



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

3-4 / 2016

PSYCHOLOGIE pro PRAXI

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

© Univerzita Karlova, 2016

ISSN 1803-8670 (Print)

ISSN 2336-6486 (Online)

OBSAH

| | |
|---|----|
| Editorial | 7 |
| 1. Jídelní chování dětí v mateřské škole – Slávka Fraňková | 9 |
| 2. Život úspěšného studenta na vysoké škole – Jana Matošková, Gabriela Potočková | 21 |
| 3. Bez závazku není spokojenost: Efekt preferencí, rozhodovacího pole a míry závazku na jednoduchá spotřební rozhodnutí – Nina Schautová | 35 |
| 4. Příčiny a důsledky kontraproduktivního správania zamestnancov – Stanislava Kozelová | 49 |
| 5. Faktory motivace všeobecných sester v hospicové péči s přesahem České republiky – Lenka Machálková, Blažena Ševčíková, Zdeňka Mikšová | 59 |
| 6. Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník – Lenka Šulová | 71 |

CONTENT

| | |
|--|----|
| Editorial | 7 |
| 1. Children's eating behaviour in the kindergarten – Slávka Fraňková | 9 |
| 2. The life of a successful university student – Jana Matošková, Gabriela Potočková | 21 |
| 3. There is no satisfaction without commitment: Effect of preferences, decision field and level of commitment on simple consumer decisions – Nina Schautová | 35 |
| 4. Causes and effects of counterproductive behaviour of employees – Stanislava Kozelová | 49 |
| 5. Motivation factors among general nurses in hospice care in the Czech Republic – Lenka Machálková, Blažena Ševčíková, Zdeňka Mikšová | 59 |
| 6. Entering of the child to the school as an important developmental milestone – Lenka Šulová | 71 |

EDITORIAL

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

stejně jako v každém novém dvojčísli odborného periodika *Psychologie pro praxi* je mi potěšením představit příspěvky, které se právě do tohoto vydání sešly a vešly. Jde celkem o šest článků věnovaných různé tematice a zpracovaných různými postupy.

Hned první příspěvek S. Fraňkové nazvaný výmluvně *Jídelní chování dětí v mateřské škole* se velmi přesvědčivě zaměřuje na významnou, ale dosti málo z psychologického úhlu pohledu nahlíženou problematiku jídelního chování dětí. Analýza chování od příchodu do jídelny mateřské školy po ukončení oběda u dětí ve věku od tří do šesti let ukázala mimo jiné vývojové charakteristiky jídelního chování a rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vztahu k jídlu. Chování dětí v jídelní situaci v mateřské škole může odhalit nedostatky stravovacích návyků z rodiny či odchylky od normálního příjmu potravy. Autorka upozorňuje, jak důležitá je práce učitelek mateřských škol i v tomto ohledu, protože mohou doplnit či kompenzovat jídelní chování, se kterým dítě přichází z rodiny.

Další článek J. Matoškové a G. Potočkové nás přesune až vysokoškolákům a představí *Život úspěšného studenta na vysoké škole*. Cílem empirického šetření bylo zjistit, co je typické pro úspěšného vysokoškolského studenta pohledem samotných vysokoškoláků. Studentské týmy tvořily koláž na téma *Život úspěšného studenta na vysoké škole* a ukázaly, že k hlavním charakteristikám patří zejména schopnost sebeřízení, překonávání překážek a zvládání neúspěchu, znalost životního cíle, budování a udržování mezilidských vztahů a ochota odlišit se od průměru.

Není pochyb o tom, že studenti vysokých škol musí učinit řadu více či méně důležitých rozhodnutí. A samozřejmě nejen oni. Informuje nás o tom čtivý text N. Schautové s dlouhým názvem *Bez závazku není spokojenost: Efekt preferencí, rozhodovacího pole a míry závazku na jednoduchá spotřební rozhodnutí*. Empirická studie si klade za cíl ověřit u souboru 215 respondentů působení rozhodovacího pole na volbu a výslednou spokojenost s volbou. Autorka prezentuje celou řadu zjištění a máte-li zájem o problematiku rozhodování, doporučuji Vaši pozornosti.

Přehledová studie S. Kozelové věnuje v rovině teoretické pozornost příčinám a důsledkům kontraproduktivního chování zaměstnanců. Pro zpracování této studie byly využity metody analýzy, syntézy, dedukce, indukce a komparace. Příčiny kontraproduktivního chování se objevují na straně organizace i na straně jednotlivce, důsledky se projevují v oblasti ekonomické, sociální, psychologické (např. jsou jimi stres a fluktuace).

Autorky L. Machálková, B. Ševčíková a Z. Mikšová zaměřují svou pozornost na specifickou profesně pracovní skupinu a prezentují motivační faktory všeobecných sester, které pracují v lůžkové hospicové péči a to nejen u nás, ale i v zahraničí. Jak shrnují autorky, všeobecné sestry se shodují na těchto motivačních faktorech: filozofie hospice, víra, zkušenost se smrtí, vztahy s umírajícími a jejich rodinami, kolektiv a pracovní prostředí. Upozorňují, že respektovat a adekvátně pracovat s těmi faktory přímo souvisí s kvalitou péče o umírající.

Poslední příspěvek L. Šulové nás opět přenese do předškolního a mladšího školního věku a připomene *Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník*. Autorka na jedné straně připomíná známé charakteristiky uvedeného věkového období, ale na straně druhé je propojuje v obecnější rovině s výsledky šetření věnovanému podpoře rodičů při zvládnutí školních nároků dětí na začátku jejich školní docházky v jejich domácí přípravě.

Budu ráda, když kohokoli ze čtenářů některý z příspěvků zaujme, obohatí, přinese nové poznatky či nápady. To je ostatně smyslem a cílem našeho periodika.

Praha, červenec 2016
doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
předsedkyně redakční rady PpP

JÍDELNÍ CHOVÁNÍ DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

SLÁVKA FRAŇKOVÁ

Ve vývoji jídelního chování se uplatňují vlivy rodinného i sociálního prostředí. Specifickou situací je jídlo v mateřské škole. V jídelním chování dítěte se projevuje jeho přístup k jídlu, dovednost správně používat příbor, kulturnost jedení i schopnost adaptace na odlišné prostředí a nové jídlo. Analýza chování od příchodu do jídelny mateřské školy po ukončení oběda u 3–6letých dětí ukázala vývojové charakteristiky jídelního chování a rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vztahu k jídlu, v rychlosti jedení i spontánních projevech. Chování v jídelní situaci může odhalit nedostatky ve výchově správných stravovacích návyků v rodině, odchylky od normálního příjmu potravy i poruchu chování. Výsledků pozorování lze využít k pochopení psychologických problémů dítěte, příčin negativního vztahu k mateřské škole, vzniklého v souvislosti s jídlom či jídelní situací. Důležitá je práce učitelky, která doplňuje i kompenzuje nedostatky rodinné výchovy.

Klíčová slova: vývojová psychologie; předškolní děti a jídelní chování; mateřská škola; poruchy příjmu potravy; učitelky mateřské školy

Úvod

Výživě dětí v mateřské škole se v České republice věnuje mnoho pozornosti hlavně z hlediska zajištění nutričních potřeb dítěte a zabezpečení jeho zdravého tělesného vývoje. Pracovnice školního stravování respektují požadavky spotřebního koše, který udává hlavní směry koncipování jídelníčku, snaží se zavádět zdravé i nové zdroje, rozšiřovat spektrum podávaných jídel. Vlastní stravování dětí v mateřské škole považují rodiče obvykle za samozřejmou věc. Dostávají zdravou stravu, odpovídající svým složením i pořadím podávaných pokrmů zvyklostem naší kultury. Pokud dítě nemá zdravotní či jiné důvody pro vynechání některého z jídel, je v podstatě zabezpečeno. O jeho jídelní chování se nezajímají, problémy nastanou v případě, když začne odmítat chodit do školky, stěžuje si buď na jídlo, chování dětí nebo na učitelku.

Jídelní chování je složitý a komplexní fenomén, zahrnující mnoho prvků a úkonů:

- Začíná přístupem k předkládanému jídlu, rozhodováním se o jeho přijetí či zamítnutí,
- motivaci k zahájení jídla a jeho ukončení (z důvodů hladu, chuti, kvality jídla aj.),
- analýzu jídla jako celku nebo jeho komponent (pozorováním, čicháním, ochutnáváním, krájením na menší kousky, separací jednotlivých částí, atd.),
- přípravu pro mechanické zpracování (rozmělnění slinami v ústech a kousání, což zvyšuje palatabilitu jídla),

- hygienu v zacházení s jídlem,
- vlastní techniku jedení a schopnost používat správně příbory vhodné pro určitý druh pokrmu,
- estetiku jedení (používání příborů, ubrousků),
- chování v průběhu jedení, stupeň soustředění se na jídlo, verbální i neverbální projevy v souvislosti s hodnocením jídla, komunikace během jídla, atd. Tomu všemu se má učit dítě v předškolním věku; je to důležitá součást socializačního procesu.

Přes evidentní širší spektra aktivit, jež jsou zahrnuty do pojmu jídelního chování, pozornost se obvykle zaměřuje jen na některé aspekty, důležité pro vznik jídelních návyků, jež mohou ovlivňovat pozdější postoje k jídlu a jídelní zvyklosti i celkový životní styl. Jídelní chování bylo studováno v souvislosti s životem rodiny (Brown, Ogden, 2004; Bryant, Stevens, 2006; Fraňková, Pařízková, Malichová, 2013; Fraňková, Pařízková, Malichová, 2015), byl zkoumán jídelní režim v rodině, spontánní příjem a preference doma a v mateřské škole (Wilson, 2000). Seer, Winter, Weggemann (1996) ukázali u německých dětí vlivy matky, sociokulturního pozadí (multikulturní, multireligiozní společnost) a vlivy skupiny na preferenci jídel či potravin. Četné studie se zaměřily na vývoj preferencí a averzí (Birch, 1992; 1998; Skinner et al., 2002). Postoje k jídlu a jídelní zvyklosti jsou předmětem četných sledování i u starších dětí i adolescentů (Frühaufer, Botlík, 1997; Marádová, 2002; Tláškal et al., 2012).

Analýza jídelního chování může přispět k detekování symptomů mentální anorexie (Kocourková, Koutek, Lébl, 1997; Krch, 1999), postihnout počínající obezitu a jiné nutriční problémy nebo příznaky poruch chování, například ADHD (Anderson et al., 2006), autismus (Rastam, 2008), atd.

Jídlo v mateřské škole je pro dítě důležité nejenom z nutričního hlediska, ale plní i další funkce, důležité pro jeho kognitivní, emoční i sociální vývoj. Výchova správných návyků jídelního chování může být významná pro vývoj osobnosti, vztahů k jídlu i ke společnosti.

Pro učitele a vychovatele může být poznání přístupu individuálního dítěte k jídlu a zacházení s ním jedním z nástrojů pochopení jeho osobnosti, některých jeho psychologických problémů, jež se mohou v mateřské škole projevit nápadněji než v rodině, kde se určité odlišnosti nebo „nezpůsoby“ v kontaktu s jídlem tolerují nebo unikají pozornosti dospělých. Proto jsme se zaměřili na detailní sledování jídelní situace v mateřské škole a chování chlapců a dívek ve snaze ukázat, čeho by si měli dospělí více všimnout a co by mohlo říci o dítěti, eventuálně o jeho problémech.

Metoda

Výzkum jídelního chování byl proveden u 87 chlapců a 100 dívek po dosažení 3. roku života, celkem v 16 mateřských školách, z toho v sedmi v různých částech Prahy. Účastnilo se ho 30 studentů a studentek psychologie, předtím seznámených s výzkumným tématem, provozem školních jídelen, možnostech kontaktů s učiteli i dětmi a s postupem při registraci pozorovaných vzorců chování.

Byla použita etologická metoda, tzn. záznam předem definovaných prvků chování, jež se mohly vyskytnout v průběhu sledování daného subjektu. Každý z pozorovatelů si před příchodem do jídelny vybral jedno dítě (nelišící se příliš nápadně od ostatních).

Protokol, který pozorovatelé vyplňovali v průběhu pozorování, obsahoval celkem 80 prvků, sledujících:

- chování při příchodu do jídelny (kontakty s dětmi, učitelkou),
- verbální a neverbální přijímání polévky (souhlas, nesouhlas, odmítání, zahájení jídla),
- způsoby jedení polévky (zacházení se lžící, s polévkou, dynamika jedení),
- přijímání hlavního jídla (verbální nebo neverbální, používání příborů, rychlost jedení, postup jedení jednotlivých složek),
- ukončení jídla (dojedení, zbytky, žádost o přídavek),
- chování během jídla (kontakty s dětmi, přerušování jídla). Později si pozorovatel doplnil věk, typ dopoledního zaměstnání, složení svačiny a všech složek oběda.

Byla hodnocena frekvence sledovaných projevů (procento jejich výskytu) u celého souboru chlapců a dívek a zvláště podle věkových skupin 3 roky – 3 r. a 11 měsíců, 4 roky – 4 r. a 11 měsíců, 5 let – 5 let a 11 měsíců, 6 let a více. U některých důležitějších potravin (maso, ryby, zelenina) bylo zaznamenáno procento odmítnutí nebo žádostí o přídavky. Je logické, že nebylo možno zajistit stejné složení oběda ve všech mateřských školách, proto byly vypočtené hodnoty vztaženy vždy k počtu sledovaných dětí se stejným obědem.

Rozdíly v hodnotách chlapců a dívek byly stanoveny pomocí T-testu pro hladinu významnosti $p < 0,05$, pro zjištění vývojových trendů byla použita ANOVA (programem Statistica).

Výsledky

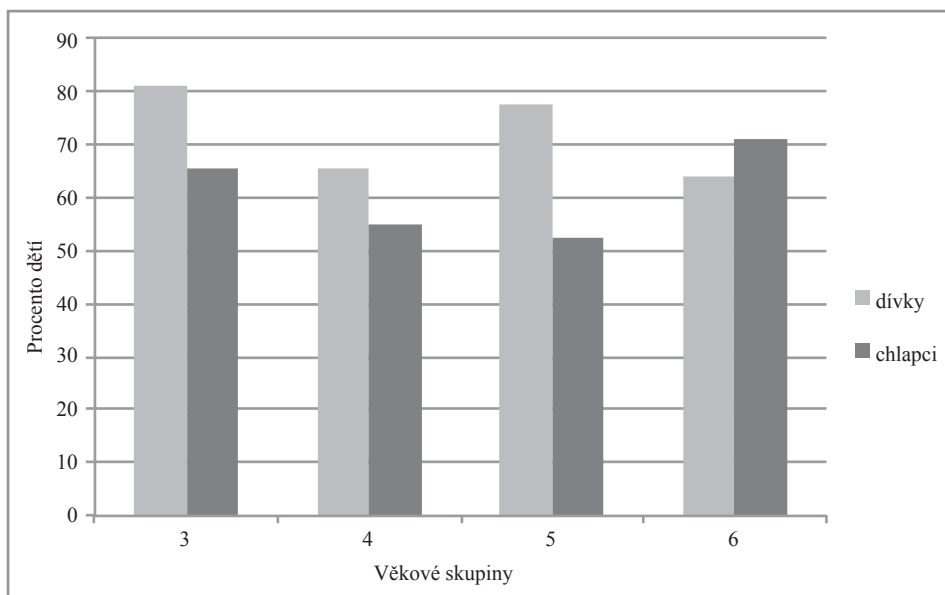
Příchod do jídelny

S příchodem do místnosti nebyly výchovné problémy, nedocházelo ke konfliktům (předbíhání, tlačení se). Kontakty s učitelkou se obvykle zaměřily na vypytování se na jídlo, některé se děti obracely na vrstevníky, někdy s dotazy na kuchařku. Tyto projevy se nevyskytovaly příliš často, nebyly proto statisticky analyzovány.

Přijímání polévky a technika jedení

Většina dětí všech věkových skupin přijala polévku bez větších námitek. Graf 1 ukazuje procento dětí jednotlivých věkových skupin, u nichž zaznamenali pozorovatelé „bezproblémové“ jídelní chování. U dívek se neprojevila jednoznačná závislost na věku, u chlapců byl nápadný vývojový typ „U“, tzn. vyšší procento bezproblémových jedlíků u nejmladší věkové skupiny, poté pokles případů bez problémů a u 6letých chlapců se procento opět zvýšilo. Je zajímavé, že vývojový U-shape trend jsme pozorovali u dětí mezi 3. a 6. rokem ve více typech jídelní situace a v postojích k jídlu (Fraňková, 2001; 2006).

Největší rozdíly mezi chlapci a dívkami se objevily v rychlosti požívání polévky. U chlapců bylo významně častěji zaznamenáno rychlé, až překotné jedení ($p = 0,002$). Tento typ chování byl u dívek spíše výjimečný. Motivace chlapců mohla být různá, například podle jednoho „aby už mohl dostat další jídlo“. Všechny děti se po obdržení polévky nepustily ihned do jídla. Některé dlouho pozorovaly polévku, váhaly s jejím přijetím, míchaly ji a trvalo delší dobu, než se odhodlaly ji jíst. Věk dětí ani rozdíly mezi pohlavy nebyly významné. U nejmladších věkových skupin se vyskytly verbální i mimické projevy odmítání (u 11,1 % chlapců a u 9,1 % dívek), u starších dětí ojedinele. Mladší



Graf 1 *Bezproblémové jedení polévky*

Procento chlapců a dívek jednotlivých věkových skupin, u nichž nebyly zaznamenány žádné obtíže s přijetím polévky.

děti (3 a 4leté) ještě měly někdy potíže se správným držením lžice (podle pozorovatelů držely ji „jako dřevorubec“), pomáhaly si rukama, vybíraly z polévky zeleninu, žádaly učitelku o pomoc.

Zacházení s hlavním jídlem

Podobně jako tomu bylo se zacházením s polévkou, také před přijetím hlavního jídla některé děti k němu nejprve čichaly, delší dobu jej pozorovaly, než začaly jíst. V celém souboru to bylo 17 % dětí. Mezi chlapci a dívkami nebyly rozdíly významné, vývojový trend nebyl výrazný. Málo časté byly verbální nebo neverbální projevy nesouhlasu či odmítání jídla, objevily se spíše u nejmladších dětí (v 11 %).

S věkem se zvyšovala rychlost jení (ANOVA, $p = 0,046$). Rychlé, až překotné jení se vyskytlo častěji u chlapců, i když statisticky významné rozdíly mezi pohlavími se ukázaly pouze u pětileté věkové skupiny ($p = 0,029$). Plynulé, nepřerušované jení bylo nápadnější u dívek než u chlapců, signifikantní rozdíly mezi pohlavím byly zaznamenány u pětileté věkové skupiny ($p = 0,014$). Poměrně dost dětí mělo problémy s příborem, mladší děti se správným zacházením se lžicí, starší předškoláci s noží a vidličkami. I když se s věkem snižoval počet dětí s těmito problémy (ANOVA= 0,006), ještě některé šestileté děti používaly ruce jako pomocný nástroj pro manipulaci s některými složkami jídla (2,7 % dívek, 12,5 % chlapců). Rozdíly mezi celkovým souborem 3–6letých chlapců a dívek v nesprávném zacházení s příborem byly významné v neprospěch chlapců ($p = 0,033$).

Z určitých nezpůsobů v zacházení s pokrmem bylo častěji zaznamenáno „hraní si“ s jídlem, častěji u chlapců než u dívek. Významné rozdíly se ukázaly u čtyřletých ($p = 0,018$)

a pětiletých skupin ($p = 0,047$). S věkem se u dívek ukázala tendence ve směru zvyšování počtu „hrajících“ si subjektů, (ANOVA, $p = 0,028$), u chlapců nebyl vývojový trend jednoznačný.

Jedení komplexního jídla po jednotlivých složkách (např. nejprve maso, pak knedlíky, nakonec omáčku) se vyskytlo častěji u chlapců než u dívek (20,7 % vs. 11,0 % dívek), rozdíl se pohyboval těsně nad hranicí významnosti, ($p = 0,068$), významné rozdíly mezi pohlavími byly zjištěny u čtyřletých dětí ($p = 0,018$) a u pětiletých ($p = 0,047$). U souboru dívek se počet případů „hraní“ s jídlem zvyšoval, podobně u chlapců mezi 3. a 5. rokem. Z dalších nezpůsobů si pozorovatelé povšimli rýpání se v jídle, jak u chlapců (v 17 %), tak u dívek (v 15 %). Vyskytla se i jiná nezvyklá zacházení s jídlem, například jeden chlapec si nabodával velká sousta masa na vidličku, ukousl si a zbytek pustil z úst zpátky na talíř, některé děti braly jídlo (knedlíky) do ruky aj.

