VNIVERSITATIS·CAROLORVM·
STVDII·PRAGENSIS
1616

Adresa redakce: Celetná 20, 116 42 Praha 1 **e-mail:** ppp@ff.cuni.cz
Adresa pro korespondenci: Filozofická fakulta UK, nám. J. Palacha 2, 116 38 Praha 1

PSYCHOLOGIE pro PRAXI

2 / 2020

UNIVERZITA KARLOVA ▪ NAKLADATELSTVÍ KAROLINUM

http://www.karolinum.cz/journals/psychologie-pro-praxi

© Univerzita Karlova, 2022

ISSN 1803-8670 (Print)
ISSN 2336-6486 (Online)

OBSAH

Editorial 7

1. Strach být nezadaný v kontextu české populace – Iveta Štěrbová, Markéta Niederlová 11
2. Techniky kolegiálního sdílení ve školství očima školních psychologů a psycholožek – Helena Franke, Anna Vozková 27
3. Generativita a její souvislosti – literárně přehledová studie – Karolína Faberová 43
4. Teorie copingové flexibility a její praktické využití (při práci s dotazníkovými metodami) – Michaela Pavelková, Katarína Loneková 57
5. Vnímanie akademického cieľa a kríza v procese jeho dosahovania – Bibiána Kováčová-Holevová 75
6. Projevy dívek s ADHD ve školním prostředí – přehledová studie – Tereza Kolečková 97
7. Laická první pomoc jako specifický traumatický zážitek – Veronika Kurečková, Pavel Řezáč, Martina Trepáčová, Petr Zámečník 107

Recenze 115

CONTENTS

Editorial 7

1. Fear of being single in the context of Czech population – Iveta Štěrbová, Markéta Niederlová 11
2. Collegiate sharing techniques in education through the eyes of school psychologists – Helena Franke, Anna Vozková 27
3. Generativity and its contexts – a literature review study – KarolínaFaberová 43
4. Coping flexibility theory and its practical use (when working with questionnaire methods) – Michaela Pavelková, Katarína Loneková 57
5. Goal characteristics and action crisis in the process of pursuing the academic goal – Bibiána Kováčová-Holevová 75
6. Manifestations of girls with ADHD in the school environment – Tereza Kolečková 97
7. Lay first aid giving as a specific traumatic experience – Veronika Kurečková, Pavel Řezáč, Martina Trepáčová, Petr Zámečník 107

Review 115

EDITORIAL

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

v opožděném čísle našeho časopisu *Psychologie pro praxi* vám nabízíme osm příspěvků, což považuji samo o sobě za úžasné. Můžete se těšit na pět empirických studií různě tematicky i metodologicky zaměřených, dvě přehledové studie s neotřelou problematikou a recenzi skvělé odborné publikace, která uzavírá právě toto číslo. Co můžete očekávat konkrétněji?

Nejprve se můžete seznámit s výzkumnou studií **I. Štěrbové a M. Niederlové** k problematice partnerských vztahů. ***Strach být nezadaný*** je ve studii zajímavě vymezený jako obava, úzkost či distres v souvislosti se zážitkem být bez partnera. Autorky chtějí přispět k přesnějšímu porozumění dynamiky partnerských vztahů, jelikož se strach zdá být významným prediktorem tendence upřednostňovat vztahový status nad kvalitou svazku a „spokojit se s méně". Cílem práce bylo prozkoumat souvislost „strachu být nezadaný" s několika vybranými proměnnými. Sběr dat se soustředil na osobnostní charakteristiky, využil prvního českého překladu škály strachu být nezadaný a škály osamělosti. Do šetření se zapojilo 247 respondentů. Bylo kupříkladu zjištěno, že ženy a jedinci nedobrovolně single vykazovali statisticky významně vyšší míru strachu být nezadaný oproti mužům, respektive dobrovolně nezadaným. Statisticky signifikantní souvislost byla popsána i mezi strachem být nezadaný a pocity osamělosti a některými rysy osobnosti podle modelu Big Five. Empirické šetření přineslo zajímavá data a autorky je velmi pečlivě diskutují.

Další příspěvek nazvaný ***Techniky kolegiálního sdílení ve školství očima školních psychologů a psycholožek*** je aktuální, téma různých možností podpory učitelům se konečně častěji objevuje ve studiích k učitelské profesi. **H. Franke a A. Vozková** oslovily 169 školních psychologů a psycholožek pro dotazníkové šetření, jehož cílem bylo zjistit, jakou roli hrají v poskytování kolegiálního sdílení na školách a jaký k němu mají postoj. Z výsledků snad jen zde zmíním, že organizované formy kolegiálního sdílení (supervize, intervize) probíhaly pouze na 21 % sledovaných škol. Je sympatické, že článek předkládá několik konkrétních a prakticky relevantních doporučení pro školní praxi.

Dvě empirické studie střídá přehledová studie **K. Faberové**, která se jmenuje ***Generativita a její souvislosti***. Seznamuje s původním pojetím E. H. Eriksona, který generativitu představuje jako jednodimenzionální koncept, ale také studie připomíná další novější teorie, které pracují s komplexností generativity – reflektují ji jako multidimenzionální koncept. Autorka v textu shrnuje vývoj pohledu na generativitu a upozorňuje na nové teorie generativity.

Ale pojďme znovu k empirické studii. **M. Pavelková a K. Loneková***: **Teorie copingové flexibility a její praktické využití (při práci s dotazníkovými metodami)***. V tomto příspěvku byla představena teorie copingové flexibility, která se stává stále významnější proměnnou v oblasti copingu. V české literatuře jí však zatím nebyla věnována pozornost. Byly proto popsány hlavní koncepty copingové flexibility s příklady výsledků konkrétních výzkumů a nejčastěji využívaných psychodiagnostických nástrojů k jejímu měření. Vlastní výzkumné šetření je kvalitativní povahy a jde o určitý předvýzkum, na který může navázat kvantitativní ověření. Výsledky kvalitativní studie jsou zajímavé a jistě autorkám umožňují naplnit jejich cíle v dalším výzkumu. Budu se těšit.

Pokračujme dalším příspěvkem teoreticko-výzkumného designu z prostředí vysokoškoláků ***Vnímanie akademického cieľa a kríza v procese jeho dosahovania***, který předkládá **B. Kováčová-Holevová**. Autorka analyzovala souvislosti několika vnímaných charakteristik akademického cíle – známky – v průběhu semestru se skutečně dosaženou známkou. Dotazníkového šetření se účastnilo 31 vysokoškoláků, jejich vnímání motivace, sebeúčinnosti, závazku, důležitosti, dosažitelnosti úsilí a krize bylo třikrát zjišťováno pomocí krátkých škál při 1) stanovení cíle, 2) po zápočtové písemce a 3) 24 hodin před zkouškou. Vše je ve studii pečlivě popsáno, výsledky mohou oslovit zejména akademické pracovníky a vést k určitému zamyšlení či reflexi.

Po dalších dvou empirických studiích jsme se dostali k přehledové studii **T. Kolečkové**. Zatímco obecně je o fenoménu ADHD popsáno mnoho stránek odborných publikací, speciálně a konkrétně se věnovat ADHD u dívek u nás příliš běžné není. Autorka se příspěvkem ***Projevy dívek s ADHD ve školním prostředí*** tento prostor snaží dílem zaplnit. Upozorňuje, že projevy ADHD u dívek bývají hůře rozpoznatelné než u chlapců, a proto nebývají pedagogy tak často zachyceny a následně diagnostikovány. To má za následek další přidružené obtíže především emočního a sociálního rázu. Článek popisuje typické projevy dívek s ADHD a myslí na to, jak mohou být užitečné učitelům nebo rodičům. Samozřejmě nechybí prezentace řady výsledků zahraničních výzkumných šetření věnovaných právě ADHD u dívek.

Autoři **V. Kurečková, P. Řezáč, M. Trepáčová a P. Zámečník** nás ještě jednou pozvou k výsledkům studie kvalitativní povahy. Jejich příspěvek je v angličtině a jeho název je ***Lay first aid giving as a specific traumatic experience.*** Autoři si psychologicky relevantně všímají, že proces první pomoci bývá považován především za lékařský nebo technický problém, ale je zřejmé, že důležitou roli hrají i psychologické a sociální aspekty. V rámci pilotní studie oslovili deset pomáhajících kolemjdoucích. Respondenti prožívali různé pocity a představy – dočasná blokáda, omezená schopnost vybavit si relevantní informace, pokles výkonnosti, časové zkreslení, selektivní vnímání, silný subjektivní stres. Po první pomoci lidé např. prožívali pochybnosti o svých činech a rozhodnutích, uvědomovali si specifický vztah mezi zachráncem a zachraňovanou osobou, silnou potřebu sdílet zážitek aj. V souladu s výsledky se zdá, že psychologické aspekty poskytování první pomoci laikem jsou zásadním aspektem ovlivňujícím efektivitu procesu první pomoci a měly by být více zvažovány.

V tomto mimořádném čísle se ještě na závěr můžete seznámit s novou odbornou publikací nepřehlédnutelného významu i rozsahu. Recenzi knihy ***České vězeňství*** autorů a editorů **J. Drápala, V. Jiřičky a T. Raszkové** (Wolters Kluwer, 2021, 456 s.) připravila **H. Boukalová**. Uvádí, že publikace přináší velmi komplexní pohled na problematiku vězeňství u nás, ve své ucelenosti jde o počin zcela ojedinělý. Zařazeny jsou aktuální

odborné informace, výsledky výzkumných studií jednotlivých problematik, stejně jako informace z praxe. Místy jsou uvedeny historické exkurzy, které zajímavě problematiku dokreslují a jsou důležité pro pochopení současného stavu. Ilustrativní jsou i příběhy odsouzených i výpovědi personálu. Nechybí tolik důležité srovnání se zahraničím, nabízející možnost reflexe naší situace a přístupu k odsouzeným. Zařazeny jsou i náměty do budoucna a nabídka perspektiv vývoje. Text je čtivý, příjemně plyne a je logicky uspořádaný a dobře provázaný. Recenzentka velmi zaujatě publikaci čtenářům doporučuje. Nevím, jak vy, ale já se na *České vězeňství* těším.

Recenze H. Boukalové neuzavírá jen toto číslo, ale bohužel prozatím i vydávání časopisu *Psychologie pro praxi*. Doufám, že snad půjde jen o přerušení a o nalezení nového přístupu k jeho dalšímu vydávání. Časopis patřil od roku 1974 k odborným aktivitám Katedry psychologie FF UK nejprve jako *Psychologie v ekonomické praxi* a od roku 2009 v současné podobě a názvu. Ať už odborný a recenzovaný časopis nesl jakékoli jméno, vždy si vážil svých čtenářů i přispěvatelů a respektoval recenzenty. Všem patří poděkování, stejně jako celé redakční radě. *Psychologie pro praxi* vděčí za nezměrný kus práce výkonné redaktorce Hedvice Boukalové. Všem jmenovaným děkuju i já z role předsedkyně redakční rady a budu z celého srdce přát časopisu brzké oživení. Podporu nakladatelství Karolinum k tomu nový tým bude jistě mít, stejně jako jsme měli my po celou dobu existence časopisu. Snad může platit, že jsou důležité nejen publikace v zahraničních časopisech, ale i česká čtenářka a český čtenář si zaslouží odborné texty přehledového charakteru, výzkumná šetření řešící témata základního výzkumu i psychologické praxe.

Doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
Předsedkyně redakční rady PpP
https://doi.org/10.14712/23366486.2022.8

STRACH BÝT NEZADANÝ V KONTEXTU ČESKÉ POPULACE

IVETA ŠTĚRBOVÁ, MARKÉTA NIEDERLOVÁ

Abstrakt: Strach být nezadaný je vymezen jako obava, úzkost či distres v souvislosti se stávajícím nebo prospektivním zážitkem toho být bez romantického partnera (Spielmann et al., 2013). Ukazuje se, že může přispět k přesnějšímu porozumění dynamiky partnerských vztahů spíše než nejistoty obecnějšího rázu, jelikož se zdá být významným prediktorem tendence upřednostňovat vztahový status nad kvalitou svazku a „spokojit se s méně". Ambicí práce bylo představit koncept české odborné veřejnosti a prozkoumat jeho souvislost s jistými demografickými a osobnostními charakteristikami a projevy v prožívání (dimenze Big Five, pocity osamělosti), a to za užití připraveného prvního českého překladu škály strachu být nezadaný (Spielmann et al., 2013), NEO pětifaktorového osobnostního inventáře (Hřebíčková & Urbánek, 2001) a škály osamělosti UCLA (Kumstátová, 2014; Russel, 1996). Do šetření se zapojilo 247 respondentů. Bylo zjištěno, že ženy a nedobrovolní singles vykazovali statisticky významně vyšší míru strachu být nezadaný oproti mužům, respektive dobrovolně nezadaným. Statisticky signifikantní souvislost byla popsána i mezi strachem být nezadaný a pocity osamělosti a některými rysy osobnosti Big Five, konkrétně negativní korelace s dimenzemi otevřenosti vůči zkušenosti, svědomitosti, extraverze a pozitivní souvislost s rysem neuroticismu.

Klíčová slova: strach být nezadaný; partnerské vztahy; singles; Big Five; osamělost; škála strachu být nezadaný

Fear of being single in the context of the Czech population

Abstract: In 2013 Spielmann and colleagues defined fear of being single as *"an entailing concern, anxiety or distress regarding the current, or prospective experience of being without a romantic partner"* (Spielmann et al., 2013, p. 1050). Previous research proves it a meaningful construct when it comes to assessing romantic relationships as it predicts the tendency to prioritize relationship status over relationship quality and settle for less. The present study examines the connection between fear of being single and demographic characteristics, personality traits (the Big Five model), and feelings of loneliness using the Fear of Being Single Scale (Spielmann et al., 2013), whose first Czech version was prepared, the NEO Five-Factor Inventory (Hřebíčková & Urbánek, 2001) and the UCLA Loneliness Scale (Kumstátová, 2014; Russel, 1996). 247 Czech adults joined the research. Results have shown that women and involuntary singles reported a significantly higher level of the fear of being single in comparison to men and voluntary singles. Moreover, the fear of being single proved to be significantly negatively correlated with Openness to Experience, Consciousness, and Extraversion and significantly positively related to Neuroticism.

Keywords: fear of being single; partner relationships; singles; Big Five; loneliness; the Fear of Being Single Scale

https://doi.org/10.14712/23366486.2022.2

© 2022 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Teoretická východiska

Navzdory tomu, že v soudobé společnosti častěji pozorujeme méně tradiční a alternativní formy partnerského soužití a řada lidí pod tlakem okolností či v důsledku vlastního vědomého rozhodnutí žije zcela bez protějšku, nezřídka se stále setkáváme s negativní percepcí nezadaných osob (či specificky legálně svobodných).

Trend změny v rodinném chování ve smyslu rozšíření neformálních podob partnerství lze od počátku 90. let minulého století mapovat i v českém prostředí. Připsat jej můžeme relativně nižší sňatečnosti, vyšší míře rozvodovosti i zvyšujícímu se průměrnému věku při vstupu do prvního manželství. V roce 1991 žili v nesezdaném svazku spíše rozvedení lidé ve středním věku, výsledky sčítání lidu, domů a bytů 2011 však vypovídaly o nezanedbatelně vyšší preferenci dané podoby soužití i u mladší věkové skupiny. Obecně se pak počet domácností tvořených jednou úplnou rodinou, ve které partneři nejsou formálně sezdáni, za předchozích 10 let téměř zdvojnásobil (ČSÚ, 2014b). Stejně tak jsme mohli zaznamenat výrazný nárůst absolutního množství domácností jednotlivců, který se při souhrnném zvyšování počtu domácností o 30 % od roku 1970 více než zdvojnásobil. Při již zmíněném sčítání z roku 2011 více než každý sedmý člověk starší 15 let žil sám a jako domácnost singles fungovalo 10 % populace mezi 20 a 39 lety (ČSÚ, 2014a).

I tento vývoj napovídá tomu, že ačkoliv partnerské vztahy sytí řadu individuálních potřeb a nespočet studií poukazuje na výhody pramenící z partnerského soužití, ne všichni nezadaní jedinci za každé situace aktivně hledají romantický protějšek. Lehmannová a kolegové (2015) podotýkají, že spíše než vztahový status (*relationship status*) sám o sobě je to spokojenost se vztahovým statusem (*relationship status satisfaction/status satisfaction*) (ve smyslu míry, do jaké je jedinec spokojen s tím, zda v danou chvíli má, či nemá partnera), která je determinantem well-being a prožívání distresu. Stein (1981) v tomto kontextu představil dnes již klasickou typologii singles (původně myšleno ve smyslu legálně nesezdaných jedinců), kde rozlišuje na základě míry dobrovolnosti daného stavu čtyři specifické typy: dobrovolní/dočasní (*voluntary/temporary*), dobrovolní/trvalí (*voluntary/stable*), nedobrovolní/dočasní (*involuntary/temporary*) a nedobrovolní/trvalí singles (*involuntary/stable singles*). Obdobnou koncepci později navrhuje i Shostak (in Sussman & Steinmetz, 1987), který hovoří o čtyřech profilech, které lze připodobnit typům Steinovy klasifikace. Konkrétně jde o rozpolcené (*Ambivalents*, dobrovolní/dočasní), odhodlané (případně rozhodnuté/rozhodné, *Resolved*, dobrovolní/trvalí), toužící (*Wishfuls*, nedobrovolní/dočasní) a zarmoucené (*Regretfuls*, nedobrovolní/trvalí).

Řada autorů se snažila popsat i důvody, které mohou vést k rozhodnutí nevstoupit do manželského svazku (např. Gigy, 1980; Loewenstein et al., 1981; Frazier et al., 1996; Prabhakar, 2011), nicméně až Apostolou se v roce 2017 zaměřil na to, proč se některé osoby rozhodnou setrvat zcela bez partnera. Nad otázkou se zamýšlel z evoluční perspektivy a hovoří o tom, že za jistých okolností lidé vědomě nevstupují do vztahu buď za účelem zvýšení vlastního fitness, nebo jelikož mají pouze omezenou šanci na úspěch. Celkem identifikoval 76 důvodů, které dále klasifikoval do 16 faktorů a ty do tří specifických domén. Těmi jsou touha zachovat si svobodu volby (*Freedom of choice*); omezení, která odrazují jedince od hledání protějšku (*Constraints*); a potíže v oblasti vztahů, které redukují šanci navázat partnerský svazek (*Difficulties with relationships*). Pepping et al. (2018) později ve své přehledové studii popisují dlouhodobý single status jako potenciální důsledek tří stavů. Vychází z teorie citové vazby (*attachment*) Johna Bowlbyho, kterou

v kontextu romantických vztahů v dospělosti rozpracovali Hazanová a Shaver (1987). Nezadanost (*singlehood*) dle nich může reflektovat úzkost spojenou se vztahy v důsledku hyperaktivace systému attachmentu (*attachment anxiety*), diskomfort z možné blízkosti v případě jeho deaktivace (*attachment avoidance*) nebo může jít o vlastní volbu jedince ve chvíli, kdy jsou jeho potřeby naplněny mimo romantický vztah.

Varianta zůstat formálně (legálně) i neformálně (sociálně) single se v posledních dekádách stává stále více nezávislým rozhodnutím jedince, které je s přihlédnutím k dříve uvedeným datům nezřídka voleno. Navzdory tomu se na základě dosavadního výzkumu zdá, že i přesto bývají nezadaní terčem tzv. singlismu (*singlism*) – negativních stereotypů a diskriminace v souvislosti s jejich vztahovým statusem (DePaulo & Morris, 2006). Morrisová a její kolegyně (v přípravě podle DePaulo & Morris, 2006) se dotazovaly téměř 1 000 vysokoškoláků na charakteristiky, které je napadají v souvislosti se sezdanými a svobodnými osobami. Jedinci sezdaní byli častěji popisováni jako vyzrálí, stabilní, šťastní, laskaví, milující a čestní. Naproti tomu o osobách svobodných s větší pravděpodobností hovořili jako o osamělých, nešťastných, nevyzrálých, nejistých, sebestředných a ošklivých, ale v pozitivním smyslu také nezávislých. Jejich navazující šetření navíc napovídá, že tento rozkol a tendence stranit sezdaným se umocňuje, pakliže hodnocený jedinec překročí věkovou hranici, kdy již většina lidí uzavírá manželství. Slonim et al. (2015) sledovali i míru, do jaké je single status důsledkem vlastní volby, jako jeden z možných mediátorů singlismu. Došli k závěru, že ti, kteří jsou bez partnera dobrovolně, byli vnímáni jako více osamělí a nešťastní a méně vřelí a sociabilní oproti nedobrovolně nezadaným. V pozitivním smyslu však byli také hodnoceni jako úspěšnější a silnější a lze tak uvažovat, že stereotypy o singles nemusí být nutně uniformně negativní. Greitmeyer (2009) se zabýval otázkou, jak jsou vlastně v reálu výstižné. Zjistil, že co se týče osobnostních rysů popsaných v dimenzích Big Five a některých dalších oblastí, jako jsou fyzická atraktivita, spokojenost se životem, sebevědomí a sociabilita, nezadaní a spárování jedinci se signifikantně neliší a negativní percepce singles je přinejmenším částečně nepřesná. Navzdory tomu může v konečném důsledku vést až k diskriminaci, jak empiricky potvrdily Morrisová a její kolegyně (2007) v kontextu bydlení a pronájmu nemovitostí, kdy napříč několika šetřeními prokázaly, že participanti (vysokoškolští studenti a realitní makléři s praxí) vykazovali tendenci upřednostnit jako možné nájemníky manželské páry oproti osobám bez partnera a legálně svobodným jedincům, konkrétně kohabitujícím párům. Nadto se nezřídka jednalo o vědomý mechanismus výběru, který byl navíc považován za relativně legitimní.

I tyto stereotypy a znevýhodňování mohou nakonec přispívat k sociálnímu tlaku na to najít si protějšek a navázat jistou formu romantického vztahu a vyvolávat bázeň z následků situace, kdy se toto člověku nepodaří. Ve snaze tento fenomén vymezit formálně uvedli Spielmannová a její kolegové v roce 2013 tzv. strach být nezadaný (*fear of being single*), který postulovali jako obavu, úzkost či distres v souvislosti se stávajícím či prospektivním zážitkem toho být bez romantického partnera. Už ze samotné definice vyplývá, že nejen aktuálně nezadaní, ale též jedinci ve vztahu mohou popisovat takové negativní prožívání, jak empiricky doložili i Adamczyková et al. (2019). Větší vypovídací hodnotu má spíše to, do jaké míry hodnotí nezadaní svůj stav jako dobrovolný. Adamczyková a její spolupracovníci ve stejné studii totiž poukazují na to, že ti, kteří byli bez partnera z vlastní vůle, vykazují nižší úroveň daných obav než osoby, jež byly single nedobrovolně.

Když se Spielmannová s kolegy (2013) dotazovala 153 respondentů (126 žen) ve věku od 18 do 59 let (M = 30,5; SD = 10,8), co je znepokojuje v souvislosti s tím, že jsou nebo

by mohli být bez stálého protějšku, nejčastěji vyjadřovali obavy z nedostatku trvalé společnosti a intimního vztahu s partnerem (40,1 % případů). Dále poukazovali na strach ze ztráty stávajícího protějšku (11,8 %), osamělého stárnutí (11,2 %) a také, že jim unikne možnost založit rodinu a mít děti (6,6 %). Někteří participanti se domnívali, že romantický partner nabízí unikátní komfort, který další rodinní příslušníci a přátelé poskytnout nedokážou (4,6 %). Část dotazovaných se obávala potenciálního negativního hodnocení ze strany druhých pro neschopnost najít si partnera a udržet si dlouhodobý vztah (3,9 %) i vlastních pocitů bezcennosti (6,6 %).

Z hlediska samotné frekvence výskytu až 37 % participantů v různé míře reportovalo prožívání strachu být nezadaný, naproti tomu dalších 39 % zcela explicitně uvedlo, že je takové obavy netrápí. Jako protektivní faktor byla nejčastěji jmenována podpora ze strany rodiny a přátel, na které se mohou obrátit v případě potřeby (9,9 %). Dále se představa toho udržovat neuspokojivý svazek zdála řadě lidí být horší než varianta zůstat sám (8,6 %) a také předcházející vlastní zkušenost být single nebo v nekvalitním vztahu zřejmě zmírňuje dané obavy (Spielmann et al., 2013).

Spielmannová et al. (2013) vymezují původně strach být nezadaný primárně na úrovni rysu. Pozdější studie longitudinálního rázu Spielmannové et al. (2016) však poukazuje na jeho vývoj v čase a možnou fluktuaci vlivem externích faktorů a aktuální osobní situace. Konkrétně sledovali 27 dní bezprostředně po rozchodu skupinu 117 lidí (52 žen) ve věku od 18 do 55 let. Ačkoliv bylo možné většinu jeho variance – zhruba tři čtvrtiny – vysvětlit rozdíly mezi jednotlivými osobami, relativně významná fluktuace byla pozorována též u jedince v čase. Toto zjištění tak naznačuje, že je strach být nezadaný potenciálně přístupný experimentální manipulaci, která by otevřela dveře k dalším možnostem zkoumání daného fenoménu.

Jelikož byl konstrukt jako takový popsán relativně nedávno a systematického výzkumu je prozatím stále omezené množství, málo v tuto chvíli víme o jeho potenciálních antecedentech. Jistou roli jistě může sehrávat dříve popsané riziko sociálního stigmatu nezadaných v souvislosti s negativními stereotypy a diskriminací, k níž vůči nim dochází. Timmermansová a její kolegové (2019) v duchu kultivační teorie Gerbnera poukazují také na média, která mohou potenciálně přispívat k jeho rozvoji. Děj romantických filmů a seriálů může spoluutvářet představy jak o vztazích, tak i o tom, jaké to vlastně je být nezadaný. Obsahové analýzy vypovídají, že programy dosud stále pojí život svobodných – a žen zejména – s negativními konotacemi. Při hodnocení souvislosti mezi frekvencí sledování obsahu romantického charakteru a mírou strachu být nezadaný se pak nezadané ženy, které mu byly vystaveny častěji, zdály být náchylnější k obavám o svůj rodinný stav, což si autoři vysvětlovali právě jejich mnohokrát nelichotivým vyobrazením.

V praxi se zohlednění strachu být nezadaný jeví být užitečné pro lepší pochopení vztahových postojů a chování. Na základě dosavadního výzkumu byla prokázána jeho pozitivní souvislost s dalšími konstrukty interpersonální senzitivity jako například citlivost k odmítnutí (*rejection sensitivity*), náchylnost k pocitům ublíženosti (*hurt feelings proneness*), vztahem podmíněné sebehodnocení (*relationship-contingent self-esteem*), deprese (*depression*), potřeba sounáležitosti (*need to belong*) či osamělost (*loneliness*), ať už ve smyslu sociální, tak emoční, či specificky romantické osamělosti (*romantic loneliness*) (Adamczyk, 2018; Adamczyk et al., 2019; da Fonseca et al., 2017; Spielmann et al., 2013). Obecně jedinci s intenzivnějšími obavami o svůj vztahový status mají v rámci sociálního kontaktu sklon se spíše zaměřit na vyhýbání se negativním důsledkům (*social*

avoidance goals) než na dosahování pozitivních cílů (*social approach goals*) (Spielmann et al., 2013).

Obdobný teoretický základ a vzorce chování sdílí strach být nezadaný zejména s úzkostně ambivalentní vazbou. Úzkostně navázané osoby podobně jako ty bázlivější bývají ve vztazích citově závislé a až přehnaně se ke svému protějšku upínají. Diferencující je zde však vysoká specificita objektu attachmentu, kterým je v případě strachu být nezadaný romantický partner, kdežto pro úzkostnou vazbu je typické přijímání komfortu od širšího spektra figur jako například členů rodiny, přátel a dalších vrstevníků (Spielmann et al., 2013; Spielmann et al., 2020).

Při popisu dopadů vnímané hrozby toho být bez partnera Spielmannová et al. (2013) hovoří o tendenci bázlivějších jedinců upřednostnit vztahový status nad kvalitou samotného svazku a kompromitovat své standardy ve smyslu „spokojit se s méně" (*settle for less*). Autoři poukazují na sklon osvojit si méně selektivní strategii výběru především v oblastech atraktivity a responzivity potenciálního protějšku, přičemž jako responzivní jsou vnímáni partneři pečující, chápaví, kteří uznávají a přijímají pocity druhého (Reis et al., 2004, podle Spielmann et al., 2013). Osoby intenzivněji prožívající strach být nezadaný se v kontextu virtuálních seznamek i reálných speed-dating sešlostí častěji zajímaly i o méně přitažlivé a responzivní protějšky než ty s menšími obavami být single. Takový vzor chování může být zčásti vysvětlen předpokládanou vyšší šancí na romantický úspěch a také vnímaným snížením konkurence, která by o potenciálního partnera usilovala a u které by měl šanci. To může dále podporovat větší jistotu v udržení vztahu, a to i navzdory tomu, že je to právě responzivní partner, jenž může poskytovat podporu, bezpečí a mírnit nejistotu ohledně možného rozpadu vztahu a představy toho být nezadaný. Z navazující studie Spielmannové a jejího týmu z roku 2020 navíc vyplývá, že nižší selektivitu bázlivějších jedinců nelze vysvětlit ani negativním hodnocením vlastní atraktivity ze strany jich samotných či okolí.

Zajímavé je, že ačkoliv byl tento sklon k chování potvrzen v reálných podmínkách, při posuzování parametrů potenciálního partnera samotnými jedinci se daný trend nepotvrdil. Spielmannová a její kolegové (2013) zmiňují, že požadavky na fyzickou atraktivitu, zdroje a potenciál být dobrým partnerem při sebeposouzení nebyly statisticky významně predikovány strachem být nezadaný. Výjimku představoval potenciál být dobrý rodič, který pozitivně koreloval s mírou obav o vztahový status. To napovídá tomu, že (ne) možnost mít rodinu a děti je významnou komponentou strachu být nezadaný a při zvažování možného protějšku může být stále „deal-breaker", když partner nechce mít děti (Spielmann et al., 2013).

Kromě samotné iniciace svazku má zohlednění strachu být nezadaný své místo i při posuzování průběhu již navázaného partnerství. Ačkoliv je závislost na vztahu (*relationship dependence*) považována za jeden z klíčových aspektů důležitých pro jeho stabilitu, na setrvání ve svazcích neuspokojivé kvality lze taktéž nahlížet jako na zradu svých standardů. Spielmannová a její kolegové (2013) v tomto kontextu prokázali, že jak aktuální spokojenost se vztahem (*relationship satisfaction*), tak strach být nezadaný jsou signifikantními prediktory závislosti na vztahu. Blíže popsali i souvislost mezi jednotlivými konstrukty tak, že při vysoké satisfakci úroveň strachu být bez partnera nepředpovídala závislost na vztahu, nicméně u méně spokojených jedinců vyšší míra obav o rodinný status predikovala i větší závislost. Nadto se dále ukázalo, že ačkoliv pro jedince s relativně menšími obavami o svůj vztahový status nižší spokojenost předpovídala signifikantně vyšší pravděpodobnost iniciace rozchodu, u bázlivějších se taková asociace neprokázala.

Souhrnem tedy na strach být nezadaný můžeme pohlížet jako na koncept, který nám v některých případech může pomoci rozklíčovat, proč někteří setrvávají ve vztazích, i když nejsou šťastní (Spielmann et al., 2013).

Nejistí jedinci s úzkostnou vazbou či trpící nižším sebevědomím pak častěji mívají problémy odpoutat se od ukončeného vztahu ve spojitosti s pokračujícími pocity lásky a touhy po expartnerovi a snahou obnovit vzájemné pouto. Může se pak stát, že k potížím s copingem po rozchodu mohou být náchylnější i osoby intenzivně prožívající strach být nezadaný? Takovou otázkou se zabývali Spielmannová a její kolegové v roce 2016 a potvrdili, že silnější obavy být bez romantického partnera předpovídaly intenzivnější emoční vazbu na expartnera, a to dokonce bez ohledu na to, kdo inicioval rozpad vztahu a jak dlouho zpátky. Kromě toho intenzivnější distres ohledně vlastního vztahového statusu předcházel vyšší pravděpodobnosti uskutečnění pokusu vrátit se zpět k bývalému partnerovi. Nicméně výsledky bádání Spielmannové et al. (2016) dále napovídají, že tíhnutí k expartnerovi a snahy obnovit ukončený vztah nejsou efektivní strategií pro zvládání rozchodu ve smyslu umírnění strachu být nezadaný a mají spíše malý až nulový efekt na úroveň obav být bez romantického partnera.

Cíl výzkumu a výzkumné hypotézy

Ačkoliv se jedná o aktuální téma a na základě dosavadního vědeckého zkoumání se zdá, že strach být nezadaný představuje konstrukt užitečný pro lepší pochopení vztahových postojů a chování, dle vědomí autorek doposud nebyl daný fenomén studován v kontextu české populace. Předložený výzkum si kladl za cíl prozkoumat souvislost mezi strachem být nezadaný a specifickými demografickými charakteristikami, osobnostními rysy a vybranými aspekty prožívání osob. Konkrétně se jednalo o pohlaví, věk, vztahový status a míru jeho dobrovolnosti. Pro popis osobnosti participantů byl zvolen model Big Five jako jedna z nejznámějších taxonomií a hodnocena byla též úroveň prožívání pocitů osamělosti.

Stávající studie navazuje na závěry výzkumů Spielmannové a jejích spolupracovníků (2013), da Fonsecové a týmu (2017) a Adamczykové a jejích kolegů (2019). V souladu s nimi bylo předpokládáno, že na škále strachu být nezadaný je průměrné skóre žen, nezadaných a nedobrovolně nezadaných signifikantně vyšší než průměrné skóre mužů, zadaných a dobrovolně nezadaných respondentů. Mimo tyto již dříve prozkoumané oblasti nynější výzkum dále předpokládal, že míra strachu být nezadaný, měřená na stejnojmenné škále, statisticky významně souvisí s věkem.

Výše uvedené průzkumy mimo jiného kladou do souvislosti úroveň strachu být nezadaný s rysy osobnosti Big Five a pocity osamělosti v některé z jejích forem (romantická, sociální či emoční). Ve shodě s jejich výstupy bylo tedy očekáváno, že míra strachu být nezadaný, měřená na stejnojmenné škále, statisticky významně souvisí s otevřeností vůči zkušenosti, svědomitostí, extraverzí, přívětivostí, neuroticismem a prožíváním osamělosti.

Pro účely výzkumu byl též připraven první návrh české adaptace škály strachu být nezadaný (Spielmann et al., 2013) jako nástroje, který dokáže odhadnout stanovený konstrukt.

Použité metody a výzkumný soubor

Získávání dat probíhalo online prostřednictvím platformy Google Forms a testová baterie byla mezi potenciální respondenty šířena především na sociálních sítích, konkrétně byla zveřejněna na facebookovém profilu první autorky a v rámci studijních, pracovních či zájmových skupin a diskuzních fór.

Za účelem minimalizace efektu sociální desirability a dalších nežádoucích jevů byla testová baterie označená obecným názvem „Dynamika romantických vztahů". V úvodní instrukci byli participanti do jisté míry obeznámeni s účelem šetření, přibližným obsahem baterie a časovou náročností. Dále byli ujištěni o dobrovolnosti jejich účasti, zachování anonymity a diskrétnosti při zpracování dat. Byla jim také nabídnuta možnost vyžádat si zaslání výsledků studie.

Samotný proces sběru trval více jak čtyři týdny v období od 21. května do 22. června 2020.

ŠKÁLA STRACHU BÝT NEZADANÝ (FEAR OF BEING SINGLE SCALE)

Pro zjištění míry strachu být nezadaný byla použita stejnojmenná škála, jež byla vyvinuta Spielmannovou a jejími kolegy (2013). Autoři před jejím zpracováním identifikovali řadu instrumentů, které daný konstrukt hodnotily kvalitativně, nicméně žádná z doposud existujících psychometrických škál nebyla schopná jev odhadnout. Právě škála strachu být nezadaný měla za cíl tuto mezeru vyplnit.

Z původních 17 položek bylo na základě faktorové analýzy v závislosti na pohlaví identifikováno osm položek relevantních pro ženy a 10 pro muže. Z toho šest bylo společných pro obě pohlaví a ty byly zahrnuty do finální podoby. Tato struktura byla dále potvrzena prostřednictvím konfirmační faktorové analýzy. Napříč několika šetřeními Cronbachova α dosahovala uspokojivých hodnot mezi 0,83 až 0,87 (Spielmann et al., 2013), v rámci předložené studie byla $\alpha = 0{,}85$.

Originální anglická verze je formulována pro jedince, kteří jsou aktuálně bez romantického partnera, zároveň je nyní testována verze, jejíž znění je modifikováno pro zadané osoby (Cantarella et al., v přípravě). Jednotlivé položky jsou stylizovány jako výroky a respondenti na pětibodové škále vyjadřují míru souhlasu (1 – Zcela nepravdivé až 5 – Zcela pravdivé). Vstupy není třeba rekódovat, pro vyhodnocení je jednoduše spočítán průměr skóre všech šesti položek.

Se svolením Spielmannové byla přeložena instrukce k metodě a také znění jednotlivých položek obou verzí. Následně byl text nezávisle zpětně přeložen bilingvální mluvčí a také absolventkou studia anglického jazyka. Možné nesrovnalosti z hlediska srozumitelnosti a stylistické správnosti byly diskutovány, dokud nebylo dosaženo vzájemné shody.

NEO PĚTIFAKTOROVÝ OSOBNOSTNÍ INVENTÁŘ

S ohledem na uspokojivou vypovídací hodnotu výstupů a relativní časovou nenáročnost byla pro popis osobnosti respondentů použita přepracovaná verze prvního českého překladu NEO pětifaktorového osobnostního inventáře (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

60položkový inventář vychází z NEO-FFI (*NEO Five-Factory Inventory*), který byl vyvinut v 90. letech Costou a McCraem. Na pětibodové škále hodnotí zkoumané osoby,

do jaké míry je daný výrok vystihuje. Hodnoty Cronbachova koeficientu α se pohybují mezi 0,66 (otevřenost vůči zkušenosti) a 0,81 (extraverze), což napovídá uspokojivé vnitřní konzistenci škál, jež je srovnatelná s původní verzí (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

ŠKÁLA OSAMĚLOSTI UCLA (UCLA LONELINESS SCALE)

Pro zjištění úrovně prožívání pocitů osamělosti byla vybrána třetí verze škály osamělosti UCLA (Russell, 1996) v českém překladu Vejrostové (2011) s úpravou na vykání Kumstátové (2014).

Unidimenzionální škála obsahuje celkem 20 položek, u kterých respondenti na čtyřbodové škále zaznamenávají míru, jak často prožívají popsané pocity. Nástroj se vyznačuje vysokou reliabilitou a validitou, v rámci tohoto šetření dosáhla Cronbachova α hodnoty 0,91.

Daná metoda byla zvolena zejména pro její předchozí uplatnění při studiu dané problematiky a též relativní krátkost, která nezatěžuje zkoumané subjekty.

DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

V rámci sekce zjišťující základní demografické charakteristiky byli respondenti dotazováni na pohlaví, věk, národnost a nejvyšší stupeň dosaženého vzdělání. Další otázky byly směřovány na sexuální orientaci, současný vztahový status a dobu jeho trvání. Nezadaní jedinci byli taktéž požádáni o vyjádření míry, do jaké vnímají svůj stav jako dobrovolný, či vynucený.

Testovou baterii kompletně zpracovalo 268 jedinců, z toho bylo do finálního vzorku zahrnuto 247 respondentů (vyloučeny byly osoby mladší 18 let a jiné národnosti než české). Do studie se zapojilo 177 žen (71,66 %) a 70 mužů (28,34 %) mezi 20 a 57 lety. Průměrný věk dosahoval hodnoty 28,92 let se směrodatnou odchylkou 6,7 roků (medián 27 let, modus 26 roků).

Většina subjektů absolvovala vysokou školu (178; 72,06 %), 58 jedinců mělo středoškolské vzdělání (23,48 %), Sedm osob dosáhlo vyššího odborného vzdělání, tři byly vyučené a jeden participant dosáhl základního vzdělání.

Z hlediska sexuální orientace se 229 účastníků studie (92,71 %) identifikovalo jako heterosexuálové, tři jako homosexuálové, sedm osob bylo bisexuálních a jeden člověk se určil jako pansexuál. Tři osoby svou orientaci označily jako „běžnou“/„normální“, jeden subjekt ji blíže nerozváděl a u zbylých tří jedinců ji nebylo možné na základě uvedených odpovědí konečně určit.

Jako *nezadaní* byli pro další analýzu posuzování jedinci bez stálého partnera (53; 21,46 % z celkového vzorku), ti, kteří nezávazně randili a stýkali se s více protějšky (17; 6,88 %), a jeden rozvedený participant. Celkem do této skupiny spadalo 71 osob (28,74 %). Jako *zadaní* byli identifikováni lidé ve vážném vztahu či nesezdaném soužití (131; 53,04 %), dva zasnoubení participanti, sezdaní (41; 16,6 %) a dvě osoby rozvedené, které však udržovaly nový vztah trvalé podoby. Do dané skupiny patřilo celkem 176 jedinců (71,26 %).

U nezadaných jedinců, kteří daný údaj uvedli, trval jejich současný stav od půl měsíce do 322 měsíců s průměrnou hodnotou 34,92 a směrodatnou odchylkou 59,71 (medián 15 měsíců). Vztahy zadaných osob trvaly od jednoho do 444 měsíců s průměrnou dobou trvání 68,44 měsíců a směrodatnou odchylkou 72,63 (medián 48 měsíců).

Nezadaní byli dále požádáni o zhodnocení dobrovolnosti svého stavu, a to na pětibodové škále Likertova typu od „Zcela dobrovolný“ po „Zcela nedobrovolný“. Jako *dobrovolně nezadaní* byli popsáni jedinci, kteří zvolili možnosti „Zcela dobrovolný“ (9) a „Spíše dobrovolný“ (15), tedy celkem 24 lidí. Na 33 respondentů, kteří vybrali varianty „Spíše nedobrovolný“ (26) či „Zcela nedobrovolný“ (7), bylo nahlíženo jako na *nedobrovolně nezadané*. Devět participantů na svůj status pohlíželo neutrálně a pět ho nedokázalo zhodnotit.

Výsledky

Pro ověření platnosti hypotéz o shodě, respektive rozdílu mezi středními hodnotami konkrétních skupin respondentů byl zvolen dvouvýběrový t-test pro nezávislé výběry, případně neparametrický Mann-Whitneyho U test při nesplnění některé z podmínek pro jeho uplatnění. Při testování platnosti hypotéz o asociaci míry strachu být nezadaný a dalších specifických proměnných byl aplikován neparametrický Spearmanův koeficient korelace, který je obecně robustnější vůči možným odlehlým hodnotám a odchylkám od normality. Hypotézy byly testovány na hladině významnosti $\alpha = 0{,}05$.

Deskriptivní statistiky pro sledované proměnné jsou uvedeny v Tabulce 1. Průměrná hodnota strachu být nezadaný pro celý vzorek dosáhla hodnoty 3,18 se směrodatnou odchylkou 1,07 a mediánem 3,33.

Tabulka 1 *Deskriptivní statistiky sledovaných proměnných*

Proměnná		Počet respondentů	Průměr	Medián	Směrodatná odchylka	Minimum	Maximum
Strach být nezadaný		247	3,177	3,333	1,067	1,000	5,000
	Ženy	177	3,255	3,500	1,088	1,000	5,000
	Muži	70	2,979	2,833	0,995	1,000	5,000
	Nezadaní	71	3,315	3,333	0,882	1,000	5,000
	Zadaní	176	3,121	3,333	1,131	1,000	5,000
	Nedobrovolně nezadaní	33	3,687	3,667	0,720	2,000	5,000
	Dobrovolně nezadaní	24	3,063	3,250	1,032	1,000	4,833
Big Five	Otevřenost vůči zkušenosti	247	28,215	28	6,677	12,000	46,000
	Svědomitost	247	31,336	32	7,705	7,000	47,000
	Extraverze	247	30,291	31	7,538	8,000	46,000
	Přívětivost	247	32,105	32	5,949	11,000	44,000
	Neuroticismus	247	22,854	22	8,819	3,000	42,000
Osamělost		247	41,846	41	9,143	22,000	70,000

Tabulka 2 zobrazuje výsledky analýz srovnávající průměrná skóre specifických skupin účastníků studie. Získaná data napovídají, že ženy a nedobrovolně nezadaní dosahují na škále strachu být nezadaný statisticky signifikantně vyšších hodnot než muži (U (177, 70) = 5208,5; p = 0,026), respektive dobrovolně nezadaní participanti (t (55) = –2,693; p = 0,005). Naproti tomu nebyl popsán statisticky významný rozdíl mezi průměrným skóre nezadaných a zadaných jedinců (U (71, 176) = 6767; p = 0,153).

Tabulka 2 *Srovnání průměrného skóre strachu být nezadaný mezi specifickými skupinami respondentů*

Sledované skupiny	Hodnota testové statistiky (t/U)	p-hodnota
Ženy vs. muži	5208,5*	0,026
Nezadaní vs. zadaní	6767,0	0,153
Nedobrovolně nezadaní vs. dobrovolně nezadaní	–2,693**	0,005

*p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01

V Tabulce 3 jsou k nahlédnutí hodnoty Spearmanova korelačního koeficientu popisující vztah mezi strachem být nezadaný a věkem, dimenzemi Big Five a prožíváním osamělosti. Z výsledků vyplývá, že nebylo možné popsat statisticky významnou souvislost mezi prožíváním obav být bez partnera a věkem jedince (r_s = 0,007; p = 0,916). Stejně tak nebylo možné podpořit hypotézu o existenci vztahu mezi přívětivostí jako charakteristikou osobnosti a strachem být nezadaný, protože byla zjištěna pouze statisticky nesignifikantní pozitivní korelace r_s = 0,080; p = 0,209.

