genetic modification of interest or why can it be useful?. In Andersen, V. (Ed.), Genetically Modified and Irradiated Food. *Controversial Issues: Facts Versus Perceptions* (3-26). London: Academic Press.

McConnachie, E., Jose Hötzel, M., Robbins, J. A., Shriver, A., Weary, D. M., & von Keyserlingk, M. A. G. (2019). Public attitudes towards genetically modified polled cattle. *PLoS One*, 14(5). doi.org/10.1371/journal.pone.0216542

Moerbeek, H., & Casimir, G. (2005). Gender differences in consumers´ acceptance of genetically modified foods. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 308318.

Mohorčich, J., Reese, J. (2019). Cell-cultured meat: Lessons from GMO adoption and resistance. *Appetite*, 143, 104408.

Moscovici, S. (1976). La psychanalyse: son image, son public (Deuxième Édition). Paris: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. New York: NYU Press.

Nazzaro, C., Lerro, M., Stanco, M., & Marotta, G. (2019). Do consumers like food product innovation? An analysis of willingness to pay for innovative food attributes. *British Food Journal,* 121(6), 1413-1427.

Nuryanti, I. (2019). Comparative Analysis of Risk Assessment Procedures for Genetically Modified Crops in the European Union and the United States (Master Thesis). Wageningen University & Research. Retrieved on 05.01.2021 from https://edepot.wur.nl/498745

Paull, J. (2019). A Review of the Independent Review of the South Australian GM Food Crop Moratorium and Fourteen Alternative Findings. *Organic Eprints*. Retrieved on 08.01.2021 from https://orgprints.org/35027/

Piton Hakim, M., D´Avoglio, Z., Machado de Oliveira, J., & Thimoteo da Cunha, D. (2020). The mandatory labelling of genetically modified foods in Brazil: consumer´s knowledge, trust, risk perception. *Food Research International*, 132, 109053. doi: 10.1016/j.foodres.2020.109053

Popek, S., & Halagarda, M. (2017). Genetically modified foods: Consumer awareness, opinions and attitudes in selected EU countries. *International Journal of Consumer Studies*, 41(3), 325–332.

Rangel, G. (August, 2015). From Corgis to Corn: A Brief Look at the Long History of GMO Technology. Signal to Noise Special Edition: GMOs and Our Food. Retrieved 10.01.2021 from http://sitn.hms.harvard.edu/flash/2015/from-corgis-to-corna-brief--look-at-the-long-history-of-gmo-technology/

Ribeiro, T. G., Barone, B., & Behrens, J. H. (2016). Genetically modified foods and their social representation. *Food Research International*, 84, 120–127.

Ritter, C., Shriver, A., McConnachie, E., Robbins, J., von Keyserlingk, M. A. G., & Weary, D. M. (2019). Public attitudes toward genetic modification in dairy cattle. *PLoS ONE* 14(12): e0225372. doi.org/10.1371/journal.pone.0225372

Román, S., Sánchez-Siles, L. M., & Siegrist, M. (2017). The importance of food naturalness for consumers: Results of a systematic review. *Trends in Food Science & Technology*, 67, 44-57.

Rose, K. M., Howell, E. L., Su, L. Y.-F., Xenos, M. A., Brossard, D., & Scheufele, D. A. (2019). Distinguishing scientific knowledge: The impact of different measures of knowledge on genetically modified food attitudes. *Public Understanding of Science*. doi:10.1177/0963662518824837

Rose, K. M., Brossard, D.,& Scheufele, D. A. (2020). Of Society, Nature, and Health: How Perceptions of Specific Risks and Benefits of Genetically Engineered Foods Shape *Public Rejection, Environmental Communication*, 14(7), 1017-1031. doi: 10.1080/17524032.2019.1710227

Ruan, Y., Yang, J., & Jin, J. (2019). One issue, different stories: The construction of GMO issues on Chinese, American and British mainstream media portals. *Cultures of Science*, 2(4), 255-275.

Rubira-Garcia, R., Puebla-Martinez, B., & Gelado-Marcos, R. (2018). Social Representations in Studying Information, Knowledge, and Mediations: A Critical Review. *Social Sciences*, 7(12), 256.

Rzymski, P.,& Królczyk, A. (2016). Attitudes toward genetically modified organisms in Poland: to GMO or not to GMO? *Food Security*, 8, 689-697.

Sanchez, D. (March, 2015). Genetically modified crops: how attitudes to new technology influence adoption. Australian Council of Learned Academies. Retrieved on 10.01.2021 from https://acola.org.au/wp/PDF/SAF05/4Genetically%20modified%20crops.pdf

Sanchez-Siles, L. M., Michel, F., Román, S., Bernal, M. J., Philipsen, B., Haro, J. F., Bodenstab, S., & Siegrist, M. (2019). The Food Naturalness Index (FNI): An integrative tool to measure the degree of food naturalness. *Trends in Food Science & Technology* 91, 681-690.

Scholderer, J., & Frewer, L. J. (2003). The biotechnology communication paradox: Experimental evidence and the need for new strategy. *Journal of Consumer Policy*, 26, 125-157.

Schroeder, E. (2018). Slovakia turns back on ag biotechnology. Retrieved on 12.01.2021 from https://www.world-grain.com/articles/10636slovakia-turns-back-on-ag-biotechnology

Scott, S. E., Inbar, Y., Wirz, C. D., Brossard, D., & Rozin, P. (2015). An Overview of Attitudes Toward Genetically Engineered Food. *Annual Review of Nutrition*, 38(1).

Shew, A. M., Nalley, L. L., Danforth, D. M., Dixon, B. L., Nayga, M. R., Delwaide, A. C., &Valent, B. (2015). Are all GMOs the same? Consumer acceptance of cisgenic rice in India. *Plant Biotechnology Journal*, 14(1), 4-7.

Shtulman, A., Share, I., Silber-Marker, R., & Landrum, A. R. (2020). OMG GMO! Parent-child conversations about genetically modified foods. *Cognitive Development*, 55, 100895. doi:10.1016/j.cogdev.2020.100895

Siegrist, M. (2000). The Influence of Trust and Perceptions of Risks and Benefits on the Acceptance of Gene Technology. *Risk Analysis*, 20(3), 195-204.

Siegrist, M. (2008). Factors influencing public acceptance of innovative food technologies and products. *Trends in Food Science & Technology*, 19(11), 603–608.

Siegrist, M. (2019). Trust and Risk Perception: A Critical Review of the Literature. *Risk Analysis*. doi:10.1111/risa.13325

Siegrist, M., & Cvetkovich, G. (2000). Perception of Hazards: The Role of Social Trust and Knowledge. *Risk Analysis,* 20(5), 713–719. https://doi.org/10.1111/0272-4332.205064

Tosun, J., & Schaub, S. (2017). Mobilization in the European Public Sphere: The Struggle Over Genetically Modified Organisms. *Review of Policy Research*, 34(3), 310-330.

Verbeke, W. (2007). Consumer attitudes toward genetic modification and sustainability: implications for the future of biorenewables. Biofuels, *Bioproducts and Biorefining*, 1(3), 215–225.

Vidigal, M. C. T. R., Minim, V. P. R., Simiqueli, A. A., Souza, H. P., Balbino, D. F., & Minim, L. A. (2015). Food technology neophobia and consumer attitudes toward foods produced by new and conventional technologies: A case study in Brazil. LWT – Food *Science and Technology*, 60(2), 832-840.

Wagner, W., Farr, R., Jovchelovitch, S., & Rose, D. (1999). Theory and Method of Social Representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95 – 125.

Woolf, A.-L. (2019). New Zealanders divided over the safety of genetically modified food. Retrieved on 10.01.2021 from https://www.stuff.co.nz/national/health/113285387/new-zealanders-divided-over-thesafety-of-genetically-modified-food

World Health Organization (2014). Frequently asked questions on genetically modified foods. Retrieved from https://www.who.int/foodsafety/areas_work/foodtechnology/faq-genetically-modified-food/en/

Wuepper, D., Wree, P., Ardali, G. (2019). Does information change German consumers´attitudes about genetically modified food? *European Review of Agricultural Economics,* 46(1),53-78.

Yamaguchi, T., & Suda, F. (2010). Changing Social Order and the Quest for Justification: GMO Controversies in Japan. *Science Technology & Human Values*, 5(3), 382-407.

Yang, X., Chen, L., & Feng, Q. (2016). Risk perception of food safety issues on social media. *Chinese Journal of Communication*, 9(2), 124–138.

Zhang, C., Wohlhueter, R., & Zhang, C. (2016). Genetically modified foods: A critical review of their promise and problems. *Food Science and Human Wellness*, 5(3), 116-123.

Zhang, H. (2018). *Securing the "Rice Bowl"*. London: Palgrave Macmillan.

HODNOTENIE VPLYVU PANDÉMIE COVID-19 NA SPRÁVANIE SA PRI CESTOVANÍ NA DLHÉ VZDIALENOSTI ZALOŽENÉ NA ONLINE PRIESKUME: POROVNANIE MEDZI POĽSKOM A SLOVENSKOM

ASSESSMENT OF COVID-19 PANDEMIC IMPACT ON THE LONG-DISTANCE TRAVEL BEHAVIOUR BASED ON THE ONLINE SURVEY: COMPARISON BETWEEN POLAND AND SLOVAKIA

Gabriel KŇAŽEK

Katedra psychologie, FF UP, Křížkovského 10, Olomouc, Česká republika, gabriel.knazek01@upol.cz

Anton PASHKEVICH

Katedra Systemów Transportowych L-6, Wydział Inżynierii Lądowej, Politechnika Krakowska im. T. Kościuszki, ul. Warszawska 24, 31-155 Kraków, Poland, apashkevich@pk.edu.pl

Barbora POVAŽANOVÁ

Katedra psychologie, FF UP, Křížkovského 10, Olomouc, Česká republika, barbora.povazanova01@upol.cz

Jagoda SKÓRA

Katedra Systemów Transportowych L-6, Wydział Inżynierii Lądowej, Politechnika Krakowska im. T. Kościuszki, ul. Warszawska 24, 31-155 Kraków, Poland, jagoda.skora@internia.pl

Abstrakt: *COVID-19 a reštrikcie, ktoré prišli v roku 2020, veľmi ovplyvnili všetky aspekty života ľudí, zahŕňajúc ich správanie sa pri cestovaní. Cesty na dlhé vzdialenosti boli výrazne obmedzené, napríklad uzatváraním hraníc a reštrikciami súvisiacimi s pohybom ľudí v rámci niektorých krajín. Špeciálne tým bola postihnutá letecká doprava. Na druhej strane, nie všetci ľudia porozumeli skutočnému nebezpečenstvu pandémie a nechceli zmeniť spôsob ich bežného správania sa pri doprave. Po zvážení týchto faktov, bol pripravený online dotazník týkajúci sa vplyvu pandémie COVID-19 pre rozšírenie medzi dvoma skúmanými krajinami. V tomto výskume sú diskutované a interpretované výsledky týchto dvoch prieskumov.*

Kľúčová slova: *COVID-19; pandémia; cestovanie;letecká doprava.*

Abstract: *COVID-19 and restrictions, which came with it in the year 2020, influenced strongly on all aspects of people's life including their mobility behaviour. Long-distance trips were strongly suffered because of, among other, border closure and movement restrictions inside some countries. Especially, it was a huge blow to air transportation. On the other hand, not all people understand a real pandemic threat and do not want to change their normal mobility behaviour. Taking all these facts into account, an online questionnaire concerning the impact of COVID-19 pandemic on the long-distance travel behaviour in Polish and Slovakian languages was prepared to spread it among inhabitants of two countries. In this research work the results of these two survey are discussed and interpreted.*

Keywords: *COVID-19; pandemic; travelling; air transportation.*

1. Úvod

Ľudia boli donedávna zvyknutí žiť svoj život bez obmedzení. Nezamýšľali sa nad tým, či si musia so sebou zobrať, keď idú von rúško a dezinfekciu, či môžu ísť na dovolenku čo i len do susedného štátu. Časy sa zmenili a kvôli pandémii sa samozrejmosť stala neistotou, obmedzenie istým spôsobom voľnosťou. Cestovanie sa stalo skôr výnimkou ako bežnou záležitosťou a možnosťou.

Práve preto bol vykonaný výskum zameraný na vplyv svetovej pandémie COVID-19na cestovanie. Pred pandémiou sa dalo pomerne bezproblémovo cestovať do väčšiny štátov rôznymi spôsobmi. Počas pandémie však nastali reštrikcie, ktoré takéto cestovanie výrazne ovplyvnili, ba priam znemožnili.

V štúdii boli porovnávané medzi sebou dva susedné štáty, dve susedné krajiny – Poľsko a Slovensko v cestovateľskom správaní od začiatku prebiehajúcej pandémie. Bol vytvorený prieskum, ktorý zisťoval, či sa zmenilo a ak áno, tak ako sa zmenilo správanie cestujúcich pod vplyvom reštrikcii, ktorým sa museli, viac či menej, prispôsobiť. Boli vzaté do úvahy všetky reštrikcie, ktorými boli a ešte stále aj sú tieto krajiny obmedzené. V texte ďalej sú uvedené aj najvýznamnejšie opatrenia, ktoré tento typ dopravy najviac ovplyvnili.

1.1. Pandémia COVID-19a cestovanie

V roku2019 začala svet zmietať nečakaná epidémia novéhokoronavírusu, ktorá postupom času nabrala na sile a prerástla do celosvetovej pandémie. Štáty začali prijímať rôzne opatrenia, či už na mikro úrovni - počnúc obmedzeniami napríklad pohybu v rámci štátu, ale následne aj na makro úrovni – napríklad pri možnosti cestovať mimo územie jednotlivých štátov. Komplikácie s možnosťami ako bolo možné vycestovať boli značné – či už to nebolo možné vôbec a lety boli výrazne obmedzené, zrušené, preložené na neurčito, alebo napríklad bolo možné vycestovať len s povolením a platným testom na koronavírus (napr. RT-PCR test), prípadne karanténou po prílete. Toto ovplyvnilo cestovateľské správanie ľudí prakticky na celom svete.

Kvôli vysokej nákazlivosti tohto respiračného ochorenia sa aj všetky systémy hromadnej dopravy stali vysoko rizikovým prostredím. Dôvodom bolo a aj stále je zotrvávanie vyššieho množstva cestujúcich v obmedzenom priestore dlhší čas a pri malých osobných rozostupoch. Ďalšou príčinou sú podmienky hromadnej dopravy v zmysle rôznych povrchov, nutnosti sa ich dotknúť pri cestovaní, klimatizácie a nie najlepšieho odvetrávania priestorov, kde sa zdržiava väčšie množstvo cestujúcich. Tieto aspekty prispeli k minimalizovaniu používania hromadnej dopravy a k jej výraznému obmedzeniu vládnymi nariadeniami. Zároveň sa zvýšila preferencia ľudí používať vlastné dopravné prostriedky – na kratšie vzdialenosti vlastné nohy, kolobežky, bicykle, na väčšie vzdialenosti osobné automobily. Ľudia začali prikladať vyššiu prioritu faktorom, ktoré súviseli s pandémiou pri výbere dopravného prostriedku (Abdullah et al., 2020). Počas pandémie bolo a je vnímané vyššie riziko nakazenia sa pri akomkoľvek výlete alebo ceste a ľudia sa tak snažia vyhýbať cestovaniu na miesta, pri ktorých vnímajú zvýšené riziko nákazy (Hotle et al., 2020). Vzhľadom na predchádzajúce štúdie sa dá predpokladať, že práve nami skúmaná letecká doprava, by mohla zvýšiť riziko prenosu respiračných vírusov ako napríklad MERS, SARS (Browne et al., 2016), ale aj práve prebiehajúcej pandémie koronavírusu COVID-19o ktorej stále vieme pomerne málo.

Pojem cestovania na dlhé vzdialenosti je možné vnímať z viacerých hľadísk. Pre zaujímavosť – v Spojených štátoch amerických je ako cestovanie na dlhú vzdialenosť chápaná akákoľvek cesta, ktorá je dlhšia ako osemdesiat kilometrov (Goulias & Davis, 2020). V rámci Európy je takéto cestovanie vnímané ako cestovanie na vzdialenosť dlhšiu ako sto kilometrov v jednom smere (Frick & Grimm, 2014). V nami skúmanom Poľsku je cesta na dlhú vzdialenosť vnímaná ako cesta medzi najmenej dvoma regiónmi, ktorá spája napríklad krajské mestá s dôležitými industriálnymi alebo turistickými centrami (GUS, 2021). Vnímanie tohto pojmu sa síce môže odlišovať, ale vždy vo všeobecnosti vyjadruje cestu na dlhšiu vzdialenosť, ktorú nie je možné uskutočniť prostredníctvom dopravných prostriedkov určených na krátku vzdialenosť.

Čo sa týka prvých prípadov kovid-pozitívnych ľudí v Poľsku a na Slovensku, vyskytli sa približne v rovnakom čase. V Poľsku to bolo štvrtého marca, na Slovensku šiesteho marca (MINV, 2021). Prvé opatrenia a reštrikcie však nastali v rozdielnom čase. Na Slovensku to bolo o čosi skôr ako v Poľsku – dvadsiateho ôsmeho februára a v Poľsku až desiateho marca. Dôležitým faktorom pri našom výskume bolo uzatváranie hraníc a s tým spojené obmedzenia. K uzatvoreniu hraníc došlo v Poľsku pätnásteho marca a na Slovensku deň po tom – šestnásteho marca. Tieto opatrenia najviac ovplyvnili cestovanie na dlhšie vzdialenosti a dopravu mimo štátu, v ktorom sa osoba aktuálne nachádza. Tak isto aj návrat z inej krajiny bol ovplyvnený karanténou a následne testom na potvrdenie, alebo vyvrátenie koronavírusu.

2. Metódy

2.1. Ciele výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zmapovať a analyzovať vplyv pandémie COVID-19na správanie sa cestujúcich pri cestách na dlhé vzdialenosti a to najmä pri leteckej doprave. Zámerom bolo porovnať výsledky z online prieskumov vykonaných v Poľsku a na Slovensku v súvislosti s reštrikciami, ktoré spomínané štáty vydávali. Ďalším cieľom štúdie bolo predpovedať, aké dôsledky zanechá toto vírusové ochorenie na cestujúcich v ich budúcom cestovateľskom správaní sa.

2.2.Výskumné nástroje

Hlavným výskumným nástrojom bola novovytvorená dotazníková metóda s názvom „Vplyv pandémie COVID-19 na správanie sa cestujúcich v leteckej preprave“, ktorá sa týkala práve prebiehajúcej pandémie COVID-19v súvislosti s cestovateľským správaním a cestovaním na dlhé trasy.

Dotazníková metóda obsahuje tridsaťjeden otázok. Otázky sú rozdelené do siedmych celkov: správanie sa pri cestovaní na dlhé trasy pred pandémiou COVID-19, cestovateľské správanie pri cestách lietadlom pred pandémiou COVID-19, cestovateľské správanie pri cestách na dlhú vzdialenosť po pandémii COVID-19, cestovateľské správanie pri cestách lietadlom po povedomí o COVID-19, cestovateľské správanie po vládnych obmedzeniach kvôli COVID-19, COVID-19a prázdniny, vzťah medzi šírením COVID-19a prepravou. Jednotlivé otázky sa priamo týkajú týchto kategórií.

Za týmto prieskumom nasledovala stať so všeobecnými socio-demografickými otázkami, ktoré sú veľmi dôležitými faktormi pre vzťah respondentov s cestovaním. Zisťujú sa v ňom premenné ako vek, pohlavie, rodinný status, dosiahnuté vzdelanie, odkiaľ respondent pochádza a jeho zamestnanie.

Dotazníková batéria je preložená do poľského a slovenského jazyka z angličtiny, ktorá bola najpraktickejšia pre vzájomnú komunikáciu medzi výskumníkmi. Celá dotazníková batéria je anonymná, respondenti mali možnosť kedykoľvek z výskumu odstúpiť a so všetkými údajmi sa vždy zaobchádza v súlade s nariadením GDPR.

2.3. Výskumný súbor

Výskumný súbor bol tvorený respondentmi z dvoch krajín – z Poľska a Slovenska. Vek respondentov nebol nijako ohraničený. Boli dôležití respondenti, ktorí nejakým spôsobom cestujú a k cestovaniu používajú aj hromadnú dopravu a to najmä tú leteckú. Počet respondentov zo Slovenska bol o čosi nižší ako v Poľsku. Je možné to odôvodniť veľkosťou jednotlivých krajín a zároveň aj pravdepodobnosťou, s akou budú cestovať respondenti v Poľsku a na Slovensku leteckou dopravou. Dáta boli zároveň zbierané počas prebiehajúcej pandémie a aj to mohlo zapríčiniť pomerne nízky počet respondentov, ktorí mali zaiste na starosti existenciálne dôležitejšie záležitosti.

V priloženej Tabuľke 1 sú uvedené počty respondentov v jednotlivých krajinách, rozdelených podľa vekových skupín, do ktorých spadajú a podľa pohlavia.

Tab.1: Vekové rozloženie respondentov podľa premennej pohlavie v rámci jednotlivých skúmaných štátov

	Poľsko				***Slovensko***		
vek	***ženy***	***muži***	***spolu***		***ženy***	***muži***	***spolu***
< 20	*4*	*5*	*9*		*1*	*0*	*1*
21-35	*153*	*77*	*230*		*31*	*8*	*39*
36-50	*51*	*33*	*84*		*14*	*7*	*21*
51-65	*6*	*4*	*10*		*12*	*3*	*15*
>66	*0*	*2*	*2*		*0*	*0*	*0*

2.4 Zber dát a štatistické spracovanie

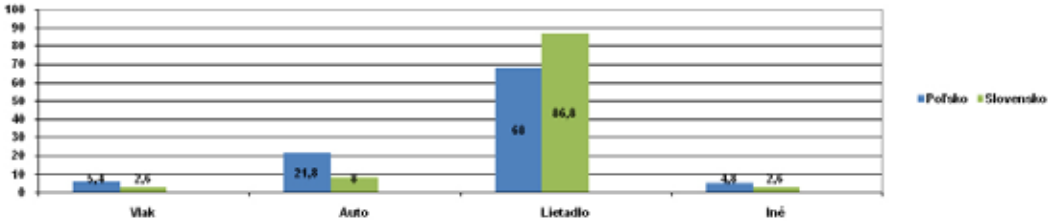
Zber dát prebiehal online formou v čase od augusta do októbra 2020. Respondenti boli vyberaný formou lavínového a náhodného výberu. Dotazník bol respondentom rozposlaný pomocou online formulára Google Formuláre. Následne boli dáta prevedené do štatistického programu Microsoft Excel, v ktorom boli neskôr spracované.

3. Výsledky

V tejto kapitole sú uvádzané tri najdôležitejšie zistenia, ktoré z výskumu vyšli. Týkajú sa hlavných dôvodov, prečo ľudia cestujú na dlhé vzdialenosti, ako efektívne boli vládne reštrikcie pri cestovaní z pohľadu cestujúcich a aký vplyv mala pandémia na budúce rozhodovanie sa pri cestách na dlhé vzdialenosti a či pandémia COVID-19nejakým spôsobom ovplyvnila plánovanie si prázdnin a dovoleniek do budúcna.

3.1. Hlavné dôvody cestovania na dlhé vzdialenosti

Z výsledkov výskumu vychádza, že pomer používania rôznych typov dopravy je medzi Poľskom a Slovenskom podobný. V čom sa líšia je zámer cesty. V Poľku uvádza 69% respondentov, že cesty na dlhé vzdialenosti podnikajú za zámerom turizmu. Na Slovensku je podiel respondentov, ktorí cestujú na dlhé vzdialenosti za zámerom turizmu 71%. V priloženom Obrázku 1 je uvedený percentuálny podiel výberu dopravy pri cestovaní na dlhé trate.



Obr.1: Hlavný rozdiel typu dopravy na dlhé vzdialenosti medzi Slovenskom a Poľskom v percentách

3.2. Efektívnosť vládnych nariadení

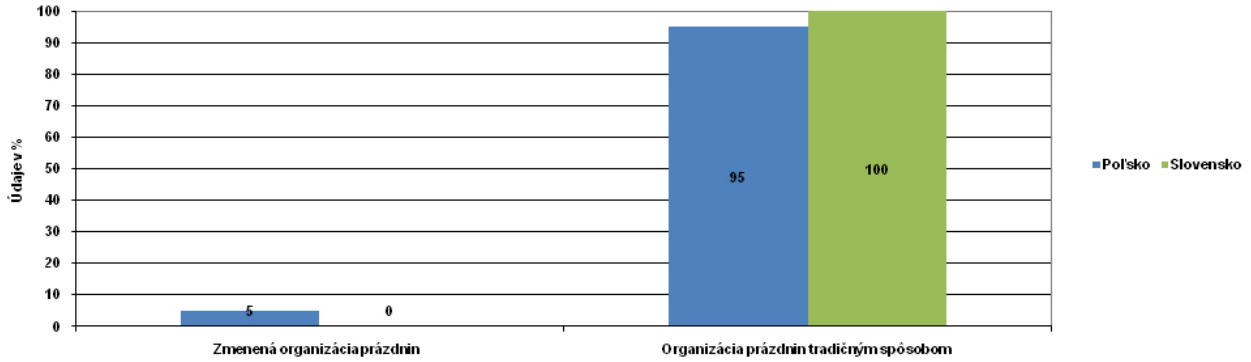
Štúdia poukázala na fakt, že väčšina reštrikcií, ktoré aj poľská, aj slovenská vláda zaviedli, bola respondentami vnímaná ako neúčinná. Rozdiel nastal pri respondentoch z Poľska pri opatrení obmedzenia počtu cestujúcich vo verejnej doprave, ktoré vnímali účinnejšie ako ostatné nariadenia. Podľa slovenských respondentov bola reštrikcia zatvárania hraníc najúčinnejšia oproti ostatným vládnym nariadeniam. V Tabuľke 2 je uvedený prehľad týchto opatrení vo vzťahu s respondentmi a ich odpoveďami a priemernými hodnotami odpovedí pri každej reštrikcii.

Tab.2: Efektívnosť vládnych nariadení z pohľadu Poliakov a Slovákov

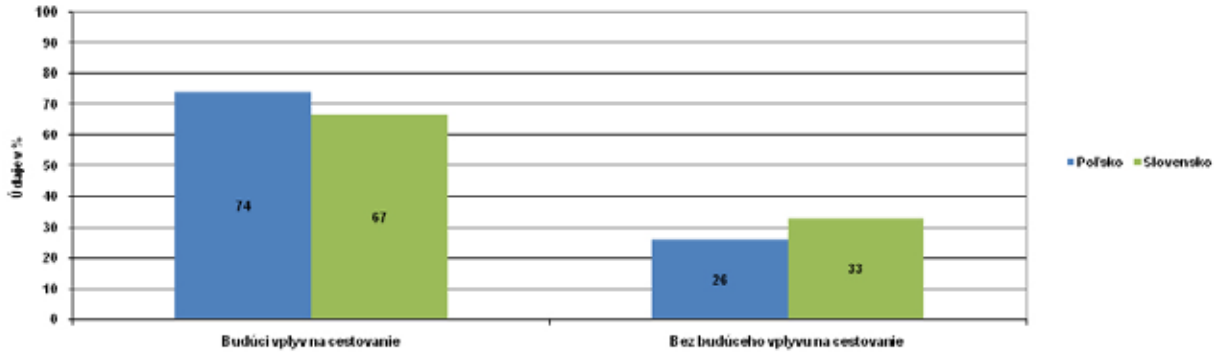
reštrikcia	*Poľsko*						*Slovensko*					
	body od 1 do 5					*M*	*body od 1 do 5*					*M*
	1	*2*	*3*	*4*	*5*		*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	
	počet respondentov						*počet respondentov*					
zatváranie hraníc	*110*	*52*	*67*	*47*	*59*	*2,7*	*18*	*6*	*24*	*9*	*19*	*3,1*
obmedzenie cestovania vo vnútry krajiny	*121*	*80*	*66*	*36*	*32*	*2,3*	*33*	*15*	*18*	*5*	*5*	*2,1*
zrušenie verejnej dopravy v mestách	*140*	*72*	*62*	*38*	*23*	*2,2*	*36*	*22*	*12*	*3*	*3*	*1,9*
obmedzenie počtu cestujúcich vo verejnej doprave	*60*	*51*	*70*	*93*	*61*	*3,1*	*14*	*16*	*26*	*13*	*7*	*2,8*
zrušenie zdieľaných služieb	*76*	*58*	*78*	*64*	*59*	*2,9*	*22*	*17*	*24*	*6*	*7*	*2,5*
iné	*147*	*47*	*67*	*39*	*35*	*2,3*	*35*	*7*	*18*	*6*	*10*	*2,3*

3.3. Vplyv pandémie na budúce rozhodovanie sa pri cestách na dlhú vzdialenosť a prázdniny po pandémií

Z výskumu vyšlo, že pandémia COVID-19bude mať vplyv na cestovanie na dlhé vzdialenosti na väčšinu respondentov z Poľska a taktiež aj na respondentov zo Slovenska. Po pandémii sa však plánuje väčšina respondentov z nami skúmaných krajín vrátiť k ich typickému spôsobu plánovania organizácie prázdnin a dovoleniek. To znamená, že pandémia na nich nebude mať v tomto smere výrazný vplyv. V Poľku je to len päť percent respondentov, ktorých ovplyvní pandémia aj v budúcom plánovaní organizácie prázdnin. Na Obrázku 2 a 3 je uvedené percentuálne zastúpenie a porovnanie respondentov v skúmaných faktoroch.



Obr.2: Vplyv pandémie na budúce cestovanie a zmenená organizácia prázdnin po pandémii COVID-19 v percentách



Obr.3: Vplyv pandémie na budúce cestovanie a zmenená organizácia prázdnin po pandémii COVID-19 v percentách

4. Diskusia

Z výsledkov výskumu vychádza, že najčastejšie používajú ľudia na cestovanie na dlhé vzdialenosti leteckú dopravu v oboch skúmaných krajinách. Respondenti z oboch krajín cestujú týmto spôsobom za zámerom turizmu. V kontexte tohto zistenia je zaujímavé, ako sa stavajú k cestovaniu po pandémii. Je pravdepodobné, že pandémia cestovanie na dlhé vzdialenosti ovplyvní, no väčšina respondentov neplánuje meniť priamo organizáciu prázdnin, respektíve dovoleniek do budúcna po pandémii COVID-19. Vo všeobecnosti si ale budú respondenti dávať pravdepodobne pozor na bezpečnosť v destináciách, do ktorých budú chcieť vycestovať. Niektorí jednotlivci sa budú snažiť úplne vyhnúť cestovaniu na dlhé vzdialenosti.

Počas pandémie vlády zaviedli opatrenia na zamedzenie šírenia tohto respiračného ochorenia. Väčšina skúmaných opatrení bola vnímaná negatívne, respektíve tak, že podľa respondentov nemali žiadny znateľný význam. Opatrenie, ktoré obmedzovalo počet cestujúcich v hromadných dopravných prostriedkoch sa zdalo byť účinné podľa respondentov z Poľska. Opatrenie, ktoré nariadilo uzatvorenie hraníc sa zdalo byť najviac účinné respondentom zo Slovenska. Respondenti boli najviac znepokojení zatváraním hraníc a meniacou sa turistickou infraštruktúrou. Ostatné opatrenia, ako napríklad obmedzenie cestovania v rámci jednotlivých krajín, alebo zrušenie mestskej hromadnej dopravy vyzneli z pohľadu respondentov ako nepodstatné.

Samozrejme, existujú možné limity tohto výskumu, najmä z pohľadu zatiaľ nie dostatočne preskúmanej oblasti a stále prebiehajúcej pandémie. Je možné, že časom sa bude správanie ľudí diametrálne odlišovať od toho, ako cestovanie a pandémiu v kombinácií vnímali doteraz.

5. Záver

Pandémia koronavírusu COVID-19spolu so sebou priniesla množstvo opatrení a väčšina z nich ovplyvnila to, ako sa ľudia doteraz správali a akým spôsobom fungovali. Najvýraznejšie ovplyvnila dopravu a cestovateľské správanie sa. Niektoré štáty zavreli svoje hranice a určili podmienky vstupu do krajiny, iné nechali svoje hranice otvorené.

Tento výskum sa zaoberal práve cestovaním počas pandémie na dlhšie vzdialenosti, ktoré boli ovplyvnené asi najviac reštrikciami. Výskum bol zacielený na dva susedné štáty – Poľsko a Slovensko, v ktorých bolo zisťované, ako skúmanú problematiku vnímajú respondenti. Respondenti ponúkli zaujímavé náhľady aj na opatrenia, ktoré so sebou pandémia priniesla, ale pootvorili aj dvere do svojho prežívania, ako sa v nich formovali úsudky o cestovaní.

Aj keď je v niektorých aspektoch zaujímavé skúmať pandémie, je viac než žiadúce dúfať, že tieto ťažké časy čoskoro pominú.

Dedikácia k projektu

V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Príspevok vnikol za podpory MŠMT ČR udelenej UP v (IGA_FF_2020_002).

Literatúra

Abdullah, M., Dias, C., Muley, D., & Shahin, M. (2020). Exploring the impacts of COVID-19 on travel behavior and mode preferences. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives, 8, 100255. doi:10.1016/j.trip.2020.100255*

Browne, A., St-Onge Ahmad, S., Beck, C. R., & Nguyen-Van-Tam, J. S. (2016). The roles of transportation and transportation hubs in the propagation of influenza and coronaviruses: A systematic review. *Journal of Travel Medicine*, 23(1). doi:10.1093/jtm/tav002

Frick, R., & Grimm, B. (2014). Long-Distance Mobility: Current Trends and Future Perspectives. *Institute for Mobility Research, INFRAS, NIT - Institute for tourism research in Northern Europe*. Retrieved from https://www.ifmo.de/files/publications_content/2014/ifmo_2014_Long_Distance_Mobility_en.pdf

Goulias, K. G., & Davis, A. W. (2020). *Mapping the travel behavior genome*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.

GUS. (2021, February 8). Główny Urząd Statystyczny. Retrieved from https://stat.gov.pl/

Hotle, S., Murray-Tuite, P., & Singh, K. (2020). Influenza risk perception and travel-related health protection behavior in the US: Insights for the aftermath of the COVID-19 outbreak. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives*, 5, 100127. doi:10.1016/j.trip.2020.100127

MINV. (2021, February 8). Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. Retrieved from https://www.minv.sk/

JAK VYUČOVAT O HISTORICKÝCH OSOBNOSTECH PROSTŘEDNICTVÍM KOMIKSU?

HOW TO TEACH ABOUT HISTORICAL FIGURES THROUGH COMIC BOOKS?

Kristína VALÁŠKOVÁ

Katedra histórie, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Slovenská republika, valaskova.kristina@gmail.com

Abstrakt:*Komiks svou popularitou již překročil hranice populární literatury a našel si cestu i do vyučovacího procesu. Navzdory jeho popularitě však zůstává v mnoha sférách opomíjeným vyučovacím prostředkem. Cílem příspěvku je nabídnout možnosti využití komiksu při výuce o osobnostech a prezentovat výsledky výzkumu srovnávajícího výuku o osobnostech prostřednictvím komiksu a více rozšířenou frontální výuku na bázi zprostředkování biografických informací o dané osobnosti. Daný experiment se zaměřoval na studenty 7. ročníku osmiletého gymnázia a 4. ročníku bilingválního gymnázia na území Slovenské republiky, s tématikou výuky o osobnostech 20. století.*

Klíčová slova: *komiks; historický komiks; historická osobnost; didaktika; výuka.*

Abstract: *Comic books with their popularity crossed the boundaries of popular literature and found its way into the teaching process. However, despite its popularity, it remains neglected as a teaching tool in many spheres. The aim of the paper is to offer the possibility of using comic books in teaching about personalities and to present the results of research on comparative teaching about historical figures through comic books and more widespread frontal teaching based on the mediation of biographical information about the historical figures. The experiment focused on students of the 7th grade of the eight-year grammar school and students of the 4th grade of the bilingual grammar school in the Slovak Republic, with the topic of teaching about historical figures of the 20th century.*

Key words: *comics; historical comics; historical personality; didactics; teaching.*

1. Úvod

V předkládaném textu vám nabízíme dosavadní výsledky výzkumu, který se zabývá možnostmi výuky dějin 20. století prostřednictvím komiksu. Náš výzkum se zaměřuje na různé komiksy, které rozdělujeme na základě přístupu k zobrazování osobností na komiksy zabývající se určitými historickými osobnostmi a komiksy zabývající se fiktivními osobami na pozadí historických událostí nebo komiksy zobrazující život běžných lidí. V rámci výzkumu jsme se rozhodli zaměřit na komiks právě z důvodu jeho rostoucí popularity u mládeže a z důvodu, že jde o spojení textového a obrazového materiálu. Výzkum jsme odvodili z několika publikací mapujících možnosti využití tohoto alternativního zdroje výuky, ať už ze studie Raika Dowedeita *Comics im Geschichtsunterricht* (Dowedeit, 2011), publikace Geralda Muniera s názvem *Geschichte im Comic: Kőnnen ernsthafte historische Themen auch in form von Bildergeschichten Behandelt Werden?* (Munier, 2004), publikace *Jenseits von Asterix – Comic im Geschichtsunterricht* od Christine Gunderman (Gunderman, 2007), publikace od Christiana Wesselého s názvem *On the History and Hermeneutics of Comics* (Wessely, 2017) nebo publikace Bartłomieja Janického s názvem *Dydaktyczny potencjal komiksu historycznego* (Janicki, 2016) nebo práce Vasileiosa Zagkotasa s názvem *Are comic books appropriate for teaching History? Three suggestions for Greek* (Zagkotas, 2018).

2. Základní terminologie

Pro pochopení celého výzkumu je nutné nejprve definovat médium, které je vyučovacím prostředkem využitým v tomto výzkumu. Komiks můžeme zjednodušeně specifikovat jako určité nezávislé médium, které spojuje jednotlivé obrázky nebo jiné znaky do

určitých prostorových sekvencí (McCloud, 2008). Komiks může, ale také nemusí, obsahovat text, proto jde o specifické médium, které stojí na pomezí obrazových a textových médií.

O přesnějším vymezení komiksu se vedou diskuse, ve většině současných komiksů je však možné identifikovat tři hlavní elementy, které by měly komiksy obsahovat. Těmito elementy jsou obraz, text a symbol (Dowedeit, 2011).

Komiks je obrazovým médiem, proto vnímání komiksu je ovlivněno grafickým stylem autora, ale i volbou barev, nebo právě naopak, jejich absencí v daném obraze. Právě využívání barev může působit na emocionální vnímání čtenáře (Dowedeit, 2011).

Komiks kromě obrazu velmi často obsahuje text, který se může nacházet přímo v obraze nebo vedle něj (Dowedeit, 2011). V rámci umístění těchto textových polí můžeme polemizovat o vzniku moderního komiksu. V případě sériově řazených obrazů s textem uvedeným mimo kresby můžeme za průkopníky komiksu považovat Rodolfa Tőpffera nebo Wilhelma Bushe. V případě komiksu včleňujícího text přímo do nitra obrazu to je Richard Felton Outcault a Rudoplh Dirks (Janicki, 2016).

V současnosti nejčastěji používanou formou textu v komiksu jsou tzv. bubliny, které nabízejí přímou výpověď dané postavy reflektující i danou situaci výpovědi (např. hladká bublina v případě běžné výpovědi, bublina ve tvaru oblaku pro myšlenky a vnitřní prožívání postavy, hranatá bublina pro křičení nebo agresivně orientovanou výpověď) (Dowedeit, 2011). Kromě tohoto typu textu komiksy často obsahují blokový text uvádějící čtenáře do situace a *„soundword“* vyjadřující zvuky a šumy, kterýma autor rozšiřuje plasticitu komiksu (Gunderman, 2007).

Posledním prvkem typickým pro moderní komiks je určité symbolické zobrazování nebo využívání symbolů, které mohou suplovat různé věci, lidi nebo myšlenky (Dowedeit, 2011).

V případě specifického druhu komiksu, tedy historického komiksu, můžeme definovat pět druhů takových komiksů: *Funnies,* tedy komiksy zábavného charakteru, *Quellencomics*, tedy dobové komiksy nabízející odraz myšlení současníků, *Epochen komiksy* zobrazující určité historické období, *Comicroman* jako komiksové zobrazení určitého díla a *Comic history*, který používá skutečné postavy a zobrazuje historické události co nejpřesněji (Pandel, 2000). Obecně se při komiksech ale rozlišuje i to, zda se jedná o *comic strips* (komiksový příběh v malém počtu obrazů) nebo o graphic roman (tedy ucelený komiksový příběh většího rozsahu) (Wessely, 2017).

Historická osobnost je nějakou fyzickou osobou, která signifikantně ovlivnila chod dějin nebo zasáhla do soudobých dějin. Kromě reálných historických osobností může komiks využívat fiktivní nebo kontroverzní historické osobnosti (Kmeť, 2017).

3. Využití historického komiksu ve výuce

Historický komiks je samozřejmě možné uplatnit v rámci výuky. V tomto výzkumu pracujeme především s náčrtem možností výuky podle Zagkotasa a Fykarisa, kteří navrhují komiksy využívat ve formě výkladu nového učiva, při demonstraci jako názorný materiál, v rámci dialogu jako prostředek umožňující komunikaci peer-to-peer, v rámci různých otázek a odpovědí, v případě nabalování různých informací v koncepční mapě jako prostředek vizualizace a v případě brainstormingu (Zagkotas, 2018).

Pro naše podmínky se jako vhodné jeví také způsoby využití komiksu ve výuce podle H. J. Pandela, tedy analýza celého komiksu, výběr několika částí komiksu a zaměření se na rozbor pouze určitých sekvencí po obsahové stránce, zkracování komiksu spojené s jeho obsahovou analýzou a tvoření autorského komiksu skupinou žáků, např. v rámci projektového vyučování (Pandel, 2000).

Kromě toho, že můžeme pracovat s již vytvořeným komiksem, nebo samotní žáci mohou tvořit i své vlastní historické komiksy (Čapek, 2015).

4. Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zmapovat možnosti využití komiksu jako učebního prostředku v rámci hodin dějepisu a také ověřit možnost uplatnění takové výuky v našich zeměpisných šířkách. Kromě těchto cílů se snažíme nabídnout i seznam dostupných komiksů a návod, jak s nimi pracovat v rámci výuky na středních školách.

Výzkumné hypotézy:

- H1: Studenti v experimentální skupině č. 1 budou dosahovat v bodovacím testu lepších výsledků než studenti experimentální skupiny č. 2.
- H2: Studenti obou experimentálních skupin (experimentální skupina č. 1 a experimentální skupina č. 2) budou dosahovat lepších výsledků nežli kontrolní skupina.
- H3: Studenti obou experimentálních skupin (experimentální skupina č. 1 a experimentální skupina č. 2) dosáhnou lepšího hodnocení v otázkách orientovaných na osobnosti nežli studenti v kontrolní skupině.
- H4: Studenti obou experimentálních skupin (experimentální skupina č. 1 a experimentální skupina č. 2) dosáhnou lepšího bodového hodnocení v otázkách orientovaných na popis historických události.

5. Metodický rámec

Při tvorbě materiálů pro výzkum jsme vycházeli z dělení historických komiksů H. J. Pandela a ze Sauerových hesel pro analýzu komiksu na základě kterých jsme vybrali konkrétní komiksy, se kterými budeme pracovat. Tyto komiksy byly vybrány na základě dostupnosti na domácím trhu a v návaznosti na témata uvedená v učebním plánu ISCED 3A, zpracovaná do časově-tematického plánu pro výuku dějepisu v třídách septimy A a ve třídách 4. A a 4. B. Co se týče způsobu, jakým komiks využívat, jsme se rozhodli zvolit pasivní přístup ke komiksům.

Tento výzkum je kvalitativním typem výzkumu, začal v říjnu roku 2020 a v současnosti stále probíhá. Výzkum začal pretestem zjišťujícím stav kognitivních znalostí žáků z jednotlivých časových úseků dějin, které pokrývá naše výuka, a na konci výzkumu bude ověřen posttestem. Následně v experimentální skupině č. 1 a experimentální skupině č. 2 začala experimentální výuka pomocí komiksu naplánovaná na 4 vyučovací hodiny. Z důvodu nenávaznosti jednotlivých témat a nutnosti vyučovat dějiny na základě časově-tematického plánu vytvořeného na dané škole a korespondujícího s plány ISCED 3A nebylo možné odučit jednotlivé hodiny v jednom uceleném časovém úseku.

Vyučovací hodiny lze rozdělit z hlediska zaměření na výuku o osobnostech do dvou kategorií:

1. Výuka o známých historických osobnostech a jejich vlivu na historické události:
    - Výuka prostřednictvím komiksů zaměřená na osobnosti Milana Rastislava Štefánika a Tomáše Garriguea Masaryka;
    - Výuka prostřednictvím komiksů zaměřená na Adolfa Hitlera a odbojové hnutí Tři králové.
2. Výuka prostřednictvím komiksů zaměřená na život běžných lidí a jejich pohled na historické události:
    - Výuka prostřednictvím komiksů zpracovávající téma nástupu KSČ k moci a politické čistky;
    - Výuka prostřednictvím komiksů pracující s tématikou „sametové revoluce“.

Náš dílčí výzkum se zaměřuje pouze na část této problematiky, konkrétně první kategorii. Realizace výzkumu byla plánována na podmínky prezenční výuky, z důvodu zhoršující se pandemické situace však aktuálně probíhá formou distanční výuky prostřednictvím programu Microsoft Teams.

6. Výzkumný soubor

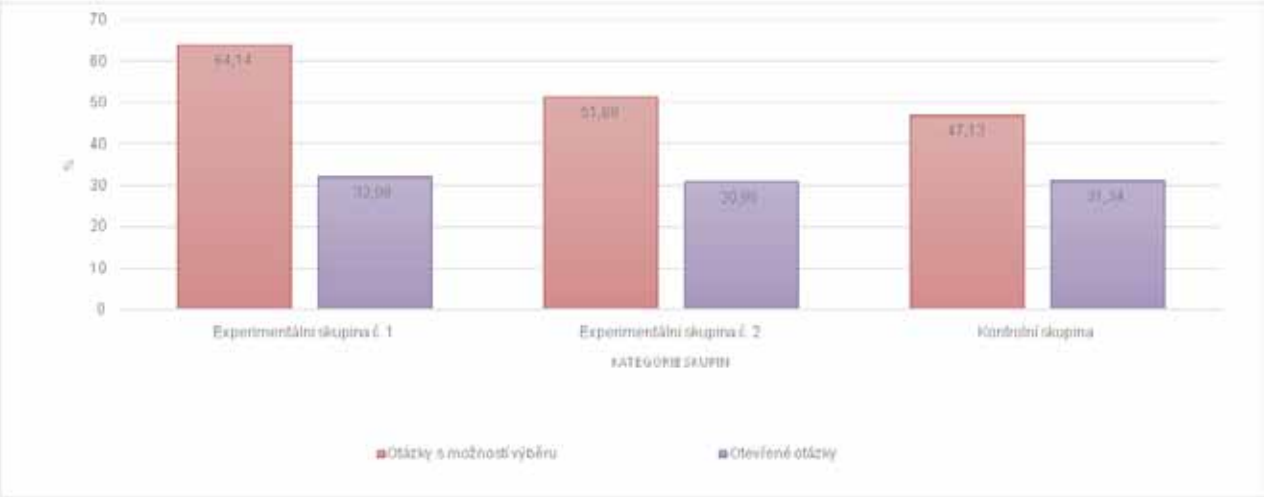
Výzkumný soubor byl tvořen celkově 76 žáky, kteří byli rozděleni do 3 skupin. První skupinu (experimentální skupina č. 1) tvořilo 24 žáků, z toho 10 chlapců a 14 dívek. Tato skupina pracovala s jednotlivými komiksy přímo na hodině. Druhou skupinu (experimentální skupina č. 2) tvořilo 27 žáků, z toho 7 chlapců a 20 dívek. Participanti této skupiny pracovali na hodině s komiksovým

materiálem, který dostali předem k nahlédnutí doma. Poslední skupina (kontrolní skupina) byla tvořena 25 žáky, z toho 6 chlapci a 19 dívkami. Členové této skupiny nepracovali s komiksy a jejich výuka probíhala jinými, klasickými metodami (frontální výklad, práce s učebnicemi, PowerPoint prezentace a práce s interaktivními médii).

Výzkumný soubor byl vybrán na základě dostupnosti. Výzkum probíhá ve formě experimentální výuky po dobu 5 vyučovacích hodin (3 hodiny po 45 minut a 1 hodina po dobu 90 minut), přičemž jde o žáky střední školy, tedy jejich věková hranice se pohybuje od 17 do 19 let.

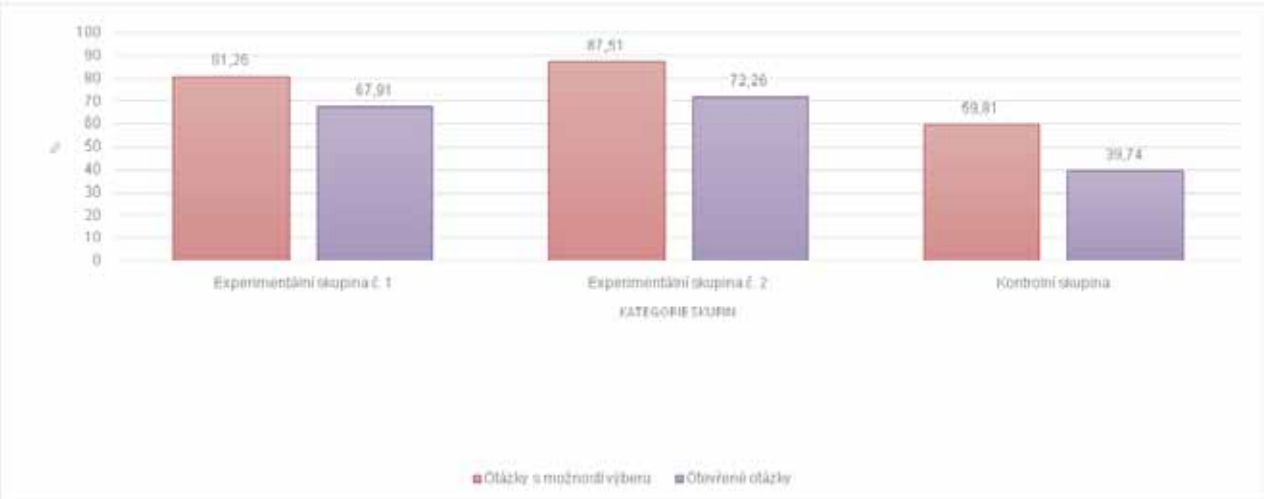
7. Dosavadní výsledky výzkumu

Pretest je tvořen uzavřenými otázkami s možností výběru, otázkami zaměřujícími se na seřazování historických událostí a otevřenými otázkami zaměřenými na doplňování správných odpovědí do textu. V rámci pretestu dosáhli participanti následujících výsledků:



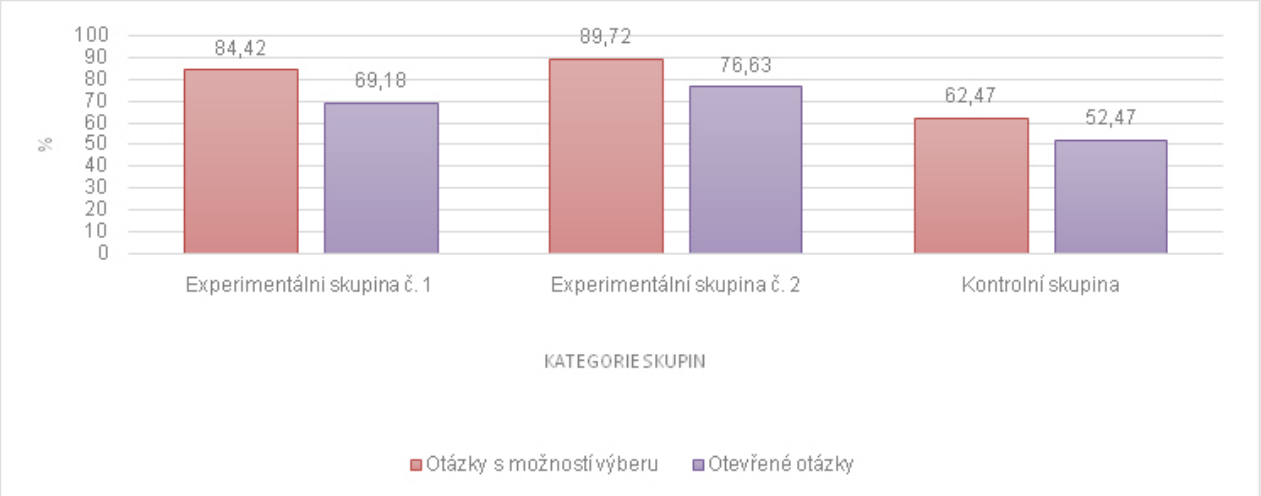
Graf 1: Porovnání úspěšnosti skupin žáků při vybraných typech otázek – pretest (Zdroj: Kristína Valášková, 2021)

V rámci prvního vyučovacího tématu, „Vznik ČSR“, byly na konci materiálu žákům položeny otázky určené k upevnění kognitivních znalostí získaných v rámci hodiny, při kterých dosáhli následujících výsledků:



Graf 2: Porovnání úspěšnosti skupin žáků při vybraných typech otázek – výuka „Vznik ČSR“ (Zdroj: Kristína Valášková, 2021)

V rámci druhé vyučovací hodiny s tématem „Holocaust“ byly žákům obdobně položeny otázky určené k upevnění kognitivních znalostí získaných na hodině s následujícím výsledkem:



Graf 3: Porovnání úspěšnosti skupin žáků při vybraných typech otázek – výuka „Holokaust“ (Zdroj: Kristína Valášková, 2021)

8. Závěry z dosavadních výsledků výzkumu

Z dosud dosažených výsledků můžeme konstatovat, že celkově výuka, ať už frontální bez využití komiksu nebo výzkumná výuka s použitím komiksu, rozvíjí kognitivní znalosti daných témat.

Kromě toho můžeme konstatovat, že výsledky experimentální skupiny č. 1 a experimentální skupiny č. 2 jsou lepší než výsledky Kontrolní skupiny, která je vzdělávána prostřednictvím frontální výuky bez využití komiksů. Samotné výsledky této skupiny však byly nižší i při zjišťování úrovně znalostí v rámci pretestu.

Dále můžeme konstatovat, že kognitivní znalosti dosahují nejvyšší úrovně u experimentální skupiny č. 2, tedy skupiny, která má možnost pracovat s komiksem po delší časový úsek, avšak jsou procentuálně srovnatelné s výsledky experimentální skupiny č. 1, která s komiksem pracuje přímo na hodině a také se s ním poprvé dostává do kontaktu přímo na hodině.

Obě témata v rámci výzkumu byla odučena prostřednictvím distančního vzdělávání, takže v rámci výzkumu je možné předpokládat, že po přechodu na prezenční výuku se tyto výsledky mohou změnit, mimo jiné i z důvodu bližší aktuálnosti témat pro žáky a konečný výsledek experimentu může být tedy odlišný.

9. Diskuse

Náš výzkum majoritně reaguje ve své podstatě na několik odborných zahraničních publikací, které uvádějí komiks jako vhodnou učební pomůcku. To jsou především již výše zmíněné publikace, které se pokoušíme aplikovat na naše podmínky (např. *Comic im Geschichtsunterricht* od Dowedeita, *Dydaktyczny potencjal komiksu historycznego* od Janického, *Comic* od Pandela atd). Námi tvořen výzkum je specifický, protože se v něm zaměřujeme na ověření možností využití komiksu jako učební pomůcky v rámci výuky dějepisu a zjištění efektivity tohoto typu vyučování. V rámci prezentované části výzkumu se částečně zaměřujeme na komiksy zobrazující historické osobnosti.

Náš dosavadní výzkum dokazuje, že respondenti pracující s komiksy v rámci výuky dosahují výše hodnoceny výsledky jako v případě kontrolní skupiny. Navzdory očekáváním, že vyšší výsledky bude dosahovat skupina respondentů pracující s komiksem přímo na hodině, vyšší výsledky v tomto dílčím výzkumu dosahují právě respondenti, kterým byl umožněn delší kontakt s komiksem. Celkové porovnání výsledků našeho výzkumu by mělo probíhat především v rámci domácích podmínek, avšak v rámci našich zeměpisných šířek takový výzkum dosud absentuje.

Pedagogické výzkumy nebo studie zaměřující se na možnosti výuky prostřednictvím komiksu se zaměřují majoritně na názory žáků a jejich zkušenosti s využíváním komiksu v rámci výuky. Takovými příklady jsou například studie českého autora Daniela Kříže, v jejímž rámci se zabýval postoji 145 respondentů spojených s výukou dějepisu prostřednictvím komiksu. Autor zjistil, že více respondentů již někdy pracovalo s komiksem a pracovalo s ním i v rámci vyučovacího procesu, přičemž majoritně tito respondenti označují práci s komiksem na hodinách jako velmi atraktivní nebo atraktivní (Milotová). Jako další můžeme uvést výzkum v rámci diplomové práce Alexandry Bulejová s názvem *Komiks – učebná pomôcka rozvíjajúca tvorivé myslenie*. Autorka v rámci výzkumu pracovala se žáky 5., 8. a 9. ročníku ZŠ a výzkumu se zúčastnilo 56 respondentů, z nichž majoritní většina nečetla předtím komiksy. Výsledkem výzkumu bylo, že respondenti ve většině odpověděli uvedli, že se zajímají o komiksy, zaujala jejich práce s komiksy, komiksy jim přinesly nové informace a zaujala jejich grafická stránka těchto médií a celkově hodnotili vyučování prostřednictvím komiksu jako více efektivní. Většina respondentů by však nepracovalo nebo neví, zda by pracovalo s komiksy i v rámci jiných předmětů a neúčastnila by se do tvorby vlastního komiksu (Bulejová, 2019). V rámci těchto výzkumů se tedy autoři zabývají rozdílnou problematikou a náš výzkum spíše staví na tom, že vyučování komiksu je tedy v našich podmínkách možné a žádané, avšak my se zabýváme samotnou efektivitou využití tohoto média v rámci výuky.

V porovnání se studiemi na naší půdě, je množství zahraničních studií zabývajících se kvalitativním výzkumem výuky prostřednictvím komiksu větší. Jako příklad můžeme uvést studiu Decherovej a Castra s názvem *Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War and the Graphic Novel* (Decker, Castro, 2012), v jejímž rámci se výzkum zaměřoval na výuku prostřednictvím komiksů zobrazujících násilí (Unknown Soldier a Maus). Při tomto výzkumu autoři jako vyučovací metodu využili diskusi a postoje respondentů byly reflektovány v dotazníku. Obdobný výzkum prezentoval i Vasileios Zagkotas ve své studií *Are comic books appropriate for teaching History? Three suggestions for Greek Primary Education* (Zagkotas, 2018), kde se zabývá přímo efektivitou této výuky v oblastech zaměřených na historii, umění, společenskou hierarchii a společenské pohyby. Oba námi zmiňované výzkumy dokazují poměrně vysokou efektivitu práce s komiksem, který rozvíjí kromě kognitivní úrovně žáků i jejich prosociální cítění, což je také záměrem našeho výzkumu.

V rámci výukových metod a vyučování v 21. století se vyučování prostřednictvím komiksu jeví jako vítaná alternativa ke klasickým písemný nebo obrazovým pramenům, protože dokáže snadněji zaujmout žáků. Předpokládáme, že náš výzkum umožní svými závěry podložit nutnost publikace historických komiksů na území Slovenské republiky, jejich využívání v rámci vyučovacího procesu a tím tedy zvýší množství samotných historických komiksů zabývajících se slovenskými dějinami, kterých je v současnosti jen malé množství.

10. Závěr

Cílem předkládané práce bylo zmapovat možnosti využití historického komiksu v rámci výuky dějepisu na středních školách v rámci České republiky a nabídnout dosud dosažené výsledky z tohoto výzkumu, který se zaměřuje v této části na výuku o historických osobnostech prostřednictvím komiksu. Na základě dosud dosažených výsledků můžeme konstatovat, že se potvrzují námi předpokládané výsledky. Konečný výsledek výzkumu bude však možné hodnotit až na konci celého experimentu.

Dějepis, podobně jako další předměty, se vyvíjí a s ním se vyvíjí i jeho výuka. Pro žáky zvyklé pracovat s množstvím médií již není klasická frontální výuka učitelem dostačující. Popularita historického komiksu bude narůstat i na našem území a koncepce výuky prostřednictvím komiksu může být pro žáky alternativou frontální výuky.

Literatura

Bulejová, A. (2019). K*omiks – učebná pomôcka rozvíjajúca tvorivé myslenie*. (Nepublikovaná disertační práce). Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.

Dejepis. Inovovaný štátny vzdělávací program. Získano 26. června 2020 zo stránky Štátneho pedagogického ústavu: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_g_4_5_r.pdf

Decker, A. C., Castro, M. (2012). Teaching History with Comic Books: A Case Study of Violence, War, and the Graphic Novel. In *The History Teacher*, roč. 45, č. 2.

Dowedeit, R. (2011). *Comic im Geschichtsunterricht*. Verlag: GRIN.

Gunderman, Ch. (2007). *Jenseits von Asterix – Comic im Geschichtsunterricht*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Janickij, B. (2016). *Dydaktyczny potencjal komiksu historycznego*. Poznaň: Zin ZIn Press.

Labischova, D., Grácová, B. (2010). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave.

Kmeť, M. (2017). *História a dejepis (Vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu)*. Banská Bystrica: Belianum.

McCloud, S. (2008). *Jak rozumět komiksu*. Brno: BB/art s.r.o.

Munier, G. (2004). Geschichte im Comic: Kőnnen ernsthafte historische Themen auch in form von Bildergeschichten Behandelt Werden?. In *Traverse: Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire*, roč. 11, č. 2.

Pandel, H.-J. (2000). Comic. In Henke-Bockschatz, G., Reeken, D., Sauer, M., Lernbox Geschichte: *Das Methodenbuch*. Hamburg: AAP Lehrerwelt GmbH.

Sauer, M. (2000). *Bilder im Geschichtsunterricht*. Seelze: Velber.

Wessely, Ch. (2017). On the History and Hermeneutics of Comics. In *Journal of Religion, Film and Media*. Získano 26. ledna 2021 zo stránky University of Gratz: https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/1927222?name=Wessely%20Christian%20On%20the%20History%20and%20Hermeneutics%20of%20Comics

Zagkotas, V. (2018). Are comic books appropriate for teaching History? Three suggestions for Greek Primary Education. In *Education* 3-13, roč. 9, č. 47.

KVALITA ŽIVOTA PACIENTOV PO CIEVNEJ MOZGOVEJ PRÍHODE VO VZŤAHU S OSOBNOSTNÝMI VLASTNOSŤAMI

QUALITY OF LIFE OF PATIENTS AFTER STROKE IN RELATION TO PERSONALITY CHARACTERISTICS

Katarína DANČOVÁ

Inštitút aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 949 74 Nitra, Slovensko, katarina.dancova@ukf.sk

Tomáš SOLLÁR

Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 949 74 Nitra, Slovensko

Abstrakt: *Na úroveň subjektívnej kvality života pacientov po ochorení mozgu môžeme nazerať ako na indikátor funkčného stavu, ktorý je ovplyvnený osobnosťou pacienta. Cieľom štúdie je zistiť vzťah medzi osobnosťou a kvalitou života. Výskumný súbor tvorilo 79 pacientov po CMP (Mvek= 68,9 ±12,3). Osobnosť pacientov bola meraná dotazníkom IPIP a kvalita života dotazníkom SS-QoL. Svedomitosť bola najsilnejším prediktorom kvality života pacientov, neskôr extroverzia a emocionálna stabilita. Prívetivosť ani otvorenosť voči skúsenosti nepredikovali kvalitu života. Zo zistení môžeme konštatovať, že pacienti, ktorí sa svedomito podieľajú na priebehu svojej liečby, vyznačujú sa pozitívnou afektivitou a vyhľadávajú interpersonálne vzťahy, majú vyššiu kvalitu života po cievnej mozgovej príhode.*

Kľúčové slová: *kvalita života – cievna mozgová príhoda – osobnosť – teória Veľkej päťky.*

Abstract: *The level of subjective quality of life of patients after brain disease may be perceived as an indicator of functional status which is influenced by patient's personality. The aim of this study is to find out the relation between patient's personality and quality of life. The study sample consisted of 79 patients after stroke (Mage= 68,9 ±12,3). Patient's personality has been measured by IPIP questionnaire and quality of life with SS-Qol questionnaire. Conscientiousness has been the most powerful predictor of patients' quality of life, later on it has been also extroversion and emotional stability. Agreeableness and openness to experience have not predicted the quality of life. Based on findings we can state that patients who participate on their treatment conscientiously, who are characterized by positive affectivity and seek interpersonal relationships, do have higher quality of life after stroke.*

Keywords: *Quality of Life – Stroke- Personality – Five Factor Model.*

1. Úvod

Ochorenie predstavuje pre pacientov negatívnu záťažovú situáciu, ktorá spôsobuje zmeny v bio-psycho-socio-spirituálnych oblastiach ich života (Solgajová, Zrubcová, Vörösová, & Spáčilová, 2017). Úmrtnosť na cievne choroby mozgu je na území Slovenskej republiky 500 na 100 000 obyvateľov ročne. V dôsledku cievnych chorôb mozgu evidujeme najčastejšiu hospitalizáciu dospelej populácie a najvyššiu mortalitu zo všetkých ochorení (Brozman, 2006).

Obraz toho akými spôsobmi ľudia reagujú na svoj zdravotný stav je ovplyvnený ich emóciami, náladami, úrovňou prežívaného stresu, zvládaním záťaže, osobnostnými dispozíciami a takisto faktormi prostredia (Šolcová, Kebza, 2006). Na základe osobnostných dispozícií jednotlivci reagujú jedinečným spôsobom na situácie súvisiace so zdravím alebo chorobou. Podľa toho akými vlastnosťami jednotlivci disponujú, je určená ich citlivosť na spôsoby reagovania v podmienkach stresu a na spôsoby vyhodnocovania zdravotných situácií (Gajdošová, 2014). Ľudia trpiaci takým istým ochorením pristupujú k nemu rôznym spôsobom, pretože disponujú jedinečnými vlastnosťami, ktoré ovplyvňujú ich správanie, myslenie, vnímanie a cítenie. V dôsledku ochorenia mozgu sú

pacienti fyzicky a takisto psychicky invalidizovaní pričom ich kvalita života je výrazne nižšia. Ochorenie mozgu spôsobuje zmeny vo viacerých oblastiach života, ako vo fyzickej, sociálnej a duševnej oblasti. V dôsledku zmien sú pacienti vystavení nadmernému stresu a je dôležité akými spôsobmi sa s ochorením vyrovnávajú.

Osobnostné dispozície determinujú spôsoby vyrovnávania sa s ochorením, definujú zdravotné správanie pacientov a ovplyvňujú kvalitu ich života. Cieľom štúdie je zistiť vzťah medzi osobnostnými vlastnosťami a subjektívnou kvalitou života pacientov po prekonaní cievnej mozgovej príhody (CMP). Ďalším cieľom predkladanej štúdie je zistiť ako spoluúčinnosť osobnostných vlastností bude predikovať kvalitu života pacientov, a ktorá vlastnosť bude najsilnejším prediktorom subjektívnej kvality života pacientov po CMP.

1.1. Cievna mozgová príhoda

Cievna mozgová príhoda je treťou najčastejšou príčinou celosvetovej mortality a morbidity v rozvojových a rozvinutých krajinách sveta (WHO, 2019). CMP ovplyvňuje viaceré oblasti života. Najväčšou mierou sú ovplyvnené sociálne, rodinné, fyzické, emocionálne oblasti a oblasť pracovných návykov (Akinpelu, Odetunde, & Odole, 2012; Akosile et al., 2013; Enato, Yovwin, Ogunrin, 2011; Hamza, Al-Sadat, Loh, & Jahan, 2014). Pacienti po prekonaní ochorenia mozgu stoja pred ťažkou výzvou, ktorá spočíva v prispôsobovaní svojho života následkom ochorenia. Napriek postupnému vývoju medicínskych a chirurgických postupov a kvalite zdravotnej starostlivosti v akútnej fáze po CMP sa mortalita pacientov znižuje avšak veľké množstvo pacientov čelí negatívnym dopadom ochorenia, ťažkostiam v sociálnej reintegrácií, zníženej spokojnosti so životom, fyzickým postihnutiam a emočným poruchám vrátane depresie alebo úzkosti (Bergersen et al., 2010; Donnellan, Hevey, Hickey, & O'Neill, 2006; Hommel et al., 2009; Ostwald, Godwin, & Cron. 2009; Van de Port, Kwakkel, Van Wijk, & Lindeman, 2006; Visser, 2016). V štúdií Kelley-Hayesa et al. (2003) trpelo po šiestich mesiacoch od CMP 50% pacientov hemiparézami končatín, 30% pacientov nebolo schopných prejsť bez pomoci druhej osoby alebo pomocného nástroja, 26% bolo závislých na druhej osobe, 19% malo pretrvávajúce problémy s rečou, 35% trpelo depresiou a 26% pacientov bolo odkázaných na inštitucionálnu starostlivosť. Z toho pohľadu je dôležité skúmanie premenných, ktoré determinujú subjektívnu kvalitu života pacientov s cieľom jej zvyšovania, pretože ochorenie mozgu je recidivizujúcim zdravotným stavom a nie je možné ho definitívne vyliečiť.

1.2. Osobnosť vo vzťahu s kvalitou života

V odbornej literatúre evidujeme veľké množstvo teórií osobnosti. V predkladanej štúdií pri zisťovaní osobnosti pacientov vychádzame z teórie Veľkej päťky (ang. Big Five theory; Five Factor model), ktorú tvorí päť bipolárnych osobnostných čŕt- neurotizmus-emočná stabilita, extroverzia- introverzia, svedomitosť alebo poctivosť, prívetivosť- antagonizmus, otvorenosť voči skúsenosti-konvenčnosť. Neurotizmus je vo veľkej miere spájaný s negatívnymi dopadmi na psychické aspekty života pacientov, spôsobuje a zvyšuje závažné psychické problémy a neurotickí pacienti využívajú menej adaptívne stratégie zvládania. Neurotizmus je v negatívnom vzťahu s kvalitou života u pacientov po CMP. Extroverzia a svedomitosť sú vo vzťahu s vyššou kvalitou života a s nižším rizikom vzniku psychických porúch. Nízka úroveň extroverzie prispieva k vzniku depresie u pacientov po CMP, kde sa riziko vzniku zvyšuje o 6% než u pacientov, ktorí dosahovali vyššie skóre v extroverzii (Aben et al., 2002). Nízka extroverzia súvisí s nižšou psychologickou kvalitou života po troch mesiacoch od CMP (Kim et al., 2013). Nejednoznačné výsledky poukazujú na vzťah medzi prívetivosťou, otvorenosťou voči skúsenosti a kvalitou života u klinickej vzorky (Kotov, Gamez, Schmidt, & Watson, 2010; Malouff, Thorsteinsson a Schutte, 2005; Mirnics et al., 2013). Christensen et al. (2002), Wilson et al. (2004), Weiss a Costa (2005) uvádzajú, že otvorenosť voči skúsenosti sa spomedzi všetkých vlastností teórie Veľkej päťky najmenšou mierou spája s otázkami zdravia a choroby. V metaanalýze Malouffa, Thorsteinssona a Schutteho (2005) zistili, že nízka prívetivosť je vo vzťahu so zvýšeným rizikom vzniku psychických porúch. Neskôr v metaanalýzach Kotova et al. (2010) a takisto Mirnicsa a et al. (2013) zistili, že prívetivosť nebola v žiadnom vzťahu s kvalitou života pacientov. Bruce a Lynch (2011) zistili, že vysoká úroveň neurotizmu, nízka úroveň extroverzie, svedomitosti a prívetivosti predikovali negatívnu afektivitu a úzkosť u pacientov so sklerózou multiplex. Vo výskumoch Abena et al. (2002), Greenopa et al. (2009) a Storora, Byrnea (2006) zistili, že medzi otvorenosťou a kvalitou života u pacientov po CMP neexistuje štatisticky významný vzťah.

Na základe výsledkov prezentovaných štúdií môžeme predpokladať, že neurotizmus bude negatívne predikovať kvalitu života, extroverzia a svedomitosť budú pozitívne predikovať kvalitu života, prívetivosť a otvorenosť voči skúsenosti nebudú predikovať kvalitu života pacientov po CMP.

Metódy

2.1. Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 79 pacientov po CMP. Do výskumu boli zaradení pacienti, ktorí mali klinicky diagnostikovanú cievnu mozgovú príhodu, prekonali cievnu mozgovú príhodu po prvýkrát, mali vek nad 18 rokov a boli motivovaní spolupracovať. Medzi vylučujúce kritéria patrili iné závažné komorbídne ochorenia, ktoré mohli negatívne ovplyvniť výsledky výskumu (rakovina, demencia, a. i.), neschopnosť vypĺňania dotazníkov v dôsledku problémov s rečou, neschopnosť porozumieť examinátorovi a rýchla unaviteľnosť pacienta. Priemerný vek pacientov bol 68,94 roka (SDvek=12,35), z toho 60,4% bolo mužov (n=81) a 39,6% žien (n=53).

2.1.1 Procedúra a dizajn výskumu

Výskum štúdie má neexperimentálny, korelačný dizajn. Zber dát prebiehal od augusta do októbra 2020 vo Fakultnej nemocnici v Nitre na Neurologickej klinike, na lôžkovom a JIS oddelení. Dotazníky boli vypĺňané individuálne s pacientmi spolu s autormi výskumu z dôvodu motorických a fyzických ťažkostí pacientov po prekonaní CMP. Dáta boli zbierané v akútnej fáze ochorenia na štvrtý alebo piaty deň od prekonania CMP. Výskum bol schválený prednostom Neurologickej kliniky a etickou komisiou v Nitre.

2.2. Výskumné nástroje

2.2.1 International Personality Item Pool (IPIP)

Dotazník IPIP pozostáva z dvadsiatich položiek a zisťuje päť osobnostných vlastností: emočná stabilita, extroverzia, prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti. Dotazník je krátkou adaptáciou päťdesiat položkového dotazníka od Goldberga (1999) International Personality Item Pool-Five-Factor Model. Respondenti hodnotia prostredníctvom Likertovej škály od 1- vôbec nevystihuje až 5- úplne vystihuje do akej miery ich dané tvrdenia vystihujú (Hullová, Ďuriš, 2017). Príklady položiek: *„Každodenné povinnosti urobím hneď", „Mám pochopenie pre pocity iných" „Nezaujímajú ma abstraktné myšlienky", „Ľahko sa rozruším" alebo „Rada/rád zabávam spoločnosť".*

2.2.2 Short Stroke Specific Quality of Life scale (SS-QoL-12)

Dotazník je skrátenou adaptáciou štyridsaťdeväť položkového dotazníka SS-QoL-49 autorov Williamsa et al. (1999), merajúceho kvalitu života pacientov po CMP. Post et al. (2011) vytvorili skrátenú verziu dotazníka, pozostávajúceho z dvanástich položiek. Každá položka zisťuje jednotlivé domény, ktoré sú ochorením mozgu zasiahnuté: starostlivosť o seba, pohyblivosť, motorika horných končatín, jazyk, zrak, práca, myslenie, rodinné role, sociálne role, osobnosť, nálada a energia. Dotazník zisťuje fyzickú a psychosociálnu kvalitu života. Z dotazníka vieme zistiť úroveň kvality života v jednotlivých dvanástich doménach, v oblastiach kvality života (fyzická a psychosociálna) a takisto vieme určiť celkové skóre kvality života. Skrátená verzia dotazníka SS-QoL-12 vykazuje adekvátnu vnútornú konzistenciu (Cronbachova α=0,77-0,89) a predikuje v 88-95% variabilitu pôvodnej verzia dotazníka SS--QoL-49 (Post et al., 2011).

2.3. Štatistická analýza dát

Vzťahy medzi jednotlivými osobnostnými vlastnosťami a kvalitou života boli analyzované prostredníctvom jednoduchej lineárnej regresnej analýzy. Spoluúčinnosť osobnostných vlastností vo vzťahu ku kvalite života bola analyzovaná prostredníctvom multivariačnej regresnej analýzy, metódou ENTER. Pri metóde ENTER vstupujú do analýz všetky premenné, pričom je umožnené zhodnotiť veľkosť podielu každej jednej premennej k vysvetleniu variancie závislej premennej. To znamená, že v analýze nie sú eliminované štatisticky nevýznamné prediktory závislej premennej. Pre využitie regresných analýz je nutné overiť viaceré kritéria, dovoľujúce ich použitie, ktoré zvyšujú validitu výsledkov (Rabušic, 2004; Tabachnick, Fidell, 2007). V úvode štatistického spracovania dát prostredníctvom regresných analýz sme overovali nasledujúce kritéria: **veľkosť výskumnej vzorky pre metódu** ENTER v minimálnom počte 20 prípadov na každú premennú, **vybočujúce merania** (outlierov), na základe daného kritéria

bol z analýzy odstránený 1 prípad, **autokorelácie hodnôt reziduálov** závislej premennej, sme zisťovali Durbin- Watsonovým testom, pričom hodnota dosahovala 1,956 čo hovorí o splnení predpokladu nezávislosti v dátach. **Neprítomnosť multikolinearity** sme overovali prostredníctvom koeficientov VIF a Tolerance. Koeficient VIF dosahoval hodnoty od 1,069-1,268 a Tolerance od 0,788-0,955 čo znamená neprítomnosť multikolinearity v dátach. Predpoklad **homosckedasticity** závislej a nezávislých premenných sme overovali prostredníctvom histogramov a regresných bodových grafov. Na základe grafických ukazovateľov sme neidentifikovali homoskedasticitu dát. Posledným kritériom sme overovali **normálne rozloženie dát**. Dáta spĺňali podmienky normálneho rozloženie dát, pričom hodnoty skewness sa pohybovali od hodnôt -0,016 po -0,782 a hodnoty kurtosis od -1,047 po 1,034 (Rabušic, 2004; Tabachnick, Fidell, 2007). Mieru vecnej významnosti výsledkov pri regresných analýzach sme overovali prostredníctvom Cohenovho koeficientu f2, pričom hodnoty od 0,02 do 0,14 hovoria o malom efekte, od 0,15-0,34 o stredne silnom efekte a hodnoty >0,35 o veľkom efekte vzťahu (Cohen, 1992).

2. Výsledky

Cieľom štúdie je zistiť vzťah medzi osobnosťou pacientov a subjektívnou kvalitou života v akútnej fáze CMP. Vzorku tvorilo 79 pacientov, v analýzach však pracujeme so 78 pacientmi, z dôvodu odstránenie jedného prípadu ako kritéria využitia regresných analýz. Konečnú výskumnú vzorku tak tvorí 78 pacientov po CMP.

3.1. Deskripcia skúmaných premenných

Tab. 1: Deskriptívna štatistika skúmaných premenných (n=78)

	M	*SD*	*Šikmoť*	*Strnosť*	*Min*	*Max*
Emocionálna stabilita	*12,84*	*2,95*	*-0,058*	*-0,655*	*7*	*20*
Extroverzia	*11,63*	*3,88*	*0,182*	*-0,950*	*5*	*19*
Otvorenosť	*12,49*	*3,12*	*-0,016*	*-1,034*	*7*	*19*
Prívetivosť	*14,04*	*2,94*	*-0,782*	*0,048*	*5*	*19*
Svedomitosť	*12,94*	*3,06*	*-0,328*	*-0,696*	*6*	*18*
Kvalita života	*2,89*	*0,74*	*0,168*	*-1,047*	*1,58*	*4,42*

Legenda: M- priemer; SD- štandardná odchýlka; Min- minimálna dosiahnutá hodnota; Max- maximálna dosiahnutá hodnota

Tab. č. 1 popisuje deskriptívne ukazovatele skúmaných premenných. Najvyššie možné dosiahnuté skóre v osobnostných premenných dosahuje dvadsať bodov. V nami skúmanom súbore najvyššie skóre dosahovali pacienti v úrovni prívetivosti (M=14,04) a najnižšie v extroverzii (M=11,63). V emocionálnej stabilite bol dosiahnutý maximálny počet bodov (Max=20), pričom najnižší dosiahnutý počet bodov bol dosiahnutý v prívetivosti (Min=5) a extroverzii (Min=5). Maximálny počet v kvalite života dosahuje 5 bodov. Kvalita života dosahuje v súbore pacientov priemernú hodnotu 2,89 bodov. Čím je skóre v kvalite života vyššie, tým vyššiu kvalitu života pacienti vnímajú.

3.2. Osobnostné vlastnosti ako prediktory kvality života

Tab. 2: Osobnostné vlastnosti ako prediktory kvality života- jednoduché lineárne regresie (n=78)

				Neštandard. koeficienty		*Štandard. koeficient*		
	R	*R²*	*F*	*B*	*SE*	*B*	*t*	*p*
Emocionálna stabilita	*0,335*	*0,113*	*9,761***	*-0,084*	*0,02*	*-0,335*	*-3,124*	*0,003*
Extroverzia	*0,266*	*0,071*	*5,851**	*0,051*	*0,02*	*0,266*	*2,419*	*0,018*
Otvorenosť	*0,261*	*0,068*	*5,641**	*0,062*	*0,02*	*0,261*	*2,375*	*0,020*
Prívetivosť	*0,175*	*0,031*	*2,443*	*0,044*	*0,02*	*0,175*	*1,563*	*0,122*
Svedomitosť	*0,385*	*0,148*	*13,404****	*0,093*	*0,02*	*0,385*	*3,661*	*0,000*

*Legenda: závislá premenná- kvalita života; R- koeficient viacnásobnej korelácie; R²- koeficient determinácie; F- výsledok F testu; B- neštandardizovaný regresný koeficient; SE- štandardná chyba; β- štandardizovaný regresný koeficient; t- t-test; * p < 0,05; ** p < 0,01;*** p < 0,001*

Emocionálna stabilita štatisticky významne predikuje kvalitu života (p=0,003). Vzťah medzi emočnou stabilitou a kvalitou života je stredne silný a negatívny (β= -0,335). Emocionálna stabilita vysvetľuje 11,3% variability kvality života. Na základe koeficientu vecnej významnosti (f^2=0,12) ide o slabý vzťah. Z výsledkov vyplýva, že čím sú pacienti viac neurotickí, tým majú nižšiu kvalitu života avšak výsledok je vecne slabý.

Extroverzia (p=0,018) spolu s otvorenosťou voči skúsenosti (p=0,020) štatisticky významne predikujú kvalitu života. Vzťahy medzi premennými sú pozitívne a slabé (β_{ext}= 0,266; β_{otv}= 0,261). Extroverzia vysvetľuje 7,1% a otvorenosť 6,8% variability kvality života. Na základe koeficientu vecnej významnosti ide o slabý efekt medzi extroverziou (f^2=0,07) a takisto medzi otvorenosťou voči skúsenosti (f^2=0,07) a kvalitou života. To znamená, že čím sú pacienti extrovertnejší a otvorenejší, tým hodnotia svoju kvalitu života vyššie avšak vecná významnosť výsledku je slabá.

Vzťah medzi prívetivosťou a kvalitou života nie je štatisticky významný (p=0,122). Svedomitosť štatisticky významne predikuje kvalitu života (p<0,001). Vzťah je stredne silný a pozitívny (β= 0,385). Svedomitosť vysvetľuje 14,8% variability kvality života. Na základe koeficientu vecnej významnosti ide o stredný efekt vzťahu (f^2=0,17). To znamená, že čím sú pacienti viac svedomitejší, tým hodnotia svoju kvalitu života vyššie.

3.3. Osobnosť pacienta ako prediktor kvality života

Tab. 3: Osobnosť ako prediktor subjektívnej kvality života- multivariačná regresná analýza (n=78)

				Neštandard. koeficienty		*Štandard. koeficient*		
	R	*R²*	*F*	*B*	*SE*	*β*	*t*	*p*
Emocionálna stabilita	*0,551*	*0,304*	*6,378 ****	*-0,056*	*0,02*	*-0,223*	*-2,060*	*0,043*
Extroverzia				*0,044*	*0,01*	*0,230*	*2,307*	*0,024*
Otvorenosť				*0,036*	*0,02*	*0,151*	*1,494*	*0,139*
Prívetivosť				*-0,004*	*0,02*	*-0,015*	*-0,139*	*0,890*
Svedomitosť				*0,082*	*0,02*	*0,341*	*3,312*	*0,001*

*Legenda: závislá premenná- kvalita života; R- koeficient viacnásobnej korelácie; R²- koeficient determinácie; F- výsledok F testu; B- neštandardizovaný regresný koeficient; SE- štandardná chyba; β- štandardizovaný regresný koeficient; t- t-test; *** p < 0,001*

Z výsledkov multivariačnej regresnej analýzy metódou ENTER vyplýva, že celkový model je štatisticky významný (F=6,378; p<0,001). Model vysvetľuje vyše 30% variability subjektívnej kvality života pacientov (R^2= 0,304). Na základe koeficientu vecnej významnosti môžeme hovoriť o veľkom efekte vzťahov (f^2=0,43).

V skúmanom modeli sú emocionálna stabilita, extroverzia a svedomitosť štatisticky významnými prediktormi kvality života (p_{neu}<0,05; p_{ext}<0,05; p_{sve}=0,001). Otvorenosť a prívetivosť nie sú štatisticky významné prediktory kvality života (p_{otv}>0,05; p_{pri}>0,05). Emocionálna stabilita negatívne predikuje kvalitu života v slabom vzťahu (β= -0,223), extroverzia v pozitívnom a slabom vzťahu (β= 0,230) a svedomitosť v pozitívnom, stredne silnom vzťahu (β= 0,341).

Z výsledkov vyplýva, že pre hodnotenie subjektívnej kvality života pacientov sú dôležitými prediktormi úroveň emocionálnej stability, extroverzie a svedomitosti. To znamená, že čím sú pacienti menej emocionálne stabilnejší, viac extrovertnejší a viac svedomitejší, tým hodnotia svoju kvalitu života vyššie. V modeli sa ako najsilnejší prediktor prejavuje svedomitosť, následne extroverzia a emocionálna stabilita. Extroverzia a emocionálna stabilita sú však s kvalitou života v slabom vzťahu zatiaľ čo svedomitosť v stredne silnom. Vzťahy sú však vecne významné a teda využiteľné v reálnych podmienkach.

3. Diskusia

Cieľom predkladanej štúdie bolo zistiť ako osobnostné vlastnosti pacientov po prekonaní CMP predikujú ich subjektívnu kvalitu života. Z výsledkov vyplýva, že osobnosť pacienta je v procese rekonvalescencie dôležitá, pretože určuje úroveň subjektívnej kvality života. Vzťahy medzi emočnou stabilitou, extroverziou, otvorenosťou a svedomitosťou a kvalitou života sú významné. Prívetivosť nepredikuje kvalitu života pacientov v akútnej fáze CMP. Spoluúčinnosť osobnostných premenných v analýzach, však predikuje kvalitu života iným spôsobom. Svedomitosť vtedy predstavuje najsilnejší prediktor subjektívnej kvality života pacientov v akútnej fáze po CMP, následne extroverzia a emočná stabilita, ktoré sú však v slabom vzťahu s kvalitou života.

Vo výskumoch skúmajúcich osobnostné vlastnosti pacientov po CMP vo vzťahu s kvalitou života zistili, že neurotizmus negatívne ovplyvňuje životnú pohodu pacientov. Pre črtu neurotizmu je charakteristická nízka sebadôvera, pesimizmus, beznádej, vyššia zraniteľnosť voči stresu, negatívna emocionalita, smútok, hnev, vina, iracionalita, problémy v ovládaní impulzov (Blatný et al., 2015; Dwan, Ownsworth, 2017; Hřebíčková, 2011; Ruisel et al., 2008). Tieto charakteristiky znižujú úroveň kvality života pacientov. Spôsoby vyrovnávania sa s ochorením častokrát nie sú adaptívne pretože pacienti hodnotia ochorenie ako vysoko ohrozujúcu udalosť, ktorá negatívne ovplyvňuje ich fungovanie. Požiadavky prostredia na zvládnutie ochorenia vnímajú spôsobom, že prevyšujú ich vlastné zdroje, ktorými disponujú (Dwan, Ownsworth, 2017). Tým pádom je pre neurotických pacientov ťažké vyrovnať sa s ochorením, ktorým trpia čo negatívne ovplyvňuje ich percepciu kvality života.

Osobnostné črty extroverzie a svedomitosti pozitívne predikujú kvalitu života pacientov po CMP. Kim et al. (2013) zistili, že nízka úroveň extroverzie a svedomitosti spolu s vysokou úrovňou neurotizmu znižujú kvalitu života pacientov po CMP po troch mesiacoch od cievnej mozgovej príhody. Vyššia extroverzia a takisto svedomitosť súvisia jednak s vyššou kvalitou života ale takisto aj s nižším rizikom vzniku psychických porúch (Kotov et al., 2010; Mirnics et al., 2013). Môžeme konštatovať, že extroverzia spolu so svedomitosťou predstavujú protektívne faktory vzniku duševných porúch. Pre extrovertov a svedomitých pacientov je charakteristická schopnosť prežívať pozitívne emócie, spoločenskosť, zhovorčivosť, vysoká excitovanosť a vyhľadávanie interpersonálnych interakcii a pre svedomitosť húževnatosť, kontrola a regulácia impulzov, orientácia na ciele, úspech, na úlohy a prácu, vytrvalosť, organizovanosť a dôkladnosť. Pacienti s týmito vlastnosťami vnímajú dôsledky ochorenia ako výzvu pre adaptívne zvládnutie, využívajú adaptívne a proaktívne stratégie zvládania sú si vedomí svojich vlastných zdrojov pre zvládanie ochorenia, aktívne a svedomito sa podieľajú na svojej liečbe (Blatný et al., 2015; Dwan, Ownsworth, 2017; Hřebíčková, 2011; Ruisel et al., 2008). Tým je ich subjektívna kvalita života vyššia.

Christensen et al. (2002), Wilson et al. (2004), Weiss a Costa (2005) uvádzajú, že otvorenosť voči skúsenosti sa spomedzi všetkých vlastností teórie Veľkej päťky najmenšou mierou spája s otázkami zdravia a choroby. Z metaanalýzy Dwana a Ownsworthovej (2017) vyplýva, že výskumy týkajúce sa osobnosti a kvality života pacientov po CMP, skúmali otvorenosť len v štyroch z deviatich štúdií. Z troch z nich nebol preukázaný žiadny signifikantný vzťah medzi otvorenosťou a kvalitou života (Aben et al., 2002; Greenop et al., 2009; Storor, Byrne, 2006). V jednej štúdií autori zistili, že pacienti, ktorí dosahovali vyššie skóre v otvorenosti tri mesiace od CMP, tak ich úroveň psychologickej kvality života sa medzi 2. týždňom a 3 mesiacmi zvýšila (Kim et al., 2013). Z výsledkov vyplýva že otvorenosť pozitívne predikovala kvalitu života pacientov po CMP avšak malou až zanedbateľnou mierou. Potvrdenie vzťahu môžeme vysvetliť prostredníctvom schopnosti flexibilného zvládania ochorenia. Pacienti dosahujúci vysoké skóre v otvore-

nosti zvládajú dôsledky ochorenia veľmi flexibilne, vnímajú ich skôr ako výzvu a príležitosť pre osobnostný rast. Tým nepripisujú dopadom ochorenia prílišný význam čo sa môže odzrkadliť aj na percepcií subjektívnej kvality ich života.

Prívetivosť nepredikovala kvalitu života pacientov po CMP. Výsledky korešpondujú s viacerými autormi, ktorí tvrdia, že prívetivosť malou až zanedbateľnou mierou predikuje funkčný stav pacientov (Kotov et al., 2010; Mirnics et al., 2013).

Keďže osobnostné vlastnosti teórie Veľkej päťky neexistujú izolovane, rozhodli sme sa skúmať spoluúčinnosť osobnostných faktorov vo vzťahu ku kvalite života. Pri skúmaní osobnostných vlastností ako štruktúry osobnosti pacientov alebo spoluúčinnosti všetkých piatich osobnostných čŕt, predikcie kvality života vychádzali iným spôsobom. V tomto prípade sa svedomitosť ukazuje ako najsilnejší prediktor kvality života, následne extroverzia a emočná stabilita, ktoré však boli asociované so subjektívnou kvalitou života slabými vzťahmi. Z výsledkov môžeme konštatovať, že v akútnej fáze po CMP je v určovaní subjektívnej kvality dôležitá črta svedomitosti. Kvalita života spolu s osobnostnými vlastnosťami boli merané na 4. alebo 5. deň po CMP, teda v akútnej fáze ochorenia.

Po prekonaní ochorenia mozgu sa pacienti nachádzajú v situácií nadmerného stresu. Vyhliadky do budúcna môžu byť neisté, môžu zvyšovať negatívne prežívanie a vnímanie choroby a takisto znižovať kvalitu života pacientov. Ak sú však pacienti svedomití, to znamená, že dbajú na orientáciu na cieľ a úspech, ktorý predstavuje úspešná rekonvalescencia, sú orientovaní na úlohy a prácu, sú vytrvalí a organizovaní, majú všetky predpoklady nato, aby vnímali ochorenie a najmä jeho dopady menej negatívne. Vo výskume Žugelju et al. (2010) zistili, že svedomitosť u pacientov s chronickými ochoreniami určuje schopnosť adherentného správania. Svedomití pacienti dodržiavali postupy rehabilitačnej liečby, boli zodpovední ku svojmu zdraviu a podporovali zdravý životný štýl. Pacienti sa správali takisto menej zdravotne rizikovo a vnímali dôležitosť starostlivosti o svoje zdravie. Pacienti boli presvedčení, že svedomité pristupovanie k ich zdravotnému stavu podporuje proces rekonvalescencie a zvyšuje pocit vyššej životnej spokojnosti. Solgajová et al. (2018) zistili, že svedomitosť a extroverzia boli vo vzťahu s proaktívnym zvládaním záťaže u pacientov s ischemickou chorobou srdca. Proaktívne zvládanie záťaže smeruje k osobnostnému rastu a pre život človeka má pozitívne funkcie. Greenglasová a Fiksenbaumová (2009) zdôrazňujú pozitívne dopady proaktívneho zvládania do budúcna, pretože podporuje úspešné starnutie, osobnostný rast a optimalizuje úroveň života v strednom a staršom veku. Môžeme predpokladať, že svedomitosť pozitívne predikuje proaktívne zvládanie a toto zvládanie predikuje vyššiu kvalitu života.

Zo zistení autorov sa javí, že svedomitý prístup k liečbe a dodržiavanie postupov liečby, zvyšuje subjektívnu kvalitu života pacientov. To znamená, že ak pacient pristupuje svedomito k liečbe súvisí to s vyššou subjektívnou kvalitou života. Tieto charakteristiky a vedomosť o svedomitom zaobchádzaní so zdravím sú preto v akútnej fáze CMP dôležitejšie prediktory kvality života než úroveň extroverzie alebo emočnej lability pacientov.

V metaanalýze Dwana a Ownsworthovej (2017) a v prehľadovej štúdií Dančovej et al. (2019) zistili, že v takmer všetkých štúdiách je neurotizmus najvýznamnejší osobnostný faktor vo vzťahu s funkčným stavom pacientov po CMP. Rozdiel vo výsledkoch v štúdiách a v našom výskume môže byť spôsobený časom merania premenných. V štúdiách boli osobnostné vlastnosti a funkčný stav pacientov meraný v subakútnych fázach CMP. V našom výskume sme premenné merali v akútnej fáze CMP. Môžeme teda predpokladať, že čas od ochorenia mozgu zohráva dôležitú úlohu v predikcii daných vzťahov. Pre potvrdenie predpokladu je nutný ďalší výskum a longitudinálne skúmanie vzťahov.

Záver

Po cievnej mozgovej príhode sú mnohé oblasti života pacienta narušené. Pacienti môžu prežívať problémy v emocionálnej oblasti, ktoré sa prejavujú zmenami emócií a ich regulácie, problémy v sociálnej oblasti ako strata kontextu života, zmeny vo vzťahoch s druhými ľuďmi, zánik predtým zastávaných sociálnych rolí, a takisto problémy v biologickej rovine ako napríklad strata spojenia s určitou časťou svojho tela, kedy sa pacienti po CMP cítia ako „neúplní“, časti svojho tela vnímajú ako cudzie alebo nespoľahlivé. V mnohých prípadoch sa pridružujú problémy s rečou, dochádza ku deficitu v kognitívnych schopnostiach a pretrvávajú problémy s motorickými funkciami (Jakubíková, 2009; Satink et al., 2013; Shipley et al., 2018). V dôsledku negatívnych dopadov CMP sa kvalita života pacientov výrazne znižuje. To ako pacienti hodnotia svoju kvalitu života záleží akými osobnostnými vlastnosťami disponujú. V akútnej fáze CMP je svedomitosť najsilnejším prediktorom subjektívnej kvality života. Ak sú pacienti svedomití, orientujú sa na cieľ, ktorý predstavuje úspešnú rekonvalescenciu, sú orientovaní na úlohy a prácu, sú vytrvalí a organizovaní, majú všetky predpoklady nato, aby vnímali svoje ochorenie a najmä jeho dopady menej negatívne.

Ochorenie akým je CMP nie je možné definitívne vyliečiť čo môže mať za následok nižšiu kvalitu života pacientov. Je však dôležité poznať osobnosť pacienta, ktorá determinuje pacientovo vnímanie subjektívnej kvality života. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že ak pacienti, ktorí prekonali CMP a sú svedomití, hodnotia svoju kvalitu života vyššie.

Dedikácia k projektu

Štúdia vznikla ako súčasť grantového projektu VEGA 1/0418/19 – Zvládanie záťaže v procese rekonvalescencie po cievnej mozgovej príhode. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Literatúra

Aben, I., Denollet, J., Lousberg, R., Verhey, F., Wojciechowski, F., & Honig, A. (2002). Personality and vulnerability to depression in stroke patients: a 1-year prospective follow-up study. *Stroke*, 33(10), 2391-2395. doi: 10.1161/01.STR.0000029826.41672.2E.

Akinpelu, A. O., Odetunde, M. O., & Odole, A. C. (2012). Cross-cultural adaptation and initial validation of the Stroke-Specific Quality of Life Scale into the Yoruba language. *International Journal of Rehabilitation Research*, 35(4), 339-344. doi: 10.1097/MRR.0b013e328355dd54.

Akosile, C. O., Adegoke, B., Ezeife, C. A., Maruf, F. A., Ibikunle, P. O., Johnson, O. E., ... & Dada, O. O. (2013). Quality of life and sex-differences in a south-eastern Nigerian stroke sample. *African Journal of Neurological Sciences*, 32(1), 19-25.

Bergersen, H., Frøslie, K. F., Sunnerhagen, K. S., & Schanke, A. K. (2010). Anxiety, depression, and psychological well-being 2 to 5 years poststroke. *Journal of stroke and Cerebrovascular diseases*, 19(5), 364-369. doi: 10.1016/j.jstrokecerebrovasdis.2009.06.005.

Blatný, M. et al. (2015). *Personality and Well-being Across the Life-span*. New York: Palgrave Macmillan.

Bruce, J. M., & Lynch, S. G. (2011). Personality traits in multiple sclerosis: association with mood and anxiety disorders. *Journal of psychosomatic research*, 70(5), 479-485. doi: 10.1016/j.jpsychores.2010.12.010.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.155.

Dančová, K., Turzáková, J., Baňasová, K., & Romanová, M. (2019). How do personality characteristics influence recovery after stroke? A literature review. *Pomáhajúce profesie*, 2(1), 17-29.

Donnellan, C., Hevey, D., Hickey, A., & O'Neill, D. (2006). Defining and quantifying coping strategies after stroke: a review. Journal of Neurology, *Neurosurgery & Psychiatry*, 77(11), 1208-1218. doi: 10.1136/jnnp.2005.085670.

Dwan, T., & Ownsworth, T. (2019). The Big Five personality factors and psychological well-being following stroke: a systematic review. *Disability and rehabilitation*, 41(10), 1119-1130. doi: 10.1080/09638288.2017.1419382.

Enato, E. F. O., Yovwin, E. O., & Ogunrin, O. A. (2011). Assessment of health-related quality of life in stroke survivors attending two healthcare facilities in Benin City, Nigeria. *Journal of Pharmacy & Bioresources*, 8(1), 54-60. doi: 10.4314/jpb.v8i1.9.

Gajdošová, B. (2014). Osobnostné faktory a správanie súvisiace so zdravím. *Československá Psychologie*, 58(6), 559-570.

Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five--factor models. *Personality psychology in Europe*, 7(1), 7-28.

Greenglass, E. R., & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being: Testing for mediation using path analysis. *European psychologist*, 14(1), 29-39. doi: 10.1027/1016-9040.14.1.29.

Greenop, K. R., Almeida, O. P., Hankey, G. J., Van Bockxmeer, F., & Lautenschlager, N. T. (2009). Premorbid personality traits are associated with post-stroke behavioral and psychological symptoms: a three-month follow-up study in Perth, Western Australia. *International psychogeriatrics*, 21(6), 1063-1071. doi: 10.1017/S1041610209990457.

Hamza, A. M., Al-Sadat, N., Loh, S. Y., & Jahan, N. K. (2014). Predictors of poststroke health-related quality of life in Nigerian stroke survivors: a 1-year follow-up study. *BioMed research internationa*l, 2014(1), 1-17. doi: 10.1155/2014/350281.

Hommel, M., Trabucco-Miguel, S., Joray, S., Naegele, B., Gonnet, N., & Jaillard, A. (2009). Social dysfunctioning after mild to moderate first-ever stroke at vocational age. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 80(4), 371-375. doi: 10.1136/jnnp.2008.157875.

Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti*. Praha: Grada Publishing.

Hullová, D., Ďuriš, R. (2017). Slovenská verzia dotazníku Mini IPIP. Získané 12. októbra 2020 z http://ipip.ori.org/newItemTranslations.htm.

Christensen, A. J., Ehlers, S. L., Wiebe, J. S., Moran, P. J., Raichle, K., Ferneyhough, K., & Lawton, W. J. (2002). Patient personality and mortality: a 4-year prospective examination of chronic renal insufficiency. *Health psychology*, 21(4), 315-320. doi: 10.1037/0278-6133.21.4.315.

Jakubíková, H. (2009). Najčastejšie neurologické ochorenia vyžadujúce paliatívnu liečbu. Paliatívna medicína a liečba bolesti, 2(1), 37-41. Získané 12. apríla 2020 z https://www.solen.sk/casopisy/paliativna-medicina-a-liecba-bolesti/najcastejsie-neurologicke-ochorenia-vyzadujuce-paliativnu-liecbu.

Kelly-Hayes, M., Beiser, A., Kase, C. S., Scaramucci, A., D'Agostino, R. B., & Wolf, P. A. (2003). The influence of gender and age on disability following ischemic stroke: the Framingham study. *Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases*, 12(3), 119-126. doi: 10.1016/S1052-3057(03)00042-9.

Kim, S. Y., Kim, J. M., Stewart, R., Kang, H. J., Kim, S. W., Shin, I. S., ... & Yoon, J. S. (2013). Influences of personality traits on quality of life after stroke. *European neurology*, 69(3), 185-192. doi: 10.1159/000345699.

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.

Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., & Schutte, N. S. (2005). The relationship between the five-factor model of personality and symptoms of clinical disorders: A meta-analysis. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 27(2), 101-114. doi: 10.1007/s10862-005-5384-y.

Mirnics, Z., Heincz, O., Bagdy, G., Surányi, Z., Gonda, X., Benko, A., ... & Juhasz, G. (2013). The relationship between the big five personality dimensions and acute psychopathology: mediating and moderating effects of coping strategies. *Psychiatria Danubina*, 25(4), 1-388.

Ostwald, S. K., Godwin, K. M., & Cron, S. G. (2009). Predictors of life satisfaction in stroke survivors and spousal caregivers twelve to twenty-four months post discharge from inpatient rehabilitation. *Rehabilitation nursing: the official journal of the Association of Rehabilitation Nurses*, 34(4), 160-174.

Post, M. W., Boosman, H., Van Zandvoort, M. M., Passier, P. E., Rinkel, G. J., & Visser-Meily, J. M. (2011). Development and validation of a short version of the Stroke Specific Quality of Life Scale. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 82(3), 283-286. doi: 10.1136/jnnp.2009.196394.

Rabušic, L. (2004). Mnohonásobná lineární regrese. Získané 12. januára 2019 z <https://is.muni.cz/el/1423/podzim2004/SOC418/multipl_regres_1.pdf>.

Ruisel, I. et al. (2008). *Myslenie- osobnosť- múdrosť.* Ústav experimentálnej psychológie SAV v Bratislave: Slovak Academic press.

Satink, T., Cup, E. H., Ilott, I., Prins, J., de Swart, B. J., & Nijhuis-van der Sanden, M. W. (2013). Patients' views on the impact of stroke on their roles and self: a thematic synthesis of qualitative studies. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 94(6), 1171-1183. doi: 10.1016/j.apmr.2013.01.011.

Shipley, J., Luker, J., Thijs, V., & Bernhardt, J. (2018). The personal and social experiences of community-dwelling younger adults after stroke in Australia: a qualitative interview study. *BMJ open*, 8(12). doi: 10.1136/bmjopen-2018-023525.

Šolcová, I., & Kebza, V. (2006). Typy chování, typy osobnosti a jejich vztah ke zdraví. *Československá psychologie*, 50(5), 419-430.

Solgajová, A., Vörösová, G., Sollár, T., Zrubcová, D., & Rosinský, R. (2018). Proaktívne zvládanie záťaže u pacientov s ischemickou chorobou srdca. Pomáhajúce profesie, 1(1), 55-63. doi: 10.17846/PP.2018.1.1.

Solgajová, A., Zrubcová, D., Vörösová, G., & Spáčilová, Z. (2017). Zvládanie záťaže u pacientov s ischemickou chorobou srdca. *Ošetrovateľstvo a pôrodná asistencia*, 15(6), 45-49.

Storor, D. L., & Byrne, G. J. (2006). Pre-morbid personality and depression following stroke. *International psychogeriatrics*, 18(3), 457-469. doi: 10.1017/S1041610206003188.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston : Pearson/Allyn Bacon.

Van De Port, I. G., Kwakkel, G., Van Wijk, I., & Lindeman, E. (2006). Susceptibility to deterioration of mobility long-term after stroke: a prospective cohort study. *Stroke*, 37(1), 167-171. doi: 10.1161/01.STR.0000195180.69904.f2.

Visser, M. (2016). *How to Cope with Stroke?: The effectiveness of Problem Solving Therapy*. Rotterdam: Erasmus Unuversiteit Rotterdam.

Weiss, A., & Costa Jr, P. T. (2005). Domain and facet personality predictors of all-cause mortality among Medicare patients aged 65 to 100. *Psychosomatic medicine*, 67(5), 724-733.doi: 10.1097/01.psy.0000181272.58103.18.

WHO. (2019). World health statistics overview 2019: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Získané 15. novembra 2019 z https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/ 10665/311696/WHO-DAD-2019.1-eng.pdf.

Williams, L. S., Weinberger, M., Harris, L. E., Clark, D. O., & Biller, J. (1999). Development of a stroke-specific quality of life scale. *Stroke*, 30(7), 1362-1369. doi: 10.1161/01.STR.30.7.1362.

Wilson, R. S., Mendes de Leon, C. F., Bienias, J. L., Evans, D. A., & Bennett, D. A. (2004). Personality and mortality in old age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 59(3), 110-116. doi: 10.1093/geronb/59.3.P110.

Žugelj, U., Zupančič, M., Komidar, L., Kenda, R., Varda, N. M., & Gregorič, A. (2010). Self-reported adherence behavior in adolescent hypertensive patients: the role of illness representations and personality. *Journal of pediatric psychology*, 35(9), 1049-1060. doi: 10.1093/jpepsy/jsq027.

MEZI PSYCHOLOGIÍ A HISTORIÍ: PSYCHOHISTORIE A JEJÍ MÍSTO VE SPOLEČENSKÝCH VĚDÁCH

BETWEEN PSYCHOLOGY AND HISTORY: PSYCHOHISTORY AND ITS PLACE IN SOCIAL SCIENCES

Martin BRUMMER

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Česká republika, brummer@pppsk.cz

Abstrakt: *Cílem příspěvku je představit psychohistorii jako mezioborový vědní přístup zabývající se psychologickou deskripcí historicky významných osob. Uvedeny jsou hlavní výzkumné cíle psychohistorie, způsob práce s prameny a možnosti aplikace psychologických teorií na data historické povahy. Text stručně shrnuje historii přístupu, zmiňuje hlavní české i zahraniční texty věnující se jeho teoretickým východiskům, uvádí výhody a rizika psychohistorického přístupu ve vědecké a praktické psychologii.*

Klíčová slova: *psychohistorie; psychobiografie; psychologie; historiografie; analýza pramenů.*

Abstract: *The paper outlines psychohistory, the interdisciplinary scientific approach dealing with psychological description of historical public figures. It discusses its main research goals, methodology of processing the historical sources, ways of application of psychological theories on historical data. The paper summarizes briefly the history of the approach, main home and foreign papers, benefits and risks underlying the psychohistorical approach in scientific and practical psychology.*

Keywords: *Psychohistory; Psychobiography; Psychology; Historiography, Source Analysis.*

1. Úvod

Psychohistorie jako výzkumný přístup kombinuje především metody historiografické a psychologické. Dále využívá poznatků kulturní antropologie, sociologie, hermeneutiky a dalších oborů. Jejím cílem je prostřednictvím aplikování psychologických teorií na získaná data vysvětlit jednání, myšlení a cítění historické veřejně známé osoby. Výsledkem psychohistorického výzkumu má být *„sepsání psychologického profilu člověka, které zaujme mezioborovou obec čtenářů“* (Ponterotto & Reynolds, 2019, 73). K tomu využívá specifické metody výzkumu založené na idiografickém zpracování dat v kontextu života subjektu.

Přes svoji jasně definovanou výzkumnou metodu, dlouholetou etablovanost na vědeckém poli a vzrůstající počet publikovaných psychohistorických prací v zahraničí je tento přístup v českém prostředí stále okrajový, stojící v pozadí vědeckého zájmu. Předkládaný text má za úkol stručně představit psychohistorii, její metody, cíle a paradigmatické ukotvení a tím zvýšit povědomí o jejím vlivu na současnou vědeckou psychologii a jiné příbuzné obory.

2. Odkud přišla, aneb historie a definice

Za první psychohistorický text je považována monografie *Vzpomínka z dětství Leonarda da Vinci* (Freud, 1991), ve které se Freud pokusil o sestavení psychologického profilu Leonarda na základě jeho jedné konkrétní vzpomínky. Ačkoli má práce beletristický charakter a je současnou psychohistorií spíše kritizována (Schultz, 2005b), Freud jí ustanovil základní podobu psychologického rozboru historické osobnosti. Podrobněji se psychohistorii Freud věnoval ve svém druhém díle, které sepsal společně s Bullittem – *Woodrow Wilson: A Psychological Study* (Freud & Bullitt, 1999). I tato práce byla po svém zveřejnění výrazně kritizována pro svůj údajný nedostatečně vědecký přístup (Campbell, 2008). Ačkoli bylo během první poloviny dvacátého století publikováno několik psychologických rozborů osobností (mezi známé patří například psychobiografie Adolfa Hitlera) (Langer, 1972),

metodologické psychohistorické příručky se začaly objevovat až v druhé polovině dvacátého století a na přelomu se stoletím jednadvacátým (Elms, 1997; Mayer & Kovary, 2019; Runyan, 1984, 1988; Schultz, 2005a).

Do českého prostředí psychohistorii uvedl v devadesátých letech Michal Černoušek, který jednak přeložil práci o Martinu Lutherovi (Erikson, 1996) a dále publikoval několik vlastních článků (1990a, 1990b, 1991). Od Černouška (1990b, 709) můžeme převzít základní definici psychohistorie; ta podle něj *„používá klinickopsychologické a psychiatrické metody, čímž se objasňují, vykládají a do souvislosti uvádějí složité emoční propletence jedinců v dějinách. Hledají se psychologické (...) determinanty historických událostí."*

Jako modernější příklad definice psychohistorie lze uvést vymezení Isaaconové (2005, 104), podle které se psychohistorie zabývá *„porozuměním jedinci prostřednictvím identifikace jedinečných psychologických vzorců v jedinci a dynamik mezi jedincem a okolím."*

Podobně Ponterotto (2015, 379) definuje psychobiografii jako *„intenzivní studium života jedince historického významu v rámci socio-kulturního kontextu s využitím psychologických a historiografických výzkumných metod a s interpretací z pohledu uznaných psychologických teorií."*

Uvedené definice vyzdvihují využití psychologických teorií k popisu subjektu. Zatímco Černouškova definice klade důraz na klinické, psychiatrické metody, novější teorie psychohistorického výzkumu se zaměřují více na zasazení subjektu do sociálního a kulturního prostředí, které určuje jednání v podobné míře jako obecné temperamentové či přímo psychopatologické charakteristiky. Všechny psychohistorické práce spojuje podoba výzkumu. Ten je založen na analýze primárních a sekundárních pramenů, jejich strukturaci a následně na aplikaci psychologických teorií.

Dále v textu uvádím psychohistorii za ekvivalentní výraz pro psychobiografii, kterýžto termín je více využíván v zahraničí. Důvodem pro současnou preferenci termínu psychohistorie je návaznost na práci Michala Černouška, který se jako první uvedenému přístupu začal v českém prostředí věnovat. Vzhledem k tomu, že 95 % psychobiografií se věnuje zesnulým veřejným osobám (Ponterotto et al., 2015), není výrazný rozdíl mezi psychobiografií a psychohistorií ani v etymologii názvu.

3. Jak k tomu přišla, aneb metoda a cíle výzkumu

Na začátku psychobiografie stojí otázka. Osoba, které se chceme věnovat, v nás určitým způsobem vzbuzuje zvědavost, zájem či úžas (již tento primární zájem je třeba vystavit reflexi, viz níže). Subjekt výzkumníka zajímá z nějakého důvodu, jeho osobnost je charakteristická neuzavřenou podstatou, otázkami čekajícími na vysvětlení. Výzkumník nemá důvod se věnovat osobě, jejíž jednání je zcela zřejmé, pochopitelné, vysvětlené a tudíž nezajímavé. Neuzavřenost (či lépe řečeno vybízející otevřenost) člověka se promítá do výzkumné otázky, která v sobě kondenzuje hlavní motivy, způsoby jednání, prožívání a myšlení člověka v rámci celého života. Existence otázky, Schultz (2005b) ji označuje jako koan, a snaha o její vysvětlení odlišuje psychobiografii od prací historiografických a biografických. V jejich případě je hlavním cílem zaznamenání historického jevu či života osoby v chronologickém pořadí sousledných událostí; případná snaha o vysvětlení osobnosti jedince zde není podpořena psychologickými koncepty (Ponterotto & Reynolds, 2019).

Hlavní otázka, koan, se vysvětluje vhodným dosazením psychologických teorií na zpracovaná data. Ta získáváme prostřednictvím analýzy primárních (diáře, deníky, korespondence, monografie, rozhovory apod.) a sekundárních pramenů (předešlé texty napsané na základě primárních pramenů). Postupným kódováním pramenů a jejich zasazováním do vzájemných konstelací v závislosti na hlavních životních momentech subjektu získáváme výchozí schémata k posuzování jedince.

Práce s prameny je možná nejdůležitější a nejsložitější části výzkumu. Jak uvádí Anderson a Dunlop (2019), každá psychobiografie je jen natolik kvalitní, nakolik je kvalitní analýza dat, ze které čerpá. Posuzování pramenů se děje spirálovitě v rámci hermeneutického kruhu postupného před-porozumění a zpětné vazby získané při čtení primárních pramenů. Již při axiálním kódování, výběru charakteristických trsů uvažování jedince, a především při jejich vzájemném porovnávání výzkumník začíná interpretovat zkoumanou osobnost. Výběr psychologické teorie je až dodatečný proces vyrůstající z prvotního zpracování dat. Proto je po celou dobu práce s daty nutné využívat sebereflexe, ověřování, nakolik jsou vznikající schémata podpořena důkazním materiálem v pramenném textu a do jaké míry jsou naopak ovlivněny vlastními představami o zkoumané osobě. K interpretaci dat lze využít pomocné materiály a návody (např. index podstatných indikátorů ke kódování či „metoda kmene" k výběru vhodného vysvětlujícího schématu) (Schultz, 2005c; Runyan, 2005b), konečným soudcem validity závěrů je ale vždy sám výzkumník.

Posledním krokem psychobiografického výzkumu je výběr psychologické teorie pro vysvětlení vytvořených schémat. Anderson a Dunlop (2019) předkládají čtyři hlavní přístupy k výběru teorie. První možností je využití (post)psychoanalytických hlubinných teorií. Psychoanalýza se svou rozsáhlou teoretickou základnou vztahující se k psychologii osobnosti a s dlouholetou tradicí psychohistorických výzkumů bývá velmi často vybíraným teoretickým zázemím. Zcela opačný teoretický směr představuje přístup klinický, který se vymezuje vůči využívání nefalzifikovatelných teoretických konceptů a upřednostňuje užití praktických, lékařských psychiatrických termínů. Jak však upozorňuje McAdams (2005), takový přístup nese riziko možné umělé patologizace subjektu, tedy vykreslení negativních vlastností jedince bez přihlédnutí k pozitivním oblastem života.

Třetí možností je nechat se vést daty samotnými. Vybrat teorii, která nejlépe odpovídá zjištěným informacím o zkoumaném člověku. Jak píše Schultz (2005c), nechat data promluvit a vést se jimi. Výzkumník čeká s výběrem teorie na chvíli, kdy se otevřou a prokáží důležitá témata a schémata, ve kterých subjekt žil. Vyčká-li výzkumník s výběrem teorie do vhodné chvíle, může být odměněn aplikací teorie, jež je pro subjekt nejcharakterističtější. Takový přístup nevylučuje ani kombinaci několika teorií zároveň. Runyan (2019) a Elms (2005) doplňují, že v případě psychobiografií slavných psychologů je často vhodné využít přímo teorie, které sami vypracovali, neboť se předpokládá, že při jejich elaboraci vycházeli z vlastních životních zkušeností.

Čtvrtou metodou, navazující na předešlou, je přijetí flexibility teorií. V průběhu výzkumu se může ukázat, že nová data nejsou komplementární s dosavadními předběžnými teoriemi. Proto je potřeba být během výzkumu otevřen možnosti flexibilně zaměňovat teorie podle nejnovějších a nejsilnějších důkazů zjištěných při prvotní práci s primárními prameny.

Jednotlivé teorie rozděluje McAdams (2005) do tří hlavních klastrů podle toho, na jakou část osobnosti se zaměřují. Teorie mohou popisovat buď rysy jedince, dále jeho motivy či konečně vlastní narativní strukturu. První skupina popisuje osobnost podle jejích dispozic a rysů. Důraz je kladen na tendenční jednání a reakce subjektu v obecné nespecifikované rovině. Popisuje se temperament jedince, jeho obranné mechanismy, obvyklá schémata uvažování, skripty jednání. Výzkum se zaměřuje na vrozené vlastnosti a rané zkušenosti v rodině a blízkých vztazích. Rizikem nadměrného využití uvedeného přístupu je přílišná psychologizace jedince – člověku se ubírá možnost svobodné vůle, která je podružným jevem podléhající vlivu stabilních dispozic směřující jedince stanoveným směrem.

Druhá skupina teorií se zabývá motivacemi a cíli subjektu. Na rozdíl od první skupiny se zde klade větší důraz na zasazení jedince do sociální a kulturní skupiny, do interpersonálních vztahů a jejich vlivu na prožívání. Temperamentové rysy mají v těchto teoriích sekundární význam, případně jsou zcela ignorovány. Dle sociálních a motivačních teorií se jedinec nerozhoduje obecně podle vrozených dispozic, ale vždy v kontextu předchozích (ne)úspěchů a s vidinou dosažení předsevzatého cíle. Osobnostní rysy pak mohou měnit formu jednání směřujícího k dosažení cílů, ale cíle samotné jsou utvářeny v mezilidském kontaktu. Mezi sociální teorie se zařazují například Leonťjevova teorie činnosti nebo Engeströmova teorie CHAT (kulturně-historická teorie činností).

Třetí skupina teorií, která je tvořena především teoriemi narativními, se věnuje samotnému nazírání subjektu na situaci. Zaměřuje se na to, jak subjekt vnímal situaci, ve které žil. Jak chápal svůj životní příběh, koho považoval za nepřátele, koho za přátele. Zda měl pozitivní či negativní pohled na budoucnost a minulost, zda věřil ve šťastný konec svého příběhu, jak vypadal jeho „osobní mýtus“. Výzkumník zde více využívá vlastní empatie, snaží nahlížet na události „brýlemi“ zkoumané osoby, porozumět tomu, proč v rámci svých názorů a představ subjekt jednal tak, jak jednal.

Uznáním názorů subjektu se uzavírá plasticita výzkumu. Spojením těchto tří přístupů dostaneme kompletní obraz osobnosti jedince. Jsou-li všechny složky výzkumu (sběr dat, jejich zpracování a aplikace teorií) vyváženy, vzniká unikátní psychobiografie, která pomocí vysvětlení úvodní otázky vytvoří souvislý vzorec jednání, prožívání a uvažování člověka pod vlivem společnosti, kultury a tradic, které byl součástí.

4. Kde teď stojí, aneb psychohistorie mezi uměním a vědou

Jak lze vyčíst z prezentované metody, psychohistorie stojí stranou současné mainstreamové vědecké psychologie. Ta se dle Leeho Cronbacha (1957, in Runyan, 2005a) rozděluje na experimentální (kvantitativní sběr dat) a korelační (zpracování dat statistickou metodou). Dle Runyana (2005a) psychohistorie tvoří třetí alternativní přístup k výzkumu v psychologii.

Psychohistorie se odlišuje svým důrazem na empatii, vcítění a intuici. Využitím intuice se do značné míry podobá umění (Schultz, 2005b). Další autoři (Anderson & Dunlop, 2019; Ponterotto & Reynolds, 2019) upozorňují na výskyt přenosu a protipřenosu. Při čtení deníků, korespondence a jiných osobních dokumentů na nás prostřednictvím nich může subjekt nevědomě působit podob-

ným dojmem, jako působil na své současníky. Může v nás vyvolávat zlost, smutek, hrdost a jiné pocity, které, pokud nejsou reflektovány, ovlivňují výzkumníkovy závěry o záměrech jedince. Výzkumník může pod vlivem zkoumané osoby začít omlouvat jeho jednání, ospravedlňovat jeho výroky, nebo naopak neúměrně kritizovat činy, které i v celkově zločinném životě zaslouží uznání či obdiv. Za zvážení stojí konzultovat téma na specializované supervizi (čímž se psychohistorie podobá psychoterapii). Ta může výzkumníkovi pomoci zvědomit si uvedené efekty protipřenosu a následně jejich působení v reflektované a přiznané podobě zařadit do vysvětlujících hypotéz (Ponterotto & Reynolds, 2019).

Ještě větší vliv na kvalitu psychohistorického výzkumu má amalgán hodnotových systémů výzkumníka (viz Mullen, 2019), který se může (společně s osobními zkušenostmi, nedořešenými interními tématy, předsudky a socio-kulturními názory) potencionálně projikovat na zkoumanou osobu. Výzkumník je zde chycen mezi *Scyllou a Charybdou* – z jedné strany je patřičné a nutné, aby byl subjektem fascinován, aby jím byl přitahován, aby byl pohlcen jeho příběhem (Schultz, 2005c). Na stranu druhou zvýšený zájem o život subjektu s sebou zákonitě nese citovou angažovanost vymykající se racionální kontrole. Subjekt poté nelze pojímat čistě racionálně, odosobněně, v distanci. Naopak se subjektem promlouváme v rámci hermeneutického dialogu (Gadamer, 2019). Největší riziko dialogu leží v uzavřenosti výzkumníka ve své výchozí (z velké části nevědomé) pozici. Proto je v kvalitním výzkumu ne pouze doporučením (Anderson & Dunlop, 2019), nýbrž fundamentální podmínkou přiznání vlastní výzkumné pozice. Výzkumník má povinnost předložit čtenářům svůj náhled na subjekt, uvést emoce, které v něm člověk v průběhu studia vzbuzoval, naznačit, jak je jeho názor formován *Zeitgeistem*, duchem doby. Stručně řečeno, výzkumník, chce-li předložit kvalitní psychohistorickou práci, se musí vyznačovat dostatečnou introspekcí, všeobecným kulturním rozhledem a odhodláním k přijetí odpovědnosti za své úsudky, či alespoň odhodláním v ustavičné prohlubování zmíněných kvalit.

Jak uvádí Kovary (2019), psychohistorie svou metodou překračuje propast mezi výzkumem v psychologii a praktickou činností psychologa. Tvrdí, že mainstreamová vědecká psychologie je z většiny charakteristická kvantitativním, dekonstruujícím, nomotetickým, biologickým (neurologickým) zaměřením, jehož meta-teorií je kartezianismus a vědecký pozitivismus. Předpokládá-li se však, že hlavní náplní práce psychologa v praxi je diagnostika, poradenství a terapie, uvedený přístup je v praxi zcela nevyhovující, do značné míry protikladný. Psycholog se musí zaměřovat na celek života klienta, zhodnocovat jednotlivé složky života, vlastním uvážením jim přikládat odpovídající míru závažnosti. Sám se podílí na řešení obtíží (zakázky), vychází ze svých zkušeností a přirozeně přebírá část zodpovědnosti za řešení problému (v čemž je podporován etickým kodexem a supervizemi). Takový přístup je kvalitativní, kontextový, idiografický a s meta-teorií fenomenologie a hermeneutiky (Kovary, 2019).

Přijmeme-li třetí proud vědecké psychologie a přiznáme-li mu zásluhy na rozvoji poznání ve vědě o člověku, nejenom že rozšíříme a tím ucelíme náhled na *psyché* člověka; zároveň podpoříme přípravu studentů na uplatnění v rámci jejich praxe. Zdůrazňuji, že cílem není nahrazení kvantitativní metodologie za metodologii kvalitativní (jak se snad dá vyčíst z článku Kovaryho), ale vzájemné vyrovnání dvou metodologických proudů a pohledů na člověka.

5. Závěr

Přes svoji dlouholetou přítomnost na vědeckém poli, psychohistorie stojí nadále stranou výraznějšího vědeckého zájmu. Důvod toho můžeme nejspíše hledat v uvedeném opozičním (a komplementárním) postoji k výzkumné psychologii, která je od svého založení v devatenáctém století pod výrazným vlivem nomotetického přístupu. Text nebyl strukturován jako obrana psychohistorie před kritérii současně pojaté mainstreamové vědy. Hlavním úmyslem bylo, kromě jejího představení, nastínit možné výhody širší implementace psychohistorie do jí blízkých disciplín, především do psychologie. Jsem přesvědčen, že rozšířením psychohistorického výzkumu do psychologie obohatíme její metodologii, zvýšíme kvalitu absolventů a novými nálezy a teoriemi o fungování lidské psyché podnítíme větší zájem o psychologii osobnosti. Když použiji příměr Schultze (2005b), současná psychologie je plná novodobých Wundtů; možná by stálo za to, přidat i nové Williamy Jamese.

Dedikace projektu

Článek byl napsán za podpory Grantové agentury Univerzity Karlovy (projekt č. 251-414).

The paper was written with the support of the Charles University, project GA UK No. 251-414.

Literatura

Anderson J. W., Dunlop, W. L. (2019). Executing Psyhobiography. In C. H. Mayer & Z. Kovary (Eds.), *New Trends in Psychobiography* (55-78). Cham: Springer International Publishing.

Campbell, J. F. (2008). "To Bury Freud on Wilson": Uncovering Thomas Woodrow Wilson, A Psychological Study, by Sigmund Freud and William C. Bullitt. *Modern Austrian Literature*, 41(2), 41-56.

Černoušek, M. (1990a). Cesta do hlubin Stalinovy duše. *Tvorba. Týdeník pro kulturu, umění, literaturu a politiku*. 28, 4–5.

Černoušek, M. (1990b). Potřeba psychohistorie. *Český časopis historický*, 88(5), 705–722.

Černoušek, M. (1991). Dětství krále Ludvíka XIII. *Dějiny a současnost*, 13(4), 16–19.

Elms, A. C. (1997). *Uncovering Lives: The Uneasy Alliance of Biography and Psychology*. New York: Oxford University Press.

Elms, A. C. (2005). If the Glove Fits: The Art of Theoretical Choice in Psychobiography. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (84-97). New York: Oxford University Press.

Erikson, E. H. (1996). *Mladý muž Luther*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.

Freud, S. (1991). *Vzpomínka z dětství Leonarda da Vin*ci. Praha: Orbis.

Freud, S., Bullitt, W. C. (1999). *Woodrow Wilson. A Psychological Study*. New York: Routledge.

Gadamer, H. G. (2019). *Pravda a metoda I: Nárys filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda.

Isaacon, K. (2005). Divide and Multiply: Comparative Theory and Methodology in Multiple Case Psychobiography. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (104-111). New York: Oxford University Press.

Langer, W. C. (1972). *The Mind of Adolf Hitler: The Secret Wartime Report*. New York: Basic Books.

Mayer, C. H. & Kovary Z. (Eds., 2019). *New Trends in Psychobiography*. Cham: Springer International Publishing.

McAdams, D. P. (2005). What Psychobiographers Might Learn From Personality Psychology. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (64-83). New York: Oxford University Press.

Mullen, R. F. (2019). Abstraction of Intent: How a Psyhobiography Grapples with the Fluidity of Truth. In C. H. Mayer & Z. Kovary (Eds.), *New Trends in Psychobiography* (79-98). Cham: Springer International Publishing.

Ponterotto, J. G. (2015). Psychobiography in Psychology: Past, Present and Future. *Journal of Psychology in Africa,* 25(5), 379-389.

Ponterotto, J. G., Reynolds J. D., Morel S., Cheung L. (2015). Psychobiography Training in Psychology in North America: Mapping the Field and Charting a Course. *Europe's Journal of Psychology*. 11(3), 459-474. https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/938/html

Ponterotto, J. G., Reynolds, J. D. (2019). An Ethics Guide to Psychobiography: A Best Practice Model. In C. H. Mayer & Z. Kovary (Eds.), *New Trends in Psychobiography* (55-78). Cham: Springer International Publishing.

Runyan, W. M. (1984). *Life Histories and Psychobiography: Explorations in Theory and Method*. New York: Oxford University Press.

Runyan, W. M. (1988). *Psychology and Historical Interpretation*. New York: Oxford University Press.

Runyan, W. M. (2005a). Evolving Conceptions of Psychobiography and the Study of Lives. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (19-41). New York: Oxford University Press.

Runyan, W. M. (2005b). How to Critically Evaluate Alternative Explanations of Live Events. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (96-103).). New York: Oxford University Press.

Runyan, W. M. (2019). Adventures in Psychobiography and the Study of Lives: A Personal Journey. In C. H. Mayer & Z. Kovary (Eds.), *New Trends in Psychobiography* (35-53). Cham: Springer International Publishing.

Schultz, W. T. (Ed., 2005a). *Handbook of Psychobiography*. New York: Oxford University Press.

Schultz, W. T. (2005b). Introducing Psychobiography. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (3-18). New York: Oxford University Press.

Schultz, W. T. (2005c). Diane Arbus's Photographic Autobiography: Theory and Method Revisited. In W. T. Schultz (Ed.), *Handbook of Psychobiography* (112-134). New York: Oxford University Press.

NENÍ STRES JAKO STRES? HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ MEZI STRESEM A AKADEMICKÝM STRESEM U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

IS NOT STRESS AS STRESS? SEARCHING FOR CORRELATION BETWEEN STRESS AND ACADEMIC STRESS IN UNIVERSITY STUDENTS

Eva SEDLÁKOVÁ

Pedagogická fakulta, Univerzity Palackého v Olomouci, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo náměstí 5, Olomouc, Česká republika, eva.sedlakova01@upol.cz

Lucie KŘEMÉNKOVÁ

Pedagogická fakulta, Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra psychologie a patopsychologie, Žižkovo náměstí 5, Olomouc, Česká republika, lucie.kremenkova@upol.cz

Jana KVINTOVÁ

Pedagogická fakulta, Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra psychologie a patopsychologie, Žižkovo náměstí 5, Olomouc, Česká republika, jana.kvintova@upol.cz

Abstrakt: *Akademický stres je psychologický konstrukt vycházející z konceptu obecného stresu, přičemž je úzce provázán s univerzitním prostředím a ovlivňuje duševní pohodu studentů (a dalších aktérů působících na akademické půdě), stejně jako i atmosféru a případně i klima daného prostředí. Akademický stres lze chápat jako nadměrnou zátěž, nebo požadavky kladené na aktéry v akademickém prostředí, které přesahují jejich schopnost se s nimi vyrovnat. Ačkoliv je téma akademického stresu již relativně známé, a to i ve vazbě na souvislosti s dalšími proměnnými, stále není dostatek studií, které by se zaměřovaly na vzájemné souvislosti mezi obecným stresem a stresem v akademickém prostředí. Záměr této studie proto směřuje právě do této oblasti.*

Klíčová slova: *stres; akademický stres; studenti; akademické prostředí*

Abstract: *Academic stress is a psychological construct based on the concept of general stress. It is closely associated with the university environment and affects the mental well-being of students (and other actors in the academic environment) as well as the atmosphere and climate of the environment. Academic stress can be understood as an excessive load and demands placed on the actors in the academic environment which they are unable to cope with. Although the concept of academic stress is relatively known including its relation to other variables, there is an insufficient number of studies that would focus on the correlation between general stress and stress in the academic environment. Therefore, the study focuses on this specific area.*

Keywords: *stress; accademic stress; students; academic environment*

1. Úvod

Zkoumání stresu a toho, jak lidé reagují ve stresových situacích, je často diskutovaným tématem. Stres je nespecifická fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na něj kladený (Selye, 1976). Dochází k němu v případě, že intenzita stresu vyvolávající situace je vyšší, než schopnost jednotlivce tyto situace zvládnout (Křivohlavý, 2009). I přesto, že je stres v akademickém (univerzitním) prostředí častým problémem, součástí obecné teorie stresu je jen po relativně krátkou dobu. Akademický stres lze chápat jako stres vznikající v souvislosti s vysokoškolským studiem. Tento typ stresu vzniká ve vztahu k požadavku přizpůsobit se univerzitnímu životu a ve vztahu k překážkám, kterým studenti čelí v akademickém prostředí (Pozos-Radillo et al., 2014). Ke stresu v akademickém prostředí může docházet z různých důvodů, například v důsledku vzdělávacích očekávání rodičů, učitelů, vlastního očekávání nebo kvůli velkému množství domácích úkolů (seminární práce). Mimo jiné k němu mohou přispět i různé

formy zkoušek, soutěživost mezi spolužáky a akademická sebereflexe vlastní akademické úspěšnosti a budoucího uplatnění (Dhull & Kumari, 2015; Bedewy & Gabriel, 2015).

V současné době neexistuje univerzální definice akademického stresu[3],stejně jako v případě stresu obecného. Někteří autoři (Deb et al., 2015; Verger et al., 2010) považují akademický stres za reakci na stresory, které pocházejí přímo z akademického prostředí, jiní se domnívají, že odkazuje na jakýkoli stres u studentů vysokých škol bez ohledu na zdroj. V tomto smyslu lze akademický stres považovat za podmnožinu obecného stresu (Křeménková et al., 2020). V našem výzkumném šetření pohlížíme na akademický stres jako na konstrukt, který je reakcí na stres vyvstávající z několika oblastí, tedy stres způsobený studijními nároky, skloubením studia a osobního života, organizačně sociálních aspektů a očekáváním dobých výsledků. Stres i akademický stres je předmětem mnoha výzkumů (pro srov. Cohen et al., 1983; Chowdhury et al., 2017; Dhull & Kumari, 2015; Bedewy & Gabriel, 2015), ale odborníci se oběma tématy zabývají spíše odděleně. Přínosem této výzkumné studie je především to, že se zaměřujeme přímo na souvislost mezi těmito dvěma konstrukty. Stres se stává neodmyslitelnou součástí akademického prostředí a je proto nutné porozumět jednak jeho kořenům, ale také příčinám a důsledkům, a to nejen ve vztahu k akademickému prostředí, ale také stresu obecně. Prohloubení poznatků o akademickém stresu a jeho vazbách na stres jako takový může přispět nejen k popsání stavu, ale především rozšířit nabízené portfolio témat a technik zaměřených na zvládání stresu a posilování osobní pohody v rámci pregraduálního studia, stejně jako přesněji zacílit poradenské strategie určené pro vysokoškolské studenty.