Postoj k některým jídlům bylo možno sledovat na základě toho, v jaké úpravě je dostávaly nebo pro které si chodily pro přídavek. Počet sledovaných dětí se stejným pokrmem byl sice malý, některé poznatky mohou být zajímavé. Například ryby byly podávány v různých úpravách: přestože rybí polévka není u nás příliš častá, ze souboru dětí, které ji měly k obědu (25 subjektů), pouze jedno dítě ji odmítlo. Také smažené rybí prsty zřejmě dětem chutnaly, ze 17 dětí je odmítly (nebo nedoedly) dvě dívky, žádný chlapec, dokonce dva si šli pro přídavek. Třetí úpravou bylo zapečené rybí filé. Bylo součástí v menu pouze čtyř dětí, ale všechny je odmítly s tím, že jim nechutná.

Je známou zkušeností, že děti nemají rády hrachovou kaši, přibližně polovina jich buď nedoedla, nebo odmítla. Určité problémy byly se zeleninou. Oblíbené byly u dětí těstoviny se špenátem, ale nechutnaly zeleninové saláty a hlavně okurka, kterou nechávaly, i když si šly pro přídavek hlavního jídla. Odmítání zeleniny jako přílohy bylo zaznamenáno u 30 % chlapců a 25 % dívek. Poměrně dost vysoké procento dětí nedoedlo, nebo ponechávalo zbytky, nejčastěji masa. Nedožívání a ponechávání zbytků se vyskytlo u 35 % chlapců a 36 % dívek všech věkových skupin. O tom, že jim jídlo nechutná, vypovídalo spontánně 12,6 % chlapců a 16 % dívek.

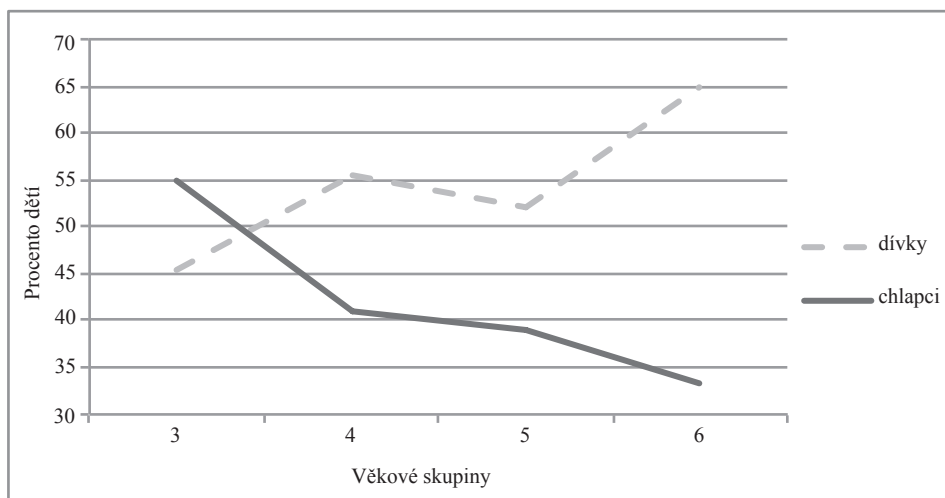
Co se týče preferencí, empirické zkušenosti i výzkumné studie potvrzují zálibu předškolních dětí ve sladkých jídlech. O tom svědčí i to, jak často si chodily pro přídavky (až čtyřikrát!). Bylo to zejména při podávání buchtíček, krupicové kaše, škušánků s mákem nebo vdolečků s povídky.

Ukázalo se, že i přes nedožívání, ponechávání zbytků nebo odmítání některé složky, s jídlem v mateřské škole jsou děti převážně spokojené, což ukázal i náš dřívější výzkum (Fraňková, Odehnal, Pařízková, 2000).

Chování během jídla

Nedá se říci, že by se při obědu děti koncentrovaly pouze na jídlo. Plynulé jedení bylo doprovázeno nebo přerušováno mnohými neverbálními a verbálními projevy. Z často se vyskytujících aktivit to bylo otáčení se za jinými dětmi (u 45 % dívek a 34 % chlapců), povídání si se sousedy (33 % dívek, 27 % chlapců). Nápadná gestikulace se vyskytla pouze u 11 % chlapců (nejčastěji u pětiletých), výjimečně u dívek. Smích v průběhu jedení byl zaznamenán u 18 % pozorovaných dívek, u 25 % chlapců. Rozdíly mezi pohlavími nebyly významné.

Pro dívky byla typická uvolněná poloha při jídle, rozdíly mezi nimi a chlapci byly významné ($p = 0,033$). Je zajímavé, že ontogenetický trend byl závislý na pohlaví.



Graf 2 Uvolněná pozice při hlavním jídle

Procento chlapců a dívek jednotlivých věkových skupin, kde bylo zaznamenáno klidové, uvolněné chování během oběda.

Zatímco procento chlapců, charakterizovaných jako uvolněných, s věkem klesalo (Graf 2), u dívek docházelo k jeho nárůstu. Naproti tomu u chlapců byly častěji pozorovány projevy motorického neklidu, hlavně kopání do židle nebo stolu, bylo četnější než u dívek ($p = 0,031$), největší rozdíly byly u pětiletých ($p = 0,003$), stejně tak vrtění se na židli ($p = 0,021$).

Kromě těchto častějších projevů se vyskytly nejrůznější další aktivity, které nebyly zařazeny do samostatných kategorií, protože byly zaznamenány pouze u jednoho nebo mála jedinců. Například to bylo utírání se do oblečení, houpání se na židli, vstávání od jídla, uklízení nádobí po jiných dětech, odbíhání od stolu k oknu, česání kamarádky atd. U jednoho pětiletého chlapce byla pozorována snaha izolovat se od ostatních dětí, chtěl být sám u stolu. Učitelka pak s ním seděla po celou dobu jídla a hovořila s ním. Jeden tříletý chlapec při obědě kýval hlavou opakovaně ze strany na stranu, nakláněl se dopředu a zpět, připomínal psychicky deprivované dítě (nebylo zjištěno, zdali již chodil určitou dobu do mateřské školy nebo to byla pouze reakce na první vystavení nezvyklé situaci).

Diskuse

Polední jídlo tvoří v mateřské škole jen malou část denního programu. Přesto může dát učitelce náhled na některé vlastnosti dítěte, které se nemusí projevit nápadněji v jiných činnostech. Zacházení s jídlem může ukázat úroveň jeho motorických dovedností. V jídelním chování se odrážejí postoje k jídlu, spektrum akceptovatelného jídelníčku, jídelní zvyklosti a nutriční návyky rodiny, schopnost přijímat nová jídla, osvojování si určitých preferencí nebo přetrvávání averzí vůči některé potravíně nebo jídlu. Navíc může pozorování dítěte při jídle přinést poznatky o úrovni jeho sociálního vývoje

a schopnosti adaptovat se na nové sociální prostředí. Neobvyklé chování během jídla a zacházení s ním může být varovným signálem vzniku nežádoucích forem příjmu potravy či dokonce závažnějších poruch chování. Je to i jeden z projevů poruchy autistického spektra (Thorová, 2006).

Schopnost přijímat nová jídla a problémy s jídlem

Řada studií se zabývala problémem, jak vytvářet u dětí optimální stravovací návyky, jaké mohou být příčiny a vznik jídelních preferencí či averzí. Podle Birchové (1998) je předškolní věk kritický pro zavádění a podporu konzumace zdravých jídel a návyky, vzniklé v tomto období, se přenášejí až do dospělosti. Širší spektrum oblíbených nebo tolerovaných jídel sice nezaručuje optimální zdravotní stav, na druhé straně příliš omezený sortiment může pro dítě znamenat dlouhodobě riziko vzniku specifických deficiencí. Například byl pozorován chlapec, který kromě sušenek odmítal jakékoliv jídlo (osobní údaj učitelky jedné mateřské školy); bohužel tato zkušenost není ojedinělá. Extrémní vybíravost, trvá-li déle, může signalizovat poruchu autistického spektra (Thorová, 2006). Rozvoji jídelníčku a správných jídelních zvyklostí předškolního dítěte se věnuje pozornost jak z hlediska rozvoje podvýživy a poruch příjmu potravy (Marchi, Cohen, 1990), tak jídelního chování v pozdějším věku a prevence pozdější obezity (Westenhoeffer, 2002).

V předškolním období si dítě osvojuje formy jídelního chování, způsoby zacházení s jídlem, upevňuje vlastní systém preferencí a averzí, postojů k jídlu (Fraňková, 2006; Skinner et al., 2002). S nimi nastupuje do základní školy. V tomto období by si mělo upevnit zásady zdravého a kulturního stravování a jídelní zvyklosti, odpovídající normám a kultuře společnosti, v níž bude žít. Bylo překvapivé, že mnohé děti ještě neměly osvojeno správné zacházení s jídelním přiborem (nebo se jim nechtělo a spolehly se na lžiči?) ani v 5–6 letech, a ukázaly se různé nezpůsoby v zacházení s jídlem.

Děti přicházejí do mateřské školy s různými znalostmi a zkušenostmi s jídly. Pro mnohé jsou některé pokrmy nebo složky oběda nové. Mají přirozenou nedůvěru vůči něčemu, co je pro ně neznámé. Mohou mít různé problémy s novými jídly nebo pro ně nezvyklou kombinaci komponent. Reakce na ně, zejména na polévku, je typickým příkladem neofobie jako vlastnosti, která se netýká jen člověka, ale osvědčila se v evoluci jako efektivní potravní strategie, ostražitost vůči potenciálním zdrojům nebezpečí otravy (Fraňková, Bičík, 1999). Je možné tolerovat nedůvěru dětí, které nejsou na polévku patrně zvyklé z domova, takže si ji nejprve prohlížejí, míchají, někdy i odmítají. Současně s neofobií se v evoluci vytvořila i opačná strategie – neofilie. Ta umožnila živočichu přežít nedostatky stávajících potravních zdrojů schopností vyhledat a přijmout životně nezbytné látky v jiné podobě, než mu byly známé. U dětí se projevuje zvědavostí, vlastní zkušeností se učí poznávat nové předměty, jejich sensorické a chuťové charakteristiky. Podpora této vlastnosti by mohla příznivě ovlivnit rozšiřování dětského jídelníčku.

Odmítání některých pokrmů a potravin, zejména zeleniny a zřejmějímá nechuť k luštění nám je dlouhodobým problémem nejenom českých dětí (Hanušová, 1998; Seer, Winner, Weggemann, 1996). Je zajímavé, že Hanušová zjistila větší preferenci zeleniny u českých dětí předškolního věku ve srovnání s anglickými dětmi stejného věku. Jejich přijímání ovšem závisí do velké míry na formě, v jaké jsou podávány a jejich úpravě (můžeme se domnívat, že naše kuchařky dovedou podávat zeleninu v lákavější podobě než jejich anglické kolegyně!).

Je známou zkušeností, že menší děti odmítají pokrmy, v nichž nemohou rozpoznat jednotlivé složky (míchané saláty, haše, pomazánky atd.). Předškolní dítě chce vědět, co jí. Může to být výrazem normálního vývoje a fáze, kdy dítě potřebuje zjistit, z čeho se skládají předměty, s nimiž přichází do kontaktu, včetně jídla.

Při podávání komplexního oběda (maso, příloha, omáčka, moučník) předškolní děti někdy jedí postupně jednotlivé složky. Tuto jídelní strategii jsme zaznamenali častěji u chlapců, než u dívek. Jednoznačný vývojový trend se však neprojevil. Je ale třeba si uvědomit, že mnoho našich dětí (nejen předškolního věku) nemá z domova vytvořený návyk na komplexní oběd nebo večeři.

Pro vývoj jídelního chování je typické, že nejmladší děti někdy ještě někdy nerozlišují, co je hra a co je jídlo, kdy si mohou hrát a kdy je třeba se v určitém čase najíst. Z rýže mohou dělat doma bábovičky, z knedlíků hrad, z omáčky potůčky, ale ve školce už to tak nejde. „Hrani“ si s jídlem by mělo ustoupit a starší děti by měly rozlišovat mezi zábavou a nutností koncentrace na jídlo.

Určitým problémem je to, že polední menu (i ostatní jídla a nápoje podávané během dne) je připraveno stejné pro všechny věkové skupiny a jinak to ani nelze, ale malé děti mohou mít s určitými složkami potíže. Nedovedou ještě zpracovat porci masa, často jim je musí učitelky nakrájet na menší kousky, což by lžící samy nesvedly. Také některé chutě jsou pro ně ještě nepříjemné nebo nepřijatelné, například kyselé okurky.

Mezi chlapci a dívkami se ukázaly rozdíly v přijímání některých jídel, rychlosti jedení, chování během jídla, ale i ve vývojových trendech sledovaných komponent jídelního chování. V naprosté většině publikovaných studií dětí předškolního věku se genderové rozdíly ve vytváření vztahu k jídlu neuvažují, někdy ani věkové rozdíly, studují se jako jeden soubor dětí různého věku bez ohledu na specifitě jak mezi pohlavími, tak v úrovni dosaženého fyzického a mentálního vývoje. Vytváření chuťových vlastností, preferencí a postojů k jídlu má v mnohých charakteristikách patrně odlišný vývojový trend u chlapců a dívek.

Jídlo v mateřské škole z hlediska vývoje socializace dítěte

Období 3–6 let je jedno z nejdůležitějších vývojových fází v socializaci dítěte (Šulová, 2010), během něhož si dítě osvojuje sociální normy. Pro některé děti je prostředí mateřské školy první zkušeností se širším sociálním prostředím a vrstevníky. Musí se naučit mnoho společenských pravidel v souvislosti s jídlem, např. nepředbíhat ve frontě na jídlo, nebrat jídlo druhým dětem, pomáhat s odnášením talířů (doma by to za něj udělala matka), ukázat se při jídle a neobtěžovat ostatní, atd.

Sociální situace vyžaduje, aby se dítě přizpůsobilo nejen dennímu režimu, ale také životu ve větším kolektivu dětí obou pohlaví, různého temperamentu, někdy i odlišného jazyka nebo jiné kultury, což se může projevovat i v jejich jídelním chování a postojích k jídlu. Musí se naučit, že nejen ono samo, ale také ostatní se snaží prosadit své požadavky a zájmy, ne všichni k němu budou mít přátelský vztah, mohou mít vlastnosti, které se mu nelíbí a stejně jako naše dítě, také ostatní budou mít své jídelní preference, averze, budou hodnotit podávané jídlo. Pokud přichází do již upevněného kolektivu, může mít potíže s přizpůsobováním se jejich zvyklostem.

Práce učitelek během oběda a jejich podíl na výchově jídelního chování

Výzkum nebyl zaměřen na sledování chování učitelek, ale je zřejmé, že i jejich osobnost a vlastní postoj k jídlu je důležitý pro vývoj jídelního chování dětí (Bellows,

Anderson, 2006; Hoffmann, Tug, Simon, 2013). Mohou přímo i nepřímo ovlivnit vztah k mateřské škole a vychovatelům. Nejen v průběhu dne, ale i během oběda musí učitelky řešit mnohé výchovné problémy. Jejich úloha jako činitele nutriční výchovy není úplně doceněna. Někdy musí dokonce nahrazovat matku nebo vychovatele, zejména u nejmenších dětí, pro které je důležitý pocit bezpečí a vědomí, že mají na koho se obrátit se svými problémy a kdo jim pomůže. Mnohdy musí učitelky kompenzovat nedostatky, neznalosti nebo určitou neobratnost v zacházení s jídlem nebo jídelním náčiním, které si dítě přináší z rodiny.

Učitelky mohou přispět k překonání jídelní neofobie i strachu z nového prostředí. Osvědčilo se společné jedení učitelky a dětí. Podle vyjádření jedné z nich: když řekne dětem, jak jí jídlo chutná, hned mají na ně také větší chuť. Osvědčila se rovněž společná příprava jednoduchých jídel (například některé pomazánky). Děti mají možnost poznat, z čeho se daný pokrm skládá; oblíbily si také možnost zdobit jídlo podle své vlastní fantazie. To jim pak více chutná. Obvyklé jsou problémy s dojídaním. Je starou zkušeností, že kuchařky i učitelky se snaží v dobré víře „dostat“ do dítěte pokud možno co nejvíce živin, ale někdy se přehlíží rozdíly v jeho možnostech a schopnosti konzumovat všechno, co se mu podává. Učitelky často přemlouvají děti, aby dojedly, což je sice správné, ale pro některé menší jedlíky nebo averze k určitým pokrmům se jídelní situace může stát stresem, z něhož se stane nechuť ke školce, v horším případě může vést k poruchám chování či k psychosomatickým potížím.

Chování dětí během jídla ukazuje, co všechno dovedou provádět, jsou-li ve větším kolektivu vrstevníků s různým temperamentem a povahovými vlastnostmi. Záleží na osobnosti i zkušenosti učitelek, jak si s nimi proradí, do jaké míry lze tolerovat některé nezpůsoby nebo nekázeň a kde je již nutný výchovný zákrok.

Vlivy rodiny na jídelní chování dítěte

Pozorování dítěte v jídelní situaci v mateřské škole dává náhled do života rodiny, v níž vyrůstá. Schopnost přijímat nová jídla a rozsah akceptovatelných pokrmů či potravin závisí prioritně na výchovném působení rodičů a životním stylu rodiny. V předškolním věku jsou dospělé osoby, zejména rodiče, modelem jídelního chování a stolování. Dítě se snaží kopírovat jejich chování i hodnocení jídel (Dovey, 2010). V jeho postojích k jídlu se projevuje koncepce rodičů o „správném“ nebo nevhodném jídle, výběr pokrmů, kupovaných nebo připravovaných doma (Bryant, Stevens, 2006) a zvyklosti i rituály spojené s jídlem (Westenhofer, 2002). Golanová a Crow zdůraznili význam a důležitost rodinného stylu a jídelních praktik (Golan, Crow, 2004.) Bohužel přibývá dětí, které jedí samy, společně večeře rodiny jsou výjimkou (Fraňková, Odehnal, Pařízková, 2000), takže chybí vhodný model jídelního chování. (Je pravdou, že mnozí rodiče i když jedí společně s dětmi, nedávají jim dobrý příklad!). Mateřské školy někdy kompenzují nedostatky rodinného stravování po stránce nutriční, kulturní i estetické.

Tendence snižovat počet jídel, připravovaných doma, není možná u nás tak evidentní jako například v USA, ale i tak ubývá jídel, která se vaří v domácnosti, i když matka někdy tráví mnoho času sledováním přípravy nejrůznějších, často i exotických pokrmů, názorně předváděných v záplavě televizních pořadů nebo se zájmem čte recepty v časopisech. Nejde pouze o matčin čas, ale sama práce na jídle je určitým modelem chování, důležitým hlavně pro menší děti, mají-li pochopit hodnotu práce, vynaložené pro jejich výživu i pro pocit soudržnosti rodiny, posilovaný společným konzumováním jídel, jejich

servírováním i uklízením jídelního náčiní. Budou si tak více vážit i práce kuchařek ve školní jídelně.

Metodické problémy

Sledování chování dětí v přirozených podmínkách včetně prostředí mateřské školy je nutně spojeno s některými proměnnými, jež nelze ovlivnit. Je třeba respektovat uspořádání prostoru, organizaci podávání jídla, složení oběda, umístění dětí u stolků, trvání jedení, nelze zasahovat do chování učitelek, atd. Při práci ve více školách nelze zajistit, aby bylo podáváno stejné jídlo. Ke každému osobnímu kontaktu s dítětem je dnes potřeba mít předem souhlas rodičů. V případě zkoumání jídelního chování by to mohlo ovlivnit výsledky, kdyby dítě vědělo od rodičů, že bude sledováno. Pozorovatelé jsou sice jednotně instruováni o postupu, ale nemají možnost předem si jej déle trénovat, nelze (ani z časových důvodů) sledovat jedno dítě více pozorovateli a porovnávat navzájem své výsledky. Práce je podmíněna porozuměním a pochopením ze strany učitelek, nesmí se nijak zasahovat do jejich kompetence.

Shrnutí

Pozorování spontánního chování dětí v jídelní situaci v mateřské škole může dát mnoho informací o dítěti, zejména:

- o postojích 3–6letých dětí k jídlu, jejich preferencích či averzích,
- o schopnosti a úrovni správného používání jídelních nástrojů vzhledem k věku,
- o osobnosti dítěte, jeho schopnosti adaptace na nové sociální prostředí a komunikace s ním,
- o kulturním zázemí, některých charakteristikách rodiny a jejího životního stylu,
- o riziku vzniku poruch příjmu potravy, nevhodného nebo neadekvátního jídelního chování a zacházení s jídlem,
- může dát podklady a podněty pro učitelky a pracovnice školního stravování pro výchovu zdravých jídelních návyků.

Závěr

Stravování dětí v mateřské škole se u nás věnuje velká péče z hlediska dodržování daných norem, správné skladby a pestrosti jídelníčku. Pozornost si zaslouhují i další funkce jídla v MŠ.

V průběhu jídelní situace se děti učí základům společenského chování. Vztah k jídlu a jídelní chování je součástí kultury společnosti, ukazuje její vyspělost. Děti si mají osvojit od časného věku stravovací návykům, kulturnosti estetiky v zacházení s jídlem i dovednosti komunikace se sociálním prostředím. Schopnosti a zkušenosti učitelek a využití možností konkrétní školky dávají základ rozvoje potřebných dovedností a schopností dětí, které se projeví pozitivně i později v jejich životě.