Tabulka 3 *Korelace mezi strachem být nezadaný s dalšími proměnnými*

Prediktor	Spearmanův korelační koeficient *rs*	p-hodnota
Věk	0,007	0,916
Otevřenost vůči zkušenosti	–0,127*	0,047
Svědomitost	–0,148*	0,020
Extraverze	–0,141*	0,026
Přívětivost	0,080	0,209
Neuroticismus	0,273**	< 0,001
Osamělost	0,191**	0,003

*p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01

Oproti tomu bylo dosaženo statisticky významných hodnot pro asociaci mezi zkoumaným konstruktem a otevřeností vůči zkušenosti (r_s = –0,127; p = 0,047), svědomitostí (r_s = –0,148; p = 0,020) a extraverzí (r_s = –0,141; p = 0,026). Vyšší skóre v uvedených dimenzích se reflektovala v nižší reportované úrovni strachu být bez romantického partnera.

Statisticky signifikantní pozitivní souvislost pak byla zjištěna v případě neuroticismu (r_s = 0,273; p < 0,001) a osamělosti (r_s = 0,191; p = 0,003). Vyšší úrovně neuroticismu a prožívání pocitů osamělosti odpovídaly intenzivnějšímu strachu být nezadaný.

Diskuze a závěr

Problematika partnerských vztahů a jejich protipólu v podobě dlouhodobé nezadanosti představuje pro svou komplexnost a dopad do řady oblastí fungování lidí téma, které přirozeně přitahuje pozornost vědecké i laické veřejnosti. Spielmannová a její kolegové v tomto kontextu v roce 2013 poprvé hovoří o strachu být nezadaný, který určují jako obavu, úzkost či distres v souvislosti s aktuálním i prospektivním zážitkem toho být bez romantického partnera. Jelikož byl jev popsán relativně nedávno, stále se spoustu nového dozvídáme o jeho charakteru, potenciálních antecedentech i dopadech. V této souvislosti Spielmannová et al. (2013) hovoří u bázlivějších jedinců především o tendenci se v romantických vztazích „spokojit s méně". Tyto osoby poté mohou inklinovat k tomu upřednostnit vztahový status nad kvalitou samotného svazku, ať už ve smyslu snížení požadavků na možný protějšek, sklonu setrvávat i v neuspokojivých vztazích a spíše iniciovat znovunavázání již rozpadlého partnerství. Dále se ukazuje, že zohlednění strachu být nezadaný má potenciál přispět k přesnějšímu pochopení dynamiky romantických vztahů, jelikož má v řadě případů lepší prediktivní hodnotu než dříve popsané a zvažované konstrukty.

Navzdory tomu zatím v českém prostředí nebyl daný fenomén systematicky zkoumán. Předložená práce si tedy kladla za cíl představit ho naší odborné veřejnosti a probádat asociaci strachu být nezadaný a specifických demografických a osobnostních charakteristik a aspektů prožívání u české populace (konkrétně dimenzí Big Five a pocitů osamělosti). V neposlední řadě bylo též ambicí připravit první návrh českého překladu škály strachu být nezadaný (Spielmann et al., 2013) jako jednoduchého nástroje specificky určeného pro měření daných obav.

Výzkum navazuje na závěry studií Spielmannové et al. (2013) v Severní Americe, da Fonsecové et al. (2017) v Brazílii a Adamczykové et al. (2019) v Polsku. Již prvotní analýzy ukázaly, že Češi na výše uvedené škále skórují relativně výše oproti svým zahraničním protějškům. Konkrétně Spielmannová se svým týmem (2013) napříč sérií dílčích výzkumů uváděla hodnoty mezi 2,60 (SD = 1,07; n = 104) a 2,93 (SD = 1,08; n = 141) a Adamczyková et al. (2019) reportovali průměrnou úroveň 2,76 (SD = 0,99; n = 175). Průměr pro český vzorek však v dané charakteristice představoval 3,18 (SD = 1,07; n = 247). Obzvlášť překvapivý se může zdát v porovnání s polským výsledkem, kde je společnost výrazně více religiózně založená a partnerství (případně manželství) a rodina jsou vysoce ceněné hodnoty, což by mohlo evokovat tlak na jejich naplnění a strach v případě jejich nedosažení. Na druhou stranu právě toto smýšlení o vztazích může přispívat k uklidňující představě, že párové soužití je natolik běžným standardem, že by bylo neobvyklé jej v jisté životní fázi nakonec nedosáhnout. Svou roli v tomto výsledku může jistě sehrávat i formulace českého znění položek.

Ve shodě se závěry Adamcyzkové (2019) a da Fonsecové a jejich kolegů (2017) byla popsána pro Češky vyšší míra prožívání strachu být nezadaný ve srovnání s muži. Takový závěr může vycházet z více zdrojů a sahat až k samotnému procesu výchovy, kdy ženy jsou obecně spíše podporovány k vyjadřování i takových emocí, které mohou evokovat obraz slabosti či zranitelnosti. Dále může souviset i s biologickými aspekty jako kratším reprodukčním obdobím žen, což může vyvolávat intenzivnější tlak na to nalézt vhodný protějšek včas, či například závislost (a to nejen finanční) na partnerovi v raném věku dítěte a tím pádem o to možná silnější obavy o jeho ztrátu.

Dále stejně jako v Kanadě a Polsku nebyl popsán signifikantní rozdíl v intenzitě prožívání strachu být nezadaný mezi single jedinci a těmi, jež jsou ve vztahu, což de facto vychází ze samotné definice, která o něm hovoří i v souvislosti s předpokládaným zážitkem být bez romantického protějšku. Oproti tomu však nedobrovolní singles vykazovali signifikantně vyšší úroveň strachu být nezadaný než osoby, jež jsou bez partnera důsledkem své volby. Prokázalo se, že ne nutně vztahový status sám o sobě má dopad na prožívání jako spíše míra, do jaké je vnímán jako výsledek vlastního rozhodnutí. Již dříve byla popsána řada důvodů, proč někteří vztah dobrovolně nevyhledávají, ať už jde o dočasnou strategii navýšení vlastního fitness za účelem nalezení nejlepšího možného protějšku, nebo osoba čelí nesnázím, které komplikují navázání a udržení dlouhodobého svazku (Apostolou, 2017; Lehmann et al., 2015).

Specificky byl v rámci této studie sledován věk jako možný prediktor míry strachu být nezadaný. Ve vyšším věku je již relativně běžné udržovat vážný vztah, případně vstoupit do manželství a založit rodinu, zároveň se ukazuje, že předsudky vůči singles nabývají s věkem na síle (DePaulo & Morris, 2006). Mohlo by se tak zdát, že pod tlakem očekávání okolí se může měnit i intenzita strachu o to být bez partnera, nicméně tuto hypotézu nebylo možné přijmout. Ačkoliv strach být nezadaný do jisté míry může fluktuovat vlivem situačních faktorů, též s ohledem na tento výstup se jeví, že jde z většiny o konstrukt definovaný na úrovni stálejší osobnostní charakteristiky.

Ve vztahu k dimenzím osobnosti Big Five se podobně jako v šetřeních Spielmannové et al. (2013) a Adamczykové et al. (2019) potvrdila statisticky významná pozitivní asociace strachu být nezadaný a neuroticismu. Takový výsledek může souviset s obecnou psychickou nestabilitou jedinců vysoce skórujících v oblasti neuroticismu a typičtějším prožíváním negativních prožitků, které se v kontextu romantických vztahů mohou manifestovat specificky jako strach být nezadaný.

V souladu se zjištěními Spielmannové et al. (2013) byla popsána signifikantní negativní souvislost mezi sledovaným konstruktem a otevřeností vůči zkušenosti, svědomitostí a extraverzí. Naproti tomu Adamczyková et al. (2019) takový výsledek nepozorovali a taktéž v rámci předložené studie se jednalo o asociace spíše malé síly. Jedinci dosahující vysokých hodnot na škále otevřenosti vůči zkušenosti se nebojí experimentovat a vymykat se zaběhnutým normám a *statu quo* (Hřebíčková & Urbánek, 2001), což se v oblasti partnerských vztahů může projevovat tím, že představa žít (přinejmenším po nějakou dobu) bez romantického protějšku pro ně není natolik nekomfortní. Svědomitost je sice Hřebíčkovou a Urbánkem definována zejména v kontextu pracovních a studijních povinností, nicméně vědomí obecné ctižádosti, píle a pevné vůle vysoce svědomitých osob může tlumit jejich případné obavy ve chvíli, kdy si právě nalezení partnera vymezí jako svůj cíl. Závěrem se zdá, že extraverti nejsou natolik zatíženi strachem o svůj vztahový status – dost možná díky své sebejistotě a optimismu tuší, že s ohledem na jejich zájem o druhé lidi a sociabilitu pro ně nebude náročné najít vhodný protějšek a navázat s ním vztah.

Ačkoliv Spielmannová et al. (2013) zjistili signifikantní korelaci pro vztah strachu být nezadaný a přívětivosti, získaná data tuto asociaci u českého vzorku neprokázala podobně jako Adamczyková et al. (2019) v Polsku. Navzdory tomu, že přívětivost popisuje interpersonální chování jedince, činí tak především ve smyslu tendence ke kooperativnímu, či naopak kompetitivnímu chování, jež nebývá typické pro romantické vztahy.

Poslední sledovanou proměnnou byla míra prožívání pocitů osamělosti. Taktéž za užití škály osamělosti UCLA určili Spielmannová a její kolegové (2013) statisticky významnou

asociaci se strachem být nezadaný. Obdobný vztah byl popsán i Adamczykovou et al. (2019) a da Fonsecovou a jejími kolegy (2017), kteří nadto zjistili, že emoční osamělost se váže k prožívání strachu být nezadaný ještě ve větším rozsahu než osamělost sociální. Ta je určená zejména samotou a nedostatkem interpersonálních vztahů obecně, emoční osamělost je naproti tomu dána absencí blízkého vztahu, který je založen na vzájemné péči o blaho druhého. Specificky se hovoří též o osamělosti romantické pramenící z neexistence pouta s romantickým partnerem. Tudíž obecně vyšší míra prožívání takových pocitů může vést jedince k intenzivnějším obavám o budoucnost jeho blízkých, partnerských nevyjímaje, vztahů a možným změnám v chování ve snaze se takovým emocím vyhnout.

Předložená studie není bez jistých limitů, počínaje již samotným způsobem výběru výzkumného vzorku. Ten byl zcela založen na dobrovolnosti, a tím pádem není nutně zaručena reprezentativnost získaných dat. Co se týká složení vzorku ve smyslu některých demografických charakteristik, výrazně převažovali ženy a zadaní nad muži, respektive single jedinci. Dále se obecně do šetření zapojili spíše vysokoškolsky vzdělaní lidé a mladší osoby (170 lidí ve věku do 29 roků vs. 77 nad 30 let). U těch lze polemizovat, do jaké míry možná relativní nezkušenost v oblasti vztahů (krátkodobých i dlouhodobých) přispívá k tomu, jakým způsobem je vnímají a prožívají. Problematický se může zdát i fakt, že podskupiny dobrovolně a nedobrovolně nezadaných byly zastoupeny relativně malým počtem respondentů. Zde by mohlo jít o odraz situace, kdy se nezadaní obecně necítí dostatečně „kvalifikovaní" zapojit se do studie mapující problematiku romantických vztahů, eventuálně pro ně může jít o citlivé téma (obzvlášť v případě osob, které nejsou bez partnera z vlastní vůle).

Nerovnováhu vzorku z hlediska pohlaví participantů je možné vysvětlit například větším zájmem žen o tematiku mezilidských, zvláště romantických, vztahů, což může vést k tomu, že se spíše než muži zajímají o informace s nimi spojené. Z hlediska této studie a jejích výsledků je však problematický fakt, že se na základě dosavadního poznání zdá, že ženy obecně výše skórují v proměnné strachu být nezadaný, a tak i celkový průměrný skór může nabývat extrémnější hodnoty. Dále valná většina zapojených účastníků byla absolventy vysoké školy. V tomto ohledu lze naopak uvažovat, že vysokoškolsky vzdělaní lidé mohou mít v životě vícero cílů mimo nalezení partnera či založení rodiny a zaměří se například také na budování kariéry a obecně svého sociálního statusu. Navázání a udržování romantického vztahu nemusí nutně představovat natolik klíčový aspekt života a rozdělení pozornosti mezi více oblastí zájmu může vést i k méně intenzivnímu prožívání strachu být nezadaný.

Řadu úskalí s sebou nese též online sběr dat, který společně s distribucí testové baterie primárně na sociálních sítích může být i jednou z potenciálních příčin nižšího zastoupení starších věkových skupin. Zvažovat lze v tomto případě obecnou zdatnost starších osob fungovat ve virtuálním prostředí a fakt, že přítomnost na sociálních sítích je doménou spíše mladších jedinců. V neposlední řadě je třeba zhodnotit i výhody a nevýhody užití dotazníkových metod jako takových a specificky též škály strachu být nezadaný a škály osamělosti UCLA, které sice obě vykazovaly uspokojivou spolehlivost, nicméně pro českou populaci prozatím standardizovány nebyly.

Jistě je na místě vzít v potaz též kontext, jenž doprovázel sběr dat. Pandemie COVID-19 má kromě samotného zdravotního aspektu řadu dopadů v oblasti ekonomické, hospodářské i společenské. Nejistota a strach spojené se šířením nemoci, nařízená karanténa a s ní spojené limitované možnosti kontaktu s rodinou, přáteli, kolegy a dalšími mohly evokovat pocity osamělosti a další negativní prožitky. V situacích obav, nebezpečí a nejistoty

stoupá potřeba afiliace a právě přítomnost dalších lidí, kteří mohou nabídnout prostor pro podporu a uklidnění, redukuje nepříjemné pocity (Schachter, 1959, podle Výrost et al., 2019). Soudobé klima tak mohlo v single lidech podporovat neklid, že by dalšími podobnými událostmi procházeli opět sami, v případě zadaných jedinců pak umocnit strach, že by o stávajícího partnera přišli a čelili jim bez něj. Spielmannová et al. (2013) sice popisují strach být nezadaný primárně na úrovni rysu, ukazuje se však, že část jeho variance lze vysvětlit i situačními faktory. Tato myšlenka může tedy zčásti vysvětlovat i to, proč čeští respondenti oproti svým zahraničním protějškům skórovali na škále strachu být nezadaný relativně výš. Do budoucna by tak bylo vhodné sběr dat opakovat a pozorovat, zda se liší, a to i s ohledem na dříve uvedené limity týkající se způsobu oslovení respondentů a (ne) reprezentativnosti finálního vzorku.

Z hlediska přínosů pro praxi lze na předloženou studii nahlížet jako na představení a prvotní prozkoumání strachu být nezadaný v kontextu české populace. Získané výstupy upevňují dosavadní poznání daného konstruktu, vycházející ze zjištění zahraničních šetření, a mohou sloužit jako podklad pro další výzkum, který by se měl zaměřit nejen na jeho detailnější prozkoumání u lokálního obyvatelstva, ale i popsání jeho možných antecedentů a dlouhodobých dopadů. Do budoucna se nabízí i možnost standardizace škály strachu být nezadaný a vytvoření českých norem. V textu jsou probírány i další koncepty, jako například spokojenost se vztahovým statusem, které dosud nebyly v našem prostředí dostatečně prozkoumány a jistě stojí za pozornost. České překlady těchto termínů nejsou prozatím ustáleny, a proto bylo vždy uvedeno i jejich originální anglické znění. Obecně rozpoznání a zohlednění strachu být nezadaný jako takového pak může být obohacující například pro profesionály v rámci vztahového a párového (manželského) poradenství a terapie, případně i individuální terapie.

LITERATURA

Adamczyk, K. (2018). Direct and indirect effects of relationship status through unmet need to belong and fear of being single on young adults‘ romantic loneliness. Personality And Individual Differences, 124, 124–129. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.011

Adamczyk, K., Trepanowski, R., Celejewska, A., Kosińska, J., Mamot, A., Palczewska, M., & Rodziejczak, K. (2019). The Polish adaptation and further validation of the Fear of Being Single Scale (FBSS). Current Psychology, 1–11. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00192-2

Apostolou, M. (2017). Why people stay single: An evolutionary perspective. Personality And Individual Differences, 111, 263–271. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.034

Cantarella, I. A., Spielmann, S. S., Partridge, T., MacDonald, G., Joel, S., & Impett, E. A. Validating a Fear of Being Single Scale for individuals in relationships. Manuscript in preparation.

ČSÚ (2014a). Domácnosti jednotlivců. Získáno 4. 7. 2020 z https://www.czso.cz/documents/10180/20551799/170226-14.pdf/6232226f-f1c1-4d55-9101-26e04a3ab5fd?version=1.0

ČSÚ (2014b). Nesezdaná soužití. Získáno 4. 7. 2020 z https://www.czso.cz/documents/10180/20541791/170227-14.pdf/27ebcd5e-95ba-4ef4-8c65-c2a9bc58f9d8?version=1.0

DePaulo, B. M., & Morris, W. L. (2006). The Unrecognized Stereotyping and Discrimination Against Singles. Current Directions In Psychological Science, 15(5), 251–254. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00446.x

Fonseca, P. N., Gouveia, V. V., Santos, J. L. F., Couto, R. N., & Coelho, G. L. H. (2017). Psychometric and Validity Evidence of the Fear of Being Single Scale. Trends In Psychology, 25(4), 1511–1521. https://doi.org/10.9788/TP2017.4-02En

Frazier, P., Arikian, N., Benson, S., Losoff, A., & Maurer, S. (1996). Desire for Marriage and Life Satisfaction among Unmarried Heterosexual Adults. Journal Of Social And Personal Relationships, 13(2), 225–239. https://doi.org/10.1177/0265407596132004

Gigy, L. L. (1980). Self-Concept of Single Women. Psychology Of Women Quarterly, 5(2), 321–340. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1980.tb00965.x
Greitemeyer, T. (2009). Stereotypes of singles: are singles what we think? European Journal Of Social Psychology, 39(3), 368–383. https://doi.org/10.1002/ejsp.542
Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. Journal Of Personality And Social Psychology, 53(3), 511–524.
Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). NEO pětifaktorový osobnostní inventář. Praha: Testcentrum.
Kumstátová, T. (2014). Souvislost mezi citovou vazbou, fyzickou atraktivitou a pocity osamělosti v období vynořující se dospělosti. Nepublikovaná bakalářská práce, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika.
Lehmann, V., Tuinman, M. A., Braeken, J., Vingerhoets, A. J. J. M., Sanderman, R., & Hagedoorn, M. (2015). Satisfaction with Relationship Status: Development of a New Scale and the Role in Predicting Well-Being. Journal Of Happiness Studies, 16(1), 169–184. https://doi.org/10.1007/s10902-014-9503-x
Loewenstein, S. F., Bloch, N. E., Campion, J., Epstein, J. S., Gale, P., & Salvatore, M. (1981). A study of satisfactions and stresses of single women in midlife. Sex Roles, 7(11), 1127–1141. https://doi.org/10.1007/BF00287589
Morris, W. L., Sinclair, S., & DePaulo, B. M. (2007). No Shelter for Singles: The Perceived Legitimacy of Marital Status Discrimination, Group Processes & Intergroup Relations, 10(4), 457–470. https://doi.org/10.1177/1368430207081535
Pepping, C. A., MacDonald, G., & Davis, P. J. (2018). Toward a Psychology of Singlehood: An Attachment-Theory Perspective on Long-Term Singlehood. Current Directions In Psychological Science, 27(5), 324–331. https://doi.org/10.1177/0963721417752106
Prabhakar, B. (2011). Causes for remaining single: A comparative study. Journal of Psychosocial Research, 6(2), 203–210.
Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity, and Factor Structure. Journal Of Personality Assessment, 66(1), 20–40. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6601_2
Shostak, A. B. (1987). Singlehood. In Sussman, M. B., Steinmetz, S. K. (Eds.), Handbook of marriage and the family (355-367). New York: Plenum.
Slonim, G., Gur-Yaish, N., & Katz, R. (2015). By Choice or by Circumstance?: Stereotypes of and Feelings about Single People. Studia Psychologica, 57(1), 35–48. https://doi.org/10.21909/sp.2015.01.672
Spielmann, S. S., MacDonald, G., Maxwell, J. A., Joel, S., Peragine, D., Muise, A., & Impett, E. A. (2013). Settling for less out of fear of being single. Journal Of Personality And Social Psychology, 105(6), 1049–1073. http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0034628
Spielmann, S. S., MacDonald, G., Joel, S., & Impett, E. A. (2016). Longing for Ex-Partners out of Fear of Being Single. Journal Of Personality, 84(6), 799–808. https://doi.org/10.1111/jopy.12222
Spielmann, S. S., Maxwell, J. A., MacDonald, G., Peragine, D., & Impett, E. A. (2020). The predictive effects of fear of being single on physical attractiveness and less selective partner selection strategies. Journal Of Social And Personal Relationships, 37(1), 100–123. https://doi.org/10.1177/0265407519856701
Stein, P. J. (1981). Single Life: Unmarried adults in social context. New York: St Martin's Press.
Timmermans, E., Coenen, L., & Van den Bulck, J. (2019). The Bridget Jones effect: The relationship between exposure to romantic media contents and fear of being single among emerging adults. Psychology Of Popular Media Culture, 8(2), 159–169. https://doi.org/10.1037/ppm0000175
Vejrostová, A. (2011). Souvislost mezi rodičovským konfliktem a romantickými vztahy v pozdní adolescenci: strach z intimity a osamělost. Nepublikovaná bakalářská práce. Brno: FSS MU.
Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.) (2019). Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace. Praha: Grada.

Mgr. Iveta Štěrbová je absolventkou Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Aktuálně působí v komerční sféře v oblasti náboru zaměstnanců.
E-mail: ivet.sterbova@gmail.com

PhDr. Markéta Niederlová, Ph.D. je odbornou asistentkou na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. E-mail: marketa.niederlova@ff.cuni.cz

TECHNIKY KOLEGIÁLNÍHO SDÍLENÍ VE ŠKOLSTVÍ OČIMA ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ A PSYCHOLOŽEK

HELENA FRANKE, ANNA VOZKOVÁ

Abstrakt: 169 školních psychologů a psycholožek se účastnilo dotazníkového šetření v rámci výzkumu technik kolegiálního sdílení ve školství. Šetření bylo součástí výzkumného projektu „Supervize – prevence učitelského vyhoření". Cílem studie bylo zjistit, jakou roli hrají školní psychologové a psycholožky v poskytování kolegiálního sdílení na školách a jaký k němu mají postoj. Pro účely výzkumu byl vytvořen dotazník, který zahrnoval i možnost kvalitativních odpovědí. Organizované formy kolegiálního sdílení (supervize, intervize) probíhaly pouze na 21 % sledovaných škol. 90 % psychologů a psycholožek je ale považuje za důležité a domnívají se, že tyto postupy by měly být ve školství zaváděny. Za hlavní překážky v rozšíření profesního sdílení považují nezájem vyučujících a nedostatek času. Školní psychologové projevují zájem o vlastní supervizi a další vzdělávání v oblasti vedení supervizních technik.

Klíčová slova: supervize; intervize; kolegiální sdílení; vyhoření; školství; školní psychologie

Collegiate sharing techniques in education through the eyes of school psychologists

Abstract: 169 school psychologists participated in a questionnaire survey asking them about collegial sharing techniques in educational setting. The survey was part of the research project "Supervision – prevention of teacher burnout". The aim of the study was to find out if school psychologists play a role in providing collegial sharing in schools and their attitude towards it. A questionnaire was created for the purposes of the research, it included quantitative and qualitative answers.
Organized forms of collegial sharing (supervision and intervision) took place in only 21 percent of the monitored schools. However, 90 percent of participating school psychologists considered them important, and they believe that these techniques should be introduced to schools. They see the lack of time and interest in teachers as the main obstacles to the spread of these techniques in educational settings. School psychologists were interested in their own supervision and training in conducting of supervision or intervision.

Key words: supervision; intervision; collegial sharing; burnout; education; school psychology

https://doi.org/10.14712/23366486.2022.1

© 2021 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

1. Učitelský profesní rozvoj

Techniky kolegiálního sdílení jsou jednou z metod, kterou je možné využít v rámci učitelského rozvoje. Učitelský rozvoj není jen o tom, aby se vyučující naučili, jak správně učit a předávat poznatky. Jeho novější definice a pojetí se shodují v tom, že zahrnuje různé elementy a faktory a je nutné, aby rozvoj probíhal v kolektivu a vyučující měli možnost komunikovat s dalšími kolegy (Avalos, 2011).

Jako příklad definice je možné uvést, že učitelský profesní rozvoj je „komplexní proces, který vyžaduje kognitivní a emoční zapojení vyučujícího individuálně i kolektivně, dále vyžaduje jeho kapacitu a ochotu prozkoumávat, kde on sám stojí, jaká jsou jeho přesvědčení a hledat vhodné alternativy pro zlepšení nebo změnu“ (Avalos, 2011, str. 10).

Guskey (2002) ve svém modelu učitelské změny uvádí, že profesní rozvoj vede u vyučujících nejprve k dílčím změnám toho, jak pracují ve třídě, což se obvykle odráží ve zlepšování žákovských výsledků v jednotlivých oblastech výuky. Následně profesní rozvoj přináší komplexnější změny v postojích a vnitřních přesvědčeních vyučujících, díky čemuž se jejich výchovně-vzdělávací postupy stávají systematičtější, citlivější na konkrétní pedagogické podmínky a potřeby a úžeji vztažené k jejich profesní identitě (Guskey, 2002).

Clarke & Hollingsdworth (2002) rozvinuli model učitelských vývojových změn do tzv. propojeného modelu (*Interconnected Model*), který předpokládá, že změna je zprostředkována *reflexí učitele* a tzv. *ztvárněním/zakotvením* (soubor všeho, co učitel ví, čemu věří a co prožil). Podle tohoto modelu se vývojové změny v rámci efektivního profesního rozvoje dějí zároveň ve čtyřech oblastech: osobní oblast, praxe (profesní experimentování), důsledky (pro vyučujícího významné výsledky) a externí oblast (zdroje informací a podpora) (Clarke & Hollingsdworth, 2002). Poslední jmenovaná oblast zdůrazňuje, že pro vývojové změny u vyučujících je důležité i jejich okolí, včetně učitelského sboru.

Z výše zmíněného tak vyplývá několik důležitých závěrů, zaprvé profesní rozvoj slouží nejen k osvojování nových učitelských znalostí a dovedností, ale jeho důležitou součástí musí být i posilování sebereflexe vyučujících. Zadruhé profesní rozvoj neprobíhá pouze individuálně, ale důležité je i zapojení kolegů. Na profesní sebereflexi a kolegiální sdílení se tak zaměříme v dalších částech, protože jsou to důležité podmínky pro zvyšování kompetencí.

2. Učitelská sebereflexe

Prozkoumávat své postoje, postupy a přesvědčení vyžaduje od vyučujícího schopnost dobré sebereflexe. Reflexe je důležitá, protože se ukazuje, že jedinec se nutně nemusí učit ze svých zkušeností, především pokud o nich nepřemýšlí nebo nepřebírá odpovědnost za to, že vznikly (Van Gyn, 1996). Učitelská sebereflexe je však termín, který nemá v pedagogickém prostředí zcela ustálené pojetí. Objevují se tak rozdíly mezi autory nejen v pojmenování, ale i v tom, jak si tento pojem vysvětlují a co podle nich zahrnuje (Farrell & Jacobs, 2016).

Van Gyn (1996) hovoří o tom, že reflektivní praxe je **naučená schopnost** a k jejímu rozvinutí je potřeba, aby jedinec s ní měl dostatek zkušeností a měl možnost získat potřebné množství zpětné vazby z okolí. Pro ukotvení je dobré zmínit práci Johna Deweyho,

který se reflexí zabýval ve známé knize *How we think* (prvně vydané v roce 1910). Jeho myšlenky rozšiřuje a shrnuje Rodger (2002, str. 845) a uvádí 4 důležitá kritéria charakterizující reflexi:

- Reflexe je proces, během kterého se **vytváří význam**. Význam posouvá jedince od jedné zkušenosti k další. Díky němu také máme lepší porozumění tomu, jak spolu zkušenosti souvisí a jak souvisí s jinými situacemi a myšlenkami.
- Reflexe je **systematická**, nikoliv *ad hoc*. Jedná se o způsob uvažování, který je na individuální rovině ekvivalentem vědeckého poznávání.
- Reflexe by měla probíhat **v kontaktu s druhými lidmi** (během komunikace se například musíme více soustředit, abychom se pro ně vyjádřili srozumitelně, a více o tématu přemýšlíme).
- Reflexe vyžaduje, aby probíhala v prostředí, kde je hodnotou **osobní a intelektuální rozvoj**.

Co se tedy konkrétně míní tím, že učitel provádí sebereflexi? Marcos a kol. (2011) uvádí, že jde o mentální snahu řešit problémové situace. Svendsen (2016) zdůrazňuje, že reflektující učitel se zpětně dívá na svou praxi a dělá z ní pro sebe objekt kritického myšlení.

Zásadní podmínkou toho, aby učitel mohl reflektovat, je jeho **připravenost na reflexi** (Rodger, 2002). To zahrnuje určité nastavení učitele, který by měl mít následující charakteristiky (Rodger, 2002; Farrell & Jacobs, 2016):

- zvědavost a entusiasmus pro učení, touhu růst a zlepšovat se
- nezávislost na přijetí (učitel by neměl být zúzkostněn tím, jak ho budou druzí posuzovat, dokáže se soustředit na to, co je důležité)
- otevřenost (novým pohledům a postojům, rozdílným názorům, dokáže uznat chybu)
- zodpovědnost, uvědomuje si dopady svého chování

Je jisté, že výše uvedené charakteristiky jsou spíše ideálním předpokladem a reální vyučující nemusejí všechny splňovat. Nejde o to, že by takoví museli už „od přírody“ být. Je možné a určitě i žádoucí postupně je u nich rozvíjet, aby byla jejich sebereflexe co nejefektivnější.

2.1 SDÍLENÍ PROFESNÍCH ZKUŠENOSTÍ

Z výše uvedeného tedy mimo jiné vyplývá, že pro úspěšné a efektivní zlepšování schopnosti sebereflexe je potřeba, aby vyučující mohli reflektovat a sdílet s dalšími kolegy. K tomu je potřeba, aby se vyučující mohli vzájemně potkávat.

Různé společné aktivity umožňují vyučujícím, aby se lépe poznali, sdíleli své pocity a zkušenosti a budovali komunitu ve škole. To jim může pomoci zmírnit stres, naučit se společně lépe komunikovat a spolupracovat a prohloubit svůj emoční závazek k práci (Jarzabkowsky, 2002; Sasson & Somech, 2015).

Setkávání, které vede ke sdílení pocitů a zkušeností mezi vyučujícími, může ve školách probíhat buď neformálně, nebo formálně. **Neformální setkávání** představují jak běžné kontakty v průběhu pracovních dnů (např. rozhovory v kabinetech), tak mimopracovní aktivity (např. sport, oslavy). Podle Mawhinneyové (2010) i Liebermana (2000) jsou neformální setkávání v učitelském kolektivu s dostatečně pozitivními vztahy velmi přínosná, a to jak pro jejich silnou učitelskou identitu a pocit závazku k učitelské komunitě, tak pro praktické zvládání profesních nároků. Ze své podstaty jsou však spíše

nepravidelná, účast na nich je dobrovolná nebo dokonce jen pro některé vybrané vyučující, což vede k tomu, že se případné pozitivní výsledky nemusejí promítnout do celého učitelského sboru.

Druhou možností jsou tedy **formální setkávání**, ta jsou organizována většinou vedením školy, typicky jsou pravidelná, povinná a jejich náplň je přímo zaměřena na témata spojená s prací. Jedná se většinou o různé **porady** (učitelského sboru, ročníkové, ohledně učiva apod.), které podle Leonarda a Leonarda (2003) tvoří nejčastější setkání, která předpokládají učitelskou spolupráci nebo k ní mají směřovat. Jejich účelem je hlavně předávání informací a osvojování nových profesních znalostí či dovedností.

Formální setkání mohou být zaměřena i na **sdílení profesních zkušeností** ať už cíleně, nebo implicitně. Cílená setkání zaměřená výhradně na sdílení jsou méně frekventovaná a patří k nim např. intervize, supervize, balintovské skupiny, případové konference apod. Všechny tyto techniky mají společného jmenovatele. Tím je strukturovaná komunikace o různých pedagogických situacích ve snaze porozumět jejich průběhu, získat nad nimi nadhled a vyvarovat se případných chyb v obdobných situacích, které nastanou v budoucnosti.

Pokud v rámci učitelského kolektivu dochází k nějaké formě kolegiálního sdílení profesních zkušeností[1], je to považováno jak za výsledek, tak za podmínku profesního rozvoje (Sales a kol., 2017). Jinými slovy, efektivní profesní rozvoj vede vyučující k přesvědčení, že vzájemné sdílení s kolegy je prospěšné, a zároveň pokud ke sdílení dochází, pomáhá to vyučujícím inspirovat se v pedagogických postupech a prohlubovat svoji sebereflexi.

I přestože školy mohou ke sdílení zkušeností využívat různé metody (v závislosti na potřebách a možnostech dané školy a vyučujících), jejich přínosy mohou být podobné. V literatuře se můžeme setkat například s následujícími přínosy:

- Kolegiální sdílení může představovat místo, kde vyučující mohou uvolnit nahromaděný stres, vyjádřit své emoce a zároveň se dozvědět více o sobě (Glazer a kol., 2004; Farrell & Jacobs, 2016; Birchak a kol. 1998).
- Skupina kolegů, pokud se v ní cítíme bezpečně, představuje dobré místo pro reflexi (Rodgers, 2002).
- Kolegiální sdílení může pomáhat rozvíjet vztahy a kolegialitu na pracovišti (nemělo by však sloužit jako záchrana rozvrácených kolektivů) (Farrell & Jacobs, 2016; Birchak a kol. 1998).
- Učitelství je stresující a náročné povolání, kolegiální sdílení tak může přinášet vyučujícím i potřebnou podporu a povzbuzení, například v tom, aby zkoušeli nové metody a postupy.

2.2 KOLEGIÁLNÍ SDÍLENÍ A JEHO HISTORIE V ČR

Jak již bylo zmíněno výše, pokud hovoříme o technikách kolegiálního sdílení, máme tím na mysli různé metody, jejichž cílem je sdílení zkušeností a pocitů mezi vyučujícími. Nejčastěji se jedná o supervizi.

Slovo supervize může vyvolávat představu, že jejím cílem je kontrola nebo dozor. Představu umocňuje jistě slovo „super“, které znamená nadřazený nebo nejvyšší. Moderní

[1] Kolegiální profesní sdílení zahrnuje mnoho forem již zmíněných, v zahraniční literatuře se můžeme setkat také s termíny jako *profesní reflektivní skupiny* (Glazer a kol., 2004), *učitelské reflektivní skupiny* (Farrell & Jacobs, 2016) či *učitelské studijní skupiny* (Birchak a kol. 1998).

pojetí supervize je však založeno na bezpečném a laskavém vztahu mezi profesionály, jehož cílem má být rozvoj profesních dovedností příjemce služby. Supervizi jako formu vzdělávání začali využívat nejdříve psychoanalytici a později i tvůrci vzdělávacího systému SUR – Skála, Urban, Rubeš (Tošner, 2017).

V té době vycházeli zejména z formátu balintovských skupin, které zavedl v padesátých letech dvacátého století ve Velké Británii Michael Balint. Psychoterapeut maďarského původu začal vzdělávat manželské poradce a lékaře formou strukturovaných seminářů (Pačesová, 2004). Jejich cílem bylo umožnit odborníkům nahlédnout, jakým způsobem prožívají případy ze své praxe. Později v průběhu šedesátých let se model, který dnes nazýváme balintovské skupiny, rozšířil i mimo lékařské prostředí (Pačesová, 2004).

V oblasti školství se supervize vyvíjí od roku 2003. Tehdy se skupina absolventů výcvikového programu ve skupinových formách práce s dětmi a mládeže (jedna z větví SUR) rozhodla podat projekt na MŠMT s cílem vzdělávat se v supervizi (Masáková, 2008). Pedagogicko-psychologická poradna Prahy 1, 2 a 4 byla jednou z prvních, která poskytovala supervize pracovníků ve školství. V současnosti stále zdarma nabízejí supervizi vyučujícím, školním psychologům a asistentům pedagoga.

Kromě externího poskytování supervize pracovníkům ve školství se v posledních dvou desetiletích rozšiřují formy kolegiálního sdílení i přímo v prostředí školy. Rozvoj této služby má pravděpodobně více důvodů:

1. Obecná **expanze supervizních technik** do dalších odvětví pomáhajících profesí.
2. Rozšíření působnosti **školních psychologů**. Ti mají k formátu skupinového sdílení a k reflexi vnitřních prožitků profesně blíže než vyučující. Přestože v náplni práce školních psychologů mají převahu činnosti se žáky, rodiči a třídami, podpora ostatních členů pedagogického sboru tam také patří[2].
3. Samotná **náročnost učitelské profese**. O té se dlouhodobě hovoří jak ve veřejném prostoru, tak i v odborných kruzích.

Náročná je zejména mnohočetnost pedagogického vztahu vyučující–žák–rodiče–kolegové, ale i pravidelné přípravy a organizace vyučování, administrativa, pracovní podmínky, spolupráce a vztahy na pracovišti nebo malá sociální prestiž povolání. Pokud jsou potřeby vyučujících v těchto oblastech dlouhodobě neuspokojovány, může to vést ke zvýšenému stresu, který ovlivňuje psychickou pohodu a profesní spokojenost. Dlouhodobý stres může pak vyústit až k profesnímu vyhoření. To, že je vyhoření reálnou hrozbou českého školství, dokazují i výsledky výzkumů na toto téma, které uvádějí výskyt syndromu vyhoření mezi 10–20 % vyučujících (Žídková & Martinková, 2003; Kusák & Urbanovská, 2009). Nejnovější výzkum v této oblasti zjistil, že 19 % vyučujících příznaky vyhoření vykazuje a 65 % je vznikem syndromu ohroženo (Smetáčková a kol., 2019).

2.3 ŠKOLNÍ PSYCHOLOGOVÉ A JEJICH ROLE

Jakou roli mohou hrát školní psychologové v kolegiálním sdílení? Tato otázka je zatím méně výzkumně podložena, i proto jsme se na ni v našem výzkumu zaměřili. V zatím existujících výzkumech se můžeme dozvědět, jakou roli by podle různých aktérů měl mít nebo má školní psycholog obecně. Uvedené články jsou ze zahraničních studií, protože zde má pozice školního psychologa delší a více ukotvenou tradici.

[2] Viz vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., která byla novelizována vyhláškou č.197/2016 Sb.

Hagemeier a kol. (1998) zjistili, že vyučující v USA měli tendenci vnímat školního psychologa spíše jako návštěvníka než jako dalšího člena učitelského sboru (uvedla to tak více než polovina respondentů). Rozdělení činností u psychologů by podle nich ideálně mělo být věnováno nejvíce preventivním aktivitám, dále intervencím u problémového chování a nejmenší část na konzultace. Zajímavé je však zjištění, že skoro 50 % respondentů by chtělo, aby školní psycholog byl zapojen do učitelského sboru a celkově do komunity a organizoval rozvojové aktivity a tréninky pro učitele a rodiče.

To je částečně v rozporu s o něco mladším, opět americkým, výzkumem od Watkinse a kol. (2001). Ti zkoumali nejdůležitější role školních psychologů podle vnímání učitelů a asistentů. Jako nejdůležitější se podle nich jeví diagnostika a hodnocení žáků, speciálně pedagogické intervence, konzultace a poradenství, krizová intervence a zvládání chování. Naopak rozvoj učitelského sboru se umístil až na posledním místě a byl považován za jenom trochu důležitý.

Co by vyučující od školních psychologů chtěli a očekávali v rámci profesního rozvoje, není tak úplně jisté. Je možné, že ani sami nevědí, co by jim v tomto ohledu mohli psychologové nabídnout nebo že se domnívají, že je důležitější, aby pracovali více se žáky a žákyněmi.

Shirberg (2007) však upozorňuje na to, že školní psychologové mohou mít v rámci školy určitou transformativní roli. Pokud dobře a široce analyzují školní procesy a pokoušejí se hledat způsoby, jak je lépe nastavit, mohou mít potenciálně vliv na celou školu a všechny studenty. Důležité je podle autora, aby se pokoušeli o změnu v rámci širšího školního systému, což s sebou však může přinášet překážky a odpor.

To vyžaduje od školních psychologů určitě vedoucí nastavení a částečně je to vytrhává z učitelského sboru, a mohou se díky tomu dostávat do odlišné pozice ve škole na rozdíl od ostatních vyučujících. Tento rozpor mezi tím „být součástí sboru“ a „být pozorujícím a vedoucím jedincem“ se ukázal i v přemýšlení studentů psychologie o práci školního psychologa. Studenti z Řecka ve výzkumu charakterizovali školního psychologa ve dvou rovinách: jako člena školního týmu, který se spolu s ostatními snaží o dosažení vzdělávacích cílů u žáků. Ale také jako vzdáleného člena, který více pozoruje procesy ve škole a je připraven poskytnout své služby, pokud je to potřeba (Poulou, 2003).

I jako člena učitelského sboru ho však studenti vnímali jako vedoucí osobnost více než běžného učitele, což však může být v rozporu s názory učitelů, kteří se domnívají, že školní psycholog je na stejné úrovni jako oni (Poulou, 2002).

Z výše uvedeného vyplývá, že školní psycholog má v rámci školy specifickou pozici, může pro něj být jednodušší snažit se zavést některé změny než pro běžného učitele a může si také více všímat, co by škola a její vyučující mohli potřebovat díky svému možnému nižšímu zainteresování do školních procesů a díky tomu většímu nadhledu. To se jeví jako případná dobrá výchozí pozice pro zavedení technik kolegiálního sdílení, ke kterým mohou mít školní psychologové bližší vztah než běžní vyučující.

3. Výzkum

3.1 PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU

Jeden z posledních výzkumů zaměřených na syndrom vyhoření mezi vyučujícími zjistil, že na psychické pohodě vyučujících se podílí významně celkové klima školy, vztahy na pracovišti a kolegiální podpora (Smetáčková a kol., 2019). Zároveň se v něm také ukázalo, že školy s dobrými vztahy a dobrým klimatem častěji využívají nějaké formy skupinového kolegiálního sdílení. Toto zjištění bylo inspirací pro vznik nového výzkumného projektu týmu pracovníků na Katedře psychologie PedF UK v Praze. Navazující projekt „*Supervize – prevence učitelského vyhoření*“[3], se tak soustředil na detailnější prozkoumání supervize a dalších technik kolegiálního sdílení na českých školách.

Jeho cílem bylo komplexní zmapování zavádění a průběhu supervize v prostředí českých škol, a to z hlediska všech aktérů – tedy poskytovatelů (supervizorů), vedení škol, vyučujících a školních psychologů/psycholožek. Původní záměr byl směřován převážně na supervizi, postupně však bylo zjištěno, že v rámci českého školství jsou využívány i další techniky kolegiálního sdílení, a proto byl cíl rozšířen např. i o intervizi, mentoring, balintovskou skupinu apod.

Zde prezentovaná studie představuje dílčí část tohoto výzkumu, která se zaměřila na školní psycholožky a psychology a jejich roli v poskytování kolegiálního sdílení na školách.

Naše **výzkumné otázky** byly následující:

1) Jaká je náplň práce školních psychologů? Věnují se také skupinové práci s vyučujícími?
2) Jak školní psychologové a psycholožky vnímají techniky kolegiálního sdílení ve školách?
3) Jaké překážky se mohou objevit při zavedení kolegiálního sdílení z pohledu školních psychologů?
4) Jaký je pohled školních psychologů a psycholožek na externí supervizi a interní supervizi? Kdo by podle nich měl setkání vést?

3.2 METODOLOGIE

Výzkumný vzorek zapojený do dotazníkového šetření tvořilo 169 školních psychologů a psycholožek, 151 žen a 18 mužů. 135 z nich pracovalo na základní škole a 34 na střední škole nebo víceletém gymnáziu. V průměru navštěvovalo jejich školy okolo 530 žáků, nejpočetnější škola čítala 1 180 žáků. Nejčastěji byli zaměstnáni na poloviční úvazek (84 osob). Plný úvazek mělo 61 osob. Téměř polovina vzorku (47 %) byla na škole prvním psychologem/psycholožkou. Zároveň bylo zjištěno, že průměrná délka praxe na dané škole byla 3,8 roku. Z velké části se tedy jednalo spíše o začínající kolegy a kolegyně, kteří stále svou pozici na škole vylaďovali.

Školní psychologové a psycholožky byli osloveni prostřednictvím databáze NÚV. Byli požádáni o vyplnění **on-line dotazníku**, který obsahoval 31 položek a jeho vyplnění trvalo přibližně 15 minut. Dotazník byl sestaven pro účely tohoto výzkumu. Jednotlivé položky zahrnovaly základní demografické údaje, informace o vzdělání a délce praxe

[3] Projekt a tento text byl finančně podpořený Technologickou agenturou ČR (projekt TL 01000399).

nebo o charakteristice školy (typ, velikost školy apod.), na které psychologové působí.

Důležitými položkami byly informace o velikosti úvazku školního psychologa na dané škole, počet let praxe na škole a jak dlouho je pozice na škole zavedena. Další otázky se soustředily na zmapování podílu práce školního psychologa nebo psycholožky s vyučujícími, na jejich postoj k technikám kolegiálního sdílení, jejich reálné využívání v praxi a případné vnímané překážky a výzvy v zavádění do praxe škol.

Při tvorbě dotazníku jsme vycházeli z obecných poznatků o profesi školních psychologů a psycholožek (Štech & Zapletalová, 2013) a ze zjištění předchozího výzkumného projektu „Učitelské vyhoření" (Smetáčková et al., 2019).