2. Metodologie

Výzkumné šetření si klade za cíl zjistit, do jaké míry se podílí jednotlivé formy akademického stresu na celkové úrovni obecného vnímaného stresu v kontextu charakteristik respondentů (typ studia, forma studia). Výzkumu se zúčastnilo 208 studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, z toho 189 žen a 19 mužů ve věkovém rozmezí 19–50 let ($\bar{x}$ 23.88, SD 5.31). Detailnější informace jsou uvedeny v tab. 1. Výzkumné šetření bylo realizováno v souladu s platnými etickými principy.

Tab. 1 Charakteristika výzkumného souboru

	N	*%*
Pohlaví		
Muži	*19*	*9,1*
Ženy	*189*	*90,9*
Ročník		
1. Bc.	*49*	*23,6*
2. Bc.	*37*	*17,8*
3. Bc.	*36*	***17,3***
1. Mgr/4.NMgr.	***28***	***13,5***
2. Mgr/5.NMgr.	***58***	***27,9***
Typ studia		
učitelské	***139***	***66,8***
neučitelské	***69***	***33,2***
Forma studia		
prezenční	***182***	***87,5***
distanční/ kombinovaná	***26***	***12,5***

3 Kromě termínu akademický stres se setkáváme i s pojmem univerzitní stres (Stallman & Hurst, 2016) či vnímaný stres v akademickém prostředí (Cohen et al., 1983;Chowdhury et al., 2017). V zásadě však všichni autoři definují stejný konstrukt a rozdíl mezi těmito pojmy spočívá v odlišných zdrojích stresu (stresorech).

Výzkumné metody a zpracování dat

Škála vnímaného stresu (Perceived Stress Scale (PSS), Cohen et al., 1983; Cohen, 1994) je jeden z nejpoužívanějších psychologických nástrojů pro měření vnímaného stresu. Metoda prostřednictvím 10 položek na 5 bodové Likertově škále postihuje, do jaké míry jsou jednotlivé situace v životě člověka hodnoceny jako stresující. Reliabilita dotazníku dosahuje dobré úrovně α =.89.

Inventář akademického stresu (Academic Stress Inventory (ASI), Křeménková, Novotný, nepublikovaný materiál) je škála o 17 položkách, které na 5 bodové Likertově škále identifikují míru prožívaného akademického stresu. Inventář obsahuje čtyři faktory: 1. stres související se studijními nároky (včetně vnímání stresu v důsledku zkoušek a přípravy na zkoušku, množství informací, které se musí studenti naučit atd.), 2. stres vztahující se k rovnováze studia a osobního života, 3. organizačně-sociální aspekty studia (nedostatek času na učení, plnění úkolů v termínu atd.) a 4. očekávání dobrých výsledků. Reliabilita pro jednotlivé subškály se pohybuje v rozmezí od dobré po přijatelnou úroveň α = .813, .823, .648, .66.

Data byla analyzována v programu SPSS 21 s využitím deskriptivní statistiky, Pearsonovy korelační analýzy a pro analýzu vlivu byla použita série vícenásobných regresních analýz (metoda Enter). U všech modelů byly splněny podmínky pro použití (dostatečné korelace mezi proměnnými, lineární povaha vztahu, nepřítomnost multi-kolinearity a nezávislost reziduí).

3. Výsledky

Před samotnou analýzou role obecného stresu na prožívaný akademický stres byly kalkulovány deskriptivní charakteristiky jednotlivých škál dotazníků (tab. 2).

Tab. 2 Deskriptivní charakteristika

	Celý soubor	*Učitelské st.*	*Neučitelské st.*	*Prezenční st.*	*Distanční/Komb. st.*
PSS	***2.32 ±0.38***	***2.29 ±0.37***	***2.39 ±0.38***	***2,32 ±0.37***	***2.34 ±0.44***
ASI-SN	*3.37 ±0.73*	*3.37 ±0.74*	*3.39 ±0.73*	*3,40 ±0.73*	*3.18 ±0.74*
ASI-RSŽ	*3.33 ±1.00*	*3.27 ±1.05*	*3.45 ±0.89*	*3,30 ±1.00*	*3.53 ±0.99*
ASI-ORG	*2.28 ±0.70*	*2.27 ±0.70*	*2.29 ±0.70*	*2,27 ±0.67*	*2.33 ±0.89*
ASI-ODV	*3.16 ±0.95*	*3.17 ±0.96*	*3.15 ±0.93*	*3,20 ±0.95*	*2.90 ±0.89*

Výchozí korelační analýza potvrdila řadu signifikantních vztahů mezi vnímaným stresem a akademickým stresem (viz tab. 3).

Tab. 3 Korelace mezi vnímaným stresem a parametry akademického stresu pro jednotlivé podsoubory

PSS skóre	*ASI-SN*	*ASI-RSŽ*	*ASI-RSŽ*	*ASI-ORG*	*ASI-ODV*
Celý soubor	***0.337*****	***0.359*****	***0.359*****	***0.289*****	***0.265*****
Učitelské ob.	*0.379***	*0.381***	*0.381***	*0.257***	*0.281***
Neučitelské ob.	*0.258**	*0.291**	*0.291**	*0.353***	*0.242**
Prezenční st.	*0.379***	*0.381***	*0.381***	*0.257***	*0.281***
Distanční/Kombinované st.	*0.258**	*0.291**	*0.291**	*0.353***	*0.242**

**poznámka: PSS skóre – Škála vnímaného stresu, ASI-SN – akademický stres: studijní nároky, ASI-RSŽ – akademický stres: rovnováha studia a osobního života, ASI-ORG – akademický stres: organizačně-sociální aspekty, ASI-ODV – akademický stres: očekávání dobrého výkonu.*

** = p < .05, ** = p < .001.*

Následně byla provedena série lineárních regresních analýz (kde faktory ASI fungují jako nezávislé proměnné a celkový skór PSS jako závislá proměnná). Na základě výsledků (tab. 4, graf 1a) se ukazuje, že v rámci celého souboru vysvětluje model 19% variance, s tím, že faktory studijní nároky, rovnováha mezi studiem a osobním životem a organizačně-sociální aspekty se na celkovém vnímaném stresu podílí rovnoměrně. S přihlédnutím k jednotlivým skupinám respondentů, je to v případě učitelských oborů (tab. 4,

graf 1b) 20.8% vysvětlené variance a u neučitelských oborů (tab. 4, graf 1c) pak 12.9% vysvětlené variance. Zatímco u učitelských oborů se na celkový vnímaný stres prokázal nejvýraznější vliv studijních nároků a v menší míře i rovnováhy mezi studiem a osobním životem, u neučitelských oborů to pak byl pouze vliv organizačně-sociální aspektů.

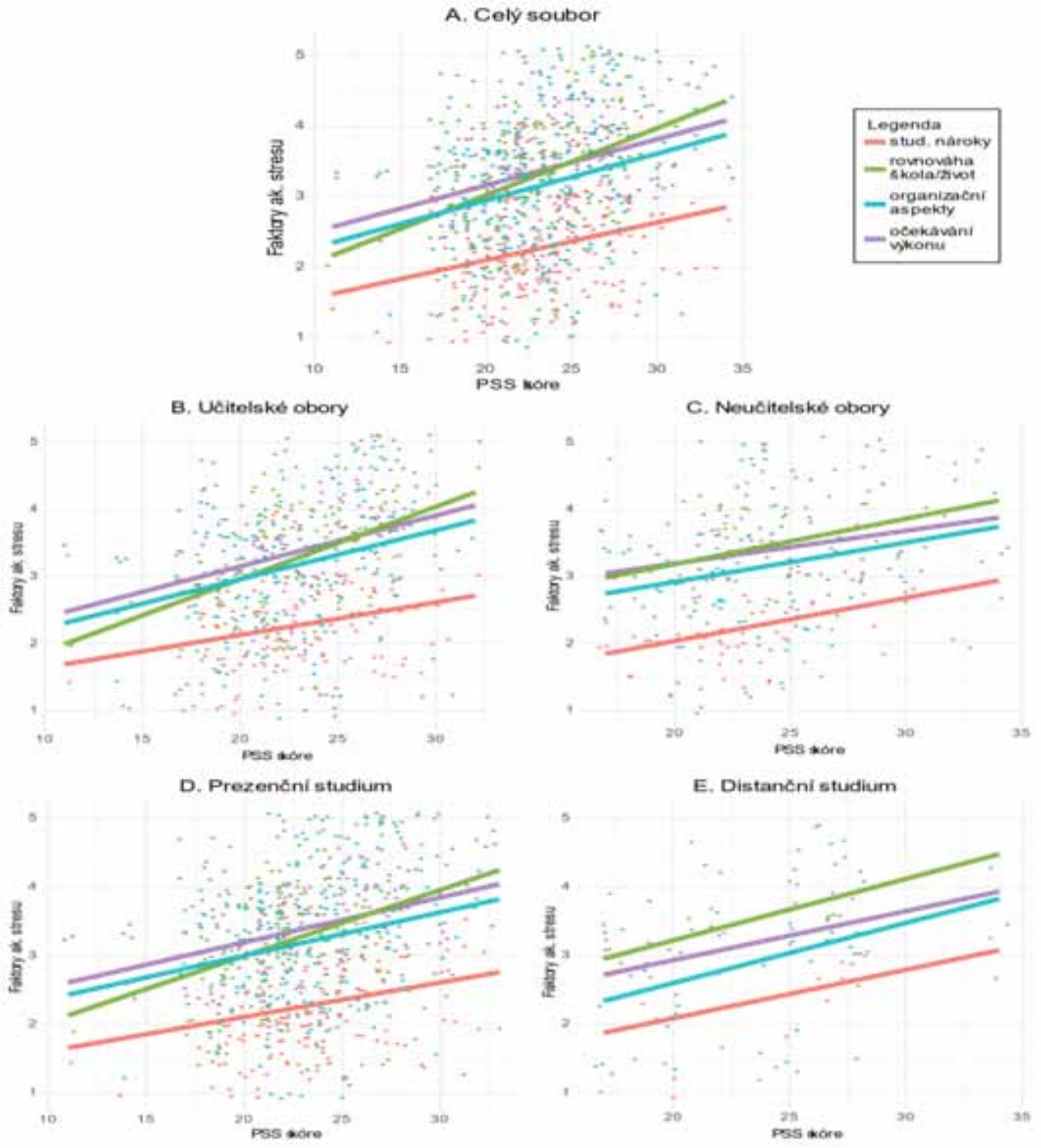
Ve vazbě na prezenční studium je vysvětlená variance modelu 18 % (tab. 4, graf 1d), přičemž na celkovém vnímaném stresu se podílí faktory studijní nároky, rovnováha mezi studiem a osobním životem a organizačně-sociální aspekty, současně se ukazuje, že jejich vliv je téměř stejný. Naopak u distančního/kombinovaného studia (tab. 4, graf 1e) se signifikantní vliv akademického stresu na celkový vnímaný stres neprokázal.

Tab. 4. Vícenásobné lineární regrese vlivu akademického stresu na celkový vnímaný stres

	R2	Adj. R^2	F	P	nestand. β	t	P
Celý soubor							
Model (N=208)	0.205	0.190	13.114	< 0.001			
ASI SN					0.830	2.204	0.029
ASI RSŽ					0.851	3.248	0.001
ASI ORG					0.851	2.357	0.019
ASI ODV					0.358	1.284	0.201
Učitelské obory							
Model (N=139)	0.231	0.208	10.060	< 0.001			
ASI SN					1.129	2.517	0.013
ASI RSŽ					0.885	3.022	0.003
ASI ORG					0.572	1.344	0.181
ASI ODV					0.298	0.883	0.379
Neučitelské obory							
Model (N=69)	0.180	0.129	3.512	0.012			
ASI SN					0.172	0.232	0.817
ASI RSŽ					0.791	1.334	0.187
ASI ORG					1.514	2.197	0.032
ASI ODV					0.352	0.683	0.497
Prezenční studium							
Model (N=182)	0.198	0.180	10.918	< 0.001			
ASI SN					0.854	2.194	0.030
ASI RSŽ					0.846	3.107	0.002
ASI ORG					0.826	2.101	0.037
ASI ODV					0.307	1.069	0.287
Distanční/kombinované studium							
Model (N=26)	0.258	0.117	1.829	0.161			
ASI SN					0.629	0.358	0.724
ASI RSŽ					0.764	0.645	0.526
ASI ORG					0.742	0.691	0.497
ASI ODV					1.056	0.859	0.400

** poznámka: PSS skóre – Škála vnímaného stresu, ASI-SN – akademický stres: studijní nároky, ASI-RSŽ – akademický stres: rovnováha studia a osobního života, ASI-ORG – akademický stres: organizačně-sociální aspekty, ASI-ODV – akademický stres: očekávání dobrého výkonu.*

Obr. 1 Bodové diagramy a sklony regresních přímek vícenásobných regresních analýz vlivu akademického stresu na obecný stres



(Zdroj: vlastní zpracování)

Diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, do jaké míry se podílí jednotlivé formy akademického stresu na celkové úrovni vnímaného stresu. Na základě regresní analýzy se ukázalo, že v rámci celého souboru je vysvětleno 19% variance. Dále vyplynulo, že faktory studijní nároky, rovnováha mezi studiem a osobním životem a organizačně-sociální aspekty se na celkovém vnímaném stresu podílí rovnoměrně. Na pozadí těchto výsledků lze, samozřejmě ve vazbě na limity studie (viz dále), konstatovat, že vliv akademického stresu na celkovou úroveň vnímaného stresu je relativně významný, což koneckonců potvrzuje tezi o vzájemném provázání těchto dvou konstruktů (např. Křeménková et al., 2020).

Dále nás zajímal i vliv akademického stresu na celkový vnímaný stres v kontextu vybraných charakteristik respondentů. Pokud se zaměříme na typ studia, tak v případě učitelských oborů jde o 20.8% vysvětlené variance a u neučitelských oborů pak 12.9% studia. Zatímco u učitelských oborů se na celkový vnímaný stres prokázal nejvýraznější vliv studijních nároků a v menší míře i rovnováhy mezi studiem a osobním životem, u neučitelských oborů to pak byl pouze vliv organizačně-sociální aspektů, což je zajímavým výsledkem, vzhledem k tomu, že studenti, kteří se výzkumného šetření účastnili, jsou ze stejné fakulty, mají stejný přístup k výuce a některé zkoušky mají totožné. Promítnout se do tohoto výsledku tedy mohla právě zvolená specializace studentů. U studentů učitelských oborů jsou dle Plevové et al. (2020) více zdůrazňovány organizační a sociální aspekty studia, je tedy možné, že jsou na tuto oblast stresu lépe připraveni a aktivity, jež tuto oblast zahrnují, jako zorganizovat si čas na učení, plnit úkoly v termínu, zvládají lépe. Na druhou stranu mají studenti učitelských oborů prokazatelně více předmětů různě zaměřených, někdy také i dvojkombinace oborů, naopak studenti neučitelských oborů jsou úžeji zaměřeni na jednu specializovanou oblast, což se může odrážet především v oblasti studijních nároků, kde byl vliv akademického stresu na celkovou úroveň vnímaného stresu minimální.

Současné psychologické studie stresu často zmiňují hypotézu, podle níž běžné každodenní obavy způsobují více stresu než takzvané velké individuální stresory (Deb et al., 2015). Lze tedy předpokládat, že nepřetržité plnění studijních povinností může vést k vyšší míře stresu v oblasti studijních nároků. Ve vazbě na formu studia, je studenty prezenční formy vysvětlená variance modelu 18 %, přičemž na celkovém vnímaném stresu se podílí faktory studijní nároky, rovnováha mezi studiem a osobním životem a organizačně-sociální aspekty. Současně se ukazuje, že jejich vliv je téměř stejný, což stejně jako v případě celého souboru, ukazuje, že vliv akademického stresu na celkovou úroveň vnímaného stresu je relativně významný. U jedné z charakteristik výzkumného souboru, se však vliv akademického stresu na celkový vnímaný stres neprokázal. Jednalo se o distanční/kombinovanou formu studia. Může to být způsobeno nízkým počtem respondentů zastoupených v souboru anebo také odlišným charakterem studia. Každopádně by tato oblast zasloužila více pozornosti.

Výzkumné šetření má několik limitů, které je třeba při interpretaci výsledků brát v úvahu. Prvním limitem je výzkumný soubor, který je tvořen specifickou skupinou vysokoškolských studentů učitelských a neučitelských oborů Pedagogické fakulty. Za další limit lze považovat nemožnost posouzení interakce mezi proměnnými v čase vzhledem k tomu, že se jedná o průřezovou studii. A v neposlední řadě byl sběr dat realizován dotazníkovou metodu, která již sama o sobě zahrnuje řadu specifických/problematických aspektů (například subjektivita odpovědí respondentů). Výsledky by tedy měly být chápány v kontextu těchto specifik.

Závěr

V této studii vyšlo najevo několik zajímavých poznatků. Vzhledem k tomu, že se v rámci celého souboru ukázalo, že faktory akademického stresu se podílí na celkovém vnímaném stresu rovnoměrně, můžeme říci, že každý student, v menší či větší míře, přenáší část akademického stresu do obecně vnímaného stresu. Velmi však záleží i na jiných spolupůsobících proměnných, které se posléze ve větší či menší míře promítnou do celkového vnímaného stresu. V této výzkumné studii se jednalo o charakteristiky respondentů ve vazbě na typ a formu studia. Jediná charakteristika, kde se vliv akademického stresu na celkově vnímaný stres neprokázal, byla kombinovaná/distanční forma studia. Důvody, proč tomu tak je, by mohli být předmětem dalšího výzkumu. Tato zjištění mají význam zejména v kontextu tohoto konkrétního výzkumného souboru. Pro širší aplikační rámec by bylo žádoucí studii rozšířit o studenty dalších oborů.

Poděkování/dedikace

V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Literatura

Bedewy D. & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2), 1-9.

Cohen, S. (1994). *Perceived stress scale*. MindGarden.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(2), 386-396.

Deb, S., Strodl, E., Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(1), 26-34.

Chowdhury, R., Mukherjee, A., Mitra, K., Naskar, S., Karmakar, P. R. & Lahiri, S. K. (2017). Perceived psychological stress among undergraduate medical students: Role of academic factors", *Indian Journal of Public Health*, 61(1), 55-57.

Dhull, I. & Kumari, S. (2015). Academic stress among adolescent in relation to gender. *International Journal of Applied Research*, 1(11), 394-396.

Křivohlavý, J., *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 2009.

Křeménková, L. Plevová, I., Pugnerová, M., & Sedláková, E. (2020). The effect of university students' personality structure on perceived academic stress. In. L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of EDULEARN20 Conference* (pp. 3634-3642). Palma, Mallorca, Spain: IATED Academy.

Novotný, J. S., Křeménková, L. (unpublished version). *Development and psychometric characteristics of the Academic Stress Inventory*.

Plevová, I., Křeménková, L., Pugnerová, M. & Chytilová, A. (2020). Perceived academic stress in the university environment. In. L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of EDULEARN20 Conference* (pp. 3643-3650). Palma, Mallorca, Spain: IATED Academy.

Pozos-Radillo, B., Aguilera-Velasco, M., Delgado-García, (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicologia Educativa*, 20(1), 47-52.

Selye, H. (1976). Stress in health and disease Butterworth's. *Inc. Boston*, MA.

Stallman, H. M. Hurst, C. P. The University Stress Scale: Measuring Domains and Extent of Stress in University Students. *Australian Psychologist,* 51(2), 128-134.

Verger, P., Guagliardo, V., Gilbert, F., Rouillon, F., & Kovess-Masfety, V. (2010). Psychiatric disorders in students in six French universities: 12-month prevalence, comorbidity, impairment and help-seeking. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 45(2), 189-199.

OVEROVANIE NOVOZOSTAVENEJ INTERVENCIE SSS-P (INTERVENCIA ZAMERANÁ NA ZVYŠOVANIE SÚCITU A SEBASÚCITU) U ŠTUDENTOV

VERIFICATION OF THE NEW SSS-P INTERVENTION (INTERVENTION FOCUSED ON COMPASSION AND SELF-COMPASSION) AMONG STUDENTS

Nikoleta KUGLEROVÁ

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave, Slovenská republika, nikoleta.kuglerova@fses.uniba.sk

Natália DOLINSKÁ

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave, Slovenská republika, dolinska14@uniba.sk

Abstrakt: *Výskum skúma efektivitu Intervencie SSS-P zameranej na zvyšovanie súcitu a sebasúcitu u študentov. Intervencia pozostáva z krátkych, už existujúcich cvičení dlhodobých intervencií. Vzorku tvorí 58 študentov, náhodne rozdelených do 2 experimentálnych skupín a jednej kontrolnej. Z dôvodu pandémie sa celý výskum presunul do online prostredia. Počas 4 týždňov obe experimentálne skupiny absolvovali intervenčný program a kontrolná skupina sa nezúčastnila žiadneho z cvičení. Dáta sme zbierali prostredníctvom online dotazníkov pred a po absolvovaní intervencie. Úroveň súcitu sa u študentov po absolvovaní intervenčného programu zameraného na súcit významne zvýšila a rovnako sa zvýšila aj úroveň sebasúcitu. Novozostavený krátkodobý intervenčný program SSS-P sa tak ukázal ako efektívny a použiteľný, aj v online prostredí.*

Kľúčové slová: *Intervencia; Súcit; Sebasúcit.*

Abstract: *Goal of this research is to examine the effectiveness of the SSS-P Intervention focused at increasing compassion and self-compassion among students. The intervention is formed of short and already existing exercises from long-term interventions. Research sample is consisted of 58 students, who were randomly divided into two experimental and one control groups. Because of the pandemic situation, the whole research was held in online environment. Both experimental groups completed an intervention program for four weeks period. The control group does not participate in any of the exercises. Data were collected via online questionnaires before and after the intervention. The results suggest that the level of compassion among students increased significantly after the compassion intervention and the same happened with the levels of self-compassion. The newly established, short-term intervention program SSS-P has proved as effective and feasible, even in online environment.*

Keywords: *Intervention; Compassion; Self-compassion.*

1. Úvod

Súcit a sebasúcit sa nachádza v každom z nás, no nie všetci si túto našu zložku uvedomujeme, aj preto je potrebná jeho kultivácia, ktorú vieme dosiahnuť prostredníctvom špeciálnych cvičení, praktík a schopností. Súcit nás mení na láskavejších, prosociálnych, menej kritických a túto našu nadobudnutú schopnosť môžeme rozširovať ďalej – na seba, blízkych alebo väčšie skupiny. Zvyšujeme tak schopnosť ľudí rozoznávať emócie, naučiť sa pracovať s negatívnymi pocitmi alebo pochopiť, že každý môžeme v istej chvíli prežívať nejaké strasti. Obdobie dospievania sa nesie v znamení mnohých zmien a rozhodnutí, z detí sa stávajú dospelí, a tak začínajú byť zodpovední sami za seba, či svoje rozhodnutia. Musia sa naučiť posilňovať svoje vnútorné zdroje a byť odolnejšími voči rôznym zložitým požiadavkám (Bluth et al., 2015). Aj preto je vhodné ukázať dospievajúcim študentom a študentkám ako byť viac súcitnými voči sebe a ostatným. Pomôže im to rozoznávať nepríjemné pocity u seba, ako aj to, kedy trpia ostatní. Budú menej kritickí, naučia sa byť súcitnejšími a láskavejšími.

1.1. Súcit a sebasúcit

Súcit vyjadruje schopnosť človeka uvedomiť si svoje trápenie a trápenie ostatných, pričom je poháňaný túžbou toto trápenie spraviť znesiteľnejším (Germer & Neff, 2013b). Ďalej je to prejavené pochopenie voči utrpeniu, alebo zlyhaniu iného človeka, pričom má súcitný človek jasný cieľ, ktorým je spraviť trápenie iného človeka znesiteľnejším, pomocou svojho láskavého a nesúdiaceho prístupu, či uznania, že každý človek robí chyby (Neff , 2003a). Zároveň ho môžeme označiť aj ako určitý emocionálny zážitok, ktorý automaticky vzniká pri kontakte s utrpením iného človeka, a ktorého zároveň motivuje silná túžba ochrany a pomoci slabým a trpiacim (Goetz et al., 2010). Vyvoláva altruistické správanie a štedrosť (Jazaieri et al., 2012). Súcitný človek je schopný prejavovať starostlivosť o psychickú pohodu iných a citlivosť voči ich trápeniu, úzkosti a potrebám (Gilbert, 2009). Láskavosťou a porozumením by nemal zahŕňať len seba, ale aj druhých a reciprocitne. Pocit bezpečia a pokoja, či láskavosti, keď prežíva utrpenie si vie poskytnúť aj sám (Gilbert, 2009; Neff & Pommier, 2013). Mal by sa naučiť orientovať sa aj na seba, prestať sa vyhýbať bolestivým udalostiam. Tým, že začne vnímať aj svoju nepohodu či utrpenie, bude vedieť lepšie identifikovať svoje pocity (Gilbert, 2009). Uvedomením si utrpenia pochopí, že takéto pocity sa dajú zmeniť a tým prispieva ku kultivácii súcitu voči sebe (Ozawa-de Silva & Negi, 2013). Taktiež zaujatím súcitného postoja druhého človeka voči sebe samému si dokáže vytvoriť sebasúcit (Neff et al., 2005).

Sebasúcit je spôsob ako sa zbaviť vlastného utrpenia a nepotrebovať tak láskavosť iných (Ozawa- de Silva & Negi, 2013). Na kognitívnej úrovni pod neho spadá nekritizovanie sa, emocionálna úroveň zahŕňa schopnosť cítiť a byť zapojený do vlastného utrpenia (Elices et al., 2017). Tvoria ho 3 hlavné zložky - láskavosť k sebe samému (sebaláskavosť), všeobecná ľudskosť a všímavosť (Neff, 2003a; Smeets et al., 2014). Sebaláskavosť obmedzuje tvrdú sebakritiku za naše zlyhania (Germer & Neff, 2013a; Neff, 2003a), začíname sa prijímať so všetkými nedostatkami a chybami (Smeets et al., 2014), pristupovať k svojej bolesti jemnejšie a povzbudzujúco (Germer & Neff, 2013a). Všeobecná ľudskosť nám poskytuje pochopenie nedokonalosti všetkých ľudí na svete, ktorí tiež občas zlyhávajú. Jej zmyslom je nemať pocit samoty a odlúčenosti pri zlyhaniach a nebyť na seba tvrdí za nedosiahnutie presne toho, čo sme chceli (Germer & Neff, 2013a). Všímavosť je stav ľudského vedomia, v ktorom človek pozoruje a uvedomuje si svoje vlastné myšlienky, utrpenie, bolestivé zážitky, či emócie (Neff et al., 2005; Smeets et al., 2014). Vyhýba sa ich potláčaniu, všíma si, čo v ňom vyvolávajú (Germer & Neff, 2013a; Smeets et al., 2014). Sebasúcit nám umožňuje súcitne nazerať na seba, akoby cez pohľad druhej osoby a zároveň si tento pohľad osvojiť. Zároveň dokáže nepriamo zvyšovať pocity súcitu aj k iným ľuďom a objaviť tak súvislosť medzi svojim utrpením a utrpením iných (Germer & Neff, 2013b).

Pre potreby nášho výskumu definujú súcit najlepšie Strauss et al. (2016), ktorí ho na základe už existujúcich prístupov a definícií chápu ako kognitívny, behaviorálny a afektívny proces, pozostávajúci z 5 zložiek, pričom tieto zložky odkazujú aj na sebasúcit a súcit iných. Sú nimi 1)rozpoznanie utrpenia; 2)pochopenie univerzálnosti ľudského utrpenia; 3)pociťovanie empatie pre trpiaceho človeka a spojenie s utrpením (emocionálna rezonancia); 4)tolerovanie nepríjemných pocitov vyvolaných ako reakcia na trpiacu osobu, zostávajú otvorené a prijímajúce trpiacu osobu; 5)motivácia konať/zmierňovanie utrpenia (Strauss et al., 2016). Bez súcitu sa ľudia zvyknú uzatvárať do seba, kritizovať a utekať pred emóciami ostatných, avšak pomocou naučených zručností súcitu sa z nich stanú empatickí jedinci, ktorí tolerujú a neodsudzujú prežívanie zložitých emócií. Ich súcitné myslenie ovplyvňuje spôsob akým uvažujú o svete, sebe samých a iných. (Gilbert, 2009).

1.2. Intervencie zamerané na súcit a sebasúcit

Súcit, spoločne so sebasúcitom sa v poslednej dobe stávajú čoraz populárnejšími (Jazaieri et al., 2012). Prostredníctvom výcviku a praktizovania sa dokáže súcit rozšíriť aj na neurologickej úrovni za predpokladu, že preň existuje biologický základ. Ľudia sú schopní zmeniť svoju perspektívu a rozširovať súcit aj keď len maličkými krokmi (Ozawa-de Silva & Negi, 2013). Vzdelávanie ľudí v súcite je však hlavnou súčasťou mnohých rozjímavých tradícií už niekoľko rokov (Goldin & Jezaieri, 2017). V súčasnosti sa rozrástol záujem o psychoterapeutické intervencie zamerané na súcit, prostredníctvom ktorých sa dá dosiahnuť zlepšenie súcitu (Elices et al., 2017). Pod pojmom intervencia sa chápe akýkoľvek zásah, ktorého účelom je vyvolať v človeku zmenu, pričom vyvolanou zmenou môže byť zmiernenie rizikových faktorov, či podporovanie ochranných faktorov (Soydan, 2007). Intervencie, ktoré sú zamerané na súcit zlepšujú a rozvíjajú súcit v praxi a to prostredníctvom zručností (Elices et al., 2017; Strauss et al., 2016), pričom tieto zručnosti dokážu napraviť k lepšiemu naše postoje a správanie voči sebe, alebo iným (Strauss et al., 2016).

Intervenčné programy, ktoré sa zameriavajú súcitom a sebasúcitom sú záľubou predovšetkým psychológov sociálnej a klinickej psychológie (Elices et al., 2017). V trvaní od 8 do 12 týždňov sa v nich zameriavajú na všímavosť a rôzne stratégie súcitu (Kirby, 2016). Tieto programy sa ukázali ako priaznivé napríklad pre zlepšenie duševného zdravia, či redukciu negatívneho sebahodnotenia (Jinpa, 2015). Avšak väčšina už existujúcich intervencií sa zameriava na dospelých. Máloktorá je upravená aj pre študentov

(Smeets et al., 2014). Preto sa mnoho výskumníkov snaží nájsť spôsob zapojenia súcitu a láskavosti, ako súčasti rozvoja do školského prostredia (Jinpa, 2015). Ďalej uvádzame vybrané intervenčné programy zamerané na súcit a/alebo sebasúcit, z ktorých sme čerpali v rámci zostavenia Intervencie SSS-P. Okrem CCT boli skúmané nie len na dospelých, ale aj na dospievajúcich.

1.2.1. Terapia zameraná na súcit

Terapia zameraná na súcit/Compassion-focused therapy (CFT; Gilbert, 2010) sa od ostatných prístupov líši hlavne tým, že má formu psychoterapie (Kirby, 2016). Svoju pozornosť zameriava na človeka, ktorého učí súcitnejšiemu správaniu a vyvolávaniu pocitov spolupatričnosti, či bezpečia vo vzťahoch k sebe, alebo k druhým (Gilbert, 2009). Snaží sa povzbudiť jednotlivcov v rozvíjaní láskavosti, súcitu a prežívaniu emocionálnej pohody prostredníctvom precvičovania sebasúcitného správania a návykov (Leaviss & Uttley, 2014; Neff & Germer, 2013), ďalej na redukovanie stáleho obviňovania a hanby u ľudí, ktoré sú nahradené túžbou pomáhať.

Hlavnou súčasťou terapie je aj Tréning súcitnej mysle (CMT; Compassion Mind Training), ktorý má formu skupinovej terapie. Stojí na rovnakom princípe ako samotná terapia a jeho cieľom je pomôcť ľuďom naučiť sa osvojiť si zručnosti súcitu rozvíjaním súcitu so sebou a odstránením negatívneho spôsobu myslenia (Gilbert, 2009). Využíva súcitné predstavy, súcitné myslenia a iné cvičenia, ktoré sú častokrát doplnené o písanie súcitného listu, či denníku (Leaviss & Uttley, 2014).

CFT vo forme individuálnej terapie nie je časovo obmedzená, no CMT sa vo forme skupinovej terapie vyučuje 8-12 týždňov po 2-hodinových sedeniach (Kirby, 2016). Všímavosť sa v tomto tréningu kultivuje prostredníctvom relaxačných cvičení, ako napríklad uvedomenie si dýchania. Cieľom je zameranie pozornosti, nie oslobodenie mysle od všetkých myšlienok (Gilbert & Procter, 2006). Toto cvičenie môže byť následne doplnené o súcitné predstavy, napríklad na hľadanie vlastnej súcitnej identity. Svojmu súcitnému ideálu tak dávajú tvar, tón hlasu, alebo konkrétnu podobu osoby a zároveň predstavuje vlastnosti ako je láskavosť, prijatie a pocity tepla (Gilbert, 2009). Cvičenia zamerané na všímavosť, dýchanie a imagináciu sú navrhnuté tak, aby podporovali emócie, motiváciu a kognitívny systém (Gilbert, 2014). Ďalej sa často využíva cvičenie so stoličkami. Prostredníctvom neho sa ľuďom dodáva odvaha, aby sa zbytočne nekritizovali (Gilbert, 2009). Striedaním sa na stoličkách sa vžijú do roly svojho kritika a následne sa konfrontujú s jeho hnevom (Gilbert, 2014). Takéto behaviorálne úlohy podporujú pozitívne emócie a tak pomáhajú klientovi prekonať z nich strach a naučiť sa ich prežívať (Gilbert, 2009).

CMT má pozitívny efekt na zníženie depresie, úzkosti, sebakritiky a hanby; ďalej na zvýšenie schopnosti upokojiť sa, sústrediť sa na pocity tepla a istoty; zlepšenie medziľudských vzťahov (Gilbert & Procter, 2006). Súcitné predstavy v programe prispievajú k motivácii byť sebasúcitnejšími (Gilbert & Irons, 2004). U študentov sa po absolvovaní intervenčného programu zistilo zníženie kritického usudzovania a tým, že si začali viac uvedomovať univerzálnosť utrenia ľudí sa cítili menej osamelí. Z dlhodobých účinkov pomáha intervencia zlepšiť kvalitu života a predchádzať syndrómu vyhorenia (Beaumont et al., 2017).

1.2.2. Tréning všímavosti sebasúcitu

Tréning všímavosti sebasúcitu/Mindful self-compassion training (MSC; Neff & Germer, 2013) vznikol za účelom zvyšovať u ľudí sebasúcit prostredníctvom trénovania všímavosti, ktorá je jeho podstatnou (Neff & Germer, 2013). Má skôr podobu semináru, než skupinovej terapie a účastníci si osvojujú svoje pozitíva a kvality, naučia sa chápať, že každý človek má aj silné aj slabé stránky, ktoré by nemali brať ako samozrejmosť (Germer & Neff, 2013b). Jeho úlohou nie je riešenie problémov, ale zameriavať sa na schopnosť tolerovať a premieňať zložité emócie (Neff & Germer, 2013).

Trvá 8 týždňov, účastníci sa stretávajú raz týždenne na 2 hodiny (Neff & Germer, 2013), pričom sa jedného stretnutia môže zúčastniť 10-20 účastníkov (Kirby, 2016). Účastníci sa najprv oboznámia s témou sebasúcitu, lepšie sa zoznámia medzi sebou a následne sa učia využívať všímavosť, ktorá im má pomôcť uvedomiť si svoje pocity, emocionálnu bolesť a myšlienky (Germer & Neff, 2013a; 2013b). Zameriava sa na praktiky meditácie ako sú láskavé dýchanie, súcitné vnímanie tela a neformálne cvičenia sebasúcitu. Napríklad rozvojom svojho súcitného hlasu sa účastníci majú naučiť byť súcitnejší a zvládať ťažké emócie (Germer & Neff, 2013a), alebo prostredníctvom meditácie všímavosti sa naučia venovať pozornosť svojmu dýchaniu, ktoré im pomáha ukľudniť myseľ a oceniť sa za to, že dýchajú. Meditácia milujúcej láskavosti slúži na oslovenie si láskavého postoja, srdečného prijatia, či osvojenia si súcitných fráz (Germer & Neff, 2013b). Účastníci majú za úlohu aj písať list samému sebe z pohľadu ich ideálneho súcitného priateľa, a naučiť sa využívať láskavé dýchanie, ktorým si vedia privodiť príjemné hrejivé pocity (Neff & Germer, 2013).

MSC preukázalo zvýšenú všímavosť, súcit a spokojnosť so svojím život; znížilo stavy úzkosti a depresie (Neff & Germer, 2013). Dospievajúci sú schopní lepšie reagovať na náročné situácie; majú vyššiu úroveň sebasúcitu a spokojnosti so životom; nižšiu úroveň stresu; či zvýšenie pozitívnych emócií, ktoré znižujú pravdepodobnosť psychických problémov (Bluth & Einsenlohr-Moul, 2017).

1.2.3. Tréning kultivácie súcitu

Tréning kultivácie súcitu/The compassion cultivation training (CCT; Jinpa, 2010) je navrhnutý na rozvoj súcitu, empatie, či láskavosti pre seba, blízkych a všetkých ľudí na svete (Jinpa, 2015; Jinpa & Weiss, 2013). Zahŕňa praktiky, ktoré sú prispôsobené tibetskej tradícii, meditačným praktikám a interaktívnym cvičeniam (Jinpa & Weiss, 2013). Snaží sa však postupy prispôsobiť aj pre ľudí z rôzneho kultúrneho, či náboženského prostredia (Jinpa, 2015; Jinpa & Weiss, 2013).

Trvá približne 8 týždňov, absolvuje sa v skupinách po 20 ľudí (Goldin & Jazaieri, 2017). Prvým krokom tréningu k zmene je urovnať si myseľ a zamerať svoju pozornosť (Jinpa, 2015; Jinpa & Weiss, 2013). Zameriava sa na všímavosť, ktorú najprv účastníci aplikujú na svoj dych, spočiatku so zameraním na hlboké dýchanie a jeho pohyb, neskôr so zameraním na vznik svojich myšlienok a emócií, bez ich zbytočného analyzovania. Účastníci sa postupným tréningom naučia vnímať všetkých ľudí ako rovnocenných. Vďaka tomu sa potom ako ľudia vzájomne uznávajú a sú empatickí (Jinpa, 2015). Prostredníctvom meditácie zameriavajú svoj súcit na milovaného človeka, následne na neutrálneho človeka, náročného človeka a v poslednom rade na všetkých ľudí na svete (Golding & Jazaieri, 2017). Posledným krokom je vyvolať v účastníkov túžbu spraviť niečo s utrpením iných a poskytnúť im miesto toho pocity šťastia a láskavosti (Jinpa, 2015; Jinpa & Weiss, 2013).

CCT zvyšuje súcitu vo všetkých jeho formách - súcitu s ostatnými, súcitu od ostatných a aj sebasúcitu. Účastníci zároveň hlásili menší strach zo súcitu (Jazaieri et al., 2012).

2. Metódy

V rámci zodpovedania stanoveného cieľu práce sme si stanovili nasledovné hypotézy:

- H1: Participanti v experimentálnej skupine, ktorí absolvujú intervenčný program SSS-P zameraný na súcit, budú bezprostredne po intervencii vykazovať vyššiu úroveň súcitu, než pred jej absolvovaním (Gilbert & Procter, 2006).
- H2: Participanti v experimentálnej skupine, ktorí absolvujú intervenčný program SSS-P zameraný na sebasúcit, budú bezprostredne po intervencii vykazovať vyššiu úroveň sebasúcitu, než pred jej absolvovaním (Gilbert & Procter, 2006).
- H3: U kontrolnej skupiny nedôjde k zmene úrovne súcitu a sebasúcitu v čase.

Zvolili sme experimentálny dizajn na overenie efektivity novozostaveného krátkodobého intervenčného programu SSS-P. V experimentálnych skupinách prebehli v marci 2020 počas 4 týždňov facilitované intervenčné stretnutia cez videohovory. Každá skupina absolvovala 4 stretnutia, ktoré mali charakter 1 cvičenie/týždeň v trvaní 45-60 minút. Pred začiatkom intervencie prebehlo úvodné meranie. Po skončení intervencie prebehlo post meranie a následne aj diskusia s respondentmi, s cieľom získania spätnej väzby na jednotlivé aktivity. Experimentálna skupina 1 absolvovala Intervenciu SSS-P (Kuglerová, 2020) zameraná na súcit, experimentálna skupina 2 absolvovala Intervenciu SSS-P (Kuglerová, 2020) zameranú na sebasúcit a kontrolná skupina neabsolvovala žiadnu intervenciu, iba pred a post meranie súcitu a sebasúcitu. Vo všetkých skupinách prebehlo pred a post meranie úrovne súcitu a sebasúcitu formou online dotazníka.

2.1. Intervencia SSS-P

Intervenciu SSS-P (Kuglerová, 2020) sme navrhli pre študentov na základe výskumne overených, do slovenského jazyka preložených a už existujúcich intervenčných cvičení a programov. Cvičenia sa najčastejšie využívajú v terapeutickom procese a boli zvolené tak, aby pokrývali všetkých 5 zložiek súcitu podľa Strauss et al. (2016). Intervencia má 2 formy – zameranú iba na súcit a zameranú iba na sebasúcit. Obe formy intervencie sú postavené na rovnakých cvičeniach avšak s tým, že sú prispôsobené iba súcitu alebo sebasúcitu. Jednotlivé cvičenia majú zvyšujúcu sa náročnosť a preto je potrebné dodržať ich postupnosť. Intervencia SSS-P a jej obe formy majú presne vypracovaný manuál cvičení a postupov, ktorých sme sa v priebehu facilitácie cvičení držali.

1) **Stretnutie - Imaginačná meditácia**. Súcitná skupina sa na prvom cvičení zameriavala na Meditáciu milujúcej láskavosti. Aktivoval sa tak u nich láskavý postoj a príjemné pocity, ktoré si osvojovali prostredníctvom predstavy osoby, ktorú majú veľmi radi a venujú jej lásku až po predstavu všetkých ľudí. Témou stretnutia pre sebasúcitnú skupinu bola všímavosť a zameranie svojej pozornosti. Participanti sa pri meditácií sústredili na svoje dýchanie, ku ktorému pristupovali s láskavosťou a vďačnosťou.

2) **Stretnutie - (Seba)Súcitný obraz**. Toto stretnutie bolo pri oboch intervenciách zamerané na vytvorenie svojho súcitného alebo sebasúcitného ideálu. Dôležité bolo, aby mal ideál 3 špecifické kvality - múdrosť, láskavosť a zodpovednosť. Počas alebo po tom, čo si svoj ideál tvoria ho aj nakreslia a dávajú mu konkrétnu podobu.

3) **Stretnutie - Expresívne písanie**. Participanti v súcitnej skupine mali za úlohu predstaviť si bezpečnú miestnosť, v ktorej sa nachádzajú spolu so svojim súcitným priateľom. Uvažujú o tom, čo im súcitný priateľ hovorí, všetko si zapisujú na papier. V sebasúcitnej skupine sa učia prejaviť súcit sami so sebou. Ich úlohou je zamerať sa na situáciu, kedy boli voči sebe kritickými, alebo sa nemali radi, potom si predstavili seba ako súcitné Ja v danej situácii a následne formulovali svoje myšlienky, čo by v danej situácii potrebovali.

4) **Stretnutie – Stoličky**. Behaviorálne cvičenie zahŕňa striedanie rolí seba. Participanti v súcitnej skupine priniesli tému, za ktorú sa zvykne iná osoba kritizovať a sebasúcitná skupina tému, za ktorú sa zvyčajne kritizujú. Následne na ňu obe skupiny nazerali z pohľadu inej časti seba – to, ktorému je ublížené a to, ktoré súcíti a podporí. Prostredníctvom striedania rolí si osvojili svoj nový súcitnejší hlas a rozlúčili sa s kritikom.

2.2. Výskumný súbor

Nášho výskumu sa zúčastnilo 60 participantov a participantiek (N = 60) v minimálnom veku 18 rokov, ktorí navštevovali strednú alebo vysokú školu. Podmienkou splnenia účasti vo výskume bolo absolvovanie minimálne 3 zo 4 intervenčných cvičení a vyplniť obe dotazníkové merania. Participanti boli hneď na začiatku výskumu zaradený do jednej z experimentálnych alebo kontrolnej skupiny. Experimentálna skupina 1 absolvovala Intervenciu SSS-P zameranú na súcit. Tvorilo ju 20 respondentov (N = 20; 9 žien, 11 mužov, 18-25 rokov, Mean = 21,85 rokov). Experimentálna skupina 2 absolvovala Intervenciu SSS-P zameranú na sebasúcit. Tvorilo ju 20 respondentov (N = 20; 12 žien, 8 mužov, 20-23 rokov, Mean = 21,95 rokov). Kontrolná skupina neabsolvovala intervenciu iba dvakrát meranie. Tvorilo ju 20 respondentov a respondentiek, 2 však boli po kontrole dát vylúčení (N = 18; 10 žien, 8 mužov, 18-26 rokov, Mean = 21,94 rokov).

2.3. Meracie nástroje

Na zber dát sme využívali dva dotazníky, ktoré sme online distribuovali všetkým trom skupinám vo výskume. Konkrétne sme používali slovenský preklad Sussex-Oxfordskej škály sebasúcitu a Sussex-Oxfordskej škály súcitu voči druhým (Tittelová, 2019). Dotazníky sme distribuovali každému participantovi dvakrát - pred samotnými stretnutiami a následne týždeň po poslednej intervenčnej aktivite. Dotazníky sme zvolili z dôvodu, že jednotlivé položky dotazníka reflektujú definíciu súcitu a sebasúcitu od Strauss et al. (2016) a zároveň vždy 4 položky sýtia jednu z 5 subškál, ktoré reflektujú jednotlivé zložky súcitu a sebasúcitu podľa spomínanej definície (rozoznanie utrpenia; cítenie s trpiacou osobou; tolerovanie nepríjemných pocitov; pochopenie univerzality utrpenia; správanie, alebo motivácia konať k zmierneniu utrpenia). Sussex-Oxfordská škála sebasúcitu (SOCS-S) a Sussex-Oxfordská škála súcitu voči druhým (SOCS-O), (Gu et al., 2019) obsahujú 20 výrokov, ktoré sú hodnotené na 5 bodovej Likertovej škále (1-vôbec nie je pravdivé, 5-vždy pravdivé).

2.4. Štatistické spracovanie

Na štatistickú analýzu dát a ich spracovanie sme použili program SPSS Statistics - 20. Používali sme deskriptívne testy a testy normality. Následne zisťovali štatistickú významnosť úrovne súcitu, sebasúcitu a jednotlivých subškál u participantov každej skupiny prostredníctvom párového t-testu alebo Wilcoxonovho testu.

3. Výsledky

Nižšie uvádzame štatistické výsledky a významnosti za jednotlivé experimentálne skupiny vo výskume oddelene. Vždy uvádzame najprv rozdiely v celkovej úrovni meranej premennej a následne rozdiely a ich významnosť v rámci jednotlivých subškál meranej premennej.

3.1. Rozdiel v celkovej úrovni súcitu a sebasúcitu

Respondenti a respondentky v experimentálnej skupine 1 absolvovali Intervenciu SSS-P zameranú na súcit. Rozdiel v úrovni súcitu u participantov v experimentálnej skupine 1 zameranej na súcit (N = 20) pred intervenčným programom (Min = 60, Max = 92; Mdn = 78,50; IQR = 10,50) a po intervencii (Min = 57, Max = 96; Mdn = 84; IQR = 8,75) je štatisticky významný, s veľkou vecnou významnosťou Z = -2,741; p = 0,006, = 0,61 (Tabuľka 1). Štatistické výsledky potvrdzujú, že sa úroveň súcitu u experimentálnej skupiny 1 po absolvovaní intervenčného programu SSS-P zameraného na súcitu zvýšila, čím sme potvrdili našu hypotézu 1.

Respondenti a respondentky v experimentálnej skupiny 2 absolvovali Intervenciu SSS-P zameranú na sebasúcit. Rozdiel v úrovni sebasúcitu u participantov v experimentálnej skupine 2 (N = 20) pred intervenčným programom (Min = 61, Max = 91; M = 76,55; SD = 8,75) a po intervencii (Min = 68, Max = 94; M = 81,25; SD = 7,09) je štatisticky významný so stredne veľkým rozdielom t(19) = -2,642; p = 0,016; d = 0,6 (Tabuľka 1). Štatistické výsledky potvrdzujú, že sa úroveň sebasúcitu u experimentálnej skupiny 2 po absolvovaní intervenčného programu SSS-P zameraného na sebasúcit zvýšila, čím sme potvrdili našu hypotézu 2.

Respondenti a respondentky v kontrolnej skupine neabsolvovali žiadne intervenčné cvičenia iba 1. a 2. meranie časovo súbežne s experimentálnou skupinou 1 a 2. Rozdiel v úrovni súcitu u participantov v kontrolnej skupine (N = 18) v prvom meraní (Min = 61, Max = 98; M = 78,56; SD = 9,36) a v druhom meraní (Min = 59, Max = 97; M = 76,94; SD = 10,76) je štatisticky nevýznamný s malým rozdielom t(17) = 1,057; p = 0,305; d = 0,25 (Tabuľka 1). Rozdiel v úrovni sebasúcitu u participantov v kontrolnej skupine (N = 18) v prvom meraní (Min = 51, Max = 87; M = 71,78; SD = 11,41) a v druhom meraní (Min = 47, Max = 94; M = 71,0; SD = 12,65) je štatisticky nevýznamný so zanedbateľným rozdielom t(17) = 0,439; p = 0,666; d = 0,11 (Tabuľka 1). Štatistické výsledky ukazujú, že sa úroveň súcitu a sebasúcitu u kontrolnej skupiny v čase nezmenila, čím potvrdzujeme našu hypotézu 3.

Tab. 1: Rozdiel v celkovej úrovni súcitu a sebasúcitu pred a po absolvovaní intervencie SSS-P v experimentálnych skupinách a v kontrolnej skupine

	Úroveň súcitu				*Úroveň sebasúcitu*			
	Exp. skupina 1		***Kontrolná skupina***		***Exp. skupina 2***		***Kontrolná skupina***	
Mdn	*78,50*	*84,00*	-	-	-	-	-	-
IQR	*10,50*	*8,75*	-	-	-	-	-	-
M	-	-	*78,56*	*76,94*	*76,55*	*81,25*	*71,78*	*71,00*
SD	-	-	*9,36*	*10,76*	*8,75*	*7,09*	*11,41*	*12,65*
Min	*60*	*57*	*61*	*59*	*61*	*68*	*51*	*47*
Max	*92*	*96*	*98*	*97*	*91*	*94*	*87*	*94*

Poznámka: Exp. skupina 1 absolvovala intervenciu SSS-P zameranú na súcit; Exp. skupina 2 absolvovala intervenciu SSS-P zameranú na sebasúcit; Kontrolná skupina absolvovala iba 2 merania bez realizácie intervencie

3.2. Rozdiel v úrovni subškál súcitu a sebasúcitu

Keďže sa ukázal štatisticky významný rozdiel medzi dvoma meraniami v úrovni súcitu u prvej experimentálnej skupiny a zároveň aj štatisticky významný rozdiel medzi dvoma meraniami v úrovni sebasúcitu u druhej experimentálnej skupiny, zamerali sme sa bližšie aj na jednotlivé subškály dotazníku SOCS-O a SOCS-S. Týmto spôsobom sme sa snažili zistiť v akých zložkách súcitu došlo k zmene u experimentálnej skupiny 1 a 2 po absolvovaní intervencie. Dotazníky sýtia nasledovných 5 súbškál - pochopenie univerzálnosti utrpenia; rozoznanie utrpenia; cítenie s trpiacou osobou; tolerovanie nepríjemných pocitov; a motivácia pre zmiernenie utrpenia. Podrobné výsledky za obe experimentálne skupiny uvádzame v Tabuľke 2.

V experimentálnej skupine 1 zameranej na súcit nastal štatisticky významný rozdiel s veľkou vecnou významnosťou Z = -2,606; p = 0,009; = 0,58 v subškále správanie, alebo motivácia pre zmiernenie utrpenia. Rozdiel v dosiahnutom skóre subškály cítenie s trpiacou osobou je štatisticky nevýznamný so strednou vecnou významnosťou Z = -1,295; p = 0,195; = 0,3. Malý a štatisticky nevýznamný rozdiel nastal v subškále rozoznanie utrpenia t(19) = -1,371; p = 0,186, d = 0,307 a subškále tolerovanie nepríjemných pocitov t(19) = -1,902, p = 0,072; d = 0,427. Štatisticky nevýznamný rozdiel so zanedbateľnou vecnou významnosťou Z = 0,000; p = 1,00; = 0 nastal pri subškále pochopenie univerzálnosti utrpenia.

V experimentálnej skupine 2s zameranej na sebasúcit nastal stredne veľký a štatisticky významný rozdiel s v subškále rozoznanie utrpenia t(19) = -2,232; p = 0,038; d = 0,502. V subškále pochopenie univerzálnosti utrpenia nastal štatisticky významný rozdiel so stredne veľkou vecnou významnosťou Z = -2,094; p = 0,036; =0,5. Rozdiel v skóre participantov pri subškále tolerovanie nepríjemných pocitov sa preukázal ako významný s malým rozdielom t(19) = -2,101; p = 0,049; d = 0,485. Rozdiel skóre participantov v subškále cítenie s trpiacou osobou sa napriek zvýšeným hodnotám preukázal ako štatisticky nevýznamný s malým rozdielom t(19) = -1,712; p = 0,103; d = 0,383. Rozdiel v subškále správanie, alebo motivácia k zmierneniu utrpenia je štatisticky významný t(19) = -0,667; p = 0,513; d = 0,15 a zanedbateľný.

Tab. 2: Deskriptívna analýza subškál úrovne súcitu a sebasúcitu v experimentálnej skupine 1 a 2 pred a po absolvovaní intervencie SSS-P

	Pochopenie univerzálnosti utrpenia				*Rozoznanie utrpenia*				*Cítenie s trpiacou osobou*				*Tolerovanie nepríjemných pocitov*				*Motivácia pre zmiernenie utrpenia*			
	SOCS-O		*SOCS-S*		*SOCS-O*		*SOCS-S*		*SOCS-O*		*SOCS-S*		*SOCS-O*		*SOCS-S*		*SOCS-O*		*SOCS-S*	
	1.	*2.*	*1.*	*2.*	*1.*	*2.*	*1.*	*2.*	*1.*	*2.*	*1.*	*2.*	*1.*	*2.*	*1.*	*2.*	*1.*	*2.*	*1.*	*2.*
Mdn	*18,5*	*18,5*	*18*	*19,5*	-	-	-	-	*15*	*15*	-	-	-	-	-	-	*15,5*	*16,5*	-	-
IQR	*3*	*3*	*3,76*	*2*	-	-	-	-	*2,75*	*2*	-	-	-	-	-	-	*2,5*	*3,75*	-	-
M	-	-	-	-	*15,15*	*15,9*	*16,85*	*17,75*	-	-	*13,25*	*14,3*	*14,3*	*15,1*	*13,45*	*14,85*	-	-	*14,95*	*15,3*
SD	-	-	-	-	*1,81*	*1,71*	*1,93*	*1,65*	-	-	*2,95*	*2,94*	*2,34*	*2,53*	*3,45*	*2,49*	-	-	*2,96*	*2,9*
Min	*12*	*12*	*15*	*16*	*11*	*13*	*13*	*15*	*9*	*10*	*7*	*8*	*10*	*10*	*8*	*10*	*10*	*11*	*9*	*7*
Max	*20*	*20*	*20*	*20*	*18*	*20*	*20*	*20*	*20*	*19*	*18*	*19*	*20*	*20*	*20*	*19*	*18*	*20*	*19*	*20*

Poznámka: Dotazník SOCS-O vypĺňala pred a po absolvovaní Intervencie SSS-P zameranej na súcit experimentálna skupina 1; Dotazník SOCS-S vypĺňala pred a po absolvovaní Intervencie SSS-P zameranej na sebasúcit experimentálna skupina 2.

4. Diskusia

V našej práci sme sa zaoberali témou súcitu, sebasúcitu a intervenčných programov zameraných na ich kultiváciu. Hlavným cieľom bolo overovanie efektívnosti novozostavenej intervencie a jej cvičení pre študentov. Jedná sa o krátky intervenčný program, ktorý učí študentov súcitnejšiemu správaniu voči sebe a iným ľuďom, všímavosti, a tým zvyšuje súcit a sebasúcit. V našej práci nám konkrétne išlo o skúmanie, či aj krátka intervencia tvorená len štyrmi aktivitami, dokáže u študentov zvýšiť úroveň súcitu a sebasúcitu tak dobre, ako aj časovo náročnejšie intervencie. Usilovali sme sa preukázať, že vhodnými cvičeniami môže byť aj krátky intervenčný program efektívny. V štúdii od Gilberta a Proctera (2006), ktorou sme sa inšpirovali, autori prvýkrát skúmali efektivitu, prijateľnosť a porozumenie intervencie CMT v klinickej vzorke, my sme však pracovali s neklinickou vzorkou študentov.

Na základe našej prvej stanovenej hypotézy sme predpokladali, že po Intervencii SSS-P zameranej na súcit budú študenti v experimentálnej skupine vykazovať vyššiu úroveň súcitu, než pred jej absolvovaním (Gilbert & Procter, 2006). Intervencia CMT mala po dvanástich týždňoch významný vplyv na klinickú vzorku na depresiu, úzkosť, pocity menejcennosti a sebakritiky (Gilbert & Procter, 2006). Z výsledkov sme zistili, že po štvortýždňovej intervencii a porovnaní výsledkov medzi prvým a druhým meraním sa úroveň súcitu u participantov v prvej experimentálnej skupine zvýšila. Rovnako sme si všimli, že naša intervencia mala vplyv na rozoznanie utrpenia, tolerovanie nepríjemných pocitov a správanie, alebo motiváciu pre zmiernenie utrpenia. Avšak, jedine pri správaní, alebo motivácií pre zmiernenie utrpenia sa ukázal štatisticky významný výsledok. To mohlo mať viacero dôvodov. Postrehli sme, že participanti v súcitnej experimentálnej skupine už pred začiatkom intervencie mali vysoké skóre súcitu a aj v jednotlivých subškálach (hodnoty súcitu pred intervenciou sa nachádzali v rozmedzí od 60 do 92 s priemernou hodnotou bolo M = 77,3; pričom bolo možné dosiahnuť najvyššiu hodnotu 100). V priebehu vývoja a s vyšším vekom sa prejavuje väčšia emocionálna zrelosť a zvýšenie porozumenia ľuďom a obavy o seba, či ostatných (Neff & Pommier, 2013). Keďže sme pracovali so študentmi, ktorí mali nad osemnásť rokov, predpokladáme, že už boli viac emocionálne zrelí a mali vyvinuté porozumenie. Taktiež

jednou z príčin mohlo byť to, že participanti vypovedali na sebavýpoveďovej škále, preto sa mohli nadhodnotiť pred absolvovaním intervenčného programu a tým sa štatistická významnosť nepreukázala. Taktiež mohol byť problém s nízkym počtom účastníkov. Aj v štúdií Gilberta a Proctera (2006) bol vo výsledkoch dôležitý faktor nízky počet participantov. Malá vzorka študentov nemusela nutne preukázať významnosť výsledkov v subškálach, aj keď naša intervencia preukázala pozitívny vplyv. Môžeme však tvrdiť, že prvá hypotéza sa potvrdila a Intervencia SSS-P zameraná na súcit je efektívna.

Rovnako sme aj v druhej hypotéze predpokladali, že participanti v experimentálnej skupine, ktorí absolvujú Intervenciu SSS-P zameranú na sebasúcit, budú bezprostredne po intervencii vykazovať vyššiu úroveň sebasúcitu, než pred jej absolvovaním (Gilbert & Procter, 2006). Intervenčný program MSC účinne vedie aj k značnému zvýšeniu úrovne sebasúcitu (Neff & Germer, 2013). Z výsledkov sme zistili, že po štvortýždňovej intervencii a porovnaní výsledkov medzi prvým a druhým meraním sa úroveň sebasúcitu u participantov v druhej experimentálnej skupine zvýšila. Z porovnávaní údajov v jednotlivých subškálach sme sa dozvedeli, že náš intervenčný program mal priaznivý vplyv na každú zložku sebasúcitu - rozoznanie utrpenia, pochopenie univerzálnosti utrpenia, tolerovanie nepríjemných pocitov. Cítenie s trpiacou osobou a správanie, alebo motivácia k zmierneniu utrpenia sa síce zvýšili, no vyšli štatisticky nevýznamné. Mohlo to byť spôsobené tým, že síce participantom sa vďaka intervencii zvýšili aj tieto zložky, no nie do takej miery, aby preukazovali významnosť. Ďalším dôvodom mohlo byť, že sme v intervencii nevybrali cvičenie, ktoré by dostatočne vplývalo aj na tieto zložky. Najväčší rozdiel pred a po intervencii sme zaznamenali pri sebasúcitnej skupine v pochopení univerzálnosti utrpenia. Sebasúcit učí študentov oslobodiť sa od tvrdej sebakritiky, izolovaním sa od iných ľud a miesto toho im poskytuje pocity všeobecnej ľudskosti, spokojnosti a emocionálnej rovnováhy (Neff et al., 2005). Druhá hypotéza sa nám potvrdila a tak sme preukázali, že Intervencia SSS-P zameraná na sebasúcit je efektívna.

Pre ďalšie výskumy odporúčame zakomponovať dotazník po každej jednej aktivite. Skúmalo by sa, ktorá z aktivít pôsobí na a ktorú zložku súcitu a sebasúcitu, ale aj jej efektivitu. Odporúčame taktiež po poslednom dotazníku spraviť opätovné meranie po dvoch týždňoch, alebo mesiaci. Preskúmalo by sa tak, či má novozostavená intervencia dlhodobé priaznivé účinky pre študentov. Ďalším naším odporúčaním do budúcna je replikovať výskum na väčšej vzorke mladších študentov a žiakov, napríklad stredných a základných škôl. Získaním údajov od študentov z mladších ročníkov alebo študentov z celého Slovenska by sme dokázali lepšie zovšeobecniť efektívnosť intervencie, prípadne navrhnúť zlepšenia, ktoré by boli účinnejšie aj pre mladších študentov (napríklad používanie zrozumiteľnejšieho jazyka). Bolo by tiež vhodné zahrnúť domáce cvičenia po jednotlivých cvičeniach, aby si účastníci lepšie osvojili novonadobudnuté zručnosti súcitu a sebasúcitu. Pre ďalší výskum navrhujeme zahrnúť viacero dotazníkov, ktorými by sme skúmali, či má intervencia priaznivé účinky napríklad na zvládanie stresu, zníženie sebakritickosti, depresie, úzkosti a celkovo na zvýšenie spokojnosti a emočnej inteligencie.

5. Záver

Súcit sa v dnešnej dobe stáva veľmi populárnym. Zistilo sa mnoho priaznivých účinkov na duševné zdravie, či medziľudské vzťahy. Avšak nielen súcit ale aj sebasúcit je pre blaho človeka veľmi dôležitý. Človek sa musí naučiť v prvom rade starať o seba, až potom môže byť súcitnejším k ostatným. Je veľmi dôležité začať súcit a sebasúcit objavovať a rozvíjať už v mladom veku. Osvojením si zručností súcitu do každodenného života ľudí, bude pozitívne vplývať na celkovú spoločnosť. Je známe, že mnoho mladistvých v období dospievania prežívajú náročné obdobie. Myslia si, že ich nikto nechápe a sú jediní, ktorí trpia problémami. Často kritizujú seba, ale aj svojich rovesníkov. S týmto problémom dokážu pomôcť včasné intervencie súcitu a sebasúcitu. Mnoho intervencii je však pre študentov časovo veľmi náročných. Škola a nabitý program študentov málokedy poskytuje priestor pre realizáciu intervencií, pre ktoré je potrebných viac stretnutí. Naším cieľom bolo dokázať, že použitím efektívnych cvičení vieme zostaviť krátku intervenciu, ktorá bude pozitívne pôsobiť na zvyšovanie súcitu a sebasúcitu u študentov a tento cieľ sme aj naplnili.

Dedikácia projektu

Príspevok vznikol z grantovej podpory VEGA 1/0075/19. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Literatúra

Beaumont, E., Rayner, G., Durkin, M., & Bowling, G. (2017). The effects of compassionate mind training on student psychotherapists. *Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 12(5), 300-312.

Bluth K., Gaylord, S. A., Campo, R. A., Mullarkey, M. C., & Hobbs, L. (2015). Making friends with yourself: A mixed methods pilot study of a mindful self-compassion program for adolescents. *Mindfulness*, 7(2), 479–492.

Bluth, K., Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57,108–118.

Elices, M., Carmona, C., Pascual, J. C., Feliu-Soler, A., Martin-Blanco, A., & Soler, J. (2017). Compassion and self-compassion: Construct and measurement. *Mindfulness & Compassion*, 2(1), 34–40.

Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013a). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856–867.

Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013b). The mindful self-compassion training program. In T. Singer & M. Bolz (Eds.), *Compassion: Bridging practice and science* (pp. 364–396). Munich, Germany: Max Planck Society.

Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment,* 15(3), 199-208.

Gilbert, P. (2010). *Compassion-focused therapy: CBT distinctive features*. London: Routledge.

Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53(1), 6–41.

Gilbert, P., & Irons, C. (2004). A pilot exploration of the use of compassionate images in a group of self-critical people. *Memory*, 12(4), 507–516.

Gilbert, P., & Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(6), 353–379.

Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374.

Goldin, P. R., & Jazaieri, H. (2017). The Compassion Cultivation Training (CCT) Program. In E. M. Seppala, E. Simon-Thomas, S. L. Brown, M. C. Worline, C. D. Cameron, & J. R. Doty (Eds.), *The Oxford Handbook of Compassion Science* (pp. 237-246). New York: Oxford University Press.

Gu, J., Baer, R., Cavanagh, K., Kuyken, W., & Strauss, C. (2019). Development and psychometric properties of the Sussex-Oxford Compassion Scales (SOCS). *Assessment*, 27(1), 3-20.

Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonigal, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J., Simon-Thomas, E., Cullen, M., Doty, J. R., Gross, J. J., Goldin, P. R. (2012). Enhancing compassion: a randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. Journal of Happiness Studies: *An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 14(4), 1113– 1126.

Jinpa, T. L. (2010). *Compassion cultivation training (CCT): Instructor's manual*. Unpublished, Stanford, CA.

Jinpa, T. L. (2015). *A fearless heart: How the courage to be compassionate can transform our lives*. New York: Hudson Street Press.

Jinpa, T. L., &. Weiss, L. (2013). Compassion cultivation training (CCT). In T. Singer, & M. Bolz (Eds.), *Compassion: Bridging practice and science* (pp.440–451). Munich, Germany: Max Planck Society.

Kirby, J. N. (2016). Compassion interventions: the programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 90(3), 432–455.

Kuglerová, N. (2020). *Súcit a redukcia predsudkov voči LGBT skupine*. [Nepublikovaná dizertačná práca]. Univerzita Komenského.

Leaviss, J., & Uttley, L. (2014). Psychotherapeutic benefits of compassion-focused therapy: an early systematic review. *Psychological Medicine*, 45(05), 927–945.

Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101.

Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.

Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28–44.

Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12(2), 160– 176.

Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263–287.

Ozawa-de Silva, B., & Negi, G. L. T. (2013). Cognitively-based compassion training (CBCT) – Protocol and key concepts. In T. Singer & M. Bolz (Eds.), *Compassion: Bridging practice and science* (pp.416–438). Munich, Germany : Max Planck Society.

Smeets, E., Neff, K., Alberts, H.,& Peters, M.(2014). Meeting suffering with kindness: effects of a brief self-compassion intervention for female college students. *Journa of Clinical Psychology*, 70(9), 794-807.

Soydan, H. (2007). Applying randomized controlled trials and systematic reviews in social work research. *Research on Social Work Practice*, 18(4), 311–318.

Strauss, C., Taylor, B.L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., & Cavanagh, K.(2016). What is compassion and how can we measure it. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27.

Tittelová, S. (2019). *Preklad a predbežná psychometrická analýza Škály súcitného zaangažovania a správania*. [Nepublikovaná bakalárska práca]. Univerzita Komenského v Bratislave.

PODPORA VEDECKÉHO MYSLENIA AKO SPÔSOB REDUKOVANIA EPISTEMICKY NEPODLOŽENÝCH PRESVEDČENÍ A DEZINFORMÁCIÍ

ENHANCEMENT OF SCIENTIFIC REASONING AS A FORM OF REDUCING EPISTEMICALLY UNFOUNDED BELIEFS AND DISINFORMATION

Viktória SUNYÍK

Centrum spoločenských a psychologických vied, Ústav experimentálnej psychológie, Slovenská akadémia vied, Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava, Slovensko, viktoria.sunyik@savba.sk

Vladimíra ČAVOJOVÁ

Centrum spoločenských a psychologických vied, Ústav experimentálnej psychológie, Slovenská akadémia vied, Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava, Slovensko, vladimira.cavojova@savba.sk

Abstrakt: *V príspevku prezentujeme výskumný zámer dizertačnej práce, ktorej hlavným cieľom je experimentálne overenie účinnosti intervencie zvyšujúcej vedecké myslenie na redukciu epistemicky nepodložených presvedčení (ďalej ENP) a dezinformácií. Medzi najčastejšie ENP patria konšpiračné, pseudovedecké a paranormálne presvedčenia. Vedecké myslenie je špecifická zručnosť a jedna zo zložiek vedeckej gramotnosti. Súvisí s nižšou náchylnosťou podliehať ENP, preto je zmysluplné zaoberať sa spôsobmi jeho podpory, ktoré neboli doteraz dostatočne experimentálne overované. Výskumnou vzorkou budú stredoškolskí a vysokoškolskí študenti pedagogických smerov, keďže práve budúci učitelia majú možnosť osvojené zručnosti vedeckej gramotnosti odovzdávať svojim žiakom a študentom.*

Kľúčové slová: *vedecké myslenie; vedecká gramotnosť; epistemicky nepodložené presvedčenia; dezinformácie; intervencia*

Abstract: *In this paper, we present a research proposal for a dissertation thesis The main aim is to experimentally verify the effectiveness of an intervention that increases scientific reasoning to reduce epistemically unfounded beliefs (EUB) and disinformation. The most common EUBs are conspiracy, pseudo-scientific and paranormal beliefs. Scientific reasoning is a specific skill and one of the components of scientific literacy. It is related to the lower susceptibility to EUB, so it makes sense to address ways to support it, which have not yet been sufficiently experimentally verified. The research sample will be high school and university students in pedagogical fields. It is future teachers who have the opportunity to share the acquired skills of scientific literacy with their students.*

Keywords: *scientific reasoning; scientific literacy; epistemically unfounded beliefs; disinformation; intervention*

1. Úvod

V súčasnej dobe sú vedecké zistenia oveľa viac dostupnejšie i laickej verejnosti, než tomu bolo v minulosti. Žijeme tzv. informačnú dobu a o čomkoľvek si vieme nájsť informácie najmä na internete. Zaujímajú nás názory na naše predpísané lieky, vyhľadávame si nežiaduce účinky a symptómy, na základe dostupných informácií si vytvárame názory na rozličné vedecké témy ako otázky klimatických zmien, génového inžinierstva, reprodukčnej medicíny či iné socio-ekonomické otázky. V neposlednom rade sme nútení spracovávať dostupné informácie o pandémii nového koronavírusu, vytvárame si postoje k spôsobom liečby a vakcinácii. Medzi pravdivými informáciami sa však čoraz viac šíria aj informácie nepodložené, skreslené, dokonca úplne vymyslené. Otvára sa priestor pre vznik konšpirácií, dezinformácií (hoaxov) a iných nepodložených presvedčení v populácii. To potvrdzujú aj mnohé výskumy. Z prieskumu Globsec (2020), až 56 % skúmanej populácie Slovenska verí v konšpiračné tvrdenia, podobne skorší výskum Halamu (2019) ukázal, že 35 % skúmanej vzorky Slovákov verí, že farmaceutické firmy zatajujú liek na rakovinu, 30 % verí, že prílev imigrantov do EÚ je vyvolaný zámerne s cieľom poškodiť európskym krajinám, a 15,5 % verí, že človeka možno skutočne začarovať. Nepodložené presvedčenia sa nevyhýbajú ani vzdelaným ľuďom: prieskum z jesene 2020 ukázal, že až 31 % učiteľov základných

škôl si myslí, že očkovanie proti koronavírusu je prípravou na čipovanie ľudí (DenníkN, 2020). Takéto a podobné nezmyselné presvedčenia následne môžu ovplyvňovať správanie a rozhodovanie ľudí s možnými negatívnymi dopadmi na ich život. Vyvstáva veľmi dôležitá otázka, či existuje spôsob, ako sa podliehaniu rôznym nepodloženým tvrdeniam a dezinformáciám efektívne brániť.

Jedným z faktorov, ktorý sa v nedávnych výskumoch ukázal ako dôležitý pri prevencii pred nepodloženými presvedčeniami, je vedecké myslenie (Čavojová & Ersoy, 2020; Čavojová, Šrol & Ballová Mikušková, 2020a; Čavojová, Šrol, & Jurkovič, 2020b), no išlo o korelačné štúdie, preto zostáva otvorená otázka kauzálneho vplyvu vedeckého myslenia.

Vedecké myslenie môžeme definovať ako „schopnosť potrebnú pre hodnotenie vedeckých zistení z hľadiska faktorov, ktoré určujú ich kvalitu“ (Drummond & Fischhoff, 2017, s.26). Vedecké myslenie pomáha ľuďom uvažovať o akomkoľvek komplexnom obsahu a napriek svojmu názvu sa netýka len vedcov, ale kohokoľvek. Vedecké myslenie nám poskytuje nástroje na formulovanie a overovanie našich implicitných teórií o svete a na ich hodnotenie na základe spoľahlivých dôkazov (Bašnáková, Čavojová & Šrol, n.d.). Z iného hľadiska sa dá vedecké myslenie chápať ako jedna z troch zložiek vedeckej gramotnosti (Miller, 1983; 1998), ostatými dvomi zložkami sú znalosť základných vedeckých konceptov (napríklad čo je to atóm, molekula, gravitácia a pod.) a porozumenie vplyvu vedy a technológií na jedinca a spoločnosť, čo odráža postoje ľudí k vede.

Okrem potvrdenia efektu vedeckého myslenia na zníženie nepodložených presvedčení je zmysluplné zaoberať sa spôsobmi jeho rozvíjania, čo by malo byť úlohou najmä vzdelávacieho systému krajiny. Preto v tomto príspevku predstavíme náš výskumný plán zameraný na overenie efektívnosti zvyšovania vedeckého myslenia a jeho vplyvu na redukciu nepodložených presvedčení.

1.1. Epistemicky nepodložené presvedčenia, dezinformácie a ich súvis s vedeckým myslením

Epistemicky nepodložené presvedčenia (ďalej ENP) sú presvedčenia o existencii rôznych fenoménov, ktoré však nie sú podporené vedeckými dôkazmi (Ståhl & van Prooijen, 2018). Takéto presvedčenia nie sú podporené väčšinou nazbieraných vedeckých dôkazov, alebo sú priamo v rozpore s prijímanými vedeckými teóriami o tom, ako svet vôkol nás funguje. Dokonca môžu byť aj úplne vymyslené (Šrol, 2019a). Patria sem napríklad viera v paranormálne javy, viera v konšpiračné teórie, pseudovedecké presvedčenia, viera v alternatívne medicínske postupy (Lobato, Mendoza, Sims & Chin, 2014), či viera vo falošné správy, dezinformácie (Penycook & Rand, 2020).

Viacero výskumov poukázalo na súvislosť ENP s kognitívnymi premennými: negatívne s analytickým a aktívne otvoreným myslením a pozitívne s vyššou úrovňou intuitívneho myslenia (Čavojová et al., 2020b; Pennycook, Cheyne, Seli, Koehler, & Fugelsang, 2012; Swami, Voracek, Stieger, Tran & Furnham, 2014). Ståhl a van Prooijen (2018) podporili tvrdenia, že skepticizmus voči paranormálnym a konšpiračným presvedčeniam si vyžaduje dostatočné analytické schopnosti, ale zároveň aj motiváciu k epistemickej racionalite, ktorú definujeme ako motiváciu k tvoreniu presvedčení na základe logiky a dôkazov.

Lobato et al. (2014) poukázali na vzájomnú prepojenosť konšpiračných, paranormálnych a pseudovedeckých presvedčení a teda ľudia, ktorí podliehajú niektorému z typov týchto ENP, majú vyššiu tendenciu osvojiť si aj iné druhy ENP. Podobne, Rizeq, Flora & Toplak (2020) potvrdili vzájomné korelácie medzi anti-vedeckými postojmi, paranormálnymi a konšpiračnými presvedčeniami, pričom ich vnímajú ako tri dimenzie kontaminovaného mindwaru. Kontaminovaný mindware definujeme ako udržiavanie neužitočných presvedčení, ktoré inhibujú proces uvažovania a škodia racionalite (Stanovich, 2011). V tomto kontexte nie sú prekvapivé zistenia o vzťahoch ENP s niektorými kognitívnymi omylmi, napríklad súvislosť paranormálnych presvedčení so skresleným vnímaním pravdepodobnosti výskytu nejakých udalostí (z angl. probabilistic reasoning bias) a so sklonom vidieť nezávislé udalosti ako prepojené (z angl. conjunction fallacy) (Dagnall, Drinkwater, Denovan, Parker & Rowley, 2016; Rogers, Fisk & Lowrie, 2018) alebo súvislosť konšpiračných presvedčení so sklonom k potvrdzovaniu (z angl. confirmation bias), ktorý chápeme ako tendenciu vyhľadávať len také dôkazy, ktoré sú v súlade s našimi hypotézami (Weigmann, 2018). Prekonávanie týchto kognitívnych omylov súvisí s preferenciou analytického myslenia, zároveň však pochopenie úlohy náhodnosti a pravdepodobnosti alebo dôkladné skúmanie aj protichodných dôkazov možno vnímať aj ako charakteristiky vedeckého myslenia.

Bolo preukázané, že vedecké myslenie pozitívne súvisí s analytickým myslením a negatívne s ENP (konšpiračnými a pseudovedeckými) a je významným prediktorom ich podliehaniu, silnejším než analytické myslenie (Čavojová et al., 2020b). Tieto vzťahy sa potvrdili aj pri špecifickejších ENP: s konšpiračnými presvedčeniami ohľadom koronavírusu, nepodloženými presvedčeniami ohľadom zdravia a anti-vakcinačnými postojmi (Čavojová et al., 2020a).

Na základe uvedených doterajších empirických zistení predpokladáme, že lepšie schopnosti vedeckého myslenia majú i kauzálny vplyv na redukciu ENP, ktoré, ako sme už spomenuli, môžu ovplyvňovať rozhodovanie ľudí, žiaľ i s negatívnymi dôsledkami na ich životy.

1.2. Možnosti zvyšovania vedeckého myslenia

V školskom prostredí nie je zvyšovanie vedeckého myslenia novou záležitosťou (najmä v zahraničí) a v súvislosti s ENP je tento záujem ešte vyšší, nakoľko výsledky výskumov poukazujú na pervazívnosť ENP medzi žiakmi a študentmi (Aarnio & Lindemann, 2005; Ballová Mikušková, 2018; Čavojová, Ballová Mikušková & Majerník, 2015; Lobato et al., 2014).

Intervencie na zvyšovanie vedeckého myslenia, môžeme podľa Engelmannovej, Neuhasa a Fischera (2016) rozdeliť do 3 kategórií podľa ich konkrétnejšieho zamerania: na proces vedeckého objavovania, na podporu vedeckej argumentácie a na podporu pochopenia podstaty vedy. Intervencie zamerané na proces vedeckého objavovania sa týkajú tvorenia a testovania hypotéz, kladenia otázok, definovania problému, vytvárania modelov, plánovania výskumu, hromadenia dôkazov z experimentov a pozorovaní, hodnotenia týchto dôkazov, analýzy a interpretácie údajov a formulovania záverov. Tento typ intervencií dosahuje stredný až vysoký efekt úspešnosti. Intervencie podporujúce vedeckú argumentáciu sú zamerané na formuláciu a zvažovanie argumentov s cieľom dosiahnuť záver, rozhodnutie alebo vytvorenie si názoru a dosahujú malý až stredný efekt úspešnosti. Intervencie zamerané na podporu pochopenia podstaty vedy sa týkajú porozumenia základných zastrešujúcich vedeckých konceptov, hodnôt a predpokladov, ktoré sú podstatou vedeckých poznatkov (Engelmann et al., 2016).

V našom výskume sa chceme zamerať na postupy kultivovania vedeckého myslenia, ktoré by sme mohli zahrnúť pod intervencie podporujúce proces vedeckého objavovania. Vychádzame pri tom z prístupu Drummondovej a Fischhoffa (2017), ktorí vedecké myslenie vnímajú ako schopnosť vyhodnocovať kvalitu vedeckých dôkazov. S touto schopnosťou však nutne súvisí porozumenie práve spôsobom ako vedecké dôkazy vznikajú a čo môže do procesu vedeckého objavovania vstúpiť ako nežiadúce premenné a tým kvalitu dôkazov ovplyvniť. Tento typ intervencií býva zameraný na čiastkové zručnosti: pochopenie potreby kontroly premenných, rozlišovanie korelácie od kauzality, definovaniu výskumných otázok a formulovanie výskumných hypotéz (Babai & Levit-Dori, 2009; Ben-David & Zohar, 2009; Ross & Cousins, 1993). Zároveň existujú aj komplexnejšie intervencie zamerané napríklad na správny dizajn celého experimentálneho výskumu, vyhodnocovania dôkazov a tvorenia záverov (Halpern et al., 2012; van Riesen, Gijlers, Anjewierden & de Jong, 2018; Zion, Michalsky & Mevarech, 2005). Intervencie sa líšia v ich časových trvaniach, od dlhodobých realizovaných napríklad počas celého školského roku, po krátkodobé prebiehajúce napríklad len počas 3 vyučovacích hodín. Forma intervencií je v súčasnosti preferovane zasadzovaná do online prostredia s väčšou alebo menšou mierou zásahu facilitátora, najčastejšie učiteľa.

Medzi aspekty, ktoré podporujú úspešnosť intervencií patrí využívanie animácií alebo grafov, napríklad pri porozumení rozdielu medzi koreláciou a kauzalitou (Shah, Michal, Ibrahim, Rhodes & Rodriguez, 2017). Halpern et al. (2012) vyzdvihujú taktiež úlohu aktívneho zapojenia participanta, priebežného overovania naučených poznatkov, potrebu spätnej väzby k výkonu, zameranie sa na viaceré domény, v ktorých tréning prebieha a využitie hracieho formátu pre podporu zaujatia a motivácie. Metaanalýza Schwichowa, Croker, Zimmerman, Höffler & Härtig (2016) poukázala na celkom dobrú efektivitu intervencií zameraných na kontrolu premenných pričom ako moderátory efektivity sa ukázalo to, ak sa študentom prezentovali príklady dobrých experimentov, ale taktiež zjavne chybných experimentov, ktoré zvýrazňovali potrebu kontroly premenných. Dôležitú úlohu má aj podpora alebo tútorovanie v zmysle poskytnutia ďalších informácií a poznatkov objasňujúcich riešený problém a to vo vhodnom čase (Halpern et al., 2012; Hulshof & Ton de Jong, 2006). Podľa prehľadovej štúdie Shahovej et al. (2017), ktorá sa zaoberá podporou vedeckého myslenia, sa pomerne veľa pozornosti venuje intervenciám zameraných na kontrolu premenných alebo pochopenie štatistických princípov, no okrem uvedených však navrhujú zvyšovať povedomie aj o ďalších ohrozeniach platnosti dôkazov týkajúcich sa konštruktovej, externej a štatistickej validity výskumov.

1.3. Cieľ výskumu

Hlavným cieľom je experimentálne overovanie účinnosti intervencie zameranej na zvyšovanie vedeckého myslenia na znižovanie ENP a dezinformácií. Predpokladáme, že nami navrhnutá intervencia zameraná na zvyšovanie vedeckého myslenia bude mať vplyv na znižovanie ENP a dezinformácií študentov stredných a vysokých škôl.

2. Plánovaný metodologický dizajn

Výskum bude mať experimentálny pretest-posttest dizajn. Plánujeme realizovať minimálne dve štúdie. Prvá bude mať za cieľ pilotné overenie efektu navrhnutej intervencie. Na základe pilotného výskumu predpokladáme, že budeme intervenciu upravovať do jej finálnej podoby. Cieľom druhej štúdie bude overiť vplyv vedeckého myslenia na epistemicky nepodložené presvedčenia a to prostredníctvom aplikovania intervencie, ktorá bude overená a prípadne upravená. Efekt intervencie bude významný, ak nastane zároveň rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou aj rozdiel medzi pretestom a posttestom v skúmaných premenných.

2.1. Výskumný súbor

Výskumný súbor budú tvoriť slovenskí stredoškoláci a vysokoškoláci pedagogických odborov a teda výber bude zámerný. Slovenskí stredoškoláci majú problém s kritickým/vedeckým myslením, čo dokazujú merania PISA OECD (Miklovičová & Valovič, 2019). Zameranie na stredoškolákov v podpore vedeckého myslenia sa zdôrazňuje i v zahraničí, napríklad Wolley et al. (2018) poukázali na významné chyby vo vedeckom myslení stredoškolákov, čo im následne spôsobuje problémy v štúdiu na vysokých školách najmä so zameraním na technické a vedecké predmety. Zmysel taktiež vidíme aj v zameraní sa na vysokoškolákov - budúcich učiteľov, kde súhlasíme s predošlými argumentmi Kosturkovej a Ferencovej (2018) o tom, že práve pedagógovia by mali byť takpovediac vyzbrojení dostatočným kritickým a vedeckým myslením, aby tieto poznatky mohli odovzdávať svojim žiakom a študentom.

2.2. Materiály a procedúra

V pilotnej aj finálnej štúdii plánujeme využívať experimentálny pretest-posttest dizajn. Pred a po intervencii budeme administrovať škály a dotazníky na zisťovanie ENP, vedeckého myslenia a postojov k vede, ktoré popisujeme nižšie, a to v experimentálnych a kontrolných skupinách.

Na meranie ENP: *Dotazník epistemicky nepodložených presvedčení*. Jedná sa o 16 položkovú škálu, ktorú spracoval Šrol (2019b) a zachytáva tri druhy ENP: konšpiračné, paranormálne a pseudovedecké. Na meranie viery v dezinformácie - hoaxy využijeme položky zo *Škály generických konšpiračných presvedčení* pôvodne vychádzajúcich z textu Brotherton et al. (2013). Slovenskú verziu pripravila a otestovala Ballová Mikušková (2018).

Vedecké myslenie: *Škála vedeckého myslenia* vychádza z práce Drummondovej a Fischhoffa (2017), na slovenskú podobu upravili Bašnáková et al. (n.d).

Postoje k vede: *Dotazník antivedeckých postojov* je zameraný na zisťovanie preferencií pre racionálne, poverčivé alebo intuitívne premýšľanie a tým meria postoje k vede. Jedná sa o 13 položkovú subškálu z batérie CART pôvodne od autorov Stanovich, West & Toplak 2016. Na slovenskú verziu upravili Bašnáková et al.(n.d.).

Intervenciu zlepšujúcu vedecké myslenie chceme navrhnúť sami pričom sa budeme inšpirovať zahraničnými intervenciami, ktoré sa ukázali ako efektívne. Naším zámerom je, aby intervencia zahŕňala:

- Princípy kontroly premenných vo výskumných dizajnoch
- Vysvetlenia možných ohrození validity výskumu (interná, externá, konštruktová, štatistická)
- Využívanie grafických zobrazení (napr. korelačných vzťahov, kauzality)
- Prezentáciu dobrých a nekvalitných experimentálnych dizajnov
- Aktívne zapojenie účastníkov a poskytnutie spätnej väzby

Trvanie intervencie bude krátkodobé a plánujeme ju administrovať v online prostredí, pričom zvažujeme vytvorenie dostupnej aplikácie alebo iného online nástroja.

3. Prínos výskumu

Hlavný prínos vnímame vo vytvorení efektívnej intervencie na znižovanie ENP prostredníctvom kultivovania vedeckého myslenia. Takýto overený a efektívny nástroj by sa mohol stať súčasťou vzdelávacích programov našich škôl a tým podporovať rozvoj vedeckého myslenia - nevyhnutnej schopnosti pre bežný život v neustále a rýchlo sa rozvíjajúcej spoločnosti 21.storočia.

4. Limity, riziká a etické aspekty výskumu

Vo výskume sa chceme zamerať na špecifickú vzorku populácie študentov pedagogických odborov, čo nám obmedzí mieru generalizácie výsledkov. Taktiež sme si vedomí, že vo výskume bude participovať väčšie množstvo žien než mužov, čo vyplýva z dlhodobého vyššieho záujmu žien študovať v pedagogických odboroch. Keďže si však myslíme, že rozvoj vedeckého myslenia by sa malo stať prioritnou úlohou najmä vzdelávacieho systému, vnímame v našom výskume význam aj napriek uvedeným limitom. Ďalšie riziko vnímame v ochote participovať v experimentálnom dizajne, ktorý by sme chceli realizovať online formou. Pri takomto spôsobe nedokážeme mať pod kontrolou všetky intervenujúce premenné. Výskum však chceme realizovať po predošlých dohodách s príslušnými strednými a vysokými školami, kde si podrobne prejdeme zámer a inštrukcie s príslušnými pedagógmi.

Výskum bude realizovaný v súlade s etickými štandardmi výskumu SAV a FSEV UK a v súlade s GDPR. Od participantov budeme požadovať aj podpísanie informovaného súhlasu s účasťou vo výskume, ktorá bude dobrovoľná. V prípade maloletých participantov (žiakov stredných škôl) bude musieť byť informovaný súhlas podpísaný zákonnými zástupcami. Všetky získané údaje budú použité len kvôli výskumným účelom.

Poďakovanie/dedikácia

Príspevok je súčasťou projektu VEGA 2/0053/21 Skúmanie nepodložených presvedčení vo vzťahu ku kontroverzným spoločenským otázkam.

Literatúra

Aarnio, K., & Lindeman, M. (2005). Paranormal beliefs, education, and thinking styles. Personality and Individual Differences, 39(7), 1227–1236. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.009

Babai, R., & Levit-Dori, T. (2009). Several CASE lessons can improve students' control of variables reasoning scheme ability. Journal of Science Education and Technology, 18(5), 439–446. https://doi.org/10.1007/s10956-009-9161-7

Ballová Mikušková, E. (2018). Conspiracy beliefs of future teachers. Current Psychology 37, 692–701. https://doi.org/10.1007/s12144-017-9561-4

Bašnáková, J., Čavojová, V., & Šrol, J. (n.d.). Does concrete content help people to reason scientifically? Adaptation of Scientific reasoning scale with concrete and abstract examples. Manuscript under review.

Ben-David, A., & Zohar, A. (2009). Contribution of meta-strategic knowledge to scientific inquiry learning. International Journal of Science Education, 31(12), 1657–1682. https://doi.org/10.1080/09500690802162762

Brotherton, R., French, C. C., & Pickering, A. D. (2013). Measuring belief in conspiracy theories: The Generic Conspiracist Beliefs Scale. Frontiers in Psychology, 4, 279. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00279

Čavojová, V., Ballová Mikušková, E., & Majerník, M. (2015). Kontaminovaný mindware: typy, otázky a výzvy. In Farkaš,

I., Takáč, M., Rybár, J. & Kelemen, J. (Eds.). Kognícia a umelý život 2015, 31-37, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Čavojová, V., & Ersoy, S. (2020). The role of scientific reasoning and religious beliefs in use of complementary and alternative medicine. Journal of Public Health, 42(3), e239-e248. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdz120

Čavojová, V., Šrol, J., & Ballová Mikušková, E. (2020a). How scientific reasoning correlates with health-related beliefs and behaviors during the COVID-19 pandemic? Journal of Health Psychology. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/1359105320962266

Čavojová, V., Šrol, J., & Jurkovič, M. (2020b). Why should we try to think like scientists? Scientific reasoning and susceptibility to epistemically suspect beliefs and cognitive biases. Applied Cognitive Psychology, 34 (1), 85-95. https://doi.org/10.1002/acp.3595

Dagnall, N., Drinkwater, K., Denovan, A., Parker, A., & Rowley, K. (2016). Misperception of Chance, Conjunction, Framing Effects and Belief in the Paranormal: A Further Evaluation. Applied Cognitive Psychology, 30(3), 409– 419. https://doi.org/10.1002/acp.3217

Denník N. (19.10.2020).Tretina učiteľov si myslí, že očkovanie je prípravou na čipovanie. Až polovica učiteľov by sa nedala zaočkovať (prieskum). Retrieved from https://dennikn.sk/2095185/tretina-ucitelov-si-mysli-ze-ockovanie-je-pripravou-na-cipovanie-az-polovica-ucitelov-by-sa-nedala-zaockovat-prieskum/

Drummond, C., & Fischhoff, B. (2017). Development and Validation of the Scientific Reasoning Scale. Journal of Behavioral Decision Making, 30 (1), 26 –38. https://doi.org/10.1002/bdm.1906

Engelmann, K., Neuhaus, B. J., & Fischer, F. (2016). Fostering scientific reasoning in education – meta-analytic evidence from intervention studies. Educational Research and Evaluation, 22(5-6), 333–349. https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1240089

Globsec. (23.6.2020). Voices of Central and Eastern Europe: Perceptions of democracy & governance in 10 EU countries. Retrieved from https://www.globsec.org/publications/voices-of-central-and-eastern-europe/

Halama, P. (2019). Konštrukcia a psychometrické vlastnosti škály epistemologicky nepodložených presvedčení. In Piterová, I., & Výrost, J. (Eds.) Sociálne procesy a osobnosť 2018. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie (124-133). Košice: Spoločenskovedný ústav CSPV SAV, Košice.

Halpern, D. F., Millis, K., Graesser, A. C., Butler, H., Forsyth, C., & Cai, Z. (2012). Operation ARA: A computerized learning game that teaches critical thinking and scientific reasoning. Thinking Skills and Creativity, 7(2), 93–100. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.03.006

Hulshof, C. D., & de Jong, T. (2006). Using just-in-time information to support scientific discovery learning in a computer-based simulation. Interactive Learning Environments, 14(1), 79–94. https://doi.org/10.1080/10494820600769171

Kosturková, M., & Ferencová, J. (2018). Diagnostika podpory kritického myslenia v edukácii. In Malach, J.,

Vicherková, D., Chmura, M. (Eds.), Diagnostika výsledků vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí. (85-102). Ostrava: Ostravská univerzita.

Lobato, E., Mendoza, J., Sims, V., & Chin, M. (2014). Examining the relationship between conspiracy theories, paranormal beliefs, and pseudoscience acceptance among a university population. Applied Cognitive Psychology, 28(5), 617-625. https://doi.org/10.1002/acp.3042

Miklovičová, J., & Valovič, J. (2019). Národná správa PISA 2018. NÚCEM. Retrieved from: https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf

Miller, J. D. (1983). Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. Daedalus, 112(2), 29–48. https://doi.org/10.2307/20024852

Miller, J. D. (1998). The measurement of civic scientific literacy. Public Understanding of Science, 7(3), 203–223. https://doi.org/10.1088/0963-6625/7/3/001

Pennycook, G., Cheyne, J. A., Seli, P., Koehler, D. J., & Fugelsang, J. A. (2012). Analytic cognitive style predicts religious and paranormal belief. Cognition, 123(3), 335–346. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.03.003

Pennycook, G., & Rand, D. G. (2020). Who falls for fake news? The roles of bullshit receptivity, overclaiming, familiarity, and analytic thinking. Journal of Personality 88(2), 185-200. https://doi.org/10.1111/jopy.12476

Rizeq, J., Flora, D.B., & Toplak, M.E. (2020). An examination of the underlying dimensional structure of three domains of contaminated mindware: paranormal beliefs, conspiracy beliefs, and anti-science attitudes. Thinking & Reasoning. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/13546783.2020.1759688

Rogers, P., Fisk, J. E., & Lowrie, E. (2018). Paranormal belief, thinking style preference and susceptibility to confirmatory conjunction errors. Consciousness and Cognition, 65, 182–196. https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.07.013

Ross, J. A., & Cousins, J. B. (1993). Enhancing Secondary School Students' Acquisition of Correlational Reasoning Skills. Research in Science & Technological Education, 11(2), 191–205. https://doi.org/10.1080/0263514930110208

Schwichow, M., Croker, S., Zimmerman, C., Höffler, T., & Härtig, H. (2016). Teaching the control-of-variables strategy: A meta--analysis. Developmental Review, 39, 37–63. https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.12.001

Shah, P., Michal, A., Ibrahim, A., Rhodes, R., & Rodriguez, F. (2017). What Makes Everyday Scientific Reasoning So Challenging? The Psychology of Learning and Motivation, 66, 251–299. https://doi.org/10.1016/bs.plm.2016.11.006

Ståhl, T., & van Prooijen, J.-W. (2018). Epistemic rationality: Skepticism toward unfounded beliefs requires sufficient cognitive ability and motivation to be rational. Personality and Individual Differences, 122, 155-163. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.026

Stanovich, K. E. (2011). Rationality and the Reflective Mind. New York: Oxford University Press.

Stanovich, K. E., West, R. F., & Toplak, M. E. (2016). The Rationality Quotient: Toward a test of rational thinking. MIT Press.

Swami, V., Voracek, M., Stieger, S., Tran, U. S., & Furnham, A. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. Cognition, 133(3), 572–585. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.08.006

Šrol, J. (2019a). Čo sú to nepodložené presvedčenia a prečo im ľudia veria. In Jurkovič, M., Čavojová, V., Brezina, I. (Ed.), Prečo ľudia veria nezmyslom. (12-49). Bratislava: Premedia

Šrol, J. (2019b). Individual differences in susceptibility to cognitive biases: Implications for theories of rational thought. (Dissertation thesis). Slovak Academy of Sciences.

Van Riesen, S., Gijlers, H., Anjewierden, A., & de Jong, T. (2018). Supporting learners' experiment design. Educational Technology Research and Development, 66(2), 475–491. https://doi.org/10.1007/s11423-017-9568-4

Weigmann, K. (2018). The genesis of a conspiracy theory. EMBO Reports, 19(4), e45935. https://doi.org/10.15252/embr.201845935

Wolley, J.S., Deal, A.M., Green, J., Hathenbruck, F., Kurtz, S.A., Park, T.K.H., Pollock, S.V.,Transtrum, M.B. & Jensen, J.L. (2018). Undergraduate students demonstrate common false scientific reasoning strategies. Thinking Skills and Creativity, 27, 101-113. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.12.004

Zion, M., Michalsky, T., & Mevarech, Z. R. (2005). The effects of metacognitive instruction embedded within an asynchronous learning network on scientific inquiry skills. International Journal of Science Education, 27(8), 957–983. https://doi.org/10.1080/09500690500068626

POSTOJE K ĽUĎOM S PSYCHICKÝMI PORUCHAMI A PORUCHAMI SPRÁVANIA NA SLOVENSKU A V ČESKU

ATTITUDES TOWARDS PEOPLE WITH MENTAL AND BEHAVIORAL DISORDERS IN SLOVAKIA AND THE CZECH REPUBLIC

Henrieta ŠEVČÍKOVÁ

Ústav výskumu sociálnej komunikácie, SAV, Dúbravská cesta 10, 841 04 Bratislava, Slovenská republika, henrieta.sevcikova@savba.sk

Barbara LÁŠTICOVÁ

Ústav výskumu sociálnej komunikácie, SAV, Dúbravská cesta 10, 841 04 Bratislava, Slovenská republika, barbara.lasticova@savba.sk

Abstrakt: *Cieľom predloženého príspevku je identifikovať a zosumarizovať výskumy z oblasti postojov voči ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania na Slovensku a v Česku. V prvej časti príspevku uvádzame vymedzenia pojmov a teoretické pozadie skúmania postojov. Zadaním kľúčových slov do databáz ProQuest, Web of Science a Google Scholar sme identifikovali štúdie (n = 70 763) zaoberajúce sa problematikou postojov voči psychickým poruchám a poruchám správania. V ďalšej časti príspevku predkladáme a sumarizujeme prostredníctvom PRISMA FLOW DIAGRAM plnotextové empirické štúdie (n = 49 709) identifikované z databáz. Neskôr pracujeme už len s vyhovujúcimi štúdiami (n = 9). Na záver zhŕňame naše zistenia a snažíme sa diskutovať o možných nedostatkoch v rámci skúmania postojov na Slovensku a v Česku.*

Kľúčové slová: *postoje, psychické poruchy a poruchy správania, Slovensko, Česko*

Abstract: *The aim of this paper is to identify and summarize research on attitudes towards people with mental and behavioral disorders in Slovakia and the Czech Republic. In the first part, we outline the definitions and theoretical background of the researched topic. A total of 70,763 studies were identified that focus on attitudes towards mental and behavioural disorders by entering keywords into the databases ProQuest, Web of Science, and Google Scholar. The process of selection and exclusion of full-text empirical studies (n = 49,709) is summarized in a PRISMA FLOW DIAGRAM. We selected only those studies which align with our criteria (n = 9). Finally, we summarized findings and discussed possible shortcomings of previous empirical knowledge about attitudes, as well as the importance of this review for the practice.*

Key words: *attitudes, mental and behavioural disorders, Slovakia, Czech Republic*

1. Úvod

Z hľadiska verejného zdravia v súčasnosti duševné poruchy[4] predstavujú vážny spoločenský problém, nakoľko ich výskyt sa neustále zvyšuje. Svetová zdravotnícka organizácie odhadla, že na svete žije 450 miliónov ľudí s nejakým duševným ochorením, čo predstavuje 14% z celosvetového spektra chorôb (WHO, 2008). Odhadovaná prevalencia duševných porúch v európskom regióne v roku 2015 bola 110 miliónov, čo v rovnakom čase predstavuje 12% celej populácie (WHO, 2019). V roku 2017 trpel každý deviaty obyvateľ Slovenska jednou alebo viacerými duševnými poruchami, najmä úzkostnými (Grajcarová, 2020).

V rámci krajín EÚ zažije jeden človek zo siedmych aspoň raz za život epizódu duševnej poruchy. Výskyt je vyšší ak sa prirátajú poruchy spojené s užívaním psychoaktívnych látok a sebapoškodzovanie (Grajcarová, 2020). Podľa výskumov v USA má človek až 50 % šancu, že dostane duševnú poruchu aspoň raz za život, kým rakovinu alebo cukrovku dostane len so 40 % pravdepodobnosťou (Kessler et al., 2005).

4 Duševné poruchy a psychické poruchy a poruchy správania (názov podľa klasifikácie MKCH-10) majú v tomto príspevku zameniteľný význam.

Zároveň však podľa prognóz hrozí, že duševné zdravie bude do roku 2030 hlavnou príčinou zdravotných problémov v bohatých krajinách (Roberts & Grimes, 2011).

Stigma a stereotypy formujú postoj verejnosti k ľuďom s problémami duševného zdravia, pričom stigmu súvisiacu s problémami duševného zdravia možno rozdeliť na 1) vnímanú verejnú stigmu a 2) osobnú stigmu (Wahlbeck & Aromaa, 2011). Postoje chápeme ako súhrnné hodnotenia ľudí, skupín, nápadov a iných predmetov, ktoré odrážajú, či sa jednotlivcom páčia alebo nepáčia. Jedným z kľúčových aspektov postojov je ich kognitívny, afektívny a behaviorálny obsah. To znamená, že jednotlivec môže spájať objekt postoja s poznatkami alebo presvedčeniami, emocionálnymi reakciami a zámermi alebo minulými činmi (Breckler, 1984). Tripartitné ponímanie postojov rozlišuje kognitívnu, afektívnu a behaviorálnu časť postojov. V prípade medziskupinových postojov reprezentujú kognitívnu časť stereotypy, afektívnu časť predsudky a behaviorálnu časť diskriminácia členov iných skupín (Kouřilová, 2011).

Postoje k ľuďom s duševnými poruchami sa týkajú individuálnych presvedčení o tom, akí sú ľudia s duševnými chorobami a ako by sa s nimi malo zaobchádzať (L´Abate, 2011; Lyndon, 1962). Predchádzajúce štúdie ukázali, že tieto postoje sa môžu líšiť, a to od prijatia (Angermeyer et al., 2011), tolerancie (Parra, 1985) až po stigmu (Corrigan & Watson, 2002), či dokonca strach (Brockington et al., 1993). Ľudia s psychickými poruchami a poruchami správania sú zo strany verejnosti tiež často označovaní ako nebezpeční, nepredvídateľní, nekompetentní či odlišní (Smith et al., 2017). Doterajšie empirické dôkazy tiež naznačujú, že stigma môže viesť k rastúcej nezamestnanosti (Crowther et al., 2001), k bariéram v prístupe k bývaniu (Corrigan et al., 2003), k nedostatkom sociálnej podpory (Magliano et al., 2005) alebo až ku samovražedným tendenciám (Rüsch et al., 2014). Ľudia, ktorí potrebujú zdravotnú starostlivosť, tak častokrát pomoc nevyhľadávajú, aby sa vyhli označeniu „duševne chorý“ (Corrigan, 2004).

Vedci identifikovali dva rôzne spôsoby, ako môžu postoje verejnosti ovplyvňovať jednotlivcov s duševnými chorobami. Prvý sa týka toho, ako môže verejnosť interagovať s ľuďmi s duševnými chorobami, poskytovať im príležitosti a pomáhať im (Centers for Disease Control and Prevention et al., 2012). Ak sú postoje pozitívne, môžu viesť k podpornému a inkluzívnemu správaniu (napr. ochota zamestnať osobu s duševným ochorením); ale ak sú vyjadrené negatívne, môžu spôsobiť vyhýbanie sa, vylúčenie z každodenných činností, vykorisťovanie a diskrimináciu (Centers for Disease Control and Prevention et al., 2012). Druhý sa týka toho, ako medziskupinové postoje a správanie vplývajú na to, ako ľudia s duševnými chorobami prežívajú a vyjadrujú svoje vlastné psychologické problémy a či sú ochotní odhaliť svoje príznaky a vyhľadať pomoc (Centers for Disease Control and Prevention et al., 2012; Schnittker, 2008).

Corrigan (2004) zistil, že stigmatizujúce postoje k psychiatrickým pacientom sa zdajú byť podporované širokou verejnosťou v západnom svete, vrátane západoeurópskych krajín. Ľudia s psychickými poruchami a poruchami správania sa tak celosvetovo stretávajú so stigmou, predsudkami a diskrimináciou, a to nielen zo strany verejnosti, ale aj zo strany samotných poskytovateľov zdravotnej starostlivosti (Law, Rostill-Brookes, & Goodman, 2009; Putman, 2008). Pozitívne postoje zdravotníckych pracovníkov k ľuďom trpiacim duševnými chorobami sú však predpokladom poskytovania kvalitnej starostlivosti (WHO, 2003).

2. Cieľ

Aj napriek tomu, že za posledných niekoľko desaťročí došlo u širokej verejnosti k zvýšeniu gramotnosti v oblasti duševného zdravia, najmä pokiaľ ide o poznatky o biologických a genetických základoch duševných chorôb (Angermeyer et al., 2011; Schomerus et al., 2012), nezmenšila sa stigmatizácia a diskriminácia ľudí s duševnými chorobami (Schomerus et al., 2012). Negatívne postoje laickej verejnosti, ale aj odborníkov k psychickým poruchám a poruchám správania môžu výrazným spôsobom ovplyvniť starostlivosť a prípadnú liečbu psychických problémov. V spoločnosti tiež môžeme badať nárast záujmu o duševné zdravie a s tým spojený nárast počtu popularizačných štúdií. Podľa našich vedomostí však v súčasnosti neexistuje žiadny systematický prehľad literatúry, ktorý by skúmal postoje k ľuďom so psychickými poruchami a poruchami správania v kontexte Slovenskej a Českej republiky. Na vyplnenie tejto medzery sme sa rozhodli uskutočniť systematický prehľad literatúry s cieľom:

1) identifikovať a zosumarizovať dostupné výskumy týkajúce sa postojov verejnosti ale i odborníkov k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania,

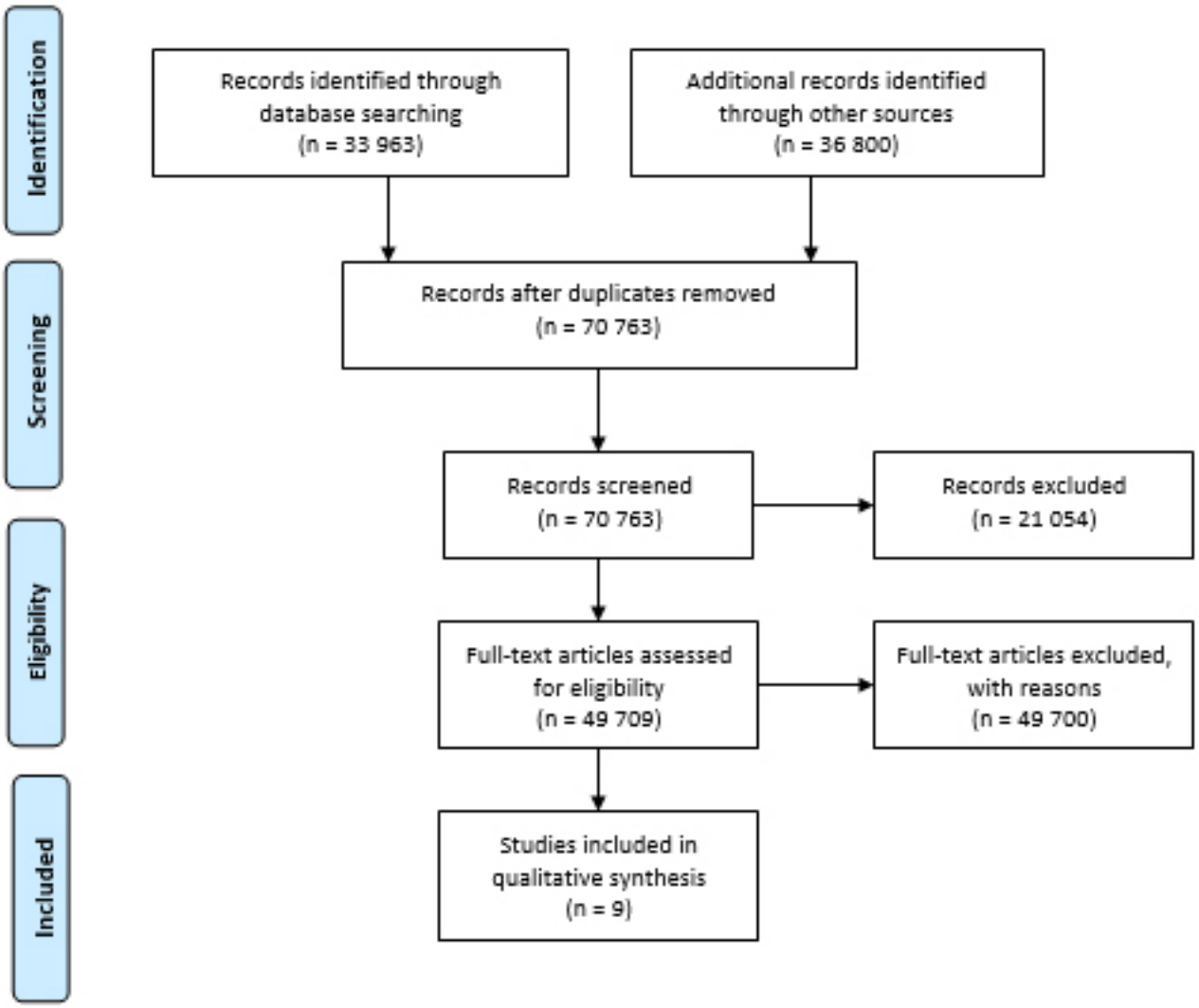
2) diskutovať o uskutočnených výskumoch na Slovensku a v Česku,

3) diskutovať o postojoch laickej ale i odbornej verejnosti k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania a vplyve týchto postojov na bežný život týchto znevýhodnených ľudí.

3. Metóda

Pre účely tohto príspevku sme systematicky prehľadávali databázy ProQuest, Web of Science a Google Scholar, aby sme našli príslušné publikácie. Na identifikáciu relevantných štúdií sme do databáz zadali kombináciu kľúčových slov v anglickom jazyku: „attitudes mental illness Slovakia/Czech Republic“. Po zadaní kľúčových slov do databáz sme identifikovali 70 763 článkov – ProQuest (n = 33 949); Web of Science (n = 14) a Google Scholar (n = 36 800). Po prvotnom prečítaní abstraktov sme získali články v plnom znení (n = 49 709), ktoré ďalej prešli naším skríningom. Tie, ktoré nesplnili kritériá boli vyradené. Štúdie sme vylúčili ak: (1) boli publikované pred rokom 2000; (2) išlo o nahrávky, záverečné práce, magazíny...; (3) boli publikované v inom ako anglickom, slovenskom alebo českom jazyku; (4) išlo o prehľadové štúdie; (5) intervencie; (6) štúdie sa nezaoberali priamo postojmi na Slovensku alebo v Česku. Kritériá splnilo 9 článkov, ktoré pojednávajú o postojoch k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania na Slovensku a/ alebo v Česku. Pre systematickosť a prehľadnosť sme využili PRISMA 2009 Flow Diagram (Moher et al., 2009).

4. Výsledky



Obr. 1: PRISMA 2009 Flow Diagram (podľa Moher et al., 2009)

Prostredníctvom PRISMA 2009 Flow Diagram (Moher et al., 2009) sme identifikovali 9 relevantných štúdií, ktoré vyhovovali našim stanoveným kritériám. V nasledujúcej časti sumarizujeme identifikované štúdie. Získané štúdie predkladáme prostredníctvom prehľadovej tabuľky (tabuľka 1) v ktorej sa zameriavame na:

1. Prvý autor štúdie + rok
2. Krajina
3. Cieľ výskumu
4. Participanti
5. Metóda
6. Najdôležitejšie zistenia

Tab. 1: Sumarizácia a charakteristika identifikovaných štúdií

Prvý autor,	***Krajina***	***Cieľ výskumu***	***Participanti***	***Metóda***	***Hlavné zistenia***
Winkler, 2016	*Česko*	*Zameranie sa na porovnanie postojov k ľuďom s duševným ochorením medzi českými lekármi a bežnou populáciou.*	*Dospelí s bydliskom v Českej republike (n = 1810) a české lekári (n = 1 200)*	*The Community Attitudes towards Mentally Ill Scale (CAMI)*	*Zistenia ukazujú priaznivejšie postoje českých lekárov k ľuďom s duševnými chorobami v porovnaní s českou všeobecnou populáciou. Stigma je však medzi oboma týmito skupinami vysoká.*
Letovancová, 2017	*Slovensko*	*Prieskum zameraný na identifikáciu postoja spoločnosti k ľuďom s duševnými chorobami na Slovensku.*	*Dospelí slovenskí respondenti (n = 1 624)*	*The Attitudes Toward Mentally Ill Scale (CAMI)*	*Prieskum potvrdil skôr neutrálny až mierne pozitívny vzťah slovenskej populácie k ľuďom s duševnými chorobami. Výsledky naznačujú nižšiu mieru stigmatizácie, ako sa predpokladalo. Ďalšie šetrenie však odhalilo predsudky a stigmatizujúce postoje u významnej časti populácie.*
Janoušková, 2017	*Česko*	*Účelom štúdie bolo porovnať stigmatizujúce postoje študentov medicíny a pedagógov a analyzovať stigmatizujúce postoje študentov z rôznych ročníkov štúdia a tiež identifikovať faktory predpovedajúce stigmu.*	*Študenti medicíny (n = 308) a prednášajúci (n = 149)*	*Prierezová štúdia s využitím škál merajúcich postoje a sociálnu vzdialenosť. CAWI (Computer-Assisted Web Interview), Community Attitudes towards Mentally Ill (CAMI); Mental Illness: Clinicians' Attitudes (MICA) scales*	*Prednášajúci mali väčšiu prevahu stigmatizujúcich postojov ako študenti. Zvýšené tolerantné postoje u študentov boli zistené po štvrtom ročníku, teda po zavedení psychiatrie. Špecializácia na psychiatriu a účasť na dvoch psychiatrických kurzoch predpovedala tolerantnejšie postoje. Muži mali stigmatizujúcejší postoj k ľuďom s duševnými chorobami. Vek bol dôležitým prediktorom stigmatizácie postojov u prednášajúcich.*
Janoušková, 2017	*Česko*	*Účelom štúdie bolo porovnať stigmatizujúce postoje študentov medicíny a pedagógov a analyzovať stigmatizujúce postoje študentov z rôznych ročníkov štúdia a tiež identifikovať faktory predpovedajúce stigmu.*	*Študenti medicíny (n = 308) a prednášajúci (n = 149)*	*Prierezová štúdia s využitím škál merajúcich postoje a sociálnu vzdialenosť. CAWI (Computer-Assisted Web Interview), Community Attitudes towards Mentally Ill (CAMI); Mental Illness: Clinicians' Attitudes (MICA) scales*	*Prednášajúci mali väčšiu prevahu stigmatizujúcich postojov ako študenti. Zvýšené tolerantné postoje u študentov boli zistené po štvrtom ročníku, teda po zavedení psychiatrie. Špecializácia na psychiatriu a účasť na dvoch psychiatrických kurzoch predpovedala tolerantnejšie postoje. Muži mali stigmatizujúcejší postoj k ľuďom s duševnými chorobami. Vek bol dôležitým prediktorom stigmatizácie postojov u prednášajúcich.*
Škodová, 2019	*Slovensko*	*Cieľom štúdie bolo preskúmať vnímanie a postoje adolescentov na Slovensku k poruchám duševného zdravia.*	*Stredoškolskí študenti (n = 550)*	*Day's Mental Illness Stigma Scale – DMISS*	*Výsledky naznačujú relatívne vysokú prevalenciu negatívnych postojov k profesionálnej efektivite odborníkov v oblasti duševného zdravia a k možnostiam efektívnej liečby porúch duševného zdravia u študentov stredných škôl.*
Winkler, 2015	*Česko Anglicko)*	*Cieľom štúdie bolo zistiť prevalenciu reportovaného a zamýšľaného stigmatizujúceho správania voči osobám s problémami duševného zdravia v Českej republike a porovnať tieto zistenia s poznatkami z Anglicka.*	*Česká dospelá populácia (n = 1797)*	*Reported and Intended Behaviour Scale (RIBS)*	*Výsledky boli porovnané so zisteniami analogického prieskumu z Anglicka (n = 1720). Rozsah reportovaného správania bol nižší v Českej republike ako v Anglicku. Na druhej strane je rozsah zamýšľaného stigmatizujúceho správania voči osobám s duševnými problémami v Českej republike podstatne vyšší. Prevalencia stigmatizujúceho správania v Českej republike je podľa autorov znepokojujúca.*

Prvý autor,	***Krajina***	***Cieľ výskumu***	***Participanti***	***Metóda***	***Hlavné zistenia***
Žuchová, 2006	*Slovensko*	*Cieľom bolo pristupovať k rovnakému problému - postojom študentov medicíny k duševne chorým ľuďom dvoma rozdielnymi spôsobmi. Autorka použila jednu kvantitatívnu a jednu kvalitatívnu metódu (sémantický diferenciál vs. obsahová analýza) a výsledky porovnala.*	*Študenti medicíny (n = 125)*	*Sémantický diferenciál; otvorené otázky v dotazníku*	*Výsledky naznačujú, že študenti medicíny majú k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania signifikantne odlišné postoje, ako má k nim všeobecná populácia. Postoje k týmto ľuďom sa tiež menia v závislosti od absolvovania kurzu psychiatrie. Postoje popísané kvalitatívnou metódou sa zhodujú s postojmi popísanými kvantitatívnou metódou a navyše, kvalitatívna metóda umožnila výskumu zobraziť aj také hodnotenia, ktoré by zostali skryté, keby sa používal iba sémantický diferenciál.*
Janoušková, 2020	*Slovensko, Česko*	*Cieľom tejto štúdie bolo preskúmať postoje k ľuďom s duševnými chorobami a záujem o voľbu povolania na psychiatrii medzi študentmi medicíny z troch lekárskych fakúlt v Česku a na Slovensku.*	*Študenti medicíny (n= 495)*	*Medical students' version of mental illness: clinicians' attitudes (MICA-2) scale; the Reported and intended behaviour scale (RIBS); the Attractiveness of working on a psychiatry-related position scale (PATTRACT); the Status of psychiatry scale (P-STATUS)*	*Zistilo sa, že úvaha o špecializácii v psychiatrii bola štatisticky významne spojená s menej stigmatizujúcimi postojmi a nižšou sociálnou vzdialenosťou k ľuďom s duševnými chorobami. Medzi stigmatizujúcimi postojmi boli medzi lekárskymi školami štatisticky významné rozdiely, pozitívnejšie postoje vykazovala zdravotnícka škola s dôrazom na vzdelávanie v psychiatrii.*
Sabolčáková, 2011	*Slovensko*	*Cieľom prieskumu bolo zmapovať postoje, predsudky a informovanosť verejnosti o problematike duševných ochorení.*	*Dospelá populácia Slovenska (n = 60)*	*Autormi vytvorený a konštruovaný dotazník (15 položiek)*	*Na základe výsledkov autori zistili, že problematika duševných ochorení je stále tabuizovanou témou, reakcie na duševne chorých sú prevažne negatívne a spoločnosť i napriek intenzívnej medializácii tejto problematiky nemá dostatok informácii o danej problematike.*
Schomerus, 2006	*Slovensko (Rusko, Nemecko)*	*Cieľom bolo preskúmať, či existuje vzťah medzi usporiadaním psychiatrickej starostlivosti a stigmatizáciou pacientov. Preto autori porovnali postoje verejnosti k pacientom s duševnými chorobami v troch krajinách v rôznych fázach pokroku v psychiatrickej reforme.*	*Obyvatelia Bratislavy (n = 1000)*	*Rozhovory; sebavýpoveďový dotazník*	*Hypotézu, že postoje verejnosti k psychiatrickým pacientom sú na Slovensku a v Rusku menej priaznivé ako v Nemecku, zistenia nepodporili. Výsledky ukazujú, že stigmatizujúce postoje k pacientom s mentálnym postihnutím sú v Novosibirsku, Bratislave a veľkých nemeckých mestách široko zdieľané a naznačujú, že tieto kultúrne podobnosti ich ovplyvňujú silnejšie ako nedávne zmeny v psychiatrickej starostlivosti.*

Na základe výsledkov autori zistili, že problematika duševných ochorení je stále tabuizovanou témou, reakcie na duševne chorých sú prevažne negatívne a spoločnosť i napriek intenzívnej medializácii tejto problematiky nemá dostatok informácii o danej problematike.

Postoje popísané kvalitatívnou metódou sa zhodujú s postojmi popísanými kvantitatívnou metódou a navyše, kvalitatívna metóda umožnila výskumu zobraziť aj také hodnotenia, ktoré by zostali skryté, keby sa používal iba sémantický diferenciál.

4.1. Charakteristiky štúdií

Identifikované štúdie, ktoré sumarizujeme v tabuľke 1 boli vypracované v rokoch 2006 – 2020. Kvantitatívne metódy zberu dát boli využité v šiestich štúdiách. V troch štúdiách autori zvolili zmiešaný typ výskumu, a využili tak kvantitatívne aj kvalitatívne metódy. Výskumnú vzorku tvoria v troch prípadoch zdravotníci/ študenti medicíny, v štyroch prípadoch dospelá všeobecná populácia, v jednom prípade tvoria vzorku študenti stredných škôl a v jednej štúdii autori pracovali aj s verejnosťou aj s odborníkmi. Počty participantov sa pohybujú od 60 do 1810.

4.1.1. Použité škály

Na zistenie postojov všeobecnej populácie ale aj odborníkov autori v troch prípadoch využili škálu CAMI (Community Attitudes to Mental Illness). Táto škála bola vyvinutá na konci 70. rokov Taylorom a Dearom. 26-položkový CAMI obsahuje 13 pozitívne a 13 negatívne formulovaných postojových výrokov hodnotených na 5-bodovej Likertovej škále. Respondent má možnosť vyjadriť, či súhlasí alebo nesúhlasí s tvrdeniami, a to na škále od 1 (úplne súhlasím) do 5 (úplne nesúhlasím) (Winkler et al., 2016).

V ďalších dvoch štúdiách bola využitá škála MICA-2 (Mental Illness: Clinicians' Attitudes). MICA-2 je 16-položková škála určená na hodnotenie postojov odborníkov v oblasti duševného zdravia k ľuďom s duševnými chorobami. Používa 6-bodovú Likertovu stupnicu (Kassam et al., 2010).

V dvoch štúdiách bol využitý RIBS (Reported and intended behaviour scale) Ide o 8-položkový nástroj, ktorý hodnotí reportované a zamýšľané správanie v štyroch rôznych kontextoch: (1) život s, (2) práca s, (3) život v blízkosti a (4) pokračovanie vzťahu s niekým, kto má problém s duševným zdravím. Tieto položky sú hodnotené na 5-bodovej Likertovej škále, od silného súhlasu po silný nesúhlas (Evans-Lacko et al., 2011).

Autori, ktorí využili kvantitatívnu metodológiu v jednej zo štúdií tiež využili DMISS (Day's Mental Illness Stigma Scale). Dotazník pozostáva z 28 položiek rozdelených do siedmich subškál (úzkosť, narušenie vzťahov, zlá hygiena, viditeľnosť, liečiteľnosť, profesionálna účinnosť a zotavenie). Účastníci vyjadrujú svoj postoj na 7-bodovej Likertovej škále (Day et al., 2007).

V rámci ďalších štúdií autori v jednej z nich využili sémantický diferenciál, v jednej interview a v jednej vlastný zostavený dotazník. Sémantický diferenciál (SD) je typ hodnotiacej stupnice určenej na meranie konotatívneho významu objektov, udalostí a konceptov. Konotácie slúžia na odvodenie postoja k danému objektu, udalosti alebo konceptu. Respondent je požiadaný, aby si vybral, kde leží jeho pozícia na bipolárnych škálach (napríklad: „adekvátne-nedostatočné", „dobré-zlé" alebo „hodnotné-bezcenné") (Snider & Osgood, 1969). V kvalitatívnych častiach dvoch výskumov boli využité otvorené otázky, ktoré boli súčasťou dotazníka.

Aj napriek tomu, že škály P-ATTRACT a P-STATUS nie sú relevantné k skúmaniu postojov k psychickým poruchám a poruchám správania, autori ich zaradili do svojho výskumu pre účely zistenia atraktivity práce a vnímania psychiatrie ako profesie. Nakoľko boli súčasťou štúdie, uvádzame tieto škály aj v našom prehľade. P-ATTRACT meria atraktivitu práce na štyroch psychiatrických pozíciách: (1) psychiatrická nemocnica / psychiatrické oddelenie vo všeobecnej nemocnici, (2) komunitná starostlivosť; (3) ambulantná psychiatrická starostlivosť a (4) ambulantná psychiatrická starostlivosť s psychoterapeutickou špecializáciou. Položky sú bodované na 4-bodovej Likertovej škále. P-STATUS pozostáva zo štyroch položiek, ktoré hodnotia vnímaný stav psychiatrie ako profesie. Položky sú bodované na 4-bodovej Likertovej škále (Janoušková, 2020).

4.1.2. Postoje všeobecnej populácie

Štyri z celkovo deviatich nami identifikovaných štúdií sa zamerali na zistenie postojov všeobecnej populácie k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania. Vo výskume Letovancovej et al. (2017) tvorilo výskumnú vzorku 1 624 dospelých respondentov s dolnou hranicou veku 18 rokov. Na prieskum postojov k ľuďom s duševnými chorobami autori použili škálu CAMI. Priemerné skóre dosiahnuté respondentmi naznačuje nižšiu mieru stigmatizácie, ako autori predpokladali. Ďalšie výskumné šetrenie však odhalilo predsudky a stigmatizujúce postoje u významnej časti populácie. Prieskum potvrdil štatisticky významné rozdiely v postojoch z hľadiska pohlavia, veku v rámci kategórií, vzdelania, sociálno-ekonomického statusu a zamestnania. Prieskum potvrdil skôr neutrálny až mierne pozitívny vzťah slovenskej populácie k ľuďom s duševnými chorobami. V niektorých prípadoch sa odhalila existencia postojov zaťažených strachom, čo podľa autoriek naznačuje potrebu kontinuálneho vzdelávania spoločnosti v tejto oblasti.

Winkler et al. (2015) pracovali s reprezentatívnou vzorkou českej populácie (n = 1797) a využili 8-položkovú škálu reportovaného a zamýšľaného správania (RIBS). Výsledky boli porovnané so zisteniami analogického prieskumu z Anglicka (n = 1720). Rozsah reportovaného správania (t. j. minulé a súčasné skúsenosti s osobami s problémami duševného zdravia) bol nižší v Českej republike ako v Anglicku. Zatiaľ čo 12,7% Čechov uviedlo, že žilo, 12,9%, že pracovalo a 15,3%, že poznalo niekoho, kto mal problémy s duševným zdravím, v Anglicku to bolo 18,5%, 26,3% a 32,5%. Na druhej strane je rozsah zamýšľaného stigmatizujúceho správania k osobám s duševnými problémami v Českej republike podstatne vyšší. Z maximálneho počtu 20 bodov za možné odpovede na položky RIBS, mali Česi nižšie celkové skóre v porovnaní s anglickými respondentmi, čo naznačuje nižšiu ochotu prijať osobu s psychickými problémami. Prevalencia stigmatizujúceho správania v Českej republike ako aj v postkomunistických krajinách strednej a východnej Európy je podľa autorov znepokojujúca.

Schomerus et al. (2006) uskutočnili prieskum týkajúci sa postojov verejnosti k pacientom s mentálnymi problémami v Novosibirsku (Rusko) a v Bratislave (Slovensko). Údaje boli porovnané s údajmi z populačného prieskumu, ktorý sa uskutočnil v Nemecku. Vo všetkých troch prieskumoch sa použil rovnaký postup a štruktúrovaný rozhovor. Z výsledkov vyplýva, že psychiatrickí pacienti čelia značnému odmietnutiu vo všetkých troch spomínaných miestach. Celkovo bola miera vnímanej devalvácie a diskriminácie podobná vo všetkých krajinách s výraznou, ale okrajovou tendenciou k silnejšej devalvácii pacientov s duševným ochorením v Nemecku. Výsledky podľa autorov nepodporujú silný vzťah medzi psychiatrickou reformou v jednotlivých štátoch a stigmou duševných chorôb.

Sabolčáková a Magurová (2011) na získavanie údajov zvolili empirickú metódu zberu údajov - dotazník, ktorý obsahoval uzavreté, otvorené a polootvorené položky. Dotazník obsahoval 15 položiek, z ktorých tri položky boli zamerané na zistenie identifikačných údajov. Získané údaje autorky vyhodnotili v absolútnych číslach a percentách. Výberový súbor tvorilo 60 respondentov. Výsledky naznačujú, že až 33% respondentov súhlasilo a 8% silne súhlasilo s názorom, že psychicky chorí by mali byť izolovaní. S tým, že psychicky chorí sú agresívni a nebezpeční súhlasilo až 42% respondentov a 8% z nich silne súhlasilo. S izoláciou v psychiatrických liečebniach súhlasilo 18% respondentov a skôr súhlasilo ako nesúhlasilo 43%. Až 50% respondentov súhlasilo s tým, že duševné ochorenie oberá ľudí o múdrosť a inteligenciu. Až 37% respondentov odpovedalo, že duševné ochorenie môže postihnúť každého bez ohľadu na okolnosti. Autorky mapovali aj to, s akými reakciami voči psychicky chorým sa už respondenti vo svojom okolí stretli. S pohŕdaním sa stretlo 34% respondentov, s pomocou a podporou 25%, s odmietaním duševne chorého sa stretlo 18% a s ľútosťou 23% respondentov. Pri zisťovaní postojov k problematike duševných ochorení, až 53 % respondentov označilo odpoveď „je mi je ich ľúto“, 27% sa aktívne zapojilo do niektorej kampane, 13% sa nezaujíma a 7% respondentov je táto téma ľahostajná.

4.1.3. Postoje poskytovateľov zdravotnej starostlivosti

V troch nami identifikovaných štúdiách sa autori zamerali na zisťovanie postojov zdravotníkov/ študentov medicíny. Janoušková et al. (2017) si za cieľ svojej štúdie stanovili porovnať stigmatizujúce postoje študentov medicíny a prednášajúcich, analyzovať stigmatizujúce postoje študentov z rôznych ročníkov štúdia a identifikovať faktory predpovedajúce stigmu. Autori využili prierezovú štúdiu, pri ktorej využili škály merajúce postoje a sociálnu vzdialenosť (RIBS, CAMI, MICA). Online dotazníky distribuovali všetkým študentom a pedagógom na lekárskej fakulte Karlovej Univerzity v Prahe. Miera účasti na výskume bola 32,1% (n = 308) u študentov a 26,7% (n = 149) u pedagógov. Učitelia mali väčšiu prevahu stigmatizujúcich postojov ako študenti. Zvýšené tolerantné postoje u študentov autori zistili po štvrtom ročníku, teda po zavedení psychiatrie. Preferovanejšia špecializácia na psychiatriu a účasť na dvoch psychiatrických kurzoch predpovedala tolerantnejšie postoje.

Medzi študentmi aj učiteľmi mali muži stigmatizujúcejší postoj k ľuďom s duševnými chorobami. Vek bol dôležitým prediktorom stigmatizácie postojov učiteľov, čo znamená prevládajúce stigmatizujúce postoje pri starších respondentoch.

Žuchová (2006) sa zamerala na postoje študentov medicíny na Univerzite Komenského v Bratislave (n = 125). Výskumnú vzorku tvorilo 86 (68,8%) žien a 39 (32,2%) mužov. Túto vzorku autorka rozdelila na 2 skupiny na základe toho, či študenti už absolvovali predmet psychiatrie (5 a 6 ročník štúdia) alebo tento predmet ešte neabsolvovali (1, 2, 3, 4 ročník). Autorka využila sémantický diferenciál a otvorené otázky na zistenie postojov študentov k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania. Výsledky naznačujú, že študenti medicíny majú k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania signifikantne odlišné postoje ako má k nim všeobecná populácia. Postoje k týmto ľuďom sa tiež menia v závislosti od absolvovania kurzu psychiatrie. Autorka taktiež poukazuje na využitie zmiešaného typu výskumu a konštatuje, že postoje popísané kvalitatívnou metódou sa zhodujú s postojmi popísanými kvantitatívnou metódou a navyše, kvalitatívna metóda umožnila zachytiť aj také hodnotenia, ktoré by zostali skryté, keby sa používal iba sémantický diferenciál.

Janoušková et al. (2020) skúmali postoje k ľuďom s duševnými chorobami a tiež záujem o voľbu povolania na psychiatrii medzi študentmi medicíny z troch lekárskych fakúlt v Česku a na Slovensku (n = 495). Špecializáciu v psychiatrii zvažovalo 23 až 30% študentov. Iba asi 1% z nich však malo silný záujem o psychiatriu ako o budúcu kariéru, navyše študenti vyšších ročníkov štúdia považovali psychiatriu za menej atraktívnu v porovnaní s tými, ktorí boli na začiatku svojho štúdia. Zistilo sa tiež, že úvaha o špecializácii v psychiatrii bola štatisticky významne spojená s menej stigmatizujúcimi postojmi a nižšou sociálnou vzdialenosťou k ľuďom s duševnými chorobami. Medzi stigmatizujúcimi postojmi boli medzi lekárskymi školami štatisticky významné rozdiely, pozitívnejšie postoje vykazovala škola s dôrazom na vzdelávanie v psychiatrii. Autori konštatujú, že medzi študentmi medicíny v Česku a na Slovensku prevládajú stigmatizujúce postoje a sociálny odstup. Zároveň, psychiatria nie je obľúbenou voľbou budúcej kariéry, hoci štvrtina študentov to počas štúdia zvažuje. Výsledky tejto štúdie poskytujú určité indície pre zmenu lekárskeho študijného programu s cieľom pripraviť študentov na funkciu plne kompetentných lekárov rôznych špecializácií rešpektujúcich ľudí s duševným ochorením.