LITERATURA

- Anderson, S. et al. (2006). Relationship of childhood behavior disorders to weight gain from childhood into adulthood. *Ambulatory Pediatrics*, 6(5), 297–302.
- Barkeling, B., Ekman, S., Rossner, S. (1992). Eating behaviour in obese and normal weight in 11-year-old children. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 16, 335–360.
- Bellows, L., Anderson, J. (2006). Encouraging preschoolers to try new foods. *Nutrition and Physical Fitness*, May, 1–3.
- Birch, L. L. (1992). Children's preference for high-fat foods. *Nutrition Reviews*, 50, 249–255.
- Birch, L. L. (1998). Development of food acceptance patterns in the first years of life. *Proceedings of the Nutritional Society*, 57, 617–624.
- Birch, L. L., Fisher, J. O. (1998). Development of eating behaviour among children and adolescents. *Pediatrics*, Suppl. 2, 539–549.
- Brown, R., Ogdan, J. (2004). Children's eating attitudes and behaviour: a study of modelling and control theories of parental influences. *Health Education Research*, 19(3), 261–267.
- Bryant, M., Stevens, J. (2006). Measurement of food availability in the home. *Nutrition Reviews*, 64, 67–77.
- Dovey, T. H. (2010). *Eating Behaviour*. Aidenhead, Anglie: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Fraňková, S. (2001). Behavioral characteristics, attitudes toward food and family environment of lean and heavy preschool children. *Annals of Nutrition and Metabolism*, 45(1), 564.
- Fraňková, S. (2006). Attitudes towards food, development of body image and personality in lean and heavy preschool children. *Homeostasis in Health and Diseases*, 44, 77–78.
- Fraňková, S., Bičík, V. (1999). *Srovnávací psychologie a základy etologie*. Praha: Karolinum.
- Fraňková, S., Odehnal, J., Pařízková, J. (2000). *Výživa a vývoj osobnosti dítěte*. Praha: HZ Editio.
- Fraňková, S., Pařízková, J., Malichová, E. (2013). *Jídlo v životě dítěte a adolescenta: Teorie, výzkum, praxe*. Praha: Karolinum.
- Fraňková, S., Pařízková, J., Malichová, E. (2015). *Dítě s nadváhou a jeho problémy*. Praha: Portál.
- Frühauf, P., Botlík, O. (1997). Jaké postoje k výživě zaujímá populace 8. tříd? *Československá Pediatrie*, 5, 297–299.
- Golan, M., Crow, S. (2004). Parents are key players in the prevention and treatment of weight-related problems. *Nutritional Reviews*, 62, 39–41.
- Hanušová, J. (1998). *Chutňové preference a averze u dětí předškolního věku v české a anglické populaci*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hoffmann, S. W., Tug, S., Simon, P. (2013). Obesity prevalence and unfavorable health risk behavior among German kindergarten teachers. Cross-sectional results of the kindergarten teacher health study. *BMC Public Health*, 13, 927.
- Kocourková, J., Koutek, J., Lébl, J. (1997). *Mentální anorexie a mentální bulimie v dětství a dospívání*. Praha: Galén.
- Krch, F. D. (1999). *Poruchy příjmu potravy: vymezení a terapie*. Praha: Grada Publishing.
- Marádová, E. (2002). Sledování vlivu výchovy ke správným stravovacím návykům na nutriční chování dospívajících. *Výživa a Potraviny, Zpravodaj školního stravování*, 61–64.
- Marchi, M., Cohen, P. (1990). Early childhood eating behaviors and adolescent eating disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 112–117.
- Rastam, M. (2008). Eating disturbances in autism spectrum disorders with focus on adolescent and adult years. *Clinical Neuropsychiatry*, 5(1), 31–42.
- Seer, C., Winter, C., Weggemann, S. (1996). Lieblingsspeisen und Einflüsse auf die Nahrungspräferenzen von Kindergartenkindern. *Zeitschrift für Ernährungswissenschaft*, 33, 143–149.
- Skinner, J. D., Carruth, B. R., Bounds, W. et al. (2002). Do food-related experiences in the first 2 years of life predict dietary variety in school-aged children? *Journal of Nutrition and Behavior*, 34(61), 310–315.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychologický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.
- Tláskal, P., Hrstková, H., Schwartz, J. et al. (2012). Výživové zvyklosti českých školních dětí. 1. část. Výběr potravin a vitamíny. *Výživa a Potraviny*, 7, 58–60.
- Westenhoeffer, J. (2002). Establishing dietary habits during childhood for long term weight control. *Annals of Nutrition and Metabolism*, 46, 18–24.
- Wilson, J. F. (2000). Lunch eating behavior of preschool children. Effect of age, gender, and type of beverage served. *Physiology and Behavior*, 70(1–2), 27–33.

CHILDREN'S EATING BEHAVIOUR IN THE KINDERGARTEN

S. FRAŇKOVÁ

ABSTRACT

Development of eating behaviour is influenced by both family and social environment. Patterns of child's eating behaviour are characterized by the approach to food, by the skill of using cutlery, by the culture of eating as well as the ability to adapt oneself to novel environment and offered meals. The analysis of children's behaviour from the entry to a dining room till the end of a meal demonstrated developmental characteristics of eating, gender differences in the attitudes towards food and in the speed of eating. Behaviour in the eating situation may reveal absence of appropriate eating habits in the family, deviations from normal food intake and possible behavioural disturbances. The results of our observation might contribute to the understanding of some mental problems of children, causes of negative attitudes towards kindergarten that are associated with meals and eating situations. The role of teachers is important as they add to or even compensate for the absence of family education.

Keywords: Developmental psychology; eating behaviour of preschoolers; kindergarten; disturbances of food intake; kindergarten teachers

Doc. PhDr. Slávka Fraňková, DrSc., dlouhodobě zkoumala vlivy výživy, zejména nutriční deficiencie, na chování laboratorního zvířete, zabývala se vývojem a chováním dětí s nadváhou, přednášela srovnávací psychologii, etologii člověka a psychologii výživy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. E-mail: slavkaf@seznam.cz

ŽIVOT ÚSPĚŠNÉHO STUDENTA NA VYSOKÉ ŠKOLE

JANA MATOŠKOVÁ, GABRIELA POTOČKOVÁ

Tento článek prezentuje využití projekční metody koláže ve výzkumu zaměřeném na úspěšného vysokoškolského studenta. Cílem výzkumu bylo zjistit, co je typické pro úspěšného vysokoškolského studenta dle vysokoškolských studentů. Studentské týmy tvořily koláž na téma „Život úspěšného studenta na vysoké škole“. Výstupy získané z workshopu byly analyzovány s využitím softwaru Atlas.ti. Výsledky ukázaly, že k hlavním charakteristikám úspěšného studenta na vysoké škole patří schopnost sebeřízení (včetně zvládnutí organizování svého času), překonávání překážek a zvládnutí neúspěchu, znalost životního cíle a cesta k jeho dosažení, budování a udržování mezilidských vztahů, vnitřní motivace a ochota odlišit se od průměru. Ani jedna skupina se v koláži nezaměřila na přípravu studenta do školy, na zkoušky či studium literatury. Neobjevil se také žádný obrázek učitele či knihovny. Metoda koláže se ukázala jako přínosná především jako výchozí bod pro diskusi.

Klíčová slova: koláž; projektivní metody; úspěšný student; vysoká škola; Česká republika

Úvod

Touha člověka po úspěchu zde byla od nepaměti a je zcela přirozená. Úspěch s sebou přináší pocity uspokojení, vnitřní naplněnosti, seberealizace. Hodně autorů se již zabývalo tím, co to úspěch je, jak je úspěch vnímán a přijímán. Realizovaný výzkum se zaměřil na vnímání úspěchu a úspěšného jedince studenty vysoké školy. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak, v představách samotných studentů, vypadá život úspěšného studenta na vysoké škole – co je pro takového studenta podle nich typické a s jakými situacemi se potýká. Pro sběr dat byla využita projekční metoda koláže v kombinaci se skupinovou prací studentů.

První část článku je zaměřena na poznatky ze sekundárních zdrojů ohledně toho, kdo to úspěšný student je a jaké faktory jeho úspěch ovlivňují. Je vysvětlena také podstata projekčních metod a metody koláže. V druhé části článku je představena metodika výzkumu. Následně jsou prezentovány výsledky výzkumu.

1. Teoretická východiska

Výzkum byl založen na poznatcích z odborné literatury. V rámci analýzy odborných textů byly hledány informace co je to úspěch, kdo je to úspěšný student a podle jakých

kritérii lze tento úspěch hodnotit, jaké faktory úspěch či neúspěch ovlivňují. Teoretická východiska objasňují i podstatu projekčních metod a metody koláže.

1.1 Úspěšný student vysoké školy

Vnímání úspěchu je velice subjektivní, z toho důvodu je také velmi složité poskytnout jednotnou definici úspěchu. Plamínek (2010, s. 15) definoval úspěch jako „*stav, kdy bylo dosaženo toho, čeho být dosaženo mělo*“, přičemž každý jedinec může mít svá originální očekávání a pohled na situaci. Plamínek (2010, s. 22) dále uvádí, že za úspěch můžeme považovat dosažení právě jedné očekávané hodnoty, nebo dosažení jakékoliv hodnoty „*stejně nebo lepší*“.

Úspěch během studia na vysoké škole pomáhá studentovi zvýšit jeho šance na dosažení jeho osobních a kariérových cílů. Ukazuje také na schopnost vzdělávací instituce dokončit její misi – vzdělávat a připravit studenty na život po škole (Mbuva, 2011).

Úspěšného studenta lze definovat z pohledu velkého množství kritérií. Příkladem mohou být například dosažené známky (Yazedjian et al., 2008), dokončení studia a doba, za kterou ho student dokončil (Rubešová, 2009), zapojení do společenských vztahů (Ryška, 2009), osobnostní rozvoj (Ryška, 2009; Yazedjian et al., 2008), nebo uplatnění studenta na trhu práce (Ryška, 2009).

Na úspěšnost studenta mají vliv četné faktory. Tyto faktory byly pro potřeby výzkumu rozděleny do dvou kategorií, a to na vstupní faktory a průběžné faktory. Vstupní faktory ovlivňují studenta už před nástupem na vysokou školu a působí pak i v průběhu samotného studia. Patří sem geografické faktory (Mbuva, 2011), média – televize, internet (Ryška, 2009), předchozí školní zkušenosti (Prevatt et al., 2011), nebo rodinné zázemí (Ashby, Schoon, 2010; Firkowska-Mankiewicz, 2002; Ryška, 2009; Sparks, 2006), například rodinný socioekonomický status, rodinná struktura, styl výchovy, etnická příslušnost nebo aspirace rodičů na budoucnost dítěte. Svě místo zde mají také osobnostní charakteristiky studenta, k nimž patří:

- *Hodnoty a postoje* (Mbuva, 2011; Nelson, Johnson, 2011; Schweinle, Helming, 2011). Odborná veřejnost se shoduje, že studentovy hodnoty, ať už ve formě preferencí nebo víry v něco, významně ovlivňují jeho profesní orientaci, kariérové zaměření, plány a cíle. Postoje se pak projevují například v ochotě se učit.
- *Dovednosti* (Prevatt et al., 2011). Pravděpodobnost studijního úspěchu se zvyšuje, pokud má student dobré učební dovednosti, organizační dovednosti, sebekázeň a dokáže zvládat stresové situace (Hogan et al., 2010; Chen, 2011; Insch, McIntyre, Dawley, 2008; Mbuva, 2011; Prevatt et al., 2011). Důležité jsou také interpersonální dovednosti, jako navazování přátelství nebo vybrání si svého mentora (Hogan et al., 2010). V dnešní době také nelze opomenout technické dovednosti, jako práce s počítačem (Jacobs, Hyman, 2010).
- *Schopnosti a vlohy* (Prevatt et al., 2011), k nimž lze zařadit schopnost se soustředit, reagovat na změny a chyby (Nonis et al., 2005), schopnost reflexe, kreativní myšlení (Jacobs, Hyman, 2010), inteligenci (Robinson, 1993) a sociální inteligenci (Fryjaufová, 2006).
- *Motivace a vůle* (Mbuva, 2011; Nonis et al., 2005; Prevatt et al., 2011; Schweinle, Helming, 2011) – tedy to, proč student studuje, s jakým cílem. Pokud má student představy o svém životním cíli, zvyšuje se pravděpodobnost úspěchu. Důležitou roli zde často hraje zájem o studovaný obor.

- *Charakterové a temperamentové vlastnosti* (Prevatt et al., 2011). Dřívější studie dokazují, že student má větší šanci uspět, pokud je ambiciózní, energický, proaktivní, optimistický, přizpůsobivý a osobnostně zralý (Hogan et al., 2010; Nonis et al., 2005). Pravděpodobnost jeho úspěchu také zvyšuje píle, vytrvalost, svědomitost a samostatnost. Lane a Gibbons (2007) zdůrazňují jako klíčové vlastnosti ohleduplnost a nezávislost.
- *Fyzické a fyziologické charakteristiky* (Nonis et al., 2005), jako je pohlaví, věk nebo zdravotní stav jedince.
Druhou kategorií faktorů ovlivňujících úspěšnost studenta jsou faktory průběžné, spojené se zahájením studia na vysoké škole. K těmto faktorům patří:
 - *Stupeň integrace do vysokoškolského prostředí*, a to jak na úrovni akademické, tak sociální (Yazedjian et al., 2008).
 - *Škola* (Ryška, 2009) – např. styl výuky, hodnotící systém, školní renomé, ale také nabídka přípravných a adaptačních kurzů pro vysokoškolské studenty (Yazedjian et al., 2008).
 - *Spolužáci*. Studie opakovaně ukazují, že studenti, kteří mají ze strany svých spolužáků a kamarádů menší podporu, podávají nižší výkon (Hogan et al., 2010).
 - *Vyučující* (Ryška, 2009). Ukazuje se, že studenti s nižší podporou od učitelů podávají nižší výkon (Hogan et al., 2010). Vliv má také styl a metody výuky danými učiteli, kritéria, která učitel používá pro hodnocení, poskytnutí materiálů nebo flexibilita a vnímavost učitele (Das, Frost, Barnowe, 1979).

Ve velké míře ovlivňuje svůj úspěch sám student, a to svým *chováním* (Mbuva, 2011; Sparks, 2006). Dopad na úspěch má například míra a způsoby přípravy na výuku a zkoušky, vypracovávání úkolů, docházka na přednášky a semináře, organizace studia, aktivní zapojování se do výuky, pozorné naslouchání a dělání si podrobných poznámek, aktivity navíc, sebeřízení, komunikace se spolužáky i personálem univerzity. Podle Rahmaniho (2011) je také důležité postupné dosahování menších cílů. Upozorňuje, že dlouhodobé nenaplňování vytyčených cílů má negativní vliv a snižuje pravděpodobnost úspěchu.

1.2 Projekční metody a metoda koláže

V rámci sběru dat byla aplikována jedna z projekčních metod, a sice metoda koláže. Projekčními metodami rozumíme skupinu technik, které dokáží překonat problémy související s komunikací, citlivostí tématu a soukromím účastníků výzkumu (Saunders, 2009). Projekční techniky mohou být velmi užitečné k zachycení hodnot, přesvědčení nebo pro zjištění porozumění problematice (Colakoglu, Littlefield, 2011). Jejich velkou výhodou je využívání a vytváření metafor, prostřednictvím kterých lze některé myšlenky a poznatky vyjádřit lépe. Deacon (2000) rozlišuje mezi verbálními projekčními technikami, a projekčními technikami, jejichž užití není nutně podmíněno verbálním vyjádřením. Mezi verbální projekční techniky, při kterých spoléháme na verbální komunikaci a tedy schopnost účastníka efektivně formulovat své názory a myšlenky patří slovní asociace, doplňování vět a vyprávění příběhů (Denzin, Lincoln, 2011). Ne každý účastník je ale schopen se přesně slovně vyjadřovat. Z toho důvodu Deacon (2000) uvádí také množství kreativních kvalitativních projekčních metod, kdy verbální vyjadřování je až druhotné. Tyto techniky souvisí z velké části s uměním a uměleckým vyjadřováním. Patří sem například sochařství, modelování, kreslení, fotografie, videozáznam, či jejich kombinace.

Projekční metody se často využívají v marketingových průzkumech, především týkajících se chování zákazníka nebo inzerce (Colakoglu, Littlefield, 2011; Rook, 2007). Škála pro jejich využití je ale mnohem širší. Znamé a úspěšné je například jejich použití na poli vzdělávání nebo psychologie (Colakoglu, Littlefield, 2011). Jakkoliv jsou projekční metody považovány za vhodné techniky pro kvalitativní výzkum, mají také své kritiky. Ti apelují především na možnou chybnou nebo nepřesnou interpretaci získaných projekcí, a tím pádem zavádějící výsledky výzkumu (Kassarjian, 1974).

Mezi kreativní projekční techniky patří i metoda koláže. Metoda koláže původně vznikla jako terapeutická technika v oboru psychiatrie v polovině 20. století (Carter, Nelson, Duncombe, 1983; Saunders, 2009). Poslední dobou ale její popularita stoupá a její využití se rozšířilo (Saunders, 2009). Dnes je používána v řadě behaviorálních studií a je aplikována do různých odvětví (marketing, spotřebitelské chování, vzdělávání atd.). Vědci oceňují možnost zachycení pocitu a emoce účastníků výzkumu v míře, které mnohé techniky neumožňují (Saunders, 2009; Tribolo, 2001).

Koláž je technicky nenáročná, vizuálně dominantní forma umění (Rook, 2007; Tribolo, 2001). Jedná se o metodu, která je založená na sběru obrázků z časopisů, knížek, novin a jiných zdrojů, které poskytují náhled do zkoumané problematiky. Saunders (2009) upozorňuje na možnost využití i jiných materiálů pro tvorbu koláže, jako například látky, dřevo nebo jakékoliv předměty související se zkoumaným tématem, které lze do koláže zakomponovat. Co se týče tvorby koláže, Tribolo (2001) tvrdí, že prakticky neexistují žádná pravidla, žádné povolené či zakázané komponenty. Shepard a Guennette (2010) toto tvrzení podporují a doplňují, že tvorba koláže může být díky absenci striktních pravidel velmi osvobozující a hravá zkušenost. Výsledná koláž pak často vzniká tak, že vybrané obrázky a předměty jsou následně uspořádány v prostoru a nalepeny na podklad pro lepší uchování.

Koláž je považována za uměleckou výzkumnou metodu, zároveň je však vhodná pro lidi, kteří nemají malířské nebo sochařské nadání. Ve své podstatě nejsou žádné umělecké dovednosti vyžadovány, a to jak na straně účastníků, tak výzkumníka (Shepard, Guennette, 2010). Další její výhodou je, že účastníci pracují se známými materiály, které pro účely výzkumu není složité ani drahé sehnat. Tvorba koláže podporuje spontánnost, představivost a kreativitu. Zároveň nabádá účastníky k metaforickému myšlení a vyjadřování, míří na objevení nových nebo skrytých myšlenek, emocí a asociací. S těmito poznatky pak dále pracuje – dojde k jejich znázornění, přeskupení a následnému uspořádání do výsledné koláže (Koll, von Wallpach, Kreuzer, 2010). Koláž může být jak individuální, tak skupinovou aktivitou. V případě, že se na tvorbě koláže podílí skupina lidí, je tato skupina vnímána jako jeden celek, a ne jako mnoho jednotlivých názorů několika jednotlivců (Hamrouni, Touzi, 2011).

Byly identifikovány tři případy, pro které je vhodné použití metody koláže v rámci kvalitativního výzkumu (Saunders, 2009). Jedná se o použití pro proces reflexe, k získání nových informací nebo ke konceptualizaci nových nápadů. V posledním jmenovaném případě se pak často využívá koláže v kombinaci s myšlenkovými mapami. Ačkoliv koláž patří mezi metody, které principiálně nevyžadují verbální vyjádření účastníka, vědci preferují, pokud tvůrce koláže podá také slovní komentář a vysvětlení, proč je koláž vytvořena a uspořádána právě jím zvoleným způsobem. Po dokončení koláže tedy není neobvyklé, pokud následuje prezentace vytvořené koláže, popř. dialog, mezi výzkumníky a účastníky (viz např. Saunders, 2009).

2. Metodika výzkumu

Cílem realizované studie bylo zjistit, co je typické pro úspěšného studenta na vysoké škole očima samotných studentů. Výzkumná otázka byla:

Co je součástí života úspěšného vysokoškolského studenta – jaké situace, chování či myšlení s životem takového studenta souvisí?

Pro sběr dat byla využita kreativní projekční metoda koláže. Byl uspořádán workshop, na nějž byli pozváni studenti ze skupiny tzv. Nadaných studentů Fakulty managementu a ekonomiky Univerzity Tomáše Bati (UTB) ve Zlíně, zástupci pěti studentských organizací spojených s UTB ve Zlíně a studenti doktorského studijního programu na Fakultě managementu a ekonomiky UTB ve Zlíně.