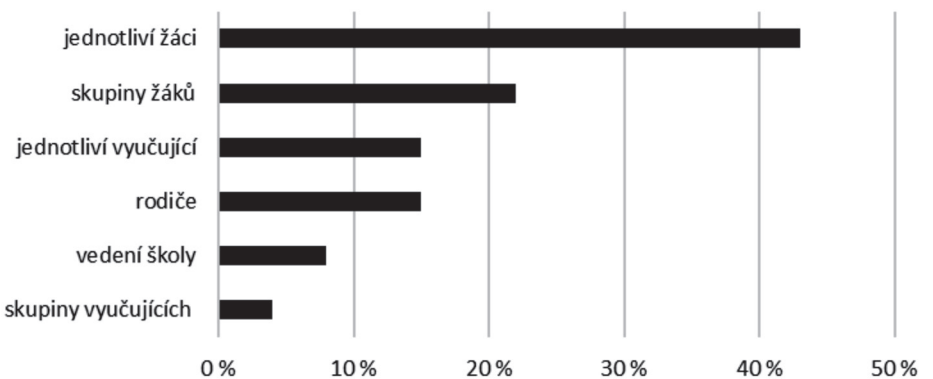
Data byla zpracována pomocí deskriptivních statistických metod (průměr, medián směrodatná odchylka) a také kvalitativně pomocí tematické analýzy.

3.3 VÝSLEDKY

3.3.1 Činnosti školních psychologů a psycholožek

S ohledem na téma výzkumu nás zajímalo, zda a v jakém rozsahu školní psychologové a psycholožky pracují s vyučujícími, jakým tématům se věnují a s jakými zakázkami se na ně vyučující obracejí.

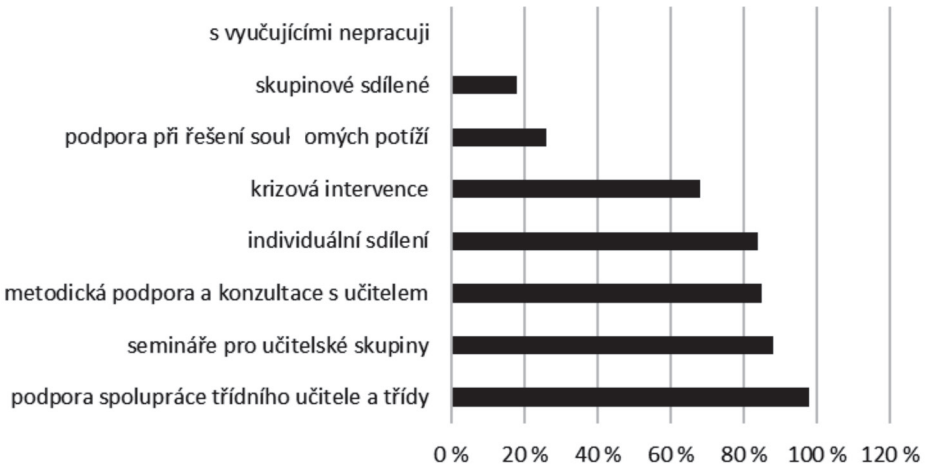
Požádali jsme je o odhad procentuálního podílu přímé práce. Ze šetření vyplynulo, že největší podíl přímé práce psychologů a psycholožek tvoří práce s dětmi (individuální v průměru okolo 43 %, skupinová v průměru 22 %). 15 % tvoří práce s jednotlivými vyučujícími a pouze 4 % podílu práce tvoří skupinová práce s vyučujícími. V průměru 8 % podílu práce se týká vedení školy a 15 % práce s rodiči (graf č. 1).



Graf 1: *Přehled aktivit s klienty, kterým se školní psychologové/psycholožky ve škole věnují (v %)*

Další otázka směřovala na typ aktivit, které školní psychologové a psycholožky poskytují vyučujícím (graf č. 2). Respondenti měli možnost označit z nabídky osmi činností, které vyučujícím nabízejí, a to bez ohledu na časovou náročnost. Číselný údaj představuje procento osob, které uvedly, že aktivitu vyučujícím nabízejí. Ve vzorku nebyl nikdo, kdo by s vyučujícími nepracoval.

Nejčastěji se věnovali tématům spojeným s třídnictvím, dále následovalo pořádání seminářů pro učitelské skupiny, metodická podpora a konzultace s učitelem a individuální sdílení. Výrazně méně poskytovali školní psychologové a psycholožky vyučujícím krizovou intervenci, a ještě méně se na ně vyučující obraceli se soukromými problémy. **Skupinové sdílení pro vyučující bylo v našem výzkumném vzorku nejméně realizovanou aktivitou.**



Graf 2: *Podíl psychologů nabízejících danou aktivitu vyučujícím (v %)*

3.3.2 Důležitost kolegiálního skupinového sdílení ve škole

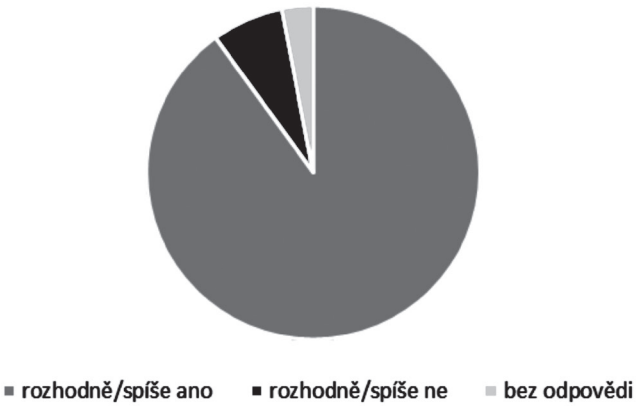
Přestože školní psychologové a psycholožky uvedli, že se skupinovému sdílení s vyučujícími věnují ve své praxi minimálně, **90 % z nich tvrdilo, že skupinové kolegiální sdílení považují za důležité** (graf 3).

Důležitost kolegiálního sdílení odůvodňovali v kvalitativní části dotazníku výroky, které byly rozděleny do tematických kategorií (pro přehlednost uvádíme pouze příklady výroků):

- **zlepšuje profesní dovednosti vyučujících (jak učit)**
  Sdílení může přinést např. inspiraci (do další práce), pocit, „že v tom nejsem sám".
- **pomáhá vyučujícím zvládnout náročné nebo konfliktní situace, zlepšuje sebereflexi a komunikační schopnosti jedince**
  Učitelství je osamocené povolání a všechny nezpracované frustrace si učitelé nesou s sebou, což potom ovlivňuje vztah k dětem.
  Je to způsob, jak předávat informace a lépe porozumět problematice, tedy motivům, důsledkům a řešením.
- **podporuje spolupráci a komunikaci v rámci týmu**
  Tým školy má možnost poznat se navzájem, vzájemně se podpořit a předcházet potížím nebo nedorozuměním.
- **ve výsledku pozitivně ovlivňuje prospěch a chování žáků**
  Profesní sdílení je přínosné jak pro vyučující, tak pro žáky a vedení školy.

- **je to nezbytný prostředek profesního růstu, jehož zavedení má být podpořeno vedením škol**
  Skupinové sdílení je na většině škol v ČR hrubě podceňováno. Považuji za klíčové, aby sdílení probíhalo v přátelském prostředí, řízeně (aby nedocházelo k pusté kritice nebo zesměšňování problémů druhých).
  Klíčová je podpora vedení školy, které bude skupinové sdílení pedagogů považovat za nezbytné a vytvoří pro to pedagogům odpovídající podmínky.

Ti, kteří kolegiální sdílení nepovažovali za důležité, ve svých volných výpovědích uváděli pochyby nad tím, zdali se mohou vyučující v intervizní nebo supervizní skupině cítit dostatečně bezpečně a komfortně.



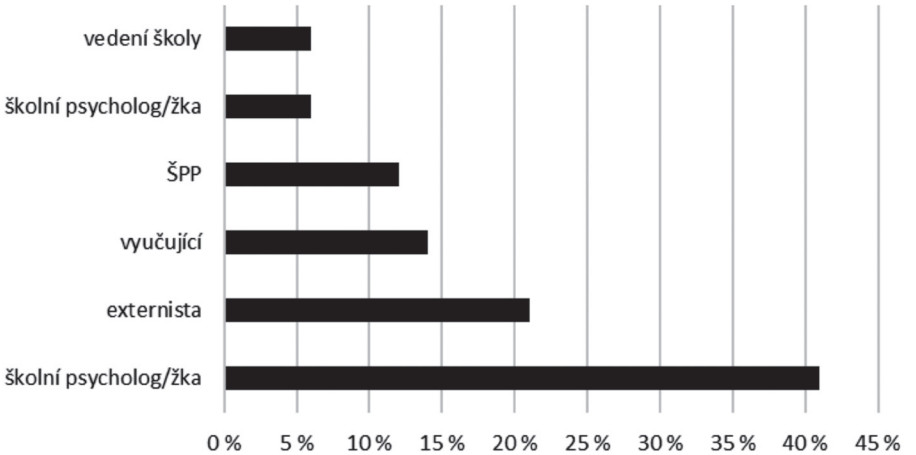
Graf 3: *Důležitost skupinového profesního sdílení (supervize, intervize) ve školství (v %)*

3.3.2 PŘEKÁŽKY ZAVEDENÍ KOLEGIÁLNÍHO SKUPINOVÉHO SDÍLENÍ

Přestože většina školních psychologů a psycholožek hodnotila profesní skupinové sdílení za přínosné, probíhaly tyto organizované aktivity pouze na 21 % škol. Tato setkání vedli nejčastěji školní psychologové nebo psycholožky (41 %), pak externisté (21 %), dále se ve vedení střídali vyučující (14 %) nebo další pracovníci ŠPP (12 %). Kombinovaná forma vedená školní psycholožkou a externím supervizorem byla zaznamenána v 6 % případů a na 6 % škol vedl sdílení někdo z vedení školy.

Na převážné většině škol (79 %) kolegiální sdílení nebylo využíváno, většina zde působících školních psychologů a psycholožek (86 %) však vyjádřila přání, aby bylo na škole zavedeno.

Zajímalo nás také, co vnímají školní psycholožky a psychologové jako překážky při skupinové práci s vyučujícími. Respondenti byli požádáni o hodnocení osmi potenciálních překážek skupinové práce s vyučujícími (pomocí pětibodové škály). Největší překážkou byl v očích psychologů a psycholožek **nedostatek času a nezájem ze strany vyučujících**. Chybějící supervize či jiná externí podpora pro samotné psychology byla vnímána jako třetí největší překážka, což poukazuje na rezervy v dalším specializačním vzdělávání těchto odborníků. Na dalších místech následovala nedůvěra ze strany vyučujících, nedostatek



Graf 4: *Vedení kolegiálního sdílení ve škole (v %)*

času v rámci úvazku psychologa nebo psycholožky, nedostatek zkušeností a malá podpora vedení. Samotná náročnost problémů, se kterými se vyučující na psychologa nebo psycholožku obracejí, byla vnímána jako překážka nejmenší.

Tabulka 1: *Průměrné hodnocení překážek skupinových aktivit (1 – nevnímám jako překážku, 5 – považuji za velkou překážku)*

Překážky	Průměr
Nedostatek času na straně vyučujících	3,66
Nezájem ze strany vyučujících	3,26
Chybějící supervize/jiná podpora pro šk. psychologa/psycholožku	2,96
Nedůvěra ze strany vyučujících	2,70
Nedostatek času v rámci úvazku šk. psychologa/psycholožky	2,66
Nedostatek zkušeností šk. psychologa /psycholožky	2,23
Nedostatečná podpora ze strany vedení školy	1,88
Náročnost problémů, se kterými vyučující přicházejí	1,71

3.3.3 VEDENÍ SKUPINOVÉHO SDÍLENÍ

Z další otázky vyplynulo, že pouze 7 % respondentů se cítí k poskytování technik skupinového sdílení rozhodně kompetentních a 38 % spíše kompetentních. 38 % respondentů by mělo zájem o výcvik v této oblasti. Je nutno připomenout, že většinou se jednalo o školní psychology a psycholožky, kteří jsou na začátku své profesní kariéry.

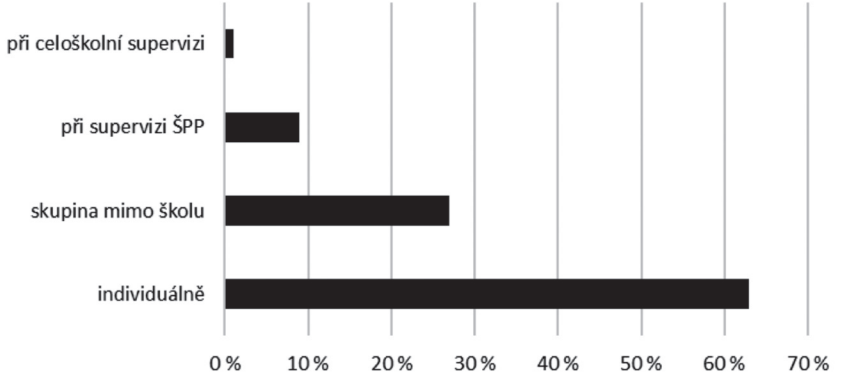
Rozhodně ano nebo spíše ano by chtělo supervizi nebo intervizi na škole vést 21 % respondentů**. Výhody poskytování kolegiálního sdílení internistou** vidí v dostupnosti a možnosti flexibilního reagování na potřeby vyučujících. Školní psycholog nebo psycholožka jsou ve škole přítomni a schůzku si s nimi může vyučující dohodnout velmi rychle. Další výhodou je obeznámenost s prostředím a aktéry. Respondenti uváděli, že mají se svými kolegy již vybudované bezpečné vztahy, které podporují sdílení.

Jsou si ale vědomi jisté **ambivalence** této výhody, která může bránit náhledu a efektivnímu řešení. Názorně je to vyjádřeno v následující citaci: *Supervizi ani intervizi bych na škole vést nechtěla, protože pozice školního psychologa už je i tak náročná, na jednu stranu metodicky vedeme, na druhou stranu jsme kolegové a někdy jsou naše zájmy v přímém rozporu. Proto by mnou vedená supervize mohla být ovlivněna mnoha těmito vlivy, a i já bych nemusela být nestranná. U nezávislé osoby je větší objektivita, nadhled nad situací bez ovlivňování vnitřními vztahy ve škole.*

Psychologové a psycholožky, kteří by na vlastní škole supervizi a ani intervizi provádět nechtěli, uvádějí důvody, které nesouvisí tolik s jejich nedostatečnými kompetencemi, **ale výstižně reflektují charakter a specifika supervizní a intervizní práce ve školním prostředí**.

Uvádějí, že by supervizi na jejich škole měl vést externista. *Někdo zvenčí, který není zainteresovaný, je objektivní, má náhled, není se spolupracovníky v komplikovaném vztahu, dvojroli.* Pohled externisty může pro školní tým zajistit *bezpečnější prostředí, méně strachu, předejde se pocitu kontroly.* Jedna školní psycholožka uvedla, že *pedagogové a vedení školy má samo tendenci se obracet na externisty mimo školu.* Z volných výroků respondentů dále vyplývá, že jako vhodnou vidí možnost intervizní skupiny mimo školu nebo výměnné provádění supervizí na školách kolegů. I bez ohledu na své kompetence či potřeby se školní psychologové shodují na tom, že externí supervizor je pro účely školního profesního sdílení ideální volba.

Z celkového počtu 169 respondentů provádí pravidelnou supervizi 60 %. Z této skupiny využívá 63 % supervizi individuální a 27 % navštěvuje skupinu psychologů mimo školu. 9 % využívá supervize ve škole během supervize školního poradenského pracoviště a pouze v 1 % dochází k využití služby během celoškolní supervize. Z těch, kteří supervizi nevyužívají, by o ni ale mělo zájem téměř dvě třetiny respondentů.



Graf 5: *Formy supervize pro školní psychology a psycholožky (v %)*

4. Diskuse

Práce ve školství je bezesporu často velmi stresující a náročná. Dlouhodobě prožívaný stres se může stát problémem ve chvíli, kdy je zároveň neošetřený a neventilovaný, v nejhorším případě pak může vést až k syndromu vyhoření, jehož příznaky podle nedávného výzkumu vykazuje 19 % vyučujících a až 65 % je vznikem vyhoření ohroženo (Smetáčková a kol., 2019). Takže se ve školách nejedná o zanedbatelný problém.

Jednou z potenciálně užitečných cest, jak bojovat se zvýšenou stresovou zátěží, jsou techniky kolegiálního sdílení. Předcházející výzkumy hovoří o tom, že techniky kolegiálního sdílení mohou mít ve školách pozitivní dopad na kolegialitu, pracovní vztahy a pro vyučující mohou představovat vhodné místo pro uvolnění stresu a emocí (Farrell & Jacobs, 2016; Birchak a kol. 1998) Přesto jsou však zatím v prostředí českých škol spíše méně rozšířené. Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že některá z nich probíhá pouze na 21 % škol, kde působili naši respondenti.

Celkově se také ukázalo, že práce s učitelským sborem a rozvoj učitelů je spíše menší částí pracovní náplně školních psychologů, 15 % tvořila individuální práce s učiteli a 4 % skupinová práce. Což je v souladu s výzkumem Watkinse a kol. (2001), kteří zjistili, že rozvoj učitelského sboru byl v jejich seznamu činností až na posledním místě a byl považován za jenom trochu důležitý. Přednost tak má většinou individuální a skupinová práce se žáky (jako jsou preventivní aktivity pro žáky, konzultace, krizové intervence, speciálně pedagogické intervence apod.), což je také ve shodě s dřívějšími výzkumy (Hagmeier a kol., 1998, Watkinse a kol., 2001).

Na druhou stranu je důležité uvést, že supervize, intervize a podobné techniky probíhají většinou jednou za měsíc, proto je logické, že nebudou tvořit velkou část práce školního psychologa. Mnohem důležitější se tak jeví údaj, že skupinové profesní sdílení (alespoň někdy, takže to může tvořit jen minimální část práce) poskytuje 18 % školních psychologů z našeho výzkumného vzorku. Celkově byly techniky kolegiálního sdílení zastoupeny u 21 % škol. Rozdíl může být dán tím, že ne vždy je školní psycholog poskytovatelem této služby, na kterou škola může najímat i externího supervizora, a na některých školách mohou probíhat supervize a intervize zároveň.

Poměrně nízké využívání technik profesního sdílení v praxi je v kontrastu s tím, že ho naprostá většina (90 %) školních psychologů považuje za důležité a domnívají se, že mají v pedagogické profesi své místo a funkci. Jeho pozitiva vnímají v souladu s výsledky předchozích studií (Rodgers, 2002, Farrell & Jacobs, 2016; Birchak a kol., 1998). Například podle školních psychologů mohou zlepšovat sebereflexi, umožnit zpracovat frustrace a další negativní pocity, dávají vyučujícím pocit, že „v tom nejsou sami“, podporují spolupráci a komunikaci v rámci týmu apod.

Čím si tento rozpor vysvětlit? Vysvětlením může být to, že kromě pozitiv jsou se skupinovým profesním sdílením spjaty i překážky pro jeho zavedení. Školní psychologové a psycholožky vnímají jako největší malý zájem vyučujících a nedostatek času.

Důležitým problémem pro poskytování intervizí, které by vedli školní psychologové a psycholožky je i chybějící nebo nedostatečná supervizní podpora pro ně samotné. Pravidelně svou práci supervidovalo v nějaké formě 60 % z nich. Velmi málo školních psychologů také uvedlo, že se rozhodně cítí kompetentní k poskytování služby kolegiálního sdílení (7 %). Naopak 38 % respondentů by mělo zájem o výcvik v oblasti intervize.

Potřeba osvojit si určité speciální dovednosti ve vedení skupin je v souladu s tvrzením Franzenburga (2009), který uvádí, že přestože specializovaný výcvik v intervizi neexistuje, je vhodné, aby ji vedl člověk, který na to byl nějakým způsobem připraven. Využitelným postupem, který nabízí konkrétní strukturovaný návod vedení intervizní skupiny, může být balintovská skupina nebo jí inspirovaná technika Wanda. Ta byla vytvořena přímo pro potřeby školství (De Schepper et al, 2015).

Pokud hovoříme o tom, že by školní psycholožky a psychologové mohli vést kolegiální sdílení, existuje ještě jedna velmi důležitá otázka. Je lepší externí, nebo interní vedení pro daná setkání? Vnímají školní psychologové rozdíly mezi intervizí, kterou vedou oni, a supervizí, kterou by vedl externí odborník?

Intervizní formy kolegiálního sdílení by měly přinášet podobný efekt jako externí supervize, tj. pomáhat jedincům reflektovat svou práci po odborné stránce; pomáhat najít řešení obtížných situací; poskytnout podporu a úlevu; sloužit k psychohygieně a posilovat vztahy na pracovišti. Někteří autoři intervizi ale mezi typy supervize neřadí (Neumannová, 2008). Intervizi označují spíše jako diskusi o profesních problémech (Pačesová, 2004) nebo jako rozmlouvání o případu mezi kolegy, při kterém ovšem nedochází k hlubší reflexi vlastního profesního jednání. To je způsobeno zejména absencí externího supervizora, jehož rolí je právě vyvolání cílené sebereflexe klienta. Slabinou intervize je absence nezaangažovaného pohledu mimo organizaci, který bývá právě zdrojem posunu ve vnímání celé situace.

Role školního psychologa je specifická, vyučující ho nemusejí vnímat jako člena učitelského sboru (Hagmeier a kol., 1998) a také on sám někdy může zažívat rozpor mezi tím, zda je součástí školního týmu anebo spíše pozorovatel (Poulou, 2003). Je tedy otázkou, nakolik se na něj výše zmíněné závěry vztahují.

V rámci našeho výzkumu se však ukázalo, že se školní psychologové a psycholožky spíše cítí být součástí učitelského sboru alespoň do určité míry, protože i přes to, že vnímají některé výhody intervize, kterou by mohli poskytovat (dostupnost, flexibilita, znalost prostředí, vybudované vztahy), tak zároveň cítí, že by se při jejím praktikování mohli dostávat do ještě ambivalentnějších rolí a nedokázali by být dostatečně objektivní a udržet si nadhled.

I přes to, že však školní psychologové a psycholožky nemusí setkání zaměřená na kolegiální sdílení sami vést, domníváme se, že díky svému specifickému postavení a větším zkušenostem se supervizemi a dalšími formami sdílení mohou pomoci školám při jejich zavádění. Je zřejmé, že by sami byli rádi, pokud by kolegiální sdílení na školách existovalo, ovšem zároveň vnímají i některé překážky, kterým je potřeba před zavedením věnovat pozornost.

4. Doporučení pro praxi

Na základě výše zmíněného výzkumu a dalších dostupných zdrojů bychom rádi formulovali několik doporučení, jak je možné jejich výsledky použít v praxi:

1. Aby školní psychologové mohli praktikovat intervizní setkání na svých školách, je nejprve potřeba, aby na ně byli připraveni a vybaveni (pomocí kurzů, výcviků, seminářů nebo jiných metod), což je výzva pro oblast dalšího vzdělávání těchto odborníků.

2. Školním psychologům a psycholožkám by měla být dostupná jak individuální supervize, tak i další formy kolegiálního sdílení. Profesní připravenost a podmínky školních psychologů mohou být jednou z překážek zavedení technik profesního sdílení ve škole pro vyučující.
3. Před zavedením techniky ve škole je velmi důležité zvážit, jakou formu zvolit. Zda bude škole více vyhovovat externí, nebo interní vedení skupinového sdílení.
4. Pokud škola nemá finance na externího supervizora, může být alternativou i možnost intervizní skupiny mimo školu nebo vzájemné provádění supervizí na školách kolegů.

5. Závěr

Studie ukázala, že kolegiální sdílení je v rámci českých škol zatím stále spíše méně využívaným způsobem profesního rozvoje vyučujících. Přesto se však naprostá většina školních psychologů a psycholožek shodla, že pro pedagogické sbory hraje důležitou roli a může být pro ně velmi užitečné. Podle nich mohou různé techniky kolegiálního sdílení být efektivním způsobem podpory vzájemných vztahů uvnitř organizace a zároveň pomáhat i individuálním vyučujícím lépe zvládat nároky náročného a stresujícího prostředí školy. I přes určité výhody intervizních setkání pak školní psychologové preferují spíše supervize vedené externím odborníkem, a to zejména s ohledem na komplikovanost vztahů, které v prostředí školy vnímají a také protože se často necítí připraveni sami intervizní setkání vést. Pokud mohou, tak sami využívají supervizi vlastní práce nebo docházejí do externích intervizních skupin.

Článek byl podpořen Grantovou agenturou UK (GAUK č. 480119) a Technologickou agenturou ČR (TAČR TL01000399).

LITERATURA

Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10-20.

Baštecká, B., Čermáková, V., & Kinkor, M. (2016). *Týmová supervize: teorie a praxe*. Portál.

Bogo, M., & McKnight, K. (2005). Clinical Supervision in Social Work: A Review of the Research Literature. In L. Shulman, & A. Safyer (Eds.) (2005). *Supervision in Counseling. Interdisciplinary Issues and Research*. The Haworth Press, Inc.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, *18*(8), 947–967.

Schepper, B., Ionescu, M., Pelemen, B., Sharmahd, N., & Vestmans, S., (2015). Wanda se setkává s ISSOU – Příručka pro facilitátory, Johan Veeckman, Hoogpoort 15, 9000 Ghent, Belgium.

Farrell, T. S., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing What We Preach: Teacher Reflection Groups on Cooperative Learning. *TESL-EJ*, *19*(4), 1–9.

Franzenburg, G. (2009). Educational intervision: Theory and practice. *Problems of Education in the 21st Century, 13*(1), 37–43.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching, 8*(3), 381–391.

Hagemeier, C., Bischoff, L., Jacobs, J., & Osmon, W. (1998). *Role Perceptions of the School Psychologist by School Personnel*. Paper presented at the Annual National Convention of the National Association of School Psychologists.

Halama M. (2012). Postoj učitelů k supervizi. *Sborník konference Rozvoj školy a supervize*. Lumen vitale.
Havrdová, Z., & Hajný, M. (2008). *Praktická supervize*. Galén.
Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry*, *3*(2). 2–20.
Jindra, J. (2008). Balintovská skupina. In *Skupinové řešení problémů – metody vedoucí k rozhodnutí* dostupné z_https://clanky.rvp.cz/clanek/a/2806/2805/SKUPINOVE-RESENI-PROBLEMU---METODY-VEDOUCI-K-ROZHODNUTI.html/
Kratochvíl, Z. (1997). *Základy psychoterapie*. Portál.
Kusák, P., & Urbanovská, E., (2009). Syndrom vyhoření učitelů ve vztahu k vybraným determinantám. *E – pedagogium*, 9(4), 108–121
Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: What is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, *37*(1), 21–36.
Neumannová, M. (2008). *Supervize/intervize jako prevence syndromu vyhoření ve Sdružení linka bezpečí.* [Diplomová práce, FSS MU].
Pačesová, M. (2004). *Lékař, pacient a Michael Balint: balintovské skupiny v Česku*. Triton
Poulou, M. (2002) 'Prospective Teachers' Perceptions of the School Psychologist's Role', *Mediterranean Journal of Educational Studies, 7*(1), 47–63.
Poulou, M. (2003). Reflections of pre-service psychologists on the role of the school psychologist. *School Psychology International*, *24*(4), 378–393.
Proctor, B. (2006). *Group supervision. A Guide to Creative Practice*. SAGE Publications.
Sasson, B. D., & Somech, A. (2015). Observing aggression of teachers in school teams. *Teachers and Teaching*, *21*(8), 941–957.
Shriberg, D. (2007). The school psychologist as leader and change agent in a high-stakes era. *Journal of Applied School Psychology*, *23*(2), 151–166.
Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie, 63*(4), 386–401.
Svendsen, B. (2016). Teachers' experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: reported impact on professional development. *Teacher Development, 20*(3), 313–328.
Štech, S., & Zapletlová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie.* Portál.
Tošner, J. (2017). *Metodika supervize v sociálních službách v podmínkách projektu Podpora transformace sociálních služeb v letech 2011–2013*. Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky.
Van Gyn, G. H. (1996). Reflective practice: The needs of professions and the promise of cooperative education. *Journal of Cooperative Education*, *31*(2–3), 103–131.
Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). Role of the school psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International*, *22*(1), 64–73.
Žídková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství, 4*(3), 6–10.

Helena Franke, Anna Vozková, Katedra psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 110 00, e-mail: anna.vozkova@pedf.cuni.cz

GENERATIVITA A JEJÍ SOUVISLOSTI – LITERÁRNĚ PŘEHLEDOVÁ STUDIE

KAROLÍNA FABEROVÁ

Abstrakt: Generativita je pojem, který do psychologie zavedl E. H. Erikson ve své vývojové teorii jako jednodimenzionální koncept. Generativita začala být empiricky ověřována až mnohem později a do té doby většinou byla pouze předmětem kazuistik. Nejnovější teorie pracují s komplexností generativity. Tyto teorie ji chápou jako multidimenzionální koncept, který se může projevovat v mnoha sférách života. Aktuálně je nevíce používaný koncept McAddamse a de St. Aubina, který popisuje sedm dimenzí generativity. Autorka v textu shrnuje vývoj pohledu na generativitu a nové teorie generativity. Dále popisuje její souvislosti s různými oblastmi života a její negativní aspekty.

Klíčová slova: Generativita, dimenze generativity, aspekty generativity, stagnace, narcismus, kultura

Generativity and its contexts - a literature review study

Abstract: Generativity is a concept introduced into psychology by E. H. Erikson in his developmental theory as a one-dimensional concept. Generativity began to be empirically verified much later and until then it was mostly only the subject of case studies. The most recent theories work with the complexity of generativity. These theories understand it as a multidimensional concept that can manifest itself in many spheres of life. Currently, the concept of McAdams and de St. Aubin, which describes seven dimensions of generativity, is widely used. The text summarizes the development of the view of generativity and new theories of generativity. It also describes its connections with different areas of life and its negative aspects.

Keywords: Generativity, dimensions of generativity, aspects of generativity, stagnation, narcissism, culture

https://doi.org/10.14712/23366486.2022.5

Úvod

V následujícím textu se budeme zabývat fenoménem generativity a jeho souvislostmi. S pojmem generativita se setkáváme u Eriksona (2015), který v rámci své teorie psychosociálního vývoje použil i tento termín. Eriksonův model vývoje osobnosti člověka je tvořen osmi stádii, ve kterých se jedinec potýká s psychosociálním konfliktem. Konflikt zde není myšlen v negativním slova smyslu – pokud jedinec překoná tento konflikt, získává ctnost, díky níž je schopen se posunout na další úroveň vývojového stádia.

© 2022 The Author. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Generativita je spojována s obdobím střední dospělosti, které v Eriksonově periodizaci zaujímá sedmé stádium vývoje. Vymezuje se věkovým rozpětím od 26 do 64 let. Erikson chápe generativitu jako jistý typ kreativity, kterou doprovází prokreativita a produktivita. Prokreativitu můžeme chápat jak na úrovni biologické, tedy plození vlastního potomstva, ale také jako předání znalostí a zkušeností dalším generacím. Generativita je spojována s pracovním i mentálním rozvojem a osobní pohodou (Millová & Blatný 2016). Neváže se pouze na zakládání vlastní rodiny, ale i na vedení další generace. Z toho plyne, že generativita není záležitostí pouze kognitivního vývoje, ale obsahuje i emoční aspekty vývoje (Slater, 2003). Proto se může člověk stát generativním nehledě na to, zda založil rodinu, či ne. Protipólem generativity je *stagnace*, která je sycena rejektivitou, neboli odmítnutím zahrnout další jedince do svého života, zaměřením na vlastní osobu a ego, avšak bez dalšího seberozvoje. Při překonání konfliktu jedinec získává ctnost *péče* – jak o další generaci, tak i o její ideje a produkty (Erikson, 2015).

V současnosti je generativita brána především jako mnohorozměrný a komplexní konstrukt vyskytující se v nejrůznějších podobách. Je spojována s aktivitami a dopady nejen na individuální rovině, ale nabírá i sociální rozměr (McAdams, Hart, & Maruna, 1998). De St. Aubin & McAdams (1995) považují generativitu za velmi podstatnou část zdravé dospělé osobnosti člověka.

V rámci tohoto textu se budeme zabývat vývojem konceptu generativity a jak jej pojímali různí autoři. Následně se budeme zaobírat různými aspekty souvisejícími s s generativitou – jako je věk, profese nebo gender, a v neposlední řadě i kultura a spiritualita. Nakonec se zaměříme i na negativní aspekty generativity – stagnaci a narcismus.

Autorka se touto problematikou zabývala ve své diplomové práci a tento text je výsekem literárně přehledové části práce.

1. Generativita podle Eriksona

Nástin teorie generativity podle Eriksona jsme již zmínili na začátku. Erikson generativitu chápe jako aktivní účast na zajištění a vedení dalších generací. Mnozí to mohou chápat pouze jako rodičovství, které je sice silným stavebním kamenem generativity, avšak nemusí být nutně jediným jejím zdrojem generativity. Generativitu chápe jako přesah – dobročinnost, péče o druhé atp. A právě péči a laskavost Erikson zmiňuje nejvíce – jedná se o každodenní drobné činy, které bývají opomíjeny v kontextu velkých událostí (Erikson, 2015).

Erikson ve své teorii vývoje navazuje na Freudovou koncepci psychického vývoje, kterou obohacuje o sociální rozměr vztahující se na celý život. Dotyčná osoba se vyrovnává s krizemi, které souvisejí s interakcí biologických, kognitivních a emočních změn navázaných na požadavky společnosti a kultury. Díky zdárnému překonání krizí získává daný člověk životní zkušenost, která jej posouvá dál (Millová & Blatný, 2016). Ačkoliv Erikson vnímá generativitu jako součást střední a starší dospělosti, její základy můžeme sledovat již v adolescenci a mladé dospělosti. V této době člověk upevňuje svou identitu a roli ve společnosti, která je nesmírně důležitá, a s tímto věkem souvisí i možnost založení vlastní rodiny. Proto je období naplnění generativity nejdelší z celého vývoje a může trvat i více jak 30 let (Erikson, 2015). Zároveň je možné, že každý prožívá a naplňuje generativitu na různých úrovních a v různém rozsahu, ale nejpodstatnější je vnímání

víry v dobrotu lidstva. Pokud to tak dotyčný nevnímá, je pro něj náročné dlouhodobě investovat do budoucnosti společnosti nebo do budoucnosti vlastní rodiny. Tyto pocity náročného naplňování generativity mohou vést až k frustraci. Tzn. že dotyčný dosahuje opaku generativity – má pocity neschopnosti zanechání odkazu po sobě, anebo dochází až k *sebepohlcení* (zabývání se pouze sám sebou) (Erikson, 2015).

2. Typy generativity podle Kotreho

Jak již bylo zmíněno, generativita není jenom rodičovství, ale lze ji najít i v jiných oblastech. Tuto myšlenku rozpracoval Kotre (1996). Ten vnímá generativitu jako instinktivně a psychosociálně podmíněnou, přičemž její projevy se mohou různit. Chápe ji jako dědictví, které zanecháváme po smrti, jelikož přesahuje i lidský život.

V *dětství* je iniciátorem generativity hra s pečujícími a edukativními prvky. V *adolescenci a mladé dospělosti* se ke generativitě dostáváme skrze možnost reprodukce, ale vzhledem k faktu, že „konec“ (kariéry, života atp.) je v nedohlednu, není pro nás dominantní být generativní. Právě uvědomování si „konce“ začíná až v období *střední dospělosti*. Autor také dodává, že generativita není nutností pro život a její obsedantní naplňování může mít i negativní konotace, které mohou přerůst ve *fanatismus* (Kotre, 1996).

Kotre (2005) podotýká, že generativita není jen o budoucnosti, ale rodí se v člověku ve chvíli, kdy se snaží vyrovnávat s minulostí. Pokud si dotyčný s sebou nese negativní dědictví, je důležité, aby se s ním vhodnými copingovými strategiemi vyrovnal (např.: sublimace). Právě tito lidé bývají vysoce generativními, jelikož jejich prioritou je zajištění dobrého a bezbolestného života jejich potomkům/další generaci. I to souvisí s *tvořivostí*, kterou autor vnímá jako hybnou sílu generativního procesu. Je podstatná, protože nám pomáhá přetvořit vnímání minulosti a vytvořit novou budoucnost, ale zároveň obojí chrání.

Kotre vnímá generativitu jako celoživotní proces a na rozdíl od Eriksona se ji rozhodl dělit na **4 typy generativity**.

- Pvním typem je *biologická generativita* – za objekt generativity se považuje novorozené dítě a vše spjaté s reprodukcí, což zahrnuje zplození, odnošení, a nakonec porod nového jedince. Nejčastěji ji pozorujeme v období rané dospělosti.
- Druhým typem je *rodičovská generativita* – objektem generativity je zde dítě. Nejpodstatnější je péče o potomka, a nejen ve smyslu zajištění základních potřeb (strava, oblečení, láska), ale i ve smyslu výchovy, předání rodinných tradic a hodnot. Tento typ lze naplňovat i ve stáří, kdy se rodiče stávají prarodiči.
- Třetím typem je *technická generativita* – objektem je žák a dovednost. Představme si to jako předávání zkušeností nebo dovedností těm, kteří jsou v určité oblasti méně zkušení, ve vztahu učitel – žák (hra na nástroj, opracování materiálů, péče o domov atp.). Tento typ lze naplňovat celý život.
- A posledním typem je *kulturní generativita* – předmětem je kultura a předání významů v ní. Zde nejde ani tak o předávání dovedností jako o předání myšlenek, významů, symbolů a idejí kultury žákovi. Zde chápeme vztah učitele k žákovi jako mentorský a díky následovníkům mentora se kultura obohacuje. Ačkoliv tento typ lze naplňovat celý život, její nejvyšší zastoupení bývá právě ve starší dospělosti.

Kotre ještě uvádí **dva způsoby, kterými se lze vztáhnout k objektům**. Prvním způsobem je *zapojení* (*communnal mode of generativity*) – tedy primárně péče o ostatní.

Druhým způsobem je *aktivní činitel* (*agentic mode of generativity*) – ten představuje rozvoj sebe sama v tvůrčí oblasti (Kotre, 1996).

3. Typy generativity podle Schoklitschové a Baumanna

Schoklitschová a Baumann (2011) ještě doplnili Kotreho typy generativity o **další dva typy**, jelikož člověk potřebuje k životu i sociální dovednosti a je pro něj podstatné prostředí, ve kterém vyrůstá a žije.

– Prvním typem je *sociální generativita* – jde primárně o předávání hodnot v rámci sociálního chování.
– A druhým typem je *ekologická generativita* – ta sice nemá přímou spojitost s lidmi, ale je stejně důležitá, protože zajišťuje péči o životní prostředí.

4. Model stavů generativity

Bradleyová a Marcia (1998) vytvořili typologii, pro kterou uvádí **pět stavů (označované i jako styly) generativity rozlišených pomocí dvou aspektů:** – *zapojení,* tedy aktivní přístup k sobě a k druhým. A *zahrnutí*, tedy rozsah poskytované péče. Pro lepší orientaci připojujeme tabulku stylů.

Tabulka č. 1 – *Přehled stavů generativity (Bradley, 1997)*

	Zapojení		**Zahrnutí**	
	Já	**Ostatní**	**Já**	**Ostatní**
Generativní	Vysoké	Vysoké	Vysoké	Vysoké
Agentický (sobecký)	Vysoké	Nízké	Vysoké	Nízké
Konvenční	Vysoké	Vysoké	Nízké	Vysoké
Komunální	Nízké	Vysoké	Nízké	Vysoké
Stagnující	Nízké	Nízké	Nízké	Nízké

– Prvním je *generativní styl* – vyjadřuje vysokou úroveň zapojení do soukromých záležitostí, ale zahrnuje i potřebu pomáhat, podporovat druhé a rozvíjet mladé lidi. Jedná se o nejvyzrálejší a nejvíce pozitivní styl, jednotlivci jsou otevření novým myšlenkám a nápadům, dobře se vyrovnávají s novými situacemi, zajímají se o aktuální dění a umějí vhodně rozložit péči o sebe i o druhé.
– Druhým typem je *agentický (sobecký) styl* – má vysokou míru zapojení i zahrnutí, ale to se týká pouze vlastní osoby. Jedinci jsou svou činností natolik pohlceni, že nevěnují zájem ostatním, bývají považováni za velmi inspirativní osobnosti. Jsou dobrými vůdčími typy, protože pokud jsou v jejich okolí jednotlivci, se kterými sdílejí společné zájmy nebo projekty, stávají se objektem jejich zájmu.

– Třetím typem je *komunální (nezištný) styl* – je pravým opakem agentického stylu. Je založený na upřednostňování potřeb druhých lidí před vlastními potřebami, a tím pádem jedinec zapomíná na sebe. S tím souvisí i potřeba být nepostradatelným pro okolí. Jsou velice milí, ochotní, ale mohou působit až vtíravě a vytvářet si závislé vztahy.
– Čtvrtým typem je *konvenční styl* – má vysoké zapojení (sebe i druhých), ale nízké zahrnutí. Mají veliký zájem o rozvoj sebe, svých příbuzných a přátel, z čehož vyplývá i jejich zapojení do společnosti – jsou aktivní ve chvíli, kdy se to týká jejich blízkých či jich samotných. Je pro ně náročné přizpůsobovat se novým normám a hodnotám ve společnosti, proto mají silnou potřebu vést mladé podle svého pohledu na svět, který zahrnuje pouze omezený výhled skrze (jejich) tradiční hodnoty.
– Posledním, pátým typem je *stagnující styl* – reprezentuje jedince s nízkou úrovní obou aspektů. Jde o nízkou úroveň spokojenosti se sebou samým, práce představuje nutnost. Mají minimální nebo nulové zapojení do společenského života v komunitě, protože nepociťují závazek vůči společnosti, a proto mají i nízkou interakci s okolím (Bradley, 1997; Bradley & Marcia, 1998).

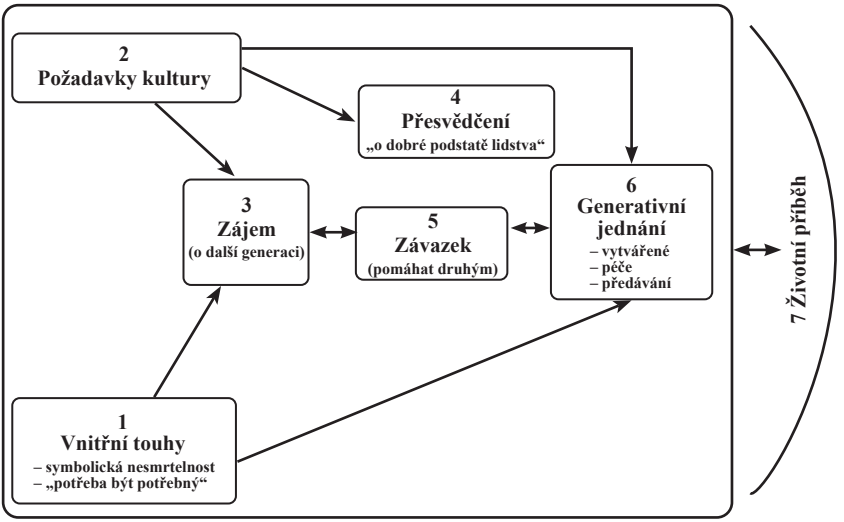
5. Dimenze generativity

Dle Millové & Blatného (2016) je tento model sedmi psychosociálních dimenzí McAdamse a de St. Aubina (1992) aktuálně nejvíce používanou teorií generativity. Autoři vnímají generativitu jako soubor konstruktů, které neexistují bez kontextu, jelikož generativitu nelze prožívat pouze v nitru, ale považují ji za spojení mezi jedincem a sociálním světem. McAdams (2006) dodává, že prožívání generativity souvisí se vzory v rodině, náboženstvím, komunitou, občanskými povinnostmi anebo podporou ve společnosti, a proto je velmi individuální.

Tento koncept je uspořádán tak, že odráží osobní, historické a kulturní cíle a zakotvení člověka k zajištění příštích generací (McAdams & de St. Aubin, 1992; de St. Aubin & McAdams, 1995; McAdams, 2013).

Autoři tedy rozlišují **sedm dimenzí**, které pokrývají motivační, behaviorální, kognitivní a významovou složku (Millová & Blatný, 2016). Pro lepší přehlednost jsou vztahy mezi dimenzemi zachyceny ve schématu na obrázku 1.

– První dimenzí jsou *kulturní požadavky* – sestávají z faktorů a vnějších sil, které motivují zkušenější dospělé, aby pečovali o mladší, kterým předávají veškeré požadavky na normy, hodnoty, ideologii a životní styl společnosti.
– Druhou dimenzí, která navazuje na první, jsou *vnitřní touhy* – touha být potřebným a nepostradatelným pro druhé. Zároveň odráží i touhu po „nesmrtelnosti“ pomocí statků a činů, které zůstanou i po jeho smrti.
– Třetí dimenzí je *zájem o další generace* – ten se rozvíjí za pomoci předešlých dvou dimenzí. Tím, že se lidé zapojují do aktivit, které ovlivňují společenský život – jako například kulturní, náboženské nebo politické akce – mohou ovlivnit život mladších generací.
– Čtvrtá dimenze je *přesvědčení o dobré povaze lidstva* – reprezentuje základní víru v dobro lidského pokolení – stojí za to do lidí investovat energii, protože lidé jsou ve



Obrázek 1 *Sedmidimenzionální model (upraveno podle McAdams & de St. Aubin, 1992)*

své podstatě dobří a je nutné tvořit naději dalším generacím i přesto, že máme mnoho důkazů o lidské destruktivitě. Pokud nemáme tuto víru, můžeme mít pocity, že naše úsilí je zbytečné a nejsme schopni tvořit generativní závazek.

– Pátou dimenzí je již zmiňovaný *generativní závazek* – ten je tvořen primárně generativními myšlenkami, plány a záměry, které jedinec vytváří v dospělosti. Jedná se také o převzetí zodpovědnosti za další generace pomocí zvolených cílů, jelikož ty mají vést ke generativnímu jednání.
– Šestou dimenzí je *generativní jednání* – které chápeme jako vytváření, udržování a nabízení hodnot, rozvoj a inovace stávajících věcí a v neposlední řadě i početí dětí. Nejenže jedinci udržují již zaběhlé tradice a rituály kultury, které napomáhají k propojení s generacemi ve společnosti, ale tvoří nové věci, ochraňují přírodu a snaží se tyto věci předat mladší generaci, která je pak díky svým rozhodnutím a vlastní autonomii přenese dál a znovu nastoupí do tohoto koloběhu.
– A poslední, sedmou dimenzí, je *osobní příběh* – právě ten vzniká na základě generativního úsilí. Díky němu se formuje jedincova generativní identita ve společnosti a odráží jeho sociální zakotvení ve společnosti a kultuře.