4.1.4. Postoje všeobecnej populácie vs. poskytovateľov zdravotnej starostlivosti

Winkler et al. (2016) pracovali s dospelou populáciou s bydliskom v Českej republike (n = 1810) a s českými lekármi (n = 1200). Využili stupnicu sociálnych postojov k duševne chorým (CAMI). Z výsledkov vyplýva, že v porovnaní s bežnou populáciou dospelých v Českej republike, preukázali českí lekári menej stigmatizujúce postoje k ľuďom s duševným ochorením. Lekári mali tendenciu dosahovať vyššie skóre ako bežná populácia, a tak mať priaznivejšie postoje vyjadrené celkovým skóre CAMI. Navyše jedinci vo veku od 35 do 54 rokov mali menej stigmatizujúce postoje ako tí mladší. Ukázalo sa tiež, že ženy majú o niečo pozitívnejšie postoje ako muži. Zistenia ukazujú priaznivejšie postoje českých lekárov k ľuďom s duševným ochorením v porovnaní s českou všeobecnou populáciou. Stigma je však medzi oboma týmito skupinami vysoká.

4.1.5. Postoje adolescentov

Škodová a Polčová (2019) sa zamerali na vnímanie a postoje adolescentov na Slovensku k poruchám duševného zdravia. Na zistenie postojov súvisiacich s duševnými chorobami použili Škálu stigmatizácie duševných chorôb (DMISS). Dotazník bol administrovaný 550 študentom na šiestich stredných školách na Slovensku. Priemerný vek respondentov bol 17,45 (60,18% žien). Z výsledkov vyplýva, že vyššia úroveň stigmatizujúcich postojov k duševným chorobám sa zistila najmä v oblastiach profesionálnej účinnosti, liečiteľnosti, zotavenia a zlej hygieny. Štúdia ukázala významný vplyv pohlavia na tendenciu stigmatizovať ľudí s duševnými chorobami z hľadiska osobnej hygieny. Táto tendencia bola vyššia u mužov ako u žien. Pokiaľ ide o sociodemografické ukazovatele, ako sú vzdelanie, zamestnanie rodičov študentov alebo finančná situácia rodiny, neboli zistené významné rozdiely signalizujúce stigmatizáciu duševných porúch. Skúmala sa tiež ochota študentov vyhľadať pomoc psychológa alebo psychiatra v prípade psychických problémov. Takmer polovica študentov preukázala pozitívne postoje k hľadaniu pomoci v prípade svojich vlastných problémov duševného zdravia. Takmer pätina študentov však uviedla, že ak by mali duševnú chorobu, nehľadali by odbornú pomoc. Zvyšok výskumnej skupiny si nebol istý. Tento výsledok môže odrážať nižšiu úroveň dôvery v možnosti odbornej pomoci (napr. vyhľadanie psychológa alebo psychiatra).

5. Diskusia

Hlavným cieľom práce bolo identifikovať a zosumarizovať výskumné štúdie týkajúce sa postojov verejnosti ale i odborníkov k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania. Podľa našich informácií ide o prvú takúto systematickú prehľadovú štúdiu uskutočnenú v súčasnom slovenskom/českom kontexte.

Zo sumarizácie výskumných štúdií konštatujeme, že postoje laickej verejnosti ale aj odborníkov k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania sú negatívne a v spoločnosti veľmi rozšírené. V nami identifikovaných štúdiách, ktoré sme zaradili do nášho príspevku, pojednávalo 8 štúdií z celkových 9 o negatívnych postojoch všeobecnej populácie, ale i odborníkov, k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania. V jednej slovenskej štúdii (Letovancová et al., 2017) sa tieto postoje javili pozitívnejšie, ako autori predpokladali, no po ďalšom výskumnom šetrení sa aj v tomto prípade objavili negatívne postoje. Z negatívneho vnímania ľudí, ktorí trpia psychickými poruchami a poruchami správania však vyplývajú aj negatívne stereotypy (kognície), predsudky (emócie) a tiež diskriminácia (správanie). To môže spôsobovať značné problémy pre týchto ľudí v ich každodennom živote (e.g. Crowther et al., 2001; Magliano et al., 2005). Negatívne postoje verejnosti môžu značným spôsobom narušiť aj well-being stigmatizovaných ľudí, nakoľko samotná stigmatizácia a aj seba-stigmatizácia môžu viesť až k samovražedným sklonom jednotlivca (Rusch et al., 2014). Negatívne postoje odborníkov môžu zmenšiť tendencie ľudí s psychickými poruchami a poruchami správania vyhľadať odbornú pomoc a obrátiť sa na odborníkov pri riešení svojich problémov (Hasan, 2020).

Z odbornej literatúry vyplýva, že zmena postojov z negatívnych na pozitívne zohráva kľúčovú úlohu v starostlivosti o ľudí s psychickými poruchami a poruchami správania. Ako účinný „prostriedok“ na zmenu postojov, stereotypov, predsudkov a zníženie diskriminácie sa javí kontakt. Existujú rozsiahle dôkazy o tom, že intervencie založené na kontakte (priamy, predstavovaný) vedú k pozitívnejším postojom k iným menšinám a tiež sú efektívne pri znižovaní stigmy a diskriminácie ľudí s duševnými chorobami (e.g. Pettigrew, 1997; Pettigrew & Tropp, 2006, 2008)

Okrem kontaktu medzi skupinami sa pri zmierňovaní negatívnych postojov k duševne chorým zdá byť ako efektívne zvyšovanie povedomia o psychických chorobách. Z krátkodobého hľadiska je síce najúčinnejší kontakt, no z hľadiska dlhodobejšieho účinku je efektívnejšie vzdelávanie v tejto oblasti (Thornicroft et al., 2016). Intervencie na zmierňovanie predsudkov sa zameriavajú predovšetkým na (1) zvyšovanie poznatkov o duševných poruchách a ich liečení a rozpoznávaní príznakov / symptómov duševných chorôb, (2) zmenu postojov k ľuďom s duševnými problémami a (3) podporné správanie voči stigmatizovanej skupine (Hanisch et al., 2016).

Čo sa týka vedeckých výskumov v tejto oblasti, aj tu možno badať isté nedostatky. Z troch databáz, ktoré evidujú státisíce výskumných výstupov, sme dokázali pre účely našej práce identifikovať iba 9 relevantných štúdií. Z toho konštatujeme, že na Slovensku/v Česku môžeme badať nedostatočný záujem odborníkov o preskúmanie oblasti postojov k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania. Z identifikovaných štúdií tiež vyplýva, že iba jedna z nich sa venovala postojom adolescentov k duševným problémom. Odborná literatúra (e.g. Nesdale et al., 2004; Renno & Shutts, 2015) ale naznačuje, že kritický vek, kedy sa u detí tvoria postoje k nečlenským skupinám, je 3 až 4 roky. Už v tomto veku u detí možno pozorovať preferenciu svojej členskej skupiny, pričom už vo veku 5 - 6 rokov dokážu deti prejaviť negatívne postoje k nečlenskej skupine (Bennett et al., 2004; Nesdale et al., 2004). Experimentálne štúdie poskytujú dôkazy, že deti vo veku 3 až 5 rokov prejavujú zaujatosť v prospech detí rovnakého pohlavia alebo rasy, taktiež preferujú priateľstvo s deťmi, ktoré hovoria rovnakým jazykom alebo dokonca dehumanizujú deti inej národnosti, či opačného pohlavia (Cvencek, Greenwald, & Meltzoff, 2011; Hilliard & Liben, 2010; Renno & Shutts, 2015; McLoughlin & Over, 2017). Do budúcnosti preto odporúčame venovať sa aj téme medziskupinových postojov detí a adolescentov.

Neidentifikovanie výskumných štúdií s výskumnou vzorkou detí a adolescentov však mohlo byť spôsobené aj zadaním našich kľúčových slov do databáz. Ako limit tejto práce tak vnímame použitie kľúčových slov pre vyhľadávanie štúdií a tiež to, že v rámci prehľadávania databáz, nám mohli uniknúť relevantné štúdie písané v iných jazykoch, napr. v nemčine či poľštine. Obmedzením tohto prehľadu je aj malý počet zahrnutých štúdií a heterogenita účastníkov (najmä zdravotníci, dospelá populácia), heterogenita výskumných cieľov, metodiky a merania výsledkov, ktoré mohli mať vplyv na zovšeobecniteľnosť výsledkov. Navzdory nášmu maximálnemu úsiliu identifikovať a nájsť všetky dostupné výskumné práce v tejto oblasti, niektoré štúdie, najmä tie, ktoré neboli publikované v akademických databázach, neboli zo zrejmých dôvodov zahrnuté v tomto príspevku.

Na záver konštatujeme, že záujem výskumníkov a uskutočnenie väčšieho množstva kvantitatívnych, ale i kvalitatívnych štúdií zaoberajúcich sa postojmi laickej verejnosti i postojmi odborníkov, môžu značným spôsobom posilniť a pomôcť jednak v poskytovaní zdravotnej starostlivosti, ale tiež aj v prežívaní plnohodnotného života ľudí s psychickými poruchami a poruchami správania. V budúcnosti by sme sa preto chceli v našom výskume venovať postojom detí a adolescentov k ľuďom s psychickými poruchami

a poruchami správania a zamerať sa na všetky tri zložky postoja - kognitívnu (stereotypy), afektívnu (predsudky) aj behaviorálnu (diskriminácia). Predpokladáme, že zameranie výskumu na deti a adolescentov môže prispieť k efektívnemu definovaniu intervencií zameraných na zlepšovanie postojov k ľuďom s psychickými poruchami a poruchami správania a zmene medziskupinových vzťahov v našej spoločnosti.

Poďakovanie/ dedikácia k projektu

Príspevok vznikol vďaka grantovej podpore VEGA 2/0127/19.

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.

Literatúra

Angermeyer, M. C., Holzinger, A., Carta, M. G., & Schomerus, G. (2011). Biogenetic explanations and public acceptance of mental illness: Systematic review of population studies. *British Journal of Psychiatry*, 199(5), 367–372.

Bennett, M., Barrett, M., Karakozov, R., Kipiani, G., Lyons, E., Pavlenko, V., & Riazanova, T. (2004). Young Children's Evaluations of the Ingroup and of Outgroups: A Multi-National Study. *Social Development,* 13(1), 124–141.

Brockington, I. F., Hall, P., Levings, J., & Murphy, C. (1993). The Community's Tolerance of the Mentally Ill. *British Journal of Psychiatry*, 162(1), 93–99.

Centers for Disease Control and Prevention, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, National Association of County Behavioral Health & Developmental Disability Directors, National Institute of Mental Health, Program TCCMH. (2012). *Attitudes Toward Mental Illness: Results from the Behavioral Risk Factor Surveillance System*. Atlanta (GA): Centers for Disease Control and Prevention.

Corrigan, P. (2004). How stigma interferes with mental health care. *American Psychologist*, 59(7), 614–625.

Corrigan, P., Thompson, V., Lambert, D., Sangster, Y., Noel, J. G. & Campbell, J. (2003). Perceptions of discrimination among persons with serious mental illness. *Psychiatric Services*, 54(8), 1105–1110.

Corrigan, P.W., & Watson, A.C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World psychiatry*, 1(1), 16–20.

Crowther, R. E., Marshall, M., Bond, G. R. & Huxley, P. (2001). Helping people with severe mental illness to obtain work: systematic review. *British Medical Journal*, 322(7280), 204–208.

Cvencek, D., Greenwald, A. G., & Meltzoff, A. N. (2011). Measuring implicit attitudes of 4-yearolds: The preschool implicit association test. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 187–200.

Day, E. N., Edgren, K., & Eshleman, A. (2007). Measuring Stigma Toward Mental Illness: Development and Application of the Mental Illness Stigma Scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(10), 2191–2219.

Evans-Lacko, S., Rose, D., Little, K., Flach, C., Rhydderch, D., Henderson, C., & Thornicroft, G. (2011). Development and psychometric properties of the Reported and Intended Behaviour Scale (RIBS): a stigma-related behaviour measure. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20(3), 263–271.

Grajcarová, L. (2020). *Duševné zdravie a verejné financie*. Bratislava: Útvar hodnoty za peniaze.

Hanisch, S. E., Twomey, C. D., Szeto, A. C. H., Birner, U. W., Nowak, D., & Sabariego, C. (2016). The effectiveness of interventions targeting the stigma of mental illness at the workplace: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 16, Article 1.

Hasan, A.A. (2020). Nursing Students' Attitudes and Stigma toward Mental Health Nursing: A Systematic Review. *Ann Med Health Sci Res*, 10, 804-815.

Hilliard, L. J., & Liben, L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*, 81, 1787–1798.

Janoušková, M., Formánek, T., Bražinová, A., Mílek, P., Alexová, A., Winkler, P., & Motlová, L. B. (2020). Attitudes towards People with Mental Illness and Low Interest in Psychiatry among Medical Students in Central and Eastern Europe. *Psychiatric Quarterly*.

Janoušková, M., Weissová, A., Formánek, T., Pasz, J., & Bankovská Motlová, L. (2017). Mental illness stigma among medical stu-

dents and teachers. International Journal of Social Psychiatry, 63(8), 744–751.

Kassam, A., Glozier, N., Leese, M., Henderson, C., & Thornicroft, G. (2010). Development and responsiveness of a scale to measure clinicians' attitudes to people with mental illness (medical student version). Acta Psychiatrica Scandinavica, 122(2), 153–161.

Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-ofonset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. Archives of general psychiatry, 62(6), 593-602.

Kouřilová, S. (2011). Jedinec v meziskupinových vztazích: od sociální kategorizace k předsudkům. Československá psychologie, 55(1), 12-24.

L´Abate, L. (Ed.). (2011). Mental Illnesses - Understanding, Prediction and Control. Rijeka: InTech.

Law, G. U., Rostill-Brookes, H., & Goodman, D. (2009). Public stigma in health and non-healthcare students: Attributions, emotions and willingness to help with adolescent self-harm. International Journal of Nursing Studies, 46(1), 108–119.

Letovancová, K., Kovalčíková, N., & Dobríková, 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.

Lyndon, B. H. (1962). Book Reviews : POPULAR CONCEPTIONS OF MENTAL HEALTH. By B. Jum C. Nunnally, Jr. New York : Holt, Rinehart & Winston Inc., 1961. Pp. 311. Price, $5.00. International Journal of Social Psychiatry, 8(3), 239–240.

Magliano, L., Fiorillo, A., De Rosa, C., Malangone, C., Maj, M. & Group, N. M. H. P. W. (2005). Family burden in long-term diseases: a comparative study in schizophrenia vs. physical disorders. Social Science & Medicine, 61(2), 313–322.

McLoughlin, N., & Over, H. (2017). Young children are more likely to spontaneously attribute mental states to members of their own group. Psychological Science, 28, 1503–1509.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. BMJ, 339, b2535–b2535.

Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2004). Group status, outgroup ethnicity and children's ethnic attitudes. Journal of Applied Developmental Psychology, 25(2), 237–251.

Parra, F. (1985). Social Tolerance of the Mentally Ill in the Mexican American Community. International Journal of Social Psychiatry, 31(1), 37–45.

Pettigrew, T. F. (1997). Generalized Intergroup Contact Effects on Prejudice. Personality and Social Psychology Bulletin, 23(2), 173–185.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. European Journal of Social Psychology, 38(6), 922–934.

Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A meta□analytic grajtest of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology, 90(5), 751□783.

Putman, S. (2008). Mental illness: diagnostic title or derogatory term? (Attitudes towards mental illness). Developing a learning resource for use within a clinical call centre. A systematic literature review on attitudes towards mental illness. Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 15(8), 684–693.

Renno, M. P., & Shutts, K. (2015). Children's social category-based giving and its correlates: Expectations and preferences. Developmental Psychology, 51, 533–543.

Roberts, G., & Grimes, K. (2011). Return on Investment—Mental Health Promotion and Mental Illness Prevention.Canadian Policy Network at the University of Western Ontario. Return on Investment. Canada: Canadian Institute for Health Information.

Rüsch, N., Evans-Lacko, S. E., Henderson, C., Flach, C., & Thornicroft, G. (2011). Knowledge and Attitudes as Predictors of Intentions to Seek Help for and Disclose a Mental Illness. Psychiatric Services, 62(6), 675–678.

Rüsch, N., Zlati, A., Black, G., & Thornicroft, G. (2014). Does the stigma of mental illness contribute to suicidality? British Journal of Psychiatry, 205(4), 257–259.

Sabolčáková, T., & Magurová, D. Postavenie duševne chorého v spoločnosti. Molisa 8: medicínsko - ošetrovateľské listy Šariša, 112-116.

Schnittker, J. (2008). An uncertain revolution: Why the rise of a genetic model of mental illness has not increased tolerance. Social Science & Medicine, 67(9), 1370–1381.

Schomerus, G., Matschinger, H., Kenzin, D., Breier, P., & Angermeyer, M. C. (2006). Public attitudes towards mental patients: a comparison between Novosibirsk, Bratislava and German cities. European Psychiatry, 21(7), 436–441.

Schomerus, G., Schwahn, C., Holzinger, A., Corrigan, P. W., Grabe, H. J., Carta, M. G., & Angermeyer, M. C. (2012). Evolution of public attitudes about mental illness: a systematic review and meta-analysis. Acta Psychiatrica Scandinavica, 125(6), 440–452.

Smith, J. D., Mittal, D., Chekuri, L., Han, X., & Sullivan, G. (2017). A comparison of provider attitudes toward serious mental

illness across different health care disciplines. *Stigma and Health*, 2(4), 327–337.

Snider, J.G., & Osgood, C.E. (1969). *Semantic Differential Technique: A Sourcebook*. Chicago: Aldine.

Škodová, Z., & Polčová, I. (2020). Stigmatization and attitudes toward mental health disorders among adolescents in Slovakia. *Kontakt*, 22(1), 54–59.

Thornicroft, G., Mehta, N., Clement, S., Evans-Lacko, S., Doherty, M., Rose, D., Koschorke, M., Shidhaye, R., O'Reilly, C., & Henderson, C. (2016). Evidence for effective interventions to reduce mental-health-related stigma and discrimination. *The Lancet*, 387(10023), 1123–1132.

Wahlbeck, K., & Aromaa, E. (2011). Research on stigma related to mental disorders in Finland: a systematic literature review. *Psychiatria Fennica*, 42, 87-109.

WHO. (2003). *Investing in mental health*. World health organization. Retrrieved from: https://www.who.int/mental_health/media/investing_mnh.pdf.

WHO. (2008). *WHO Mental Health Gap Action Programme*. World Health Organization. Retrieved from: http://www.who.int/mental_health/mhgap/ en/.

WHO. (2019). *Mental health: Fact sheet*. World Health Organization. Retrieved from: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/404851/MNH_FactSheet_ENG.pdf.

Winkler, P., Csémy, L., Janoušková, M., Mladá, K., Bankovská Motlová, L., & Evans-Lacko, S. (2015). Reported and Intended Behaviour Towards Those With Mental Health Problems in the Czech Republic and England. *European Psychiatry*, 30(6), 801–806.

Winkler, P., Mlada, K., Janouškova, M., Weissova, A., Tuškova, E., Csemy, L., & Evans-Lacko, S. (2016). Attitudes towards the people with mental illness: Comparison between Czech medical doctors and general population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51, 1265–1273.

Žuchová, S. (2006). Attitudes of medical students towards people suffering from mental illness comparison of qualitative experimental methods. *Studia Psychologica*, 48, 349–360.

PREDIKTORY VÁŠNIVEJ LÁSKY V DLHODOBÝCH ROMANTICKÝCH VZŤAHOCH

PREDICTORS OF PASSIONATE LOVE IN LONG-TERM ROMANTIC RELATIONSHIPS

Eva KLANDUCHOVÁ

Paneurópska vysoká škola, Fakulta psychológie, Tomášikova 20, 821 02 Bratislava, Slovenská republika,
eva.klanduchova@paneurouni.com

Abstrakt: *Cieľom výskumnej štúdie bolo identifikovať prediktory vášnivej lásky (Hatfield & Sprecher, 1986) v dlhodobých heterosexuálnych partnerských vzťahoch. Objektom výskumu bolo 147 participantov v dlhodobom partnerskom vzťahu (Md= 102 mesiacov). Najsilnejšie vzťahy sme zistili medzi vášnivou láskou a premennými: Sexuálna príťažlivosť, Radosť z času stráveného s partnerom, Prežívanie šťastia vo vzťahu a Atraktívnosť partnera. Vášnivá láska a dĺžka vzťahu korelovali negatívne. 47,8 % variancie vášnivej lásky je možné vysvetliť premennými: Radosť z času stráveného s partnerom, Sexuálna príťažlivosť, Správanie partnera vzbudzujúce žiarlivosť, Prežívanie šťastia vo vzťahu a Spokojnosť vo vzťahu. Výsledky regresnej analýzy ukazujú, že premenné: Prežívanie šťastia vo vzťahu, Spokojnosť vo vzťahu a Radosť z času stráveného s partnerom sú stredne silnými prediktormi vášnivej lásky.*

Klíčová slova: *láska; vášnivá láska; Škála vášnivej lásky; dlhodobé vzťahy; prediktory vášnivej lásky.*

Abstract: *The purpose of the study was to examine possible predictors of Passionate love (Hatfield & Sprecher, l986) in long--term heterosexual romantic relationships. The research sample consisted of 147 participants, currently being in a long-term relationship (Md= 102 months). The strongest relationship was found between Passionate Love and variables: Sexual Attraction, Enjoying Time Together, Relationship Happiness and Partner's Attractiveness. Passionate Love and Length of Relationship correlated negatively. 47.8 per cent of variance of Passionate love can be explained by regression model, which includes following variables: Enjoying Time Together, Sexual Attraction, Jealousy, Relationship Happiness and Relationship Satisfaction. Relationship Happiness, Relationship Satisfaction and Enjoying Time Together are moderate predictors of Passionate love.*

Keywords: *love; passionate love; Passionate Love Scale; predictors of passionate love; long-term relationships.*

1. Introduction

In fairy tales and romantic novels, marriages last happily ever after, but neurochemistry and day to day reality, however, tells us the opposite. Unfortunately, the initial bliss of happiness and intensive passion does not last forever - love eventually loses its magic and fades. Loss of passion in long-term romantic relationships seems to be an inevitable phenomenon for the majority of couples. As the production and distribution of dopamine and related neurochemicals eventually declines, so does the passion (Lieberman & Long, 2018; Fisher, 2004, 2009; O'Leary et al., 2011). These neurobiological mechanisms are universal, in spite of that, some couples seem to experience passionate love long-term. Therefore, we were interested in exploring specific variables and possible predictors of Passionate love (Hatfield & Sprecher, l986) in long-term heterosexual romantic relationships.

5.1. Romantic Love

Love and attraction have a great evolutionary significance in securing survival of species. Human drive to love represents an essential need and a powerful motivation of human conduct: *"Love can be among the most intense of human emotions, and is certainly one of the most sought after. People have been known to lie, cheat, steal, and even kill in its name, yet nowhat it is"* (Sternberg & Grajek, 1984, p. 320). Love represents a monumental human passion and our innate drive leading our mate choices, courtship and

sexual behavior, reproductive strategy, bonding, parenting, monogamy, passion but also adultery. From the evolutionary point of view, the most essential purpose of love is to attract and retain a mate for the purpose of reproducing and caring for the altricial offsprings. Romantic love serves as a tool to reach our ultimate goal, which is a successful reproduction. Evolutionary psychology suggests that our biological urges determine our connections with the opposite sex with a single goal of preserving life and ensuring the continued existence of our species (Buss, 2000; Buss, Shackelford, Kirkpatrick & Larsen, 2001).

1.2. Passionate Love

Hatfield and Walster (1978, p. 9) define passionate love as *"a state of intense longing for union with another. Reciprocated love (union with the other) is associated with fulfillment and ecstasy. Unrequited love (separation) with emptiness, anxiety or despair. A state of intense physiological arousal."* According to Rosenblum, intense desire for union with the significant other and accompanying lows and highs of the passionate love are central to passionate attachments (1985, as cited In Hatfield & Sprecher, 1986). Passionate love has cognitive, emotional, and behavioral components. Cognitive aspects demonstrate themselves as intrusive thinking, idealization of the partner or the relationship, desire to know the loved one, preoccupation with the partner. Emotional components consist of: attraction (especially physical or sexual attraction), positive and negative feelings when things go well or awry, longing for reciprocity of love, desire for complete and permanent union and physiological (sexual) arousal. Actions aimed at maintaining physical closeness, determining loved one's feelings, studying the significant other and service to the other represent behavioral components (Hatfield & Sprecher, 1986).

1.3. Neurobiology and Stages of Passionate Love

From the biological perspective, Fisher (2009) understands love as three distinct stages: **lust, attraction, and attachment**. In the initial stage, we are driven by the desire for sexual gratification. The evolutionary basis for **lust** comes from our need to reproduce and pass our genes to our offsprings. Great biological role in this is played by hypothalamus, stimulating the production of testosterone and estrogen. Testosterone increases libido in both men and women, and women report increased sexual motivation during ovulation, when estrogen levels are highest (Fisher, 2009). **Attraction** (antecentendt of love) is a closely related phenomenon involving the brain pathways that control "reward" - behavior driven by neurotransmitter dopamine. This may explain why the beginning of a relationship can be so exhilarating and rewarding. Dopamine is released when we do things that feel good to us (e.g. spending time with loved ones, having sex, enjoying food or exciting events). During the attraction phase, high levels of dopamine and norepinephrine are released. Thanks to them we feel energetic, euphoric, our appetite decreases and we can't sleep. Interestingly, high dopamine levels lead to a reduction in serotonin and very low serotonin levels are associated with obsessive-compulsive disorder (Jacobs & Müller, 2010), which may explain the overpowering infatuation in the early stages of love. Fisher and colleagues (Fisher, Xu, Aron & Brown, 2016) suggested that individuals in the early stage of intense romantic love display various symptoms of addiction, (euphoria, cravings, tolerance, emotional and physical dependence, withdrawal and relapse). Ongoing love relationship creates feelings of **attachment and closeness** - predominant factor in long-term relationships. It mediates emotional intimacy, friendships, parent-infant bonding and social relationships. Hormones that influence these behaviors are oxytocin and vasopressin (Fisher, 2009).

1.4. Loss of Passion

Over time, passionate romantic love generally evolves into companionate love, characterized by deep friendship, companionship and sharing of common interests. This companionate love does not necessarily involve intensity, sexual desire, or attraction (Berscheid & Hatfield-Walster, 1969; Grote & Frieze, as cited in Acevedo, Aron, Fisher & Brown, 2011). The novelty that triggers dopamine doesn't last forever. When it comes to love, the loss of passionate romance always happens eventually. Lieberman and Long (2018) also link early stage of the intense romantic love with dopaminergic activity. But they suggest that dopamine activity is linked with possibility, surprise, novelty, anticipation and reaction to the unexpected. The dopamine rush disappears as these things become regular events and their novelty fades. When anything, including love, becomes familiar, dopaminergic activity shuts down and the excitement slips away. Fisher (2009) also suspects dopamine to be responsible for the passionate love to fade over time, as the production and distribution of dopamine and related neurochemicals declines. General length of intense passionate love (from the moment of infatuation to feeling neutral towards the loved one) is between approximately 18 months and

three years (Fisher, 2009). O'Leary et al. (2011) found that, in their research sample of 5 000 Americans, the passion lasted from two to five years. The obsessive, intoxicating ecstasy of passionate love inevitably declines over time. Freud (1905) and Fromm (1956) speculated that the presence of intensive passionate love in long-term marriages may exist, but is linked to over idealization or pathology

1.5. Possible Correlates of Passionate Love

We conducted literature review and identified set of possible correlates of Passionate love:

Physical Attraction and Health

As literature suggests, visual cues may transmit key information relevant to human mate selection. Physical features in humans appear to reflect health of the mate and a greater probability of reproductive success. Males on average tend to place greater importance on female physical attractiveness which manifest in BMI index, waist-hip ratio, symmetrical face features, full lips, small nose, smooth skin, bright eyes, white teeth, long hair and large breasts (Furnham, Tan & McManus, 1997; Tovée, Maisey, Emery & Cornelissen, 1999; Fisher, 2009). Women find mascular facial features (high cheek bones, strong jaws and chins, and large noses) more attractive, as they reflect high levels of testosterone (Ray, 2013). Positive correlations between physical attractiveness of the other, erotic passion and romantic passion for both sexes were found (Sangrador & Yela, 2000).

Humor

Sense of humor has been seen as an attractive personality trait. Plenty of cross-cultural evidence show that sense of humor is a desirable characteristic in mate preferences. It has been suggested that humor can positively contribute to relationship satisfaction, and in marriage, both husbands and wives reported to be happier with a witty partner and that humor has a positive impact on their marriages (Weisfeld et al., 2011). Another study found that sense of humor was also a good predictor of sexual pleasure in females (Gallup, Ampel, Wedberg & Pogosjan, 2014) and listening to a comedy routine has been found to intensify passion (White, Fishbein & Rutstein, 1981). We suspect that shared sense of humor and frequent laughing together may sustain passion in romantic relationships.

Touch

Skin is the largest of our sense organs and touch is the first sense to develop. Interpersonal touch plays a key role in our early social interactions as our first loving experiences often come through the cuddling and caress (Harlow, 1958). Interpersonal tactile stimulation provides effective avenues in influencing human social behaviors (e.g. complying with requests, affecting people's attitudes, creating bonds or strengthening romantic relationships) (Gallace & Spence, 2010). Touch, often-overlooked channel of communication, can be stronger than verbal or emotional contact. *"Touch is ten times stronger than verbal or emotional contact, and it affects damned near everything we do. No other sense can arouse you like touch."* (Field, 2001, p. 57). Passion is closely connected with desire for physical closeness and proximity. Preferences in romantic physical affection as hugging, cuddling, caressing, stroking, kissing, holding hands has been studied in connection with relationship satisfaction. Tactile physical affection was highly correlated with overall relationship and partner satisfaction (Gulledge, Gulledge & Stahmann, 2003). We suppose that intensive physical contact between partners may sustain feelings of passionate love.

Sexual Satisfaction

Couples can find it quiet challenging to maintain sexual satisfaction in long-term relationships. In the early stages of romantic relationships, passion develops quickly and intensely, but it subsequently decreases almost as quickly. Kissing, cuddling, touching, and caressing has been associated with higher sexual satisfaction in both men and women (Heiman et al., 2011; Frederick, Lever, Gillespie & Garcia, 2016). Erotic excitement has been found to intensify passion (Istvan & Griffitt, 1978). Personal sexual well-being, experience of pleasure, positive feelings during sexual activity, desiring one's partner, feeling aroused and mutuality

of these experiences all contribute to sexual satisfaction. Attraction (especially physical or sexual) is one of the main emotional components of the Passionate Love concept (Hatfield & Sprecher, 1986). We therefore hypothesize that sexual attraction felt towards the partner and the level of satisfaction with partner's ability to satisfy the other sexually will be positively associated with feelings of passionate love.

Olfactory Stimulation (Scent)

Evolution has equipped us with a built-in mechanism to assure the best outcome of our mating - olfactory system. Olfaction represents a powerful way in which humans communicate with each other. Human body is able to produce some powerful olfactory aphrodisiacs thus influencing our mating behavior. Body odor can provide significant cues about health, genetics and reproductive capacity of a potential mate (Grammer, Fink & Neave, 2005). Attraction is mostly about chemistry. Our olfactory system has receptors for scent molecules, some of them are not even consciously perceptible, meaning that the majority of chemical compounds is captured and processed by the brain on an unconscious level. Women are naturally attracted to males with different immune systems than their own. This is an indication of a divergent genetic profiles, which may ensure a healthy gene pool in successive generations (Wedekind, Seebeck, Bettens, & Paepke, 1995). We suppose that partner's scent will be positively associated with feelings of passionate love.

Jealousy

Jealousy is an extraordinary emotion - it may become a sickening combination of possessiveness, suspicion, mistrust, anger or even rage. Love and jealousy are entangled passions, they depend on each other and feed on each other (Carson & Cupach, 2000). The power of jealousy reveals the possibility that our love bonds are not something we can rely on forever, but can be broken. It is a feeling of uncertainty, which keeps us alert. Despite its dangerous manifestations, jealousy has its important evolutionary purpose - to ensure paternity, preserve commitments for partner and offspring, and to assure overall reproductive success. In fact, jealousy represents a form of ancestral wisdom (a biologically wired adaptive mechanism), having the ability to be useful, as well as destructive (Buss, 2000). Moderate jealousy signals commitment, love and appreciation. It has capacity to add romance to a dull relationship, or help lovers realize the extent of commitment and care they feel for another (Guerrero & Andersen, 1998). We would like to examine if jealousy triggering behaviors of the partner will have any association with feelings of passionate love.

Boredom

The special joy of excitement and powerful attraction the newly enamored couples experience, lasts on average just two years (Fisher, 2009; O'Leary et al., 2011). This happens due to hedonic adaptation and a gradual change of hormones and neurotransmitters that guide our behavior and feelings. As novelty and excitement fades off, security and routine grow. Couples may not realize that their relationship problems could stem from the boredom they have unintentionally created. They become bored and boring to each other (Gunther, 2011). Research suggests that familiarity does breed indifference - at least to visual sexual stimuli (Rupp & Wallen, 2008). Relationship Boredom correlated negatively with Passionate love (Hatfield & Sprecher, 1986) for women, but less robustly for men, indeed also negatively (Aron & Henkemeyer, 1995). According to Zuckerman (1979) findings' general excitement has been found to intensify passion. We therefore expect that boredom will associate negatively with passionate love.

Unpredictability

People continuously choose between security and predictability, hunger for novelty, adventure and the unexpected. We're uncomfortable with the uncertainty so we seek security, especially in romantic relationships, the irony of this endeavor is that trying to control the risks of passion, we unintentionally squander its existence. Having too much security in the relationship may result in a deadly spell of comfortable monotony. Too much predictability in a relationship may lead to indifference. It is closely connected to boredom people experience in relationships after the excitement of the honeymoon period is over. The security that once was couple's protective castle now becomes a prison (Gunther, 2011). Aron and Dutton (1974) discovered that anxiety and fear intensify passion. Our brains are programmed to crave the unexpected, when love (or anything else) becomes familiar - the excitement

slips away (Lieberman & Long, 2018). We therefore suppose that unpredictable behavioral patterns in the partner may play an important role in sustaining passion in the long-term relationships.

1.6. Research Goal and Hypotheses

The aim of this study was to investigate presence of Passionate love (Hatfield & Sprecher, 1986) in long-term romantic heterosexual relationships and to examine whether selected variables may be associated with feelings of Passionate love or act as their predictors. We expected positive associatons between following variables and Passionate Love: 1. Physical Attractiveness of the Partner, 2. Health of the Partner, 3. Humor, 4. Touch, 5. Sexual Satisfaction, 6. Sexual Attraction, 7. Scent of the Partner, 8. Jealousy, 9. Unpredictability of the Partner, 10. Low Boredom, 11. Relationship Satisfaction, 12. Relationship Happiness. We expected negative association between Passionate love and Length of Relationship.

2. Method

2.1. Population and Research Sample

Our research is a quantitative non-experimental correlational study designed to gather data on a population sample of both men and women living in a long-term romantic relationship (marriage or partnership) of no fewer than three years. Minimum age limit was 18 years. In total, 147 people from Slovakia participated in the study. The research sample was established through an internet survey using snow ball method. Participants' median age was 38 years (N= 147; IQR= 12.00; min. 22, max. 71). Our sample consisted of 49 men (33.3 per cent) and 98 women (66.7 per cent). Median for relationship length was 102 months (IQR = 129; min. 36 and max. 652 months). 65.3 per cent of participants were married and 34.7 per cent were in a partnership.

2.2. Research Instruments

Passionate Love Scale: the instrument was designed by Hatfield and Sprecher (1986) to assess the cognitive, emotional, and behavioral components of passionate love. We used the 15-item measure (Form A). Participants responded to a 9-point Likert scale: 1 = not at all true to 9 = definitely true. In the current study the measure reached high reliability (α= 0.89).

Socio-demographic survey: each participant completed a short socio-demographic survey, including data such as age, sex, type of relationship, length of relationship, number of children, number of previous relationships etc.

Relationship Attitudes Survey: we designed a short survey to measure selected variables, which we regard as possible correlates of Passionate love (one or two statements were used to detected specific variable). Participants were asked questions about their relationship and attitudes or feelings towards their partner. We used 7-point Likert scale: 1 = strongly disagree to 7 = strongly agree. List of statements is showcased in Table 1:

Tab. 1: Selected variables - Relationship Attitudes Survey

Variable	***Statement***
Physical Attractiveness	*"My partner is physically attractive."*
Physical Health	*"My partner is physically healthy."*
Humor	*"My partner and I share similar sense of humor."*
Laughing Together	*"My partner and I often laugh together."*
Unpredictability	*"My partner is unpredictable."*
Moodiness	*"My partner is moody."*
Touch	*"My partner and I have intensive physical contact (we touch often, hug each other, hold hands)."*
Sexual Attraction	*"I am sexually attracted to my partner."*
Sexual Satisfaction	*"My partner is able to satisfy me sexually most of the time"*
Scent	*"I enjoy natural scent of my partner (without using deodorants)."*
Jealousy	*"My partner often behaves in a manner that triggers my jealousy."*
Inspiration	*"My partner inspires me."*
Admiration	*"I admire my partner."*
Surprise	*"My partner is always able to surprise me with something interesting."*
Low Boredom	*"I rarely get bored with my partner"*
Authenticity	*"I can be completely myself in my partner's company."*
Relationship Happiness	*" I feel happy in my relationship."*
Pleasure	*"I enjoy spending time with my partner." and "I feel very nice in my partner's company"*
Relationship Satisfaction	*"I feel content in my relationship."*

2.3. Research Design

We used quantitative, correlational, non-experimental research design to examine possible associations between Passionate Love (assessed by the Passionate Love Scale, PLS; Hatfield & Sprecher, 1986) and selected variables (using the Relationship Attitudes Survey).

2.4. Data Collection

The data were collected between January 13, 2020 till March 5, 2020. Instruments were integrated into a single survey using the Google Forms online tool. Announcements about the possibility of participation in the study were made via multiple channels: in person, using social media, e-mails and by worth of mouth. The survey was fully completed by 147 participants.

2.5. Procedure

All questionnaires (PLS, Socio-demographic survey, Relationship Attitudes Survey and Consent form) were integrated into a single survey using the Google Forms online tool. Participants were informed about the research study, its purpose, goals, possible risks and possibility of withdrawing from the study. Participants were fully informed that their participation is completely voluntary and that the data will remain confidential and anonymous.

2.6. Data analysis

The data were analyzed using the IBM SPSS Statistics 20. We report frequency distribution for PLS. Normality of data distributi-

on was assessed using the Kolmogorov-Smirnov test and Kruskal Wallis test. Internal consistency of the PLS was measured with Cronbach's coefficient α. Descriptive statistics for demographic data and instruments included means, medians, standard deviations, skewness, kurtosis and interquartile range. To measure the strength of relationships between variables we used correlational coefficient (non-parametric Spearman's Rho). We also examined predictors of Passionate Love using stepwise regression analysis.

3. Results

3.1. Passionate Love

We measured intensity of Passionate love with a 15-item Passionate Love Scale (PLS). In our research sample the median score was Mn= 102 (IQR = 26); minimum score was 27 and maximum 135. According to Hatfield & Sprecher (2009) raw score 102 represents "Passionate but less intense" love. Detailed descriptive statistics is presented in Table 2.

Tab.2: Descriptive statistics for PLS summed scores

Mean		*99.5918*
95% Confidence Interval for Mean	*Lower Bound*	*96.5336*
	Upper Bound	*102.6501*
5% Trimmed Mean		*100.3530*
Median		*102.0000*
Variance		*351.997*
Std. Deviation		*18.76157*
Minimum		*27.00*
Maximum		*135.00*
Range		*108.00*
Interquartile Range		*26.00*
Skewness		*-.706*
Kurtosis		*.940*

We tested normality of data distribution using the Kolmogorov-Smirnov test and Shapiro-Wilk W test. Data were not normally distributed (Sig. 0.006).

3.2. Passionate Love and Selected Variables

We were interested in possible associations between Passionate love (PLS summed scores) and selected variables. We used Sperman's correlations as data were not normally distributed, results are displayed in Table 3.

Tab. 3: Correlations between PLS summed scores and selected variables (Spearman's rho)

Variable	***Correlation coefficient (Spearman's rho)***	***Sig. (2-tailed)***	***N***	***r²***
Sexual Attraction	***0.577***	*0*	*147*	***0.333***
Pleasure (Enjoying Time Together)	***0.538***	*0*	*147*	***0.289***
Relationship Happiness	***0.524***	*0*	*147*	***0.275***
Physical Attractiveness	***0.519***	*0*	*147*	***0.270***
Admiration	***0.482***	*0.000*	*147*	***0.233***
Relationship Satisfaction	***0.390***	*0.000*	*147*	***0.152***
Touch	***0.386***	*0.000*	*147*	***0.149***
Low Boredom	***0.379***	*0.000*	*147*	***0.144***
Inspiration	***0.375***	*0.000*	*147*	***0.141***
Scent	***0.350***	*0.000*	*147*	***0.122***
Authenticity	***0.348***	*0.000*	*147*	***0.121***
Sexual Satisfaction	***0.333***	*0.000*	*147*	***0.111***
Laughing	***0.324***	*0.000*	*147*	***0.105***
Surprise	*0.288*	*0.000*	*147*	*0.083*
Health	*0.232*	*0.005*	*147*	*0.054*
Humor	*0.217*	*0.008*	*147*	*0.047*
Moodiness	*0.141*	*0.088*	*147*	-
Jealousy	*0.110*	*0.183*	*147*	-
Unpredictability	*0.037*	*0.659*	*147*	-
Relationship Length	*- 0.175*	*0.034*	*147*	*0.031*

The strongest correlations were found between PLS summed score and Sexual Attraction (r_s = 0.577, r^2= 0.333), Enjoying Time Together (r_s = 0.538, r^2= 0.289), Relationship Happiness (r_s = 0.524, r^2= 0.275) and Partner's Attractiveness (r_s = 0.519, r^2= 0.27). Moderate correlations were found between PLS summed score and Admiration (r_s = 0.482, r^2= 0.233), Relationship Satisfaction (r_s = 0.39, r^2= 0.152), Touch (r_s = 0.386, r^2= 0.149), Low Boredom (r_s = 0.379, r^2= 0.144), Inspiration (r_s = 0.375, r^2= 0.141), Partner's Scent (r^s = 0.35, r_2= 0.122), Authenticity (r^s = 0.348, r_2= 0.121), Sexual Satisfaction (r_s = 0.333, r^2= 0.111) and Laughing (r_s = 0.324, r^2= 0.105). Negative correlation was found between PLS summed score and Length of Relationship (r_s = - 0.175, r^2= 0.031). Coefficient of determination r2 indicates that 33.3 per cent of the variance in the PLS summed scores (dependent variable) is predictable from the independent variable Sexual Attraction, 28.9 per cent from variable Enjoying Time Together, 27.5 per cent can be explained from Relationship Happiness, 27 per cent from Physical Attractiveness of the partner and 23.3 per cent from Admiration. Relationship Satisfaction, Touch and Low Boredom account for about 15 per cent of the PLS variance each. Partner's Scent accounts for 12.2 per cent of the variance, which is more than in Sexual Satisfaction, which accounts for 11.1 per cent of the variance of the PLS summed score.

3.3. Regression Analysis

A stepwise multiple regression analysis was calculated to predict Passionate love (summary index for PLS) based on selected variables. In this model, we tried to assess the predictive strength of selected variables for Passionate love. Table 5. describes summary of regression models (1 - 5). *Adjusted R Square* x 100 shows that 47.8 per cent of variance of the dependent variable Passionate love can be explained by model 5, which includes these independent variables: Enjoying Time Together, Sexual Attraction, Jealousy, Relationship Happiness and Relationship Satisfaction. Model is statisticaly significant ($p < 0.005$). Regression coefficients are displayed in Table 6.

Tab. 5. Model Summary for Passionate Love scale and Selected Variables

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.578[a]	**.335**	**.330**	15.35697	.335	72.912	1	145	.000
2	.634[b]	**.402**	**.393**	14.61350	.067	16.129	1	144	.000
3	.678[c]	**.460**	**.449**	13.93235	.058	15.424	1	143	.000
4	.692[d]	**.479**	**.464**	13.73087	.019	5.227	1	142	.024
5	.704[e]	**.495**	**.478**	13.56071	.016	4.586	1	141	.034

1. *Predictors: (Constant), Enjoying Time Together*
2. *Predictors: (Constant), Enjoying Time Together, Sexual Attraction*
3. *Predictors: (Constant), Enjoying Time Together, Sexual Attraction, Jealousy*
4. *Predictors: (Constant), Enjoying Time Together, Sexual Attraction, Jealousy, Relationship Happiness*
5. *Predictors: (Constant), Enjoying Time Together, Sexual Attraction, Jealousy, Relationship Happiness, Relationship Satisfaction*
6. *Dependent Variable: PLS - summed score*

Tab. 6.: Regression coefficients for Passionate Love scale and selected variables

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	36.166	7.535		4.800	.000	21.274	51.059					
	Enjoying Time Together	5.026	.589	**.578**	8.539	**.000**	3.863	6.190	.578	.578	.578	1.000	1.000
2	(Constant)	34.233	7.186		4.764	.000	20.029	48.438					
	Enjoying Time Together	3.046	.746	**.351**	4.083	**.000**	1.571	4.521	.578	.322	.263	.563	1.775
	Sexual Attraction	4.564	1.136	**.345**	4.016	**.000**	2.318	6.810	.577	.317	.259	.563	1.775
3	(Constant)	24.534	7.283		3.369	.001	10.138	38.931					
	Enjoying Time Together	3.283	.714	**.378**	4.599	**.000**	1.872	4.695	.578	.359	.283	.559	1.787
	Sexual Attraction	4.625	1.084	**.349**	4.268	**.000**	2.483	6.767	.577	.336	.262	.563	1.775
	Jealousy	2.907	.740	**.243**	3.927	**.000**	1.444	4.370	.164	.312	.241	.984	1.016
4	(Constant)	25.939	7.204		3.601	.000	11.699	40.180					
	Enjoying Time Together	1.935	.918	**.223**	2.108	**.037**	.121	3.750	.578	.174	.128	.329	.042
	Sexual Attraction	4.089	1.093	**.309**	3.740	**.000**	1.928	6.250	.577	.299	.227	.538	1.860
	Jealousy	3.184	.739	**.266**	4.306	**.000**	1.722	4.645	.164	.340	.261	.958	1.044
	Relationship Happiness	3.034	1.327	**.234**	2.286	**.024**	.411	5.656	.549	.188	.138	.350	2.857
5	(Constant)	29.573	7.314		4.043	.000	15.113	44.032					
	Enjoying Time Together	2.789	.990	**.321**	2.816	**.006**	.831	4.746	.578	.231	.168	.275	3.630
	Sexual Attraction	3.207	1.156	**.242**	2.775	**.006**	.923	5.492	.577	.228	.166	.469	2.131
	Jealousy	3.065	.732	**.257**	4.186	**.000**	1.618	4.513	.164	.332	.250	.952	1.050
	Relationship Happiness	6.250	1.993	**.482**	3.136	**.002**	2.310	10.190	.549	.255	.188	.151	6.610
	Relationship Satisfaction	-4.631	2.162	**-.320**	-2.141	**.034**	-8.906	-.356	.426	-.177	-.128	.160	6.252

a. *Dependent Variable: PLS - summed score*

Results of multiple linear regression show that independent variables Relationship Happiness, Relationship Satisfaction and Enjoying Time Together are the strongest predictors of Passionate love. Beta coefficients reveal medium correlations and these relationships are statistically significant. Predictive strength of independent variable Sexual Attraction decreases in model 5, while variable Jealousy slightly increases, both show weak beta coefficients in this model.

4. Disscusion

4.1. Passionate Love and selected variables

The study sought to understand and explore specific variables and its association with and predictive strength for Passionate love (assessed by the Passionate Love Scale; Hatfield & Sprecher, l986). Specific variables were measured by the Relationship Attitudes Survey, in which we asked participants questions about their relationship and attitudes towards their partner. Strongest relationships were found between Passionate love and Sexual Attraction felt towards the partner (33.3 per cent of the variance of Passionate love), Enjoying Time (spent) Together with the romantic partner (28. 9 per cent of the variance), Relationship Happiness (27.5 of the variance) and Physical Attractiveness of the Partner (27 per cent of the variance). Hatfield and Walster (I978) defined Passionate love as "a state of intense physiological arousal and longing for union with another".

The concept of Passionate love elaborated by Hatfield and Sprecher (1986) integrates cognitive, emotional and behavioral components. Attraction (especially physical or sexual attraction) and physiological (sexual) arousal are central to its emotional component. Accordingly, the link between intensity of Passionate Love and Sexual Attraction felt towards the partner seems to be clear. Our research brings additional empirical support for this concept as relationship between Passionate love and Sexual Attraction was the strongest among all associations. Actions aimed at maintaining physical closeness, determining loved one's feelings, studying the significant other and service to the other represent behavioral components (Hatfield & Sprecher, 1986). In this context, variable Enjoying Time spent Together with the partner seems to represent the behavioral component of Passionate love.

Physical appearance in humans seems to reflect health of the mate and indicate a greater probability of reproductive success (Ray, 2013). Sangrador and Yela (2000) discovered positive relationship between Physical attractiveness of the other, Erotic Passion and Romantic Passion for both sexes. Physical attractiveness may lead us toward partners who are physically healthy, age appropriate and able to successfully reproduce (Weeden & Sabini, 2005). While making real-life dating and mating choices, physical appearance seems to dominate according to research (Luo & Zhang, 2009; Kurzban & Weeden, 2005; Thao, Overbeek & Engels, 2010). Therefore, we reasoned that Physical Attractiveness (of the partner) and Passionate love will correlate positively. Our results confirmed this hypothesis as a strong positive relationship was found between these variables.

Moderate positive relationships were found between Passionate love and Admiration, Relationship Satisfaction, Touch, Low Boredom, Inspiration, Partner's Scent, Authenticity, Sexual Satisfaction and Laughing Together. All these variables seem to be important for keeping passionate feelings towards the partner.

Over time, passionate romantic love generally evolves into companionate love, described by deep friendship, companionship and sharing of common interests (Brown, Acevedo, Aron & Fisher, 2011). The obsessive, intoxicating ecstasy of passionate love inevitably declines over time. Considering these findings, we expected negative association between Length of Relationship and Passionate love - our hypothesis was confirmed.

4.2. Predictors of Passionate Love

We conducted a stepwise multiple regression analysis to predict Passionate love based on selected variables (Tab. 1). We discovered that 47.8 per cent of variance of the dependent variable Passionate love is explained by independent variables Enjoying Time Together, Sexual Attraction, Jealousy, Relationship Happiness and Relationship Satisfaction. Results of multiple linear regression showed that Relationship Happiness, Relationship Satisfaction and Pleasure are the strongest predictors for Passionate love.

4.3. Limitations

Our study had a non-experimental research design, therefore, the results do not allow for causal interpretation. Another limitation concerns inventories and questionnaires that were used - all of them are self-report scales and are sensitive to various forms of response biases. We need to be particularly cautious with the Relationship Attitudes Survey as it is mostly a single statement measure, therefore we need to take these results with caution. Our research sample was not representative, which limits generalization of our findings. We also need to mention sex disproportions in our sample, which consisted of 66.7 per cent of women. This disproportion might have influenced our results to some extend and thus limiting the full potential to generalize our findings.

4.4. Methodological and Practical Implications

Results of the current study have further enhanced our understanding of the relationships between Passionate love and selected variables. Our research results verified several previous research findings and provided additional empirical support for the established psychological constructs. We believe that the current study may inspire further research on this topic and may serve as a theoretical basis for other students and researchers as well as counselling practise.

Funding

No conflict of interest is expected in this study. The study was not supported by any grant and is not part of any research project.

Literature

Acevedo, B., Aron, A., Fisher, H., Brown, L. (2011). Neural correlates of long-term intense romantic love. *Social Cognition and Affective Neuroscience Advance online publication*, 7(2), 145-159. doi: 10.1093/scan/nsq092.

Aron, A., Henkemeyer, L. (1995). Marital Satisfaction and Passionate Love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(1), 139–146. doi:10.1177/0265407595121010

Berscheid, E., Hatfield-Walster, E. (1969). Interpersonal Attraction. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

Buss, D. M. (2000). *The dangerous passion: Why jealousy is as necessary as love and sex*. New York: The Free Press.

Buss, D. M., Shackelford, T. K., Kirkpatrick, L. A., Larsen, R. J. (2001). A Half Century of Mate Preferences: The Cultural Evolution of Values. *Journal of Marriage and Family*, 63(2), 491–503.

Carson, C. L., Cupach, W. R. (2000). Fueling the flames of the green-eyed monster: The role of ruminative thought in reaction to romantic jealousy. *Western Journal of Communication*, 64(3), 308–329. doi:10.1080/10570310009374678

Dutton, D. G., Aron, A. P. (1974). Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 510–517. https://doi.org/10.1037/h0037031.

Field, T. (2001). *Touch*. Cambridge: MIT Press.

Fisher, H. E. (2004). *Why we love*. New York: Henry Holt.

Fisher, H. E. (2009). *Why him? Why her?* New York: Henry Holt.

Fisher, H. E., Xu, X., Aron, A., Brown, L. L. (2016). Intense, Passionate, Romantic Love: A Natural Addiction? How the Fields That Investigate Romance and Substance Abuse Can Inform Each Other. *Frontiers in Psychology*, 7.

Frederick, D. A., Lever, J., Gillespie, B. J., Garcia, J. R. (2016). What Keeps Passion Alive? Sexual Satisfaction is Associated with Sexual Communication, Mood Setting, Sexual Variety, Oral Sex, Orgasm, and Sex Frequency in a National U.S. Study. *The Journal of Sex Research*, 54(2), 186–201. doi:10.1080/00224499.2015.1137854

Freud, S. (1905). Three Essays on the Theory of Sexuality. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume VII (1901-1905): *A Case of Hysteria, Three Essays on Sexuality and Other Works*, 123-246

Fromm, E. (1956). *The Art of Loving*. New York: Harper Perennial.

Furnham, A., Tan, T., McManus, C. (1997) Waist-to-hip ratio and preferences for body shape: a replication and extension. *Personality and Individual Differences*, 22, 539-549.

Gallace, A., Spence, C. (2010). The science of interpersonal touch: An overview. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(2), 246 259.

Gallup, G. G., Ampel, B. C., Wedberg, N., Pogosjan, A. (2014). Do Orgasms Give Women Feedback about Mate Choice? Evolutionary Psychology, 12(5), 147470491401200. Grammer, K., Fink, B., Neave, N. (2005). Human pheromones and sexual attraction. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 118(2), 135–142.

Guerrero, L. K., Andersen, P. A. (1998). Jealousy experience and expression in romantic relationships. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero (Eds.). *Handbook of communication and emotion: Research, theory, applications, and contexts* (p. 155–188). Academic Press.

Gulledge, A. K., Gulledge, M. H., Stahmann, R. F. (2003). Romantic physical affection types and relationship satisfaction. *American Journal of Family Therapy*, 31(4), 233–242. https://doi.org/10.1080/01926180390201936

Gunther, R. (2011). *When Love Stumbles: How to Rediscover Love, Trust, and Fulfillment in your Relationship*. Oakland: New harbinger Publications Inc.

Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist* 13, 673–685.

Hatfield, E., Sprecher, S. (1986). Measuring passionate love in intimate relationships. *Journal of Adolescence*, 9(4), 383–410.

Hatfield, E., Sprecher, S. (2009). The passionate love scale. In Fisher, T. D., C. M. Davis, W. L. Yaber, & S. L. Davis (Eds.) *Handbook of sexuality-related measures: A compendium* (3rd Ed.) (pp. 469-472). Thousand Oaks, CA: Taylor & Francis.

Hatfield, E., Walster, G. W. (1978) A new look at love. Reading: Addison-Wesley.

Heiman, J. R., Long, J. S., Smith, S. N., Fisher, W. A., Sand, M. S., Rosen, R. C. (2011). Sexual satisfaction and relationship happiness in midlife and older couples in five countries. *Archives of Sexual Behavior*, 40, 741–753.

Istvan, J., Griffitt, W. (1978). *Emotional arousal and sexual attraction*. Kansas State University, Manhattan.

Jacobs, B. L., Müller, Ch. P. (2010). *Handbook of the Behavioral Neurobiology of Serotonin*. Vol.21. Academic Press

Kurzban, R., Weeden, J. (2005). HurryDate: Mate preferences in action. *Evolution and Human Behavior*, 26(3), 227–244. Lieberman, D. Z., Long, M. E. (2018) *The Molecule of More: How a Single Chemical in Your Brain Drives Love, Sex, and Creativity and Will Determine the Fate of the Human Race*. Dallas: Ben Bella Books.

Luo, S., Zhang, G. (2009). What leads to romantic attraction: Similarity, reciprocity, security, or beauty? Evidence from a speed--dating study. *Journal of Personality,* 77(4), 933–964. doi:10.1111/j.1467-6494.2009. 00570.x

O'Leary, K. D., Acevedo, B. P., Aron, A., Huddy, L., Mashek, D. (2011). Is Long-Term Love More Than A Rare Phenomenon? If So, What Are Its Correlates? *Social Psychological and Personality Science,* 3(2), 241–249.

Ray, W. J. (2013). Evolutionary psychology. *Neuroscience perspectives concerning human behavior and Experience*. London: Sage Publishing.

Rupp, H. A., Wallen, K. (2008). Sex differences in response to visual sexual stimuli: a review. *Archives of sexual behavior,* 37(2), 206–218.

Sangrador, J. L., Yela, C. (2000). "What is beautiful is loved": Physical attractivness in love relationships in a representative sample. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 28(3), 207–218.

Sprecher, S., Regan, P. C. (1998). Passionate and companionate love in courting and young married couples. Sociological Inquiry, 68, 163-185.

Sternberg, R. J., Grajek, S. (1984). The nature of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 312-329.

Thao, H., Overbeek, G., Engels, R. E. (2010). Effects of attractiveness and social status on dating desire in heterosexual adolescents: An experimental study. Archives of Sexual Behavior, 39(5), 1063–1071. doi:10.1007/s10508-009-9561-z

Tovée, M. J., Maisey, D. S., Emery, J. L., Cornelissen, P. L. (1999). Visual cues to female physical attractiveness. Proceedings. *Biological sciences*, 266(1415), 211–218.

Wedekind, C., Seebeck, T., Bettens, F., Paepke, A. J. (1995). MHC-Dependent Mate Preferences in Humans. Proceedings of the Royal Society: *Biological Sciences*, 260(1359), 245–249. doi:10.1098/rspb.1995.0087

Weeden, J., Sabini, J. (2005). Physical Attractiveness and Health in Western Societies: A Review. *Psychological Bulletin*, 131, 635-653.

Weisfeld, G. E., Nowak, N. T., Lucas, T., Weisfeld, C. C., Imamoğlu, E. O., Butovskaya, M., Parkhill, M. R. (2011). Do women seek humorousness in men because it signals intelligence? A cross-cultural test. *Humor - International Journal of Humor Research*, 24(4).

White, G. L., Fishbein, S., Rutsein, J. (1981). Passionate love and the misattribution of arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 56–62.

Zuckerman, M. (1979) Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal. Hillsdale: Erlbaum.

PREJAVY HRANIA DIGITÁLNYCH HIER A RIZIKOVÉ SPRÁVANIE DOSPIEVAJÚCICH V SYSTÉME NIŽŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

DIGITAL GAMES PLAYING SYMPTOMS AND RISK BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN SYSTEM OF LOWER SECONDARY EDUCATION

Michal ČEREŠNÍK

Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Křížovského 10, 779 00 Olomouc, ČR; michal.ceresnik@vudpap.sk

Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ

Ústav romologických štúdií, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 949 74 Nitra, SR; mceresnikova@ukf.sk

Daniel LENGHART

Učiteľstvo psychológie a výtvarného umenia, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská 4, 949 01 Nitra, SR; danielenghart@gmail.com

Abstrakt: *V príspevku prezentujeme výsledky analýzy vzťahu medzi hraním digitálnych hier a rizikovým správaním dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania. Vo výskume sme použili metódu VRSA (Výskyt rizikového správania adolescentov), ktorá predstavuje slovenskú modifikáciu (Čerešník, 2013) pôvodne dotazníka VRCHA (Výskyt rizikového chování u adolescentů; Dolejš, Skopal, 2013, 2015) a metódu DHDH (Dotazník hrania digitálnych hier), ktorá predstavuje slovenskú modifikáciu (Čerešník, 2019) pôvodného českého dotazníka DHDH (Dotazník hraní digitálních her; Suchá, 2017). Výskumný súbor tvorilo 524 dospievajúcich nižšieho sekundárneho vzdelávania (5. - 9. ročník ZŠ), 293 dievčat a 231 chlapcov. Ich priemerný vek bol 12,69 roka. Výsledky analýzy poukazujú na to, že niektoré prejavy správania typické pre dospievajúcich hrajúcich digitálne hry súvisia s rizikovým správaním.*

Kľúčové slová: *rizikové správanie; dospievanie; hranie digitálnych hier; porucha hrania internetových hier*

Abstract: *In this paper, we present the results of an analysis of the relationship between digital games playing and risk behavior of adolescents in the system of lower secondary education. In the research, we used the VRSA method (Výskyt rizikového správania adolescentov), which represents a Slovak modification (Čerešník, 2013) of the VRCHA questionnaire (Výskyt rizikového chování u adolescentů; Dolejš, Skopal, 2013, 2015) and the DHDH method (Dotazník hrania digitálnych hier), which represents the Slovak modification (Čerešník, 2019) of the original Czech DHDH questionnaire (Dotazník hraní digitálních her; Suchá, 2017). The research sample consisted of 524 adolescents of lower secondary education (5th - 9th grade of elementary school), 293 girls and 231 boys. Their average age was 12.69 years. The results of the analysis indicate that some behavioral manifestations typical for adolescents playing digital games are related to risk behavior.*

Keywords: *risk behavior; adolescence; digital games playing; internet gaming disorder*

1. Rizikové správanie dospievajúcich

Pojem rizikové správanie predstavuje vo všeobecnosti označenie, ktorého definícia sa neustále rozširuje a jeho ponímanie naberá nové horizonty. Preto je veľmi ťažké presné ukotvenie toho, čo rizikové správanie je a aké formy môže prevziať. V spracovaní témy vychádzame zo štúdií Jessora, ktorý od 70-tych rokov 20-teho storočia realizoval série výskumov zameraných na psychosociálny vývin v období dospievania. Jessor & Jessor (1977, s. 33) definujú rizikové správanie, ako „správanie, ktoré je sociálne definované

ako problém, ako zdroj obáv alebo ako neprijateľné vzhľadom k normám všeobecnej spoločnosti“. Podľa Čerešníka (2019) je rizikové správanie zhlukom či spojením určitých jednotiek symptomatického charakteru, u ktorých je možné predpokladať, že majú rovnaký základ alebo vznikali na rovnakom podklade. Miera rizikového a problémového správania závisí, podľa Nielsen Sobotková et al. (2014), od troch hlavných faktorov, ktoré všeobecne pôsobia na jednotlivca. Ide o faktory: biologické (napr. pohlavie či odolnosť voči bolesti), sociálne (napr. prostredie či rodinné konštelácie) a psychologické (osobnostné rysy či sebapoňatie).

Longitudinálne výskumné sledovanie dospievajúcich vo veku 14 až 22 rokov (Jessor, Jessor, 1977) viedlo k formulácii dvoch základných konceptov s označením syndróm rizikového správania (risk behavior syndrom) a syndróm problémového správania (problem behavior syndrom). „Postupne sa pre tieto dva syndrómy vžil jednotný názov „syndróm rizikového správania v dospievaní” – SRS-D (v anglickom originálne: risk behavior syndrome in adolescence; RBS-A), v ktorom zásadnú úlohu zohráva posledná časť, v dospievaní“. (Čerešník, 2019, s. 16). Jessor v tomto koncepte rozlišuje tri základné rizikové oblasti, ktoré sú výrazné v období dospievania (Čerešník, 2016; Nielsen Sobotková et al., 201): (1) poruchy správania (maladaptácia, sebapoškodzovanie a i.), (2) abúzus návykových látok a (3) rizikové sexuálne správanie. Aj napriek tomu, že rizikové správanie sa môže objaviť v každom vývinovom období, obdobie dospievanie je považované za najsenzitívnejšie obdobie v kontexte rozvoja rizikového konania či správania aj preto, že v tomto období prichádza k najväčšej úmrtnosti spojenej s dôsledkami rizikových aktivít (Nielsen Sobotková et al., 2014).

Podľa Suchej (2020) je možné považovať za formu rizikového správania aj hranie digitálnych hier. V oblasti rizikového správania nachádzame dva typy závislostného správania, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia s hraním digitálnych hier: patologické hráčstvo a závislosť od internetu. Hranie digitálnych hier má s patologickým hráčstvom spoločný napr. motív častej hry, úniku od reality, podráždenia, ak je potrebné hru prerušiť. Dôsledkom odpútania sa od reality v zmysle patologického hrania je depresívna a úzkostná symptomatika, riziko sebapoškodzovania, násilného správania, závislostného správania, kriminalita, zanedbávanie povinností, školy, záujmov, úpadok sociálnych kompetencií, osamelosť, prostitúcia, sociálne problémy a bezdomovectvo (Nešpor, 2007). Závislosť od internetu má paralel s hraním digitálnych hier ešte viac. Youngová (1998) vymedzila päť základných kategórií: závislosť od virtuálnej sexuality, závislosť od virtuálnych vzťahov, internetové kompulzie, preťaženie informáciami, závislosť od počítača. Dospievajúca populácia je teda ohrozená hraním počítačových hier, online hrami a internetovým nakupovaním, vyhľadávaním v online databázach, chatovaním, webovým pornografickým obsahom.

2. Hranie digitálnych hier

Hra ako nástroj socializácie, vytvárania si nových skúseností a spoznávania okolitého sveta zastáva svoje významné miesto v živote človeka. Mnoho autorov (napr. Fontana, 2014 ; Huizinga 2000; Sutton-Smith, 2001 a i.) sa zhoduje na fakte, že predstavuje jednu zo základných ľudských aktivít, ktorá je konštruovaná na základe dobrovoľnosti, získavania nových zručností a zároveň predstavuje aktivitu, ktorá funguje na základe vlastnej vnútornej motivácie. Forma hry sa však behom života môže meniť a môže nadobúdať v jednotlivých vývinových obdobiach rôzne podoby. V období dospievania, predovšetkým v dnešnej dobe, je rozšírenou formou hry hranie digitálnych hier.

Suchá, et al. (2019, s. 1) definujú digitálne hry ako „elektronické hry, ktoré je možné hrať prostredníctvom rôznych zobrazovacích zariadení , medzi ktoré patrí napr. počítač, mobilný telefón, tablet, herná konzola a ďalšie”. Hranie týchto hier môže mať rôznu účelovosť. Môže ísť o uvoľnenie (Suchá, Dolejš & Pipová, 2019), únik od reality (Kneer et al., 2014) a iné. Yee (2006) vo svojej štúdii opisuje tri základné motívy, prečo ľudia hrajú digitálne hry: (1) úspech, (2) sociálna interakcia a (3) úplne ponorenie/úplne zaujatie. Úspech predstavuje motor v rámci súťaženia s ostatnými hráčmi, ktorí sa nachádzajú v rovnakom virtuálnom priestore. Sociálna interakcia predstavuje základný kameň socializácie s inými. Ide o sociálnu interakciu v rôznych podobách, napríklad komunikácia s inými alebo dokonca pomoc iným hráčom (napr. tímová spolupráca). Tieto rôznorodé aspekty predstavujú pocit spolupatričnosti väčšiny hráčov, ktorí sú aktívni a angažujú sa v sociálnej interakcii. Posledným motívom je ponorenie či úplne pohltenie. Tento motív predstavuje vytvorenie si svojho osobného virtuálneho avatara (character), ktorý predstavuje ideálnu predstavu o sebe samom samotným hráčom, ktorú neodkáže dosiahnuť v reálnom prostredí. Zároveň ide o únik od reality, od problémov, ktoré sa vyskytujú v hráčovom skutočnom živote.

Hranie digitálnych hier uspokojuje potrebu sociálneho spájania sa s inými (Reinecke et al., 2011), rozvoj kompetencií či nových zručností (Ryan et al., 2006). Výskum Yena et al. (2012) preukázal, že virtuálne prostredie hry je veľmi prínosné pre ľudí, ktorí trpia vyššou mierou sociálnej úzkosti. V tomto prostredí ľudia prežívajú nižšiu mieru sociálnej úzkosti ako napríklad pri komunikácii tvárou v tvár. Hranie teda môže napĺňať rekreačné aj sociálne potreby (Granic et al., 2014; Hoffman, Nadelson, 2010), pri-

čom afektívne či kognitívne výstupy môžu mať podobu osobnej satisfakcie (Hoffman, Nadelson, 2010), zvýšenie sebahodnotenia (Suchá et al., 2019) a iné. Výraznými pozitívnymi efektmi, ktoré sa dostávajú do popredia sú taktiež rozvoj analytického myslenia a problem-based solving, ktoré možno rozvíjať prostredníctvom rôznych techník, či skladačiek, ktoré mnohé hry ponúkajú a rozvoj sociálnych zručnosti ľudí, ktorí trpia rôznymi postihnutiami (Gunawardhana & Palaniappan, 2015).

Virtuálne prostredie hry však so sebou nesie aj negatívne dôsledky v oblasti fyzického a psychického zdravia. Vo fyziologickej manifestácii môžeme hovoriť o bolesti určitých časti tela (chrbát, ruky, či ramená) (Suhail, Barges, 2006). S bolesťou rúk je úzko spojený aj rozvoj syndrómu karpálneho tunela (Wang et al., 2018). Môže prísť k zanedbávaniu osobnej hygieny a nezdravému životnému štýlu v oblasti stravovania (Suchá et al., 2018), zhoršeniu videnia a narušeniu spánkového cyklu (Chou, 2001), zmene srdcovej frekvencie (Ivarsson et al., 2009) či zvyšovaniu krvného tlaku (Goldfield et al., 2011).

Dôsledky hrania v sociálnej oblasti sa môžu prejaviť interpersonálnymi konfliktmi, predovšetkým medzi blízkymi ľuďmi (Chen & Peng, 2008). Výskum, ktorý uskutočnili Suchá et al. (2019) v populácii českých dospievajúcich preukázal, že vyše polovica (51,08 %) respondentov a respondentiek prežíva problémy v rodinnej, partnerskej a akademickej oblasti. Zároveň bolo preukázané, že príčiny v slabých rodinných vzťahoch môžu byť spojené aj s hracím problémovým správaním (Niemz et al. 2005). Za dôsledky na psychologickej úrovni môžeme považovať napr. rozvoj maladaptívneho správania, suicidálneho konania (Rehbein et al., 2010). Viaceré štúdie a výskumy (Caplan, et al., 2009; Lemmens et al., 2011) preukazujú, že hranie digitálnych hier môže vyvolať pocity osamelosti.

Výrazné sú aj intersexuálne rozdiely v problémovom hraní digitálnych hier. Výskum Suchej et al. (2019) preukázal vyššie hranie digitálnych hier v populácii dospievajúcich mužov (5,9 %) v porovnaní s populáciou dospievajúcich žien (1,5 %). Intersexuálne rozdiely boli taktiež identifikované v oblasti motivácie k hraniu (Kuss & Griffiths, 2012; Laconi et al., 2017). U žien je motív prevažne sociálneho charakteru (napr. udržiavanie vzťahov), u mužov je motivácia predovšetkým utvrdzovacieho charakteru (napr. dosiahnuť čo najlepšie výsledky) (Cotton et al., 2016; Dufour et al., 2016; Taylor, 2006).

Ak sa správanie, ktoré prináša okamžité uspokojenie, opakuje aj napriek negatívnym dôsledkom, môžeme hovoriť o závislosti. V takýchto prípadoch môžeme hovoriť o poruche hrania internetových hier – IGD (Raboch et al., 2015; ICD-11, 2019) a môže byť považované za vysoko rizikové. Poruchu hrania internetových hier zaraďujeme k nelátkovej (behaviorálnej) závislosti, hoci podľa Kuss & Griffiths (2012) sa hranie internetových hier podobá závislostiam látkového charakteru.

Vo výskumnej štúdii sme sa rozhodli zamerať pozornosť na vzťah medzi rizikovým správaním v dospievaní a podobou hrania digitálnych hier. Reprezentatívny výskumný projekt zameraný na mapovanie podôb hrania a vzťahu k nim realizovali Suchá et al. (2018) na populácia českých dospievajúcich. Priniesol mnoho zaujímavých výsledkov, uvádzame však len niektoré. Najrizikovejšiu skupinu v rámci hrania digitálnych hier predstavuje populácia dospievajúcich mužov na základnej a strednej škole. Dospievajúci muži trávia viac času hraním digitálnych hier (bezproblémový – 2,54 hod. denne; problémový – 7,28 hod. denne). Zároveň populácia dospievajúcich mužov vykazuje vo väčšej miere symptómy IGD (M = 1,47 bodu) v porovnaní s populáciou dospievajúcich žien (M = 0,58 bodu).

Výskumný tím Suchej et al. v roku 2019 na súbore 3950 dospievajúcich zo základných škôl, gymnázií a stredných škôl (s maturitou, bez maturity) zistil, že priemerný denný čas hrania digitálnych hier u väčšiny dospievajúcich je menej než 2 hodiny (34,41 %); 28,40 % uviedlo, že digitálne hry nehrá vôbec; 19,61 % hrá digitálne hry 2-4 hodiny denne; 9,10 % hrá digitálne hry 4-6 hodín denne a 7,78 % hrá digitálne hry 6 a viac hodín denne. Najrizikovejšiu skupinu predstavujú dospievajúci na základnej škole (6,76 %), u ktorých sa vo vysokej miere rozvíja IGD. Najväčší rozvoj IGD bol zaznamenaný v kohorte 11 – 15 rokov, pričom najvyššia prevalencia bola potvrdená u 12 ročných, ktorí dosahovali hodnoty na úrovni 7,69 %. Boli zistené aj intersexuálne rozdiely v IGD vo vzťahu k navštevovanému typu školy. Najväčšia prevalencia IGD bola zaznamenaná u dospievajúcich navštevujúcich základnú školu, kde dospievajúci muži dosahovali najvyššiu prevalenciu (11,04 %) v porovnaní s populáciou dospievajúcich žien a ostatnými dospievajúcimi z iných typov navštevovaných škôl.

3. Výskumné ciele, výskumné metódy a hypotézy

Cieľom výskumu je zistiť vzťah medzi produkciou rizikového správania a hraním digitálnych hier u dospievajúcich. Zaujímali sme sa, či dospievajúci s vyššou mierou produkcie rizikového správania trávia pri hraní digitálnych hier a vo virtuálnom priestore viac času, aké typy hier a aktivít uprednostňujú a aké sú dopady hrania na plnenie každodenných povinností.

Identifikovali sme mieru rizikovosti dospievajúcich vo výskumnom súbore. Zároveň sme porovnali jednotlivé skupiny v celkovom skóre Dotazníka hrania digitálnych hier a v jeho jednotlivých položkách v kontexte zistenej rizikovosti.

Vo výskume sme pri zbere dát využili dotazníky: *Dotazník hrania digitálnych hier (DHDH) a Výskyt rizikového správania adolescentov (VRSA). Dotazník hraní digitálnych her (DHDH)* je štandardizovaná diagnostická metóda v českom autorstve Suchá, Dolejš, Pipová, Charvát (2020), ktorá vznikla v roku 2017. Autorom slovenskej modifikácie je Čerešník (2019). Dotazník obsahuje 32 položiek, pričom 2 posledné položky sledujú dobu strávenú hraním (Suchá, Dolejš, & Pipová, 2019). Dotazník je tvorený na báze dichotomickej škály, na ktorej respondenti/respondentky odpovedajú áno/nie. Posledné dve otázky sú otvorené, vypĺňa sa v nich číselný údaj. Možné bodové rozpätie sa pohybuje od 0 po 30 bodov. Výsledkom je celkové skóre rizika hrania digitálnych hier. Preukázaná bola silná vnútorná konzistencia Dotazníka hrania digitálnych hier, Cronbachova α je na úrovni 0,97 (Suchá et al., 2018; Suchá et al., 2019; Suchá, 2020). Validizačné štúdie poukazujú na vysokú koreláciu (r = 0,71 – 0,77) výsledkov DHDH a iných metód zameraných na diagnostiku podobných konštruktov (Internet gaming disorder, Škála pro měření chování souvisejícího s hraním počítačových her u dětí a dospívajících).

Dotazník *Výskyt rizikového správania adolescentov* (VRSA; Čerešník, 2013) je slovenskou modifikáciou pôvodného českého dotazníka Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA; Dolejš, Skopal, 2013, 2015). Dotazník obsahuje 18 položiek reprezentujúcich tri subškály:

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: Fajčil/ fajčila si počas posledných 30 dní cigarety (tabak)? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 6 bodov.

2. *Delikvencia* – je zameraná na skúsenosti s odcudzovaním vecí alebo s falšovaním a/alebo poškodzovaním cudzích vecí. Príklad položky: Ukradol/ ukradla si niekedy peniaze rodičom alebo niekomu inému? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 8 bodov.

3. *Šikanovanie* – Príklad položky: Urážali ťa spolužiaci/ spolužiačky niekedy počas posledných 30 dní? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 4 body.

Celkové skóre rizikového správania je v bodovom rozpätí 0 až 18 bodov. Úlohou respondentov/respondentiek je vyjadrenie súhlasu (áno) alebo nesúhlasu (nie) s danými položkami dotazníka.

4. Základný a výskumný súbor

Základný súbor pre náš výskum tvorí 229 623 žiakov/žiačok nižšieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 2) v Slovenskej republike (Štatistická ročenka Ústavu informácií a prognóz školstva, 2020a, 2020b).

Výskumnú vzorku tvorí 524 žiakov/žiačok 5. - 9. ročníka štátnych základných škôl a 1. - 4. ročníka osemročných gymnázií Slovenskej republiky, vo veku 10 - 16 rokov. Priemerný vek respondentov/respondentiek je M = 12,69 (SD = 1,436). Výskumu sa zúčastnilo 231 chlapcov a 293 dievčat zo 4 krajov Slovenskej republiky. Podrobnú charakteristiku výskumného súboru vzhľadom na pohlavie, kraj, vek a ročník uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 2: Charakteristika výskumnej vzorky vzhľadom na pohlavie, kraj, vek a ročník

	N	*%*
pohlavie		
chlapci	*231*	*44,1*
dievčatá	*293*	*55,9*
kraj		
Banskobystrický	*134*	*25,57*
Bratislavský	*58*	*11,07*
Nitriansky	*232*	*44,27*
Trnavský	*100*	*19,08*
vek		
10	*25*	*4,8*
11	*100*	*19,1*
12	*116*	*22,1*
13	*128*	*24,4*
14	*86*	*16,4*
15	*64*	*12,2*
16	*5*	*1*
ročník		
5.	*99*	*18,9*
6. (prima)	*112*	*21,4*
7. (sekunda)	*192*	*36,6*
8. (tercia)	*59*	*11,3*
9. (kvarta)	*62*	*11,8*

Legenda: N = počet

5. Výsledky

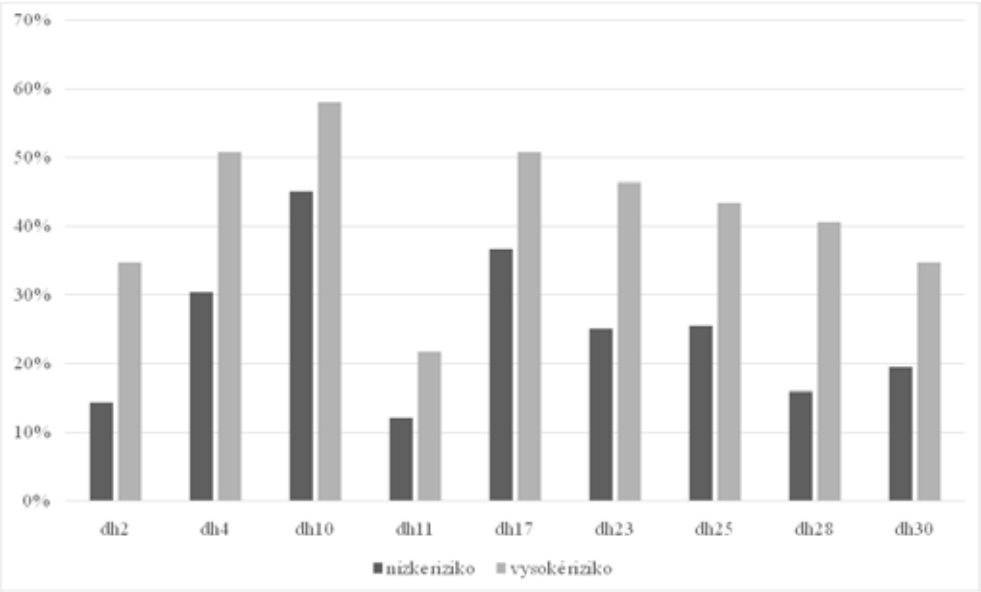
Prostredníctvom dotazníka Výskyt rizikového správania adolescentov sme identifikovali mieru rizikového správania respondentov/respondentiek. Na základe odporúčaní v príručke dotazníka sme rozdelili výskumný súbor do dvoch skupín: skupinu s nízkym rizikom (hodnoty celkového skóre VRSA pod úrovňou AM + SD) a skupinu s vysokým rizikom (hodnoty celkového skóre VRSA nad úrovňou AM + SD). Skupiny sme porovnávali. Zaujímali nás podiely súhlasných odpovedí na jednotlivé položky DHDH, rozdiely v celkovom skóre a rozdiely v trávení času (položky 31 a 32). Analýza bola realizovaná v programe SPSS 20.0. Použili sme metódu χ-kvadrátu a t-testu. Akceptovali sme štandardnú hladinu významnosti $\alpha < 0{,}05$. Výsledky prezentujeme v tabuľkách 2 a 3, v grafe 1.

Tab.2: Porovnanie súhlasných odpovedí v DHDH podľa rizikovosti dospievajúcich

DHDH		nízke riziko	vysoké riziko	χ2
dh1	N	129	24	nonsig.
	%	29,1%	34,8%	
dh2	N	64	24	17,521***
	%	14,4%	34,8%	
dh3	N	201	34	nonsig.
	%	45,2%	50,0%	
dh4	N	135	35	11,128***
	%	30,4%	50,7%	
dh5	N	62	14	nonsig.
	%	13,9%	20,3%	
dh6	N	148	30	nonsig.
	%	33,3%	43,5%	
dh7	N	137	29	nonsig.
	%	30,8%	42,0%	
dh8	N	159	26	nonsig.
	%	35,8%	37,7%	
dh9	N	74	13	nonsig.
	%	16,6%	18,8%	
dh10	N	200	40	4,008*
	%	45,0%	58,0%	
dh11	N	54	15	4,705*
	%	12,2%	21,7%	
dh12	N	197	32	nonsig.
	%	44,4%	46,4%	
dh13	N	116	19	nonsig.
	%	26,1%	27,5%	
dh14	N	145	23	nonsig.
	%	32,7%	33,3%	
dh15	N	184	30	nonsig.
	%	41,3%	43,5%	
dh16	N	89	17	nonsig.
	%	20,0%	25,0%	
dh17	N	163	35	5,012*
	%	36,6%	50,7%	
dh18	N	94	18	nonsig.
	%	21,2%	26,1%	
dh19	N	145	28	nonsig.
	%	32,7%	40,6%	
dh20	N	135	22	nonsig.
	%	30,5%	31,9%	
dh21	N	45,2%	47,8%	nonsig.
	%	442	69	
dh22	N	103	17	nonsig.
	%	23,3%	24,6%	
dh23	N	111	32	13,482***
	%	25,1%	46,4%	
dh24	N	118	23	nonsig.
	%	26,6%	33,3%	

dh25	*N*	*113*	*30*	*9,578***
	%	*25,5%*	*43,5%*	
dh26	*N*	*43*	*12*	*nonsig.*
	%	*9,7%*	*17,4%*	
dh27	*N*	*144*	*24*	*nonsig.*
	%	*32,6%*	*34,8%*	
dh28	*N*	*71*	*28*	*22,965****
	%	*16,1%*	*40,6%*	
dh29	*N*	*56*	*12*	*nonsig.*
	%	*12,7%*	*17,4%*	
dh30	*N*	*86*	*24*	*8,298***
		19,5%	*34,8%*	

*Legenda: N = počet súhlasných odpovedí; % = podiel súhlasných odpovedí; dh = položka dotazníka DHDH; čísla 1-30 = čísla položiek; χ2 = hodnota chí-kvadrátu; * = rozdiel na hladine významnosti 0,05; ** = rozdiel na hladine významnosti 0,01; *** = rozdiel na hladine významnosti 0,001; nonsig. = nevýznamný rozdiel.*



Graf 1: Porovnanie rozdielov v položkách DHDH (len signifikantné rozdiely) vo vzťahu k rizikovosti správania

Štatisticky významné rozdiely sme potvrdili medzi skupinami nízko a vysoko rizikovo sa správajúcich dospievajúcich v uvedených položkách DHDH (Tabuľka 2; Graf 1):

Dh2: „Nestihneš sa niekedy kvôli hraniu pc hier pripraviť do školy?“

Vyjadrením súhlasu (áno) na túto položku odpovedalo 34,8% vysoko rizikových a 14,4% nízko rizikových dospievajúcich. V rámci tejto položky bol preukázaný signifikantný rozdiel (χ2 = 17, 521) na hladine významnosti p<0,001 v prospech vysoko rizikových dospievajúcich.

Dh4: „Hráš hry označené 18+?“

Vyjadrením súhlasu (áno) na túto položku odpovedalo 50,7% vysoko rizikových a 30,4% nízko rizikových dospievajúcich. V rámci tejto položky bol preukázaný signifikantný rozdiel (χ2 = 11,128) na hladine významnosti p<0,001 v prospech vysoko rizikových dospievajúcich.

Dh10: „Sleduješ ako niekto iný hrá? (napr. na streame)“

Vyjadrením súhlasu (áno) na túto položku odpovedalo 58,0% vysoko rizikových a 45,0% nízko rizikových dospievajúcich. V rámci tejto položky bol preukázaný signifikantný rozdiel ($\chi 2$ = 4,008) na hladine významnosti $p<0,05$ v prospech vysoko rizikových dospievajúcich.

Dh11: „Zanedbávaš niektoré zo svojich aktivít kvôli hraniu?“

Vyjadrením súhlasu (áno) na túto položku odpovedalo 21,7% vysoko rizikových a 12,2% nízko rizikových dospievajúcich. V rámci tejto položky bol preukázaný signifikantný rozdiel ($\chi 2$ = 4,705) na hladine významnosti $p<0,05$ v prospech vysoko rizikových dospievajúcich.

Dh17: „Chceš v hre niečo dokázať?“

Vyjadrením súhlasu (áno) na túto položku odpovedalo 50,7% vysoko rizikových a 36,6% nízko rizikových dospievajúcich. V rámci tejto položky bol preukázaný signifikantný rozdiel ($\chi 2$ = 5,012) na hladine významnosti $p<0,05$ v prospech vysoko rizikových dospievajúcich.

Dh23: „Zažil/Zažila si urážky od iných hráčov/hráčok?“

Vyjadrením súhlasu (áno) na túto položku odpovedalo 46,4% vysoko rizikových a 25,1% nízko rizikových dospievajúcich. V rámci tejto položky bol preukázaný signifikantný rozdiel ($\chi 2$ = 13,482) na hladine významnosti $p<0,001$ v prospech vysoko rizikových dospievajúcich.

Dh25: „Prial/priala by si si lepšie herné zariadenie? (napr. joystick, gamepad, volant, VR okuliare a i.)?“

Vyjadrením súhlasu (áno) na túto položku odpovedalo 43,5% vysoko rizikových a 25,5% nízko rizikových dospievajúcich. V rámci tejto položky bol preukázaný signifikantný rozdiel ($\chi 2$ = 9,578) na hladine významnosti $p<0,01$ v prospech vysoko rizikových dospievajúcich.

Dh28: „Hráš v noci? (po 22 hodine)?“

Vyjadrením súhlasu (áno) na túto položku odpovedalo 40,6% vysoko rizikových a 16,1% nízko rizikových dospievajúcich. V rámci tejto položky bol preukázaný signifikantný rozdiel ($\chi 2$ = 22,965) na hladine významnosti $p<0,001$ v prospech vysoko rizikových dospievajúcich.

Dh30: „Zaplatil/zaplatila si si niekedy v hre box s bonusmi, pri ktorom si sa nechal/nechala prekvapiť, čo v ňom bude? (napr. loot box)“

Vyjadrením súhlasu (áno) na túto položku odpovedalo 34,8% vysoko rizikových a 19,5% nízko rizikových dospievajúcich. V rámci tejto položky bol preukázaný signifikantný rozdiel ($\chi 2$ = 8,298) na hladine významnosti $p<0,01$ v prospech vysoko rizikových dospievajúcich.

Tab. 3: Porovnanie celkového skóre DHDH a položiek vzťahujúcich sa k času vo vzťahu k rizikovosti dospievajúcich

VRSA		*N*	*M*	*SD*	*SEM*	*t*
DHDH	*nízke riziko*	*427*	*8,22*	*7,980*	*0,386*	*2,141**
	vysoké riziko	*67*	*10,54*	*9,683*	*1,183*	
dh31	*nízke riziko*	*436*	*1,63*	*2,752*	*0,132*	*1,462*
	vysoké riziko	*67*	*2,18*	*3,723*	*0,455*	
dh32	*nízke riziko*	*434*	*2,64*	*3,945*	*0,189*	*2,300**
		66	*4,07*	*8,126*	*1,000*	

*Legenda: N = početnosť; M = priemer; SD = štandardná odchýlka; SEM = štandardná chyba priemeru; t = t-hodnota; * = rozdiel na hladine významnosti 0,05; dh = položka dotazníka DHDH; číslo 31, 32 = číslo položky*

Analýza pomocou Studentovho t-testu pre dva nezávislé výbery preukázala štatisticky signifikantný rozdiel v kontexte hrania digitálnych hier medzi nízko rizikovými a vysoko rizikovými dospievajúcimi (t = 2,141; p = 0,05) (Tab. 3). Vysoko rizikoví dospievajúci skórovali v celkovom skóre priemerne vyššie (M = 10,54) v porovnaní s nízko rizikovými dospievajúcimi (M = 8,22).

Položky dh31 a dh32 sa zameriavajú na počet hodín strávených hraním digitálnych hier počas pracovných dní a v dňoch voľna (víkendy, prázdniny, sviatky). Štatisticky signifikantný rozdiel (t = 2,141; p <0,05) bol objavený v položke dh32: *„Koľko hodín denne priemerne hráš pc hry v dňoch voľna (víkend, prázdniny, sviatky)?“* Vysoko rizikoví dospievajúci uvádzali v priemere vyšší čas (M = 4,07) strávený hraním digitálnych hier počas dní voľna v porovnaní s nízko rizikovými dospievajúcimi (M = 2,64).

6. Diskusia

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť mieru rizikového správania u dospievajúcich respondentov/respondentiek, podľa ktorej sme vo výskumnom súbore identifikovali dve skupiny: dospievajúci s nízko rizikovým správaním a dospievajúci s vysoko rizikovým správaním. Naším cieľom bolo zároveň porovnať tieto dve skupiny dospievajúcich v celkovom skóre DHDH a v jeho jednotlivých položkách. Zaznamenali sme signifikantné štatistické rozdiely v desiatich položkách DHDH (dh1, dh2, dh10, dh10, dh17, dh23, dh25, dh28, dh30). To nás vedie ku konštatovaniu, že dospievajúci, ktorí vykazujú vysoko rizikové správanie alebo disponujú rizikovými osobnostnými črtami, sa vo vyššej miere angažujú aj v iných potenciálne nebezpečných aktivitách.

Prostredie digitálnych hier, či už prostredníctvom offline alebo online média, prináša do života dospievajúcich široké spektrum možností, od možnosti komunikácie, rozvoja prosociálnosti v kontexte posilňovania tímového ducha až po rozvoj rizikových aktivít posilnených anonymitou, ktorú internet alebo hry vo všeobecnosti ponúkajú. Možno uvažovať o tom, že hranie digitálnych hier stáva jednou z voľnočasových aktív dospievajúcej populácie (Gross, 2010). Podľa Suchej et al. (2019) sú dospievajúci základných škôl najohrozenejšou skupinou v kontexte rizikového hrania. Uvádzajú, že k rozvoju rizikovosti prispieva veľké množstvo voľného času, nižšie školské nároky a zároveň silný tlak na začlenenie sa do skupiny rovesníkov. Hranie digitálnych hier a vôbec orientácia dospievajúceho v tejto oblasti pomáha začleniť sa do rovesníckej skupiny alebo aspoň získať pozornosť rovesníkov. Problém s prijatím do rovesníckej skupiny v reálnom živote môže dospievajúcich viesť k hraniu hier vo virtuálnom prostredí, kde sa stávajú súčasťou rovesníckych tímov. Virtuálne hrové prostredie môže slúžiť ako základný kameň zvyšovania nízkeho sebahodnotenia, rozvoja sociálnych kompetencií dospievajúcich, čo dokladá aj množstvo výskumov (napr. Suchá et al., 2019; Yee, 2006; Yen, 2012). Tieto platformy však môžu predstavovať zároveň vysoko rizikové prostredie, v ktorom môže dochádzať k šikanujúcemu alebo manipulatívnemu správaniu. Podľa Yanga (2012) príčinu týchto verbálnych napádaní a agresivity (napr. verbálne šikanovanie, vyhrážanie, urážanie či vynášanie tajomstiev iných) vo všeobecnosti v prostredí hry možno hľadať v nie úplnom vývine etických noriem (a zároveň v anonymite, ktorú internet vo všeobecnosti ponúka) na pôde internetu. Takéto konanie môže viesť k interiorizácii mylnej koncepcie toho, že človek nenesie osobnú zodpovednosť za správanie, ktoré na internete produkuje. Výskumné závery Andersona et al. (2010) poukazujú na to, že hranie hier výrazne zvyšuje agresívne a impulzívne reakcie, pričom zároveň klesá rozvoj a miera prosociálnej či empatickej zložky osobnosti. Prechádzajúce výskumy (napr. Erdur-Bker, 2010; Kowalski & Limber, 2007; Ybarra & Mitchell, 2004) naznačujú, že dospievajúci, ktorí sú terčom kyberšikany, majú tendencie byť aj sami páchateľmi kyberšikany.

V našej výskumnej štúdii sme identifikovali viaceré prejavy rizikového hrania digitálnych hier v skupine dospievajúcich, ktorí produkujú rizikové správanie aj v iných oblastiach. Vysoko rizikoví dospievajúci majú tendenciu orientovať sa na hry, ktoré disponujú obsahom nevhodným pre ich vek (označené symbolom 18+). Môže ísť napr. o hry akčného charakteru, ktoré môžu rozvíjať agresívne, či maladaptívne správania dospievajúcich (Young, 2009). V takýchto prípadoch však možno uvažovať aj o zvýšenej miere vyhľadávania vzrušenia, kedy dospievajúci vyhľadávajú vzrušenie v prostredí virtuálneho sveta, kde mnohé akčné, bojové či hororové hry spĺňajú práve tento účel. Nakoľko je vyhľadávanie vzrušenia jednou z dimenzií impulzivity (podľa Whiteside & Lynam, 2001), môže ísť v takýchto prípadoch o dospievajúcich s vyššou mierou impulzívneho rysu, ktorý je veľmi silno spájaný s rizikovým správaním a závislosťami všeobecne (Čerešník et al., 2018; Chamorro et al., 2012; Walther et al., 2012). Iné výskumné štúdie (napr. Gentile et al., 2004; Krahé & Möller, 2004) poukazujú na silný vzťah hier s násilným obsahom a rozvojom agresívneho správania či sociálnej hostility v každodennom živote.

V skupine dospievajúcich s vysoko rizikovým správaním sa častejšie objavujú tendencie zanedbávania školských povinnosti a porušovanie denného režimu (hranie hier v nočných hodinách). Identifikovali sme aj to, že dospievajúci s vyššou tendenciou k rizikovému správaniu trávia v priemere viac času hraním digitálnych hier v porovnaní s nízko rizikovými dospievajúcimi. Podľa Holsteina et al. (2014) už hranie hier a trávenie času na internete v priemere viac ako 2 hodiny denne možno považovať za rizikové.

Sejčová (2011) uvádza v slovenskej populácii vo veku 15 až 24 rokov prevalenciu rizikového hrania hier až 62 %. Tento jav môže smerovať k závislosti od hrania na internete. Závislostné správanie sa u dospievajúcich prejavuje stratou kontroly nad časom, klamaním o trávení času na internete, nespavosťou a nepokojom, neschopnosťou diferencovať realitu a virtuálny svet, zanedbávaním povinností, fixovaním na internetové pripojenie (Malovič, 2007; Young, 1998). Príčinou rozvoja IGD môže byť únik od problémov v reálnom živote, saturácia sociálnych a psychických potrieb (Zimbardo, Coulomb, 2007).

Záver

Hranie digitálnych hier je obľúbenou činnosťou dospievajúcich vo veku 11 až 15 rokov. Zároveň je obdobie dospievania fázou, v ktorej človek v snahe emancipovať sa od rodičov a autorít produkuje aj správanie, ktoré označujeme ako rizikové. V našej štúdii sme hľadali vzťahy medzi produkciou rizikového správania vo zvýšenej miere a problémovým hraním digitálnych hier. Výsledky naznačujú, že zvýšená tendencia k rizikovému správaniu predikuje aj problémové hranie digitálnych hier. V našom výskumnom súbore sa významný rozdiel v porovnaní dospievajúcimi s nízkou mierou produkcie rizikového správania prejavil v oblasti hrania hier pre dospelých, nočného hrania, zanedbávania svojich povinností a problémovej (urážajúcej, nerešpektujúcej, agresívnej) komunikácie s inými hráčmi.

Poďakovanie/dedikácia k projektu

„V rámci tejto štúdie sa nepredpokladá konflikt záujmov.“

Literatúra

Anderson, C.A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H.R., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173.

Caplan, S., Williams, D., & Yee, N. (2009). Problematic Internet use and psychosocial well-being among MMO players. *Computers in Human Behavior,* 25(6), 1312-1319.

Cotten S.R., Jelenewicz, S.M. (2016). A disappearing digital divide among college students? *Social Science Computer Review*, 24(4), 497-506.

Čerešník, M. (2016). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: UKF v Nitre.

Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: SPU Nitra.

Čerešník, M., Dolejš, M., & Lenghart, D. (2020). Rizikové osobnostné rysy dospievajúcich. Špecifiká vo vzťahu k veku, pohlaviu a typu socializačnej skúsenosti. *Diskuze v psychologii*. Unpublished.

Čerešník, M., Tomšik, R., Dolejš, M., & Suchá, J. (2018). Impulzivita ako prediktor rizikového správania adolescentov. *Československá psychologie*, 62(5), 503-512.

Dufour, M., Brunelle, N., Tremblay, J., Leclerc, D., Cousineau, M.M., Khazaal, Y., Légaré, A.A., Rousseau, M., & Berbiche, D. (2016). Gender difference in Internet use and internet problems among Quebec high school students. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 61(10), 663-668.

Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional buylling, gender and frequent and risky usage of internet--mediated communication tools. *New Media & Society*, 12(1), 109-125.

Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.

Gentile, D.A., Lynch, P.J., Linder, J.R., & Walsch, D.A. (2004). The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27(1), 5-22.

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78.

Goldfield, G.S., Kenny, G.P., Hadjiyannakis, S., Phillips, P., Alberga, A., Saunders, T.J., Tremblay, M.S., Malcolm, J., Prud'homme, D., Gougeon, R., & Sigal, R.J. (2011) Video game playing is independently associated with blood pressure and lipids in overweight and obese adolescents. *PLoS ONE*, 6(11), e26643.

Gross, M.L. (2010). Advergames and the effects of game-product congruity. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1259-1265.

Gunawarddhana, L.K.P.D., & Palaniappan, S. (2015). Psychology of Digital Games and Its Effects to Its User. *Creative Education*, 6(16), 1726-1732.

Hoffman, B., & Nadelson, L. (2010). Motivational engagement and video gaming: a mixed methods study. *Education Tech Research Dev*, 58, 245-270.

Holstein, B., Pederson, T.P., Bendtsen, P., Madsen, K.R., Meilstrup, C.R., Nielsen, L., & Rasmussen, M. (2014). Perceived Problems with Comupter Gaming and Internet Use among Adolescents: Measurement Tool for Non-Clinical Survey Studies. *BMC Public Health*, 14, 365.

Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: O původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin.

Chamorro, J., Bernardi, S., Potenza, M.N., Grant, J. E., Marsh, R., Wang, S., & Blanco, C. (2012). Impulsivity in the general population: A national study. *Journal of Psychiatric Research*, 46(8), 994-1001.

Chen, Y.F., & Peng, S.S. (2018). University Students' Internet Use and Its Relationships with Academic Performance, Interpersonal Relationships. Psychological Adjustment, and Self-Evaluation. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(4), 467-469.

Chou, C. (2001). Internet abuse and addiction among Taiwan college students. An online interview study. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(4), 573-585.

Ivarsson, M., Anderson, M., Akerstedt, T., & Lindblad, F. (2009). Playing a violent television game affects heart rate variability. *Acta Paediatr*, 98(1), 116.

Jessor, R., & Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.

Kneer, J., Rieger, D., Ivory, J.D., & Ferguson, C. (2014). Awareness of Risk Factors for Difital Games Addiction: Interviewing Players and Counselors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(5), 585-599.

Kowlaski, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30.

Krahé, B., & Möller, I. (2004). Playing violent electronic games, hostile attributional style, and aggression-related norms in German adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(1), 53-69.

Kuss, D.J., & Griffiths, M.D. (2012). Internet Gaming Addiction: A Systematic Review of Empirical Research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2) 278-296.

Laconi, S., Pire`s, S., & Chabrol, H. (2017). Internet gaming disorder, motives, game genres and psychopathology. *Computers in Human Behavior*, 75, 652–659.

Lemmens, J.S., Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2011). Psychosocial causes and consequences of pathological gaming. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 144-152.

Malovič, P. (2007). Technologické závislosti. *Sociálna prevencia*, 2(2), 11-13.

Nešpor, K. et al. (2011). *Jak překonat hazard. Prevence, krátká intervence a léčba*. Praha: Portál.

Nielsen Sobotková, V., Blatný, M., Hrdlička, M., & Jelínek, M. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.

Niemz, K., Griffiths, M., & Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological internet use among University students and correlations with self-esteem. The General Health Questionnaire (GHQ), and disinhibition. *CyberPsychology & Behavior*, 8(6), 7-9.

Peng, W., Liu, M., & Mou, Y. (2008). Do Aggressive People Play Violent Computer Games in a More Aggressive Way? Individual Difference and Idiosyncratic Game-Playing Experience. *CyberPsychology & Behaviour*, 11(2), 157-161.

Raboch, J. et al. (2015). DSM-5: *Diagnostický a statistický manual duševních poruch*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.

Rehbein, F., Psych, G., Kleimann, M., Mediasci, G., & Mössle, T. (2010). Prevalence and Risk factors of Video Game Dependency in Adolescence: Results of a German Nationwide Survey. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 269-277.

Reinecke, L., Klatt, J., & Krämer, N.C. (2011). Entertaining media use and the satisfaction of recovery needs: recovery outcomes associated with the use of interactive and noninteractive entertaining media. *Media Psychology*, 14(2), 192-215.

Ryan, R.M., Rigby, C.S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: a self-determination theory approach. *Motivation and Emotion, 30(4)*, 344-360.

Sejčová, Ľ. (2011). *Mladí v sieti závislostí*. Bratislava: Album.

Suhail, K., & Barges, Z. (2006). Effects of excessive Internet use on undergraduate students in Pakistan. *Cyber Psychology & Behavior, 9(3)*, 297-307.

Suchá, J. (2020). *Vývoj diagnostické metody při zhodnocení rizikového hraní digitálních her u adolescentů a vybrané aspekty související s gamingem*. (Publikovaná disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Suchá, J., Dolejš, M., Pipová, H., Maierová, E, & Cakirpaloglu, P. (2018). *Hraní digitálních her českými adolescenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci,.

Suchá, J., Dolejš, M., Pipova, H. (2019). Zaostrěno: *Hraní digitálnych her u českých adolescentů*. Úřad vlády České Republiky: Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti.

Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Taylor, T.L. (2006). *Play between worlds: Exploring online game culture*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Walther, B., Morgenstern, M., & Hanewinkel, R. (2012). Co-occurence of addictive behaviours: Personality factors related to substance use, gambling and computer gaming. *European Addition Research*, 18(4), 167-174.

Wang, W.L., Buterbaugh, K., Kadow, T.R., Goitz, R.J., & Fowler, J.R. (2018). A Prospecive Comparison of Diagnostic Tools for the Diagnosis of Carpal Tunnel Syndrome. *Journal of Hand Surgery American Volume*, 43(9), 833-836.

Whiteside, S.P., & Lynam, D.R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences,* 30(4), 669-689.

World Health Organization. (2019). *International Classification of Diseases and Related Health Problems 11th Edition* (ICD-11). 6c51 Gaming Disorder. Získané 25. 1. 2021 z: https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2ficd%-2fentity%2f1448597234.

Yang, S.C. (2012). Paths to bullying in online gaming: the effect of gender, preference for playing violent games, hostility, and agressive beahvior on byulling. *Journal of Educational Computing Research, 47(3)*, 235-249.

Ybarra, M.L., & Mitchell, K.J. (2004). Online aggressors, victims, and aggressor/victims: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.

Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, *Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 9(6), 772-775.

Yen, J.Y., Yen, C.F., Chen, C.S., Wang, P.W., Chang, Y.H., & Ko, C.H. (2012). Social Anxiety in Online and Real-Life Interaction and Their Associated Factors. Cyberpsychology, *Behavior, and Social Networking*, 15(1), 7-12.

Young, K. (2009). Understanding Online Gaming Addiction and Treatment Issues for Adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355-372.

Young, K.S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

Zimbardo, P.G., Coulomb, N.D. (2017). *Odpojený muž. Jak technologie připravuje muže o mužství a co s tím*. Praha: Grada.

PRIPÚTANIE DOSPIEVAJÚCICH K RODIČOM A ROVESNÍKOM VO VZŤAHU K MIERE RIZIKOVOSTI ICH SPRÁVANIA

ATTACHMENT IN ADOLESCENTS TO PARENTS AND PEERS IN RELATION TO RISK BEHAVIOR

Katarína BANÁROVÁ

Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, ČR, katarina.banarova01@upol.cz

Michal ČEREŠNÍK

Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, ČR, michal.ceresnik@upol.cz

Abstrakt: *V príspevku prezentujeme výsledky výskumu zameraného na exploráciu vzťahu medzi pripútaním a rizikovým správaním v dospievaní. Použili sme dva diagnostické nástroje: Dotazník pripútania k rodičom a priateľom (DPRP; anglická pôvodná verzia: Inventory of Parent and Peer Attachment, Armsden, Greenberg, 1987) a dotazník Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA; Čerešník, 2013; česká pôvodná verzia: Výskyt rizikového chování u adolescentů; Dolejš, Skopal, 2013, 2015). Revidovaná verzia dotazníka DPRP z roku 2009 obsahuje 75 položiek. Pozostáva zo subškál dôvera, komunikácia, odcudzenie, ktoré sú viazané na osobu matky, otca a rovesníkov. VRSA je diagnostický nástroj, ktorý nám prostredníctvom 18 položiek umožňuje získať informácie o výskyte rizikového správania v adolescentnom veku v oblastiach abúzus, delikvencia a šikana. Výskumnú vzorku tvorilo 524 žiakov/žiačok nižšieho sekundárneho vzdelávania vo veku 10-16 rokov (M = 12,69; SD = 1,436). Výsledky nám umožňujú konštatovať, že dospievajúci s vyššou mierou rizikového správania majú zároveň nižšiu kvalitu vzťahov s rodičmi.*

Kľúčové slová: *pripútanie; rizikové správanie; dospievanie.*

Abstract: *The present paper presents the results of a study examining the relation between attachment and risk behavior in adolescence. Two diagnostic tools were used: the questionnaire Dotazník pripútania k rodičom a priateľom (DPRP, i.e. the translated version of Inventory of Parent and Peer Attachment, Armsden, Greenberg, 1987) and the questionnaire Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA; Čerešník, 2013; original Czech version: Výskyt rizikového chování u adolescentů; Dolejš, Skopal, 2013, 2015). The revised version of the DPRP questionnaire from 2009 consists of 75 items. It deals with the subscales trust, communication, and alienation, which are linked to the mother, the father, and the peers. VRSA is the diagnostic tool consisting of 18 items and it allows to obtain data about the occurrence of risk behavior in adolescence in the areas of abuse, delinquency, and bullying. The research sample consisted of 524 lower secondary education pupils aged 10-16 (M = 12,69; SD = 1,436). The results show that the adolescents having a higher rate of risk behavior also have poor-quality relationships with their parents.*

Keywords: *attachment; risk behavior; adolescence.*

1. Teoretické východiská

1.1 Rizikové správanie v dospievaní

Rizikové správanie v období dospievania je celosvetovo skúmaný a monitorovaný problém, ktorým sa zaoberajú organizácie ako napr.: WHO (World Health Organization), OECD (The Organisation for Economics Co-operation and Development) alebo Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogové závislosti (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction – EMCDDA). Pojem *„rizikové správanie“* a jeho obsah, je odbornej verejnosti relatívne dobre známy. Richard Jessor (1977) v 70.

rokoch 20. storočia realizoval longitudinálny výskum, ktorého predmetom bolo správanie sa dospievajúcich vo veku 14-22 rokov. Výsledky výskumu ho priviedli k popisu *syndrómu rizikového správania v dospievaní* - SRS-D (anglicky: *risk behavior syndrom in adolescence – RBS-A*), z ktorého v stručnosti vyplýva nasledovné: (i) ide o charakteristický súbor príznakov, ktoré vznikajú na rovnakom podklade, (ii) rizikové správanie sa vzťahuje k určitému veku – dospievaniu, (iii) ak sa dospievajúci zapojí do jednej formy rizikového správania, s veľkou pravdepodobnosťou neostane jedinou. Jessor (1977) hovorí o rizikovom správaní ako o sociálne definovanom probléme, o zdroji obáv alebo o správaní, ktoré je neprijateľné vzhľadom k normám danej spoločnosti. Touto problematikou sa zaoberá viacero českých aj slovenských autorov/autoriek (napr. Miovský & Zapletalová, 2006; Dolejš, 2010; Širůčková, 2012; Nielsen Sobotková et al., 2014; Čerešník, 2016).

Rôznorodosť pohľadov prináša rôzne vymedzenia pojmu *rizikové správanie* a jeho *foriem*. Jessor (1977) rozdelil *rizikové správanie* do troch okruhov: (1) abúzus návykových látok, (2) poruchy správania (delikvencia) a (3) rizikové sexuálne správanie. Miovský a Zapletalová (2006) medzi oblasti rizikového správania zaraďujú: (1) šikanovanie a násilie, záškoláctvo, (2) látkové a nelátkové závislosti, (3) užívanie anabolík a steroidov, (4) sexuálne a rizikové správanie, (5) delikvenciu, (6) týranie, (7) zneužívanie, (8) prejavy rasizmu, (9) xenofóbie a iné. Nielsen Sobotková a jej kolektív vymedzili rizikové správanie v 14 kategóriách (viac informácií Nielsen Sobotková et al., 2014). Na prvý pohľad sa môže zdať, že nejednotnosť v definíciách rizikového správania a ich kategóriách predstavuje problém v porozumení a diagnostikovaní. Zastávame názor, že táto nejednotnosť súvisí s rôznou šírkou náhľadu na rizikové správanie a tým, že rizikové správanie je „živý" pojem, ktorý sa dynamicky vyvíja. Nie je možné vymenovať všetky oblasti rizikového správania v dospievaní, pretože vývojom spoločnosti sa niektoré oblasti stávajú dominantné, iné strácajú svoje postavenie a mnoho ďalších pribúda (napr. hranie digitálnych hier) (Čerešník & Banárová, 2021). Napriek nejednotnosti v definíciách, prístupoch a formách rizikového správania sa autori/autorky zhodujú v tom, že rizikové správanie je inkluzívny pojem, ktorý v sebe zahŕňa rozmanité formy správania od najmenej závažných (z hľadiska škodlivosti pre organizmus a jeho okolie) až po tie najzávažnejšie (Čerešník, 2016).

Obdobie dospievania je sprevádzané mnohými zmenami, ktoré ako odborníci/odborníčky, dokážeme popísať a pochopiť. Zmeny sú biologické, psychické aj sociálne. Perspektívou dospievajúcich sa môžu javiť ako mätúce a nezrozumiteľné. Prechod týmto obdobím je náročný. Rizikové správanie je typickým sprievodným javom tohto obdobia. Existujú významné faktory, ktoré môžu uľahčiť proces dospievania. Patrí k nim napríklad kvalitná vzťahová väzba.

Podľa Matějčeka a Dytrycha (1998), protektívne (ochranné) faktory znižujú účinok individuálnej zraniteľnosti človeka alebo nepriaznivých vplyvov okolia a pôsobia ako podporný zdroj pre adaptáciu človeka. Téme protektívnych a rizikových faktorov sa venuje viacero autorov/autoriek (napr. Jessor, 1998; Kabíček & Hamanová, 2005). Vo všeobecnosti sa protektívne a rizikové faktory rozdeľujú na individuálne a environmentálne (Čabalová & Miovský, 2013). Podľa Jessora (1998) existuje 5 hlavných domén združujúcich rizikové a protektívne faktory (biologický systém, sociálny systém, vnímané prostredie, osobnosť, správanie). Kabíček a Hamanová (2005) vytvorili klasifikáciu protektívnych a rizikových faktorov, ktoré rozdelili do 3 skupín (individuálne, rodinné a spoločenské faktory). Orosová et. al (2017) klasifikuje rizikové faktory na individuálnej a interpersonálnej úrovni, úrovni rodiny, školy a spoločnosti. Rodinné prostredie zastáva významné miesto medzi protektívnymi faktormi rizikového správania. Sociálna opora od rodičov pôsobí ako konzistentný faktor vo vzťahu k problémovému správaniu adolescentov (Širůček, Širůčková, & Macek, 2007).

1.2 Teória vzťahovej väzby

Teória vzťahovej väzby bola navrhnutá, aby vysvetľovala vzťahovú väzbu medzi opatrovníkom (vzťahovou osobou) a dieťaťom. Zakladateľom tejto teórie je John Bowlby a Mary D. Salter Ainsworth, ktorá sa významne podieľala na empirickom overení teórie (Ainsworth & Bowlby, 1991). Bowlby už v roku 1958 predložil svoje myšlienky o biologicky založenej (druhovo charakteristickej) väzbe, výsledkom ktorej je emocionálny vzťah dieťaťa a matky (Bowlby, 1958a). Na základe výskumov (napr. Ainsworth 1963; Ainsworth 1967; Ainsworth et al., 1978; Ainsworth, Bell, Blehar, & Main, 1971), Ainsworth definovala 3 hlavné druhy citovej väzby: (1) *bezpečnú vzťahovú väzbu, (2) vyhýbavú vzťahovú väzbu, (3) ambivalentnú vzťahovú väzbu*. Neskôr bol Mainovou (Main & Solomon, 1986) opísaný štvrtý typ vzťahovej väzby, označený ako (4) *dezorganizovaná vzťahová väzba*. Cieľom vzťahovej väzby je vzájomné potešenie z blízkosti toho druhého aj bez prítomnosti hrozby či nebezpečenstva (Bowlby, 2010).

Vzťahové osoby tvoria zvyčajne rodičia dieťaťa. Ak rodičia nie sú dostupní, dieťa si vytvára vzťahovú väzbu k opatrovníkom, pestúnom, starým rodičom, vo všeobecnosti k osobe, ktorá saturuje jeho potreby a poskytuje mu pocit bezpečia. Z toho vyplýva, že vzťahovou osobou nemusí byť rodič, dokonca, ani pokrvný príbuzný. Vo veku šiestich mesiacov je dieťa schopné vytvoriť si vzťaho-

vú väzbu k akejkoľvek osobe (Brisch, 2011a). Neskôr sa vzťahová väzba rozširuje na ďalšie dostupné osoby, ktoré sú usporiadané do tzv. vzťahovej pyramídy. Na vrchole tejto pyramídy stojí primárna vzťahová osoba (zvyčajne matka), za ňou nasledujú sekundárne vzťahové osoby (zvyčajne otec, starí rodičia a pod.).

Deti si vytvárajú samostatnú, odlišnú a nezávislú vzťahovú väzbu k otcovi (Brisch 2011b). Winnicott (1991) odporúčal, aby matka a otec zdieľali od narodenia starostlivosť o dieťa. Je dôležité, aby si dieťa vytvorilo bezpečnú vzťahovú väzbu k obom rodičom, pretože každá prináša iné benefity.

Vekom a rozšírením sociálnych vzťahov nastávajú v hierarchii vzťahových osôb zmeny. V období dospievania si človek prechádza mnohými zmenami (hormonálne zmeny, utváranie identity, prehlbovanie vlastnej autonómie a pod.), ktoré ovplyvňujú aj jeho vzťah s rodičmi. Dieťa si postupne internalizuje vzťahové vzorce, ktoré neskôr prenáša aj do vzťahu a interakcií s inými osobami. Vo veku 6 - 17 rokov narastá záujem o rovesnícke vzťahy, na ktoré nadväzujú prvé romantické vzťahy. Vzťahová väzba sa rozširuje na partnera, čo však neznamená stratu alebo narušenie vzťahovej väzby k rodičom. Tá je zachovaná aj napriek vstupu do partnerského života a odsťahovaniu sa od primárnej rodiny (Ainsworth, 1989).

Allen (2008) preukázal vzťah medzi istou vzťahovou väzbou v adolescencii a lepšími interpersonálnymi kompetenciami a emocionálnymi reakciami v blízkych priateľstvách a partnerstvách. Adolescenti s neistou vzťahovou väzbou sú úzkostnejší, prežívajú stres a depresiu, užívajú drogy, správajú sa delikventnejšie, mávajú predčasný sexuálny styk, nižšie sociálne zručnosti, pasívne stratégie zvládania záťažových situácií a vyšší výskyt porúch príjmu potravy. Ďalšie výskumy (napr. Kopak et al., 2011; Kuntsche & Kuendig, 2006; Kostelecký, 2005) preukázali, že naviazanie bezpečnej vzťahovej väzby je asociované s nižším výskytom úzu alkoholu v adolescencii. Totožné výsledky boli zaznamenané aj v nižšej vekovej skupine (žiaci/žiačky 5. - 9. ročníka základných škôl), kde bolo zistené, že bezpečná citová väzba k rodičom bola v štatisticky významnom vzťahu k prevalencii užívania alkoholu (Cleveland et al., 2008). Naše predchádzajúce výskumy (napr. Čerešník, Tomšik, & Čerešníková, 2017; Banárová & Čerešník, 2019) poukazujú na vyššiu mieru rizikového správania u dospievajúcich s nižšou mierou pripútania k matke a otcovi.

2. Základný súbor a výskumná vzorka

Základný súbor pre náš výskum tvorí 229 623 žiakov/žiačok nižšieho sekundárneho vzdelávania (ISCED 2) (Štatistická ročenka Ústavu informácií a prognóz školstva, 2020a, 2020b).

Výskumnú vzorku tvorí 524 žiakov/žiačok 5. - 9. ročníka štátnych základných škôl a 1. - 4. ročníka osemročných gymnázií Slovenskej republiky, vo veku 10 - 16 rokov. Priemerný vek respondentov/respondentiek je M = 12,69 (SD = 1,436). Výskumu sa zúčastnilo 231 chlapcov a 293 dievčat zo 4 krajov Slovenskej republiky. Podrobnú charakteristiku výskumnej vzorky vzhľadom na pohlavie, kraj, vek a ročník uvádzame v tabuľke 1.

Tab.3: Charakteristika výskumnej vzorky vzhľadom na pohlavie, kraj, vek a ročník

	N	***%***
pohlavie		
chlapci	*231*	*44,1*
dievčatá	*293*	*55,9*
kraj		
Banskobystrický	*134*	*25,57*
Bratislavský	*58*	*11,07*
Nitriansky	*232*	*44,27*
Trnavský	*100*	*19,08*
vek		
10	*25*	*4,8*
11	*100*	*19,1*
12	*116*	*22,1*
13	*128*	*24,4*
14	*86*	*16,4*
15	*64*	*12,2*
16	*5*	*1*
ročník		
5.	*99*	*18,9*
6. (prima)	*112*	*21,4*
7. (sekunda)	*192*	*36,6*
8. (tercia)	*59*	*11,3*
9. (kvarta)	*62*	*11,8*

Legenda: N = počet

3. Výskumný cieľ, výskumné metódy, výskumné hypotézy

Cieľom nášho výskumu je identifikovať mieru rizikového správania vo vzťahu k charakteristikám najbližších vzťahov, tzn. vzťahov s matkou, otcom a rovesníkmi.

Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou. Použili sme dva diagnostické nástroje.

Dotazník pripútania k rodičom a priateľom (DPRR), v anglickom originále Inventory of Parent and Peer Attachment, je metóda vyvíjaná G.C. Armsdenom a M.T. Greenbergom v rokoch 1987 až 2009 (pôvodná práca: Armsden & Greenberg, 1987). Revidovaná verzia z roku 2009 obsahuje 75 položiek. Pozostáva z deviatich subškál, ktoré sú viazané na osobu matky, otca a rovesníkov. Je možné stanoviť aj celkové skóre pripútania k matke, otcovi a rovesníkom.

1. *Subškály k osobe matky*

   1.1 *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k matke. Príklad položky: Moja mama rešpektuje moje pocity. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 10 – 50 bodov.

   1.2 *Komunikácia* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s matkou. Príklad položky: Chcel/chcela by som vedieť, ako sa moja mama pozerá na veci, ktoré sa ma týkajú. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 9 – 45 bodov.

   1.3 *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s matkou. Príklad položky: Moja mama ma trochu rozčuľuje. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 6 – 30 bodov.

2. *Subškály k osobe otca*

   2.1 *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k otcovi. Príklad položky: Cítim to tak, že môj otec je dobrým otcom. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 10 – 50 bodov.

   2.2 *Komunikácia* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s otcom. Príklad položky: Môj otec mi pomáha lepšie poznať samého/samú seba. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 9 – 45 bodov.

   2.3 *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s otcom. Príklad položky: Riešenie problémov s mojím otcom mi spôsobuje pocity zahanbenia. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 6 – 30 bodov.

3. *Subškály pre rovesníkov*

   3.1 *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k rovesníkom. Príklad položky: Moji/moje priatelia/priateľky akceptujú, kým som. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 10 – 50 bodov.

   3.2 *Komunikácia* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s rovesníkmi. Príklad položky: Chcel/chcela by som získať náhľad mojich priateľov/priateliek na veci, ktoré sa ma týkajú. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 8 – 40 bodov.

   3.3 *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s rovesníkmi. Príklad položky: Riešenie problémov s mojimi priateľmi/priateľkami spôsobuje pocity zahanbenia a naivity. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 7 – 35 bodov.

4. Skóre pripútania k matke, otcovi a rovesníkom má bodové rozpätie 25 až 75 bodov. Úlohou respondenta/respondentky je posúdenie položiek na 5-bodovej škále, kde 1 = takmer nikdy neplatí alebo úplne neplatí, 2 = zriedkavo platí, 3 = niekedy platí, 4 = často platí, 5 = takmer vždy platí alebo vždy platí.

Dotazník Výskyt rizikového správania adolescentov (VRSA; Čerešník, 2013) je slovenskou modifikáciou pôvodného českého dotazníka Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA; Dolejš & Skopal, 2015). Dotazník obsahuje 18 položiek reprezentujúcich tri subškály:

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: Fajčil/fajčila si počas posledných 30 dní cigarety (tabak)? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 6 bodov.

2. *Delikvencia* – je zameraná na skúsenosti s odcudzovaním vecí alebo s falšovaním a/alebo poškodzovaním cudzích vecí. Príklad položky: Ukradol/ukradla si niekedy peniaze rodičom alebo niekomu inému? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 8 bodov.

3. *Šikanovanie* – Príklad položky: Urážali ťa spolužiaci/spolužiačky niekedy počas posledných 30 dní? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 4 body.

Celkové skóre rizikového správania je v bodovom rozpätí 0 až 18 bodov. Úlohou respondentov/respondentiek je vyjadrenie súhlasu (áno) alebo nesúhlasu (nie) s danými položkami dotazníka.

Stanovili sme nasledovné výskumné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika budú mať vyššiu dôveru k matke.

H2: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika budú mať lepšiu komunikáciu s matkou.

H3: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika sa budú menej odcudzovať matke.

H4: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika budú viac pripútaní k matke.

H5: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika budú mať vyššiu dôveru k otcovi.

H6: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika budú mať lepšiu komunikáciu s otcom.

H7: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika sa budú menej odcudzovať otcovi.

H8: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika budú viac pripútaní k otcovi.

H9: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika budú mať vyššiu dôveru k rovesníkom.

H10: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika budú mať lepšiu komunikáciu s rovesníkmi.

H11: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika sa budú menej odcudzovať rovesníkom.

H12: Predpokladáme, že dospievajúci s nízkou mierou rizika budú viac pripútaní k rovesníkom.

4. Výsledky výskumu

Prostredníctvom Dotazníka pripútania k rodičom a priateľom, sme identifikovali mieru pripútania samostatne k osobe matky, otca a rovesníkov v jednotlivých subškálach. Získali sme informácie o celkovej miere pripútania. Prostredníctvom dotazníka Výskyt rizikového správania adolescentov sme identifikovali mieru rizikového správania respondentov/respondentiek. Na základe odporúčaní v príručke dotazníka sme rozdelili výskumný súbor do dvoch skupín: (1) skupinu s nízkym rizikom, ďalšom texte ako NR (hodnoty celkového skóre VRSA pod úrovňou AM + SD) a (2) skupinu s vysokým rizikom, v ďalšom texte ako VR (hodnoty celkového skóre VRSA nad úrovňou AM + SD). Skupiny sme porovnávali. Analýza bola realizovaná v programe SPSS 20.0. Použili sme metódu t-testu a chí-kvadrátu. Akceptovali sme štandardnú hladinu významnosti $\alpha < 0{,}05$. Výsledky prezentujeme tabuľke 2 a 3, v grafoch 1 až 5.

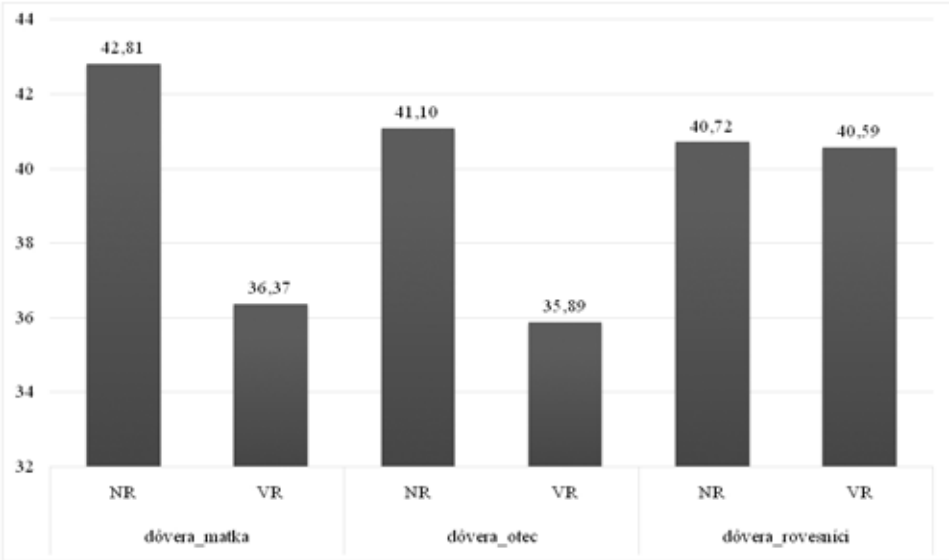
Tab.4: Miera rizikového správania v konfrontácii s kvalitou najbližších vzťahov

		N	M	SD	SEM	t	p
dôvera_matka	NR	427	42,81	7,262	0,351	6,343	< 0,001
	VR	67	36,37	10,211	1,247		
komunikácia_matka	NR	412	32,47	6,736	0,332	7,539	< 0,001
	VR	61	25,51	6,687	0,856		
odcudzenie_matka	NR	432	13,95	4,169	0,201	7,086	< 0,001
	VR	66	18,44	7,746	0,953		
dôvera_otec	NR	415	41,10	8,753	0,430	4,322	< 0,001
	VR	65	35,89	10,623	1,318		
komunikácia_otec	NR	395	29,96	7,347	0,370	5,201	< 0,001
	VR	62	24,66	8,132	1,033		
odcudzenie_otec	NR	414	14,49	4,624	0,227	3,271	0,001
	VR	63	16,59	5,455	0,687		
dôvera_rovesníci	NR	427	40,72	7,911	0,383	0,125	0,900
	VR	68	40,59	7,458	0,904		
komunikácia_rovesníci	NR	427	27,46	7,335	0,355	2,343	0,020
	VR	66	29,74	7,586	0,934		
odcudzenie_rovesníci	NR	427	17,48	3,874	0,187	4,419	< 0,001
	VR	67	19,79	4,630	0,566		
pripútanie_matka	NR	395	97,82	14,337	0,721	8,928	< 0,001
	VR	60	79,63	16,929	2,185		
pripútanie_otec	NR	385	92,69	17,953	0,915	4,938	< 0,001
	VR	61	80,44	18,230	2,334		
pripútanie_rovesníci	NR	406	92,69	15,433	0,766	0,021	0,983
	VR	66	92,65	15,493	1,907		

Legenda: N = počet, M = priemer, SD = smerodajná odchýlka, SEM = stredná chyba priemeru, t = t-test, p = štatistická významnosť, NR = nízke riziko, VR = vysoké riziko

Výsledky štatistickej analýzy poukazujú na to, že existuje signifikantný vzťah medzi mierou rizikového správania a kvalitou vzťahu s oboma rodičmi. Vzťah s rovesníkmi významnú úlohu nezohrával.

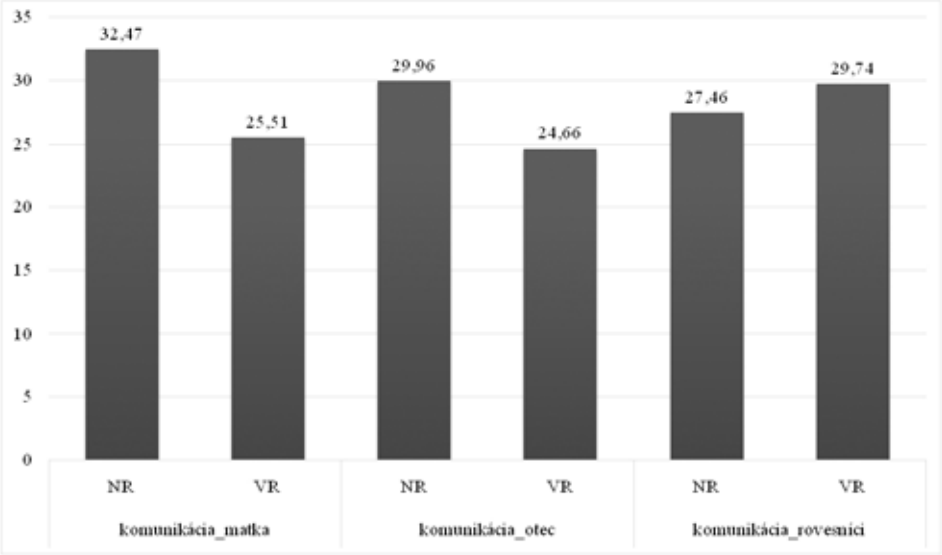
Graf 1: Rozdiely medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi u matky, otca a rovesníkov v subškále dôvera



Legenda: NR = nízke riziko, VR = vysoké riziko

V subškále dôvera sme identifikovali významné rozdiely medzi rizikovými (VR) a nerizikovými dospievajúcimi (NR) u matky a otca (tabuľka 2, graf 1). Rozdiel u matky bol na úrovni 6,4 bodu a u otca na úrovni 5,2 bodu. Priemerné hodnoty v subškále dôvera k matke sú M_{NR} = 42,81 a M_{VR} = 36,37 (t = 6,343, p < 0,001), k otcovi M_{NR} = 41,10 a M_{VR} = 35, 89 (t = 4,322, p < 0,001). U rovesníkov sme významný rozdiel nezistili, M_{NR} = 40,72 a M_{VR} = 40,59 (t = 0,125, p = 0,900). Výsledky poukazujú na nižšiu dôveru k matke a otcovi u dospievajúcich s vyššou mierou rizikového správania.

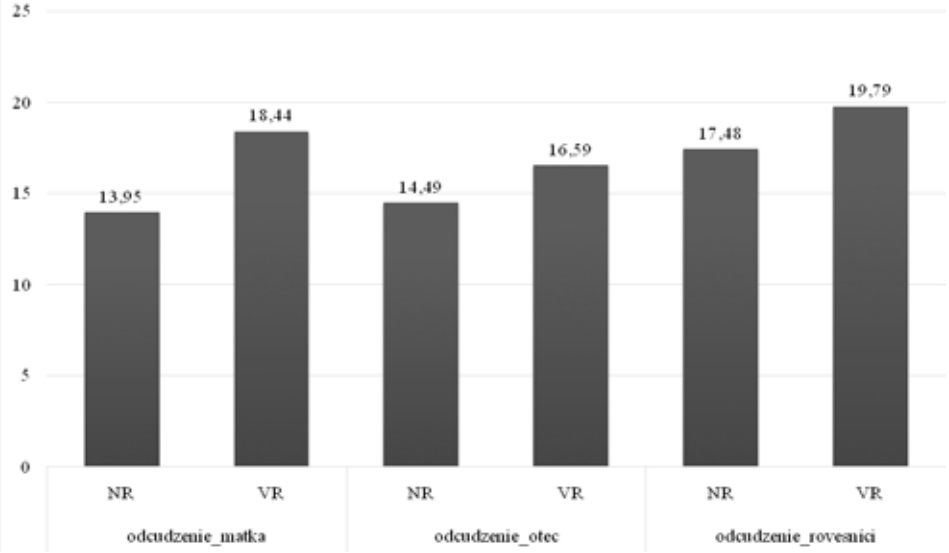
Graf 2: Rozdiely medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi u matky, otca a rovesníkov v subškále komunikácia



Legenda: NR = nízke riziko, VR = vysoké riziko

V subškále komunikácia sme identifikovali významné rozdiely medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi u matky, otca a rovesníkov (tabuľka 2, graf 2). Rozdiel u matky bol na úrovni 6,92 bodov, s priemernými hodnotami M_{VR} = 32,47 a M_{NR} = 25,21 (t = 7,539, p < 0,001). Rozdiel u otca bol na úrovni 5,3 bodov, s priemernými hodnotami M_{NR} = 27,96 a M_{VR} = 24,66 (t = 5,201, p < 0,001). Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi v subškále komunikácia vo vzťahu k rovesníckej skupine bol na úrovni cca 2,3 bodu, M_{NR} = 27,46 a M_{VR} = 29,74. Aj keď je tento rozdiel nižší v porovnaní s predchádzajúcimi, bola zistená štatistická významnosť (t = 2,343, p = 0,020). Výsledky poukazujú na nižšiu mieru komunikácie s matkou, otcom a rovesníkmi u dospievajúcich s vyššou mierou rizikového správania.