Každá skupina byla požádána o sestavení pětičlenného týmu, který se workshopu zúčastní. Účast na workshopu nakonec přislíbilo pět týmů, a to tým Doktorandů (zástupci studentů doktorského studijního programu na Fakultě managementu a ekonomiky UTB ve Zlíně), tým IAESTE (zástupci mezinárodní organizace pro výměnu studentů za účelem získání technické praxe), tým Nadaných studentů (vybraní studenti Fakulty managementu a ekonomiky na UTB ve Zlíně zapojení do fakultního vzdělávacího projektu „Nadaní studenti“) a tým Studentské unie (zástupci studentské neziskové dobrovolnické organizace působící při UTB ve Zlíně).

V rámci přípravy workshopu byly shromážděny rozmanité časopisy, které pak byly studentům k dispozici pro tvorbu koláží. Dále byli zajištěni pozorovatelé a vypracovány záznamové archy pro zachycení pozorování práce studentských týmů.

Řešitelský tým si nejprve sám tvorbu koláže vyzkoušel. Na základě této zkoušky bylo odsouhlaseno téma „Život úspěšného studenta vysoké školy“ a byla stanovena doba tvorby koláže, a to na 45 minut.

Místnost, která byla vybrána pro realizaci workshopu, byla před samotným workshopem upravena – byly připraveny stoly pro jednotlivé týmy a centrální stůl s časopisy, které mohly týmy při tvorbě koláží využít. Každý tým měl na stole připraveny kancelářské potřeby (nůžky, lepidla, izolepy, fixy, flipchartové papíry pro lepení koláží). Z technického vybavení bylo připraveno 5 diktafonů a 2 kamery pro pořízení záznamu, počítač, dataprojektor a flipchart.

Samotný workshop byl zahájen úvodní prezentací, během které výzkumný tým vysvětlil zaměření výzkumu a podstatu koláží. Následovala tzv. tvůrčí rozcvička na téma: k čemu všemu lze využít daný předmět. Po tvůrčí části, kdy probíhala tvorba koláží, každý tým svou koláž prezentoval před ostatními. Následovala společná diskuze. Celý workshop trval celkem 2 hodiny.

Po workshopu se sešel řešitelský tým a diskutoval o vytvořených kolážích. Následně byla provedena transkripce pořízených nahrávek. Tento přepis byl poté analyzován s pomocí programu Atlas.ti. Byly určeny významové jednotky a bylo provedeno jejich kódování. Validita kódování byla podpořena tím, že data kódovali dva členové řešitelského týmu. Následně, s časovým odstupem, proběhla kontrola kódování, a to za účasti tří členů řešitelského týmu. Byly rovněž identifikovány základní vazby mezi kódy.

3. Výsledky použití metody koláže

Atmosféra workshopu byla vyhodnocena jako velmi tvůrčí. Všechny týmy tvořily koláž se zájmem a energií, i když každý tým zvolil jiný styl práce.

3.1 Tým RR49

Členové týmu RR49 se nejprve dohodli, co má koláž obsahovat. Teprve potom začali vyhledávat obrázky na tvorbu koláže. Atmosféra v týmu by se dala charakterizovat jako přátelská a ohleduplná, i přesto, že se ke konci dostali do časového tlaku. Výsledná koláž měla nejméně obrázků v porovnání s ostatními týmy. Použité obrázky ale byly nejlépe (z týmů) uspořádané.

Tým uvedl, že součástí života studenta je naučit se skloubit studijní (a často i pracovní) povinnosti, a soukromý život. Důležité pro ně bylo mít tyto dvě roviny v harmonii a nalézt čas na sebe („Kromě úporného studia a celého úsilí vloženého do školy tak je potřeba to vyrovnat, a to nejrůznějším relaxem, koníčky a zábavou.“). Zmínili vzory, přátelství a vztahy, dávali důraz na lásku. Sami sebe vnímali jako součást společnosti. Během workshopu také hodně mluvili o životním směřování a dlouhodobém cíli („Život úspěšného studenta na vysoké škole značí to, že člověk hledá a posléze nachází right road, tedy správnou cestu.“). Důležitá je podle nich dovednost sebeřízení, schopnost překonávat překážky a vyrovnávání se s neúspěchem („V životě není nic zadarmo, v životě jsou i těžké chvíle.“). Zdálo se, že tým klade velký důraz na intuici (vnuknutí od boha).



Obrázek 1 Fotografie koláže studentského týmu RR49 (archiv výzkumu)

3.2 Tým Doktorandi

V případě týmu složeného ze studentů doktorského studijního programu se do tvorby koláže zapojili rovněž všichni členové týmu. Neměli předem určeno, co by měla koláž obsahovat. Nápady vznikaly spontánně během listování časopisy. Atmosféra v jejich týmu byla pohodová a bezkonfliktní. Postupně se vykrystalizovala týmová role každého z nich. Na rozdíl od ostatních týmů nebyli sehraný tým zvyklí na kooperaci – až na místě zjistili, s kým v týmu spolupracují.

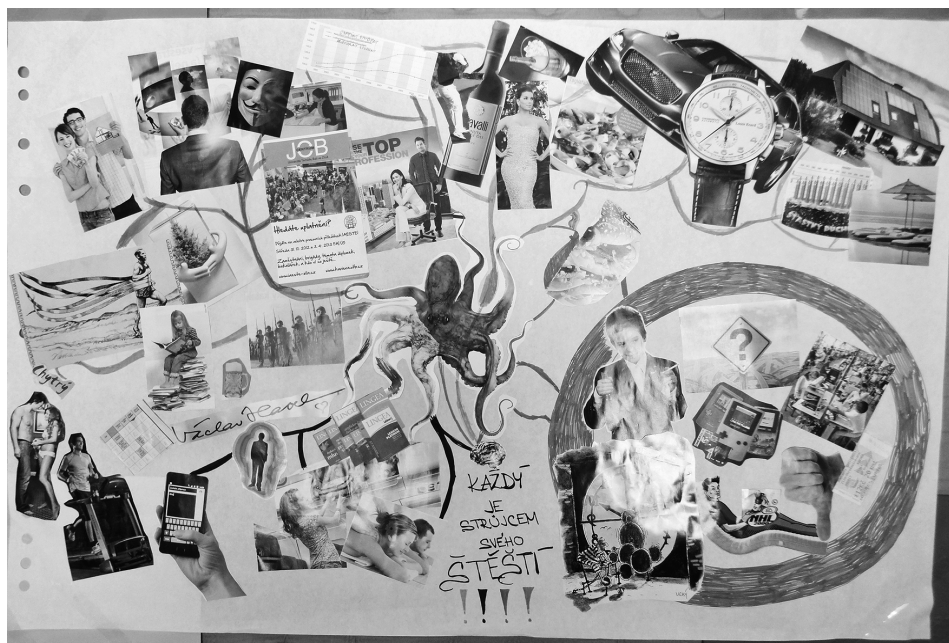
Možná i díky vzájemné neznalosti členů týmu působili jako skupina, která neví, kam směřuje, a jejich výsledná koláž působila chaoticky až přeplácáně. Dle svých slov se snažili do koláže zařadit všechno, čím během studia prošli. Během prezentace zmínili sociální aspekt studia, především navazování vztahů a začlenění do kolektivu. Uvedli také důležitost sladění školních a mimoškolních aktivit. Zdálo se, že jako úspěšného vnímají toho, kdo má vysokoškolský titul. Nezabývali se dlouhodobými cíli, což vede k domněnce, že pro ně doktorské studium může být pouhým prodloužením studentského života bez dalších kariérních cílů.

3.3 Tým IAESTE

Od začátku bylo jasné, jakou má který člen týmu IAESTE roli. Také si hned na začátku určili cíl, jak by měla koláž vypadat. Tým spolupracoval, panovala tvořivá atmosféra. Jediným konfliktním bodem byla diskuze, zda do koláže zahrnout také rodinu. Tento návrh byl nakonec členy týmu zamítnut.



Obrázek 2 Fotografie koláže studentského týmu Doktorandi (archiv výzkumu)



Obrázek 3 Fotografie koláže studentského týmu IAESTE (archiv výzkumu)

Dle interpretace členů tohoto týmu jejich koláž zachycuje, čeho by se měl student vyvarovat, chce-li být úspěšný (červený kruh vpravo dole). Černošedou barvu linek spojili s chováním průměrného studenta (např. že se učí cizí jazyk). Zelené linky naznačují jejich představu o úspěchu a modré linky souvisí s jednáním úspěšného studenta.

Za úspěšného považují členové týmu IAESTE člověka, který „se potom uchytí dobře v kariéře, je i dobře finančně zajištěný, a potom hodně cestuje a splní si ty svoje sny“. Členové týmu zaujali postoj, že úspěšný student se nesmí bát vybočit z průměru („Aby byl individuální, nešel s davem, nebyl taková ta ovečka, které co někdo řekne, tak půjde za ním. Aby se rozhodoval vlastním mozem.“). Upozornili také na skutečnost, že příležitosti k uplatnění je hodně, jen se je musí naučit využívat. Zdůraznili rovněž řízení času a dlouhodobý cíl – člověk podle nich musí vědět, co chce. Každý je podle nich zodpovědný za to, co dosáhne ve svém životě. Upozornili také, že lidé by se měli poučit ze svých chyb.

3.4 Tým Nadaní studenti

Tým složený z tzv. Nadaných studentů spolu aktivně komunikoval. Nicméně obrázky do koláže začali vybírat bez předchozí domluvy. Prokázali schopnost improvizace a určitou míru kreativity – dokreslili obrázek, neboť dle svých slov nemohli vhodný najít. Tento tým byl jediný, který pojal koláž „na výšku“.

Během své prezentace tým Nadaných studentů mluvil o tom, že je třeba se dostat mezi šampiony a patřit mezi ty nejlepší. Nečekají, že budou hned po dokončení studia úspěšní, vědí, že na sobě budou muset nadále pracovat. Uvedli, že škola je naučí více, než jen odborné znalosti, například pracovat ve stresu, řídit svůj čas i sám sebe, řešit problémy a jednat s lidmi.



Obrázek 4 Fotografie koláže studentského týmu Nadání studenti (archiv výzkumu)

3.5 Tým Studentská unie

I v případě Studentské unie se na tvorbě koláže podílel celý tým. Při hledání materiálu pro tvorbu koláže se zajímali hlavně o slova a slogany z časopisů. Pracovali uvolněně, čas nesledovali.

Na koláži týmu Studentské unie bylo mnohem více slov a hesel, než obrázků. Jejich koláž byla jedinečná v tom, že jako jediná přesáhla hranice obdélníku. Jako jediní také použili jiný než papírový materiál (na koláž umístili tužku). Ve své koláži striktně řešili pouze život studenta na vysoké škole, nezahrnuli život a možnosti po ukončení studia. Na jejich koláži lze najít hodně hesel se sexuálním a „párty“ podtextem, kterými zdůrazňovali důležitost sociálních vztahů („*Ta nejdůležitější věc jsou ty kontakty, poznat správné lidi.*“). Úspěšný student se podle nich nevěnuje studiu přehnaně, ale chodí do práce, navazuje vztahy a užívá si života („*Nečekat, až to prostě bude dobrý na konci, až se sedřeme, ale žít všední den.*“). Jako jediní nezminili přímo řízení času, ale zdůraznili nutnost určení si priorit („*Výbrat si, co nám přinese to nejdůležitější, a v tom si jít.*“). Podstatné je podle členů tohoto týmu dělat všechno naplno.

3.6 Analýza transkripce workshopu

Při analyzování přepisu záznamu workshopu s koláží bylo využito celkem 121 kódů, přičemž jejich použití bylo zaznamenáno 387krát. Nejčastěji použitým kódem byl kód „*Charakteristika úspěšných*“, a to ve 37 případech. Kód „*Úspěch – faktory*“ s celkovým počtem výskytu 29 a kód „*Na cestě k úspěchu*“ použit ve 22 případech patřily také k často využívaným. Výskyt těchto kódů je logický, neboť workshop se týkal toho, jak si účastníci představují život úspěšného studenta. Častým kódem bylo také „*Znalosti: znalost*“.



Obrázek 5 Fotografie koláže studentského týmu Studentská unie

životního cíle“ (použit 21krát). Z toho lze usuzovat, že úspěšný student zná svůj cíl. Vyšší četnost použití byla rovněž zaznamenána u kódů:

- „Úspěch – definice“ (19krát). Na jeho použití lze opět vidět souvislost s tématem workshopu.
 - „Majetek: zabezpečení hmotné“ (15krát). Tento kód může poukazovat na hned několik věcí: studenti definují hmotné zabezpečení jako známku úspěchu, proto úspěšní studenti jsou ti, co jsou hmotně zabezpečeni. Zároveň tento kód může ukazovat na dosažení hmotného zabezpečení jako motivaci úspěšných.
 - „Okolnost VŠ“ (14krát). Použití tohoto kódu ukazuje, že vysoká škola může mít vliv na úspěch studenta. Tento kód souvisí i s tématem workshopu.
 - „Myšlení – Motivace“ (12krát) – motivace byla často uváděna jako charakteristika úspěšného studenta.
 - „Myšlení – strategie: cesta za cílem“ (10krát) – cesta za cílem patří k uváděným charakteristikám úspěšného studenta.
 - „Znalosti tacitní“ (9krát) – tacitní znalosti jsou jedním z faktorů ovlivňující úspěšnost vysokoškolského studenta.
 - „Jednání – strategie: práce na sobě“ (7krát) – úspěšný student pracuje na sobě, na svém rozvoji.
 - „Výsledek: těžká chvíle“ (7krát) – i úspěšný student zažívá těžké chvíle.
 - „Okolnost: prostředí“ (6krát) – úspěch studenta ovlivňuje mimo jiné i jeho okolí.
- Frekvence použití všech ostatních kódů byla pod hranici počtu 6.

Diskuze a závěr

Workshop na téma „Život úspěšného studenta na vysoké škole“ s využitím metody koláže přinesl očekávané i překvapivé výsledky. Během workshopu bylo znát odlišnou povahu každého týmu, což pravděpodobně souvisí s typem a kulturou organizace, ze které účastníci byli.

Z organizačního hlediska si řešitelský tým bere ponaučení ohledně přípravy techniky – je potřeba věnovat pozornost správnému nastavení a kvalitě záznamu. Při realizaci obdobných akcí je zapotřebí do časového plánu workshopu zahrnout větší časovou rezervu. Po prezentacích koláží totiž vyvstalo množství zajímavých otázek, do jejichž řešení se účastníci se zápallem zapojili. Díky nedostatečnému množství času ale nebylo možné v diskusi pokračovat a rozebrat téma více do hloubky. Nebyl ani dostatek prostoru pro poskytnutí zpětné vazby k práci jednotlivých týmů.

Jako nejzajímavější a nejpřínosnější nebyl vyhodnocen proces tvoření koláží, ale závěrečné prezentace koláží. Tyto prezentace napomohly lepšímu porozumění jednotlivým kolážím a snížily riziko jejich možné chybné interpretace. Zároveň také vynesly zajímavé podněty do diskuze, která následovala po prezentacích.

Hlavním tématem následné diskuze se pro účastníky stala překvapivě otázka, zda student doktorského studijního programu je úspěšný student nebo není. Tuto diskusi inicioval tým studentů ze Studentské unie. Dle jejich názoru jdou totiž na doktorské studium především ti, co neví, co chtějí dělat po vysoké škole. Odpověď zástupců doktorandů shrnuje výrok jedné z členek tohoto týmu: „*Takových lidí je tam většina.*“ Mimochodem, nedostatečnému ujasnění představy o budoucnosti (absenci dlouhodobých životních cílů)

u studentů doktorského studia by odpovídala i výsledná koláž studentů doktorského studia (viz 3.2). V následné diskusi se studenti shodli na tom, že by bylo lépe, kdyby student po dokončení vysoké školy šel do praxe a do doktorského studia se vrátil až po nějaké době, a to s jasnou představou o tom, na co se chce zaměřit.

Zajímavostí je, že se na všech kolážích objevily obrázky jídla. S výjimkou skupiny RR49 se na kolážích objevila vždy také láhev. Ani jedna skupina se prioritně nesoustředila v koláži na přípravu studenta do školy (s výjimkou učení se cizímu jazyku), na zkoušky či studium literatury. Neobjevil se také žádný obrázek vyučujícího či knihovny. Nicméně tento fakt nemusí nutně znamenat nezáměr o studium a znalosti samotné. Při prezentacích koláží studenti konstatovali, že zkoušky (a stres s nimi spojený) k životu studentů vysoké školy patří. Určitou indicii v tom, proč příprava nebyla zahrnuta do koláží, by mohla poskytovat koláž studentů z organizace IAESTE, a to část věnovaná průměrnému studentovi. Lze se domnívat, že přípravu do školy, docházku na semináře a přednášky, či zkoušky samotné pokládají studenti za samozřejmé a nepovažují to za něco, co by bylo výlučně spojováno s úspěšnými studenty. Jistým limitem mohl být také omezený čas na tvorbu koláží či obrázky a fotografie v nabízených časopisech.

Na základě analýzy dat se ukazuje, že k významným charakteristikám úspěšného studenta vysoké školy patří schopnost sebeřízení či organizace času, překonávání překážek, zvládání neúspěchu, vystoupení z davu (odlišení se od průměru), budování a udržování mezilidských vztahů, motivace, znalost životního cíle a cesta za ním. Tyto charakteristiky potvrzují poznatky z literatury a z dřívějších studií (viz 1.1). Výčet významných charakteristik úspěšného studenta lze na základě výzkumu doplnit o dovednosti překonávání překážek a zvládání neúspěchu.

Výsledky workshopu se staly jedním z podkladů pro přípravu nástroje zaměřeného na reflexivní posuzování chování studenta – zda odpovídá jednání úspěšného studenta.

LITERATURA

- Ashby, J. S., Schoon, I. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 350–360.
- Carter, B. A., Nelson, D. L., Duncombe, L. W. (1983). The effect of psychological type on the mood and meaning of two college activities. *The American Journal of Occupational Therapy: Official Publication of the American Occupational Therapy Association*, 37(10), 688–693.
- Colakoglu, S., Littlefield, J. (2011). Teaching Organizational Culture Using a Projective Technique: Collage Construction. *Journal of Management Education*, 35(4), 564–585.
- Das, H., Frost, P. J., Barnowe, J. T. (1979). Behaviorally anchored scales for assessing behavioral science teaching. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 11(1), 79–88.
- Deacon, S. A. (2000). Creativity within Qualitative Research on Families: New Ideas for Old Methods. [Vyhledáno 18. 12. 2014 na <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-3/deacon.html>]
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 1–19). SAGE Publications.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (2002). Intelligence (IQ) as a Predictor of Life Success. *International Journal of Sociology*, 32(3), 25.
- Fryjaufová, E. (2006). *Jak uspět na vysoké škole*. Brno: Computer Press.
- Hamrouni, A. D., Touzi, M. (2011). Technique of collage for store design atmospherics. *Qualitative Market Research*, 14(3), 304–323.

- Hogan, M. J. et al. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 30–41.
- Chen, P.-H. (2011). Guiding College Students To Develop Academic Self-Regulatory Skills. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(9), 29–34.
- Insch, G. S., McIntyre, N., Dawley, D. (2008). Tacit Knowledge: A Refinement and Empirical Test of the Academic Tacit Knowledge Scale. *The Journal of Psychology*, 142(6), 561–79.
- Jacobs, L. F., Hyman, J. S. (2010). *The secrets of college success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kassarjian, H. H. (1974). Projective methods. In *Handbook of Marketing Research* (s. 85–100). New York: McGraw-Hill.
- Koll, O., von Wallpach, S., Kreuzer, M. (2010). Multi-method research on consumer-brand associations: Comparing free associations, storytelling, and collages. *Psychology and Marketing*, 27(6), 584–602.
- Lane, D. J., Gibbons, F. X. (2007). Am I the Typical Student? Perceived Similarity to Student Prototypes Predicts Success. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1380–1391.
- Mbuva, J. M. (2011). An Examination of Student Retention and Student Success In High School, College, and University. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11(4), 92–101.
- Nelson, M., Johnson, C. D. (2011). Individual Differences in Management Education: The Effect of Social Support and Attachment Style. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(1), 65–76.
- Nonis, S. A., Hudson, G. I., Philhours, M. J., Teng, J. K. (2005). Changes in college student composition and implications for marketing education: revisiting predictors of academic success. *Journal of Business Research*, 58(3), 321–329.
- Plamínek, J. (2010). *Tajemství úspěchu*. Praha: Grada Publishing.
- Prevatt, F. et al. (2011). The Academic Success Inventory for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students. *Journal of College Admission*, (211), 26–31.
- Rahmani, P. (2011). The relationship between self-esteem, achievement goals and academic achievement among the primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 803–808.
- Robinson, A. (1993). *What smart students know: maximum grades, optimum learning, minimum time*. New York: Three Rivers Press.
- Rook, D. W. (2007). Let's Pretend: Projective Methods Reconsidered. In *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing* (s. 143–155). Edward Elgar Publishing.
- Rubešová, J. (2009). Souvisí úspěšnost studia na vysoké škole se středoškolským prospěchem? *Pedagogická orientace*, 19(3), 89–102.
- Ryška, R. (2009). *Evaluace a přidaná hodnota ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Saunders, S. G. (2009). Scenario planning: a collage construction approach. *Foresight : The Journal of Futures Studies, Strategic Thinking and Policy*, 11(2), 19–28.
- Shepard, B. C., Guenette, F. L. (2010). Magazine Picture Collage in Group Supervision/Le collage de photos de magazine en supervision de groupe. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy (Online)*, 44(3), 296–306.
- Schweinle, A., Helming, L. M. (2011). Success and motivation among college students. *Social Psychology of Education*, 14(4), 529–546.
- Sparks, S. D. (2006). *Education Week: Experts Begin to Identify Nonacademic Skills Key to Success*. [Vyhledáno 29. 2. 2012 na <http://www.edweek.org/ew/articles/2010/12/23/15aera.h30.html>]
- Tribolo, L. (2001). Create a writing collage. *Writer's Digest*, 81(7), 32–33+.
- Yazedjian, A., Toews, M. L., Sevin, T., Purswell, K. E. (2008). „It's a Whole New World“: A Qualitative Exploration of College Students' Definitions of and Strategies for College Success. *Journal of College Student Development*, 49(2), 141–154.