Melová (2008) navíc podotýká, že generativní chování a generativní zájem jsou úzce spojené složky, avšak existence jedné složky nezaručuje paralelní výskyt té druhé.

McAdams a de St. Aubin (1992) taktéž vytvořili dvě škály měřící generativitu – *Loyola Generativity Scale* (LGS) a *Generativity Behavioral Checklist* (GBC). Tyto dvě škály jsou nejčastěji používánými nástroji k měření generativity. Jejich psychometrické vlastnosti v českém prostředí ověřovali Millová, Blatný, Poláčková & Jelínek (2018) a následně se jim věnovala i autorka textu ve své diplomové práci.

6. Generativita v souvislostech

V této kapitole budou popsány znaky generativity v různých souvislostech. Jako je například její souvislost s věkem nebo genderem. Budou nás zajímat souvislosti s profesí nebo se budeme se zabývat i kulturními rozdíly v generativitě. Blatný, Jelínek a Osecká (2020) uvádí, že extraverze a otevřenost zkušenostem predikují většinu dimenzí generativity. K rozvoji generativity přispívá aktivita, průbojnost, sociální angažovanost nebo pozitivní emoce a společenskost.

6.1 GENERATIVITA A JEJÍ SOUVISLOST S VĚKEM

E. H. Erikson (1995, 2002) považuje za hlavní období generativity dospělost, avšak tento předpoklad nikdy empiricky neprokázal. Autoři, kteří generativitu empiricky ověřovali (například McAdams a de St Aubin (1992), Kotre (1996) nebo Schoklitschová s Baumannem (2011)), se shodují na tom, že generativita má mnoho složek, a proto existuje předpoklad, že se v různých životních obdobích bude projevovat různě.

Zajímavé výsledky přináší longitudinální studie McAdamse, de St. Aubina a Loganové (1993), kteří zkoumali rozdíly mezi třemi věkovými kategoriemi – mladí dospělí (22–27), středně dospělí (37–42) a starší dospělí (67–72). Jedinci ve střední dospělosti mají vyšší úroveň generativity (především v oblasti *generativního jednání a osobního příběhu*) oproti dalším dvěma zkoumaným skupinám. To podporuje Eriksonovu teorii. Avšak v oblasti *generativního zájmu* se probandi v období mladší a střední dospělosti téměř neliší od probandů ve starší dospělosti, kteří skórovali níže. Zároveň probandi v mladé dospělosti skórovali hodně nízko v oblasti generativního závazku oproti dalším dvěma věkovým kategoriím.

Keyes a Ryffová (1998), kteří také zkoumali rozdíly v generativitě, svůj výzkum cílili na oblast *generativního jednání, generativního závazku* (pomoc ostatním, občanská angažovanost) a *vnímání vlastní generativity.* Výzkum provedli na stejných věkových kategoriích (mladá – 25–39, střední – 40–49 a starší – 60–74). Zjistili, že nejvyšší skóre v oblasti generativního závazku, hlavně v oblasti pomoci ostatním, mají mladí dospělí, ale v oblasti občanské angažovanosti jsou na tom lépe střední a starší dospělí.

Zároveň je důležité podotknout, že někteří autoři se přiklánějí k tomu, že generativita není tím nejvíce charakteristickým rysem střední dospělosti, protože dle jejich výzkumu s probandy ve věku 20–31 let a probandy ve věku 32–41 let nepozorovali žádné významné rozdíly ve vnímání generativity (Whitbourne, Zuschlag, Elliot, & Waterman, 1992).

Přesto však Peterson & Klohnenová (1995) uvádějí, že generativita se nejvíce projevuje právě ve střední dospělosti, neobjeví se ovšem z čista jasna. Jedinci, již jsou generativní ve střední dospělosti, mají ve své anamnéze náznaky prosociálního chování nebo víru v dobrotu lidstva už v dřívějším věku. A samozřejmě vykazují jistou zralost. Například na rozvoj generativity v dřívějším věku má vliv autoritativní styl výchovy, jelikož rodiče s tímto výchovným stylem vedou své potomky k zapojení do společenského soužití a jeho činností. Navíc sebe sami hodnotí jako generativní a tento styl po nich přejímají i jejich děti (Lawford, Pratt, Hunsberger, & Pancer, 2005).

Einolf (2014) publikoval výsledky své longitudinální studie, která čítala 1482 respondentů ve věku 25–75 let, u nichž se ukazuje vrchol generativního zájmu právě ve střední dospělosti. Růst byl pozorován ve třetím deceniu pouze u mužů (u žen ne) a výsledky

zůstaly stabilní až do 60. roku života. Naopak v sedmém deceniu bylo zaregistrováno snížení generativního zájmu, které v osmém deceniu již pozorováno nebylo.

McAdams a kolegové (1993) tvrdí, že projevy generativity lze sledovat v mladším i starším věku, ale nejsilnější je v tomto období. Avšak Beaumontová a Pratt (2011) dodávají, že tyto rozdíly napříč generací mladších, středně dospělých a starých jsou malé. Z toho tedy vyplývá, že generativitu a její projevy můžeme sledovat opravdu celý život.

6.2 KULTURNÍ DIMENZE GENERATIVITY A SPIRITUALITA

Kultura je silný motivační prostředek u generativity. Prvně je nutné zvažovat rozdíl, který vychází z předpokladů individualistické a kolektivistické kultury. V *kolektivistických kulturách* (např. Japonsko) je silné pouto dítěte s rodičem, naopak v *individualistické kultuře* (např. USA) se děti snaží co nejdříve osamostatnit od rodičů (de St. Aubin, 2004). Proto zde existuje předpoklad, že jedinci z kolektivistických kultur mají větší predispozice pro rozvoj generativity – například výzkum Hofera a jeho kolegů (2008) naznačuje, že participanti z Kamerunu a Kostariky (kolektivistická kultura) dosahují vyšší úrovně generativního zájmu oproti participantům z Německa (individualistická kultura). Kamerun měl nejvyšší míru *generativního zájmu* a *generativních cílů*. Hoffer a kolegové udělali v roce 2014 navazující studii, které se znovu zúčastnili participanti z Kamerunu a Německa, a navíc ještě participanti z Hongkongu a České republiky. I zde byly nalezeny rozdíly například v počtu dětí. Nejvíce dětí měli participanti z Kamerunu a nejméně čeští a němečtí participanti. Právě počet dětí má značnou souvislost s generativními cíli a smyslem života (Hofer et al., 2014). Všeobecně v kolektivistických kulturách je zvýšený důraz na povinnost pomáhat ostatním (i z důvodu zvýšeného společenského tlaku), avšak i v individualistických kulturách je od členů jejich společnosti vyžadována nápomoc a zájem o společnost (Cheng, 2009).

Rozdíl shledáváme v odlišnosti vnímání *biologické generativity* – tedy ve vyspělých kulturách je považováno brzké rodičovství (v adolescenci) za předčasné, ačkoliv biologicky je na to jedinec vyvinut dostatečně (McAdams, Hart, & Maruna, 1998). S tím souvisí tzv. *vynořující se dospělost (emerging adulthood*), kterou popisuje Arnett (2000, 2011) – jedná se o koncept specifické části dospívání od 18 do 25 let ve vyspělých kulturách, které dovolí svým dospívajícím prodloužit vstup do plné dospělosti.

Některé studie naznačují, že existují *mezirasové rozdíly v generativitě*; ta je statisticky významně vyšší u Afroameričanů (Cole & Stewart, 1996; Hart et al., 2001; Jones & McAdams, 2013).

Kulturně velmi zajímavý koncept, který zkoumá primárně McAdams (2006) v USA, je tzv. *redemptive self (*do češtiny to lze přeložit jako *vykupitelské já*). Autor jej popisuje na mnoha známých historických osobnostech, ale empiricky fenomén popsal na základě rozhovorů jedinců žijících v USA. Tito jedinci, nehledě na pohlaví, vysoce skórují v kvantitativních metodách měření generativity. Koncept *vykupitelského já* se týká části generativity spojené s životním příběhem jedinců. Ti považují za nutné oplatit vykoupení ze špatného života (např.: zlepšení podmínek, vylepšení socioekonomického statusu atp.) společnosti. Chovají se tedy velmi generativně.

Tento koncept se silně váže na *spiritualitu a religiozitu*. Protože mnohá náboženství zdůrazňují podporu sociálně slabých, pomoc a péči, podporují tím nejen generativní myšlení, ale i generativní chování. Generativní chování nebo jednání se nejčastěji projevuje

přes činnosti ve farnosti či jiné komunitě. Zároveň spiritualita nebo religiozita velmi ovlivňuje přístup ke generativitě i její vývoj v dospělosti (Dillonová, Wink, Fayová, 2003; Dillonová, Wink, 2004).

6.3 GENDEROVÉ ROZDÍLY V GENERATIVITĚ

Generativita je ovlivněna mnoha faktory. Jedním z nich může být i gender. Mnoho výzkumů udává, že ženy vykazují vyšší míru generativity než muži (Kruse & Schmitt, 2012; McAdams & de St. Aubin, 1992). Ale Schoklitschová s Baumannem (2011) zjistili opak, tedy že vyšší generativitu nalezli právě u mužů, jelikož jejich výzkumný soubor sestával ze seniorské populace. Keyes a Ryffová (1998) zároveň zjistili, že v průběhu věku se rozdíly mezi pohlavími snižují. U mladších a středních dospělých je vyšší míra generativity u žen téměř ve všech jejích oblastech. Ženy v tomto období považují generativitu za důležitý faktor vlastního sebepojetí (např. dodržování závazků, péče o okolí atp.). Newton a Stewartová (2010) dodávají, že velký vliv na mužskou generativitu má role rodiče. To může souviset s tím, že ženy jsou připravovány na roli matky v zásadě od začátku puberty, tedy uvědomují si svou biologickou generativitu mnohem dříve než muži, skrze první periodu (Miller-McLemor, 1998). McAdams a de St. Aubin (1992) dodávají, že muži, kteří se stali otci, mají vyšší generativitu než bezdětní muži.

Právě k dřívějšímu rozvoji generativity může přispívat i to, že od žen se očekává role matky v mladé dospělosti, zatímco u mužů nejsou tato očekávání tolik zjevná (Einolf, 2014). Zároveň je nutné odkázat i na Gilliganovou (2001), která kritizovala vývojové teorie vystavěné na mužském pohledu a nezahrnující ženský vývoj, který je specifický v péči o druhé. Pokud tedy byly v rámci zkoumání generativity zohledněny aspekty zahrnující tuto rozdílnost, výsledky se mohly lišit. Jak vyplývá ze studie Keyese a Ryffové (1998), zjistili, že genderové rozdíly se s vyšším věkem statisticky významně snižují.

6.4 GENERATIVITA A PROFESNÍ OBLAST

Tato problematika se vztahuje nejvíce na období střední dospělosti, které je typické svou délkou. Toto období je silně provázáno s profesním životem – na jeho počátku profesní život začíná a s přechodem do období pozdní dospělosti se chýlí ke konci i kariéra jedince.

Jedinec si chce potvrzovat správnost svého směřování, chce být užitečným a zamýšlí se nad přesahem svého konání pro další generace, proto je podstatné se zabývat i souvislostí generativity a profesní role. V tomto období jedinec také předává své zkušenosti a znalosti svým mladším kolegům Jedinci ve středním věku s přibývajícími léty preferují spíše orientaci na pohodu, jistotu a smysluplnost než na úspěch a moc (Vágnerová, 2007). V tomto období mnozí působí na vyšších pozicích, kde mají pod sebou kolegy, které mohou zaškolit a uvést do pracovní kultury. Toto můžeme nazvat *mentorováním*, které přispívá k motivaci zaměstnance, a zároveň je tím sycena generativní potřeba předávání zkušeností a hodnot mladším lidem (Kram & Isabella 1985; Warr, 2007).

Také se ukázalo, že pokud starší zaměstnanci zaučují mladší kolegy a předávají jim své zkušenosti a rady, naplňují svou generativitu. Na pracovišti došlo ke zlepšení mezigenerační komunikace (Henry, Zacher, & Desmete, 2015). Dle studie muži ve středním věku, kteří jsou generativní ve své práci, mají větší míru pracovní spokojenosti. A dokonce se

ukázalo, že generativita se zaměřením na péči o společnost v kontextu práce je velmi přínosná a vypovídá o jisté vyzrálosti (Clark & Arnold, 2008).

Je také důležité zmínit jistý genderový aspekt spojený s profesním životem. Podle výzkumu Petersona a Stewarta (1996) se v období střední dospělosti většina jedinců nachází uprostřed své kariéry, ale někteří jedinci – primárně ženy se v této fázi své kariéry nacházet nemusí. Je to dáno přerušením kariéry kvůli rodičovským povinnostem. Pokud tedy ženy přerušily část své kariéry kvůli výchově potomků, většina z nich dosáhla generativity skrze rodičovství. Naopak ženy, které svou kariéru nepřerušily, měly vysokou úroveň generativity skrze profesi stejně jako muži.

7. Negativní aspekty generativity

Generativita je brána jako pozitivní aspekt celoživotního vývoje, především stárnutí. Jejím nedosažením se jedinec dostává do stagnace, a naopak cesta k jejímu dosažení může souviset s narcismem.

7.1 STAGNACE

Erikson (2015) ve své teorii vždy prezentuje určitý psychosociální konflikt. Podaří-li se jej překlenout, dotyčný se zdravě posouvá do dalšího stádia a nabývá určité *ctnosti*. Právě to, že jedinec zvládne šesté stádium, kdy objeví svou vlastní identitu, vede k tomu, že je schopen obrátit svou pozornost na zájem o druhé, o společnost apod. Naproti generativitě stojí tedy *stagnace*. Vzhledem k tomu, že předchozí stádium mladé dospělosti je charakterizováno konfliktem intimity vs. izolace, může dojít k regresi v rámci sedmého stádia. Rozlišujeme tři varianty této regrese. První z nich je tzv. *pseudointimita*, kterou si můžeme představit jako naprosté zaujetí sebou samým: jakékoliv obohacování společnosti, jak je definuje generativita, se naprosto vytrácí. Další z forem stagnace je *sebeabsorbce,* tedy naprosté zahlcení sebou samým. Bradleyová (1997) dodává, že třetí formou je tzv. *požitkářství*, tedy jedinec se chová sobecky, jako by byl dítě.

Ctností tohoto období je *péče*, opakem je *odmítnutí* neboli *rejektivita*. Jedinec se zajímá pouze o sebe a své nejbližší, kteří s ním sdílejí jeho hodnoty. Ale zároveň je rejektivní vůči společnosti i vůči rodině – jedná se o velmi racionální prorážení vlastních cílů hodnot a morálky, jinými slovy ignoruje potřeby ostatních (Newman & Newman, 2015). Erikson (2015) ještě navíc popisuje, že rejektivitu lze spatřovat v autoritářství, též ji lze spatřovat ve střetech se společenstvími, která jakýmsi způsobem představují pro tyto jedince ohrožení (např. migrační krize, rozšiřování lidských práv). Erikson (2015) popisuje, že do stagnace se jedinec dostane ve chvíli, kdy neudělal nic pro rozvoj další generace. Tito jedinci jsou zaujati sami sebou a jejich morálka a hodnoty se v zásadě nezakládají na zájmu o hodnoty ostatních lidí.

7.2 NARCISMUS

Generativitu popisujeme primárně jako zaměření na ostatní, na společnost, tak jak uvádí Erikson. Ovšem Kotre (1996) dodává, že generativita může být i zaměřená na sebe sama – tedy za účelem dosažení symbolické nesmrtelnosti.

Zajímavá jsou zjištění, ke kterým došla Newtonová se svými kolegy (2014) při zkoumání generativity a narcismu. Vycházeli z všeobecného předpokladu, že generativita je úzce spojená se zájmem o druhé a rozvojem společnosti, naopak narcismus zase se zaměřením na sebe samého. Jejich studie ale došla k opačným závěrům, tedy že není významný vztah mezi generativitou a zaměřením na druhé a zároveň ani význačný vztah mezi narcismem a zaměřením na sebe. Proto zde přichází otázka – jak moc je generativita nezištná. Zanechání odkazu ve světě, jako například symbolická nesmrtelnost, může být chápáno více narcisticky než generativně. Je nutné dodat, že koexistence vysoké míry generativity a narcismu je možná. Tato studie se v rámci analýzy osobních příběhů zabývala i jedinci, kteří v rámci pozitivního odkazu měli vysoké zaměření na sebe, ale i na blaho ostatních. (Newton & al., 2014).

Gebauer a kolegové (2012) mluví o dvou typech narcismu. *Agentickém* – který je silně zaměřen na vlastní osobu, a *komunálním* – který je zaměřen na druhé lidi, čili prostředkem uspokojení jeho potřeb jsou druzí lidé. Co je podstatné: komunální narcista, vzhledem k vysoké míře zájmu o sebe i o okolí, nadhodnocuje nezbytnost svého konání pro komunitu (Gebauer, Sedikides, Verplanken, & Maio, 2012). Naproti tomu stojí vysoce generativní jedinci, kteří jsou více zaměření na ostatní, ale v míře zaměření na sebe se pohybují v normě (srovnatelně s méně generativními) a své generativní jednání považují za podstatné pro rozvoj vlastní osobnosti a dalších generací (Mansfield & McAdams, 1996). Dillonová, Fayová a Wink (2005) spojují generativitu s *autonomním narcismem*. Tento typ narcismu nevyplývá ze zranitelnosti, ale z otevřenosti novým zkušenostem a zájmu o osobní růst (Wink, 1991), proto bylo v rámci jejich výzkumu zjištěno, že v pozdní dospělosti tento typ narcismu pozitivně koreluje s generativitou.

Závěr

V rámci teorií generativity jsme postihli ty nejzásadnější koncepty, které se v recentní literatuře objevují. Vnímáme, že autoři konceptů generativity vycházejí z Eriksonovy psychosociální teorie vývoje, která jako první popisuje generativitu v celé její šíři (Erikson, 2015). Erikson uvažuje o generativitě jako o jednodimenzionální charakteristice, která stojí proti stagnaci v rámci jeho psychosociální teorie. Dosažením generativity nabývá jedinec cnosti – péče, naopak nedosažením generativity nastává sebe-absorbce.

Autoři, kteří empiricky zkoumají generativitu, ji vnímají multidimenzionálně. Kotreho (1996) koncept rozšiřují Schoklitschová a Baumann (2011) o další dva typy generativity. S tímto konceptem nejvíce souzní právě sedmidimenzionální model McAdamse a de St. Aubina (1992), který pracuje především s kulturními požadavky generativity. Ty jsou považovány za podstatné v rámci dimenze životního příběhu, neb definují vztahování se ke generativitě. Autoři také pracují se spiritualitou jedince, nejen náboženskou, ale i vírou v dobro lidstva. To je zásadní pro naplňování generativity, protože tehdy má jedinec chuť investovat energii nejen do svých blízkých, ale i do společenství.

Souvislost generativity s věkem je v aktuálním výzkumu velmi zajímavé téma. Erikson (2015) spojuje generativitu pouze se střední dospělostí. Dnešní výzkumy naznačují, že generativitu prožívají jedinci již mnohem dříve. Některé studie poukazují na to, že ženy mají náznaky biologické generativity již v pubertě s nástupem menstruace, která je předurčuje k roli matky (Miller-McLemor, 1998). Největší rozdíly v generativitě se

projevují právě ve střední dospělosti, kdy jsou ženy považovány za více generativní než muži (Kruse & Schmitt, 2012). Kyes a Riffová (1988) ovšem dodávají, že se zvyšujícím se věkem se rozdíly v generativitě stírají, jelikož muži mají možnost např. v seniorském věku předávat své zkušenosti mladší generaci, např. svým vnoučatům.

Genderové rozdíly se s věkem stírají (Keys & Ryffová, 1998). Ve středním věku je důležité v rámci profese využít potenciál starších zaměstnanců k mentoringu mladých kolegů. Samozřejmě že generativita má negativní stránku. Stagnace jednak brání překonání sedmého stádia a za druhé jedince brzdí v seberozvoji a přijímání měnícího se světa (Erikson, 2015). Generativita stejně tak nemusí být zaměřená jen na společnost, ale i na sebe sama a působit sobecky. Jak popisuje Kotre (1996), touha po symbolické nesmrtelnosti může hraničit až s obsesí. Proto někteří autoři rozvíjejí teze o souvislosti mezi generativitou a narcismem Dillon, Fayová a Wink (2005) spojují generativitu v pozdní dospělosti s autonomním narcismem, který je silně zaměřen na osobní růst. Ale Newtonová et al. (2014) podotýká, že spojení generativity s narcismem není náhodné, a zamýšlí se, jak moc je generativní chování některých jedinců nezištné.

Závěrem chceme zdůraznit, že generativita je koncept, který si zaslouží větší pozornost v rámci výzkumu, protože se projevuje v mnoha aspektech po celý život jedince. Měli bychom se více zaměřit na její komplexnost a na možnosti užití tohoto konceptu v rámci práce s klientem nebo v rámci diagnostiky.

LITERATURA

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.

Arnett, J. J. (2011). Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage. In L. A. Jensen (Ed.), *Bridging cultural and developmental psychology: New syntheses in theory, research, and policy,* 255–275. New York: Oxford University Press.

Beaumont, S. L., & Pratt, M. M. (2011). Identity processing styles and psychological balance during early and middle adulthood. The role of identity in intimacy and generativity. *Journal of Adult Developement*, 18, 172–183.

Becker, E. (1973). *The denial of death.* Free Press.

Blatný, M., Jelínek, M., & Osecká, T. (2020). Osobnostní prediktory generativity v rámci cloningerova modelu temperamentu a charakteru: rys sebepřesažení predikuje generativní jednání. Ceskoslovenska Psychologie, 64(4), 413–420.

Bradley, C. L. (1997). Generativity – Stagnation: Development of a Status Model. *Developmental Review*, 17, 262–290.

Bradley, C. L., & Marcia, J. E. (1998). Generativity – Stagnation: a Five-Category Model. *Journal Of Personality*, 66(1), 39.

Clark, M., & Arnold, J. (2008). The nature, prevalence and correlates of generativity among men in middle career. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 473–484.

Cole, E. R., & Stewart, A. J. (1996). Meanings of political participation among black and white women: political identity and social responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 130–140.

Dillon, M., Wink, P. (2004). American religion, generativity, and the therapeutic culture. In: de St. Aubin, E., McAdams, D. P. (eds.), *The generative society*. Washington, American Psychological Association Press, 153–174.

Dillon, M., Wink, P., Fay, K. (2003). Is spirituality detrimental to generativity? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42, 427–444.

Dillon, M., Wink, P., Fay, K. (2005). Spiritual Seeking, Narcissism, and Psychotherapy: How Are They Related? *Journal for the Scientific Study of Religion,* 44(2).

Einolf, C. J. (2014). Stability and change in generativity concern: Evidence from a longitudinal survey. *Journal of Research in Personality*, 51, 54–61.

Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka.* Praha: Portál.

Fromm, E. 2004. *Obraz člověka u Marxe*. Brno: L. Marek.

Gebauer, J. E., Sedikides, C., Verplanken, B., & Maio, G. R. (2012). Communal narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology,* 103(5), 854–878.

Gilligan, C. (2001): *Jiným hlasem*. Praha: Portál.

Hart, H. M., McAdams, D. P., Hirsch, B. J., & Bauer, J. J. (2001). Generativity and social involvement among African Americans and white adults. *Journal of Research in Personality*, 35, 208–230.

Henry, H., Zacher, H., & Desmette, D. (2015). Reducing age bias and turnover intentions by enhancing intergenerational contact quality in the workplace: The role of opportunities for generativity and development. *Work, Aging and Retirement,* 3, 243–253.

Hofer, J., Busch, H., Chasiotis, A., Kärtner, J., & Campos, D. (2008). Concern for generativity and its relation to implicit pro-social power motivation, generative goals, and satisfaction with life: A cross-cultural investigation. *Journal of Personality*, 76(1), 1–30.

Cheng, S.-T., (2009). Generativity in later life: Perceived respect from younger generations as a determinant of goal disengagement and psychological well-being. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 64B(1), 45–54.

Keyes, C. L. M., & Ryff, C. D. (1998). Generativity in adult lives: Social structural contours and quality of life consequences. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation.* Washington, DC: American Psychological Association.

Keyes, C. L. M., & Ryff, C. D. (1998). Generativity in adult lives: Social structural contours and quality of life consequences. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation.* Washington, DC: American Psychological Association.

Kotre, J. N. (1996). *Outliving the self: How we live on in future generations*. New York: W.W. Norton

Kotre, J. N. (2005). Generativity: Reshaping the Past into the Future. *Science & Theology News*, September 2005, 42–43

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal,* 28, 110–132.

Kruse A., & Schmitt, E. (2012). Generativity as a route to active ageing. *Current Gerontology and Geriatric Research*, 2012, 1–9.

Lawford, H., Pratt, M. W., Hunsberger, B., Pancer, S. M. (2005): Adolescent generativity: A longitudinal study of two possible contexts for learning concern for future generations. *Journal of Research on Adolescence,* 15, 261–273.

Mansfield, E. D., & McAdams, D. P. (1996). Generativity and themes of agency and communion in adult autobiography. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(7), 721–731.

McAdams, D. P. (2001). Generativity in midlife. In M. E. Lachman (Ed.), *Handbook of midlife development.* 395–443. New York: Wiley.

McAdams, D. P. (2006). The Redemptive Self: Generativity and the Stories Americans Live By. *Research in human development*. 3(2,3), 81–100.

McAdams, D. P. (2006). The Redemptive Self: Generativity and the Stories Americans Live By. *Research in human development*. 3(2,3), 81–100.

McAdams, D. P. (2013). The positive psychology of adult generativity: Caring for the next generation and constructing a redemptive life. In J. Coulson (Eds.) *Positive psychology* (191–205). New York: Springer.

McAdams, D. P., & de St. Aubin, E. (1992). The theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology,* 62(6), 1003–1015. McAdams, D. P., & de St. Aubin, E. (1992). The theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology,* 62(6), 1003–1015.

McAdams, D. P., de St Aubin, E. D., & Logan, R. L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. *Psychology and aging*, 8, 221–230.

McAdams, D. P., Hart, H. M., & Maruna, S. (1998). The anatomy of generativity. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (7–43). Washington, DC: American Psychological Association.

Melo, R. (2008). Generativity and subjective well-being in active midlife and older adults. European Masters Programme of Gerontology. Masters Thesis.

Miller-McLemore, B. J. (2004). Generativity and Gender: The Politics of Care. In E. de St Aubin, E., D. P. McAdams & T. C. E. Kim. *The generative society: Caring for future generations* (175–194). Washington, DC: American Psychological Association.

Millová, K., (2016). Střední dospělost. In M. Blatný (Ed.), Psychologie celoživotního vývoje (243–260). Praha: Karolinum.

Millová, K., & Blatný, M. (2016). Generativita v soucasném empirickém výzkumu. Psychologie, 60(6), 608–621.

Millová, K., Blatný, M., Poláčková, I., & Jelínek, M. (2018). Psychometrické charakteristiky českých verzí vybraných dotazníků generativity: Vnitřní konzistence a faktorová struktura. *Československá psychologie*, 62(2), 119–142.

Newman, B. M. & Newman, P. R. (2015). *Development through life: a psychological approach*. Stamford: Cengage learning.

Newton, N. J., Herr, J. M., Pollack, J. I., McAdams, D. P. (2014). Selfless or Selfish? Generativity and Narcissism as Components of Legacy. *Journal of Adult Development*, 21(1), 59–68.

Newton, N., & Stewart, A. J. (2010). The Middle Ages: Change in Women‘s Personalities and Social Roles. *Psychology Of Women Quarterly*, 34(1), 75.

Peterson, B. E., & Klohen, E. C. (1995). Realization of Generativity in two samples of woman in midlife. *Psychology and Aging*, 10, 20–29.

Psychological Association.

Schoklitsch, A., & Baumann, U. (2011). Measuring generativity in older adults: The development of new scales. *The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry,* 24, 31–43.

Slater, C. L. (2003). Generativity versus stagnation. An elaboration of Erikson’s adult stage of human development. *Journal of Adult development.* 10, 53–65.

de Saint Aubin, E., & McAdams D. P. (1995). Relations of generative concern and generative action to personality traits, satisfaction/happiness with life, and ego development. *Journal of Adult development,* 2, 99–122.

de St. Aubin, E. (2004). The propagation of genes and memes: Generativity through culture in Japan and the United States. In E. de St. Aubin, D. P. McAdams, & T. C. Kim (Eds.), *The generative society: Caring for future generations* (63–82). Washington, DC: APA Press.

Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.

Wakefield, J. C. (1998). Immortality and the externalization of the self: Plato‘s unrecognized theory of generativity. In D. P. McAdams & E. de St. Aubin (Eds). *Generativity and adult development* (133–174). Washington, DC: American Psychological Association.

Warr, P. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Psychology Press.

Whitbourne, S. K., Zuschlag, M. K., Elliot, L. B., & Waterman, A. S. (1992). Psychosocial development in adulthood: A 22-year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology,* 63(2), 260–271.

Wink, P. 1991. Two faces of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology,* 61, 590–97.

Mgr. Karolína Faberová, studentka prvního ročníku doktorského studia na katedře psychologie FF UK. Obor sociální psychologie a psychologie práce.
Kontakt: karolina.faberova@gmail.com

TEORIE COPINGOVÉ FLEXIBILITY A JEJÍ PRAKTICKÉ VYUŽITÍ (PŘI PRÁCI S DOTAZNÍKOVÝMI METODAMI)

MICHAELA PAVELKOVÁ, KATARÍNA LONEKOVÁ

Abstrakt: Článek se zabývá copingovou flexibilitou, prozatím neucelenou teorií týkající se předpokladu jedince úspěšně zvládat stresové situace, a zaměřuje se na praktické využití této teorie při práci s dotazníkovými metodami. Uvedená teorie zatím v české odborné literatuře není příliš zastoupena, cílem této práce je tedy její představení a demonstrace možného využití v praxi. Z toho důvodu je blíže rozpracována teoretická část, která je dokreslena empirickým šetřením.
Cílem výzkumného šetření je kvalitativní předvýzkum, na který by mohlo navázat kvantitativní ověření. Vzorek tvoří 10 pregraduálních studentek oboru psychologie.
Pro výzkumnou část byl vybrán teoretický koncept Vyváženého profilu. Je zde využit inventář SVF-78, pro jehož jednotlivé strategie jsou metodou otevřeného kódování získávány výzkumné koncepty. Výsledky výzkumného šetření přináší nové souvislosti pro psychoterapeutické a poradenské intervence při práci s dotazníkem SVF-78 a podklad pro návazné práce.

Klíčová slova: coping, flexibilita; dotazníky, stres; Česká republika

Coping flexibility theory and its practical use (when using questionnaires)

Abstract: The article deals with coping flexibility, yet incomplete theory concerning the assumption of an individual to successfully manage stressful situations, and focuses on the practical use of this theory when using questionnaires in psychological assessment. This theory is so far under-represented in the Czech literature, so the aim of this article is to present it and demonstrate its possible use in practice. Hence, the theoretical part is elaborated in more detail, which is illustrated by empirical research.
The aim of the research survey is qualitative preliminary study, which could be followed by quantitative verification. The sample consists of 10 undergraduate students in the field of psychology.
The theoretical concept of the Balanced Profile was chosen for the research part. The SVF-78 questionnaire is used here and research concepts for its individual stress strategies were obtained using the open coding method. The results of the research bring new contexts for psychotherapeutic and counselling interventions in working with the SVF-78 questionnaire and a basis for follow-up work.

Keywords: coping, flexibility; questionnaires, stress; Czechia

https://doi.org/10.14712/23366486.2022.4

© 2022 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

1. Úvod

Množství vědeckých prací popisuje jednotlivé vztahy mezi působením stresu na jedince a způsoby, jak se s ním vypořádává. Za nimi můžeme sledovat obecnější cíl – porozumět lidské adaptabilitě, a tím i schopnosti zachování psychické stability. Zatímco dříve stály v popředí studie zaměřené na rozlišení užitečných způsobů reagování na stres od těch méně efektivních, nyní je pozornost věnována především flexibilitě ve způsobech reagování. Právě ta by měla být podle současných předpokladů rozhodující pro lidskou adaptabilitu. Tato práce se věnuje teorii copingové flexibility, která zatím pozornosti české literatury unikala, proto je v teoretické části věnován větší prostor jejímu představení.

Mezi nejčetněji citované poznatky o stresu a jeho zvládání řadíme transakční teorii stresu (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984) a teorii generalizovaného adaptačního syndromu (Selye, 1976 v Selye, 2016). Jejich autoři popisují na obecné rovině průběh stresové reakce, její činitele a důsledky.

Pokud se zaměříme konkrétněji na oblast copingu, nalezneme zejména množství kategorizací s cílem zobecnit a charakterizovat rozmanité způsoby reagování na stres. Copingové strategie jsou obvykle děleny takto: na problém zaměřené/na emoce zaměřené (Folkman & Lazarus, 1980), aktivní/pasivní (Barendregt et al., 2015), přibližující se ke stresové situaci/oddalující se od ní (Roth & Cohen, 1986) a další způsoby. Skinner et al. v roce 2003 ve své obsáhlé metaanalýze identifikovali přes 400 odlišných způsobů copingu a množství používaných systémů kategorizace. Ty nejběžněji užívané kategorie podrobili zevrubnému zhodnocení dle předem daných kritérií, v rámci kterého se tyto kategorie ukázaly jako nevhodné či nedostatečné. Přesto výzkum v posledních dekádách stojí právě na ověřování vztahu mezi těmito kategoriemi a dalšími proměnnými, jako je všeobecná adaptace, well-being, psychopatologie a další. Zobecněním získaných poznatků si některé kategorie strategií (zejména pasivní a na emoce zaměřené) kategorie vysloužily hodnocení jako „neefektivní“, „negativní“ či „maladaptivní“, tedy z hlediska adaptability se začaly jevit jako neužitečné či dokonce kontraproduktivní.

Již od 70. let však můžeme sledovat občasné snahy o jiné uchopení problematiky. Pearlin a Schooler v roce 1978 přichází s hypotézou o tom, že nezáleží na tom, jaké copingové strategie užíváme, ale jak často daným způsobem reagujeme. Koncem 20. století pak někteří autoři (např. Heszen-Niejodek, 1997; Haythornthwaite et al., 1998) začínají přesouvat svou pozornost k tomu, že coping vždy vychází z jedincova osvojeného repertoáru reakcí, a právě jeho šíře (tj. celkový počet copingových strategií) je pro adaptabilitu zásadní. Tyto poznatky mimo hlavní proud se postupně rozvinuly do několika přístupů, které můžeme souhrnně označit jako copingová flexibilita. V průběhu času získávaly na důležitosti a v současnosti je flexibilita copingu některými autory považována za spolehlivější ukazatel lidské adaptability než užívání či neužívání určitých typů copingových strategií (např. Stange et al., 2017; Rückl et al., 2012).

2. Copingová flexibilita

Copingovou flexibilitu nelze popsat skrze jednu ucelenou teorii – je souhrnem přístupů, které se zaměřují na různé aspekty copingu a jejich pojítkem je souvislost s adaptabilitou jedince. Jde o určité kritérium či předpoklad jedince úspěšně zvládat stresové situace;

míru této schopnosti můžeme sledovat skrz strukturu copingových dovedností, situační kontext copingu a jedincovu schopnost evaluovat situaci a reagovat dynamickou změnou (Cheng et al., 2014; Bonano & Burton, 2013; Kato, 2012). Kategorizace konceptů (přístupů k pojetí copingové flexibility) v tomto příspěvku vychází z metaanalýzy Cheng et al. (2014), ve které jednotlivé přístupy přehledně shrnuli a popsali. Vzhledem k tomu, že je v naší literatuře copingová flexibilita stále téměř nerozpracována, je zde tato kategorizace autorů uvedena a detailněji popsána:

2.1 KONCEPT ŠIROKÉHO REPERTOÁRU (BROAD REPERTOIRE)

Autoři, kteří ověřovali tento koncept (např. Lougheed & Hollenstein, 2012; Lam & McBride-Chang, 2007; Cheng, 2001), považují za adaptivnější takovou strukturu copingových dovedností, která obsahuje větší množství copingových strategií a jedinec umí takové množství strategií i využívat. Například dle Roussi et al. (2007) koreluje užívání většího množství copingových strategií negativně s pravděpodobností prožívání distresu v budoucnu. Copingová flexibilita u tohoto přístupu je obvykle operacionalizována jako součet dostupných copingových strategií a je měřena poměrem získané hodnoty vůči populačnímu průměru.

2.2 KONCEPT VYVÁŽENÉHO PROFILU COPINGOVÝCH STRATEGIÍ (BALANCED PROFILE)

Jiní autoři (např. Herman-Stahl et al., 1995; Kaluza, 2000) považují za adaptivní takovou copingovou strukturu, ve které jsou jednotlivé strategie rozvinuty a využívány rovnoměrně. Například Aldao a Nolen-Hoeksama (2012a) ve své práci zjistily, že tzv. adaptivní strategie jsou obzvlášť účelné (z pohledu negativní korelace s psychopatologií), pokud jsou využívány v kombinaci s tzv. maladaptivními. Operacionalizace tohoto konceptu bývá založená na vyváženém profilu užívání strategií jednotlivých kategorií (např. na problém/emoce zaměřená strategie či přibližující se/oddalující strategie). Přičemž vyváženost je posuzována pomocí statistických technik (např. clusterové či profilové analýzy).

2.3 KONCEPT VARIABILITY NAPŘÍČ SITUACEMI (CROSS-SITUATION VARIABILITY)

Dalším typem copingové flexibility je variabilita napříč situacemi, ve které je za znak adaptivního copingu považována variabilita užívaných strategií napříč situacemi (Fresco et al., 2006 a Aldao & Nolen-Hoeksama, 2012b). Při takovém copingu není rigidně užíváno jen určitých strategií. Aldao & Nolen-Hoeksama (2012b) například spojují vyšší variabilitu copingu s nižší úrovní psychopatologie. Dle tohoto konceptu je copingová flexibilita operacionalizována jako součet standardních odchylek participantů u určitých copingových strategií napříč danými stresovými situacemi.

2.4 KONCEPT VHODNOSTI STRATEGIE V URČITÉ SITUACI (STRATEGY-SITUATION FIT)

Jiní (např. Watanabe et al., 2002) se zaměřují na vhodnost určitých strategií v určitých situacích a jako adaptivní vidí použití takové strategie, která vhodně reaguje na specifické požadavky situace. Například pokud nemá jedinec situaci pod kontrolou, ukazuje se jako účelnější na emoce zaměřený coping, který je dle předchozích teorií (shrnuto

Skinner et al., 2003) považován za maladaptivnější oproti copingu zaměřenému na problém (Watanabe et al., 2002); tato kompatibilita copingu a situace je někdy nazývána „goodness of fit“ (Roubinov et al., 2015). Koncept je běžně operacionalizován jako použití „vhodné“ strategie v určité situaci, přičemž vhodnost strategie je posuzována dle její korelace s výslednou úrovní určitého psychického fenoménu (např. vnímaného stresu či symptomů psychopatologie).

2.5 KONCEPT VNÍMANÉ SCHOPNOSTI (PERCEIVED ABILITY)

Další autoři (např. Kato, 2012, 2015a, 2015b; Vriezekolk et al., 2011) navazují na model tzv. duálního procesu copingu, podle kterého je adaptivní, pokud je jedinec schopen evaluace současné situace a případné změny strategie zvládání odpovídající situaci. Podle Kato (2012) jsou jedinci, kteří dosahují vyššího skóre v dotazníku sledujícím tyto schopnosti, méně pravděpodobně ohroženi depresivní epizodou a dalšími projevy psychopatologie. Copingová flexibilita bývá operacionalizovaná jako kombinace schopnosti reflektovat vlastní coping a danou situaci a schopnosti měnit copingové strategie; nástroje, jak tyto schopnosti sledovat, jsou obvykle sebeposuzovací a copingová flexibilita je měřena poměrem získané hodnoty vůči populačnímu průměru.

3. Ověřování konceptů copingové flexibility

Souvislost jednotlivých aspektů s psychickou adaptabilitou je stále ověřována a dle poslední metaanalýzy (Cheng, 2014) se jeví jako nejsilnější u konceptů *situation-strategy fit* (r = 0,24) a *percieved ability* (r = 0,31), u kterých dosahuje vzájemný vztah statisticky mírně silného výsledku, zatímco zbylé přístupy vykazují spíše slabší spojení.

4. Nástroje měření copingové flexibility

4.1 MODIFIKACE TRADIČNÍCH NÁSTROJŮ MĚŘÍCÍCH COPING – NAPŘ. WAYS OF COPING CHECKLIST (WCCL) (FOLKMAN & LAZARUS, 1980), WAYS OF COPING QUESTIONNAIRE (WCQ) (FOLKMAN & LAZARUS, 1988) , COPE (CARVER ET AL., 1989), SVF-78 (JANKE & ERDMANN, 2003)

Tyto metody jsou inventářem způsobů, jak by jedinec reagoval na určitou stresovou situaci či jaké obecně využívá strategie zvládání. Různí autoři je pro účely copingové flexibility upravují a využívají různými způsoby. V konceptu širokého repertoáru autoři studií pracují s frekvencí užívání všech možností (vyšší celkové skóre naznačuje širší repertoár zvládání) (Cheng, 2014). Pro ověřování konceptu variability napříč situacemi jsou nástroje využívány s různými typy podnětových situací, u kterých je měřena variabilita reakcí (vyšší variabilita naznačuje vyšší flexibilitu) (např. Katz et al., 2005). U konceptu vyváženého profilu jsou využívány clustery z faktorové analýzy a statisticky je vyhodnocován poměr frekvence jejich využívání (Kaluza, 2000).

4.2 FLEX (SCHWARTZ AND DALTROY, 1991 V LESTER ET AL., 1994)

Tento nástroj využívá metodu třídění karet. Úkolem jedince je třídit karty se způsoby copingu mezi kategorie od „nejvíce jako já“ po „nejméně jako já“ podle toho, jak moc daný způsob reakce souhlasí s tím, jak by reagoval on sám na konkrétní situace. Flexibilita je měřena jako změna specifických způsobů copingu v rámci různých situací (využívá tedy konceptu variability napříč situacemi).

4.3 COPING STYLES AND FLEXIBILITY INVENTORY (CSFI; WILLIAMS, 2002)

Sebeposuzovací inventář, zahrnující 4 modely copingu (coping orientovaný na akci, pozitivní přerámování, vyhýbání se a vyhledání sociální podpory) a 12 specifických hypotetických situací („Když se cítím naštvaný“, „Když pochybuji o své schopnosti uspět“ a další). Ve vyhodnocení jsou počítány standardní odchylky skórů pro jednotlivé copingové styly a suma standardních odchylek skórů u jednotlivých situací. Vyšší hodnota indexu copingové flexibility předpokládá větší schopnost variability copingu v různých situacích, opět tedy využívá konceptu variability napříč situacemi.

4.4 COPING FLEXIBILITY SCALE (KATO, 2012)

Sebeposuzovací inventář, který zahrnuje položky měřící schopnost evaluace situace (např. „Jsem si vědom, jak úspěšné či neúspěšné jsou mé snahy o vyrovnání se se stresem.“) a schopnost adaptivní změny (např. „Pokud se aktuální stresová situace nemění, přemýšlím nad jinými způsoby, jak se s ní vyrovnat.“). Jedinec posuzuje, jak moc jsou tyto výroky vhodné pro označení jeho reagování ve stresové situaci na 4bodové škále (od „vůbec neodpovídá“ po „velmi odpovídá“). Vyšší skór naznačuje vyšší flexibilitu.

4.5 COFLEX (VRIEZEKOLK ET AL., 2011)

Sebeposuzovací inventář, který zahrnuje položky měřící přizpůsobivost (*versatility*) (např. „Snadno změním svůj přístup, pokud je to potřeba.“) a reflektivní coping (např. „Ptám se sám sebe, jestli je můj přístup k problému nejlepším řešením.“). Jedinec posuzuje, jak často reaguje při konfrontaci s důležitým problémem dle uvedených výroků na čtyřbodové škále (od „málokdy nebo nikdy“ po „téměř vždy“). Vyšší skór naznačuje vyšší flexibilitu.

5. Výzkumné šetření

V rámci výzkumného šetření je pomocí kvalitativního přístupu rozpracován koncept Vyváženého profilu (Balanced profile – Cheng et al., 2014) rozvíjení a užívání jednotlivých strategií zvládání stresu. Ten je postaven na předpokladu, že adaptivita jedince je tím vyšší, čím rovnoměrněji jsou jednotlivé strategie využívány. Lam a McBride-Chang (2007) po vzoru Haythornthwaite et al. (1998) v rámci posouzení vyváženosti profilu sledují počet copingových strategií, jejichž průměrné skóre je signifikantně nižší nebo vyšší, než je průměrné skóre všech strategií ve výzkumném souboru. Nadužíváním dané

strategie je pak myšleno její signifikantně častější užívání proti průměru. Podužíváním je pak myšleno, že jedinec tuto strategii užívá signifikantně méně často nebo vůbec proti průměru. Pro výzkumnou část byl zvolen tento koncept, protože pro jeho ověření byla již dříve použita metoda SVF (ve své zkrácené 36položkové verzi; Kaluza, 2000), která je v českém prostředí pro diagnostiku copingových strategií užívána nejčastěji. Dále také proto, že jiné koncepty copingové flexibility (např. koncept vhodnosti strategie v určité situaci) jsou obtížněji postihnutelné pomocí dotazníkových metod.