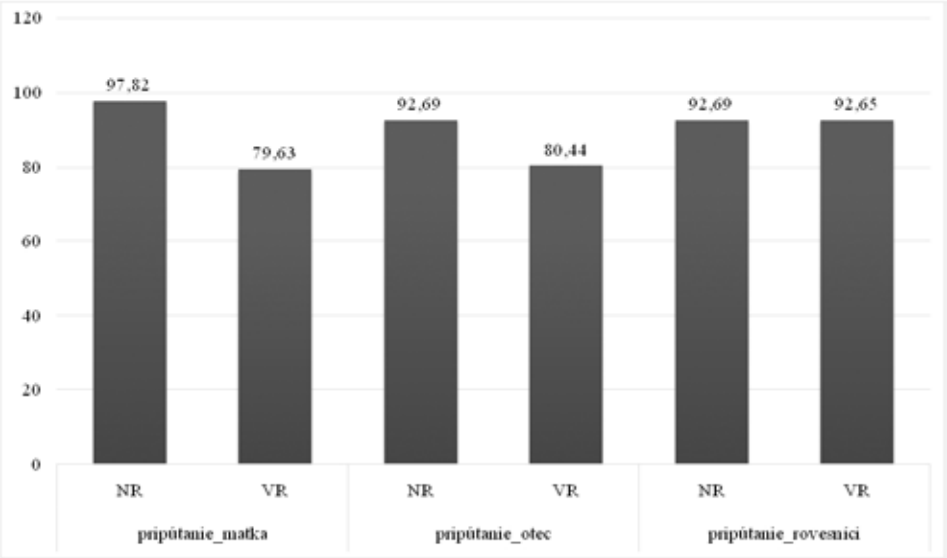
Graf 3: Rozdiely medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi u matky, otca a rovesníkov v subškále odcudzenie



Legenda: NR = nízke riziko, VR = vysoké riziko

V subškále odcudzenie sme identifikovali významné rozdiely medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi u matky, otca a rovesníkov (tabuľka 2, graf 3). V tejto subškále bol najvyšší rozdiel u matky, na úrovni cca 4,5 bodu, priemerné hodnoty sú M_{NR} = 13,95 a M_{VR} = 18,44 (t = 7,086, p < 0,001). Rozdiel u otca a rovesníkov bol približne rovnaký. U otca 2,1 bodu, s priemernými hodnotami M_{NR} = 14,49 a M_{VR} = 16,59 (t = 3,271, p < 0,001). U rovesníkov 2,31 bodu, s priemernými hodnotami M_{NR} = 17,48 a M_{VR} = 19,79 (t = 4,419, p < 0,001). Výsledky poukazujú na vyššiu mieru odcudzenia s matkou, otcom a rovesníkmi u dospievajúcich s vyššou mierou rizikového správania.

Graf 4: Rozdiely medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi u matky, otca a rovesníkov v celkovom skóre



Legenda: NR = nízke riziko, VR = vysoké riziko

V celkovom skóre v pripútaní, sme identifikovali významné rozdiely medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi u matky a otca (tabuľka 2, graf 4). Tak, ako vo všetkých subškálach, aj v celkovom skóre bol najvyšší rozdiel u matky, cca 18 bodov, s priemernými hodnotami M_{NR} = 97,89 a M_{VR} = 79,63 (t = 8,928, p < 0,001). Rozdiel u otca bol na úrovni cca 12 bodov, s priemernými hodnotami M_{NR} = 92,69 a M_{VR} = 80,44 (t = 4,938, p < 0, 001). Významný rozdiel sme neidentifikovali medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi vo vzťahu k rovesníkom. Rozdiel u rovesníkov bol len 0,04 bodu, s priemernými skóre M_{NR} = 92,69 a M_{VR} = 92,65 (t = 0,021, p = 0,983). Výsledky poukazujú na nižšiu mieru pripútania k matke a otcovi u dospievajúcich s vyššou mierou rizikového správania.

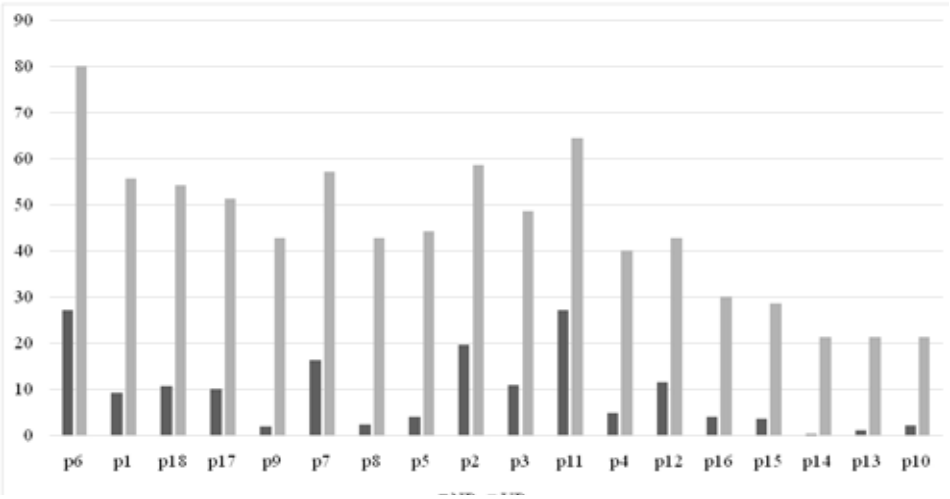
Významný rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi sme identifikovali vo všetkých položkách dotazníka Výskyt rizikového správania adolescentov (tabuľka 3, graf 5). Rozdiely boli zaznamenané na hladine významnosti α < 0,001. Našim cieľom nebolo preukázanie významnosti rozdielom. Rozdiely medzi skupinami sú dôsledkom ich vymedzenia prostredníctvom cut-skóre AM + SD. Chceli sme poukázať na nárast rizikovosti, ktorý je u niektorých položiek naozaj markantný (položky 1, 5, 6, 7, 8, 9, 17, 18 – viac ako 40 %).

Tab.5: Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi v položkách dotazníka VRSA

	NR**	VR**	VR-NR	χ2	p
p6	27,2	80,0	52,8	75,002*	< 0,001
p1	9,1	55,7	46,6	100,788*	< 0,001
p18	10,5	54,3	43,8	84,900*	< 0,001
p17	10,0	51,4	41,4	78,829*	< 0,001
p9	1,8	42,9	41,1	150,573*	< 0,001
p7	16,3	57,1	40,8	59,433*	< 0,001
p8	2,2	42,9	40,7	140,543*	< 0,001
p5	4,0	44,3	40,3	114,902*	< 0,001
p2	19,6	58,6	39,0	49,246*	< 0,001
p3	10,7	48,6	37,9	65,322*	< 0,001
p11	27,2	64,3	37,1	38,224*	< 0,001
p4	4,7	40,0	35,3	88,375*	< 0,001
p12	11,4	42,9	31,5	45,618*	< 0,001
p16	4,0	30,0	26,0	58,865*	< 0,001
p15	3,6	28,6	25,0	58,670*	< 0,001
p14	0,2	21,4	21,2	91,146*	< 0,001
p13	1,1	21,4	20,3	67,455*	< 0,001
p10	2,0	21,4	19,4	51,806*	<0,001

*Legenda: NR = nízke riziko, VR = vysoké riziko, χ2 = chí-kvadrát, p = štatistická významnosť, p1 – p18 = položky dotazníka VRSA, * df (stupne voľnosti) = 1, ** = podiel súhlasných odpovedí v %*

Graf 5: Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi v položkách dotazníka VRSA



Legenda: NR = nízke riziko, VR = vysoké riziko

Jednotlivé položky dotazníka VRSA usporiadané od najvyššieho po najnižší rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi:

I. p6: „Ukradol/ ukradla si niekedy niečo?“. Najvyšší rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi sme zaznamenali v p6. Rozdiel bol na úrovni 52,8 % s hodnotami VR = 80,0 % a NR = 27,2 % (χ2 = 75,002, p < 0,001).

II. p1: „Pil/pila si počas posledných 30 dní nejaký alkoholický nápoj?“. Druhým najvyšším rozdielom medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol rozdiel v p1. Rozdiel sme zaznamenali na úrovni 46,6 % s hodnotami VR = 55,7 a NR = 9,1 ($\chi2$ = 100,788, p < 0,001). Medzi p6 a p1 sme tiež zaznamenali najvyšší rozdiel 6,2 % (priemerný rozdiel medzi položkami je 1,96 %).

III. p18: „Ukradol/ukradla si niekedy niečo v obchode?“. Tretí najvyšší rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi sme zaznamenali v p18. Rozdiel bol na úrovni 43,8 % s hodnotami VR = 54,3 % a NR = 10,5 % ($\chi2$ = 84,900, p < 0,001).

IV. p17: „Ublížil ti niekto zo spolužiakov/spolužiačok počas posledných 30 dní?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi, v položke p17, bol na úrovni 41,4 % s hodnotami VR = 51,4 % a NR = 10,0 % ($\chi2$ = 78,829, p < 0,001).

V. p9: „Fajčil/fajčila si počas posledných 30 dní cigarety (tabak)?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 41,1 % s hodnotami VR = 42,9 % a NR = 1,8 % ($\chi2$ = 150,573, p < 0,001).

VI. p7: „Už si si niekedy počas života zámerne fyzicky ublížil/ublížila?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 40,8 % s hodnotami VR = 57,1 % a NR = 16,3 % ($\chi2$ = 59,433, p < 0,001).

VII. p8: „Fajčil/fajčila si alebo inak užil/užila marihuanu („trávu“) alebo hašiš niekedy počas svojho života?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 40,7 % s hodnotami VR = 42,9 % a NR = 2,2 % ($\chi2$ =140,543, p < 0,001). Medzi p7 a p8 sme zaznamenali najnižší rozdiel 0,1 % (priemerný rozdiel medzi položkami je 1,96 %).

VIII. p5: „Užil/užila si niekedy počas života lieky bez toho, aby si ich potreboval/ potrebovala (zdravotné problémy) a aby o tom vedeli rodičia?“ Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 40,3 % s hodnotami VR = 44,3 % a NR = 4,0 % ($\chi2$ =114,902, p < 0,001).

IX. p2: „Sfalšoval/sfalšovala si niekedy podpis rodičov?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 39,0 % s hodnotami VR = 58,6 % a NR = 19,6 % ($\chi2$ =49,246, p < 0,001).

X. p3: „Ukradol/ukradla si niekedy peniaze rodičom alebo niekomu inému?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 37,9 % s hodnotami VR = 48,6 % a NR = 10,7 % ($\chi2$ = 65,322, p < 0,001).

XI. p11: „Urážali ťa spolužiaci/spolužiačky niekedy počas posledných 30 dní?“ Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 37,1 % s hodnotami VR = 64,3 % a NR = 27,2 % ($\chi2$ = 38,224, p < 0,001).

XII. p4: „Bol/bola si niekedy počas svojho života „za školou“?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 35,3 % s hodnotami VR = 40,0 % a NR = 4,7 % ($\chi2$ = 88,375, p < 0,001).

XIII. p12: „Poškodil/poškodila si niekedy počas života cudzí majetok len tak pre zábavu?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 31,5 % s hodnotami VR = 42,9 % a NR = 11,4 % ($\chi2$ = 45,618, p < 0,001).

XIV. p16: „Ublížil ti niekto alebo ťa zosmiešňoval v posledných 30 dňoch na internete (sociálne siete, nevhodné videá, blogy a iné)?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 26,0 % s hodnotami VR = 30,0 % a NR = 4,0 % ($\chi2$ = 58,865, p < 0,001).

XV. p15: „Mal/mala si niekedy „opletačky“ s políciou kvôli tomu, čo si urobil/urobila?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 25,0 % s hodnotami VR = 28,6 % a NR = 3,6 % ($\chi2$ = 58,670, p < 0,001).

XVI. p14: „Bol/bola si niekedy počas posledných 30 dní opitý/opitá tak, že si mal/mala problémy s chôdzou, s hovorením, zvracal/zvracala si alebo si si nepamätal/nepamätala čo sa stalo?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 21,2 % s hodnotami VR = 21,4 % a NR = 0,2 % ($\chi2$ = 91,146, p < 0,001).

XVII. p13: „Vyfajčíš denne viac než 5 cigariet?“. Rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 20,3 % s hodnotami VR = 21,4 % a NR = 1,1 % ($\chi2$ = 67,455, p < 0,001).

XVIII. p10: „Mal/mala si niekedy počas svojho života pohlavný styk?“. Najnižší rozdiel medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi bol na úrovni 19,4 % s hodnotami VR = 21,4 % a NR = 2,0 % ($\chi2$ = 51,806, p < 0,001).

Môžeme konštatovať, že najväčšie rozdiely medzi rizikovými a nerizikovými dospievajúcimi sme identifikovali v prejavoch rizikového správania, ako sú užívanie psychoaktívnych látok (alkohol, tabak, lieky), ubližovanie a krádeže. Zároveň išlo o dospievajúcich, ktorí mali menej kvalitný vzťah s rodičmi.

Diskusia

Výsledky analýzy nám umožňujú konštatovať, že hypotézy o rizikovom správaní a kvalite blízkych vzťahoch s matkou a otcom, tzn. hypotézy 1 až 8 môžeme podporiť. Z hypotéz viazaných na vzťah s rovesníkmi, tzn. z hypotéz 9 až 12, môžeme podporiť len hypotézu 11.

Výsledky sú v súlade s predchádzajúcimi závermi podobne zameraných štúdií, ktoré hovoria o protektívnom charaktere vzťahu rodičia – dieťa pri produkcii rizikového správania v dospievaní (napr. *Jessor et al., 2003; Crawford & Novak, 2002; Devore & Ginsburg, 2005; Kuendig & Kuntsche, 2006; Costa, Jessor, & Turbina, 2007*). Čím je vzťah dospievajúcich s rodičmi kvalitnejší, sýtený dôverou a otvorenou komunikáciou, tým existuje menšia pravdepodobnosť, že sa budú správať rizikovo. *V oblasti komunikácie ako protektívneho faktoru, sa objavujú aj medzipohlavné rozdiely. Lepšia komunikácia s rodičmi u chlapcov je vo vzťahu s nižšou mierou užívania alkoholu (Van der Vorst, Burk, & Engels, 2010).*

Na druhej strane, vzťah s rovesníkmi takúto protektívnu funkciu nemá, resp. výsledky výskumov sú nejednoznačné (napr. Kuntsche & Kuendig, 2006, Čerešník, Tomšík & Čerešníková, 2017). Je to spôsobené tým, že kvalita vzťahu s rovesníkmi je odvodená od skúsenosti, ktorú si dospievajúci vytvárajú v primárnej sociálnej skupine, tzn. vo vzťahu k matke a otcovi. Túto skúsenosť potom extrapolujú do všetkých vzťahov s inými ľuďmi, resp. v sekundárnych sociálnych skupinách. Ak má teda dospievajúci kvalitný vzťah s rodičmi, pravdepodobne má kvalitný vzťah aj s rovesníkmi a správa sa nerizikovo alebo rizikovo v malom rozsahu. Ak má dospievajúci s rodičmi menej kvalitný vzťah, potom má pravdepodobne menej kvalitný vzťah s rovesníkmi a správa sa rizikovo. Najčastejšie sa rizikovosť ovplyvnená menej kvalitnými vzťahmi, sýtenými slabšou emočnou odozvou rodičov a/alebo nevhodne stanovenými hranicami správania, prejaví užívaním psychoaktívnych látok (alkohol, tabak, lieky), ubližovaním (šikanujúcim správaním), krádežami v domácom prostredí i mimo neho. K tomuto záveru sme sa dopracovali aj na základe našich dát.

Najčastejšie formy rizikového správania v dospievaní vyplývajúce z nášho výskumu korešpondujú s najviac skúmanými a monitorovanými formami rizikového správania, a to na vnútroštátnej aj medzinárodnej úrovni.

Podľa štatistík kriminality Ministerstva vnútra Slovenskej republiky (SR), bolo v roku 2018 stíhaných a vyšetrovaných 2369 dospievajúcich, v roku 2019 sa tento počet znížil na 2333 dospievajúcich (Štatistika kriminality v Slovenskej republike, 2018, 2019). Napriek týmto vysokým číslam patrila SR v predchádzajúcich rokoch 2016 a 2017 medzi krajiny s najnižším počtom stíhaných mladistvých. V roku 2016 bol počet kriminálne stíhaných mladistvých 154 na 100 tisíc obyvateľov, SR bola 5. krajinou z 20 skúmaných krajín Európskej únie (EÚ). V roku 2017 sa tento počet zvýšil na približne 286 dospievajúcich na 100 tisíc obyvateľov, SR zostala približne na rovnakej pozícii, 4. krajina zo 17 skúmaných krajín EÚ. V roku 2018 zaznamenávame pokles kriminálne stíhaných dospievajúcich na približne 198 na 100 tisíc obyvateľov. Tento pokles bol zaznamenaný vo viacerých krajinách Európskej únie, a preto SR stúpla na 8. miesto z 18 skúmaných krajín EU (Eurostat, 14. januára 2021).

Užívanie alkoholu v dospievaní je v EÚ bežným javom. Dvaja z troch dospievajúcich vo veku 15 rokov, v roku 2018, vyskúšali alkohol aspoň raz v živote. Podľa údajov OECD vypili dospievajúci (15+) v roku 2018 v priemere 10,1 litra čistého alkoholu na osobu. Od roku 2008 zaznamenala organizácia OECD pokles v počte vypitých litrov alkoholu na osobu. V rokoch 2011, 2014 a 2015 zaznamenala mierny nárast o 0,1 - 0,2 litra . Rozdiel medzi rokmi 2017 a 2018 bol najvyšší od roku 2008, až 0,4 litra alkoholu na osobu. Opakovanú skúsenosť s alkoholom (opakovaná opitosť) v roku 2018 priznalo 23 % chlapcov a 21 % dievčat vo veku 15 rokov. Aj keď je opakovaná skúsenosť s alkoholom stále vysoká, zaznamenávame jej každoročný pokles (od roku 2001 po rok 2018) (OECD, 2021).

V školskom roku 2019/2020 sa 86,3 % škôl stretli s problémom šikanovania, čo je o 31,2 % viac ako v roku 2016. Z hľadiska stupňa vzdelávania sú základné školy (91,3 %) viac postihnuté šikanovaním než stredné školy (73,9 %). Študenti/študentky gymnázií sa stretávajú so šikanovaním vo väčšej miere, než študenti/študentky stredných odborných škôl (88,2 % : 79,0 %). Najväčšie zastúpenie šikanovania (56,2 %) mala frekvencia 1x alebo 2x za mesiac, kde opäť prevládali gymnáziá nad strednými odbornými školami (11,0 % : 5,3 %). Najčastejšou formou šikanovania na gymnáziách a stredných školách je ironizovanie, vulgárne nadávky a ignorovanie spolu s vylúčením z kolektívu.

Najmenej sa vyskytujú sexuálne narážky a obťažovanie. Z hľadiska času zaznamenávame zmenu v preferovanej forme šikanovania. V roku 2016 bolo poradie iné: vulgárne nadávky, ironizovanie a na treťom mieste sa objavil fyzický útok, ktorý bol v roku 2020 až na piatom mieste (Janková, 2020).

Fajčenie tabaku v roku 2018, v porovnaní s rokom 2014, klesá vo všetkých krajinách EÚ. Výnimkou nie je ani SR, kde tento rozdiel tvoria 4 % dospievajúcich vo veku 15+, ktorí uviedli, že fajčili minimálne jednu cigaretu za posledný mesiac (OECD, 2021). Správa ESPAD z roku 2019 uvádza, že prevalencia celoživotných fajčiarov je 58 %, čím sa SR stala prvou v tomto rebríčku. Podľa tejto správy 29 % dospievajúcich Slovákov/Sloveniek fajčí minimálne 1 cigaretu počas 30 dní, čo je o 9 % viac ako priemer skúmaných krajín. Vysoko nad priemerom skúmaných krajín sú aj rozdiely medzi chlapcami a dievčatami u denných fajčiarov a celoživotných fajčiarov (ESPAD Group, 2020).

Zároveň vieme, že štruktúra rodičovských štýlov výchovy sa mení (Gillernová, 2004; Szobiová & Uhlíková, 2009; Mayerová, 2013; Čerešník, 2020). Dominantnými štýlmi sa stávajú tie, v ktorých sa uplatňuje menšia miera kontroly, v menšej miere tie, ktoré sú sýtené negatívnym vzťahom rodičov k dospievajúcim. Koincidencia týchto faktorov môže prispievať, spoločne s inými faktormi, ktoré nie sú predmetom tejto štúdie, k zacykleniu sa v negatívnej skúsenosti v primárnych vzťahoch dospievajúcich a relatívne vysokým zastúpením rôznych foriem rizikového správania v tomto období.

Zhrnutie: Vzťah dospievajúcich s rodičmi sa javí ako jeden z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich produkciu rizikového správania.

Dedikácia k projektu

„Príspevok vznikol za odpory MŠMT ČR udelený UP v Olomouci (IGA_FF_2020_004).“ Piliere života. Prosociálnosť a sebaregulácia v kontexte rizikového správania v dospievaní.

Literatúra

Ainsworth, M. D. S. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (67-104). New York: Wiley.

Ainsworth, M. D. S. (1967). I*nfancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D. (1971). Individual differences in Strange. Situation behavior of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations* (17-57). London: Academic Press.

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale*, N.J.: Erlbaum.

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709–716.

Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.

Allen, J.G. (2008). The Attachment System in Adolescence. In Cassidy, J. & Shaver, P. (Eds.), Handbook of Attachment: Theory, *Research and Clinical Applications* (419-435). NY/London: Guilford Press.

Banárová, K., & Čerešník, M. (2019). Príčiny produkcie rizikového správania v dospievaní. Vzťahová perspektíva. In M. Verešová, V. Gatial, R. Tomšik (Eds.), ŠVOČ KPŠP 2019. *Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej a odbornej činnosti* (31-44). Nitra: PF UKF.

Bowlby, J. (1958a). The nature of the child´s tie to his mother. *The International Journal of Psychoanalysis*, 39(5), 350-373.

Bowlby, J. (1958b). *Can I leave my baby*? London: National Association for Mental Health.

Bowlby, J. (2010). Vazba. *Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.

Brisch, K. H. (2011a). *Bezpečná vzťahová väzba. Attachment v tehotenstve a v prvých rokoch života*. Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana s.r.o.

Brisch, K. H. (2011b). *Poruchy vzťahové vazby: od teorie k terapii*. Praha: Portál.

Cleveland, M. J., Feinberg, M. E., Bontempo, D. E., & Greenberg, M. T. (2008). The role of risk and protective factors in substance use across adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 43, 157-164.

Costa, F.M., Jessor, R., & Turbin, M.S. (2007). College student involvement in cigarette smoking: The role of psychosocial and behavioral protection and risk. *Nicotine & Tobacco Research,* 9(2), 213-224.

Crawford, L. A., & Novak, K. B. (2002). Parental and peer influences on adolescent drinking: the relative impact of attachment and

opportunity. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 12, 1-26.

CVTI SR (2020a). Štatistiská ročenka – základné školy. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601.

CVTI SR (2020b). Štatistiská ročenka – gymnáziá. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-gymnazia.html?page_id=9599.

Čabalová, L., & Miovský, M. (2013). Rizikové a protektivní faktory v rodině, ktoré predikují užívaní alkoholu u dětí a dospívajících. *Československá psychologie*, 56(3), 255-270.

Čerešník, M. (2016a). Hraničná zóna. *Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: PF UKF.

Čerešník, M. (2020). *Psychológia rodičovstva. Eseje o rodičoch a dieťati*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Čerešník, M., Tomšík, R., & Čerešníková, M. (2017). Risk Behaviour and Attachment of Adolescents in Lower Secondary Education in Slovakia. *TEM Journal*, 6(3), 534-539. doi: 10.18421.

Čerešník, M., & Banárová, K. (2021). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Unpublished manuscript.

Devore, E. R., & Ginsburg, K. R. (2005). The protective effects of good parenting on adolescents. *Current Opinion in Pediatrics,* 17, 460-465.

Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů* (VRCHA). Příručka pro praxi. 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.

Eurostat (2021). Crime and criminal justice. Získané 14. januára 2021 z https://ec.europa.eu/eurostat/web/crime/data/database?p_p_id=NavTreeportletprod_WAR_NavTreeportletprod_INSTANCE_1FVgm49YBx7L&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view.

Gillernová, I. (2004). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajíciích chlapců a dívek. In D. Heller, J. Procházková, I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování (1-14)*. Olomouc: UP.

Janková, M. (2020). *Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie*. Bratislava: CVTI SR.

Jessor, R., & Jessor, S.L. (1977). *Problem Behavior and Psychosocial Development*. New York: Academic Press.

Jessor, R. et al. (2003). Adolescent Problem Behavior in China and the United States: A Cross-National Study of Psychosial Protective Factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 329-360.

Kabíček, P., & Hamanová, J. (2005). *Prevence rizikového chování v dospívání*. Postgraduální medicína, 7(1. suppl), 57–60.

Kopak, A. M., Chen, A. C., Haas, S. A., & Gillmore, M. R. (2012). The importance of family factors to protect against substance use related problems among Mexican heritage and White youth. *Drug and alcohol dependence*, 124(1-2), 34–41. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2011.12.004.

Kostelecky, K. L. (2005): Parental attachment, academic achievement, life events and their relationship to alcohol and drug use during adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 665- 669.

Kuendig, H., & Kuntsche, E. (2006). Family bonding and adolescent alcohol use: moderating effect of living with excessive drinking parents. *Alcohol and Alcoholism*, 41, 464-471.

Kuntsche, E., & Kuendig, H. (2006): What is worse? A hierarchy of family-related riskfactors predicting alcohol use in adolescence. *Substance Use and Misuse*, 41, 71-86.

Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1998). Riziko a resilience. *Československá psychologie*, 42, 97-104.

Mayerová, M. (2013). Možnosti pôsobenia špecifík rodinnej výchovy na študijnú úspešnosť adolescenta v sociálnom kontexte. In B. Baloghová, A. Jašková, Z. Poklembová (Eds.), *Evalvácia a diseminácia výskumu v sociálnych vedách* (125-136). Prešov: PU.

Miovský, M., & Zapletalová, J. (2006). *Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace*. In Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace. Tišnov: SCAN.

MV SR (2018). Štatistika kriminality v Slovenskej republike. https://www.minv.sk/?statistika-kriminality-v-slovenskej-republike-za-rok-2016-1.

MV SR (2019). Štatistika kriminality v Slovenskej republike. https://www.minv.sk/?statistika-kriminality-v-slovenskej-republike-za-rok-2016-1.

Nielsen Sobotková, V. et al. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing.

OECD (2021). Alcohol consumption (indicator). doi: 10.1787/e6895909-en (Accessed on 15 January 2021)

OECD (2020). *Health at a Glance: Europe 2020: State of Health in the EU Cycle*, Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/82129230-en.

Orosová, O., Gajdošová, B., Madarasová - Gecková, A., & Van Dijk, J. P. (2007): Rizikové faktory užívania drog dispievajúcimi. *Československá psychologi*e 51, 32-47.

Szobiová, E., & Uhlíková, M. (2009). Výchovný štýl v rodine a detská tvorivosť. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44(1), 3-21.

Širůček, J., Širůčková, M., & Macek, P. (2007). Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj problémového chování v adolescenci. *Československá psychologie*, 51, 476-488.

Širůčková, M. (2012). Rizikové chování. In M. Miovský a kol. (Eds.), *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (127-132). Praha: Togga.

Van der Vorst, H., Burk, W. J., & Engels, R. (2010). The role of parental alcohol specific communication in early adolescents' alcohol use. *Drug and Alcohol Dependence*, 111, 183-190.

Winnicott, D.W. (1991). *The Child, the Family, and the Outside World*. London: Penguin Books.

PRINCEZNA SE ZLATOU HVĚZDOU NA ČELE: TEORIE POHÁDKY – PSYCHOANALYTICKÝ PŘÍSTUP

THE PRINCESS WITH THE GOLDEN STAR ON HER FOREHEAD: THE THEORY OF FAIRY TALE – PSYCHOANALYTIC APPROACH

Lenka VÍDRŠPERKOVÁ

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Česká republika, vidrsperkova.l@gmail.com

Abstrakt: *Na pohádky a sny lze optikou psychoanalýzy nahlížet jako na modality, skrze které se projevuje nevědomí. Podle teorie Gézy Róheima jsou pohádky sociální transformace individuálních snů, obecněji lze v pohádkách a snech nalézt řadu formálních, obsahových i dalších podobností, které mohou odkazovat na příbuznost obou modalit. Na pohádce Boženy Němcové Princezna se zlatou hvězdou na čele bude představen možný způsob zkoumání pohádek z psychoanalytického hlediska a některé teorie pohádek: důraz bude kladen na psychoanalytickou teorii Gézy Róheima a teorii současné izraelské psychoanalytičky Ravit Raufman, která pojednává o významu pohádky Dívka v truhle, která je obsahově příbuzná s pohádkou Princezna se zlatou hvězdou na čele.*

Klíčová slova: *pohádka; sen; psychoanalýza*

Abstract: *According to psychoanalysis, fairy tales and dreams can be seen as modalities through which unconscious manifests itself. According to Géza Róheim´s theory fairy tales are social transformations of individual dreams. In general, many similarities (formal, content, and other) can be found in fairy tales and dreams, which can refer to the relationship between the two modalities. Using the fairy tale The Princess with the Golden Star on her Forehead from Božena Němcová, a possible way of exploring fairy tales from psychoanalytic point of view and some theories of fairy tales will be introduced. Emphasis will be placed on the psychoanalytic theory of Géza Róheim and the theory of the contemporary Israeli psychoanalyst Ravit Raufman, which deals with the meaning of the fairy tale The Maiden in the Chest, which is related to the fairy tale The Princess with the Golden Star on Her Forehead.*

Keywords: *fairy tale; dream; psychoanalysis*

1. Úvod

Pohádky a mýty hrají důležitou roli na poli psychoanalýzy již od dob samotného otce psychoanalýzy Sigmunda Freuda. S předpokladem, že v sobě folklorní vyprávění obsahují nevědomé přání, tužby, a také mohou poukazovat na zásadní milníky lidského života, se pohádkám i mýtům ve svých dílech věnovala řada zastánců psychoanalýzy a na ni navazujících hlubinných směrů. Za všechny zde můžeme jmenovat např. Carla Gustava Junga, Ericha Fromma, Marii Louis von Franz, Bruno Bettelheima a v neposlední řadě také téměř zapomenutého psychoanalytika Gézu Róheima.

Géza Róheim se narodil v Maďarsku v roce 1891 a byl velkým zastáncem Freudových teorií. Protože byl zároveň fascinován folklorem a možnostmi jeho interpretace, rozhodl se jako jeden z mála ověřit své teorie v praxi a pomocí metod antropologického výzkumu zkoumal folklorní vyprávění a rituály u domorodých kmenů v Austrálii, Somálsku nebo třeba v Melanésii. Pomocí tohoto výzkumu Róheim došel k teorii, že přestože pohádky, mýty, rituály, ale i sny, mohou mít v různých částech světa své specifické významy v důsledku rozdílností jednotlivých kultur, jsou založeny na stejných základech, které mají svůj původ v nevědomí a vycházejí z primárních procesů lidské psychiky (Boyer & Grolnick, 2019). Na interpretaci folklorního materiálu tak můžeme použít stejné metody, jako na interpretaci snů. Róheim ovšem zachází ve své teorii ještě dál a formuluje hypotézu, že pohádky a sny nejsou pouze podobné ve svém obsahu, ale že vztah mezi nimi je příbuzenský: pohádka je původně individuální sen, který byl orálním vyprávěním předáván stále dál, a během tohoto procesu se na něj nabalovaly kulturní významy.

V následujících kapitolách bude na pohádce *Princezna se zlatou hvězdou na čele* představena teorie pohádky, která je postavena na základech teorie Gézy Róheima, avšak využívá i teorie dalších autorů, kteří se folklorem zabývají – v první řadě autorů psychoanalytických, avšak zahrnuty jsou i teorie dalších autorů. Cílem tohoto článku je představit čtenářům jeden možný způsob interpretace pohádek (a potažmo i snů), pomocí kterého můžeme zvažovat význam nejen této, ale i dalších folklorních pohádek.

2. Nepřirozená láska

Pohádka Boženy Němcové s názvem Princezna se zlatou hvězdou na čele je v českém prostředí známá především díky své televizní adaptaci z roku 1959 v režii Martina Friče. Pohádka pojednává o krásné princezně, která uteče skrytá pod pláštěm z myších kožíšků před nechtěným ženichem. V televizní verzi je princezniným nápadníkem nepříjemný král Kazisvět – jedná se však o cenzurovanou verzi, která maskuje tu nejvíc kontroverzní část pohádky. V původní verzi Boženy Němcové si totiž dívku nechce vzít král Kazisvět, ale dívčin vlastní otec. Ten totiž slíbí dívčině umírající matce na smrtelné posteli, že se neožení s jinou ženou než s takovou, která také bude mít zlatou hvězdu na čele – stejně jako umírající matka. Takže když dívka dospěje a stane se z ní krásná žena se zlatou hvězdou na čele, rozhodne se otec pro sňatek s ní. Dívka tedy následně neutíká pouze před svatbou, nýbrž i před hrozbou incestu.

2.1. Obsah a struktura pohádky

Královna umírá při porodu dcery a král své ženě na smrtelné posteli slíbí, že si vezme jen takovou, která jí bude docela podobná. Předá tedy dítě chůvám a vydá se do světa, aby takovou nevěstu našel – ale protože není žádná, která by měla zlatou hvězdu na čele, vrací se s nepořízenou domů. A tu mu běží vstříc jeho krásná dospívající dcera Lada a otec si usmyslí, že to je ta, kterou si má vzít. Zděšená Lada bude souhlasit se sňatkem, jen pokud jí král ušije troje nádherné šaty – ušité z křídel zlatohlávka, šaty sluneční a šaty nebeské. Když král toto splní a svatbě se tedy nejde vyhnout, navštíví dívku ve snu její zemřelá matka a poradí jí utéct. Lada si nechá ušít plášť z myších kožíšků, obličej si zakryje závojem, do uzlíku vezme krásné šaty a odchází z království. Po nějaké době najde město s královským zámkem. Krásné šaty schová pod kámen, nechá je hlídat rybičce ve studánce a žádá v zámku o práci. Přestože z počátku takto ošklivou a špinavou dívku nikde přijmout nechtějí, začne nakonec Lada tajně pracovat v královské kuchyni. Když se koná v zámku ples, vyprosí si Lada u kuchaře, aby se na ples mohla jít podívat. Kuchař se zdráháním souhlasí a Lada běží ke studánce, umyje se a oblékne si krásné šaty. Na zámku v ní nikdo nepozná ošklivou kuchtičku, a navíc Lada svou krásou zaujme samotného prince Hostivíta a protančí s ním noc. Po plese běží Lada zase ke studánce, svlékne si šaty a znovu oblékne myší kožíšek. Ještě další dva večery Lada takto přichází na ples. Při třetím, posledním plesu, dá Hostivítovi na památku svůj prsten a on jí zase daruje ten svůj. Pak Lada odejde zpět do kuchyně. Tam zjistí, že Hostivít samou láskou stůně. Na pokyn kuchaře mu odnáší léčivé koření, předtím ale do koflíku hodí prsten, který od Hostivíta na plese dostala. Když to král zjistí, zburcuje hrad, a nakonec přeci jen najde kuchtičku, která mu koflík přinesla. Lada však před Hostivítem zapírá, že by o prstenu věděla. Hostivítovi to nedá a sleduje Ladu do lázní. Tam skrytý sleduje, jak se Lada svléká z myšího kožíšku a umývá se a uvědomí si, že je to doopravdy jeho milovaná. Lada s Hostivítem se zasnoubí a rozhodnou se jet pro otcovo požehnání – marně se Lada strachuje, neboť jejího otce již navštívila nebožka královna a kárala jej za hříšnou lásku, srdce královo se obrátilo zpět k lásce otcovské a mladým snoubencům s radostí požehnal. (Němcová, 1985)

V klasifikaci folklorních textů Aaron-Thompson-Uther (ATU) je pohádka zařazena pod kód 510B Oslí kůže. Nadřazenou kategorií je ATU 510 *Pronásledovaná hrdinka*, a kromě této pohádky patří do kategorie také typ 510A *Popelka*. Z klasifikace je tedy zřejmé, že autoři si všímají podobnosti obou pohádek (které budou ještě dále zmíněny), ovšem je mezi nimi důležitý rozdíl – hrdinka v pohádkách typu *Popelka* je pronásledována ženskou postavou, nejčastěji matkou, zatímco slabý otec v pohádce nehraje téměř žádnou roli. V pohádkách typu *Oslí kůže* je tomu přesně naopak – pokud je matka přítomná, tak z příběhu mizí ihned na začátku, a dívka je pak pronásledovaná hrozbou sňatku ze strany mužské postavy, nejčastěji otce.

Verze pohádky od Boženy Němcové je poměrně typickým zástupcem kategorie ATU 510B, avšak pochopitelně se nejedná o jedinou verzi. Napříč světem lze nalézt pohádky se stejnou tematikou i průběhem. Mezi nejznámější verze lze zařadit francouzskou verzi Charlese Perraulta z roku 1697 s názvem *Oslí kůže* – jak napovídá název, dívka si zde obléká oslí kůži namísto myšího kožíšku. I ve sbírkách patrně nejznámějších sběratelů pohádek bratří Grimmů můžeme tuto pohádku nalézt – pod názvem *Srstnatka*. V této verzi z roku 1812 si dívka dokonce obléká kožíšek ušitý z kůže každého zvířete, které se v království nachází. V nepřeberném množství verzí pohádky stojí ještě za zmínku indická džátaka, která je patrně nejstručnější verzí pohádky – džátaka pojednává o zelináři, který předstírá vášeň ke své dceři, a až když dcera vášni nepodlehne, znamená to, že prošla testem. Dívka tímto testem

skutečně projde, zelinář ji dá za ženu mladému muži a sám umírá (Ashliman, 2015). Tímto se tedy dostáváme k základní kostře pohádky, která je ochuzená o pohádkové motivy a zůstává jen základní zápletka – přechod dívky od incestního vztahu s otcem směrem k exogamnímu vztahu.

Konflikt incestu a exogamie je jedním z konfliktů, které hrají ústřední roli v teorii mýtů Claude Lévi-Strausse. Přestože *Princezna se zlatou hvězdou na čele* odpovídá definici pohádky, řada Lévi-Straussových charakteristik mýtu odpovídá stejně tak definici pohádky – proto byl tento přístup pro prozkoumání pohádky a přiblížení se jejímu významu použit. Podle tohoto francouzského strukturalisty mýtus poskytuje „logický model, sloužící k vyřešení určitého rozporu" (Segal, 2017). Tento rozpor se v mýtech projevuje právě prostřednictvím dvojic protikladů. Nejzákladnější dvojicí je konflikt příroda vs. kultura, od které se odvíjí další konflikty, mezi něž právě můžeme zařadit i konflikt incestního vztahu a exogamního vztahu, který můžeme pozorovat v pohádce typu ATU 510B. Kromě toho se v pohádce objevuje celá řada dalších protikladných dimenzí. Při detailním přečtení pohádky si můžeme všimnout neustálého balancování mezi nebem a zemí – nebe je zastoupené šaty s nebeskou tematikou, ale i zlatou hvězdou na čele, země souvisí s hlínou, kterou se dívka maskuje, i se zvířecí kůží, do které se obléká – i samotné myši, ze kterých je ušit kožíšek, žijí pod zemí. Přítomnost dimenze nebe zároveň velmi úzce souvisí s přítomností krásy, s viděním krásy a odhalováním, se svitem zlaté hvězdy na čele – dívka si obléká krásné šaty, odhaluje svoji zlatou hvězdu a celé království žasne nad její krásou, navíc stoupá ve společenském žebříčku. Oproti tomu opačná dimenze, tedy země, je spojována s nepřítomností krásy, se skrýváním a maskováním, až přímo s ošklivostí – jakmile si Lada vezme myší kožíšek a zamaže se hlínou, je považována za ošklivou, navíc v tuto chvíli také klesá ve společenském žebříčku a stává se z ní kuchtička.

Teorie Lévi-Strausse nastiňuje možná témata, se kterými se kultura, ve které pohádka vznikala, mohla potýkat. S přihlédnutím k teorii Gézy Róheima je tedy nutné uvažovat, zda se může jednat o téma, které není silné jen z hlediska historie specifické kultury, ale které je důležité také z hlediska vývoje jednotlivce – neznámého snícího, pravděpodobně mladé dívky, které se možná pohádka zdála.

2.2. Význam pohádky

Je patrné, že pohádka není ojedinělá – objevuje se v různých verzích napříč světem, stejně jako je tomu u jiných, známějších pohádek jako např. *Sněhurka, Červená Karkulka nebo Jeníček a Mařenka*. Proto je na místě uvažovat nad důvodem, proč se zrovna tato pohádka rozšířila do celého světa. Co může *Princezna se zlatou hvězdou na čele*, ve které otec překračuje jednoznačné společenské tabu, přinést dětským čtenářům?

2.2.1. Dívka jako oběť incestu

Zajímavým způsobem na pohádku nahlíží Ravit Raufmanová. Tato současná izraelská psychoanalytička se zabývá především zkoumáním pohádek, ale i snů, uvažuje nad podobnostmi snů a pohádek a také zkoumá možnosti využití pohádek ve skupinové terapii. Ve svém článku *„The Princess in the Wooden Body": Israeli Oral Version of „The Maiden in the Chest" (ATU 510B*) in Light of Incest Victims´ Blog"* se spolu s další autorkou, Haya Milo, zamýšlí nad možným významem pohádky *The Maiden in the Chest*, tedy *Dívka v truhle*. Tato pohádka se v klasifikaci Aaron-Thompson-Uther řadí jako podtyp pohádek typu Oslí kůže – ATU 510B*. Obě pohádky začínají stejně – hrozícím incestem ze strany otce. Avšak na rozdíl od princezny, která uteče od krále převlečená v kůži zvířete, Dívka v truhle, jak ostatně napovídá samotný název pohádky, se těsně před svatbou schová před svým otcem do dřevěného kusu nábytku. Otec, který netuší, že se v nábytku schovává jeho dcera-nevěsta, truhlu prodá jinému muži, který se do dívky zamiluje a stane se z ní její budoucí choť. Je patrné, že zde je dívka více pasivní, než je tomu u *Princezny se zlatou hvězdou na čele*, což by mohl být i jeden z důvodů, proč autorky dospěly k následující teorii.

Podle Raufmanové by pohádka mohla zobrazovat pocity skutečných obětí incestu (Raufman & Milo, 2014). Nejednalo by se tedy o zobrazení symbolického incestu v rámci oidipského komplexu, ale o incest hlavní hrdinkou skutečně prožitý. Raufmanová a Milová srovnávaly pohádku s izraelským blogem, který sdružuje oběti incestu, a kam tyto ženy mohou anonymně psát své zkušenosti a pocity. Podle autorek tato pohádka a výpovědi žen obsahují až zarážející množství podobností. V první řadě je v pohádce autoritativní otec a nepřítomná matka – takové prostředí právě ženy zasažené incestem často popisují. V pohádce je nepřítomnost matky úplná – matka buď umírá na začátku příběhu, nebo o ní není ani zmínka. Oběti incestu často popisují matku nepřítomnou na emocionální rovině, odtažitou, neschopnou dceři pomoci, pasivní. Oproti tomu otec je často dominantní, stejně jako ten v pohádce (Raufman & Milo, 2014). Pak je tu samotný ústřední motiv – ukrytí dívky v truhle, které je na rozdíl od ukrytí se za masku

zvířete ještě více symbolem odosobnění, odtržení od dívčiny lidské podstaty. Oběti incestu podle autorek často na blogu popisují samy sebe jako dřevěné panenky, které neměly vládu nad svým tělem, respektive se od svého těla zcela odtrhly a nevnímaly, co se s ním děje. Cítily se jako nikdo – jako dívka, která se přeměnila v neživou věc, ostatně jako „nikdo“ se v některých verzích pohádky pojmenovává dívka sama na dotaz prince (Raufman & Milo, 2014). I následující děj je podobný tomu, co oběti incestu popisují – truhla je bez vědomí dívky prodána cizímu muži, což ukazuje na problémy v navazování dalších partnerských vztahů. Dívka v pohádce je pasivní, tiše přijímá vše, co se s ní děje, včetně souhlasu ke sňatku s jejím zachráncem, který je v této verzi pohádky skutečně méně nadšený, než když sledujeme okouzlení *Myšího kožíšku* princem. I v pohádce *Princezna se zlatou hvězdou na čele* by se však mohlo jednat o podobnou tematiku – plášť z kůže zvířete by mohl symbolizovat nečistotu, hanbu či stud, kterou dívka pociťuje, stejný význam by mohlo mít zamaskování obličeje hlínou či prachem. Balancování mezi touhou být s princem a neustálým skrýváním své tváře by mohlo poukazovat na nejistotu s navazováním vztahů. Zdá se však, jako by symptomy v pohádce *Dívka v truhle* byly vážnější, přeci jen *Myší kožíšek* i přes všechny nepříjemnosti zůstává alespoň zvířetem, tedy živou bytostí, jak Raufmanová upozorňuje.

2.2.2. Oidipus a jeho symbolika

Zatímco Ravit Raufmanová a Haya Milo spatřují v pohádce skutečně prožitý incest a zobrazení jeho důsledků pro život mladé dívky, nabízí se otázka, zda se nemůže jednat spíše o symbolicky prožitý incest, respektive fantazie o něm. Podle Sigmunda Freuda je důležitým bodem psychosexuálního vývoje překonání oidipského komplexu, a tento důležitý vývojový milník je také častým tématem snů i pohádek. S tématem oidipského komplexu pracuje ve své knize *Za tajemstvím pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době* i psychoanalytik Bruno Bettelheim. Ten předpokládá, že u chlapců se často oidipský komplex projevuje v pohádkách i snech jako boj s příšerou, nestvůrou, konkrétně typická pohádka na toto téma by znázorňovala boj s drakem. Oproti tomu projevy oidipského komplexu u dívky můžeme sledovat v pohádkách se zlou macechou, která dívku pronásleduje. Zástupcem takové pohádky by byla např. *Sněhurka nebo Popelka* – nebohá dívka, které pravá matka umírá, je pronásledována zlou macechou, která jí nepřeje její štěstí, nebo v případě Sněhurky se dokonce pokouší o život dívky. Zároveň je v pohádkách přítomný slabý otec, který dívku nedokáže ochránit. Podle Bettelheima je v pohádce tohoto typu znázorněna oidipská žárlivost dcery na matku, dívčiny pocity jsou v pohádce projikovány na matku a dojde tak k převrácení a v pohádce se chce zbavit matka dívky. Zároveň láska k matce nemusí být zničena – je přítomna tím, že pravá matka a macecha se rozštěpí na dvě osoby, přestože ve skutečnosti se jedná jen o jednu – matku. Slabý otec je pak v pohádce z toho důvodu, aby byl tak trochu „upozaděn“ z centra dění, a dívka byla chráněna před poznatkem, že otec dává ve skutečnosti přednost matce (Bettelheim, 2000).

Pohádka *Princezna se zlatou hvězdou na čele* svou přítomností incestního přání otce nutně oidipský komplex asociuje. Ovšem na rozdíl od pohádky *Popelka* nebo třeba i *Sněhurka*, se však do centra dění dostává vztah s otcem, a je to matka, kdo je nepřítomný. Je tedy k úvaze, zda by tyto pohádky mohly představovat jeden celek téhož, v jednom případě však s ústředním tématem lásky k otci, v druhém případě s tématem rivality k matce. Oidipský komplex a způsob dívky, jak se s ním vyrovnat, je tak po spojení obou pohádek skutečně kompletní. Pro tento fakt hovoří i to, že od momentu odchodu dívky z domova mají pohádky podobný průběh a všechny další události v pohádce vedou k seznamování se s princem a k navazování exogamického vztahu. Nejdůležitější rozdíl je tedy již v první části pohádky, a to podle toho, který z rodičů je nepřítomný, a který je naopak v pohádce zdůrazněn – ten pak také plní roli pronásledovatele.

Vezměme tedy pohádku popořádku podle některých jejích nejdůležitějších motivů. Na počátku pohádky je naznačen silný až výlučný vztah otce k matce, matka je označená zlatou hvězdou. Matka však umírá při porodu – je tedy nahrazena dcerou a výlučnost a zlatá hvězda přechází na ni. Vztah otce a matky zůstává zachován, alespoň není naznačen opak – zemřelá matka dokonce otce navštěvuje i po své smrti. Pohádka nám ukazuje, že přesun hvězdy na čele, která zde symbolizuje právě onu vztahovou výlučnost, patrně není záležitost okamžiku – dcera je nejprve otcem nenáviděna, vlastně zpočátku i opuštěna, když se král vydává hledat svoji novou nevěstu. Teprve v době, kdy dívka dospívá, se tento vztah změní a otec vzplane láskou ke své krásné dceři – hvězda výlučnosti je z matky přesunuta na dceru. Toto je tedy výchozí situace celé pohádky, a zároveň důvod pro všechny další události. Zde je důležité zamyslet se nad pocity a touhami všech aktérů. Matka je nyní zdánlivě mimo hru, zároveň ale hraje roli kouzelného pomocníka, který pomáhá zamotanou situaci zklidnit. Otec nenávidí svoji dceru a vztahuje se k matce, ovšem poté začne svoji dceru milovat, láska je však nepřirozená, zakázaná. Dcera vztah odmítá a vlastně není vůbec patrný její vztah k otci, pouze odmítavý vztah k vzniklé situaci. Ukazuje nám tedy pohádka skutečně otcovu touhu po dceři, která by naznačovala pravdivost verze Ravit Raufmanové, že dívka je obětí incestní touhy otce, nebo se jedná o projekci dívčina vlastního přání? Nastalá situace pravděpodobně odpovídá oběma výkladům – na jedné straně tak nepřítomnost matky může značit důsledek její slabosti proti incestnímu

přání otce, na druhé straně ale možná také vyplněné oidipské přání dívky, kdy je matka odstraněna a nemůže tedy být dívce sokem o otcovu lásku, kterou má nyní jen sama pro sebe. Proč by ale potom bylo v pohádce přítomno dívčino zaleknutí se a odchod z domu, jedná-li se o dívčino splněné přání?

Na tomto místě je třeba znovu se vrátit k teorii Lévi-Strausse, podle které by nám pohádka mohla ukazovat přechod od incestu k exogamii. *Princezna se zlatou hvězdou na čele* by tedy mohla dospívající dívce ukazovat, že oidipský komplex je potřeba překonat a odpoutat se od incestního vztahu s otcem. Jenom tak je možné dojít až k navázání vztahu mimo rodinu, vztahu s vysněným princem. Oidipský komplex by tedy ukazovala pouze úvodní iniciační situace a v moment dívčina odchodu z domova by nastupovala další fáze, a to hledání sexuálního vztahu mimo rodinu. Podle Freudovy teorie psychosexuálního vývoje by po úspěšném překonání oidipského komplexu měla nastupovat fáze latence. Ta by mohla být znázorněna tím, že po odchodu z království se dívka v některých verzích schovává v dutině stromu či jeskyni, stejně jako je tomu u pohádky *Dívka v truhle*. Dívka je tedy někdy po odchodu od otce pasivní, neaktivní a ve skrýši čeká, než si pro ni přijde princ nebo jeho pomocníci, kteří ji dopraví do jeho království. Tento motiv se objevuje například v moravské verzi pohádky se zvláštním názvem *Čučina*. Možná by však takto mohla fungovat i zvířecí srst, do které se dívka odívá a skrývá tak svoji krásu v podstatě proto, aby se nemohla stát sexuálním symbolem. Zajímavostí poté je, že je to matka, kdo navrhne tuto „desexualizaci“ dcery. Podobně je tomu v jedné japonské pohádce s názvem *Černá mísa*, ve které matka příliš krásné dceři nařídí, aby na hlavě nosila černou mísu – její krása je totiž problémem, krásné dívky nedopadají dobře (James, 2011). Přestože tento matčin čin působí starostlivě, mohlo by se také jednat o klam, jak se zbavit příliš krásné sokyně, a zároveň jak dívku chránit před sexuálním životem, který by její krása mohla přinést.

Další pasáž pohádky se tedy týká seznamování se s princem – navazování neincestního vztahu mimo rodinu. Tato pasáž je velmi podobná pohádce *Popelka* – opakovaná návštěva plesu a útěk z něj, v některých verzích pak princ hledá dívku podle střevíčku nebo častěji podle prstenu. Na konci příběhu je dívka princem nalezena a koná se svatba. Dominantou této části je střídání toho, kdy dívka aktivně vyhledává prince a ukazuje se mu v krásných šatech, s útěkem od prince a skrýváním se za zvířecí kůži. Toto vzájemné přibližování a oddalování připomíná skutečné navazování vztahu, kdy muž a žena, resp. v kontextu pohádky spíše dospívající dívka a chlapec, balancují mezi touhou po navázání vzájemného intimního kontaktu a po intimitě a se strachem z tohoto intimního kontaktu. Hlavní hrdinka příběhu je aktivní při tomto seznamování se, ale konečný krok udělá muž-princ, který nakonec skrývající se dívku odhaluje a ona svoluje se sňatkem.

3. Diskuze

Výše uvedená interpretace představuje jeden z možných pohledů na tuto pohádku, ale i na pohádky jako celek. Pro rozmanitost tohoto žánru je více než pravděpodobné, že možných výkladů pro jednu pohádku může existovat několik a že se vůbec nemusí vzájemně vylučovat. Naopak je možné, že pohádka může fungovat mnohovýznamově podle toho, kdo a v jaké fázi vývoje o pohádce uvažuje. Význam, který pohádce přisuzujeme, se tedy může měnit vlivem čtenářových vlastních projekcí.

Protože byl využit především psychoanalytický přístup, je vhodné zde zmínit jistý rozpor s Freudovou teorií, že sen je splněné přání (s přihlédnutím k teorii Gézy Róheima, že pohádka a sen je v podstatě totéž, by tedy mělo být splněné přání dominantním znakem i v pohádce). Aby tato teze byla naplněná, bylo by vhodné o princi uvažovat spíše jako o otcovské figuře, dívka tedy z incestního vztahu odejde jen zdánlivě, tabu se obešlo, ale oidipské přání pokračuje dál prostřednictvím prince. Nicméně nesmíme zapomínat, že jen málokdy je to král, do koho se dívka zamiluje, ale naopak je zdůrazněno, že se jedná o prince – tedy o muže dívčina věku, vrstevníka. Odklon od otcovy generace směrem ke generaci dcery by tedy naznačoval, že se pohybujeme skutečně spíše na rovině vrstevnického vztahu. Dívka také odchází z rodného království – změna tedy není nutně jen generační, ale také se jedná o vystoupení z rodinných vztahů a orientaci směrem ven k okolní společnosti. Pohádka možná může mít základ ve snu, ale zdá se, že pohádka zachází dále než sen, a neukazuje pouze existenci oidipského přání, ale nabízí také jeho řešení. A v tomto právě spočívá důležitost pohádek – totiž že nabízí řešení důležitých konfliktů, které nás na cestě vývojem trápí.

4. Závěr

Cílem tohoto článku bylo poskytnout čtenářům jeden z možných způsobů, jakým lze uvažovat nad folklorními pohádkami a zvažovat jejich význam. Kromě toho byla čtenářům představena téměř zapomenutá teorie Gézy Róheima, která také přináší zajímavý náhled na pohádky a jejich spojení se sny.

Sigmund Freud označil sen za královskou cestu do nevědomí. Vedle toho ovšem nesmíme opomíjet význam dalších modalit, skrze které se nevědomí projevuje. Pohádka a mýtus nejsou na rozdíl od snu soukromou záležitostí jednotlivce, ale záležitostí celé společnosti, a mohou odrážet faktory kulturně důležité a zároveň i témata, která netrápí pouze jednotlivce, ale jsou důležitá pro každého z nás. Na pohádce nebo mýtu tak můžeme při jejich důkladném čtení sledovat s jakýmsi odstupem naše vlastní trápení a úzkosti a také dojít k uvolnění prostřednictvím šťastného konce – ať už se jedná o svatbu nešťastné dívky s hodným princem, zdárný útěk Jeníčka a Mařenky před ježibabou nebo Červené Karkulky před vlkem. Čtením pohádek tak můžeme dětem (ale často i dospělým) nabídnout bezpečný způsob, jak se poprat se svými leckdy společensky nepřijatelnými touhami, úzkostmi, a zároveň jak se dočíst o hrdinech, kteří i přes trnitou cestu a nejrůznější úskalí mohou žít šťastně až do smrti.

Poděkování

Tento projekt je realizován v rámci doktorského studia pod vedením doc. PhDr. Miloše Kučery, CSc. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Literatura

Ashliman, D. L. (1. listopad 2015). *Father-Daughter Incest in International Folktales*. Načteno z University of Pittsburgh: http://www.pitt.edu/~dash/type0510b.html#canziani

Bettelheim, B. (2000). *Za tajemstvím pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Boyer, L.B., & Grolnick, S. A. (2019). *The Psychoanalytic Study of Society*, V. 13. Taylor and Francis.

Francis, H. T., & Thomas, E. J. (1916). Jataka Tales. Cambridge: University Press. Načteno z https://books.google.cz/books?id=WYjRAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=jataka&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjBmoWGsfTOAhWKQUEAHbryC-gwQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false

Grimm, J., & Grimm, W. (1988). *Pohádky*. Praha: Odeon.

James, G. (2011). *Japanese Fairy Tales*. Perlego. Načteno z https://www.perlego.com/book/1846154/japanese-fairy-tales-pdf

Lévi-Strauss, C. (1993). *Mýtus a význam*. Bratislava: Archa.

Němcová, B. (1985). *Velká kniha pohádek*. Praha: Albatros.

Perrault, C. (1960). *Pohádky*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění.

Propp, V. J. (2008). *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H & H.

Raufman, R., & Milo, H. (2014). „The Princess in the Wooden Body“: Israeli Oral Versions of „The Maiden in the Chest“ (ATU 510B*) in Light of Incest Victims´ Blogs. *Journal of American Folklore*, stránky 50-71.

Róheim, G. (1992). *Fire in the Dragon and other psychoanalytic essays on folklore*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Segal, R. A. (2017). *Stručný úvod do teorie mýtu*. Praha: Lubomír Ondračka – ExOriente, akademické nakladatelství pro orientalistiku a religionistiku.

PROAKTÍVNE ZVLÁDANIE U ŠTUDENTOV RÔZNYCH ODBOROV
PROACTIVE COPING IN STUDENTS OF VARIOUS STUDY FIELDS

Miriama HUDÁKOVÁ

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 94974 Nitra, Slovenská republika, miriama.hud@gmail.com

Abstrakt: *Cieľom štúdie bolo zistiť rozdiely v koncepcii proaktívneho zvládania záťaže u študentov rôznych odborov stredných škôl. Výskumnú vzorku tvorilo 134 študentov (59 chlapcov, 72 dievčat, 3 neudali pohlavie) štyroch typov stredných škôl. Išlo o študentov gymnázia, obchodnej akadémie, strednej zdravotníckej školy a strednej odbornej školy vo veku 17 až 20 rokov (M_{vek}=17,6; SD_{vek}=0,67). Na meranie proaktívneho zvládania sme použili slovenskú verziu dotazníka Proactive coping inventory (PCI-A) upravenú pre adolescentov. Zistili sme významné rozdiely v proaktívnom riešení situácie, preventívnom zvládaní, strategickom plánovaní a vyhýbaní sa riešeniu situácie medzi študentmi skúmaných štyroch typov stredných škôl. Výsledky porovnania štyroch typov stredných škôl v jednotlivých stratégiách zvládania (v rámci konceptu proaktívneho zvládania) diskutujeme v príspevku.*

Kľúčové slova: *zvládanie záťaže, proaktívne zvládanie, študenti stredných škôl, odbory stredných škôl*

Abstract: *The aim of the study was to investigate the differences in concept of proactive coping in students of various secondary school fields. The research sample consisted of 134 students (59 boys, 72 girls, 3 respondents did not state their gender) of four secondary school types. These were students from gymnasium, business academy, secondary medical school and secondary vocational school aged from 17 to 20 years (M_{vek}=17.6; SD_{VEK}=0.67). We used Slovak version of Proactive coping inventory (PCI--A) modified for adolescents to measure proactive coping. We found out significant differences in proactive coping, strategic planning, preventive coping and avoidance coping between students of four secondary school types. In the paper we discuss the results of comparison of four secondary school types in coping strategies (within concept of proactive coping).*

Keywords: *coping, proactive coping, secondary school students, fields of secondary schools*

1. Úvod

Zvládanie záťaže je predmetom mnohých psychologických článkov a kníh. Pozornosť býva zameraná na stratégie zvládania záťaže a na spôsob akým môžu zmierňovať úroveň stresu a podporovať vyššiu kvalitu života (Solgajová, Sollár & Vörösová, 2015; Dančová, Sollár & Romanová, 2019). V minulosti sa zvládanie záťaže považovalo za reaktívnu stratégiu, ktorú človek použije keď sa stres už vyskytol. V súčasnosti je zvládanie záťaže čoraz viac ponímané ako spôsob zmierňovania stresu a podpory kvality života (Greenglass, 2002). Zvládanie záťaže sa tu chápe ako niečo, čo môže jednotlivec urobiť ešte predtým, než sa stres vyskytne a má tak pre jednotlivca viacnásobný pozitívny význam (Greenglass & Fiksenbaum, 2009). Takýto pohľad na zvládanie záťaže predstavuje Greenglassovej koncepcia proaktívneho zvládania, z ktorej sme vo výskume vychádzali.

Proaktívne zvládanie je multidimenzionálna zvládacia stratégia a je prototypom pozitívneho zvládania. Integruje procesy riadenia subjektívnej kvality života a procesy orientované na dosahovanie cieľov (Greenglass, 2002). Zahŕňa stanovovanie cieľov a ich dosahovanie, víziu úspechu, sociálne aj nesociálne zdroje a používa pozitívne emočné stratégie (Greenglass et al., 1999). Z uvedeného vyplýva, že proaktívne zvládanie na základe zapájania pozitívnych zvládacích stratégií, môže človeku pomáhať konštruktívne sa vysporiadávať s rôznymi životnými situáciami. Preto vidíme ako zmysluplné zaoberať sa v predkladanom výskume proaktívnym zvládaním u adolescentov, ktorí v tomto vývinovom období čelia mnohým zmenám a potenciálne záťažovým situáciám. Prechádzajú komplexnejšou psychosociálnou premenou (Vágnerová, 2000), rýchlo sa mení ich postavenie v spoločnosti, dochádza u nich k ukončeniu stredoškolskej dochádzky, výberu vysokej školy či povolania (Langmeier & Krejčířová, 2006), pričom ich kariérové rozhodovanie a ťažkosti s ním spojené sú predmetom výskumných štúdií (napr. Baňasová, 2018a). Empirický výskum poukazuje

tiež na to, že proaktívne myslenie má pozitívny vplyv na výkon študentov (Kirby, Kirby & Lewis. 2002; Daniel, Romanová & Sollár, 2002). Z uvedených dôvodoch výskumne zameriavame pozornosť na proaktívne zvládanie adolescentov – stredoškolských študentov, pričom hlavným cieľom štúdie je skúmať rozdiely v proaktívnom zvládaní u študentov rôznych odborov stredných škôl. Taktiež budeme zisťovať, či jasná predstava o budúcnosti a rozhodnutie študovať na vysokej škole súvisia s proaktívnym zvládaním stredoškolských študentov.

1.1. Proaktívne zvládanie

Zvládanie záťaže je multidimenzionálny koncept vyskytujúci sa na niekoľkých úrovniach, vrátane postojovej, kognitívno-reflektívnej, emočnej a behaviorálnej. Na rozdiel od tradičných prístupov, ktoré dichotomizujú zvládanie záťaže na aktívne-pasívne alebo inštrumentálno-emočné dimenzie, tento prístup chápe zvládanie záťaže ako objavujúce sa simultánne vo viacerých oblastiach ľudského myslenia, emócií a systémoch konania (Greenglass et al., 1999). Dôležitým aspektom proaktívneho zvládania je riadenie zdrojov v tom zmysle, že jednotlivci prijmú a zužitkujú informácie, rady, praktickú pomoc a emocionálnu podporu od iných. Proaktívne zvládanie zahŕňa na kognitívnej úrovni reflexiu, vrátane predvídania úspechu, anticipovania budúcich problémov, plánovania ako sa s nimi vysporiadať a podnikania preventívnych krokov, aby sa zabránilo zhoršovaniu situácie (Greenglass et al., 1999).

Pre proaktívneho jednotlivca zvládanie záťaže predstavuje stanovisko k životu, existenciálne presvedčenie o tom, že veci budú fungovať kvôli tomu, že človek prijíma zodpovednosť za dôsledky (Greenglass et al., 1999). Smer života pre neho nie je plne determinovaný vonkajšími silami ale môže byť zvolený jednotlivcom (Schwarzer, 1999). Proaktívni jednotlivci majú víziu, vidia riziká, požiadavky a možnosti v ďalekej budúcnosti, ale nevyhodnocujú ich ako hrozby alebo straty. Zložité situácie vnímajú ako výzvy (Schwarzer & Taubert, 2002). Podľa Schwarzera (1999) je proaktívny prístup osobnostná charakteristika, ktorá pôsobí na motiváciu a konanie. Je to presvedčenie, že zmeny môžu viesť k zlepšeniu samého seba aj svojho okolia. Proaktívne vytváranie lepších životných podmienok a vyššia úroveň výkonu je jednotlivcom považovaná za možnosť vnímať život ako zmysluplný (Schwarzer & Knoll, 2003).

Koncept proaktívneho zvládania (Greenglass et al., 1999), z ktorého v práci vychádzame, zahŕňa sedem stratégií zvládania, ktoré v nasledujúcom texte stručne charakterizujeme podľa Greenglassovej et al. (1999):

1. *Proaktívne riešenie situácie* kombinuje autonómne stanovovanie cieľov a ich sebaregulačné dosahovanie.
2. *Reflektívne riešenie situácie zahŕňa simuláciu*, vytváranie hypotetických plánov, uvažovanie o rôznych možnostiach správania a porovnávanie ich účinku.
3. *Strategické plánovanie* je zamerané na proces vytvárania rozvrhu akcií orientovaného na cieľ, kde sú ťažké úlohy rozdelené na menšie, zvládnuteľné časti.
4. *Preventívne zvládanie* vystihuje anticipovanie potenciálnych stresorov a iniciovanie prípravy ešte predtým, než sa tieto stresory naplno rozvinú. Preventívne zvládanie sa od proaktívneho zvládania odlišuje jeho reaktívnym charakterom.
5. *Vyhľadávanie inštrumentálnej opory* sa zameriava na získavanie rád, informácií a spätnej väzby od ľudí z jednotlivcovej sociálnej siete keď čelí problému.
6. *Vyhľadávanie emočnej opory* sa orientuje na reguláciu dočasného emocionálneho distresu prostredníctvom odhaľovania pocitov, vyvolávania empatie a vyhľadávania spojenectva v jednotlivcovej sociálnej sieti.
7. *Vyhýbanie sa riešeniu situácie* predstavuje vlastne odďaľovanie riešenia. Vyhýbanie sa riešeniu situácie negatívne koreluje so škálou proaktívneho riešenia.

Sedem popísaných stratégií, ktoré sú súčasťou konceptu proaktívneho zvládania, máme za cieľ skúmať u študentov rôznych odborov stredných škôl.

1.2. Proaktívne zvládanie u študentov rôznych odborov stredných škôl

Zámerom predkladaného príspevku je skúmať proaktívne zvládanie u študentov stredných škôl, teda u jednotlivcov nachádzajúcich sa z hľadiska vývinovej psychológie v období adolescencie. Adolescencia je obdobím, kde podľa Kurica (1997) po dosiahnutí pohlavnej zrelosti nasleduje obdobie psychického dozrievania, počas ktorého sa adolescent musí vyrovnať s mnohými životnými problémami, vytýčiť si životný cieľ a taktiež konkrétne úlohy pri príprave na budúce povolanie. Na význam tejto úlohy poukazuje záujem výskumníkov zaoberajúcich sa rozhodovaním mladých ľudí ohľadom budúceho povolania, ťažkosťami s kariérnym rozhodovaním, ich zvládaním a ďalšími kľúčovými faktormi aj nástrojmi z problematiky karérového poradenstva (napr. Baňasová 2018b,c; Kasášová, Baňasová & Sollár, 2015; Baňasová & Sollár, 2015; 2016) a iné. Podľa štúdie Baňasovej a Farkašovej (2020) majú stredoškolskí študenti vyššiu úroveň ťažkostí s kariérovým rozhodovaním než vysokoškolskí študenti. Práve z dôvodu mnohých zmien a záťažových situácií súvisiacich s obdobím adolescencie považujeme za dôležité zaoberať sa zvládaním záťaže, v našom prípade zisťovaním proaktívneho zvládania záťaže u adolescentov, pričom proaktívne zvládanie na základe zapájania pozitívnych zvládacích stratégií (Greenglass, 1999; Daniel, Romanová & Sollár, 2002) môže človeku pomáhať konštruktívne sa vysporiadavať s rôznymi životnými situáciami či zmenami (Hudáková, 2015).

Viaceré štúdie zaoberajúce sa proaktívnym zvládaním zisťovali individuálne odlišnosti v proaktívnom zvládaní. Išlo napríklad o rozdiely v proaktívnom zvládaní vzhľadom na osobnostné vlastnosti (Ouwehand, Ridder & Bensing, 2008), vek, pohlavie (Sollár & Sollárová, 2009) a iné. V našej štúdii budeme zisťovať, či sa adolescenti líšia v proaktívnom zvládaní vzhľadom na typ navštevovanej strednej školy. Vychádzame pri tom zo štúdie Šolcovej, Lukavského a Greenglassovej (2006), ktorí zistili rozdiely v proaktívnom zvládaní u študentov vysokých škôl s rôznym zameraním. V našej štúdii chceme zistiť, či sa rozdiely v proaktívnom zvládaní vzhľadom na typ školy prejavujú už aj v adolescentnom veku, teda na úrovni strednej školy. *Hlavným cieľom štúdie je porovnať študentov rôznych odborov stredných škôl v koncepte proaktívneho zvládania (resp. v stratégiách zvládania, ktoré koncept zahŕňa).* Porovnávať budeme študentov štyroch typov stredných škôl, ktoré sa líšia svojim zameraním. Pôjde o ekonomicky a obchodne zameranú obchodnú akadémiu (OA), strednú zdravotnícku školu (SZŠ), ktorá pripravuje svojich študentov na výkon pomáhajúcej profesie, gymnázium (GYM) poskytujúce všeobecné vzdelanie a strednú odbornú školu (SOŠ) stavebnú.

1.3. Proaktívne zvládanie, jasná predstava o budúcnosti a rozhodnutie pre štúdium na vysokej škole

Ďalším cieľom štúdie je skúmanie proaktívneho zvládania v súvislosti s jasnou predstavou o budúcnosti a rozhodnutím študovať na vysokej škole. Vychádzali sme z výskumu Sollára a Sollárovej (2009), podľa ktorých je v proaktívnom zvládaní zvlášť zdôraznený aspekt orientácie do budúcnosti v riešení každodenných situácií a preto ich zaujímalo štúdium faktorov týkajúcich sa rozhodnutí, ktoré majú vplyv na budúci život ľudí. Ako príklad takéhoto rozhodnutia použili rozhodnutie dospelých študovať na vysokej škole. Nezistili rozdiel v proaktívnom zvládaní medzi dospelými študujúcimi a neštudujúcimi na vysokej škole. Za limit však považujú skutočnosť, že výskumná vzorka pozostávala zo skupín ľudí aktuálne študujúcich a neštudujúcich na vysokej škole. Vzťah proaktívneho zvládania s rozhodnutím študovať na vysokej škole sa podľa nich môže prejaviť u mladších jednotlivcov, čo chceme zistiť v našej štúdii. Budeme skúmať súvislosť proaktívneho zvládania s rozhodnutím adolescenta v budúcnosti (po skončení strednej školy) študovať na vysokej škole a tiež s jasnou predstavou o budúcnosti, nakoľko proaktívne zvládanie sa odlišuje od iných koncepcií zvládania najmä svojim zameraním do budúcnosti (Greenglass, 2002) a proaktívni jednotlivci majú víziu, vnímajú riziká, nároky a príležitosti v budúcnosti (Schwarzer & Knoll, 2003). Na základe uvedeného uvažujeme, že jasná predstava o budúcnosti a rozhodnutie študovať na vysokej škole môžu poukazovať na proaktivitu jednotlivca a preto predpokladáme, *že jasná predstava o budúcnosti, rozhodnutie študovať na vysokej škole ako aj rozhodnutie pre konkrétny (jasne vymedzený) odbor vysokej školy budú pozitívne súvisieť s proaktívnym zvládaním a počet odborov vysokej školy, pre ktoré sa študent rozhoduje bude negatívne súvisieť s proaktívnym zvládaním* (t.j. čím menší počet odborov vysokej školy zvažuje, tým má podľa nás jasnejšiu predstavu o budúcnosti a vyššiu mieru proaktívneho zvládania).

2. Metódy

2.1. Výskumná vzorka

Výskumný súbor tvorilo 134 študentov tretích ročníkov stredných škôl (59 chlapcov, 72 dievčat, 3 respondenti neudali pohlavie) vo

veku od 17 do 20 rokov (M_{vek}=17,6; SD_{vek}=0,69). Išlo o študentov štyroch typov stredných škôl: gymnázium, obchodná akadémia, stredná zdravotnícka škola a stredná odborná škola stavebná. Zloženie výskumného súboru podľa typu školy a pohlavia uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 1 Zloženie výskumnej vzorky podľa typu strednej školy a pohlavia

Typ školy	*Dievčatá*	*Chlapci*	*Neudali pohlavie*	*Spolu*
Gymnázium	*19*	*10*	*1*	*30*
Obchodná akadémia	*24*	*17*	*1*	*42*
Stredná zdravotnícka škola	*29*	*2*	*1*	*32*
Stredná odborná škola	*0*	*30*	*0*	*30*

2.2. Meracie nástroje

Proaktívne zvládanie sme merali slovenskou verziou dotazníka ***Proactive Coping Inventory for adolescents (PCI-A)***. Ide o verziu pôvodného dotazníka Proactive coping inventory (PCI, Greenglass et al., 1999; Sollár, Romanová & Greenglass, 2016) upravenú pre adolescentov od autorov Greenglass, Schwarzer a Laghi (2008). Dotazník obsahuje 55 položiek, ktoré sú rozdelené do siedmich stratégií zvládania, resp. škál (proaktívne zvládanie, reflektívne zvládanie, strategické plánovanie, vyhľadávanie emočnej opory, vyhľadávanie inštrumentálnej opory a vyhýbanie sa riešeniu situácie), ktoré boli vyššie charakterizované. Participanti odpovedajú na štvorbodovej škále: „vôbec nie je pravda“, „takmer nie pravda“, „trochu pravda“ a „úplná pravda“ (Greenglass et al., 1999; Sollár et al., 2019).

Okrem dotazníka PCI, sme v štúdii použili súbor nami zostavených otázok. Boli to 4 otázky, ktorými sme chceli inak operacionalizovať proaktívne zvládanie (jedna otázka zameraná na predstavu o budúcnosti a ďalšie tri sa týkali rozhodnutia participanta študovať na vysokej škole). Každá otázka zisťovala mieru premennej, ktorá podľa nás poukazuje na proaktivitu jednotlivca. Pri prvých troch otázkach si mohli participanti vybrať jednu z možností odpovede na trojbodovej škále a posledná otázka bola otvoreného typu. Prvá otázka bola zameraná na zisťovanie miery jasnej predstavy o participantovej budúcnosti. Druhá otázka zisťovala, či už je participant pevne rozhodnutý pre štúdium na vysokej škole. Tretia otázka mala za úlohu zistiť nakoľko jasne má participant vymedzený výber odboru vysokej školy. V štvrtej otázke mal participant vypísať odbor vysokej školy, pre ktorého štúdium je rozhodnutý, prípadne viacero odborov, medzi ktorými si vyberá. Premenné merané uvedenými otázkami sme následne skúmali vo vzťahu s proaktívnym zvládaním (meraným dotazníkom PCI-A).

2.3. Štatistické spracovanie dát

Štatistické spracovanie dát sme realizovali v programe IBM SPSS Statistics 24.0. Komparáciu študentov štyroch typov stredných škôl v stratégiách zvládania (v rámci proaktívneho zvládania) sme vzhľadom na distribúciu dát uskutočnili dvomi spôsobmi. V prípade stratégie proaktívneho riešenia situácie, ktorá nemala normálnu distribúciu sme použili Kruskal-Wallisovu analýzu rozptylu a pri ostatných stratégiách zvládania s normálnou distribúciou sme použili Fisherovu jednoduchú analýzu rozptylu One-way ANOVA (Sollár & Ritomský, 2002). Následne sme použili Post Hoc testovanie na viacnásobnú komparáciu súborov. Pri proaktívnom riešení situácie sme na porovnávanie škôl po dvojiciach použili neparametrický Mann-Whitneyho U-test a pri ostatných stratégiách zvládania sme na viacnásobne porovnanie súborov zvolili kritérium LSD (least significant difference). Zisťovali sme aj vecnú významnosť rozdielov prostredníctvom prislúchajúcich koeficientov (η2, rm, Cohenovo d). Na zisťovanie vzťahu medzi proaktívnym zvládaním a premennými, ktoré mali inak operacionalizovať proaktívne zvládanie sme použili Spearmanovu poradovú koreláciu.

3. Výsledky

3.1. Rozdiely v proaktívnom zvládaní u študentov rôznych odborov stredných škôl

Pred prezentovaním výsledkov samotnej komparácie študentov rôznych odborov v proaktívnom zvládaní, uvádzame v tab. 2 deskriptívne charakteristiky stratégií zvládania (v rámci koncepcie proaktívneho zvládania) u študentov štyroch typov stredných škôl.

Tab. 2 Deskriptívne charakteristiky stratégií zvládania (v rámci konceptu proaktívneho zvládania) u študentov štyroch typov stredných škôl

		GYM	OA	SZŠ	SOŠ
Proaktívne riešenie situácia	Mdn	42,5	45	44,5	40,5
	SD	6,528	4,279	8,694	4,981
Reflektívne riešenie situácie	M	29,47	31,29	31,63	30,53
	SD	4,932	4,192	6,226	4,732
Strategické plánovanie	M	9,63	8,69	10,63	10,87
	SD	2,442	2,745	3,045	2,446
Preventívne zvládanie	M	28,23	29,57	31,56	28,57
	SD	4,216	3,583	4,704	5,328
Vyhľadávanie emočnej opory	M	15,03	15,74	15,75	14,23
	SD	2,977	2,939	3,263	2,687
Vyhľadávanie inštrumentálnej opory	M	23,77	25,21	24,00	23,47
	SD	4,376	4,176	5,781	4,485
Vyhýbanie sa riešeniu situácie	M	6,90	6,98	6,97	8,4
	SD	1,826	1,645	1,959	2,078

Poznámka: GYM – gymnázium, OA – obchodná akadémia, SZŠ – stredná zdravotnícka škola, SOŠ -stredná odborná škola, M - priemer, Mdn – medián, SD – štandardná odchýlka

Komparovali sme študentov štyroch typov stredných škôl v stratégiách zvládania prostredníctvom Kruskal-Wallisovej analýzy (v prípade proaktívneho riešenia situácie) a Fisherovej jednoduchej analýzy rozptylu (v prípade všetkých ostatných stratégií). Výsledky porovnania uvádzame v tabuľke 3.

Tab. 3 Komparácia štyroch typov stredných škôl v stratégiách zvládania (v rámci konceptu proaktívneho zvládania)

	F/H	p	η^2
Proaktívne riešenie situácia	**8,836**	**0,032**	**0,045**
Reflektívne riešenie situácie	1,152	0,331	0,026
Strategické plánovanie	**4,968**	**0,003**	**0,103**
Preventívne zvládanie	**3,577**	**0,016**	**0,076**
Vyhľadávanie emočnej opory	1,899	0,133	0,042
Vyhľadávanie inštrumentálnej opory	0,993	0,398	0,022
Vyhýbanie sa riešeniu situácie	**4,693**	**0,004**	**0,098**

Poznámka: F - výsledok Fisherovho F-testu; H – hodnota Kruskal- Wallisovho testu, p-signifikancia; η^2 – koeficient vecnej významnosti

Zistili sme štatisticky významné rozdiely medzi študentmi porovnávaných typov stredných škôl v štyroch stratégiách zvládania: proaktívne riešenie situácie, strategické plánovanie, preventívne zvládanie a vyhýbanie sa riešeniu situácie. S výnimkou proaktívneho riešenie situácie išlo o stredne veľké rozdiely z hľadiska vecnej významnosti.

V stratégiách zvládania, kde sme zistili štatisticky významné rozdiely medzi študentmi skúmaných štyroch typov stredných škôl, sme následne pristúpili k Post Hoc testu na viacnásobnú komparáciu súborov (Sollár & Ritomský, 2002) – chceli sme zistiť, medzi ktorými dvojicami stredných škôl sa rozdiely v zmienených stratégiách zvládania ukazujú. V prípade proaktívneho riešenia situácie sme viacnásobnú komparáciu realizovali využitím Man-Whitneyho U-testu (v tab. 4 uvádzame hodnoty testovacej Z štatistiky a ich signifikanciu) a pri ostatných stratégiách zvládania sme na viacnásobné porovnanie súborov zvolili kritérium LSD (least significant difference) umožňujúce zistiť rozdiely priemerov a ich signifikanciu, ktoré uvádzame v tabuľkách 5, 6 a 7.

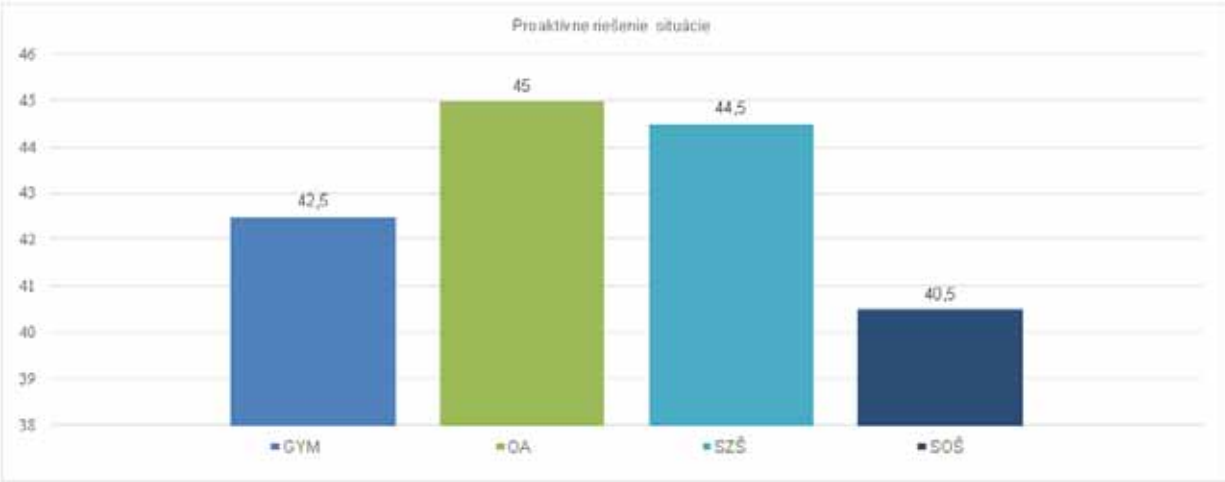
Proaktívne riešenie situácie

Tab. 4 Viacnásobná komparácia súborov (štyroch typov stredných škôl) v proaktívnom riešení situácie

Proaktívne riešenie situácie	*SOŠ*	*SZŠ*	*OA*
GYM	*1,200*	*0,592*	*1,276*
SOŠ		*1,926*	***3,199*** **
SZŠ			*0,290*

*Poznámka: GYM – gymnázium, OA – obchodná akadémia, SZŠ – stredná zdravotnícka škola, SOŠ -stredná odborná škola, ** - p < 0.01*

Graf 6 Mediánové hodnoty študentov štyroch typov stredných škôl v proaktívnom riešení situácie



V proaktívnom riešení situácie sme zistili významný rozdiel medzi študentmi obchodnej akadémie a strednej odbornej školy, pričom študenti obchodnej akadémie skórovali vyššie. Z hľadiska vecnej významnosti ide o stredný efekt rozdielu (rm,=0,38).

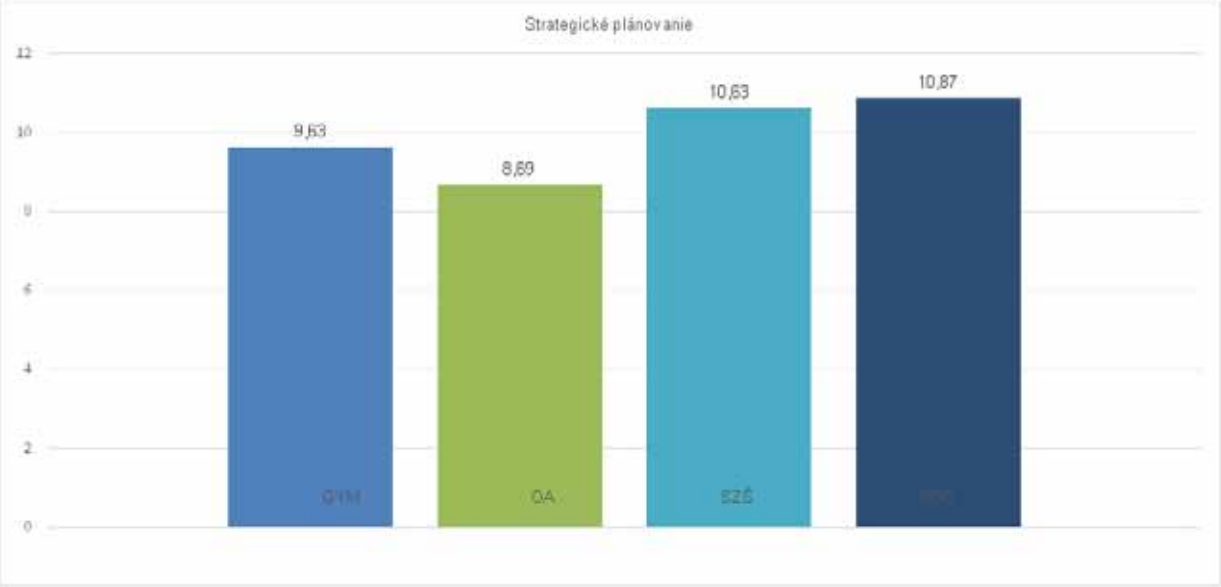
Strategické plánovanie

Tab. 5 Viacnásobná komparácia súborov (štyroch typov stredných škôl) v strategickom plánovaní

Strategické plánovanie	*SOŠ*	*SZŠ*	*OA*
GYM	*1,233*	*0,990*	*0,943*
SOŠ		*0,242*	***2,176*** **
SZŠ			***1,935*** **

*Poznámka: GYM – gymnázium, OA – obchodná akadémia, SZŠ – stredná zdravotnícka škola, SOŠ -stredná odborná škola, ** - p < 0.01*

Graf 2 Priemerné hodnoty študentov štyroch typov stredných škôl v strategickom plánovaní



V strategickom plánovaní sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi obchodnou akadémiou a strednou odbornou školou a tiež strednou zdravotníckou školou. Študenti obchodnej akadémie dosahovali v porovnaní s uvedenými školami nižšie skóre v strategickom plánovaní. V prípade rozdielu medzi obchodnou akadémiou a strednou odbornou školou ide z hľadiska vecnej významnosti o veľký efekt rozdielu (d=0,84) a v prípade porovnania obchodnej akadémie a strednej zdravotníckej školy ide o stredný efekt rozdielu (d=0,67).

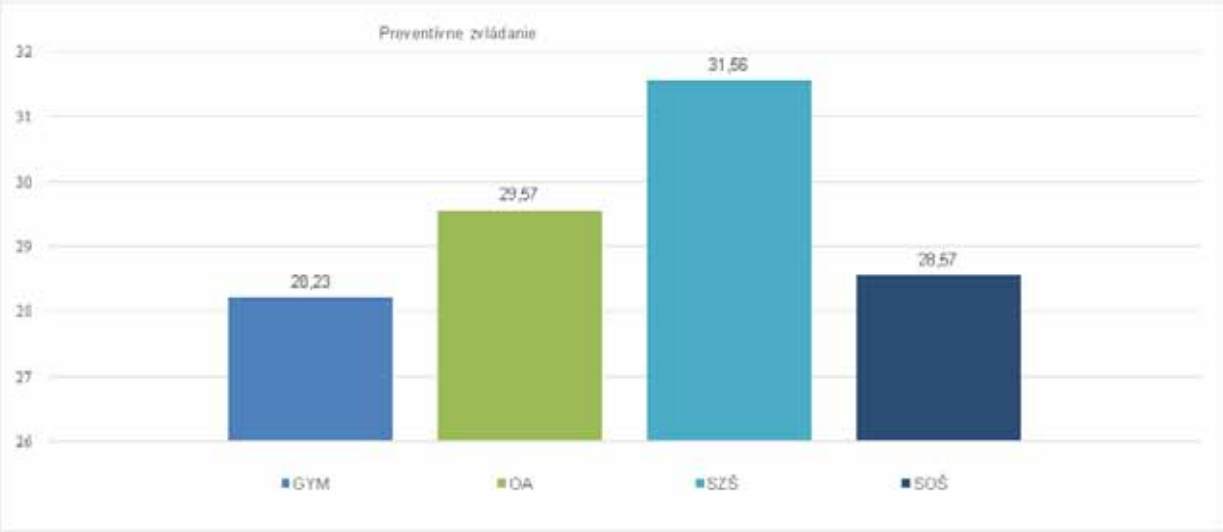
Preventívne zvládanie

Tab. 6 Viacnásobná komparácia súborov (štyroch typov stredných škôl) v preventívnom zvládaní

Preventívne zvládanie	*SOŠ*	*SZŠ*	*OA*
GYM	*0,333*	***3,329*** **	*1,338*
SOŠ		***2,996*** **	*1,005*
SZŠ			*1,991*

*Poznámka: GYM – gymnázium, OA – obchodná akadémia, SZŠ – stredná zdravotnícka škola, SOŠ -stredná odborná škola, ** - p < 0.01*

Graf 3 Priemerné hodnoty študentov štyroch typov stredných škôl v preventívnom zvládaní



Výsledky poukazujú na štatisticky významne vyššiu mieru preventívneho zvládania u študentov strednej zdravotníckej školy v porovnaní so študentmi gymnázia aj strednej odbornej školy. Oba rozdiely sú vecne významné na strednej úrovni (d1=0,75; d2=0,59).

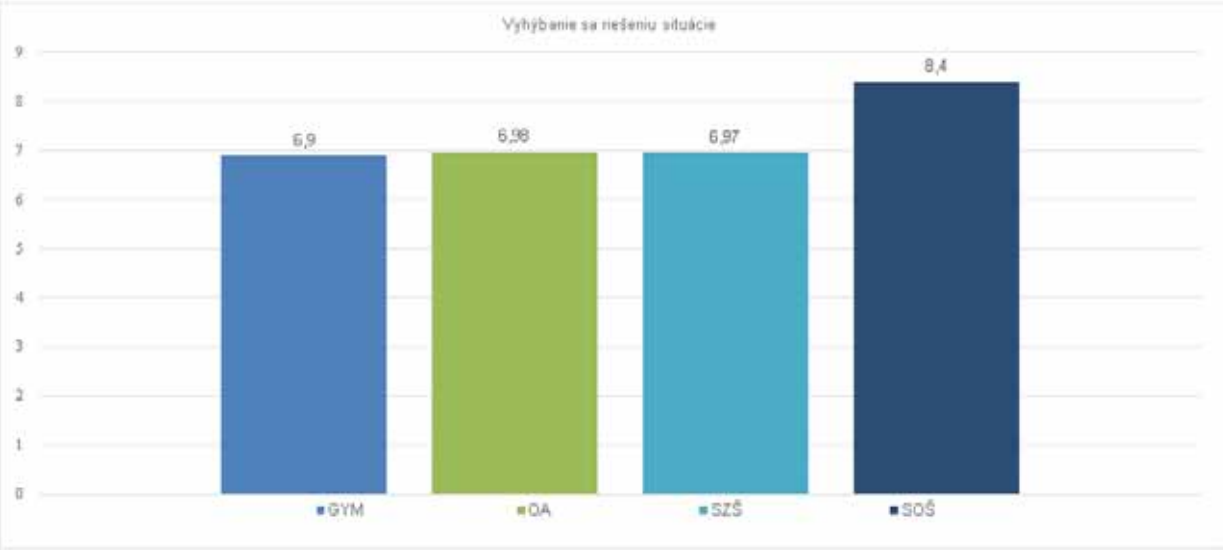
Vyhýbanie sa riešeniu situácie

Tab. 7 Viacnásobná komparácia súborov (štyroch typov stredných škôl) vo vyhýbaní sa riešeniu situácie

Vyhýbanie sa riešeniu situácie	*SOŠ*	*SZŠ*	*OA*
GYM	***1,500*** **	*0,069*	*0,076*
SOŠ		***1,431*** **	***1,424*** **
SZŠ			*0,007*

*Poznámka: GYM – gymnázium, OA – obchodná akadémia, SZŠ – stredná zdravotnícka škola, SOŠ -stredná odborná škola, ** - p < 0.01*

Graf 4 Priemerné hodnoty študentov štyroch typov stredných škôl vo vyhýbaní sa riešeniu situácie



Vo vyhýbaní sa riešeniu situácie sa preukázal štatisticky významný rozdiel u študentov strednej odbornej školy voči gymnáziu, obchodnej akadémii aj strednej zdravotníckej škole, pričom študenti strednej odbornej školy skórujú oproti všetkým školám vyššie. Vecná významnosť nadobudla hodnoty: d=0,77 (rozdiel medzi SOŠ a gymnáziom), d=0,76 (rozdiel medzi SOŠ a OA) , d=0,71 (rozdiel medzi SOŠ a SZŠ). Vo všetkých prípadoch teda ide o stredný efekt rozdielu.

3.2. Vzťah proaktívneho zvládania s jasnou predstavou o budúcnosti a rozhodnutím študovať na vysokej škole

Korelovali sme stratégie zvládania s premennými, ktoré podľa našich predpokladov majú poukazovať na proaktivitu jednotlivca, a ktorými sme chceli inak operacionalizovať proaktívne zvládanie.

Tab. 8 Korelácie stratégií zvládania s premennými týkajúcimi sa predstavy o budúcnosti a rozhodnutia študovať na VŠ

r_s	*Predstava o budúcnosti*	*Rozhodnutie študovať na VŠ*	*Rozhodnutie pre konkrétny odbor VŠ*	*Počet odborov VŠ*
Proaktívne zvládanie	***0,244*** **	***0,213*** *	***-0,194*** *	*-0,082*
Reflektívne zvládanie	*0,011*	*0,029*	*0,020*	*-0,190*
Strategické plánovanie	*-0,14*	*0,076*	*-0,72*	*-0,076*
Preventívne zvládanie	***0,201*** *	***0,219*** *	***-0,211*** *	*-0,211*
Vyhľadávanie emočnej opory	*-0,120*	***0,201*** *	*-0,141*	*-0,089*
Vyhľadávanie inštrument. opory	*-0,087*	*0,169*	*-0,127*	*0,052*
Vyhýbanie sa riešeniu	*-,018*	*-0,082*	*0,008*	*0,032*

*Poznámka: * - p < 0.05, ** - p < 0.0, rs – Spearmanov korelačný koeficient*

Proaktívne riešenie situácie a preventívne zvládanie významne pozitívne korelujú s predstavou o budúcnosti a rozhodnutím študovať na vysokej škole a negatívne s rozhodnutím pre konkrétny odbor vysokej školy. Vyhľadávanie emočnej opory významne pozitívne súvisí s rozhodnutím študovať na vysokej škole. Všetky zistené vzťahy sú slabé.

4. Diskusia

Cieľom predkladanej štúdie bolo skúmať rozdiely v koncepcii proaktívneho zvládania u študentov rôznych odborov stredných škôl. Zamerali sme sa na 4 typy stredných škôl, ktoré sa líšia svojim zameraním, a to: gymnázium, obchodná akadémia, stredná zdravotnícka škola a stredná odborná škola. Druhým cieľom štúdie bolo skúmanie súvislosti proaktívneho zvládania s predstavou o budúcnosti a rozhodnutím študovať na vysokej škole.

4.1. Rozdiely v proaktívnom zvládaní u študentov rôznych odborov stredných škôl

Zistili sme, že študenti skúmaných štyroch typov stredných škôl sa líšia v proaktívnom zvládaní, a to konkrétne v štyroch stratégiách: proaktívne riešenie situácie, strategické plánovanie, preventívne zvládanie a vyhýbanie sa riešeniu situácie. Naše výsledky sú do veľkej miery konzistentné s výskumom Šolcovej, Lukavského a Greenglassovej (2006), ktorí zistili významné rozdiely u študentov rôznych odborov vysokých škôl v piatich stratégiách zvládania: proaktívne riešenie situácie, strategické plánovanie, preventívne zvládanie, vyhľadávanie emočnej opory a vyhýbanie sa riešeniu situácie. Okrem autormi zisteného rozdielu vo vyhľadávaní emočnej opory ide o rozdiely v tých stratégiách zvládania, v ktorých sa významné rozdiely u študentov rôznych odborov stredných škôl preukázali aj v našom výskume. To, že sme v našom výskume nezistili rozdiel vo vyhľadávaní emočnej opory si vysvetľujeme tým, že skladba odborov vysokých škôl, ktoré porovnávali Šolcová, Lukavský a Greenglassová (2006) sa svojim zameraním líšila od niektorých odborov stredných škôl, ktoré boli skúmané v našom výskume. Šolcová, Lukavský a Greenglassová (2006) porovnávali vo svojej štúdii štyri odbory vysokých škôl: psychológov, ekonómov, humanitných študentov a technikov.

V našej štúdii sme skúmali proaktívne zvládanie u študentov gymnázia, obchodnej akadémie, strednej zdravotníckej školy a strednej odbornej školy stavebnej. Podobnosť medzi odbormi vysokých škôl skúmaných Šolcovou, Lukavským a Greenglasovou (2006) a nami skúmanými odbormi stredných škôl vnímame najmä v prípade ekonomickej vysokej školy a strednej školy typu obchodná akadémia. Absolvent obchodnej akadémie je stredoškolsky vzdelaný pracovník so vzdelaním potrebným na vykonávanie ekonomických činností spojených so získavaním a spracúvaním informácií pre výkon obchodno-podnikateľských funkcií (Pedagogická dokumentácia, 2006). Stredná škola typu obchodná akadémia je podobne ako aj ekonomické odbory vysokých škôl orientovaná na vzdelávanie a výkon ekonomických činností. Ďalšiu podobnosť vnímame medzi vysokoškolákmi psychológmi a nami skúmanými študentmi strednej zdravotníckej školy a to vzhľadom k tomu, že v oboch prípadoch ide o pomáhajúce profesie vyznačujúce sa prácou s ľuďmi (Jankovský, 2003), i keď na druhej strane je zameranie každej zo zmienených profesií pomerne špecifické. Ďalej sme v našej štúdii skúmali študentov strednej odbornej školy so stavebným zameraním a študentov gymnázia, ktorého obdobu nevieme nájsť u vysokých škôl, nakoľko práve na gymnáziu prebieha všeobecné vzdelanie pripravujúce študenta najmä na štúdium na vysokej škole (Výchova a vzdelávanie v stredných školách, nedat.). Vzhľadom na určité odlišnosti v skladbe porovnávaných vysokoškolských odborov v štúdii Šolcovej, Lukavského a Greenglasovej (2006) a nami skúmaných odborov stredných škôl, sme sa v našom výskume nedopracovali k úplne identickým rozdielom ako uvedení autori. Každopádne však naše zistenia poukazujú na to, že rozdiely v proaktívnom zvládaní vzhľadom na typ školy, ktoré boli zistené v predošlých výskumoch u študentov vysokej školy (napr. Šolcová, Lukavský & Greenglass, 2006; Selvek, 2003), sa prejavujú už aj u adolescentov na úrovni strednej školy, čo bolo cieľom zistiť v predkladanej štúdii. Na významné rozdiely u študentov rôznych odborov stredných škôl zistené v štyroch stratégiách zvládania sa v nasledujúcom texte pozrieme bližšie a zameriame sa na to, medzi ktorými dvojicami škôl sa rozdiely v jednotlivých stratégiách zvládania ukazujú.

V stratégii ***proaktívneho riešenia situácie*** sme zdokumentovali rozdiel medzi obchodnou akadémiou a strednou odbornou školou, pričom študenti obchodnej akadémie dosahovali vyššiu úroveň proaktívneho riešenia situácie, ktoré predstavuje autonómne stanovovanie cieľov a ich sebaregulačné dosahovanie (Greenglass et al., 1999). Výsledok je v súlade s výskumom Šolcovej, Lukavského a Greenglassovej (2006), kde ekonómovia skórovali pomerne vysoko oproti študentom ostatných odborov vysokých škôl v proaktívnom riešení situácie. Obe ekonomicky zamerané typy škôl, vysoká škola ekonomická aj stredná škola typu obchodná akadémia, vykazujú v proaktívnom riešení situácie v porovnaní s inými odbormi podobné výsledky, pravdepodobne vzhľadom na ich podobné ekonomické zameranie.

Ďalšou stratégiou zvládania, kde boli zistené rozdiely u študentov rôznych odborov stredných škôl bolo ***strategické plánovanie.*** Konkrétne išlo o rozdiel medzi obchodnou akadémiou a strednou odbornou školou ako aj strednou zdravotníckou školou, pričom v oboch prípadoch vykazovali študenti obchodnej akadémie nižšiu úroveň strategického plánovania. Výsledok v tomto prípade nekorešponduje so zisteniami Šolcovej, Lukavského a Greenglassovej (2006), kde študenti ekonomických odborov skórovali v strategickom plánovaní vyššie oproti ostatným vysokoškolských odborom. Vysvetľujeme si to tým, že v našej štúdii sme ekonomicky orientovanú obchodnú akadémiu porovnávali s typmi stredných škôl, ktoré sa v niektorých prípadoch odlišujú od vysokoškolských odborov, s ktorými ekonómov vo svojej štúdii porovnávali Šolcová, Lukavský a Greenglassová (2006). Ide napríklad o strednú zdravotnícku školu, ktorá oproti obchodnej akadémii skórovala v strategickom plánovaní vyššie, čo však vzhľadom na výskum Liho a Lamberta (2008) nie je prekvapivý výsledok, nakoľko autori zistili, že najčastejšie vyskytujúcou sa stratégiou zvládania u zdravotných sestier je plánovanie. Zistenia by tak mohli naznačovať, že stratégia plánovania je pomerne využívaná už aj u študentov pripravujúcich sa na povolanie zdravotnej sestry.

Študenti strednej zdravotníckej školy neskórujú podľa našich výsledkov relatívne vysoko len v strategickom plánovaní, ale tiež v preventívnom zvládaní. Zistili sme, že študenti strednej zdravotníckej školy majú významne vyššiu mieru ***preventívneho zvládania*** v porovnaní s gymnáziom a strednou odbornou školou. Preventívne zvládanie je podľa Greenglassovej et al. (1999) prevencia, iniciácia prípravy ešte predtým než sa stresory naplno rozvinú. Práve prevencia a preventívna zdravotná starostlivosť je súčasťou zdravotníckych povolaní, aj povolania zdravotnej sestry, a preto sa domnievame, že už aj študenti pripravujúci sa na povolanie sestry využívajú im typickú prevenciu nielen v rámci zdravotnej starostlivosti, ale aj v boji proti stresorom v podobe preventívneho zvládania záťažových situácií. Navyše podľa Paškovej a Rapčíkovej (2020) väčšina štúdií dokazuje u sestier preferenciu efektívnych a aktívnych copingových stratégií, napr. (Li & Lambert, 2008) a zároveň výskum autoriek ukazuje nižšiu mieru využívania vyhnutia sa problému u zdravotných sestier. V súlade s uvedeným sú aj zistenia nášho výskumu, kde študenti pripravujúci sa na povolanie zdravotnej sestry dosahovali (v porovnaní s určitými odbormi) vyššiu mieru pozitívnych a efektívnych zvládacích stratégií, akými sú strategické plánovanie a preventívne zvládanie a naopak nižšiu mieru vyhýbania sa riešeniu situácie.

Vyhýbanie sa riešeniu situácie je poslednou stratégiou, v ktorej sme u študentov zistili rozdiely vzhľadom na odbor strednej školy. Študenti strednej odbornej školy dosahovali vyššiu mieru vyhýbania sa riešeniu situácie v porovnaní so študentmi všetkých

ostatných skúmaných škôl, t.j. v porovnaní so študentmi gymnázia, strednej zdravotníckej školy aj obchodnej akadémie. Zistenia poukazujú na to, že študenti strednej odbornej školy v porovnaní s ostatnými odbormi viac využívajú odďaľovanie riešenia ako je podľa Greenglassovej et al. (1999) charakterizovaná stratégia vyhýbania sa riešeniu situácie. Možným vysvetlením výsledku môže byť aj iné zastúpenie pohlavia vo vzorke strednej odbornej školy v porovnaní s ostatnými odbormi. Vzorka strednej odbornej školy bola tvorená iba chlapcami (čo však odráža prirodzené zastúpenie pohlavia v danom stredoškolskom odbore). Výskum Hudákovej a Sollára (2016) ukázal, že u mužov vyhýbanie sa riešeniu situácie pozitívne predikuje spokojnosť so životom, čím môže byť u mužského pohlavia táto stratégia viac využívaná, pričom podľa Belovičovej a Romanovej (2013) nemusí byť vyhýbanie sa riešeniu situácie chápané len maladaptívne. Formulácia položiek tejto škály naznačuje, že vyhýbanie je len dočasné, s neskorším riešením problému a preto autorky považujú jeho použitie v niektorých situáciách ako adaptívne a opodstatnené.

4.2. Proaktívne zvládanie, jasná predstava o budúcnosti a rozhodnutie pre štúdium na vysokej škole

Druhým cieľom štúdie bolo zisťovanie súvislosti ***proaktívneho zvládania s jasnou predstavou o budúcnosti a s rozhodnutím študovať na vysokej škole***, nakoľko sme predpokladali, že uvedené premenné môžu poukazovať na proaktivitu jednotlivca. Chceli sme týmto spôsobom inak operacionalizovať proaktívne zvládanie a zistiť, či na základe zmienených premenných môžeme usudzovať na určitú úroveň proaktívneho zvládania, resp. stratégií zvládania v rámci konceptu proaktívneho zvládania. Zistili sme pozitívny vzťah proaktívneho riešenia situácie a preventívneho zvládania s predstavou o budúcnosti, rozhodnutím študovať na vysokej škole a rozhodnutím pre konkrétny odbor vysokej školy. Zistenia naznačujú, že čím má človek vyššiu mieru proaktívneho riešenia situácie a preventívneho zvládania, tým má jasnejšiu predstavu o budúcnosti, je pevnejšie rozhodnutý pre štúdium na vysokej škole a má jasnejšie vymedzený odbor vysokej školy, ktorý by chcel študovať. Na druhej strane výskum Baňasovej, Duchoslavovej a Dančovej (2019) zistil, že väčšina vysokoškolských študentov nevykazuje počas štúdia súrodý vzorec kariérovej identity, a teda nie sú pevne rozhodnutí o svojej ďalšej budúcnosti, čo môže byť vysvetlením pre slabú silu zistených vzťahov v našej štúdii. Dôvodom slabých vzťahov tiež môže byť to, že každá z premenných skúmaných vo vzťahu s proaktívnym zvládaním meraným dotazníkom PCI – A bola meraná len jednou nami vytvorenou otázkou. Vzťahy sa však preukázali v očakávanom smere. Jedna zo skúmaných premenných, ktorá podľa nás taktiež mala poukazovať na proaktivitu jednotlivca, a to počet odborov vysokých škôl, nad ktorými participant uvažuje, nevykazovala významný vzťah ani s jednou stratégiou zvládania dotazníka PCI-A. Avšak podobne ako v predošlých prípadoch, u väčšiny stratégií zvládania sa prejavil aspoň očakávaný smer vzťahu.

4.3. Limity a odporúčania pre ďalší výskum

Za limit výskumu považujeme nerovnomerné rozloženie pohlavia v porovnávaných skupinách študentov rôznych odborov stredných škôl. Vzorka strednej zdravotníckej školy bola tvorená vo väčšine dievčatami a vzorka strednej odbornej školy stavebnej bola tvorená len chlapcami, avšak ide o prirodzené zastúpenie pohlaví v daných študijných odboroch stredných škôl. Za limit tiež považujeme to, že sme sa zamerali len na vybrané typy stredným škôl. Do budúceho výskumu odporúčame skúmať proaktívne zvládanie aj u študentov iných typov stredných škôl, akým je napr. umelecky orientované konzervatórium alebo športovo zameraná stredná škola.

5. Záver

Predkladaná štúdia bola zameraná na zisťovanie rozdielov v koncepcii proaktívneho zvládania u študentov rôznych odborov stredných škôl (gymnázium, obchodná akadémia, stredná zdravotnícka škola, stredná odborná škola). Rozdiely v proaktívnom zvládaní vzhľadom na typ školy, ktoré boli zistené v predošlých štúdiách u dospelých študujúcich na vysokej škole (napr. Šolcová, Lukavský & Greenglass, 2006) sa podľa nášho výskumu prejavujú už aj v adolescentnom veku u študentov stredných škôl. Zistili sme, že študenti skúmaných štyroch typov stredných škôl sa líšia v proaktívnom zvládaní, a to konkrétne v štyroch stratégiách: proaktívne riešenie situácie, strategické plánovanie, preventívne zvládanie a vyhýbanie sa riešeniu situácie.

Poďakovanie

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu UGA 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). 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. (2018b). 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. (2018c). 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., 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 konference (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 konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 209-218). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Belovičová, S., & Romanová, M. (2013). Verification od the psychometric properties of the Proactive coping inventory (PCI). In E. Sollárová et al. (Eds.), *Helping profesions- current theory and research* (177-201). Krakow: Scienta, Ars, Educatio.

Dančová, K., Sollár, T., & Romanová, M. (2019). *An overview of coping strategies used by patients after stroke, 2019.* Pomáhajúce profesie, 2(2), 5-17.

Daniel, J., Romanová, M., & Sollár, T. (2002). Novšie metodické prístupy k stratégii správania. In *Zvládanie záťaže, jej diagnostika a výcvikové program* (7-12). Nitra: UKF.

Greenglass, E. (2002). Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges* (pp. 37-62). London : Oxford university Press.

Greenglass, E. R., & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being: Testing for mediation using path analysis. *European Psychologist*, 14(1), 29-39.

Greenglass, E., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L., & Taubert, S. (1999). The proactive coping inventory (PCI): A multidimensional research instrument. In *20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society* (STAR), Cracow, Poland. Retrieved from: http://www.psych.yorku.ca/greenglass/pdf/1999-PCI-Paper-Cracow-Poland.pdf

Greenglass, E. R., Schwarzer, R., & Laghi, F. (2008). The proactive coping inventory for adolescents (PCI-A). Získané 9. februára 2021 z https://estherg.info.yorku.ca/greenglass-pci/

Hudáková, M. (2015). *Proaktívna osobnosť ako prediktor subjektívnej spokojnosti so životom (diplomová práca).* Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Hudáková, M., & Sollár, T. (2016). 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.

Jankovský, J. (2003). *Etika pro pomáhajíci profese*. Praha: Triton.

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.

Kirby, E. G., Kirby, S. L., & Lewis, M. A. (2002). A Study of the Effectiveness of Training Proactive Thinking 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(7), 1538-1549.

Kuric, J. (1997). *Kompendium ontogenetickej psychológie*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF.

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

Li, J., & Lambert, V. A. (2008). Workplace stressors, coping, demographics and job satisfaction in Chinese intensive care nurses. *Nursing in critical care,* 13(1), 12-24.

Ouwehand, C., de Ridder, D. T., & Bensing, J. M. (2008). Individual differences in the use of proactive coping strategies by middle--aged and older adults. *Personality and Individual Differences*, 45(1), 28-33.

Pašková, L., & Rapčíková, T. (2020). Vzťah vybraných osobnostných čŕt sestier a preferencie ich copingových stratégií. *Zdravotnícke listy*, 8(1), 47-53.

Pedagogická dokumentácia (2006). Získané 15. marca 2013 z http://www.obchars.sk/profil/63176_obchodna_akademia.pdf

Schwarzer, R. (1999). *The Proactive Attitude Scale (PA Scale).* Retrieved from: http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Proactive_Attitude/proactive_attitude.htm

Schwarzer, R., & Knoll, N. (2003). Positive coping: Mastering demands and searching for meaning. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 393-409.

Schwarzer, R., & Taubert, s. (2002). Tenacious Goal Pursuits and Striving Toward Personal Growth: Proactive Coping. In *E. Fydenberg (Ed.), Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (pp. 19-35). London: Oxford University Press.

Selvek, P. (2003). *Proaktívne zvládanie a anxieta (ročníková práca).* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Solgajová, A., Sollár, T., & Vörösová, G. (2015). Gender, age and proactive coping as predictors of coping in patients with limb amputation. *Kontakt*, 17(2), 67-72.

Sollár, T., & Ritomský, A. (2002). *Aplikácie štatistiky v sociálnom výskume*. Nitra : UKF.

Sollár, T., Romanová, M., & Greenglass, E. (2016). *The proactive coping inventory for adolescents* (PCI - A) – slovak version. Získané 9. februára 2021 z https://estherg.info.yorku.ca/files/2014/09/PCI-A-Slovak-version_Adolescents.pdf?x53209

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.

Sollár, T., & Sollárová, E. (2009). Proactive coping from the perspective of age, gender and education. *Studia psychologica*, 51(2/3), 161 -166.

Šolcová, I., Lukavský, J., & Greenglass, E. (2006). Dotazník proaktivního zvládání životních nároků. *Československá psychologie*, 50(2), 148-162.

Vagnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Výchova a vzdelávanie v stredných školách (nedat.). Získané 9. februára 2021 z http://www.minedu.sk/vychova-a-vzdelavanie-v--strednych-skolach/

PROŽÍVÁNÍ SITUACÍ SPOJENÝCH S DISTANČNÍ VÝUKOU U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

EXPERIENCING SITUATIONS ASSOCIATED WITH DISTANCE STUDIES IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Josef NOTA

Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Česká republika, josefnota@seznam.cz

Abstrakt: *Současná protipandemická opatření kladou specifické nároky na všechny aktéry výchovně vzdělávacího procesu. Cílem tohoto příspěvku bylo za pomocí kvalitativní metodologie zjistit, jak děti mladšího školního věku vnímají, prožívají, popisují a hodnotí situace, do kterých se dostaly v souvislosti se zavedením distančního způsobu vzdělávání. Ve výzkumu se ukázalo, že podstatným faktorem vstupujícím do těchto situací je rodičovská intervence, která má zásadní vliv na to, jak dítě distanční výuku prožívá. Rodič je totiž díky zmiňované neobvyklé situací v roli amatérského pedagoga, který je limitován potencionálními možnostmi situace i vlastními schopnostmi se zhostit nové role.*

Klíčová slova: *distanční výuka; pedagog; žák; rodič; škola.*

Abstract: *The contemporary anti-pandemic restrictions bring specific demands on all parts of the educational process. This topic, using the qualitative methods, aims to ascertain how the children of younger school age perceive, experience, describe and evaluate the situations they face due to distance education being introduced. The research reveals that the essential factor entering such situations is the parental intervention that essentialy influences the experience the child goes through during the distant teaching. In connection with the unusual situation mentioned, the parent is put into the role of an amateur teacher which is limited by the situational potential and also their own abilities to cope with their new role.*

Keywords: *distance education; teacher; student; parent; school.*

1. Úvodem k výzkumu

Málotřídní vesnická škola v jižních Čechách v obci Petříkov má v současnosti 35 žáků. V prvním a druhém ročníku je dohromady patnáct žáků, dvacet žáků je v ročníku třetím, čtvrtém a pátém.

Od 18.listopadu 2020 se škola otevřela pouze pro žáky prvních a druhých ročníků, 30. listopadu 2020 nastoupili do školy i ostatní žáci. Po skončení vánočních prázdnin v novém roce byla škola otevřena opět pouze pro první a druhé ročníky této školy. Tento stav k dnešnímu dni (konec ledna 2020) zatím trvá.

Je 11. prosince a blíží se Vánoce. Tradiční školní akce (vánoční besídka, rozsvícení vánočního stromu a zpívání koled) se poprvé (od otevření školy v devadesátých letech) konat nebudou. Děti se zúčastňují výuky desátý školní den od znovuotevření. Všichni máme na ústech roušky, dodržujeme od sebe pokud možno doporučenou vzdálenost, zatím děti ještě nevědí, že po vánočních prázdninách v lednu do školy nenastoupí.

Evička (9 let) čte svůj autorský text, ve kterém zmiňuje téma protipandemických opatření:

„Tato doba je nejpodivnější, jakou lidstvo kdy zažilo. Školy jsou zavřené, obchody jsou prázdné a nemocnice jsou plné. Ekonomika visí na vlásku, protože hodně zaměstnanců (a vůbec hodně lidí) má covid-19. Přestože je ale hodně věcí asi v čudu, tak máme furt svojí hlavu. Ano, není to dobré. Ta doba nás asi i zkouší, jestli se dokážeme doma učit a vůbec být doma. No a ještě něco: byly přece i horší doby. Doby, za kterých se střílelo do lidí - nebo se lidi za svoje názory i upalovali a kdo ví, co ještě. Ale povídám Vám – je to jen zkouška…“

Ota (10 let) se hlásí: *„Já myslím, že Eva má v tom textu pravdu, lidem ta doba prostě úplně leze na mozek!“*

V základní škole v Petříkově jsem zaměstnán desátý rok jako učitel a vychovatel, v současné době již jen na část úvazku. Každý pátek se třetím, čtvrtým a pátým ročníkem v rámci „Komunikační a slohové výchovy“ čteme volně zadané, autorské texty a vedeme nad nimi dialog. Před vánočními prázdninami jsem měl možnost se po (relativně) dlouhé době s dětmi vidět i jinak, než jen prostřednictvím obrazovek. Právě „covidová“ doba v dětech velmi rezonovala. Tak vznikl impuls udělat sondu do těch autorských textů, ve kterých děti měly potřebu zformulovat výpovědi týkající se nestandardní situace, do které se dostaly díky distanční výuce. Ukázalo se, že pro zkoumání zmiňovaného jevu data ze samotných autorských textů nestačí. S dětmi jsem proto vedl individuální, hloubkové, nestrukturované rozhovory. Nahrával jsem také neformální skupinové diskuze o přestávkách. Ukázalo se, že pro hlubší pochopení příčin je nutné se doptávat také rodičů konkrétních dětí, aby byl obraz (pokud možno) více komplexní. K němu pomohly i nestrukturované rozhovory s pedagogickým týmem, který s rodinami dětí dané školy intenzivně komunikuje po dobu trvající distanční výuky.

2. Výzkumný problém a výzkumné otázky

Světová zdravotnická organizace prohlásila onemocnění covid-19 za pandemii 12. března 2020. Naplno se aktérů prvního stupně zmiňované školy dotkl zákaz osobní přítomnosti žáků na vzdělávání s účinností od 14. října 2020. Tento zákaz představil výzvu: bylo nutné se začít vyrovnávat se zákazem kontaktní výuky a přizpůsobit se distančním formám vzdělávání.

Distanční vzdělávání je v nejširším slova smyslu charakterizováno jako forma studia, při níž není studující pod přímým dohledem učitele, řídí se podle individuálního plánu a subjekt studia má možnost zadané úkoly konzultovat s učitelem na dálku (Průcha, Míka, 2000). Zkušenosti s úspěšnou realizací distanční výuky mají spíše školy v zahraničí, zejména u žáků staršího školního věku a studentů středních a vysokých škol. V odborných studiích jato forma vzdělávání prezentována spíše jako vhodný doplněk k prezenční výuce (Kennedy & Ferding, 2018). Distanční vzdělávání má mnohé přednosti (Kalhous & Obst, 2002): flexibilitu (časovou i obsahovou), značné možnosti individualizace (zvolení si vlastního tempa vzdělávání se, možnost využívat nejrůznější zdroje informací a komunikačních technologií). Limity a rizika distančního způsobu vzdělávání je možné nalézt např. v technických znalostech a dovednostech aktérů edukace, v nedostatečné motivaci k překonání nástrah způsobených výukou „na dálku“, či v náročné přípravě kvalitně vedené distanční výuky (Bednaříková, 2013; Zlámalová, 2007).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v souvislosti s protipandemickými opatřeními zveřejňuje program obsahující sedm hlavních podmínek pro distanční výuku (MŠMT, 2020). UNESCO (2020), aktivuje portál, který slouží jako podpora distanční výuky: učitelům jsou prezentovány nejrůznější postupy pro efektivní způsoby výuky na dálku. V návaznosti na tento akt Národní pedagogický institut otevírá svůj portál „Vzdělávání#NaDálku“, ve kterém předkládá „příklady dobré praxe“ (MŠMT, 2020).

Koronavirová pandemie způsobila ve většině zemí úplné zavření škol: dopady tohoto uzavření aktuálně není možné reflektovat a vyvodit konkrétní důsledky (Sintema, 2020). Pro pochopení problematiky je ale možné za pomocí kvalitativních sond realizovat lokálně specifické sondy, které ilustrují specifické jevy, jejichž popis napomáhá čtenářům k pochopení konkrétních problémů.

Výzkumným problémem je aktuální a nepochybně nestandardní situace dopadající na všechny aktéry námi vybrané školy. Otevírá se tak prostor pro hlubší zkoumání. Záměrem je proto zjistit, jak žáci v konkrétní škole prožívají situace, které vznikají v souvislosti s distanční výukou, která představuje v současnosti dominující vzdělávací formu (zejména pro třetí, čtvrtý a pátý ročník ZŠ).

S ohledem na vzniklou situaci ve školní praxi je zformulovanou výzkumnou otázkou: *Jak prožívají děti mladšího školního věku situace spojené s distanční výukou? Sekundární otázky: Jaké faktory ovlivňují distanční výuku u dětí mladšího školního věku? Jaký je pohled rodičů na to, jak děti prožívají situace spojené s distanční výukou? Jak samotní rodiče v situaci distanční výuky figurují?*

3. Metodologie výzkumu, respondenti, zdroje dat a jejich analýza

Vstup do výzkumu byl veden snahou získat integrovaný pohled na kontextovou logiku. Hlavní výzkumné otázce odpovídá kvalitativní přístup, neboť v položené otázce je usilováno o získání hloubkového vhledu popisem případů, rozkrytí některých ne zcela jasných jevů (Švaříček & Šeďová, 2007).

Základnou dat byly hloubkové, nestrukturované rozhovory s 20 žáky základní školy, hromadné diskuze s nimi a obsahová analýza autorských textů napsaných samotnými dětmi. Přesněji k respondentům: jednalo se o 4 žáky třetího ročníku, 6 žáků čtvrtého ročníku a 5 žáků pátého ročníku ZŠ. Dalším respondentem pro nestrukturovaný, hloubkový rozhovor, byl ředitel dané školy (věk 36 let, 12 let kontinuální pedagogické praxe). V souladu s kvalitativní metodologií se ukázalo, že pro hloubkové rozkrytí některých jevů je nutné využít i dalších z dostupných zdrojů dat, původní (obecnější) otázka totiž generovala otázky nové, které probíhající výzkum dále specifikovaly. Průběh výzkumu měl emergentní, pružný charakter a musel reagovat na okolnosti výzkumu (např. Hendl, 2005). Z toho důvodu bylo zapotřebí realizovat dodatečně ještě rozhovory se čtyřmi rodiči zmíněných žáků (respondentů) z dané školy: maminkou Martou (39 let), Annou (41 let) a s rodiči Boženou (36 let) a Denisem (36 let). Všechna jména respondentů byla pro potřeby výzkumu anonymizována.

Data z rozhovorů a hromadných diskuzí 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 vynořily (Strauss & Corbinová, 1999). Data byla analyzována s vědomím rizika „nadinterpretace“ (ambice nacházet v datech něco, co v nich ve skutečnosti není a promítat do nich tak své implicitní teorie). Následující kapitoly rozebírají kategorie vzniklé výše uvedeným způsobem, úryvky z rozhovorů slouží pro ilustraci sdělení.

4. Kamarádi a sourozenci

Martin (8 let): *„Když jsem byl doma v době karantény, nudil jsem se a učení mě nebavilo. Stýskalo se mi po učení a kamarádech. Bavilo mě ale volat si s učitelem přes počítač. Vždycky nám to mamka připravila a pak jsme netrpělivě čekali. Až to pak najednou udělalo crrrrrr!, crrrrrrr! a začali jsme se učit. Ale lepší je to ve škole. Když jsem přišel do školy, měl jsem velikou radost, protože ve škole je to prostě nejlepší.“*

Já: *„A proč?“*

Martin: *„…Kvůli kamarádům.“*

V rozhovorech s dětmi se jednoznačně ukázalo, že opětovné navázání „školních“ sociálních vztahů je pro děti dobrým důvodem pro to, aby návrat do školního prostředí nehodnotily tak příkře. Zde najdeme množství rozdílů. Žáky si můžeme schematicky rozdělit na „místňáky“ a „lufťáky“, tedy děti s trvalým bydlištěm v obci, kde sídlí škola a děti do školy dojíždějící z okolních obcí. Zdálo by se, že dětí, které mají v obci, kde sídlí škola i trvalé bydliště je úplně jedno, zda se s vrstevníky potkávají formálně v prostorách školy nebo neformálně na obecním hřišti. Kdyby ovšem spolu obě skupiny nebyly provázány vztahovými sítěmi. Protipandemická opatření proto způsobila dočasné odloučení obou skupin. „Místňáci“ si na sebe tedy zbyli a vrátila se tak uměle doba, kdy školu navštěvovali pouze žáci z dané obce. Toto odloučení je vnímáno jako bolestné pouze v případě, pokud byly kamarádské vztahy mezi konkrétními dětmi pozitivní:

Pavel (10 let): *„Já jsem si tu karanténu fakt užil, já jsem doma totiž hodně jezdil na kole s kamarádama…“*

Já: *„Rozumím. Chyběla Ti vlastně v něčem škola?“*

Pavel: *„Ne. Já mám vlastně všechny kamarády v okolí domova a ne školy. Ty, které jsem měl ve škole mi už odešli na druhý stupeň, já jsem tady v současnosti nejstarší…Těšil jsem se na Béďu, Jindru…“*

Já: *„Takže na kamarády jsi se těšil?“*

Pavel: *„No…Prostě… Ne na všechny…“*

I v dalších výpovědích dětí se ukázalo, že vrstevnická skupina hraje v prožívání distanční výuky velkou roli. Děti ze samot nebo ty, které jsou fixovány na školní sociální skupinu si velmi často musely vystačit se sourozenci:

Kateřina (8let): *„Strašně jsem se těšila už do školy. Doma jsem se musela učit sama, matematiku a všechno. A byla tam strašná nuda.“ Já: „To mi musíš vysvětlit. Doma se nudíš a ve škole ne?“ Kateřina: „No, ve škole se nenudím. Tady mám kamarády. Doma mě jen otravuje brácha. Ale strašně.“*

„Otravující sourozenec“ v domácích podmínkách improvizované výuky probleskoval i v dalších výpovědích. Při rozhovorech s dětmi se ukázalo, že všední dny dětí v době protipandemických opatření mohou mít i podobu jakéhosi domácího dopoledního vězení. Den začíná vzbuzením od rodiče, který ráno odchází do práce a zaúkoluje děti školními úlohami a případnými domácími pracemi. Sourozenecký svazek nebývá ale vždy harmonický a do prožívání distanční výuky vstupuje „otravující sourozenec“, který „prudí“, škodí, šikanuje:

Honzík (8 let): *„Ty to máš, Katko, ještě dobrý. Já mám doma další tři sourozence. A ještě k tomu všemu mladší!“*

Pohled na intenzivnější interakci mezi sourozenci v době distanční výuky potvrzuje i Anna (41 let), maminka Aloise (10 let), který chodí do školy v Petříkově do čtvrté třídy a Boříka (5 let):

„Situaci zvládají báječně. Jediná úskalí se týkají toho, že se u nich probudila silná intenzita společných interakcí. O co více si spolu hrají, o to více se také vzájemně perou. Protože nemají možnost se setkávat intenzivně s nikým jiným. Poslední dva týdny se jim snažím vymýšlet nějaké aktivity, což s aktuální sněhovou nadílkou jde docela dobře. Pokud je necháš, ať si vyhrají sami, bohužel to ihned sklouzne do nějaké bitky. Za ten rok, kdy jsou školy zavřené se kluci docela sehráli. Přiblížili se k sobě. Protože když chodili každý do své školky a do školy, potkali se až odpoledne. Zájem vidět se vzájemně byl nulový, protože už byli po celém dni „vyhraní“ s ostatními dětmi a neměli důvod se ani nějak prát, či strkat. Teď je situace jiná. Jak se chovali a co dělali v institucích se nyní děje doma. Oni si spolu vystačí, i když říkají, že ne. Zaplaťbůh jsou dva, vyhrají si společně – tak nějak po klukovsku.“

Já: *„Alois se nechal slyšet, že se na kamarády těšil…“.*

Anna: *„Kamarádi ve škole jsou samozřejmě k nezaplacení. Když mu ale dvakrát, třikrát do týdne poskytneš partičku dětí, ta sociální potřeba je kompenzovaná. On nepotřebuje chodit do školy, aby se tam něco učil. On tam potřebuje chodit za kámošema. Vlastně: to je pro něj jediný důvod, proč tam chodí.“*

5. Ranní vstávání

Dalším z témat, které v dětech silně rezonovalo, byla změna v ranním brzkém vstávání. Matylda (9 let): *„Nejlepší bylo, že jsme nemuseli vstávat ráno do školy, já jsem vstávala každý den v devět.“* Hubert: *„To já jsem vstával třeba i v jedenáct!“* Franta (9 let): *„Cože?! My museli vstávat ráno v šest s taťkou, když jel do fabriky.“* Ukázalo se, že situace s ranním vstávání může mít několik podob:

1) Děti těch rodičů, kteří mají v zaměstnání ranní směny. Pro takové dítě nepředstavuje distanční výuka žádnou změnu kolem ranního rituálu. Školní třídu supluje dětský pokoj, dopoledne bez fyzické přítomnosti autority. Podle konkrétního přístupu rodičů k distanční výuce vypadá dopolední vztah dětí ke školním povinnostem.

2) Děti rodičů s ranními směnami hlídané babičkou. Prarodič supluje rodičovskou a pedagogickou autoritu. Doba, kdy jsou děti nuceny vstát z postele a začít plnit školní povinnosti se liší podle míry liberalismu či autoritářství konkrétního prarodiče.

3) Děti těch rodičů, kteří pracují z domova nebo jejichž maminky jsou na mateřské dovolené. Doba, kdy jsou děti nuceny vstát z postele a začít plnit školní povinnosti se liší podle míry liberalismu či autoritářství konkrétního rodiče. Do hry v tomto případě vstupuje ještě faktor zaneprázdněnosti rodiče „homeofficem“ a „homeworkingem“. Paradoxem se tak může stát, že dítě sdílí celý den prostor s rodičem, který mu nemůže věnovat pozornost.

4. Element školních přestávek

Není možná překvapující, že silným tahákem, proč by děti kývly na návrat do školních lavic, nejsou přímo školní lavice, ale situace spojené s přestávkovými kratochvílemi. I v této škole se tak ukazuje, že děti se do školy nejvíce těší na přestávky (např. i ve shodě s Blatchford,1998). Častým argumentem dětí na otázku *Proč by mělo smysl se vrátit do školy?*, bylo „možnost stavění si bunkru z větví“ v odlehlé části školního pozemku, stavět si o přestávkách ze stavebnice, hrát si s hračkami, které doma konkrétní dítě nemá, popřípadě si i povídat o přestávkách s učiteli

Alois (10 let): *„No, doma jsem se naučil skvěle prát s bráchou a hodně jsem se vídal s Majkou, která bydlí kousek vedle nás. Ale Stýskalo se mi po škole a kamarádech. A stýskalo se mi po tom venku si s ostatními ze školy hrát. A bál jsem se se hlavně o bunkr u školy. Aby ho nespláchl déšť nebo ho někdo nerozbil.“*

5. Sekající se učitelka

Distanční výuka může být poměrně dramatickou kratochvílí, ze své podstaty. Absence fyzické přítomnosti autority způsobuje neskutečný prostor pro testování nových možností, které až do nedávné doby nepoznaná forma distanční výuky ukrývala. Situace je taková, že děti sedí před obrazovkou techniky, která je může jediným kliknutím poslat do světa tisícikrát zajímavějších podnětů, než je rozpixelovaná tvář jejich třídní učitelky. Ty herecky zdatnější se dokážou tvářit na kameru tak zaujatě, že pedagog nabude dojmu, že je v rámci probíraného tématu v plné pozornosti (až do chvíle, kdy přijde cílená, kontrolní otázka). Výuka online se liší od té běžné tak extrémně, že by to mohlo vydat na samostatný článek, soustřeďme se ale na výpovědi dětí. V nich se nejčastěji zmiňovalo v souvislosti s distanční výukou téma technických problémů:

Kvido (10 let): *„Já jsem hlavně šťastnej, že jsem ve škole kvůli tomu, že nemusím paní učitelku poslouchat přes mobil nebo počítač.“*

Oskar (9 let): *„Onlajn výuka je super děsná, stávalo se běžně, že nešel na počítači zvuk, neslyšeli jsme se. Sekalo se to úplně brutálně.“*

Hubert (10 let): *„Sekající se paní učitelka mě budila snad i v noci.“*

Amálka (9 let): *„Předměty online nejsou úplně příjemný. Ale kam se to hrabe na ZUŠku. Když chtěla paní učitelka něco do počítače zahrát na housle, bylo to tak hnusný vrzání, že se to nedalo ani poslouchat.“*

Já: *„Protože vrzala paní učitelka nebo z důvodu špatného mikrofonu v počítači?“*

Amálka: *„Obojí. My jsme se týraly vzájemně a příšerně si vrzaly do počítačů navzájem.“*

6. Jsme individuální

Na hromadně položenou otázku, zda se děti naučili doma více, než ve škole, 85% zpovídaných dětí bylo přesvědčeno, že ve škole by se naučili více, než když byly doma. Při hloubkových rozhovorech s dětmi jsem ale odkryl, že tím děti myslí čas strávený učením, nikoliv subjektivně vnímanou efektivitu distanční výuky:

Livie (8 let): *„Nejvíce ze všeho se mi líbilo, že jsem se učila doma mnohem rychleji. Odpoledne jsem měla úplně volné na hraní… Tak jsem si třeba něco vyráběla.“*

Elisabeth (8 let): *„Překvapilo mě, že jsem se naučila více. Ale učila jsem se méně.“*

Já: *„Chceš říct, že jsi méně času trávila učením?“*

Elisabeth: *„Jo, třeba jen dvě hodiny denně. Ale umím i tak víc.“*

Čas, který děti tráví v současné době protipandemických opatření prací nad školními úlohami, byl ovšem tak rozdílný, že zjištění nelze v žádném případě paušalizovat:

Alan (10 let): *„Naši chtějí, abych šel na gymnázium. A rozhodně trávím učením více času, než kdybych chodil normálně do školy. Mám samý doučování.“*

Maminka Anna se domnívá, že distanční výuka může být velmi efektivní právě díky individualizování obsahů pro konkrétního žáka, pro aktuální situaci. Jádro distanční výuky přitom spatřuje v přenesení zodpovědnosti na poznávající subjekt:

„Pro mě sebou nese distanční výuka samá pozitiva, nevím jak pro děti. Mám příležitost učit Aloise, že si s informacemi musí poradit sám. Ne, že mu někdo bude říkat, co se má učit a jak. A aby si uvědomil, že když k tomu sedne, tak to má za dvě hodiny hotové a ve škole stejný obsah řeší týden. Je to ohromně rychlé.“

7. Faktor rodičovské (ne)intervence

Marta (39 let, tři děti 6, 9, 11 let): *„Chceš se dozvědět něco o tom, jak naše děti prožívají distanční výuku? Jen to zaznamenej: rodič jako uštvaný otrokář, třímaje v rukou bičiště zcela nedobrovolně, nevěda, v která zádíčka jím prásknout nejdříve a jak. Popiš tiky v oku, mateřský papiňák bouchající nad umolousanými sešity s frekvencí sladěnou s menstruačním cyklem, řev typu: „jestli chceš zůstat nevzdělanej a nemoc' si v životě vybrat školu a práci, Tvoje volba! Tady máš mobil, zavolej řediteli a vyjednej si to s ním sám!!!".*

Popiš uslzené hluboké nádechy a výdechy s vědomým uvolňováním svalů při pohledu do korun stromů na zahradě a nucení se do vděčnosti za to co máme, zatímco hlavou běží bezdětné obrazy kaváren, lattéčka, cheesecaku, konverzace s kamarádkou o literatuře.