THE LIFE OF A SUCCESSFUL UNIVERSITY STUDENT

J. MATOŠKOVÁ, G. POTOČKOVÁ

ABSTRACT

The article presents the use of a projective method, a collage, in a research focused on a successful university student. The goal of the research was to find out what is typical for a successful university student from students' point of view. Student teams created collages on the theme "The life of a successful university student". Workshop outcomes were analysed by the Atlas.ti software. Results showed that the main characteristics of a successful student are self-discipline (including time-management), overcoming obstacles and coping with failure, goal awareness and knowledge of possible ways of goal achieving, building and maintaining interpersonal relationships, intrinsic motivation and willingness to distinguish oneself from the average. None of the groups focused in the collage on a student's preparation for school, exams or study of literature. No picture of a teacher or a library appeared in the collage. The collage method proved to be very useful as a starting point for a following discussion.

Keywords: collage; projective methods; successful student; university; the Czech Republic

Ing. Jana Matošková, Ph.D., Ústav managementu a marketingu, Fakulta managementu a ekonomiky, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Oblast zájmu: tacitní znalosti, sdílení znalostí, řízení kariéry, řízení lidských zdrojů. E-mail: matoskova@fame.utb.cz

Ing. Gabriela Potočková, BA (Hons.), Ústav managementu a marketingu, Fakulta managementu a ekonomiky, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Oblast zájmu: talent management, generace Y. E-mail: potockova@fame.utb.cz

Tento příspěvek byl sepsán v rámci řešení grantového projektu GA ČR, reg. č. 407/12/0821, Vytvoření českého nástroje pro měření akademických tacitních znalostí, za finanční podpory GA ČR.

BEZ ZÁVAZKU NENÍ SPOKOJENOST: EFEKT PREFERENCÍ, ROZHODOVACÍHO POLE A MÍRY ZÁVAZKU NA JEDNODUCHÁ SPOTŘEBNÍ ROZHODNUTÍ

NINA SCHAUTOVÁ

Výzkum si klade za cíl ověřit vliv rozhodovacího pole na volbu a výslednou spokojenost s volbou. 215 účastníků vybíralo z několika pochutin a hodnotilo složitost rozhodování, spokojenost a výsledný prožitek. Výsledky ukázaly, že minimalizace závazku sice nemá negativní efekt na subjektivní spokojenost s výběrem, ale zato má signifikantně negativní efekt na výsledný prožitek ($p < 0,05$). Otevírají se tak další výzkumné otázky, které jsou hodny širšího zkoumání.

Nepodařilo se prokázat, že přítomnost neekvivalentní možnosti v rozhodovacím poli přeusouvá preference na jednu z ekvivalentních možností, jak naznačoval předchozí výzkum (Ariely, 2009). Zdá se, že pokud je neekvivalentní možnost dostatečně žádoucí, může být tento efekt minimalizován, ačkoliv tím rozhodovací proces významně komplikuje ($p < 0,05$). Také se nepodařilo potvrdit efekt vyšší žádoucnosti možnosti zdarma (Ariely, 2009). Pro další výzkum by bylo zajímavé sledovat bod zlomu mezi vlivem ceny a původní žádoucnosti možnosti.

Klíčová slova: rozhodování; spokojenost; závazek; rozhodovací pole

Úvod

Proces každodenního rozhodování je předmětem zkoumání filosofie, psychologie i ekonomie. Zejména v posledních desetiletích se výzkumníci věnují nejenom logice usuzování, ale také jeho intuitivním a iracionálním aspektům.

Mnoho výzkumníků i teoretiků se již od počátku zkoumání rozhodování soustředí především na efektivitu rozhodování. Za poslední desetiletí v této oblasti došlo k mnoha průlomovým objevům. Průkopníky v této oblasti byli nositel Nobelovy ceny Daniel Kahneman a jeho kolega Amos Tversky, kteří psychologii i ekonomii představili koncept rozhodovacích heuristik: systematických zkratk často vedoucích k suboptimálním výsledkům rozhodování (Gillovich, Griffin, Kahneman, 2001; Kahneman, 2002). Nově se však v odborné (např. Gigerenzer, 2007), ale i v populárně-vědecké literatuře (např. Gladwell, 2005) zabývají autoři tvrzením, že heuristiky, ač ne vždy přesné, jsou často velmi efektivním způsobem zvažování dat při rozhodování, a to jak vzhledem k výsledkům rozhodnutí, tak vzhledem k celkové spokojenosti rozhodovatele. Zajímalo mě proto, jaký vliv má rozhodovací situace na výslednou spokojenost s rozhodnutím, která je, nutno říct, doposud ve výzkumu rozhodování značně opomíjená. V rozhodovacím poli je hlavní proměnnou počet a rozložení možností. Domnívám se, že oproti trendům ve

výzkumu rozhodování je výsledná spokojenost s rozhodnutím u většiny každodenních i závažných životních rozhodnutí vlastně primárním ukazatelem efektivity. Je klíčová při výběru partnera, ale stejně nepostradatelná je při objednávání v restauraci. Na tento fakt poukazuje i Schwartz (2004), když popisuje, jak jsme v rozvinutých zemích v době přebytku paralyzováni množstvím možností a jak se snižuje naše spokojenost, čím víc lepších možností máme.

V tomto výzkumu mě proto zajímalo, zda a jak jsou rozhodování a zejména výsledná spokojenost s ním ovlivněny rozhodovacím polem a přijímaným závazkem.

Představme si, že existují jen 2 druhy limonád; limonáda A s hodnocením kvality 50 (na škále 0–100) a cenou 10 korun za láhev a kvalitnější, ale zato dražší limonáda B (hodnocení kvality 70, cena 18 korun za láhev). Konzumenti limonád by se rozdělili mezi tyto dvě možnosti v poměru daném jejich preferencemi pro cenu a kvalitu (Baron, 2008).

Co by se stalo, pokud by na trhu přibyla další limonáda? To záleží na kontextu. Tak například pokud má další limonáda zhruba stejnou kvalitu jako limonáda A, ale je o něco dražší, jde o variantu A–. Vznikne efekt známý jako asymetrická dominance. To znamená, že většina lidí bude preferovat limonádu A, protože je levnější a přitom stejně dobrá jako limonáda A–. Jenže limonádu A budou kupovat i ti konzumenti, kteří by si předtím zvolili kvalitnější limonádu B, „jenom“ proto, že limonáda A– jim dává další důvod koupit si limonádu A oproti limonádě B, se kterou se tyto levnější limonády A a A– hůře srovnávají. Stejný efekt se snaží navodit prodejci různými slevami. Taková sleva vlastně vytváří produkt A– a A. Produkt za původní cenu se stane onou nechtěnou alternativou, která ale převáží ostatní konzumenty od alternativních produktů ke zlevněnému produktu (Baron, 2008).

Jiným praktickým příkladem, jak rozhodovací pole ovlivňuje preference, je Arielyho výzkum (2009). Ariely (2009) se inspiroval inzerátem na nákup předplatného časopisu *The Economist*, který obsahoval tři možnosti, z nichž jedna byla zdánlivě nesmyslná, rozhodl zjistit, jak tato návnada ovlivňuje výběr. V nabídce se objevily tyto možnosti: 1) elektronická verze za 59 \$, 2) tištěná verze za 125 \$, 3) elektronická a tištěná verze za 125 \$. První možnost, pouze internetová verze, je základní. Třetí možnost je dražším rozšířením této možnosti. Pokud jsou přítomny jen tyto dvě možnosti, preference předplatitelů je jednoznačně pro první možnost, levnější a splňující potřeby dnešních čtenářů. Ariely (2009) uvádí, že až 68 % předplatitelů si vybralo tuto možnost. Když byla ale přidána další možnost, v tomto případě tištěná verze časopisu *The Economist*, preference se změnily. V tomto případě až 84 % oslovených volilo dražší tištěnou a elektronickou verzi (Ariely, 2009). Druhá možnost (pouze tištěná verze) byla návnadou, která změnila preference pro ostatní možnosti, ale sama neměla žádnou preferenci (nevybral si ji ani jeden z dotázaných). Lze tedy očekávat, že přítomnost neekvivalentní možnosti, tedy takové možnosti, pro kterou není k dispozici relevantní srovnání, zvyšuje preferenci pro jednu z možností, které jsou více ekvivalentní, a proto lépe srovnatelné. Samotná neekvivalentní možnost nemusí mít nulovou preferenci (jako v uvedeném příkladu), ale lze se domnívat, že bude mít preferenci nižší, pokud bude prezentována se dvěma a nikoliv s jednou ekvivalentní možností.

Dalším aspektem rozhodovacího pole je množství možností. Pokud jsou k dispozici srovnatelné možnosti, jak jsme viděli před chvílí, je rozhodování na jedné straně usnadněno. Na druhé straně, pokud je možností vícero, roste kognitivní komplexita při srovnávání. S kognitivní komplexitou roste i nevole se rozhodnout. Jako příklad může

sloužit studie Sheeny Iyengar a Marka Leppera (2000) s nabídkou džemů. V supermarketu nabízeli k ochutnání buď 6 džemů s různou příchutí (kiwi, meruňka apod.), nebo 24 džemů různých chutí. Až 60 % návštěvníků se zastavilo při větší nabídce a pouze 40 % při menší nabídce. Přitahoval je větší výběr. Jenomže 30 % těch, kteří ochutnávali z menší nabídky, si džem opravdu koupilo, oproti pouhým 3 % těch, kteří vybírali z širší nabídky. Širší nabídka byla příliš náročná na srovnávání alternativ a vedla k frustraci a odkládání rozhodnutí (Iyengar a Lepper, 2000). Lze tedy očekávat, že větší množství ekvivalentních možností, které je potřeba srovnat, bude zvyšovat komplexitu rozhodování.

Kromě rozložení a počtu možností ovlivňuje preference a spokojenost rozhodovatele i míra závazku, kterou přijímáme, jak ve svých výzkumech dokladují D. Gilbert (2006) i Ariely (2009).

Pokud jde o nákupní rozhodnutí, míru závazku částečně určuje cena nákupu. Dnes a denně si věci i služby kupujeme, a tak je zajímavé podívat se také na to, jak peníze a cena ovlivňují míru našeho závazku při rozhodování. Ariely (2009) to zjišťoval v jednom ze svých výzkumů, který spočíval v tom, že studentům v prostorách univerzity výzkumníci nabízeli dva druhy čokolád, jednu luxusnější a jednu běžnou. V první variantě stála luxusní čokoláda 15 centů a běžná čokoláda 1 cent. 73 % oslovených studentů si vybralo luxusní variantu za 15 centů. Ve druhé variantě stála luxusní čokoláda 14 centů a běžná čokoláda byla zdarma. V tomto případě si 69 % studentů vybralo běžnou čokoládu zdarma. Arielyho (2009) výzkum tak ukázal, že „zdarma“ bez ohledu na původní preferenci a nezměněný nominální rozdíl může zásadně změnit preference dotazovaných, není však jasné, jak ovlivňuje výslednou spokojenost spotřebitelů. Chutná běžná čokoláda stejně dobře jako luxusní, když je zdarma?

Podobné otázky se věnuje Gilbert (2004) ve svém výzkumu zaměřeném na schopnost predikce požitku, ve kterém ukazuje, že jsme překvapivě nepřesní v odhadu toho, jak spokojeni budeme v budoucnosti s konkrétní volbou. Předpokládáme například, že přijít o všechny peníze v nás vyvolá nespokojenost; krátkodobě asi ano, ale dlouhodobě to na životní spokojenost efekt nemá (Gilbert, 2004). Kahneman a kolegové také zjistili, že dlouhé dojíždění za prací je mnohem nepříjemnější, než si myslíme. Dvacet minut navíc v dopravě je jako pětina efektu ztráty práce, který patří k největším stresorům v životě. Může se nám zdát, že co získáme větším domem, zahradou a pěkným sousedstvím, vyrovná to, co ztratíme dojížděním, ale většinou tomu tak není (Iyengar, 2010). Při vykreslování minulosti i budoucnosti kromě zkušeností mozek také využívá aktuální informace; to, co se právě děje, co prožíváme (Gilbert, 2007). Je pro nás těžké představit si budoucnost zcela odlišnou od minulosti a přítomnosti (Gilbert, 2007), a naše aktuální naladění tak zkresluje to, jak odhadujeme svou budoucí spokojenost či nespokojenost. Bylo by tedy možné se domnívat, že přítomnost možnosti zdarma v člověku vyvolá příjemný prožitek, a povede tak k vyšší očekávané spokojenosti.

I pokud se nejedná o nákupní rozhodnutí, je míra závazku důležitá pro výslednou spokojenost. Například Gilbert (2006) tvrdí, že snižování závazku při rozhodování mění preference i spokojenost. Ve svém výzkumu dal účastníkům jednoduchou možnost – změnit své rozhodnutí poté, co se rozhodli. Tato možnost je v rozporu se známým efektem eskalace závazku. Efekt eskalace závazku říká, že věci, které vlastníme nebo ke kterým si vytváříme vztah v průběhu času, pro nás mají větší hodnotu a mají i vyšší preferenci v našich rozhodnutích (Wong, Kwong, 2007).

Dobrym příkladem takovéto eskalace závazku je Arielyho (2012) výzkum hodnocení vlastních výtvorů. Ve svém výzkumu nechal lidi bez předchozí zkušenosti podle návodu poskládat origami; nejdřív jednoduché a pak složitější. Poté je požádal, aby ohodnotili, jak moc se jim výsledný produkt líbí. Čím složitější origami, tedy čím víc námahy a času mu účastníci výzkumu věnovali, tím se jim líbilo více. O stejné hodnocení těchto origami požádal i skupinu nezaujatých hodnotitelů. Tato skupina měla přesně opačné hodnocení; složitější origami bylo z rukou nováčků objektivně ošklivější než to jednoduché a ani to jednoduché nemělo pro nezaujaté pozorovatele nijak valnou hodnotu (Ariely, 2012).

Vraťme se však ke Gilbertově (2006) výzkumu, ve kterém se díval na to, jak je možné efekt eskalace závazku minimalizovat nebo odstranit tím, že vnese do výběru pochybnost. Ve výzkumu se harvardští studenti účastnili kurzu fotografování. Na konci si vyvolali 2 z fotografií, které udělali, směli si však ponechat pouze jednu z nich. Polovina studentů dostala možnost si obrázek dodatečně vyměnit, druhá polovina nikoliv. Výzkum ukázal, že ačkoliv si žádný student obrázek nepřišel vyměnit, těm, kteří si jej vyměnit nemohli, se o několik týdnů později jejich obrázek líbil mnohem víc (eskalace závazku proběhla) než těm, kteří si ho mohli vyměnit (pochybnost zastavila proces eskalace závazku).

Na základě výše uvedených zjištění se domnívám, že rozhodovací pole, které svým nastavením usnadňuje rozhodování a zvyšuje míru závazku, může zvyšovat výslednou spokojenost s výběrem. Tento výzkum vychází právě z uvedených tvrzení a snaží se odpovědět na otázku, jak vybrané proměnné rozhodovacího pole můžou rozhodování ovlivňovat jak z hlediska preferencí, tak výsledné spokojenosti s rozhodnutím. Zaměřujeme se na dvě proměnné rozhodovacího pole: rozložení možností (počet ekvivalentních a neekvivalentních možností) a míru závazku ve dvou podobách: a) nezvratnost, nebo naopak možnost změnit své rozhodnutí a b) finanční závazek (placené nebo zdarma).

Při plánování výzkumu jsem tedy navázala na výsledky výzkumů Dana Arielyho a Daniela Gilberta, na základě kterých jsem postulovala následující hypotézy:

H1: Přítomnost neekvivalentní možnosti zvyšuje preference pro jednu z ekvivalentních možností

H2: Přítomnost neekvivalentní možnosti snižuje složitost rozhodování

H3: Přítomnost volby zdarma zvyšuje její žádoucnost

H4: Přítomnost volby zdarma zvyšuje spokojenost s výběrem

H5: Eliminace závazku snižuje spokojenost s výběrem

Metody

Výzkumný soubor sestával z 217 náhodných kolemjdoucích, z toho 92 žen (42 %) a 125 mužů (58 %). Účastníky jsme oslovili ve vstupních prostorách VŠE v počtu 81 (37 %) a FF UK v počtu 136 (63 %). Účastníci byli náhodně zařazeni do jedné ze čtyř skupin. První měla 54 účastníků, druhá 50, třetí 63 a poslední opět 50. Data sbíraly tři dvojice experimentátorů, dvě ženské dvojice a jedna smíšená dvojice. Každá dvojice oslovila přibližně třetinu účastníků, minimálně 60 (28 %) a maximálně 81 (37 %). Pro nejasnost záznamů jsme museli 2 záznamy účastníků z třetí skupiny z celkového vyhodnocení vyloučit. Zpracovávali jsme tedy 215 záznamů.

Výzkum probíhal následovně. Studenti psychologie ve frekventovaných společných prostorách dvou pražských univerzit (vstupní prostory) aktivně nabízeli procházejícím pochutiny. Oslovení účastníků probíhalo standardně podle předepsané formule:

„Dobrý den. Jsme studenti Univerzity Karlovy a děláme průzkum pro svůj studijní projekt. Můžeme Vás pozvat k ochutnávce jedné z následujících pochutin? Můžete si vybrat z těchto možností: levná čokoládová sušenka, běžná čokoládová sušenka, nebo sušené ovoce (alternativně luxusní čokoládová sušenka).“

Účastníci byli osloveni na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a na VŠE. Výzkumníci střídali různé výzkumné podmínky v pravidelných časových intervalech. Účastníci tak byli do jedné ze čtyř výzkumných skupin zařazeni podle toho, v jakou dobu procházeli kolem stánku. Protože každá podmínka vyžadovala přípravu, nebylo možné účastníky přiřadit do skupiny zcela náhodně. Výzkumné podmínky byly následující:

- a) Tři typy čokoládových sušenek k ochutnání zdarma. Šlo tedy o tři ekvivalentní možnosti lišící se pouze v kvalitě.
- b) Dva typy čokoládových sušenek a jeden typ sušeného ovoce k ochutnání zdarma. Šlo tedy o dvě ekvivalentní možnosti doplněné o jednu neekvivalentní možnost.
- c) Dva typy čokoládových sušenek za 1 a 2 Kč a jeden typ sušeného ovoce zdarma. Možnosti byly stejné jako ve variantě b), variovala jsem pouze proměnnou finančního závazku.
- d) Dva typy čokoládových sušenek zdarma a jeden typ sušeného ovoce zdarma s možností volbu změnit. Možnosti byly stejné jako ve variantě b), variovala jsem pouze narušení eskalace závazku.

Ve skupině c) experimentátoři při oslovení účastníků dodali: „Čokoládové sušenky jsou po 1 a 2 korunách. Ovoce je zdarma.“ Tyto hodnoty byly odvozeny od jednotkové ceny pochutin a byly zaokrouhleny směrem nahoru. Ve skupině d) se experimentátoři účastníka poté, co si zvolil jednu z možností, zeptali neutrálním nehodnotícím tónem: „*Jste si jistý/á svou volbou? Nechcete si to rozmyslet?*“ Počkali maximálně 10 vteřin, než účastníkovi zvolenou variantu podali.

Sběr dat probíhal v průběhu několika dnů. Data pro každou výzkumnou skupinu byla sbírána v pracovní dny mezi 10. a 16. hodinou. U každého účastníka se zaznamenávalo, na které univerzitě byl zastaven, které výzkumné skupiny se účastnil a jak si vybral (případně zda své rozhodnutí změnil). Každý účastník byl po ochutnání vyzván k tomu, aby odpověděl na následující 3 škálovací otázky:

„Na škále od 0 do 10, kde 0 je nejméně a 10 je nejvíce:

- i. Jak náročné pro Vás bylo si vybrat?
- ii. Do jaké míry jste spokojen/a se svým výběrem?
- iii. Jak Vám chutnalo?“ (Účastník byl dotázán poté, co svou pochutinu snědl.)