Výzkumná otázka se zaměřuje na identifikaci možných důsledků nerovnoměrného rozvoje a využívání strategií. Cílem výzkumné části je kvalitativní předvýzkum, sloužící k vydefinování předpokládaných důsledků, které by mohly být následně kvantitativně ověřeny.

Přestože je v tomto výzkumném šetření pozornost zaměřena zejména na podužívání a nadužívání strategií, které odkazují ke konceptu Vyváženého profilu, mohou být výsledky zdrojem informací i pro jiné teoretické koncepty. Pokud bychom se jimi však chtěli blíže zabývat, pro koncept Variability napříč situacemi by byla například vhodnější výzkumná otázka formulovaná „Jaké důsledky může mít užívání pouze omezeného množství strategií napříč různými situacemi pro adaptabilitu jedince?“ Nebo pro koncept Širokého repertoáru by byla přesnější otázka „Jaké důsledky může mít pro adaptabilitu jedince znalost (rozvoj) pouze některých ze strategií?“ Vedlejším cílem výzkumné části je navržení možností kvalitativní interpretace výsledků dotazníku SVF-78.

6. Výzkumná otázka

Jaké může mít nadužívání či podužívání jednotlivých strategií důsledky pro adaptabilitu jedince?

7. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 10 pregraduálních studentek oboru psychologie (3. ročníku bakalářského studia a 1. a 2. ročníku magisterského studia) v rámci předmětu Náročné životní situace, stres a coping.

8. Použité nástroje

Jako podklad pro strukturované dotazování ohledně nadužívání či podužívání jednotlivých strategií byl zvolen inventář Strategie zvládání stresu SVF-78. Ten je v našem prostředí často využíván, zejména kvůli české standardizaci, která jiným metodám chybí. Je srovnatelný s obdobnými tradičními nástroji (například WOC nebo COPE). Ve své zkrácené verzi inventář SVF využil ve své studii Kaluza (2000), který ověřoval koncept vyváženého profilu v kvantitativním výzkumu. Tento výzkum byl zaměřen na působení intervencí na vyrovnání nerovnoměrnosti rozvinutí a využívání jednotlivých strategií.

Strategie zvládání stresu SVF-78 je inventář, který používání jednotlivých copingových strategií sleduje v rámci 78 výroků spojených se situací „Když jsem něčím nebo někým

poškozen(a), vnitřně rozrušen(a), nebo vyveden(a) z míry…“ Každý výrok je oskórován vzhledem k této větě na pětibodové stupnici, nakolik odpovídá respondentovu způsobu reagování (vůbec ne – spíše ne – možná – pravděpodobně – velmi pravděpodobně).

Výsledky jsou interpretovány pomocí 13 škál (strategií) – Podhodnocení, Odmítání viny, Odklon, Náhradní uspokojení, Kontrola situace, Kontrola reakce, Pozitivní sebeinstrukce, Potřeba sociální opory, Vyhýbání se, Únikové tendence, Perseverace, Rezignace a Sebeobviňování. Prvních 7 z uvedených strategií je řazeno mezi pozitivní (strategie směřujících k redukci stresu), poslední 4 mezi negativní (strategie vedoucích k zesílení stresu) (Janke & Erdmann, 2003) a mimo tento systém stojí strategie Potřeba sociální opory a Vyhýbání se, které nejsou přiřazeny do žádné z kategorií. Pozitivní strategie mají dále podkategorie Strategie přehodnocení a strategie devalvace, Strategie odklonu, Strategie kontroly. Negativní strategie další podkategorie nemají (Janke & Erdmann, 2003).

Stejně jako na obecné úrovni probíhá odborná debata o obtížnosti přesné klasifikace strategií, i u tohoto dotazníku byly navrženy další možné způsoby dělení (např. Balcar et al., 2011; Busjahn et al., 1999; Kaluza, 2000).

9. Sběr dat

Sběr dat probíhal technikou strukturovaného dotazování. Studentky obdržely seznam všech strategií z Dotazníku SVF-78 společně s jejich popisem a byla jim zadána úloha, aby u jednotlivých strategií posoudily možné důsledky v případě jejich nadužívání či podužívání ve stresových situacích. Studentky byly dopředu seznámeny s teorií copingové flexibility a s předpokladem, že kterákoliv strategie může být adaptivní i maladaptivní. Sběr dat proběhl v rámci samostatné domácí práce v rámci povinně-volitelného předmětu (studentky dopředu nebyly informovány o probíhajícím výzkumu). Po odevzdání byly respondentky seznámeny s daným výzkumem a mohly své výsledky dobrovolně zapojit do probíhajícího výzkumu, k čemuž 100 % z nich udělilo souhlas.

10. Vyhodnocení dat

Pro vyhodnocení dat byla použita metoda otevřeného kódování. Kritériem pro zařazení odpovědi do výsledků bylo uvedení daného výzkumného konceptu alespoň dvěma respondentkami.

11. Výsledky

V rámci strukturovaného dotazování 10 pregraduálních studentek psychologie byly vytvořeny výzkumné koncepty – předpokládané důsledky nadužívání a podužívání jednotlivých strategií z Dotazníku SVF-78.

V následujícím úseku jsou uvedeny jednotlivé strategie i se svým popisem a zařazením mezi pozitivní a negativní (pokud je autoři zařazují). K jednotlivým strategiím jsou přiřazeny výsledné koncepty z otevřeného kódování možných důsledků nadužívání a podužívání. Ty jsou seřazeny podle četnosti, se kterou se u respondentek objevovaly (nejprve

jsou uvedeny ty nejčastěji uváděné, poté frekvence klesá). Výsledky jsou diskutovány v kontextu dosavadního poznání v dané oblasti.

11.1 STRATEGIE PODHODNOCENÍ

Tato strategie je definována jako *„tendence k podhodnocování vlastních reakcí ve srovnání s jinými osobami nebo jejich příznivější hodnocení"* (Janke & Erdmann, 2003, s. 13) a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za pozitivní strategii. V teoretickém rámci je dle autorů řazena ke strategiím devalvace a přehodnocení (Janke & Erdmann, 2003).
Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
– nerealisticky pozitivní vnímání situace a podcenění následků
– neuvědomování si vlastních emocí a potřeb a následkem toho psychické zhroucení či psychosomatické problémy
– snížení vlastní self-efficacy a schopnosti adekvátně vnímat své schopnosti
Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– i v méně náročných situacích negativní prožívání a zvýšený stres
– nerealisticky negativní vnímání situace a svých reakcí

11.2 STRATEGIE ODMÍTÁNÍ VINY

Tuto strategii můžeme popsat jako *tendenci k opomíjení vlastní odpovědnosti za zátěž* a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za pozitivní strategii (Janke & Erdmann, 2003). V teoretickém rámci je dle autorů řazena ke strategiím devalvace a přehodnocení.
Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
– nepřijetí vlastní chyby (odpovědnosti) a její přenesení na druhé
– snížení sebereflexe a nemožnost poučit se
– pasivita
– konflikty s okolím
Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– neadekvátní přebírání odpovědnosti
– zvýšený tlak na sebe a pocit viny

11.3 STRATEGIE ODKLON

Tuto strategii můžeme popsat jako *tendenci k odvrácení zátěže a odklonu k jiným činnostem* a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za pozitivní strategii (Janke & Erdmann, 2003). V teoretickém rámci je dle autorů řazena ke strategiím odklonu.
Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
– nevyřešení situace, která se může mezitím zhoršovat
– vytváření zvyku neřešit problémy
– závislost na jiných aktivitách
Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– ulpívání na řešení
– neschopnost odpočinout si od situace
– tunelové vidění problému

11.4 STRATEGIE NÁHRADNÍ USPOKOJENÍ

Tuto strategii můžeme popsat jako *tendenci k sebeposílení vnějšími odměnami (například jídlo, TV či nakupování)* a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za pozitivní strategii. V teoretickém rámci je dle autorů řazena ke strategiím odklonu (Janke & Erdmann, 2003).

Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
- vznik závislosti
- neřešení problému
- problémy s důsledky náhradního uspokojení
- potřeba zvyšovat odměny

Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
- neschopnost odreagování od stresu a absence pozitivního prožívání
- vysoká sebedisciplína
- neschopnost odměnit se
- ztráta motivace vyřešit situaci

11.5 STRATEGIE KONTROLA SITUACE

Tato strategie je definována jako *„tendence získat kontrolu nad zátěžovými situacemi pomocí její analýzy, plánování opatření vedoucích ke zlepšení a aktivního zásahu do situace“* (Janke & Erdmann, 2003, s. 13) a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za pozitivní strategii. V teoretickém rámci je dle autorů řazena ke strategiím kontroly (Janke & Erdmann, 2003).

Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
- neschopnost jednat flexibilně a intuitivně
- snaha o využívání i u situací, které nelze kontrolovat
- ruminace, přílišné zabývání se problémem
- vyčerpání, frustrace

Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
- pocit ztráty kontroly a externí locus of control
- neschopnost situaci vyřešit
- prožívání strachu a bezmoci
- nepřehlednost situace

11.6 STRATEGIE KONTROLA REAKCÍ

Tato strategie je definována jako *„tendence kontrolovat vlastní reakce při zátěži tak, abychom nedovolili vzniku vzrušení nebo ho na sobě nedávali znát“* (Janke & Erdmann, 2003, s. 14) a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za pozitivní strategii. V teoretickém rámci je dle autorů řazena ke strategiím kontroly (Janke & Erdmann, 2003).

Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
- okolí nemá signál o přetížení a může přidávat zátěž
- ztráta kontaktu s vlastními emocemi a psychosomatické obtíže
- snaha o kontrolu namísto řešení situace

Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– nevhodné vyjadřování emocí
– další zvyšování prožívaného stresu
– neschopnost zvládat své emoce

11.7 STRATEGIE POZITIVNÍ SEBEINSTRUKCE

Tuto strategii můžeme popsat jako *tendenci „přisuzovat si kompetenci a dodávat si odvahu ve stresových situacích"* (Janke & Erdmann, 2003, s. 14) a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za pozitivní strategii. V teoretickém rámci je dle autorů řazena ke strategiím kontroly (Janke & Erdmann, 2003).
Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
– přecenění vlastních možností
– snížení sebevědomí v případě neúspěchu
– přílišný tlak
– nerealistické vnímání okolím
– opomíjení jiných možností řešení (např. pomoc okolí)
Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– snížení sebedůvěry a self-efficacy
– vzdání snahy o řešení situace
– prožívání bezmoci

11.8 STRATEGIE POTŘEBA SOCIÁLNÍ OPORY

Tato strategie je definována jako *„tendence k získání podpory u druhých pro zpracování nebo řešení problému"* (Janke & Erdmann, 2003, s. 14) a autoři dotazníku SVF-78 ji v teoretickém rámci řadí ke zřídka se vyskytujícím strategiím a nezařazují ani mezi pozitivní, ani mezi negativní strategie (Janke & Erdmann, 2003).
Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
– neschopnost řešit situace samostatně
– vznik závislosti na druhých a nepřevzetí vlastní odpovědnosti
– vynucování podpory od okolí a jeho přetížení
Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– nároky zvládnout vše sám a neschopnost požádat o pomoc a přijmout ji
– ochuzení se o další pohledy na situaci
– neschopnost komunikovat problémy a pocity

11.9 STRATEGIE VYHÝBÁNÍ SE

Tato strategie je definována jako *„tendence vyhnout se zátěži a zamezit další konfrontaci"* (Janke & Erdmann, 2003, s. 14) a autoři dotazníku SVF-78 ji v teoretickém rámci řadí ke zřídka se vyskytujícím strategiím a nezařazují ani mezi pozitivní, ani mezi negativní strategie (Janke & Erdmann, 2003).
Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
– nevyřešení situace a případné zhoršení následků
– nezralost a nemožnost učit se účinné strategie řešení

Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– přílišné řešení všech situací
– plýtvání energií, vyčerpání

11.10 STRATEGIE ÚNIKOVÁ TENDENCE

Tato strategie je definována jako *„tendence vyváznout ze zátěžové situace“* (Janke & Erdmann, 2003, s. 14) a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za negativní strategii (Janke & Erdmann, 2003).
Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
– nevyřešení situace, z níž dále pramení stres
– nemožnost učit se účinné strategie řešení
– konflikty s okolím
Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– neschopnost opustit situaci v případě, kdy je to vhodné
– vyčerpání

11.11 STRATEGIE PERSEVERACE

Tuto strategii můžeme popsat jako *tendenci k neustálému přemítání o zátěžové situaci* a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za negativní strategii (Janke & Erdmann, 2003).
Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
– neschopnost odpoutat se od situace
– nepřináší konstruktivní řešení
– zvýšení stresu a prožívání bezmoci
– vyčerpání
Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– nemožnost poučit se ze situace
– neschopnost analyzovat situaci z více pohledů a nalézt jiné řešení

11.12 STRATEGIE REZIGNACE

Tuto strategii můžeme popsat jako *tendenci vnímat své možnosti řešit stresovou situaci jako nedostatečné a dále tendenci k prožívání bezmoci a beznaděje ve vztahu k zátěžové situaci a vlastní účinnosti/schopnosti ji zvládnout* a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za negativní strategii (Janke & Erdmann, 2003).
Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
– prožívání deprese, úzkosti a bezmoci
– ztráta sebedůvěry, sebehodnoty a self-efficacy
– neschopnost situaci čelit a vyřešit ji, nečinnost
Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– neschopnost opustit situaci v případě, kdy je to třeba
– přílišné řešení všech situací
– vyčerpání

11.13 STRATEGIE SEBEOBVIŇOVÁNÍ

Tato strategie je definována jako *tendence ke „sklíčenosti a přisuzování chyb vlastnímu jednání v souvislosti se zátěžemi“* a je dle autorů dotazníku SVF-78 považována za negativní strategii (Janke & Erdmann, 2003).
Výslednými výzkumnými koncepty při nadužívání této strategie jsou
– nízké sebevědomí a sebehodnota
– depresivní a úzkostné prožívání
– snížení vlastní self-efficacy
– pasivita
Výslednými výzkumnými koncepty při podužívání této strategie jsou
– nedostatek sebereflexe a schopnosti přiznat si chybu
– neschopnost přijmout zodpovědnost za své jednání
– interpersonální obtíže
– nemožnost poučit se

Respondentky uváděly jak u nadužívání, tak u podužívání jednotlivých strategií téměř výhradně negativní důsledky pro adaptabilitu jedince, nezávisle na původním označení strategie autory (tzv. pozitivní a tzv. negativní strategie). Některé důsledky jsou vztaženy na dlouhodobou adaptaci, jiné v rámci adaptace na konkrétní situaci. Na některých důsledcích se shodovaly téměř jednomyslně (např. u strategií Podhodnocení, Odklon nebo Sebeobviňování), některé uváděla nadpoloviční většina, jiné polovina a u některých strategií nedocházelo k větší shodě – ať již reálné, nebo v rámci zobecněných výzkumných konceptů (např. u strategií Perseverace nebo Kontrola situace). V uvedeném souhrnu jsou vybrány nejfrekventovanější předpokládané důsledky nadužívání a podužívání jednotlivých strategií.

12. Diskuse

Výzkumná část této práce je příspěvkem k uvažování o copingové flexibilitě dle konceptu Vyváženého profilu (Balanced profile) (Cheng et al., 2014) a má za cíl představení tohoto konceptu. Je pilotním příspěvkem k tématu copingové flexibility, který má poukázat na možnosti uvažování nad touto teorií v praxi. Pro výzkumné šetření byl použit koncept Vyváženého profilu zejména proto, že byl již dříve zkoumán s využitím nástroje Strategie zvládání stresu SVF (Kaluza, 2000). Tento inventář je v českém prostředí jednou z mála standardizovaných metod zaměřených na coping, pročež je také často využíván. V rámci teorie copingových strategií převládají dvě teorie – jedna z nich popisuje copingové strategie jako trvalé rysy osobnosti, druhá teorie je zase chápe spíše jako situačně podmíněné. Autoři dotazníku SVF-78 (Janke & Erdmann, 2003) se v rámci teoretických předpokladů v otázce stálosti copingových strategií kloní spíše na stranu copingových strategií jako stabilních rysů osobnosti. Dále jsou položky dotazníku postaveny na předpokladu, že strategie zvládání stresu jsou vědomé a nejsou ovlivněné jinými osobnostními proměnnými. Tyto předpoklady Janke a Erdmann uvádějí s jistou mírou nejistoty: „… uvedené předpoklady nejsou dosud ve všech svých implikacích a významech dostatečně objasněny“ (Janke & Erdmann, 2003, s. 9). V následujícím úseku diskutujeme

výsledné výzkumné koncepty s dosavadními poznatky a některými osobnostními a dalšími proměnnými. Nabízíme úvahu, se kterými zavedenými pojmy může nadužívání nebo podužívání strategií zvládání souviset.

Výsledné koncepty nadužívání strategie Podhodnocení a strategie Pozitivní sebeinstrukce lze propojit s teorií *optimistic bias* (Weinstein, 1980), za společné pro ně můžeme považovat neadekvátní percepci rizik, důsledků, vlastních možností a potřeb a negativní korelaci s prevencí zdraví (Weinstein, 1982). Výsledky podužívání strategie Podhodnocení lze naopak propojit s teorií *pessimistic bias* (Alloy & Ahrens, 1987), se kterou můžou mít společnou negativní percepci sebe a situací a s tím i zvýšenou míru stresu v daných situacích. U výsledných konceptů nadužívání strategie Podhodnocení a nadužívání i podužívání strategie Kontrola reakcí, se kterými bylo spojené neuvědomování si vlastních potřeb či jejich nevhodné vyjadřování, psychosomatické obtíže a zkreslení vlastního prožívání před ostatními či zaplavení emocemi, můžeme zvažovat podobnost s konceptem *nízkého emočního uvědomování (emotional awarness)* (Lane & Schwartz, 1987) či *emoční inteligencí* (Salovey & Mayer, 1990). Podobnost s *obranným mechanismem popření* (Baumeister et al., 2002) můžeme na základě výsledných konceptů provedené analýzy najít u nadužívání strategií Podhodnocení a Odmítání viny, které lze propojit se zkreslením percepce situace a vlastní zodpovědnosti za ní. *Nízké self-efficacy* (Bandura, 1977) se může objevovat u nadužívání strategií Vyhýbání se a Únikové tendence a podužíváním strategií Podhodnocení a Pozitivní sebeinstrukce, protože jako společné u nich vnímáme pasivitu a nemožnost učit se užitečné strategie řešení, nerealistické vnímání vlastních kapacit, snížení sebedůvěry a prožívání bezmoci. *Externí locus of control* (Rotter, 1966) lze propojit s výsledky nadužívání strategie Odmítání, zatímco *interní locus of control* (Rotter, 1966) s výsledky podužívání strategie Odmítání viny a nadužívání strategie Kontrola situace. Na jedné straně tedy lze pozorovat spojitost s nepřijetím vlastní zodpovědnosti, snížení sebereflexe a pasivitou a na straně druhé neadekvátní přebírání zodpovědnosti v situacích, které nelze kontrolovat a ovlivnit. U nadužívání strategií Kontrola situace a Únikové tendence a podužívání strategie Podhodnocení můžeme uvažovat o podobnosti s *úzkostným prožíváním* (Maddux & Winstead, 2019). Společné může být přílišné zabývání se problémy (i těmi, které nelze vyřešit), vyčerpání, další stres a frustrace. Výsledné koncepty nadužívání strategií Odklon, Náhradní uspokojení, Vyhýbání se a Únikové tendence mohou souviset s *vyhýbavostí a prokrastinací* (Ferrari et al., 1995). Tady za společné pro ně můžeme považovat nevyřešení stresující situace, závislost na aktivitách nebo látkách (alkohol, drogy, ale i jídlo) a důsledky této závislosti. Na *perfekcionismus a vyšší sebekritičnost* (Öngen, 2015) může poukazovat vícero výsledných konceptů – nadužívání strategie Pozitivní sebeinstrukce a podužívání strategií Odmítání viny, Odklon, Náhradní uspokojení, Potřeba sociální opory, Vyhýbání se, Únikové tendence a Rezignace. Mohou pro ně být společné přílišný tlak, neschopnost odreagovat se až vyčerpání, opomíjení jiných způsobů řešení (jako jsou například tzv. pasivní copingové strategie), pocity viny a neadekvátní přebírání zodpovědnosti. Dále můžeme u nadužívání strategie Perseverace a podužívání strategie Odklonu uvažovat o tendenci k *ruminaci* (Nolen-Hoeksema, 1991), kdy společnými znaky jsou neschopnost odpoutat se od situace, nekonstruktivní zabývání se problémem, bezmoc, bezradnost a vyčerpání. Výsledné koncepty nadužívání strategie Kontroly situace lze srovnat s tendencí k *aktivnímu copingu* (Hobfoll et al., 1994), zatímco jejich podužívání s tendencí k *pasivnímu copingu* (Hobfoll et al., 1994). Společné znaky můžeme u nich spatřovat na jedné straně ve snaze o aktivní

řešení situace, kterou nelze vyřešit a kontrolovat a na straně druhé v neschopnosti situaci vyřešit. U výsledných konceptů nadužívání strategie Potřeba sociální opory můžeme zvažovat prolínání se *závislými rysy osobnosti* (American Psychiatric Association, 2013). Za společné můžeme považovat neschopnost řešit situaci samostatně a spoléhání se na druhé. S *depresivními rysy osobnosti* (American Psychiatric Association, 2013) mohou souviset výsledné koncepty nadužívání strategie Sebeobviňování, na což mohou poukazovat nízké sebevědomí a sebehodnota a tendence k pasivitě. Výsledné koncepty nadužívání strategie Rezignace lze propojit s teorií *naučené bezmocnosti* (Seligman, 1972), kdy za společné znaky shledáváme prožívání úzkosti a bezmoci, ztrátu sebedůvěry a nečinnost.

Pokud budeme o uvedených copingových strategiích přemýšlet v rámci kategorií pozitivní a negativní, do kterých je řadí Janke a Erdmann (2003), můžeme nalézt určité společné znaky. U nadužívání tzv. pozitivních strategií můžeme pozorovat pozitivní zkreslené vnímání vlastních kapacit nebo situace, což může mít za důsledek neschopnost adekvátně rozvrhnout vlastní síly, zejména v dlouhodobém hledisku nebo přehlížení případných rizik situace. U jejich podužívání zase můžeme sledovat tendenci k negativnímu zkreslení, a tím i k pasivitě nebo pokračování až narůstání stresové reakce. U podužívání tzv. negativních strategií lze zase uvažovat o vysokých nárocích na sebe, které pak souvisí s přetížením a opakovaným zažíváním frustrace.

Jak již bylo uvedeno dříve, respondentky uváděly výhradně negativní důsledky, což může být ovlivněno položením výzkumné otázky, která se zajímala o důsledky extrémních způsobů jednotlivých strategií. A také může mít vliv předchozí výuka, ve které byla studentkám copingová flexibilita představena s tím, že jakákoli strategie může v extrému být neužitečná.

Zatímco nadužívání strategií lze věrohodně spojit s možnými potenciálními důsledky, u podužívání strategií to není tak jednoznačné. Pokud se jedinec nikdy nevyhne nebo neunikne ze situace, která ho vnitřně rozrušuje nebo poškozuje, můžeme zřejmě vcelku právoplatně uvažovat o možných důsledcích pro jeho duševní zdraví. Co ale u strategií jako je Náhradní uspokojení nebo Sebeobviňování? Tam už může být zavádějící a tendenční vidět i potenciální rizika neužívání těchto způsobů zvládání. To vnímáme jako limity této práce.

Podobně jako se v současnosti zaměřuje výzkumná pozornost na oblasti kognitivní a emoční flexibility, i v oblasti stresu a adaptace se dostává do popředí otázka flexibility copingových strategií. Některé vědecké práce dokonce ukazují, že mezi kognitivní, emoční a copingovou flexibilitou můžeme nalézat vztah (např. Gabrys et al., 2018; Fu et al., 2018; Rudnik et al., 2019). A přestože množství výzkumů na téma copingové flexibility pochází z posledních let, otázka copingové flexibility byla zmiňována již v 80. letech. V roce 1984 například Lazarus a Folkman v transakční teorii stresu uvádí pojem *reappraisal*, který odkazuje ke snahám zhodnotit účinnost dosavadních zvládacích mechanismů a jejich přehodnocení v případě neúčinnosti či změny situace. K tomu má nejblíže současná koncepce Vnímané schopnosti (Perceived ability), založená na tzv. teorii duálního procesu (Kato, 2015b), která blíže rozpracovává proces přehodnocení. Jiné koncepty, například Vhodnost strategie v určité situaci (Strategy-situation fit) (Cheng et al., 2014) staví na poznatcích, které byly dříve hlavním výzkumným problémem, tedy vztahem copingu k lidské adaptabilitě (reflektované např. v oblasti well-being, psychopatologií a podobně). Dnes se však ukazuje kategorizace copingových strategií užívaná v těchto studiích jako nevyhovující. Můžeme proto očekávat buď příklon k nezobecněným výsledkům vztaženým

k jednotlivým strategiím, nebo vznik nových systémů kategorizace a klasifikace (již např. Skinner et al., 2003), jejichž koncepci analyzovali (Biggs et al., 2017). Přes tyto výhrady koncept Vhodnosti strategie v určité situaci (společně s konceptem Vnímané schopnosti) dle metaanalýzy Cheng et al. (2014) prokazuje mírně silný vztah mezi doposud zkoumanými proměnnými (např. mezi flexibilitou na emoce/na problém zaměřeného copingu dle situace a adaptabilitou ve stresové situaci) (Watanabe et al., 2002) oproti jiným pojetím, u kterých byly prokázány slabší vztahy. Tato metaanalýza kromě síly efektu jednotlivých konceptů přináší také jejich ucelený přehled, pojmenování a popis. Názvy konceptů jsou v tomto příspěvku užívány po jejich vzoru vzhledem k tomu, že samotní výzkumníci mnohdy typ pojetí copingové flexibility ve své práci nijak neoznačují.

Výsledky výzkumného šetření v této práci přináší hypotézy o tom, že by některé emoční, osobnostní i kognitivní fenomény mohly mít vliv na užívání určitých způsobů zvládání zátěže. Výsledky nejsou kritikou tradičních kategorií copingových strategií, ale ukazují na nutnost jejich interpretace v kontextu života daného jedince. Užívání určitých strategií může spolehlivě ukazovat na funkční způsoby zvládání zátěžové situace, ale už neukazují širší kontext vlivu na ostatní oblasti života, zejména v dlouhodobém hledisku. Teorie copingové flexibility se snaží o překonání těchto limitů, ale i v této práci si můžeme všimnout, že je vybraný koncept Vyváženého profilu (Balanced profile) zaměřen pouze na frekvenci užívání jednotlivých strategií, které ovšem mohou být užívány nevhodně vzhledem k situaci. Ani tento koncept tedy není zatím zcela spolehlivým prediktorem adaptability jedince v rámci zvládání zátěžových situací.

Práce přináší kvalitativní předvýzkum, na který by bylo vhodné navázat kvantitativním výzkumem, zaměřeným na ověření souvislostí mezi nadužíváním či podužíváním daných strategií s vybranými důsledky. Vedlejším cílem práce bylo navržení možností rozšíření interpretace dotazníku SVF-78. Na základě předkládaného výzkumu je možné výsledné navrhované důsledky využít v rámci psychoterapeutických a poradenských intervencí při práci s dotazníkem SVF-78 (např. v případě extrémních hodnot některých strategií či pro posílení chybějících copingových dovedností); pro oblast psychodiagnostiky (rozšířené vyhodnocení a intepretace výsledků dotazníku) by bylo třeba výsledky nejdříve kvantitativně ověřit.

13. Závěr

V tomto příspěvku byla představena teorie copingové flexibility, která se stává stále významnější proměnnou v oblasti copingu, v české literatuře jí však zatím nebyla věnována pozornost. Byly proto popsány hlavní koncepty copingové flexibility s příklady konkrétních výzkumů souvislosti s adaptabilitou jedince a dále se práce v teoretické části věnovala nejčastěji využívaným psychodiagnostickým nástrojům k měření copingové flexibility. Pro vlastní výzkumné šetření byl vybrán jeden z teoretických přístupů – koncept Vyváženého profilu (Balanced profile) užívaných strategií. V rámci výzkumného šetření byly pomocí kvalitativní metodologie vyabstrahovány možné důsledky nadužívání či podužívání jednotlivých strategií zvládání stresu (dle SVF-78) na základě zamyšlení 10 pregraduálních studentek psychologie. Otevřené kódování výsledků strukturovaného dotazování může poskytnout data pro navazující kvantitativní ověření či vytvoření systematického teoretického rámce, kterým by bylo možné výsledky jednotně popsat a vysvětlit.

LITERATURA

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012a). When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? *Journal Of Abnormal Psychology*, *121*(1), 276–281. https://doi.org/10.1037/a0023598

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012b). The influence of context on the implementation of adaptive emotion regulation strategies. *Behaviour Research And Therapy*, *50*(7–8), 493–501. https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.04.004

Alloy, L. B., & Ahrens, A. H. (1987). Depression and Pessimism for the Future. *Journal of personality and social psychology*, *52*(2), 366–378. https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.2.366

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Barendregt, C. S., Van Nieuwenhuizen, C., Van der Laan, A. M., & Bongers, I. L. (2015). Adolescents in secure residential care: The role of active and passive coping on general well-being and self-esteem. *European Child And Adolescent Psychiatry*, *24*(7), 845–854. https://doi.org/10.1007/s00787-014-0629-5

Baumeister, R. F., Dale, K., & Sommer, K. L. (2002). Freudian Defense Mechanisms and Empirical Findings in Modern Social Psychology: Reaction Formation, Projection, Displacement, Undoing, Isolation, Sublimation, and Denial. *Journal of Personality*, *66*(6), 1081–1124. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00043

Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's Psychological Stress and Coping Theory. The Handbook Of Stress And Health, 349–364. https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch21

Bonanno, G. A., & Burton, C. L. (2013). Regulatory Flexibility. *Perspectives On Psychological Science*, *8*(6), 591–612. https://doi.org/10.1177/1745691613504116

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *56*(2), 267–283. https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and Task Avoidance Theory, Research, and Treatment. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *48*(1), 150–170. https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal Of Health And Social Behavior*, *21*(3). https://doi.org/10.2307/2136617

Fresco, D. M., Williams, N. L., & Nugent, N. R. (2006). Flexibility and Negative Affect: Examining the Associations of Explanatory Flexibility and Coping Flexibility to Each Other and to Depression and Anxiety. *Cognitive Therapy And Research*, *30*(2), 201–210. https://doi.org/10.1007/s10608-006-9019-8

Fu, F., Chow, A., Li, J., & Cong, Z. (2018). Emotional flexibility: Development and application of a scale in adolescent earthquake survivors. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, And Policy*, *10*(2), 246–252. https://doi.org/10.1037/tra0000278

Gabrys, R. L., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive Control and Flexibility in the Context of Stress and Depressive Symptoms: The Cognitive Control and Flexibility Questionnaire. *Frontiers In Psychology*, *9*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219

Haythornthwaite, J. A., Menefee, L. A., Heinberg, L. J., & Clark, M. R. (1998). Pain coping strategies predict perceived control over pain. *Pain*, *77*(1), 33–39. https://doi.org/10.1016/S0304-3959(98)00078-5

Herman-Stahl, M. A., Stemmler, M., & Petersen, A. C. (1995). Approach and avoidant coping: Implications for adolescent mental health. *Journal Of Youth And Adolescence*, *24*(6), 649–665. https://doi.org/10.1007/BF01536949

Heszen-Niejodek, I. (1997). Coping Style and Its Role in Coping with Stressful Encounters. *European Psychologist*, *2*(4), 342–351. https://doi.org/10.1027/1016-9040.2.4.342

Hobfoll, S. E., Dunahoo, C. L., Ben-porath, Y., & Monnier, J. (1994). Gender and coping: The dual-axis model of coping. *American journal of community psychology*, *22*(1), 49–82. https://doi.org/10.1007/BF02506817

Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: A multimethod approach. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *80*(5), 814–833. https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.814

Cheng, C., Lau, H. -P. B., & Chan, M. -P. S. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *140*(6), 1582–1607. https://doi.org/10.1037/a0037913

Janke, W., & Erdmann, G. Strategie zvládání stresu – SVF 78. 1. české vydání, přeložil a upravil Josef Švancara, *Testcentrum*, Praha, 2003.

Kaluza, G. (2000). Changing unbalanced coping profiles-A prospective controlled intervention trial in worksite health promotion, *15*(3), 423–433. https://doi.org/10.1080/08870440008402003

Kato, T. (2015a). The Impact of Coping Flexibility on the Risk of Depressive Symptoms, *10*(5). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128307

Kato, T. (2015b). Testing of the coping flexibility hypothesis based on the dual-process theory: Relationships between coping flexibility and depressive Symptoms. *Psychiatry Research*, *230*(2), 137–142. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.07.030

Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal Of Counseling Psychology*, *59*(2), 262–273. https://doi.org/10.1037/a0027770

Katz, S., Kravetz, S., & Grynbaum, F. (2005). Wives' coping flexibility, time since husbands' injury and the perceived burden of wives of men with traumatic brain injury. *Brain Injury*, *19*(1), 59–66. https://doi.org/10.1080/02699050410001719970

Lam, C. B., & McBride-Chang, C. A. (2007). Resilience in Young Adulthood: The Moderating Influences of Gender-related Personality Traits and Coping Flexibility. *Sex Roles*, *56*(3–4), 159–172. https://doi.org/10.1007/s11199-006-9159-z

Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, *144*(2), 133–143. https://doi.org/10.1176/ajp.144.2.133

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

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping* (1st ed.). Springer Publishing Company.

Lester, N., Smart, L., & Baum, A. (1994). Measuring coping flexibility, *Psychology & Health*, *9*(6), 409–424. https://doi.org/10.1080/08870449408407468

Lougheed, J. P., & Hollenstein, T. (2012). A Limited Repertoire of Emotion Regulation Strategies is Associated with Internalizing Problems in Adolescence. *Social Development*, *21*(4), 704–721. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00663.x

Maddux, J. E., & Winstead, B. A. (2019). *Psychopathology: foundations for a contemporary understanding (Fifth edition)*. Routledge.

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology, 100*(4), 569–582. https://doi.org/10.1037/0021-843X.100.4.569

Öngen, D. E. (2015). The Relationships Among Self-absorption, Self Criticism and Perfectionism. *Procedia, social and behavioral sciences*, *191*, 2559–2564. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.273

Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The Structure of Coping. *Journal Of Health And Social Behavior*, *19*(1). https://doi.org/10.2307/2136319

Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, *41*(7), 813–819. https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.7.813

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, *80*(1), 1.

Roubinov, D. S., Turner, A. P., & Williams, R. M. (2015). Coping among individuals with multiple sclerosis: Evaluating a goodness-of-fit model. *Rehabilitation Psychology*, *60*(2), 162–168. https://doi.org/10.1037/rep0000032

Roussi, P., Krikeli, V., Hatzidimitriou, C., & Koutri, I. (2007). Patterns of Coping, Flexibility in Coping and Psychological Distress in Women Diagnosed with Breast Cancer. *Cognitive Therapy And Research*, *31*(1), 97–109. https://doi.org/10.1007/s10608-006-9110-1

Rudnik, A., Piotrowicz, G., Basińska, M. A., & Rashedi, V. (2019). The importance of cognitive flexibility and flexibility in coping with stress for the quality of life in inflammatory bowel disease patients during biological therapy. A preliminary report. *Gastroenterology Review*, *14*(2), 121–128. https://doi.org/10.5114/pg.2018.81081

Rückl, S., Büche, L., Gentner, N. C., Heyne, J., von Bock, A., Barthel, A., Vedder, H., Bürgy, M., & Kronmüller, K.-T. (2012). Heidelberg Coping Scales for Delusions: Psychometric Evaluation of an Expert Rating Instrument. *Psychopathology*, *45*(4), 244–251. https://doi.org/10.1159/000330583

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Seligman, M. E. P. (1972). Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, *23*, 407–412. https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203

Selye, H. (2016). *Stres života.* Pragma.

Skinner, E. A., Altman, J., Edge, K., & Sherwood, H. (2003). Searching for the Structure of Coping: A Review and Critique of Category Systems for Classifying Ways of Coping. *Psychological Bulletin*, *129*(2), 216–269. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216

Stange, J. P., Alloy, L. B., & Fresco, D. M. (2017). Inflexibility as a Vulnerability to Depression: A Systematic Qualitative Review. *Clinical Psychology: Science And Practice*, *24*(3), 245–276. https://doi.org/10.1111/cpsp.12201

Vriezekolk, J. E., van Lankveld, W. G. J. M., Eijsbouts, A. M. M., van Helmond, T., Geenen, R., & van den Ende, C. H. M. (2011). The coping flexibility questionnaire: development and initial validation in patients with chronic rheumatic diseases. *Rheumatology International*, *32*(8), 2383–2391. https://doi.org/10.1007/s00296-011-1975-y

Watanabe, S., Iwanaga, M., & Ozeki, Y. (2002). Effects of controllability and desire for control on coping and stress responses. *The Japanese Journal Of Health Psychology*, *15*(1), 32–40. https://doi.org/10.11560/jahp.15.1_32

Weinstein, N.D. (1982), Unrealistic optimism about susceptibility to health problems. *Journal of Behavioral Medicine*, *5*, 441–460. https://doi.org/10.1007/BF00845372

Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 806–820.

Williams, N. L. (2002). The cognitive interactional model of appraisal and coping: Implications for anxiety and depression *(Doktorská disertace)*. (UMI No. 3039421)

Mgr. Michaela Pavelková, 4. ročník prezenčního doktorského studia Klinická psychologie FF UK, e-mail: michaela.pavelkova@ff.cuni.cz

PhDr. Katarína Loneková, Ph.D., e-mail: katarina.lonekova@ff.cuni.cz

VNÍMANIE AKADEMICKÉHO CIEĽA A KRÍZA V PROCESE JEHO DOSAHOVANIA

BIBIÁNA KOVÁČOVÁ HOLEVOVÁ

Abstrakt: Cieľom výskumu boli analýzy súvislostí vnímaných charakteristík akademického cieľa (známky, ktorú si študent dal za cieľ dosiahnuť) v priebehu semestra, ako aj súvislosti so získanou známkou. Výskumu sa zúčastnili študenti (N = 31), ktorí absolvovali univerzitný predmet na UPJŠ. Ich vnímanie: motivácie, sebaúčinnosti, záväzku, dôležitosti, dosiahnuteľnosti, úsilia, progresu a krízy bolo prostredníctvom krátkych škál zisťované 1. pri stanovení cieľa, 2. po zápočtovej písomke a 3. 24 hod. pred skúškou. Po skúške bola zisťovaná i získaná známka a hodnotenie naplnenia cieľa. Len vyššie vnímanie dôležitosti po absolvovaní parciálneho cieľa (po zápočtovej písomke) súviselo s horšou známkou. Študenti si však dávali za cieľ horšie známky, než napokon získali. Súvislosti jednotlivých charakteristík potvrdili zistenia iných výskumov. Analýzy korelácií predchádzajúcich a nadchádzajúcich vnímaných charakteristík cieľa preukázali význam iniciálneho vnímania, a to najmä „chcem“ motivácie, dôležitosti a dosiahnuteľnosti. Kríza súvisela s nízkou dosiahnuteľnosťou a progresom, resp. s predchádzajúcou krízou a „musím“ motiváciou.

Kľúčové slová: dosahovanie cieľa; cieľové charakteristiky; kríza; akademický cieľ; pedagogická psychológia

Goal characteristics and action crisis in the process of pursuing the academic goal

Abstract: The aim of the research was to explore the correlations among the perceived characteristics of the academic goal (the grade that a student set himself to achieve) during the semester, as well as the correlations with the obtained grade. The university students (N = 31) participated on the research. Their perceptions of motivation, self-efficacy, commitment, desirability, attainability, effort, progress and action crisis were collected by short scales 1. in the goal setting, 2. after passing the credit test and 3. 24 hours before the exam. After passing the exam, the grade and the fulfillment of the goal were also collected. Only the higher desirability after passing the partial goal (after the credit test) was associated with the worse grade. However, the students had set the worse grades than they finally obtained. Correlations among the goal characteristics confirmed the findings of other studies. The correlations among the previous and the upcoming goal characteristics have shown the importance of the initial “want to” motivation, desirability and attainability. The crisis was correlated with low attainability, low progress and with previous crisis and “have to” motivation.

Keywords: pursuing the goal; goal characteristics; action crisis; academic goal; educational psychology

https://doi.org/10.14712/23366486.2021.10

© 2022 The Author. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Teoretické východiská

Dosahovanie cieľa je dôležitý, no zložitý proces. Jeho priebeh a (ne)úspešný výsledok determinuje mnoho faktorov. Ukazovateľom, ktorý môže odrážať vnútorné prežívanie jedinca pokúšajúceho sa dosiahnuť svoj cieľ a implikovať výsledok je i to, ako jedinec svoj cieľ vníma. V procese dosahovania cieľa môže jedinec zažívať parciálne úspechy či neúspechy (tj. v rôznej miere dosahovať čiastkové ciele), v dôsledku čoho môže jeho vnímanie cieľa variovať, resp. môže ostať i navzdory okolnostiam konštantné s tým, aké bolo na začiatku pri jeho stanovení. V literatúre je možné nájsť viacero **vymedzení cieľa**. Na základe nich by sa dalo zhrnúť, že: (ciele) sú mentálne reprezentácie (predstavy), ktoré obsahujú želaný výsledok (niečo, čo presahuje súčasný stav vecí) a sú spojené s rozhodnutím svojimi aktivitami dosiahnuť želaný stav (Lovaš, 2017). Školské, resp. výchovno-vzdelávacie prostredie je intenzívne späté s výkonovými cieľmi (achievement goals). Ciele, ktoré žiaci a študenti sledujú môžu mať rôzne dôsledky na ich vzdelávacie správanie, a preto má hlbšie skúmanie akademických cieľov svoje opodstatnenie.

V mnohých publikáciách týkajúcich sa cieľov sa vyskytujú výskumy s rôznymi charakteristikami týchto cieľov. Poznanie týchto atribútov cieľov môže byť užitočné k pochopeniu toho, ako jedinec svoj cieľ vníma, aké postoje či motiváciu má k tomu, aby svoj cieľ dosiahol. K jedným z najdôležitejších takýchto **atribútov cieľa patrí motivácia**. Vychádzajúc zo self-determinačnej teórie (Ryan, Deci, 2006), dôvody prečo ľudia dosahujú určitý cieľ môžu variovať od autonómnych po kontrolované. Ak je dosahovanie určitého cieľa niečím, čo prináša potešenie a je zaujímavé, je takéto správanie motivované **vnútornou (intrinsic) motiváciou**. Ak človek pociťuje tlak z vonkajšieho prostredia, aby sa snažil dosiahnuť nejaký cieľ, je takéto správanie **vonkajškovo (extrinsic) motivované**. Mnohí výskumníci ich považujú za opačné konce určitého kontinua (Sheldon, Elliot, 1999), medzi ktorými sa nachádzajú ešte stupne introjikovanej (dôvodom dosahovania cieľa je čiastočná asimilácia externej kontroly, ktorej dôsledkom je vykonanie správania pre to, aby sa jedinec vyhol zahanbeniu alebo pocitom viny) a identifikovanej regulácie (dôvodom dosahovania cieľa je osobné ocenenie, hodnota určitej činnosti) (Ryan, Deci, 2006). Iní autori ich považujú za 2 separátne motivačné dimenzie, tzv. „chcem“ („want to“, danú súčtom vnútornej a identifikovanej) a „musím“ motiváciu („have to“, danú súčtom introjikovanej a vonkajšej) (Milyavskaya et al., 2015). Z uvedeného následné vyplýva, že cieľ môže byť dosahovaný i z oboch dôvodov. Vo väčšine štúdií, kde bola zisťovaná korelácia medzi týmito dimenziami, bola preukázaná buď žiadna alebo len veľmi slabá negatívna korelácia (Koestner et al., 2008). Tiež bolo zistené, že kým „chcem“ motivácia viac súvisela s úspešným dosiahnutím cieľa, „musím“ motivácia mala nejasný, resp. žiadny efekt na cieľový progres (tamže). Milyavskaya et al. (2015) zistili, že častejšie dosiahnutie cieľa s väčšou „chcem“ motiváciou je skôr dôsledkom vnímania menšieho množstva prekážok, než dôsledkom vynakladania väčšieho úsilia. Na druhej strane „musím“ motivácia súvisela skôr s intenzívnejším vnímaním prekážok, ako i s väčším vynakladaním úsilia, dôsledkom čoho bolo vzájomné „rušenie sa“ oboch efektov a nízky progres.

Okrem motivácie, k ďalším dôležitým charakteristikám cieľa, resp. jednotlivca (Lovaš, 2017) patria i cieľová sebaúčinnosť, záväzok k cieľu, vnímaná dôležitosť či dosiahnuteľnosť cieľa.

Cieľová sebaúčinnosť (goal self-efficacy) sa vymedzuje ako očakávanie, že jedinec disponuje kapacitami presadiť postupy, ktoré budú facilitovať úspešné dosiahnutie

osobne zmysluplných cieľov (Bandura, 1997). Vychádzajúc zo sociálno-kognitívnej teórie, jedinci, ktorí sú presvedčení o svojich schopnostiach dosiahnuť cieľ, investujú viac úsilia a vytrvajú pri dosahovaní subjektívne významných cieľoch, a to i v prípade výskytu prekážok (Bandura, 2001). Toto očakávanie je ovplyvnené viacerými faktormi, najmä však minulou skúsenosťou jedinca (Bandura, Locke, 2003). **Záväzok k cieľu** (goal commitment) definujú Klein et al. (2012) ako dobrovoľné psychologické puto odrážajúce pripútanosť k určitému objektu, ako aj zodpovednosť za tento objekt. Výskumy potvrdzujú, že ľudia s vysokým pocitom záväzku k cieľu vynakladajú pri dosahovaní svojich cieľov viac úsilia (Fishbach, Dhar, 2005), resp. že záväzok je významným prediktorom úsilia (Milyavskaya et al., 2015). Výskumné zistenia ďalej potvrdili, že významným prediktorom záväzku k cieľu je **dôležitosť cieľa** (goal desirability, Voorneman, De Ridder, Adriaanse, 2011), pričom vnímanie dôležitosť cieľa sa dáva do súvisu i s vnímaním dosiahnuteľnosti cieľa (Voorneman, De Ridder, Adriaanse, 2011; Brandstätter, Herrmann, Schüler, 2013). **Dosiahnuteľnosť cieľa** (goal attainability) sa týka presvedčenia, že výsledok dosahovania cieľa je, resp. nie je doprevádzaný obmedzeniami, ktoré ho robia situačne nedosiahnuteľným (Pomaki, Karoly, Maes, 2009). Na základe sociálno-kognitívnej teórie, jedinci s priaznivým vnímaním vlastnej schopnosti (tj. sebaúčinnosti) a príležitostí k dosiahnutiu cieľa (tj. dosiahnuteľnosti), pravdepodobne častejšie dosiahnu svoj cieľ než tí s nepriaznivým vnímaním cieľa (Bandura, 2001).