Popiš distančkou způsobenou devastaci intimního života manželů, kdy žena usedá v půl desáté ke své kompové práci, zatímco choť přišedší z worku tupě uspává ratolesti a pak se odkulí s kafem (!) za inspektorem Colombem, aby se přes střílečky propracoval v půl čtvrtý ráno do lože.

Vylič sváry rodičů nad přístupem k nucenému domácímu vzdělání („Nehroť to/Jak to mám nehrotit, když Ty na to se..š!").

Babičku pančelku, která jednou týdně s povzdechem „tady to nemá žádnou štábní kulturu" tvrdě přitáhne opratě vzdělávání vnoučků a ještě u toho vyžehlí, pročež matka spolkne všechny její věty, které by měly zůstat nemyšleny a nevysloveny, jakož spolkne i komentované situační vyrvávání otěží rodičovské zodpovědnosti ze svých rukou (svého) řáduchtivou babičkou. Popiš noční sklenky červeného, noční Milky kradené dětem, nadváhu a praskající švy u legín."

Výzkumný terén ukázal, že zjišťovat, jak děti prožívají situace s distanční výukou nelze izolovaně. Vyplynulo na povrch, že faktor rodičovské intervence v celém jevu hraje tak zásadní roli, že ho můžeme považovat za středobod zjištění z celého výzkumu. To potvrzuje i ředitel dané školy, ve které byla data sbírána:

„Jak děti prožívají distanční výuku? To nejde jednoduše říct, je to moc rozdílný…velký element jsou rodiče. Někteří zvládají s dětmi sami a nechtějí školu ani otravovat, třeba (jmenuje příjmení rodin). Není třeba je kontaktovat z naší strany a vyhovuje jim, že dětem na deset minut denně pomohou, protože jejich děti více kontroly ani nepotřebují. A jsou rádi, že děti zbytečně formálně neúkolujeme a nemusí být otráveni hromadným seděním před počítačem. Dokonce se mohou učit i rychleji. Ovšem některé děti situací strádají: ty, které se nezvládají učit sami a rodiče se jim v této oblasti absolutně nevěnují (jmenuje příjmení rodin). Naše škola si dala za úkol pomáhat, ne přidělávat rodičům starosti. Kde je zájem, voláme dětem, úkolujeme, vysvětlujeme."

Dominantním faktorem toho, jak na děti působí distanční výuka v této konkrétní škole, je tedy zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu. Toto zapojení si můžeme představit jako jakousi pomyslnou osu (např. od nuly do deseti), na jejímž krajním pólu vlevo se nacházejí rodiče, kteří se dítěti na domácím vzdělávání nevěnují vůbec, vpravo se naopak nacházejí rodiče, kteří se dítěti věnují přesné v takovém rozsahu a kvalitě, aby maximálně naplňovali potencionality dané osobnosti žáka v aktuální situaci.

Tento element se ukázal jako naprosto určující: v dané škole jsou rodiče, kteří ve své podstatě zastoupí pedagogickou intervenci do té míry, že kontaktují školu jen z důvodu metodických konzultací. Zajímavou úlohu zde hrají prarodiče: vypovídajícím případem je babička/bývalá gymnaziální ředitelka, z předchozího rozhovoru s Martou. I v dalších rozhovorech má „babičkovská výpomoc" se situací domácího vzdělávání velký vliv na rodinné vztahy a způsob, jak je distanční výuka dětmi prožívána.

8. Dramatika distanční výuky: motivace, autorita, pedagogická kompetentnost

Evička (9 let): *„Mně nejde angličtina, tak už jsem se těšila do školy, protože maminka mi většinu času jenom nadávala. Já jsem prostě taková, že si slovíčka vůbec nepamatuju."*

Alois (10 let): *„Evo, já to mám stejně. Táta se se mnou šel učit angličtinu, pak na mě za chvíli začal strašně řvát, pak se šel radši ven projít a pak sednul k počítači a napsal panu řediteli mail."*

Distanční výuka se stala nepochybně různě dávkovanou zátěží pro rodiny žáků, kteří se stali respondenty pro tento článek. Rodiče Denis (36 let) a Božena (36) mají dvě holčičky. Starší Karlička chodí v Petříkově do první třídy. Značnou část školní výuky ale zatím Karlička strávila doma.

Božena je učitelkou v mateřské škole, původně má vystudované Učitelství pro 1. st. ZŠ. Božena na otázku, jak distanční výuku Karlička prožívá, odpověděla střízlivě:

„Já myslím, že je to vlastně úplně jedno. Je úplně jedno, jestli je ve škole nebo doma na distančce. Učení jí v současnosti nebaví jak ve škole, tak doma. Buď kňourá, že jí to nebaví do uší učitelce nebo nám doma. Rozdíl v tom není. Problémem je, že učitelská autorita funguje na trochu jiným principu, než ta rodičovská. I když jsem sama učitelka, doma jsem v každém případě matka. Proto mě to stojí více sil, než kdybych měla učitelskou moc.“

Problematiku učitelské a rodičovské autority popisuje i maminka Anna:

„Domnívám se, že pro děti, kteří jsou schopné mít zodpovědnost za své studijní výsledky je současná situace s distanční výukou skvělá šance. Ale pro děti, které řídit potřebují (nebo jsou navyklé k tomu, že jim věci musíš plánovat a programovat) to může být velký zmatek. A pro rodiče také. Protože jsou nucení v době distanční výuky zastoupit učitele - ale oni učiteli nejsou. Jsou to rodiče, kteří mají svou práci a nemají pedagogické vzdělání a mnohdy ani pedagogický talent. A nemají učitelskou, institucionalizovanou moc. Chybí jim učitelské páky, dítě je neposlechne.

Stejně tak, jako ve výpovědi maminky Anny se i v rozhovorech s dětmi ukázalo, že rodič, který dohlíží na distanční výuku, může mít nevýhodnou pozici už jen tím, že mu chybí odbornost v některých předmětech, typicky v cizím jazyce:

Emička: „Doma bylo všechno super. Do školy bych se už nevrátila.“

Já: „Jasně. A našla bys třeba jen sebemenší důvod, proč by stálo za to se někdy ve škole zastavit?“

Emička: „No, snad jen kvůli angličtině. Starší ségra na mě neměla čas, mamka byla v práci, babička anglicky neumí. Mamka a taťka vlastně taky ne. Takže jsem třeba angličtinu vůbec nedělala.“

Tatínek Karličky, Denis, téma otevírá do kontextu, v jakém institucionální vzdělávání v současnosti funguje:

Já si myslím, že ta distanční výuka rodičům ukazuje něco strašně podstatnýho. Vidět svoje děti při školní činnosti je něco nezapomenutelnýho, tuhle možnost nám totiž škola dávno vzala. My jsme totiž zjistili, že Karla je takovej lempl, že to svět neviděl, denně jí přemlouváme, přesvědčujeme… Výkon téměř nulovej. Protože jí chybí chuť ke školní práci, nemá vůli, vnitřní motivaci, nevidí žádný hmatatelný výsledky - jako když vytváří něco rukama, kreslí, modeluje, jde na kroužek keramiky. Já jí vlastně rozumím. Velký štěstí máme v tom, že jde o první třídu. Před dítětem a před sebou si dokážu v pohodě obhájit, proč se má učit číst, psát a počítat, jak učivo oživit do konkrétních situací, který ona sama zná. Těšit se s ní z textu, který dokáže v pohodě přečíst a rozumí mu, vysvětlit, že ty základní početní operace nejsou abstraktní, že jen tak v učebnici vypadají. V případě, že nechce pracovat sama od sebe (a ona nechce!), vystoupíme s klidným svědomím jako autority: podívej, tohle prostě musíš udělat. Pomůžeme, poradíme, vysvětlíme. Ale je to závazek Tvůj, jsi školák a my trváme na tom, abys plnila svoje povinnosti. Je třeba se obrnit proti kňourání, vyděračskému pofňukávání, to je od Karly oblíbená manipulace, jak se vyhnout úkolům. Představa, že je Karla s touhle náturou na druhým stupni a probíráme přívlastek shodný/neshodný, probíráme anorganickou chemii a zkouším jí z ný;natý;itý;ičitý;ičný;ečný;ový… To je samozřejmě úplně jiný kalibr.

Denis zmínil (mimo jiného) jev, který Z. Helus (2004) nazývá „scholarizace dítěte“, jeho „zeškolštění“. Dítě je vyjmuto ze svého mimoškolního prostředí, z rodiny a vystaveno systematizovanému, organizovanému působení školy. Helus spatřuje v zeškolštění dva problémy: 1) první z nich se týká těch dětí, které neprospívají, nezvládají plnit nároky na ně školou kladené. Škola se pro ně stává původcem trvalého stresu, zdrojem strachu a ponižování vlastní důstojnosti. Tento neutěšený stav může poté vést k rezignování na školní činnost nebo k určité kompenzaci mimo školu. 2) Druhým „problémem“ jsou žáci na školní prostředí velmi dobře adaptovaní, v plnění školních požadavků úspěšní, ovšem mají problémy se zadaptovat v reálných životních situacích: příkladem může být dítě, které má jedničku z cizího jazyka, ovšem v reálném kontaktu s cizincem se není schopné absolutně domluvit. Další z problémů sděluje Denis: zeškolštění dítěte sebou nese odcizení rodičů a dětí, neboť spolu nemohou trávit potřebný společný čas. Méně vážným důsledkem může být fakt, že v době institucionalizovaného vzdělávání může rodičům chybět konkrétnější představa o tom, jak je rozvinuta motivační struktura jejich dítěte a jak se toto projevuje.

Martu znám osobně jako matku otevřenou i alternativním formám vzdělávání. Velmi vážně uvažovala i o domácím vzdělávání, motivací pro ní je, aby její děti byly ve výchovně vzdělávacím procesu spokojené, šťastné. „Covidovou“ zkušenost s nucenou distanční výukou prožívá bolestně. Popisuje také změnu postoje díky novým zkušenostem:

„Za mne výsledek: nechtěla bych domácí vzdělávání. Nechtěla bych „vysílačku“. Chci školu. Veškerý výhrady ke školnímu režimu padají a budu happy, až budou děti ve smečce s nějakou autoritou v zádech a já nebudu muset bejt pančelka svejch dětí.“

U všech respondentů v kontextu probleskuje téma motivace. Rodič si přeje, aby se dítě učilo samo a s chutí (koneckonců: učitelé nepochybně také). Realita distanční výuky ale ukazuje něco jiného, rodiče používají vnějších motivačních prostředků nejrůznějších ráží:

Marta: *„Já vydírám Fábu obrazem kariéry kopáče kanálů na vlezlém podzimním dešti se zázemím na dělnický ubytovně… když se nenaučí ty češtinářský kejkle.“*

Denis: *„My začínáme s falešným líčením dne plného zajímavého čtení a matematiky. Pak pomalu přecházíme k normování požadavků, postupně až k vydírání dítěte, že když si nesplní co jsme zadali, nebude pohádka. Stejně je to ale většinou fuk a nehrábne do doby, než spustí fňukání a poté hysterii typu ‚proč jí pořád k něčemu nutíme?!‘ Poté to má vše během dvou hodin bez problémů vypracované a má před sebou den plný volného času…“*

Rozporuplná je situace rodiče, který se ocitá v situaci, kdy by měl s dítětem probírat nějakou školní látku způsobem, který jemu samotnému nevyhovuje a s metodikou nesouhlasí. Tato disonance v něm může způsobit dramatickou změnu, jako tomu bylo u Anny. Spouštěčem bylo také dítě, které nebylo motivované:

„Třeba já jsem byla hozená do role učit předmět, který dítě nezajímá a metodikou se kterou já nesouhlasím a nevyhovuje mi. A nemám nastudovanou potřebnou didaktiku a metodické materiály k tomu, abych například věděla, jak se učí angličtina. Osobně jsem schopna se anglicky domluvit, ale najednou jsem dostala knížku a cvičení, které jsem měla s dítětem probrat a říkala si: vždyť je to blbost, takhle se to dítě přece angličtinu nenaučí. A ani se to takhle učit nechce, nic mu tento memorovací způsob frází neříká, nic mu to nedá. To bylo nejhorší. Sama totiž jsem v situaci, že ho učím něco, čím ho odrazuji. To trvalo týden. A pak jsem se vytočila a řekla: víš co, tak takhle na to kašleme. Tak si piš a budeš se učit úplně jiná slovíčka a budeme se učit angličtinu jinak, protože mě to jinak také nedává smysl. Dostala jsem se totiž do situace velkého rozporu. Očima pedagoga-amatéra a hlavně rodiče jsem se snažila, aby to dítě bavilo. Protože jinak to nebude dělat. U nás nejvíce jiskřily předměty, u kterých Aloisovi chyběla jakákoliv vnitřní motivace. Ne, že by mu ten předmět nešel, ale jeho vůbec nezajímá, takže do toho absolutně neinvestuje žádnou energii, protože v tom nevidí smysl. Mé dítě není tak poslušně, aby udělalo něco jen proto, že mu to někdo řekl. Takže jsme u některých předmětů skutečně bojovali. Zvlášť kvůli tomu, že v některých školních činnostech jsem neviděla smysl ani já.

Stejně jako Denis, tak i Anna je toho názoru, že distanční výuka je něčím neobvyklým a že je šancí a příležitostí. Zároveň zmiňuje, že stát se pedagogem vlastních dětí znamená zátěž, která vyžaduje mnohem více úsilí, než je schopno vynakládat mnoho rodin v „pracovním provozu“:

„Za mě osobně je distanční výuka startovní čára ke změně školství a k uvědomění toho, že dítě zvládá bez velkých problémů distanční výuku jen v případě, že je k učení kompetentní. Distanční výuka má neskutečné výhody. On (Alois) má najednou mraky času na čtení svých knih, psaní si, hraní s legem… Dříve přijel domů z kroužků, honem, honem večeře a kňučení, že nemůže dělat něco, na co se domů těšil. Najednou má skoro celý den na to, aby si četl nebo celý den na to, aby si stavěl z Lega. Já jsem se tedy opět stala matkou na plný úvazek, prostě jinak to nejde. A nedokážu si ale představit, že bych kromě péče o děti dělala na tři směny ve fabrice.“

9. Závěrečná diskuze

Cílem tohoto příspěvku bylo za pomocí kvalitativní metodologie zjistit, jak konkrétní děti mladšího školního věku na vesnické málotřídní škole vnímají, prožívají, popisují a hodnotí situace, do kterých se dostaly v souvislosti se zavedením distančního způsobu vzdělávání. Během získávání dat se ukázalo, že je nutné výsledný obraz o zkoumaném jevu doplnit o výpovědi získané od rodičů žáků.

Tato výzkumná sonda z praxe by mohla posloužit zejména pro účely teoretické reflexe pedagogické reality. Zasazení do širšího teoretického rámce by této studii nepochybně prospělo, výrazně by se ovšem překročil doporučený rozsah příspěvku. Další etapou by mohla být také komparace sdělení z tohoto článku s dalšími, stejně zaměřenými kvalitativními studiemi.

Z dat vyplynulo, že dětem ve zmiňované škole chyběl sociální kontakt se spolužáky, se kterými mají přátelské vztahy. V nestrukturovaných rozhovorech vyšlo na povrch, že ne všichni žáci mají okruh úzkých přátel výhradně ze školy (zejména žáci do školy dojíždějící z okolních obcí), tito žáci absenci školních kontaktů nepociťovali nijak úkorně, naopak si užívali čas strávený s přáteli v blízkosti svého bydliště. Tento poznatek kontrastuje s redukovaným pojetím školy jako nezpochybnitelně významného, intencionálního, socializačního nástroje (např. Strouhal, 2013).

Jedním z důsledků distanční výuky byl intenzivnější kontakt mezi žáky a jejich sourozenci. Ten mohl mít různou podobu podle míry kvality sourozeneckého svazku (na příčiny a důsledky kvalit sourozeneckého svazku upozorňuje např. Kratochvíl, 1992).

Denní řád dětí v době distanční výuky se velmi lišil a byl ovlivněn pracovními povinnostmi pečujících osob a případně i jejich postojem k řádu a disciplíně. Ve výpovědích dětí bylo dominantní téma ranního (ne)vstávání, jako ukazetele výše řečeného. Toto zjištění poukazuje na specifickou (dis)harmonii a individuální kvalitu vztahové sítě konkrétní rodiny; problematiku, kterou nelze zobecnit žádným z objektivních nástrojů.

Žáci úkorně prožívali nemožnost věnovat se mimoškolním, přestávkovým aktivitám (stavění bunkru) a také problémy technického rázu, které sebou nese nutnost online setkávání s pedagogy školy. Technické problémy distanční výuky zmiňujě např. studie Broma a jeho spolupracovníků (Brom et al., 2020). Fenomén aktivit, které nejsou spojené s přímou pedagogickou intencí, se staly námětem mnoha výzkumů (např. Mareš. 2013).

Podstatným faktorem vstupujícím do zkoumaného jevu je rodičovská intervence. Rodič je totiž díky zmiňované neobvyklé situací v roli amatérského pedagoga, který je limitován potencionálními možnostmi situace i vlastními schopnostmi se zhostit nové role. Evidentně se ukazují limity distanční výuky právě u žáků mladšího školního věku: také studie Broma ukázala, že rodiče často nemají potřebné kompetence, které mu znemožňují doprovázení dítěte nástrahami probíraného učiva (Brom et al., 2020). Právě to, jakým způsobem prožívají samotní rodiče distanční výuku, se nepochybně zrcadlí i v prožívání distanční výuky dítětem. Rodiče zmiňovali zejména těžkosti dané tím, že vedle starostí s vedením dětí na distanční výuce mají sami svou práci, chybí jím trumf v podobě pedagogické autority, negativně prožívají chabý zájem dětí o školní úlohy a případně mohou i zažívat frustraci z pedagogova metodického přístupu k předmětu, se kterým se osobně neztotožňují. Tento jev neukotveného postoje a chybějící pedagogické autority je evidentně mnohem složitější a nelze ho vnímat pouze prizmatem chybějících didaktických kompetencí. Poukázat totiž můžeme např. na fakt z jiných odborných studií: školy sice na rodiče delegují část pedagogických a didaktických povinností, zároveň si učitelé pro sebe ponechávají rozhodování o známkování (Brom et al., 2020).

John Holt v roce 1995 napsal: „Udělali jsme hroznou chybu (s nejlepšími úmysly), když jsme oddělili děti od dospělých a učení od zbytku života, a jedním z našich nejnaléhavějších úkolů by mělo být strhnout bariéry, které jsme mezi ně postavili, a dovolit jim, aby se opět sešli.“ Zatím se zdá, že důsledky onoho „strhnutí bariér“ mezi námi vyzpovídanými dětmi a dospělými může mít za současných podmínek roztodivnou podobu i příchuť. Je možné se domnívat, že zmíněná lokální kvalitativní sonda může poukazovat na pozoruhodné, pozitivní i negativní fenomény současného školství, které odhaluje kritická pandemická situace.

Jen pro připomenutí: holisticky vnímaný harmonický rozvoj dětské osobnosti je podmíněn souladem v uspokojování biologických a psychických potřeb: potřeba stimulace, smysluplného světa, bezpečí a jistoty, identity a iniciativy a potřeba otevřené budoucnosti (Matějček, Langmeier, 1986, s. 35). Distanční výuka, tolik citovaná v současné době, není horší/lepší metodou. Je jen pouhou vzdělávací formou, která svých charakterem může v omezené míře umožňovat pedagogům a rodičům zmíněné potřeby u žáků naplňovat a potencionality dítěte rozvíjet. O to více „vyjetí ze starých kolejí“ a nutnost distanční formy výuky ukazuje staronovou propast mezi pedagogickými idejemi a realizací výchovně-vzdělávacího procesu v edukační realitě. Cestu ke spokojenějším aktérům v pedagogické praxi v současné době nutného využívání distanční výuky lze nacházet zejména v nutnosti opětovné reflexe jádra pomáhající pedagogické profese. Podstatou je totiž afiliace (Jankovský, 2018, s. 11) jako základní profesionální dispozice (či dokonce povinnost). Pedagogika se ovšem svým zaměřením na obsahově-didaktickou stránku výuky této podstatě mnohdy vzdaluje. Nepomáhá, ale úkoluje. Nedoprovází, ale poučuje a přezkušuje. Při jednání s rodiči a dětmi pak může pedagogům chybět potřebné umění (i snaha) vést dialog, jehož základem není informace, ale dorozumění (Vyskočilová, 2011, s. 153). A tak v anketních výzkumech zaměřených na důsledky protipandemických opatřeních nezbývá mnohdy nic jiného, než konstatovat, že je nutné zlepšit komunikaci kvůli zvýšení důvěry mezi zapojenými aktéry (Adams, Christenson, 2000).

Poděkování

Velmi rád bych poděkoval všem respondentům, kteří byli ochotní poskytnout své výpovědi do tohoto článku: žákům, rodičům dětí a pedagogickému sboru základní školy v Petříkově v jižních Čechách.

V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Literatura

Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0

Bednaříková, I. (2013). Možnosti a limity e-learningu ve středoškolském vzdělávání. *e-Pedagogium*, 13(3), 119–128.

Blatchford, P. (1998). *Social life in School: pupils' experience of breaktime and recess from 7 to 16 years*. London: Falmer Press.

Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st – 9th graders' parents. *Frontiers in Education*, 5(103), 1-8.

Helus Z. (2004). Dítě v osobnostním pojetí. *Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Holt J. (1995) *Jak se děti učí*. Praha: Agentura Strom.

Holt J. (2003) *Proč děti neprospívají*. Volary: Stehlík.

Jankovský, J. (2018). *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton.

Jiránek F., (1996). *Otázky psychologie učení*. Praha: SPN.

Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Kennedy, K., & Ferdig, R. E. (2018). *Handbook of research of K12 online and blended learning*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University, ETC Press.

Kratochvíl S. (1992). *Manželská terapie*. Mach: Hradec Králové.

Kwok, K. O., Li, K. K., Chan, H. H., Yi, Y. Y., Tang, A., Wei, W. I., & Wong, Y. S. (2020). Community responses during early phase of COVID-19 epidemic, Hong Kong. *Emerging Infectious Diseases*, 26(7), 1575–1579.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Matějček, Z., & Langmeier, J. (1986). *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama.

MŠMT (nedat.). Doporučené postupy pro školy v období vzdělávání na dálku. Získáno 15. ledna 2020 z https:// www.msmt.cz/doporucene-postupy-pro-skoly-v-obdobi-vzdelavani-na-dalku

Průcha, J., & Míka, J. (2000). *Distanční studium v otázkách. Průvodce studujících a zájemců o studium*. Praha: Národní centrum distančního vzdělávání – Centrum pro studium vysokého školství.

Řiháček, T., Čermák, I., ... Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7).

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: SPR.

Strouhal, M. (2013) *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada.

Švaříček R., & Šeďová, K. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

UNESCO (nedat.). Distance learning solutions. Získáno 1. ledna 2020 z https://en.unesco.org/covid19/ educationresponse/solutions

Vyskočilová, E., & Pospíšil J. (2011). Je možné objektivizovat dialogické jednání? In V. Švec, & M. Čundrle (Eds.), *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi* (153–158). Praha: AMU.

Zlámalová, H. (2007). Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *e-Pedagogium*, 7(3), 29–44.

PŘÍSTUP PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ K IDENTIFIKACI A OVLIVŇOVÁNÍ PREFERENCE NAZÁLNÍ RESPIRACE PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S OHLEDEM NA JEJÍ VÝZNAM PRO DALŠÍ PSYCHICKÝ VÝVOJ

THE APPROACH OF TEACHERS IN KINDERGARTENS TO IDENTIFICATION AND INFLUENCING PREFERENTION NASAL RESPIRATION AT PRESCHOOL CHILDREN WITH REGARD TO ITS SIGNIFICANCE FOR FURTHER PSYCHICAL DEVELOPMENT

Eliška ŠLESINGROVÁ

Kateřina VITÁSKOVÁ

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

Abstrakt: *Příspěvek shrnuje dílčí výzkumná zjištění v oblasti adekvátní preference nazální respirace (nosního dýchání) u předškolních dětí. Zejména se jedná o výsledky navazujícího dotazníkového šetření, které probíhalo online formou a zaměřovalo se především na přístup pedagogů různých MŠ. Výsledná zjištění reflektují možnosti preventivního působení pedagogů MŠ, vliv faktorů jako např. přítomnost logopeda v MŠ, souvislost přístupu pedagogů s délkou jejich působení v MŠ, otázku volby strategie pedagogů při zjištění potíží dítěte, hodnocení spolupráce s rodiči a další. Dotazníkové šetření je dílčím výstupem dlouhodobějšího zkoumání problematiky v kontextu logopedie, ale s přesahem do oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, zdravotnictví i psychologie, neboť důsledkem nesprávného způsobu dýchání mohou být poruchy spánku, poruchy pozornosti, zvýšená unavitelnost dítěte, instabilita chování, snadná psychická dráždivost, narušení orofaciální oblasti a tím i vliv na mimické projevy apod.*

Klíčová slova: *Nazální respirace; pedagogové v MŠ, spolupráce s rodiči, porucha zvuku řeči; orofaciální oblast.*

Abstract: *The paper summarizes partial research findings in the field of adequate preference of nasal respiration (nasal breathing) in preschool children. In particular, these are the results of a follow-up questionnaire survey, which took place online and focused mainly on the approach of teachers of various kindergartens. The resulting findings reflect the possibilities of preventive action of kindergarten teachers, the influence of factors such as the presence of a speech therapist in kindergarten, the connection of teachers ‚approach to the length of their work in kindergarten, the choice of teachers‘ strategies in finding out the child‘s problems, evaluation of cooperation with parents and others. The questionnaire survey is a partial outcome of a longer-term study of the issue in the context of speech – language therapy, but with an overlap in education, special education, health care and psychology, as incorrect breathing can cause sleep disorders disturbance of the orofacial area and thus the effect on facial expressions, etc.*

Keywords: *Nasal respiration; teachers in kindergartens; cooperation with parents; speech sound disorder, orofacial area.*

1. Uvedení do problematiky

V poslední době se dostává do popředí tématika adekvátní nazálně-brániční respirace a také rizik, spojených s dýcháním nesprávným, až patologickým, nejčastěji orálním. Přitom správná respirace je nezbytně nutná pro dobrou tvorbu hlasu (Kučera, 2011), pro přirozený vývoj orofaciální oblasti, dentice, kostí i svalů. Ovlivňuje způsob polykání, četnost infekčních onemocnění horních i dolních cest dýchacích a v neposlední řadě také nejenom faciální, ale i celkový vzhled – jak výraz nebo vnější výraz obličeje, tak postavení páteře, a tedy celkové držení těla. V případě, že se u dítěte nepodaří včas zafixovat správnou nazální brániční respiraci, a naopak se zafixuje respirace orální, dochází k rozvoji negativních dopadů a následných důsledků.

1.1. Důsledky dlouhodobě převažujícího orálního způsobu respirace v kontextu dalšího psychického vývoje

Obecně lze určit, že důsledky dlouhodobého dýchání ústy prolínají různými vědními obory – souvisejí s oblastí logopedické péče, lékařské péče, zasahují do školství, psychologie i speciální pedagogiky. Jak uvádí Vitásková (2005) mezi logopedické dopady dlouhodobého převážně orálního dýchání lze zařadit zejména vznik tzv. zadního zavřeného typu huhňavosti – rhinolalia clausa posterior neboli hyponazality. Nazální hlásky pak mění svůj charakteristický zvuk a znějí spíše jako hlásky orální (Kerekrétiová, 2003, 2008). Při dlouhotrvající preferenci orálního způsobu respirace dochází i ke změně klidové polohy jazyka, k zafixování raného nezralého polykacího vzoru, dále se mění struktury orofaciální oblasti, může rovněž dojít k hypertrofii adenoidních vegetací, převodním poruchám sluchu, poruchám příjmu potravy a poruchám polykání. Dochází i ke zpomalení růstu obličeje, mohou se vyskytovat deformace tvrdého i měkkého patra, dochází k častému výskytu percepčních změn či poruch, objevují se změny v oblasti čichu, chuti i sluchu. Vyskytovat se může rovněž snadná psychická dráždivost, či transfer souvisejících psychických a hlavně kognitivních obtíží do specifických poruch učení a později k selhávání ve školním výkonu (Červenková, 2019; Formánek et al, 2019; Kittel, 1999; Lima et al. 2019; Vitásková, 2005). Vztahem mezi psychosomatikou, poruchami emocí a stomatologickými důsledky orální respirace (a dalšími orálními návyky) se zabývaly také Pacheco-Morffi a Hernández-Millán (2019), přičemž z jejich studie vyplynulo potvrzení důležitosti rané péče a zájmu o tyto orální návyky u dětí i vzhledem k jejich dalšímu psychickému vývoji. Studie prokázala, že právě emoční poruchy mohou být jedním z prvotních spouštěčů vznikajících orálních zlozvyků (jako je např. dlouhotrvající dýchání ústy, bruxismus, sání prstů a další). Jak dále autoři uvádějí, proces kontroly emočních stavů během života začíná velmi brzy a je ovlivňován zejména rodinou, školou a společností. Tyto faktory spolu vzájemně souvisejí, a společně s biologickými potřebami jsou nejenom extrémně složité, ale i vysoce závislé na rovnováze sociálního a psychického života jednotlivce. Pokud dojde k narušení této rovnováhy, může to mít vliv na fyzické a duševní zdraví dítěte; proto se jedná o natolik zásadní psychologické nástroje, které postupně formují celou osobnost. Jestliže není dostatečně regulována emoční aktivita, objeví se různé typy poruch nebo dysbalance, jako např. vznik již zmíněných orálních zlozvyků, které mohou být jedním z prostředků k saturování určité emocionální potřeby (ibid.) a jejichž důsledky se pak odráží i na stavu dentice dítěte. Vyšší kazivost zubů v souvislosti s dlouhotrvajícím převážně orálním způsobem respirace zmiňuje také Ballikaya et al. (2018) a upozorňuje zejména na celkový horší stav dutiny ústní u těchto dětí. Časté jsou v tomto kontextu malokluze, které vznikají v důsledku dlouhodobé převážně orální respirace, způsobující deformace zubního oblouku. Malokluze byly přímo klasifikovány jako stavy, narušující celkový blahobyt dítěte, protože mohou ovlivnit jak estetický vzhled, tak žvýkací či dýchací funkce, řeč a v neposlední řadě i fyzickou a psychickou rovnováhu. Zde je důležité upozornit na důsledky v dalším psychickém vývoji dítěte, neboť nelze zapomínat, že právě fyzický vzhled významně ovlivňuje způsob společenského chování daného jedince; může jej učinit plachým, uzavřeným, nebo dokonce agresivním (Pacheco-Morffi a Hernández-Millán, 2019). Nesprávné dýchání – dlouhodobá převážně orální respirace – může vést také k častějším zánětům horních cest dýchacích, jak upozorňuje Courtney (2013). Autorka uvádí, že do organismu tímto způsobem proniká větší množství bakterií než prostřednictvím nazální cesty, neboť nazální prostory působí jako pomyslný filtr, podílející se na imunitní reakci proti virům, bakteriím a plísním. Orální dýchání naopak narušuje imunitní obranný systém dítěte, vzduch prochází přímo do těla, aniž by podstoupil očištění, zvlhčení a zahřátí, ke kterému obvykle dochází, když prochází nosní cestou. Výsledkem je pak orální dysbióza, zvýšený výskyt zubního kazu, onemocnění dásní a zvýšená infekce horních cest dýchacích (viz výše).

V důsledku zvýšené četnosti infekcí horních cest dýchacích se u dětí následně objevuje charakteristická hypertrofie adenoidních vegetací. Jak uvádí Formánek et al. (2014), jedná se o patologické zbytnění hltanové mandle v důsledku nefyziologického dýchání ústy (patologicky podmíněného reflexu), či v důsledku dráždění opakovanými infekcemi horních cest dýchacích, což může být opět na počátku způsobeno dlouhodobou převážně orální ventilací. Hypertrofie adenoidních vegetací s sebou nese další závažná rizika a komplikace. Evangelisti a Villa (2019) popisují, že taková situace může být např. příčinou vzniku syndromu obstrukční spánkové apnoe. Soylu et al. (2013) zase uvádí, že u hypertrofie adenoidních vegetací byl zaznamenán rovněž častější výskyt (i závažnost) poruch hyperaktivity s deficitem pozornosti (ADHD), poruch opozičního vzdoru (ODD), úzkostných poruch a poruch spánku. U dětí se rovněž vyskytovaly problémy s deficitem pozornosti, hyperaktivitou, či potíže s chováním a vztahy s vrstevníky. Ze závěru jejich výzkumu tak vyplynulo, že kromě orálního dýchání, chrápání a poruch dýchání během spánku, může být adenotonzilární hypertrofie také spojena s psychiatrickými poruchami a příznaky.

1.2. Formování dílčího výzkumného záměru

Skutečnost, že se v případě předškolních a raně školních dětí jedná o častý problém s orálním dýcháním a jeho důsledky, uvádí rovněž výzkum, který prováděla Jajoo et al. (2015), kdy bylo ze soukromých a obecních škol v Indii náhodně vybráno celkem 3663

dětí ve věku od 5 do 13 let. Rodičům těchto dětí byl předán dotazník a s jejich informovaným souhlasem došlo ve škole k vyšetření dětí. Výzkumníci sledovali, zda se u dětí objevuje (či neobjevuje) tendence sání palce, patologický tlak jazyka či orální ventilace. Následně došlo k provedení statistické analýzy za použití Chí-kvadrát testu nezávislosti a Fisherova exaktního testu. Z výsledků vyplynulo, že je třeba zintenzivnit výchovu ke zdraví orální oblasti, zaměřenou jak na rodiče, tak na školní děti. Vzhledem k důležitosti včasného povšimnutí si způsobu, jakým dítě dýchá, hraje klíčovou roli nejenom rodič, ale také pedagog v mateřské škole, který s dítětem tráví značné množství času. Může si tak poměrně brzy povšimnout výskytu možných potíží (zejména přetrvávající zafixované orální respirace a dalších) – a upozornit rodiče. Zde ale vyvstává otázka, nakolik je v časových, zájmových či odbornostních kompetencích předškolního pedagoga, si podobných potíží u dětí všímat a pakliže ano, zda je názor pedagoga respektován a přijímán rodiči daných dětí. Tímto tématem a otázkami se zabýval níže uvedený dílčí výzkum.

2. Pojetí a aplikovaná metodika dílčího výzkumu

Pro zjištění přístupu předškolních pedagogů[5] byl jako hlavní výzkumný nástroj využit autorsky sestavený dotazník, jehož charakteristika vycházela z dřívějších dílčích výzkumů. Finální podoba dotazníku byla upevněna a ověřena nejprve předvýzkumem v rámci jedné vybrané mateřské školy; následně došlo k širší distribuci dotazníku pomocí online webového formuláře. Dotazník obsahoval celkem 30 položek – zahrnoval škálové položky, otevřené otázky i možnost doplnit případnou chybějící informaci. Dotazník byl zaměřen primárně na zkušenosti předškolních pedagogů v kontextu správné respirace u dětí, dále na časové možnosti pedagogů pozorovat, jakým způsobem jednotlivé děti dýchají, zda se objevuje u dětí nějaký druh narušené komunikační schopnosti a pokud ano, čeho konkrétně si pedagogové povšimli a co ze svých pozorování případně vyvodili. Zbývající sérií otázek bylo mimo jiné zjišťováno, jak na doporučení pedagogů reagují rodiče daných dětí, zda jejich doporučení přijímají a zda pedagogy respektují jako odborníky.

2.1. Hypotézy dílčího výzkumu

Na základě teoretických východisek bylo stanoveno celkem 13 hypotéz: H1: Pedagogové, kteří působí v MŠ déle než 15 let, si více všímají kvality zvuku řeči (ve smyslu změněné nazality) dětí v jejich třídách. H2: V MŠ, kde nemají možnost logopedické péče, se objevuje více dětí s narušeným zvukem řeči, než v MŠ, kde logoped přímo v MŠ působí. H3: V MŠ, kde nemají možnost logopedické péče, se objevuje více dětí s poruchami hlasu, než v MŠ, kde logoped přímo v MŠ působí. H4: V MŠ, kde si pedagogové všimli, že se více než 5 dětí ve třídě nedokáže samo vysmrkat, se ukázal také vyšší výskyt dětí s narušením zvuku řeči. H5: V MŠ, kde nemají možnost logopedické péče, pozorují pedagogové u dětí způsob dýchání jen příležitostně. H6: Pedagogové, kteří působí v MŠ méně než 15 let, považují za důležitější, jakým způsobem dítě dýchá. H7: V MŠ, kde nemají možnost logopedické péče, si pedagogové méně všímají, jakým způsobem děti dýchají. H8: Pedagogové, kteří si povšimnou u dětí špatné výslovnosti hlásek, povšimnou si současně i narušení zvuku řeči (které se do hlásek rovněž projeví). H9: Pedagogové, kteří působí v profesi déle než 15 let, jsou schopni u dětí lépe rozpoznat konkrétní diagnózu. H10: Pedagogové v MŠ, kde pravidelně působí logoped, dokáží lépe rozpoznat konkrétní diagnózu, než pedagogové v MŠ, kde logoped nepůsobí.

Vzhledem ke specifičnosti jednotlivých měst byly stanoveny také poslední tři hypotézy, předpokládající možné rozdíly v přístupu (a možnostech) pedagogů MŠ mezi jednotlivými zkoumanými městy, tak jako se objevovaly v dřívějších zjištěních rozdíly u rodičů z těchto konkrétních měst (jak uvádí Šlesingrová, 2019): H11: Pedagogové v Olomouci jsou schopni lépe poznat konkrétní diagnózu, než pedagogové v Havířově. H12: Pedagogové v Olomouci jsou schopni lépe poznat konkrétní diagnózu, než pedagogové v Ostravě. H13: Pedagogové v Ostravě jsou schopni lépe poznat konkrétní diagnózu, než pedagogové v Havířově.

2.2. Cíle dílčího výzkumu

Kromě šíření osvěty, patřilo mezi stanovené cíle, na základě dřívějších zkoumání (Šlesingrová, 2019) této problematiky i na základě předvýzkumu, tohoto dílčího šetření zjistit: 1. Zda se objevují mezi pedagogy (signifikantní) rozdíly z hlediska města působení. 2. Zda se objevují mezi pedagogy (signifikantní) rozdíly z hlediska délky jejich praxe v MŠ. 3. Zda se objevují (signifikantní) rozdíly mezi pedagogy z běžných MŠ a pedagogy z MŠ, kde působí logoped. 4. Zda si pedagogové všímají, jakým způsobem děti v jejich třídách dýchají. 5. Zda si pedagogové všímají případných řečových (či komunikačních) obtíží u svěřených dětí. 6.

5 *Označení „pedagog" je zde použito jako obecně univerzální, zahrnující jak muže, tak ženy.*

Zda jsou pedagogové (i jejich doporučení) většinově respektováni ze strany rodičů jim svěřených dětí. 7. Jaký je zhruba asi počet rizikových dětí, kterých si pedagogové povšimnou.

2.3. Charakteristika výzkumného vzorku

V rámci výzkumu bylo postupně online formou (e-mailovou komunikací) od podzimu do ledna nového roku osloveno s pozvánkou k vyplnění dotazníku celkem: 25 mateřských škol v Havířově, 51 mateřských škol v Ostravě a 45 mateřských škol v Olomouci. Největší návratnost se objevila v případě ostravských MŠ. Výsledný výzkumný soubor tvoří celkem 84 pedagogů (83 žen a 1 muž) z různých mateřských škol všech 3 různých měst – Olomouce, Ostravy i Havířova, kteří se do výzkumu online formou zapojili. Výše zmíněná města byla zvolena vzhledem k návaznosti na dřívější výzkumná šetření v rámci zjišťování informovanosti rodičů předškolních dětí (jak uvádí Šlesingrová, 2019) a zejména v rámci pozdější možné srovnatelnosti získaných dat. Rozložení zapojených pedagogů dle různých kritérií shrnuje a přibližuje níže uvedená Tab.1.

Tab. 1: Charakteristika vzorku v rámci kritéria města, pozice v MŠ a logopeda

	Celkový počet zapojených pedagogů	*Z toho ředitelů MŠ*	*Pedagogové z MŠ, kde působí logoped*
Havířov	*7*	*8*	*4*
Ostrava	*43*	*4*	*31*
Olomouc	*34*	*14*	
Celkem	*84*		

Pedagogové byli rozděleni do kategorií také dle délky své praxe (působení) v MŠ a to na základě informace, zda délka jejich praxe přesahuje, či nepřesahuje 15 let. Toto časové rozmezí rovněž vychází z dřívějších zjištění i z předvýzkumu, přičemž mezi těmito dvěma kategoriemi byly předpokládány rozdíly v přístupu k dětem i celé problematice.

V případě, že byla pedagogy zpozorována přítomnost narušení zvuku řeči, bylo dále zjišťováno, zda dovedou také rozpoznat konkrétnější druh, respektive diagnózu ve smyslu hypernazality (zvýšené nosní rezonance), hyponazality (snížené nosní rezonance), či hyper-hyponazality (smíšené nosní rezonance) a zda o svých zjištěních informují rodiče daných dětí, případně po jak dlouhé době.

Výsledné rozložení ukazuje Tab.2 a Tab.3.

Tab. 2: Charakteristika vzorku v rámci kritéria délky praxe v MŠ a diagnostikování

	Praxe ≤15 let	*Praxe >15 let*	*Pedagogové, kteří u dětí rozpoznají konkrétní typ narušení zvuku řeči*
Havířov	*1*	*6*	*0*
Ostrava	*16*	*27*	*9*
Olomouc	*23*	*11*	*4*
Celkem	*40*	*44*	*13*

3. 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. 7, a sice – H7: V MŠ, kde nemají možnost logopedické péče, si pedagogové méně všímají, jakým způsobem děti dýchají.

Tato hypotéza se potvrdila rovněž v rámci dřívějších výzkumných zjištění (v menším počtu zúčastněných pedagogů z Olomouce a Havířova), ale také v rámci předvýzkumu, kdy byl předpokládán příznivý vliv osvětového působení logopeda. Výsledky z hlediska respirace, komunikace, rozpoznatelnosti a z hlediska reakce rodičů shrnuje níže uvedená Tab.3.

Tab. 3: Výsledky a zjištění dílčího výzkumu ze tří různých hledisek

Z hlediska respirace	*Z hlediska komunikace, dovedností dětí a poznatelnosti konkrétního typu*	*Z hlediska reakce rodičů na doporučení pedagogů*
Pedagogové v MŠ si většinově všímají,jakýmzpůsobemdětidýchají, připadá jim to podstatné.	*Všichni pedagogové v MŠ (100 %) uvedli,že si všímají, jak zní řeč dětí v jejich třídách*	*Z hlediska reakce rodičů na doporučení pedagogů.* *Pedagogové v MŠ většinově uvádí, že je rodiče respektují jako odborníka, který zná jejich dítě a radí adekvátně.*
Na druhou stranu si nesprávného dýchání povšimnou až v případě, že začíná být hodně nápadné, nebo jej pozorují jen při dechových cvičeních s dětmi.	*Nejčastěji si pedagogové povšimli přítomnosti narušení článkování řeči, narušení zvuku řeči či vývojové (+ získané) nemluvnosti. Dále byly hojněpozorovány poruchy hlasu a narušení plynulosti řeči.*	*Přesto se však 82 % respondentů setkalo s tím, že nebyli rodiči respektováni, většinově však jen v ojedinělých případech, přičemž se neobjevují rozdíly mezi rodiči (matka x otec).*
Pokud dýchání pozorují neustále, jedná se většinou o bývalé „logopedické“ třídy (dnes třídy dle §16, odst. 9, Školskéhozákona). *Mezi jednotlivými zvolenými městy,ani mezi délkou praxe (nad / pod 15 let) nebyl zatím v péči pedagogů pozorován žádný rozdíl v přístupu k dětem.*	*Pedagogové nejčastěji registrují, že dítě nemluví správně, ale nerozeznají konkrétní typ problému. Pokud si problému povšimnou, nejčastěji doporučí návštěvu lékaře (trvá-li déle než 1 měsíc). Stále zůstává vysoké procento starších předškolních dětí, které se nedokáží samostatně vysmrkat.*	*Pedagogové rovněž uvádí, že dle jejich povědomí, mají podobnou zkušenost s nerespektováním ze strany rodičů také jejich kolegyně, kolegové (v 70 %, z toho 26 % uvádí, že se jedná o častý problém).Většinově však pedagogové uvádí, že rodiče na jejich doporučení reagovali kladně.*

4. Diskuze

Vzhledem k dosaženým výsledkům došlo k potvrzení předpokladu, že pedagogové v MŠ si více všímají, jakým způsobem děti dýchají, považují to za podstatné a všichni bez výjimky sledují také řeč jednotlivých dětí.

Pokud bychom na základě tohoto dílčího zjištění porovnali procento 86 % pedagogů, kteří uvedli, že si všímají, zda děti v MŠ dýchají ústy, nebo nosem, s odpovědí na stejnou otázku (ve stejných městech) rodičů předškolních dětí (jak popisuje Šlesingrová, 2019), zjistíme, že kladnou odpověď uvedlo jen 60 % rodičů. Podobně lze srovnat i odpověď, zda respondentům připadá důležité sledovat, jakým způsobem dítě dýchá. V rámci tohoto dílčího výstupu pedagogové v 99 % odpověděli, že jim to připadá důležité. Naproti tomu odpovědělo na tutéž otázku takto kladně jen 73 % zkoumaných rodičů (ibid.).

Poslední zajímavé srovnání nabízí otázka, jakým způsobem respondenti řeší situaci, kdy si povšimnou, že se u dítěte z dlouhodobého hlediska změnila nazalita a došlo k narušení zvuku řeči (laicky „dítě mluví trvale přes nos“). Pedagogové v takovém případě nejčastěji odpovídali, že doporučí rodičům návštěvu lékaře (v 63 %), případně logopeda a že takto upozorní rodiče, trvá-li problém déle, než 1 měsíc (48 %). Ani jednou se neobjevila odpověď, že by pedagogům situace připadala přirozená, či že by ji žádným způsobem neřešili a pouze jedenkrát se objevila odpověď, že na řešení situace nezbývá čas. Naproti tomu rodiče (ibid.) nejčastěji odpovídali, že situaci neřeší (56 %), nebo si jí nevšimli a pouze 9 % rodičů by se poradilo s odborníkem.

Za podnětné pro praxi a jako inspirující k možné osvětové činnosti se nabízí rozšíření informovanosti o tom, jak rozpoznat u dětí potíže se změněným zvukem řeči, kdy 56 % pedagogů uvedlo, že sice rozpozná u dítěte chybnou řeč, ale už ji nedovede konkrétněji specifikovat. Dále 22 % pedagogů odpovědělo, že to vůbec nerozpozná. Pouze 15 % respondentů odpovědělo, že dokáže identifikovat konkrétní problém, přičemž tuto skupinu tvořili zpravidla pedagogové z mateřských škol, kde je pravidelně a často přítomen logoped. Vzhledem ke skutečnosti, že právě změněný zvuk řeči představuje možnost diagnostického faktoru nesprávné dlouhodobé převážně orální respirace (jíž je značně žádoucí předcházet), lze považovat možnou osvětu v této oblasti za přínosnou. Navíc např. Škodová (2018) píše, že diagnostikovat poruchu rezonance řeči není obtížné a dokáže to dokonce na první poslech i laik.

Další oblast zájmu představují tzv. rizikové děti a také, kolik jich pedagogové v MŠ pozorují. Jedná se konkrétně o děti s tendencí k snadnému zafixování převážně orální respirace. Do této kategorie mohou patřit jak děti s častými záněty horních cest dýchacích,

tak děti s alergickými reakcemi, či nedostatečnou kompetencí se správně vysmrkat. Jak uvádí Morais-Almeida et al. (2019), dlouhodobé alergické rýmy představují značné riziko, stejně jako případy nekontrolovaného stylu dýchání, kdy může opět v důsledku neprůchodnosti nosních dutin dojít k zafixování kompenzačního, ale nedostatečného orálního dýchání.

Z tohoto dílčího výzkumu vyplynulo, že 43 % pedagogů odpovědělo, že si povšimlo ve své třídě dítěte či dětí, které mluví i bez rýmy trvale nosově. Dále 82 % pedagogů potvrdilo, že si ve své třídě povšimlo dítěte či dětí (z toho 43 % ve své třídě zaregistrovalo více než 2 děti a 12 % více než 5 dětí), které dýchají dlouhodobě převážně pouze ústy. Dále 66 % pedagogů uvedlo, že má ve své třídě více než 2 děti náchylné na časté (skoro trvalé) rýmy a záněty nosních dutin, z toho pak 29 % uvedlo, že se jedná o více než 5 dětí na třídu. Všechny tyto děti lze potenciálně označit za rizikové.

Z hlediska možné osvěty a doporučení se jako podstatné jeví také zlepšení předškolních dětí v dovednosti se samostatně vysmrkat. Jestliže se dovedou děti správně vysmrkat, nebude jim kladena překážka v přirozeném nosním dýchání; v opačném případě pro takové děti může představovat snadnou cestu zafixování naopak nevhodné orální ventilace, která se jim jeví jako méně obtížná. Orální respiraci tak mohou přechodně využívat, dokud nazální prostory zůstávají neprůchodné – což může absence dovednosti správného smrkání značně prodloužit a ve výsledku tak i determinovat.

Je zajímavé, že dle 40 % pedagogů, se v jejich třídě nedokáže správně vysmrkat více než 5 dětí. A 35 % pedagogů uvedlo, že více než 2 děti se v jejich třídě nedokážou správně vysmrkat. Pouze 6 % pedagogů uvedlo, že to dovedou všechny děti. Ze zmíněného vyplývá možný apel na ucelenější metodiku nácviku této činnosti již v předškolním věku (přičemž se respondenti vyjadřovali pouze k dětem starším 4 let, které tuto činnost neovládají), aby se procento takových dětí do budoucna mohlo snižovat a bylo tak preventivně umožněno působit proti riziku zafixování pouze ústního dýchání.

V kontextu problematiky respektování předškolních pedagogů jakožto odborníků ze strany rodičů, výzkum přinesl zjištění, že 94 % pedagogů se cítí být rodiči respektováno; pouze 12 % pedagogů se ve více případech opakovaně setkalo s nerespektováním a 18 % se s nerespektováním nesetkalo nikdy. Z otevřené položky, jak na pedagogy rodiče reagují, se opakovalo 5 kategorií odpovědí – 46 pedagogů (55 %) uvedlo, že kladně a respektují; 29 (35 %) pedagogů polemizovalo, že záleží, jak kteří rodiče; 4 (5 %) pedagogové uvedli, že rodiče reagují spíše planým příslibem; 3 (4 %) pedagogové napsali, že je rodiče nerespektují a 2 respondenti uvedli, že situaci nemuseli řešit vůbec. Vzhledem k převládajícím kladným zkušenostem u zkoumaných pedagogů napříč různými městy a různými mateřskými školami, lze situaci v tomto smyslu považovat za velmi příznivou.

Někteří pedagogové v dotazníku uváděli, že je pro ně přirozené dýchání u dětí pozorovat, jiní naopak reagovali vstřícně ve smyslu inspirace podnětu k přemýšlení, na co se u dětí lze zaměřovat. I proto by další osvětová činnost, či vytvořený materiál, mohl být do budoucna vítaným přínosem.

Další závažnou otázkou do budoucích měsíců (či let) zůstává, jaké dopady bude mít současná pandemie (a zejména povinnost nošení roušek či respirátorů) na oblast správného dýchání, vývoje čelisti, artikulace apod., jak nastínila již Vitásková (2020).

5. Limity výzkumu

K nejzásadnějším limitům patří zejména nutné odchýlení od původně zamýšlené podoby výzkumu, kdy měly být informace získané od pedagogů skrze dotazníkové šetření následně porovnány s vyšetřením jednotlivých dětí ze tříd pedagogů, zapojených do výzkumu. Bohužel vlivem zhoršené epidemiologické situace nemohla být tato vyšetření realizována – a nelze tedy subjektivní data od pedagogů srovnat s vlastními zjištěními v rámci logopedického vyšetření a pozorování.

Za další limit lze považovat poměrně malý vzorek (oproti ostatním) získaných respondentů z Havířova, kde návratnost činila jen 8 % celkového souboru, což může zkreslovat situaci v tomto městě v porovnání se zbývajícími dvěma. Tato skutečnost by mohla být ovlivněna faktorem, že na rozdíl od Ostravy a Olomouce, není Havířov univerzitním městem, a tudíž zde nemusí být uvyklá navázaná spolupráce na výzkumných šetřeních.

6. Závěr

Téma dlouhodobé převážně orální respirace je transdisciplinární a stále velmi aktuální. Zejména důsledky při zafixování nepříznivého stavu jsou pak dalekosáhlé, zasahují jak řečový, tělesný, tak psychický i sociální vývoj a školní prospívání, přičemž mohou mít neblahý vliv také na celkovou osobnost dítěte a jeho chování.

V rámci uvedeného dílčího výzkumu, který se zaměřoval na přístup předškolních pedagogů různých mateřských škol tří různých měst, k dané problematice bylo zjištěno, že pedagogové mají o tématu většinou povědomí, či zájem se mu věnovat. Všichni pedagogové uvedli, že se zajímají o řeč svěřených dětí, většinově pozorují, jakým způsobem děti dýchají a cítí se být (jakožto odborníci) ze strany rodičů většinově respektováni.

Při možném srovnání respondentů nebyl mezi pedagogy zjištěn žádný signifikantní rozdíl v péči o děti a přístupu k nim z hlediska délky působení jednotlivých pedagogů v MŠ, či z hlediska různých měst. Kvalita péče se nelišila.

Poměrně vysoké procento pedagogů nedovede určit konkrétní specifikaci podtypu narušení zvuku řeči, ačkoliv si povšimnou, že se u dítěte jedná o nepřirozený jev. Stejně tak se poměrně velké množství dětí nedokáže samostatně správně vysmrkat, schází metodické působení.

Z hlediska osvěty se podařilo naplnit dílčí cíl – rozšířit opět povědomí o této problematice mezi klíčové skupiny předškolního vzdělávání a častého kontaktu s dítětem (mimo rodinu), což může vést k preventivnímu působení v této oblasti, které by bylo vhodné podpořit dalšími systematickými snahami.

Dedikace k projektu a poděkování

Dílčí výstupy tohoto výzkumu byly podpořeny projektem: IGA_PdF_2020_036 „Výzkum poruch verbální a neverbální komunikace, hlasu, řeči a orofaciálních funkcí v kontextu moderní logopedické diagnostiky a terapie“ (hlavní řešitel: prof. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.).

Poděkování patří zejména paní profesorce Kateřině Vitáskové; a dále také všem pedagogickým pracovníkům mateřských škol, kteří se do výzkumu – i v tomto náročném období – aktivně zapojili a podělili se tak o své odborné zkušenosti a znalosti.

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

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.

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

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: Tobiáš

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.jped.2018.11.005

Pacheco-Morffi, P. M., & Hernández-Millán, A. B. (2019). Relación entre los hábitos bucales deformantes y desórdenes en el plano emocional y psicológico. *Revista Ora*l, 20(62), 1698–1704.

Soylu, E., Soylu, N., Yıldırım, Y. S., Polat, C., & Sakallıoğlu, Ö. (2013). The prevelance of psichiatric 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

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.

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/rousky-versus-zmeny-ve-vnimani-reci/

PSYCHOLOGICKÁ ANDROGYNIE: PROČ (NE)MĚŘIT GENDER

PSYCHOLOGICAL ANDROGYNY: WHY (NOT) MEASURE GENDER

Dagmar HALO

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, Česká republika, dagmar.halo01@upol.cz

Olga PECHOVÁ

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, Česká republika, olga.pechova@upol.cz

Abstrakt: *Tento přehledový článek si klade za cíl stručně pojednat o teorii psychologické androgynie, která představuje na poli psychologické vědy ojedinělý koncept pojetí osobnostní struktury. Příspěvek se snaží přiblížit pojetí teorie genderu a toho, jak může přispět ke zkoumání úrovně duševního zdraví jednotlivce či celé společnosti. Současně se zabývá i pojetím, jakým způsobem lze gender operacionalizovat v kontextu vědeckého zkoumání. Gender, jako jeden z kritických činitelů duševního zdraví a onemocnění, se dostává do popředí vědeckého zájmu v kontextu zkoumání kvality života v posledních několika desetiletích. Jednotlivé genderové charakteristiky mohou současně sloužit jako diagnostická vodítka v rámci měření a testování osobnosti. Jedním z hlavních argumentů příspěvku bude představení teorie psychologické androgynie, jež formulovala Sandra Bem v 70. letech minulého století, která rozvíjí výchozí předpoklad efektu kombinace pozitivních aspektů maskulinní a femininní genderové identity.*

Klíčová slova: *psychologie genderu; genderová diferenciace; psychologická androgynie; teorie dialogického Self; vnitřní dialog.*

Abstract: *This review article aims to briefly discuss the theory of psychological androgyny, which represents a unique concept of the concept of personality structure in psychological science. The review tries to approach the concept of gender theory and how it can contribute to studying the level of mental health of an individual or society as a whole. At the same time, it deals with the concept of how gender can be operationalized in the context of scientific research. Gender, as one of the critical factors in mental health and illness, has come to the forefront of scientific interest in the context of quality of life research over the last few decades. At the same time, individual gender characteristics can serve as diagnostic guides in measuring and testing personality. One of the paper's central arguments will be presenting the theory of psychological androgyny, formulated by Sandra Bem in the 1970s, which develops the initial assumption of the effect of a combination of positive aspects of masculine and feminine gender identity.*

Keywords: *psychology of gender; gender differentiation; psychological androgyny; theory of dialogical self; inner dialogue.*

1. Úvod

V tomto příspěvku představíme teorii psychologické androgynie, která souvisí se zájmem o kvalitu života, její zkoumání a prohlubování, jež je mimořádným počinem současné doby. Proměny společenského diskurzu vyjadřující přístup a způsob pojímání kvality života, a jejího významu pro současného člověka, se upínají čím dál více směrem reflektujícím sociokulturní a socioekonomické aspekty života člověka. Tuto moderní vlnu můžeme chápat v kontextu sady indikátorů, jež identifikují a definují kvalitu zdravotní péče, která se nesoustředí jen na samotný přístrojově měřitelný stav fyziologického zdraví, jež formálně označuje člověka způsobilým k životu, ale rovněž i přesah, o kterém se již tradičně dle definice WHO (1984), hovoří v rozmezí psychosociálně-spirituální dimenze.

Důraz je současně kladen na způsob, jakým pojímáme zdraví člověka v kontextu postindustriální společnosti, která v současném kapitalistickém systému přináší i otázky týkající se naplnění smyslu života a sebeaktualizace v převážně normovaně hedonistickém nastavení. Na významu nabývají takové fenomény, které mnoho mužů i žen vede ke stále hlubšímu přehodnocování stávajících maskulinních a femininních hodnot. Naše přehledová práce si klade za cíl krátce pojednat o tom, jakým způsobem lze uvažovat nad maskulinitou a femininitou v kontextu duševního zdraví a přiblížit teorii psychologické androgynie, jež poskytuje ojedinělý koncept náhledu na strukturu osobnosti člověka.

2. Psychologie genderu

Chrisler a McCreary (2010) konstatují, že studium pohlavních rozdílů je objektem vědeckého zájmu stejně dlouho jako existence psychologie samotné. Od počátku bylo jejím zájmem především pohlaví (*sex*)[6] jako biologicky a fyziologicky definovaný základ odlišností v chování. Náznaky teorie genderu, tak, jak tento termín užíváme dnes, můžeme sledovat již v psychoanalýze. O implementaci tohoto pojmu do psychologie, označujícím psychologické a sociální aspekty chování a sociálních rolí, se však zasadila právě feministická psychologie, která byla ovlivněna ženským hnutím v 60. a 70. letech minulého století. V tomto období taktéž můžeme datovat první formální výzkumy genderu v psychologii. Burr (2002) dodává, že gender je něčím jako dýchání. Je pro nás natolik samozřejmým, že v běžném životě zapomínáme na jeho existenci.

Lidská diferenciace na základě genderu je esenciální bází, která ovlivňuje každodenní aspekty života člověka. Vývoj genderu je úzce spjat s energií, kterou člověk věnuje životnímu směřování, a rovněž s koncepty, které konstruuje na základě představy o sobě samém a ostatních lidech. Je spojen s mírou významu a kvality, jež společnost určité formě genderové identity přisuzuje (Bussey & Bandura, 1999).

Jedním ze zásadních konceptů je zkoumání formy konstrukce toho, co znamenají kategorie mužský (*masculine)* a ženský (*feminine*). Opět se na tomto místě setkáváme primárně se dvěma odlišnými popisy tohoto fenoménu, a to konkrétně na sociálně konstruktivistické a esencialistické bázi. Ačkoliv laický pohled bude napovídat, že určité rozdíly mezi pohlavími jistě existují, předmětem vědeckého zájmu byl skutečný původ těchto rozdílů (Burr, 2002).

Zřetelným předmětem zájmu bylo rovněž zkoumání pohlavních rozdílů v kontextu kognitivních schopností. Reilley (2012) konstatuje, že výzkum existence genderových rozdílů v oblasti kognitivních schopností má kardinální význam pro celou společnost, a že přesvědčení o jejich genderové diferenciaci může mít negativní vliv na dívky z důvodu jejich následného podceňování rodiči a učiteli. Ačkoliv genderové rozdíly například v matematice a vědě obecně existují, nejsou nezvratné a dívky si zaslouží stejné povzbuzení k působení v těchto oblastech jako chlapci. A jak dodává Newcombe, Bandura a Taylor (1983) právě psychologie je oblastí, jež svými výzkumy může přispět změně sociálního a edukativního prostředí pozitivním směrem k uskutečnění plného potenciálu všech studentů bez ohledu na pohlaví či genderovou identitu.

Významnou se jeví kritika esencialistického přístupu ve vztahu k genderu. Tento přístup může být zneužit jako vědecké potvrzení nerovnosti mezi různými skupinami osob a zdůvodnění omezení lidského potenciálu. Takovým příkladem může být např. biologický determinismus. Výzkumy prokazují, že jedním ze společných znaků lidí, kteří uvažují v kategoriích esencialismu je, že jsou více odsuzující a trestající. Dále například přesvědčení o fixní struktuře osobnosti predikuje bezmocnost jako specifický způsob behaviorální reakce, který zahrnuje negativní sebeatribuci a oslabenou sociální perzistenci (Heyman & Giles, 2006).

Eagly, Wood a Diekman (2000) dále v tomto smyslu upozorňují i na významnou roli tzv. sebenaplňujícího proroctví a normativního sociálního vlivu ve vztahu ke konkrétní stereotypní podobě chování či způsobu myšlení typického pro určité pohlaví. Ty nesouvisí s biologicky podmíněnými rozdíly, ale s potřebou vyhovět očekávání, která společnost ke každé genderové kategorii má. Obecně platí, že lidé mají tendence dávat najevo svá očekávání verbální i neverbální cestou a reagovat pozitivně v případě, že se jejich očekávání potvrdí a poskytnout tak druhému jakousi formu odměny, anebo trestu v případě nevyhovění jejich, v tomto případě konformní, představě.

6 *Pojem pohlaví (sex) rozlišuje muže a ženu na základě fyziologických znaků (např. chromozomy, sexuální orgány nebo hormony) (Mikkola, 2008).*

3. Genderová diferenciace

Podstatou, která gender definuje, je odkaz k postojům, pocitům a chování, které určitá kultura (sociální prostředí) asociuje s konkrétním pohlavím daného člověka (APA, 2012). Důležité je zdůraznit, že termín gender neznamená a neoznačuje to stejné, co termín pohlaví (*sex*) ač k záměně dochází poměrně často v mediálním či akademickém prostoru. Genderová identita znamená sebeidentifikaci člověka nejen s tím, zdali je ženou (*female*) nebo mužem (*male*), ale i s představou toho, co znamená v dané kultuře být ženou a mužem, resp. co znamená být femininní a maskulinní (APA, 2015). Femininitu a maskulinitu vnímáme tedy jako konstrukty, které samostatně přímo neodkazují k určité definice pohlaví, ale jsou samostatnými jednotkami, které sémanticky stojí nad binární kategorií žena/muž, a proto můžeme nalézt maskulinitu u žen, a stejně tak můžeme nalézt femininitu u mužů. To, jestli se muž cítí být mužem a žena se cítí být ženou rozhodují jak biologické, tak sociokulturní faktory, jejichž rozpětí a míra signifikance jsou stále předmětem diskuse. To, jestli se naopak muž cítí být mužem z podstaty ideální představy o tom, jak vypadá muž (a žena vice versa) rozhoduje specifický proces genderové socializace navazující na pojetí genderové role a genderových stereotypů.

Genderová role je charakterizována sadou znaků, která je předepsána specifickou kulturou, v níž jedinec vyrůstá a žije. Zprostředkování poskytuje společnost, rodina a média. Předpokladem je představa inherentních vlastností, které každé z pohlaví specificky identifikují, jsou mu přisouzeny ze samotné biologické podstaty, a tím jsou velmi úzce spojeny s genderovými stereotypy (Eagly & Wood, 2013). V tomto smyslu hovoříme o stereotypu jako o konceptualizaci deskriptivních aspektů genderové role, na jejichž základě je jedinec automaticky spojován s určitou skupinou lidí. Stereotypizace je mnohdy vnímána jako nezbytná a její hlavní funkcí je trivializace množství přehlcujících podnětů, s nimiž se jedinec setkává včetně rozdělení genderových rolí a uvažování nad jejich překryvy (Lindvall-Östling, Deutschmann, & Steinvall, 2020).

4. Feminita a maskulinita

Femininita a maskulinita jsou koncepty, jak již bylo zmíněno výše, které k pohlaví přímo neodkazují, současně však v běžném uvažování lidí determinují pojetí toho, co znamená být mužem a ženou v sociokulturním kontextu. Významným se tak jeví položit si otázku nejen co pojem ženství a mužství znamená pro společnost, ve které žijeme, ale které z osobnostních vlastností jsou ty, které jsou u ženy a muže sociálně žádoucí, resp. sociálně nežádoucí.

Femininita (ženskost) je soubor atributů, chování a rolí obecně spojených se ženami a dívkami. Ačkoli je ženskost vytvořena společensky, výzkum naznačuje, že některá chování považovaná za ženská jsou biologicky ovlivněna. Do jaké míry je ženskost ovlivněna biologicky nebo sociálně, je předmětem debaty. Je to odlišné od definice biologického ženského pohlaví, protože muži i ženy mohou vykazovat femininní rysy. Rysy tradičně uváděné jako ženské zahrnují jemnost, empatii, pokoru a citlivost, ačkoli rysy spojené s ženskostí se v různých společnostech a jednotlivcích liší a jsou ovlivňovány řadou sociálních a kulturních faktorů (Helgeson, 2017).

Maskulinita (mužnost) je soubor atributů, chování a rolí spojených s chlapci a muži. Ačkoli je mužskost společensky konstruována, výzkum naznačuje, že některá chování považovaná za mužská jsou biologicky ovlivněna. Do jaké míry je maskulinita ovlivněna biologicky nebo sociálně, je předmětem debaty. Je to odlišné od definice biologického mužského pohlaví, protože muži i ženy mohou vykazovat mužské rysy. Standardy mužnosti nebo mužnosti se v různých kulturách a historických obdobích liší. Mezi rysy, které jsou v západní společnosti tradičně považovány za mužské, patří síla, odvaha, nezávislost, vedení a asertivita. Machismo je forma maskulinity, která zdůrazňuje moc a často je spojována s ignorováním důsledků a odpovědnosti. Virilita (z latiny vir, „muž“) je podobná pojetí *machismo*, ale zdůrazňuje zejména sílu, energii a sexuální apetit (Helgeson, 2017).

Femininita jako pasivní element a maskulinita ten aktivní. Oddělené klastry, které se však u každého člověk objevují současně. Rovněž se předpokládá, že žena bude primárně femininní a muž bude primárně maskulinní. Westmarland (2001) dodává, že již v 6. př. Kr. Pythagorejská škola rozvinula základní teoretický předpoklad existence dvou odlišných substancí formy (asociována s adjektivem dobrý, mužský) a hmoty (asociována s adjektivem špatný, ženský). Podobně uvažující je např. na počátku 17. st. Francis Bacon, který dichotomii kategorie forma versus hmota převádí analogicky na dichotomii kategorií poznání - muž (*knowledge*) a přirozenost - žena (*nature),* za podmínek, že přirozenost je objektem poznání (muž jako poznávající (*knower*) a žena poznatelnou (*knowable*). Reflexi této analogie předkládá mimo jiné Šmausová (2007). Ta tuto dichotomii diskutuje např. v protikladných dimenzích vpravo (muž) a vlevo (žena) argumentujíc nepodloženost těchto asociací.

5. Psychologická androgynie

Androgynie (z řečtiny andro- muž a gyné- žena) označuje kombinaci maskulinních a femininních charakteristik vztahujících se jak k biologickému pohlaví, sexuální identitě či genderové identitě. Psychologická androgynie je pojem, který v 70. letech minulého století formulovala Sandra Bem (1974), a který popisuje hypotetický předpoklad kombinace pozitivních femininních a maskulinních vlastností přinášejících subjektu adaptivní výhodu v kontextu jejího/jeho života.

Transgender je osoba, jejíž genderová identita nekoresponduje s biologickým pohlavím natolik, že vyvolává psychologický distres a diskomfort (takový člověk zažívá genderovou dysforii). Charakteristická, ne však bezpodmínečná je touha po formální a vizuální změně (změna jména a označovací zájmena on/a, nebo operativní zákrok). Dále můžeme použít termín genderqueer osoba (*non-binary*), jež se používá k popisu sebe sama mimo výlučně ženské nebo mužské kategorie. Termín označuje identifikaci dle svého přesvědčení, které může znamenat být obojím, ničím anebo specifickou kombinací (APA, 2012).

Hypotetický konstrukt psychologické androgynie obsahuje tedy předpoklad, že žena má jak typicky (stereotypní) ženské (femininní) atributy, tak rovněž za určitých okolností a podmínek i typicky (stereotypní) mužské (maskulinní) atributy a vice versa. To, za jakých okolností a podmínek žena/muž uplatňuje/prožívá ty typicky (stereotypní) maskulinní/femininní atributy je individuální, jak můžeme mj. vidět na tomto úryvku z rozhovoru k diplomové práci. Vědomé zaujetí podřízené (femininní) pozice je kombinováno s ambiciózním (maskulinním) dosahováním individuálních cílů: *„Myslim si, že vyciťuju ty lidi, že odhadnu, jaký jsou, s kým mám tu čest, […] jako já si myslim, že to je cit pro to jednání s kymkoliv o čemkoliv, ne nutně empatie, to jako určitě. Ale ten cit pro to, že vim s kym mám tu čest, že ne vždy je to jako úplně hraný, ale umim se přizpůsobit tomu člověku. Tak toho si cenim asi nejvíc.“* (Halo, 2019).

6. Měření a diagnostika genderu

Maskulinita a femininita byli jako teoretické koncepty zkoumány v průběhu několika minulých desetiletí mnohými psychology a psycholožkami a často byli však rovněž označovány za „mlhavé pojmy“ (Helgeson, 2017; Mencarini, 2014; Maccoby, 2000).

Maskulinita a feminita jsou charakterizovány rozmanitými přívlastky a kategoriemi, které nejsou zcela jasně uchopitelné a v průběhu historického kontextu zjevně proměnlivé. Mlhavé kategorie máme možnost vysvětlit pomocí prototypů, jež definujeme jako ideální případy dané kategorie. Na místě je tedy zeptat se, jaké charakteristiky můžeme využít k popisu maskulinity a femininity. Zároveň je třeba si uvědomit, že ač maskulinita a femininita mají mnoho různých složek, rozhodně to neznamená, že tyto koncepty neexistují nebo jsou zcela bezobsažné (Lippa, 2008).

Metody týkající se diagnostiky genderu mají svá ideologická kritéria, na nichž byly vystavěny testovací položky, a jež definují obsah jednotlivých kategorií. Ty můžeme rozdělit do následujících tří dimenzí:

a) přináležení ke kulturním normám, které v sobě obsahují hodnocení maskulinity a femininity jako binárních opozic, které spolu sice souvisí, ale jsou ve svém jádru samostatné a týkají se genderové socializace;

b) testy soustředící se na stres či tlak související s přináležením k genderovým normám a konfliktu rolí;

c) testy týkající se vztahu mezi biologickými pohlavími (Smiler & Epstein, 2010).

7. Proč (ne)měřit gender

Genderové stereotypy vyvolávají určitá očekávání, jakým způsobem by se jednotlivá pohlaví měla chovat, myslet, nebo jednat. Existence určitých forem sociálních skriptů, které usnadňují vzájemnou komunikaci mezi lidmi a jsou výhodné v kontextu kognitivní ekonomie úzce souvisí s pojetím genderových kategorií. Pokud tomu tak není sociální okolí, ať už vědomě nebo nevědomě, uplatňuje vůči jedinci určité formy sankcí, které jsou pro jedince signály o tom, kým může v dané společnosti být, aby byl přijímán, co si může dovolit projevit za chování/emoce atd. Jak dále píše Janošová (2008), právě u chlapců bývá již od útlého věku kladen mnohem větší důraz na zprostředkování trestů a jiných negativních vazeb za genderově nevhodné chování než u dívek. Formace a upevňování mužské role je tedy z větší části provázeno úzkostí, která je v pozdějších obdobích nápadněji spojena s obrannými tendencemi.

Těmi mohou být přehnaně maskulinní projevy (a)nebo hostilní přístup ke všemu femininnímu, což jsou fenomény, jež se později odráží především v interpersonálních vztazích.

Podobně hovoří i Pleck (1995), který formuluje teorii tzv. *gender role discrepancy*. Ta popisuje mechanismus diskrepance, jež je poháněna společenským očekáváním a nemožností mužů či žen tato očekávání vždy naplnit a dlouhodobě jim v kontextu svého sebepojetí vyhovovat. Prvním předpokladem je, že dlouhodobé selhávání v naplňování očekávání vztahujících se k maskulinní/femininní roli (ať už je v rámci konkrétního sociogeografického kontextu jakákoliv) vede např. ke vzniku nízkého sebevědomí, osvojení dysfunkčních vztahových vzorců a dalších negativních psychologických konsekvencí. Dalším předpokladem je, že pokud se naplňování role a prožívání identity daří, může to i přesto v mnoha případech přinášet chronický stres. Důvodem je exaltovaná snaha měnit své osobností charakteristiky do podoby, která je přijatelná a očekávatelná okolím, ale která má ovšem negativní efekt na zdraví jedince. Zásadním faktem rovněž je i to, že tato očekávání, přinášející diskrepanci mezi sebepojetím jedince a představě o ideálním já, jsou ve většině případů spíše reprezentace rovněž ideální (často současně nedosažitelné) podoby genderu.

Diskrepanční stres je forma stresu genderových rolí, ke kterému dochází, když muži/ženy nedokážou dostát ideální podobě mužství/ženství odvozenému ze společenských očekávání/skriptů (tj. rozdíl v genderové roli). Výsledky studie (Reidy, Brookmeyer, Gentile, Berke, & Zeichner, 2016) zabývající se tímto tématem ukázaly, že muži, kteří se domnívají, že jsou méně maskulinní než typický muž (tj. nesrovnalost mezi genderovými rolemi) a prožívají úzkost vyplývající z této nesrovnalosti (tj. nesrovnalostní stres), se účastní vysoce rizikového sexuálního chování a následně jim je diagnostikováno více pohlavně přenosných chorob. Zjištění jsou diskutována např. v souvislosti s důsledky pro strategie primární prevence.

Pojetí tradiční femininity/maskulinity a přináležení k tradičním normám a rolím je další rovinou, která je velmi hojně diskutována. Otázkou je, které osobnostní vlastnosti jsou od žen a mužů očekávány, přičemž např. u žen je jednou z tradičních představ a očekávání pojem péče a starosti o druhé (více než u mužů). Výzkum (Son et al., 2007) soustředící se na hodnocení stresorů spojených s výkonem péče v sociálním zařízení o geriatrické pacienty hovoří jednoznačně nejen o tom, že pečující profese jsou zatíženy vysokou mírou stresu, ale rovněž i to, že pečující profese vykonávají více ženy. Dá se tedy předpokládat, že ženy a muži trpí stresem, který je v určitém pojetí úzce spojen s výkonem jejich genderové role.

V současnosti, jak konstatuje Fiorentini (2002), genderově specifické emocionální vzorce dle příslušných výzkumů identifikujeme, ovšem kromě ryze biologického podkladu těchto rozdílů existuje samozřejmě i ten socializační. Bio-psycho-sociální model emocí formuluje Chaplin (2015), která popisuje, že můžeme genderové odlišnosti v oblasti emocí sledovat již v raném dětství. U chlapců je zaznamenána v raném věku vyšší míra aktivity a vzrušení (*arousal*), nižší jazyková úroveň a schopnost útlumu než u dívek. Vzhledem k jejich vyššímu stupni arousalu, které vede k jeho frekventovanějšímu behaviorálnímu vyjadřování než u dívek, čelí chlapci výzvám regulovat či inhibovat negativní emoce. V součinnosti s tímto předpokladem rodiče v západní kultuře podporují inhibici negativní expresivity emocí u chlapců. Opačně je tomu u dívek. Jak potvrzují observační výzkumy (Adams, Kuebli, Boyle, & Fivush, 1995; Fivush, 1989) u souboru americké populace bílé pleti, rodiče, právě z důvodu nižšího stupně arousalu a širší slovní zásoby, hovoří spíše s dívkami o emocích (používají k tomu i více emocionální výrazy) a povzbuzují je rovněž i k jejich vyjadřování. Jedinou emocí, k jejímuž vyjadřování jsou chlapci typicky povzbuzováni, je hněv. Potlačování úzkosti a smutku však může u chlapců vést k rozvoji behaviorálních problémů a k užívání návykových látek (Chaplin & Cole, 2005).

8. Psychologická androgynie jako metafora vnitřního dialogu

Koncept „dialogického já“ je obohacujícím konceptem v dynamickém vývoji psychologie a společenských věd obecně. Toto téma je spojeno s koncepty teoretiků M. Bakhtina a W. Jamese a je inspirováno nejnovějším vývojem v kulturní, kognitivní a sociální psychologii, stejně jako pokrokem ve vzdělávání, poradenství a psychoterapii. Tento nový přístup úzce souvisí s narativní psychologií, konstruktivismem a kulturní psychologií, přičemž důraz je kladen na pojetí konceptu „mnohovrstevnatého já“. Podle koncepce dialogického já je individuální já sociálního původu a dialogické ve svém potenciálu. Já odráží a přivlastňuje si hlasy společnosti a dalších významných osobností a v rámci fungování sebe sama tyto hlasy považuje za konstruktivní dialog. Obecně v tomto konceptu uvažujeme nad tím, že se učíme a žijeme to, co vedeme a praktikujme v mysli. V tomto smyslu bude kvalita hlasů, se kterými vedeme dialog, rozhodujícím způsobem ovlivňovat kvalitu života, které dosáhneme. Tímto způsobem může schopnost učit se vést vnitřní dialog mezi různými složkami osobnosti velmi užitečné pro zvládání osobních konfliktů, řešení problémů nebo řešení incidentů v různých kontextech, jakým je vzdělávací, terapeutický, sociální nebo ten kulturní (Hermans, 2001).

Dialogické já je tedy v tomto kontextu psychologickým konceptem zvědomování různých částí sebe sama v dynamickém pojetí našeho Já. „Dialogické já“ je ústředním konceptem v dialogické teorii sebe sama, jak jej od 90. let vytvořil a vyvinul nizozemský psycholog Hubert Hermans. Komplexita sociální identity vs. striktní přináležení k (genderovým) sociálním rolím, se tak stává jednou z možností, jak vnitřní dialog vést. *„A man has as many social selves as there are individuals who recognize him' (James, 1890, p. 294).*“ Jakým způsobem mohou maskulinní a femininní části nás samých být v našem Self obsaženy, ať současně nebo sekvenčně za určitých životních okolností, je předmětem kontinuálního sebepoznávání.

Rozšiřování repertoáru nejen životních rolí, ale komunikačních vzorců, osvojování různých nových osobnostních vlastností patří k výsledkům vedení vnitřního dialogu a ten se tak stává metaforou zvědomování částí nás, které jsou skryty nebo nepříliš často uplatňovány. Jakým způsobem vnitřní flexibilita (přijímání a odevzdávání určitých zvyků a norem) ve vztahování se sama k sobě či k okolí nabývá různých forem, by mohlo být předmětem dalšího kvalitativního zkoumání. Vedení vnitřního dialogu a zvědomování těch částí nás samých, o kterých netušíme, že jsou naší součástí i přesto, že mohou být (stereotypně) přiřazovány opačnému pohlaví, může být současně výzvou i nesplnitelným úkolem. V tomto kontextu nabývá na významu zvědomování těch částí nás samých, které úzce souvisí s naší (genderovou) socializací. Jako příklad můžeme uvést, studium emocí v kontextu genderu (Shields, 2015). Emocionalita žen a mužů byla vždy uvažována jako zásadně odlišná. V západní kultuře převažuje fakt, že ženy jsou více emocionální, jsou více „ve spojení“ se svými emocemi či vykazují více senzitivity a empatie (Fiorentini, 2002; Gard & Kring, 2007). Mnoho studií s odlišnými designy tento jev potvrzuje. Výzkumy soustředící se na genderovou roli a rodinnou expresivitu jako na stěžejní proměnné ovšem zjistila, že větší expresivitu vykazovali ti participanti (muži i ženy), kteří byli zařazeni do androgynní kategorie. Vyšší stupeň expresivity tak nebyl primárně spjat s „ženskými“ charakteristikami osobnosti. V případě rodinné expresivity se potvrdil předpoklad socializačního vlivu rodiny na míru, s níž jedinec vyjadřuje citové zaujetí (Fiorentini, 2002).

Shields (2000) dále potvrzuje, že výzkumy hovoří o tom, že ženy více než muži vyjadřují otevřeně emoce a diskutují o nich. Paradoxně tomu je například i u vzteku, dle Thomas (1996), který je primárně přisuzován mužskému pohlaví, tedy označován za maskulinní prvek. Stoppard a Gunn-Gruchy (1993) však zjistili, že v projevování emocí existují genderově podmíněné sociální normy. Ženy jsou přesvědčeny, že je od nich požadováno vyjadřování pozitivních emocí k ostatním lidem, a očekávají zároveň negativní sociální sankce za vyjadřování negativních emocí. Zatímco muži žádné takové přesvědčení o negativních sankcích nemají, anebo jen v omezené míře. Jak dále komentuje Shields (2000), právě oblast emocí, která byla prominentním tématem psychologické vědy v 19. století, je příkladem zkreslené představy komplementarity jednoho pohlaví k druhému – tedy na jedné straně síly a vyrovnanosti doplňující slabost a nevyrovnanost druhé strany.

9. Diskuse

Úvodní pozice, z níž jsme sumarizaci této teorie vytvářeli, byla poměrně obsáhlá. Redukce reality, kterou jsme formou této práci provedli, může předestírat mnoho dalších nejasností, či dokonce nedorozumění. Tento risk jsme však museli podstoupit za tu cenu, že se pokusíme o teoretickou demonstraci přístupu, jež v českém prostředí nemá v psychologické vědě téměř žádnou nebo velmi krátkou tradici, a povzbudíme tak případně další výzkumný zájem o její implementaci do psychologické praxe. Zároveň tím však nechceme konstatovat, že výzkumy týkající se oblasti psychologie genderu a příbuzných odvětví nejsou v českém akademickém prostředí realizovány, či, že tzv. genderovou senzitivitu, neužívají např. terapeuti ve své praxi již nyní, jak dokládá například Machovcová (2010) ve své disertační práci zaměřené na genderovou analýzu v psychologické praxi.

Teorie, kterou prezentujeme, se z velké části skládá ze zahraničních zdrojů, a to konkrétně především z euroamerického okruhu. Problematiku jednoznačného vymezení psychologie genderu a psychologické androgynie v této rešerši reflektujeme a snažíme se o co nejuchopitelnější pojetí. Ač jsme se pokusili postihnout vyváženě široké názorové spektrum, musíme konstatovat fakt, že konkrétní podoba genderové teorie se může v různých částech světa lišit na základě stupně vývoje, v němž se jejich snaha o rovné příležitosti, ve svém nejširším smyslu slova, právě nachází. Shodně je tomu v případě českého psychologického prostředí. Proces postupu rozvíjení teorie psychologie genderu by si jistě zasloužil hlubší propojení s již poměrně zřetelně ukotvenými výzkumnými praktikami soustředícími se na aktuální stav rovných příležitostí ve společnosti. Z toho vyplývá, že psychologie genderu a koncept psychologické androgynie je jistě oborem, jenž je interdisciplinární, a vyžaduje tak výzkumný zájem spojující více vědeckých oblastí.

10. Závěr

Teorie psychologie genderu poskytuje sumarizaci znalostí, které máme o tom, jakým způsobem genderová socializace ovlivňuje naše chování a prožívání. V návaznosti na tyto myšlenky existuje mnoho sociálních a politických disciplín věnujících se postavení lidí ve společnosti, které prezentují požadavky rovnosti ve společnosti. Smyslem těchto požadavků není unifikovat lidskou masu do té míry, abychom si všichni, metaforicky řečeno, oblékli stejný plášť, sjednotili naše potřeby a přání a stali se jednolitou neutrální hmotou, nýbrž dokázat přerozdělovat všechny zdroje takovým způsobem, který zajistí celoplošný duchovní a materiální blahobyt včetně genderového rozměru pojetí sebe sama a individuálních hodnot.

Psychologie genderu ztělesňuje usilovnou snahu o analýzu vědomostních struktur, které jsou psychologickou vědou produkovány, a jež jsou skrze zpětnovazebný model ovlivňovány sociální, kulturní, ekonomickou a politickou analýzou genderu v jeho multiparadigmatických podobách. Cílem je vnímat pozici člověka v jeho holistickém pojetí, které bude následně výsledkem takové společnosti, resp. jejího uspořádání, které dovoluje co nejvyšší stupeň kvality života všem lidem bez rozdílu barvy pleti, genderu či sociálního postavení.

Poděkování

Děkuji své školitelce PhDr. Olze Pechové, Ph.D. za inspiraci a odbornou pomoc.

Dedikace k projektu

Příspěvek vznikl za podpory MŠMT, grant IGA_FF_2020_020 (Psychologický výzkum ve vybraných oblastech pedagogické a klinické psychologie V).

V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Literatura

Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P.A., Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. Sex Roles 33, 309–323. https://doi.org/10.1007/BF01954572

American Psychological Association. (2012). Guidelines for Psychological Practice with Lesbian, Gay, and Bisexual Clients. American Psychologist, 67(1), 10–42. doi: 10.1037/a0024659.

American Psychological Association. (2015). APA dictionary of psychology (2nd ed.). Washington, DC:Author.

Bem, S. (1974). The measurement of psychological androgyny. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 42, 155–62.

Burr, V. (2002). Gender and Social Psychology. New York: Routledge.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. Psychological Review, 106(4). 676–713. https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676

Eagly, A. H., & Wood, W. (2013). The Nature–Nurture Debates: 25 Years of Challenges in Understanding the Psychology of Gender. Perspectives on Psychological Science XX(X), 8(3), 1–18. https://doi.org/10.1177/1745691613484767

Eagly, A. H., Wood, W., & Diekman, A. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), The developmental social psychology of gender (pp. 123-174). London: Psychology Press.

Fiorentini, Ch. (2013). Gender and Emotion Expression, Experience, Physiology and Well-Being: A Psychological Perspective. In I. Latu, M. Schmid Mast, & S. Kaiser (Eds.), Gender and Emotion: An Interdisciplinary Perspective (pp 15-42). Pieterlen: Peter Lang.

Fivush, R. (1989). Exploring differences in the emotional content of mother-child conversations about the past.Sex Roles, 20, 675–691.

Gard, M. G., & Kring, A. M. (2007). Sex differences in the time course of emotion. Emotion, 7(2), 429–437. https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.2.429

Halo, D. (2019). Kvalita života mužů v kontextu genderové diferenciace. Nepublikovaná magisterská diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Helgeson, V. S. (2017). Psychology of Gender. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Heyman, G. D., & Giles, J. W. (2006). Gender and Psychological Essentialism. Enfance, 58(3), 293–310. https://doi.org/10.3917/enf.583.0293.

Hermans, J. M. H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. Culture Psychology, 7; 243.

Chaplin, T. M. (2015). Gender and Emotion Expression: A Developmental Contextual Perspective. Emotion Review, 7(1), 14–21. https://doi.org/10.1177/1754073914544408.

Chaplin, T. M., & Cole, P. M. (2005). The Role of Emotion Regulation in the Development of Psychopathology. In B. L. Hankin & J. R. Z. Abela (Eds.), Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective (p. 49–74). Sage Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452231655.n3.

Chrisler, J. C., & McCreary, D. R. (2010). Handbook of Gender Research in Psychology: Volume 1: Gender Research in General and Experimental Psychology. Berlin Heidelberg: Springer Science & Business Media.

James, W. (1890). The principles of psychology (Vol. 1). New York: Henry Holt.

Janošová, P. (2008). Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Praha: Grada.

Lindvall-Östling, M., Deutschmann, M. & Steinvall, A. (2020). An Exploratory Study on Linguistic Gender Stereotypes and their Effects on Perception. Open Linguistics, 6(1), 567-583. https://doi.org/10.1515/opli-2020-0033.

Lippa, R.A. (2008) Sex Differences in Personality Traits and Gender-Related Occupational Preferences across 53 Nations: Testing Evolutionary and Social-Environmental Theories. Archives of Sexual Behaviour, 39, 619–636. https://doi.org/10.1007/s10508-008-9380-7.

Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. International Journal of Behavioral Development, 24(4), 398–406. https://doi.org/10.1080/016502500750037946.

Machovcová, K. (2010). Genderová analýza v psychologické praxi: příklady z terapie a poradenství (Nepublikovaná disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.

Mencarini L. (2014) Gender-Role Beliefs. In: Michalos A.C. (eds) Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_1140.

Mikkola, M. (nedat.). Feminist Perspectives on Sex and Gender [online]. [Cit. 9.12.2020]. Dostupné z <https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/feminism-gender/>.

Newcombe, N., Bandura, M.M. & Taylor, D.G. (1983) Sex differences in spatial ability and spatial activities. Sex Roles, 9, 377–386. https://doi.org/10.1007/BF00289672.

Parent, M. C., & Moradi, B. (2010). Confirmatory Factor Analysis of the Conformity to Feminine Norms Inventory and Development of an Abbreviated Version: The CFNI-45. Psychology of Women Quarterly, 34(1), 97–109. doi:10.1111/j.1471-6402.2009.01545.x.

Pleck, J. H. (1995). The Gender Role Strain Paradigm: An Update. In R. F. Levant & Pollack, W. S. A New Psychology of Men (pp. 11-32). New York: Basic Books.

Reidy, D. E., Brookmeyer, K. A., Gentile, B., Berke, D. S., & Zeichner, A. (2016). Gender Role Discrepancy Stress, High-Risk Sexual Behavior, and Sexually Transmitted Disease. Archives of sexual behavior, 45(2), 459–465. https://doi.org/10.1007/s10508-014-0413-0.

Reilly, D. (2012). Gender, Culture, and Sex-Typed Cognitive Abilities. PLoS ONE, 7(7). http://doi.org/10.1371/journal.pone.0039904.

Smiler, A. P., & Epstein, M. (2010). Measuring Gender: Options and Issues. In Chrisler, J. C., & McCreary, D. R., Handbook of Gender Research in Psychology: Volume 1: Gender Research in General and Experimental Psychology (pp. 133-157). Berlin Heidelberg: Springer Science & Business Media.

Shields, S. A. (2000). Thinking about Gender, Thinking about Theory: Gender and Emotional Experience. In A. H. Fischer (Ed.), Gender and Emotion: Social Psychological Perspectives (pp 3-23). Cambridge: Cambridge University Press.

Shields, S. A. (2015). Functionalism, Darwinism and the psychology of women: A study in social myth. In V. Burr (Ed.), Critical concepts in psychology. Gender and psychology (p. 272–298). Routledge/Taylor & Francis Group.

Son, J., Erno, A., Shea, D. G., Femia, E. E., Zarit, S. H., & Stephens, M. A. (2007). The caregiver stress process and health outcomes. Journal of aging and health, 19(6), 871–887. https://doi.org/10.1177/0898264307308568.

Stoppard, J.M., & Gunn Gruchy, C.D. (1993) Gender, context, and expression of positive emotion, Personality and Social Psychology Bulletin, 19: 143-150.

Šmausová, G. (2007). Kdopak by se genderu bál? [online]. [Cit. 9.12.2020]. Dostupné z: http://www.cecwys.org/prilohy/1dc3aec4/Kdopak%20by%20se%20genderu%20bal.pdf.

Thomas, R. (1996), Gendered Cultures and Performance Appraisal: The Experience of Women Academics. Gender, Work & Organization, 3, 143-155. https://doi.org/10.1111/1468-0432.00012.

Westrmarland, N. (2001). The Quantitative/Qualitative Debate and Feminist Research: A Subjective View of Objectivity. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2(1). https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.974.

World Health Organization. Regional Office for Europe (2020, December 6). Health promotion: a discussion document on the concept and principles: summary report of the Working Group on Concept and Principles of Health Promotion. WHO Regional Office for Europe. Dostupné z https://apps.who.int/iris/handle/10665/107835.

RIZIKÁ VZNIKU ADAPTAČNÝCH ŤAŽKOSTÍ ŽIAKOV NA PRAHU VZDELÁVANIA

THE RISKS OF OCCURRENCE OF PUPILS´ADAPTATION DIFFICULTIES ON THE THRESHOLD OF EDUCATION

Radka TELEKOVÁ

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, Slovensko, radka.telekova@ukf.sk

Abstrakt: *Na prahu vzdelávania je konkretizovaný začiatok novej edukačnej reality. Prítomné zmeny môžu byť pre začínajúceho školáka zdrojom záťaže. Vo všeobecnosti sa na prahu vzdelávania objavuje stres, neistota a strach. Zvládnutie novej situácie predpokladá dostatočnú prípravu a podporu, bez ktorých sa môže objaviť školská neúspešnosť a ťažkosti v období adaptácie. Existencia zmien vo vzájomnej interakcií podmieňuje viaceré príčiny adaptačných ťažkostí žiaka na prahu vzdelávania. Cieľom príspevku je teoreticky popísať aktuálny stav poznania zmien, s ktorými je žiak konfrontovaný na prahu vzdelávania v kontexte vzniku adaptačných ťažkostí. K súčasným pedagogickým výzvam patrí aj pozitívna mobilizácia žiaka na prahu vzdelávania a systematizácia starostlivosti o deti v prechodnom období.*

Kľúčové slová: *adaptačné ťažkosti; prah vzdelávania; začínajúci školáci; zmeny;*

Abstract: *The beginning of a new educational reality is concretized on the threshold of education. The present changes can be a source of burden for the beginning pupil. In general, stress, insecurity and fear appear on the threshold of education. Coping with the new situation requires sufficient preparation and support, without which school failure and difficulties in the period of adaptation can be provided. The existence of changes in the mutual interaction conditions several causes of the pupil's adaptation difficulties on the threshold of education. The aim of the paper is to theoretically describe the current state of knowledge of changes that the pupil is confronted on the threshold of education in the context of the emergence of adaptation difficulties. Current pedagogical challenges also include the positive mobilization of pupils on the threshold of education and the systematization of childcare in the transition period.*

Keywords: *adaptation difficulties; education threshold; beginning pupils; changes;*

1. Úvod

Vstup dieťaťa do 1. ročníka základnej školy prináša nové požiadavky a povinnosti, ktoré podmieňujú úspešnosť procesu adaptácie. Začínajúci školák je konfrontovaný s novou situáciou, ktorej individuálne vnímaná náročnosť má dopad na výskyt adaptačných ťažkostí, zdravie a akademickú úspešnosť. Podľa Marturana (2008) sú žiaci konfrontovaní s úlohami, ktoré vyplývajú z ich vývoja, veku a novej etapy. V rámci individuálnych predpokladov sa žiak snaží uspieť v školskom prostredí, v triednom kolektíve nadväzuje priateľské vzťahy s rovesníkmi, osvojuje si a rešpektuje stanovené normy. Na začiatku školskej dochádzky je potrebná tvorba optimálnych podmienok pre žiaka, čo mu umožní vhodne využívať vlastný potenciál (Kurincová & Slezáková, 2009). V období adaptácie sú prítomné zmeny a rozdiely, ktoré vyplývajú z charakteristiky školského života. V pedagogickej praxi môže dochádzať k nekorešpondovaniu podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu s možnosťami začínajúcich školákov. Vzniknutá situácia podmieňuje vznik adaptačných ťažkostí žiakov na začiatku školskej dochádzky. Na zvýšený výskyt adaptačných ťažkostí poukazujú viacerí autori (Perry & Dockett, 2003; Burvyté, 2011; Kourkoutas, et al. 2011; Slezáková, 2006).

2. Oblasti zmien na prahu vzdelávania

Záver predprimárneho vzdelávania a začiatok primárneho vzdelávania v základnej škole zahŕňa špecifické edukačné výzvy. Skúmanie vymedzeného obdobia zasahuje do viacerých pedagogických vied, napr. dominantne predškolská a elementárna pedagogika, špeciálna pedagogika, pedagogická diagnostika a pod. Prechod dieťaťa z materskej školy do 1. ročníka základnej školy predstavuje komplexnú pedagogickú tému a vyžaduje interdisciplinárne poznávanie. Na vymedzenú problematiku poskytuje pohľad tiež biológia, medicína, psychológia a sociológia.

Trubíniová (2007) uvádza definíciu podľa Komorowskej (2006), ktorá pedagogický pojem „školský prah" terminologicky vymedzuje ako „prechodnú etapu medzi jednotlivými stupňami vzdelávania" a k jeho významu radí „nevyhnutnosť zdolať bariéry a vojsť do novej edukačnej reality." Pre dosiahnutie školskej úspešnosti žiaka je akcent kladený na školský prah v rámci predprimárneho vzdelávania, resp. daný pojem sa najčastejšie spája s prechodom z materskej školy do základnej školy. V odbornej literatúre, najmä z domácej proveniencie (Slezáková, 2012; Kasáčová & Cabanová,2016) sa stretávame s používaním spojení *„na prahu školskej dochádzky, na prahu vzdelávania"*.

V pedagogickej praxi nie je priblížené obdobie presne časovo vymedzené. Jeho trvanie je individuálne odlišné, rámcovo sa týka záveru predprimárneho vzdelávania a začiatku primárneho vzdelávania. Daný fakt podmieňuje teoretickú a praktickú pozornosť v dlhšom časovom období. Jej konkretizáciou je podpora pre hlavného aktéra – dieťa, žiaka.

Na dané obdobie sa vzťahujú špecifické zmeny, ktoré zodpovedajú obsahovým a procesuálnym charakteristikám edukácie v jednotlivých vzdelávacích inštitúciách. V našom spracovaní uvádzame oblasti, ktoré sprítomňujú zmeny v rozličnom rozsahu a vlastnom obsahu (Trubíniová, 2007; Rosier& McDonald, 2011; Transition: a positive start to school. Resource kit. 2017).

V rámci fyzického prostredia sú zmeny konkretizované prostredníctvom hmatateľných a viditeľných prvkov, medzi ktoré patrí napr. veľkosť budovy, množstvo priestorov, neznáme miestnosti, prítomnosť starších žiakov, používanie školských pomôcok.

Východiskom zmien v sociálnej oblasti je zmena vlastnej role a identity dieťaťa. Začínajúci školák si postupne zvnútorňuje rolu školáka, ktorej charakteristiky sa vzťahujú na existenciu v školskom i spoločenskom prostredí. Začiatok školskej dochádzky zahŕňa zvýšenie počtu sociálnych kontaktov, nárast interakcie s rovesníkmi a dospelými, reguláciu vlastného sociálneho priestoru. Žiak si formuje individuálne vyhovujúcu pozíciu v kolektíve a reaguje na interakcie skupiny, resp. jednotlivých jej členov.

Výchovno-vzdelávací proces v základnej škole má formálnejší charakter, ktorý je iný svojimi pravidlami, požiadavkami a postupmi v každodenných činnostiach. Žiak sa s nimi priebežne oboznamuje, prijíma ich a stávajú sa pre neho nástrojom regulácie vlastnej činnosti a správania.

V práci s najstaršou vekovou skupinou v materskej škole sa očakáva zaraďovanie riadených učebných činností, prostredníctvom ktorých sú formované komponenty potrebné na školské vzdelávanie. Typickou činnosťou v školskom vzdelávaní je učenie, čím sa mení druh dominantnej činnosti v porovnaní s hrou v materskej škole.

Jednotlivé učebné úlohy zodpovedajú stanovenému obsahu vzdelávania, hoci nemusia vyhovovať aktuálnym potrebám a záujmom žiaka. Ich realizácia vyžaduje dostatočnú motiváciu, vzbudenie záujmu a udržanie pozornosti začínajúceho školáka.

Obr.1: Oblasti zmien na prahu vzdelávania

(Zdroj: vlastný)

Otázky prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy sú predmetom záujmu viacerých autorov (Fikarová, 2018; Hirst, et al. 2011; Margetts, 2002). Niektoré deti nedokážu absolvovať tento prechod úspešne, čo podmieňuje výskyt pocitov neistoty, úzkosti a zmätok. Negatívna skúsenosť s prechodom na primárne vzdelávanie má dopad na odolnosť voči záťažovým situáciám, zmenám a novým nárokom. Schopnosť dieťaťa vyrovnať sa s budúcimi životnými zmenami je oslabená. Naopak, úspešné zvládnutie tohto prechodu skvalitňuje odolné postoje a správanie detí v meniacich sa podmienkach.

V kontexte problematického adaptačného procesu zdôrazňujeme potrebu podpory pre dieťa v prechodnom období. Pozornosť venovaná deťom v závere predprimárneho vzdelávania predpokladá predchádzanie adaptačných ťažkostí. Dieťa si prostredníctvom sprostredkovaných informácií o očakávaných zmenách vytvára vlastnú predstavu vzdelávania v základnej škole.

3. Determinanty adaptačných ťažkostí začínajúcich školákov

Konfrontácia s nepoznanou situáciou a novými podmienkami vyžaduje prispôsobenie sa prostredníctvom osvojených mechanizmov a individuálnych možností. V kontexte pedagogickej praxe, začínajúci školák sa musí adaptovať na školské vzdelávanie v celom jeho obsahu. Úspešnosť, resp. neúspešnosť adaptačného procesu začínajúcich školákov je ovplyvnená viacerými faktormi, ktoré majú vlastný rozsah vplyvu. Výskyt adaptačných ťažkostí sa týka mnohých žiakov po nástupe do 1. ročníka základnej školy. Ich prítomnosť zasahuje do viacerých oblastí osobnosti žiaka, čím má dopad na ďalšie školské vzdelávanie.

Ak existuje nesúlad medzi osobnými a spoločenskými, resp. školskými postojmi, zručnosťami a vedomosťami, tak sa zvyšuje náročnosť prispôsobovania sa v školskom vzdelávaní. Na začiatku školskej dochádzky môže byť prítomná úzkosť, negatívne postoje začínajúcich školákov ku škole a adaptačné ťažkosti. Existencia ťažkostí predstavuje záťaž nielen pre jednotlivca, ale aj jeho okolie. Daná situácia vyžaduje pozornosť v záujme identifikácie, porozumenia a podpory. (Fabian,2000).

V pedagogickej praxi sa u žiakov objavujú viaceré ťažkosti, ktoré sú predmetom výskumného záujmu odborníkov. Vzhľadom na množstvo a individuálny prístup nie je možné príčiny ich vzniku komplexne spracovať. Vychádzajúc z odbornej literatúry, v predkladanom príspevku upriamujeme pozornosť na vonkajšie a vnútorné determinanty ťažkostí začínajúcich školákov.

Počas predprimárneho vzdelávania si dieťa osvojuje potrebný súbor poznatkov, zručností a skúseností, ktoré sú východiskom pre ďalšie vzdelávanie. K rizikovým faktorom vzniku ťažkostí patrí miera nadväznosti na úroveň rozvoja, ktorú dieťa dosiahlo v materskej škole a rodine (Pianta & Kraft-Sayre, 1999; Boethel,2004; Trivellato-Ferreira & Marturano, 2008). Spomínané prostredia reagujú rôzne na výskyt záťažových situácií, modifikujú vlastné správanie a formujú špecifické postoje, čím podmieňujú charakter adaptačného procesu začínajúcich školákov (Burvyté, 2011).

Začiatočné vyučovanie predstavuje doteraz neznáme nároky, požiadavky a pravidlá. Od začínajúceho školáka sa vyžaduje ich poznanie, prijatie a uplatňovanie v každodennej činnosti. Pre niektorých žiakov môže daná situácia znamenať zdroj záťaže, ktorá v dlhodobejšom trvaní spôsobuje výskyt adaptačných ťažkostí. Začínajúci školák si všíma odlišné charakteristiky školského a predškolského prostredia. Nové sociálne prostredie triedy a rovesníkov, školy s vlastným režimom a pravidlami zahŕňa viaceré výzvy. Obsahovo špecifické postavenie v rámci učenia má písanie, čítanie a počítanie.

V kontexte vplyvu školského prostredia uvádzajú vybraní autori (Pianta & Kraft-Sayre,1999; Hausken & Rathbun, 2002; Homoľová, 2015) ako determinanty adaptačných ťažkostí tiež školskú klímu, veľkosť triedy, obsahové a procesuálne charakteristiky edukácie v základnej škole. Žiak na začiatku školskej dochádzky prichádza do nového kolektívu rovesníkov, s ktorými si prostredníctvom pravidelnej interakcie formuje vzťah. Proces nadväzovanie kontaktov, resp. miera úspešnosti má dopad na adaptáciu. (Gagay & Grineva, 2015).

V edukačnej praxi je prítomné spojenie vedomostí so sociálno-emocionálnymi zručnosťami, čo predstavuje dôležitý základ pre existenciu v škole, v rodine a spoločnosti. Od začínajúceho školáka sa očakáva emocionálna stabilita, sebaovládanie, zvládanie emócií a úroveň odolnosti.

Vychádzajúc z odbornej literatúry, adaptácia začínajúcich školákov je podmienená tiež vnútornými faktormi. Ide o špecifické vlastnosti každého žiaka, ktorý ich v optimálnom rozsahu aplikuje v začiatočnom vyučovaní. Podľa Pianta & Kraft-Sayre (1999), Gagay & Grineva (2015) majú nedostatky v psycho-sociálnej vyspelosti, úrovni rozvoja sociálnych a kognitívnych zručností, osvojených predpokladoch k učebným činnostiam vplyv na výskyt adaptačných ťažkostí.

Marturano (2008) prostredníctvom výskumnej činnosti identifikoval stres ako príčinu ťažkostí na začiatku školskej dochádzky. Z výskumných záverov vyplýva priama súvislosť medzi adaptačnými ťažkosťami a príznakmi stresu. Prítomnosť takýchto problémov zabraňuje úspešnej adaptácii a sociálnej integrácii, čo zároveň oslabuje psychosociálny vývoj osobnosti. Osvojené sociálno-emocionálne zručnosti podmieňujú školskú úspešnosť, resp. sú príčinou zlyhania v školskom vzdelávaní.

Na začiatku školskej dochádzky sú prítomné ťažkosti, ktorých potenciálne príčiny predstavujú široký súbor s rozličnou mierou vplyvu na osobnosť žiaka. Poznania etiologického pozadia problematickej adaptácie vyžaduje pozornosť už v období prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy. Uskutočnenie efektívnej podpory a pomoci nie je možné bez identifikovania prejavov a odhalenia faktorov, ktoré mali dopad na výskyt ťažkostí.

4. Diskusia

Prostredníctvom teoretickej analýzy sme upriamili pozornosť na rizikové faktory, ktoré majú vplyv na výskyt adaptačných ťažkostí začínajúcich školákov. V centre pozornosti boli najmä zmeny, ktoré sú prítomné na prahu vzdelávania žiaka a majú dopad na individuálnu náročnosť obdobia adaptácie. Rozvoj detí prebieha v diverzifikovanom rodinnom, školskom a spoločenskom prostredí. Existencia v meniacich sa podmienkach má vplyv na osobnosť budúceho, resp. začínajúceho školáka.

Prechod z materskej školy do 1. ročníka základnej školy prináša množstvo zmien, ktorých význam je pre žiakov najskôr nejasný. Daná skutočnosť ohrozuje plynulosť prechodu dieťaťa do základnej školy a úspešnosť procesu adaptácie. Prijatie a zvládnutie zmien môže byť problematické, čo konkretizuje riziká vzniku adaptačných ťažkostí. Vychádzajúc z myšlienok viacerých odborníkov (Entwisle, 1989; Eľkonin, 1988; Volkov&Volkova, 1994) približuje Slezáková (2006) vymedzené obdobie ako „kritické obdobie". Dieťa reaguje na existujúce zmeny, ktoré vyplývajú z novej sociálnej role. Vzhľadom na prítomné zmeny môže byť edukačná realita individuálne vnímaná ako komplikovaná alebo ako celková záťaž . Hirst (2011) poukazuje na potrebu zvyšovania odolnosti detí predškolského a mladšieho školského veku, ktoré by vďaka dostatočnej úrovni dokázali lepšie čeliť novým situáciám a zmeneným podmienkam. Výzvy na prahu vzdelávania vyžadujú tiež optimálnu mieru sociálnej a emocionálnej pohody žiaka, empatiu a spoluprácu.

V rodine je nevyhnutná kognitívna stimulácia dieťaťa a podnetné prostredie. Každodenné situácie poskytujú priestor pre prirodzenú a spontánnu prípravu na rolu školáka. Dieťa v materskej škole nadobúda súbor vedomostí, zručností a schopností, ktoré sú predpokladom práce v 1. ročníku základnej školy. Pre učiteľa sa stávajú východiskom plánovania a realizovania výchovno-vzdelávacieho procesu. Začínajúci školák na prahu vzdelávania očakáva dostatočnú podporu zo strany všetkých zainteresovaných strán, ktoré komplementárne formujú podmienky rozvoja osobnosti žiaka. Spolupráca je zameraná na budovanie a posilňovanie pozitívnych vzťahov, zároveň je predpokladom stability a kontinuity v závere predprimárneho vzdelávania a na začiatku primárneho vzdelávania. (Hirst et al., 2011)

Konštatujeme, že na prahu vzdelávania dochádza ku kvalitatívnym zmenám podmieňujúcim akademický a sociálny rozvoj dieťaťa. V kontexte predkladaného príspevku konkretizujeme tiež vplyv na úspešnosť adaptácie, resp. výskyt adaptačných ťažkostí žiaka. V súlade so spomínanými autormi (Fikarová, 2018; Gagay&Grineva, 2015; Homoľová, 2015; Margetts, 2002; Marturano, 2008; Slezáková, 2006) uvádzame, že identifikovanie rizikových faktorov vzniku adaptačných ťažkostí žiakov na prahu vzdelávania je východiskom ich odstránenia a predchádzania. Akcent je kladený na zabezpečenie úspešnosti procesu adaptácie každého žiaka.

5. Záver

Vstup do 1. ročníka znamená začiatok povinného inštitucionalizovaného vzdelávania. Začínajúci školák sa postupne oboznamuje s informáciami, z ktorých sa stávajú každodenné povinnosti a pravidlá. Kvalita adaptačného procesu žiaka je podmienená prijatím a vyrovnaním sa so zmenami počas prechodu z materskej školy do základnej školy. V danom období sa formuje školská dráha žiaka, zvyšujú nároky na intenzívnejšiu spoluprácu sledujúc podporu dieťaťa. Nevyhnutným predpokladom úspešnej adaptácie je rešpektovanie individuálnej úrovne rozvoja začínajúceho školáka. V záujme zabezpečenia prirodzenej kontinuity medzi vzdelávacími prostrediami sa očakáva poznanie vymedzeného prechodného obdobia a postavenia dieťaťa, žiaka v ňom. Komplexný pohľad upriamuje pozornosť aj na existenciu prostredí, ktoré sa podieľajú na zvládnutí prechodu z predprimárneho na primárne vzdelávanie.

Negatívna skúsenosť s prechodom na primárne vzdelávanie má dopad na odolnosť dieťaťa, výskyt adaptačných ťažkostí. Poznanie ich príčin je východiskom podpory, včasnej intervencie smerom k žiakovi. Na prahu vzdelávania sa žiak oboznamuje so zmenenou situáciou, nárokmi a požiadavkami vyplývajúcimi z role školáka.

Poďakovanie

Grantová podpora: V / 17/2020 (Adaptačné ťažkosti žiakov na začiatku školskej dochádzky – ich príčiny a prejavy)

Literatúra

Boethel, M. (2004). *Readiness: School, Family and Community. Southwest Educational Development Laboratory*. [vid. 2020-06-15]. Dostupné z http://www.sedl.org/connections/resources/readiness-synthesis.pdf

Burvyté, S. (2011). Individual's resistance to social crises is acquired in childhood. *Journal of Pedagogy and Psychology*. 4(1) 17 – 25. doi: 10.2478/v10195-011-0041-6

Fabian, H. (2000). *A Seamless Transition?* [vid. 2020-05-28]. Dostupné z https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/fabian1.pdf

Fikarová, T. (2018). Přechod do základní školy. In Z. Syslová & J. Kratochvílová & T. Fikarová, Pedagogická diagnostika v MŠ – *Práca s portfoliem dítěte*. (85-101) Praha: Portál.

Gagay, V. V. & Grineva, K. Y. (2015). The model of school adaptation of first-graders with regard to the mechanism of coping with difficult situations. *Pedagogic and psychology of education series*. 4 (6), 6-9. doi: 10.18413/2313-8971-2015-1-4-6-9

Hausken, E. G. & Rathbun, A. H. (2002). *Adjustment to Kindergarten: Child, Family, and Kindergarten Program Factors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, [vid. 2020-10-11]. Dostupné z https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463849.pdf

Hirst, M. et al. (2011). *Transition to primary school: A review of the literature*. Australia: Australian Psychological Society, Dostupné z https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/123771/Transition-to-Primary-School-A-literature-review.pdf?sequence=1

Homoľová, T. (2015). Adaptácia a adaptačné problémy žiakov v prvom ročníku primárneho vzdelávania. *Psichologičeskij vademecum : psichologo-pedagogičeskoje soprovoždenie obrazovateľnogo processa v učreždenijach različnogo tipa*. Vitebsk : VGU imeni P.M.Mašerova, 175 – 182.

Kasáčová, B. & Cabanová, M. (eds.) (2016). *Deti na prahu vzdelávania. Dôvody a možnosti ich skúmania*. Banská Bystrica: Belianum.

Kourkoutas, E. et al. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 3870–3880. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.387

Kurincová, V. & Slezáková, T. (2009). *Žiak na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. Nitra: PF UKF v Nitre

Margetts, K. (2002). Transition to school – Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10 (2), 103-114. doi: 10.1080/13502930285208981

Marturano, E. M.(2008). Tensões cotidianas na transição da primeira serie: um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 13 (1), 79-87. doi: 10.1590/S1413-73722008000100010

Perry, B. –&Dockett, S. (2003). *Starting school: perspectives of Australian children, parents and educators*. Edinburg: The British Education Research Association Annual Conference

Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents´Observations about Their Children´s Transitions to Kindergarten. *Young Children*, 54 (2), 47-52

Rosier, K. & Mcdonald, M. (2011). Promoting positive education and care transitions for children. [vid. 2020-10-23]. Dostupné z https://aifs.gov.au/cfca/publications/promoting-positive-education-and-care-transitions-children

Transition: a positive start to school. Resource kit. (2017). State of Victoria: Department of Education and Training. [vid. 2020-11-10]. Dostupné z https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/professionals/learning/Transition%20to%20School%20Resource%20Kit%202017%20FINAL.pdf

Slezáková, T. (2012). Učebno – poznávacia činnosť detí v najstaršej vekovej skupine materskej školy ako dôležitý predpoklad úspešného zvládnutia roly školáka. In M. Miňová, (ed), *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti. Zborník z vedecko – odbornej konferencie*. (123-131) Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

Slezáková, T. & Tirpáková, A. (2006). *Adaptácia dieťaťa na školu – Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a prax*. Nitra: PF UKF v Nitre.

Trivellato-Ferreira, M.daC. & Marturano, E. D. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Interamerican Journal of Psychology*. 45 (3), 549-558. [vid. 2020-09-10]. Dostupné z http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000300015

Trubíniová, V. 2007. Predškolská pedagogika: terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Katolícka univerzita

RYSY TEMNEJ TRIÁDY A KARIÉRNO-HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA ZAMESTNANCOV

THE TRAITS OF DARK TRIAD AND EMPLOYEE CAREER-VALUE ORIENTATION

Ivana TOMANOVÁ ČERGEŤOVÁ

College of Applied Psychology in Terezín, Czech Republic
& MARTINO – Institute of Society Development, Slovakia, cergetova.ivana@gmail.com

Mária KUBÍKOVÁ

Faculty of Philosophy and Arts, Trnava University in Trnava, Slovakia

Abstrakt: *Cieľom nášho výskumu bolo zistiť vzťahy medzi črtami temnej triády, životnými hodnotami a kariérnymi kotvami zamestnancov. Výskumný súbor tvorilo 265 participantov (18-57 rokov, M = 26,26). Údaje boli získavané prostredníctvom dotazníkov The Short Dark Triad (SD3), Portraits Vales Questionnaire (PVQ RR) a Career Anchors Inventory (COI) a analyzované prostredníctvom korelačnej analýzy, porovnávacieho Kruskal-Wallis testu a regresnej lineárnej štatistiky. Výsledky štúdie poukazujú na súvislosť medzi klesajúcim vekom a zvyšujúcou sa mierou rysov temnej triády s výnimkou narcizmu. Rovnako sme potvrdili viaceré vzťahy medzi kariérnymi kotvami a hodnotami účastníkov výskumu.*

Kľúčová slova: *rty temnej triády, hodnoty, kariérne kotvy, zamestnanec, predikcia.*

Abstract: *Our research aimed to find out the relationship between the traits of the dark triad, life values and career anchors of employees. The study sample consisted of 265 participants (18-57 years, M = 26.26). Data was obtained using The Short Dark Triad (SD3), Portraits Values Questionnaire (PVQ RR) and Career Anchors Inventory (COI), and analysed by correlation analysis, comparative Kruskal-Wallis test and regression linear statistics. The results of the study point to the relationship between decreasing age and increasing rates of traits of the dark triad, except for narcissism. We also confirmed several relationships between career anchors and the values of research participants.*

Keywords: *traits of dark triad, values, career anchors, employee, prediction*

1. Introduction

In today's dynamic and uncertain career context, personality features and employee values play a very important role, not only in choosing a profession by graduates, or in requirements of employers (Lisá & Medzihorský, 2018), but also the lifelong management of career orientation, career direction, and decision-making. Ethics and morals, as outcomes of personality development and socialisation (Tomanová Čergeťová, 2021), are now coming to the forefront as skills that are desirable for graduates (Tomanová Čergeťová, 2020), whereas the ethical leadership and the moral qualities of managers are the most important part of building corporate citizenship, and increasing employee engagement (Maturkanič, 2018). On the opposite side, the concept of the dark triad (Paulhus & Williams, 2002), which is associated with a callous-manipulative interpersonal style (Jones & Paulhus, 2010), is a topic demonstrating the destructive influence of „dark personality" in the workplace (Christie & Geis, 1970, Raskin & Hall, 1979; Hare, 1985; Marcinkowska, Hello & Lyons, 2016; Brinke, Kish & Keltner, 2017; LeBreton, Shiverdecker & Grimaldi, 2018). The concept of the dark triad was based on research studying of relationships between the traits of narcissism and psychopathy (Gustafson & Ritzer, 1995), machiavellianism and narcissism (McHoskey, 1995), machiavellianism and psychopathy (Fehr, Samsom & Paulhus, 1992). In this context, machiavellianism is characterized by manipulation and exploitation of others, an absence of morality, unemotional callousness, and a higher level of self-interest (Jakobwitz, Sharon; Egan & Vincent, 2006). Narcissism,

as a personal feature is described by grandiosity, pride, egotism, and lack of empathy (Kohut, 1977). Psychopathy is characterised by continuous antisocial behaviour, impulsivity, selfishness, callous and unemotional traits, and remorselessness (Frick & White, 2008). Based on this negative part of human personality, moral values are desirable goals that individuals are looking for to meet their needs. They are very important for understanding career orientation and career anchors (Maturkanič, 2020).

The term career anchor refers to Schein (1990) a subjectively perceived picture of abilities (based on current success), a picture of needs and a picture of values and norms of behaviour. The career anchor is an element in the image of himself, which he does not give up even if he is faced with a difficult decision (Schein, 1990). Schein identified five basic career anchors, and later assigned three more to the five basic anchor types. According to Schein (1990), most people have only one dominant career anchor. However, the authors point out that individuals may have a more dominant career anchor (Wils, Wils, Trembley, 2010). Values in Schwartz theory are characterized by their motivational controls and can be considered universal because they are based on one or more requirements of human existence (Schwartz, 2012). In his theory, Schwartz prefers research into the interrelationship of values and points out that the resulting behaviour of people is not governed by a single value, but by many opposing values and their interaction (Schwartz, 1994).

Few studies are exploring the connection between the Schein´s concept of career anchors (DeLong, 1982a, 1982b) and the Schwartz´s value structure (Schvartz & Bilsky, 1987) in context of the dark triad. We understand that the importance of this topic leans toward organizational and psychological application practice as preventive arrangements against people with characteristics unsuitable for teamwork and cooperation in the workplace. The characteristics of the dark triad can facilitate the functioning of the workplace, mainly through to the use of strong, aggressive, and ultimately harsh tactics of social interactions. On the other hand, it is connected to emotional coldness, zero empathy, self-affirmation, being in the centre of attention, and tendency to manipulate which can cause discomfort and counterproductive interpersonal behaviour in the workplace (Fehr, Samson & Paulhus, 1992; Penney & Spector, 2002; Dahling, Whitaker &, Levy, 2008; Jones & Paulhus, 2009; Wils, Wils & Treblayn, 2010; Boyle, Forsyth, Banks & McDaniel, 2011).

We have established three research questions: Are there differences in traits of dark triad based on age? Are there relationships between the variables of the dark triad traits, life values, and career anchors? Is it possible to predict the traits of dark triad based on the mentioned variables? The present study aims to test the hypothesis of whether there is a positive relationship between the traits of the dark triad and career anchors oriented on managerial competence, autonomy, entrepreneurship, and challenge. Also, values connected to self-direction, stimulation, hedonism, achievement, and power. We assume that there is a negative relation between career anchors security/stability, service to a cause, and values of security, conformity, tradition, benevolence, and universalism in employees.

2. Methods

2.1. Participants and study design

The study sample consists of 265 participants – 45,3% men (N = 120) and 54,7% women (N = 145) – aged from 18 to 57, with average age of 26.26. ± 7.005 years. In hypothesis leading to age differences, we divided the study sample into three groups. The first group represented respondents aged 18-25 years („young adults“; N = 160), the second group represented participants aged 26-40 years („adults“; N = 90) and the last third group represented respondents aged 41-60 years („middle aged“; N = 15). The whole study sample was composed of employees in Slovakia with more than year employee experience. The composition of work organisation type of employees was created from 44,9% corporate environment (N = 119), 35,1% SME segment (N = 93), 9,4% public sector (N = 25), 5,7% freelancers (N = 15), and 4,9% start-ups (N = 13). From perspective of company size, the study sample consists of 18,1% micro-enterprise up to 9 employees (N = 48), 26,8% small company up to 49 employees (N = 71), 17,4% middle size company up to 249 employees (N = 46), and 37,7% large company over 250 employees (N = 100).

The measuring methods were distributed in the online form using a snowball technique to collect data. Based on this technique, members of the required group were asked to contact potential respondents in close employee community who met the criteria of our research intention. The data collection phase was conducted from January 2019 to March 2019. All participants of the research agreed with conditions of research and have been informed about consent complying with ethical and research standards.

2.2. Measuring instruments

The research included a sociodemographic questionnaire, followed by the use of other test methods. The set of questionnaires consisted of three measuring methods: *The Short Dark Triad – SD3* (Jones & Paulhus, 2014), *The Career Anchors Orientation Inventory* – COI (developed by Schein, in collaboration with DeLong, 1982a; 1982b), and *The Portrait Values Questionnaire – PVQ RR* (Schwartz, 2016). The brief proxy measure SD3 (Jones & Paulhus, 2014) was selected to determine the level of three socially aversive traits – machiavellianism (MACH), narcissism (NARC), and psychopathy (PSYC). It is composed of 27 items loading appropriately to their respective factors. All items are answered using a 5-point Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The inventory COI (DeLong, 1982a; 1982b) is constructed to understand the career orientation of respondents and self-understanding in the field of career direction. It consists of 40 items. Based on Schein´s (1974, 1978) eight career anchors model these items related to perceived importance and agreement of statements. The career anchors are these: technical/function competence (TF), managerial competence (GM), autonomy/independence (AI), security/stability (SS), entrepreneurial creativity (EC), service/dedication to a cause (SE), pure challenge (PC), and lifestyle (LI). The employees recorded the answer on the linear 4-point scale of the frequency of behaviour type (0 – never, 1 – sometimes, 3 – often, 4 – always). The motivation value style of employees has been identified with a 57-items questionnaire PVQ RR (Schwartz, 2016), which consist of person type descriptions, and participant answer which is similar to him/her. Answers are recorded on Likert scale (1 – not like me at all, 2 – not like me, 3 – a little like me, 4 – somewhat like me, 5 – like me, 6 – very much like me). The value dimensions in this questionnaire are named self-direction (SED), stimulation (STI), hedonism (HED), achievement (ACH), power (POW), security (SEC), conformity (CON), tradition (TRD), benevolence (BEN), and universalism (UNV). During the evaluation of the results, we worked with the total achieved score.

2.3. Statistical analysis

Descriptive statistics were used to give an indicator of mean scores on subscales of the dark triad in employees. The study used the correlation research design, whereby we analysed the frequency of particular item and correlations by means of correlation analysis between cardinal variables using Pearson coefficient representing the linear dependence between the two variables which is used in the normal distribution of data. The tightness of the relationship was assessed for 5% and 1% of the level of statistical significance. We tested linear regression and prepared a basic comparison design based on age differences. Data were collected anonymously and evaluated using a statistical program SPPS (Version 23 for Windows, IBM, Armonk, NY, USA).

3. Results

In Table 1 presents basic descriptive characteristics – mean, standard deviation, minimum and maximum score value of dark triad traits achieved by employees in the questionnaire SD3. The Table 2 used information about Kruskal-Wallis test in traits of the dark triad depending on the age group. The results of correlation analysis between traits of dark triad, career anchors and values, as well as its components, are presented in Table 3. The results of regression linear statistics are described in Table 4. The Cronbach coefficient alphas observed in our study – SD3: MACH α = .730, NARC α = .663, and PSYC α = .722; COI: dimension TF α = .507, GM α = .745, AI = .747, SS α = .613, EC α = .790, SE α = .765, PC α = .761, LI α = .676; PVQ RR: value area of SED α = .689, STI α = .684, HED α = .734, ACH α = .628, POW α = .818, SEC α = .744, CON α = .743, TRD α = .740, BEN α = .847, UNV α = .828 – ensure the reliability of these inventories for a particular data-set.

Table 1: Descriptive statistics of employee traits of the dark triad

Trait of dark triad	*Mean*	*SD*	*Minimum*	*Maximum*
Machiavellianism	*37,72*	*6,49*	*18*	*52*
Narcissism	*27,01*	*4,87*	*11*	*38*
Psychopathy	*22,15*	*5,59*	*10*	*40*

Table 2: Traits of the dark triad of employees depending on the age group (Kruskal-Wallis test)

Trait of dark triad	*Age group*	*N*	*Mean Rank*
Machiavellianism	*Young adults*	*160*	*140,54*
	Adults	*90*	*124,86*
	Middle aged	*15*	*101,47*
Narcissism	*Young adults*	*160*	*125,44*
	Adults	*90*	*145,68*
	Middle aged	*15*	*137,53*
Psychopathy	*Young adults*	*160*	*140,50*
	Psychopathy	*90*	*127,28*
	Middle aged	*15*	*87,37*

The results of our research (Table 2) have shown an increased incidence of the dark triad traits in the group of „young adults" respondents, excluding narcissism, where the second group („adults") reached the highest values. The results of correlation analysis between the traits of dark triad, career anchors, and values are presented in Table 3. From the perspective of dark triad traits in Table 3, there are high significant relationships between career anchors –managerial competence, and values – stimulation, hedonism, power, and high significant negative relationships between value of tradition, benevolence, and universalism. A statistically significant correlation was also found between many values and career anchors (e.g. self-direction and autonomy/independence, security/stability, pure challenge, lifestyle). We have found a significant relation between machiavellianism and career anchors GM (r = .242), AI (r = .128), SE (-.122), and value orientation STI (r = .137), HED (r = .187), ACH (r = .228), POW (r = .489), TRD (r = -.222), BEN (r = -.152), UNV (r = -.379). Significant relationship has been also demonstrated between narcissism and career anchors TF (r = .141), GM (r = .387), AI (r = .165), EC (r = .167), LI (r = .212), and values STI (r = .267), HED (r = .274), ACH (r = .371), POW (r = .463), CON (r = -.369), TRD (r = -.262), UNV (r = -.185). The results of our research also show that the level of psychopathy had have effect on employees´ career anchors GM (r = .292), SE (r = -.181), LI (r = -.164), and on all value orientation dimension.

Table 3: Results of correlation analysis between SD3, COI, and PVQ RR

		SD3		
		Machiavellianism	*Narcissism*	*Psychopathy*
COI	*Technical function (TF)*	*.003*	*.141***	*-.054*
	General managerial competence (GM)	*.242***	*.387***	*.292***
	Autonomy/Independence (AI)	*.128**	*.165***	*.116*
	Security/Stability (SS)	*.099*	*-.097*	*-.064*
	Entrepreneurship/Creativity (EC)	*.074*	*.167***	*.075*
	Service to a cause (SE)	*-.122**	*.089*	*-.181***
	Pure challenge (PC)	*.060*	*.212***	*.092*
	Lifestyle integration (LI)	*-.073*	*-.098*	*-.164***
PVQ RR	*Self-direction (SED)*	*.049*	*.088*	*.122**
	Stimulation (STI)	*.137**	*.267***	*.338***
	Hedonism (HED)	*.187***	*.274***	*.293***
	Achievement (ACH)	*.228***	*.371***	*.249***
	Power (POW)	*.489***	*.463***	*.540***
	Security (SEC)	*-.115*	*-.071*	*-.210***
	Conformity (CON)	*-.109*	*-.369***	*-.309***
	Tradition (TRD)	*-.222***	*-.262***	*-.208***
	Benevolence (BEN)	*-.152**	*-.118*	*-.269***
		*-.379***	*-.185***	*-.404***

**p < .05, **p < .01*

In the second part of our study, we performed a linear regression analysis to obtain data on the ability to predict career anchors (dependent variable) through independent variables (values orientation and traits of the dark triad). We identified a correlation coefficient R = .666 and R Square, which expresses the variability of the dependent variable in the range of 44.3%. We performed an ANOVA to determine significance (Table 4). In this case, the model is statistically significant because significance = .000. The results of regression linear statistics thus showed us that the traits of the dark triad together with value orientation are predictors of career anchors at a rate of 44.3%.

Table 4: Results of the linear regression between SD3, COI, and PVQ RR

Model	*R*	*R2*	*Adjusted R2*	*Std. Error of the Estimate*
	,666	*0,443*	*,413*	*10,902*

Criteria	*Predictor*	*B*	*Beta*	*t*	*Sig.*
Career Anchors	*(Constant)*	*35.467*		*4.364*	*.000*
	Self-direction	*0.759*	*0.216*	*3.653*	*.000*
	Stimulation	*0.576*	*0.133*	*1.959*	*.051*
	Hedonism	*-0.244*	*-0.053*	*-0.892*	*.373*
	Achievement	*1.03*	*0.207*	*2.887*	*.004*
	Power	*0.459*	*0.194*	*2.759*	*.006*
	Security	*0.149*	*0.052*	*0.847*	*.398*
	Conformity	*-0.115*	*-0.046*	*-0.738*	*.461*
	Tradition	*0.394*	*0.158*	*2.816*	*.005*
	Benevolence	*-0.001*	*0*	*-0.006*	*.995*
	Universalism	*0.462*	*0.245*	*3.546*	*.000*
	Machiavellianism	*0.104*	*0.048*	*0.744*	*.458*
	Narcissism	*-0.018*	*-0.006*	*-0.11*	*.912*
	Psychopathy	*-0.178*	*-0.067*	*-0.972*	*.332*

**p< .05, **p< .01*

4. Discussion

Based on the results of our research, we have not only confirmed research that dealt with this issue before (Wils, Wils, & Tremblay, 2010; Mathieu, 2013; Kajonius, Person & Jonason, 2015) but also contributed by finding relationships which have not been confirmed in previous theories. In our hypothesis, we assumed that individuals who participated in our research would have lower scores with increasing age within the traits of the dark triad. We constructed this hypothesis based on previous research that had discussed this (Kajonius, Persson & Jonason, 2015; Kijak, 2016; Kawamoto, Shimotsukasa & Oshio, 2020; Klimstra, Jeronimus, Sijtsema & Denissen, 2020). By comparative tests, we obtained an increasing tendency of the traits of machiavellianism and psychopathy with decreasing age in the respondents. As for the narcissistic trait, our research did not confirm this hypothesis. It is important to mention that our age-tested study sample was not evenly distributed. This could be one of the reasons that certain differences did not have room for full expression in testing.

Our next hypothesis was connected to the correlation between variables. Each of the traits of the dark triad correlated positively to a strong relationship with the managerial career anchor. This is confirmed by several previous studies dealing with the combination of traits and managerial positions (Rosentghal & Pittinsky, 2006; Westerman, Bergman, Bergman & Daly, 2012). We explain these findings, as well as confirmations, by the tendency to manipulate, control and use others to achieve profits or to grow in status and achieve success in the work environment. We consider the tendency to manage others to be the most important factor, which is the essence of the managerial career anchor. If a person has a primary technical-functional anchor, they demonstrate values as power and success, and tend to achieve above-average results and thus are compared in a better light. The motivating tendency of narcissists is to excel over others and to prove their „perfection“ (Jones & Paulhus, 2010). The goal of the value of power is to achieve success, a certain standard of living in material form, a constant sense of control over people, and a sense of

superiority (Schwartz, 1992). The values of the dark triad are combined in certain properties. They have a common tendency to be emotionally cold, arrogant and a certain way of self-assertion in society. Controlling and manipulating other people is part of their characteristic interaction manifestations (Jones, & Paulhus, 2002; Kajonius, Person & Jonason, 2015). In our research, the results showed us that this assumption was correct and that the traits of the dark triad are positively correlated with the value of power in relatively strong relationships. Therefore, our results support the explanation of selfish and hostile, often manipulative and greedy behaviour of employees.

The results of our research assumed that the bearers of the traits of the dark triad would have a negative attitude towards the values of universalism and benevolence. The individual values within the circular model from Schwartz (Schwartz, 2016) have certain relationships to other values, depending on the specific location and their position. Those that are in opposition to each other have equally different mutual motivational values. Given the assumption of the previous hypothesis, we expected that the traits of the dark triad would have a negative statistically significant relationship with the values of benevolence and universalism, which are in the circular model of values opposite to the value of power. Our hypothesis was confirmed in the relations of narcissism, machiavellianism and the rest of the mentioned values. In the case of narcissism, it was confirmed only with universalism. This finding almost fully confirms not only the ignorance and disinterest in others that are typical of the bearers of the traits of the dark triad but also confirms the concept of Schwartz´s values (Schwartz, 2016) speaking of different motivational tendencies depending on the location in the circular model. The main reason for this can be that they are built by respect and promotion of autonomy, stimulation, and hedonism as work values, but tradition and security are likely to be rejected. The compliance with norms and standards is a precondition for effective prevention of various forms of damage in the workplace (Wils, Wils, & Tremblay, 2010). Supporting self-transcendent motivational values such as universalism and benevolence are at the forefront and scored higher in the career anchors lifestyle and service. These individuals prefer selfless behaviour and are opposed to manifesting their own growing goals (Schwartz, 2016). Substantial work for our research studied that, like ours, looked for correlations between individual variables (Wils, Wils, & Tremblay, 2010; Kajonius, Persson & Jonason, 2015; Kijak, 2016; Abessolo, Rossier & Hirschi, 2017). The personality traits of the dark triad have indeed manifested themselves in our research as the theory suggests (Fehr, Samson & Paulhus, 1992; Jones & Paulhus, 2002). They prefer values that emphasise power, social status and materialism. They are not interested in others, others don´t mean anything to them. They are focused on achieving their goals. In the framework of work orientation, they prefer jobs that will enable them to manage others, and use them or present themselves better than others.