Následovala ještě jedna doplňující otevřená otázka: „Na základě čeho jste si vybíral/a?“

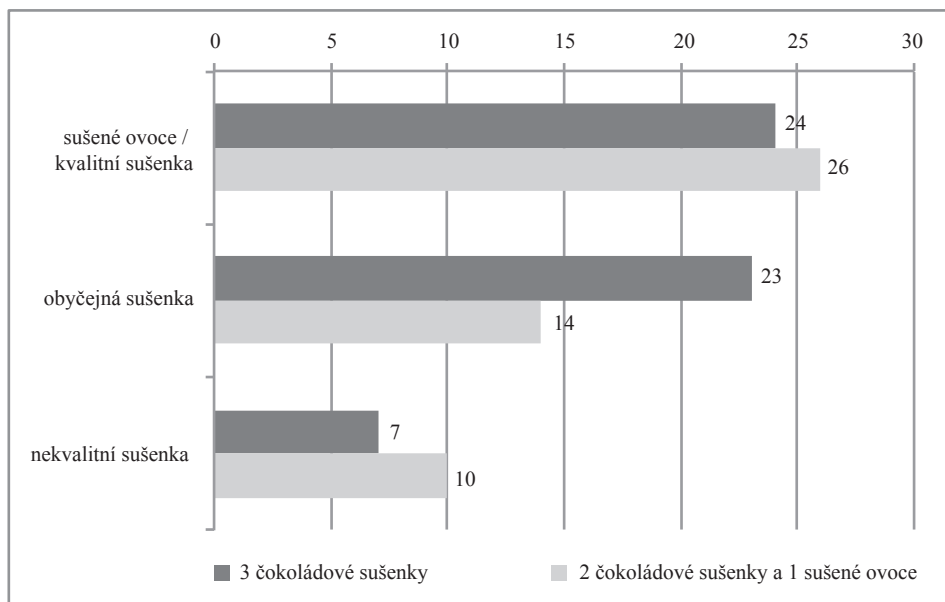
Pokud se studenti zajímali o záměr výzkumu, experimentátoři jim poskytli leták vysvětlující jeho účel. Experimentátoři pracovali ve dvojicích, aby zvládli náročnou logistiku terénního výzkumu a měli k dispozici veškeré pochutiny a záznamový arch. Dvě dvojice byly složeny ze dvou výzkumníků a jedna dvojice byla smíšená (mužsko-ženská). Abychom minimalizovali vliv pohlaví a atraktivity výzkumníka, každá dvojice sbírala data pro všechny 4 výzkumné skupiny. Každá dvojice však sbírala data v jiné lokalitě (na hlavní budově Filozofické fakulty, v Celetné 20 a na VŠE), aby nedošlo k opakovanému oslovování participantů.

Výsledky

Výsledky jsem vyhodnocovala pro jednotlivé hypotézy. Pro vyhodnocení první hypotézy „*Přítomnost neekvivalentní možnosti zvyšuje preference pro jednu z ekvivalentních možností*“ byl použit Chi-kvadrát pro srovnání očekávaných a reálných frekvencí ve dvou nespárovaných skupinách. První skupina měla možnost volby tří různých čokoládových sušenek, druhá skupina měla dvě různé sušenky a sušené ovoce. Sledovala jsem výběr účastníků v jednotlivých skupinách (viz graf níže). Výsledky ukázaly, že skupiny se signifikantně neliší: $X^2(2; n = 104) = 2,65; p = 0,266$. V tomto případě nebyla vyvrácena nulová hypotéza. Naopak, jak je vidět v grafu níže, neekvivalentní možnost měla stejné preference jako základní ekvivalentní možnost.

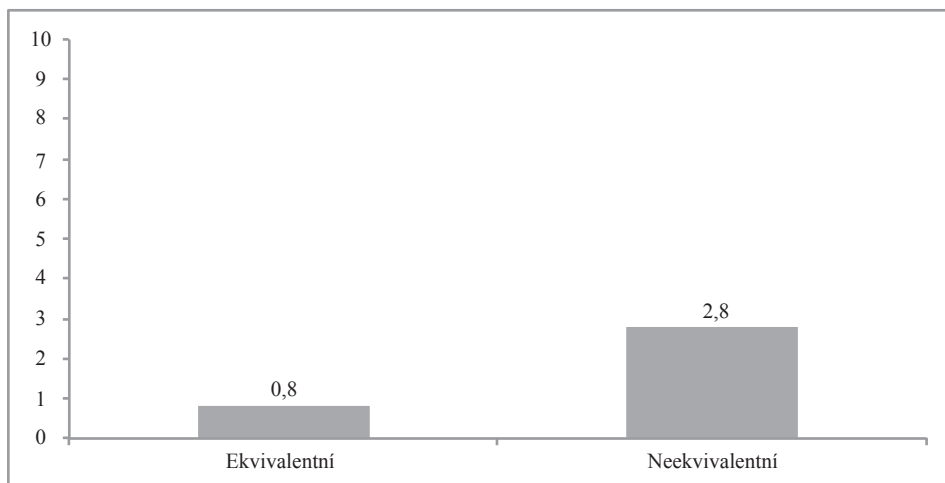
K vyhodnocení druhé hypotézy „*Přítomnost neekvivalentní možnosti snižuje složitost rozhodování*“ byl použit t-test pro srovnání dvou nespárovaných skupin. První skupina (54 účastníků) měla možnost volby tří různých čokoládových sušenek, druhá skupina (50 účastníků) měla dvě různé sušenky a sušené ovoce. Sledovali jsme, jak účastníci na škále od 0 do 10 hodnotili složitost svého rozhodnutí (viz graf č. 2). Výsledky ukázaly, že skupiny se signifikantně liší: skupina s výběrem 3 sušenek (průměr: 0,83, st. odchylka: 1,48) a skupina s možností volby 2 sušenek a sušeného ovoce (průměr: 2,78, st. odchylka: 2,26); $t(102) = -5,24, p < 0,001$. Rozdíl, ač velmi malý, byl signifikantní v opačném směru, než naznačovaly předchozí výzkumy. Výsledky tedy ukázaly, že srovnání více ekvivalentních možností bylo v tomto případě jednodušší než v případě přítomnosti neekvivalentní možnosti.

K vyhodnocení třetí hypotézy „*Přítomnost volby zdarma zvyšuje její žádoucnost*“ byl použit test homogenity pro srovnání očekávaných a reálných frekvencí ve dvou

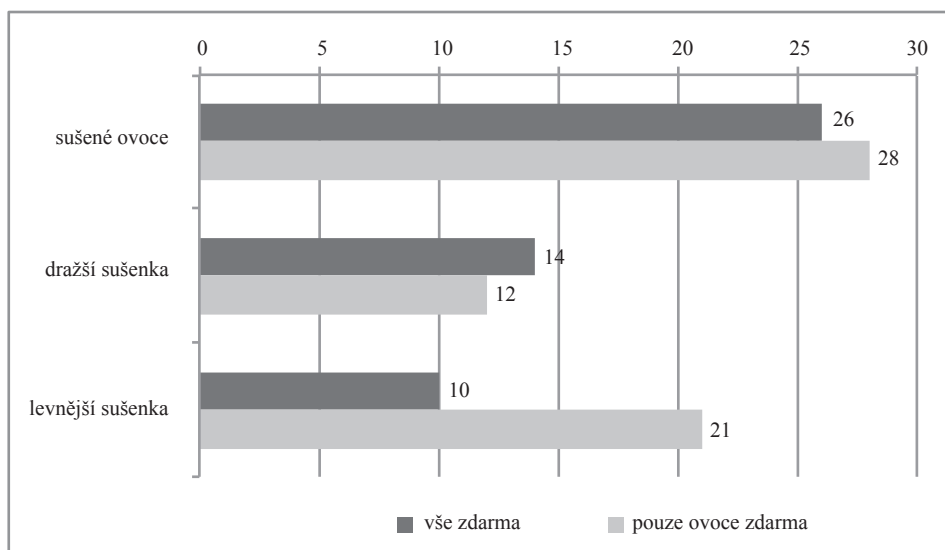


Graf 1 Neekvivalentní možnost měla stejné preference jako základní ekvivalentní možnosti (četnosti)

nespárovaných skupinách. Obě skupiny měly na výběr dvě různé sušenky a jeden druh sušeného ovoce, ale druhá skupina měla sušenky zpoplatněny. Sledovali jsme výběr účastníků v jednotlivých skupinách (viz graf č. 3). Rozdíl mezi skupinami nebyl signifikantní: $X^2(2; n = 111) = 3,07; p = 0,215$. Preference pro sušené ovoce se přítomností placených možností nezměnily. V tomto případě nebyla vyvrácena nulová hypotéza. Jak je vidět v grafu 3, v případě, že byly sušenky zpoplatněny, zvyšovala se preference pro levnější sušenku a cenu v tomto případě uvádělo jako hlavní faktor rozhodnutí 19 % účastníků.



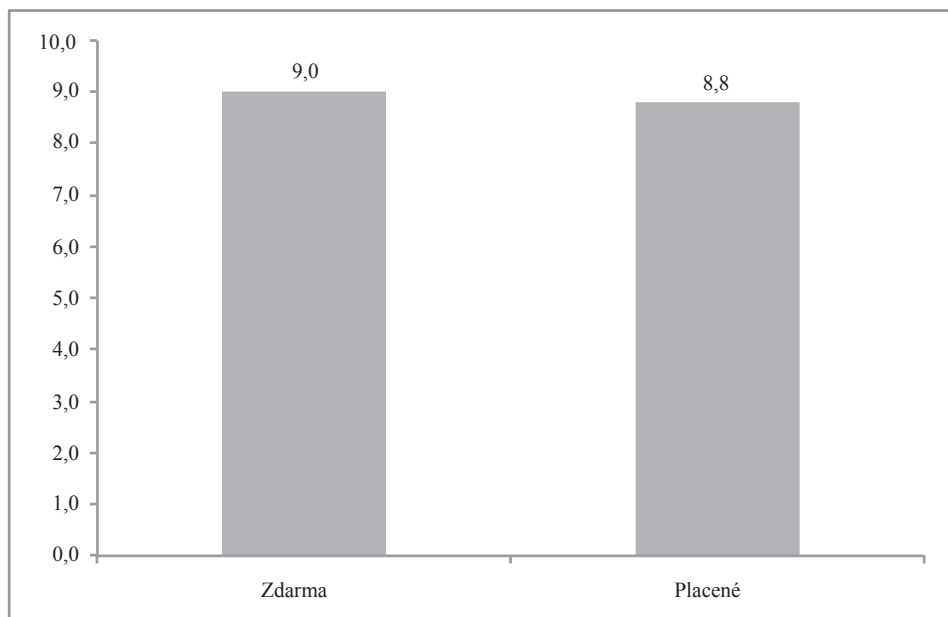
Graf 2 Srovnání vícero ekvivalentních možností bylo jednodušší než v případě přítomnosti neekvivalentní možnosti (průměrné hodnocení)



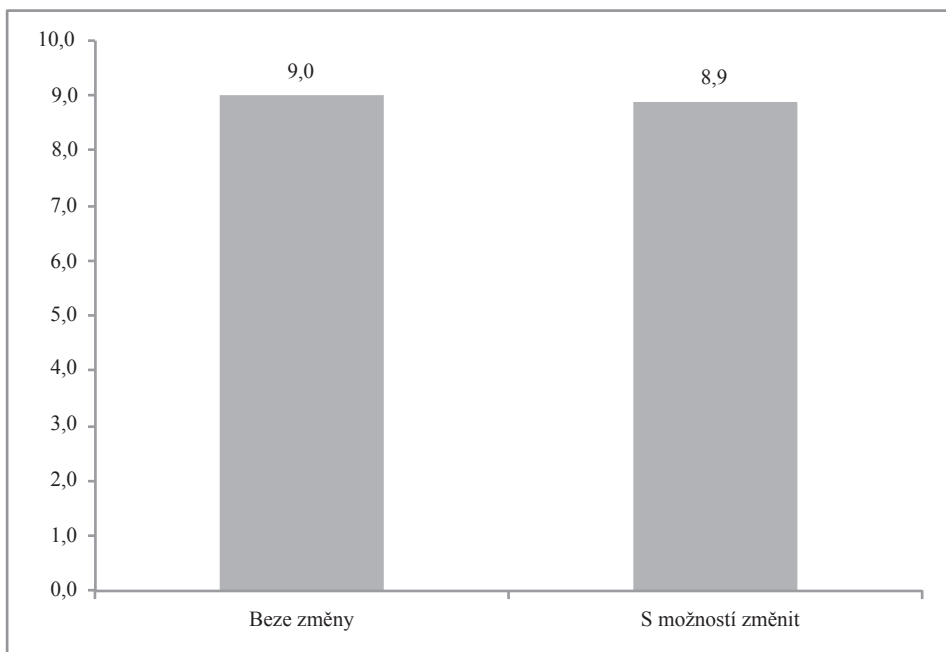
Graf 3 Neplacená varianta neměla nejvyšší žádoucnost, ale zvýšila žádoucnost levnější možnosti (četnosti)

K vyhodnocení čtvrté hypotézy „*Přítomnost volby zdarma zvyšuje spokojenost s výběrem*“ byl použit t-test pro srovnání dvou nespárovaných skupin. Obě skupiny měly na výběr dvě různé sušenky a jeden druh sušeného ovoce. První skupina (50 účastníků) měla vše zdarma. Druhá skupina (61 účastníků) měla sušenky zpoplatněny. Sledovali jsme, jak účastníci na škále od 0 do 10 hodnotili spokojenost se svou volbou a zážitek z konzumace pochutiny (viz graf níže). Výsledky ukázaly, že skupiny se signifikantně neliší: skupina zdarma (průměr: 8,96, st. odchylka: 1,74), zpoplatněná skupina (průměr: 8,83, st. odchylka: 1,71); $t(111) = 0,41$, $p = 0,681$. V tomto případě nebyla vyvrácena nulová hypotéza.

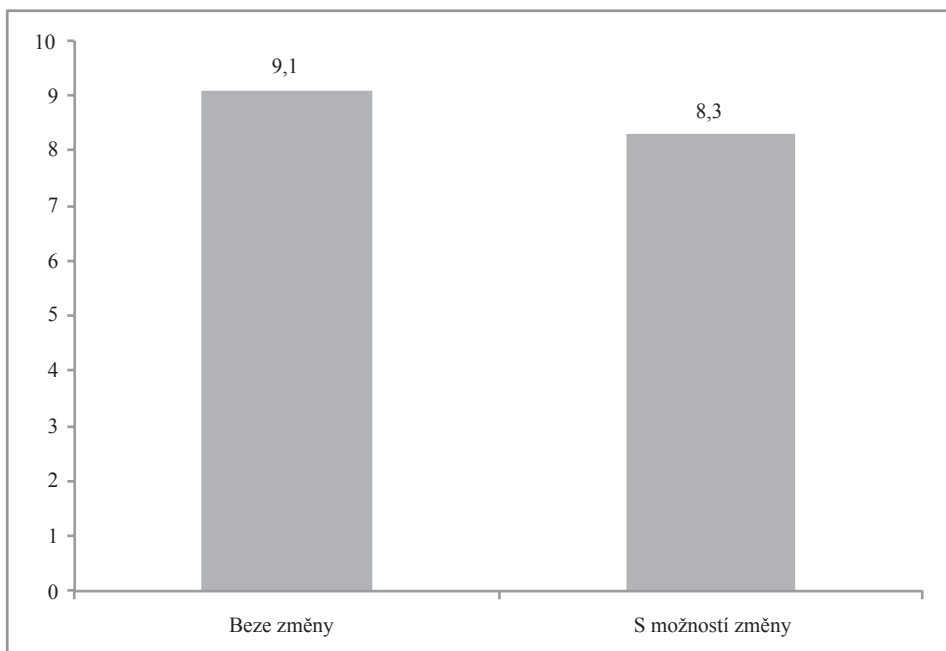
K vyhodnocení páté hypotézy „*Eliminace závazku snižuje spokojenost s výběrem*“ byl použit t-test pro srovnání dvou nespárovaných skupin; testováno pro jednosměrnou hypotézu, tedy že ve variantě s narušenou eskalací závazku bude spokojenost nižší. Obě skupiny měly na výběr dvě různé sušenky a jeden druh sušeného ovoce zdarma. Obě skupiny měly 50 účastníků. Druhé skupiny se experimentátoři před konzumací zeptali, zda nechtějí svou volbu změnit, čímž se snažili narušit eskalaci závazku. Sledovali jsme, jak účastníci na škále od 0 do 10 hodnotili spokojenost se svou volbou a požitek z konzumace pochutiny (viz graf č. 5). Výsledky ukázaly, že pro hodnocení spokojenosti před konzumací pochutiny není rozdíl signifikantní: kontrolní skupina (průměr: 8,96, st. odchylka: 1,74), skupina s narušeným závazkem (průměr: 8,91, st. odchylka: 1,52); $t(98) = 0,15$, $p = 0,460$. Pro hodnocení prožitku z konzumace však pokles hodnocení signifikantní byl (viz graf č. 6): kontrolní skupina (průměr: 9,14, st. odchylka: 1,39), skupina s narušeným závazkem (průměr: 8,26, st. odchylka: 2,18); $t(98) = 2,41$, $p > 0,001$. Umožnění vyměnit si vybranou pochutinu nevedla k nižší vědomé spokojenosti, ale k méně kvalitní zkušenosti při konzumaci pochutiny.



Graf 4 Přítomnost možnosti zdarma neovlivnila spokojenost s výběrem (průměrné hodnocení na 10bodové škále)



Graf 5 Eliminace závazku nesnížila spokojenost s výběrem (průměrné hodnocení na 10bodové škále)



Graf 6 Eliminace závazku snížila spokojenost s prožitkem při konzumaci (průměrné hodnocení na 10bodové škále)

Nad rámec stanovených hypotéz mě zajímalo, čím své rozhodování účastníci podložili, na základě čeho se rozhodli. Přehled četností podle kategorií najdete v této tabulce č. 1.

Tabulka 1 Četnosti podle kategorií odůvodnění výběru

| Kategorie | Četnosti |
|-------------------------|------------|
| měli na to chuť | 58 |
| podle vzhledu | 55 |
| znají daný produkt | 43 |
| podle ceny | 24 |
| volí zdravější variantu | 13 |
| podle kvality produktu | 5 |
| Jiné | 19 |
| Celkem | 217 |

Diskuze

Tento výzkum ukázal, že původní preference není tak snadné převážit manipulací rozhodovacím polem ani finančním závazkem. Přítomnost neekvivalentní možnosti v tomto případě nenahrávala nadřazené ekvivalentní možnosti, jak by naznačovaly dosavadní výzkumy. Nepodařilo se tedy validizovat zjištění Arielyho (2009) v jiném kontextu. Je možné spekulovat, že v tomto případě jde o natolik jednoduché rozhodnutí založené na iracionálních preferencích, že fakt, že je snazší srovnávat dvě ekvivalentní možnosti, zde nehrál roli.

Zdá se, že stejně tak vnímaná jednoduchost nebo složitosti rozhodování byla spíše určena primární preferencí. Jak se ukázalo, neekvivalentní možnost byla poměrně žádoucí a její přítomnost rozhodnutí účastníkům subjektivně spíše komplikovala, než ulehčovala. Přítom při výběru neekvivalentní alternativy byla záměrně zvolena taková, u které se očekávala nižší preference. Zřejmě jde o efekt kognitivní zátěže. V tomto výzkumu tak účastníci museli srovnávat neekvivalentní možnosti s podobnou žádoucností, a to je pravděpodobnou příčinou toho, že jejich volba vyžadovala sice jen mírně, ale přesto signifikantně složitější rozhodování. V případných dalších variacích by bylo vhodné variovat složení rozhodovacího pole více než pouze ve dvou variantách. Bylo by žádoucí srovnávat také pole pouze o dvou ekvivalentních možnostech a pole o dvou neekvivalentních možnostech.

V podmínce „placené versus zdarma“ se mi rovněž nepodařilo replikovat výzkumné výsledky Arielyho výzkumu (2009). Rozdíl mezi skupinami nebyl signifikantní, a to jak ve výsledné volbě, tak ve spokojenosti. A v datech není patrný ani trend k četnější volbě možnosti zdarma. V tomto případě jsou možná dvě různá vysvětlení: Jednak to mohlo být důsledkem nízké ceny placených pochutin (1 a 2 Kč) a v případě vyšší ceny kvalitnější pochutiny by se efekt projevil, ačkoliv data v tomto výzkumu nenaznačují žádný trend preferovat možnost zdarma kvůli ceně. Ukazuje se pouze tendence preferovat v placené alternativě levnější variantu. Také to mohlo být důsledkem značné žádoucnosti jak

placených, tak neplacených alternativ. Domnívám se, že obojí sehrálo svou roli. Ostatně toto potvrzují i výpovědi účastníků, kteří v placené podmínce uváděli cenu jako hlavní faktor svého rozhodování v 19 %. Pro další výzkum by bylo zajímavé podívat se na bod zlomu, kdy je cena natolik vysoká, že efekt alternativy zdarma převáží nad původní žádoucností obou alternativ.