Dosahovanie cieľa je (dynamický) proces, a tak k ďalším vnímaným atribútom cieľa, ktoré môžu byť relevantné (ne)úspešnému dosiahnutiu cieľa patria i nasledujúce, ktoré je možné zaradiť skôr pod okolnosti týkajúce sa procesu dosahovania cieľa (Lovaš, 2017). Ak jedinec začne „pracovať" na dosiahnutí svojho cieľa, okrem vyššie uvedených, začne byť podstatné i to, aké úsilie vynakladaná (resp. ako ho vníma), taktiež progres, ktorý (subjektívne) dosiahol, čí kríza pri dosahovaní cieľa. **Progres** pri dosahovaní cieľa podmieňuje intenzita záväzku a subjektívny pocit človeka, že dokáže svoj cieľ dosiahnuť (Brunstein, 1993). V niektorých prípadoch však môže vnímaný (i anticipovaný) progres brániť efektívnemu dosahovaniu cieľa a viesť k preferovaniu iného cieľa (Fishbach, Dhar, 2005). **Kríza pri dosahovaní cieľa** (action crisis) je konceptualizovaná ako situácia, v ktorej jedinec investoval už mnoho prostriedkov do dosiahnutia svojho cieľa, ale v dôsledku opakovaných neúspechov a/alebo straty vnímanej dôležitosti (desirability) cieľa sa ocitá v intrapsychickom konflikte týkajúcom sa rozhodovania, či je lepšie upustiť od cieľa alebo zotrvať v jeho dosahovaní. (Brandstätter, Schüler, 2013). Brandstätterová, Herrmann a Schülerová (2013) na základe predpokladu, že kognitívne „degradovane cieľa" v dôsledku prežívania akčnej krízy, umožní jedincovi ľahšie sa odpútať (disengagement) od svojho cieľa zistili, že akčná kríza skutočne predikovala nadchádzajúce kognitívne hodnotenie dosiahnuteľnosti a dôležitosti cieľa, no opačný efekt (vnímanej dosiahnuteľnosti a dôležitosti na prežívanie akčnej krízy) uvedení autori nezistili. Iné zistenia preukázali do istej miery recipročný vzťah medzi akčnou krízou a hodnotením cieľa. Ghassemiová et al. (2017) zistili, že nízke vnímanie dosiahnuteľnosti (no nie dôležitosti) predikovalo nárast akčnej krízy. Výskyt prekážok pri dosahovaní cieľa tak podľa autorov môže u jedinca viesť k pochybnostiam práve v súvislosti s hodnotením dosiahnuteľnosti. Kríza pri dosahovaní cieľa je ďalej spájaná s negatívnou afektivitou a výskumy naznačujú, že zvyčajne predchádza upusteniu od dosahovania cieľa (Herrmann, Brandstätter, 2015).

Poznanie týkajúce sa vnímania určitých atribútov, resp. charakteristík cieľa, môže pomôcť porozumeniu, prečo sú niektorí jedinci viac úspešní pri dosahovaní svojich

cieľov. Dosiahnutie cieľa je však výsledkom nielen vhodnej konštelácie charakteristík cieľov v určitom čase (staticky rozmer), ale je potrebné skúmať i časové súvislosti jednotlivých charakteristík v procese dosahovania cieľa (procesný rozmer). Keďže dosahovanie cieľa nie je statický jav, je prirodzene predpokladať, že vnímané charakteristiky cieľa môžu (no nemusia) variovať v čase (resp. v závislosti od iných okolností), čo vyvoláva potrebu skúmať komplexnosť tohto procesu prostredníctvom longitudinálnych výskumov.

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je preskúmať dosahovanie akademického cieľa u študentov, a to s bližším zameraním sa na: 1. súvislosti vnímaných charakteristík cieľa s dosiahnutím cieľa (výsledkom), resp. jeho hodnotením ako naplneného; 2. súvislosti vnímaných charakteristík cieľa v rôznych fázach procesu dosahovania cieľa, tj. v kontexte statického vzťahového rámca; 3. súvislosti vnímania predchádzajúcich charakteristík s tými nadchádzajúcimi v procese dosahovania akademického cieľa. Špecifickým cieľom je i hlbšia analýza súvislostí cieľových charakteristík, ktoré sa týkajú akčnej krízy v procese dosahovania akademického cieľa.

Hypotézy a výskumné otázky

Ako prvé sme formulovali hypotézy týkajúce sa súvislostí vnímania jednotlivých charakteristík s dosiahnutím cieľa (teda s výsledkom), resp. s jeho hodnotením.

- H1: Predpokladáme, že intenzívnejšie vnímanie: „chcem“ motivácie, sebaúčinnosti, záväzku, dôležitosti, dosiahnuteľnosti, resp. úsilia a progresu bude pozitívne súvisieť s úspešným dosiahnutím cieľa. resp. jeho hodnotením ako naplneného.
- H2: Predpokladáme, že intenzívnejšie vnímanie krízy bude negatívne súvisieť s úspešným dosiahnutím cieľa, resp. jeho hodnotením ako naplneného.

Na základe naštudovanej literatúry je možné predpokladať i parciálne súvislosti jednotlivých charakteristík cieľa navzájom (napr. pozitívne súvislosti záväzku, dôležitosti a dosiahnuteľnosti, alebo negatívne súvislosti krízy a dosiahnuteľnosti), avšak vzhľadom k tomu, že cieľom výskumu bolo preskúmať súvislosti jednotlivých charakteristík v procese dosahovania cieľa, vzájomné vzťahy, resp. vzťahy predchádzajúcich a nadchádzajúcich vnímaných charakteristík, sa tak stavajú predmetom komplexnejšieho skúmania, v súvislosti s ktorým sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky:

- VO1: Aké sú vzájomné súvislosti medzi vnímanými charakteristikami akademického cieľa?
- VO2: Aké sú súvislosti iniciálnych, resp. predchádzajúcich vnímaných charakteristík akademického cieľa s tými nadchádzajúcimi?
- VO3: Aké sú súvislosti vnímania krízy s inými vnímanými charakteristikami cieľa?

Výskumná vzorka

Respondentmi boli dve študijné skupiny, resp. všetci študenti (N = 31), ktorí absolvovali vysokoškolský predmet sociálna psychológia v zimnom semestri šk. r. 2019/2020. Šlo o študentov 2. ročníka Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, (80,6 % bolo žien) s priemerným vekom 20,87 rokov (SD = 1.06). Za účasť vo výskume mohli získať body do priebežného hodnotenia, ich participácia bola dobrovoľná a anonymná.

Použité metódy a proces zberu dát

Vnímané charakteristiky cieľa boli zisťované prostredníctvom krátkych škál. Tie pozostávali z výrokov, s ktorými študenti vyjadrovali svoju mieru súhlasu na 7 bodovej likertovej škále (1 = vôbec nesúhlasím, 7 = veľmi súhlasím). Výroky, prostredníctvom ktorých študenti hodnotili svoj akademický cieľ, prislúchali nasledujúcim škálam cieľových charakteristík:

Motivácia bola zisťovaná prostredníctvom Škály self-konkordancie (Sheldon, Elliot, 1998; Deci, Ryan, 2000), ktorá obsahovala 4 položky týkajúce sa vnútornej, identifikovanej, introjikovanej a vonkajšej regulácie (napr. „Snažím sa dosiahnuť tento cieľ pre zábavu a radosť, ktorú mi prinesie“, „Snažím sa dosiahnuť tento cieľ preto, lebo to odo mňa niekto vyžaduje alebo tým môžem niečo získať“). „Chcem“ motivácia bola daná súčtom vnútornej a identifikovanej, „musím“ motivácia súčtom introjikovanej a vonkajšej regulácie (Milyavskaya et al., 2015).

Cieľová sebaúčinnosť (Pomaki, Karoly, Maes, 2009) bola zisťovaná 3 položkami (napr. „Som si istý, že dokážem dosiahnuť tento cieľ“).

Záväzok k cieľu (Klein et al., 2014) obsahovala 4 položky (napr. „Som oddaný tomuto cieľu“).

Dôležitosť cieľa (Brandstätter, Herrmann, Schüler, 2013; Herrmann, Brandstätter, 2015) bola zisťovaná 1 položkou („Tento cieľ je pre mňa dôležitý“).

Dosiahnuteľnosť cieľa (Herrmann, Brandstätter, 2015) bola taktiež zisťovaná 1 položkou, ktorú bolo potrebne prepólovať („Úspešné dosahovanie tohto cieľa sa mi zdá ťažké“).

Vynaložené úsilie (Milyavskaya et al., 2015; Werner et al., 2016) bolo zisťované 1 položkou („Veľmi tvrdo sa snažím dosiahnuť tento ciel“).

Dosiahnutý progres (Milyavskaya et al., 2015; Werner et al., 2016) určovali 3 položky (napr. „Dosiahol som významný progres pri smerovaní k tomuto cieľu“).

Kríza v dosahovaní cieľa (Brandstätter, Schüler, 2013) pozostávala zo 6 položiek reflektujúcich: pochybnosti v zotrvaní pri dosahovaní cieľa, zažívanie neúspechov, zažívanie pocitov zmätenosti a dezorientácie v situáciách, kedy jedinec neviem ako ďalej, rumináciu, prokrastináciu a zažívanie popudov (impulzov) k odpútaniu sa od cieľa (napr. „Rozmýšľal som, že upustím od môjho cieľa“).

Tabuľka 1 *Vnútorná konzistencia jednotlivých škál vnímaných cieľových charakteristík*

Škála vnímanej cieľovej charakteristiky	Cronbachova alfa		
	1. meranie	2. meranie	3. meranie
Cieľová sebaúčinnosť	,81	,73	,76
Záväzok k cieľu	,85	,80	,81
Dosiahnutý progres	–	,77	,69
Kríza v dosahovaní cieľa	–	,73	,67

Semi longitudinálne sledovanie prebiehalo prostredníctvom troch meraní počas semestra, pričom odpovede jednotlivých študentov boli spájané na základe spoločného kódu:

1. **meranie: zisťovanie iniciálneho vnímania charakteristík akademického cieľa**

Na začiatku semestra boli študenti požiadaní o stanovenie si akademického cieľa, tj. známky, ktorú by chceli z predmetu sociálna psychológia dosiahnuť. Následné bolo zisťované iniciálne vnímanie tohto cieľa (tj. iniciálne vnímané charakteristiky cieľa/jednotlivca), a to: motivácie k dosiahnutiu cieľa, cieľová sebaúčinnosť, záväzok k cieľu, vnímaná dôležitosť a dosiahnuteľnosť cieľa. Študenti boli požiadaní i o uvedenie svojho rodu a veku.

2. **meranie: zisťovanie vnímania charakteristík akademického cieľa po zápočtovej písomke (tj. po čiastkovom cieli)**

Tri týždne pred koncom semestra absolvovali študenti zápočtovú písomku a po oboznámení sa s výsledkom, bolo opätovne zisťované ich vnímanie cieľa (tj. tie isté vnímané charakteristiky cieľa/jednotlivca ako pri 1. meraní). Zároveň boli v druhom meraní pridané a zisťované charakteristiky cieľa tykajúce sa okolností, a to: vnímané vynaložené úsilie, vnímaný progres a kríza pri dosahovaní cieľa.

3. **meranie: zisťovanie vnímania charakteristík akademického cieľa 24 hod. pred skúškou (tj. po absolvovaní určitej prípravy na skúšku)**

Toto meranie prebehlo 24hod pred skúškou a uskutočnilo sa online formou, tj. zaslaním dotazníka do spoločnej mailovej schránky študentov. Zisťované boli rovnaké cieľové charakteristiky ako pri druhom meraní (tj. tie isté vnímané charakteristiky cieľa/jednotlivca a okolností dosahovania cieľa).

4. **meranie: hodnotenie**

Po absolvovaní skúšky a oboznámení sa s výslednou známkou, bolo u študentov zisťované ich subjektívne hodnotenie, do akej miery sa im podarilo naplniť cieľ, ktorý si stanovili (na 7 bodovej škále) a získaná známka. Objektívne naplnenie cieľa bolo vypočítané rozdielom medzi známkou, ktorú si stanovili a ktorú reálne získali.

Výsledky

Vzhľadom na počet respondentov, korelácie boli spracované prostredníctvom Spearmanovho korelačného koeficientu. Keďže v psychologickom výskume môžeme jednotlivé korelácie interpretovať nasledovne: < 0,1 triviálna; 0,1–0,3 malá; 0,3–0,5 stredná; > 0,5 veľká (Cohen, 1988), pozornosť budeme venovať najmä stredným a veľkým

súvislostiam medzi premennými (cca r > ,30). V rámci nachádzajúcich výsledkov budú i niektoré súvislosti, ktorých korelačné koeficienty síce poukázali už na stredný vzťah medzi premennými, no nedosiahli úroveň štatistickej významnosti (p < ,05). Táto skutočnosť môže súvisieť s nižším počtom respondentov vo výskume.

Skôr než pristúpime k analýzam súvislostí vnímaných charakteristík akademického cieľa, stručne uvedieme zistenia týkajúce sa vzťahov medzi stanoveným cieľom, získanou známkou a subjektívne vnímaným, resp. objektívnym naplnením cieľa. Známka, ktorú si študenti stanovili a ktorú reálne získali, spolu nesúviseli. Študenti si za cieľ stanovili horšie známky (Wilcoxonov test = –2,834, p < ,01), než reálne získali (známka, ktorú študent chcel dosiahnuť X = 2,93 (SD = 1,12); získaná známka X = 2,10 (SD = 1,01)). Nesúlad medzi ašpiráciami a reálne získanými známkami reflektovalo i zhodnotenie naplnenie cieľa. Čím horšiu (tj. vyššiu) známku si študent stanovil ako svoj akademický cieľ, tým vyššie bolo subjektívne vnímané (r = ,40, p < ,05) i objektívne (r = ,69, p < ,01) naplnenie cieľa. Čím lepšiu (tj. nižšiu) známku študent získal, tým vyššie bolo subjektívne vnímané (r = –,55, p < ,01) i objektívne (r = –,54, p < ,01) naplnenie cieľa. Vzťah subjektívne vnímaného a objektívneho naplnenia cieľa bol silný (r = ,75, p < ,01).

Súlad medzi stanoveným akademickým cieľom a získanou známkou (tj. skutočne dosiahnutie cieľa) nemusí byť pri subjektívnom hodnotení vnímaný ako naplnenie cieľa. Úlohu môže zohrať i reálne získaná známka. Študenti, ktorí získali horšiu známku, než si stanovili, to i adekvátne vnímali ako nenaplnený cieľ (N = 5, získaná známka X = 3,20 (SD = ,84), subj. naplnenie cieľa X = 2,8 (SD = ,45)). Tí, ktorí skutočne získali známku, ktorú si stanovili, no v našom prípade to boli skôr stredné úrovne, to vnímali len ako mierne naplnenie cieľa (N = 6, získaná známka X = 2,16 (SD = ,41), subj. naplnenie cieľa X = 4,50 (SD = 1,22)). Tí, ktorí získali lepšiu známku, než si stanovili za cieľ, vnímali svoj cieľ ako naplnený (N = 18, získaná známka X = 1,77 (SD = 1,00), subj. naplnenie cieľa X = 6,55 (SD = ,85); pozn. 2 študenti neuviedli získanú známku).

1. Vnímané charakteristiky v procese dosahovania akademického cieľa a súvislosti s dosiahnutím cieľa, resp. s hodnotením jeho naplnenia

Iniciálne vnímanie akademického cieľa (tj. jeho charakteristík) bolo pri stanovení akademického cieľa nadpriemerné. Vysoká dôležitosť indikuje, že študenti považovali tento svoj cieľ za skutočne osobne relevantný a podstatný. Najnižšie bola vnímaná jeho dosiahnuteľnosť, ktorá však tiež dosahovala priemernú úroveň (viď Tab. 2).

Vnímanie cieľových charakteristík po zápočtovej písomke, resp. 24 hod. pred skúškou, sa relatívne menilo. Analýza zmien vo vnímaní cieľových charakteristík však nepreukázala významné rozdiely, s výnimkou poklesu vnímanej dosiahnuteľnosti cieľa (prostredníctvom post hoc testov bol zistený významný rozdiel medzi 2. a 3. meraním) a nárastu úsilia v čase (resp. i poklesu vnímaného progresu a nárastu krízy, ktorých zmeny sa blížili k hranici štat. významnosti), vo všetkých prípadoch medzi 2. a 3. meraním. Tieto informácie o všeobecnej zmene vnímania cieľa však môžu byt sporné, keďže rôzni študenti prežívali rôzne dielčie (ne)úspechy, ktoré mohli ovplyvniť ich vnímanie.

Tabuľka 2 *Vnímané cieľové charakteristiky počas dosahovania cieľa*

Cieľové charakteristiky	1. meranie X (SD)	2. meranie X (SD)	3. meranie X (SD)	
				Friedmanov test
„Musím“ motivácia	4,47 (1,30)	4,82 (1,25)	4,80 (1,19)	2,044
„Chcem“ motivácia	4,89 (1,24)	5,19 (,98)	4,85 (1,34)	2,490
Cieľová sebaúčinnosť	4,72 (1,19)	4,97 (1,05)	4,57 (1,08)	4,207
Záväzok k cieľu	4,91 (1,12)	4,98 (1,06)	4,95 (1,16)	,983
Dôležitosť cieľa	5,39 (1,31)	5,61 (1,05)	5,32 (1,27)	1,488
Dosiahnuteľnosť cieľa	3,73 (1,78)	4,10 (1,58)	3,23 (1,69)	10,907**
				Wilcoxonov test
Vynaložené úsilie	–	4,77 (1,43)	5,32 (1,16)	–2,295*
Dosiahnutý progres	–	4,76 (1,07)	4,42 (1,24)	–1,726!
Kríza v dosahovaní cieľa	–	3,33 (1,01)	3,69 (,95)	–1,842!

! $p \leq ,10$; * $p < ,05$; ** $p < ,01$

Objektívne naplnenie cieľa, tj. súlad medzi stanoveným akademickým cieľom (ktoré vzhľadom na predchádzajúce zistenia tendovalo k horším známkam) a reálne získanou známkou, nesúviselo so žiadnou cieľovou charakteristikou (k štatistickej významnosti sa blížili 2 korelácie, a teda s určitou opatrnosťou je možné tvrdiť, že objektívne naplnenie cieľa súviselo s nižšou krízou po čiastkovom cieli (2. meranie) a vyšším iniciálnym vnímaním dosiahnuteľnosti (1. meranie)). Subjektívne vnímanie naplnenia cieľa súviselo len s iniciálnou dôležitosťou cieľa (1. meranie), tj. čím viac vnímal študent svoj cieľ pri jeho stanovení ako dôležitý, tým viac mal pri hodnotení pocit, že svoj cieľ sa mu podarilo naplniť. Výsledná vyššia (tj. horšia) známka súvisela len s vnímaním cieľa ako dôležitého, a to v čase po zápočtovej písomke (2. meranie). Vyššie korelačné koeficienty (väčšina blížiacich sa k hranici významnosti) sa celkovo preukázali s vyššou vnímanou dôležitosťou i záväzkom, no tými, ktoré sa vyskytli až v procese dosahovania cieľa (tj. 2. a 3. meranie), resp. z iniciálnych len s nízkou dosiahnuteľnosťou (1. meranie) (viď Tab. 3).

Vzhľadom na tieto zistenia, sa naše hypotézy H1 a H2 nepotvrdili. S výslednou (horšou) známkou súviselo skôr neskoršie vnímanie dôležitosti, resp. záväzku), čo podnecuje avizovanú potrebu hlbšieho preskúmania súvislostí vnímaných cieľových charakteristík v čase. Keďže na tieto analýzy je možné nazerať skrz statický vzťahový rámec (tj. vzájomné vzťahy v troch rôznych časových obdobiach procesu dosahovania cieľa), ako aj proces (tj. vzájomné vzťahy predchádzajúcich cieľových charakteristík s tými nadchádzajúcimi), ďalší text bude členený v súlade s týmito prístupmi.

Tabuľka 3 *Korelácie medzi získanou známkou, subjektívne vnímaným i objektívnym naplnením cieľa a cieľovými charakteristikami počas dosahovania cieľa*

Vnímané charakteristiky akademického cieľa		Získaná známka	Naplnenie akademického cieľa	
			subjektívne	objektívne
1. meranie	„Musím“ motivácia	,01	,13	,01
	„Chcem“ motivácia	–,08	,18	,14
	Cieľová sebaúčinnosť	,04	,-18	,10
	Záväzok k cieľu	,12	,10	,19
	Dôležitosť cieľa	,06	**,39***	,26
	Dosiahnuteľnosť cieľa	–,29	,09	**,33!**
2, meranie	„Musím“ motivácia	,07	–,01	–,03
	„Chcem“ motivácia	,14	,01	–,09
	Cieľová sebaúčinnosť	,14	–,26	,03
	Záväzok k cieľu	,28	,02	,08
	Dôležitosť cieľa	**,46***	–,10	–,08
	Dosiahnuteľnosť cieľa	–,15	,08	,12
	Vynakladané úsilie	–,04	,07	,15
	Dosiahnutý progres	,26	–,11	–,06
	Kríza pri dosah. cieľa	,10	–,22	**–,35!**
3, meranie	„Musím“ motivácia	–,24	,16	,16
	„Chcem“ motivácia	,13	,02	–,11
	Cieľová sebaúčinnosť	–,01	,03	,20
	Záväzok k cieľu	**,31!**	–,04	–,06
	Dôležitosť cieľa	**,35!**	,06	–,08
	Dosiahnuteľnosť cieľa	–,05	–,21	,04
	Vynakladané úsilie	,26	,22	–,04
	Dosiahnutý progres	–,01	,06	–,01
	Kríza pri dosah. cieľa	,11	–,18	–,10

! $p \leq ,10$; * $p \leq ,05$

2. Vzájomné súvislosti vnímaných charakteristík akademického cieľa v určitom čase (tj. počas 1., 2. i 3. merania)

2.1 SÚVISLOSTI VNÍMANÝCH CHARAKTERISTÍK AKADEMICKÉHO CIEĽA PRI JEHO STANOVENÍ

Pri stanovení si akademického cieľa významne korelovali nasledujúce cieľové charakteristiky (viď Tab. 4): iniciálna „chcem“ motivácia pozitívne súvisela s iniciálnou dôležitosťou cieľa i záväzkom k cieľu, resp. aj s dosiahnuteľnosťou či sebaúčinnosťou (ktorých vzťah sa blížil štatistickej významnosti) (tj. čím vyššia bola vnútorná motivácia, tým vyššie boli študentmi vnímané aj uvedené charakteristiky, resp. čím nižšia bola vnútorná

motivácia, tým nižšie boli vnímané i uvedené charakteristiky cieľa), pričom dôležitosť i záväzok, tiež navzájom pozitívne súviseli. Zároveň, iniciálna „musím“ motivácia negatívne súvisela s iniciálnou dosiahnuteľnosťou (tj. čím vyššia bola iniciálna „musím“ motivácia, tým nižšie bola vnímaná dosiahnuteľnosť cieľa, resp. čím nižšia bola iniciálna „musím“ motivácia, tým vyššie bola vnímaná dosiahnuteľnosť cieľa). Iniciálne vnímanie dosiahnuteľností cieľa, okrem uvedených negatívnych súvislosti s „musím“ motiváciou (resp. i pozitívnych so „chcem“ motiváciou), pozitívne súviselo i s cieľovou sebaúčinnosťou (tj. čím vyššia iniciálna sebaúčinnosť, tým vyššia vnímaná dosiahnuteľnosť, resp. čím nižšia sebaúčinnosť, tým nižšia dosiahnuteľnosť).

Tabuľka 4 *Korelácie vnímaných charakteristík akademického cieľa pri jeho stanovení*

Cieľové charakteristiky	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
1. „Musím“ motivácia	–					
2. „Chcem“ motivácia	–,03	–				
3. Cieľová sebaúčinnosť	–,14	,29	–			
4. Záväzok k cieľu	,25	**,50****	,22	–		
5. Dôležitosť cieľa	,25	**,64****	–,03	**,67****	–	
6. Dosiahnuteľnosť cieľa	**–,41***	**,30!**	**,48****	,02	–,08	–

! p ≤, 10; * p ≤, 05; ** p < ,01

2.2 SÚVISLOSTI VNÍMANÝCH CHARAKTERISTÍK AKADEMICKÉHO CIEĽA PO ZÁPOČTOVEJ PÍSOMKE

V porovnaní s predchádzajúcou korelačnou maticou (viď Tab. 4), po zápočtovej písomke pretrvali (viď Tab. 5) pozitívne (no slabšie) súvislosti „chcem“ motivácie s dôležitosťou cieľa a so záväzkom a tiež dôležitosti a záväzku. Pri druhom meraní záväzok k cieľu súvisel nielen so „chcem“, ale i „musím“ motiváciou a taktiež s vynakladaným úsilím. Vnímanie dosiahnuteľnosti cieľa súviselo už len s nízkym prežívaním krízy (resp. nízka

Tabuľka 5 *Korelácie vnímaných charakteristík akademického cieľa po zápočtovej písomke*

Cieľové charakteristiky	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1. „Musím“ motivácia	–								
2. „Chcem“ motivácia	–,01	–							
3. Cieľová sebaúčinnosť	,02	,19	–						
4. Záväzok k cieľu	**,39***	**,38***	,23	–					
5. Dôležitosť cieľa	,22	**,45***	,15	**,66****	–				
6. Dosiahnuteľnosť cieľa	,10	,12	,02	–,12	–,18	–			
7. Vynakladané úsilie	**,32!**	–,07	,12	**,48****	**,34!**	–,23	–		
8. Dosiahnutý progres	,15	–,10	,03	,11	,16	,05	**,34!**	–	
9. Kríza pri dosah. cieľa	,06	–,01	–,11	–,10	,04	**–,56****	–,21	**–,35***	–

! p ≤ ,10; * p ≤ ,05; ** p < ,01

dosiahnuteľnosť súvisela s väčšou krízou) a ďalšie negatívne súvislosti sa preukázali medzi krízou a progresom (tj. čím väčší progres, tým menšia kríza, resp. čím menší progres, tým väčšia kríza). Za povšimnutie stojí i fakt, že po zápočtovej písomke sa blížili štatistickej významnosti viaceré súvislosti s úsilím, a to pozitívne korelácie medzi „musím" motiváciou a úsilím, medzi dôležitosťou cieľa a úsilím, resp. i úsilím a progresom.

2.3 SÚVISLOSTI VNÍMANÝCH CHARAKTERISTÍK AKADEMICKÉHO CIEĽA 24HOD PRED SKÚŠKOU

V porovnaní s korelačnou maticou vnímaných cieľových charakteristík po zápočtovej písomke (viď Tab. 5), tesne pred skúškou pretrvali (viď Tab. 6) pozitívne súvislosti „chcem" motivácie s dôležitosťou a so záväzkom (ktoré i zosilneli), resp. dôležitosti a záväzku navzájom. Štatisticky významné ostali i pozitívne súvislosti medzi záväzkom a úsilím a negatívne medzi vnímanou dosiahnuteľnosťou a krízou, či krízou a progresom.

Nové významné pozitívne korelácie sa pred skúškou preukázali medzi sebaúčinnosťou a progresom, resp. úsilím a progresom (na rozdiel od predchádzajúceho merania už na hladine štat. významnosti). K štatistickej významnosti sa blížil i negatívny vzťah medzi sebaúčinnosťou a krízou.

Tabuľka 6 *Korelácie vnímaných charakteristík akademického cieľa 24hod pred skúškou*

Cieľové charakteristiky	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1. „Musím" motivácia	–								
2. „Chcem" motivácia	,02	–							
3. Cieľová sebaúčinnosť	,10	,18	–						
4. Záväzok k cieľu	,12	**,71****	,22	–					
5. Dôležitosť cieľa	,20	**,61****	,11	**,64****	–				
6. Dosiahnuteľnosť cieľa	,02	–,11	,19	–,09	–,14	–			
7. Vynakladané úsilie	,09	,13	,15	**,40****	,20	–,13	–		
8. Dosiahnutý progres	,08	,16	**,58****	,22	–,01	,26	**,50****	–	
9. Kríza pri dosah. cieľa	,16	–,18	**–,33!**	–,10	,10	**–,51****	–,18	**–,43***	–

! $p \leq .10$; * $p \leq .05$; ** $p < .01$

3. Súvislosti predchádzajúcich a nadchádzajúcich vnímaných charakteristík akademického cieľa

3.1 SÚVISLOSTI INICIÁLNEHO VNÍMANIA CHARAKTERISTÍK AKADEMICKÉHO CIEĽA S JEHO NADCHÁDZAJÚCIM VNÍMANÍM (1. S 2. I S 3. MERANÍM)

Iniciálne vnímanie cieľových charakteristík (tj. motivácie („chcem" i „musím"), sebaúčinnosti, záväzku, dôležitosti i dosiahnuteľnosti) pozitívne korelovalo s ich nadchádzajúcim vnímaním (tj. pri 2. i 3. meraním, viď Tab. 7). Výnimkou bolo len iniciálne vnímanie dôležitosti cieľa, ktoré s tým nadchádzajúcim (2. meranie) korelovalo na hladine blížiacej sa štat. významnosti. Naviac, vyššia iniciálna „chcem" motivácia pozitívne súvisela so silnejším nadchádzajúcim záväzkom počas oboch nasledujúcich meraní (2. i 3. meranie)

a vnímanou dôležitosťou cieľa v čase tesne pred skúškou (3. meranie). Súvislosti iniciálnej „musím“ motivácie s nadchádzajúcimi charakteristikami nedosiahli úroveň štatistickej významnosti, no vyššie korelačné koeficienty sa preukázali v krátkodobom horizonte (tj. len pri 2. meraní) s nadchádzajúcim záväzkom, resp. úsilím i progresom. Pretrvávajúce korelácie vnímanej dôležitosti cieľa a záväzku, identifikované v predchádzajúcom texte (viď Tab. 4–6), sa prejavili i pri analyzovaní nadchádzajúcich súvislostí. Iniciálna dôležitosť cieľa pozitívne súvisela s nadchádzajúcim záväzkom k cieľu (pri 2. i 3. meraní), iniciálny záväzok k cieľu pozitívne súvisel s nadchádzajúcim vnímaním cieľa ako dôležitého, no len v krátkodobom horizonte (len pri 2. meraní, resp. pri 3. meraní nebola dosiahnutá úroveň štat. významnosti). Okrem toho, iniciálne vnímanie dôležitosti cieľa súviselo aj s nadchádzajúcim úsilím (2. i 3. meranie) a motiváciou (2. i 3. meranie, s výnimkou slabších súvislosti so „chcem“ motiváciou pri 2. meraní). Iniciálny záväzok opäť len krátkodobo (pri 2. meraní) pozitívne súvisel i s nadchádzajúcim úsilím, resp. vzťah s nadchádzajúcou „musím“ motiváciou sa blížil k štat. významnosti. Iniciálne vnímanie vlastnej sebaúčinnosti tiež krátkodobo súviselo s nadchádzajúcim úsilím, resp. vyšší (no štat. nevýznamný) korelačný koeficient sa týkal i vzťahu s nadchádzajúcim záväzkom. Iniciálna dosiahnuteľnosť súvisela s nižšou krízou počas oboch nadchádzajúcich meraní, ale i nižšou vnímanou dôležitosťou cieľa (najmä pri 3. meraní, resp. pri 2. meraní bola táto negatívna korelácia slabšia). K štat. významnosti sa blížil i pozitívny vzťah iniciálne vnímanej dosiahnuteľností s nadchádzajúcou sebaúčinnosťou, no len v krátkodobom horizonte (tj. len pri 2. meraní).

Tabuľka 7 *Korelácie iniciálne vnímaných charakteristík akademického cieľa s nadchádzajúcim vnímaním charakteristík akademického cieľa po zápočtovej písomke a 24 hodín pred skúškou*

Cieľové charakteristiky		2. meranie								
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1. meranie	1. „Musím“ mot.	**,53****	–,16	–,21	**,33!**	,12	,02	,28	,28	–,12
	2. „Chcem“ mot,	,10	**,58****	,06	**,43***	,25	,01	,15	–,16	,07
	3. Sebaúčinnosť	,16	,20	**,66****	,27	,22	,10	**,38***	,20	–,11
	4. Záväzok k cieľu	,28	,08	,11	**,80****	**,43***	–,06	**,50****	,12	–,11
	5. Dôležitosť cieľa	**,36***	**,31!**	–,16	**,58****	**,33!**	–,02	**,37***	,04	–,11
	6. Dosiahnuteľnosť	–,25	,03	,29,	–,10	**–,31!**	**,50****	–,08	–,14	**–,42***
Cieľové charakteristiky		**3, meranie**								
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
1. meranie	1. „Musím“ mot,	**,69****	–,10	,02	,15	,18	–,21	,21	,15	,17
	2. „Chcem“ mot,	,07	**,54****	,26	**,49****	**,36***	,06	–,10	,13	–,24
	3. Sebaúčinnosť	–,11	–,07	**,41***	,10	–,17	,13	–,07	,09	–,17
	4. Záväzok k cieľu	**,32!**	,27	,12	**,53****	,28	–,20	,11	–,02	–,01
	5. Dôležitosť cieľa	**,37***	**,42***	,21	**,62****	**,47****	–,12	**,37***	,16	,03
	6. Dosiahnuteľnosť	–,11	–,09	,18	–,14	**–,38***	**,65****	–,23	,08	**–,57****

! p ≤ ,10; * p ≤ ,05; ** p < ,01; 7 – Vynakladané úsilie; 8 – Dosiahnutý progres; 9 – Kríza pri dosahovaní cieľa

3.2 Súvislosti vnímania charakteristík akademického cieľa po absolvovaní zápočtovej písomky s jeho nadchádzajúcim vnímaním 24 hod. pred skúškou (2. s 3. meraním)

Keďže väčšina významných zmien vo vnímaných charakteristikách akademického cieľa sa uskutočnila medzi 2. a 3. meraním (viď Tab. 2), resp. vzhľadom na potenciálne zmeny v jednotlivých charakteristikách po zápočtovej písomke, je zmysluplné analyzovať i súvislosti vnímaných charakteristík po čiastkovom cieli s tými nadchádzajúcimi (pred skúškou).

Vnímanie väčšiny zisťovaných cieľových charakteristík po zápočtovej písomke (tj. motivácie („chcem“ a „musím“), záväzku, dôležitosti, dosiahnuteľnosti a tiež úsilia či krízy), podobne ako v predchádzajúcom prípade, pozitívne súviselo s ich nadchádzajúcim vnímaním (viď Tab. 8). Výnimkou boli len sebaúčinnosť a progres, ktorých vnímanie po zápočtovej písomke síce pozitívne súviselo s tým nadchádzajúcim, no úroveň štatistickej významnosti nebola dosiahnutá. Vyššia „chcem“ motivácia po zápočtovej písomke pozitívne súvisela i s nadchádzajúcim záväzkom a vnímanou dôležitosťou v čase pred skúškou. „Musím“ motivácia po zápočtovej písomke mala naznačené súvislosti len s nadchádzajúcou krízou. Vnímanie záväzku po zápočtovej písomke pozitívne súviselo s nadchádzajúcim vnímaním dôležitosti cieľa a motiváciou. Vnímanie dôležitosti súviselo s nadchádzajúcim záväzkom, vnútornou motiváciou, ale i nižšou vnímanou dosiahnuteľnosťou cieľa. Nízke vnímanie dosiahnuteľnosti, spolu s krízou, resp. čiastočne i „musím“ motivácia vyskytujúce sa u študentov po zápočtovej písomke, súviseli s nadchádzajúcou krízou pred skúškou. Na druhej strane kríza po zápočtovej písomke súvisela, okrem ďalšej krízy, i s nízkym nadchádzajúcim vnímaním dosiahnuteľnosti cieľa. Úsilie po zápočtovej písomke súviselo s nadchádzajúcim záväzkom. Vnímaný progres po zápočtovej písomke nesúvisel s vnímaním žiadnej nadchádzajúcej cieľovej charakteristiky.

Tabuľka 8 *Korelácie vnímaných charakteristík akademického cieľa po absolvovaní zápočtovej písomky s jeho nadchádzajúcim vnímaním 24hod pred skúškou*

	Cieľové charakteristiky	**3. meranie**								
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
2. meranie	1. „Musím“ motivácia	**,63****	,03	,23	,22	,19	–,18	,24	,28	**,31!**
	2. „Chcem“ motivácia	–,18	**,72****	,11	**,41***	**,43***	–,04	–,09	–,02	–,11
	3. Cieľová sebaúčinnosť	–,16	–,08	**,30!**	–,10	–,20	,08	–,14	–,03	–,11
	4. Záväzok k cieľu	**,35***	**,40***	,04	**,63****	**,50****	–,24	,13	–,14	,07
	5. Dôležitosť cieľa	–,01	**,51****	,05	**,55****	**,56****	**–,45***	,12	–,15	,20
	6. Dosiahnuteľnosť	,19	–,01	,24	,18	–,05	**,68****	–,11	,12	**–,37***
	7. Vynakladané úsilie	,21	,01	–,03	**,40***	,05	–,16	**,44***	,22	–,03
	8. Dosiahnutý progres	–,08	–,19	,26	,13	–,13	,03	,13	,28	–,05
	9. Kríza pri dosah. cieľa	–,10	,14	–,02	,01	,09	**–,45****	–,08	–,08	**,35***

! p ≤ ,10; * p ≤ ,05; ** p < ,01

Diskusia

Cieľom výskumu bolo prostredníctvom korelačných analýz preskúmať súvislosti vnímaných charakteristík akademického cieľa s dosiahnutým cieľom (výslednou známkou), resp. s hodnotením jeho naplnenia a tiež vzájomné súvislosti týchto charakteristík v procese dosahovania uvedeného cieľa, ako aj súvislosti s výskytom krízy. Okrem statického rozmeru jednotlivých súvislostí sme sa, prostredníctvom analýz vzťahov medzi predchádzajúcimi a nadchádzajúcimi charakteristikami, pokúsili nahliadnuť do potenciálnych procesných javov.

Univerzitnými študentmi vnímané charakteristiky cieľa boli zisťované v troch fázach procesu 1. pri stanovení cieľa, 2. po zápočtovej písomke a 3. 24 hod. pred absolvovaním skúšky.

Dosahovanie akademického cieľa malo svoje špecifiká týkajúce sa v prvom rade ašpiračnej úrovne stanoveného cieľa. Študenti si **stanovili skôr horšiu známku než reálne získali** a medzi stanovenou a získanou známkou nebol významný vzťah. Akademický cieľ bol tým viac subjektívne vnímaný ako naplnený, resp. i objektívne naplnený, čím horšiu známku si študenti stanovili a čím lepšiu získali. Je teda pravdepodobné, že aspiračné úrovne sa mohli v procese dosahovania cieľa meniť (napr. i na základe úspechu či neúspechu v čiastkovom cieli). Táto skutočnosť však nebola zisťovaná a v ďalších výskumoch by to bolo potrebné zohľadniť. Je tiež potrebné zobrať do úvahy i zistenia výskumov pedagogickej psychológie ako aplikovanej oblasti orientovanej (okrem iného i) na dosahovanie vzdelávacích cieľov. Z týchto zistení vyplýva, že je možné identifikovať rôzne druhy vzdelávacích, resp. akademických cieľov, ktoré môžu mať rôzne dôsledky. Jedným z významných druhov sú tzv. performačné ciele (performance goals), v rámci ktorých je možné rozlíšiť medzi cieľmi s dôrazom na dosiahnutie úspechu (performance approach goals) alebo vyhnutie sa neúspechu (performance avoidance goals) (Elliot, 1999). Túto skutočnosť je do istej miery možné identifikovať i u našich respondentov. Stanovenie si za cieľ dosiahnutie horšej známky a reálne získanie lepšej môže indikovať, že v pozadí mohli byť určité tendencie ochrániť sa pred sklamaním, ale i zmeny v ašpiráciách. Práve tieto potenciálne zmeny môžu následne súvisieť s tým, že napriek predpokladom, výsledná známka, resp. **dosiahnutý akademický cieľ a jeho hodnotenie,** len **málo súviseli s vnímanými cieľovými charakteristikami** zisťovanými v predchádzajúcom procese dosahovania cieľa. Zaujímavým bolo najmä zistenie, že **horšia** získaná **známka súvisela len s** vyšším **vnímaním dôležitosti** cieľa v neskoršom procese jeho dosahovania (najmä **po zápočtovej písomke**). Čo môže táto skutočnosť znamenať sa pokúsime objasniť prostredníctvom diskusie nadchádzajúcich korelačných analýz. Pri analyzovaní vzťahov medzi vnímaním jednotlivých charakteristík akademického cieľa v troch rôznych fázach procesu dosahovania cieľa, tj. v kontexte statického vzťahového rámca boli, v súlade s inými zisteniami (napr. Voorneman, De Ridder, Adriaanse, 2011), preukázané pretrvávajúce pozitívne súvislosti **vnímanej dôležitosti cieľa a záväzku k cieľu.** Tzn. čím viac bol akademický cieľ vnímaný ako dôležitý, tým viac bol k nemu študent pripútaný záväzkom, resp. čím menej bol cieľ vnímaný ako dôležitý, tým menší bol záväzok študenta k svojmu cieľu. Vnímaná **dôležitosť stabilne súvisela so „chcem“ motiváciou**, a teda dosahovanie cieľa pre radosť prirodzene súvisí s vnímaním tohto cieľa ako (subjektívne) dôležitého. **Záväzok** v procese dosahovania cieľa viac osciloval a súvisel nielen **so „chcem“**, ale i **„musím“ motiváciou** (viď Tab. 5). Podľa Kleina et al.

(2014) je dôsledkom záväzku motivácia, ktorá vedie ku konaniu. Na základe našich zistení je možné konštatovať, že súvislosti záväzku a motivácie boli potvrdené**,** pričom druh motivácie nebol taký jednoznačný, ako v prípade vnímanej dôležitosti. To znamená, že nie konkrétny druh motivácie, ale skôr sila/veľkosť motivácie je pravdepodobne relevantná veľkosti záväzku. **So záväzkom** (na rozdiel od vnímanej dôležitosti) súviselo aj **úsilie**. Naše zistenia naznačujú, že spolu so záväzkom, študent vnímal i svoju „prácu" na dosiahnutí cieľa, tj. vynakladal úsilie pri dosahovaní cieľa, ku ktorému bol zaviazaný. Záväzok ako významný prediktor úsilia potvrdili napr. Milyavskaya et al. (2015), avšak korelácie v kontexte statického vzťahového rámca neumožňujú identifikáciu toho, čo je príčinou a čo následkom. **Absencia súvislosti dôležitosti s úsilím** môže vyplývať z toho, že vnímaná dôležitosť pozitívne (a stabilne) súvisela predovšetkým so „chcem" (tj. skôr vnútornou) motiváciou. Tá bola vymedzená ako dosahovanie akademického cieľa, ktoré prináša študentovi potešenie a preto sa nemusel toľko usilovať, resp. to svoje úsilie nemusel vôbec vnímať. I Wernerová et al. (2016) potvrdili, že dosiahnutie self-konkordantných cieľov (tj. cieľov s väčšou vnútornou než vonkajšou motiváciou) je skôr dôsledkom toho, že sú vnímané ako jednoduché a ich úsilie je v takomto prípade vnímané ako prirodzené (natural). V kontexte týchto zistení je opäť potrebné poukázať na istý súlad so zisteniami vyplývajúcimi z výskumov pedagogickej psychológie. Okrem vyššie spomenutých performačných cieľov, ktoré sú orientované na demonštráciu kompetentnosti, resp. vyhnutie sa demonštrácii nekompetentnosti, tradičné rozdelenie akademických cieľov tvoria i tzv. učebné ciele (learning goals), ktoré sa týkajú sebarozvoja a učenia ako takého (Dweck, Elliott, 1983). Empirické skúmanie preukázalo, že práve jedinci s učebnými cieľmi si udržujú vyššiu vnútornú motiváciu i výkon, a to zvlášť v situáciách, keď čelia neúspechu a zároveň dosahujú lepšie výsledné známky (Grant, Dweck, 2003). Z uvedeného vyplýva, že motivačné pozadie mohlo súvisieť i s rôznym charakterom (druhom) akademického cieľa, ktorý sme však nezisťovali. No ako náš, tak i spomínané výskumy poukazujú na to, že u niektorých jedincov je dosahovanie akademického cieľa skutočne vnímané ako ľahké, prinášajúce potešenie a viac, resp. stabilne súvisiace s vnútornou motiváciou, a to i napriek možným prekážkam. Skutočnosť, či sú to jedinci s učebnými cieľmi, by však bolo potrebné preskúmať. Ďalším zistením v kontexte statického rámca bolo, že vnímané **úsilie** v procese dosahovania akademického cieľa pozitívne **súviselo s progresom**, pričom sila tohto vzťahu časom rástla. Vzhľadom na významný nárast úsilia medzi 2. a 3. meraním (viď. Tab. 2), je možné predpokladať, že tieto zistenia sú v súlade s výskumom Wernerovej et al. (2016), ktorí potvrdili, že úsilie je významným prediktorom progresu pri dosahovaní cieľa. Napokon **nízka** vnímaná **dosiahnuteľnosť** súvisela **s prežívaním kríz** v prípade oboch meraní (tj. po zápočtovej písomke i pred skúškou), čo môže byť, vzhľadom na kauzalitu, v súlade so zisteniami Ghassemiovej et al. (2017), ale i Brandstätterovej, Herrmanna a Schülerovej (2013). **Kríza** tiež vo väčšej miere prirodzene **súvisela i s nízkym progresom**. **S vyšším progresom**, ako už bolo uvedené, **súviselo úsilie,** ale **aj sebaúčinnosť**. I toto zistenie je v súlade s inými zisteniami (napr. Brunstein, 1993; Bandura, Locke, 2003), no vzhľadom k tomu, že sa tento vzťah objavuje až neskôr (pri 3. meraní), je otázne, aká bola jeho kauzalita. Je zrejmé, že nedostatkom korelačných analýz je nejednoznačnosť týkajúca sa kauzality významných vzťahov. Boli preto uskutočnené i analýzy korelácii predchádzajúcich a nadchádzajúcich charakteristík, pričom rozdielne veľkosti jednotlivých vzťahov môžu poskytnúť hlbší vhľad do uvedených súvislostí.