In the second part of the research, we focused on the finding of statistically significant predictors of career anchors. We considered this goal as beneficial not only in the field of subsequent research and theoretical elaboration but also in the field of career counselling. The first theoretical examine of the conceptual correspondence (Wils, Wils, & Tremblay, 2010) between Schwartz‘s circular structure (1992) of fundamental values, and between Schein‘s career anchors (1990) shows us a possibility to increase the work status and hedonism, which are typical values for the proprietor of the dark triad traits (Jones & Paulhus, 2014). We can assume that values and traits are stable and slowly changing the characteristics of personality. Based on them, a person without work experience could assume which of the career anchors can represent him/her, and in which area it can be implemented. We used linear regression statistics, we tested the values and traits of the dark triad as predictors of career anchors. Together with the lines showed that the dependent variable (career anchors) is influenced by 44.3%. For a more comprehensive view and extension of the applicability of our work, we performed regression linear statistics for each career anchor. We kept the variables (values and traits of the dark triad) independently and looked for statistically significant predictors based on certain assumptions.

There is a huge amount of scientific studies today that deals with different concepts to predict traits of the dark triad. In psychology, we can see several contradictory results and inconsistencies of research. Examination and criticism of results is undoubtedly the best way to obtain an objective and value-added opinion. In the first part of our research, we were able to confirm the established hypotheses, which assumed certain relationships. In the second part, we enriched the given area of theory by finding variables between the values and features of the dark triad, which can influence or predict selected career anchors. Based on this, it can be deduced that the choice of the right profession affects life satisfaction. Currently, several authors (Christen, Iyer & Soberman, 2006; Hartung & Taber, 2008; Shanafelt, Balch, Bechams, Russell, Dyrbye, Satele & Freischlag, 2009) address this topic in searching of influencing factors of job satisfaction.

The limits of our study in the unevenly distributed tested research sample in the field of gender and age. We could also use a study sample with more respondents to increase the informative value of our study. The statistics used ensured the fulfilment of our set of goals. However, there are certainly possibilities for deeper processing, which could contribute to other interesting findings. The results obtained have for us an applicable point of view, especially in the field of further research, the search for further context, and in career counselling (e.g. decision-making of individuals without the work experience opportunity. Based on certain

personality values or traits, it can be assumed for direction with the most satisfying or even fulfilling for the individual. The limits of our research are connected with the composition of the study sample – gender represented more by women, and not uniform age distribution. Because research variables dependent on career experience, we would choose a group of people with more work experience for future testing. This steps could provide more specific data sources in the same way. We can consider this as one of the reasons why we have not been able to fully confirm certain hypotheses.

5. Conclusion

In the first part of the research, we verified the individual hypotheses resulting from previous research. The results say that most of the hypotheses have been confirmed, but some did not work out as expected. In the second part, we used the available materials to assume the impact on the career anchors, which was confirmed in a certain way, but as in the first part, not in a certain way.

Our findings confirmed the relationships between the variables – dark traits, values, and career anchors. The value preferences of the individual, together with the personality traits of a „dark" character, influence the preference for work direction. Individual career anchors are motivated by various motivational tendencies, which often result from the stated values. The findings showed that even individuals with traits of the dark triad are oriented through values within the framework of career anchoring. The answers to the second question of our research showed statistically significant predictors of traits of the dark triad and values. Based on a certain probability, the described values can predict in a person, which of the career anchors or work preference can be optimally chosen as the primary career direction. The results can help to find prerequisites for career anchoring. This research can contribute not only to further theoretical elaboration of organizational psychology but also to practical use in the field of career counselling, choice of career direction or in finding answers to a possible change in the current work area.

Funding

This paper is published within the frame of the project „Institutional Counselling in Fight against Discrimination" (ITMS2014 + 312041V753). This project is implemented thanks to supporting from the European Social Fund and the European Regional Development Fund under the Operational Program Human Resources. There was no conflict of interest.

References

Abessolo, M., Rossier, J., & Hirschi, A. (2017). Basic values, career orientations, and career anchors: Empirical investigation of relationships. *Frontiers in psychology*, 8,1556. doi:10.3389/fpsyg.2017.01556.

Boyle, E., Forsyth, D.R., Banks, G., & McDaniel, M.A. (2011). A Meta-Analysis of the Dark Triad and Work Behavior: A Social Exchange Perspective. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 557-79.

Brinke, L., Kish, A., & Keltner, D. (2017). Hedge Fund Managers With Psychopathic Tendencies Make for Worse Investors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, DOI: 10.1177/0146167217733080

Christen, M., Iyer, G., Soberman, D. (2006). Job Satisfaction, Job Performance, and Effort: A Reexamination Using Agency Theory. *Journal of Marketing*, 70, 137-150.

Christie, R., & Geis, F. (1970). Studies in Machiavellianism. New York, NY: Academic Press.

Dahling, J.J., Whitaker, B.G., & Levy, P.E. (2009). The development and validation of a new Machiavellianism scale. *Journal of Management*, 35(2), 219-257.

DeLong, T. (1982a). The career orientations of MBA Alumni: A multi-dimensional model. In Katz, R., Career Issues in Human Resource Management. Upper Saddle River: Prentice Hall.

DeLong, T. (1982b). Reexamining the career anchor model. *Personnel*, 59(3), 60-61.

Fehr, B., Samsom, D., & Paulhus, D.L. (1992). The construct of Machiavellianism: Twenty years later. In: Spielberger, C. D., & Butcher, J. N. Advances in personality assessment. *Hillsdale*, NJ: Erlbaum.

Frick, P. J., & White, S.F. (2008). Research Review: The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49 (4), 359-375.

Gustafson, S.B., & Ritzer, D.R. (1995). The dark side of normal: A psychopathy linked pattern called aberrant self-promotion. *European Journal of Personality* 9, 147-183.

Hare, R.D. (1985). Comparison of procedures for the assessment of psychopathy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 53(1), 7-16.

Hartung, P.J., & Taber, B.J. (2008). Career construction and subjective well-being. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 75-85.

Jakobwitz, Sharon; Egan, Vincent (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, 40 (2), 331–339.

Jones, D.N., & Paulhus, D.l. (2009). Machiavellianism. In: Leary, M.R., & Hoyle, R.H. *Individual differences in social behavior*, New York: Guilford Press.

Jones, D., & Paulhus, D. (2010). Differentiating the dark triad within the interpersonal circumplex. In: Horowitz, L., & Strack, S. *Handbook of interpersonal theory and research*. New York: Guilford Press.

Jones, D., & Paulhus, D. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A Brief Measure of Dark Personality Traits. *Assessment,* 21(1), 28-41.

Kajonius, P.J., Persson, B.N., & Jonason, P.K. (2015). Hedonism, achievement, and power: Universal values that characterize the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 77, 173-178.

Kawamoto, T, Shimotsukasa, T, & Oshio A. (2020). Cross-sectional age differences in the Dark Triad traits in two Japanese samples. *Psychology and Aging*, 35(1), 91-96.

Kijak, M. (2016). Investigating the Dark Triad in relation to career choices, job satisfaction and career suitability. [Online: 23.02.2019]. Available on: <https://tinyurl.com/y4e262lw /Kijak2016>.

Klimstra, T.A., Jeronimus, B.F., Sijtsema, J.J., & Denissen, J.J.A. (2020). The unfolding dark side: Age trends in dark personality features. *Journal of Research in Personality*, 85, 103915. doi:10.1016/j.jrp.2020.103915.

Kohut, H. (1977). The Restoration of the Self. New York: International Universities Press.

LeBreton, J.M., Shiverdecker, K.L., & Grimaldi, E.M. (2018). The Dark Triad and Workplace Behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 5(1), 387-414.

Lisá, E., & Medzihorský, Š. (2018). Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov. Prvé informácie o projekte, opis spoločnosti participujúcich na výskume. *Aplikovaná psychologie*, 3(5), 314-328.

Marcinkowska, U.M., Helle, S., & Lyons, M. (2016). Women‘s reproductive success and the preference for Dark Triad in men‘s faces. *Evolution and Human Behavio*r, 37(4), DOI: 10.1016/j.evolhumbehav.2016.01.004.

Mathieu, C. (2013). Personality and job satisfaction: The role of narcissism. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 650-654.

Maturkanič, P. (2018). *Základy etiky. Vybrané otázky z praktické filosofie*. Terezín: Vysoká škola aplikované psychologie.

Maturkanič, P. (2020). *Základy etiky 2*. Terezín: Vysoká škola aplikované psychologie.

McHoskey, J. (1995). Narcissism and Machiavellianism. *Psychological Reports*, 77(3), 755-759.

Paulhus, D., & Williams, K. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556–563.

Penney, L.M., & Spector, P.E. (2002). Narcissism and counterproductive work behavior: Do bigger egos mean bigger problems? *International Journal of selection and Assessment,* 10(1-2), 126-134.

Raskin, R.N., & Hall, C.S. (1979). A narcissistic personality inventory, *Psychological Reports*, 45(2), 590.

Rosenthal, S.A., & Pittinsky, T.L. (2006). Narcissistic leadership. *The leadership quarterly*, 17(6), 617-633.

Schein, E. H. 2006. *Career Anchors: Participant Workbook*. San Francisco: Pfeiffer.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.

Schwartz, S., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.

Schwartz, S. (2016). Coding and analyzing PVQ-RR data (instructions for the revised Portrait Values Questionnaire). doi:https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35393.56165

Shanfelt, T.D., Balch, C.M., Bechamps, G.J., Russell, T. Dyrbye, L., Satele, D., & Freischlag, J.A. (2009). Burnout and career satisfaction among American surgeons. *Annals of surgery*, 250(3), 463-471.

Tomanová Čergeťová, I. (2020). *Psychológia práce*. Terezín: Vysoká škola aplikované psychologie.

Tomanová Čergeťová, I. (2021). God as an Attachment Figure and Psychological Power of Bonding. In: Maturkanič, P. (Eds.). *Spiritual and Social Experience in the Context of Modernism and Postmodernism*. (Interdisciplinary Reading of the Phenomenon). Morrisville: Lulu Publishing Company.

Westerman, J.W., Bergman, J.Z., Bergman, S.M, & Daly, J.P. (2012). Are universities creating millennial narcissistic employees? An empirical examination of narcissism in business students and its implications. *Journal of Management Education,* 36(1), 5-32.

Wils, L., Wils, T., & Tremblay, M. (2010). Toward a career anchors structure: An empirical investigation of engineers. *Relations industrielles/Industrial relations*, 65(2), 236-256.

SEBEPÉČE A PRACOVNÍ SPOKOJENOST U ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ (VÝZKUMNÝ ZÁMĚR)

SELF-CARE AND JOB SATISFACTION OF SCHOOL PSYCHOLOGIST (RESEARCH PLAN)

Veronika FAJKUSOVÁ

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 779 00 Olomouc, Česká republika, veronika.fajkusova01@upol.cz

Jan ŠMAHAJ

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 779 00 Olomouc, Česká republika, jan.smahaj@upol.cz

Abstrakt: *Pozice školních psychologů na českých školách je zatížena mnoha povinnostmi a zatím nemají ani stabilní ukotvení v legislativě. To může mít dopad na jejich pracovní spokojenost i motivaci. Preventivním nástrojem ke zvládání požadavků profese může být sebepéče. Prozkoumání tohoto fenoménu je záměrem našeho výzkumu. Našimi cíli jsou: a) prozkoumat frekvenci a úrovně sebepéče a b) zjistit souvislosti mezi sebepéči u školních psychologů, pracovní motivací a pracovní spokojeností spolu se záměry setrvat na jejich pozici i do budoucna. Pro tyto cíle byl zvolen smíšený výzkumný design. V první, kvantitativní části výzkumu, bude použit dotazník a bude zvažována deskriptivní a korelační studie. Následovat bude kvalitativní část výzkumu prostřednictvím rozhovorů se školními psychology. Je zvažována analýza dat metodou zakotvené teorie.*

Klíčová slova: *školní psychologie; sebepéče; pracovní spokojenost; motivace*

Abstract: *The position of school psychologists in the Czech republic is burdened with many responsibilities and they do not yet have a stable anchor in legislation. This can have an impact on their job satisfaction and motivation. A preventing tool to manage the demands of the profession can be a self-care. Exploring this phenomenon is the intention of our research.Our goals are a) to explore the frequency and level of self-care, and b) to determine the connection between self-care for school psychologists, work motivation and job satisfaction along with intentions to remain on their position in the future. A mixed research design was chosen for these goals. In the first, the quantitative part of the research will be used questionnaire and will be considered a descriptive and correlational study. Following the qualitative part of the research, through interviews with school psychologists. It is considered data analysis by the grounded theory method.*

Keywords: *school psychology; self-care; job satisfaction; motivation*

1. Úvod

Sebepéče a duševní hygiena, jsou zmiňovány především v souvislosti s prací klinických či poradenských psychologů a také sociálních pracovníků. Neméně důležitou oblastí psychologie, kde by měla být tato problematika akcentována je právě školní psychologie. Školní psychologové (dále jen ŠP) se objevují na českých školách už několik desítek let. Jejich legislativní ukotvení a s ním související financování pozice, je stále nedostatečné, v porovnání s jinými zeměmi, jako je tomu například od roku 2009 u našich sousedů na Slovensku. Výzkumný zájem o ŠP v Česku přitahuje stále větší pozornost. Témata, jako jsou pracovní spokojenost, profesní identita nebo supervize u ŠP byla předmětem zkoumání akademiků i studentů (Kavenská, Smékalová, & Šmahaj, 2011; Hanauerová, 2017; Palová, & Šmahaj, 2020). Dosud neprozkoumanou oblastí působení ŠP je právě sebepéče.

Sebepéče a její dopady na profesionalitu pomáhajícího pracovníka či na zájem o setrvání na jeho pozici je zajímavým konceptem psychologie zdraví. Lee a Miller sebepéči definují jako *„proces záměrného provádění aktivit, které podporují celkové zdraví a duševní pohodu jedince."*(2013, 96). V souvislosti se ŠP je zájem o tuto problematiku opodstatněný z několika důvodů. Jedná se o etický imperativ profese psychologa obecně, který by měl pečovat o své duševní zdraví v osobní i pracovní rovině. Tento požadavek je zmiňován v etických kodexech napříč mezinárodními profesními asociacemi nejen u ŠP. Nedostatky v sebepéči mohou

mít neblahý dopad nejen na samotného psychologa, ale zejména na jeho klienty. V případě ŠP se jedná o žáky a studenty škol, pedagogy či rodiče. Dalším důvodem, který vede výzkumný zájem o koncept sebepéče, je zájem o setrvání ŠP u jejich profese do budoucna. S tímto úzce souvisí poznatky, které ukazují, že na pozici ŠP často nastupují studenti po absolutoriu, kteří ovšem nemají ambici na pozici setrvat déle a předávat své zkušenosti mladším kolegům či rozvíjet školní psychologii oborově v ČR.

Dalšími z témat, která mohou pomoci doplnit informace o zájmu u ŠP setrvat v oboru, je motivace pro jejich práci a pracovní spokojenost se současným působením. Zjištěná data o těchto fenoménech mohou být uvedena do kontextu se sebepéčí ŠP a přispět k rozvoji oboru do budoucna.

2. Výzkumný problém

Témata zmíněná v úvodu příspěvku, otevírají řadu otázek, na které chceme hledat odpovědi v rámci výzkumného záměru disertační práce.

Hlavním cílem práce jsou: a) prozkoumat frekvenci a úrovně sebepéče u ŠP, b) zjistit souvislosti mezi sebepéči, pracovní motivací, pracovní spokojeností a se záměry setrvat na pozici ŠP i do budoucna.

Klademe si také tyto dílčí cíle práce:

a) Překlad metody pro výzkum profesní sebepéče do českého jazyka,

b) Ověření výzkumných hypotéz:

   a. ŠP s delší praxí vykazují vyšší míru profesní sebepéče,

   b. Existuje souvislost mezi pracovní spokojeností a pracovní motivací u ŠP s vyšší mírou profesní sebepéče.

   c. ŠP s vyšší vnitřní pracovní motivací deklarují častěji záměr setrvat u profese ŠP.

3. Teoretická východiska

Důležitost sebepéče v prevenci syndromu vyhoření u pomáhajících pracovníků akcentují výzkumníci i etické kodexy profesních organizací řadu let. Výzkumy mapující detailněji tuto problematiku lze sledovat převážně až po roce 2010, a to zejména ve Spojených státech. Průkopnickou studii publikovali Lee a Miller (2013), kteří zmapovali sebepéči u sociálních pracovníků a rozdělili koncept na osobní a profesní dimenzi. Na základě jejich pojetí vznikla škála k měření profesní dimenze sebepéče *Professional Self-Care Scale* (Dorociak, Rupert, Bryant, & Zahniser, 2017). Zmínění autoři se ovšem shodují, že je potřeba koncept zkoumat i u jiných pomáhajících profesí.

V Česku se sebepéči u klinických psychologů věnovala Pospíšilová (2019) ve své diplomové práci. Nalezla pozitivní vztah mezi dimenzemi profesní i fyzické sebepéče s jejich duševním zdravím. Autorka zjistila, že existuje souvislost mezi délkou praxe klinického psychologa a profesní sebepéčí. Prokázala také pozitivní vztah mezi pracovní spokojeností a fyzickou sebepéčí (Pospíšilová, 2019).

Od psychologů se očekává, že budou aktivní v udržování duševní rovnováhy a předpokládají to také etické kodexy mezinárodních asociací (APA, 2017). Podle zjištění Dettle (2014) existuje souvislost mezi sebepéčí, vnímaným stresem a délkou praxe psychologa. Důležitost začlenění sebepéče do výuky budoucích absolventů psychologie zmiňují ve své studii Posluns a Gall (2019). To je také jedním z důvodů, proč zkoumat sebepéči právě u ŠP.

Je známo, že na pozici ŠP často nastupují absolventi vysokých škol bez větších praktických zkušeností. Autoři Brown a Sobel (2019) upozornili na potenciální rizika pracovní nespokojenosti a syndromu vyhoření kvůli velkému pracovnímu zatížení ŠP. Těmto problémům mohou čelit s větší pravděpodobností v případě nedostatku supervize, kterou můžeme považovat za součást profesní dimenze sebepéče (Brown & Sobel, 2019).

ŠP často čelí profesní i vztahové izolaci v systému školy. Musí sice komunikovat s mnoha aktéry (žáky, učiteli, vedením školy či rodiči), nicméně podle zjištění Fialové (2016) je právě izolace největším problémem, na něž si ŠP v jejím výzkumu stěžovali. Bar-

toňová (2019) zjistila, že pedagogové se na ŠP často obracejí se svými osobními či pracovními problémy, což přispívá k velkému množství úkolů, jež musí ŠP kromě běžné agendy také řešit.

O nedostatku kvalifikovaných ŠP publikoval studii Fagan (2004). Jeho zjištění vedla zahraniční výzkumníky k otázkám, jaké faktory mohou přispívat k odchodu těchto kvalifikovaných odborníků ze škol a zejména, jak jejich potenciální pracovní nespokojenosti zabránit a udržet ŠP v oboru. K doplnění informací může pomoci i výzkum pracovní motivace na pozici ŠP. Teorie sebedeterminance autorů Ryana a Deciho (2002) bývá využívána právě v psychologii práce, k odhalení vnitřní i vnější motivace. V rámci České republiky se uvedeným konceptem zabýval například tým Šmahaj a Cakirpaloglu (2015, 2015a).

Četná zahraniční zjištění nejsou přenositelná do českého kontextu, jednak díky různé metodologii, ale zejména kvůli odlišným legislativním a pracovním podmínkám ŠP. U českých výzkumů věnujících se ŠP, se autoři zaměřují na jednotlivé fenomény odděleně, zejména zkoumají vztahy na pracovišti, profesní identitu, supervizi či pracovní spokojenost. Dosud nemáme komplexní studii věnující se pracovní motivaci ŠP, v souvislosti se sebepéčí, která je oblastí zatím neprozkoumanou. Tato zjištění je poté možné uvést do kontextu se záměry ŠP setrvat v oboru. Je potřeba sjednotit současná zjištění českých autorů s aktuálními daty a uvést je do kontextu, který může otevřít nová témata pro výzkum a vyhlídky pro ŠP do budoucna.

4. Metodologický přístup

Pro účely našeho výzkumu volíme smíšený výzkumný design (Schoonenboom & Johnson, 2017). Nejprve bude provedena kvantitativní část, kdy otestujeme stanovené hypotézy a získáme základní přehled o problematice. Následně můžeme takto získaná zjištění doplnit o podrobnější informace v kvalitativní části výzkumu.

33.1. Metody získávání a analýzy dat

V rámci úvodní kvantitativní části, zvažujeme design deskriptivní a korelační studie. Data chceme získat formou dotazníkového šetření. K tomuto účelu chceme využít dotazníkovou baterii složenou z 5 dílčích metod založených na sebeposuzování, dle zkoumané problematiky:

a) Dotazník fyzické sebepéče (vlastní konstrukce),

b) Dotazník profesní sebepéče (*Professional Self-Care Scale autorů Dorociak*, et al., 2017),

c) Škála vnější a vnitřní pracovní motivace (*Work extrinsic and intrinstic motivation scale – WEIMS*, český překlad autorů Šmahaj, et al., 2015a),

d) Subjektivní spokojenost s profesí ŠP se záměry setrvat v oboru (vlastní konstrukce),

e) Profesní a demografické charakteristiky.

Dotazník bude respondentům rozeslán online formou. Získaná data budou následně analyzována prostřednictvím deskriptivní a explorační statistiky. Analýza se zaměří na testování hypotéz, četnosti, korelace a vztahy mezi vybranými proměnnými.

Následovat bude kvalitativní část a pro tu volíme metodu zakotvené teorie. Jejím výstupem by mělo být doplnění dat z kvantitativní části. Záměrem bude porozumět sebepečujícím aktivitám, které se ŠP v praxi osvědčily a přinést doporučení do praxe pro začínající ŠP.

Data budou získávána formou polostrukturovaného interview se ŠP. Budeme se zajímat o sebepečující aktivity, které ŠP dosud vyvíjeli, co se osvědčilo a co je motivuje pro práci v oboru. Budeme zjišťovat, zda už čelili nějaké profesní krizi a jak se s ní vyrovnávali.

4.1 Zkoumaná populace a výběrový soubor

Výzkumnou populací budou ŠP působící na školách v České republice. Podle odhadů MŠMT se jedná o populaci v rozsahu od 450 do 500 ŠP.

Pro kvantitativní část výzkumu bychom rádi získali vzorek o velikosti alespoň 100 respondentů. Data jsou zatím pouze orientační, budeme je zpřesňovat na základě Power analýzy.

ŠP budeme oslovovat různými formami:

a) kontaktování ŠP uvedených na webových stránkách škol dostupných na stránkách krajů ČR, či v databázích www.atlasskolstvi.cz, www.seznamskol.eu,

b) pomoc o oslovení členů Asociace školní psychologie,

c) oslovení ŠP formou vybraných skupin na sociální síti Facebook.

V rámci kvalitativní části bychom rádi uskutečnili cca 10 polostrukturovaných rozhovorů se ŠP. Kritéria pro výběr do této části budou vycházet i z výsledků kvantitativní části. Zvažujeme rozdělení respondentů do skupin dle: a) délky praxe ve ŠP, b) věku, c) typu úvazku.

5. Přínos výzkumu

Disertační práce může být přínosem pro výzkum dimenzí sebepéče, a to nejen u ŠP. Pro teorii bude důležité nalézt proměnné a vztahy sebepéče s pracovní spokojeností a pracovní motivací. Výstupem mohou být rovněž praktická doporučení pro výkon profese ŠP.

Výstupy by mohly také přispět k debatě o postavení ŠP na českých školách, a především k jejich legislativnímu ukotvení a větší profesní stabilitě. Rádi bychom naše výstupy poskytli i MŠMT. Výsledky by mohly přispět k obohacení VŠ vzdělávacích programů o oblast sebepéče u potenciálních absolventů psychologie či pedagogiky.

6. Etické aspekty

Účast ve výzkumu bude zcela dobrovolná a všichni účastníci budou dopředu informováni o účelech výzkumu. Kdykoli bude možné účast ve výzkumu ukončit. S osobními údaji bude pracováno dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, a dle Obecného nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR) Evropské unie. Samozřejmostí je garance anonymity, a to především v rámci kvalitativní části studie.

7. Limity a rizika výzkumu

Primární riziko vyplývá především ze samotného charakteru výzkumu a také z faktu, že jde o problematiku v českém kontextu dosud neprozkoumanou. Výsledky jsou závislé na ochotě respondentů zapojit se do výzkumu a vyplnit dotazník. Online distribuce dotazníků má také svá rizika, ať už jde o jejich návratnost či kontrolu identity. Dále je potřeba zmínit, způsob výběru respondentů. Nebudeme pracovat formou náhodného výběru, ale volíme záměrný výběr v kombinaci s technikou sněhové koule. Vzhledem k nedostatečné statistické uchopitelnosti výzkumné populace mohou některá úskalí také spočívat v reprezentativnosti výzkumného souboru.

Další riziko souvisí s metodami získávání dat. V českém kontextu dosud nemáme výzkumy zaměřené na podobné téma u ŠP. Budeme muset tedy vytvářet dílčí dotazníky vlastní konstrukce. Na některá témata můžeme (v případě souhlasu autorů) pracovat se zahraničními nástroji, s jejíž přenosem do českého překladu mohou také nastat obtíže. Dotazník bude založen na sebeposuzovacích výpovědích, které mají také své limity.

Literatura

APA. (1.1. 2017). *Ethical principles of psychologists and Code of conduct*. Získáno 24. 1. 2021 z https://www.apa.org/ethics/code.

Bartoňová, A. (2019). *Působení školní psycholožky/psychologa v oblasti učitelského vyhoření*. (Diplomová práce). Univerzita Karlova.

Brown, T. J., & Sobel, D. (2019). School psychologists' job attitudes: a systematic review. *Contemporary School Psychology*, 1-11.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Dettle, K. L. (2014). Psychologist self-care, perceived stress, psychological distress, and coping self-efficacy across the career-span. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs), Paper 2000. Získáno 24. 1. 2021 z: https://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3017&context=dissertations.

Dorociak, K. E., Rupert, P. A., Bryant, F. B., & Zahniser, E. (2017). Development of the Professional Self-Care Scale. *Journal of counseling psychology*, 64(3), 325-334.

Fagan, T. K. (2004). School psychology's significant discrepancy: Historical perspectives on personnel shortages. *Psychology in the Schools*, 41(4), 419–430.

Fialová, N. (2016). *Zkušenosti s působením školních psychologů v kraji Vysočina*. (Diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.

Hanauerová, Z. (2017). *Problematické situace, které přináší pozice školního psychologa*. (Bakalářská práce). Univerzita Karlova.

Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E-psychologie* [online], 5 (4), 55-67. Získáno 26. 1. 2021 z: https://www.researchgate.net/publication/265158362_VYZKUM_V_OBLASTI_SKOLNI_PSYCHOLOGIE_V_CESKE_REPUBLICE. ISSN 1802-8853.

Lee, J. J., & Miller, S. E. (2013). A Self-care Framework for Social workers: building a Strong Foundation for practice. *Families in Society: the Journal of Contemporary Social Services*, 94(2), 96-103.

Palová, K, & Šmahaj, J. (2020). Práce školního psychologa se třídou na základních školách. *E-psychologie*, 14(1), 1-18. https://doi.org./10.29364/epsy.363.

Posluns, K., & Gall, T. L. (2019). Dear mental health practitioners, take care of yourselves: A literature review on self-care. *International Journal for the Advancement of Counselling*. doi:10.1007/s10447-019-09382-w.

Pospíšilová, A.-M. (2019). *Vztah sebepéče a duševního zdraví u klinických psychologů*. (Diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.

Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107-131.

Šmahaj, J., & Cakirpaloglu, P. (2015). Pracovní motivace: teorie, praxe a nové výzkumné perspektivy a směřování. *E- psychologie*, 9(4), 24-37. Dostupné z: http://e-psycholog.eu/pdf/smahaj_cakirpaloglu.pdf.

Šmahaj, J., & Cakirpaloglu, P. (2015a). *Význam motivace v pojetí osobnosti: Teoretický, výzkumný a aplikační rozměr*. Olomouc: Vydavatelství UP.

SKRÍNING FONOLOGICKÝCH PORÚCH, PREDIKTOROV DYSLEXIE, U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V PRAXI PSYCHOLÓGA

SCREENING OF PHONOLOGICAL DISORDERS, PREDICTORS OF DYSLEXIA, IN PRESCHOOL CHILDREN IN PRACTICE PSYCHOLOGIST

Dana BUNTOVÁ

Katedra logopédie PdF UK Bratislava, Slovensko, buntova@fedu.uniba.sk

Kristína MOCSÁRI

Katedra logopédie PdF UK Bratislava, Slovensko, csapaiova@fedu.uniba.sk

Miroslava MACKOVÁ

Centrum včasnej intervencie, Lučenec, Slovensko, miroslavamac@gmail.com

Abstrakt: *Oslabené výkony vo fonematickom uvedomovaní u detí s fonologickou poruchou predškolského veku sú prediktorom dyslexie. Deti s fonologickou poruchou predškolského veku je možné vyhľadávať rýchlym skríningom, hodnotením zrozumiteľnosti reči ICS škálou. Prieskum sleduje výkony vo fonematickom uvedomovaní u dvanástich slovensky hovoriacich detí predškolského veku s fonologickou poruchou. Výkony porovnáva s intaktnými dvojičkami. Sleduje vzťah medzi fonematickým uvedomovaním a zrozumiteľnosťou reči. Signifikantne slabšie výkony vo fonematickom uvedomovaní u slovenských detí s fonologickou poruchou a stredne silný vzťah medzi výkonmi fonematického uvedomovania a zrozumiteľnosti reči naznačujú, že deti s fonologickou poruchou by mohli byť v riziku dyslexie a bolo by možné ich rýchlo identifikovať aj hodnotením zrozumiteľnosti reči.*

Kľúčové slova: *fonologické poruchy; zrozumiteľnosť reči; fonematické uvedomovanie; dyslexia skríning*

Abstract: *Difficulties in phonemic awareness in children with a phonological disorder of preschool age are predictors of dyslexia. Children with a preschool phonological disorder can be identified by screening for speech intelligibility with the ICS scale. The survey describes phonemic awareness performance in twelve Slovak-speaking preschool children with a phonological disorder. Performances are compared with intact peers. The relationship between phonemic awareness and speech intelligibility is examined. Significantly weaker performances in phonemic awareness in Slovak children with phonological disorder and a moderately strong relationship between performances in phonemic awareness and speech intelligibility suggest that children with phonological impairment could be at risk of dyslexia and could be quickly identified by speech intelligibility screening.*

Keywords: *phonological disorders; speech intelligibility; phonemic awareness; dyslexia screening*

1. Úvod

Deti raného a predškolského veku v riziku vývinových porúch alebo deti, u ktorých má rodič podozrenie na problematický vývin sa dostávajú v prvom rade do kontaktu odborníkov ako pediater, psychológ, učiteľka v škôlke, logopéd. Včasná intervencia môže eliminovať prípadné problémy v edukácii a preto je dôležitý skríning vývinových porúch ako aj potenciálnych adeptov vývinových porúch učenia (VPU). Zachytenie slovenských detí s rizikom dyslexie v predškolskom veku je možné na základe výkonov v oblasti fonematického uvedomovania (FU) (Zubáková & Mikulajová, 2013; Zubáková, 2014). Pri vzťahu fonematického uvedomovania ako prediktora dyslexie treba brať do úvahy aj transparentnosť jazyka. Autori (Vaessen et al., 2010; Caravolas et al., 2012) uvádzajú, že podiel FU na čítaní klesá s transparentnosťou jazyka. Teda FU má väčší podiel na čítaní u anglicky hovoriacich detí ako u slovenských detí.

Avšak Landerl et al. (2013) upozorňuje, že už malá odchýlka vo výkonoch FU v transparentných jazykoch je spoľahlivý ukazovateľ dyslexie. U slovenských detí vzťah FU ako prediktora dyslexie dokázal výskum Zubákovej a Mikulajovej (2013) a Zubákovej (2014).

V súčasnej dobe je akceptovaný názor, že dyslexie a dysortografie vznikajú hlavne na báze jazykových deficitov (Mikulajová, 2012). Vzťah jazykových schopností a FU, rovnako ako vzťah jazykových deficitov, narušeného vývinu reči a narušeného FU dokázalo viacero štúdií (Dynia, Bean, Justice, & Kaderawek, 2019). Jedným zo syndrómov narušeného vývinu reči podľa Rapin a Allen, ktorých citovala Mikulajová (2016) je aj syndróm narušeného fonologického plánovania. Aktuálne sa narušenie vývinu fonologických schopností v súlade so svetovou literatúrou označuje strešným pojmom fonologická porucha[7] a zaraďuje sa do kategórie narušenia zvukovej roviny reči (v anglickej literatúre Speech Sound Disorders) (Buntová, Gúthová, 2016). Sices, Taylor, Freebairn, Hansen, & Lewis (2007) a Peterson, Pennington, Shriberg, & Boada (2009) zistili, že deti s fonologickými poruchami majú významne horšie výkony vo FU. Sú teda adepti na dyslexiu a dysortografiu. Rýchle zachytenie fonologických porúch v ranom a predškolskom veku je možné na základe hodnotenia zrozumiteľnosti reči. Výskumy v tejto oblasti s hodnotením zrozumiteľnosti reči u rôznych jazykov zhrnula McLeod (2020) u slovenskej populácie to boli Buntová, Csápaiová, Mocsári, Hatalová, & Cséfalvay (2018). Je teda predpoklad, že na základe hodnotenia zrozumiteľnosti reči by sme mohli zachytiť aj deti predškolského veku, ktoré sú v riziku dyslexie a dysortografie.

Zrozumiteľnosť reči (ZR) predstavuje mieru, do akej komunikačný partner rozumie prehovoru dieťaťa. Deti, ktoré majú narušenie v oblasti foneticko-fonologickej roviny, majú slabšiu zrozumiteľnosť reči oproti intaktným rovesníkom. To umožňuje včasnú identifikáciu týchto detí už od veku 3 rokov (Bowenová, 2011; Baudonck et al., 2009). Hodnotiť zrozumiteľnosť reči je možné subjektívne a objektívne. Subjektívne hodnotenie vo vzťahu ku cudziemu komunikačnému partnerovi opísali Coplan a Gleason (1988). Podľa autorov by mala cudzia osoba plne rozumieť (na 100%) dieťaťu vo veku 4 rokov. Pričom artikulácia ešte nemusí byť ustálená a v reči sa môžu vyskytovať veku primerané fonologické procesy. Percentuálne hodnoty porozumenia reči dieťaťa vo vzťahu k veku sú v tabuľke 1.

Tab. 1: Zrozumiteľnosť reči dieťaťa vo vzťahu k cudzej osobe

Vek dieťaťa v rokoch	*Zrozumiteľnosť reči v %*
1;0	*25 %*
2;0	*50 %*
3;0	*75 %*
4;0	*100 %*

Zdroj: Bowen (2011)

Objektívne hodnotenie zrozumiteľnosti reči je možné s využitím Škály hodnotiacej zrozumiteľnosť reči v kontexte. Originál anglická verzia Intelligibility in Cotext Scale (ICS) bola skonštruovaná autormi McLeod, Harrison a McCormack v roku 2012. Bola preložená do viac ako dvadsiatych jazykov a pre jazykové verzie boli spracované normatívne údaje (viac na https://www.csu.edu.au/research/multilingual-speech/ics). Jedná sa o rýchly skríning, ktorý má formu dotazníka. Rodič zhodnotí ZR dieťaťa za posledný mesiac voči rôznym komunikačným partnerom ako sú: rodičia, blízki a vzdialení členovia rodiny, rodinní známi, kamaráti a učiteľka dieťaťa, cudzí ľudia. Mieru zrozumiteľnosti vyjadrí na stupnici od 1 (najmenšia zrozumiteľnosť reči) po 5 (najlepšia zrozumiteľnosť reči). Spočítaním bodov sa získa celkové skóre (maximálne 35 bodov), z ktorého sa vypočíta priemerné skóre (maximálne 5 bodov). Buntová et al. (2018) na základe porovnania výsledkov intaktnej a klinickej skupiny detí stanovili pre slovenské deti vo veku od 4;1 do 4;6 roka kritické cut off priemerného skóre na hodnotu 4,20 so senzitivitou 91% a špecificitou 85%. Pre vek 4;7 až 5;0 rokov je kritická hodnota 4,36 so senzitivitou 87% a špecificitou 84% (Buntová, & Mocsári, 2019). Platí, ak dieťa v danom veku dosiahne priemerné skóre rovné alebo nižšie ako je kritická hodnota, je v riziku vzniku fonologických porúch. Pre slovenské deti vo veku 3;1 – 4;0 rokov boli spracované percentilové normy na základe sledovania intaktnej populácie. Kritická hranica pre vek od 3;1 do 3;6 roka bola stanovená na úroveň piateho percentilu, čo zodpovedá priemernému skóre 3,00. Desiaty percentil so skóre 3,28 znamená rizikový vývin (Doskočilová, 2015). Pre vek od 3;7 do 4;0 rokov je kritická hodnota piateho percentilu 3,00 a desiateho percentilu 3,42 (Bartošová, 2014). Znamená to, že ak dieťa dosiahne priemerné skóre 3,00 a menej, ide o identifikova-

7 Pri fonologickej poruche sa v reči dieťaťa vyskytujú zámeny a vynechávanie hlások z dôvodu problémov osvojovania si fonologických pravidiel. Výslovnosť dieťaťa nie je primeraná veku. Fonologická porucha sa ďalej delí na podkategórie a to na oneskorený fonologický vývin (OFV), fonologickú poruchu konzistentnú (FPK) a nekonzistentnú (FPN). Podkategórie fonologickej poruchy sú dôležité hlavne z pohľadu voľby logopedickej terapie. Bližšie podkategórie popisujú autori Buntová a Gúthová (2016). Buntová (2018) opisuje vzťah diagnóz ku typom terapie.

né narušenie zvukovej roviny reči. Ak dieťa dosiahne priemerné skóre medzi piatym a desiatym percentilom, ide o rizikové dieťa z hľadiska narušenia zvukovej roviny reči a je potrebná ďalšia diagnostika so zameraním na fonologickú rovinu. Kritické hodnoty ICS škály pre slovenskú populáciu zhŕňame v tabuľke č. 2 a 3.

Tab. 2: Normatívne hodnoty Škály ICS pre vek 3;1 – 4;0

Vek	*3;1 – 3;6*		*3;7 – 4;0*	
%	*5*	*10*	*5*	*10*
Skóre ICS	*3,00*	*3,28*	*3,00*	*3,42*

Tab. 3: Normatívne hodnoty Škály ICS pre vek 4;1 – 5;0

Vek	*4;1 – 4;6*	*4;7 – 5;0*
Cut off ICS	*4,20*	*4,36*

Ak na základe hodnotenia zrozumiteľnosti reči s využitím ICS škály vieme zachytiť deti s podozrením na fonologickú poruchu a ak anglicky hovoriace deti (s netransparentným jazykom) s fonologickou poruchou majú slabšie výkony vo fonematickom uvedomovaní v predškolskom veku a sú v riziku dyslexie, zaujímalo nás, či je možné zachytiť na základe hodnotenia zrozumiteľnosti reči deti s rizikom dyslexie.

Cieľ nášho prieskumu je zistiť, či u detí s fonologickou poruchou, s transparentným materinským jazykom, budú signifikantne slabšie výkony vo fonematickom uvedomovaní. Tiež nás zaujímalo či existuje vzťah medzi zrozumiteľnosťou reči a výkonmi vo fonematickom uvedomovaní. Hodnotenie ZR by potom mohlo slúžiť na identifikáciu detí v riziku dyslexie. Stanovili sme si nasledovné prieskumné otázky:

1) Predpokladáme, že deti s diagnostikovanou fonologickou poruchou v predškolskom veku budú mať signifikantne horšie výsledky vo fonematickom uvedomovaní ako intaktná kontrolná skupina.

2) Predpokladáme, že existuje korelácia medzi výkonmi vo fonematickom uvedomovaní a zrozumiteľnosťou reči hodnotenou ICS škálou.

3) Predpokladáme, že vo výkonoch detí vo fonematickom uvedomovaní a zrozumiteľnosti reči nebude štatisticky významný rozdiel medzi skupinou chlapcov a dievčat.

2. Metodika prieskumu

2.1. Prieskumná vzorka

Prieskumnú vzorku tvorilo 24 detí vo veku od 4;00 do 5;11 roka z materských škôl v okrese Veľký Krtíš. Deti boli monolingválne. Dvanásť detí z klinickej skupiny malo diagnostikovanú fonologickú poruchu (oneskorený fonologický vývin alebo fonologickú poruchu konzistentnú). Ku deťom klinickej skupiny bolo vybraných 12 intaktných detí párovým výberom. Deti boli zjednotené v pohlaví a vo veku. Povolená diferencia veku bol 1 mesiac. V klinickej skupine bolo 9 detí s oneskoreným fonologickým vývinom z toho 3 chlapci a 3 deti s konzistentnou fonologickou poruchou z toho 1 chlapec. V klinickej aj intaktnej skupine bolo po 6 dievčat a 4 chlapci. Intaktné deti mali logopedickým vyšetrením vylúčenú fonologickú poruchu a nevyskytovali sa u nich žiadne pridružené postihnutia alebo diagnózy.

Tab. 4: Vek respondentov prieskumu v rokoch

	Min	*Max*	*Priem*	*SD*	*Med*	*Mod*
Klinická skupina	*4,1*	*5,8*	*4,7*	*0,65*	*4,40*	*4,2*
Intaktná skupina	*4,1*	*5,8*	*4,7*	*0,65*	*4,45*	*4,1*

Vo veku medzi prieskumnými skupinami nie je štatisticky významný rozdiel z = .32; p = .75.

2.2. Metódy a priebeh prieskumu

Na potvrdenie / vylúčenie diagnózy fonologickej poruchy sme diagnostikovali fonologický profil detí, úroveň zrozumiteľnosti reči a sledovali sme osobnú a rodinnú anamnézu respondentov.

Fonologický profil sme stanovili rozborom rečovej vzorky z Artikulačného testu od Antušekovej (1995). Na analýzu vzorky sme použili program AFoP (www.logopedi.eu) a ručnú analýzu fonologických procesov. Identifikovali sme typy fonologických procesov a ich percentuálne zastúpenie. Hodnotili sme len fonologické procesy s výskytom nad 10%. Podľa Vývinového modelu fonologických procesov slovenských detí (Buntová, Bartošová, Doskočilová, & Cséfalvay, 2017) sme u každého dieťaťa identifikovali veku primerané fonologické procesy, fonologické procesy vývinovo mladšie a patologické fonologické procesy. Do klinickej skupiny sme zaradili deti s fonologickou poruchou (oneskorený fonologický vývin, konzistentná fonologická porucha). Diagnózu oneskorený fonologický vývin dostali deti, u ktorých sa vyskytovali minimálne dva vývinovo mladšie fonologické procesy. Konzistentnú fonologickú poruchu mali deti, u ktorých sa vyskytli patologické fonologické procesy. Bližšie kritériá diagnóz opisujú Buntová et al. (2018).

Zrozumiteľnosť reči bola diagnostikovaná slovenskou verziou ICS škály (Buntová & Cséfalvay, 2018). Škálu vyplnil rodič a zo získaných dát bolo vypočítané priemerné skóre. Maximálne priemerné skóre mohlo byť 5,00. Anamnestický dotazník sledoval výskyt iných pridružených diagnóz alebo postihnutí.

Do intaktnej skupiny boli zaradené deti s primeraným fonologickým profilom a s negatívnou osobnou a rodinnou anamnézou. Skóre z ICS škály, zrozumiteľnosti reči, nezohrávalo rolu v zaradení do intaktnej skupiny, nakoľko mali stanovený fonologický profil, čo je podrobnejšie vyšetrenie F-F roviny ako zrozumiteľnosť reči.

Fonematické uvedomovanie sme diagnostikovali pracovnou verziou testu z diplomovej práce Hladíkovej (2018). Použili sme diagnostické úlohy, v ktorých autorka zaznamenala signifikantné rozdiely medzi mladšou vekovou skupinou (4;00-4;11) a staršou skupinou (5;00-5;11). Test obsahoval úlohy analýzy a syntézy slov zo slabík, uvedomovanie si rýmov, určovanie prvej a poslednej hlásky (konsonantu / vokálu) v slove, analýza a syntéza slov z hlások, diferenciácia významových a nevýznamových slov líšiacich sa jednou hláskou. Úlohy boli riešené so zrakovou oporou a bez opory. Za každú správnu úlohu dieťa získalo 1 bod. Maximálne skóre v teste mohlo byť 232 bodov.

Celkové skóre získané v teste fonematického uvedomovania, hodnoty z ICS škály boli štatisticky spracované. Zo štatistických metód sme použili opisnú štatistiku. Shapiro-Wilkov test sledoval rozloženia dát vo vzorkách. Mann-Whitney test porovnal, či medzi dvomi nezávislými súbormi existuje štatisticky významný rozdiel. Neparametrický test sme použili vzhľadom k malému rozsahu respondentov v prieskume. Spearmanov korelačný koeficient sme použili na sledovanie vzájomného vzťahu medzi výkonmi v zrozumiteľnosti reči a výkonmi z testu fonematického uvedomovania.

3. Výsledky

Pilotne sme sledovali výkony vo fonematickom uvedomovaní, ako možného prediktora dyslexie, u detí s fonologickou poruchou. Ich výkony sme porovnávali s intaktnými rovesníkmi. Zaujímalo nás, či existuje vzťah medzi výkonmi vo fonematickom uvedomovaní a zrozumiteľnosťou reči, ktorý by predikoval možnosť skríningu potenciálnych adeptov dyslexie na základe zrozumiteľnosti reči. Štatisticky sme porovnali aj výkony chlapcov a dievčat. Prieskum sme realizovali na 24 deťoch rozdelených do klinickej a intaktnej skupiny. Tabuľka 5 znázorňuje skóre každého dieťaťa v teste fonematického uvedomovania (FU) a zrozumiteľnosti reči (ZR) meranej ICS škálou u detí intaktnej a klinickej skupiny. Tabuľka uvádza vek a pohlavie dieťaťa.

Tab. 5: Čiastkové výkony intaktnej a klinickej skupiny vo FU a ZR

Klinická skupina						*Intaktná skupina*				
Dieťa	*Pohlavie*	*Vek*	*FU*	*ICS*	*Dg.*	*Dieťa*	*Pohlavie*	*Vek*	*FU*	*ICS*
1.	*Ch*	*4,2*	*102*	*4,28*	*OFV*	*1.*	*Ch*	*4,1*	*148*	*4,85*
2.	*Ch*	*4,3*	*72*	*3,71*	*OFV*	*2.*	*Ch*	*4,2*	*164*	*5,00*
3.	*Ch*	*5,6*	*82*	*3,71*	*KFP*	*3.*	*Ch*	*5,5*	*128*	*4,57*
4.	*Ch*	*5,10*	*123*	*3,57*	*OFV*	*4.*	*Ch*	*5,11*	*162*	*4,14*
5.	*Ď*	*4,2*	*83*	*3,14*	*OFV*	*5.*	*Ď*	*4,3*	*151*	*4,85*
6.	*Ď*	*4,1*	*105*	*3,00*	*OFV*	*6.*	*Ď*	*4,1*	*121*	*4,85*
7.	*Ď*	*5,2*	*52*	*3,42*	*OFV*	*7.*	*Ď*	*5,3*	*157*	*5,00*
8.	*Ď*	*5,8*	*65*	*3,00*	*KFP*	*8.*	*Ď*	*5,8*	*167*	*5,00*
9.	*Ď*	*4,2*	*76*	*3,42*	*OFV*	*9.*	*Ď*	*4,1*	*108*	*4,14*
10.	*Ď*	*5,6*	*107*	*4,14*	*OFV*	*10.*	*Ď*	*5,5*	*187*	*4,42*
11.	*Ď*	*4,5*	*49*	*3,85*	*OFV*	*11.*	*Ď*	*4,6*	*150*	*4,42*
12.	*Ď*	*4,3*	*80*	*3,85*	*OFV*	*12.*	*Ď*	*4,3*	*120*	*4,42*

Vysvetlivky: FU – fonematické uvedomovanie, ICS – zrozumiteľnosť reči, Dg. – diagnóza, OFV – oneskorený fonologický vývin, FPK – fonologická porucha konzistentná, Ch – chlapec, Ď - dievča

Rozloženie dát, sledované Shapiro-Wilkovým testom, bolo normálne (v teste FU u intaktnej skupiny W = .96 pri p = .71; FU u klinickej skupiny W = .96 pri p = .81; zrozumiteľnosť reči hodnotiacej ICS škálou u klinickej skupiny W = .95 pri p = .86; zrozumiteľnosť reči z ICS škály u intaktnej skupiny W = .87 pri p = .86).

Porovnanie výkonov v teste fonematického uvedomovania u klinickej a intaktnej skupiny. Dáta z opisnej štatistiky výkonov v teste fonematického uvedomovania (FU) u klinickej a intaktnej skupiny sú v tabuľke 6.

Tab. 6: Opisná štatistika výkonov v teste FU

	Min	*Max*	*Priemer*	*SD*	*Med*
Klinická skupina (N=12)	*49*	*123*	*83*	*22,65*	*81*
Intaktná skupina (N=12)	*108*	*187*	*147*	*23,21*	*150*

Výkony v teste fonematického uvedomovania klinickej a intaktnej skupiny sme porovnali pomocou Mann-Whitney testu. Zistili sme, že deti v rámci nášho prieskumu s fonologickou poruchou majú signifikantne nižšie výkony v porovnaní s ich intaktnými dvojičkami (z = 3.98 pri p = .00).

Vzťah medzi výkonmi v zrozumiteľnosti reči a výkonmi v teste fonematického uvedomovania. Dáta z opisnej štatistiky výkonov v teste fonematického uvedomovania (FU) a zrozumiteľnosti reči meranej ICS škálou u celej prieskumnej vzorky (N – 24) sú v tabuľke 7.

Tab. 7: Opisná štatistika výkonov zrozumiteľnosti reči meranej ICS škálou a výsledkov z testu FU u celej vzorky N = 24

	Min	*Max*	*Priemer*	*SD*	*Med*
FU (N = 24)	*49*	*187*	*115*	*39,61*	*114*
ICS (N = 24)	*3,00*	*5,00*	*4,11*	*0,65*	*4,14*

Výkony v zrozumiteľnosti reči meranej ICS škálou celej skupiny sme porovnali s výkonmi v teste fonematického uvedomovania pomocou Spearmanovho koeficientu. Zistili sme, že vzťah medzi zrozumiteľnosťou reči meranou ICS škálou a výsledkami v teste fonematického uvedomovania v našej prieskumnej vzorke je signifikantný Spearmans rs = .37 pri p = .01 a je stredne silný.

Porovnanie výkonov v teste fonematického uvedomovania u chlapcov a dievčat. Dáta z opisnej štatistiky výkonov v teste fonematického uvedomovania (FU) u klinickej a intaktnej skupiny sú v tabuľke 8.

Tab. 8: Opisná štatistika výkonov v teste FU u chlapcov a dievčat

	Min	*Max*	*Priemer*	*SD*	*Med*
Chlapci (N = 8)	*72*	*164*	*123*	*34,99*	*125*
Dievčatá (N = 16)	*49*	*187*	*111*	*42,27*	*108*

Výkony v teste fonematického uvedomovania u chlapcov a dievčat sme porovnali pomocou Mann-Whitney testu. Zistili sme, že u detí v rámci nášho prieskumu nie je rozdiel medzi výkonmi v teste fonematického uvedomovania medzi chlapcami a dievčatami (z = .67 pri p = .50).

Porovnanie výkonov v zrozumiteľnosti reči meranej ICS škálou u chlapcov a dievčat. Dáta z opisnej štatistiky výkonov v teste fonematického uvedomovania u klinickej a intaktnej skupiny sú v tabuľke 9.

Tab. 9: Opisná štatistika výkonov zrozumiteľnosti reči meranej ICS škálou u chlapcov a dievčat

	Min	*Max*	*Priemer*	*SD*	*Med*
Chlapci (N = 8)	*3,57*	*5,00*	*4,23*	*0,54*	*4,21*
Dievčatá (N = 16)	*3,00*	*5,00*	*4,05*	*0,70*	*4,22*

Výkony v zrozumiteľnosti reči meranej ICS škálou u chlapcov a dievčat sme porovnali pomocou Mann-Whitney testu. Zistili sme, že u detí v rámci nášho prieskumu nie je rozdiel medzi výkonmi v zrozumiteľnosti reči meranej ICS škálou medzi chlapcami a dievčatami (z = .49 pri p = .62).

4. Diskusia

Štúdia prezentuje možnosti ako môže psychológ identifikovať deti s narušeným fonologickým vývinom v predškolskom veku na základe rýchleho hodnotenia zrozumiteľnosti reči. Tieto deti podľa literatúry majú slabšie výkony vo FU a sú rizikové vo vzťahu k dyslexii a dysortografii. Informácie z odbornej literatúry a štúdií, ktoré sa zaoberali fonematickým uvedomovaním ako prediktorom VPU, vzťahom NVR, fonologických porúch s výkonmi vo fonematickom uvedomovaní a vzťahom fonologických porúch a zrozumiteľnosti reči sa stali východiskom pre náš prieskum. Pilotne sme preskúmali výkony vo fonematickom uvedomovaní u slovenských detí s fonologickou poruchou, ich vzťah k zrozumiteľnosti reči. Klinickú skupinu sme porovnali s párovým výberom intaktnej skupiny. Chceli sme zistiť, či slovenské deti s fonologickou poruchou majú slabšie výsledky vo FU ako ich rovesníci a teda by mohli byť v riziku dyslexie. Tiež sme chceli zistiť, či existuje vzťah medzi zrozumiteľnosťou reči a výkonmi vo fonematickom uvedomovaní a teda, či deti so zníženou zrozumiteľnosťou reči môžeme považovať za adeptov dyslexie v predškolskom veku.

Zistili sme, že slovenské deti s fonologickou poruchou v predškolskom veku medzi 4 a 6 rokom majú signifikantne slabšie výsledky ako ich intaktné dvojičky. K rovnakým záverom dospeli Peterson et al. (2009), Sices et al. (2007). Rvachew, Ohberg, Grawburg a Heyding (2003) rovnako sledovali menšiu výskumnú vzorku štvorročných detí. Zistili, že výkony trinástich detí so stredne ťažkou až ťažkou fonologickou poruchou vo FU boli slabšie ako výkony intaktných dvojičiek. Preston a Edwards (2010) zistili, že patologické fonologické procesy vykazujú silnejší vzťah k výkonom vo FU ako vývinovo mladšie fonologické procesy. Uvádzajú, že samotné narušenie artikulácie, takzvané distorzie, nemajú vzťah ku FU. Podľa záverov autorov deti s oneskoreným fonologickým vývinom (OFV) môžu mať lepšie výkony vo FU ako deti s fonologickou poruchou konzistentnou (FPK). Aj keď obe skupiny môžu mať výkony slabšie ako norma. V našom prieskume boli len dve deti s konzistentnou fonologickou poruchou, s patologickými

fonologickými procesmi. Ich výkony vo FU sa približovali minimálnej dosiahnutej hodnote. Pre malý rozsah prieskumnej vzorky sme nesledovali rozdiely u detí s OFV a KFP. Výsledky z nášho prieskumu naznačujú, že slovenské deti s fonologickou poruchou majú slabšie výkony vo FU a mohli by byť v riziku dyslexie.

Pri sledovaní vzťahu zrozumiteľnosti reči meranej ICS škálou a výkonmi vo FU sa ukázalo, že v našej vzorke existuje stredne silný vzťah. Hoci každé dieťa s fonologickou poruchou malo slabšie výkony vo fonematickom uvedomovaní a aj slabšie výkony v zrozumiteľnosti reči ako intaktné dvojičky, pravdepodobne tieto výkony FU a ZR nie sú v priamom vzájomnom vzťahu. Vo vzorke sú deti, ktoré majú slabšie fonematické uvedomovanie a lepšiu zrozumiteľnosť alebo deti, ktoré majú horšiu zrozumiteľnosť a lepšie fonematické uvedomovanie. Pravdepodobne na zrozumiteľnosť reči a aj fonematické uvedomovanie vplývajú ešte iné faktory okrem fonológie. Pri FU to môže byť pracovná pamäť, pozornosť, ktoré nevplývajú na zrozumiteľnosť. Na výkony v zrozumiteľnosti okrem fonológie môže vplývať motorické plánovanie a programovanie, ktoré nevplýva na fonematické uvedomovanie. Podobný výsledok o vplyve viacerých faktorov na artikuláciu zistili aj Buntová, Došeková a Marková (2016). Sledovali vzťah medzi výslovnosťou a oromotorickými schopnosťami u päť a šesťročných detí. Vo vzorke mali aj deti s dobrou oromotorikou a slabou výslovnosťou a deti so slabou oromotorikou a dobrou výslovnosťou a opačne. Naše výsledky naznačujú, že deti predškolského veku so slabou zrozumiteľnosťou reči by mohli mať aj slabšie výkony vo fonematickom uvedomovaní a teda sú v riziku dyslexie a dysortografie. Zároveň však je dôležité poznamenať, že dobrá zrozumiteľnosť reči neznamená, že dieťa nemôže byť v riziku VPU.

V prieskume sa nepotvrdil signifikantný rozdiel vo výkonoch v zrozumiteľnosti reči meranej ICS škálou medzi chlapcami a dievčatami. Tento výsledok sa zhoduje zo závermi sledovania slovensky hovoriacich detí (Buntová et al., 2018) a cudzojazyčných detí (McLeod, 2020). Rovnako sa nepotvrdil štatisticky významné rozdiely vo výkonoch fonematického uvedomovania u chlapcov a dievčat. Tieto závery kopírujú všeobecné širšie závery výskumov, ktoré uvádzajú, že neexistujú medzipohlavné rozdiely v jazykovo-kognitívnych schopnostiach detí (Zubáková, Mikulajová, & Schoffelová, 2012).

Výsledky prieskumu sú limitované malým rozsahom prieskumnej vzorky. Prezentujú predpoklad, že slovenské deti s fonologickou poruchou napriek transparentnému jazyku v predškolskom veku majú slabšie výkony vo FU a mohli by byť rizikový kandidáti dyslexie v školskom veku. Naznačujú, že je možné zachytiť ich vo veku medzi 4 a 6 rokom aj pomocou hodnotenia zrozumiteľnosti reči. Výkony vo FU u detí s fonologickou poruchou a vzťah k zrozumiteľnosti reči a aj následný vzťah k VPU v školskom veku by mohol byť preskúmaný na väčšej vzorke. Vhodné by bolo sledovať deti s narušeným fonologickým vývinom a oslabenými výkonmi vo FU longitudinálne od predškolského veku po školský vek a zmapovať ich čítacie zručnosti. Zároveň by bolo zaujímavé porovnať výkony vo FU u detí s konzistentnou fonologickou poruchou s deťmi s oneskoreným fonologickým vývinom a vzťah vývinovo mladších fonologických procesov a patologických fonologických procesov ku výkonom vo FU.

Záver

Príspevok prináša pilotné informácie o signifikantne slabších výkonoch vo fonematickom uvedomovaní u slovenských detí s fonologickou poruchou v predškolskom veku. Je možné ich veľmi rýchlo a efektívne identifikovať pomocou hodnotenia zrozumiteľnosti reči ICS škálou. Ako adepti výskytu dyslexie môžu byť včas zaradené do odbornej starostlivosti a možné prejavy dyslexie eliminovať alebo zmierniť. Zároveň príspevok prináša stručnú definíciu fonologických porúch a možnosti rýchleho hodnotenia zrozumiteľnosti reči, ktoré pomôžu psychológom, pediatrom, učiteľkám materských škôl odhaliť narušenie foneticko-fonologickej roviny.

Poďakovanie

Príspevok vznikol vďaka finančnej podpore VEGA 1/0352/16.

Literatúra

Antušeková, A. (1995). *Preventívna logopedická starostlivosť*. Bratislava, Slovensko: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Bartošová, D. (2014). *Zrozumiteľnosť reči u slovensky hovoriacich detí vo veku 30 až 36 mesiacov*. (Diplomová práca). Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Dostupné z: http://alis.uniba.sk/storage/ddp/dostupne/PD/2014/2014--PD-48953/

Baudonck, N., L., H., Buekers, R., Gillebert, S. & Van Lierde, K., M. (2009, September). Speech Intelligibility of Flemish Children as Judget by Their Parents. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*. 61, 288–295. doi: 10.1159/000235994

Bowen, C. (2021, 31. január). *Speech-language-therapy*. [vid. 2021-01-31]. Dostupné z: https://www.speech-language-therapy.com/index.php?option=com_content&view=article&id=29:admin&catid=11:admin&

Buntová, D. & Gúthová, M. (2016). Narušenie zvukovej roviny reči – artikulačná porucha, fonologická porucha. In Logopédia. (s. 52 – 87)Bratislava? Slovensko: SPN.

Buntová, D., Došeková, M. & Marková, J. (2016). Oromotorické schopnosti a artikulácia. *Logopaedica* 18, 16–23.

Buntová, D., Bartošová, D., Doskočilová, S. & Cséfalvay, Zs. (2017). Východiská diferenciálnej diagnostiky fonologických porúch. *Logopaedica* (19) 2, 15–23.

Buntová, D. & Cséfalvay, Zs. (2018). *Intelligibility in Context Scale (ICS): preliminary normative and validation data for Slovak Speaking Preschoolers*. Poster Estoril. CPLOL.

Buntová, D., Csápaiová, K., Hatalová, S. & Cséfalvay, Z. (2018). Diagnostika zrozumiteľnosti reči u slovenských detí vo veku 55 – 60 mesiacov, skríning fonologických porúch. *Lodopaedica* (20) 1, 20–25.

Buntová, D. & Mocsári, K. (2019). Fonologické poruchy a ich diagnostika v slovenských podmienkach. Listy klinické logopedie, (4)1, 3–7.

Caravolas, M., Lervag, A., Mousikou , P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla,E...Hulme, Ch. (2012, Jun). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*. 23 (6), 678 – 686. doi: 10.1177/0956797611434536

Coplan, J., & Gleason, J.R. (1988, September). Unclear speech: recognition and significance of unintelligible speech in preschool children. *Pediatrics*, 82, 447-452. Dostupné z: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3405680/

Dynia, J.M, Bean, A., Justice, L.M., & Kaderawek, J.N. (2019, January). Phonological awareness emergence in preschool children with autism spectrum disorder. *In Autism and developmental Language Impairments*. 4, 1–15. doi: 10.1177/2396941518822453

Doskočilová, S. (2015). *Foneticko-fonologická rovina a zrozumiteľnosť reči vo veku 36 až 42 mesiacov*. (Rigorózna práca). Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Dostupné z: http://alis.uniba.sk/storage/drz/dostupne/PD/2016/2016--PD-75343/

Hladíková, M. (2018). *Návrh testu fonologického uvedomovania pre slovensky hovoriace deti*. (Diplomová práca). Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Dostupné z: http://alis.uniba.sk/storage/ddp/dostupne/PD/2018/2018--PD-86068/

Landerl. K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H. T., Lohvansuu, K.,...Schgulte-Korne,G. (2013, December). Predictors of developmental dyslexia in European ortographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 54 (6), 686–694. doi: 10.1111/jcpp.12029

McLeod, Sh. (2020, February). Intelligibility in Context Scale: cross-linguistic use, validity, and reliability. *Journal of Speech, Language, and Hearing research*. 23 (1), 9–16. doi: 10.1080/2050571X.2020.1718837

Mikulajová, M. et al. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava, Slovensko: MABAG spol.

Mikulajová, M. (2016). Narušený vývin reči. In *Logopédia* (s. 13–53). Bratislava, Slovensko: SPN

Peterson, R.L, Pennington, B.F, Shriberg, L.D, & Boada, R. (2009, Marec) What influences literacy outcome in children with speech sound disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 52, 1175–1188. doi: 10.1044/1092-4388(2009/08-024)

Preston, J. & Edwards, M.L. (2010, February). Phonological Awareness and Types of Sound Errors in Preschoolers With Speech Sound Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 53, 44–60. doi: 10.1044/1092-4388(2009/09-0021)

Rvachew, S., Ohberg, A., Grawburg, M. & Heyding, J. (2003, November). Phonological Awareness and Phonemic Perception in 4- Year-Old Children With Delayed Expressive Phonology Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 12, 463–471. doi: 10.1044/1058-0360(2003/092

Sices L, Taylor G, Freebairn L, Hansen A, & Lewis B (2007, December). Relationship between speech-sound disorders and early literacy skills in preschool-age children: Impact of comorbid language impairment. *Journal of Development Behavior Pediatrics*. 28, 438–447. doi: 10.1097/DBP.0b013e31811ff8ca

Vaessen, A., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Faísca, L., Teis, A., Blomert, L. (2010) Cognitive development of fluent word reading does nor qualitatively differ between transparent and opaque orthographies. *Journal of Educational Psychology*. 102 (4), 827–847. doi: 10.1037/A0019465

Zubáková, M. (2014). *Vývinové vzťahy medzi fonologickými schopnosťami čítaním a písaním*. (Dizertačná práca). Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. Dostupné z: http://alis.uniba.sk/storage/dpg/dostupne/PD/2014/2014--PD-28397/

Zubáková, M., Mikulajová & M. Schoffelová, M. (2012). Diagnostika exekutívnych funkcií Vengerovým subtestom kreslenia vzorky podľa diktátu. *Sborník příspevkú z PhD existence II: česko-slovenská psychologická konference pro doktorandy*. Univerzita Palckého v Olomouci, 23–37.

Zubáková, M. & Mikulajová, M. (2013). Vývin schopnosti izolácie foném u detí od piatich do siedmich rokov a jej vzťah k ranej gramotnosti. *Logopaedica* (16), 19–31.

SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNE ZDRAVIE A EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA NADANÝCH DETÍ

SOCIAL-EMOTIONAL HEALTH AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF GIFTED CHILDREN

Romana SCHUNOVÁ

Eva SZOBIOVÁ

Paneurópska vysoká škola, Slovenská republika, romana.schunova@paneurouni.com

Abstrakt: *Emocionálna inteligencia ako schopnosť sám seba motivovať, nevzdávať sa v náročných životných situáciách, ovládať svoje pohnútky a nálady, zabrániť úzkosti a nervozite, vcítiť sa do situácie iných, v ťažkých situáciách nestrácať nádej, atď., patrí k faktorom, ktoré pôsobia na prežívanie osobnej a profesijnej úspešnosti človeka. Sociálno-emocionálne zdravie ako stav subjektívnej pohody sa podieľa na optimálnom fungovaní človeka v rôznych obdobiach života. Zámerom výskumu bolo predstaviť konštrukty emocionálnej inteligencie a sociálno-emocionálneho zdravia nadaných detí, a zistiť vzťahy a súvislosti medzi uvedenými konštruktami.*

Kľúčové slová: *nadanie; nadaný žiak; inteligencia; sociálno-emocionálne zdravie; emocionálna inteligencia*

Abstract: *Emotional intelligence as an ability to motivate oneself, not to give up in difficult situations, to control our motives and moods, to prevent anxiety and nervousness, to empathize with others, not to lose the hope, etc., belongs to the factors that have impact on personal and professional success of individual. Social-emotional health as a state of subjective well-being influences the optimal functioning of man in different periods of life. The focus of this research was to present emotional intelligence and social-emotional health of gifted children, and to identify the relationships and connections between emotional intelligence and social-emotional health.*

Key words: *giftedness; gifted pupil; intelligence; social-emotional health; emotional intelligence*

1. Úvod

Nadanie je výnimočná všeobecná intelektová spôsobilosť a u nadaných detí možno dokázať výnimočnú vývinovú úroveň prostredníctvom spoľahlivých diagnostických metodík. Táto úroveň je počas dlhšieho obdobia do vysokej miery konštantná (Laznibatová, 2012a). Nadaní sú jedinci, ktorí podľa testov všeobecných intelektových schopností prípadne špecifických intelektových schopností presahujú hranicu nadania, ktorá je v súčasnosti medzinárodne uznávaná a akceptovaná. Nadanie je celá osobnosť človeka hodnotená z aspektu činnosti a možnej úspešnosti v nej (Dočkal & Duchovičová, 2017).

Nadanie sa považuje za strategické bohatstvo, pretože vzhľadom na perspektívny vývoj spoločnosti, budú mať okrem vzdelania, poznatkov a vedomostí veľký význam aj mimoriadne a výnimočné schopnosti, keďže budú mať dosah na technologický pokrok a na celý ďalší vývoj celého ľudstva.

Záujem o otázky, ktoré súvisia s nadaním vzrástol, objavili sa mnohé publikácie rozšírené o rôzne informácie a poznatky, aby sa nadaným jedincom mohlo kvalitnejšie pomáhať už od útleho veku, zo strany odborníkov ako aj širokej verejnosti. Je dôležité, aby rodičia, pedagógovia, psychológovia vedeli ako pristupovať k nadanému dieťaťu, podporovať ho a rozvíjať jeho nadanie. Učiteľ by mal vedieť, ako s nadanými deťmi pracovať, čo je potrebné pre ne urobiť, aby sa ich nadanie úspešne rozvíjalo, aby sa rešpektovala výnimočnosť ich osobnosti. Psychológovia by mali vedieť exaktne diferencovať nadanie a identifikovať špecifiká nadaných detí, ktoré nie sú iba vo výkonovej oblasti, ale zároveň sa prejavujú charakteristickými znakmi v emocionálnej, sociálnej a osobnostnej sfére (Laznibatová, 2012b). Podpora nadaných detí je dôležitá, pretože dieťa, ktoré je nadané, nemusí svoj talent neskôr rozvinúť, pokiaľ nemá vytvorené vhodné podmienky (Dočkal & Duchovičová, 2017).

1.1. Nadanie a inteligencia

Vedecké poznatky potvrdzujú, že nadanie je do určitej miery viac záležitosťou biologických faktorov ako vplyvu prostredia (Winnerová, 1996). Avšak optimálne a podporné prostredie je predpokladom rozvinutia genetických dispozícií. Obohacovanie a stimulácia celého procesu vzájomnej interakcie genetiky a prostredia sa prejavuje vo vysokej úrovni funkcií mozgu, v nadaní. Nadanie je výsledkom veľmi dynamického a interaktívneho procesu, navonok sa prejavuje schopnosťami, ktoré sa prejavia v kognitívnej oblasti, v poznávaní, chápaní, myslení, v akademickej úspešnosti, či v kreativite. U nadaných sa zistila mimoriadna elektrická a biochemická aktivita mozgu a potvrdila sa obrovská schopnosť spracovania informácií (Laznibatová, 2012b).

Podľa Clarkovej (2012) je nadanie biologicky daná vlastnosť, primárne to znamená označenie pre vysokú úroveň inteligencie, ktorá je výsledkom predčasne rozvinutého a akcelerovaného spojenia mozgových funkcií, ktoré zahŕňajú zmysly, emócie, poznávanie a intuíciu. Sekundárne sa prejavuje v akcelerovanom procese myslenia, komplexnejšej identifikácii problému a jeho riešení, v používaní abstraktného myslenia, ktoré je potom často nezvyčajné a diverzné. Inteligenciu definujeme aj ako schopnosť prispôsobiť sa novým životným podmienkam v najširšom zmysle slova. Za intelektovo nadané dieťa sa považuje dieťa s IQ nad 130, pričom IQ sa meria štandardnými psychologickými testami (Laznibatová, 2012b).

Nadané deti vykazujú výnimočné intelektové schopnosti, ktoré obsahujú tieto základné znaky: vysoká úroveň logického a abstraktného myslenia, vysoká úroveň kritického a nezávislého myslenia, vysoká úroveň kombinačných schopností a systémového myslenia, vynikajúca pamäť, vysoká koncentrácia a rozsah pozornosti, vysoká úroveň originálneho a kreatívneho myslenia (Laznibatová, 2012a). Na to, aby sa vrodené vlohy mohli pretransformovať na schopnosti, ktoré sa pretavia do výkonov, sú nevyhnutné vlastnosti: vôľa, ctižiadostivosť, atď., ako aj spoločenské podmienky a príležitosti (Szobiová, 2004).

Nadaný človek je vybavený mimoriadnymi kvalitami, avšak aj mimoriadnymi problémami, s ktorými sa musí v živote vyrovnávať (Dočkal et al., 1987). Intelektovo nadaní bývajú vnútorne motivovaní k vynikajúcim výkonom a k úspechu, často sú nositeľmi vlastností, ktoré sú detské ale aj dospelé: nekonformnosť, sociálna nezrelosť, citlivosť, problém so sebahodnotením (Szobiová, 2004).

V rámci osobnostného vývinu nadaných dochádza k rôznym odlišnostiam, k disharmonickému vývinu. V emocionálnej oblasti sa prejavuje nezrelosť. Typickými prejavmi v emocionálnej sfére sú: znížená adaptabilita, úzkostlivosť, plačlivosť, zvýšená predstavivosť, obrazotvornosť, hyperaktivita, výbušnosť, impulzivita, precitlivenosť (Laznibatová, 2012a).

Do 60-tych rokov prevládal pri výskume inteligencie faktorový prístup, ale s vývinom kognitívnej psychológie sa objavil nový prístup postavený na báze kognitívnych poznávacích procesov. V tejto súvislosti boli vyvinuté inteligenčné testy, ktoré sú efektívne pri predpokladaní školského výkonu. Podľa Laznibatovej (2012a) testy nie sú efektívne pri predpokladaní osobného výkonu v reálnom živote. Dočkal (2005) uvádza, že stanovenie IQ hranicou 130 je limitujúce pri určovaní, či je dieťa nadané a vhodné pre zaradenie do špeciálneho vzdelávacieho programu.

Gardnerov (1999) prístup k inteligencii je podobný faktorovému prístupu. Gardner (1999) hovorí o siedmich druhoch inteligencie:verbálna, logicko-matematická, priestorová, muzikálno-rytmická,pohybová, prírodná, personálna (interpersonálna, intrapersonálna). Štandardné IQ testy merajú prvé tri druhy inteligencie. Základ akademickej inteligencie tvoria tri typy inteligencie: lingvisticko-jazyková, logicko-matematická a priestorová. O týchto troch inteligenciách uvažujeme ako o dimenziách, ktoré utvárajú podstatu intelektových foriem nadania. U Sternberga (1997, in Szobiová, 2004) sa stretávame s pojmom tvorivá inteligencia, ktorú využívame, keď myslíme novým smerom, keď sa snažíme vyrovnať s novým druhom situácií.

Formami intrapersonálnej a interpersonálnej inteligencie sa zaoberajú mnohí autori. Od začiatku 90-tych rokov sa používa v tejto súvislosti pojem emocionálna inteligencia. Pre kvalitné fungovanie v živote sú dôležité obe inteligencie – všeobecná aj emocionálna. Žiak s vysokým intelektovým potenciálom nemá automaticky zaručený úspech v bežnom živote (Szobiová & Koutná, 2006).

1.2. Emocionálna inteligencia

Za úspech človeka v živote nevďačíme len tradične vnímanej inteligencii, veľmi dôležitou sa javí emocionálna inteligencia. Mladí ľudia, ktorí sú vybavení vysokými intelektovými schopnosťami nezlyhávajú v škole, ale môže sa stať, že zlyhajú v živote, mnohí si nevedia vytvárať priateľstvá, nerešpektujú sa navzájom, nevedia sa počúvať a majú problém s komunikáciou ako takou, nie sú empatickí, majú problémy so zvládaním svojich negatívnych, ale aj pozitívnych emócií. Emócie sa vyvinuli ako mechanizmy, ktoré

umožnili človeku prežiť, avšak často dnes pozorujeme neschopnosť pracovať so svojimi emóciami. Jedným z dôvodov môže byť školská klíma, nesúlad medzi učebným štýlom žiaka a vyučovacím štýlom učiteľa (Kaliská, 2009).

Vytvorenie nového psychologického konceptu s názvom emocionálna inteligencia pramenilo aj zo snahy zlepšiť psychické fungovanie a zdravie nielen nadaných žiakov (Kaliská & Nábělková, 2015).

K najznámejším svetovým autorom, ktorí sa venovali emocionálnej inteligencii, patrí Goleman. Goleman (1997) charakterizoval emocionálnu inteligenciu ako schopnosť ovládať city tak, aby sme ich vedeli prijateľne a efektívne vyjadriť. Hovorí, že je to schopnosť umožňujúca ľuďom dobre spolupracovať, aby dosiahli spoločné ciele.

Emocionalita a racionalita boli analyzované ako dva navzájom protikladné, ale prepojené konštrukty. Emocionálnu inteligenciu možno charakterizovať ako schopnosť inteligentne využívať emocionálne sýtené informácie a pracovať s nimi. Emócie majú význam pri utváraní obrazov o realite, značne ovplyvňujú vyjadrenie nadania (Szobiová, 2016).

Ako prví predstavili koncept emocionálnej inteligencie Mayer a Salovey v roku 1990. Autori chápu emocionálnu inteligenciu ako podmnožinu sociálnej inteligencie, ktorá predstavuje schopnosť jedinca všímať si vlastné city a city druhých ľudí tak, aby usmernil vhodne svoje myslenie, aktivitu a konanie. Autori chápu EI ako súbor emocionálnych schopností, ktoré možno rozdeliť do štyroch vetiev: percepcia emócií, facilitovanie prostredníctvom emócií, emocionálne porozumenie, manažment emócií (Kaliská, Nábělková, 2015). V koncepte EI nachádzame dve pozície: inteligencia potrebná na porozumenie emóciám a na druhej strane sú to dopady a vplyvy emócií na intelektuálny systém umožňujúce jednotlivcovi tvoriť nové užitočné idey a nápady. Dôležitou je aj schopnosť vedieť vysvetliť príčiny a dôvody svojich emócií, ako aj využívať emócie tak, aby skvalitnili naše procesy myslenia (Mayer & Salovey, 1997).

Emocionálna inteligencia rozlišuje 5 oblastí, pričom ak by sme robili delenie v zmysle Gardnerovej personálnej inteligencie, možno prvé tri druhy zaradiť do intrapersonálnej inteligencie a zostávajúce dva druhy do interpersonálnej.

Sú to tieto oblasti:

- sebauvedomovanie – znalosť vlastných emócií je považovaná za základ emocionálnej inteligencie, pretože je kľúčom k rozumnejšiemu rozhodovaniu,
- sebariadenie – zvládanie emócií je schopnosť udržať všetky, aj stresujúce emócie pod kontrolou vedomia (ovládanie nálad, pocitov a schopnosť regenerácie po negatívnych pocitoch),
- sebamotivácia – schopnosť sám seba usmerňovať, nevzdávať sa, vyhrávať pri úlohe, nestrácať odvahu, ak sa niečo nepodarí (sebamotiváciu posilňujú faktory nádeje a optimizmu),
- empatia – vnímať emócie iných ľudí – chápať city a potreby iných,
- angažovanosť – umenie medziľudských vzťahov – sociálne nadanie, schopnosť vytvárať medziľudské vzťahy, organizácia skupín, schopnosť dohodnúť riešenia a závery (Goleman, 1997).

Emocionálna inteligencia sa skúma pomocou dvoch prístupov. Prvý predstavuje EI ako schopnosť, ktorú je možné merať testami maximálneho výkonu (performance measures). Druhý prístup ju spája s osobnostnými črtami a zároveň aj so schopnosťami. Následne sa z tohto chápania vyčlenilo vnímanie EI ako osobnostnej črty – črtová emocionálna inteligencia, ktorú možno merať sebavýpoveďovými dotazníkmi (self-report measures). EI ako schopnosť poukazuje na to, čo je jednotlivec schopný urobiť, resp. ako sa vie správať a črtová EI na to, čo človek zvyčajne robí, resp. aký naozaj je (Mikolajczak et al., 2008, in: Kaliská & Nábělková, 2015). Meranie konštruktu EI výkonovými testami a sebapopisnými dotazníkmi vykazuje slabé súvislosti (Mayer et al., 2004). EI ako schopnosť a EI ako osobnostná črta sú dva navzájom odlišné konštrukty, ktoré sa ale nevylučujú, môžu spolu koexistovať a dopĺňať sa. Niektorí autori hovoria aj o zmiešaných modeloch EI.

Podľa Petridesa, autora konceptu črtovej emocionálnej inteligencie, sa javí problematickým používanie pojmu EI, vhodnejší je podľa autora pojem vlastná emocionálna účinnosť, v ktorom je naznačený potenciál pre vnímanie a spracúvanie emócií u seba aj iných, ako aj potenciál pre kontrolu a reguláciu emócií (Kaliská & Nábělková, 2015).

1.3. Črtová emocionálna inteligencia

Ako prví popísali črtovú emocionálnu inteligenciu Petrides a Furnham (2001). Autori považovali za základné aspekty akéhokoľvek modelu EI expresiu, percepciu a reguláciu emócií, pričom do modelu EI zahrnuli koncepcie Thorndika, Gardnera, Saloveya, Mayera a Bar-Ona.

Črtová emocionálna inteligencia odráža spôsob, ako ľudia vnímajú svoje vlastné emocionálne schopnosti. Model Petridesa je prvým systematickým modelom črtovej EI. Tvorí ho 15 dimenzií, 13 vytvára štyri všeobecnejšie faktory a dve dimenzie stoja samostatne. Každá dimenzia odráža istú osobnostnú premennú, ktorá sa vzťahuje k prežívaniu jednotlivca.

Petridesov model pozostáva z faktorov:

- emocionality – patrí sem črtová empatia, percepcia emócií, expresia emócií, vzťahová kompetencia (EMO)
- sociability – dimenziami sú manažment emócií druhých, asertivita, sociálna uvedomelosť (SOC)
- well-beingu – zahŕňa osobnostné dispozície ako optimizmus, črtové šťastie, sebaúcta (WB)
- sebakontroly – patrí sem emocionálna regulácia, nízka impulzivita, zvládanie stresu (SK).
- Samostatnými dimenziami súadaptabilita a sebamotivácia (Kaliská & Nábělková, 2015).

Tab.1: Interpretácia vysokého resp. nízkeho skóre v dotazníku TEIQue-CSF. Globálna úroveň črtovej EI.

Vysoké skóre	***Nízke skóre***
Ľahká prispôsobivosť v nových situáciách a pri kontakte s novými ľuďmi	*Problémy s prispôsobovaním sa*
Schopnosť identifikovať svoje emócie (pozitívne aj negatívne), ich adekvátne používanie, kontrolovanie a usmerňovanie, prežívanie šťastia	*Neschopnosť ukontrolovať svoje emocionálne výkyvy, nestabilita v prežívaní emócií, časté prežívanie smútku*
Schopnosť ľahko a efektívne prejaviť svoje emócie, empatia, reagovanie na potreby a prežívanie druhých, schopnosť popísať svoje aktuálne prežívanie	*Ťažkosti v prejavovaní svojich emócií, zmätok pri ich identifikácii, problém s určením sprievodných javov prežívaných emócií*
Schopnosť presne identifikovať svoje emócie a emócie iných, porozumenie emóciám a ich úlohe v živote človeka	*Emocionálna neustálenosť, neschopnosť správne identifikovať prejavy emócií u seba a druhých*
Schopnosť odložiť svoje pohnútky na neskôr, dobrá sebakontrola, schopnosť zapáliť sa pre úlohy a aktivity	*Netrpezlivosť, nepokojnosť, výbušnosť, napätie, problémy so sebamotiváciou*
Schopnosť vytvárať priateľstvá, ktoré napĺňajú	*Problémy vo vytváraní si rovesníckych vzťahov*
Uvedomovanie si vlastnej hodnoty, primerané sebavedomie, poznanie svojich silných a slabých stránok, spokojnosť so sebou samým	*Nespokojnosť, sebapodceňovanie, znížené sebavedomie*

(Zdroj: Kaliská & Nábělková, 2015, s. 26)

1.4. Sociálno-emocionálne zdravie nadaných

Celosvetovo sa venuje veľká pozornosť duševnému zdraviu, ktoré sa považuje za základ pre ostatné formy zdravia. V problémoch súčasných detí sa odráža zložitosť zmien v dnešnej spoločnosti, čo má vplyv na ich šťastie a zdravie, na ich konanie, prežívanie a správanie. Významný vplyv na šťastie a zdravie detí má škola (Kaliská & Nábělková, 2015). Významnú rolu v prostredí školy zohráva pozitívna psychológia (Gilman, Huebner & Furlong, 2014).

V súvislosti s pozitívnou psychológiou sa hovorí o sociálno-emocionálnom zdraví. Sociálno-emocionálne zdravie je stav subjektívnej pohody a podieľa sa na optimálnom fungovaní človeka v rôznych oblastiach života.

Sociálne zdravie znamená schopnosť jedinca nadväzovať a udržať si blízke a pozitívne vzťahy so svojím okolím. Pojem emocionálne zdravie zahŕňa schopnosť efektívne regulovať emócie, pričom ide o súbor procesov, ktoré sú zodpovedné za monitorovanie, hodnotenie a modifikovanie emocionálnych reakcií za účelom dosiahnutia istého cieľa (Thompson, 1994). Slabá regulácia emócií môže byť prediktorom problémového správania v detstve a adolescencii (Calkins, 2004). Sociálne a emocionálne zdravie spolu úzko súvisia a vzájomne sa ovplyvňujú.

Faktory, ktoré ovplyvňujú sociálno-emocionálne zdravie, sa delia na vnútorné a vonkajšie. K vnútorným faktorom zaraďujeme genetické predispozície, temperament, zdravotné problémy. K externým faktorom patria: štýl rodičovstva, prípadné psychické poruchy v rodine alebo riziká súvisiace so životným prostredím (Calkins, 2004).

Seligman, autor konceptu pozitívnej psychológie, upozornil na potrebu venovať sa silným stránkam človeka namiesto tradičného prístupu, ktorý zdôrazňoval diagnostiku a liečbu psychopatológie. Seligman tvrdí, že pozitívna psychológia pozostáva z troch oblastí: subjektívnej (well-being, životná spokojnosť), individuálnej (pozitívne vlastnosti ako odvaha, láska, vytrvalosť) a spoločenskej (spoločenská zodpovednosť, vzťahy prispievajúce k šťastiu). Poznatky z pozitívnej psychológie poukazujú na to, že silné stránky ako nádej, entuziazmus, vďačnosť a láska veľmi úzko súvisia s úrovňou well-beingu (Park, Peterson & Seligman, 2004).

Furlong zaviedol v rámci pozitívnej psychológie pojem kovitalita. Kovitalitu charakterizujeme ako sociálno-emocionálne zdravie. Kovitalita označuje súčasnú prítomnosť viacerých pozitívnych vlastností u jedinca a harmonický priebeh každej dimenzie kovitality je predpokladom pre dobré fyzické a psychické zdravie (Furlong, 2014).

Výskum v oblasti kovitality sa sústredil na kombinácie rôznych silných stránok a ich vplyvu na subjektívny well-being (Furlong et al., 2014). K silným stránkam Furlong zaraďuje vďačnosť, optimizmus, entuziazmus a nadšenie. Vďačnosťbola považovaná za schopnosť oceniť dar alebo pomoc od inej osoby, schopnosť uvedomiť si dobré veci v živote a byť za ne vďačný (Furlong a kol., 2013). Optimizmus predstavuje všeobecnú orientáciu do budúcnosti, ktorú charakterizuje očakávanie pozitívneho výsledku (Peterson & Seligman, 2004). Entuziazmus sa vníma v školskom kontexte ako prístup k životu plný nadšenia a energie. Vytrvalosť je vlastnosť, ktorá indikuje výdrž a vášeň pre dosiahnutie istého cieľa (Furlong et al., 2013). Hlavným cieľom rodičov a školy je vychovať psychicky zdravú osobnosť, ktorá je schopná žiť uspokojivý a naplnený život (Gilman et al., 2014).

1.5. Nadaný žiak

Intelektové nadanie sa vníma ako fenomén, ktorý posúva osobnosť nadaného jedinca mimo rámca bežnej populácie. Intelektové nadanie je spojené so silnou potrebou zaoberať sa poznávacími podnetmi ako je uvažovanie nad príčinami, súvislosťami, podrobnosťami okolitých javov, potreba získavať nové informácie. Na druhej strane ostatné stránky osobnosti, t.j. emocionálna, sociálna, vôľová a morálna, nemusia byť, a ani nebývajú, rovnako akcelerované ako intelektový vývin. Vzniká spomínaná asynchrónia vo vývine, čo znamená nerovnomerný vývin rôznych stránok osobnosti, ktorý je spojený s rôznymi rizikami. Je dôležité vytvoriť také vzdelávacie prostredie, aby sa tieto riziká eliminovali a posilňovala sa osobnosť nadaného jedinca tak, aby sa dokázal vyrovnať s rôznymi životnými situáciami (Jurášková, 2016). Podľa Laznibatovej (2012b) je obdobie 12-14 rokov najzložitejším a najnáročnejším obdobím v škole, pre samotných žiakov je to obdobie najproblémovejšie. Najviac problémov riešia pedagógovia a psychológovia vo vekovej úrovni od 12-14,5 roka. Existuje pomerne veľa aktuálnych štúdií v zahraničí (Zadbar & Tanghvayi, 2015), ktoré priniesli poznatky o tom, že nadaní jedinci vedia efektívne organizovať emočné podnety a majú vyššiu emočnú inteligenciu ako bežná populácia. K podobným výsledkom dospel aj Fábik (2019), ktorý uvádza pri porovnaní 65 nadaných a 65 žiakov z bežnej školy na Slovensku vyššie skóre v emocionalite (porozumenie vlastným emóciám a emóciám iných), v sociabilite (prežívanie sociálnych kontextov) a well-beingu u nadaných vo veku 14-18 rokov.

Stratégiou gymnázia pre nadané deti, v ktorom bol realizovaný výskum, je vytvoriť zo školy miesto bezpečnej a neohrozujúcej komunikácie, prispievajúcej k vývinu jedincov pravdivých, rešpektujúcich a rešpektovaných, pripravených vytvárať prirodzene morálnu a bezpečnú spoločnosť. Gymnázium prispieva k podpore humánnych prístupov, zviditeľňuje význam a potrebu terapeutického pôsobenia vo výchove, ukazuje iný uhol pohľadu na vzdelávanie nadaných žiakov, zdôrazňuje nahradenie konkurencie kooperáciou, povinnosť hravosťou, nutnosť záujmom, poslušnosť vnútorným presvedčením (Jurášková, 2016).

Cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a sociálno-emocionálnym zdravím nadaných, a takisto vzťahy medzi jednotlivými dimenziami oboch konštruktov. Zisťovali sme aj celkovú úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a emocionálnej inteligencie. Zároveň sme zisťovali rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v emocionálnej inteligencii a v sociálno-emocionálnom zdraví nadaných.

2. Metódy

Výskumný súbor tvorilo 46 žiakov, ktorí sú žiakmi gymnázia pre nadané deti. Priemerný vek participantov bol 13,13, pričom vek jednotlivých participantov sa pohyboval medzi 12. až 15. rokom. Žiačiek bolo celkovo zo všetkých tried 12 a žiakov 34. V nasledujúcich tabuľkách môžeme vidieť rozloženie výskumnej vzorky z hľadiska pohlavia a veku.

Tab. 2: Štatistika - vek

	vek
Priemer	*13,13*
Median	*13,00*
SD	*,885*
Šikmosť	*,339*
Špicatosť	*-,594*
Minimum	*12*
Maximum	*15*

Tab. 3: Rozloženie výskumnej vzorky podľa pohlavia (1= chlapci, 2 = dievčatá)

		Frekvencia	*Percentá*
Valid	*1*	*34*	*73,9*
	2	*12*	*26,1*
	Celkom	*46*	*100,0*

Tab. 4: Rozloženie výskumnej vzorky podľa veku

		Frekvencia	*Percentá*
Valid	*12*	*12*	*26,1*
	13	*19*	*41,3*
	14	*12*	*26,1*
	15	*3*	*6,5*
	Celkom	*46*	*100,0*

Vzťah emocionálnej inteligencie a sociálno-emocionálneho zdravia sme skúmali prostredníctvom Dotazníka črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue-SF (Petrides, 2006) a pomocou Dotazníka sociálno-emocionálneho zdravia SEHS (Furlong, 2014).

Autormi dotazníka TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form) sú anglickí psychológovia Petrides a Furnham. Dotazník sa používa od roku 2006. Cieľom dotazníka je čo najkvalitnejšie meranie črtovej emocionálnej inteligencie. Dotazník meria štyri základné faktory: well-being, sebakontrolu, emocionalitu, sociabilitu. Vo výskume sme použili skrátenú verziu dotazníka s názvom TEIQue-SF. Administrácia skrátenej formy dotazníka trvá približne 7-10 minút. Skrátená forma dotazníka sa skladá z 30 položiek, ktoré sú hodnotené na 7-stupňovej Liekertovej škále (1=úplne nesúhlasím až 7=úplne súhlasím). Vyššie získané skóre znamená vyššiu úroveň emocionálnej inteligencie. Teoretické minimum získaných bodov je 30 a teoretické maximum 210 bodov. Dotazník obsahuje viaceré reverzné položky. Nábělková a Kaliská uvádzajú na vzorke 717 adolescentov zistený koeficient Cronbachova alfa 0,81 (Kaliská, Nábělková & Salbot, 2015).

Sociálno-emocionálne zdravie sme merali pomocou dotazníka sociálno-emocionálneho zdravia SEHS, ktorého autoromje Furlong (2014). Uvedený dotazník meria kovitalitu, ktorá obsahuje štyri dimenzie: emocionálnu kompetenciu ECO (reguláciu emócií, sebakontrolu, empatiu), angažovanosť ENL (optimizmus, vďačnosť, nadšenie), vieru v seba BIS (sebauvedomenie, sebaúčinnosť, vytrvalosť), viera v iných BIO (rodinná súdržnosť, podpora zo strany priateľov, podpora zo strany školy). V dotazníku je 37 otázok, pričom k prvej dimenzii je priradených 9 otázok (1-9), k druhej dimenzii ďalších 9 otázok (10-18), k tretej dimenzii

9 otázok (19-27) a ku štvrtej dimenzii 10 otázok (28-37). Položky sú hodnotené na 4-stupňovej Liekertovej škále (1 = úplne nepravdivé, 4 = veľmi pravdivé). Dotazník neobsahuje reverzné položky.

Vo výskume sme zisťovali, či existuje vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a sociálno-emocionálnym zdravím u nadaných detí, ako aj medzi jednotlivými dimenziami oboch konštruktov, t.j. ide o výskum korelačný. Zisťovali sme možné rodové rozdiely a rozdiely v rámci veku, t.j. ide aj o výskum komparačný. Výskum je taktiež exploračný.

3. Výsledky

3.1. Deskriptívna štatistika

V tabuľke č. 5 uvádzame popis jednotlivých dimenzií dotazníka Sociálno-emocionálneho zdravia.

Tab. 5: Popisná štatistika pre dotazník SEHS

	BIS	*BIO*	*ECO*	*ENL*	*SEHS_celkovo*
Priemer	*24,24*	*26,74*	*24,83*	*24,46*	*100,26*
Medián	*24,50*	*27,50*	*26,00*	*24,50*	*103,00*
SD	*5,003*	*5,149*	*5,355*	*7,676*	*18,313*
Šikmosť	*-,175*	*-,297*	*-,528*	*,259*	*-,129*
Špicatosť	*-,851*	*-,597*	*,440*	*-,766*	*-,784*
Minimum	*14*	*15*	*9*	*11*	*64*
Maximum	*33*	*35*	*36*	*39*	*134*

V tabuľke č. 6 uvádzame deskriptívnu štatistiku pre dotazník črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue-SF, popis jeho jednotlivých dimenzií.

Tab. 6: Popisná štatistika pre dotazník TEIQue-SF

	WB	*SK*	*EMO*	*SOC*	*TEIQ_celkovo*
Priemer	*4,4529*	*4,8551*	*4,5027*	*4,8037*	*4,6799*
Medián	*4,7500*	*4,7500*	*4,3750*	*5,0000*	*4,6771*
SD	*1,37197*	*1,02777*	*1,02791*	*1,22335*	*,82934*
Šikmosť	*-,183*	*,236*	*-,732*	*-,292*	*-,095*
Špicatosť	*-,642*	*-,777*	*,930*	*-,575*	*-,314*
Minimum	*1,67*	*3,00*	*1,75*	*2,00*	*2,95*
Maximum	*6,83*	*7,17*	*6,38*	*7,00*	*6,39*

Cronbachova alfa je >0,7, čo znamená, že reliabilita je dostatočná (SEHS α= 0,914 a TEIQue α=0,844). V dotazníku SEHS majú všetky faktory adekvátnu vnútornú konzistenciu. V dotazníku TEIQue-SF majú dva faktory hodnotu Cronbachova alfa <0,7, ide o faktory sebakontrola a emocionalita.

3.2.Inferenčná štatistika

Tabuľka č. 7 demonštruje, že medzi jednotlivými dimenziami a tiež celkovým skóre TEIQue-SF a SEHS existuje významná korelácia. Keď stúpa jedno skóre, stúpa aj druhé skóre. Hodnota > 0,5 hovorí o silnom vzťahu medzi jednotlivými dimenziami. Well-

-being silno koreluje s vierou v seba, vierou v iných, so zaangažovanosťou, avšak nie je významný s emocionálnou kompetenciou. Výrazná korelácia je medzi well-beingom a vierou v seba (0,817).

Tab. 7: Vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a sociáno-emocionálnym zdravím nadaných.

Pearsonove korelácie

	BIS	*BIO*	*ECO*	*ENL*	*SEHS*	*WB*	*SK*	*EMO*	*SOC*	*TEIQ*
BIS	*1*	*,608***	*,460***	*,546***	*,808***	*,817***	*,689***	*,405***	*,487***	*,829***
BIO	*,608***	*1*	*,371**	*,667***	*,835***	*,666***	*,401***	*,515***	*,386***	*,665***
ECO	*,460***	*,371**	*1*	*,306**	*,651***	*,265*	*,505***	*,552***	*-,040*	*,397***
ENL	*,546***	*,667***	*,306**	*1*	*,845***	*,694***	*,388***	*,474***	*,326**	*,652***
SEHS_celkovo	*,808***	*,835***	*,651***	*,845***	*1*	*,779***	*,612***	*,615***	*,369**	*,812***
WB	*,817***	*,666***	*,265*	*,694***	*,779***	*1*	*,555***	*,358**	*,462***	*,842***
SK	*,689***	*,401***	*,505***	*,388***	*,612***	*,555***	*1*	*,215*	*,384***	*,719***
EMO	*,405***	*,515***	*,552***	*,474***	*,615***	*,358**	*,215*	*1*	*,150*	*,565***
SOC	*,487***	*,386***	*-,040*	*,326**	*,369**	*,462***	*,384***	*,150*	*1*	*,719***
TEIQ_celkovo	*,829***	*,665***	*,397***	*,652***	*,812***	*,842***	*,719***	*,565***	*,719***	*1*

Chlapci a dievčatá sa nelíšia výrazne ani v jednej z premenných (všetky p > 0,05, t.j. štatisticky nevýznamné).

Tab. 8:Priemerné hodnoty a štandardné odchýlky zvlášť pre chlapcov a dievčatá (T-test)

	Pohlavie					
	Muži			*Ženy*		
	N	*Priemer*	*SD*	*N*	*Priemer*	*SD*
BIS	*34*	*24,12*	*5,180*	*12*	*24,58*	*4,660*
BIO	*34*	*26,15*	*5,439*	*12*	*28,42*	*3,942*
ECO	*34*	*24,09*	*5,195*	*12*	*26,92*	*5,468*
ENL	*34*	*24,53*	*8,404*	*12*	*24,25*	*5,396*
SEHS_celkovo	*34*	*98,88*	*19,532*	*12*	*104,17*	*14,314*
WB	*34*	*4,3775*	*1,40424*	*12*	*4,6667*	*1,31041*
SK	*34*	*4,8039*	*1,04000*	*12*	*5,0000*	*1,02247*
EMO	*34*	*4,5331*	*1,02585*	*12*	*4,4167*	*1,07441*
SOC	*33*	*4,9192*	*1,27824*	*12*	*4,4861*	*1,04073*
TEIQ_celkovo	*33*	*4,6935*	*,83532*	*12*	*4,6424*	*,84812*

4. Diskusia

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či existuje vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a sociálno-emocionálnym zdravím nadaných žiakov, a takisto či existujú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v emocionálnej inteligencii a sociálno-emocionálnom zdraví nadaných.Uspokojivými hodnotami Cronbachova alfa sme overili dostatočnú vnútornú konzistenciu oboch použitých dotazníkov (TEIQue-SF a SEHS) na populácii nadaných žiakov z gymnázia pre nadané deti.

Z výsledkov výskumu vyplynulo, že existuje signifikantný vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a sociálno-emocionálnym zdravím nadaných žiakov, ako aj medzi dimenziami oboch použitých dotazníkov. Čím je vyššia emocionálna inteligencia, tým je lepšie sociálno-emocionálne zdravie a naopak. Oba dotazníky skúmajú sociálne a emocionálne zručnosti.

Petrides, Frederickson a Furnham (2004) uvádzajú, že črtová emocionálna inteligencia funguje ako mediátor školského výkonu aj u žiakov s nižšou úrovňou kognitívnych schopností a minimalizuje tak negatívny vplyv horšieho akademického výkonu na ich sebavedomie, čo má súvis s úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia.

Radnóti (2016) zisťoval rozdiely medzi študentami gymnázií a strednej odbornej školy v súvislosti s kovitalitou a z jeho výskumu vyplýva, že študenti stredných odborných škôl dosahovali vyššiu kovitalitu ako študenti gymnázií. V súvislosti s kovitalitou nezistil rozdiely medzi študentami, ktorí boli z úplných/neúplných rodín. Muži sa javili sebavedomejší, optimistickejší a schopní lepšie si kontrolovať emócie ako ženy.

Čo sa týka rozdielov medzi pohlaviami v emocionálnej inteligencii a v sociálno-emocionálnom zdraví nadaných, výsledky nášho výskumu ukázali, že neexistuje štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami. Rozdiel, avšak štatisticky nevýznamný, sa ukázal v dvoch dimenziách: viera v iných a emocionálna kompetencia, v ktorých vyššie skórovali dievčatá.

Štúdie, ktoré vychádzajú z konceptu črtovej emocionálnej inteligencie poukazujú zhodne na porovnateľnú úroveň celkovej emocionálnej inteligencie medzi mužmi a ženami. K záverom, že neexistuje žiaden významný rozdiel v emocionálnej inteligencii medzi mužmi a ženami, prišli aj viaceré slovenské štúdie a výskumy, napríklad Valihorovej, Holákovej a Zsolnaiovej (2015). Kentoš a Birknerová (2011) poukazujú na rodové rozdiely len v niektorých faktoroch emocionálnej inteligencie. Muži často skórujú vyššie v sebakontrole a ženy v emocionalite (Valihovorá, Holáková & Zsolnaiová, 2015). Szobiová a Polónyiová (2018) zistili na vzorke 195 študentov sexty a septimy, že neexistujú intersexuálne rozdiely v EI. Kaliská a Nábělková (2015) takisto nezistili rodové rozdiely v globálnej črtovej EI na vzorke adolescentov. Zdá sa, že uvedené zistenie neplatí len pre bežnú populáciu, ale platí aj pre nadaných mužov a ženy. Možno sa rodové rozdiely prejavia a ukážu v neskoršom veku.

Výskum o rozdieloch medzi chlapcami a dievčatami v sociálno-emocionálnom zdraví uskutočnila Kossárová (2017). Tohto výskumu sa zúčastnili participanti vo veku 12-15 rokov, priemerný vek bol 13,40 rokov, čo je porovnateľné s naším výskumom. Participanti boli žiakmi druhého stupňa základnej školy, pričom dievčat bolo 58 a chlapcov 35. Kossárová zistila, že neexistuje významný rozdiel v úrovni sociálno-emocionálneho zdravia vzhľadom na pohlavie, čo sa potvrdilo aj v našom výskume. Radnóti (2016) zisťoval rodové rozdiely vo výskume sociálno -emocionálneho zdravia na Slovensku a zistil, že muži dosahovali výrazne vyššiu kovitalitu ako ženy (p=0,016).

Z odpovedí v dotazníku sociálno-emocionálneho zdravia vyplýva, že takmer polovica participantov cíti vieru v seba samého, keďže rozumejú tomu, prečo robia to, čo robia. Polovica participantovpociťuje vieru/dôveru v iných, keďže majú učiteľa alebo iného dospelého, ktorý chce, aby sa snažili, rodinu, v ktorej sa členovia podporujú a taktiež majú priateľov, ktorým na nich skutočne záleží. Takmer polovica participantov má výraznú emocionálnu kompetenciu.

Vo výskume Radnótiho (2016) 15-18 roční participanti dosiahli najvyššie hodnoty v dimenzii viera v druhých, najnižšiu hodnotu mali v dimenzii viera v seba samého. Vo výskume Kossárovej (2017) 12-15 roční participanti dosiahli najnižšiu hodnotu v dimenzii viera v seba samého a emočná kompetencia. V našom výskume participanti najviac skórovali v dimenzii viera v druhých.

Limitom výskumu bol pomerne nízky počet participantov, čo súviselo s faktom, že nadaných detí v populácii je obmedzený počet. Výskumy uvádzajú, že nadaných detí je len 2,5 percenta z celej populácie. Výber vzorky bol zámerný, išlo o gymnázium pre nadané deti, ktorého požiadavku anonymity akceptujeme a neuvádzame názov. Mali sme ambíciu získať väčší počet participantov, avšak nebolo nám to umožnené na iných školách pre nadané deti. Téma sociálno-emocionálneho zdravia v súvislosti s úrovňou emocionálnej inteligencie nie je dostatočne prebádaná, čo znamenalo, že sme sa nemohli opierať o doterajšie výskumy, čo sa týka vzťahu medzi týmito dvomi konštruktami.

Pre ďalší výskum by sme navrhovali použiť aj iné dotazníky na meranie emocionálnej inteligencie. Odporúčali by sme rozšíriť vzorku participantov, ak by to bolo možné, osloviť školy pre nadané deti z iných miest. Odporúčali by sme cez výpovede učiteľov, rodičov, členov rodiny, súrodencov zisťovať viac do hĺbky ako nadaní žiaci fungujú v bežnom živote. Zaujímavé by bolo porovnať bežnú populáciu s populáciou nadaných.

V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Literatúra

Calkins, S. D. (2004). Temperament and emotion regulation: Multiple models of early development, In M. Beauregard (Ed.). *Consciousness, emotional self-regulation and the brain. Amsterdam: John Benjamin'sPublishing Company*.

Clark, B. (2012). **Growing up Gifted**. 8th edition. New York: Pearson.

Dočkal, V., Musil, M., Palkovič, V. & Miklová, J. (1987). *Psychológia nadania*. Bratislava: SPN

Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty anebo Nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Dočkal, V. & Duchovičová, J. (2017). *Talent v škole*. Bratislava: Raabe.

Fábik, D. (2019). *Psychológia intelektovo nadaných žiakov*. Bratislava: Equilibria.

Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O ,Malley, M. D. & Rebelez, J. (2013). Preliminary development of the Positive Experiences at School Scale for Elementary School Children. *Child Indicators Research*. 6 (4), s. 753-775.

Furlong, M., Dowdy, E., Carnazzo, K., Bovery, B. L. & Kim, E. (2014). *Covitality: Fostering the building blocks of complete mental health*. Bethesda: National Association of School Psychologists.

Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.

Gilman, R., Huebner, E. & Furlong, M. J. (2014). Toward a Science and Practice of Positive Psychology in Schools: A conceptual Framework. In Furlong, M. J., Gilman, R. & Huebner, E. S. (Eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools (2nd ed.) New York: Routledge/Taylor & Francis*, s. 3-11.

Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence: Proč může být emoční intelligence dúležitejší než IQ*. Praha: Columbus.

Jurášková, J., Mátychová, M. & Martinková, M. (Eds.). (2017). *Bezpečná škola ako východisko vzdelávania (nielen) nadaných*. Bratislava: Edoptim.

Kaliská, L. (2009). *Koncepcia učebných štýlov so zameraním na teóriu* D. A. Kolba. Banská Bystrica: OZ Pedagóg PF UMB.

Kaliská, L. & Nábělková, E. (2015). *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy Dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. Banská Bystrica, Belianum.

Kaliská, L, Nábělková, E. & Salbot, V. (2015). *Dotazniky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/TEIQue-CSF): manuál k skráteným formám*. Banská Bystrica: Belianum.

Kentoš, M. & Birknerová, Z. (2011). Emocionálna a sociálna inteligencia mužov a žien. *Človek a spoločnosť*, 14(4), s. 16-22.

Kossárová, V. (2017). *Sociálno-emocionálne zdravie a tvorivosť žiakov základných škôl*. Diplomová práca. Bratislava: PEVŠ.

Laznibatová, J. (2012a). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: IRIS.

Laznibatová, J. (2012b). *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.

Mayer. J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.). *Emotional development and Emotional Intelligence*. New York: Harper Collins. s. 3-34.

Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), s. 197-215.

Park, N., Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). Strenghts of character and well-being. Journal of Social and Clinical Psychology, 23, 603-619. Dostupné na internete: http://dx.doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748

Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004). *Character strenghts and virtues. A handbook and classification*. Washington DC: American Psychological Association.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, s. 425-448.

Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, s. 277-293.

Radnóti, E. (2016). *Mentálne zdravie v školách v kontexte kvality školy*. Dizertačná práca. Bratislava: PEVŠ.

Ritomský, A. (2016). *Metodológia projektovania psychologického výskumu*. Plzeň: Aleš Čeněk.

Szobiová, E. (2004). *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu. Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti*. Bratislava: Stimul.

Szobiová, E. & Koutná, J. (2006). *Intelektové a osobnostné aspekty úspešnosti umelecky zameraných adolescentov*. In Kusá, D. Zjavná a skrytá tvorivosť. Bratislava: SAV.

Szobiová, E. (2016). *Tvorivosť – poznávanie tajomstiev*. Plzeň: Aleš Čeněk.

Szobiová, E. & Polónyiová, K. (2018). Vzájomný vzťah emocionálnej inteligencie a sebaúčinnosti adolescentov. In *Sociální procesy a osobnost 2017. Looking back, Looking for …* M. Blatný, M. Jelinek, P. Květoň, D. Vobořil (Eds.), Psychologický ústav AV ČR, Brno, v. v. i. 2018, s. 344-350.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, s. 25-52.

Valihorová, M., Holáková, B. & Zsolnaiová, K. (2015). Emočná inteligencia a závislosť od internetu. *Školský psychológ: časopis Asociácie školskej psychológie SR a ČR*, 16 (2), s. 60-69.

Winner, E. (1996). *Gifted Children, Myth and Realities*. New York: Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers.

Zadbar, M. & Taghvayi, D. (2015). Comparison of Self-Esteem and Emotional Intelligence of Gifted and Non-Gifted (Normal) School Students. *International Journal of Review in Life Sciences*, 5(6), 218-224.

VNÍMANÉ HROZBY ZO STRANY MOSLIMSKÝCH MIGRANTOV NA SLOVENSKU

PERCEIVED THREATS FROM MUSLIM MIGRANTS IN SLOVAKIA

Dóra BELÁN

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Dúbravská cesta 5973, 841 04 Bratislava, Slovenská republika, dora.belan@savba.sk

Miroslav POPPER

Ústav aplikovanej psychológie FSEV UK, Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava, Slovenská republika, miroslav.popper@fses.uniba.sk

Abstrakt: *Kultúrna rozmanitosť narastajúca vplyvom migrácie obohacuje spoločnosť o nové pohľady nazerania na svet a môže sa podieľať na ekonomickom raste krajiny. Často ju však sprevádza aj vnímanie hrozieb, ktoré majorita pociťuje zo strany minorít. Našim cieľom bolo zistiť, ako mladí Slováci rozmýšľajú o moslimoch a aké hrozby od nich pociťujú. Uskutočnili sme online prieskum, v ktorom sme požiadali respondentov (N = 145) o tvorbu asociácií na výrazy*

1. „Moslim" a 2. „moslimská hrozba". Použitím tematicko-obsahovej analýzy sme asociácie zaradili do hierarchicky usporiadaných kategórií, ktoré diskutujeme vo výsledkoch. Naše zistenia ukazujú, že pri snahách o zlepšenie postojov slovenskej majority voči minorite Moslimov je dôležité zamerať sa najmä na zníženie pocitov bezpečnostnej a symbolickej hrozby.

Kľúčové slová: *postoje; medziskupinová hrozba; Moslimovia; analýza asociácií*

Abstract: *Cultural diversity growing due to migration enriches society with new perspectives on the world and can contribute to the country's economic growth. However, it is often accompanied by a perception of threats that the majority feel from minorities. Our goal was to find out how young Slovaks think about Muslims and what threats they feel from them. We conducted an online survey in which we asked respondents (N = 145) to form associations for the terms*

1. „Muslim"and 2. „Muslim threat". Using thematic-content analysis, we have included the associations into hierarchically organized categories, which we discuss in the results. Our findings show that in efforts to improve the attitudes of the Slovak majority towards the Muslim minority, it is important to focus mainly on reducing feelings of security threats and symbolic threats.

Keywords: *attitudes; intergroup threat; Muslims; association analysis*

1. Úvod

Moslimská imigrácia sa od Európskej migračnej krízy stáva podnetom pre verejné diskusie, kde sa väčšinou prezentuje islam a moslimovia ako hrozba pre kultúru a bezpečnosť majoritných ľudí (Biskamp, 2018). Mnohí politici vnímajú moslimskú kultúru ako ohrozujúcu kresťanské hodnoty a morálku (Croucher, 2013; González et al., 2008). V poslednej dobe sú moslimovia spájaní najmä s terorizmom, nelegálnou migráciou a sú označovaní ako bezpečnostná hrozba pre Slovensko, či už v kontexte väčšiny slovenských médií, alebo niektorých pravicových politikov (Lenč, 2019). Proti-moslimská rétorika slovenských politikov bola prítomná aj v rámci kampane pred prezidentskými voľbami (marec 2019) a voľbami do Európskeho parlamentu (máj 2019) (Lenč, 2019). Napriek tomu existuje málo výskumov, ktoré sa zameriavajú na islamofóbiu či postoje voči moslimom v strednej a východnej Európe.

Podľa výskumov (Green & Staerklé 2013; Pettigrew et al., 2007) implementované integračné politiky imigrantov v jednotlivých krajinách sprostredkujú inštitucionálny postoj voči prisťahovalectvu a poskytujú spôsoby myslenia a postojov voči nim. Sociálne kontexty, ktoré nepodporujú prisťahovalectvo a prevláda v nich vyobrazenie imigrácie ako hrozba, spôsobujú, že postoje voči mig-

rantom sú negatívne (Mierina & Koroleva, 2015). Slovensko patrí k tým krajinám Európskej únie, ktorých obyvatelia mali najmenšiu tendenciu prijať migrantov pri riešení migračnej krízy (Mesežnikov, 2016). Slovenské výskumy a prieskumy potvrdzujú, že Slováci vnímajú imigrantov ako hrozbu (Bahna & Klobucký, 2015, 2016; Kalmárová et al., 2017; Lášticová &Andraščiková, 2016), pociťované hrozby konkrétne zo strany moslimov či moslimských imigrantov však neboli dostatočne preskúmané. Zámerom našej práce je preto prispieť k hlbšiemu poznaniu postojov Slovákov a Sloveniek voči moslimskej menšine, práve z pohľadu pociťovaných hrozieb.

2. Teoretické východiská

2.1. Medziskupinové hrozby

Základom teórií medziskupinových hrozieb je, že jednotlivci vyjadrujú negatívne postoje a predsudky voči nečlenským skupinám z dôvodu, že si myslia, že iná skupina je schopná im spôsobiť ujmu (Stephan et al., 2009). Dôležité sú vnímané, t. j. pociťované hrozby, pretože vnímanie hrozby môže viesť k predsudkom bez ohľadu na to, či je alebo nie je hrozba skutočná (Stephan & Stephan, 2000).

Teória medziskupinovej hrozby (Stephan et al., 2009) tvrdí, že jednotlivec môže pociťovať zo strany nečlenskej skupiny realistickú alebo symbolickú hrozbu a rozdeľuje hrozby do kategórií podľa toho, či hrozba postihuje jednu osobu alebo jej celú členskú skupinu. Realistické individuálne hrozby sa týkajú ohrozenia zdravia alebo osobnej bezpečnosti jednotlivca, či hospodárskej straty. V novších výskumoch sa tieto hrozby označujú ako bezpečnostné (angl. security threats) (napr. Hellwig & Sinno, 2016; Jedinger & Eisentraut, 2020; Landmann et al., 2019). Symbolické individuálne hrozby sa týkajú straty tváre alebo cti a oslabenia osobnej identity či sebaúcty jednotlivca. Realistické skupinové hrozby ohrozujú moc alebo ekonomiku skupiny. Symbolické skupinové hrozby sú hrozbami pre hodnoty, kultúru, systém viery, morálku či svetonázor skupiny (Stephan et al., 2009). Hlavným dôvodom skúmania medziskupinových hrozieb je, že ich účinky na medziskupinové postoje a vzťahy sú najmä deštruktívne. Meta-analytické zistenia potvrdzujú silný pozitívny vzťah medzi pocitmi hrozby a negatívnymi postojmi voči nečlenskej skupine (Riek et al., 2006).

Výskumníci identifikovali aj iné typy hrozieb, ako hrozbu infekčných chorôb, t. j. ohrozenie zdravia; ohrozenie sociálnej koordinácie a súdržnosti; hrozby pre osobnú slobodu a práva; ohrozenie dôvery medzi skupinami (Cottrell & Neuberg, 2005); hrozby kvôli nedostatku pracovných miest a sociálnych služieb, t. j. hospodárska/ekonomická hrozba (Schneider, 2008); hrozbu teroristických útokov (Cohrs et al., 2005); hrozbu pre modernitu spoločnosti (Lucassen, 2005); obavy kvôli zvyšujúcej sa xenofóbii v krajine, t. j. predsudkovú hrozbu; hrozbu kvôli prílišnej starostlivosti štátu o imigrantov, t. j. altruistickú hrozbu (Landmann et al., 2019). Tieto typy hrozieb viac diferencujú realistické a symbolické hrozby, avšak všetky z nich je možné zaradiť do štyroch vyššie uvedených skupín hrozieb podľa Stephan et al. (2009).

2.2 Medziskupinová hrozba a Moslimovia

Výskumy ukazujú, že vnímanie hrozby zo strany imigrantov je hlavnou príčinou negatívnych postojov voči nim (Landmann et al., 2019). Členovia rôznych krajín vyjadrujú predsudky voči prisťahovalcom cez vnímanie symbolickej a realistickej hrozby (Esses et al., 2017; Hellwig & Sinno, 2016; Stephan et al., 2005). Najčastejšie obavy sa týkajú symbolických, bezpečnostných, zdravotných a ekonomických hrozieb (napr. Louis et al., 2007; Yitmen & Verkuyten, 2018). Štúdia od Landmanna et al. (2019) skúmala rolu odlišných typov hrozieb, postojov a emocionálnych reakcií v kontexte migrácie v Nemecku. Pomocou kvalitatívnych metód identifikovali šesť typov hrozby, ktoré členovia majority pociťujú zo strany prisťahovalectva: obavy kvôli kultúrnym rozdielom (symbolická hrozba), finančné napätie (realistická ekonomická hrozba), kriminálne akty (hrozba bezpečnosti), konflikty v rámci spoločnosti (hrozba kohézie), zvyšujúca sa xenofóbia (predsudková hrozba) a prílišná starostlivosť o prisťahovalcov (altruistická hrozba). Kvantitatívnymi metódami následne zistili, že všetky typy hrozieb súviseli s negatívnymi emóciami a negatívnymi postojmi voči imigrantom a podporou reštriktívnych migračných politík, a všetky typy hrozieb boli ovplyvnené individuálnymi atribútmi a kontaktnými skúsenosťami respondentov (Landmann et al., 2019).

Pociťované hrozby konkrétne zo strany moslimov sú menej preskúmané. Hellwig a Sinno (2016) uskutočnili experiment, kde boli britskí participanti rozdelení do jednej z troch skupín. Respondenti hodnotili buď imigrantov z východnej Európy, moslimských imigrantov, alebo imigrantov vo všeobecnosti. Kým u moslimských imigrantov rezonovala bezpečnostná hrozba, ekonomické hrozby ovplyvňovali postoje len voči imigrantom z východnej Európy. Vnímanie kultúrnych hrozieb zhoršovalo najmä podporu

moslimských imigrantov. Zistenia Abramsa et al. (2017) ukazujú, že po teroristických útokoch na Londýn sa zvýšila vnímaná symbolická a bezpečnostná hrozba zo strany moslimov, avšak vnímaná ekonomická hrozba nebola týmito udalosťami ovplyvnená. Jedinger a Eisentraut (2020) naopak zistili, že kultúrne a ekonomické ohrozenie predpovedá postoje Nemcov voči moslimom, zatiaľ čo bezpečnostné ohrozenie hralo malú rolu v postojoch voči nim, na rozdiel od utečencov, voči ktorým pociťovala majorita aj bezpečnostné hrozby.

Pickel (2019) realizoval výskum zhromažďujúci údaje z 28 členských štátov Európskej únie s cieľom poskytnúť všeobecné informácie o protimoslimskej klíme v Európe. Zistenia naznačujú, že islamofóbia spočíva na dosť podobných sociálno-psychologických základoch v celej Európskej únii. Autor tvrdí, že vnímanie hrozby a etnocentrizmus súvisia najviac s islamofóbiou. Celkovo bola islamofóbia v Európe spôsobená skôr obavami súvisiacimi s ekonomickými a bezpečnostnými problémami, než strachom z islamizácie Európy. Symbolické hrozby boli prepojené s islamofóbiou len v troch krajinách, a to v Maďarsku, na Slovensku a v Nemecku (Pickel, 2019).

Aj keď zistenia prezentovaných štúdií nie sú úplne v súlade, zo štúdií vyplýva, že postoje voči moslimom sú sýtené obavami a vnímanými hrozbami, ktoré majoritní členovia od tejto minority pociťujú. Preto je dôležité pri zlepšovaní postojov slovenskej majority voči moslimom apelovať práve na hrozby, ktoré z ich strany majoritní členovia pociťujú. Kvôli tomu sa v tomto výskume venujeme identifikácii pociťovaných hrozieb zo strany moslimskej menšiny.

2.3 Postoje Slovákov voči moslimom

Výskumné zistenia naznačujú, že na všeobecnej úrovni sú etnické menšiny dobre prijímané slovenskou väčšinou, avšak jej vnímanie Rómov a imigrantov (predovšetkým moslimov) je stereotypne negatívne (Gallová Kriglerová & Kadlečíková, 2012; Slovíková, 2012). Túto skutočnosť podporuje aj Eurobarometer o diskriminácii (2019), kde Slováci a Slovenky označili, že by sa cítili najmenej pohodlne, ak by mali moslimského kolegu, a ak by ich člen rodiny mal moslimského alebo rómskeho partnera. Vo viacerých slovenských prieskumoch a výskumoch sú najnegatívnejšie vnímaní práve imigranti/moslimovia, prevládajú voči nim najmä stereotypy o ich kriminalite, terorizme a kultúrnej odlišnosti, ktoré vzbudzujú strach a pocity hrozby (napr. Gallová Kriglerová & Kadlečíková, 2012; Kalmárová et al., 2017; Lášticová & Andráščiková, 2016).

Gallová Kriglerová a Kadlečíková (2012) zistili, že prevažná väčšina slovenských adolescentov nesúhlasí s tým, aby štát umožnil moslimom praktizovať ich vieru, a spomedzi cudzincov hodnotili najhoršie práve túto menšinu. Kalmárová et al. (2017) podobne zistili, že žiaci a žiačky majú najmenej pozitívne postoje práve voči utečencom a moslimom, oproti Rómom, homosexuálom, Maďarom a mentálne znevýhodneným ľuďom. Pétiová (2016) tiež skúmala postoje mladých Slovákov voči nečlenským skupinám a identifikovala, že najväčšiu hrozbu predstavujú pre respondentov cudzinci, prívrženci Islamu a teroristi.

Obavy z utečencov skúmali sociológovia Bahna a Klobucký (2015; 2016). Na základe ich výskumu, v roku 2015 sa príchodu utečencov obávalo až 70% respondentov a v roku 2016 sa tento počet zmenšil na 47,7%.Dôvodom zníženia obáv za tento rok pravdepodobne súvisí s tým, že údaje z roku 2015 boli získavané priamo po útokoch v Paríži, ktoré boli aj na Slovensku vysoko medializované (Bahna & Klobucký, 2016), kým v roku 2016 sa už mohla znížiť miera negatívneho diskurzu spojená s teroristickými útokmi. Výskumníci ďalej zistili, že najviac obáv Slovákov z utečencov sa spájalo s možnou zvýšenou kriminalitou a prípadnými útokmi islamských extrémistov (ohrozenie bezpečnosti). Na druhom mieste sa vyskytli obavy z neochoty imigrantov prispôsobiť sa nášmu spôsobu života (možno poňať ako ohrozenie noriem a hodnôt), ďalej ekonomické hrozby, t. j. že utečenci budú stáť priveľa peňazí, a na štvrtom mieste sa objavili kultúrne hrozby (t. j. výrok: „utečencov prichádza priveľa a časom zmenia našu spoločnosť a kultúru na svoj obraz“). Pociťovanú hrozbu zo strany utečencov skúmali aj Lášticová a Andráščiková (2016). Autorky zistili, že reprezentácie utečencov boli založené na vnímaní realistickej (napr. kriminalita, ohrozenie blaha skupiny) aj symbolickej hrozby (ohrozenie tradícií, hodnôt) na rozdiel od Rómov, kde participanti uvádzali len reprezentácie týkajúce sa realistických hrozieb.

Všetky realizované výskumy naznačujú, že Slováci majú pomerne negatívne postoje voči imigrantom a moslimom, a ich postoje sú sýtené vnímanou hrozbou. Cieľom nášho výskumu bolo preto identifikovať, ako slovenskí vysokoškolskí študenti o moslimoch rozmýšľajú, s akými asociáciami ich spájajú a to z pohľadu vnímaných hrozieb.

3. Metódy

3.1. Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 145 vysokoškolských študentov (110 žien a 35 mužov) zo Slovenska vo veku od 18 do 30 rokov (*Mdn* = 23, *SD* = 3,17). Študenti pochádzali z rôznych krajov Slovenska: Banskobystrický kraj (*n* = 12), Bratislavský kraj (*n* = 31), Košický kraj (*n* = 13), Nitriansky kraj (*n* = 21), Prešovský kraj (*n* = 29), Trenčiansky kraj

(*n* = 14), Trnavský kraj (*n* = 12), Žilinský kraj (*n* = 13).

3.2. Metódy a postup zberu dát

Realizovali sme online prieskum na identifikovanie kategórií, ktoré mladí Slováci spájajú s moslimami. Zber dát sa uskutočnil cez sociálne siete v mesiaci november 2020. Dotazník sme poslali do rôznych študentských skupín. Participanti uvádzali demografické údaje ako vek, rod, národnosť, kraj a najvyššie ukončené vzdelanie. Následne boli respondenti požiadaní, aby napísali prvé slová/asociácie, ktoré im napadnú, keď sa povie „Moslim“. V ďalšej otázke boli podobne požiadaní, aby napísali prvé asociácie, ktoré im napadnú, keď sa povie „moslimská hrozba“. Participanti na záver označili frekvenciu kontaktu (častosť trávenia času a častosť komunikácie) s Moslimami na sedemstupňovej Likertovej škále od 1 „nikdy“ po 7 „každý deň“. Otázky na frekvenciu kontaktu boli pôvodne mienené na porovnanie asociácií participantov v kontakte a participantov bez kontaktu so skúmanou menšinou. V našej výskumnej vzorke bolo však iba trinásť participantov v kontakte s moslimskou minoritou, preto sme asociácie v závislosti od kontaktu neanalyzovali.

3.3. Metódy analýzy dát

Asociácie sme analyzovali tematicko-obsahovou analýzou (Joffe & Yardley, 2004). Synonymá sme označili rovnakým kódom. Navzájom súvisiace kódy sme zaradili do širších kategórií a následne do väčších tematických okruhov. Použili sme program Atlas.ti na tvorbu tzv. wordcloudov s cieľom znázornenia a spočítania jednotlivých asociácií. Na základe frekvencií bolo možné určiť, ktoré asociácie boli najviac zastúpené a ktoré sa vyskytovali zriedkavo.

4. Výsledky

Slovenskí vysokoškolskí študenti (*N* = 145) produkovali asociácie na výraz „Moslim“ a „moslimská hrozba“. Participanti vytvorili v priemere *M* = 5 asociácií (*min* = 1, *max* = 7) na oba výrazy. Dokopy sa vytvorilo 700 rôznych asociácií na pojem „Moslim“ a 591 asociácií na slovné spojenie „moslimská hrozba“.

Najzastúpenejšími asociáciami na slovo „Moslim“ boli: mešita (39), náboženstvo (35), Islam (35), Alah (35), terorizmus/teroristi (33), burka/-y (30), korán (29), bomba/-y (15), Arab (13). Na Obrázku 1 ilustrujeme asociácie, ktoré sa objavili minimálne trikrát.

Obr. 1: Tri a viackrát zastúpené asociácie na výraz „Moslim“

Po analýze všetkých asociácií na slovo „Moslim“ sme vytvorili kategórie, ktoré znázorňujeme v Tabuľke 1, od najviac po najmenej zastúpenej kategórii. Najpočetnejšiu kategóriu, ktorá zahŕňala 42% analyzovaných asociácií, sme označili ako islamské náboženstvo. Táto kategória obsahuje predovšetkým neutrálne slová označujúce veci, miesta či pojmy, ktoré vyplývajú z islamskej viery. Druhá najpočetnejšia kategória (16%) sa týka asociácií, ktoré vyjadrujú bezpečnostné hrozby. Táto kategória vo významnej miere zodpovedá mediálnemu vyobrazeniu moslimov ako teroristov. Patria sem asociácie ako terorizmus, bomba, útoky, atentáty. Nasledujúca kategória sa týka demografie – napr. etnikum, krajina, charakteristické znaky oblasti, kde žijú a pod. (10%). Štvrtá kategória (9%) sa týka vonkajších charakteristík moslimských ľudí, ako zahalenie, brada či tmavšia farba pleti. Ďalšie kategórie boli zastúpené v menšej miere a poukazovali na vnútorné vlastnosti (4%), na rovnosť ľudí, teda asociácie typu človek, muž, žena (3%), na migráciu moslimských ľudí (3%), či symbolickú hrozbu, napr. radikalizmus, inakosť kultúry, náboženstva, či rozmýšľania (3%). Posledné kategórie: utláčanie žien, poukazovanie na predsudky voči moslimom v spoločnosti a arabská kuchyňa boli zastúpené menej než 3%. Nezaradené asociácie tvoria menej než 2% asociácií.

Tab.1: Kategórie asociácií na výraz „Moslim“

1.	*Islamské náboženstvo*	*neutrálne*	*mešita, náboženstvo, Islam, Alah, burka, korán, hidžáb, ...*
2.	*Bezpečnostné hrozby*	*negatívne*	*terorizmus, bomba, atentáty, strach, džihád, vojna, isis, ...*
3.	*Demografia*	*neutrálne*	*Arab, Blízky Východ, Turecko, púšť, mimo Európy, teplo, ...*
4.	*Vonkajšie znaky*	*neutrálne*	*zahalenie, zahalená tvár, brada, šatka, turban, farba pleti, ...*
5.	*Vnútorné vlastnosti*	*pozitívne*	*pohostinnosť, poctivosť, zásadovosť,...*
		negatívne	*neprispôsobilosť, arogancia, drzosť, ...*
6.	*Rovnosť ľudí*	*neutrálne*	*človek, žena, muž, rodina, lekár, ...*
7.	*Migrácia*	*neutrálne*	*imigrant, utečenec, cudzinec, člny, ...*
8.	*Symbolické hrozby*	*negatívne*	*iná kultúra, iné náboženstvo, iná mentalita, radikalizmus, ...*
9.	*Utláčanie žien*	*negatívne*	*práva žien, utláčanie žien, násilie na ženách, ...*
10.	*Predsudky v spoločnosti*	*neutrálne*	*rasizmus, predsudky, nerovnosť, xenofóbia, diskriminácia, ...*
11.	*Arabská kuchyňa*	*neutrálne*	*kebab, falafel, arabská kuchyňa, ...*
12.	*Nezaradené*	*neutrálne*	*kebab, falafel, arabská kuchyňa, ...*

Čo sa týka asociácií na výraz „moslimská hrozba“, najzastúpenejšia asociácia bola „terorizmus“ (96) (priradené asociácie: terorizmus (47), terorista/-i (15), teroristické útoky (18), útok/-y (16)), bomba/-y (22), atentát/-y (18), strach (18), vojna (12), nič (12). Na Obrázku 2 je možné vidieť asociácie, ktoré boli vytvorené minimálne trikrát.

Obr.2: Tri a viackrát zastúpené asociácie na výraz „moslimská hrozba“

Po analýze všetkých asociácií sme vytvorili niekoľko kategórií na pojem „moslimská hrozba“, ktoré ilustrujeme v Tabuľke 2, od najviac po najmenej zastúpené kategórie. Najviac zastúpená kategória zahŕňa až 52% asociácií a týka sa bezpečnostných hrozieb, t. j. hrozieb pre reálnu bezpečnosť jednotlivca. Do tejto kategórie patria najmä asociácie spájané s terorizmom. Druhým najviac

zastúpeným tematickým okruhom (20%) sú symbolické hrozby, t. j. hrozby pre kultúru, náboženstvo, hodnoty členskej skupiny – Slovákov. Tretia kategória sa nazýva predsudková hrozba, t. j. obavy kvôli predsudkom slovenskej majority voči moslimom (8%). Participanti vytvárali asociácie aj o miestach, ktoré sa im spájali s výrazom „moslimská hrozba“ (6%), napr. Viedeň, Francúzsko, hlavné mestá. Do piatej kategórie patria asociácie spojené s migráciou a následnou prevahou moslimov (5%). Ďalšia kategória sa nazýva žiadna hrozba, keďže niektorí participanti nevnímajú hrozbu od moslimov (4%). Kategória utláčanie žien sa týka reprezentácií, ktoré súvisia s iným postavením žien (2%) a ekonomická hrozba znamená reálne obavy o ekonomiku krajiny kvôli moslimom (2%). Nezaradené asociácie tvoria1 %celkového počtu.

Tab.2: Kategórie asociácií na výraz „moslimská hrozba“

1.	*Bezpečnostná hrozba*	*terorizmus, bomba, atentát, vojna, smrť, zbrane, isis, ...*
2.	*Symbolická hrozba*	*náboženstvo, Islam, mešita, fanatizmus, radikalizmus, ...*
3.	*Predsudková hrozba*	*predsudky, nenávisť, rasizmus, extrémisti, nacisti, ...*
4.	*Miesto hrozby*	*Viedeň, Afganistan, Francúzsko, metro, hlavné mestá, ...*
5.	*Migrácia a prevaha moslimov ako hrozba*	*imigranti, migrácia, utečenci, početnosť, ...*
6.	*Žiadna hrozba*	*nič, nehrozí, nenapadá, ...*
7.	*Utláčanie žien ako hrozba*	*utláčanie žien, ponižovanie žien, iné práva žien, ...*
8.	*Ekonomická hrozba*	*daň, finančné zabezpečenie, peniaze, chudoba, ...*
9.	*Nezaradené*	*neviem, nevedomosť, máloktorí, rakety, jedinci ...*

5. Diskusia a záver

Cieľom tohto výskumu bolo identifikovať, ako vysokoškolskí študenti zo Slovenska o moslimoch rozmýšľajú a s akými asociáciami ich spájajú. Vychádzali sme z teórie medziskupinovej hrozby (Stephan et al., 2009), ktorá tvrdí, že majorita má negatívne postoje voči nečlenským skupinám z dôvodu, že pociťuje z ich strany hrozbu.Výskumné štúdie realizované v zahraničí potvrdzujú, že vnímaná hrozba má dôležitú rolu v negatívnych postojoch majority voči moslimom/moslimským imigrantom (Hellwig & Sinno, 2016; Jedinger & Eisentraut, 2020; Pickel, 2019). V slovenských výskumoch sa ukazuje, že Slováci a Slovenky majú negatívne postoje a predsudky voči Moslimom (Gallová Kriglerová & Kadlečíková, 2012; Kalmárová et al., 2017; Slovíková, 2012), preto sme sa rozhodli preskúmať,aké hrozby sa objavia v reprezentáciách slovenských vysokoškolských študentov o moslimoch a či vôbec pociťujú hrozbu.