Tento výzkum potvrdil, že míra závazku má vliv na spotřebitelskou zkušenost, ačkoliv si to vědomě nepřipouštíme (naše spokojenost s volbou neklesá). Tím, že jsme účastníkům umožnili vyměnit si vybranou pochutinu, sice neklesla jejich subjektivní spokojenost s volbou, ale klesla spokojenost při konzumaci pochutiny. Domnívám se, že pokud by tento vliv byl důsledkem intonace experimentátorů při nabídce změny, projevil by se jak ve spokojenosti, tak v prožitku. Fakticky tedy došlo ke změně prožitku, ačkoliv ji účastníci neočekávali – spokojeni se svou volbou byli stejně. Tyto výsledky jsou v souladu se zjištěními Gilberta (2006) a mají potenciálně dalekosáhlé důsledky. Naznačují totiž, že efekt závazku má zásadní vliv na výslednou zkušenost spotřebitele, ačkoliv si to nepřipouštíme. Bylo by zajímavé se v dalších výzkumech podívat na to, jak tento efekt funguje nejen při nákupních, ale i osobních rozhodnutích. Otázkou zůstává, zda nabídka možnosti vrácení zboží, která předchází nákupnímu rozhodnutí (tak jak ji inzerují mnozí prodejci), také snižuje naši spotřebitelskou zkušenost. Další otázkou je, zda by zaznamenaný efekt fungoval i u dalších typů rozhodnutí jako třeba v případě jiného zboží či služby nebo zda by se projevil i v osobních rozhodnutích. Domnívám se, že jde o zajímavý efekt, který si zaslouží další prozkoumání.

Tento výzkum má ovšem několik metodologických nedostatků, které by bylo dobré v dalších výzkumech ošetřit. Zásadním nedostatkem je nereprezentativní vzorek, který se v tomto případě omezil na mladé lidi pohybující se v prostorách univerzit. V rámci možnosti terénního výzkumu jsme se snažili randomizovat proměnné vlivu experimentátora, a to tak, že každá dvojice experimentátorů pracovala se všemi čtyřmi výzkumnými podmínkami. Ve výsledném vzorku se efekt experimentátora snížil díky promíchání vzorků různých dvojic experimentátorů. Dalším omezením tohoto výzkumu je zvolená rozhodovací situace – jedná se o specifické zboží. Možnost okamžité konzumace nám sice dovolila podívat se na vlastní prožitek účastníků a nejenom na subjektivní spokojenost s výběrem, což přineslo nový vhled, ale nabídka pochutin byla omezená. Neznalost jejich relativní žádoucnosti předem navíc byla překážkou v potvrzení některých hypotéz. V dalších výzkumech doporučuji postupovat pozorněji při volbě rozhodovacích možností a také rozšířit vzorek. Naopak operacionalizace subjektivní spokojenosti třemi různými způsoby – složitost, spokojenost a prožitek – se ukázala jako nosná a stojí za uvážení i pro další výzkumná snažení.

Závěr

V tomto výzkumu jsem se snažila o krosvalidizaci zjištění Arielyho (2009) a Gilberta (2006) v novém kontextu a zároveň jsem výzkum doplnila o vlastní specifické hodnocení spokojenosti. Výsledky nepodpořily trendy týkající se změny preferencí v případě neekvivalentních možností. Ukazují však nová zajímavá zjištění. V případě, že je neekvivalentní možnost stejně žádoucí jako možnost ekvivalentní, přidává rozhodování na komplexitě, protože je složitější na srovnání. Na druhou stranu rozdělení spokojenosti s rozhodnutím

jako takovým a samotný prožitek z výsledků rozhodnutí ukázaly, že náš prožitek je snadno ovlivněn jakýmkoliv zpochybněním volby, které narušuje eskalaci závazku k vybrané variantě. To může mít dalekosáhlé důsledky pro rozhodování, pro strategie prodejců i pro individuální přístup k rozhodování. Je totiž docela dobře možné, že od momentu, kdy již padlo rozhodnutí, je lepší se dobře míněným otázkám, které naše rozhodnutí zpochybňují, vyhnout. Mohlo by se stát, že si jinak dobrou volbu, která by díky eskalaci závazku měla pro nás pozitivní výsledek, zbytečně zprotivíme.

LITERATURA

- Ariely, D. (2009). *Jak drahé je zdarma: Proč chytrí lidé přijímají špatná rozhodnutí*. Praha: Práh.
- Ariely, D. (2012). *What makes us feel good about our work?* [Vyhledáno 1. 5. 2015 na http://www.ted.com/talks/dan_ariely_what_makes_us_feel_good_about_our_work]
- Baron, J. (2008). *Thinking and deciding*. New York: Cambridge University Press.
- Gigerenzer, G. (2007). *Gut Feelings*. London: Penguin Books Ltd.
- Gilbert, D. (2007). *Škobrtnout o štěstí: jak se chytá zlatá muška*. Praha: Dokořán.
- Gilbert, D. (2006). *Why are we happy?* [Vyhledáno 1. 5. 2015 na http://www.ted.com/talks/lang/eng/dan_gilbert_asks_why_are_we_happy.html]
- Gilbert, D. (2004). *The surprising science of happiness*. [Vyhledáno 1. 5. 2015 na http://www.ted.com/talks/dan_gilbert_asks_why_are_we_happy]
- Gilovich, T., Griffin, D., Kahneman, D. (2001). *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gladwell, M. (2005). *Blink: the power of thinking without thinking*. London: Allan Lane.
- Iyengar, S. (2010). *The Art of Choosing*. London: Little Brown.
- Iyengar, S., Lepper, M. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, (79), 995–1006.
- Kahneman, D. (2002). *Maps of Bounded Rationality: A Perspective on Intuitive Judgment and Choice*. [Vyhledáno 1. 5. 2015 na http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/2002/kahnemann-lecture.pdf]
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. New York: Harper Perennial.
- Wong, K. F. E., Kwong, J. Y. Y. (2007). The Role of Anticipated Regret in Escalation of Commitment. *Journal of Applied Psychology*, (92), 545–554.

THERE IS NO SATISFACTION WITHOUT COMMITMENT: EFFECT OF PREFERENCES, DECISION FIELD AND LEVEL OF COMMITMENT ON SIMPLE CONSUMER DECISIONS.

N. SCHAUTOVÁ

ABSTRACT

This research aims to explore how decision field influences choice and resulting choice satisfaction. 215 participants chose from multiple snacks and evaluated decision complexity, subjective satisfaction and experience. Results show that minimizing commitment did not decrease satisfaction, but significantly decreased resulting experience ($p < 0.05$). This opens new research questions that should be further studied.

This experiment failed to prove that a non-equivalent option would significantly increase preferences for one of the equivalent options as previous research suggested (Ariely, 2009). It seems that if original desirability of a non-equivalent option is sufficiently high, it outweighs the desirability of equivalent options although it increases choice complexity ($p < 0.05$). No evidence was found that a gratis option significantly gains desirability

(Ariely, 2009). In future research, it would be interesting to look for the tipping point where the price outweighs original desirability.

Keywords: Decision-making; satisfaction; commitment; decision field

Mgr. Nina Schautová je psycholožka a psychoterapeutka působící v Praze. Svůj výzkum zaměřuje na psychologii štěstí a životní spokojenosti v souvislosti s rozhodováním. Dlouhodobě se také věnuje rozvoji ve firmách, kterým pomáhá zlepšovat zdraví a životní spokojenost zaměstnanců a manažerů. E-mail: nina.schautova@gmail.com

PRÍČINY A DÔSLEDKY KONTRAPRODUKTÍVNEHO SPRÁVANIA ZAMESTNANCOV

STANISLAVA KOZELOVÁ

Každé správanie jednotlivcov je upravované platnými normami. Odklon od týchto noriem je pre spoločnosť neprípustný. V pracovnom prostredí sa takéto neprípustné správanie nazýva kontraproduktívne správanie. Kontraproduktívne pracovné správanie zamestnancov organizácie je správanie, ktoré sa vyznačuje prvkami dobrovoľnosti, úmyselnosti, neetickosti a ktoré škodí organizácii najmä po materiálnej stránke a zároveň znemožňuje alebo ohrozuje dosahovanie jej cieľov, poškodzuje jej dobré meno a môže mať výrazný vplyv na jej klientov. Cieľom príspevku je priblížiť v teoretickej rovine príčiny a dôsledky kontraproduktívneho správania zamestnancov. Pri spracovaní prehľadovej štúdie boli využité metódy analýzy, syntézy, dedukcie, indukcie a komparácie. Príčiny kontraproduktívneho správania vznikajú buď na strane organizácie alebo na strane jednotlivca. Dôsledkami kontraproduktívneho správania sú ekonomické, sociálne, psychologické a práve dôsledky, stres a fluktuácia.

Kľúčové slová: kontraproduktívne správanie; deviácie; fluktuácia; stres

Úvod

Žiaduce správanie si v rôznych oblastiach života spoločnosť odjakživa upravovala všeobecne platnými normami. Odklon od týchto všeobecne platných noriem je odsudzovaný a sankcionovaný. Výnimkou nie je ani pracovný život človeka, ktorý je upravený organizačnými normami správania sa pri výkone práce. Organizačné normy sú určité princípy a zásady zoskupené do celku, ktoré určujú práva a povinnosti pri výkone pracovnej činnosti. Ak sa správanie človeka pri výkone práce odchyľuje od platných noriem a tieto normy sú porušované jednotlivcami alebo skupinami a takéto porušenie ohrozuje organizáciu alebo jej členov, hovoríme o nežiaducom pracovnom správaní. Takéto nežiaduce pracovné správanie, ktoré znemožňuje dosiahnutie cieľov organizácie alebo ohrozuje, ovplyvňuje a znemožňuje produkciu tovarov a služieb podniku pôsobí kontraproduktívne.

1. Kontraproduktívne správanie zamestnancov

Nežiaduce pracovné správanie znemožňuje dosiahnutie cieľov organizácie alebo ohrozuje, ovplyvňuje a znemožňuje produkciu tovarov a služieb podniku, pôsobí kontraproduktívne. Pre správanie, ktoré je takto škodlivé pre organizáciu používajú autori

rôzne pojmy, ktoré považujeme za synonymické ako napríklad antisociálne správanie, delikvencia (Hogan, Hogan, 1989), odplata (Skarlicki, Folger, 1997), pomsta (Bies, Tripp, a Kramer, 1997). Knorz a Zapf, (1996) používajú pojem mobbing, ktoré však považujeme za kategóriu kontraproduktívneho správania.

Kontraproduktívne pracovné správanie je zámerné správanie zamestnanca zamerané na poškodenie organizácie alebo ľudí v nej. Je charakteristické úmyselnosťou a zámernosťou. Nejde teda o správanie náhodné, neobratné alebo neúmyselné, ale o také, ktoré poškodzuje samotnú organizáciu alebo jej členov, vrátane zákazníkov, dodávateľov či investorov. (Wágnerová et al., 2011)

S. W. M. Hafidz (2012) uvádza, že kontraproduktívne správanie odporuje záujmom organizácie a vyznačuje sa úmyselnosťou, dobrovoľnosťou a porušením organizačných noriem. S. Fox, P. E. Spector, D. Miles (2001) definujú kontraproduktívne správanie ako správanie, ktoré má škodlivý vplyv na organizácie a ich členov. Môže obsahovať **zjavné činy**, ako je agresia, či krádež alebo viac **pasívne činy**, ako sú zámerné odmietanie plnenia pokynov alebo zámerné nesprávne vykonávanie práce. Toto správanie je škodlivé pre organizáciu, priamo ovplyvňuje jej fungovanie a majetok, poškodzuje zamestnancov a znižuje efektívnosť.

T. R. Cohen, A. T. Panter, N. Turan (2012) pripisujú kontraproduktívnemu správaniu aj všeobecnú neetickosť a ohrozenie blahobytu organizácie a jej členov.

Kontraproduktívne pracovné správanie ako deviáciu, respektíve deviantné správanie, ktoré vedie k neefektívnosti a vzniku finančných nákladov organizácie definujú R. I. Lanyon a L. D. Goldstein (2004).

C. M. Pearson, L. M. Anderson a C. L. Porath (2005) uvádzajú charakteristické črty, ktorými by sa kontraproduktívne správanie malo vyznačovať. Jeho základným zámerom je poškodenie. Sleduje určitý cieľ, ktorým je buď jednotlivec, organizácia alebo aj jednotlivec aj organizácia a porušuje určité druhy pravidiel týkajúcich sa buď organizácie alebo pracovných skupín.

Kontraproduktívne pracovné správanie má mnoho podôb a je možné ho klasifikovať z viacerých hľadísk.

R. C. Hollinger a J. P. Clark (1982) navrhli základný koncepčný rámec klasifikácie kontraproduktívneho správania, podľa ktorého členia toto správanie na:

- **deviácie vlastníctva**, ktorým je zneužívanie majetku zamestnávateľa a do tejto kategórie patrí napríklad krádež, poškodenie majetku, zneužívanie zľavnených výsad a podobne,
- **výrobné deviácie**, ktoré zahŕňa správanie ako sú absencie, nedochvilnosť či dlhé prestávky a taktiež správanie, ktoré odvádza pozornosť od výroby, ku ktorému patrí užívanie drog a alkoholu, pomalé vykonávanie práce a podobne.

R. J. Bennett a S. L. Robinson (1995) uvádzajú klasifikáciu kontraproduktívneho pracovného správania. Správanie klasifikujú podľa cieľa, na správanie, ktoré môže byť **škodlivé pre jedinca** (interpersonálna deviácia) a správanie **škodlivé pre organizáciu** ako celok (organizačná deviácia). T. A. Judge, B. A. Scott, R. Ilies (2006) ku kontraproduktívnemu správaniu škodlivému pre organizáciu zaraďujú sabotáž, podvody, krádeže, skoré odchody z práce, nadmerné prestávky, zámerné pomalšie pracovné tempo, plynutie materiálom a podobne. Ku kontraproduktívnemu správaniu škodlivému pre jednotlivca zaraďujú sexuálne obťažovanie, slovné napádanie, krádeže medzi kolegami, klebetenie, slovné urážky kolegov.

R. J. Bennett a S. L. Robinson (2000) predkladajú aj inú typológiu kontraproduktívneho pracovného správania sa na základe jeho závažnosti, od menej závažného až po veľmi závažné správanie. K **menej závažnému** správaniu zaraďujú napríklad rozhovory medzi pracovníkmi namiesto toho, aby vykonávali pracovnú činnosť. K **veľmi závažnému** správaniu porušujúcemu predpisy zaraďujú fyzické útoky, sexuálne obťažovanie a pod.

Rozšírenie koncepčného rámca klasifikácie kontraproduktívneho správania podľa R. C. Hollingera a J. P. Clarka (1982) na deviácie vlastníctva a výrobné deviácie a prekračovanie dvoch dimenzií kontraproduktívneho správania podľa R. J. Bennett a S. L. Robinson (1995), ktoré členia na škodlivé pre jedinca a pre organizácie, neskôr klasifikujú R. J. Bennett a S. L. Robinson (2000) v nasledujúcich štyroch kvadrantoch na:

1. **výrobné deviácie** s nízkou mierou závažnosti na organizačné ciele, ku ktorým patrí napríklad veľa prestávok pri výkone pracovnej činnosti a zámerné predlžovanie prestávok, neskoré príchody a skoré odchody z práce a podobne,
2. **objektové deviácie** s vysokou mierou závažnosti na organizačné ciele, ktorými sú napríklad krádeže, prijímanie úplatkov a podobne,
3. **politické deviácie** s nízkou mierou závažnosti na individuálne ciele, ako napríklad ohováranie,
4. **osobná agresia** s vysokou mierou závažnosti na interpersonálne ciele, ku ktorým radíme napríklad verbálne útoky, sexuálne obťažovanie a podobne.

Kontraproduktívne pracovné správanie I. Wágnerová et al. (2011) členia do nasledujúcich piatich skupín:

1. **Zneužívanie**, ktoré zahŕňa správanie zamerané proti spolupracovníkom v organizácií. Môže ísť o škodoradostné poznámky, vyhrážanie, ohováranie či ignoráciu, ktoré sú typické pre mobbing a bullying. V tejto súvislosti môžeme hovoriť o tzv. citovom zneužívaní alebo nezdvorilom správaní sa.
2. **Odklon od výrobných postupov** je úmyselným zlyhaním pri plnení pracovných úloh, kedy jedinec odmieta postupovať podľa presne určených pracovných postupov.
3. **Sabotáž** je ničenie majetku zamestnávateľa, či už ide o materiál, polotovary, výrobky, zariadenia alebo budovy, ale aj o vymazávanie alebo ničenie dôležitých informácií.
4. **Krádež** ako majetková deviácia sa netýka iba organizácie samotnej, ale aj majetku spolupracovníkov, klientov, dodávateľov a ďalších osôb vo vzťahu k organizácií. Ide napríklad o odnášanie pracovných potrieb, kancelárskych pomôcok, odevov, obuvi, výrobkov a materiálu domov bez povolenia. Môže ísť aj o prípady používania telefónu, faxu, internetu nad rámec obvyklého používania pre osobné účely v práci.
5. **Stiahnutie sa** ako zneužívanie času, ktoré zahŕňa absencie a neskoré príchody do práce, dlhšie prestávky na aké má zamestnanec nárok, skoré odchody a venovanie sa v priebehu pracovnej doby iným činnostiam, ktoré nesúvisia s výkonom práce.

M. L. Gruys a P. R. Sackett (2003) ponúkajú iný rozmer 66 foriem kontraproduktívneho správania, ktoré členia podrobnejšie do 11 kategórií na:

1. krádež a iné, s tým súvisiace správanie (napríklad krádeže peňazí, tovaru, zneužitie výnosov),
2. škody na majetku a výrobné sabotáže,
3. zneužitie informácií (napríklad zverejňovanie informácií o hospodárskej súťaži, falšovanie záznamov),
4. zneužitie času, zdrojov a pracovných prostriedkov (napríklad časové straty, vykonávanie osobných činností namiesto výkonu práce, zneužívanie počítača),

5. rizikové správanie (napríklad neochota dodržiavania bezpečnostných postupov),
6. zlá pracovná dochádzka (napríklad neospravedlnené absencie, neskoré príchody),
7. zlá kvalita práce (napríklad porušovanie štandardov kvality),
8. požívanie alkoholu (pitie pri práci alebo príchod do práce pod vplyvom alkoholu),
9. užívanie drog (držanie a užívanie drog v práci alebo vykonávanie práce pod vplyvom drog),
10. nevhodné verbálne správanie (agresia),
11. nevhodné fyzické správanie (napríklad fyzická agresia, sexuálne obťažovanie).

Hoci pri kontraproduktívnom správaní je pozornosť zameraná na poškodenie a iné nepriaznivé vplyvy, v určitých situáciách môže mať také správanie dokonca pozitívne dôsledky pre organizáciu alebo jej členov. J. J. Hanke a B. O. Saxberg (1985) predstavili termín **konštruktívna deviácia**, ktorá predstavuje snahu zamestnancov zapojiť sa protichodným správaním k presadzovaniu záujmov organizácie. Ide o zamestnancov, ktorí chcú odhaliť dysfunkčné aspekty organizácie. Pozitívne kontraproduktívne správanie môže zahŕňať správanie, ktoré organizácie nepovoľujú, ale takéto správanie môže pomôcť organizácii dosiahnuť svoje finančné a ekonomické ciele (Sagie, Stashevsky, Koslowsky, 2003).

Podľa nášho názoru kontraproduktívne pracovné správanie zamestnancov organizácie je správanie, ktoré sa vyznačuje prvkami dobrovoľnosti, úmyselnosti, neetickej a ktoré škodí organizácii najmä po materiálnej stránke a zároveň znemožňuje alebo ohrozuje dosahovanie jej cieľov, poškodzuje jej dobré meno a môže mať výrazný vplyv na jej klientov.

Za dôležité považujeme kontraproduktívne správanie klasifikovať aj podľa viditeľnosti, resp. rozpoznateľnosti na **zjavné a skryté**. K zjavnému správaniu zaraďujeme napríklad ohováranie, požívanie alkoholu či neskoré príchody a skoré odchody. K skrytému radíme napríklad zneužívanie internetu, telefónu, krádež aj korupciu.

Za rovnako dôležitú považujeme aj klasifikáciu podľa počtu zúčastnených osôb na kontraproduktívnom správaní na **individuálne a kolektívne**, resp. skupinové kontraproduktívne správanie. Individuálne kontraproduktívne správanie je činnosť vykonávaná jednotlivcom ako napríklad krádež, zneužívanie internetu a telefónu, absencie. Ku kolektívnym zaraďujeme napríklad ohováranie, korupciu aj mobbing.