Pri analyzovaní vzťahov medzi predchádzajúcim a nadchádzajúcim vnímaním charakteristík akademického cieľa sa preukázalo, že **iniciálne vnímanie** pozitívne **súviselo s vnímaním korešpondujúcich charakteristík v čase** (tj. vyššie iniciálne vnímanie súviselo s vyšším vnímaním korešpondujúcich charakteristík i po zápočtovej písomke i 24hod pred skúškou, resp. nižšie iniciálne vnímanie súviselo s nižším vnímaním následných korešpondujúcich charakteristík). Tieto pozitívne súvislosti sa preukázali i po absolvovaní čiastkového cieľa**.** Výnimkou boli len vnímaný progres a sebaúčinnosť, čo môže naznačovať, že miera sebaúčinnosti, resp. progres po potenciálnom (ne)úspechu, môžu byť relatívne, tj. ľahko podliehajúce zmenám, a preto málo súvisiace s ich nadchádzajúcou úrovňou. Vyššia iniciálna „musím" motivácia mala naznačené súvislosti (tj. vyššie korelačné koeficienty, no nedosahujúce úroveň štatistickej významnosti) s nadchádzajúcim záväzkom, úsilím či progresom, ale len v krátkodobom horizonte (tj. len počas bezprostredne nadchádzajúceho 2. merania). Tj. **motivačné pozadie** dosahovania akademického cieľa, ktoré je **už pri** jeho **stanovení** študentom **vnímané ako tlak** z vonkajšieho prostredia**,** malo skôr **chabé**, resp. **krátkodobé** súvislosti v rámci nadchádzajúceho procesu dosahovania cieľa. Vyššia iniciálna „chcem" motivácia mala dlhodobejší efekt, a teda pozitívne súvislosti s nadchádzajúcim záväzkom (pri 2. i 3. meraní) a vnímanou dôležitosťou (pri 3. meraní) sa týkali celého ďalšieho procesu dosahovania cieľa. Tj. ak bola **pri stanovení** si akademického cieľa **motivačným pozadím** skutočnosť, že študent chce určitú známku dosiahnuť preto, že **je to zaujímavé a prinášajúce potešenie,** súviselo to s nadchádzajúcim (krátkodobým i dlhodobým) **záväzkom** k tomuto svojmu cieľu a tiež vnímaním cieľa ako **dôležitého,** ale skôr v dlhodobej perspektíve. Tieto pozitívne súvislosti „chcem" motivácie s neskorším záväzkom či dôležitosťou cieľa pretrvali i po zápočtovej písomke. Vyššia **„musím" motivácia po absolvovaní čiastkového cieľa** mala naznačené súvislosti už len **s nadchádzajúcou krízou.** Tj. zmeny v motivácii po absolvovaní čiastkového cieľa (pravdepodobne ako dôsledok (ne)úspechu), môžu mať rozdielne dôsledky. Ako sme už uviedli, zistenia výskumov z pedagogickej psychológie poukázali na to, že rôzne druhy akademického cieľa môžu mať rôzne konzekvencie. Okrem pozitívnych dôsledkov učebných cieľov na stabilnú vnútornú motiváciu či výkon, bolo zistené, že i performačné ciele nemusia apriori viesť k poklesu vnútornej motivácie (Grant, Dweck, 2003). Performačné ciele, ktoré boli normatívne, tj. ich podstatou je demonštrovanie kompetentnosti v porovnaní s niekým iným, neviedli k poklesu vnútornej motivácie ani výkonu a súviseli s vnímaním vlastnej kompetentnosti (perceived ability). Tj. i túžba prekonať ostatných v kontexte akademických cieľov môže viesť k tomu, že jedinec sa zdráha vnímať svoj výkon ako zlyhanie a mať tak protektívnu funkciu pred maladaptívnymi kogníciami, emóciami či copingom. Na druhej strane performačné ciele, ktorých podstatou je demonštrovanie kompetentnosti, no nie v kontexte porovnávania sa (tzv. ability goals), viedli po neúspechu k poklesu vnútornej motivácie a k negatívnym emóciám, kogníciám a slabšiemu následnému výkonu. No ak sa jedincovi darilo (tj. nezažíval neúspech), práve tento druh cieľov viedol dokonca k vyššiemu výkonu (tamže). V rámci budúcich výskumov môže byť informácia o druhu cieľa užitočným indikátorom i možných zmien v motivácii po parciálnych úspechoch či neúspechoch.

Vzhľadom na stabilné súvislosti dôležitosti a záväzku (identifikované v kontexte statického vzťahového rámca, viď Tab. 4–6) je pravdepodobné, že v procese dosahovania cieľa sa tieto charakteristiky recipročne posilňujú. Keďže však naše zistenia preukázali vyššie korelácie predchádzajúcej vnímanej dôležitosti s nadchádzajúcim záväzkom, než

opačne, naše zistenia sa prikláňajú k zisteniam Voornemanovej, De Ridderovej a Adrianseovej (2011), podľa ktorých **vnímaná dôležitosť determinuje záväzok** k cieľu. I keď vzťahy dôležitosti a záväzku boli významné a stabilné, obe ďalej súviseli s rozdielnymi nadchádzajúcimi cieľovými charakteristikami. **Iniciálne** vnímanie **dôležitosti** cieľa **súviselo s početnejšími** nadchádzajúcimi **charakteristikami a** malo **dlhodobejší „efekt"** (obdobne ako vnútorná motivácia, s ktorou dôležitosť stabilne súvisí, viď Tab. 4–6). Ak študent vnímal svoj akademický cieľ pri jeho stanovení ako dôležitý (čo sa i preukázalo viď Tab. 2), súviselo to s vyšším **nadchádzajúcim záväzkom,** ale i **úsilím či motiváciou** počas celého nadchádzajúceho procesu. Naviac, v porovnaní s iniciálnou vnútornou motiváciou, ktorá tiež súvisela s nadchádzajúcim záväzkom (viď Tab. 7), iniciálne vnímanie akademického cieľa ako dôležitého, súviselo s nadchádzajúcim záväzkom silnejšie. Na druhej strane **iniciálne** vnímanie **záväzku len krátkodobo** (tj. len pri 2. meraní) súviselo s nadchádzajúcim vnímaním **dôležitosti** cieľa a **úsilím,** avšak je treba poukázať, že pravé iniciálny záväzok k akademickému cieľu súvisel s nadchádzajúcim úsilím (po zápočtovej písomke) najsilnejšie. Napriek tomuto relatívne pozitívnemu efektu, iniciálny záväzok k cieľu mal v kontexte motivácie (na rozdiel od „efektívnejšej" iniciálnej dôležitosti) iba súvislosti blížiace sa štatistickej významnosti a skôr s nadchádzajúcou „musím" než „chcem" motiváciou. Ak však u študenta pretrvali, resp. sa objavili, **vnímanie dôležitosti či záväzok k svojmu cieľu,** a to (i) v čase **po zápočtovej písomke,** obe súviseli **s vyššou** nadchádzajúcou „chcem" **motiváciou** (resp. i „musím" motiváciou v prípade záväzku) pred skúškou. Zároveň absentovali súvislosti s nadchádzajúcim úsilím, ktoré sa vyskytli v prípade iniciálneho záväzku či dôležitosti. Tj. ak boli po absolvovaní čiastkového cieľa z rôznych príčin (resp. po (ne)úspechu) záväzok k svojmu akademickému cieľu i jeho vnímaná dôležitosť vyššie, mohlo to prirodzenejšou (dosahovanie akademického cieľa bolo vnímané ako zaujímavé a prinášajúce potešenie), resp. ľahšou cestou (bez vnímaného úsilia) viesť k ďalšiemu dosahovaniu akademického cieľa.

Súvislosti záväzku s nadchádzajúcou motiváciou sú do istej miery v súlade so závermi Kleina et al. (2014), avšak je treba poznamenať, že v prípade iniciálneho záväzku sa súvislosti s nadchádzajúcou motiváciou vyskytli len na hranici významnosti (skôr naopak iniciálna motivácia súvisela s nadchádzajúcim záväzkom), čo indikuje, že **záväzok** k cieľu sa **môže v procese dosahovania cieľa** (pod vplyvom rôznych faktorov aj) istý čas **budovať**. Obdobný jav sa vyskytol i v prípade úsilia a záväzku. Ako sme už vyššie uviedli, iniciálny záväzok k cieľu významne súvisel (krátkodobo) s nadchádzajúcim úsilím**.** Po absolvovaní čiastkového cieľa sa však tento vzťah už nevyskytol. Preukázala sa len súvislosť medzi predchádzajúcim úsilím (po zápočtovej písomke) s nadchádzajúcim záväzkom (pred skúškou). Z toho vyplýva, že naše zistenia len v počiatočných fázach procesu dosahovania akademického cieľa potvrdili zistenia, že ľudia s vysokým pocitom záväzku k cieľu, vynakladajú pri dosahovaní svojich cieľov viac úsilia (Fishbach, Dhar, 2005), resp. že záväzok je významným prediktorom úsilia (Milyavskaya et al., 2015). Je tiež možné, že záväzok je možné posilňovať prostredníctvom vynakladaného úsilia, no sú potrebne ďalšie výskumy, aby tento predpoklad potvrdili. Naše zistenia teda naznačili, že počiatočný záväzok k akademickému cieľu nemusí byť celkom efektívny (pretože v rámci našich zistení mal len krátkodobý efekt a i ten súvisel s uvedomovaním si svojej „práce" (úsilia) na dosiahnutí cieľa, resp. s ďalšou „musím" motiváciou). Záväzok, ktorý je vnímaný (resp. sa objaví či vybuduje) v procese dosahovania cieľa (tj. po (ne)úspechu) môže mať pozitívnejší efekt (pretože sa týkal ďalšej (najmä „chcem") motivácie k dosahovaniu akademického cieľa).

Obdobne ako iniciálny záväzok, i **iniciálna sebaúčinnosť** mala významné súvislosti len v **krátkodobom** horizonte, a to najmä s **nadchádzajúcim úsilím**. Pravdepodobne preto, že absentovali súvislosti s motiváciou, nemalo počiatočné presvedčenie o svojich kapacitách dosiahnuť cieľ (iniciálna sebaúčinnosť) významnejšie súvislosti s nadchádzajúcim vnímaním akademického cieľa v dlhodobom horizonte. S ohľadom na zistenia v kontexte statického vzťahového rámca (viď Tab. 5 a 6, kde absentovali významné vzťahy medzi sebaúčinnosťou a progresom po potenciálnom (ne)úspechu (2. meranie), no objavujú sa tesne pred skúškou (3. meranie)) a tiež zistenia týkajúce sa vzťahov v kontexte procesu (viď. Tab. 8, kde sebaúčinnosť po zápočtovej písomke nesúvisela s ďalším progresom, no progres po zápočtovej písomke mal pozitívne súvislosti (i keď nie štatisticky významné) s následnou sebaúčinnosťou), naše zistenia sú skôr v súlade so sociálno–kognitívnou teóriou, podľa ktorej úspech (progres) môže posilniť budúce presvedčenia o vlastnej sebaúčinnosti (Bandura, 1997; Bandura, Locke, 2003).

Vnímaná dôležitosť akademického cieľa **po zápočtovej písomke** však mala okrem pozitívnych súvislosti s nadchádzajúcou „chcem" motiváciou či záväzkom **i negatívny vzťah s nadchádzajúcou dosiahnuteľnosťou** cieľa pred skúškou. Táto skutočnosť môže byť istým vysvetlením, prečo vnímanie dôležitosti v procese dosahovania cieľa, resp. najmä po zápočtovej písomke (2. meranie), súviselo u študentov s horšou získanou známkou.

Ambivalentné súvislosti vnímanej dôležitosti cieľa po absolvovaní čiastkového cieľa s ďalším vnímaním indikujú potrebu dôkladnejšieho preskúmania tejto charakteristiky, a to najmä v procese dosahovania cieľa, resp. po čiastkovom cieli. Je tiež potrebné dodať, že špecifikom 2. merania v procese dosahovania akademického cieľa bolo, že vnímanie cieľa bolo zisťované až po oboznámení sa s výsledkom zápočtovej písomky, a teda mohlo byť do veľkej miery ovplyvnené (byť reakciou na) (ne)úspechom v čiastkovom cieli. Ako sme už v súvislosti s výskumami z pedagogickej psychológie uviedli, študenti sa líšia v tom, aké dôsledky na ďalšie prežívanie a vzdelávacie správanie má úspech či neúspech vzhľadom na druh ich akademického cieľa. Je teda možné, že táto ambivalencia v nadchádzajúcich súvislostiach je indikátorom rozdielnych konzekvencií vyplývajúcich z rôznych druhov akademických cieľov. Okrem ambivalentných nadchádzajúcich súvislostí, sú zaujímavé i tie, ktoré tomuto vnímaniu dôležitosti predchádzali. Vnímanie dôležitosti po zápočtovej písomke (resp. i pred skúškou) súviselo s vyšším iniciálnym záväzkom a tiež iniciálnou nízkou dosiahnuteľnosťou cieľa. Negatívna korelácia medzi predchádzajúcou dosiahnuteľnosťou a nadchádzajúcou dôležitosťou sa však po zápočtovej písomke už nevyskytla. Tj. čím **menej** vnímal študent svoj akademický cieľ ako **dosiahnuteľný už pri** jeho **stanovení** (pričom iniciálna dosiahnuteľnosť bola v porovnaní s ostatnými iniciálnymi charakteristikami vnímaná respondentmi najnižšie, viď Tab. 2), tým viac to súviselo **s nadchádzajúcim** vnímaním tohto cieľa ako **dôležitého** (tj. s cieľovou charakteristikou, ktorá súvisela ako s ďalšou „chcem" motiváciou či záväzkom, tak i neskoršou nižšou dosiahnuteľnosťou či horšou získanou známkou). I tieto zistenia indikujú, že proces dosahovania akademického cieľa môže byť u rôznych študentov rozdielne efektívny a význam iniciálneho nastavenia je, vzhľadom na dôsledky, pomerne dôležitý.

Nízka iniciálna dosiahnuteľnosť súvisela i **s nadchádzajúcou krízou** v procese dosahovania cieľa. To je v súlade so zisteniami Ghassemiovej et al. (2017), ktorí zistili, že nízke vnímanie dosiahnuteľnosti predikovalo nárast akčnej krízy. Iniciálne vnímanie akademického cieľa ako dosiahnuteľného teda môže predstavovať významný protektívny

faktor pred výskytom krízy (doplníme, že iniciálna dosiahnuteľnosť súvisela s iniciálnou sebaúčinnosťou a nízkou „musím“ motiváciou, viď Tab. 4). **Kríza** po zápočtovej písomke súvisela s **ďalšou krízou** a taktiež **nízkym** nadchádzajúcim **vnímaním dosiahnuteľnosti** cieľa pred skúškou, čo je v súlade so zisteniami Brandstätterovej, Herrmanna a Schülerovej (2013), podľa ktorých je dôsledkom prežívania akčnej krízy kognitívne „degradovane cieľa“, ktoré umožní jedincovi ľahšie sa odpútať od svojho cieľa. Naše zistenia preukázali vyššie negatívne korelácie medzi krízou a nadchádzajúcou dosiahnuteľnosťou než opačne, čo znamená, že hoci je možné potvrdiť vzájomné sa posilňujúci negatívny vzťah vnímanej dosiahnuteľnosti a krízy, ak sa už kríza vyskytla, jej dôsledky boli intenzívnejšie, než potenciál preventívnych faktorov (tj. vyššej vnímanej dosiahnuteľnosti) voči nej.

Na základe nášho výskumu je teda možné poukázať na 2 dôležité zistenia potenciálne determinujúce efektívnosť dosahovania akademického cieľa, a to iniciálne nastavenie (tj. vnímanie akademického cieľa pri jeho stanovení), s ktorým súvisia ďalšie priaznivé i menej priaznivé konzekvencie a tiež potenciálne zmeny po dielčom (ne)úspechu (ktoré tiež môžu súvisieť s iniciálnym nastavením), od ktorých sa následne odvíjajú ďalšie dôsledky. Tieto zistenia by však bolo potrebné opätovne preskúmať.

Limity výskumu

Limity nášho výskumu spočívajú najmä v nízkom počte respondentov, pričom odpovede týkajúce sa vnímaných charakteristík akademického cieľa mohli byť ovplyvnené ďalšími premennými, ktoré neboli kontrolované ako napríklad možnou zmenou akademického cieľa počas procesu jeho dosahovania, tendenciou k dávaniu sociálne žiadúcich odpovedí, špecifikami samotného akademického predmetu či širšími osobnými, resp. spoločenskými okolnosťami. I keď nízky počet respondentov a ani korelačné analýzy neumožňujú zovšeobecnenie našich zistení, skutočnosť potvrdenia určitých našich zistení s inými empirickými zisteniami indikuje relevantnosť našich výsledkov. pričom do budúcna môžu naše zistenia poskytnúť inšpiráciu ďalším výskumom, ktorých cieľom je snaha porozumieť procesným javom pri dosahovaní cieľa.

Záver

Proces dosahovania akademického cieľa je rozmanitý a premenlivý. Napriek tomu je na základe našich zistení možné formulovať určité závery, ktoré môžu byť užitočné pre pedagogickú prax.

Stanovenie akademického cieľa sa môže v procese meniť, a i keď sme to v rámci nášho výskumu explicitne nezisťovali, druhy (charakter) akademického môžu byť rozdielne (tj. nielen tie týkajúce sa ašpiračnej úrovne, resp. známky, ktorú chce študent dosiahnuť) a mať i rôzne dôsledky na ďalší proces jeho dosahovania.

V kontexte statického rozboru sa preukázalo, že vnímanie dôležitosti cieľa a záväzku k nemu spolu stabilne súviseli počas celého procesu dosahovania cieľa. Obe súviseli i s ďalšími, no odlišnými cieľovými charakteristikami. Vnímanie dôležitosti stabilne súviselo so „chcem“ motiváciou, záväzok v procese dosahovania cieľa viac osciloval, tj. súvisel ako so „chcem“, tak i „musím“ motiváciou. So záväzkom trvale súviselo i úsilie,

ktoré súviselo s progresom. Okrem toho, vnímanie dosiahnuteľnosti cieľa a progres stabilne negatívne súviseli s prežívaním kríz.

Iniciálne nastavenie, resp. vnímanie cieľa pri jeho stanovení bolo veľmi dôležité, pretože súviselo s korešpondujúcim vnímaním cieľa neskôr, počas celého procesu jeho dosahovania. Avšak iniciálne vnímanie len niektorých cieľových charakteristík malo významné súvislosti týkajúce sa aj iných, nielen korešpondujúcich, nadchádzajúcich charakteristík. Pre efektívny proces dosahovania akademického cieľa boli **prínosné najmä**:

1. iniciálna „chcem" motivácia, pretože súvisela s nadchádzajúcim vnímaním svojho akademického cieľa ako dôležitého a tiež so záväzkom k nemu, a to počas celého následného procesu.
2. iniciálne vnímaná dôležitosť cieľa, pretože súvisela s nadchádzajúcim záväzkom, ale i úsilím či motiváciou, a to počas celého procesu, pričom vzhľadom na kvantitu i prínos týchto súvislostí, bolo **vnímanie dôležitosti pri stanovení** akademického cieľa aspektom s **najväčším potenciálom** pre nadchádzajúci efektívny proces.
3. iniciálne vnímaná dosiahnuteľnosť, pretože negatívne súvisela s nadchádzajúcim vnímaním kríz v procese dosahovania cieľa, resp. i ďalšími charakteristikami, ktoré súviseli s horšou získanou známkou.

Pri stanovení si akademického cieľa je preto potrebné venovať väčšiu pozornosť práve týmto atribútom cieľa. Iniciálna „musím" motivácia, ako i iniciálny záväzok neboli veľmi efektívne, i keď v krátkodobom horizonte súviseli s nárastom úsilia. Stanovenie si akademického cieľa v kontexte „musím" motivácie totiž negatívne súviselo s dosiahnuteľnosťou, ktorej prínos sme spomenuli vyššie.

Procesy **po absolvovaní čiastkového cieľa** môžu byť taktiež dôležité pre to, ako sa celý proces dosahovania cieľa napokon skončí. Zistenia týkajúce sa procesu dosahovania cieľa po potenciálnom úspechu či neúspechu boli nasledovné:

1. „Musím" motivácia naznačovala súvislosť s krízou.
2. Výskyt krízy súvisel s jej ďalším prehlbovaním a poklesom vnímanej dosiahnuteľnosti.
3. Záväzok (potenciálne upevnený motiváciou, vnímanou dôležitosťou, či úsilím) mal priaznivejšie dôsledky (než ten iniciálny), pretože súvisel s ďalšou motiváciou.
4. Vnímaná dôležitosť cieľa mala ambivalentný efekt, pretože súvisela s nadchádzajúcou „chcem" motiváciou, ale i poklesom dosiahnuteľnosti a v konečnom dôsledku s horšou získanou známkou.

Po absolvovaní čiastkového cieľa je teda potrebné udržať si „chcem" motiváciu a predchádzať vzniku kríz. Tá súvisí najmä s nízkou vnímanou dosiahnuteľnosťou cieľa a nízkym progresom. Zistenia tohto výskumu neašpirujú na identifikovanie zákonitostí v procese dosahovania akademického cieľa a sú potrebné ďalšie výskumy, aby bolo možné generalizovať tieto zistenia. Sú skôr podnetom k ďalším výskumom, ktorých cieľom je snaha o porozumenie procesu dosahovania (nielen) akademického cieľa.

Grantová podpora: VEGA 1/0748/19 Charakteristiky rozhodovania a kríza v procese dosahovania cieľov.

LITERATÚRA

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman (Times Books) Henry Holt & Co.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52,* 1–26.

Bandura, A., Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology, 88*(1), 87–99.

Brandstätter, V., Herrmann, M., Schüler, J. (2013). The struggle of giving up–Affective, physiological, and cognitive consequences of an action crisis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 39*(12), 1668–1682.

Brandstätter, V., Schűler, J. (2013). Action crisis and cost–benefit thinking: A cognitive analysis of a goal-disengagement phase. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*(3), 543–553.

Brunstein, J. C. (1993). Personal Goals and Subjective Well-Being: A Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(5), 1061–1070.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Edition)*. New York: Routledge.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Dweck, C. S., Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen, E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 643–691). New York: Wiley.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*(3), 169–189.

Fishbach, A., Dhar, R. (2005). Goals as excuses or guides: The liberating effect of perceived goal progress on choice. *Journal of Consumer Research, 32*(3), 370–377.

Ghassemi, M., Bernecker, K., Herrmann, M., Brandstätter, V. (2017). The Process of Disengagement From Personal Goals: Reciprocal Influences Between the Experience of Action Crisis and Appraisals of Goal Desirability and Attainability. *Personality and Social Psychology Bulletin, 43*(4), 524–537.

Grant, H., Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact, *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(3), 541–553.

Herrmann, M., Brandstätter, V. (2015). Action Crises and Goal Disengagement: Longitudinal Evidence on the Predictive Validity of A Motivational Phase in Goal Striving. *Motivation Science, 1*(2), 121–136.

Klein, H. J., Cooper, J. T., Molloy, J. C., Swanson, J. A. (2014). The assessment of commitment: Advantages of a unidimensional, target-free approach. *Journal of Applied Psychology, 99*(2), 222–238.

Koestner, R., Otis, N., Powers, T. A., Pelletier, L., Gagnon, H. (2008). Autonomous motivation, controlled motivation, and goal progress. *Journal of Personality, 76*(5), 1201–1230.

Lovaš, L. (2017). Dosahovanie cieľov v kontexte sebaregulácie. In L. Lovaš, B. Ráczová et al., (Eds.) *Procesy sebaregulácie v dosahovaní cieľov*. Košice: UPJŠ.

Milyavskaya, M., Inzlicht, M., Hope, N., Koestner, R. (2015). Saying "no" to temptation: Want-to motivation improves self-regulation by reducing temptation rather than by increasing self-control. *Journal of Personality and Social* Psychology, *109*(4), 677–693.

Pomaki, G., Karoly, P., Maes, S., (2009). Linking Goal Progress to Subjective Well-Being at Work: The Moderating Role of Goal-Related Self-Efficacy and Attainability. *Journal of Occupational Health Psychology, 14*(2), 206–218.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination and will? *Journal of Personality, 74*(6), 1557–1586.

Sheldon, K. M., Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*(5), 546–557.

Sheldon, K. M., Elliot, A. J. (1999). Goal Striving, Need Satisfaction, And Longitudinal Well-Being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 482–497.

Voorneman, I., De Ridder, D.T.D., Adriaanse, M.A. (2011). Aim for The Moon, Reach for The Stars: The Importance of Desirability and Feasibility Considerations in Health Goals. *Internal Report Self-Regulation Lab*.
Werner, K., M., Milyavskaya, M., Foxen-Craft, E., Koestner, R. (2016). Some goals just feel easier: Self-concordance leads to goal progress through subjective ease, not effort. *Personality and Individual Differences, 96*, 237–242.

PhDr. Bibiána Kováčová Holevová, PhD., Univerzita P. J. Šafárika, Filozofická fakulta, Katedra psychológie, Šrobárova 2, 040 59, Košice,
e-mail: bibiana.kovacova.holevova@upjs.sk

PROJEVY DÍVEK S ADHD VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ – PŘEHLEDOVÁ STUDIE

TEREZA KOLEČKOVÁ

Abstrakt: Cílem této přehledové studie je seznámit s tématem dívek s ADHD ve školním prostředí. Projevy dívek s ADHD bývají hůře rozpoznatelné než u chlapců s ADHD, a proto nebývají pedagogy tak často zachyceny a následně diagnostikovány. To má za následek další přidružené obtíže především emočního a sociálního rázu. Článek popisuje typické projevy dívek s ADHD a soustředí se na pohlavní rozdíly a významné studie zaměřující se na školní prostředí. Na úvod je zmíněný výskyt ADHD u dívek ve srovnání s chlapci a definice ADHD. Hlavní část se snaží popsat důležité projevy dívek s ADHD, které mohou být užitečné jak pedagogům, tak jiným odborníkům při rozpoznávání této diagnózy právě u dívek. Ve druhé části jsou stručně představeny vybrané studie související se školním prostředím, které též mohou být hodnotným přínosem pro pedagogické pracovníky. Na závěr jsou porovnávána získaná zjištění spolu s aktuálními výzkumy a definicemi, které mohou pomoci lepšímu porozumění a odhalení projevů ADHD u dívek.

Klíčová slova: ADHD, dívky, škola, nepozornost, hyperaktivita

Manifestations of girls with ADHD in the school environment

Abstract: The aim of this review study is to introduce the topic of girls with ADHD in the school environment. Manifestations of ADHD in girls are more difficult to recognize than in boys with ADHD. Because of that, the educators often do not recognize them and then ADHD in girls if often not diagnosed. This results in further associated difficulties, especially of an emotional and social nature. The article describes the typical manifestations of ADHD in girls and focuses on gender differences and important studies focusing on the school environment. At the beginning of the article, the incidence of ADHD in girls is compared to boys and the definition of ADHD is mentioned. The main part tries to describe the important manifestations of ADHD in girls, which can be useful to both educators and other professionals in recognizing this diagnosis in girls. The second part briefly presents selected studies related to the school environment. This part can also be a valuable benefit for pedagogical workers. At the end of the article, the findings are compared with current research and definitions, which can help better understand and detect the manifestations of ADHD in girls.

Keywords: ADHD, girls, school, inattention, hyperactivity

https://doi.org/10.14712/23366486.2022.6

© 2022 The Author. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

Úvod

Za posledních 200 let jsme se mohli setkat s mnoha názvy a definicemi diagnózy ADHD (McGough, 2014). Objevovaly se názvy jako minimální mozková dysfunkce (McGough, 2014), hyperkinetická impulsivní porucha (Laufer, Denhoff & Solomonos, 1957), hyperaktivní dětský syndrom (Mash & Terdal, 2007) a mnoho dalších. Aktuálně MKN-10 (ÚZIS ČR, 2017) používá termín hyperkinetická porucha, ICD-11 (WHO, 2018) mluví o ADHD a stejně tak DSM-V (APA, 2015) pracuje s názvem ADHD. Různí odborníci používají odlišné názvy, diagnostické metody a manuály, a tak se pedagogové mohou setkat s různými termíny, které však značí to samé. Diagnóza a kritéria pro diagnostiku jsou pro chlapce i dívky stejná, projevy se však mohou lišit. Pokud se pedagogům ve školním prostředí podaří zachytit projevy ADHD, velmi často se jedná o projevy u chlapců. U dívek s ADHD je odhalení náročnější, protože mají pravděpodobně lepší kompenzační mechanismy, jak projevy skrýt. Zároveň jejich projevy méně narušují fungování v běžném životě, na což upozorňuje i Ptáček a Ptáčková (2018).

Existují také rozdílné názory na výskyt ADHD v populaci a věkový poměr. Paclt (2007) uvádí, že hyperkinetický syndrom se objevuje u 6 % dětské populace v poměru 3 až 5 : 1 chlapci a dívky. Malá (2002) ve svém článku uvádí, že počet dětí s hyperkinetickou poruchou se v 1. třídě pohybuje ve velkém rozmezí mezi 2 až 10 %, dle DSM-IV dokonce až 18 %. Výskyt je častější u chlapců než u dívek v poměru 6 : 2. Zdůrazňuje, že pro určení poruchy je důležitá schopnost pedagogů rozeznat její projevy. Polanczyk a kolektiv (2007) ve své metaanalýze čerpali z 9105 záznamů a 303 plnohodnotných článků ze všech světových oblastí. Celosvětová sdružená prevalence ADHD byla určena na 5,29 %. Míra prevalence podle věku je znázorněna ve schématu č. 1.

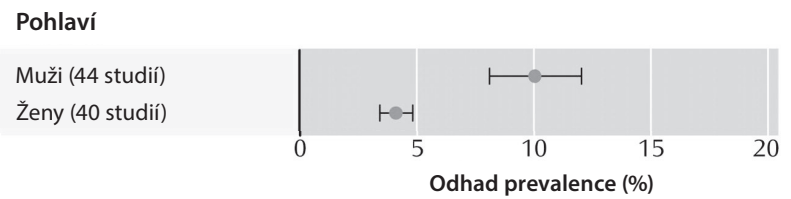


Schéma 1 *Prevalence podle věku (Polanczyk & kol., 2007, str. XX)*

Bener, Qahtani a Abdelaal (2006) se snažili identifikovat ADHD u dětí na základní škole v Kataru. Studie se účastnilo 1541 žáků (51,7 % chlapců a 48,3 % dívek) ve věku 6–12 let. Data odhalila, že 14,1 % chlapců a 4,4 % dívek dosáhlo skóre nad hraniční hodnotou symptomů ADHD, což nám dává celkovou prevalenci 9,4 %. Objevuje se tedy poměr mezi chlapci a dívkami 3 : 1, podobné uvádí i Paclt (2007). Kromě toho studie odhalila, že děti, které mají vyšší skóre symptomů ADHD, mají horší školní výsledky než děti s nižším skóre. V italské studii Bianchiniho a kolektivu (2013) zkoumali prevalenci na vzorku italských žáků. Autoři v první fázi vyšetřili 6183 žáků (3178 chlapců a 3005 dívek) ve věku 5–15 let pomocí hodnoticí škály pro učitele. Ve druhé fázi bylo pozváno 471 žáků, kteří splnili screeningová kritéria k dokončení klinického vyšetření. Studii dokončilo 332 žáků (278 mužů a 54 žen). U 163 chlapců a 27 dívek bylo diagnostikováno ADHD. Poměr se tedy pohybuje 6 : 1. Celková prevalence je v této studii 3 %.

Canals a kolektiv (2018) se zaměřili na prevalenci ADHD u dětí předškolního věku ve věku 3–6 let. Studie proběhla v Katalánsku. Celková prevalence byla 5,4 %, což je podobná hodnota, jakou uvádí Polanczyk a kolektiv (2007). Chlapci vykazovali významně vyšší hodnoty celkové prevalence diagnózy ADHD a rizikových příznaků. Rodiče (12,9 %) uváděli více symptomů než učitelé (8,7 %). Děti s ADHD byly méně školsky úspěšné a jejich matky byly v horším zdravotním stavu.

MKN-10 (ÚZIS ČR, 2017) řadí hyperkinetickou poruchu (F90) do skupiny „Poruch chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání". ICD-11 (WHO, 2018) pracuje již s pojmem ADHD a zařazuje ho pod neurovývojové poruchy. Speciální pedagogika používá oba termíny a mluví o skupině specifických poruch chování (Švamberk Šauerová, Špačková & Nechlebová, 2012). Vzdělávání dětí s ADHD v České republice upravuje Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání tzv. školský zákon, který mluví v § 16 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (kam děti s ADHD patří) a dětí, žáků a studentů nadaných. Druhým důležitým dokumentem je pak Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021.

Definice ADHD

MKN-10 (ÚZIS ČR, 2017) hyperkinetickou poruchu popisuje jako skupinu poruch typickou nástupem obvykle v prvních pěti letech života. Mezi hlavní projevy se řadí nedostatečná vytrvalost v činnostech vyžadující kognitivní schopnosti, tendencí přebíhat od jedné činnosti ke druhé, aniž by byla jedna dokončena, dezorganizovanost a špatně regulovaná a nadměrná aktivita. Takové děti bývají často neukázněné a impulzivní. Mohou být náchylné k úrazům a dostávají se snadno do konfliktů s disciplínou pro bezmyšlenkovité porušování pravidel. Vztahy s dospělými jsou obvykle sociálně dezinhibovány pro nedostatek normální opatrnosti a odstupu. Ve vrstevnických vztazích nebývají populární a mohou být vyřazeni z kolektivu. Objevuje se opoždění v motorickém a jazykovém vývoji. Dalšími obtížemi mohou být disociální chování a nízké sebehodnocení.

DSM-V (APA, 2015) stejně jako ICD-11 (WHO, 2018), které vstoupilo v platnost dne 1. 1. 2022, se drží třech hlavních oblastí: nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Manuály konkrétně popisují, jak se mohou projevovat tři hlavní oblasti. DSM-V (APA, 2015) popisuje 18 typických projevů a v každé oblasti má minimální počet vyskytovaných příznaků pro potvrzení diagnózy. Oba manuály dále ADHD dělí na tři typy: s převahou nepozornosti, s převahou hyperaktivity a impulzivity a kombinovanou formu. DSM-V (APA, 2013) dělí příznaky do dvou kategorií: nepozornost a hyperaktivita, viz tabulku 1 a tabulku 2. Diagnóza musí splňovat pět a více kritérií z oblasti nepozornosti a hyperaktivity/impulzivity minimálně po dobu šesti měsíců. Symptomy musí být přítomné minimálně ve dvou různých prostředích. Projevy také musí narušovat nebo snižovat kvalitu sociálního, akademického nebo pracovního fungování.

Tabulka 1 *Projevy nepozornosti (APA, 2013)*

Projevy nepozornosti
1. Dělá chyby z nedbalosti, nedává pozor na detaily.
2. Často nedokáže udržet pozornost při úkolu nebo při hře.
3. Zdá se, že neposlouchá, i když se mluví přímo na něj.
4. Nedodržuje pokyny a zadání úkolů.
5. Vykazuje špatnou organizaci.
6. Vyhýbá se úkolům vyžadujícím trvalé duševní úsilí.
7. Často ztrácí věci, které potřebuje pro určité úkoly nebo aktivity.
8. Nechá se snadno rozptýlit.
9. Při každodenních činnostech zapomíná.

Tabulka 2 *Projevy hyperaktivity a impulzivity (APA, 2013)*

Projevy hyperaktivity a impulzivity
1. Hraje si s prsty, vrtí se nebo se houpe na židli.
2. Odchází z místa v situacích, kdy se očekává, že by měl sedět.
3. Pobíhá dokola nebo je neklidný.
4. Má potíže si klidně hrát nebo se zapojit do volnočasových aktivit.
5. Je stále „v pohybu“, jako by byl „poháněn motorem“.
6. Často nadměrně mluví.
7. Často vyhrkne odpověď na otázku dřív, než byla otázka dokončena.
8. Má potíže čekat, až na něj přijde řada.
9. Často přerušuje ostatní.

ICD-11 (WHO, 2018) charakterizuje ADHD přetrvávající nepozorností a/nebo hyperaktivitou s impulzivitou minimálně po dobu šesti měsíců, ty mají dopad na sociální, akademické nebo pracovní fungování. Projevy se musí objevit před dovršením dvanácti let života. Tato definice se shoduje s definicí dle DSM-V (APA, 2013). Nepozornost označuje potíže s udržením pozornosti k úkolům, které neposkytují vysokou úroveň podnětů nebo odměn. Dále se jedná o roztržitost či problémy s organizací. Hyperaktivita souvisí s nadměrnou motorickou aktivitou a impulzivita je tendence jednat v reakci na bezprostřední podněty bez zvážení následků.

Quinn (2011) ADHD popisuje jako skutečný, celoživotní stav charakterizovaný nepozorností, roztržitostí, impulzivitou a hyperaktivitou – i když to nejsou zdaleka jediné obtíže. Porucha má za následek chování, které ovlivňuje téměř každý aspekt lidského života

a přetrvává do dospělosti. ADHD je přítomno od narození a velmi často se dědí. U většiny lidí se však příznaky neobjeví mnoho let. Prvním pozorovatelným příznakem bývá hyperaktivita. Nepozornost a obtíže s organizací a exekutivními funkcemi se projevují často mnohem později.

Projevy ADHD u dívek

Přestože definice jsou stejné pro obě pohlaví, můžeme nalézt mírné rozdíly v projevech. Typické projevy ADHD u dívek jsou uvedeny v tabulce 3:

Tabulka 3 *Projevy ADHD u dívek (Adams, 2007; Forgan & Richey, 2014; Ptáček & Ptáčková, 2018; Steer, 2021)*

Projevy ADHD u dívek	
impulzivní jednání bez zvážení důsledků	nízké sebevědomí
intenzivní emoční projevy	pochybování o sobě
obtíže v organizaci a plánování	zapomnětlivost
střídání přátel	prokrastinace
nebezpečné chování	denní snění
oslabení exekutivních funkcí	obtíže s organizací času
oslabené sociální dovednosti	upovídanost
nepořádek	nedokončená práce
„svůj svět“	

Mateřská nebo základní škola často bývá prvním místem, kde jsou projevy ADHD odhaleny. I zkušený pedagog, který má dobré znalosti o ADHD, nemusí však tyto projevy rozpoznat u dívek, zejména pak u dívek s nepozorným typem a s průměrnými nebo nadprůměrnými schopnostmi. Dívky nemají zdaleka tak zjevnou hyperaktivitu a impulzivitu, jaká je vidět u chlapců, což zmiňuje i Rief (2015) a Forgan a Richey (2014) a Steer (2021). Je pro ně typické vynakládat obrovské úsilí, aby svoje obtíže skryly (Rief, 2015). Dívky s ADHD na sebe nechtějí upozorňovat, naopak se chtějí vyrovnat svým vrstevníkům a dělat učiteli radost (Rief, 2015; Steer, 2021). Z toho důvodu se snaží pracovat co nejlépe a hledají strategie a řešení, jak se ve školním prostředí prosadit. Ve škole z tohoto pohledu dívky fungují bez problémů, ale v domácím prostředí se mohou objevit potíže. Dívky potřebují uvolnění ze školního prostředí, kde prožívají frustraci a úzkost. A zde může nastat problém, kdy pedagogové obtíže dívky nepozorují, ale v domácím prostředí rodiče vnímají výrazné problémy. Škola může vnímat situaci jako problém rodiny a rodiče mohou mít výčitky a ztratit podporu a důvěru ze strany školy (Steer, 2021). Nerozpoznatelná diagnóza však zvyšuje u dívek riziko dalších přidružených problémů, jako jsou výukové obtíže, sociální a emoční problémy a nízké sebevědomí. (Rief, 2015). U dívek

je více pravděpodobné, že si své příznaky internalizují, což právě způsobuje větší úzkost a depresi. Denně se potýkají s mnoha emočními výkyvy, které nejsou schopny kontrolovat či ovládat. Ve školním prostředí mohou reagovat na stres vyhýbavým chováním projevujícím se bolestmi hlavy, břicha nebo školní fobií (Quinn, 2011).

Ptáček a Ptáčková (2018) upozorňují, že dříve se definice ADHD zaměřovala především na motorickou hyperaktivitu, která je typičtější pro chlapce, kdežto dívky vykazují spíše verbální formu hyperaktivity. Steer (2021) zmiňuje upovídanost jako jednu z forem hyperaktivity, stejně tak Forgan a Richey (2014) a Quinn (2011) upozorňují na nadměrné mluvení. Adams (2007) doporučuje, aby pedagogové v takovém případě dívku neposazovali ke stejně povídavým studentům, ale například umožnili v hodinách sdílet svoje názory a verbálně se uvolnit. Kromě nadměrného mluvení se jejich slabé sociální dovednosti mohou projevovat formou panovačnosti, plachosti nebo vyrušováním, což může vést ke ztrátě přátel nebo obecně k potížím s navazováním vrstevnických vztahů. Dívky se pak mohou ve třídě projevovat plachostí či uzavřeností (Quinn, 2011). Zde je na místě, aby pedagog pracoval s celým kolektivem či umožnil výuku sociálních dovedností a pomohl dívce při začleňování do kolektivu a navazováni vztahů (Adams, 2007).

Rucklidge (2014) ve svém článku vytvořila velmi zajímavou a užitečnou tabulku (tabulka 4), která shrnuje rozdíly u chlapců a dívek a následně u mužů a žen v různých oblastech fungování. U chlapců i následně u mužů je dominantnější hyperaktivita/impulzivita a u dívek a žen nepozornost. Zbylé proměnné jsou v dospělosti na stejné úrovni u mužů i žen, přestože v dětství mohou být hodnoty odlišné. Zajímavostí také je, že většina sledovaných proměnných je výraznější u dívek než u chlapců.

Tabulka 4 *Souhrn rozdílů mezi pohlavím napříč psychosociálními, kognitivním a psychiatrickými proměnnými (Rucklidge, 2014)*

Souhrn rozdílů mezi pohlavími napříč psychosociálními, kognitivními a psychiatrickými proměnnými		
Proměnná	**Chlapci vs. dívky**	**Muži vs. ženy**
hyperaktivita/impulzivita	CH > D	M > Ž
nepozornost	CH < D	M < Ž
nízké sebevědomí	CH < D	M = Ž
chudší copingové strategie	CH < D	M = Ž
deficit in IQ	CH < D	neprůkazné
deficit v exekutivních funkcí	CH = D	M = Ž
úzkost	CH < D	M = Ž
deprese	CH < D	M = Ž
porucha opozičního vzdoru / porucha chování	CH > D	neprůkazné
zneužívání návykových látek	CH < D	neprůkazné

Důležitou oblastí dívek s ADHD jsou také jejich kladné a silné stránky. Rief (2016) zmiňuje, že rodiče a učitelé musí rozpoznat a pěstovat i pozitivní vlastnosti, které děti s ADHD mají. Abychom rozvinuli jejich sebevědomí a umožnili jim stát se odolnými úspěšnými dospělými, musíme jim pomoci jejich silné oblasti rozvíjet. Mezi takové řadíme např. spontánnost, kreativitu, inovativnost, nápaditost, velkorysost, zvídavost, dobrodružnost, odolnost, optimismus, hravost, vášeň, improvizovanost. Zvlášť důležitá je schopnost užívat si přítomnost, nezávislost v myšlení, výborný humor a schopnost se nenudit.

Vybrané výzkumy související s dívkami s ADHD ve školním prostředí

Moldavsky a kolektiv (2013) zkoumali schopnost učitelů základních škol rozpoznat ADHD a konkrétní druhy ADHD. 99 % učitelů bylo schopno obecně rozpoznat projevy ADHD. Následně 56 % učitelů dokázalo identifikovat kombinovaný typ ADHD a pouze 33 % učitelů nepozorný typ ADHD. Zajímavostí také je, že nebyl nalezen pohlavní rozdíl v rozpoznávání. Každopádně z pohledu jiných autorů (Forgan & Richey, 2014; Rief, 2015; Steer, 2021) víme, že u dívek převládá především nepozorný typ, což může být právě pro učitele jeden z důvodů, proč dívky nebývají zachyceny tak často jako chlapci.

Frieda a kol. (2016) zajímalo, zda je diagnóza ADHD rizikovým faktorem pro opakování ročníku ve školním prostředí. 28 % studentů s ADHD opakovalo ročník ve srovnání se 7% kontrolní skupinou. ADHD byl významný prediktor předčasného ukončení střední školy nebo opakování ročníku. Dokonce dívky s ADHD měly vyšší riziko předčasného ukončení nebo opakování ročníku než chlapci s ADHD. Tato studie může být důležitým podnětem k nepodceňování doporučení školských poradenských zařízení pro děti s ADHD na střední škole v České republice. Doporučení může mít výrazný vliv na vnímání studenta jednotlivými pedagogy a pomoci předcházet případným obtížím v akademickém fungování.