Naše zistenia ukazujú, že vysokoškolskí študenti zo Slovenska asociujú s Moslimami najčastejšie islamské náboženstvo, ktoré moslimov od slovenskej majority najviac odlišuje. Tieto výrazy však nemali negatívne znenie. Časté boli negatívne asociácie typu bezpečnostných hrozieb a obáv, ktoré môžu vyplývať z minulých teroristických útokov, ale aj z prezentácie moslimov ako teroristov a kriminálnikov v slovenskom prostredí (Lenč, 2019). Pomerne veľké množstvo asociácií sa spája aj s ďalšími kategóriami, ktoré poukazujú na odlišnosť moslimov od Slovákov, a to demografia moslimov (etnikum, krajina pôvodu, charakteristika oblasti bývania) a vonkajšie charakteristiky ako zahalená tvár, brada či tmavšia pleť. Tieto asociácie však boli opisné a mali neutrálny charakter. Málo zastúpená bola kategória vnútorné vlastnosti, v ktorých sa objavili pozitívne aj negatívne vlastnosti. Rovnako zriedkavo sa vyskytli výrazy, ktoré poukazovali na rovnosť ľudí, čiže nevyzdvihovali odlišnosť moslimov od Slovákov (napr. človek, muž, žena). Najmenej asociácií sa spájalo s migráciou, so symbolickou hrozbou, t. j. jasným poukázaním na inakosť kultúry a náboženstva, s utláčaním žien, s predsudkami voči moslimom a s arabskou kuchyňou.

Čo sa týka samotných hrozieb, treba vyzdvihnúť, že vznikol obrovský nepomer medzi asociáciami, keďže niektoré asociácie sa vyskytli aj viac než desaťkrát (bezpečnostné hrozby), kým mnohé boli vytvorené iba raz či dvakrát (tie nie sú znázornené na Obr. 1 a Obr. 2). Účastníci vnímajú zo strany moslimov výrazne vysokú úroveň bezpečnostného ohrozenia, ktoré sa v prevažnej miere týkali terorizmu/teroristických útokov. Takýchto asociácií je viac než polovica. Menej, avšak taktiež dôležité množstvo asociácií poukazuje na symbolické ohrozenie, teda hrozbu na náboženstvo a kultúru krajiny. Tieto zistenia sú v súlade s výskumom Pickela (2019), ktorý okrem bezpečnostných hrozieb potvrdil aj prítomnosť symbolického ohrozenia v postojoch Slovákov voči moslimom. Prítomnosť bezpečnostných a symbolických hrozieb potvrdili aj Bahna a Klobucký (2015; 2016) a Lášticová a Andráščiková (2016), ktorí však skúmali hrozby zo strany imigrantov vo všeobecnosti. Zistenia ďalej ukazujú, že participanti nielenže vnímajú hrozbu zo strany moslimov, ale vnímajú aj hrozbu prítomnej xenofóbie a predsudkov majority voči moslimským jednotlivcom, t.j. pred-

sudková hrozba (Landmann et al., 2019). S moslimskou hrozbou sa spájajú aj asociácie o miestach, kde v minulosti nastala alebo by mohla nastať hrozba zo strany moslimských ľudí. Niekoľko asociácií sa týka aj hrozieb, ktoré sa spájajú so samotnou migráciou moslimov a s obavami kvôli veľkému množstvu moslimov v Európe alebo na Slovensku. Objavila sa aj kategória žiadna hrozba, ktorá poukazuje na to, že zo strany moslimov nehrozí žiadna hrozba a sú rovnakí ľudia ako ostatní. Kategória utláčanie žien sa objavila aj tu, čo znamená, že si mladí Slováci nielenže uvedomujú odlišné postavenie žien v moslimskej spoločnosti, ale ho aj vnímajú za hrozbu. Málo zastúpená bola ekonomická hrozba, čo je zrejme dané tým, že na Slovensku žije relatívne málo moslimov, ktorí reálne neohrozujú sociálny systém a pracovné miesta majority. To, že od moslimov majoritní členovia nepociťujú ekonomickú hrozbu je v súlade s výsledkami štúdie Hellwig a Sinno (2016). Naopak, vo výskumoch, kde skúmali hrozby zo strany imigrantov či utečencov, ekonomická hrozba bola výraznejšia (napr. Bahna & Klobucký, 2015, 2016; Landmann et al., 2019; Lášticová & Andráščiková, 2016).

Mierina a Koroleva (2015) argumentujú, že v sociálnych kontextoch, kde prevláda vyobrazenie imigrantov ako hrozba, sú postoje voči nim negatívne. Podľa Lenča (2019) na Slovensku prevláda negatívna rétorika o terorizme a kriminalite moslimov, sú vyobrazení najmä ako bezpečnostná hrozba pre krajinu. Naše výsledky ukazujú, že aj mladí Slováci vnímajú zo strany moslimov väčšinou bezpečnostné hrozby, najmä hrozby teroristických útokov. Slovenskí vysokoškolskí študenti majú taktiež obavy o kultúru a hodnoty majoritnej skupiny, teda pociťujú aj symbolické hrozby. Keďže tieto dve kategórie hrozieb spolu vytvárali 72% pociťovaných hrozieb, dá sa tvrdiť, že moslimská hrozba je stelesnená takmer výlučne bezpečnostnými a symbolickými hrozbami v očiach mladých Slovákov.Keďže pociťované hrozby úzko súvisia s negatívnymi postojmi (napr. Riek et al., 2006; Stephan et al., 2005), zmiernenie pocitov bezpečnostnej a symbolickej hrozby môže byť efektívnym nástrojom pri zmierňovaní predsudkov slovenskej majority voči moslimom. Bahns (2017) uvádza, že spochybnením hodnovernosti vnímanej hrozby sa účinky pociťovanej hrozby na negatívne postoje znižujú.

Dedikácia k projektu

Prieskum je súčasťou projektu VEGA 2/0127/19 a VEGA 1/0075/19. Práca Dóry Belán sa realizovala počas jej doktorandského štúdia na Fakulte sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave. V štúdii neexistuje konflikt záujmov.

Literatúra

Abrams, D., Van de Vyver, J., Houston, D. M., & Vasiljevic, M. (2017). Does terror defeat contact? Intergroup contact and prejudice toward Muslims before and after the London bombings. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(3), 260-268.

Bahna, M., & Klobucký, R. (2015). *Slovenská verejnosť a utečenci v decembri 2015.* Tlačová správa Sociologického ústavu SAV. Prevzaté 11. 1. 2021 z: http://www.sociologia.sav.sk/cms/uploaded/2297_attach_tlacova_sprava_SU_SAV21122015.pdf

Bahna, M., & Klobucký, R. (2016). *Slovenská verejnosť a utečenecká kríza po roku: utečencov sa menej obávame, stále im však chceme pomáhať len v úplne nevyhnutných prípadoch.* Tlačová správa Sociologického ústavu SAV. Prevzaté 11. 1. 2021 z: http://www.sociologia.sav.sk/cms/uploaded/2506_attach_tlacova_sprava_utecenci_2016.pdf

Bahns, A. J. (2017). Threat as justification of prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(1), 52–74.

Biskamp, F. (2018). Populism, religion, and distorted communication. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*, 2, 247-276.

Cohrs, J. C., Kielmann, S., Maes, J., & Moschner, B. (2005). Effects of right-wing authoritarianism and threat from terrorism on restriction of civil liberties. *Analyses of Social Issues and Public Policy* (ASAP), 5(1), 263–276.

Cottrell, C. A., & Neuberg, S. (2005). Different emotional reactions to different groups: A sociofunctional threat-based approach to „prejudice“. J*ournal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 770-789.

Croucher, S. M. (2013). Integrated threat theory and acceptance of immigrant assimilation: An analysis of Muslim immigration in Western Europe. *Communication Monographs*,80, 46-62.

Esses, V. M., Hamilton, L.K., & Gaucher, D. (2017). The Global Refugee Crisis: Empirical Evidence and Policy Implications for Improving Public Attitudes and Facilitating Refugee Resettlement. *Social Issues and Policy Review*, 11(1), 78-123.

Eurobarometer on discrimination 493: *Discrimination in the EU (including LGBTI).* (2019). EU Open Data Portal. Prevzaté 11. 1. 2021 z: https://data.europa.eu/euodp/en/data/dataset/S2251_91_4_493_ENG

Gallová-Kriglerová, E., & Kadlečíková, J. (2012). *Verejná mienka v oblasti pravicového extrémizmu: Výskumná správa.* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.

González, K. V., Verkuyten, M., Weesie, J., & Poppe, E. (2008). Prejudice towards Muslims in the Netherlands: Testing integrated threat theory. *British Journal of Social Psychology*,47, 667-685.

Green, E.G.T., & Staerklé, C. (2013). Migration and multiculturism. In L. Huddy, D.O. Sears, & J. Levy (Eds.), *Oxford handbook od political psychology* (pp. 852-889), Oxford University Press.

Hellwig, T., & Sinno, A. (2016) Different groups, different threats: public attitudes towards immigrants, *Journal of Ethnic and Migration Studies,* 43(3), 339-358.

Jedinger, A., & Eisentraut, M. (2020). Exploring the Differential Effects of Perceived Threat on Attitudes Toward Ethnic Minority Groups in Germany. *Front. Psychol.*, 10. Published online: doi: 10.3389/fpsyg.2019.02895

Joffe, H., & Yardley, L. (2004). *Content and thematic analysis. Research methods for clinical and health psychology* (56-68). London: Sage.

Kalmárová, V., Lášticová, B., Findor, A., & Hruška, M. (2017). *Aké vzdelávacie faktory súvisia s postojmi slovenských stredoškolákov a stredoškoláčok k menšinám?* Správa z výskumu.Prevzaté 11. 1. 2021 z https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Sprava_z_vyskumu_1.pdf

Landmann, H., Gaschler, R., & Rohmann, A. (2019). What is threatening about refugees? Identifying different types of threat and their association with emotional responses and attitudes towards refugee migration. *EJSP Special Issue: The Social Psychology of Forced Migration and Refugee Integration*, 49(7), 1401-1420.

Lášticová, B., & Andraščiková, S. (2016). Sociálne reprezentácie Rómov a utečencov: analýza voľných asociácií. In J. Kanovská Halamová, Ed., *Komunitná psychológia na Slovensku 2016: zborník z 3. ročníka vedeckej konferencie Komunitná psychológia na Slovensku 2016* (s. 53-59). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK pre Ústav aplikovanej psychológie, FSEV UK.

Lenč, J. (2019). Islamophobia in Slovakia. National report 2019. In E. Bayraklı, & F. Hafez (eds.). *European islamophobia report 2019*. SETA.

Louis, W. R., Duck, J. M., Terry, D. J., Schuller, R. A., & Lalonde, R. N. (2007). Why Do Citizens Want to Keep Refugees Out? Threats, Fairness and Hostile Norms in the Treatment of Asylum Seekers. *European Journal of Social Psychology*, 37(1), 53–73.

Lucassen, L. (2005). *The immigrant threat: The integration of old and new migrants in Western Europe since 1850*. Urbana: University of Illinois Press.

Mesežnikov, G. (2016). Problematika migrácie a utečencov na Slovensku v rokoch 2015 – 2016: spoločenská atmosféra, verejná mienka, politickí aktéri. In M. Hlinčíková, & G. Mesežnikov (Eds.) *Otvorená krajina alebo nedobytná pevnosť ?* Slovensko, migranti a utečenci (s. 113-152). Bratislava, Praha: Inštitút pre verejné otázky, Heinrich-Böll-Stiftung.

Mierina, I., & Koroleva, I. (2015). Support for far right ideology and anti-migrant attitudes among youth in Europe. *The Sociological Review*, 63(2), 183–205.

Pettigrew, T.F., Christ, O., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect intergroup contact effects on prejudice: A normative interpretation. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(4), 411-425.

Pétiová, M. (2016). *Prejavy extrémizmu v školskom prostredí z pohľadu žiakov základných a stredných škôl.* Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR.

Pickel, G. (2019).Nationalism and Perceptions of Threat – Ethnocentrism or Just a Lack of Contact? Islamophobia in Eastern Europe from a Comparative Perspective. *Connections. A Journal for Historians and Area Specialists,* Dostupné na: www.connections.clio-online.net/article/id/artikel-4680

Riek, B.M., Mania, E., & Gaertner, S. (2006). Intergroup Threat and Outgroup Attitudes: A Meta-Analytic Review. *Personality and Social Psychology Review* 10(4), 336-53.

Slovíková, M. (2012). *Vzor tolerantného správania mladých ľudí v rodine a v škole: výskum názorov a postojov žiakov*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.

Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing Prejudice and Discrimination* (p. 23-45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stephan, W. G., Renfro, C. L., Esses, V. M., Stephan, C. W., & Martin, T. (2005). The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 1–19.

Stephan, W. G., Ybarra, O., & Rios Morrison, K. (2009). Intergroup threat theory. In T. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice* (p. 43-59). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Yitmen, S., & Verkuyten, M. (2018). Feelings toward refugees and non-Muslims in Turkey: The roles of national and religious identifications, and multiculturalism. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(2), 90-100.

ŤAŽKOSTI S KARIÉROVÝM ROZHODOVANÍM A METAKOGNITÍVNE FAKTORY ŠTUDENTOV PRED DRUHOU SMEROVOU VOĽBOU

CAREER DECISION-MAKING DIFFICULTIES AND METACOGNITIVE FACTORS IN STUDENTS BEFORE THE SECOND DIRECTIONAL CHOICE

Katarína BAŇASOVÁ

Ústav aplikovanej psychológie,Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, UKF v Nitre, Kraskova 1, 949 01, Nitra, Slovensko, kbanasova@ukf.sk

Peter TÓTH

Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, UKF v Nitre, Kraskova 1, 94901, Nitra, Slovensko

Abstrakt: *Výskum sa zameriava na metakognitívne faktory, ktoré vymedzuje Teória kognitívneho spracovania informácií (Peterson, Sampson, Reardon, 1991), a to na sebaúčinnosť a Self-mastery vo vzťahu k ťažkostiam v kariérovom rozhodovaní u študentov gymnázií, ktorí sa nachádzajú pred druhou kariérovou smerovou voľbou. Základné teórie z ktorých štúdia vychádza je taxonómia všeobecných ťažkostí (Richard, Savickas, Early, Calli,Englert, Bono, 2007)a taxonómia ťažkostí zaoberajúca sa emočnými a osobnostnými faktormi od autorov Sakovej, Gatiho a Kellyho (2008). Výskum bol realizovaný na vzorke študentov končiacich ročníkov gymnázií n = 116 žiakov (84 žien a 32 mužov). Na zistenie ťažkostí pri kariérovom rozhodovaní bol použitý Dotazník rozhodovania o voľbe budúceho povolania – SIS (Richard et al., 2007) a Dotazník rozhodovania o kariére – EPCD (Saka, Gati, Kelly, 2008). Na zistenie úrovne sebaúčinnosti bola použitá Škála sebaúčinnosti – GSES (Jeruzalem, Schwarzer, 1993) a Škála sebaovládania – SMC (Pearlin, Schooler, 1978). Výsledky výskumu poukazujú na významné negatívne vzťahy medzi sebaúčinnosťou a self-mastery a rôznymi formami ťažkostí pri kariérovom rozhodovaní. Výsledky majú význam pre oblasť kariérového poradenstva.*

Kľúčové slová: *Ťažkosti s kariérovým rozhodovaním -Sebaúčinnosť - Self-mastery - Teória kognitívneho spracovania informácií.*

Abstract: *This research focuses on metacognitive factors - Self-efficacy and Self-mastery, which are defined by Cognitive Information Processing Theory (Peterson, Sampson, Reardon, 1991) in relation to career decision-making difficulties in grammar school students before second directional choice. Basic theories on which the study is based are taxonomy of general career decision-making difficulties (Richard, Savickas, Early, Calli, Englert, Bono, 2007) and taxonomy of personal and emotional career decision-making difficulties (Saka, Gati, Kelly, 2008). The research was conducted on a survey sample of ending years students of grammar school (n = 116 students; 84 women, 32men). The Specialty Indecision Scale (SIS, Richard et al., 2007) and Emotional and Personality Career Difficulties Scale - EPCD (Saka, Gati, Kelly, 2008) for measuring career decision-making difficulties were used. To determine Self-efficacy, General Self-efficacy Scale - GSES (Jerusalem, Schwarzer, 1993) was used, and to determine Self-mastery, Pearlin Mastery Scale (Pearlin, Schooler, 1978) was used. The findings of the research point to significant negative relations between Self-efficacy and Self-mastery and various kinds of career decision-making difficulties. The results are important for the field of career counseling.*

Keywords: *Career decision-making difficulties – Self-efficacy – Self-mastery, Cognitive Information Processing Theory.*

1. Úvod

Druhá kariérová smerová voľba je v živote mladých ľudí kľúčovou na ich kariérovej ceste. Ide o voľbu, ktorá je charakterizovaná rozhodnutím týkajúcim sa ďalšieho kariérového smerovania mladého človeka po strednej škole (Ihnacík,Špitka, Paulová, 2007).

Tento proces by mal spočívať v racionálnej reflexii, poznaní seba samého, svojich vlastností,možností, záujmov v kontexte poznaniasveta práce (Kusá, Kusý, 2019). Kariérové poradenstvo pre stredoškolských študentov má význam nielen pre ďalšiu voľbu vzdelania študentov, ale aj pre úspešný prechod študentov do praxe, *tzv. school-to-work transition*. V období pred kariérovou voľbou mladí ľudia zažívajúrozsiahlu škálu ťažkostí s rozhodovaním. Ťažkosti v procese kariérového rozhodovania Martincinová a Stead (2015, s. 4) považujú za „strešný pojem pre každého, kto má problémy s rozhodovaním, či už je to prechodný stav nerozhodnutosti alebo vzorec ťažkostí vedúci k nerozhodnosti".

V štúdii vychádzame z dvoch základných taxonómií ťažkostí s kariérovým rozhodovaním. Ide o taxonómiu všeobecných ťažkostí s rozhodovaním (Richard, Savickas, Early, Calli, Englert, Bono, 2007) a taxonómiu emočných a osobnostných ťažkostí (Saka, Gati, Kelly, 2008).Pri formulovaní výskumného problému sa opierame o Teóriu kognitívneho spracovania informácií (Peterson, Sampson, Reardon, 1991). Podľa spomínanej teórie jecieľom kariérového poradenstva zvýšenie klientovej schopnosti rozhodovať sa v otázkach kariéry prostredníctvom rozvoja schopností spracovávať informácie. Riešenie problémovznamená zaktivizovanie informácií tak, aby viedli k zníženiu alebo vymiznutiu rozdielu medzi tým, „čo je a čo si želáme aby bolo". Procesy používané poradcom sa teda týkajú kognitívnej reštrukturácie (Peterson, Sampson, Reardon, 1991). Súčasťou zmienenej teórie je aj metakognitívna štruktúra rozhodujúceho sa jednotlivca, ktorú si predstavíme v kapitole *1.2 Metakognitívne faktory*. Keďže sa snažíme procesu kariérového rozhodovania a s ním spojenými ťažkosťami porozumieť z viacerých uhlov pohľadu, zaujímame sa o daný proces cez špecifickú oblasť metakognitívnych faktorov. Tie konkretizujú, čo stojí za uskutočnením rozhodnutia a čo približuje, aké sú príčiny uskutočnenia konkrétnych rozhodnutí. V nasledujúcom texte si uvedieme typy ťažkostí s kariérovým rozhodovaním.

1.1 Ťažkosti s kariérovým rozhodovaním

Ako sme v úvode spomínali, vzhľadom na náš výskumný problém plánujeme zachytiť čo najširšie spektrum ťažkostí s kariérovým rozhodovaním. Vychádzame pritom z dvoch zaužívaných taxonómií. Pôvodnými tvorcami prvej ustálenej taxonómie je Gati, Krausz a Osipow (1996), neskôr bola prepracovaná a tiež vo výskumných nástrojoch použitá inými autormi (Richard, Savickas, Early, Calli, Englert a Bono, 2007). Ťažkosti podľa autorov môžu nastať pred samotným rozhodovacím procesom, a tiež aj počas neho (Gati, Krausz, Osipow, 1996). Autori už prepracovanej verzie (Richard, Savickas, Early, Calli, Englert, Bono, 2007) uvádzajú nasledovné ťažkosti s kariérovým rozhodovaním: *Pripravenosť* – nakoľko je človek pripravený urobiť voľbu z rozličných dôvodov. *Informácie* -ide o potrebu lokalizovať zdroje informácií a poradenstva – kam a za kým ísť, ako urobiť kariérové rozhodnutie; *Identita* - znamená potrebu identifikovania oblastí vlastných hodnôt, osobnosti a kariérových cieľov; *Bariéry* - oblasť bariér identifikuje vonkajšie konflikty, ktoré bránia človeku uskutočniť kariérovú voľbu; *Nerozhodnosť* - identifikuje vnútorné konflikty, ktoré bránia človeku rozhodnúť sa.Posledným druhom ťažkostí sú *Sebapochybnosti* - identifikujú potrebu zvýšiť dôveru v proces rozhodovania. Oblasť sebapochybností sa veľmi úzko spája so psychosociálnymi faktormi ako sebavedomie a úzkosť (Richard et al., 2007).

Emocionálne a osobnostné faktory sú pri kariérovom rozhodovaní kľúčové, preto sa ťažšie prekonávajú (Santos, 2001). Saka, Gati a Kelly (2008) sa zamerali práve na oblasť emocionálnych a osobnostných aspektov ťažkostí v procese kariérového rozhodovania. Vypracovali taxonómiu, ktorá pomáha jednotlivcovi pri lokalizácii zdrojov nerozhodnosti, a ktorá obsahuje tri hlavné oblasti ťažkostí: *Pesimistický pohľad*, *Úzkosť, Sebaobraz a identitu*. Dimenzia Pesimistického pohľadu je v taxonómii zmieňovaná ako tendencia človeka zameriavať sa na negatívne aspekty situácií a očakávať negatívne výsledky. Špecificky identifikujú oblasti *pesimistického pohľadu na proces rozhodovania, na svet práce a na kotrolu jednotlivcom*. Rôzne aspekty dimenzie Úzkosti sa spájajú s kariérovou nerozhodnosťou a nerozhodnutosťou a tiež s problémami, ktoré vyvstávajú počas rozhodovania (Fuqua, Seaworth, Newman, 1987; Kaplan, Brown, 1987; Santos, 2001). Saka, Gati a Kelly (2008) rozlišujú úz*kosť z procesu rozhodovania, z neistoty obsiahnutej vo voľbe, z procesu voľby a úzkosť ohľadom výsledku rozhodovacieho procesu*. Ťažkosti vo formovaní stabilnej, nezávislej osobnej a pracovnej identity a pozitívneho self-konceptu obsahuje dimenzia Sebaobraz a identita. Saka, Gati a Kelly (2008) sem radia ťažkosti so sebavedomím, konfliktnú vzťahovú väzbu a nevykryštalizovanú identitu. Všetky tri spomenuté dimenzie ťažkostí sa podľa viacerých autorov spájajú s kariérovou nerozhodnosťou a nerozhodnutosťou a problémami, ktoré vyvstávajú počas rozhodovania (Beck, 1972; Blustein, Devenis, Kidney, 1989; Fuqua, Seaworth, Newman, 1987; Kaplan, Brown, 1987; Santos, 2001; Saunders, Peterson, Sampson, Reardon, 2000).

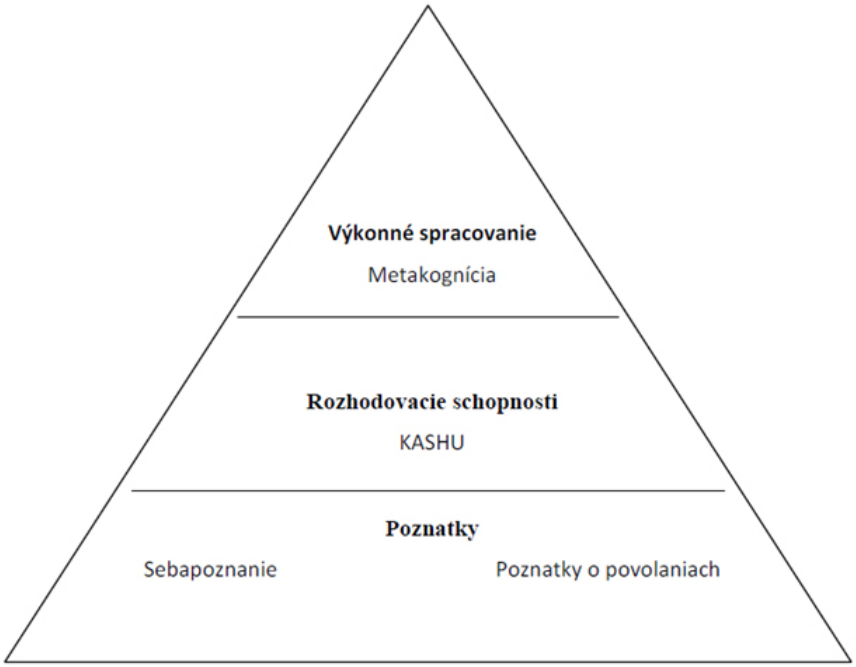
1.2 Metakognitívne faktory Teóre kognitívneho spracovania informácií

Ako sme spomínali v úvode, naše výskumné ciele sme formulovali pomocou Teórie kognitívneho spracovania informácií (Peterson, Sampson, Reardon, 1991). Teória sa snaží pristupovať k rozhodovaciemu procesu holisticky, a teda berie do úvahy celkovú osobnosť človeka.

Teória kognitívneho spracovania je formovaná na troch hierarchických pilieroch, ktoré sa navzájom ovplyvňujú a schématicky sa zobrazujú v tvare pyramídy (Obr.1): „základňa“ obsahuje oblasti poznania: o sebe – sebapoznanie (hodnoty, záujmy, schopnosti) – a o svete povolaní (údaje o povolaniach, pracovných miestach). 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 taktiež hodnôt a schopností sa človek môže ľahšie prispôsobiť meniacemu pracovnému prostrediu(Matulčíková, Matulčík, 2012).

Stredný stupeň zahŕňa oblasť spracovania informácií v oblasti riešenia problémov a rozhodovania – úroveň rozhodovania. Posledným stupňom, ktorý tvorí vrchol tejto pyramídy, je oblasť výkonného spracovávania, uskutočnenia rozhodnutia jednotlivca: štádium reflektovania rozhodnutí týkajúcich sa kariéry, a teda metakognitívne schopnosti. Metakognitívny mechanizmus má hodnotiacu a kontrolnú funkciu nad spôsobom, akým k rozhodnutiu došlo, rovnako ako nad jeho vhodnosťou s ohľadom na záujmy, ktorých úroveň sa líši v rôznych skupinách povolaní (Sollár, Hudáková, 2019), osobné hodnoty a schopnosti, ale tiež na informácie o povolaniach (základná úroveň pyramídy). Daná úroveň zahŕňa tri mechanizmy: vnútorný hlas, sebauvedomenie a kontrolu a monitoring (Jigău, 2007). Proces rozvoja metakognitívnych schopností zahŕňa: identifikáciu negatívnych myšlienok o osobnej schopnosti rozhodovať, pozitívne vnútorné hlasy, vykorenenie myšlienok typu „všetko alebo nič“, rozvoj sebakontroly, zvýšenie schopnosti riešiť problémy, či poznanie vlastnej rozhodovacej stratégie (Jigău, 2007). V rámci úrovne metakognitívnych schopností sme sa zamerali na koncepty, s ktorými sa frekventovane pracuje v zahraničných výskumoch,a ktorých spoločnou charakteristikou sú adaptívne zdroje v človeku, viera v seba samého a svoje rozhodnutia (sebaúčinnosť) a kontrola nad životom (self-mastery).

Obr.1: Znázornenie Teórie kognitívneho spracovania informácií (Peterson, Sampson, Reardon, 1991).



1.2.1 Sebaúčinnosť

Autorom termínu sebaúčinnosti je Albert Bandura, ktorý sebaúčinnosť charakterizuje ako vieru človeka v jeho vlastné schopnosti organizovať a vykonávať aktivity potrebné k dosiahnutiu istých výsledkov. V inej definícií uvádza, že:„ percepcia sebaúčinnosti ovplyvňuje myšlienkové vzorce, jednotlivo vykonávané aktivity, ale tiež emocionálne reakcie počas aktuálnej alebo očakávanej interakcie s prostredím " (Bandura, 1997, str. 394). Môžeme teda sumarizovať, že je to podľa autora konceptu viera v schopnosť uspieť v danej situácii, alebo celkové osobné presvedčenie o vlastných schopnostiach vyrovnávania sa s ťažkosťami a výzvami, ktoré človeku život prináša. Človek s vysokou sebaúčinnosťou verí v schopnosť kontrolovať vlastné fungovanie vo svete a udalosti, ktoré ovplyvňujú jeho život (Bandura, 1997). Aj Romanová a Sollár (2019) uvádzajú, žeBandura vo svojej teórii sociáneho učenia zdôrazňuje dopad intrinsických faktorov (kam zaraďujeme nielensebaúčinnosť ale aj napríklad sebadôveru) na správanie a učenie človeka.Iní autori sebaúčinnosť definujú ako dôveru v osobné schopnosti, ktorá vplýva najmä na výkon v úlohách a je teda odrazom viery jednotlivca dosiahnuť výkon, ktorý je pre splnenie danej úlohy požadovaný. Vzťahuje sa k presvedčeniu človeka o jeho kontrole nad prebiehajúcimi udalosťami a možnosťami ovplyvňovať svoj vlastný život (Kinzie, Delcourt, Powers, 1994).

V užšom ponímaní môžeme sebaúčinnosť chápať aj ako formu vnímania našich vlastných schopností zvládať situácie, aktivity a úlohy spojené s povolaním a kariérou, ktoré ale ovplyvňuje výkon, vzdelanie, profesijné rozhodnutia ale i adaptačné procesy v povolaní a kariére (Betz, 1992). Preto hrá sebaúčinnosť v procese kariérového rozhodovania významnú úlohu (Betz, Voyten, 1997; Dawes, Horan, Hackett, 2000).

1.2.2 Self mastery

Vo voľnom preklade by sme mohli pojem self-mastery nazvať ako sebaovládanie, z hľadiska riadenia vlastného života. Základ self--mastery je v mechanizme zvládania na zníženie stresu navrhnutý Pearlinom a Schoolerom (1978). Slúži ako predstava, ktorá odzrkadľuje jednotlivcovu schopnosť sebaovládania a kontroly nad priebehom života. Pojem je zadefinovaný ako ,,rozsah, v ktorom ide o životné šance, ktoré sú plne pod kontrolou jednotlivca, alebo kontrastne ovládané osudom" (Pearlin, Schooler, 1978).

Pearlin a Schooler (1978) hovoria o copingu (zvládaní), ktorý poukazuje na zložky ľudského správania, poskytujúc človeku ochranu pred poškodením psychického fungovania pri problematických sociálnych skúsenostiach, teda v situáciách, ktoré kladú na človeka v spoločnosti výraznú ale dôležitú záťaž. Ochranná funkcia copingu môže byť vnímaná v troch nasledovných úrovniach: eliminácia alebo úprava podmienok, ktoré daný problém spôsobujú; vnímanie zmyslu skúsenosti tak, aby neutralizovala problematickú povahu daného problému a ako prostriedok k udržaniu emocionálnych následkov problémov v rámci zvládnuteľných hraníc.

1.3 Metakognitívne faktory v súvislosti s ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní

Bandura v roku 1977 definoval sebaúčinnosť ako mieru viery jednotlivcov v ich vlastnú schopnosť úspešne splniť stanovené úlohy. Vnímanie sebaúčinnosti ovplyvňuje vývoj záujmov a stanovenie cieľov, pričom obe úlohy slúžia ako základ všeobecných rozhodovacích kariérnych procesov a procesu odborného výberu (Betz, Voyten, 1997). Nízka sebaúčinnosť môže človeku zabraňovať konfrontovať sa s otázkami a problémami kariérového rozhodovania. Sebaúčinnosť je tiež predpokladom úspechu v úlohách rozhodovania o kariére (Taylor, Betz, 1983). Zastáva významnú úlohu pri zbere informácií, stanovení cieľov, plánovaní a vykonaní rozhodnutí (Betz, Luzzo, 1996; Taylor, Betz, 1983). Prevedené metaanalýzy tiež označili sebaúčinnosť ako prediktor akademického fungovania a úspechov, ako aj tendenciu vziať iniciatívu v kariérnom rozhodovacom procese do vlastných rúk (Betz, Voyten, 1997; Hackett, Lent, 1992; Lent, Brown, Hackett, 1994) a ukázali, že nedostatok sebaúčinnosti vedie ku kariérnej neistote (Betz, Voyten, 1997; Osipow, Gati, 1998; Taylor, Betz, 1983; Wulff, Steitz, 1999)

Self-mastery, ako sme spomínali, spočíva v mechanizme zvládania na zníženie stresu (Pearlin, Schooler, 1978). Tento pojem môžeme tiež chápať ako sebaovládanie, ovládanie vlastného života a vlastných rozhodnutí, do ktorých spadá aj oblasť rozhodovania o kariére. Samotné rozhodovanieje samo osebe stresovou situáciou, s ktorou sa mladý člověk snaží vyrovnať.

Vzhľadom na predpoklad prepojenia konceptov metakognícií a ťažkostí s kariérovým rozhodovaním naším cieľom je identifikovať nakoľko sú metakognície v procese kariérového rozhodovania podstatnou zložkou. Vzhľadom na zmienené teoretické a empirické skutočnosti budeme predpokladať negatívne vzťahy každého aspektu ťažkostí z oboch vybraných taxonómií a konceptov sebaúčinnosti a self-mastery.

2. Metódy

2.1 Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvorilo 116 študentov končiacich ročníkov jedného gymnázia s rozšíreným vyučovaním francúzskeho jazyka (M_{vek} =18,1; SD_{vek}=0,72), z toho 84 žien a 32 mužov. Výskumný súbor bol zvolený príležitostne. Žiaci, ktorí sa zo základnej školy rozhodnú navštevovať strednú odbornú školu, či odborné učilište, majú viac vyhranenú cestu, ako tí, ktorí ešte nemajú konkrétnejšiu predstavu o svojom budúcom smerovaní. Široký záber vedomostí, ktoré gymnaziálny typ školy ponúka, predurčuje študenta k zložitej voľbe výberu kariérového smerovania.

2.2 Meracie nástroje

Na meranie všeobecných ťažkostí s kariérovým rozhodovaním sme použili *Dotazník ťažkostí v rozhodovaní o voľbe budúceho štúdia* (SIS; Richard, Savickas, Early, Calli, Englert, Bono, 2007). Položky dotazníka boli navrhnuté na základe dotazníka CDDQ, ktorý vychádzal zo základnej taxonómie ťažkostí v kariérovom rozhodovaní Gati, Krausza a Osipowa (1996). Pôvodne bola škála zostavená na meranie nerozhodnosti študentov medicíny pri výbere ich ďalšej špecializácie. V modifikovanej verzii slúži na meranie ťažkostí pri výbere vysokej školy. Obsahuje šesť subškál (Pripravenosť, Informácie, Identita, Bariéry, Nerozhodnosť a Sebapochybnosti), pričom každá reprezentuje možný zdroj ťažkostí. Pôvodná škála obsahuje 35 položiek, pričom respondent označí na škále 1-4 do akej miery s daným výrokom súhlasí alebo nesúhlasí.Na preklade škály sa podieľali pracovníci z Katedry psychologických vied a Ústavu aplikovanej psychologie v Nitre, ktorí zistili dobré psychometrické vlastnosti (Baňasová, 2016).

Druhá metodika, ktorú sme použili v našom výskume, je dotazník merajúci emočné a osobnostné ťažkosti kariérovým rozhodovaním - *Škála emocionálnych a osobnostných ťažkostí kariérového rozhodovania* (EPCD; Saka, Gati, Kelly, 2008).Dotazník pozostáva z 53 položiek, pričom každá z nich reprezentuje jednu z troch skupín faktorov, ktoré vychádzajú z predchádzajúcich výskumov modelu emocionálnych a osobnostných aspektov ťažkostí v kariérovom rozhodovaní a ďalej sa delia na 11 subškál: Pesimistický pohľad (pesimistický pohľad ohľadom procesu rozhodovania, pesimistický pohľad na svet práce, pesimistický pohľad na kontrolu jednotlivcom); Úzkosť (úzkosť ohľadom rozhodovacieho procesu, úzkosť z neistoty obsiahnutej vo voľbe, úzkosť z procesu voľby, úzkosť ohľadom výsledku rozhodovacieho procesu), Osobnostné vlastnosti a identita (ťažkosti so sebavedomím, všeobecná úzkosť, nevykryštalizovaná identita a konfliktná vzťahová väzba). Pre každú položku participanti odpovedajú na 9-bodovej Likertovej škále. Na preklade sa podieľali pracovníci z Katedry psychologických vied a Ústavu aplikovanej psychologie v Nitre. Boli zistené dobré psychometrické vlastnosti dotazníka, 11 faktorov vysvetľuje 70,6% rozptylu (Baňasová, 2016). Pôvodná štúdia dokázala kroskulturálnu validitu, dobrú vnútornú konzistenciu a štruktúru meracieho nástroja prevedením konfirmačnej faktorovej analýzy (Saka et al., 2008).

Na meranie konceptu sebaúčinnosti sme zvolili *Škálu sebaúčinnosti (Generalized Self-Efficacy Scale)*. Autormi sú Jeruzalem a Schwarzer (1993), škálu do slovenského jazyka preložili Košč a Heftyová (1993), dotazník je voľne prístupný na internete. Škála sebaúčinnosti predstavuje 10-položkovú škálu so 4-bodovou stupnicou súhlasu, ktorá sa vyznačuje tým, že sa zameriava na opis schopnosť človeka vyrovnať sa so stresovými situáciami. Dotazník sa vyznačuje pomerne vysokou reliabilitou s udávanými hodnotami Cronbachovej α = 0,75 - 0,90 (Tóth, 2016).

Posledným meracím nástrojom je *Škála self-mastery* (Self-Mastery Scale). V rámci psychologického výskumu škálu vyvinuli Pearlin a Schooler (1978). Self-mastery scale pozostáva zo siedmych položiek. Každá položka je hodnotená na 4-bodovej škále. Na preklade sa podieľali pracovníci z Katedry psychologických vied a Ústavu aplikovanej psychologie v Nitre. Vysoké skóre indikuje lepšie mastery (ako zvládanie náročných životných situácií) a skóre nižšie ako 20 je kategorizované ako nízke mastery – resp. príklon k naučenej bezmocnosti (Tóth, 2016).

2.3 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 Pearsonov korelačný koeficient, keďže distribúcia dát zachovala normálne rozloženie (Sollár, Ritomský, 2002).

3. Výsledky

V nasledujúcich tabuľkách uvádzame korelácie ťažkostí so sebaúčinnosťou a self-mastery, a to podľa jednotlivých blokovradených podľa taxonómií ťažkostí s kariérovým rozhodovaním.Ako sme spomínali v úvode, predpokladali sme významné negatívne vzťahy medzi ťažkosťami s kariérovým rozhodovaním a metakogníciami.

3.1 Vzťah všeobecných ťažkostí s kariérovým rozhodovaním a metakognícií

V prvom bloku hypotéz sme predpokladali významné negatívne vzťahy medzi ťažkosťami taxonómie (Richard,Savickas, Early, Calli, Englert, Bono, 2007), ktorá zahŕňa ťažkosti s Pripravenosťou, Informovanosťou, Identitou, Bariérami, Nerozhodnsťou a Seapochybnosťami.

Tab. 1:Vzťah všeobecných ťažkostí s kariérovým rozhodovaním a metakognitívnymi faktormi, pri n = 116

Ťažkosti s kariérovým rozhodovaním	*Sebaúčinnosť*		*Self-mastery*	
	r	*p*	*r*	*p*
Pripravenosť	***-.215***	***.022***	***-.193***	***.039***
Informácie	***-.206***	***.026***	*-.172*	*.065*
Identita	***-.316***	***.001***	***-.300***	***.001***
Bariéry	***-.403***	***<.001***	***-.335***	***<.001***
Nerozhodnosť	***-.252***	***.006***	*-.152*	*.104*
Sebapochybnosti	***-.345***	***<.001***	***-.387***	***<.001***

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

V prípade všeobecných ťažkostí s kariérovým rozhodovaním (Richard,Savickas, Early, Calli, Englert, Bono, 2007) sme zistili významné slabé až stredne silné negatívne vzťahy so sebaúčinnosťou r = -.206 – -.403; p<0,05. V prípade ťažkostí s Identitou, Bariérami a Sebapochybnosťami išlo o stredne silné negatívne vzťahy.

Vzťahy ťažkostí s kariérovým rozhodovaním a self-mastery identifikovali negatívny vzťah s ťažkosťou Pripravenosť r = -.193, p <.05. V prípade ťažkostí s Identitou, Bariérami a Sebapochybnosťami sme zistili stredne silné negatívne vzťahy r = -.300 – -.387;p < 0,01 s konceptom self-mastery.

3.2 Vzťah emočných a osobnostných ťažkostí s kariérovým rozhodovaním a metakognícií

V rámci druhého bloku výsledkov sme predpokladali významné negatívne vzťahy medzi ťažkosťami taxonómie (Saka, Gati, Kelly, 2008), ktorá zahŕňa dimenzie Pesimistického pohľadu, Úzkosti, Sebaobrazu a identity. Výsledky uvádzame podľa zmienených dimenzií v troch nasledovných tabuľkách.

Tab. 2:Vzťah aspektov dimenzie Pesimistický pohľad a metakognitívnych faktorov, pri n = 116

Pesimistický pohľad	*Sebaúčinnosť*		*Self-mastery*	
	r	*p*	*r*	*p*
PPnsp	*.005*	*.955*	***-.251***	***.007***
PPnkj	***-.315***	***.001***	***-.402***	***<.001***
PPnrp	*.101*	*.279*	*-.143*	*.125*

Poznámka:r = Pearsonov korelačný koeficient, p = štatistická významnosť, PP nsp = pesimistický pohľad na svet práce,

PPnkj = pesimistický pohľad na kontrolu jednotlivcom, PPnrp = pesimistický pohľad na rozhodovací proces.

V rámci troch aspektov dimenzie ťažkostí Pesimistický pohľad sme iba v jednom prípade zistili štatisticky významný vzťah. Ide o stredne silný negatívny vzťah sebaúčinnosti a pesimistického pohľadu na kontrolu jednotlivcom r = -.315; p = .001.

Pri koncepte self-mastery sme zistili slabý štatisticky významný negatívny vzťah s pesimistickým pohľadom na svet práce. Stredne silný negatívny vzťah sme zistili s pesimistickým pohľadom na kontrolu jednotlivcom r = -.402; p<.001.

Tab. 3: Vzťah ťažkostí aspektov dimenzie Úzkosť a metakognitívnych faktorov, pri n = 116

Úzkosť	*Sebaúčinnosť*		*Self-mastery*	
	r	*p*	*r*	*p*
ANXzpr	***-.364***	***<.001***	***-.386***	***<.001***
ANXznov	***-.351***	***<.001***	***-.448***	***<.001***
ANXzpv	***-.276***	***.003***	***-.388***	***<.001***
ANXovrp	***-.471***	***<.001***	***-.304***	***.001***

Poznámka: r = Pearsonov korelačný koeficient, p = štatistická významnosť, ANX zpr = úzkosť z procesu rozhodovania, ANX znov = úzkosť z neistoty obsiahnutej vo voľbe, ANXzpv = úzkosť z procesu voľby, ANX ovrp = úzkosť ohľadom výsledku rozhodovacieho procesu.

Analýza vzťahu medzi aspektmi dimenzie Úzkosti a metakgnícií potvrdila všetky vzťahy tak, ako sme predpokladali. Ide o negatívne slabé až stredne silné vzťahy. V prípade sebaúčinnosti sme zistili slabé až stredne silné negatívne vzaťahy r = -.276 – -.471; p < .01. Analýza vzťahu aspektov Úzkosti a self-mastery potvrdila stredne silné negatívne vzťahy r = -.304 – -448; p < 0,01.

Tab. 4: Vzťah ťažkostí aspektov dimenzie Sebaobraz a identita a metakognitívnych faktorov, pri n = 116

Sebaobraz a identita	*Sebaúčinnosť*		*Self-mastery*	
	r	*p*	*r*	*p*
Nevykryštalizovaná identita	***-.342***	***<.001***	***-.458***	***<.001***
Nízka sebaúcta	***-.420***	***<.001***	***.-488***	***<.001***
Všeobecná úzkosť	***-.549***	***<.001***	***-.517***	***<.001***
Konfliktná vzťahová väzba	***-.509***	***<.001***	***-.468***	***<.001***

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

Podobne ako v prípade dimenzie Úzkosti sa potvrdili všetky predpokladané vzťahy aspektov Sebaobrazu a identity a konceptov metakognícií. Vzťahy, ktorésme zistili, sú negatívne a stredne silné r = -342 – -.509; p<.001. V prípade dimenzie Sebaobraz a identita sa nenachádzali vzťahy so slabou tesnosťou, ako to bolo v prípade predchádzajúcich vzťahov dimenzií ťažkostí s konceptmi metakognícií.

4. Diskusia

Zistenia diskutujeme v poradí, v akom sú uvádzané v kapiole Výsledky, a to na základe dvoch blokov hypotéz, ktoré sú zostavné podľa spomínaných taxonómií ťažkostí s kariérovým rozhodovaním. Zmienime sa o ich vzťahu k metakognitívnym konceptom - sebaúčinnosti a self-mastery.

4.1 Vzťah všeobecných ťažkostí s kariérovým rozhodovaním a metakognícií

Skúmanie vzťahu všeobecných ťažkostí s kariérovým rozhodovaním a sebaúčinnosťou potvrdilo všetky predpoklady vzťahov, ktoré boli významné a negatívne. Vzťahy boli slabé až stredne silné. Práve ťažkosti s Pripravenosťou, Informáciami a Nerozhodnosťou sa slabo negatívne vzťahovali k sebaúčinnosti. Naše domnienky, že študenti, ktorí sú viac sebaúčinní, sa budú cítiť viac pripravení,

menej nerozhodnutí a budú mať menej problémov s dostupnosťou a vyhľadávaním informácií, sú opodstatnené, avšak vzhľadom na slabú tesnosť vzťahu by bolo potrebné ďalšie overenie našich predpokladov.

V prípade ťažkostí s Identitou, Bariérami a Sebapochybnosťami boli vzťahy so sebaúčinnosťou stredne silné. Sebaúčinnosť, ako jedňa z čŕt osobnosti, pomáha jednotlivcom identifikovať oblasť ich vlastných hodnôt, osobnostných predispozícií a kariérnych cieľov. Je možné, že väčšia viera v seba a v ciele, ktoré chce človek dosiahnuť (Bandura, 1977), môže determinovať potrebu sebapoznania. V rámci klastra Bariér identifikuje študent vonkajšie konflikty, ktoré bránia človeku uskutočniť kariérovú voľbu (Gati, Krausz, Osipow, 1996). Sebaúčinnosť ako stabilnejšia črta by mala napomáhať mladému človeku pociťovať menej externých bariér. Človek s vyššou sebaúčinnosťou kladie dôraz na adaptívne myšlienkové vzorce (Bandura, 1997).Externé bariéry sú teda ľahšie prekonávané práve zmienenými adaptívnymi vzorcami. Je tiež otázne, nakoľko sú bariéryracionálnym alebo iracionálnym prvkom vrozhodovaní. Sebapochybnosti, reprezentujúce vyššiu potrebu viery v samého seba a svoje rozhodnutia, sú spojené so sebavedomím a inými psychosociálnymi faktormi ako sebavedomie a úzkosť (Richard et al., 2007). Výsledky napovedajú, že aspekty, ktoré sa zakladajú na vnútorných mechanizmoch (teda na opačných mechanizmoch ako napríklad bariéry, ktoré sú ovplyvňované silne externým prostredím), sú vo viac tesnom vzťahu so sebaúčinnosťou, ako je to aj v prípade vzťahu so Sebapochybnosťou. Sebapochybnosť sa spája aj s dimenziou Úzkosti z druhej skúmanej taxonómie ťažkostí (Saka, Gati, Kelly, 2008), v rámci ktorej sme identifikovali vzťahy so sebaúčinnosťou (Tab. 3). Zmienené vzťahy budeme nižšie opisovať.

Koncept self-mastery významne koreloval so všetkými všeobecnými ťažkosťami s kariérovým rozhodovaním okrem ťažkostí s Informáciami a ťažkosťami s Nerozhodnosťou. Slabý vzťah sme zaznamenali medzi ťažkosťami s Pripravnosťou a self-mastery. Je otázne, nakoľko je ovplyvniteľný vnútorný stav pripravenosti človeka urobiť akékoľvek, a to nielen kariérové rozhodnutie. Je možné, že vyššia úroveň pocitu, že ovládam vlastný život, môže pôsobiť v smere zníženia ťažkosti s pripravenosťou učiniť dôležité rozhodnutia, avšak možno nie je dostatočná na to, aby človek prehodnotil, čo je preňho momentále dôležité (Richard, Savickas, Early, Calli, Englert, Bono, 2007).

V prípade ťažkostí s Identitou, Bariérami a Sebapochybnosťou išlo o stredne silné negatívne vzťahy so self-mastery. Vyššia úroveň sebaovládania môže napomôcť k eliminovaniu problémov s nevykryštalizovanou identitou, k zníženiu strachu a úzkosti z voľby a tiež k oslabeniu vnímania externých bariér pri uskutočňovaní voľby. Zvládacie mechanizmy obsiahnuté v rámci konceptu self--mastery (Pearlin, Schooler, 1978) sa javia v kontexte spomenutých skúmaných ťažkostí ako nápomocné. V prípade dispozičných kategórií, aké obsahuje klaster Sebaobraz a identita, sa môžeme len domnievať, či sebaúčinnosť pôsobí na tieto koncepty, alebo tieto koncepty pôsobia na úroveň sebaúčinnosti.

4.2 Vzťah emočných a osobnostných ťažkostí s kariérovým rozhodovaním a metakognícií

V prípade osobnostných a emočných ťažkostí sme predpokladali s konceptmi metakognícií negatívne významné vzťahy. Naše prepoklady sa pri väčšine vzťahov potvrdili. V nasledujúcich podkapitolách opíšeme bližšie súvislosti našich zistení.

4.2.1 Vzťah dimenzie Pesimistického pohľadu a metakognícií

Vzťah pesimistického pohľadu a sebaúčinnosti je významný iba v prípade pesimistického pohľadu na kontrolu jednotlivcom.Študenti s vyššou úrovňou sebaúčinnosti pri kariérovej voľbe majú zároveň vyššiu potrebu vnútornej kontroly nad týmto procesom (Rotter, 1996), čo im pomáha lepšie sa v procese kariérového rozhodovania zorientovať a prejsť ním viac adaptívne. Študenti s vyššou úrovňou sebaúčinnosti nepociťujú teda vysokú úroveň pesimizmu ohľadne kontroly procesu kariérového rozhodovania.

Podobné zistienie nachádzame aj v prípade vzťahu pesimistického pohľadu na kontrolu jednotlivcom a self-mastery. Negatívny stredne silný vzťah nás vedie k uvažovaniu, že typ ťažkosti, ktorý spočíva v kontrole samotným jednotlivcom, je natoľko vnútornou charakteristikou, že ho úroveň self-mastery má kapacitu ovplyvniť. Práve styčným prvkom pri oboch konceptoch je spomínaná kontrola,keďže self-mastery vnímame ako predstavu, odrážajúcu našu schopnosť sebaovládania a kontroly nad priebehom nášho života (Pearlin, Schooler, 1978).

V prípade pesimistického pohľadu na svet práce nachádzame so self-mastery iba slabý negatívny vzťah.Ľudia s vyššou úrovňou pesimistického pohľadu na svet práce sú náchylnejší k vykazovaniu vyšších tendencií k depresiám, váhavosti, pochybností o svojej

osobea majú i tvrdšiu sebakritiku (Saunders et al., 2000; Sweeny, Schill, 1998).Tieto neadaptívne vlastnosti môžu byť podľa našich zistení do určitej miery tlmené mechanizmami self-mastery.

Pesimistický pohľad na rozhodovací proces sa podľa našich zistení s úrovňou self-mastery a sebaúčinnosti významne nespája. Úroveň adaptívnych síl v človeku podľa našich zistení nemá výrazný vplyv na to, ako bude človek vnímať samotný proces rozhodovania. Je možné, že pre mladých ľudí bez ohľadu na to, akými zvládacími a adaptívnymi mechanizmami disponujú, bude proces rozhodovania náročnou otázkou sám o sebe, keďže druhá kariérová smerová voľba je v živote stredoškolákov často kľúčovou na ich kariérovej ceste (Ihnacík, Špitka, Paulová, 2007).

4.2.2 Vzťah dimenzie Úzkosti a metakognícií

Zistili sme, že všetky aspekty z klastra Úzkosti sa významne negatívne spájajú s metakogníciami. Okrem úzkosti z procesu voľby, pri ktorom je vzťah so sebaúčinnosťou slabý, su všetky zistené vzťahy stredne silné (Tab. 3).Vyššia úroveň sebaúčinnosti teda nemusí byť až natoľko podstatná čo sa týka strachu z toho, že si študent nezvolí adekvátnu možnosť, tak ako to popisujú Betz a Serling (1990).

Vzhľadom na ostatné stredne silné negatívne vzťahy s metakogníciami môžeme predpokladať, že vyššia úroveň adaptívnych foriem metakognícií akými sú sebaúčinnosť a self-mastery pomáha prekonávať a tlmiť úzkosť rôzneho pôvodu, ktorá sa pri kariérovom rozhodovaní môže vyskytovať. Ochranná funkcia copingu vo forme self-mastery tu zohráva svoju úlohu a pomáha mladým ľuďom v situácii, v ktorej je na človeka kladená záťaž, pričom jej zvládanie podľa Sollára, Solgajovej, Romanovej, Hudákoveja Slaměníka (2019) zahŕňa množstvo spôsobov vyrovnávania sa s rôznorodosťou interakcie človeka a prostredia. Takouto situáciou kariérové smerovanie nepochybne je, keďže výskum dokazuje, že mnoho adolescentov vykazuje nesúrodý vzorec vývinu kariérovej identity (Malanchuk, Messersmith, Eccles, 2010), ktorá je súčasťou výskumov z oblasti kariérového poradenstva (napr. Hudáková, Sollár, 2020; Baňasová, Sollár, Sollárová, 2016).

4.2.3 Vzťah dimenzie Sebaobraz a identita a metakognícií

Sebaúčinnosť spolu z ťažkosťami pri kariérovom rozhodovaní z kategórie Sebaobraz a identita boli v stredne silnom negatívnom vzťahu, pričom práve v rámci daného klastra spomedzi všetkých klastrov sme zistili najvyššie honoty korelačných koeficienetov. Osobnostná zrelosť ako podmienka k vykryštalizovanej identite je tiež významným predpokladom k úspešnému zvládnutiu kariérovej voľby. Stabilita osobnosti, jej črty, hodnoty, preferencie a životné ciele významne vplývajú na celkový proces rozhodovania o kariére (Saka, Gati, Kelly, 2008). Tento predpoklad je podporený sebaúčinným správaním a copingovým mechanizmom v zmysle self-mastery. Sebaúčinnosť podľa našich výsledkov pozitívne vplýva tiež na sebaúctu jednotlivca, ale aj nízku úroveň úzkosti.

Zistené vzťahy medzi konfliktnou vzťahovou väzbou a metakogníciami nás taktiež podnecujú k úvahe. Podľa našich výsledkov metakognície pomáhajú mladým ľuďom povzniesť sa nad ťažkosti, ktoré mohli pochádzať z nadmernej kritiky, nedostatku podpory, alebo naopak z nadmernej potreby schválenia svojho rozhodnutia významnými druhými (Saka, Gati Kelly, 2008). 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). Taktiež presvedčnie o tom, že človek sa musí prispôsobiť očakávaniu iných (akceptácia vonkajších vplyvov),súvisí s tendenciou ťažšieho zvládania psychickej záťaže (Hudáková, Kureková, 2020).

4.3 Limity výskumu

Limitom nášho výskumu je nerovnomerné rozloženie výskumného súboru podľa pohlavia. Prevažovala ženská časť výskumného súboru (72,4%), čo mohlo do určitej miery skresliť naše výsledky. Študenti sa tiež pri vypĺňaní dotazníkov nachádzali v polroku pred maturitnými skúškami, čo mohlo mať vplyv na ich sústredenosť či momentálny psychický stav. Keďže otázky v dotazníkoch sa priamo dotýkali ich kritického obobia, mohlo to v respondentoch vzbudiť neochotu, či možno vyvolať menej pravdivé odpovede.V prípade silne dispozičných kategórií, aké obsahuje klaster Sebaobraz a identita, sa môžeme len domnievať, či sebaúčinnosť pôsobí na tieto koncepty, alebo tieto koncepty pôsobia na úroveň sebaúčinnosti.

4.4 Odporúčania pre ďalší výskum

V štúdii nie je zahrnutá samotná spokojnosť s konečným výsledkom rozhodnutia. Ako sme uvádzali, študenti sa pri vypĺňaní dotazníkov nachádzali v polroku pred maturitnými skúškami, a teda väčšina študentov sa nachádzala pred podaním prihlášky na vysokú školu, čo ovplyvnilo výsledky našej štúdie, keďže riešená problematika v dotazníkoch bola pre študentov veľmi aktuálna. Nemali sme možnosť odsledovať, ako budú kariérové rozhodnutie vnímať študenti retrospektívne a ako by sa to spájalo s ich metakognitívnymi mechanizmami. Do budúcna by bolo zaujímavé vytvoriť longitudinálny dizajn, ktorý by v tomto ohľade napovedal viac o psychike mladých ľudí po uskutočnení konkrétnej voľby.Zaujímavé by tiež bolo venovať pozornosť premenným na strane učiteľov (Sádovská, Kusý, 2019), výchovných poradcov resp. kariérových poradcov, ktorí pracujú so študentmi pri druhej smerovej voľbe.

Ako sme už spomínali, bolo by prínosom zamerať sa na kvalitatívny dizajn a bližšie špecifikovať premenné, ktorých kvantitatívne vyjadrenie má svoje limity- napr. ako to je aj pri premennej Bariéry. Vnieslo by to do problematiky detailnejší vhľad. Okrem zmienených odporúčaní by bolo samozrejme vhodné zamerať sa aj na iný typ metakognícií, a tak rozšíriť poznatkovú bázu aj o súvislosť ťažkostí s inými premennými. Takýmito premennými môžu byť napr. koncept názorov na kariéru (Career Beliefs), myšlienky o kariére (Career Thoughts) alebo lokalizácia kontroly.

5. Záver

Za najvýznamnejšie výsledky pri sledovaní vzťahov medzi všeobecnými ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní a sebaúčinnosťou pokladáme vzťah sebaúčinnosti a ťažkostí- Bariér. Ako významný sa tiež potvrdil vzťah medzi ťažkosťami z oblasti Self konceptu a identity a sebaúčinnosti. V prípade Pesimistického pohľadu sa ako najdôležitejší javil vzťah medzi pesimistickým pohľadom na kontrolu jednotlivcom a self-mastery. Ako sme zistili,Úzkosť a metakognície vykazujú poväčšine stredne silné negatívne vzťahy, čo potvrdzuje aj stredne sillný vzťah metakognícií a všeobecnej úzkosti klastra Sebaobraz a identita. Všetky vzťahy zo spomínaného klastra boli s metakognitívnymi konceptmi významné a stredne silné.

Výsledky potvrdili naše predpoklady, že sebaúčinnosť a self-mastery sa spája s ťažkosťami v kariérovom rozhodovaní.Zistenia potvrdzujú dôležitosť metakognitívnych mechanizmov v procese kariérového rozhodovania. Podľa našich výsledkov sú dôležité najmä pri eliminovaní či vzniku rôznych druhov ťažkostí, ktoré sa s kariérovým rozhodovaním spájajú.

Poďakovanie

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu *UGA IX/1/2021 Analýza metakognitívnych faktorov, aspektov súvisiacich s úrovňou sebapoznania a rozhodovaniav* 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

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191.

Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion: AJHP*, 12(1), 8-10.

Baňasová, K., Sollár, T., & Sollárová, E. (2016). Vocational identity in the context of values and career motivation. *Psychology Applications & Developments II Advances in Psychology and Psychological Trends Series*, 116.

Beck, A. T., & Alford, B. A. (2009). *Depression: Causes and treatment*. University of Pennsylvania Press. https://doi.org/10.1080/15323269.2010.492268

Betz, N. E., & Luzzo, D. A. (1996). Career assessment and the career decision-making self-efficacy scale. *Journal of career assessment*, 4(4), 413-428.

Betz, N. E., & Serling, D. A. (1993). Construct validity of fear of commitment as an indicator of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 1(1), 21-34.

Betz, N. E., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 179-189.

Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of counseling psychology*, 36(2), 196–202. https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.196

Dawes, M. E., Horan, J. J., & Hackett, G. (2000). Experimental evaluation of self-efficacy treatment on technical/scientific career outcomes. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(1), 87-99.

Fuqua, D. R., Seaworth, T. B., & Newman, J. L. (1987). The relationship of career indecision and anxiety: A multivariate examination. *Journal of Vocational Behavior*, 30(2), 175– 186. https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90017-0

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43(4), 510.

Hackett, G., & Lent, R. W. (1992). Theoretical advances and current inquiry in career psychology. *Handbook of counseling psychology*, 2, 419-452.

Hudáková, M., & Dančová, K. (2019). Psychometrické vlastnosti multimetódového prístupu k diagnostike kariérovách záujmov. In E. Maierová, L., Viktorová, M. Dolejš, T. Dominik (Eds.), *PhD. existence 2019: Česko-slovenská psychologická konference (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 konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (107-118). 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 medzinárodnej 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., & Sollár, T. (2020). Overenie validity Multimetódovej objektívnej testovej batérie záujmov (MOI): Zhodnotenie materiálu pre interpretáciu testových výsledkov. In I. Piterová, D. Fedáková, J. Výrost (Eds.), *Zborník príspevkov z 19. medzinárodnej konferencie Psychológia práce a organizácie 2020* (pp. 152 – 163). Košice: Institute of Social Sciences CSPS SAS.

Ihnacík, J., Špitka, J., & Paulová, M. (2007). Projekt „Úspech nosíme v sebe“ - ovplyvňovanie kariérneho vývinu študentov stredných škôl so špecifickými poradenskými potrebami a ich uplatnenie na trhu práce. In J. Ihnacík, a kol. (Eds.), *Kariérové poradenstvo na stredných školách* (s. 4-17). Košice: PPP pre SŠ.

Jeruzalem,M.,&Schwarzer,R. (1993). *General Self-efficacy Scale*. Retrieved from: http://userpage.fu-berlin.de/~health/slovak.htm.

Jigău, M. (2007). *Kariérne poradenstvo. Kompendium metód a techník. Metodologické aspekty*.Inštitút pedagogiky. Bukurešť. ISBN 978-973-7714-34-3

Kaplan, D. M. & Brown, D. (1987). The role of anxiety in career indecisiveness. The Career Development Quarterly, 36(2), 148–162. https://doi.org/10.1002/j.2161- 0045.1987.tb00786.x

Kinzie, M. B., Delcourt, M. A., & Powers, S. M. (1994). Computer technologies: Attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines. *Research in higher education*, 35(6), 745-768.

Košč, M., &Heftyová, E. (1993). *Slovakian adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. Received from: http://userpage.fu-berlin.de/~health/slovak.htm

Kusá, D., & Kusý, P. (2019). Záujmový orientačný profil a miera sebahodnotenia žiakov pri prvej smerovej voľbe. *E-mental: elektronický časopis o mentálnom zdraví*, 7(2), 2019, 6-27.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.

Malanchuk, O., Messersmith, E. E., & Eccles, J. S. (2010). The ontogeny of career identities in adolescence. *New directions for child and adolescent development*, 2010(130), 97-110.

Martincin, K. M., & Stead, G. B. (2015). Five-factor model and difficulties in career decision making: A meta-analysis. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 3–19. https://doi.org/10.1177/1069072714523081

Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6(3), 347-364.

Pearlin, L. I., &Schooler, C., 1978. The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 19, p. 2-21, DOI: 10.2307/2136319

Peterson, G. W., Sampson Jr, J. P., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

Richard, G. V., Savickas, M. L., Early, L., Calli, J., Englert, C. A., & Bono, J. (2007). *Manual for the specialty indecision scale*, 2nd Edition. Washington DC: Association of American Medical Colleges, 1-39 p.

Romanová, M., &Sollár, T. (2019). Enjoyment of physical activity and perception of success in sports high school students. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, 9(1), 249-251.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.

Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403-424.

Sádovská, A. & Kusý, P. (2019). Vzťah interakčného štýlu učiteľa a seba-vnímanej životnej zmysluplnosti v kontexte prosociálnosti. *Československá psychologie*. LXIII (4). 476 – 490.

Santos, P. J. (2001). Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. *Journal of Career Assessment*, 9, 381–396. https://doi.org/10.1177/106- 907270100900405

Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson Jr, J. P., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 288–298. https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1715

Sollár, T., & Hudáková, M. (2019). Validizácia multimetódového prístupu k diagnostike záujmov. In P. Kačmár, J. Bavoľár, L. Lovaš (Eds.), *Psychológia práce a organizácie 2018 - minulosť, prítomnosť a výzvy do budúcnosti: Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie* (pp. 384-401). Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.

Sollár, T., &Ritomský, A. 2002. *Aplikácia štatistiky v sociálnom výskume*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa. 2002. 155 s. ISBN 80-8050-508-2.

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.

Sweeney, M. L., & Schill, T. R. (1998). The association between self-defeating personality characteristics, career indecision, and vocational identity. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 69-81.

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.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of vocational behavior*, 22(1), 63-81.

Tóth, P. (2016). *Sebaúčinnosť a Self-mastery vo vzťahu k ťažkostiam s kariérovým rozhodovaním u stredoškolských študentov* [Diploma thesis]. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

Wulff, M. B., & Steitz, J. A. (1999). A path model of the relationship between career indecision, androgyny, self-efficacy, and self--esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 88(3), 935-940.

VYUŽITÍ PRVKŮ PLNĚ IMERZIVNÍ VIRTUÁLNÍ REALITY A TVORBY TERAPEUTICKÉ HRY PŘI ZVLÁDÁNÍ PROCEDURÁLNÍ BOLESTI U PACIENTŮ S POPÁLENINOVÝM TRAUMATEM – PROJEKT V PRŮBĚHU

THE USE OF ELEMENTS OF FULLY IMMERSIVE VIRTUAL REALITY AND THE CREATION OF A THERAPEUTIC GAME IN THE MANAGEMENT OF PROCEDURAL PAIN IN PATIENTS WITH BURN TRAUMA – PROJECT IN PROGRESS

Jan ŠMAHAJ

Univerzita Palackého Olomouc, jan.smahaj@upol.cz

Martin ZIELINA

2. Lékařská fakulta Univerzita Karlova

Alena JAVŮRKOVÁ

Univerzita Karlova

Jaroslava RAUDENSKÁ

Univerzita Karlova

Robert ZAJÍČEK

Fakultní nemocnice Královské vinohrady

Daniel DOLEŽAL

Fakultní nemocnice Královské vinohrady

Zbyněk POHOŘELSKÝ

Space s.r.o.

Abstrakt: *Bolest se v rámci léčby popálenin nejčastěji vyskytuje při odstraňování nekrotické tkáně, převazech, rehabilitaci, operativních zákrocích a dalších léčebných procedurách během hospitalizace. I když je bolest spontánní reakcí na bolestivý stimul, tak je tento proces stále kontrolovaný. Ve výsledku je pacient vystaven nejen nepříjemnému pocitu bolesti ale také fyzickému a psychickému stresu. Pro účinné snížení pocitu bolesti je tak zapotřebí multidisciplinární spolupráce zahrnující lékaře, zdravotnický personál, psychology, tak i vhodné technické prostředky k odpoutání od pocitu bolesti. Cílem příspěvku je představit hlavní cíle probíhajícího projektu a zároveň poukázat na možnosti využití prvků virtuální reality při zvládání procedurální bolesti u pacientů s popáleninovým traumatem.*

Klíčová slova: *terapeutická hra; virtuální realita; procedurální bolest; popáleninové trauma, pcienta*

Abstract: *In the treatment of burns, pain most often occurs during the removal of necrotic tissue, dressings, rehabilitation, surgical procedures and other medical procedures during hospitalization. Although pain is a spontaneous response to a painful stimulus, this process is still controlled. As a result, the patient is exposed not only to an unpleasant feeling of pain but also to physical and mental stress. To effectively reduce the feeling of pain, multidisciplinary cooperation is needed, including physicians, medical staff, psychologists, as well as appropriate technical means to detach from the feeling of pain. The aim of the paper is to present the main goals of the ongoing project and also to point out the possibilities of using elements of virtual reality in the management of procedural pain in patients with burn trauma.*

Keywords: *therapeutic game; virtual reality; procedural pain; burn trauma; patient*

1. Stručné představení projektu

Využití virtuální reality (dále VR) jako jedné z podpůrných možností (např. kromě léků tlumící bolest) při snižování bolesti je věnována vědecká pozornost od roku 2000. Ačkoliv se v tematicky zaměřené literatuře často objevuje hypotéza, že k největšímu efektu dochází u těch pacientů s popáleninovým traumatem, kteří jsou schopni se do VR nejvíce ponořit (tzn. je u nich přítomná vyšší míra imerzivity), tak tato hypotéza nikdy nebyla uspokojivě experimentálně ověřena. Novost navrhovaného výzkumného řešení tedy spočívá v experimentálním ověření vztahu mezi zvyšující se mírou imerzivity a snižujícím se pocitem bolesti u pacientů s popáleninovým traumatem. V Evropě až na pár výjimek (např. Německo, Nizozemí) doposud nebyl zkoumán vliv VR při léčbě popálenin (Morris, Louw, & Crous, 2010; Triberti, Repetto, & Riva, 2014; Chan, Chung, Wong, Lien, & Yang, 2018, Scapin et al. 2018). Žádná z relevantních studií nezahrnuje kontrolní skupinu a ani nejsou zveřejněné informace o pilotním ověřování publikovaných designů. Design výzkumu, na kterém se podílí týmy partnerských pracovišť (Ústav lékařské etiky a humanitních základů medicíny 2. LF UK, Klinika popáleninové medicíny Fakultní nemocnice Královské Vinohrady, 2. LF UK, Katedra psychologie FF Univerzity Palackého v Olomouci a firma SPACE, s.r.o.), počítá se zařazení výše uvedeného (tedy mírou imerzivity a kontrolní skupinou) při využití nejpokročilejšího vybavení pro virtuální realitu ovládaného mimo jiné i pouhým pohybem očí (tzv. eyetrackingem).

1.1. Cíle projektu

Hlavním cílem zamýšleného projektu je snižovat prožívání procedurální bolesti (při výměně obvazů) u pacientů s popáleninovým traumatem prostřednictvím vytvořené a pilotně ověřené aplikace pro virtuální realitu. Vedle farmakologické terapie bolesti existuje i řada nefarmakologických možností (např. poslech hudby, relaxační techniky, hypnóza, řízená imaginace), které jsou založeny na odvedení pozornosti od pocitu bolesti. VR se zdá být nejslibnější z těchto možností a kromě distrakce snižuje také úzkostné a depresivní symptomy a zvyšuje spolupráci pacienta (Scapin et al. 2018), přičemž se studie (Morris, Louw, & Grimmer-Somers, 2009; Maani et al.,2011) také shodují na příznivé roli imerzivity.

2. Realizované studie a inspirace pro projekt

První studie na toto téma byla provedena v USA na dvou dětských pacientech (Hoffmann, Doctor, Patterson, Carrougher, & Furness, 2000). Od té doby proběhlo mnoho dalších studií zabývajících se využíváním VR při snižování pocitu bolesti u popáleninových traumat po celém světě, např. v přehledové studii o užívání VR při léčbě pacientů s popáleninami (např. Scapin et al. 2018) je uvedeno na 799 studií. Vedle farmakologické terapie bolesti existuje i řada nefarmakologických možností (např. hypnóza, poslech hudby, relaxační techniky, sledování TV), které jsou založeny na odvedení pozornosti od pocitu bolesti. Studie na téma využívání VR u léčby popálenin se také shodují na tom, že největší efekt se dostavuje zejména u osob, které se dokáží nejvíce ponořit do VR a dostavuje se u nich tzv. imerzivita (např. Tribert et al. 2014). I když je bolest spontánní reakcí na bolestivý stimul, tak je tento proces stále kontrolovaný. Lze ho tak částečně kontrolovat prostřednictvím aplikací ve VR. Nejčastěji se k těmto účelům využívá aplikace SnowWorld z roku 1996, která je však z dnešního pohledu zastaralá, a proto nenavozuje žádoucí imerzivitu, kterou lze předpokládat u softwaru respektujícího současný technologický rozvoj v této oblasti.

3. Významné prvky virtuální reality

Virtuální realita se svým technickým a softwarovým provedením odlišuje od jiných digitálních projekcí. Účelem VR je možnost uživateli nabídnout senzomotorickou a kognitivní aktivitu, která může odrážet aspekty z reálného světa kolem nás, ale může se také jednat o imaginární či symbolickou realitu (Segawa et al., 2019). Generované grafické rozhraní uživatele obklopí trojrozměrným světem, jenž primárně působí na zrak, sluch a hmat. VR technologie složená z počítače generujícího obraz je taktéž obohacena senzory sledujícího pohyb v prostoru a zobrazovacího systému. Pro navození VR prostředí se využívá HMD (Head Mounted Display), tento displej je umístěn na hlavě. Níže uvádíme výčet základní významných prvků VR, které prohlubují celkovou imerzivitu.

Pocit vnoření (*angl. immersion, „The state of being deeply engaged or involved; absorption.“*) je psychologický stav související s pocitem obklopení a míry interakce s VR. Díky stimulům a propracovanému prostředí VR nabízí uživateli možnost stát se součástí tohoto prostředí. Imerze napomáhá uživateli zvýšit pocit přítomnosti ve VR. Aby došlo k co nejlepšímu vnoření je zapotřebí eliminovat veškeré rušivé elementy okolí.

Pocit přítomnosti (*angl. presence, „The sense of being in particular place and time.“*) Jde o subjektivní pocit bytí v určitém místě či prostředí, proto patří k zážitku ve VR (Winter & Singer, 1998). Díky psychickým fenoménům uživatel vnímá virtuální realitu za skutečnou, i když mimo VR je realita odlišná (Visch, Tan, & Moenaar, 2010). Čím větší je pocit přítomnosti ve virtuální realitě, tím více se u uživatele vyvolává běžné chování, které je pro něj typické v běžné realitě. Autoři Slater, Lotto, Arnold a Sánchez-Vives (2009), s jejichž vnímáním se ztotožňujeme, zdůrazňují rozdílnost pojmů pocitu vnoření a pocitu přítomosti. Vnoření popisují jako parametr technologie VR, který uživatele vede k vnoření a obklopení virtuální realitou. Více imerzivnějším prostředím se stává, jestliže systém dokáže co nejvíce zobrazovat a reprodukovat napříč senzorickými modalitami. Presence je na rozdíl od toho chápaná jako lidská reakce na vnoření (imerze), tedy na samotný pocit uživatele na obklopení a vnoření do VR.

Iluze místa (*angl. place illusion, „The illusion of being in a place in spite of the sure knowledge that you are not there.“*) je spojena s pocitem přítomnosti „být tam“. Při této iluzi účastník zažívá silný pocit, že se právě nachází na určitém místě přes vědomí, že tam ve skutečnosti není a že je jen ve VR prostředí. Díky iluzi místa dochází k takovým emocím a reakcím jako by se účastník nacházel na reálném místě (Slater, 2009; Slater & Sanchez-Vives, 2016).

Iluze věrohodnosti (*angl. plausibility illusion, „The illusion that what is apparently happening is really happening - even though you know for sure that it is not.“*) popisuje, co je vnímáno ve VR prostředí. Iluze věrohodnosti je iluze o tom, že účastník vnímá situaci ve VR tak, že se skutečně děje. I když sám ví, že tomu tak není. Tento typ iluze je podobný iluzi místa, která vzniká jako reakce na okamžitý pocit, vyvolaný na základě hodnocení mozku dle současného bytí člověka (Slater, 2009; Slater & Sanchez-Vives, 2016).

Iluze ztělesnění (*angl. embodiment illusion, „Is experienced when the participant indeed feels the illusion that the co-located self-avatar has effectively replaced their body at a physical and functional level while immersed in the fully-Immersive virtual environment.“*) vzniká, jakmile účastník uvidí ve VR své tělo. Iluze ztělesnění je tak zároveň velkým důkazem pro iluzi místa. Účastníkovi se totiž tělo ukazuje na stejném místě, ve kterém aktuálně vnímá, že se nachází. K iluzi ztělesnění dochází, přestože člověk ví, že se nejedná o jeho reálné tělo, ale jde jen o jeho reprezentaci. Nad reprezentací těla ve VR nemá účastník v zásadě žádnou kontrolu (Gonzalez-Franco, & Peck, 2018). I přesto se s ním ztotožní, hlavně poté, když uvidí synchronní pohyb virtuálního těla s pohybem svého reálného těla. Dále je možné, že u účastníka vznikne určité vlastnictví nad virtuálním tělem a tím ho příjme za „skutečně“ vlastní tělo, i když samozřejmě ví, že to není možné (Slater, 2009).

4. Stručný popis vyvíjené terapeutické hry

Jak jsme již zmínili v textu výše. Inspirací pro zaměření terapeutické hry byly již realizované studie v zahraničí (např. Hoffman et al., 2000). Přesto je však nutné uvést, že relevantních postupů či zdrojů pro vývoj či tvorbu terapeutických her využívající virtuální realitu je velmi málo. Z dostupného jsme se rozhodli využít model autorů Mader, Natkin, a Levieux (2012), jež upozorňují na různé aspekty vytváření terapeutické hry ve VR a to především oblasti hráče, hry a terapie.

Ukázka otázek z jednotlivých oblastí:
Hráč/Pacient
Jaké je věkové rozpětí cílové populace/hráče/pacienta?
Jaká jsou exkluzivní kritéria?
Hra
Výstup systému: Jak by hra měla pro hráče znázorňovat informace?
Použitelnost: Jaké jsou minimální schopnosti a znalosti nutné pro hraní hry?
Terapie VR
Jaký je očekávaný krátkodobý efekt léčení?
Existují nějaké parametry, jejichž účinnost je vědecky ověřena?

Vyvíjená VR aplikace (zatím se nejedná o finální produkt) v rámci projektu simuluje jízdu loďky po říčce v zasněžené krajině. Pacienta během plavby obklopují různé zajímavé podněty a věci, které se kolem něj odehrávají. Součástí je interakce s prostředím, které si volí sám pacient (např. zaplout do přístavu a mít možnost si zahrát zábavnou minihru). Už jenom volba mrazivého a chladného prostředí vzbuzuje v pacientech s popáleninami určitý pocit uvolnění. Smyslem terapeutické hry je najít ideální kombinaci

úrovně zábavy (zaujetí či ponoření do hry) a minimalizovat konfrontaci s neúspěchem. Poměrně novým prvkem, který jsme do designu výzkumu zařadili, je možnost ovládání terapeutické hry výhradně pomocí očních pohybů.

Závěrem

V době prezentace příspěvku se projekt nacházel v devátém měsíci realizace. I přes veškeré výzvy spojené s covidovými opatřeními se daří realizovat jednotlivé milníky projektu bez výraznějších časových prodlev. V prosinci roku 2020 proběhl workshop projektového týmu (viz obr. 1, 2), jehož součástí byla i diskuze nad přípravou pilotní fáze testování, která zároveň probíhá v první čtvrtině roku 2021. Je však nutné také zdůraznit i přítomnost různých výzev, se kterými se tým musel v části zajištění technického zázemí vypořádat. Je zřejmé, že některé zaběhlé technické postupy musely být na míru přizpůsobeny chodu oddělení, a také eticky zohlednit především pacienty samotné. Tyto projektové kroky pouze podtrhuji a zdůrazňují potřebu mezioborové spolupráce v rámci tématu zvládání procedurální bolesti u pacientů s popáleninovým traumatem obohaceným o VR.

Obr. 1: Příprava techniky v převazové místnosti

(Zdroj: fotoarchiv autora, 2020)

Obr. 2: Diskuze v rámci přípravy pilotní fáze se zdravotnickým personálem

(Zdroj: fotoarchiv autora, 2020)

Dedikace k projektu

Projekt TL03000090 Virtuální realita a zvládání procedurální bolesti u pacientů s popáleninovým traumatem je spolufinancován se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu ÉTA.

Literatura

Gonzalez-Franco, M., & Peck, T. C. (2018). Avatar embodiment. towards a standardized questionnaire. *Frontiers in Robotics and AI*, 5, 74.

Hoffman, H. G., Doctor, J. N., Patterson, D. R., Carrougher, G. J., & Furness, T. A. (2000). Virtual reality as an adjunctive pain control during burn wound care in adolescent patients. *Pain,* 85(1-2), 305–309. https://doi.org/10.1016/s0304-3959(99)00275-4

Chan, E. A., Chung, J. W., Wong, T. K., Lien, A. S., & Yang, J. Y. (2007). Application of a virtual reality prototype for pain relief of pediatric burn in Taiwan. *Journal of clinical nursing*, 16(4), 786–793. https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01719.x

Chan, E., Foster, S., Sambell, R., & Leong, P. (2018). Clinical efficacy of virtual reality for acute procedural pain management: a systematic review and meta-analysis. *PloS one,* 13(7), e0200987.

Mader, S., Natkin, S., & Levieux, G. (2012). How to analyse therapeutic games: The Player / Game / Therapy Model. In M. Herrlich, R. Malaka, & M. Masuch (Eds.), *Entertainment computing - ICEC 2012, lecture notes in computer sciences* (pp. 193–206). Springer.

Maani C.V., Hoffman H.G., Morrow M., Maiers A., Gaylord K., McGhee L.L., et al. (2011). Virtual reality pain control during burn wound debridement of combat-related burn injuries using robot-like arm mounted VR goggles. J Trauma,71, 125–30 [s.l.] [online] Available at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4460976/. [Accessed 7 April 2021]

Morris, L. D., Louw, Q. A., & Crous, L. C. (2010). Feasibility and potential effect of a low-cost virtual reality system on reducing pain and anxiety in adult burn injury patients during physiotherapy in a developing country. *Burns,* 36(5), 659–664.

Morris L.D., Louw Q.A., Grimmer-Somers K. (2009). Virtual reality for reducing pain and anxiety in burns: a systematic review. *Clin J Pain*, 25(9), 815–26 [online] Available at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmedhealth/PMH0028635/. [Accessed 6 April, 2021].

Scapin, S., Echevarría-Guanilo, M. E., Boeira Fuculo Junior, P. R., Gonçalves, N., Rocha, P. K., & Coimbra, R. (2018). Virtual Reality in the treatment of burn patients: A systematic review. *Burns journal of the International Society for Burn Injuries*, 44(6), 1403–1416. https://doi.org/10.1016/j.burns.2017.11.002

Segawa, T., Baudry, T., Bourla, A., Blanc, J. V., Peretti, C. S., Mouchabac, S., & Ferreri, F. (2019). Virtual reality (VR) in Assessment and Treatment of Addictive Disorders: a systematic review. *Frontiers in Neuroscience*, 13. doi: 10.3389/fnins.2019.01409

Slater, M. (2009). Place illusion and plausibility can lead to realistic behaviour in immersive virtual environments. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 364(1535), 3549-3557. doi:10.1098/rstb.2009.0138

Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing Our Lives with immersive Virtual Reality. Frontiers in Robotics and AI, 3(74). doi: 10.3389/frobt.2016.00074

Slater, M., Lotto, B., Arnold, M. M., & Sánchez-Vives, M. V. (2009). How we experience immersive virtuál environments: teh coccept of presence and its measurement. Anuario de Psicologia, 2009, vol. 20. p 193–210. Dostupné z https://www.redalyc.org/pdf/970/97017660004.pdf

Triberti, S., Repetto, C., & Riva, G. (2014). Psychological factors influencing the effectiveness of virtual reality-based analgesia: a systematic review. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 17(6), 335–345. https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0054

Visch, V. T., Tan, E. S., & Molenaar, D. (2010). The emotional and cognitive effect of immersion in film viewing. Cognition and Emotion, 24(8), 1439–1445. doi: 10.1080/02699930903498186

Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998) Measuring presence in virtuál environments: A presence questionnaire. Presence: Teleoperators and virtuál environments,7(3), 225–240. doi: 10.1162/105474698565686

VÝVOJ DIAGNOSTICKÉHO SYSTÉMU POSTOJŮ, ZÁJMU A VZTAHŮ

DEVELOPMENT OF A DIAGNOSTIC SYSTEM OF ATTITUDES, INTERESTS AND RELATIONSHIPS

Josef KUNDRÁT

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Ostravská Univerzita, Reální 1476/5, 702 00, Ostrava, Česko, josef.kundrat@osu.cz

Tereza BENEŠOVÁ

Centrum podpory inovací, Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, Studentská 6202/17, 708 00, Ostrava

Abstrakt: *Cílem příspěvku je představit odborné veřejnosti projekt zaměřený na vývoj inovativního diagnostického systému postojů, zájmů a vztahů pro použití na druhých stupních základních škol, školních poradenských pracovištích a školských poradenských zařízení. Podstatou diagnostického systému je práce s metaforou. Respondenti manipulují v interaktivním digitálním prostředí s různými objekty a mění jejich vzdálenost, velikost a teplotu. Principem diagnostiky je prostřednictvím metafory vyjádřit pocity a postoje ke konkrétním či abstraktním objektům vnější reality. Ze získaných dat je možné odvozovat postoje respondentů i jejich vývoj v čase. Projekt je podpořený Technologickou agenturou České republiky. Hlavním řešitelem projektu je Katedra psychologie Filozofické fakulty Ostravské univerzity, spoluřešitelem Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava – Fakulta elektrotechniky a informatiky. Aplikačními garanty projektu jsou Národní pedagogický institut ČR a Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.*

Klíčová slova: *psychologická vzdálenost, diagnostika, postoje, zájmy, vztahy*

Abstract: *The aim of the paper is to present to the professional public a project focused on the development of an innovative diagnostic system of attitudes, interests and relationships for use in the second stages of primary schools, school counseling centers and school counseling facilities. The essence of the diagnostic system is working with metaphor. Respondents manipulate various objects in an interactive digital environment and change their distance, size and temperature. The principle of diagnostics is to express feelings and attitudes to concrete or abstract objects of external reality through a metaphor. From the obtained data it is possible to derive the attitudes of the respondents and their development over time. The project is supported by the Technology Agency of the Czech Republic. The main researcher of the project is the Department of Psychology, Faculty of Arts, University of Ostrava, the co-researcher is the Faculty of Electrical Engineering and Computer Science, VSB-Technical University of Ostrava. The application guarantors of the project are the National Pedagogical Institute of the Czech Republic and the Regional Facility for Further Education of Pedagogical Staff.*

Keywords: *psychological distance, diagnostics, attitudes, interests, relationships*

1. Úvod

Celý název prezentovaného projektu zní "Diagnostický systém měření postojů žáků na principu testování psychologické vzdálenosti s využitím evolučních algoritmů" a je zaměřen na vývoj inovativního diagnostického postupu s ambicí nabídnout validní a pro respondenty i odborníky přívětivou formu zjišťování výše uvedených proměnných ve školním prostředí. Princip měření psychologické vzdálenosti byl v české odborné literatuře autory již vícekrát popsán (Kundrát, 2017; Kundrát & Paulík, 2019), proto se omezíme na popis základních principů. Psychologická vzdálenost představuje kognitivní separaci self a ostatních instancí okolí reality, kterou můžeme vyjádřit pomocí různorodých metafor. V běžném jazyce se setkáváme s výrazy "blízký člověk" nebo „vzdálený obor činnosti", ve kterých nese prostorová vzdálenost hodnotící konotace. V předchozích výzkumech (Kundrát, Drnková & Paulík, 2019) byla autory příspěvku pilotně zkoumána operacionalizace psychologické vzdálenosti a možnosti jejího měření prostřednictvím vizuální metafory (Kundrát, 2017). Výzkumy poskytují konvergentní důkazy o tom, že vzdálenost a hodnocení společně souvisejí (Marmolejo-Ramos et al., 2019). Zpravidla se jedná o experimentální studie, které testují vztah mezi psychologickou

vzdáleností a vnímáním hodnoty (Polman et al., 2017), abstraktností a konkrétností mentálních reprezentací (Liberman & Trope, 2010) nebo vztahů v organizaci (Chen & Li, 2018). Cílem validizačních studií projektu je ověřit předpoklady o funkci psychologické vzdálenosti jako platného, diferencujícího a dostatečně citlivého nástroje pro měření postojů ke školním předmětům, vybraným pojmům a jako ukazatele kvality vztahů mezi spolužáky.

2. Podoba a funkce diagnostického nástroje

Vyvíjený nástroj je určený pro použití na počítači a bude dostupný skrze online webovou platformu. Dostupný bude bezplatně pro odbornou veřejnost, zejména pro školní a poradenské psychology. Funkce nástroje budou také dostupné nejen jako diagnostický nástroj, ale pro realizaci základního výzkumu, např. výzkum metaforického transferu (Zauberman et al., 2009), vzájemného posilování jednotlivých dimenzí psychologické vzdálenosti (Huang et al., 2016) a další výzkumné designy související s psychologickou vzdáleností. Rozhraní nástroje bude dostupné v českém a anglickém jazyce. Hlavní funkcionalitou nástroje je metaforické vyjádření respondentovy představy vzdálenosti, velikosti a teploty, jakožto projektivních asociací u zkoumaných pojmů. Všechny tři proměnné jsou zpracovány prostřednictvím vizuální metafory. V projektivním prostoru, který respondentovi implikuje představu trojrozměrné plochy, je možné kurzorem myši přesouvat zkoumaný objekt, reprezentovaný prostorovým nápisem. Ten se relativně zvětšuje nebo zmenšuje podle své pozice v prostoru a respondent díky tomu vnímá zobrazený pojem jako blízký až vzdálený. Následně je možné pomocí kolečka myši nebo touchpadu měnit velikost fontu zobrazeného pojmu. Díky této funkcionalitě může respondent změnit velikost zobrazeného pojmu, po jeho umístění do příslušné vzdálenosti. Dále program umožňuje plynuje měnit barvu fontu zobrazeného pojmu, od sytě červeného odstínu, do sytě modrého. Střední hodnotu barevnosti fontu představuje neutrální šedá barva. Metaforicky může respondent vyjádřit, zda pojem vnímá jako horký až studený. Po potvrzení výše uvedených operací jsou ukládány jako kvantitativní kardinální proměnné ke statistickému zpracování. Dalšími proměnnými, které nástroj zaznamenává, jsou reakční čas respondenta u všech výše uvedených kroků a trajektorie pohybu pojmu po projektivním materiálu.

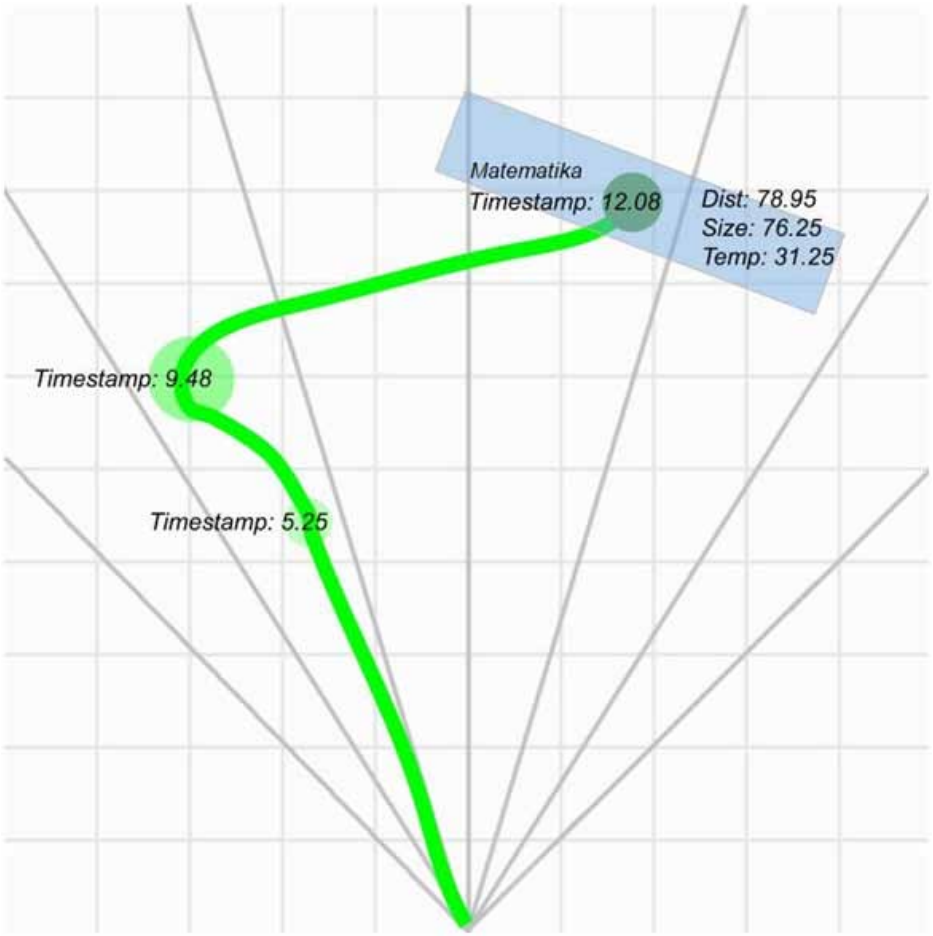
Obr. 1 – ukázka projektivního prostoru

Nástroj dále umožňuje administrovat doplňující otázky, ve formě Likertovy škály, vizuálně analogové škály a textového pole k vyplnění celými větami pomocí klávesnice. Hlavní uživatel nástroje (psycholog, výzkumník) může vytvářet libovolné kombinace měření vzdálenosti, velikosti a teploty, doplněné o výše uvedené škály. Dále pak vytváří seznamy respondentů, kterým systém vygeneruje přihlašovací jméno a heslo, kterými se konkrétní respondenti do webového rozhraní přihlásí. Dotazníky, které jim hlavní uživatel přiřadí, jsou pak pro respondenty viditelné.

Nástroj umožňuje dva odlišné způsoby diagnostiky. Prvním způsobem je skupinová administrace, při které jsou data sbírána plošně, v celé školní třídě. Výsledná zprůměrovaná data odráží skupinové vnímání prezentovaných pojmů (školních předmětů), která mohou odhalit např. abnormálně negativní hodnocení konkrétního předmětu, strukturu hodnocení pojmu napříč kolektivem, např. tvorbu žákovských skupin, které preferují nebo naopak odmítají konkrétní předmět.

Druhou formou diagnostiky je rozhovor s žákem v rámci individuální diagnostiky, při kterém žák vyplňuje vnímanou vzdálenost, velikost a barvu k předem zvoleným pojmům, nicméně svá rozhodnutí doplňuje diagnostickým rozhovorem, který řídí výzkumník. Pro následnou kvalitativní analýzu dat pak slouží kromě záznamu rozhovoru také vizualizace dat, kde jsou zaznamenány všechny důležité proměnné, včetně trajektorie žákova pohybu pojmem (viz. obr. 2). Systém také rozpozná, když respondent umístí pojem na specifické místo v materiálu, ale následně své rozhodnutí změní a upraví pozici pojmu.

Obr. 2 – příklad vizualizace dat o žákově práci v projektivním materiálu s pojmem „matematika“



Výše uvedený způsob práce s nástrojem umožní srovnání vývoje vnímání konkrétních pojmů v čase při opakovaných měření, případně strukturovaný podklad pro hloubkový rozhovor o žákovských interpretacích a hodnocení školních předmětů.

Diagnostika žákovských vztahů probíhá na stejném principu, jako diagnostika pojmů zastupujících školní předměty. Tyto pojmy jsou nahrazeny jmény spolužáků v celé třídě. Žáci tak metaforicky vyjadřují především blízkost a vzdálenost ke konkrétním osobám. Zde nás primárně zajímá, zda lze vyvíjený nástroj využít sledování struktury sociálních vztahů ve školním kolektivu, zjišťujeme souběžnou validitu nástroje a jeho další psychometrické vlastnosti prostřednictvím srovnání se Sociometrickým ratingovým dotazníkem SO-RA-D (Hrabal et al., 2002), dotazníkem vlastní konstrukce s využitím vizuálně analogových škál a v neposlední řadě kvalitativní zpětnou vazbou, která poskytne doplňující informace, zda princip využití nástroje VDS odpovídá charakteristikám výpovědí respondentů. Průběžné sledování vzájemné vazby dále umožní zachycení dynamiky vybraných skupin. Pro školní praxi by tak mohla aplikace nástroje přinést výhodu rychlé orientace v hlavních vztazích a vazbách, jednoduché interpretace dat a dobré orientace v kontinuálních změnách a tím preventivně předcházet rozvinutí závažnějších problémů jednotlivců i tříd, přičemž zjištění žákovských postojů může tvořit součást autoevaluace školních tříd. Na základě opakovaných měření s aplikací evolučních algoritmů je zvažována i možná predikce budoucího vývoje.

3. Validizační studie

V rámci výzkumného projektu jsou plánovány dvě hlavní validizační studie. S využitím kvalitativní metodologie plánujeme zmapovat uživatelskou zkušenost respondenta s nástrojem a způsob interpretace všech použitých proměnných, tedy vzdálenosti, velikosti a teploty. Použijeme kognitivní interview, především pak techniku intenzivního dotazování a přemýšlení nahlas pro ověření, zda respondenti vyjadřují své postoje ke školním předmětům shodně s předpokládaným designem diagnostické situace. Na základě kvalitativní zpětné vazby pak můžeme upravit základní parametry diagnostického nástroje, především způsob instruování k jednotlivým úkolům.

Kvantitativní validizační studie si klade za cíl provést srovnání měření psychologické vzdálenosti, velikosti a teploty se sémantickým diferenciálem. Tato zavedená metoda měření umožňuje evaluaci žákovských postojů ve čtyřech faktorech (hodnocení, aktivity, potence a složitosti). S využitím statistické analýzy bude provedeno srovnání jednotlivých faktorů a škál sémantického diferenciálu s proměnnými vzdálenosti, velikosti a teploty. Kvantitativní validizační studie bude dále doplněna o dotazník vlastní konstrukce, ve kterém za pomocí vizuálně analogových škál budou žáci hodnotit oblibu předmětu, oblibu učitele, důležitost předmětu a porozumění vyučované látce. Komplementární součástí validizační studie pak bude srovnání žákovských postojů k předmětům a jejich prospěch.

4. Diskuze

Prezentovali jsme současnou podobu vyvíjeného diagnostického nástroje postojů, zájmů a vztahů, jehož vznik, validizace a standardizace byla podpořena projektem TAČR Éta. V současnosti je nástroj ve fázi testování hlavních funkcionalit, kterými jsou především registrace uživatelů (psychologů a respondentů), tvorba databáze, grafické rozhraní, správa jednotlivých dotazníků atd. Testování je zaměřeno na přívětivost celého systému a plynulost práce s diagnostickým nástrojem. Zároveň testujeme přiléhavost textových instrukcí k jednotlivým částem nástroje, aby byly úlohy (např. manipulace s objektem v dimenzi blízkost – vzdálenost) správně pochopeny všemi respondenty.

S vývojem nového nástroje souvisí řada limitů a rizik. Jako zásadní limit vyvíjené metody považujeme v současné fázi vývoje zachycení a deskripci možných interpretačních vzorců metafor vzdálenosti, velikosti a teploty vzhledem k jejich diagnostické relevanci. Přestože je ve vztahu psychologické vzdálenosti a hodnocení jednoznačný trend (Kundrát, 2017; Marmolejo-Ramos et al., 2019), podobně také v otázce velikosti a významnosti pojmu (Meier et al., 2008), před realizací validizačních studií, ve kterých budou porovnávány výsledky zavedených psychodiagnostických metod s VDS je nutné považovat interpretační nejednoznačnost metaforických proměnných za zásadní limit. Veškeré výsledky měření paralelní validity budou publikovány a diskutovány s odbornou veřejností.

Pro otázku uplatnitelnosti metody a validitě diagnostického postupu je také zásadní diferencovat mezi využitím VDS v měření školních tříd jako kolektivů a v individuální administraci formou diagnostického rozhovoru s kvalitativním vyhodnocováním výsledků. V prvním případě nástroj umožní srovnání průměrného hodnocení školního předmětu nebo učitele s normou, která bude vytvořena na odpovídající typ vzdělávací instituce a ročník žáků. Srovnání tohoto typu může být nosné pro vedení školy, které zajímá, zda je vyučovaný předmět na dané škole vnímán jako bližší, vzdálenější nebo standardně vnímaný ve srovnání s podobným typem škol. Norma bude muset být v čase aktualizována. Aktualizacemi normy chceme podpořit relevanci srovnávání výsledků celých tříd s průměrem hodnocení předmětů v Česku v době, kdy je obtížné o normálních podmínkách uvažovat, kvůli omezením spojeným s pandemií COVID-19. Na základě vytvořené normy bude možné interpretovat také individuální výsledky žáků. Např. žák XY bude hodnotit předmět matematika jako vzdálený, s hodnotou 87,5, přičemž průměr jeho třídy bude např. 52,6. Druhá hodnota bude odpovídat průměrnému hodnocení předmětu v rámci daného ročníku základní školy v České republice. Uživatel nástroje tedy bude moci usuzovat na negativnější postoj žáka směrem k předmětu, přičemž třída hodnotí matematiku pozitivněji a shodně s průměrem v dané populační skupině.

Platnost a přínosnost metody v případě interpretace výsledků z individuálních měření bude podpořena kvalitativní validizační studií, ve které popíšeme nejčastěji se vyskytující interpretační vzorce vzdálenosti, velikosti a teploty. Tento postup však bude vyžadovat následnou diagnostickou terénní praxi, která postupně doplní a zpřesní vytvořené postupy. Kvalitativní validizační studie bude realizována vzhledem k pandemické situaci s využitím sběru dat online. Očekáváme, že nemožnost sběru dat tváří v tvář znesnadní mapování jednotlivých interpretačních strategií vzdálenosti, velikosti a teploty. O to důležitější bude následná analýza a implementace dat z terénní praxe.

Dedikace k projektu

Text je dedikován k projektu TAČR TL03000240 s názvem „Diagnostický systém měření postojů žáků na principu testování psychologické vzdálenosti s využitím evolučních algoritmů“.

Literatura

Chen, H., & Li, S. (2018). Measuring the Psychological Distance between an Organization and Its Members—The Construction and Validation of a New Scale. Frontiers in Psychology, 8, 1–15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02296

Hrabal, V., Hrabal, V., Univerzita Karlova, & Pedagogická fakulta (Praha, Č. (2002). Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. Karolinum.

Huang, N., Burtch, G., Hong, Y., & Polman, E. (2016). Effects of multiple psychological distances on construal and consumer evaluation: A field study of online reviews. https://doi.org/10.1016/J.JCPS.2016.03.001

Kundrát, J. (2017). *Psychologická vzdálenost a postoje u žáků* (disertační práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Olomouc, Česko.

Kundrát, J. (2017). Psychologická vzdálenost a postoje u žáků. Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.

Kundrát, J., Drnková, P., & Paulík, K. (2019). Odráží psychologická vzdálenost subjektivní hodnocení vybraných pojmů? Psychologické aspekty pomáhání 2019. Ostrava.

Kundrát, J., & Paulík, K. (2019). Vztah psychologické vzdálenosti a postojového hodnocení. Sociálné procesy a osobnosť 2018, 209–216.

Liberman, N. & Trope, Y. (2010). Construal-level theory of psychological distance. Psychological Review, 117(2), 440-463.

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.

Meier, B. P., Robinson, M. D., & Caven, A. J. (2008). Why a Big Mac Is a Good Mac: Associations between Affect and Size. Basic and Applied Social Psychology, 30(1), 46–55. https://doi.org/10.1080/01973530701866516

Polman, E., Effron, D. A., & Thomas, M. R. (2017). Other People's Money: Money's Perceived Purchasing Power Is Smaller for Others Than for the Self. Journal of Consumer Research, 45(1), 109–125. https://doi.org/10.1093/jcr/ucx119

Zauberman, G., Kim, B. K., Malkoc, S. A., & Bettman, J. R. (2009). Discounting Time and Time Discounting: Subjective Time Perception and Intertemporal Preferences. Journal of Marketing Research, 46(4), 543–556. https://doi.org/10.1509/jmkr.46.4.543

VZŤAH MEDZI AGRESIVITOU A ROZHODOVACÍMI ŠTÝLMI

RELATIONSHIP BETWEEN AGGRESSIVENESS AND DECISION - MAKING STYLES

Simona HIRČKOVÁ

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

Ladislav LOVAŠ

Katedra Psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Šrobárova 2, 040 59 Košice, Slovensko, ladislav.lovas@upjs.sk

Abstrakt: *Cieľom tejto štúdie bolo preskúmať vzťahy medzi štýlmi rozhodovania, agresivitou a dôsledkami agresie. 105 vysokoškolských študentov (priemerný vek = 21.96, SD = 1,99) vyplnilo dotazník skladajúci sa z častí zameraných na zistenie štýlu rozhodovania, sebakontroly, miery agresivity a dôsledkov agresie. Výskumnú vzorku tvorilo 53.3 % žien. Agresivita pozitívne súvisela s vyhýbavým a spontánnym štýlom, negatívne s racionálnym štýlom, opačný vzorec vzťahov bol zistený v prípade sebakontroly, ktorá tiež negatívne súvisela so závislým štýlom rozhodovania. Viacnásobná lineárna regresia ukázala, že mieru agresivity je možné predikovať na základe modelu obsahujúceho: očakávané benefity agresie, racionálny a vyhýbavý rozhodovací štýl. Výsledky naznačujú, že agresia je skôr impulzívne než premyslené, racionálne správanie.*

Klíčová slova: *agresivita; rozhodovacie štýly; sebakontrola; dôsledky agresie*

Abstract: *The aim of this study was to examine the relationships between decision-making styles, aggressiveness and the consequences of aggression. 105 university students (mean age = 21.96, SD = 1,99) completed a questionnaire consisting of parts focused on the style of decision-making, self-control, degree of aggressiveness and consequences of aggression. The research sample consisted of 53.3% women. Aggressiveness was positively related to avoidant and spontaneous style, negatively to rational style, the opposite pattern of relationships was found in the case of self-control, which was also negatively related to dependent decision-making style. Multiple linear regression revealed that the degree of aggressiveness can be predicted through a model containing: the expected benefits of aggression, a rational and avoidant decision-making style. The results suggest that aggression is impulsive rather than thoughtful, rational behavior.*

Keywords: *aggressiveness; decision - making styles; self-control; consequences of aggression*

1. Úvod

Definovanie agresie ako zámerného (cieľavedomého) správania zameraného na spôsobovanie negatívnych dôsledkov u obete dominuje vo väčšine definícií agresie (napr. Lovaš, 2010; Anderson & Bushman, 2002). Takéto definovanie agresívneho správania v sebe zahŕňa podmienku hodnotenia agresie ako premysleného správania, ktoré sprevádza a motivuje určitý cieľ. Podobné myšlienky nachádzame aj v samotnom rozlišovaní typov agresie, kde inštrumentálna agresia predstavuje správanie zamerané na určitý cieľ a je spojená s rozvážnosťou či plánovaním (Čermák, 1999). Opakom je afektívna agresia, ktorá vzniká ako reakcia na určitý provokujúci podnet, pričom jej základom je negatívne afektívne rozpoloženie jedinca (Lovaš, 2010). Aj afektívna agresia sleduje určitý cieľ, ktorým je poškodenie obete. Taktiež aj proaktívna agresia ako protiklad reaktívnej agresie je typ správania, ktoré nie je ničím vyprovokované. Proaktívna agresia je motivovaná určitými cieľmi, ktoré majú pre jedinca pozitívne dôsledky a takéto pozitívne dôsledky sú motívom k agresii (Crick & Dodge, 1994). Reaktívna agresia môže byť tiež premyslené správanie, často sa ako príklad reaktívnej agresie uvádza odplata, ktorej predchádza plánovanie (Carlsmith, Wilson, & Gilbert, 2008).

Teórie duálnych procesov (Kahneman, 2002; Epstein, 1994) v rámci spracovania informácií a rozhodovania poukazujú na to, že rozhodnutie vykonať určité správanie môže vzniknúť impulzívne alebo mu predchádza logické zvažovanie alternatív. O tom, či rozhodnutie bude premyslené alebo impulzívne, rozhoduje zapojený systém rozhodovania. Autori teórii duálnych procesov rozlišujú 2 systémy rozhodovania. Jeden zo systémov rozhodovania je intuitívny, emocionálny, rýchlejší, automatický a založený na skúsenosti, je nazývaný aj Systém 1 (Kahneman, 2002) či skúsenostný systém (Epstein, 1994). Naproti tomu druhý systém je presnejší, zdĺhavejší, spojený s vedomým hodnotením udalostí a vedie k zámernému kontrolovanému správaniu, nazývaný aj Systém 2 (Kahneman, 2002) alebo analytický systém (Epstein, 1994). Podobne aj Hofmann, Friese a Strack (2009) predpokladajú existenciu impulzívneho systému a reflexívneho systému, ktorý je zodpovedný za správanie orientované na cieľ. Taktiež Všeobecný model agresie rozlišuje impulzívne a premyslené správanie (Anderson, Deuser, & Deneve, 1995). Názory na agresívne správanie sú rôzne, niektorí autori považujú agresiu za automatické správania (Berkowitz, 2008), iní predpokladajú, že agresia je premyslené správanie pri ktorom jedinci zvažujú jej dôsledky (Kirkpatrick & Epstein, 1992). Spolusúčinnosť duálnych procesov je taktiež súčasťou niektorých pohľadov na agresiu (Archer, Fernández-Fuertes, & Thanzami, 2010; Archer & Southall, 2009).

Prepojenie agresie a procesov rozhodovania objasňuje Všeobecný model agresie (Anderson et al., 1995), ktorý považuje agresiu sa sprostredkované správanie. Tento model sa skladá z 3 vrstiev a to vstupov, kde zaraďujeme personálne a situačné faktory vyvolávajúce agresiu, dráh, ktoré predstavujú vnútorné procesy a stavy jedinca a výstupov, kde zaraďujeme rozhodovanie a samotné agresívne správanie (Lovaš, 2010). Rozhodnutie správať sa agresívne je podľa tohto modelu buď výsledkom okamžitého odhadu alebo procesu nazývaného prehodnotenie. Okamžitý odhad vedie k impulzívnemu agresívnemu činu. Pokiaľ je výsledok okamžitého odhadu neuspokojivý a jedinec má dostatočné časové a kognitívne kapacity, tak sa v rámci rozhodovania využíva premyslenejšie prehodnotenie (Allen & Anderson, 2017). Proces prehodnotenia sa môže cyklicky opakovať až kým jedinec nedôjde k uspokojivému riešeniu situácie a teda tento proces svojimi charakteristikami pripomína analyticky systém rozhodovania. Model hodnotenia odpovede a rozhodovania (Crick & Dodge, 1994) vysvetľuje agresívne správanie v intenciách sociálnej interakcie ako sled nasledovných krokov: 1. dekodóvanie a 2. interpretácia relevantných kľúčov situácie, 3. vytipovanie odpovedí, 4. hodnotenie pravdepodobných výsledkov odpovedí, 5. výber a uskutočnenie odpovede. Ak by agresia prebiehala ako sled uvedených krokov bola by očividne premysleným správaním, pri ktorom sa zvažujú jej dôsledky. Samotní autori modelu však upozorňujú, že v niektorých situáciách je možné, že rozhodnutie správať sa agresívne nemusí podliehať všetkým uvedeným krokom.

Zvažovanie dôsledkov správania resp. ziskov a strát pri rozhodovaní sa objavuje aj v pôvodných matematických modeloch rozhodovania, napríklad v teórii očakávaného úžitku, či v teórii vyhliadok (Tversky & Kahneman, 1992). Špecifickejšia myšlienka, že agresia je racionálne správanie spojené so zvažovaním jej dôsledkov, je taktiež súčasťou viacerých teórií (napr. Rutter & Hine, 2005; Zelli et al., 1999; Piliavin et al., 1986). Všeobecne sa pojmom dôsledky agresie označujú jednotlivcom predpokladané dôsledky jeho agresívneho správania (Lovaš & Marečáková Machovská, 2011). Takéto dôsledky môžu byť pozitívne (tzv. benefity agresie) alebo negatívne (tzv. náklady agresie). Ekonomický model racionálneho výberu objasňuje kriminálne správanie na základe odmien a škôd, ktoré môžu vyplývať z kriminálneho správania (Pratt et al., 2006). Tento model predpokladá, že ak očakávaná užitočnosť nelegálneho aktu je väčšia než očakávaná užitočnosť ostatných alternatív správania sa, tak sa osoba bude angažovať v nelegálnom správaní (Piliavin et al., 1986). Aj keď sa náklady agresie neukazujú až tak relevantné pre minimalizovanie kriminálneho správania, vzťah odmien a vyššej miery kriminálneho správania je častejšie potvrdzovaný (Piliavin et al., 1986). Podobne aj teória sociálneho interakcionizmu predpokladá, že agresia je uskutočnená vtedy, keď z nej plynie určitá forma benefitov a naopak, ak je takéto správanie vnímané ako nákladné, tak nie je uskutočnené (Felson & Tedeschi, 1993). Aj v tomto prípade sa benefity agresie ukázali ako silnejší a lepší prediktor agresie než jej náklady (Lovaš & Marečaková Machovská, 2011; Archer et al., 2010; Archer & Southall, 2009; Rutter & Hine, 2005). Z pohľadu definovania všeobecných rozhodovacích štýlov (Scott & Bruce, 1995) je logické predpokladať, že premyslené agresívne správanie (spojené so zvažovaním dôsledkov) by malo byť v pozitívnom vzťahu k racionálnemu rozhodovaciemu štýlu.

Sebakontrola ako určitý inhibičný faktor agresie, preukazuje opačný trend vzťahov a teda sebakontrola je v negatívnom vzťahu s benefitmi agresie (Archer et al., 2010; Rutter & Hine, 2005). Benefity agresie sa v uvedených výskumoch považujú za konštrukty, ktoré sprostredkúvajú vzťah medzi sebakontrolou a agresivitou. Taktiež bolo preukázané, že agresiu je možné predikovať prostredníctvom jej benefitov a sebakontroly, pričom aj v prípade sebakontroly nie sú pozorované pozitívne vzťahy s nákladmi agresie, len negatívne vzťahy s benefitmi agresie (Archer et al., 2010).

2. Metóda výskumu

2.1. Cieľ výskumu a výskumné hypotézy

Cieľom tejto štúdie bolo overenie vzájomných vzťahov medzi agresivitou, rozhodovacími štýlmi a dôsledkami agresie. Taktiež sme ku skúmaným premenným zaradili aj sebakontrolu, keďže úzko súvisí s agresivitou, či agresiou a jej dôsledkami. V rámci overovania uvedených vzťahov bolo naším cieľom aj vytvorenie modelov, ktoré by umožňovali predikovať agresiu, či agresivitu prostredníctvom skúmaných premenných.

Na základe teoretických východísk sme stanovili niekoľko hypotéz. Vzhľadom k výskumným zisteniam, ktoré sa týkajú vnímania agresie ako premysleného správania spojeného so zvažovaním dôsledkov sme stanovili nasledovné hypotézy. Zohľadňujeme v nich prevládajúce množstvo výskumov, ktoré zistili len vzťah medzi benefitmi agresie a tendenciou reagovať agresívne (napr. Archer & Southall, 2009; Lovaš & Marečáková Machovská, 2010).

H1: Predpokladáme, že očakávané pozitívne dôsledky agresie budú v pozitívnom vzťahu s agresivitou.
H2: Predpokladáme, že očakávané negatívne dôsledky agresie nebudú v žiadnom vzťahu s agresivitou.

Vzhľadom k tomu, že sebakontrola je definovaná ako schopnosť tlmiť impulzy a jej nedostatok je spojený s vyšším výskytom agresie (Denson, DeWall, & Finkel, 2012), sme stanovili nasledovnú hypotézu.

H3: Predpokladáme, že miera agresivity bude v negatívnom vzťahu so sebakontrolou.

Nasledujúce hypotézy vychádzajú z výskumov, ktoré považujú vzťah medzi sebakontrolou a agresiou za sprostredkovaný očakávanými benefitmi agresie (Archer & Southall, 2009; Archer et al., 2010). Na základe uvedených vzťahov je teda agresia predikovaná prostredníctvom sebakontroly a jej očakávaných benefitov. Analogicky sme predpokladali aj možnosti predikcie agresivity, ktorej vyššia miera sa prejavuje vo zvýšenej agresii (Bushman, 1995).

H4: Predpokladáme, že očakávané pozitívne dôsledky agresie budú v negatívnom vzťahu so sebakontrolou.
H5: Predpokladáme, že očakávané negatívne dôsledky agresie nebudú v žiadnom vzťahu so sebakontrolou.
H6: Predpokladáme, že na základe agresivity, sebakontroly a vnímania benefitov agresie je možné predpovedať pravdepodobnosť agresívneho reagovania.
H7: Predpokladáme, že na základe sebakontroly a vnímania benefitov agresie je možné predpovedať mieru agresivity.

Keďže na agresiu nazeráme ako na správanie, ktoré je cieľovo orientované, premyslené a sprevádzané vedomým zvažovaním alternatív, stanovili sme nasledovné hypotézy.

H8: Predpokladáme, že agresivita bude v pozitívnom vzťahu s racionálnym rozhodovacím štýlom.
H9: Predpokladáme, že miera vnímaných benefitov agresie bude v pozitívnom vzťahu s racionálnym rozhodovacím štýlom.

2.2. Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 105 príležitostne vybraných študentov z vysokých škôl v Košiciach a Prešove, väčšina z nich študovala spoločenské a humanitné vedy (65,8 %). Respondenti boli vo veku 19 až 26 rokov, ich priemerný vek bol 21,96 roka so štandardnou odchýlkou 1,99. Z celkového počtu 105 respondentov bolo žien 56 (53,3 %) a mužov 49 (46,7 %).

2.3. Výskumná metodika

Ako metodiku sme zvolili dotazník, ktorý kombinoval štandardizované dotazníky slúžiace pre zachytenie vyšpecifikovaných premenných a aj časti, ktoré boli vytvorené špeciálne pre účely nášho výskumu. Dotazník začínal časťou zameranou na všeobecné demografické údaje.

Nasledovala časť, ktorá bola zameraná na zisťovanie pravdepodobnosti agresie a očakávaných dôsledkov daného agresívneho správania. Táto časť začínala popisom situácie, ktorá obsahovala provokujúci podnet namierený voči respondentovi a mala za úlohu navodiť myšlienku o agresívnej reakcii. Išlo o situáciu, v ktorej respondent musel spolupracovať na seminárnej práci s niekým, kto túto prácu zámerne brzdil a ohrozoval jej odovzdanie včas. Zároveň boli respondenti vyzvaní, aby si tiež predstavili to,

že na takúto situáciu zareagujú verbálnou agresiou (kričanie, nadávanie). Táto forma agresie bola zvolená zámerne s ohľadom na vzorku. Nasledovala kontrolná otázka, ktorá mapovala aká veľká časť z našich respondentov má s podobnou situáciou skúsenosť. Podobnú skúsenosť malo 32,4 % respondentov. Následne sa respondenti mali vyjadriť k tomu, s akou pravdepodobnosťou by reagovali uvedenou verbálnou agresiou prostredníctvom 7 bodovej škály od vôbec nepravdepodobné (škálová hodnota 1) po veľmi pravdepodobné (škálová hodnota 7).

Ďalšia časť bola zameraná na postihnutie dôsledkov agresie. Išlo o zoznam možných 20 dôsledkov verbálnej agresie, ktoré boli vyberané z bakalárskej práce (Krafčiková, 2010) a z Dotazníka dôsledkov agresie ACQ (Archer & Southall, 2009). Dôsledky boli rozdelené na 10 pozitívnych a 10 negatívnych. Pri každom dôsledku mali respondenti uviesť na koľko je podľa nich pravdepodobné, že by vyšpecifikované agresívne správanie viedlo k danému dôsledku. Pravdepodobnosť dôsledkov bola hodnotená prostredníctvom 7-bodových škál. Obe škály v našom výskume preukázali silnú vnútornú konzistenciu a teda považovali sme ich za reliabilné (Cronbachova α pre pozitívne dôsledky = 0,85; α pre negatívne dôsledky = 0,90).

Rozhodovacie štýly boli merané prostredníctvom Dotazníka všeobecného štýlu rozhodovania (Scott & Bruce, 1995), využili sme jeho slovenskú verziu (Bavoľár & Orosová, 2015). Tento dotazník meria 5 rozhodovacích štýlov: racionálny, intuitívny, spontánny, závislý a vyhýbavý. Uvedený dotazník obsahuje 25 položiek, ktoré sú rovnomerne rozdelené. Škály pre všetky rozhodovacie štýly dosahovali v našom výskume akceptovateľné hodnoty reliability (α racionálny štýl = 0,78; α intuitívny štýl = 0,72; α spontánny štýl = 0,81; α závislý štýl = 0,82; α vyhýbavý štýl = 0,87).

Ďalšiu časť dotazníka tvorila Škála sebakontroly (Tangney, Baumeister, & Boone, 2004) resp. jej slovenská verzia (Lovaš, 2008). Táto škála obsahuje 35 výrokov, ktoré hodnotia sebakontrolu v zmysle dispozičnej črty jedinca. Cronbachova α tejto škály dosahovala hodnotu 0,88.

Poslednou použitou metódou bola Škála odpovede na konflikty (Richardson & Green, 2003), ktorá slúžila na zisťovanie miery agresivity. Uvedená škála meria priamu aj nepriamu formu agresivity, pričom pre obe formy využíva 10 položiek, ktoré uvádzajú rôzne príklady agresívneho správania. Škála celkovo aj zvlášť pre jednotlivé formy agresivity preukázala v našom výskume vysokú reliabilitu (α celej škály = 0,94; α priama agresia = 0,92; α nepriama agresia = 0,92).

3. Zber a analýza dát

Dáta boli zbierané v decembri 2019 a v januári 2020. Dotazníky boli predkladané v papierovej forme.

Zozbierané dáta boli analyzované štatistickým softvérom SPSS 16.0. Pred štatistickými analýzami sme prvotne prepólovali potrebné položky z dotazníkov a následne sme overili normalitu distribúcie dát jednotlivých škál prostredníctvom Saphiro-Wilkovho testu. Normalita rozloženia dát ($p > 0,05$) bola preukázaná v nasledovných škálach: pozitívne dôsledky agresie, negatívne dôsledky agresie a sebakontrola. Pre ostatné škály (pravdepodobnosť agresie, racionálny, intuitívny, spontánny, závislý a vyhýbavý štýl rozhodovania, priama a nepriama agresivita, agresivita celkovo) sme na základe nesplnenia podmienky normálneho rozloženia využívali neparametrickú štatistiku.

Zo štatistických analýz boli využité: Spearmanov korelačný koeficient, t-test pre nezávislé výbery, U- test a viacnásobná lineárna regresia.

4. Výsledky

V tabuľke 1 sú znázornené hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu pre vzájomné vzťahy medzi agresivitou, jej formami a sebakontrolou. Všetky vzťahy boli štatisticky významné, pričom medzi agresivitou a jej formami boli silné pozitívne vzťahy (celková a priama agresivita: $r_s = 0,85$; $p < 0,001$; celková a nepriama agresivita: $r_s = 0,85$; $p < 0,001$; priama a nepriama agresivita: $r_s = 0,50$; $p < 0,001$) a medzi agresivitou a sebakontrolou boli silné negatívne vzťahy (celková agresivita: $r_s = -0,46$; $p < 0,001$; priama: $r_s = -0,39$; $p < 0,001$; nepriama: $r_s = -0,39$; $p < 0,001$).

Tab.1: Korelačná matica vzťahov agresivity a sebakontroly

Premenná	*Agresivita*	*Priama agresivita*	*Nepriama agresivita*	*Sebakontrola*
Agresivita	-	*0,85****	*0,85****	*-0,46****
Priama agresivita	*0,85****	-	*0,50****	*-0,39****
Nepriama agresivita	*0,85****	*0,50****	-	*-0,39****
Sebakontrola	*-0,46****	*-0,39****	*-0,39****	-

*Poznámka: *** = p < 0,001*

Medzi agresivitou a pozitívnymi dôsledkami agresie bol zistený prostredníctvom Spearmanovho koeficientu korelácie silný pozitívny vzťah (r_s = 0,48; p < 0,001) (viď Tab. 2). Rovnako bol silný pozitívny vzťah preukázaný aj pre jednotlivé formy agresivity a pozitívne dôsledky agresie (r_s priama agresivita = 0,40; p < 0,001; r_s nepriama agresivita = 0,43; p < 0,001). Sebakontrola bola v negatívnom vzťahu vzhľadom k pozitívnym dôsledkom agresie (r_s = -0,20; p < 0,05), tento vzťah však preukázal slabšie korelácie než vyššie uvedené vzťahy.

Tab.2: Vzťahy agresivity a sebakontroly vzhľadom k dôsledkom agresie

Premenná	*Pozitívne dôsledky*	*Negatívne dôsledky*
Agresivita	*0,48****	*-0,15*
Priama agresivita	*0,40****	*-0,18*
Nepriama agresivita	*0,43****	*-0,13*
Sebakontrola	*-0,20**	*-0,13*

*Poznámka: * = p < 0,05; *** = p < 0,001*

V tabuľkách 3 a 4 sú znázornené výsledky rozdielovej štatistiky týkajúce sa rodových rozdielov v skúmaných premenných. Pre škály s normálnou distribúciou sme využili t-test a pre ostatné škály Mann-Whitneyho U test. Štatisticky významné rodové rozdiely sa preukázali v závislom štýle rozhodovania (U = 987,00; p = 0,013), pričom ženy využívali tento rozhodovací štýl vo väčšej miere a v sebakontrole (t = 2,21; p = 0,030), v ktorej ženy skórovali vyššie než muži.

Tab.3: Rodové rozdiely v škálach - neparametrická štatistika

Premenné	*Priemerné poradie*		*U*
	muži	*ženy*	
Pravdepodobnosť agresie	*51,86*	*54,00*	*1316,00*
Racionálny štýl rozhodovania	*54,80*	*51,43*	*1284,00*
Spontánny štýl rozhodovania	*57,30*	*49,24*	*1161,50*
Vyhýbavý štýl rozhodovania	*54,78*	*51,45*	*1285,00*
Závislý štýl rozhodovania	*45,14*	*59,88*	*987,00**
Intuitívny štýl rozhodovania	*52,23*	*53,67*	*1334,50*
Agresivita	*58,06*		*1124,00*

*Poznámka: * = p < 0,05*

Tab.4: Rodové rozdiely v škálach - parametrická štatistika

Premenné	*Priemerné poradie*		*t*
	muži	*ženy*	
Pozitívne dôsledky	*38,25*	*39,46*	*0,56*
Negatívne dôsledky	*35,10*	*33,34*	*-0,64*
Sebakontrola	*108,37*	*115,98*	*2,21**

*Poznámka: * = p < 0,05*

Pre účely vysvetlenia agresie pomocou sledovaných premenných sme zvolili viacnásobnú lineáru regresiu, ktorej výsledky sú znázornené v tabuľke 5. Nami vytvorený regresný model vysvetľuje 36 % variancie pravdepodobnosti agresie a tento model štatisticky významne predikuje agresiu (F = 18,87; p < 0,001). Najsilnejší a zároveň jediný štatistický významný prediktor boli pozitívne dôsledky agresie (t = 5,82; p < 0,001). Hodnoty multikolinearity sa nachádzali v akceptovateľných hodnotách, čím bola naplnená podmienka viacnásobnej regresie.

Tab.5: Regresná analýza pravdepodobnosti agresie

Premenná	*B*	*β*	*t*
Agresivita	*0,00*	*0,03*	*0,28*
Pozitívne dôsledky	*0,09*	*0,53*	*5,82****
Sebakontrola	*-0,02*	*-0,16*	*-1,82*
R^2	*0,36*		
F	*18,87****		

*Poznámka: *** = p < 0,001*

Pre predpovedanie miery agresivity sme využili regresný model obsahujúci 2 prediktory: pozitívne dôsledky a sebakontrolu (viď Tab. 6). Uvedený model predpovedal mieru agresivity lepšie než odhad z priemeru (F = 32,11; p < 0,001) a vysvetľuje 39 % variancie agresivity. Aj pozitívne dôsledky agresie (t = 5,43; p < 0,001) aj sebakontrola (t = -4,94; p < 0,001) boli štatisticky významné prediktory, pričom ich multikolinearita bola nízka.

Tab.6: Regresná analýza agresivity

Premenná	*B*	*β*	*t*
Pozitívne dôsledky	*0,57*	*0,43*	*5,43****
Sebakontrola	*-0,32*	*-0,39*	*-4,94****
R^2	*0,39*		
F	*32,11****		

*Poznámka: *** = p < 0,001*

V tabuľke 7 sú znázornené hodnoty Spearmanovho korelačného koeficientu medzi rozhodovacími štýlmi a agresivitou. Racionálny štýl bol v negatívnom vzťahu ku celkovej agresivite (r_s = -0,25; p = 0,010), rovnaký vzťah bol pozorovaný aj pre racionálny štýl rozhodovania a jednotlivé formy agresivity (priama: r_s = -0,20; p = 0,040; nepriama: r_s = -0,263; p = 0,007). Medzi závislým štýlom a sebakontrolou bol negatívny vzťah (r_s = -0,21; p = 0,028). Silný negatívny vzťah vzhľadom k sebakontrole preukázali vyhýbavý (r_s = -0,53; p < 0,001) aj spontánny (r_s = -0,55; p < 0,001) štýl rozhodovania. Celková agresivita a vyhýbavý štýl rozhodovania boli v pozitívnom vzťahu (r_s = 0,28; p = 0,004), uvedená pozitívna korelácia sa týkala aj jednotlivých foriem agresivity (priama: r_s= 0,19; p = 0,049; nepriama: r_s = 0,32; p = 0,001), pričom nepriama agresivita bola v tesnejšom vzťahu k vyhýbavému štýlu než priama. Spontánny štýl a celková agresivita (r_s = 0,30; p = 0,002), priama (r_s = 0,28; p = 0,004) aj nepriama agresivita (r_s = 0,25; p = 0,009) boli v stredne silnom pozitívnom vzťahu.

Tab.7: Vzťahy medzi rozhodovacími štýlmi a agresivitou/ sebakontrolou

Rozhodovací štýl	*Agresivita*	*Priama agresivita*	*Nepriama agresivita*	*Sebakontrola*
Racionálny	*-0,25**	*-0,20**	*-0,26***	*0,36****
Intuitívny	*0,03*	*0,05*	*0,05*	*-0,16*
Závislý	*0,08*	*-0,01*	*0,13*	*-0,21**
Vyhýbavý	*0,28***	*0,19**	*0,32***	*-0,53****
Spontánny	*0,30***	*0,28***	*0,25***	*-0,55****

*Poznámka: *** = p < 0,001; ** = p < 0,01; * = p < 0,05*

Vzťahy medzi dôsledkami agresie a rozhodovacími štýlmi sú znázornené v Tabuľke 8. Štatisticky významné pozitívne vzťahy boli pozorované medzi intuitívnym štýlom a pozitívnymi dôsledkami (r_s = 0,24; p = 0,015), medzi závislým štýlom a negatívnymi dôsledkami (r_s = 0,20; p = 0,045) a medzi spontánnym štýlom a pozitívnymi dôsledkami (r_s = 0,26; p = 0,009).

Na základe vyššie uvedených vzťahových analýz sme vytvorili regresný model, ktorý vysvetľuje agresivitu prostredníctvom rozhodovacích štýlov a dôsledkov agresie (viď Tab. 9). Rozhodovacie štýly boli vybrané tak, aby boli v štatisticky významom vzťahu s agresivitou a teda tak, aby bola naplnená podmienka viacnásobnej lineárnej regresie. S agresivitou korelovali 3 rozhodovacie štýly: racionálny, vyhýbavý, spontánny (viď Tab.7). Medzi spontánnym štýlom rozhodovania a pozitívnymi dôsledkami agresie bola zistená kolinearita (viď Tab. 8). Zároveň po pridaní spontánneho štýlu rozhodovania do regresného modelu bola vysvetlená variancia agresivity takmer rovnaká ako v modeli bez tohto štýlu a preto nebol spontánny rozhodovací štýl do regresného modelu zaradený. Avšak výsledky jednoduchej lineárnej regresie preukázali, že spontánny štýl samostatne predpovedá mieru agresivity (β = -0,37; t = -4,03; p < 0,001; model: F = 15,28; p < 0,001) a vysvetľuje 13 % z jej celkovej variability. Regresný model obsahujúci 3 nezávislé premenné: pozitívne dôsledky agresie, racionálny a vyhýbavý štýl vysvetľoval 42 % variancie agresivity a bol štatisticky významný (F = 23,91; p < 0,001) (viď Tab. 9). Oba rozhodovacie štýly boli štatisticky významné prediktory (racionálny štýl: t = -3,10; p = 0,002; vyhýbavý štýl: t = 3,65; p < 0,001), avšak pozitívne dôsledky agresie boli najvýznamnejším prediktorom (t = 6,14; p < 0,001).

Tab.8: Vzťahy medzi rozhodovacími štýlmi a dôsledkami agresie

Rozhodovací štýl	*Pozitívne dôsledky*	*Negatívne dôsledky*
Racionálny	*-0,03*	*0,07*
Intuitívny	*0,24**	*0,17*
Závislý	*-0,11*	*0,20**
Vyhýbavý	*-0,03*	*0,16*
Spontánny	*0,26***	*0,03*

*Poznámka: ** = p < 0,01; * = p < 0,05*

Tab.9: Regresná analýza vzťahu agresivity, benefitov agresie a rozhodovacích štýlov

Premenná	*B*	*β*	*t*
Racionálny štýl	*-1,05*	*-0,25*	*-3,10***
Vyhýbavý štýl	*0,82*	*0,29*	*3,65****
Pozitívne dôsledky	*0,63*	*0,47*	*6,14****
R^2	*0,42*		
F	*23,91****		

*Poznámka: *** = p < 0,001; ** = p < 0,01*

5. Diskusia

Cieľom našej práce bolo preskúmanie vzájomných vzťahov a súvislosti medzi agresivitou, dôsledkami agresie a rozhodovacími štýlmi. Na základe teoretických východísk sme stanovili niekoľko predpokladov. Viacero výskumov a teórií preukázalo, že jedinci pri vykonávaní agresie zvažujú jej dôsledky, ktoré môžu byť pozitívne aj negatívne a že tieto dôsledky môžu byť príčinou agresie (napr. Archer & Southall, 2009; Felson & Tedeschi, 1993). V súvislosti s agresiou sme sa zamerali aj na sebakontrolu ako istú črtu jedinca, ktorá ma schopnosť tlmiť agresívne správanie a jej nedostatok je preukázateľne spojený s vyššou tendenciou reagovať agresívne (napr. Hofmann et al., 2009; DeWall et al., 2007; Tangney et al., 2004). To, že agresivita je v negatívnom vzťahu so sebakontrolou, bolo potvrdené aj naším výskumom. Okrem toho sme do analýz zaradili aj rozhodovacie štýly, ktoré sú vzhľadom k agresii pomerne málo preskúmané aj napriek tomu, že agresia je často spájaná s premysleným zvažovaním možností a to najmä z pohľadu jej možných dôsledkov (napr. Anderson et al., 1995; Fontaine & Dodge, 2006).