Studie Elkins a kol. (2011) hodnotila dívky a chlapce s ADHD a bez ADHD ve věkové kategorii 11 let. Chlapci i dívky pociťovali obtíže ve všech sledovaných oblastech. U dívek s ADHD, zejména u nepozorného typu, bylo negativněji ovlivněno jejich akademické fungování a fungování ve vztazích s vrstevníky. Zároveň byly častěji šikanovány než dívky bez ADHD, zatímco chlapci s ADHD nikoliv. Obecně je však akademické fungování horší pro obě pohlaví v porovnání s dětmi bez ADHD. Děti s ADHD zažívaly menší popularitu a nižší sebepojetí. V oblasti duševního zdraví vykazovaly více symptomů poruch opozičního vzdoru, poruch chování, depresí a úzkostí než děti bez ADHD. Chlapci měli více symptomů poruch chování než dívky. U dívek zase byla zvýšená separační úzkost. Z podobných zjištění čerpali i autoři Mphahlele, Pillay a Meyer (2020), kteří vycházeli z poznatků, že u dívek s ADHD dochází k větší míře projevů úzkosti a deprese oproti chlapcům s ADHD. Zaměřili se tedy na komorbidní symptomy a pohlavní rozdíly u ADHD. Respondenti byly děti ve věku 6–15 let. Z výsledků vyplynulo, že obecně chlapci i dívky s ADHD vykazovali signifikantně více symptomů úzkosti a deprese oproti kontrolní skupině. Nebyly však pozorovány rozdíly ve vyjádření projevů úzkosti mezi chlapci a dívkami s ADHD. Dívky nicméně vykazovaly vyšší míru projevů deprese oproti chlapcům s ADHD. Tato studie se shoduje se studií Manassise a kol. (2007) tím, že upozorňuje, že dívky a chlapci s ADHD se neliší v projevech úzkosti. Naopak jsou v rozporu

s výsledky studií Quinn (2011) či Rucklidge (2014), které uvádí větší výskyt projevů úzkostí u dívek s ADHD oproti chlapcům s ADHD.

Specifickou studii představili Fugate a Gentry (2016), kteří sledovali pět dívek s ADHD se současně diagnostikovaným nadáním. Průměrný věk byl 12,6 let. Všechny účastnice uvedly vyšší skóre pro depresivní náladu a agresivitu, než je běžná norma. Objevila se také nižší úroveň pozornosti. Dívky mohou ve školním prostředí cítit zmatek, napětí a stud, které mají za následek nižší sebeúctu a motivaci. Rozptýlenost a nuda brzdí motivaci a úspěch. Rozptýlenost se může jevit jako vyrušování v hodině, např. hlasité žvýkání. Nuda může vzniknout opakováním stále stejného učiva, kdy činnost pro dívku přestane být zajímavá a není schopná úkol dokončit. Podpora a motivace ze strany rodičů je nesmírně důležitá. Nesmí mít však přehnané nároky, jinak se objevuje frustrace. Tato studie také navrhuje označovat dívky s ADHD a současným nadáním pojmem ADHG („Attention Divergent Hyperactive Gifted"), který by odstranil stigma ADHD. Zdůraznila by se jejich motivace, silné stránky, vytrvalost, odolnost a vrozené vlastnosti, díky nimž mohou být výjimečné.

V neposlední řadě je důležité zmínit studii Iversona a kol. (2020), kteří zkoumali výskyt otřesů mozku v souvislosti s diagnózou ADHD. Sportovci s ADHD hlásili větší prevalenci předchozích otřesů mozků než sportovci bez ADHD. Stejně tak dívky s ADHD oproti dívkám bez ADHD. Tato studie může být nápomocná především pedagogům tělesné výchovy, kteří se mohou na základě těchto informací pokusit takovým situacím předcházet.

Shrnutí

Ve školním prostředí se s diagnózou ADHD můžeme aktuálně setkávat poměrně často. Díky tomu je tato porucha mezi pedagogy velmi známá. Mají mnohem větší povědomí o jednotlivých projevech ADHD, což má vliv i na diagnostiku této poruchy. Bohužel se stále daří lépe odhalovat projevy ADHD u chlapců než u dívek, což je v rámci článku opakovaně zmiňováno. Pokud bychom se měli podívat na porovnání projevů definovaných manuály a výsledky jednotlivých výzkumů, došli bychom k zajímavým poznatkům. Při porovnání MKN-10 (ÚZIS ČR, 2017) a poznatků zaměřených na dívky s ADHD vyplývá, že pro dívky je typické přebíhání od jedné činnosti ke druhé, aniž by byla jedna dokončena neboli tzv. nedokončená práce zmiňovaná v tabulce 3, dezorganizovanost neboli špatné organizační schopnosti, na které např. upozorňuje Quinn (2011), náchylnost k úrazům, která je zmiňovaná ve studii Iversona a kol. (2020), nízké sebevědomí a obtíže ve vrstevnických vztazích, na čemž se shoduje více autorů. V případě DSM-V (APA, 2013) se u dívek s ADHD vyskytuje v projevech nepozornosti především špatná organizovanost (Quinn, 2011), zapomnětlivost zmiňovaná v tabulce 3 a v rámci hyperaktivity a impulzivity nadměrné mluvení (Forgan & Richey, 2014; Quinn, 2011; Steer, 2021). Některé projevy nepozornosti mohou souviset i s denním sněním, např. neschopnost udržet pozornost při úkolu či hře nebo neposlouchání pedagoga, který mluví přímo na dítě. Samozřejmě se dívky s ADHD potýkají i s mnoha dalšími obtížemi, které jsou v článku zmíněné. Stejně jako u jiných poruch i zde je široká škála toho, jaké projevy se u ADHD mohou vyskytnout. Důležité je však upozornit, že dívky mají některé projevy odlišné od chlapců nebo se objevují v jiné podobě či intenzitě, což může být pro pedagogy matoucí. Důsledná edukace může pomoci s kvalitnějším rozpoznáváním projevů, včasným nastavením podmínek

vzdělávání dle konkrétních potřeb dítěte a předcházení určitých přidružených problémů. ADHD u dívek je aktuální téma, které by si zasloužilo větší pozornost. Dnešní výzkumy poukazují na odlišné projevy ADHD mezi chlapci a dívkami. Kritéria pro diagnostiku jsou však pro obě pohlaví stejná. U mnoha dívek se diagnóza ADHD během dětství dostatečně neprojeví, a tudíž nezachytí. Dívky pravděpodobně mají lepší kompenzační mechanismy, které napomáhají diagnózu skrýt. Velkým problémem ovšem je, že se následně potýkají s většími emocionálními problémy a dalšími obtížemi.

LITERATURA

Adams, C. (2007). Girls and ADHD: Are you Missin the Signs? *Instructor, 116*(6), 31–35.

APA: American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

APA: American Psychiatric Association. (2015). Diagnostický a statistický manuál duševních poruch. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

Bener, A., Qahtani, R. A., & Abdelaal, I. (2006). The Prevalence of ADHD Among Primary School Children in an Arabian Society. *Journal Of Attention Disorders*, *10*(1), 77–82. https://doi.org/10.1177/1087054705284500

Bianchini, R., Postorino, V., Grasso, R., Santoro, B., Migliore, S., Burlò, C., et al. (2013). Prevalence of ADHD in a sample of Italian students: A population-based study. *Research In Developmental Disabilities*, *34*(9), 2543–2550. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.027

Canals, J., Morales-Hidalgo, P., Jané, M. C., Domènech, E., Migliore, S., Burlò, C., et al. (2018). ADHD Prevalence in Spanish Preschoolers: Comorbidity, Socio-Demographic Factors, and Functional Consequences. *Journal Of Attention Disorders*, *22*(2), 143–153. https://doi.org/10.1177/1087054716638511.

Elkins, I. J., Malone, S., Keyes, M., Iacono, W. G., & McGue, M. (2011). The Impact of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder on Preadolescent Adjustment May Be Greater for Girls Than for Boys, *40*(4), 532–545. https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581621

Forgan, J., & Richey, M. A. (2014). *Raising Girls With ADHD: Secrets for Parenting Healthy, Happy Daughters*. New York: Routledge.

Fried, R., Petty, C., Faraone, S. V., Hyder, L. L., Day, H., & Biederman, J. (2016). Is ADHD a Risk Factor for High School Dropout? A Controlled Study. *Journal Of Attention Disorders*, *20*(5), 383–389. https://doi.org/10.1177/1087054712473180

Fugate, C. M., & Gentry, M. (2016). Understanding adolescent gifted girls with ADHD: motivated and achieving. *High Ability Studies*, *27*(1), 83–109. https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1098522

Iverson, G. L., Wojtowicz, M., Brooks, B. L., Maxwell, B. A., Atkins, J. E., Zafonte, R., & Berkner, P. D. (2020). High School Athletes With ADHD and Learning Difficulties Have a Greater Lifetime Concussion History. *Journal Of Attention Disorders*, *24*(8), 1095–1101. https://doi.org/10.1177/1087054716657410

Laufer, M. W., Denhoff, E., & Solomons, G. (1957). Hyperkinetic Impulse Disorder in Children's Behavior Problems. *Psychosomatic Medicine, 19*(1), 38–49. doi:10.1097/00006842-195701000-00005 .

Malá, E. (2002). Hyperkinetické poruchy. *Pediatrie Pro Praxi*, *2002*(1), 121–124.

Manassis, K., Tannock, R., Young, A., & Francis-John, S. (2007). Cognition in anxious children with attention deficit hyperactivity disorder: a comparison with clinical and normal children. *Behavioral And Brain Functions*, *3*(1). https://doi.org/10.1186/1744-9081-3-4

Mash, E. J., & Terdal, L. G. (2007). *Assessment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.

McGough, J. (2014). *ADHD*. New York: Oxford University Press.

Moldavsky, M., Groenewald, C., Owen, V., & Sayal, K. (2013). Teachers' recognition of children with ADHD: role of subtype and gender. *Child And Adolescent Mental Health*, *18*(1), 18–23. https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2012.00653.x

Mphahlele, R. M., Pillay, B., & Meyer, A. (2020). Internalising comorbidities in primary school children with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): sex and age differences, *32*(2–3), 119-129. https://doi.org/10.2989/17280583.2020.1848851

Paclt, I. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada.

Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Metaregression Analysis. *American Journal Of Psychiatry*, *164*(6), 942–948. https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942

Ptáček, R., & Ptáčková, H. (2018). *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Quinn, P. O. (2011). *100 Questions & Answers About Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. Sudbury, MA.

Rief, S. F. (2015). *The ADHD Book of Lists: A Practical Guide for Helping Children and Teens with Attention Deficit Disorder*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rief, S. F. (2016). *How to Reach and Teach Children and Teens with ADD/ADHD: practical techniques, strategies, and interventions* (Third edition). San Francisco: Jossey-Bass.

Rucklidge, J. J. (2014). Gender differences in ADHD: implications for psychosocial treatments. *Expert Review Of Neurotherapeutics*, *8*(4), 643–655. https://doi.org/10.1586/14737175.8.4.643

Steer, J. (2021). *Understanding ADHD in Girls and Women*. Great Britain: Jessica Kingsley Publishers.

Švamberk Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada.

ÚZIS ČR. (2017). MKN-10: *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021. (2016). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

WHO: World Health Organization. (2018). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics* (11th ed.). Retrieved from https://icd.who.int/browse11/l-m/en

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Mgr. Tereza Kolečková, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra psychologie, e-mail: koleckova.tereza@seznam.cz.

LAY FIRST AID GIVING AS A SPECIFIC TRAUMATIC EXPERIENCE

VERONIKA KUREČKOVÁ, PAVEL ŘEZÁČ, MARTINA TREPÁČOVÁ AND PETR ZÁMEČNÍK

Abstract: Despite first aid process has mainly been considered a medical or technical issue; it seems obvious that psychological and social aspects play an important role too. As a pilot study we interviewed ten helping bystanders about their ideas and feelings during and after the first aid. Their reports were analysed, using a qualitative approach. There were various feelings and ideas respondents experienced – temporary blockade, limited ability to recall relevant information, performance decrease, time distortion, selective perception, strong subjective stress. After first aid people experienced doubts about their acts and decisions, quilt and failure feelings, specific relationship between the rescuer and rescued person, feeling of non-terminating, PTSD symptoms, strong need to share the experience. Our respondents reported long lasting discomfort, persisting even years after the experience. Psychological aspects of lay first aid giving are a crucial aspect influencing the efficacy of first aid process but also the future well-being of lay rescuers and should therefore be considered more.

Keywords: first aid; trauma; PTSD; BLS; training; bystander
https://doi.org/10.14712/23366486.2022.3

I. Introduction

In modern society a death is pushed more and more aside. Since the 1960s many authors notice that there is a pathological fear of death in a modern society (Přidalová, 1998). Most of people die in hospitals, far away from their fellows. It is not unusual that a modern person lives his or her life without any direct experience with death (Přidalová, 1998). However there is one situation when people are faced with potential death and stay surprised and unprepared. Such situations are urgent health statuses – accidents, injuries, heart arrests… Bystanders – potential lay rescuers – have to cope with the situation when health or life of other person is at risk and an immediate action is required. Bystanders have to call the professional help and they often have to do some necessary medical activities to provide a basic life support. The risk of death is inherent and the need to take action and accept the responsibility is strong.

There are many situations where the help of bystanders is needed. According to American Heart Association and WHO statistics about 1.24 million people die each year as a result of road traffic crashes. 720 000 Americans have a heart attack every year. In EU heart attack causes 1.9 millions of deaths. American Heart Association states that 88% of

© 2022 The Authors. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0).

the cardiac arrests happen at home, so it is very probable that people that need help are fellows of lay rescuers.

Lay first aid seems to be one of important factors influencing the survival rates all over the world. 50% of traffic accidents victims die before they enter the hospital (IFRC, 2010). In case of sudden cardiac arrest, each 1 minute delay makes 10% decrease of survival chances (Pleskot et al., 2013). Permanent brain damage can occur within 4 to 6 minutes after breathing stops (IFRC, 2009). That means that in many cases it is only the lay bystander's action that can save lives. Czech Red Cross estimates that 10% of lives on the roads could be saved if people got proper first aid in time. First aid training and lay first aid skills development therefore seem to be a simple and obvious way to save lives.

In spite of this the level of lay first aid skills is still very low, even in the countries where there is a high percentage of people that have gone through first aid training. In Germany 80% of people passed the first training courses. However the research (Müller, 2008) shows that only 12,5 % of them are really ready to give a proper first aid. The research made by the Transport Research Centre in the Czech Republic (Zámečník, Kurečková, Böhmová & Šucha, 2014) showed that 92% of the novice drivers (that have recently passed the first aid training at the driving school) are willing to provide the first aid, but only 58% of them feel capable to do it. The test of knowledge identified that only 23% of the respondents have a basic knowledge about the traffic-accident first-aid procedure and less than 1% of them is able to identify the most urgent health conditions and know how to react properly.

Those numbers are alarming. They indicate that most of the bystanders are not prepared to give first aid. It might be connected with the lack of specific knowledge, but even if people have the knowledge, they fail anyway (Müller, 2008). That means there must be more aspects influencing the first aid competencies. Some experts agree that both the willingness as well as the ability to provide first aid cannot be improved, if psychological aspects are not involved in the training process (Van de Velde, Heselmans, Roex, Vandekerckhove, Ramaekers & Aertgeerts, 2009).

First aid has mainly been considered as a medical issue. However it seems more and more obvious that first aid giving is not only medical or technical but also a psychological issue. As well as death can be considered as a social harm (Gruen, 2014), first aid giving can be considered more as a social and psychological rather than a medical or technical process.

The psychological setup of lay first aid providers has a serious impact on the process of the first aid giving. We assume psychological preparedness of the first aid givers influences the fastness and efficacy of the action. The psychological processes that are in the progress during and after giving the first aid are a serious theme. Numerous studies (e.g. Davies, Maybury, Colquhoun, Whitfield, Rossetti, & Vetter 2008; Skora & Riegel 2001) show that feelings and attitudes of people giving first aid can be various. There are many thoughts and feelings people may have – doubts about their own abilities, differences between training situation and reality, various emotions – joy, pride, hope, sadness, fear. Riegel et al. (2006) remark that most of the first aid providers did not experience high level of stress (measured by self report). Meron, Frantz, Sterz, Müllner, Kaff and Laggner (1996) in their analysis of the emergency line records noted that 77% of the first aid providers seemed to be completely calm (based on the retrospective analysis of emergency calls records). Compared to this Ranse and Burke (2015) consider stress to be a relevant problem and found that stress coping should be considered during the first aid

training. Axelsson, Herlitz & Fridlund (2000) reported that many of the interviewees of their research felt powerless, perceived the situation as uncertain and were worried if what they do is right. Hasík (2003) propounds that emotions and feeling of insufficiency are the key barriers in the first aid process.

Axelsson, Herlitz & Fridlund (2000) find the intuitive acting be one of the important factors in the process of the first aid giving. However, competence, knowledge and "feeling of preparedness" were perceived as important.

Bystander phenomena and a diffusion of responsibility are a classic concept mentioned in connection with the first aid providing (Darley & Latané, 1968). Presence of other people reduces the initiative of an individual. People hope that others will help and rely on them. The possible social control of the bystanders also contributes on the inhibition of potentially helping people.

Very often people are worried about potential damage their action can cause, although if they help, their acts can have no real legal consequences. According to Czech law every citizen is obliged to help in an emergency. If people do not help, they might be charged up to 3 years of imprisonment. On the other hand, if any damage happens due to the first aid there are no legal consequences for lay rescuers. Not all of the helping people are aware of this and even if they are, it does not make their concerns less serious.

As we presented before, the previous research show those main phenomena the first aid responders may experience: Unawareness about what really is going on; Uncertainty, Helplessness; Lonely feelings; Strong subjective stress x No subjective stress; Worries about potential damage; Hope feelings; Duty feelings.

There are some considerations given to the psychological aspects that play role during the first aid giving. However there is another part of the problem – feelings and conditions first aid providers experience after the first-aid process is done. We assume that regardless of the actual first aid progression and results many lay first aid givers perceive the first aid giving as a traumatic situation that influences their well-being long time after the experience. This specific issue has not been investigated yet.

II. Methods and Results

In the Czech Republic, we made a pilot exploratory study of the first aid giving process. Our aim was to understand better the psychological feelings and conditions first aid providers can experience during and especially after the first aid giving. Our basic question was: What is the experience of lay first aid providers with the first aid giving? What do they feel and perceive during and after the process? In our research, we examined ten persons. All of our respondents, as helping bystanders, have experienced an urgent status that required immediate action and treatment. Six of them were participants of first aid trainings realized by our institution, one of them was medical professional, first aid trainer, reporting about an experience with rescuing a closed relative, off duty, three of the respondents were clients of our post-accident psychological care. The time period past after the first aid experience varied between 2 months and 10 years, with most of the respondents more than 2 years had passed after the experience. Most of the respondents experienced a traffic accident; two of the respondents rescued a closely related person. We used individual depth interviews and asked the respondents about the first aid process, about their

ideas and feelings during the situation and afterwards. Their reports were analyzed, using a qualitative approach.

The mental processes of the first aid responders varied in many aspects.

A. DURING THE FIRST AID GIVING

In the process of the first giving we noticed behavioral, cognitive as well as emotional aspects.

BEHAVIORAL CONSEQUENCES

All of our respondents experienced a blockade – a temporary inability to do anything – people feel too stressed to act promptly.

All of our respondents, lay rescuers, reported a decrease of the performance even with the simple tasks – mental as well as manual. One respondent, trained professional, reported a routine procedure, without any performance decrease, even in the situation when he was off-duty.

COGNITIVE ASPECTS AND PERCEPTION

Time distortion – time usually seemed to run much more slowly than usually. ("It seemed to me that it all lasted for hours, but it was minutes, actually…") That increased the subjective ineffectiveness and stress, as was reported by the bystanders.

Dissociation and derealization – for a limited time some of the respondents perceived the situation as unreal or they felt like they were not a part of the process.

Selective perception – inability to perceive all important information. That complicates the analysis of the scene as well as communication with the emergency line operators (telephone-assisted cardiopulmonary resuscitation). Many of our respondents have problems with understanding the telephone operators; they also were not able to check the whole scene and focused on minor details. The communication with the telephone assistants had a serious impact on the whole process – influencing both the effectiveness and well-being of lay rescuers during the first aid as well as afterwards.

Low ability to recall important information – lay rescuers reported limited ability to recall the relevant information they had learned before – some of the respondents were unable to recall the emergency numbers as well as the first aid procedures.

EMOTIONAL ASPECTS

Strong subjective stress and very uncomfortable feelings during the process – most of the respondents reported fear, panic and feeling of helplessness. Only one respondent, a trained paramedic, had no subjective feelings and followed the routine procedure. Also some other respondents reported a temporarily emotional detachment.

Influence of bystanders – the tendency to rely on the others, external help seeking, fear of the social control.

Strong attachment to the rescued person, rescuers felt a strong interconnection with the patients even if they had been strangers before.

B. AFTER THE FIRST AID GIVING

When compared with the mental processes our respondents reported *during* the first aid, the feelings and thoughts *after* the first aid giving were generally less intense but more negative.

DOUBTS AND GUILT

Doubts about the acts and decisions – even in situations where the first aid had been given properly people have serious doubts if they performed right.

Guilty and failure feelings – even minor mistakes are overestimated, people feel guilty about anything that could potentially go wrong. This doubts and guilty feelings were certainly more intense in situations where some external authority (medical expert, friend etc.) qualified the performance of a lay first aid provider as inappropriate. Specifically, the telephone assistants and paramedics arriving to the scene are an important factor. In one of the case it seemed that the paramedic could act as an accelerant of distress and future serious guilty feelings. In this case the respondent reported an extremely stressful situation he experienced as a bystander of a traffic accident where his friend was deadly injured. This injured person with stridor was evacuated from the vehicle (which, based on actual first aid guidelines was a correct procedure), but afterwards, the paramedics told the lay rescuers that this maneuver may had caused a neck breakage and death. This information contributed to serious guilty feelings that eventually led to the intensive psychological treatment.

EMOTIONAL ATTACHMENT

Specific relationship between the rescuer and rescued person, even if they were strangers before, rescuers often felt specifically attached to the rescued person.

Feeling of non-terminating – in most of the cases lay rescuers had no information about what happened to the rescued person(s) after the professional help had been provided. Having more information about the actual effectivity of first aid intervention might contribute to the performance affirmation.

OTHER SYMPTOMS

Situation trauma – PTSD symptoms – intrusive memories, flashbacks, tendency to avoid the reminders of the trauma, remembering deficits, guilt, shame, self-blame.

Some of the respondents had a very strong need to talk about the experience right afterwards, some of them were not encouraged to talk about it even years after.

Some of the respondents perceived the situation as extremely stressful and reported lasting trauma consequences. All of the respondents, even a trained medical professional, admitted doubts about if they did right, stress and confusion, especially at the beginning of the process. The doubts about the procedure persisted even months or years after the first aid experience and in some cases they even increased. People doubted about their performance, no matter if it actually was right or wrong. Some of the respondents felt guilty because of the strong emotions they have experienced. By contrast one of the rescuers, professional paramedic, felt guilty about the fact that he had subjectively been feeling no emotions. We noticed no significant influence of the time that passed after the first-aid experience; the emotions our respondents reported stayed strong even years after.

III. Discussion

Our research proved that first aid giving process is a complex psychological issue. During the first aid giving our respondents reported various behavioral, cognitive and emotional conditions. Our respondents reported various feelings that had already been described before – uncertainty, helplessness, doubts about their own abilities, worries about potential damage, strong subjective stress. Also other phenomena, as temporarily emotional detachments can correspond with some of the previous research findings where most of the lay first aid providers could seem calm and not very stressed. Contrary to some authors none of our respondents felt pride and joy and most of the feelings experienced during or after the first aid giving were negative.

Our research also indicated that not only the thoughts and feelings *during* the first aid, but also the thoughts and feelings *after* the first aid should be considered. There may be many psychological issues persisting long after the first-aid-giving experience which may influence both the well-being and future efficacy and motivation of lay first aid providers. After the paramedics take the injured people safely to the hospital, there are potentially psychically injured bystanders left on the scene. In some cases they may need a special treatment. Therefore, the special care about the bystanders is also an important problem.

Our research was only an entering pilot study of the issue. Due to this it has certain limitations. The methods of respondents recruitment were not covering all potential groups of first aid providers. We mainly focused on the traffic accidents that are a specific kind of an urgent status and may differ from other situations where first aid is needed. Most of our respondents are people with negative thoughts and emotions but there might be some people that have an opposite apprehension. There were some specific problems with the interviewing process too – the respondents could not remember exactly the first aid situations and were able to talk more about their thoughts and feelings after, rather than during the first aid giving.

It is obvious that there are many cognitive and emotional aspects that have to be investigated more. Subjective feelings, a decision making process, perception, priorities, previous training and experience, communication and interaction between the first aid provider and rescued person, bystanders, paramedics, emergency line dispatchers also play an important role in the process. When we understand the process better, we can better establish the system of first aid training, as well as the care about the first aid providers and the conception and training of the paramedics and telephone-assisted cardiopulmonary resuscitation system.

IV. Conclusions

The first aid response is a potentially traumatic experience. Our pilot research suggests that lay first aid providers are a vulnerable element of the first giving process and may suffer a potentially serious psychical trauma. That means not only casualties and professionals but also lay rescuers and bystanders need a special treatment that should be incorporated into the system of the emergency care. Also the first aid training methodologies should consider this.

Further research of this issue is necessary both on the individual level as well as on the level of the population.

LIST OF ABBREVIATIONS

PTSD – post-traumatic stress disorder
BLS – basic life support

AVAILABILITY OF DATA AND MATERIALS

The datasets used and/or analysed during the current study are available from the corresponding author on reasonable request.

This article was produced with the financial support of the Ministry of Transport within the programme of long-term conceptual development of research institutions.

REFERENCES

Axelsson, Å., Herlitz, J., & Fridlund, B. (2000). How bystanders perceive their cardiopulmonary resuscitation intervention; a qualitative study. *Resuscitation*, *47*(1), 71–81. https://doi.org/10.1016/S0300-9572(00)00209-4

Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of personality and social psychology*, *8*(4p1), 377. http://dx.doi.org/10.1037/h0025589

Davies, E., Maybury, B., Colquhoun, M., Whitfield, R., Rossetti, T., & Vetter, N. (2008). Public access defibrillation: psychological consequences in responders. *Resuscitation*, *77*(2), 201–206.

Gruen, L. (2014). Death as a Social Harm. *The Southern Journal of Philosophy*, *52*, 53–65.

Hasík, J. (2003). Nebojte se první pomoci. *Brno:© MAAGS. sro*.

IFRC health and care department (2009). First aid for a safer future, focus on Europe; Advocacy report.

IFRC health and care department (2010). First aid for a safer future, Updated global edition; Advocacy report.

Meron, G., Frantz, O., Sterz, F., Müllner, M., Kaff, A., & Laggner, A. N. (1996). Analysing calls by lay persons reporting cardiac arrest. *Resuscitation*, *32*(1), 23–26. https://doi.org/10.1016/0300-9572(96)00963-X

Müller, M.U. (2008). Notfall im Ohrensessel. *Der Spiegel, 15*, 152.

Pleskot, R., et al. (2013). První pomoc zážitkem (First aid by experience, International methodical handbook). ZDRSEM, Prague.

Přidalová, M. (1998). Proč je moderní smrt tabu?/Why is Death Taboo in Modern Times?. *Sociologický časopis/ Czech Sociological Review*, 347–361.

Ranse, J., & Burke, B. (2015). Exploring the volunteer first aider's experience post-resuscitation. *Australasian Journal of Paramedicine*, *4*(3). http://dx.doi.org/10.33151/ajp.4.3.380

Riegel, B., Mosesso, V. N., Birnbaum, A., Bosken, L., Evans, L. M., Feeny, D., … & PAD Investigators. (2006). Stress reactions and perceived difficulties of lay responders to a medical emergency. *Resuscitation*, *70*(1), 98–106.

Skora, J., & Riegel, B. (2001). Thoughts, feelings, and motivations of bystanders who attempt to resuscitate a stranger: a pilot study. *American journal of critical care*, *10*(6), 408.

Van de Velde, S., Heselmans, A., Roex, A., Vandekerckhove, P., Ramaekers, D., & Aertgeerts, B. (2009). Effectiveness of nonresuscitative first aid training in laypersons: a systematic review. *Ann Emerg Med*, 54(3), 447–457.

Zámečník, P., Kurečková, V., Böhmová, K., & Šucha, M. (2014). Výuka první pomoci v autoškolách-zbytečnost nebo relevantní opatření s velkým potenciálem?. *Psychologie a její kontexty (Psychology & Its Contexts)*, (5), 107–115.

Veronika Kurečková, Pavel Řezáč, Martina Trepáčová, and Petr Zámečník; Transport Research Centre, Centrum dopravního výzkumu, v. v. i., Líšeňská 33a, Brno 636 00, Czech Republic. E-mail: veronika.kureckova@cdv.cz

Drápal, J., Jiřička, V., Raszková, T. (eds.)

České vězeňství

Praha: Wolters Kluwer, 2021, 456 s.

Publikace je svou strukturou velmi celistvá. V první kapitole na prostoru asi 30 stran postupuje od obecnějšího pojednání o trestu odnětí svobody, s historickým exkurzem do vývoje vězeňství, resp. moderního vězeňství ve světě a České republice. Reflektuje aplikaci trestu odnětí svobody v kontextu ukládání dalších trestů a přináší zamyšlení nad účelem trestu odnětí svobody. Stručně seznamuje s vývojem vězeňství u nás až směrem k jedné z nejnovějších změn, ve vnější diferenciaci a typech věznic. Přináší poznatky k aktuální koncepci věznic, včetně jejího kritického náhledu a věnuje se i organizační struktuře vězeňství. Nastoluje otázku ohledně recidivy a efektivity trestu odnětí svobody, resp. otázky toho, zda jsou naplněny cíle trestu odnětí svobody, což je téma zásadní z mnoha pohledů a také téma, ke kterému se publikace postupně ještě několikrát navrací.

V rámci druhé kapitoly, která má cca 50 stran se zaměřuje specificky na organizaci českých věznic. Ta v nedávné době doznala změn. Zaměřuje se na typy věznic a jejich specifika. Specificky je pojednáno i o zajišťovacím institutu vazby jako o velmi zásadním zásahu do života člověka, o jehož vině nebylo rozhodnuto. Osvětlena je také funkce zabezpečovací detence. Bližší pozornost je věnována vnější a vnitřní diferenciaci věznic včetně členění v rámci vnitřní diferenciace. Zdůrazněna je potřeba individualizovaného zacházení a tím efektivního snižování rizik recidivy odsouzených prostřednictvím faktického oddělení diferenčních skupin. Text přibližuje postup stanovení stupně zabezpečení ve věznici s ostrahou, primární a sekundární vnitřní rizika odsouzeného. Upřesněny jsou možnosti vnitřní diferenciace odsouzených prostřednictvím systému tzv. prostupných skupin vnitřní diferenciace a jejich potenciální motivační působení. Dále je věnována pozornost architektonickému řešení věznic. Architektura reflektuje koncept výkonu trestu, pro nějž byla věznice budována. Kapitola seznamuje s vývojem v Anglii, Severní Americe, prolínání těchto vlivů a situaci v evropské vězeňské historii. Zachycuje zvyšující se důraz na souvislost prostředí s psychikou, resp. zejména s deprivací, která se dostává do popředí i v rámci architektonických řešení prostorů věznic. Objevuje se větší obrat k humánnějšímu trestu odnětí svobody, stejně jako k potřebám personálu. V architektonických modernizacích má mít svoje místo i provozní koncept, má tedy reflektovat potřeby každodenního provozu a požadavky zaměstnanců. Zdůrazněn je model dynamické bezpečnosti. Text shrnuje, co má být z hlediska současných požadavků bráno na zřetel. Komplexnost požadavků podtrhuje důležitost svébytnosti vězeňské architektury jako oboru. Kapitola přináší i exkurz do historie českých věznic, z nichž nejstarší – Mírov – byl původně správním centrem. Vytvořen je přehled datování vzniku našich věznic od těch nejstarších po věznice, které vznikly po reformě soudního a vězeňského systému po roce 1850, se snahou o akcentování humanizace výkonu trestu. V letech 1918–38 byly budovy modernizovány a vznikly další. Věznice vzniklé v letech 1948–89 byly z poloviny ve svých počátcích spojeny s pracovními tábory. Čtenář se tak může seznámit se širokou škálou okolností vzniku českých věznic v průběhu historie.

Další kapitola se věnuje problematice masového uvězňování, jeho vymezení. Vliv tohoto fenoménu na organizaci vězeňského systému. Zaměřuje se také na faktor přeplněnosti věznic a klade si otázky, jak na něj nahlížet, zda z hlediska absolutních čísel či z hlediska relativního, tedy z hlediska změn, navyšování vězeňské populace oproti minulosti a z hlediska srovnání mezi zeměmi. Kulturní a politické hledisko hraje v těchto otázkách významnou roli. Přináší informace o tzv. Super-maxech, neboli velkokapacitních věznicích, které se snaží organizací a architekturou rozbít společenské struktury mezi vězni. Typický je pro ně minimální kontakt mezi vězni a mezi vězni a personálem. V popředí je tak tzv. lidské skladování, nastává ústup od zacházení s odsouzenými.

Dále jsou v textu rozvedeny zvláštní formy věznění, jako je terapeutická věznice s komunitním způsobem fungování a na druhé straně výcvikový tábor s přísnou vojenskou morálkou, jehož účinnost je výsledky zpochybňována. Uvedeny jsou i zahraniční příklady možností přístupu k výkonu trestu. Nastíněna je i problematika soukromých

věznic. V našich podmínkách je možné, že je využit soukromý objekt, ostrahu však zajišťuje vězeňská služba. Srovnání se zahraničím je složité, v zahraničí jde o jiné cílové skupiny a na různých místech jsou soukromými subjekty zajišťovány různé služby.

Třetí rozsáhlá, asi 80 stran dlouhá kapitola, se zaměřuje na samotný život ve vězeních. Popsány jsou podmínky k nástupu do výkonu trestu, který může v případě pobytu na svobodě proběhnout dobrovolně nebo je k němu odsouzený dodán. Další postup od pobytu na přijímacím oddílu, stručně až po možnosti ukončení výkonu trestu. Seznamuje s tím, co odsouzený smí a co nesmí, jaký je jeho denní řád, který se liší ve věznicích. Uvedeno je, co naplňuje tzv. volný čas odsouzených. Jaké jsou podmínky transferu odsouzených mezi věznicemi. Popisován je průběh výkonu trestu, nároky a specifika výkonu vazby a detence. Je specifikováno odborné zacházení v rámci detence, konstatována je potřeba zhodnocení efektivity detence. Kapitola se specificky věnuje důležitému tématu druhého života ve vězení, vznikajícímu jako adaptace na vysoce organizované uzavřené společenství charakteristické vysokou mírou kontroly, koncentrace odsouzených a externího plánování jejich života. Vrací se opět ke konceptu dynamické bezpečnosti, která akcentuje znalost konkrétních odsouzených, kontakt s nimi, který je aktivní a pravidelný a umožňuje lepší a přirozenější realizaci bdělosti nad nimi. Z hlediska bezpečnosti se zaměřuje i na stavebně technické zabezpečení a problematiku útěků z výkonu trestu odnětí svobody. Zahrnuje i téma kázeňského řízení v podobě trestů a odměn. Čtenář je seznámen s charakteristikami práce odsouzených ve vězení, odměnami za ni. Pozornost je věnována vzdělání ve věznicích, vývoji této oblasti směrem do dnešní doby. Rozlišuje formální a neformální vzdělávání, které probíhá v rámci aktivit programů zacházení. Objevuje se i důležité a aktuální téma kontaktu s rodinnými příslušníky, text se věnuje jeho formám a rozsahu. Pozornost je věnována prevenci špatného zacházení, sebepoškozujícího a sebevražedného jednání. Kapitola se věnuje struktuře a vývoji sebevražednosti ve věznicích, dynamice vývoje v rámci celé doby uvěznění. Zaměřuje se i na hodnocení rizika sebevraždy a možnosti intervence, řešení situace, vč. péče o zaměstnance. Zdůrazněno je komplexní systémové řešení, nikoliv cesta stigmatizace suicida či zasahujícího jedince. Kapitola je uzavřena dvěma kazuistikami odsouzených, kteří hovoří o důležitých momentech v rámci uvěznění, které pro ně osobně znamenaly body jejich posunu v životě.

Čtvrtá kapitola, která čítá asi 75 stran, pojednává o jednotlivých skupinách vězněných osob a jejich specifikách, stejně jako o nárocích uvěznění. Začíná pojetím toho, co všechno je v životě odsouzeného nástupem do výkonu trestu omezeno, o co dotyčný přichází a od čeho se pak odvíjejí tzv. útrapy uvěznění. Zaměřuje se na specifika prožívání vazby, šok z uvěznění, fáze adaptace na uvěznění. Uvedena je charakteristika českých odsouzených, populace je zachycena z několika hledisek – sociodemografického, trestně právního, sankčního, kriminologického, motivačního a sebereflexního. Množství pohledů poukazuje na komplexní pojetí populace.

Z kriminologického pohledu jsou pak podrobněji rozpracována statická a dynamická rizika. V oblasti motivace se zaměřuje i na postoj odsouzeného k trestnému činu. Dále cílí na specifické skupiny ve výkonu trestu, jsou to v první řadě ženy. Ty charakterizují autoři demograficky, jejich vývoj, zastoupení i v mezinárodním měřítku a specifické potřeby uvězněných žen. Podrobněji jsou přiblíženy jednotlivé věznice, kde jsou u nás ženy vězněny, a programy, které jsou pro ně v těchto věznicích realizovány. Další specifickou skupinou, na kterou se autoři zaměřují, jsou starší odsouzení a pracovně nezařaditelní odsouzení pachatelé ve výkonu trestu odnětí svobody. Uvedeny jsou i údaje ze studie Institutu pro kriminologii a sociální prevenci, týkající se m.j. kriminality seniorů u nás. Jde o rostoucí skupinu odsouzených, což souvisí s celkovým stárnutím populace. Dále je to skupina mladistvých odsouzených. Objevují se otázky po možnostech změny a rychlejšího postupu ve směru efektivnějšího zacházení s touto skupinou odsouzených. Jde o změny na celé řadě úrovní, důležitou součástí je kvalifikace a podpora personálu, který s touto skupinou pracuje, více komunitní systém fungování. Text se věnuje i specifikům cizinců ve věznicích. Výzev spojených s jejich pobytem ve věznicích je celá řada a jsou různorodé – od jazykových a socio-kulturních specifik po nové správní činnosti. Seznamuje s organizací odborného zacházení s cizinci. Identifikuje hlavní rizika u této populace z hlediska Vězeňské služby. Pozornost je věnována i etnickým menšinám v českých věznicích. Specifická pozornost je pak věnována skupině odsouzených s duševní poruchou, jejich dělení, podmínkám poskytování péče jednotlivým skupinám v rámci specializovaných oddílů a psychiatrické kliniky. Uvádí také prevalenci vybraných diagnóz u vězeňské populace. Pozornost je věnována problematice drogových závislostí u vězněných osob, včetně výskytu abusu i během uvěznění a systému odborné péče o tyto osoby. Zvláštní skupinou jsou pak velmi nebezpeční odsouzení a doživotně odsouzení. Specifikovány jsou postupy zacházení s těmito osobami. Jde o problematiku zajímavou, která by jistě (stejně jako další kapitoly) stála za hlubší rozpracování. Specifická pozornost je věnována fenoménu zranitelnosti u odsouzených a autoři se opět zamýšlejí nad tím, jaký typ zranitelnosti se objevuje u jednotlivých skupin odsouzených.

Téměř 50 stran 5. kapitoly je věnováno programům zacházení s odsouzenými. Přináší argumenty pro diferencované zacházení s různými skupinami odsouzených na základě míry rizika odsouzeného

a jeho ovlivnitelnosti. Věnuje se procesu hodnocení rizika, problematice predikce kriminálního chování, stále se rozvíjející oblasti. Podrobněji se pak zabývá čtyřmi nejvýznamnějšími prediktory kriminálního chování a nástroji pro hodnocení rizik včetně jejich vývoje. Samostatný prostor je pak věnován tuzemskému v současnosti užívanému nástroji na hodnocení rizik – SARPO. Specifikována je jeho struktura, personál, který s ním pracuje a je zodpovědný za zpracování jednotlivých částí. Uvedené jsou návazné aktivity zařazené do programu zacházení. Zařazeny jsou i speciální programy zacházení, zaměřené na specifické skupiny odsouzených. Zhodnoceno je použití konkrétních psychoterapeutických postupů v rámci našeho vězeňství, vč. zapojení i aktuálních směrů, jako je Mindfulness based stress reduction (MBSR). Kapitola se věnuje také důležité problematice hodnocení efektivity odborného zacházení, kvalitní hodnocení efektivity se tak stává advokátem podporujícím jednotlivé programy zacházení. Zdůrazňuje nutnost respektovat principy rizik, kriminogenních potřeb a responzivity a volit přiměřené intervence s ohledem na ně.

Asi 30 stran 6. kapitoly je věnováno problematice přípravy na propuštění z vězení. Specificky pak práci s odsouzenými na výstupních oddílech, jimiž však prochází jen malá část odsouzených. Prostor je věnován i podmíněnému propuštění z vězení, jeho vymezení, podmínkám a předpokladům. V souvislosti s podmíněným propuštěním je pak specifikována role Probační a mediační služby. V závěru kapitoly je pak věnována pozornost problematice reintegrace do společnosti a jejím překážkám. Uvedeny jsou ještě dva minipříběhy odsouzených propuštěných na svobodu a v nich to, jaký byl v jejich případě význam přípravy na propuštění.

Asi 50 stran 7. kapitoly je věnováno seznámení s činností vězeňského personálu a pojednání k rizikům jejich práce. Autoři čtenáře seznamují s tím, kdo vězeňský personál tvoří a jak je vybírán, jaké jsou nároky a kritéria výběru příslušníků Vězeňské služby. Uvedeny jsou údaje o personálu a jeho vývoji z hlediska dosaženého vzdělání a věku. Specifikovány jsou pak jednotlivé pozice a jejich nároky a činnosti. Je to dozorce, příslušník vězeňské stráže, vychovatel, psycholog, speciální pedagog, terapeut, sociální pracovník, adiktolog, pedagog volného času a kaplan. Pozornost je věnována i vedoucím pracovníkům ve vězeňství, ředitelům věznic a vedení jako takovému. Specifikována je důležitost cílů a vize, směřování věznice a předpoklady, které k jejich naplnění má vedoucí pracovník mít. Autoři se věnují možnostem a limitům změny ve specifickém prostředí vězeňství. Pozornost je věnována otázce vzdělávání vězeňského personálu, jeho struktuře a načasování. Uvedeny jsou i nároky a rizika práce ve vězeňství a péče o zaměstnance.

Kapitola akcentuje potřeby a možnosti zlepšení podmínek a nároků na tyto profese. Proložena je výpověďmi zkušených profesionálů z jednotlivých pozic, které dokreslují nároky dané pozice, zkušenosti s tím, co funguje, co by odborníci rádi změnili a také zkušenosti, poznatky, zjištění ze zahraniční praxe.

Osmá kapitola na 20 stranách vysvětluje důležitost a strukturu kontroly vězeňského systému. Specifikuje důležitost této kontroly a její opodstatnění s ohledem na charakter instituce, jíž vězení je, s ohledem na zvýšenou zranitelnost, kterou situace zbavení svobody představuje. Tedy podřízení moci, v uzavřeném prostředí věznic, s vyloučením běžné společenské kontroly a s omezeným přístupem odsouzených k právní a jiné pomoci pro svou obranu. Specifikuje jednotlivé kontrolní orgány, vnitřní kontrolu ve věznicích.

Devátá kapitola tvoří právní zarámování vězeňství a přináší na přibližně 15 stranách přehled norem, které se vztahují k této oblasti, včetně judikatury k této oblasti.

Desátá kapitola symbolicky uzavírá publikaci deseti tezemi zaměřenými na budoucnost českého vězeňství, tezemi, které vzcházejí z úvah a reflexí editorů publikace.

Tyto teze reflektují např. také potřebu posunu pohledu společnosti na výkon trestu, na jeho funkci i na samotné odsouzené osoby a jejich možnosti změny. Nutnost pozornosti věnované také personálu, jeho důležitost v celé problematice. Zaměření na protektivní faktory a posilování resistence. Perspektivu podpory menších věznic a většího provázání s místní komunitou.

Je patrné, že publikace přináší velmi komplexní pohled na problematiku, domnívám se, že ve své ucelenosti jde o počin zcela ojedinělý. Můžeme objevit řadu relevantních informací o dané oblasti. Zařazeny jsou aktuální odborné informace, výsledky výzkumných studií jednotlivých problematik, stejně jako informace z praxe. Místy jsou zařazeny historické exkurzy, které nezatěžují, problematiku zajímavě dokreslují a jsou důležité pro pochopení současného stavu. Ilustrativní jsou i příběhy odsouzených i výpovědi personálu. Nechybí tolik důležité srovnání se zahraničím, nabízející možnost reflexe naší situace a přístupu k odsouzeným. Zařazeny jsou i náměty do budoucna a nabídka perspektiv vývoje. Text je čtivý, příjemně plyne a je logicky uspořádaný a dobře provázaný.

Publikaci tak mohu jen doporučit! V první řadě všem odborníkům z oblasti penitenciární praxe a výzkumu, oblastí soudnictví, advokacie, sociální práce, psychologie a dalším, dále studentům oborů práva, sociální práce, psychologie, andragogiky, speciální pedagogiky a dalších oborů se zájmem o uplatnění či o výzkum v oblasti vězeňství. Ráda bych ji doporučila všem, kteří by se rádi dozvěděli více o tom, jak naše společnost řeší a organizuje výkon trestu odnětí svobody a doplnili si tak znalosti o oblasti, která je stále jaksi ve stínu.

Hedvika Boukalová

https://doi.org/10.14712/23366486.2022.7