Pôvodné prístupy predpokladali, že tendenciu angažovať sa v agresívnom správaní posilňujú benefity, ktoré z nej môžu plynúť a naopak negatívne dôsledky agresie by ju mali oslabovať (napr. Felson & Tedeschi, 1993; Campbell & Muncer, 1987; Piliavin et al., 1986). Neskoršie výskumy spresnili, že pravdepodobnosť agresie je ovplyvnená len jej benefitmi, pričom náklady agresie sú vnímané približne v rovnakej miere aj u ľudí, ktorí sa angažujú v agresii aj u ľudí, ktorí sa rozhodnú od agresie upustiť (napr. Archer & Haigh, 1997; Rutter & Hine, 2005; Lovaš & Marečáková Machovská, 2011). Podobne aj naše predpoklady, boli vymedzené len existenciou vzťahu medzi agresivitou a benefitmi agresie, čo sa výsledkami analýz aj potvrdilo. Vnímané náklady agresie v našom výskume nesúviseli s mierou agresivity. Taktiež bol v našom výskume potvrdený len negatívny vzťah medzi sebakontrolou a benefitmi agresie, čo je v súlade s rôznymi výskumnými zisteniami (napr. Archer & Southall, 2009; Rutter & Hine, 2005).

Negatívny vzťah medzi agresívnym správaním a sebakontrolou je vo viacerých výskumoch sprostredkovaný vnímanými benefitmi agresie (napr. Archer & Southall, 2009; Rutter & Hine, 2005). Na základe týchto zistení sme stanovili hypotézu, ktorá predpokladala, že pravdepodobnosť agresie je možné predikovať prostredníctvom miery agresivity, sebakontroly a očakávaných benefitov agresie. Do uvedeného modelu sme priradili aj agresivitu, keďže je pozitívne spojená s tendenciou reagovať agresívne. Uvedená hypotéza bola potvrdená a vysvetľovala pomerne vysoké percento variability pravdepodobnosti agresie (35,9 %). Zo všetkých prediktorov boli jedine pozitívne dôsledky agresie štatisticky významné. Na základe uvedeného je možné konštatovať, že benefity agresie boli tak silný prediktor, že ostatné prediktory (agresivita, sebakontrola) sa ukázali v týchto modeloch nevýznamné. Podobný model bol vytvorený aj pre predikciu agresivity, pričom prediktormi boli sebakontrola a pozitívne dôsledky agresie. Aj tento model bol štatisticky významný a zároveň aj v tomto modeli boli benefity agresie silnejším prediktorom.

Ciele našej štúdie týkajúce sa rozhodovania boli vymedzené 2 hypotézami. Prvá hypotéza, ktorá predpokladala pozitívny vzťah medzi racionálnym štýlom rozhodovania a agresivitou nebola potvrdená. Takýto predpoklad nachádza opodstatnenie v definíciách a teóriách, ktoré vymedzujú agresiu ako premyslené správanie orientované na rôzne ciele, ktorému predchádza zvažovanie možností resp. jej dôsledkov (Felson & Tedeschi, 1993; Campbell & Muncer, 1987). Podobne aj Bandura (1999) vo svojom koncepte morálnych výpadkov potvrdzuje, že nenormatívne správanie môže byť spôsobené tým, že si ho jedinec vie racionálne zdôvodniť. Zaujímavým výsledkom bolo, že racionálny štýl rozhodovania bol s agresivitou v negatívnom vzťahu a so sebakontrolou v pozitívnom vzťahu. Pre vyhýbavý a spontánny štýl boli vzťahy vzhľadom k agresivite a sebakontrole opačné a teda tieto štýly rozhodovania korelovali s agresivitou pozitívne a so sebakontrolou negatívne.

Maladaptívne štýly rozhodovania sú často spájané s negatívnymi výstupmi v oblasti správania a s impulzivitou (napr. Passanisi & Pace, 2017), pričom impulzivita je istý opak sebakontroly a predstavuje jej nedostatok. Pre racionálny štýl je typické prehľadávanie informácií, či rôznych alternatív a je založený na logickom zhodnotení týchto alternatív (Scott & Bruce, 1995). Racionálny štýl rozhodovania je teda spojený s logikou a optimalizáciou rozhodovania, čo je určitým opakom maladaptivity v rozhodovaní. Pre spontánny štýl je charakteristická rýchlosť a bezprostrednosť rozhodovania, pre vyhýbavý štýl je zas typické odkladanie rozhodovsania, čo najdlhšie (Scott & Bruce, 1995). Spontánny a vyhýbavý štýl rozhodovania sú v negatívnom vzťahu vzhľadom ku emocionálnej stabilite, taktiež majú spoločné charakteristiky s impulzivitou (Cavalcanti & Pimentel, 2016). Ako sme už uviedli, racionálny štýl rozhodovania sa prejavuje v rozhodovaní racionalitou a snahou o čo najlepšie a dôkladne premyslené rozhodnutie. Na proti tomu spontánny a vyhýbavý štýl vedú k rýchlym a nevhodným rozhodnutiam, ktoré sa často prejavia aj v problémovom správaní napríklad zneužívaním alkoholu, či gemblérstvom (Phillips & Ogeil, 2011). Práve agresívne správanie môže mať s problémovým správaním množstvo spoločných charakteristík, ktoré plynú z nedostatočnej schopnosti tlmiť impulzy. Agresia je v takomto prípade horúcou afektívnou agresiou spôsobenou skôr automatickými procesmi rozhodovania než racionálnym správaním.

Medzi závislým štýlom rozhodovania a sebakontrolou bol zistený negatívny vzťah. Pre ľudí, ktorých rozhodovanie je závislé od ostatných ľudí je charakteristický externý lokus kontroly (Baiocco, Laghi, & D'Alessio, 2009; Scott & Bruce, 1995), ktorý sa môže prejaviť aj znížením vnímaním vlastnej sebakontroly.

Druhou hypotézou v tejto oblasti bol predpoklad, že existuje pozitívny vzťah medzi benefitmi agresie a racionálnym štýlom rozhodovania. Taktiež ani táto hypotéza potvrdená nebola. Tento predpoklad vychádzal z teórie racionálneho výberu (Piliavin et al., 1986), či sociálneho interakcionizmu (Felson & Tedeschi, 1993), ktoré chápu agresiu ako premyslené správanie, v zmysle zvažovania benefitov a nákladov. Aj v tomto prípade bol najsilnejší vzťah medzi spontánnym štýlom rozhodovania a pozitívnymi dôsledkami agresie. Aj keď agresia je spojená s vnímaním jej pozitívnych dôsledkov, nejde o ich racionálne zhodnotenie pred jej realizáciou, ale skôr je vnímanie takýchto pozitívnych dôsledkov post racionalizáciou nevhodného agresívneho správania. Post racionalizáciou sa problematické správanie stáva menej problematickým pre samotného aktéra (Beauvois & Joule, citované podľa Fointiat, 1998) a je možné uvažovať, že agresívni jedinci si radšej zdôvodnia svoje agresívne správanie tým, že ho uskutočňujú pre jeho benefity, než by priznali, že bolo spôsobené nedostatkom sebakontroly. Vzhľadom k formulácii benefitov agresie v našom výskume (napríklad: zastal by som sa seba/ ostatných ap.) je možné, že u respondentov došlo k morálnemu vypájaniu sa. Koncept morálnych výpadkov (Bandura, 1999) využíva maskovanie nežiaduceho správania prostredníctvom zdôvodňovania, že takéto správanie sleduje vyššie morálne ciele.

Medzi intuitívnym štýlom rozhodovania a pozitívnymi dôsledkami agresie bol slabší pozitívny vzťah a zároveň aj medzi závislým štýlom rozhodovania a negatívnymi dôsledkami agresie. Uvedené vzťahy môžu vyplývať zo samotných charakteristík rozhodovacích uvedených štýlov. Ľudia využívajúci závislý štýl rozhodovania, hľadajú potvrdenie svojho správania u iných osôb (Scott & Bruce, 1995). Keďže agresia je správanie, ktoré je považované za spoločensky nenormatívne (napr. Vágnerová, 2004) môžeme predpokladať, že to je dôvodom, prečo ľudia so závislým štýlom rozhodovania vnímajú najmä negatíva takéhoto správania. Podobne aj definícia intuitívneho štýlu rozhodovania, ktorá špecifikuje, že tento štýl rozhodovania stavia na pocitoch a predtuchách jedinca (Scott & Bruce, 1995), môže vysvetliť pozitívny vzťah medzi agresiou a jej benefitmi. Osoby využívajúce tento štýl rozhodovania môžu na základe svojej intuície tušiť, aké pozitívne dôsledky budú z agresie plynúť aj napriek tomu, že sa všeobecne agresia považuje za nevhodné správanie.

Na základe analýz nášho výskumu sme vytvorili regresný model, ktorý predikoval agresivitu prostredníctvom pozitívnych dôsledkov agresie, vyhýbavého a racionálneho štýlu. Tento model vysvetľoval pomerne vysoké percento variancie agresivity a všetky jeho prediktory boli štatisticky významné. Zatiaľ čo medzi pozitívnymi dôsledkami agresie, vyhýbavým štýlom rozhodovania a agresivitou bol pozitívny vzťah, u racionálneho štýlu bol pozorovaný opačný trend. Aj v tomto regresnom modeli boli najsilnejším prediktorom benefity agresie. Uvedené zistenia potvrdzujú dôležitosť zvažovania pozitívnych dôsledkov agresie pri jej realizácii a taktiež aj preferovaného štýlu rozhodovania.

Rodové rozdiely neboli zistené v miere agresivity, ani v pravdepodobnosti agresie či vnímaných dôsledkoch agresie, čo je v súlade s mnohými výskumnými zisteniami (napr. Archer et al., 2010; Archer, 2004; Archer, 2000; Bettencourt & Miller, 1996). Ženy dosahovali vyššie skóre v sebakontrole a v závislom štýle rozhodovania, čo je často pripisované odlišným spôsobom socializácie chlapcov a dievčat (napr. Tittle, Ward, & Grasmick, 2003; Hoffman, 1972).

Za limity nášho výskumu považujeme najmä nemožnosť zistenia, či zdôvodňovanie agresie (vnímanie jej benefitov a nákladov) prebieha pred uskutočnením agresie alebo je skôr post racionalizáciou správania. Samotné zdôvodnenie agresie mohlo byť ovplyvnené aj ponúknutými možnosťami dôsledkov agresie v dotazníku. Situácia opisovaná v našom dotazníku bola hypotetická (predstavte si, že) a preto nemusí nutne odrážať reálne správanie respondentov. Tieto limity by bolo možné odstrániť experimentálnym dizajnom výskumu.

6. Záver

Štúdia bola zameraná na súvislosti agresivity, dôsledkov agresie a rozhodovacích štýlov. Výsledky preukázali, že agresívni ľudia vo vyššej miere vnímajú benefity, ktoré môžu plynúť z agresie, pričom negatívne dôsledky agresie sú vnímané v rovnakej miere u ľudí s rôznou mierou agresivity. Z pohľadu rozhodovania agresívni ľudia využívajú najmä spontánny a vyhýbavý štýl rozhodovania. Taktiež sa osoby využívajúce spontánny štýl rozhodovania vyznačujú vnímaním pozitívnych dôsledkov agresie. Racionálny štýl rozhodovania bol v negatívnom vzťahu vzhľadom k agresivite a v pozitívnom vzťahu k sebakontrole.

Výsledky naznačujú, že agresia je automatické impulzívne správanie a že vnímané dôsledky agresie sú post- racionalizáciou nevhodného agresívneho správania. Pozitívne dôsledky agresie boli vo všetkých modeloch najvýznamnejšími prediktormi agresie, či agresivity. Taktiež výsledky z oblasti rozhodovacích štýlov a agresie poukazujú na to, že práve rozhodovacie štýly spoločne s dôsledkami agresie umožňujú vysvetľovať väčšiu časť agresívneho správania než len benefity agresie a preto je dôležité venovať väčšiu pozornosť procesu rozhodovania v zdôvodňovaní agresie.

Poďakovanie

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

Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2017). General Aggression Model. In P. Roessler, C. A.Hoffner, L. van Zoonen (Eds.), *International Encyclopedia of Media Effects* (1-15). Berlín: Wiley Blackwell.

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51.

Anderson, C. A., Deuser, W. E., & Deneve, K. M. (1995). Hot temperatures, hostile affect, hostile cognition, and arousal: Tests of a general model of affective aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(5), 434-448.

Archer, J. (2000). Sex differences in physical aggression to partners: A reply to Frieze (2000), O'Leary (2000), and White, Smith, Koss, and Figueredo (2000). *Psychological Bulletin*, 126(5), 697–702.

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of general Psychology*, 8(4), 291-322.

Archer, J., Fernández-Fuertes, A. A., & Thanzami, V. L. (2010). Does cost–benefit analysis or self-control predict involvement in two forms of aggression?. *Aggressive Behavior*, 36(5), 292-304.

Archer, J., & Haigh, A. M. (1997). Do beliefs about aggressive feelings and actions predict reported levels of aggression?. *British Journal of Social Psychology*, 36(1), 83-105.

Archer, J., & Southall, N. (2009). Does cost–benefit analysis or self-control predict involvement in bullying behavior by male prisoners?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(1), 31-40.

Baiocco, R., Laghi, F., & D'Alessio, M. (2009). Decision-making style among adolescents: Relationship with sensation seeking and locus of control. *Journal of adolescence*, 32(4), 963-976.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review,* 3(3), 193-209.

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.

Berkowitz, L. (2008). On the consideration of automatic as well as controlled psychological processes in aggression. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(2), 117-129.

Bettencourt, B., & Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 119(3), 422-447.

Bushman, B. J. (1995). Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 950-960.

Campbell, A., & Muncer, S. (1987). Models of anger and aggression in the social talk of women and men. *Journal for the Theory*

of Social Behaviour, 17(4), 489-511.

Carlsmith, K. M., Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2008). The paradoxical consequences of revenge. *Journal of personality and social psychology*, 95(6), 1316-1324.

Cavalcanti, J. G., & Pimentel, C. E. (2016). Personality and aggression: A contribution of the General Aggression Model. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 33(3), 443-451.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children‘s social adjustment. *Psychological bulleti*n, 115(1), 74-101.

Čermák, I. (1999). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta.

Denson, T. F., DeWall, C. N., & Finkel, E. J. (2012). Self-control and aggression. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 20-25.

DeWall, C. N., Baumeister, R. F., Stillman, T. F., & Gailliot, M. T. (2007). Violence restrained: Effects of self-regulation and its depletion on aggression. *Journal of Experimental social psychology*, 43(1), 62-76.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American psychologist*, 49(8), 709-724.

Felson, R. B., & Tedeschi, J. T. (1993). A social interactionist approach to violence: Cross-cultural applications. *Violence and victims,* 8(3), 295-310.

Fointiat, V. (1998). Rationalization in act and problematic behaviour justification. *European Journal of Social Psychology*, 28(3), 471-474.

Fontaine, R. G., & Dodge, K. A. (2006). Real-time decision making and aggressive behavior in youth: A heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression,* 32(6), 604-624.

Hoffman, L. W. (1972). Early childhood experiences and women‘s achievement motives. *Journal of Social Issues*, 28(2), 129-155.

Hofmann, W., Friese, M., & Strack, F. (2009). Impulse and self-control from a dual-systems perspective. *Perspectives on psychological science*, 4(2), 162-176.

Kahneman, D. (2002). Maps of bounded rationality: A perspective on intuitive judgment and choice. *Nobel prize lecture*, 8, 351-401.

Kirkpatrick, L. A., & Epstein, S. (1992). Cognitive-experiential self-theory and subjective probability: further evidence for two conceptual systems. *Journal of personality and social psychology*, 63(4), 534- 544.

Krafčíková, Z. (2011). *Vnímané dôsledky agresie a agresivita*. (Bakalárska práca). Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.

Lovaš, L. (2008). Agresia a sebakontrola. In D. Čechová a kol. (Eds.), *Psychologica: Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií* (66-77). Bratislava: STIMUL FiF UK.

Lovaš, L. (2010). *Agresia a násilie*. Bratislava: Ikar.

Lovaš, L., & Marečáková Machovská, M. (2011). Vnímané dôsledky agresie a agresivita v partnerských vzťahoch. In *D. Fedáková, & M. Kentoš (Eds.), Sociálne procesy a osobnosť 2010* (214-218). Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.

Passanisi, A., & Pace, U. (2017). The unique and common contributions of impulsivity and decision-making strategies among young adult Italian regular gamblers. *Personality and Individual Differences,* 105(1), 24-29.

Phillips, J. G., & Ogeil, R. P. (2011). Decisional styles and risk of problem drinking or gambling. *Personality and Individual Differences,* 51(4), 521-526.

Piliavin, I., Gartner, R., Thornton, C., & Matsueda, R. L. (1986). Crime, deterrence, and rational choice. *American sociological review*, 51(1), 101-119.

Pratt, T. C., Cullen, F. T., Blevins, K. R., Daigle, L. E., & Madensen, T. D. (2006). The empirical status of deterrence theory: A meta--analysis. In Cullen, F. T., Wright, J. P., & Blevins, K. R (Eds.), *Advances in criminological theory: Vol. 15. Taking stock: The status of criminological theory* (367- 395). New Jersey: Transaction Publishers

Richardson, D. S., & Green, L. R. (2003). Defining direct and indirect aggression: The Richardson Conflict Response Questionnaire. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16(3), 11-30.

Rutter, A., & Hine, D. W. (2005). Sex differences in workplace aggression: An investigation of moderation and mediation effects. *Aggressive Behavior*, 31(3), 254-270.

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and psychological measurement*, 55(5), 118-831.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality,* 72(2), 271-324.

Tittle, C. R., Ward, D. A., & Grasmick, H. G. (2003). Gender, age, and crime/deviance: A challenge to self-control theory. *Journal of research in crime and delinquency*, 40(4), 426-453.

Tversky, A., & Kahneman, D. (1992). Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty. *Journal of Risk and uncertainty,* 5(4), 297-323.

Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhajíci profese*. 3. vyd. Praha: Portál.

Zelli, A., Dodge, K. A., Lochman, J. E., & Laird, R. D. (1999). The distinction between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues: Testing measurement validity and the hypothesis that biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. *Journal of personality and social psychology*, 77(1), 150-166.

VZŤAH VEDECKÉHO MYSLENIA A EPISTEMOLOGICKY NEPODLOŽENÝCH PRESVEDČENÍ ŠTUDENTOV TECHNICKÝCH A SPOLOČENSKOVEDNÝCH ODBOROV

RELATIONSHIP BETWEEN SCIENTIFIC REASONING AND EPISTEMICALLY SUSPECT BELIEFS AMONG STUDENTS OF TECHNICAL AND SOCIAL SCIENCES

Norma KLESTINCOVÁ

Ústav aplikovanej psychológie FSEV, Mlynské luhy 4, 821 05, Bratislava; klestincova8@uniba.sk

Jakub LIESKOVSKÝ

Ústav experimentálnej psychológie, CSPV SAV, Dúbravská cesta 9, 841 04, Bratislava; jakub.lieskovsky@savba.sk

Abstrakt: *Cieľom štúdie je preskúmať vzťah medzi vedeckým myslením, kognitívnou reflexiou a tendenciou podliehať epistemologicky nepodloženým presvedčeniam (ENP) a porovnať rozdiely v skúmaných premenných medzi študentmi spoločenskovedných a technických odborov. Výskumný súbor tvorilo 168 študentov vysokej školy, z toho 95 študovalo technický odbor (56,5 %) a 73 spoločenskovedný odbor (43,5 %). Výsledky korelačnej analýzy ukázali, že existuje štatisticky významný pozitívny vzťah medzi vedeckým myslením a kognitívnou reflexiou (rs = 0,35) a negatívny vzťah medzi vedeckým myslením a ENP (rs = -0,44) a kognitívnou reflexiou a ENP (rs = -0,28). Študenti technických odborov skórovali signifikantne vyššie v teste vedeckého myslenia a kognitívnej reflexie a nižšie v ENP ako študenti spoločenskovedných odborov.*

Kľúčové slová: *Vedecká gramotnosť; Vedecké myslenie; Kognitívna reflexia; Epistemologicky nepodložené presvedčenia; Konšpiračné presvedčenia; Paranormálne presvedčenia; Pseudovedecké presvedčenia*

Abstract: *The study aims to examine the relationship between scientific reasoning, cognitive reflection, and the tendency to believe epistemically suspect beliefs (ENP) and to compare the differences in the studied variables between students of social sciences and technical majors. The research sample consisted of 168 university students, of which 95 studied a technical field (56.5%) and 73 studied social sciences (43.5%). The results of the correlation analysis showed that there is a statistically significant positive relationship between scientific reasoning and cognitive reflection (rs= 0.35) and a negative relationship between scientific reasoning and ENP (rs= -0.44) and cognitive reflection and ENP (rs= -0.28). Students of technical majors scored significantly higher in the test of scientific reasoning and cognitive reflection and lower in ENP, compared to students of social sciences.*

Kľúčové slová: *Scientific literacy; Scientific reasoning; Cognitive reflexion; Epistemically suspect beliefs; Conspiracy beliefs; Paranormal beliefs; Pseudoscientific beliefs*

1. Úvod

1.1. Šírenie nepodložených presvedčení a dezinformácii

Čo je dôvodom rýchleho šírenia nepodložených presvedčení a dezinformácií? Mnohí autori hľadajú odpoveď na túto otázku najmä v rastúcej popularite inteligentných technológií, internetu a sociálnych médií. Spolu s lepšou dostupnosťou informácií prostredníctvom internetu možno sledovať aj väčší dosah obrovského množstva dezinformácií (Jurkovič, 2016). Podľa CEIAS (Stredoeurópskeho inštitútu ázijských štúdii) je naozaj značná časť Slovákov ochotná zvážiť rôzne nepodložené teórie o pôvode COVID-19 vírusu. Podľa ich výskumu, 23 % verí, že vírus priniesla do Číny armáda, 31 % verí, že Čína vírus zámerne rozšírila, a dokonca 33 % si myslí, že vírus rozšírili Číňania tým, že jedli netopiere a iné zvieratá. Teóriám o umelo vytvorenom víruse, ktorý sa následne vypustil do sveta, verí približne tretina slovenských obyvateľov (Šimalčík et al., 2020).

Online sociálne siete nielenže slúžia na komunikáciu s priateľmi a značkám na marketing, ale taktiež predstavujú primárny zdroj denných správ pre podstatný počet používateľov. Neumožňujú šírenie iba dôveryhodných správ ale aj vymyslených/nepodložených informácii, ktoré sa jednoducho dajú zdieľať obrovskému počtu používateľov naraz (Amoruso et al., 2020). Užívatelia sociálnych sietí sa tak stretávajú aj s veľkým množstvom článkov a príbehov popisujúcich vedecké výskumy a inovácie. Novinári však nie sú vedci, čiže je potrebné zvažovať, do akej miery tieto príbehy odzrkadľujú naozajstné výsledky výskumu. Taktiež vedci nie sú novinári a môžu zlyhať v efektívnej komunikácii s „nevedcami" (Beins, 2008). Tu má dôležité miesto vedecká gramotnosť, čo je schopnosť využívať vedecké poznatky na vytváranie záverov založených na dôkazoch (Bašnáková & Čavojová, 2018).

1.1. Epistemologicky nepodložené presvedčenia

Ako poznamenal Jurkovič (2016, s.1) v jeho teoretickej štúdií zameranej na dôveru a nedôveru vo vedecké a nevedecké informácie: „Vedecké poznatky sa stávajú terčom nedôvery alebo sú skresľované, kým nepodložené fámy sú nekriticky šírené ďalej". Epistemologicky nepodložené presvedčenia sú také, ktoré nie sú v súlade s totalitou ľudského poznania v súčasnej vede (Lobato et al., 2014). Aj keď ako poukazuje Byford (2011), mnohé epistemologicky nepodložené presvedčenia sa časom ukázali ako pravdivé, dôležitú úlohu tu zohráva aktuálny stupeň poznania. Typickým znakom mnohých epistemologicky nepodložených presvedčení je, že im chýbajú zásadné empirické argumenty a často sa šíria formou nekritického prijímania (Jurkovič, 2015). Epistemologicky nepodložené presvedčenia možno kategorizovať do rôznych skupín, ako napríklad nadprirodzené schopnosti, rôzne druhy poverčivých presvedčení, viera v mágiu, religiózne presvedčenia a podobne. Väčšina autorov pri ich skúmaní vychádzala z jednodimenzionálnych modelov a zameriavali sa na určitú skupinu presvedčení. Swami et al. (2014) skúmali konšpiračné presvedčenia, Genovese (2005) paranormálne presvedčenia, Tsai (2012) pseudovedecké presvedčenia a podobne. My budeme v našej práci vychádzať z trojdimenzionálneho modelu, skladajúceho sa z konšpiračných presvedčení, pseudovedeckých presvedčení a paranormálnych presvedčení, ktorý navrhol Lobato et al. (2014).

Dané 3 skupiny presvedčení sa od seba špecificky líšia. Konšpiračné presvedčenia ponúkajú rôzne vysvetlenia a informácie o možno rovnakých javoch ako ponúkajú vedci, ale týmto ľudia rozumejú aj bez odborných vedomostí. Dá sa povedať, že konšpirácie sú informácie, ktoré sú kognitívne pútavé a príťažlivé (Bahna, 2015). Lobato a kol. (2014) hovoria o konšpiračných presvedčeniach ako o laických teóriách a od iných sa vyznačujú tým, že pripisujú dôvod a následky udalostiam, utajeným pred verejnosťou, protizákonnej činnosti nejakej skupiny ľudí. Definícia paranormálnych javov je často vynechávaná a skôr sa na definíciu využívajú príklady ako napríklad exorcizmus, existencia duchov, telepatické schopnosti a iné. Dajú sa vysvetliť ako presvedčenia predstavujúce vieru vo fyzické, biologické, či psychologické fenomény, ktoré sa odkláňajú od tradičných vedeckým zákonov (Lindeman & Aarnio, 2007). V neposlednom rade sú pseudovedecké presvedčenia, sú to viery, ktoré sa proklamujú za vedu, avšak používajú nevedecké dôkazy (Lobato et al.,2014). Hovoríme o presvedčeniach týkajúcich sa súboru tvrdení, ktoré sa síce môžu tváriť ako vedecké, ale sú v rozpore s vedeckými poznatkami (Lundström & Jakobsson, 2009). Medzi ich vlastnosti napríklad patrí využívanie technického jazyka, netestovateľnosť teórií, pokusy o vyhnutie sa kritickému hodnoteniu odborníkov či odmietanie iných teórií (Martin, 1994).

Keďže sú nepodložené presvedčenia primárne kognitívnej povahy, mnoho autorov ich tiež vníma ako určitú formu kognitívneho deficitu a vysvetľujú ho chybnými kognitívnymi procesmi. Najväčšia pozornosť sa v tejto oblasti venovala najmä racionálnemu a analytickému štýlu myslenia. Swami et al. (2014) preukázal negatívny vzťah medzi vierou v konšpiračné teórie a analytickým myslením a naopak pozitívny vzťah s intuitívnym myslením, čo je v súlade aj s výsledkami ďalších výskumov v danej oblasti (Sadler-Smith, 2011). Taktiež autorky skúmajúce paranormálne presvedčenia skúmali analytické aj intuitívne myslenie, kde sa ukázalo, rovnako ako v predošlých výskumoch, že intuitívnosť sa spája s paranormalitou a tiež, že sa intuitívne myslenie častejšie vyskytovalo u ženského pohlavia (Lindeman & Aarnio, 2005). Brotherton a French (2014) tiež naznačujú, že ľudia so silnejšou vierou v konšpiračné presvedčenia častejšie podľahnú klamom v porovnaní s ľuďmi, ktorí sú viac skeptickí voči týmto presvedčeniam.

Analytický štýl myslenia a analytické schopnosti však nemusia byť jediné kognitívne prediktory, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri formovaní správnych záverov a robení informovaných rozhodnutí. Mnohé aspekty vedeckej gramotnosti sa tiež javia byť veľmi dôležité preto, aby sme nepodliehali epistemologicky nepodloženým presvedčeniam. Výskum Kuhnovej (2001) ukázal, že existuje vzťah medzi epistemologicky nepodloženými presvedčeniami a kvalitou argumentačných schopností jedinca, ktoré tiež tvoria dôležitú časť vedeckej gramotnosti. Čím vyššiu argumentačnú schopnosť jedinec má, tým nižšia dôvera v epistemologicky nepodložené presvedčenia sa u neho prejavuje. Taktiež sa preukázalo, že epistemologické presvedčenia vplývajú na spôsob využívania intelektuálnych schopností a získavania nových vedomostí. Výsledky výskumu Čavojovej, Šrola a Jurkoviča (2019) poskytujú dôkazy o tom, že schopnosť vedeckého myslenia je dôležitým faktorom pri „ochrane" pred podliehaním epistemologicky nepodlo-

ženým presvedčeniam a pri zlepšení rozhodovacích procesov medzi nevedeckou populáciou. Výsledky zároveň poukazujú na to, že práve vedecké myslenie sa javí byť lepším prediktorom nepodložených presvedčení ako vyššie uvedené analytické myslenie.

1.2. Vedecké myslenie

Vedecké myslenie je časťou jednej z 3 zložiek vedeckej gramotnosti (Miller, 1983). Prvá, základná, je potreba mať určité množstvo základných vedomostí. Druhá, potrebná aby jedinec mohol byť vedecky gramotný, je nutnosť poznať základy vedeckej metodológie. V neposlednom rade je potrebné, aby človek rozumel všeobecne procesu, akým sa veda „robí". Konkrétne je vedecké myslenie časťou druhej zložky vedeckej gramotnosti a zahŕňa mnoho kognitívnych operácií, ktoré ľudia uplatňujú taktiež v každodennom živote, teda v nevedeckých doménach. Takýmito sú napríklad procesy ako indukcia, dedukcia, analógia, kauzálne uvažovanie a rôzne iné druhy riešenia problémov (Dunbar & Fugelsang, 2005).

O vedeckom myslení môžeme rozprávať v rôznych formách - ako riešenie problému, ako testovanie hypotéz, kauzálne myslenie, induktívne či deduktívne myslenie a iné. Vedecky mysliaci študenti by mali vedieť vytvárať rozličné závery a taktiež by mali byť schopní si overiť ich spoľahlivosť (Dunn et al., 2008). Vedecké myslenie je užšie špecifikovaná časť kritického myslenia (Dowd et al., 2018). Zimmerman (2007) naznačila, že vedecké myslenie zahŕňa komplexný súbor kognitívnych či metakognitívnych schopností, ktorých upevnenie a rozvoj vyžaduje značné množstvo učenia, precvičovania a zdokonaľovania sa.

Zo spomenutého vyplýva, že zdokonaľovanie vedeckého myslenia u študentov je, najmä v dnešnej dobe, veľmi dôležitým prvkom a malo by byť zahrnuté aj do výučby. Študenti, ktorí sa zúčastňujú viacej teoretických výuk, majú nižšiu tendenciu vyjadrovať dôveru vo pseudovedecké výroky v porovnaní so študentmi, ktorí sa zúčastňujú iba praktických kurzov. Významnejšia korelácia počtu navštevovania vedeckých kurzov a názormi na pseudovedu sa preukázala najmä pri študentoch, ktorí navštevovali tri alebo viacej prírodovedných kurzov v porovnaní s takými, ktorí nenavštevovali žiadne (Lundstrôm & Jakobsson, 2009). Taktiež autorky skúmajúce paranormálne presvedčenia dospeli k zisteniu, že študenti vysokých škôl (vyššieho stupňa) boli menej náchylní k poverčivosti v porovnaní s odbornými školami, čo môže byť výsledkom vyššieho analytického myslenia. Študenti medicíny a psychológie boli menej náchylní k poverčivosti v porovnaní so študentmi pedagogiky a teológie. Taktiež počet rokov štúdia mierne negatívne koreloval s touto vierou (Lindeman & Aarnio, 2005). Z predošlých výskumov vyplýva, že kognitívne schopnosti a podliehanie epistemologicky nepodloženým presvedčeniam závisia od štruktúry štúdia. Aj zo štúdie od Betschovej a Kunza (2008) vyplýva finálne tvrdenie, že opätovné využívanie určitého kognitívneho štýlu časom privádza daného človeka k vytvoreniu si silnej a fixnej preferencie daného štýlu. Keďže rozdielne odbory majú aj rozdielne osnovy, témy, zadania a spôsoby riešenia úloh, je pravdepodobné, že študenti týchto rôznych odborov si vďaka stráveniu troch a viac rokov na určitej škole vytvoria prevažujúci kognitívny štýl riešenia problémov. Vo výskume zoberajúcom sa študentmi vedeckých a nevedeckých odborov sa skúmal vplyv skúseností z akademického prostredia na myslenie. Napríklad, práca v laboratóriu vedie vedecké odbory, aby pohotovo navrhovali experimenty a aby sa radi učili. Taktiež sa kladie dôraz na pochybovanie a nedôverčivosť, čo vedie študentov k tomu, aby dôkladne zvažovali otázky aj odpovede. Štúdium nevedeckých odborov naopak vedie študentov k úvahám o otázkach týkajúcich sa sociálnej interakcie či osobných skúseností (Tsai, 1996). Na základe spomenutých výskumov a tvrdení sme sa rozhodli pre skúmanie daných dvoch, podľa nás signifikantne rozdielnych skupín, a to technických a spoločenskovedných odborov.

Ako vo svojom článku skonštatovala Wade (2008), téma kritického myslenia nie je iba nejakým výstrelkom. Stredné školy, vysoké školy aj univerzity vo všetkých krajinách posledné roky vyžadujú kurzy kritického myslenia alebo jeho integráciu do učebných osnov. „Ak by sme mohli povzbudiť študentov, aby odolali predčasným záverom, aby zvážili dôkazy, boli ochotní upraviť svoje viery tvárou v tvár protidôkazom, spochybniť obdržanú múdrosť a neustále sa pýtať otázky kým nedostanú lepšie odpovede a tolerovať aj určitú mieru neistoty- skrátka myslieť kriticky, potom urobíme svoju prácu dobre" (Wade, 2008, s.19).

Táto práca je zameraná na analýzu a skúmanie vzťahu vedeckého myslenia a konšpiračných, paranormálnych a pseudovedeckých presvedčení, ktoré sú hlavnými kategóriami epistemologicky nepodložených presvedčení. Taktiež sme do výskumu zaradili aj meranie kognitívnej reflexie u participantov, vzhľadom na to, že ide o ďalší aspekt racionálneho myslenia, ktorý je ľahko merateľný a vypovedá o racionálnom alebo intuitívnom myslení človeka. V neposlednom rade sme sa venovali porovnaniu výsledkov medzi študentmi dvoch odlišných vysokoškolských odborov, keďže technické a spoločenskovedné odbory sú signifikantne rozdielne druhy štúdia.

2. Výskumné metódy a materiály

2.1. Vzorka

Naša vzorka sa skladala zo 168 participantov, z čoho 53 % bolo mužov a 47 % bolo žien. Vek participantov sa pohyboval od 21 do 29 rokov (*M = 22.43, SD = 1.43*). Participanti boli študentmi viacerých vysokých škôl. Dotazník sme posielali priamo na fakulty s technickými či spoločenskovednými odbormi. Taktiež sme dotazník zdieľali aj širšej verejnosti prostredníctvom sociálnych sietí, s prosbou aby dotazník vypĺňali iba študenti s pre nás relevantným odborom a ročníkom. Navyše na prvej strane dotazníka musel každý participant zakliknúť svoj študijný odbor a ročník. V prípade nevyhovujúceho študijného odboru sme nerelevantných participantov vymazali. Konkrétne šlo o študentov 3., 4. a 5. ročníka, z čoho študenti 3. ročníka tvorili 55 %, 4. 23 % a 5. 22 %. Participantov sme následne rozdelili na 2 skupiny podľa študijného odboru, teda na skupinu technických a spoločenskovedných odborov. 95 študentov študovalo technický odbor (57 %) a 73 študentov študovalo spoločenskovedný odbor (43 %). Do skupiny technických odborov patrili najmä študenti informatiky, strojárstva, stavebníctva či matematiky. Do skupiny spoločenskovedných odborov patrili študenti oboru psychológie, práva, manažmentu či ekonómie. Participanti boli vyselektovaní tak, aby reprezentovali vzorku populácie vzdelávajúcich sa mladých ľudí na Slovensku. Je všeobecne známe, že na techniku sa hlási stále viac študentov, čo je pravdepodobne aj kvôli lepšiemu profesijnému uplatneniu po štúdiu. Štatistika od UNESCO ukazuje, že tendencia porovnateľného počtu absolventov technických odborov je dlhodobý. Od roku 1999 až do 2013 ani raz tento trend neklesol pod priemernú úroveň OECD (UNESCO, 2017). Odbory spoločenskovedných vied sú už dlho populárne, možno že aj vďaka nižšej náročnosti štúdia. Tieto dva odbory sú podľa nás relevantné pre výskum najmä kvôli zásadnej odlišnosti povahy štúdia. Keďže sme sa snažili dosiahnuť najrelevantnejšie výsledky, rozhodli sme sa taktiež pre nezahrnutie študentov 1. a 2. ročníka. Určitú úroveň vedeckého myslenia dosahujú študenti najmä počas vysokej školy vďaka štúdiu a preto sme sa rozhodli sa sústrediť iba na vyššie ročníky vysokých škôl.

2.2. Procedúra

Štúdia bola sprostredkovaná prostredníctvom online prieskumu použitím online dotazníka. Dotazník sme rozposlali na sociálne siete a taktiež na rôzne ročníkové emaily fakúlt viacerých univerzít. Celkovo sme dáta zbierali približne mesiac, konkrétne počas Októbra a Decembra 2020. Online dotazník sa delil na 3 časti, pričom každú tvoril jeden zo spomínaných testov. Taktiež obsahoval otázky zisťujúce odbor, ročník, pohlavie a vek participantov. Všetky 3 časti participanti vyplnili na jeden krát. Vyplnenie dotazníka trvalo približne 15 minút a bolo anonymné aj dobrovoľné. Výsledky sme analyzovali pomocou štatistického programu SPSS a Jamovi a zisťovali sme deskriptívnu analýzu vzorky, reliabilitu škál, koreláciu premenných a komparáciu výsledkov technických a spoločenskovedných odborov. Spearmanova korelácia bola použitá z dôvodu nedodržanej normality rozloženia dát. Rovnako keďže normalita rozloženia nebola dodržaná, na analýzu rozdielov medzi odbormi bol použitý Mann-Whitneyho U test.

2.3. Materiály

2.3.1. Škála vedeckého myslenia (SRS)

Vedecké myslenie sme merali použitím Škály Vedeckého Myslenia/uvažovania (SRS) od Drummond & Fischhoff (2015). My sme použili 11 položkovú verziu preloženú do slovenčiny od Čavojovej (2019). Táto škála meria porozumenie základných prvkov vedeckej metódy. Skladá sa z 11 položiek, každú zameranú na jeden metodologický princíp: dvojitá zaslepenosť, kauzalita, ekologická validita, vmedzerené premenné, konštruktová validita, kontrolná skupina, história, maturácia (obe špecifické prípady chýbajúcej kontrolnej skupiny), randomizácia, reliabilita, a zaujatosť odpovede. Položky sú koncipované ako krátke príbehy o výskumoch, na konci ktorých je tvrdenie o danom výskume. (Napríklad: PRÍBEH - Výskumník zistí, že v slovenských mestách s väčšími parkami žije menej ohrozených druhov zvierat. TVRDENIE - Tieto údaje naznačujú, že keď zväčšíme plochu parku v slovenských mestách, tak znížime počet ohrozených druhov.) Následne si respondent vyberá, či je tvrdenie pravdivé alebo nepravdivé. Skóre škály sa vypočítalo súčtom správnych odpovedí participantov na daných 11 položiek.

2.3.2. Test kognitívnej reflexie (CRT)

Kognitívnu reflexiu sme merali pomocou Testu Kognitívnej Reflexie (CRT) od Frederick (2005). Táto je Slovensku taktiež používaná v slovenskom jazyku, napríklad u Šrola (2015). Použili sme skrátenú verziu 3-položkovú, ktorá, ako sa ukázalo, má relatívne dostačujúcu vnútornú konzistenciu s Cronbachovou alfou 0,65, prihliadajúc na fakt, že sa skladá iba z 3 položiek. Položky obsahujú 3 jednoduché otázky a respondent napíše svoju krátku odpoveď číslom. (Napríklad: Ak trvá 3 ľuďom 3 hodiny, aby vyrobili 3 veci, ako dlho by trvalo 10 ľuďom, aby vyrobili 10 vecí?) Skóre škály sa vypočítalo súčtom správnych odpovedí participantov.

2.3.3. Škála epistemologicky nepodložených presvedčení

Podliehanie epistemologicky nepodloženým presvedčeniam sme sa rozhodli merať použitím Škály Epistemologicky Nepodložených Presvedčení od Halamu (2018). Táto škála sa skladá z 18 položiek, ktoré sú koncipované ako krátke tvrdenia, z ktorých 6 skúma dôveru v konšpiračné presvedčenia (napríklad: Farmaceutický priemysel kvôli finančnému zisku z chemoterapie zatajuje existenciu účinného lieku na rakovinu.), 6 v pseudovedecké presvedčenia (napríklad: Globálne otepľovanie v skutočnosti neexistuje, je to vedecký mýtus.) a 6 v paranormálne presvedčenia (napríklad: Existencia duchov a strašidiel nie je výmysel, ale má reálny základ.). 18 položiek bolo zmixovaných do náhodného poradia. Respondentova úloha bola odpovedať na tvrdenia prostredníctvom 5 stupnicovej Likertovej škály, v ktorej vyjadruje svoj postoj k tvrdeniu, nakoľko mu verí alebo nie (1=vôbec nesúhlasím; 5=úplne súhlasím). Priemerné skóre sa vypočítalo na základe všetkých 18 položiek, pričom čím vyššie skóre participant dosiahol, tým mal vyššiu dôveru v nepodložené presvedčenia.

Tab. 1: Reliabilita použitých nástrojov

	Študijný odbor	***M***	***SD***	***Cronbachova alfa***
Epistemologicky nepodložené presvedčenia	*spoločenskovedný*	*39.25*	*14.1*	*.91*
	technický	*31.56*	*10.1*	
Vedecké myslenie	*spoločenskovedný*	*7.58*	*1.83*	*.57*
	technický	*8.54*	*2.15*	
Kognitívna reflexia	*spoločenskovedný*	*1.58*	*1.16*	*.65*
	technický	*2.52*	*1.05*	

3. Výsledky

Výsledky korelačnej analýzy ukázali, že existuje štatisticky významný pozitívny stredne silný vzťah medzi vedeckým myslením a kognitívnou reflexiou (*rs* = 0.35) a negatívny stredne silný vzťah medzi vedeckým myslením a ENP (*rs* = -0.44) a kognitívnou reflexiou a ENP (*rs* = -0.28).

Keďže škála ENP merala 3 rôzne druhy presvedčení (konšpiračné, pseudovedecké, paranormálne), rozhodli sme sa aj pre koreláciu medzi týmito podskupinami premenných. Z korelačnej analýzy vyplýva, že medzi všetkými konšpiračnými, pseudovedeckými aj paranormálnymi presvedčeniami existuje významný pozitívny silný vzťah. Medzi konšpiračnými a pseudovedeckými presvedčeniami (*rs* = 0.73), medzi konšpiračnými a paranormálnymi presvedčeniami (*rs* = 0.66) a medzi pseudovedeckými a paranormálnymi presvedčeniami (*rs* = 0.68).

Tab. 2: Spearmanove korelácie medzi premennými

		VM	CRT	ENP	K_total	P_total	PAR_total
VM	r_s	—					
	p	—					
CRT	r_s	0.352	—				
	p	<.001	—				
ENP	r_s	-0.442	-0.280	—			
	p	<.001	<.001	—			
K_total	r_s	-0.387	-0.233	0.888	—		
	p	<.001	0.002	<.001	—		
P_total	r_s	-0.388	-0.231	0.880	0.727	—	
	p	<.001	0.003	<.001	<.001	—	
PAR_total	r_s	-0.392	-0.290	0.891	0.657	0.679	—
	p	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	—

** ENP = epistemologicky nepodložené presvedčenia, VM = vedecké myslenie, CRT = kognitívna reflexia*

***K = konšpiračné presvedčenia, P = pseudovedecké presvedčenia, PAR = paranormálne presvedčenia*

Môžeme konštatovať, že respondenti spoločenskovedných odborov reportovali vyššiu dôveru v epistemologicky nepodložené presvedčenia (M = 39.25) v porovnaní s technickými odbormi (M = 32.56). Taktiež sa preukázala v jednotlivých odpovediach väčšia variabilita, o čom svedčí smerodajná odchýlka spoločenskovedných (SD = 14.1) a technických (SD = 10.1) odborov. Vedecké myslenie sa reportovalo mierne vyššie u technických odborov (M = 8.54) ako u spoločenskovedných (M = 7.58). Smerodajná odchýlka je u technických odborov (SD = 2.15) a u spoločenskovedných odborov (SD = 1.83). Úroveň kognitívnej reflexie bola taktiež vyššia u technických odborov (M = 2.52) v porovnaní so spoločenskovednými (M = 1.58). Smerodajná odchýlka je u spoločenskovedných odborov (SD = 1.16) a u technických (SD = 1.1).

Výsledky ukazujú, že signifikantné rozdiely medzi študijnými odbormi sa preukázali vo všetkých skúmaných premenných. V ENP dosahovali študenti spoločenskovedných odborov vyššie skóre v porovnaní s technickými. Pri VM a CRT dosahovali naopak vyššie skóre technické odbory.

Tab. 3: Mann-Whitneyho U test- Analýza rozdielov medzi odbormi

	Odbor	N	MR	U	p	r
ENP	Spoločenskovedný	73	99.47	2374.500	< .001	0.27
	Technický	95	72.99			
VM	Spoločenskovedný	73	68.44	2295.000	< .001	0.30
	Technický	95	96.84			
CRT	Spoločenskovedný	72	63.60	1951.500	< .001	0.40
	Technický	95	99.46			

4. Diskusia

V tejto štúdii sme skúmali vzťah medzi vedeckým myslením, kognitívnou reflexiou a epistemologicky nepodloženými presvedčeniami. Tiež sme výsledky porovnali medzi dvoma skupinami študijných odborov, medzi spoločenskovednými a technickými odbormi. Výsledky potvrdili naše očakávania, že úroveň vedeckého myslenia a kognitívnej reflexie negatívne korelujú s podliehaním epistemologicky nepodloženým presvedčeniam. Taktiež sa potvrdilo, že študenti technických odborov majú lepšie rozvinuté vedecké myslenie a kognitívnu reflexiu, a menej podliehajú epistemologicky nepodloženým presvedčeniam v porovnaní so spoločenskovednými odbormi. Potvrdila sa aj pozitívna korelačná analýza vedeckého myslenia a kognitívnej reflexie.

V prvom rade sme vykonali korelačnú analýzu škál (Tabuľka 2), ktorej výsledky ukazujú, že štatisticky pozitívne medzi sebou koreluje vedecké myslenie a kognitívna reflexia, negatívne vedecké myslenie a podliehanie epistemologicky nepodloženým pre-

svedčeniam, a taktiež kognitívna reflexia. Drummond a Fischhoff (2015) zistili, že jedinci s vyšším SRS skóre (vedecké myslenie) majú častejšie presvedčenia v súlade so spomenutým vedeckým konsenzom, a že taktiež lepšie fungujú v úlohách vyžadujúcich analýzu vedeckých informácii. V tomto zistení nás utvrdzuje aj štúdia od Čavojovej a kol. (2019), ktorej výsledky poskytujú empirický dôkaz, že schopnosť vedeckého myslenia patrí medzi významné faktory ochrany pred epistemologicky nepodloženými presvedčeniami. Výsledky od Lindeman a kol. (2008) naznačujú, že veriaci a skeptici sa od seba neodlišujú spôsobom akým chápu skutočnosti, ale skôr v úrovni schopnosti určovať presnú pravdu o porušení hlavných základných poznatkov. Výskumy ukazujú, že existuje veľmi jasný vzťah medzi epistemologickými presvedčeniami a kvalitnou argumentačných schopností jedinca (Kuhn, 2001). Z našich výsledkov, ktoré sú v súlade s druhými štúdiami venujúcimi sa tejto téme, vyplýva, že participanti, ktorí dosahujú vyššie skóre v teste vedeckého myslenia a kognitívnej reflexie, zároveň preukazujú nižšiu mieru podliehania epistemologicky nepodloženým presvedčeniam.

Korelačná analýza medzi danými troma skupinami ENP ukázala pozitívny vzťah medzi premennými. Goertzel (1994) prišiel k záveru, že v čím viac nepodloženým teóriam jedinec verí, tým je väčší predpoklad, že uverí aj ďalšej novej- „účastníci, ktorí podporovali jeden typ epistemologicky nepodloženej viery mali tendenciu podporovať aj ostatné“ (Lobato et al., 2014, s.622). Podobne podliehanie konšpiračným teóriám tiež silne predikuje podliehanie ďalším typom nepodložených presvedčení, ako napríklad viery v mágiu a pod. (Darwin et al., 2011; Lobato et al., 2014). Aj keď sa jednotlivé nepodložené presvedčenia výrazne líšia svojím obsahom, na základe predošlých výskumov môžeme hovoriť o určitej všeobecnej tendencii ku podliehaniu epistemologicky nepodloženým presvedčeniam.

Z výsledkov vzišlo (Tabuľka 3), že študenti spoločenskovedných odborov preukazujú vyššiu tendenciu podliehať ENP v porovnaní s technickými odbormi. Naopak, technické odbory skórovali lepšie v testoch zameraných na vedecké myslenie a kognitívnu reflexiu, v porovnaní so spoločenskovedne zameranými študentmi. Tento rozdiel spôsobený študijným oborom by mohol byť spôsobený napríklad kognitívnym štýlom študentov, čo potvrdzuje výskum Šrola (2015) ktorý zistil, že študenti technických zameraní preukazujú silnú preferenciu deliberácie a naopak študenti humanitných odborov majú sklon k intuícii. Výsledky nášho výskumu sa zhodujú s predošlými výskumami a vyplýva z nich, že študenti technických odborov majú lepšie vyvinuté vedecké myslenie a kognitívnu reflexiu. Naopak, študenti venujúci sa spoločenskovedným odborom, podliehajú vo vyššej miere epistemologicky nepodloženým presvedčeniam. Čím môže byť tento rozdiel spôsobený? Betschová a Kunz (2008) majú názor, že opätovné využívanie určitej kognitívnej stratégie časom privádza daného človeka k vytvoreniu si silnej a fixnej preferencie daného štýlu. Odlišné študijné odbory kladú rozdielne požiadavky na to, či problémy a úlohy, s ktorými sa ľudia stretávajú, majú byť lúštené a riešené pomocou použitia dôkladnej analýzy alebo obracaním sa na intuíciu a emocionálnu stránku myslenia. Je pravdepodobné, že študenti rozličných odborov si po čase navyknú využívať určité kognitívne štýly, napríklad intuitívne alebo deliberatívne, ktoré neskôr aj uprednostňujú pri riešení problémov (Šrol, 2015). Podľa výskumu Betschovej (2008) však majú ľudia tiež tendenciu vyhľadávať prostredie, ktoré viac vyhovuje ich preferovanému kognitívnemu štýlu. Takže sa dá očakávať, že študenti s väčšou preferenciou analytického myslenia si budú častejšie vyberať študijné odbory, kde svoje analytické myslenie lepšie uplatnia. Takže je dôvod si myslieť, že obidva tieto faktory zohrávajú úlohu a nevieme povedať, či je štruktúra toho štúdia hlavným faktorom. Taktiež je pravdepodobné, že nie všetky odbory poskytujú výuku vedeckej metodológie. Pre ďalší výskum by bolo určite zaujímavé sa pozrieť aj na to, do akej miery školy vôbec poskytujú tento typ výuky.

Jednou z limitácií výskumu je sprostredkovanie výskumu prostredníctvom online dotazníka, keďže medzi všeobecne známe limity dotazníkov patrí aj nízka dôveryhodnosť odpovedí pri anonymných dotazníkoch. Reálny bol aj nezáujem zo strany participantov vzhľadom na nemotivovanosť participantov, keďže sa jednalo o dotazníky a za účasť sme neponúkali odmeny. Ďalším limitom by mohlo byť použitie skrátenej verzie Testu Kognitívnej Reflexie od Frederick (2005), ktorý mal, podobne ako Škála vedeckého myslenia (Drummond & Fischhoff, 2015), pomerne nízku reliabilitu. Limitom mohla byť tiež kategorizácia študijných odborov medzi spoločenskovedné a technické, keďže existuje mnoho rôznych delení a niektoré odbory bolo náročné priradiť do jednej zo spomínaných kategórii. Aj napriek spomenutým limitom ale veríme, že výsledky nášho výskumu sú užitočné. Môžu byť nápomocné napríklad v edukačnom kontexte slovenských škôl, pre učiteľov či profesorov, keďže sa jedná o efektívny nástroj zvyšovania vedeckého myslenia a možného zníženia ENP. Treba si uvedomiť, že dnes je naozaj dôležité učiť mladú generáciu analytickému a kritickému mysleniu, vyhodnocovaniu dôveryhodných či nedôveryhodných správ.

Bibliografia:

Aarnio, K., & Lindeman, M. (2005). Paranormal beliefs, education, and thinking styles. *Personality and Individual Differences*, 39(7), pp.1227-1236.

Amoruso, M., Anello, D., Auletta, V., Cerulli, R., Ferraioli, D. and Raiconi, A. (2020). Contrasting the Spread of Misinformation in Online Social Networks. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 69, pp.847-879.

Bahna, V. (2015). Kognitívny a evolučný kontext šírenia konšpiračných teórií. *Slovenský národopis*. 63(3). 195-206.

Bašnáková, J. & Čavojová, V. (2018). Sú Vedci „Vedecky Gramotní"? Čo Je Vedecká Gramotnosť A Ako Ju Merať. In Pinterová, I. & Výrost, J. (Eds), *Sociálne procesy a osobnosť 2018, Zborník príspevkov*. (50-57). Košice: Spoločenskovedný ústav CSPV SAV.

Beins, C. D. (2008). Why We Believe: Fostering Critical Thought and Scientific Literacy in Research Methods. In Dunn, D. S., Halonen, J. S. & Smith, R. A. (Eds), *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices* (pp.198-210). Singapur : Wiley-Blackwell.

Betsch, C. (2008). Chronic Preferences for Intuition and Deliberation in Decision Making: Lessons Learned About Intuition from an Individual Differences Approach. In H. Plessner, C. Betsch, & T. Betsch (Eds.), Intuition in Judgment and Decision Making (pp. 231–248). London: Taylor & Francis.

Betsch, C., & Kunz, J. J. (2008). Individual Strategy Preferences and Decisional Fit. *Journal of Behavioral Decision Making*, 21(5), 532–555.

Brotherton, R., & French, C. C. (2014). Belief in conspiracy theories and susceptibility to the conjunction fallacy. Applied Cognitive Psychology, 28(2), 238-248.

Byford, J. (2011). Conspiracy theories: A critical introduction. In *Conspiracy Theories: A Critical Introduction*. https://doi.org/10.1057/9780230349216

Čavojová, V. (2016). Vedecké intuície a vedecká gramotnosť u slovenských stredoškolákov. In M. Vavrečka, O. Bečev, M. Hoffmann, & K. Štěpánová (Eds.), *Kognice a umělý život* (pp. 19–22). Telč: ČVUT v Praze.

Čavojová, V., Šrol, J. & Ballová Mikušková, E. (2020). How scientific reasoning correlates with health-related beliefs and behaviors during the COVID-19 pandemic? *Journal of Health Psychology*, Advance online publication. https://doi.org/10.1177/1359105320962266

Čavojová, V., Šrol, J. & Jurkovič, M. (2019). Why should we try to think like scientists? Scientific reasoning and susceptibility to epistemically suspect beliefs and cognitive biases. *Applied Cognitive Psychology* 34(1) 85-95. https://doi.org/ 10.1002/acp.3595

Darwin, H., Neave, N., & Holmes, J. (2011). Belief in conspiracy theories. The role of paranormal belief, paranoid ideation and schizotypy. *Personality and Individual Differences*, 50(8), 1289–1293. https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.02.027

Dowd, J. E., Thompson, R. J., Schiff, L. A., & Reynolds, J. A. (2018). Understanding the Complex Relationship between Critical Thinking and Science Reasoning among Undergraduate Thesis Writers. *CBE—Life Sciences Education*, 17(1), ar4. doi:10.1187/cbe.17-03-0052

Drummond, C., & Fischhoff, B. (2015). Development and Validation of the Scientific Reasoning Scale. *Journal of Behavioral Decision Making*, 30(1), 26-38 . https://doi.org/10.1002/bdm.1906

Dunn, D. S., Halonen, J. S. & Smith, R. A. (2008). *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices*. Singapur: Wiley-Blackwell.

Dunbar, K. & Fugelsang, J. (2005). Scientific Thinking and Reasoning. In Holyoak, K. J. & Morrison R. G. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (p. 705). Cambridge University Press.

Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. Journal of Economic Perspectives, 19(4), 25-42. https://doi.org/10.1257/08953300577 5196732

Goertzel, T. (1994). Belief in conspiracy theories. Political Psychology. 15(4). 731-742.

Genovese, J. E. C. (2005). Paranormal beliefs, schizotypy, and thinking styles among teachers and future teachers. *Personality and Individual Differences,* 39(1), 93–102. https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.008

Halama, P. Konštrukcia A Psychometrické Vlastnosti Škály Epistemologicky Nepodložených Presvedčení. In Pinterová, I. & Výrost, J. (Eds). *Sociálne procesy a osobnosť 2018, Zborník príspevkov*. (124-134). Košice: Spoločenskovedný ústav CSPV SAV.

Jurkovič, M. (2015). *Individuálno-psychologické charakteristiky konšpiračného teoretika*. Slovenský národopis, 63, 224-232.

Jurkovič, M. (2016). Dôvera a nedôvera vo vedecké a nevedecké informácie. In M. Vavrečka, O. Bečev, M. Hoffmann & K. Štěpánová (Eds.), *Kognice a umělý život* XVI. 73-77. ČUVT, Praha.

Kuhn, D. (2001). How do people know? *Psychological Science*, 12(1), 1-8.

Lindeman, M., & Aarnio, K. (2007). Superstitious, magical, and paranormal beliefs: An integrative model. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 731–744. doi:10.1016/j.jrp.2006.06.009

Lindeman, M., Cederstrom, S., Simola, P., Simula, A., Ollikainen, S., & RIEKKI, T. (2008). Sentences with core knowledge violations increase the size of N400 among paranormal believers. *Cortex*, 44(10), 1307–1315. doi:10.1016/j.cortex.2007.07.010

Lobato E., Mendoza, J., Sims, V., & Chin, M. (2014). Examining the relationship between conspiracy theories, paranormal beliefs, and pseudoscience acceptance among a university population. *Applied Cognitive Psychology*, 28(5), 617-625.

Lundström, M. & Jakobsson, A. (2009) Students' Ideas Regarding Science and Pseudo-science in Relation to the Human Body and Health. Nordina. 5(1). 1-15. https://doi.org/10.5617/nordina.279

Martin, M. (1994). Pseudoscience, the paranormal, and science education. *Science and Education*, 3(4), 357–371. doi:10.1007/bf00488452

Miller, J. D. (1983). Scientific Literacy: A Conceptual and Empirical Review. *Daedalus*, 112(2), 29–48. https://doi.org/10.2307/20024852

Šimalčík, M., Turcsányi, R.Q., Kironská, L., & Sedláková, R. (2020) Slovak public opinion on China in the age of COVID-19: Caught between values and conspiracies. Central European Institute of Asian Studies. https://ceias.eu/survey-europeans-views--of-china-in-the-age-of-covid-19/

Šrol, J. (2015). Porovnanie kognitívnych štýlov vysokoškolských študentov. *Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií*. Univerzita Komenského v Bratislave. Vol 5.

Swami, V., Voracek, M., Stieger, S., Tran, U. S., & Furnham, A. (2014). Analytic thinking reduces belief in conspiracy theories. *Cognition*, 133(3), 572–585. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.08.006

Tsai, C.-C. (1996). The "Qualitative" Differences in Problem-Solving Procedures and Thinking Structures Between Science and Nonscience Majors. *School Science and Mathematics*, 96(6), 283–289. doi:10.1111/j.1949-8594.1996.tb15837.x

Tsai, C. Y., Shein, P. P., Jack, B. M., Wu, K. C., Chou, C. Y., Wu, Y. Y., Liu, C. J., Chiu, H. L., Hung, J. F., Chao, D., & Huang, T. C. (2012). Effects of Exposure to Pseudoscientific Television Programs upon Taiwanese Citizens' Pseudoscientific Beliefs. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 2(2), 175–194. https://doi.org/10.1080/21548455.2011.610132

UNESCO. (2017). *Education: Distribution of tertiary graduates by field of study*. Dostupné
na: http://bit.ly/2n9HAgV

Wade, C. (2008). Critical Thinking: Needed Now More Than Ever. In Dunn, D. S., Halonen, J. S. & Smith, R. A. (Eds.), *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices*. (pp.11-23). Singapur: Wiley-Blackwell.

Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), 172–223. https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001

ZA SIEDMIMI HOAXAMI ALEBO O TROJHLAVOM FAKE NEWS

ONCE UPON A HOAX, OR ABOUT A THREE-HEADED FAKE NEWS

Kristína BLAŽEKOVÁ

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Katedra školskej pedagogiky PdF TRUNI, Slovenská republika, kristina.blazekova@tvu.sk

Jana FÚSKOVÁ

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Katedra školskej pedagogiky PdF TRUNI, Slovenská republika, fuskova@gmail.com

Abstrakt: *Dezinformácie, fake news a hoaxy patria k negatívnym fenoménom súčasnosti. Ale nie sú až takým novodobým javom, ako si mnohí z nás myslia. Využívali ich už dávne kultúry a jedným z typických takýchto naratívov je prezentovanie neúplných, jednostranných, či vedome zmanipulovaných informácií. Príspevok analyzuje spôsoby, akými naratívy dokážu manipulovať u čitateľa jeho vnímaním príbehu a ako jednotlivé ich prvky mediujú hodnotenie motivácie a charakteru postáv, ktoré v ňom vystupujú. Cieľom je poukázať na skutočnosť, že jednoduchou úpravou vedeckých výsledkov, záverov, expertíz alebo dejinných reálií, je možné manipulovať čitateľom a ovplyvňovať jeho postoje a správanie.*

Kľúčové slová: *hoax; fake news; dezinformácie; príbehy; storytelling; dáta ako príbehy*

Abstract: *Disinformation, fake news and hoaxes are a negative phenomenon of the present. But they are not as new as many of us might think. They've been known and used since ancient cultures and one of the typical narratives is presenting incomplete, one-sided, or intentionally manipulated information. This article is an analysis of ways, in which narratives can manipulate readers perception of the story and in which individual components of these narratives can mediate ones evaluation of motives and specifics of of individual characters. Our goal is to point to the fact, that by an simple adaptation of scientific results, expertise or historic facts, it is possible to manipulate the reader and affect his/hers attitudes and behavior.*

Key words: *hoax; fake news; disinformation; stories; storytelling; data storytelling*

1. Sú fake news dobré príbehy?

Nikto sa nerozhodol na základe čísla. Všetci potrebujeme príbehy.
Daniel Kahneman

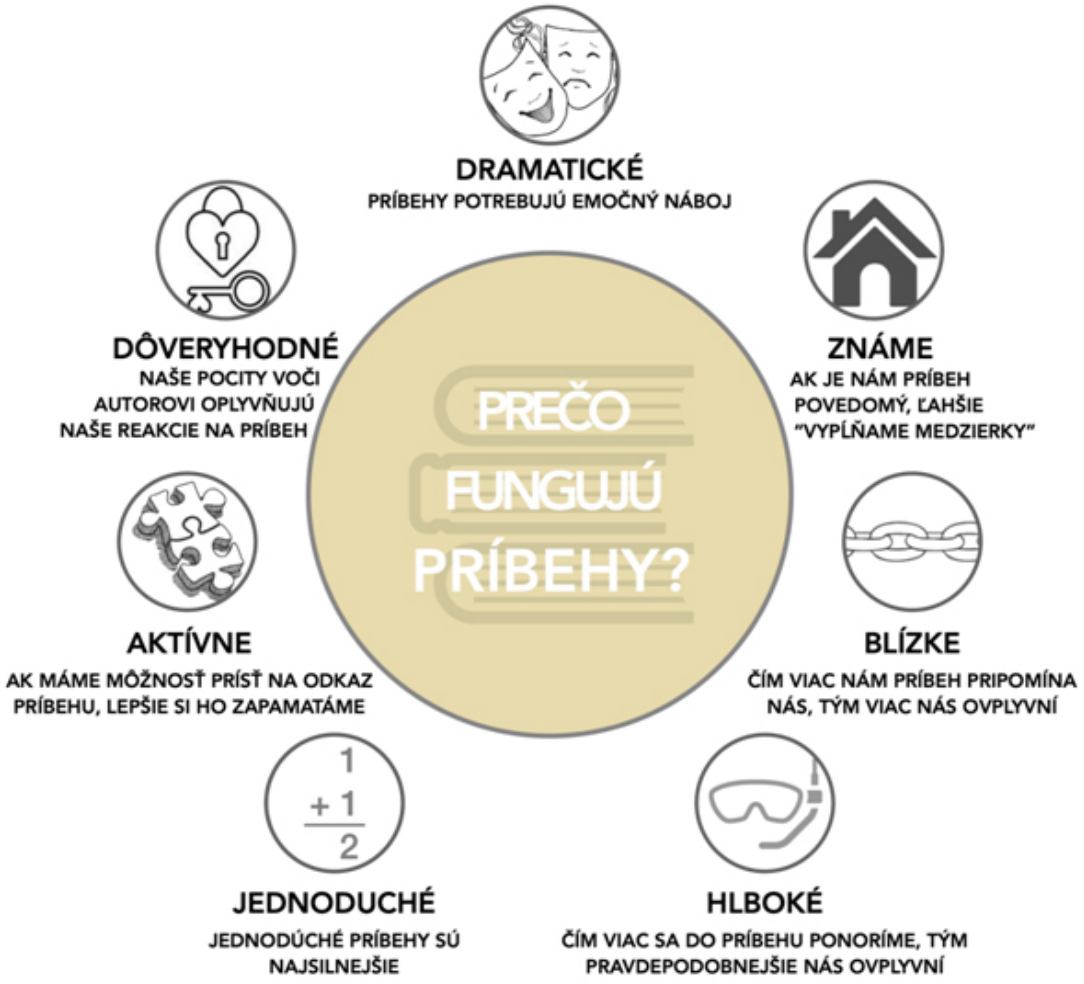
Príbehy patria medzi najstaršie prvky ľudskej komunikácie. V tom najtradičnejšom poňatí ide o akúsi ústnu tradíciu, ktorá je sprostredkovaná osobne. Dnes už však storytelling, teda rozprávanie príbehov, vnímame oveľa rozmanitejšie a komplexnejšie, či už ide o verbálnu, alebo o grafickú formu tvorby naratívov (Lewis, 2011).

Wright (2009) píše, že príbehy naprieč všetkými médiami a žánrami majú spoločné štyri základné elementy, ktoré dokážu ovplyvniť to, akým spôsobom v nás ten-ktorý konkrétny príbeh zarezonuje – dej, postavu, prostredie a jazyk. Čím viac sa s niektorou postavou príbehu dokážeme stotožniť, vytvoriť si k nej určitý „vzťah", tým lepšie dokážeme tento príbeh, či jeho posolstvo, prijať (Caverero, 2000). Ďalším dôležitým faktorom je to, nakoľko je pre nás zrozumiteľný kontext príbehu – nemusí ísť pri tom nevyhnutne o to, aby nám bol dôverne známy, stačí, že si o ňom na základe príbehu dokážeme vytvoriť jasnú predstavu a tým mu lepšie porozumieme.

Storytelling sa stal špecifickou disciplínou v rámci komunikovania informácií. Informácie a dáta sú pre nás totiž zrozumiteľnejšie a tiež i ľahšie zapamätateľné práve vtedy, ak sú súčasťou určitého príbehu. Príbehy sú pre náš mozog ľahšie spracovateľné. Už od

detstva sme totiž pripravovaní na to, aby sme dokázali rozoznávať príbehy tak, ako rozoznávame farby, či tvary. Už v 60. rokoch sa vo výskume objavovali príbehové naratívy v skúmaní percepcie a až po súčasnosť sa potvrdzuje, že pre náš mozog sú príbehy komplexnejšími podnetmi, než akými sú fakty – informácie mozog spracúva špecifickými centrami, zatiaľ čo pri príbehoch sú aktívne nielen kognitívne, ale i afektívne centrá a zapája sa i naša predstavivosť (Merleau-Ponty, 1962; Young & Saver, 2001; či Hendry, 2007 a iní). Gottschall (2012) na základe výsledkov neuropsychologického výskumu uvádza, že ľudia počas REM fáz spánku snívajú živé, príbehové sny a celkovo približne až 6 rokov počas života trávi ľudská myseľ tým, že spontánne vytvára naratívy. Príbehy môžu meniť naše správanie, ovplyvňovať naše rozhodovanie a dokážu to efektívnejšie, než dáta (Caverero, 2000; Kearney, 2002).

Obr. 1: Základné atribúty naratívu/príbehu, facilitujúce jeho funkčnosť droj: Fúsková, 2021)



Aby bol príbeh funkčný, môže byť facilitovaný viacerými atribútmi (ako vidíme vyššie na obrázku 1). Funkčnosť príbehu predstavujú práve vlastnosti, akými sú jeho dôveryhodnosť, možnosť uchopenia, či blízkosť. Ak príbehu rozumieme, je pre nás blízky (či už kultúrne, obsahovo, geograficky), stotožňujeme sa s ním a považujeme ho za dôveryhodný, potom má takýto naratív oveľa vyšší potenciál nás ovplyvniť.

Pulizzi (2012) dokonca nazýva storytelling novým marketingom. Storytelling ako stratégia (nielen predaja, ale i budovania značky) sa začal vyvíjať ako reakcia na prudkú fragmentáciu médií - bolo potrebné vytvárať rozličné kanály, prostredníctvom ktorých značka môže komunikovať. Práve takáto stratégia - stratégia komunikovania určitého príbehu/naratívu značky zákazníkom - je dnes jedným z hlavných spôsobov oslovovania a udržiavania zákazníkov. Vo všetkých oblastiach môžeme nájsť takzvané love brands (lovemarks) - Roberts (2005) hovorí o značkách/spoločnostiach, ktoré svojím príbehom natoľko oslovujú svojich zákazníkov, že tí sú im dlhoročne verní, odpúšťajú im chyby, hlboko danej značke dôverujú a preferujú ju a sú aj vďaka nim „imúnni“ voči zvyšovaniu cien značkou (medzi príklady patria napríklad značky Apple, Nutella, Haribo, Coca-cola...).

Storytelling však dostáva nové využitie nielen v marketingu. Pri markantnom rozvoji digitálnych technológií a ich globalizácii pomocou sociálnych sietí, vidíme obrovskú silu naratívov pri šírení rôznych informácií. Nemožno však vždy hovoriť o informáciách vysokej kvality. V súčasnej dobe sa základným motívom šírenia informácií namiesto pravdivosti stáva ich povrchová „páčivosť". Táto schopnosť zapáčiť sa a osloviť recipienta (i skrz emócie) obsahom, či formou, je základným predpokladom „klikateľnosti". Klikateľnosť, alebo inak vlastnosť informácie (fotografie, správy, videá...), vďaka ktorej ju čitateľ bude konzumovať, je následne jedným zo základných faktorov pre fungovanie algoritmov vyhľadávania podobných informácií. Zjednodušene, vyhľadávacie algoritmy (na základe ktorých fungujú napríklad YouTube, Google, TikTok, Facebook) vyhodnotia lákavú správu, na ktorú klikne viac ľudí, ako relevantnejšiu a poskytujú ju ďalej širšiemu spektru používateľov. Tieto skutočnosti nám naznačujú, že v dnešnej dobe (najmä v prostredí online médií) nejde ani tak o to, aby boli prezentované relevantné a objektívne fakty, ale o pritiahnutie čo najväčšieho počtu sledovateľov a originálne, či emočne ladené príbehy sú na to ideálnym prostriedkom.

O tom, že príbehy vyhrávajú nad vedeckými výsledkami a štatistikami, svedčí aj množstvo šíriacich sa hoaxov, konšpiračných teórií a falošných správ, pretože nudným dátam a informáciám dávajú emóciami nabitý a zaujímavý príbeh. Rôzne dezinformácie nás podľa Vosoughiho, Roya & Arala (2018) priťahujú najmä svojím inovatívnym štýlom a originalitou spracovania, ktoré sa výrazne odlišujú od „nudných" dát. Podľa spomínaných autorov majú tieto atribúty za následok i to, že rôzne zavádzajúce správy sa šíria virálne – a to až 6x rýchlejšie, než pravdivé správy. Ako naznačujú viaceré výskumy (napr. Martel, Pennycook & Rand, 2020, Ghanem, Rosso & Rangel, 2018), sú to práve emócie, ktoré zohrávajú významnú úlohu pri zavádzaní čitateľa. Producenti a šíritelia dezinformácií často využívajú práve to, že ľudia sú priťahovaní príbehmi a uprednostňujú ich pred „suchými" faktmi a tvrdými dátami. Dezinformácie preto môžu mať formu rôznych subjektívnych výpovedí a skúseností, s osobnými detailmi a apelom na emócie, ktoré napĺňajú atribúty zrozumiteľnosti, blízkosti a známosti - tým sa pre nás stávajú atraktívnejšími a dôveryhodnejšími. V týchto charakteristikách môžeme nachádzať i najvýraznejšie prieniky medzi príbehmi a falošnými správami – oboje nás totiž dokáže zaujať a ovplyvniť tým viac, čím výraznejšie sa nám snažia poskytnúť pútavý dej a zápletku, dobrých a zlých hrdinov (s ktorými sa ideálne vieme stotožniť), či čím výraznejšie pôsobia na naše pocity.

2. Metóda

Vo výskume sme sa zamerali na kvantitatívne preskúmavanie spôsobov, akými ľudia vnímajú naratív - ako do ich hodnotení vstupujú figúry postáv a pozadie príbehu a či toto hodnotenie môže byť mediované (manipulované) doplňujúcimi informáciami. Chceli sme teda zistiť, ako ľudia hodnotia jednoduché príbehy (naratívy), či a akým spôsobom sa toto hodnotenie môže meniť po jednoduchom doplnení niektorých informácií. Týmto spôsobom sú totižto častokrát z pravdivých informácií vytvárané falošné správy - či už ide o amatérske zjednodušenia výsledkov vedeckého výskumu, alebo vedomú a premyslenú manipuláciu konzumentmi informácií.

Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou, ktorej hlavným cieľom bolo identifikovať spôsoby hodnotenia príbehu respondentmi a preskúmavali sme taktiež vybrané faktory (demografické a prvky osobnej histórie respondentov), o ktorých sa na základe analyzovanej literatúry domnievame, že by mohli mediovať hodnotenie respondentov.

2.1. Výskumná metóda

Ako základný naratívny prvok sme použili príbeh s názvom Abigail's Tale (tento možno nájsť v mnohých jazykových verziách a i pod inými názvami - napríklad The Alligator River Story - a je často využívaný vo vzdelávaní a výskume). Tento príbeh sme z anglickej verzie preložili do slovenského jazyka, pričom sme kultúrne adekvátne preložili i reálie (ako napríklad mená postáv). K príbehu sme vytvorili viacero doplňujúcich informácií, ktoré na rôznych úrovniach významnosti menili charakter a motiváciu hlavných postáv príbehu. Celé predkladané znenie príbehu môžete vidieť na obrázku 2.

Obr. 2: Naratív použitý vo výskume

Na náprotivných brehoch rozbúrenej a nebezpečnej rieky žili dvaja ľudia: na východe **Mária** a na západe **Béla**. Boli do seba zamilovaní a často si vraveli, že sa raz vezmú. Mária si jedného dňa uvedomila, že už bez Bélu nedokáže žiť a rozhodla sa prekonať rieku. Išla teda za **Štefanom**, o ktorom vedela, že má loď a požiadala ho, aby ju previezol na druhú stranu. Štefan jej prisľúbil pomoc za podmienky, že s ním strávi nastávajúcu noc. Mária ale chcela vycestovať hneď, preto sa obrátila s prosbou na **Helmuta**, ktorý mal loď tiež. Ten ju však odmietol s tým, že je to jej problém a on jej nepomôže. Vrátila sa teda za Štefanom a strávila s ním noc. Tak ako Štefan sľúbil, hneď na svitaní ju bezpečne dopravil na druhý breh. Po príchode sa Mária a Béla srdcervúco zvítali, avšak Béla jej povedal, že si ju nemôže vziať za ženu a odišiel. Užialená Mária išla za **Ibrahimom** a vyrozprávala mu svoj príbeh. Ten sa zaprisahal, že Máriu pomsti.

(Zdroj:autorský preklad Abigail's Tale)

Respondenti boli oslovovaní pomocou online dotazníka, ktorý okrem základného príbehu a 5 doplňujúcich informácií (o motivácii/stave postáv) obsahoval i základné demografické údaje (pohlavie, vek, lokalita, informácie o súrodencoch) a informácie o subjektívnych skúsenostiach s neverou a jej poňatie respondentmi. Predpokladali sme totiž, že napríklad osobná skúsenosť s neverou môže priamo mediovať hodnotenie postáv, ktoré sa jej dopúšťajú (v pozitívnom i negatívnom zmysle stotožnenia sa), prípadne, že iným vstupujúcim faktorom môže byť rodinná konštelácia respondenta.

Úlohou respondentov teda bolo v online dotazníku jednotlivé postavy opakovane usporadúvať od tej, ktorá je podľa nich najlepšia, po tú najhoršiu. Respondenti celkovo vykonali individuálne 6 triedení - 1. po prečítaní originálneho príbehu (obrázok 2) a ďalšie po prečítaní každej doplňujúcej informácie.

Doplňujúce informácie

- Štefan je Máriin ujo. So svojou vratkou loďkou sa bál vyplávať do tmy a preto chcel, aby s ním Mária prečkala noc v stane a za svitania vyrazili.
- Béla má manželku a polročnú dcérku, románik s Máriou si začal počas služobnej cesty v čase, kedy jeho manželka bola tehotná. Márii tvrdil, že sa rozvádza.
- Helmut je Bélov najlepší kamarát, ktorý nechcel, aby Mária Bélu doma prekvapila.
- Mária po celý čas vedela, že Béla je ženatý.
- Ibrahim je Máriin starší brat, zachovať česť rodiny a postarať sa o svojich blízkych je zmyslom jeho života.

2.2. Výskumný súbor

Celkovo sa výskumu zúčastnilo 107 respondentov, ktorí úplne vyplnili dotazník (výskum bol realizovaný v mesiacoch január-február 2021). Vo výskumnom súbore mali prevahu ženy, s podielom 71,7% (3 respondenti odmietli uviesť pohlavie). Veková štruktúra súboru bola v intervale <14, 68> rokov, priemer 30,64 roka, medián 29 rokov, štandardná odchýlka 11,13 roka. Respondenti pochádzali zo všetkých krajov Slovenska (10,4% žije v súčasnosti v zahraničí), najviac boli v súbore zastúpení obyvatelia Bratislavského (36,8%), Trenčianskeho (23,6%) a Nitrianskeho kraja (12,3%). Iba 9 respondentov uviedlo, že nemá žiadneho súrodenca (8,5%) a 22,7% respondentov má viac ako jedného súrodenca.

Za veriacich sa označilo 51,9% respondentov, 35,8% sa označilo ako neveriaci/neveriaca a 12,3% označilo odpoveď neviem alebo nechcem odpovedať. Keď mali respondenti označiť nakoľko silné je toto ich (náboženské) presvedčenie - nakoľko silne sú presvedčení o svojej viere, či o tom, že neveria - až 38,7% označilo extrémne presvedčenie na úrovni 9, resp. 10 (z jedenásťbodovej škály

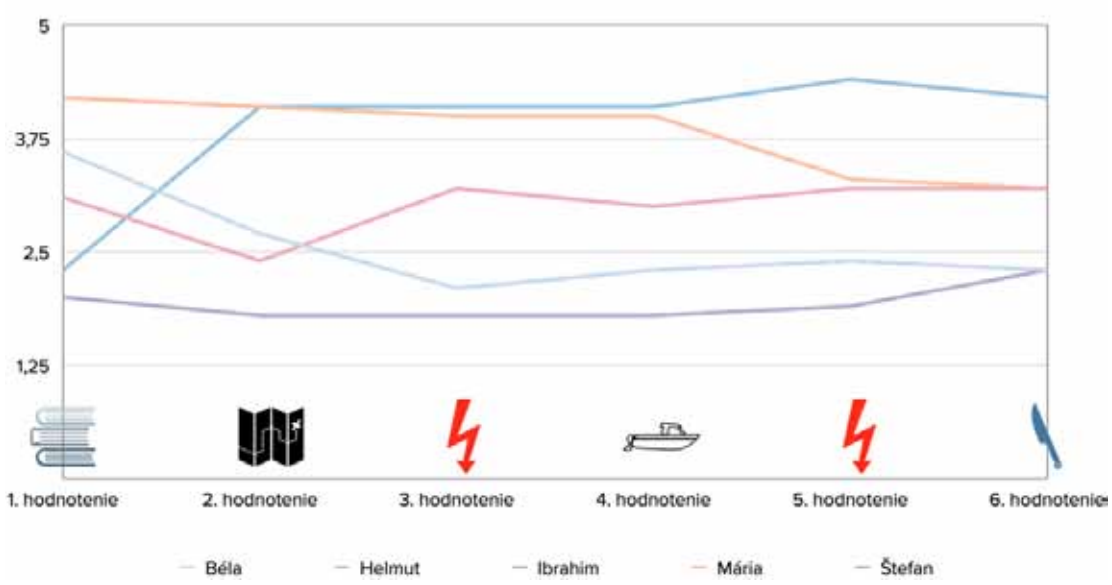
0-10), pričom v priemere respondenti označovali hodnotu 7 (z 0-10). Iba 8, 6% respondentov označilo veľmi slabú silu svojho presvedčenia na úrovni 0 resp. 1.

3. Výsledky

Pri spracovaní výsledkov sme okrem deskriptívnej štatistiky využívali po overení normality súboru neparametrické testovanie korelácií (Spearmanov koeficient). Všetky štatistické analýzy boli realizované v programe SPSS, vo verzii 26.0.

Respondenti hodnotili postavy najprv po prečítaní originálneho príbehu a následne po každej novo prezentovanej informácii opätovne hodnotili postavy na 5 bodovej stupnici od „najlepšej“ po „najhoršiu“. V Grafe číslo 1 vidíme, ako sa hodnotenie jednotlivých postáv menilo počas výskumu. Ako relatívne stabilne hodnotené postavy sa ukázali postavy Helmuta a Ibrahima - u týchto prišlo len k veľmi miernym posunom v hodnotení v rozmedzí 0,5 bodu. Tieto mierne posuny sa však javia, že vychádzajú ako dôvažok hodnotení iných postáv. Výraznejšie posuny, avšak nie signifikantné, nachádzame u postáv Márie a Bélu. Hodnotenie Márie sa pohybovalo v intervale <1,86, 2,99>, pričom štandardná odchýlka bola najviac 1,298 bodu. Táto postava zaznamenala negatívny posun v hodnotení o 1,13 bodu. U Bélu sa jednotlivé hodnotenia nachádzali v intervale <2,38; 3,99>, štandardná odchýlka maximálne 1,13 bodu, čo je negatívny posun v hodnotení celkovo o 1,61 bodu. Signifikantný posun (pozitívny) sa preukázal len u jednej postavy - Štefana (p=0,025) - hodnotenia tejto postavy sa pohybovali v intervale <3,76; 1,58>, pri štandardnej odchýlke najviac 1,09. U Štefana teda prišlo k pozitívnemu posunu o 2,18 bodu.

Graf 1: Ako sa menilo hodnotenie jednotlivých postáv

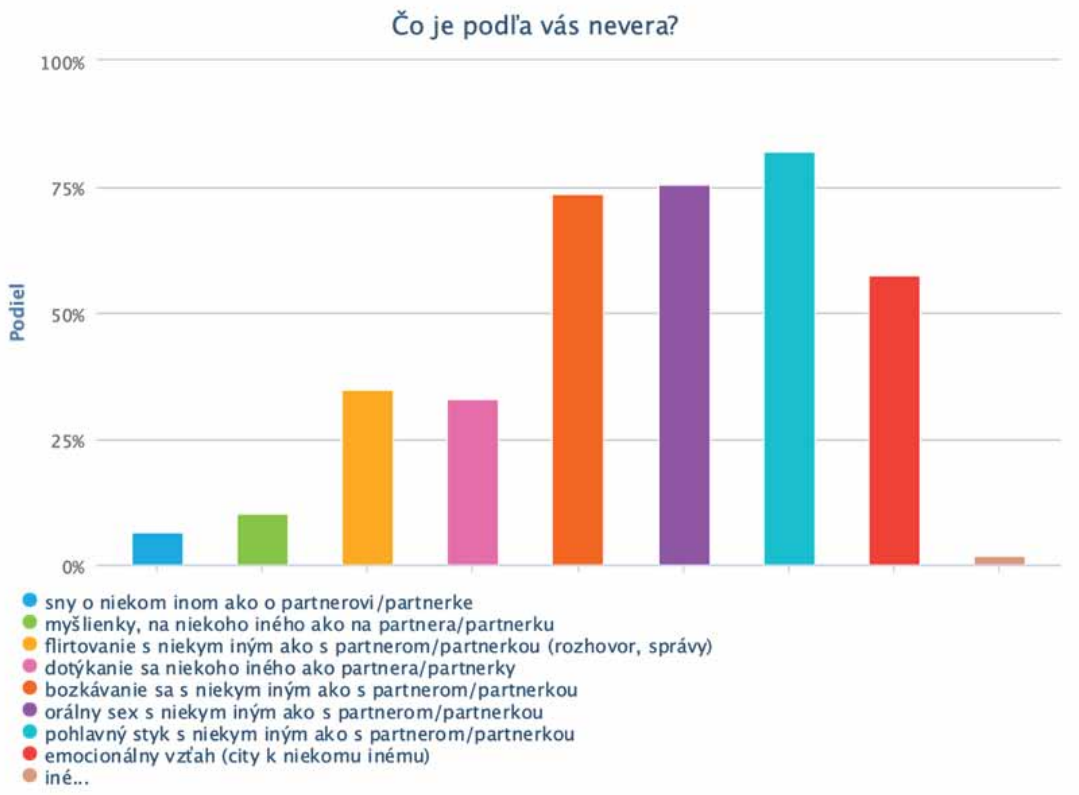


Jednotlivé hodnotenia sme korelovali s ďalšími premennými, pomocou Spearmanovho koeficientu, nepreukázala sa však žiadna významná korelácia s premennými, ako sú vek respondentov, predchádzajúce skúsenosti s neverou, reprezentácia pojmu nevera, dokonca sa nám nepotvrdila ani predpokladaná korelácia hodnotenia Ibrahima s tým, či respondent má súrodenca (brata). Z hľadiska toho, čo u respondentov reprezentuje neveru, sme identifikovali (graf 2) ako najzreteľnejší prejav nevery explicitný pohlavný styk mimo partnerstva, tento je jedným z 3 najvýznamnejších znakov nevery. Ako najvýznamnejšie reprezentácie nevery respondenti uvádzali priame, fyzické prejavy, pričom emočný vzťah mimo partnerstva považuje za neveru významne menej respondentov, než sexuálny kontakt. Dvaja respondenti uviedli odpoveď „iné“, pričom obaja zhodne označili ako „iné“ vzájomné odcudzenie sa a stratu dôvery medzi partnermi.

Až 34% respondentov v dotazníku uviedlo, že boli svojmu partnerovi/partnerke niekedy neverní, pričom 9,4% uvádza, že išlo o neveru opakovanú. Tieto predchádzajúce skúsenosti však nezohrávali úlohu, priamo nekorelovali pri hodnotení postáv, ktoré sa nevery dopustili v príbehu.

Zdá sa teda, že signalizovaná „blízkosť“ príbehu, teda to, že sa respondent na základe predchádzajúcej skúsenosti dokáže stotožniť s postavou/naratívom, nie je sama o sebe znakom, ktorý by signifikantne medioval hodnotenie.

Graf 2: Ako respondenti subjektívne objektifikujú neveru



Ostáva teda otáznym, či je potrebné spojenie viacerých „atribútov príbehu“, ako sú uvedené na obrázku 1, alebo či je prítomnosť i osamotených atribútov dostatočná a pri odpovediach a hodnotení respondentmi sa výraznejšie prejavila potreba sociálne žiadúceho správania - to je v našom kontexte odsúdenie a stále čiastočná tabuizácia nevery.

4. Diskusia

V realizovanom výskume sme sa snažili zistiť, ako respondenti hodnotia informácie poskytované formou príbehu a či/ako sa toto hodnotenie môže meniť na základe jednoduchých informácií, ktoré postupne dopĺňali kontext tohto príbehu.

Nami zistené výsledky naznačujú, že respondenti už po prvej doplnkovej informácii menili svoj úsudok o jednotlivých postavách i o viac ako jednu pozíciu, pozitívnym i negatívnym smerom. Niektoré postavy (Helmut - kamarát, Ibrahim - brat) si udržiavali počas všetkých hodnotení relatívne stabilné hodnotenie, čo môže byť spôsobené tým, že v príbehu zohrávali menej významnú úlohu, resp. boli spomenuté iba raz, čo v respondentoch mohlo rezonovať menej než postavy, na ktorých konanie, či motívy, bolo odkazované viackrát. Špecifickejšiu úlohu zohrávali postavy Márie a Štefana. Iným vysvetlením môže byť i kultúrny kontext nášho výskumu - predovšetkým u postavy Ibrahima - kde je násilie (ktoré by v iných kultúrach bolo nábožensky/kultúrne adekvátne) neospravedlniteľné za akýchkoľvek okolností.

Najvýraznejší posun v hodnotení (o viac ako jednu pozíciu smerom k pozitívnejšiemu hodnoteniu) sme mohli zaznamenať pri postave Štefana. Hoci táto informácia nebola v príbehu explicitne vyjadrená, formulácia vety v znení *„Štefan jej prisľúbil pomoc za podmienky, že s ním strávi nastávajúcu noc“* nesie v sebe v našom kultúrnom kontexte implicitný sexuálny podtext. Najpravdepodobnejšie táto skutočnosť je príčinou toho, že po prečítaní originálneho príbehu bol v prvom hodnotení práve Štefan označovaný

za najnegatívnejšiu postavu príbehu. Výsledky nasledovných hodnotení nám ukazujú, že až po doplňujúcej informácii, v ktorej bol odhalený príbuzenský vzťah medzi Štefanom a Máriou, teda že nešlo o sexuálny kontext, ale o akúsi obavu o bezpečie rodinného príslušníka, Štefan postúpil na pozitívnejšie hodnotené pozície v celkovom poradí. Práve takýto štýl komunikácie, kedy nie sú použité objektívne fakty, ale len akési náznaky pracujúce s predstavivosťou, či predsudkami čitateľa, bývajú často využívané i pri tvorbe rôznych zavádzajúcich, či falošných správ. Preukazuje sa, že i implicitné náznaky konania, či motivácie postáv, dramaticky vplývajú na hodnotenie a posudzovanie príbehu.

Naopak, postave Márie od začiatku príbehu neboli pripisované žiadne negatívne atribúty, pôsobila ako zamilovaná žena, ktorej bolo zo strany Bélu nespravodlivo ublížené. To pravdepodobne spôsobilo, že až do odhalenia doplňujúcej informácie o jej vedomosti o tom, že Béla je ženatý, figurovala u väčšiny respondentov ako najpozitívnejšie hodnotená postava.

Jednotlivé zmeny hodnotení po prezentovaní doplňujúcich informácií vnímame ako metaforické v prirovnaní so spôsobom, akým ľudia často vyhodnocujú informácie, ktoré konzumujú v prostredí médií a so spôsobom, akým si vytvárajú úsudky o nich. Často si totiž tvoria závery a úsudky už na základe stručných a neúplných informácií, ktoré sú im prezentované, pričom existuje pravdepodobnosť, že po dohľadaní kontextu by sa tieto ich závery mohli - či už mierne, alebo signifikantne - zmeniť. Naše správanie sa vo vzťahu k vyhľadávaniu informácií však podľa viacerých výskumov naznačuje, že nemáme záujem po doplňujúcich informáciách pátrať. Prieskum platformy SISTRIX (2020) ukázal, že 28,5% používateľov vyhľadávača Google sa uspokojí hneď s prvým ponúknutým výsledkom, k poslednému, desiatemu odkazu na prvej strane, sa dostane iba približne 2,5% používateľov.

Iné výskumy používateľov online médií vo vzťahu k informáciám ukazujú, že približne 60% ľudí si dokonca prečíta len titulky k článkom (Gabielkov, Ramachandran, Chaintreau & Legout, 2016), ktoré nemusia dostatočne vypovedať o obsahu samotného článku, či poskytovať všetky relevantné údaje.

Súčasná doba z hľadiska povahy prezentovaných a preferovaných informácií býva označovaná ako doba postfaktuálna, či postpravdivá (postfactual, post-truth era). Tento pojem charakterizuje stav, kedy emócie, manipulácia a alternatíva zohrávajú v prijímaní a dôverovaní informáciám významnejšiu úlohu, než objektívne fakty. Tieto falošné správy však nie sú úplne nepravdivé, je potrebné, aby boli založené aspoň čiastočne na faktoch, či pozorovateľných javoch. Práve jemné nuansy, náznaky a implicitne vyjadrené pohnútky jednotlivých postáv, značne formujú úspech falošných správ.

Tento typ výskumu má ambíciu byť sondou do problematiky výskumu toho, ako je pomocou storytellingu v úlohe komunikačného nástroja možné prezentovať kvalitné informácie, ktoré sú postavené na dátach, vedeckých záveroch, či dôkazoch s rovnakou viralitou a konzumovateľnosťou, akej sa tešia falošné správy. Jasným limitom tejto štúdie je relatívne malá výskumná vzorka, ktorá hodnotila špecifický príbeh, pričom v nasledujúcich výskumoch by bolo vhodné zvoliť nielen viaceré príbehy, ale i randomizovať doplňujúce informácie, ktoré sú respondentom predkladané. V zmysle kvalitatívneho smerovania výskumu je relevantné prebádavať sociálne reprezentácie vstupujúce do hodnotenia a samotný proces hodnotenia. Hodnotenie príbehov by malo spočívať nielen v škálovaní postáv, ale i v širšom diapazóne vnímaných atribútov hodnotenia postáv, v zmysle sympatií, príbuznosti, či napríklad blízkosti.

5. Záver

Zvolená metóda storytellingu bola využitá ako paralela k šíreniu falošných a zavádzajúcich správ, ktoré je pre dnešnú dobu typické a tieto správy majú často práve formu jednoduchého, na emócie apelujúceho príbehu, ktorý je pre bežného konzumenta atraktívnejší a prijateľnejší, než objektívne fakty. Táto štúdia si kládla za cieľ preskúmať, akým spôsobom jednotlivci hodnotia postavy príbehu na základe ich konania a ako sa toto hodnotenie môže meniť po prezentovaní doplnkových informácií o každej z nich. Zistili sme, že k výrazným posunom v hodnotení obomi smermi, teda k lepšiemu, i horšiemu, môže dochádzať už pri poskytnutí jedinej dodatočnej informácie, pričom na toto hodnotenie nemá vplyv predchádzajúca skúsenosť s popisovanými javmi (nevera), či individuálnymi premennými (súrodenci, vek).

POĎAKOVANIE/DEDIKÁCIA PROJEKTU

Ďakujeme respondentom a respondentkám, ktorí sa vo výskume zúčastnili.

„V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.“

LITERATÚRA

Cavarero, A. (2000). *Relating narratives: Storytelling and selfhood*. New York, NY: Routledge.

Gabielkov, M., Ramachandran, A., Chaintreau, A., Legout, A. (2016) *Social Clicks: What and Who Gets Read on Twitter?* ACM SIGMETRICS / IFIP Performance 2016, Jun 2016, Antibes Juan-les-Pins, France. ffhal-01281190f

Ghanem, B., Rosso, P., Rangel, F. (2018) An Emotional Analysis of False Information in Social Media and News Articles. 1, získané 1. augusta 2018 z https://doi.org/10.1145/1122445.1122456

Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. 272 strán, Houghton Mifflin Harcourt: San Diego USA, ISBN 978-054739140

Hendry, P.M. (2007). The future of narrative. Qualitative Inquiry, 13, 487-498.

Kearney, R. (2002). *On stories: Thinking in action*. New York, NY: Routledge.

Lewis, P. J. (2011). Storytelling as Research/Research as Storytelling In *Qualitative Inquiry,* Volume: 17 issue: 6, page(s): 505-510, First Published June 17, 2011. Získané 20. januára 2021 z https://doi.org/10.1177/1077 800411409883

Martel, C., Pennycook, G., Rand, D.G. Reliance on emotion promotes belief in fake news. In *Cogn. Research* 5, 47 (2020). Získané 20. decembra 2021 z https://doi.org/10.1186/s41235-020-00252-3

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.) London, UK: Routledge & Kegan Paul.

Pulizzi, J. The Rise of Storytelling as the New Marketing. In *Publishing Research Quaterly* 28, 116–123 (2012). Získané 20. decembra 2020 z https://doi.org/10.1007/s12109-012-9264-5

Roberts, K. (2005) *Lovemarks. The Future Beyond Brands*. PowerHouse Books: NY, 248 strán, ISBN: 978-1576872703

Sistrix (online). *Why (almost) everything you knew about Google CTR is no longer valid*. (online) Získané 20. januára 2021 z https://www.sistrix.com/blog/why-almost-everything-you-knew-about-google-ctr-is-no-longer-valid

Vosoughi, S., Roy, D., Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. In *Science*, 359, 1146–1151.

Wright, A. (2009) *Storytelling with Children*. Oxford University Press UK. 200 strán, ISBN 978-0194425810

Young, K. , & Saver, J.L. (2001). The neurology of narrative. In *SubStance: A review of theory and literary criticism*, 30 (1&2), 72-84.

ZISŤOVANIE VZÁJOMNEJ SPOJITOSTI A ROZDIELOV MEDZI POHLAVIAMI V PRIAMYCH FORMÁCH SEBAPOŠKODZOVANIA A SEBAHODNOTENIA U ADOLESCENTOV

DISCOVERING THE MUTUAL CONNECTION AND DIFFERENCIES BETWEEN GENDERS IN DIRECT FORMS OF SELF-HARM AND SELF-EVALUATION AT TEENAGERS

Dominika DOKTOROVÁ

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra psychológie, Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika, email: dominika.doktorova@ucm.sk

Veronika KALIVODOVÁ

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra psychológie, Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika, email: nika.kalivodova@gmail.com

Abstrakt: Práca je zameraná na problematiku priameho sebapoškodzovania u adolescentov v závislosti od sebahodnotenia. Zisťujeme, či medzi chlapcami a dievčatami existujú štatisticky významné rozdiely v sebapoškodzovaní a sebahodnotení. Na účely nášho výskumu sme využili dotazníkovú výskumnú metódu. Náš výskum obsahuje dáta od 140 respondentov vo vekovom rozpätí 15 až 18 rokov v pohlaví muž a žena. Na zistenie výskytu priamej formy sebapoškodzovania u adolescentov sme použili dotazník Self-Harm Inventory (SHI). Na zistenie sebahodnotenia u respondentov bol použitý dotazník Roosenbergová škála. V práci sme zistili, že medzi pohlaviami neexistujú štatisticky významné rozdiely v sebapoškodzovaní a sebahodnotení medzi chlapcami a dievčatami. Medzi sebapoškodzovaním a sebahodnotením sme zistili štatisticky významný vzťah v negatívnom smere.

Kľúčové slová: sebapoškodzovanie; adolescencia; vzájomné konexie; sebahodnotenie; medzipohlavné rozdiely.

Abstract: This work is focused on issue about direct self-harm at teenagers depending on self-evaluation. We investigate whether there exist statistically significant differencies between boys and girls, considering self-harm and self-evaluation. We used the questionnaire method to aim that. Our survey includes data from 140 respondents aged from 15 to 18 years-old, men and women. To discover the existence of direct form of self-harm and self-evaluation at teenagers we used the questionnaire Self--Harm Inventory (SHI). For the self-harm revealing at the respondents we used the Roosenberg scale questionnaire. We found out, that between the genders there do not exist statistically significant differences in self-harm and self-evaluation between boys and girls. Between the self-harm and self-evaluation we have discovered statistically important relationship in negative way.

Keywords: self-harm; adolescence; mutual connections; self-evaluation; intersex differences.

1. Úvod

Adolescencia je veľmi náročné obdobie po emocionálnej stránke. Z tohto faktu vyplýva, že nie je divom, prečo sa práve v tomto období vyskytuje vznik zámerného sebapoškodzovania alebo jeho vypuknutia. Societa.alebo verejnosť, vníma toto správanie ako snahu o upozornenie na seba, rebelantstvo (Szkanderová, 2017). Výskyt zámerného sebapoškodzovania je v tomto období najvyšší (Kriegelová, 2008). Alderman (1997) uvádza, že frekvencia zámerného sebapoškodzovania je vyššia k dvadsiatim rokom života a mizne okolo tridsiateho roku života. Platznerová (2009) uviedla, že jedinci, ktorí sasebapoškodzujú, majú limitovanú schopnosť rozhodovania sa a riešenia akýchkoľvek problémov. Platznerová (2009) takisto ako aj Kriegelová (2008) uvádzajú, že takýto jednotlivci často krát konajú bezmyšlienkovito a v závislosti od nálady, ktorú majú v určitej chvíli. Môžeme spozorovať kolísajúcu náladu alebo jej prudké zmeny, mnohokrát vyúsťujúce do podráždenia či depresie, znížené až nízke sebavedomie, prehnanú citlivosť, nezvládnutie impulzívnosti alebo až agresivitu. Podľa Démutha a Démuthovej (2019) v dospievaní sebapoškodzujúce správanie

v posledných časoch prešlo zmenami, ktoré zahrnuli tri hlavné oblasti, sú to komorbidita, prevalencia a formy sebapoškodzovania. Klonsky (2007) zadefinoval úmyselné sebapoškodzovanie ako zámerný čin, pri ktorom jednotlivec sám sebe zapríčiní fyzické zranenie, ale nedochádza k cieľu samovraždy či úmrtiu. Problematike hodnotenia a vnímania samého seba sa dnes pripisuje väčšia dôležitosť, úzko súvisí v kontexte so sebapoňatím, sebaúctou, sebaobrazom ako aj iné podobné pojmy, ktoré zahŕňajú emočné a kognitívne aspekty spojitosti k sebe (Halama & Biesčad, 2006). Podľa Maceka (2003) sú dievčatá v dospievajúcom veku častokrát nespokojné so svojím výzorom, či vzhľadom. Podľa Blatného a Plhákovej (2003) je negatívna strana prejavom nespokojnosti so sebou, ktorú osoba môže prežívať ako nízku sebadôveru alebo sebavedomie. Naopak pozitívna strana je prejav spokojnosti, ktorá je zobrazovaná u jednotlivca ako vyššia sebadôvera a väčšie sebavedomie (Blatný & Plháková, 2003). Boden a Horwood (2006) skúmali vo svojej štúdii vzťah sebahodnotenia a sebapoškodzovania, podľa ktorých sa sebahodnotenie spája s problémom v sexuálnej oblasti. Zistili, že úroveň sebahodnotenia v adolescencii má veľký vplyv na neskoršie rizikové správanie a taktiež tehotenstvo. Oktan (2017) svoj výskum zameral na odhalenie vzťahu medzi sebapoškodzujúcim správaním, obrazom tela a sebahodnotením adolescenta. Z výsledkov práce vyplýva, že u 118 študentov sa vyskytlo sebapoškodzujúce správanie so zníženým sebahodnotením a u 145 študentov sa nevyskytlo žiadne sebapoškodzujúce správanie. Oktan (2017) vo svojom závere skonštatoval, že medzi obrazom tela a sebahodnotením, existuje. významný vzťah u adolescentov, pričom sebaúcta. a obraz tela sa stali významným regresom sebapoškodzujucého konania. Zamerali sme sa na adolescentov na stredných školách (Bačíková, Hricová, & Orosová, 2018; Laye-Gindhu & Schonert-Reichl, 2005; Kling, Hyde, Showers, & Bushwell, 1999; Feingold, 1994).

1.1. Ciele výskumu a výskumné otázky

Hlavným cieľom našej práce je preskúmať priame formy sebapoškodzovania v závislosti od sebahodnotenia. Z hlavného cieľa nám teda vyplývajú čiastkové ciele:

- Zistiť výskyt priamych foriem sebapoškodzovania a sebahodnotenia adolescentov.
- Zistiť rozdiely v miere sebapoškodzovania u adolescentných chlapcov a dievčat.
- Zistiť mieru sebahodnotenia u adolescentných chlapcov a dievčat.
- Zistiť, či existuje spojitosť medzi sebahodnotením a mierou sebapoškodzovania u adolescentov.

Vzhľadom na ciele, ktoré sme si v našej práci stanovili, sme si zvolili niekoľko nasledovných výskumných otázok a hypotéz:

VO1: Existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni sebapoškodzovania u chlapcov a dievčat?

Na vytvorenie hypotézy H1 sme boli inšpirované štúdiami autorov(Bačíková, Hricová, & Orosová, 2018; Laye-Gindhu & Schonert-Reichl, 2005; Kling, Hyde, Showers, & Bushwell, 1999; Feingold, 1994), ktorípotvrdili že muži vykazujú vyššie globálne sebahodnotenie než ženy.

H1: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere sebahodnotenia medzi chlapcami a dievčatami v adolescencii.

K vytvoreniu hypotézy H2 nám pomohli štúdie autorov Oktan (2017), Hawton et al. (2002),Dougherty et al. (2009), Fliege et al. (2009), ktoré sa zamerali na vzťah medzi sebapoškodzovaním, obrazom tela a sebahodnotením u adolescentov.

H2: Medzi mierou priama forma sebapoškodzovania a sebahodnotenie existuje štatisticky významný vzťah v negatívnom smere.

2. Metódy

V rámci nášho výskumu, sme využili kvantitatívne spracovanie dát, ktoré nám poskytne hromadné ale aj detailné informácie o sebahodnotení adolescentov a tiež informácie, u ktorých sa vyskytuje sebapoškodzovanie. Výhodou v kvantitatívnom výskume je spoľahlivosť merania a pozorovania, skúmanie veľkej dátovej vzorky a presné meranie testovania hypotéz.

2.1. Výskumná stratégia

Na spracovanie dát sme použili štatistický program IBM SPSS Statistics 25, v ktorom sme ako prvé zistili, aké má rozloženie nami vybraný výskumný súbor (chlapcov a dievčat). Ďalším krokom sme skontrolovali test reliability prostredníctvom Cronbachovej alfy, kde výsledok mal vyjsť nad 0,7. Pre správne verifikovanie výskumných hypotéz, sme vykonali test normality, ktorý nám znázornil rovnomernosť alebo nerovnomernosť rozloženia. Na základe testu normality, sme z výsledných tabuliek mohli určiť, či budú použité parametrické alebo neparametrické testy.

2.2. Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 140 respondentov stredných škôl, kde ich rozloženie tvorilo 78 dievčat a 62 chlapcov. Vek respondentov bol od 15 až do 18 rokov, čo je obdobie adolescencie, na ktoré sme sa zamerali. Pätnásť ročných respondentov tvorilo 12,9 %, šestnásť ročných 25,7 %, sedemnásť ročných 37,1 % a osemnásť ročných 24,3 %, a ich priemerný vek bol 16,73. Výskumná vzorka respondentov bola získavaná zámerným výberom študentov, ktorí navštevovali strednú školu vo veku od 15 do 18 rokov. Zber dát prebehol prostredníctvom papierovej formy v dvoch po sebe idúcich dotazníkoch. Respondentov sme charakterizovali aj podľa rodinného stavu rodičov kde spolu žijúcich rodičov bolo 61,4 %, spolu nežijúcich bolo 24,3 % a iná situácia rodičov 14,3 %.

2.3. Meracie nástroje

V našej práci, sme na zistenie výskytu sebapoškodzovania a sebahodnotenia použili výskumnú batériu, ktorá pozostáva z dvoch po sebe idúcich dotazníkov.

Prvý dotazník Self-Harm Inventory (SHI) od autorov R. A. Sansone & L. A. Sansone (2010) zisťuje široké spektrum správania, ktoré podľa rôznych koncepcií môže byť definované ako forma sebapoškodzovania. Ide o sebahodnotiaci dotazník, ktorý obsahuje dvadsaťdva otázok sledujúcich prítomnosť jednotlivých foriem sebapoškodzujúceho správania a je určený k meraniu a posudzovaniu sebapoškodzovania dospievajúcej osoby. Respondenti mali za úlohu pri každej z otázok na štvorstupňovej škále zachytávajúcej frekvenciu výskytu konkrétneho správania (od „nikdy“ po „často“) uviesť výskyt sledovaného správania. V závislosti od odpovede boli respondentovi pridelené body v rozmedzí od 0 (nikdy) po 3 (často). V prípade, ak respondentom vyšlo v otázkach aspoň jedenkrát zriedka, pokračovali na doplňujúce otázky pre lepšie porozumenie ubližovaniu si.

Druhým dotazníkom je Roosenbergová škála sebahodnotenia (RSES), ktorá patrí medzi najrozšírenejšie metódy s dobrou reliabilitou. Je to desaťpoložková škála zameraná na vzťah samého seba k sebe. Táto škála obsahuje desať položiek. Naši respondenti mali za úlohu vyjadriť formou krúžkovania do dotazníku mieru súhlasu a nesúhlasu s každým tvrdením na štvorbodovej škále. Adolescenti krúžkovali na štvorbodovej stupnici Likertového typu, ktoré mali hodnotu od 1 do 4 (1 – úplne nesúhlasím, 2 – nesúhlasím, 3 – súhlasím, 4 – úplne súhlasím).

3. Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

Pred skórovaním dotazníkov a ich jednotlivých položiek, sme pre samotné overenie použili test reliability za pomoci Cronbachovej alfy.

Tab.1: Cronbachová alfa

Cronbachová alfa	
Dotazník Self-Harm Inventory	*0,923*
Rosenbergová škála	*0,893*

Ako môžeme vidieť z tabuľky 1 vyplýva hodnota Cronbachovej alfy, kde je znázornená u oboch samotných testov preukázateľne vyššia hodnota alfy ako je 0,8, čo nám naznačuje veľmi dobrú vnútornú. konzistenciu testov.

Vzhľadom na deskriptívny charakter výskumu znázorňujeme deskripciu skúmaných premenných, s ktorými budeme v rámci výskumných hypotéz a výskumných otázokpracovať. Deskripciu kardinálnych premenných uvádzame za účelom kvalitnejšieho posúdenia relevancie výsledkov vo výskume.

V tabuľke 2 sa nachádzajú deskriptívne charakteristiky sledovaných premenných, kde patria miery tvaru (šikmosť, špicatosť), miery variability (štandardná odchýlka), miery stredu (priemer, medián) a rozsah premenných (minimum, maximum).

Tab.2: Deskriptívna charakteristika sledovaných kardinálnych premenných

Premenné	*Min.*	*Max.*	*Medián*	*M*	*SD*	*Šikmosť*	*Špicatosť*
Sebapoškodzovanie	*6,00*	*110,00*	*81,0*	*78,00*	*20,73*	*-1,80*	*4,20*
Sebahodnotenie	*9,00*	*22,00*	*15,0*	*15,28*	*2,50*	*,116*	*,095*

Poznámka: Min. = minimum, Max. = maximum, M = priemer, SD= štandardná odchýlka

Na základe deskriptívneho vyhodnotenia sledovaných kardinálnych premenných bola priemerná hodnota premennej sebapoškodzovanie 78,00. Minimálna hodnota 6,00 a maximálna hodnota 110,00. V šikmosti bol výsledok -1,80 a špicatosti 4,20. V premennej sebahodnotenie sa priemerná hodnota nachádzala na 15,28. Jej minimálnou hodnotou bolo 9,00 a maximálnou 22,00. Šikmosť premennej dosahovala hodnotu ,116 a špicatosť ,095.

VO1: Existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni sebapoškodzovania u chlapcov a dievčat?

Na overenie vzťahu, resp. rozdielu premennej sebapoškodzovanie a sebahodnotenie u adolescentov, sme použili Kolmogorov – Smirnov test na overenie normality. Na základe výsledkov testu normality, potvrdzujeme, že premenné sebahodnotenie a sebapoškodzovanie majú normálne rozloženie. Na základe výsledku, použijeme parametrický test Independendent – Sample T-test. Výsledky zobrazujeme v tabuľke 3.

Tab.3: Výsledky parametrického testu premennej sebapoškodzovanie

Deskriptívne rozloženie premenných	*N*		*M*	*SD*
Sebapoškodzovanie	*Muž*	*62*	*70,66*	*25,64*
	Žena	*78*	*83,79*	*14,01*

Poznámka: N = početnosť, M = priemer, SD = štandardná odchýlka

Tab.4: Výsledky parametrického testu premennej sebapoškodzovanie

Levenov test homogenity variancií T-test rovnosti priemerov					
	F	*Sig.*	*t*	*df*	*Sig. (2-tailed)*
Sebapoškodzovanie	*3,43*	*,073*	*-1,905*	*32*	*,066*

Poznámka: F = sila rozptylu, Sig. = signifikancia, t = hodnota T-testu, df = stupeň voľnosti

Vo výslednej tabuľke 4 môžeme vidieť rozdiel medzi pohlaviami chlapec a dievča v premennej sebapoškodzovanie. Pri teste Independent Sample T-test je hodnota signifikancie homogenity variancií v premennej sebapoškodzovanie, je výsledok Sig. (signifikancie) vyššie ako 0,05 (p=,073). Pri premennej sebapoškodzovanie výsledok T-testu t=-1,905 a df=32 je výsledná hodnota Sig. > 0,05 (p=,066), z čoho nám vyplýva, že neexistuje štatisticky významný rozdiel medzi pohlavím chlapec a dievča v premennej sebapoškodzovanie.

H1: Predpokladáme, že existuje štatisticky významný rozdiel v miere sebahodnotenia medzi chlapcami a dievčatami v adolescencii.

Na základe overenia testovania normality usudzujeme, že premenná sebahodnotenie (buď v Kolmogorov-Smirnovom alebo v Shapiro-Wilkovom teste) má normálnu deskripciu a preto použijeme parametrický Independent - Sample T-test na zistenie, či existuje štatisticky významný rozdiel v miere sebahodnotenia medzi chlapcami a dievčatami v adolescencii. Výsledky uvádzame v tabuľke 5.

Tab.5: Overenie H1:Výsledky parametrického testu v premennej sebahodnotenie

	Chlapci		*Dievčatá*		*t*
	M	***SD***	***M***	***SD***	
Sebahodnotenie	*15,42*	*2,84*	*15,28*	*2,23*	*1,236*

Poznámka: M = priemer, SD =štandardná odchýlka, t = hodnota T-testu

Tab.6: Overenie H1:Výsledky parametrického testu v premennej sebahodnotenie

Independent Samples T-test					
	F	***Sig.***	***t***	***df***	***Sig (2-tailed)***
Sebahodnotenie	*1,236*	*,270*	*,385*	*56,104*	*,702*

Poznámka: F = sila rozptylu, Sig. = signifikancia, t= hodnota T-testu, df = stupeň voľnosti

Z výsledkov analýzy vyplýva, že priemerné skóre chlapcov (N =62) bolo 15,42, SD=2,84 a u dievčat (N =78) bol priemer 15,28, SD=2,23. Na základe T-testu hodnotíme, že rozdiel medzi chlapcami a dievčatami je malý. Konštatujeme, že štatistická analýza nepoukazuje na štatistický význam a teda neprijímame výskumnú hypotézu H1.

H2: Medzi mierou priama forma sebapoškodzovania a sebahodnotenie existuje štatisticky významný vzťah v negatívnom smere.

Pre overenie vzťahu medzi sebahodnotením a zámerným sebapoškodzovaním opätovne použijeme korelačnú analýzu. Výsledky uvádzame v tabuľke 7.

Tab.7: Overenie H2: Spearmanov korelačný koeficient a signifikancia

Sebapoškodzovanie	*Sebahodnotenie*
Spearmanov korelačný koeficient	*-0,567***
Sig.	*0,000*
N	*140*

*Poznámka: * = p < .05, ** = p < .01, *** = p < .001, Sig. = signifikancia, N = početnosť*

Analýza dát poukázala, že medzi sebahodnotením a premennou sebapoškodzovanie existuje štatisticky stredne silný štatisticky významný vzťah v negatívnom smere (r=-0,567**; sig.= 0,000; p < 0,001). Na základe vytvorenej analýzy prijímame hypotézu H2.

4. Diskusia

4.1. Interpretácia zistených výsledkov

Výskum v práci bol zameraný na 2 premenné - sebapoškodzovanie a sebahodnotenie. Na to, aby sme vytvorili výskumný cieľ spolu s výskumnými otázkami a výskumnými hypotézami, nám pomohli zahraničné štúdie (Laye-Gindhu & Schonert-Reichl, 2005; Bacikova-Slesková, Hricová, & Orasová, 2018), ktoré nám poukazujú na rôzne tvrdenia a vzťahy medzi skúmanými premennými.

V prvej výskumnej otázke sme zisťovali, či existuje rozdiel medzi chlapcami a dievčatami v adolescencii v premennej sebapoškodzovanie. Teda, naším cieľom bolo zistiť, či sa u adolescentných chlapcov alebo dievčat nachádza štatistický rozdiel v sebapoškodzovaní sa. Nami získané výsledky nekorešpondujú s inými výskumami (Sutton, 1999; Laye-Gindhu & Schonert-Reichl, 2005; Klonsky& Glenn, 2009), ktoré potvrdili, že medzi pohlavím chlapec a dievča existuje rozdiel v premennej sebapoškodzovanie. Naše výsledky sa však zhodujú s autormi (Pattison & Kahan, 1983; Chapman & Gratz, 2009; Gratz, 2001; Klonsky et al., 2008; Muehlenkamp & Gutierrez, 2004), ktorí zastávajú názor, že ide o jav rovnomerne rozložený medzi pohlaviami. Podľa Kriegelovej (2008) ku vzniku sebapoškodzovania prispieva častá a nesprávna kritika zo strany od rodiča alebo od okolia. Ďalej to je nedostatočnou a neprimeranou emočne adekvátnou odozvou na prejavy v detskom veku, slabé poskytnutie priestoru na rozvoj autonómie, veľká námaha od rodičov kontrolovať dieťa a vystavenie ťažkej a stresovej udalosti ako je úmrtie príbuznej či blízkej osoby, havária alebo šikanovanie dieťaťa v školskom, internetovom a inom prostredí (Kriegelová, 2008), na ktorú senzitívnejšie reagujú dievčatá. Medzi faktory, ktoré vplývajú na zámerné sebapoškodzovanie podľa Suttona (1999) patria dlhotrvajúce zneužívanie dieťaťa v detskom veku, znásilnenie alebo týranie, dieťa zneužívané pri rodičovských problémoch ako „pešiak“, smrť dôležitej osoby, rozvíjajúce problémy so svojou vlastnou identitou, pocit smútku, častá osamelosť alebo výskyt lakrimozity a iné.

V prvej hypotéze H1 sme zisťovali rozdiely v miere sebahodnotenia medzi chlapcami a dievčatami v adolescencii. Výsledok testu nepotvrdzuje signifikantný rozdiel u dievčat a chlapcov. Medzi pohlaviami sa vyskytol rozdiel v premennej sebahodnotenie, ktorý nebol štatisticky významný. Naše výsledky sú totožné s výskumom (Oktan, 2017), v ktorom sa zistil štatisticky významný vzťah medzi sebahodnotením a obrazom tela. Najmä dievčatá, v tomto období sú so sebou veľmi nespokojné, čo sa odzrkadľuje aj na ich sebahodnotení. Nízke sebahodnotenie majú najmä dievčatá, ktoré dospievajú skôr ako ostatné. S nízkym sebahodnotením súvisia aj poruchy prímu potravy, ktoré sa vyskytujú prevažne u dievčat. Vo všeobecnosti úroveň sebahodnotenia u dievčat je nižšia, ako u chlapcov, čo vyplýva i z našich zistení, i keď rozdiel nebol štatisticky významný. Gereková a Schuller (2004) to vysvetľujú tým, že dievčatá majú väčšie emočné bariéry pri rozhodovaní, sú viac úzkostlivejšie a sú ovplyvnené strachom a obavami, spojenými s rozhodnutím.

V našej hypotéze H2 sme zisťovali štatisticky významný vzťah v premennej sebapoškodzovanie a sebahodnotenie, čo sa nám potvrdilo, teda výsledok nebol v súlade s Oktan (2017). V súčasnosti je mnoho štúdií a výskumov, napríklad Hawton et al. (2002), Dougherty et al. (2009),Fliege et al. (2009), ktoré sa zaoberajú nízkym sebahodnotením, čo môže viesť k sebapoškodzovaniu. Nami získané informácie sú úplne v súlade s výskumom, čo môžeme interpretovať tak, že sebahodnotenie determinuje i obraz tela, čo mohlo spôsobiť to, že adolescent nemá potrebu sa sebapoškodzovať. Vysoké sebahodnotenie prispieva k duševnému zdraviu, pozitívnym sociálnym vzťahom a celkovému subjektívnemu pocitu pohody, čo znamená, že človek nemá tenziu podstupovať sebapoškodzujúce sa správanie. Zároveň vysoké sebahodnotenie môžeme zaradiť medzi vlastnosti človeka, ktoré sa podieľajú na dynamike osobnosti (Koutek et al., 2016). Naopak, nízke sebahodnotenie môže spôsobovať výskyt sebapoškodzovania, ktoré má za následok zdravotné problémy ale aj vznik depresií, úzkostí, porúch prímu potravy a môže viesť k vzniku aj suicidálnych tendencií (Blatný et al., 2005; Čerešník, 2019;Démuthová & Václaviková, 2019). Pre ľudí s nízkym sebahodnotením je spoločným prvkom komplex menejcennosti. Komplex menejcennosti môže byť ukrytý alebo priznaný. V oboch prípadoch, však človek reaguje na tento komplex buď rezignáciou alebo ho dokáže aktívne vykompenzovať. Napríklad človek s nižšou postavou môže byť oveľa viac ambicióznejší a túži dosiahnuť veľké úspechy. Celá osobnosť človeka je ovplyvnená komplexom menejcennosti. Vplýva na flexibilitu, výkon, motoriku, vlastnosti, ale aj city a emócie (Kohút, 2009).

4.2. Limity výskumu a aplikácia do praxe

Po zrealizovaní výskumu sme v empirickej časti zaznamenali viaceré nedostatky, ktoré mohli negatívne ovplyvniť niekoľko obmedzení a limitov.

Jedným z nich je veľkosť nášho výskumného súboru, v ktorom sa vyskytol nepomer medzi pohlavím chlapcov a dievčat, čo mohlo spôsobiť dopad na výsledky všetkých výskumných otázok a výskumných hypotéz pri zisťovaní pohlavných rozdielov v empirickej časti. Pri ďalšom výskume, by sa snaha mohla oprieť o to, aby výskumný súbor respondentov tvoril lepší pomer chlapcov a dievčat, ktorý by bol reprezentatívnejší. Ďalší limit vnímame v rámci realizácie zberu dát. Respondenti vypĺňali dotazníky formou pero - papier počas vyučovania, čo v nich mohlo vyvolať pocit neistoty, či strach z hodnotenia aj napriek tomu, že pri administrovaní sme informácie o priebehu výskumu respondentom objasnili a uviedli sme úplnú anonymitu v rámci testovania. Tento faktor mohol spôsobiť to, že respondenti sa zameriavali viac na sociálne žiaduce odpovede. Pre respondentov sme boli neznámymi a v krátkej časovej interakcii sme ich nevedeli dostatočne motivovať, ani vzbudiť dôveru voči testovaniu. V rámci tohto tvrdenia ako limit

označujeme aj viac položiek v dotazníkoch a časovú náročnosť administrácie dotazníkov. Množstvo položiek a nedostatočný záujem respondentov mohol viesť ku strate pozornosti, skresleným odpovediam v dotazníkoch a nevyplneným odpovediam, v dôsledku čoho sme museli z testovania vylúčiť celkovo 12 dotazníkov.

4.3. Budúce zámery

Sebahodnotenie u človeka je už od narodenia ovplyvňované rodinou alebo osobami, ktoré zastavajú rodičovskú a vychovávateľskú pozíciu. Už v minulosti výskumníci Harter (1996), Coopersmith (1967) či Rosenberg et al. (1995) považovali vzťah medzi sebahodnotením a rodinnou funkciou za najdôležitejší prediktor, pri utváraní sebahodnotenia. Avšak, tento vzťah je najdôležitejší len do obdobia adolescencie, pretože v adolescencii pribúda k vplyvu rodiny aj čoraz väčší vplyv rovesníkov, kamarátov. Vplyv rovesníkov v tomto období, má podobnú intenzitu ako vplyv rodiny (Kohút, 2009). Na základe tohto faktu by bolo vhodné nami vytvorený koncept rozšíriť i o problematiku rodinného prostredia.

Poďakovanie

Tento článok vznikol aj vďaka podpore Erasmus+ študentskej mobility č. 2020-1-SK01-KA103-077727/15 na Filozofickej fakulte, Psychologickom ústave Masarykovej univerzity v Brne.

Literatúra

Alderman, T. (1997) *The. Scared Soul: Understanding. und Ending Self-Inflicted. Violence*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Bačíková, M., Hricová, L., &Orosová, O., (2018). Zmeny a stabilita vo vybraných rodinných procesoch v priebehu skorej adolescencie.*Československá psychologie*, 62(3), 197-211. Získané 2.2.2021 z http://cspsych.psu.cas.cz/result.php?id=1014

Blatný, M.,& Plhaková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové. pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*.Tišnov: Sdružení SCAN.

Blatný, M., Pološenská, V., Balaštíková, V.,& Hrdlička, M. (2005). Problematika. rizikového chování vývoje dětídospívajících: Hlavní témata a impikace pro dalsí výzkum.*Československá psychologie*, 49(6), 524-539.

Boden J. M.,& Horwood, L. J. (2006).. Self-esteem, riskysexual behavior, and pregnancy in a New Zealand birth cohort. *Archives of Sexual Behavior*, 35(5), 549-560.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.

Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: Vydavateľstvo UKF.

Démuth, A.,& Démuthová, S. (2019). Forms of Deliberate. Self-Harm and Their Prevalence in Adolescence. *International Conference. on Research in Psychology*. London, Diamond. Scientific Publication, 23-38.

Démuthová, S.,& Václaviková, I. (2019). Rozdiely v motivácii k sebapoškodzovaniu u adolescentov so suicidálnymi pokusmi a bez nich. In S. Démuthová,& A. Baranovská (Eds.), *Kondášove dni 2019*(ss. 26-34).Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Dougherty, D. M., Mathias, C. W., Marsh-Richard, D. M., Prevette, K. N., Dawes, M. A., Hatzis, E. S., Palmes, G., &Nouvion, S. O. (2009). Impulsivity and clinical symptoms among adolescents with non-suicidal self-injury with or without attempted suicide. *Psychiatry research*, 169(1), 22–27. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.06.011

Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116,429-456. DOI: 10.1037/0033-2909.116.3.429

Fliege, H., Lee, J. R., Grimm, A., & Klapp, B. F. (2009). Risk factors and correlates of deliberate self-harm behavior: a systematic review. *Journal of psychosomatic research*, 66(6), 477–493. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.10.013

Gereková, E., & Schuller S. I. (2004).Vplyv sociálno-psychologického výcviku na sebahodnotenie chlapcov, dievčat a stabilita. In D. Heller, J. Procházková, &I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci.

Gratz, K. L. (2001). Measurement of deliberate self-harm: Preliminary data on the Deliberate Self-Harm Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 4, 253–263.

Halama, P., &Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT).*Československá psychologie*, 50(6), 569-583.

Harter, S., Marold, D., Whitesell, N., & Cobbs, G. (1996). A Model of the Effects of Perceived Parent and Peer Support on Adolescent False Self Behavior. *Child Development*, 67(2), 360-374. DOI:10.2307/1131819

Hawton, K., Rodham, K., Evans, E., & Weatherall, R. (2002). Deliberate self harm in adolescents: self report survey in schools in England. *BMJ (Clinical research ed.)*, 325(7374), 1207–1211. https://doi.org/10.1136/bmj.325.7374.1207

Chapman, A. L., & Gratz, K. L. (2009). *Freedom from Self-Harm: Overcoming Self- Injury with Skills from DBT and Other Treatments*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C.J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*,125(4), 470–500. DOI: 10.1037/0033-2909.125.4.470

Klonsky, E. D. (2007), „The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence". *Clinical Psychological Review*, 27(2), 226–239. DOI:10.1016/j.cpr.2006.08.002

Klonsky, E. D.,& Glenn, C. G. (2009). Assessing the functions of non-suicidal self-injury: Psychometric properties of the Inventory of Statements About Self-injury (ISAS). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31, 215-219.

Klonsky, E. D., &Olino T. M. (2008). Identifying clinically distinct subgroups of self-injurers among young adults. A latent class analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76,22–27.

Kohút, P. (2009). *Vzťah sebahodnotenia a zvládania záťažových situácií.* (Diplomová práca). Brno: Masarykova univerzita, 2009. Dostupné na internete: http://is.muni.cz/th/145010/ff_m/Diplomova_praca_-_Peter_Kohut_-_na_zverejnenie.pdf

Koutek, J., Kocourkova, J.,& Dudova, I. (2016). Suicidal behavior and self-harm in girls with eating disorders. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 787–793. https://doi.org/10.2147/NDT.S103015

Kriegelová, M. (2008). *Záměrné sebapoškodzování v dětství a adolescenci.*Praha: Grada Publishing.

Laye-Gindhu, A.,& Schonert-Reichl, K. A. (2005), „Nonsuicidal Self-Harm Among Community Adolescents: Understanding the „Whats" and „Whys" of Self-Harm". *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (5), 447–457. DOI:10.1007/s10964-005-7262-z

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

Muehlenkamp, I. J.,& Gutierrez, P. M. (2004). An investigation of differences between self-injurious behavior and suicide attemps in a sample of adolescents. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 34(1), 12–23.

Oktan, V. (2017). Self-Harm Behaviour in Adolescents: Body Image and Self-Esteem. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(2), 177-189. DOI:10.1017/jgc.2017.6

Pattison, E. M.,& Kahan, J. (1983). The deliberate self-harm syndrome. *Am J Psychiatry*, 140(7), 867-72. DOI:10.1176/ajp.140.7.867

Platznerová, A. (2009). *Sebepoškozovaní. Aktuální přehled diagnostiky, prevence a léčby*. Praha: Galén.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C.,& Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156. Získané 2.2.2021 z http://www.jstor.org/stable/2096350

Sansone, R. D., & Sansone, L. A. (2010). "Measuring self-harm behavior with the Self-Harm Inventory". *Psychiatry*, 7(4), 1-20.

Sutton, J. (1999). *Healing the Hurt Within: Understand and relieve the suffering behind self-destructive behavior*. Oxford: How to Books.

Szkanderová, L. (2017). *Sebapoškodzovanie: Týka sa aj vás? Urobte si test!*. Získané 8.2.2020 zhttps://www.slovenskypacient.sk/sebaposkodzovanie-u-malych-deti-v-puberte-liecba-test/

Věcný rejstřík

Adaptace 12, 13, 14, 15, 18, 197

Androgynie 226,

Coping 12, 195, 282

Covid-19 25, 76,78, 132, 208, 303, 317

depression model 44

Distanční výuka 208, 212, 214,

Dospivanie 160, 172

Emerging adulthood 44

Etická výchova 34

Fake news 326,

Fenomén hry 56,

Fonologické poruchy 255

GMO 64, 65, 72,

Heart rate variability 44

Hraní digitálních hier 160, 168, 172,

Intervencia 118, 120, 122, 128, 255

Kvalita života 18, 95, 232

Láska 62, 118, 148, 192, 268,

Letecká doprava 76

Nadanie 264, 265, 266

Odolnost 12, 64, 41, 76, 236

Orofacionální oblast 218,

Oslnění 22,23, 24, 25

Pedagog 36, 56, 88, 110, 128, 142, 160, 210, 218, 220, 235, 252, 268, 300, 326,

Pohádka 189, 191, 192, 214,

Postoje 14, 34, 64, 118, 128, 130, 135, 216, 236, 287, 300, 326

Psychohistorie 105,, 107,

Preference 22,44, 71, 132, 150, 218, 246, 324

Prosociálnost 34,40, 168, 184, 286

Psychologie genderu 226,

Resilience 12, 50, 112

Sebekontrola 305

Sebereflexe 36, 56,60, 106, 110, 118

Self-mastery 275, 284

Stres 18, 54, 60, 64, 116, 118, 124, 195

Světlomety 22,23,24

Terapeutická hra 295,

Values 241

Vášnivá láska 148

Vědecká gramotnost 128, 317, 324

Zájmy 300,

Zátěž 12, 14, 15

Zvládání zátěže 12, 18, 195

Jmenný rejstřík

BANÁROVÁ Katarína 168
BAŇASOVÁ Katarína 269
BELÁN Dóra 281
BENEŠOVÁ Tereza 294
BLAŽEKOVÁ Kristína 320
BRUMMER Martin 101
BUNTOVÁ Dana 249
ČAVOJOVÁ Vladimíra 124
ČEREŠNÍK Michal 156, 168
ČEREŠNÍKOVÁ Miroslava 156
TOMANOVÁ ČERGEŤOVÁ Ivana 235
DANČOVÁ Katarína 91
DOKTOROVÁ Dominika 328
DOLEŽAL Daniel 289
DOLINSKÁ Natália 114
FAJKUSOVÁ Veronika 244
FÚSKOVÁ Jana 320
HALO Dagmar 220
HIRČKOVÁ Simona 299
HUDÁKOVÁ Miriama 189
JAVŮRKOVÁ Alena 289
KALIVODOVÁ Veronika 328
KLANDUCHOVÁ Eva 144
KLESTINCOVÁ Norma 311
KŇAŽEK Gabriel 78
KŘEMÉNKOVÁ Lucie 106
KUBÍKOVÁ Mária 235
KUGLEROVÁ Nikoleta 114
KUNDRÁT Josef 294
KVINTOVÁ Jana 106
LÁŠTICOVÁ Barbara 131
LENGHART Daniel 156
LOVAŠ Ladislav 299
MACKOVÁ Miroslava 249
MOCSÁRI Kristína 249
NOTA Josef 202
PACHELOVÁ Michaela 36
PASHKEVICH Anton 78
PAULÍK Karel 13
PECHOVÁ Olga 220
POHOŘELSKÝ Zbyněk 289

POPPER Miroslav....66, 281
POVAŽANOVÁ Barbora....78
RAUDENSKÁ Jaroslava....289
SABOLOVÁ Natália....46
SEDLÁKOVÁ Eva....106
SCHUNOVÁ Romana....258
SKÓRA Jagoda....78
SOLLÁR Tomáš....91
STANKE Ladislav....23
SUDA Stanislav....58
SUNYÍK Viktória....124
SZOBIOVÁ Eva....258
ŠEVČÍKOVÁ Henrieta....131
ŠLESINGROVÁ Eliška....212
ŠMAHAJ Jan....244, 289
ŠUCHA Matúš....23
ŠUĽOVÁ Mária....66
TELEKOVÁ Radka....229
TÓTH Peter....269
VALÁŠKOVÁ Kristína....84
VÍDRŠPERKOVÁ Lenka....183
VIKTOROVÁ Lucie....23
VITÁSKOVÁ Kateřina....212
ZAJÍČEK Robert....289
ZIELINA Martin....289

PhD existence 11

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

Sborník odborných příspěvků

Editoři

Eva Aigelová

Lucie Viktorová

Martin Dolejš

Výkonná redaktorka Jana Zapletalová

Odpovědný redaktor Otakar Loutocký

Technická redakce Kateřina Manková

Grafické zpracování obálky Kateřina Manková

Publikace je určena pro konferenční a projektové účely

Publikace neprošla technickou a jazykovou redakční úpravou ve VUP

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

1. vydání

Olomouc 2021

DOI: 10.5507/ff.21.24459479

ISBN 978-80-244-5947-9 (online: iPDF)

Neprodejná publikace

VUP 2021/0171