Kontraproduktívne pracovné správanie je možné rozčleniť aj na základe jeho trestno-právnych dôsledkov na správanie **bez trestno-právnych dôsledkov** napríklad ohováranie, zneužívanie internetu, predĺžovanie prestávok a podobne, a na správanie **s trestno-právnymi dôsledkami** napríklad krádež, sexuálne obťažovanie, korupcia.

2. Príčiny kontraproduktívneho správania

Každý človek sa môže správať kontraproduktívne, či už v pracovnom, súkromnom alebo spoločenskom živote. Príčiny môžu byť na strane celkového vývoja a noriem spoločnosti a na strane jednotlivca, ktorý sa buď nežiaduco správa alebo takéto správanie vyvoláva. Existuje celý rad dôvodov, prečo sa ľudia môžu zapojiť do kontraproduktívneho správania na pracovisku.

Na príčiny, ktoré vyvolávajú kontraproduktívne pracovné správanie môžeme nazerať z pohľadu organizácie ako celku a z pohľadu jednotlivca, ktorý sa správa kontraproduktívne.

Príčiny na strane organizácie

Vznik kontraproduktívneho správania v pracovnom procese súvisí s celkovou **kultúrou v organizácií**, pretože jej základnou úlohou je pôsobiť na medziľudské vzťahy vo vnútri organizácie. Dôležité sú aj **riadiace schopnosti** vedúcich zamestnancov a štýl riadenia. Výskumy ukazujú, že autoritatívny štýl pôsobí negatívne na podriadených, pretože nie je dostatočný priestor k diskusiám a otvorenej kritike (Wágnerová et al., 2011).

Medzi faktory, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť nežiaduceho správania v organizácií patrí aj:

- náhla organizačná zmena, neisté zamestnanie, slabé vzťahy medzi zamestnancami a manažmentom a nízka spokojnosť s riadením,
- slabé vzťahy medzi kolegami,
- extrémne vysoké požiadavky na prácu,
- nedostatky v zamestnaneckej politike a nedostatočné spoločné hodnoty,
- všeobecne zvýšená úroveň stresu pri práci,
- konflikt záujmu. (Končeková, 2007)

F. Analoui a A. Kakabadse (1992) upozornili na možnosť, že jeden z dôvodov, prečo sa zamestnanci zapájajú do netradičných praktík, je túžba mať **väčšiu autonómiu na pracovisku**. D. J. Dwyer a M. L. Fox (2000) poskytli dôkazy o nepriamo možných účinkoch samostatnosti pri práci. V tomto ohľade môže prehnané sledovanie spôsobu dosiahnutia odbornej úlohy zamestnancov viesť ku kontraproduktívnemu správaniu.

Príčiny na strane jednotlivca

Osobnosť človeka má veľmi významný vplyv na jeho správanie. Kontraproduktívne správanie je akt individuálnej voľby a je ovplyvnený osobnostnými vlastnosťami viac ako schopnosťami pracovníka (Hafidz, 2012).

K. Lee, M. C. Ashton, a K. H. Shin (2005) zistili, že určité osobnostné faktory sú prediktorom rôznych typov kontraproduktívneho správania. A. Colbert et. al. (2004) poukazujú nato, že osobnostné faktory, ako je svedomitosť, emocionálna stabilita a prívetivosť ovplyvňuje vzťah medzi vnímanou pracovnou situáciou a kontraproduktívnym správaním.

E. K. Kelloway et. al. (2010) vysvetľuje, že k osobnostným faktorom vzniku kontraproduktívneho správania patria aj hnev, určitá miera afektivity, sebaovládanie, citová stabilita jednotlivca, narcizmus, prívetivosť, sebaúcta, výskyt úzkosti.

K ďalším individuálnym motívom, ktoré vedú aktérov ku kontraproduktívnemu správaniu jednotlivca patria:

- ohrozenie sociálneho statusu,
- ohrozenie práce a funkcie,
- ohrozenie slobody v jednaní a rozhodovaní,
- potreba bezpečia a uznania,
- dlhé chvíľa až nuda,
- zloba a závisť, intolerancia,
- strach zo straty vlastnej autority, túžba po moci,
- finančná situácia,
- strach zo straty kontroly, z prevahy, z nevyslovených myšlienok (Huberová, 1995).

K tejto kategórii príčin kontraproduktívneho správania môžeme zaradiť aj napríklad zlú finančnú situáciu jednotlivca, ktorá je príčinou krádeží, zneužívania majetku organizácie či korupcie. Zlé rodinné vzťahy, nedostatočná výchova a nezáujem zo strany rodičov

v detskom veku a zlé sociálne prostredie jednotlivca, môže byť príčinou sexuálneho obťažovania, mobbingu, požívaníu alkoholických nápojov na pracovisku a podobne. Pocit menejcennosti z dôvodu určitého handicapu, či už telesného alebo duševného môže byť taktiež príčinou kontraproduktívneho správania. Môže sa prejavovať meškaním a skorými odchodmi z pracoviska z dôvodu zlých vzťahov medzi aktérom a spolupracovníkmi, ohováraním, mobbingom a podobne.

Odlíšná kultúra a hodnoty, s ktorými sa jednotlivec stotožňuje môže byť tiež jednou z príčin kontraproduktívneho správania. Napríklad v jednej kultúre môže byť sexuálne obťažovanie, šikanie úplne normálnym javom, iná kultúra takéto správanie odsudzuje a sankcionuje.

Konflikt môže taktiež vyvolať kontraproduktívne správanie. S. Fox, P. E. Spector, D. Miles (2001) uvádzajú, že medziľudské konflikty vedú ku kontraproduktívnemu správaniu zameranému na jednotlivca a konflikty vznikajúce z nespravodlivého zaobchádzania alebo konfliktu s nadriadeným, vedú ku kontraproduktívnemu správaniu zameranému proti organizáciám.

Na základe definície P. Y. Chena a P. E. Spector (1992), ktorí vnímajú kontraproduktívne správanie ako určité emócie založené na reakcii na stresujúce organizačné podmienky, môžeme chápať ako najvšeobecnejšiu príčinu kontraproduktívneho správania **stres**. Stres vzniká ako prejav nezhody medzi pracovníkom a pracovným okolím, ako dôsledok masovej produkcie, rutínnej práce, konfliktu rolí, straty kontroly nad situáciou, nedostatku kontroly a vplyvom fyzických a psycho-sociálnych stresorov (Hajduová, Šimková, Trebuňa, 2009).

3. Dôsledky kontraproduktívneho správania zamestnancov

Kontraproduktívne pracovné správanie u zamestnancov zanecháva rovnako závažné následky ako na strane organizácie tak na strane pracovníka.

Všeobecné účinky kontraproduktívneho správania definujú Catabulga a Burtaverde (2012) ako:

- ovplyvňovanie účinnosti organizácie,
- poškodzovanie predaja,
- znižovanie produktivity, pretože si zamestnanci vzájomne nedôverujú,
- znižovanie morálky a zvyšovanie stresu na pracovisku,
- znižovanie úrovne komunikácie,
- ovplyvňovanie udržania a nábora pracovníkov,
- zvyšovanie absencií u pracovníkov,
- znižovanie výkonu pracovníkov.

Kontraproduktívne správanie so sebou prináša dve formy nákladov:

- finančné resp. ekonomické náklady (napríklad strata produktivity, náhrady a pod.),
- sociálne náklady (napríklad psychické zranenia, pracovná nespokojnosť a pod.) Hatam-poor et al., 2013).

H. Leymann (2003) poukazuje na to, že sa kontraproduktívne správanie vo forme mobbingu môže premietat' aj do oblastí sociálnych vzťahov. Na základe toho **sociálnymi dôsledkami** kontraproduktívneho správania, ktoré vznikajú na pracovisku môžu byť aj konflikty na pracovisku. Tieto môžu vznikat' medzi zamestnancami navzájom a medzi

zamestnancami a nadriadenými z dôvodu šikanovania, sexuálneho obťažovania, mobbingu, ohovárania, vyhrážania a pod., a narušená pracovná klíma a komunikácia, ako dôsledok ohovárania, mobbingu a pod.

Psychické dôsledky kontraproduktívneho správania, vznikajú iba na strane jednotlivca. K nim môžeme zaradiť nesústredenosť na prácu, depresiu, zlú náladu, strach.

Ekonomické dôsledky kontraproduktívneho správania zamestnancov môžu nastať na strane zamestnanca, ktorý sa kontraproduktívne správa a na strane organizácie, v ktorej zamestnanec pracuje. Na strane zamestnanca sa môže vyskytovať:

- zníženie zamestnaneckých benefitov a výhod – ako dôsledok nedostatočného plnenia pracovných úloh,
- krátenie dovolenky, ktoré umožňuje zákon č. 311/2001 Z. z. Zákonník práce z dôvodu absencií, neskorých príchodov a skorých odchodov z práce,
- náhrada škody zamestnávateľovi za schodok na zverených hodnotách alebo zverených predmetoch podľa zákona č. 311/2001 Z. z. Zákonník práce – môže vzniknúť v dôsledku krádeže.

Podľa nášho názoru sa ekonomické dôsledky kontraproduktívneho správania v organizácii prejavujú ako:

- škody na majetku – pri krádežiach majetku organizácií (napríklad, pri odnášaní pracovných potrieb, kancelárskych pomôcok, výrobkov),
- zvýšené náklady – pri zneužívaní internetu, faxu a telefónu, kedy tieto komunikačné prostriedky sú využívané zamestnancom na účely nesúvisiace s výkonom práce, alebo pri sabotážach, kedy vznikajú náklady na opravu a rekonštrukciu zámerne poškodeného majetku organizácie,
- nízka produktivita práce – vzniká ako dôsledok absencií, nadmerných prestávok v práci, nevenovaniu sa pracovnej činnosti, ale prípravám na kontraproduktívne správanie,
- náklady vznikajúce v súvislosti s vysokou fluktuáciou zamestnancov - napríklad náklady na zapracovanie nových zamestnancov a pod.

Právne dôsledky kontraproduktívneho pracovného správania súvisia s ustanoveniami zákona číslo 311/2001 Z. z. Zákonníka práce, kedy zamestnávateľ môže výpoveďou ukončiť pracovný pomer pre menej závažné porušenie pracovnej disciplíny, alebo neuspokojivé plnenie pracovných povinností a okamžite skončiť pracovný pomer pre závažné porušenie pracovnej disciplíny. Porušenie pracovnej disciplíny je odklonom od organizačných aj etických noriem uplatňovaných v organizácii, ktoré môžeme považovať za kontraproduktívne pracovné správanie. Menej závažné a závažné porušenie pracovnej disciplíny, je definované v interných predpisoch organizácie alebo v pracovnom poriadku.

Rovnako ako zamestnávateľ, okamžite skončiť pracovný pomer môže aj zamestnanec, ak je bezprostredne ohrozené jeho zdravie v pracovnom procese. Mladistvý zamestnanec môže okamžite ukončiť pracovný pomer vtedy, ak nemôže vykonávať prácu bez ohrozenia svojej morálky. Dôvodom na takéto skončenie pracovného pomeru zo strany zamestnanca teda môže byť sexuálne zneužívanie na pracovisku, mobbing, šikanovanie a pod.

Korupcia, ktorá je podľa nášho názoru tiež kontraproduktívnym správaním, je zadenfinovaná podľa zákona číslo 300/2005 Z. z. Trestný zákon, ako trestný čin. Dôsledkom korupcie z právneho hľadiska v organizácii môže byť teda súdny proces a následné odňatie slobody alebo finančná pokuta.

K ďalším dôsledkom kontraproduktívneho pracovného správania môžeme zaradiť aj individuálnu alebo skupinovú **fluktuáciu** zamestnancov. Môže byť spôsobená narušeným prostredím organizácie ako aj konfliktmi v dôsledku sexuálneho obťažovania, mobbingu, korupcie, šikany, ale aj krádeže a pod.

Kontraproduktívne správanie vyvoláva a zvyšuje aj pracovný **stres** v organizáciách, ako dôsledok zlych vzťahov medzi pracovníkmi, šikanovaním, či mobbingom.

Záver

Kontraproduktívne pracovné správanie zamestnancov organizácie sme definovali ako správanie, ktoré sa vyznačuje prvkami dobrovoľnosti, úmyselnosti, neetickej a na jeho vzniku sa podieľajú individuálne faktory a faktory vyplývajúce z pracovného prostredia a pracovných vzťahov. Škodí organizáciám najmä po ekonomickej a materiálnej stránke, znemožňuje alebo ohrozuje dosahovanie jej cieľov, poškodzuje jej dobré meno, môže mať výrazný vplyv na jej klientov.

LITERATÚRA

- Analoui, F., Kakabadse, A. (1992). Unconventional practice sat work: insight and analysis through participant observation. *Journal of Managerial Psychology*, (7), 3–31.
- Bennett, R. J., Robinson, S. L. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38, 555–572.
- Bennett, R. J., Robinson, S. L. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 349–360.
- Bies, R. J., Tripp, T. M., Kramer, R. M. (1997). In Giacalone R. A. a J. Greenberg. (1997). *Antisocial behavior in organizations*, 18–36.
- Catabulga, C., Burtaverde, V. (2012). Correlative study between mental health, physical health, pro-organizational behaviors and counterproductive behaviour in a telephonic company from Chisinau, Moldavia republic. In *Romanian journal of experimental applied psychology*, 3(3), 22–28.
- Cohen, T. R., Panter, A. T., Turan, N. (2012). Predicting Counterproductive Work Behavior from Guilt Prone-ness. *Tepper School of Business*. 1413. [Vyhľadané 1. 2. 2014 na <http://repository.cmu.edu/tepper/14131>]
- Colbert, A. E., Mount, M. K., Harter, J. K., Witt, L. A., Barrick, M. R. (2004). Interactive effects of personality and perceptions of the work situations on workplace deviance. *Journal of Applied Psychology*. 89(4), 599–609.
- Dwyer, D.J., Fox, M. L. (2000). The moderating role of hostility in the relationship between enriched jobs and health. *Academy of Management Journal*, 43, 1086–1096.
- Fox, S., Spector, P. E., Miles, D. (2001). Counterproductive Work Behavior in Response to Job Stressors and Organizational Justice: Some Mediator and Moderator Tests for Autonomy and Emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 291–309.
- Gruys M. L., Sackett, P. R. (2003). The dimensionality of counterproductive work behavior. *International Journal of Selection and Assessment*, 11(1), 30–42.
- Hafidz, S. W. M. (2012). Individual Differences as Antecedentes of CWB. *Asian Social Science*, 8(3), 220–226.
- Hajduová, K., Šimková, H., Trebuňa, P. (2009). Pracovný stres a jeho zvládanie. *Transfer inovácií*, 13, 152–155.
- Hanke, J. J., Saxberg, B. O. (1985). Isolates and deviants in the United States and Japan: Productive nonconformists or costly troublemakers? *Comparative Social Research*, 8, 219–243
- Hatampoor, F. et al. (2013). Determine the Level of Employess CWB. Case of study: IsfahanSepah Bank Branches. *Advances in Environmental Biology*, 7(9), 2195–2201.
- Hogan, J., Hogan, R. (1989). How to measure employee reliability. *Journal of Applied Psychology*, 74, 273–279.

- Hollinger, R. C., Clark, J. P. (1982). Formal and informal social controls of employee deviance. *The Sociological Quarterly*, 23(3), 333–343.
- Huberová, B., (1995). *Psychický teror na pracovisku Mobbing*. Martin: Neografia.
- Chen, P. Y., Spector, P. E. (1992). Relationships of work stressors with aggression, withdrawal, theft and substance use: An exploratory study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 177–184.
- Judge T. A., Scott B. A., Ilies, R. (2006). Hostility, job attitudes, and workplace deviance: Test of a multi-level model. *Journal of Applied Psychology*, 91, 126–138.
- Kelloway, E. K., Francis, L., Prosser, M., Cameron, J. E. (2010). Counterproductive work behavior as protest. *Human Resource Management Review*, 20, 18–25.
- Knorz, C., Zapf, D. (1996). Mobbing – Eine extreme Form sozialer Stressoren am Arbeitsplatz. Mobbing – An extreme form of social stressors in the workplace. *Zeitschrift fuer Arbeits und Organisationspsychologie*, 40, 12–21.
- Končeková, E. (2007). Prieskum mobbingu u pracovníkov troch slovenských miest. *Psychologická revue II*. [Vyhľadane 10. 11. 2013 na http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani3/pdf_doc/koncekova.pdf]
- Lanyon, R. I., Goldstein, L. D. (2004). Validity and reliability of a pre-employment screening test: The Counterproductive Behavior Index (CBI). *Journal of Business and Psychology*, 18(4), 533–553.
- Lee, K., Ashton, M. C. Shin, K. H. (2005). Personality correlates of workplace anti-social behavior. *Applied psychology. International Review*, 154(1), 81–98.
- Leymann, H. (2003). *The Mobbing Encyclopaedia*. [Vyhľadane 10. 10. 2013 na www.leymann.se/English/frame.html]
- Pearson, C. M., Andersson, L. M., Porath, C. I. (2005). Workplace incivility. In S. Fox, P. E. Spector (Eds.). *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets*. 177–200. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sagie, A., Stashevsky S., Koslowsky, M. (2003). *Misbehavior and Dysfunctional Attitudes in Organizations*. New York: Palgrave Macmillan, 154–170.
- Skarlicki, D. P., Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82, 434–443.
- Wágnerová, I. et al. (2011). *Psychologie práce a organizace: Nové poznatky*. Praha: Grada Publishing.
- Zákon číslo 311/2001 Z. z. Zákonník práce.
- Zákon číslo 300/2006 Z. z. Trestný zákon.

CAUSES AND EFFECTS OF COUNTERPRODUCTIVE BEHAVIOUR OF EMPLOYEES

S. KOZELOVÁ

ABSTRACT

Every form of behaviour is affected by current standards and deviations are not accepted by the society. In the occupational field, such behaviour is entitled counterproductive behaviour. It is voluntary, purposeful, unethical, and it harms the company, causes its loss, obstructs aims achievements, and may impact company's clients. The aim of the paper is to describe causes and effects of the counterproductive behaviour. The review is based on analysis, synthesis, deduction, induction, and comparisons of sources and information. The causes the counterproductive behaviour may lay within the organisation or they may stem from individual needs. The effects of the counterproductive behaviour are economic, social, psychological, among others stress and fluctuation.

Keywords: counterproductive behaviour; deviations; fluctuation; stress

PhDr. Ing. Stanislava Kozelová, Fakulta verejnej správy UPJŠ v Košiciach, Katedra sociálnych štúdií. E-mail: stanislava.kozelova@gmail.com

FAKTORY MOTIVACE VŠEOBECNÝCH SESTER V HOSPICOVÉ PÉČI S PŘESAHEM ČESKÉ REPUBLIKY

LENKA MACHÁLKOVÁ, BLAŽENA ŠEVČÍKOVÁ, ZDEŇKA MIKŠOVÁ

Článek prezentuje motivační faktory všeobecných sester, které pracují v lůžkové hospicové péči. Cílem studie je poskytnout přehled motivačních faktorů všeobecných sester s přesahem hranic České republiky. Všeobecné sestry z různých krajin světa se shodují na těchto motivačních faktorech: filosofie hospice, víra, zkušenost se smrtí, vztahy s umírajícími a jejich rodinami, kolektiv a pracovní prostředí. Motivační faktory jsou v jednotlivých krajinách světa pojímány specificky. Přehled a uvědomění si faktorů umožní nejen profesionálům realizovat péči a zajistit pacientovi důstojné úmrtí. V současné hektické době je nutno přijmout a pracovat s motivačními faktory a uvědomit si jejich důležitost v péči o jedince, zvláště v péči o umírajícího jedince.

Klíčová slova: motivační faktory; všeobecná sestra; hospicová péče; psychologie práce

Úvod

Motivace je součástí našich životů, má významnou roli, dotýká se každého z nás (Nakonečný, 2009). Motivaci lze pojmout jako souhrn motivů, které vyvolávají, udržují a ukončují určité jednání jedince (Vymětal, 2003). Plháková doplňuje, že síly, motivy, které aktivizují chování, jednání a prožívání jedince, směřují ke změně existující situace nebo k dosažení něčeho pozitivního. Chceme něco získat nebo se něčemu vyhnout. Pro chování, jednání jedince je důležitá síla a intenzita motivu. Právě síla motivu je rozhodující v pořadí volby, kterou činnost provedeme jako první a kterou následně (Plháková, 2003). Motivace podněcuje a určuje směr chování, jednání jedince (Atkinson et al., 2003). Plháková poukazuje na přístup psychologů k motivaci ze dvou hledisek. První chápe motivy jako vnitřní mentální pohnutky, druhé hledisko zjišťuje, jak vnější podněty (pobídky) ovlivňují lidské chování. Lidské chování není náhodné, ale vychází z určité lidské potřeby, touhy, emoce a na základě toho jednáme určitým způsobem (Plháková, 2003; Adair, 2004). Podle Kadlčíka (2001) uvádí člověka do pohybu motiv, pobídka. Tato činnost člověka se projeví jako motivační chování. Motivované chování doprovází emoce. Pokud jsou pozitivní a jedinec dosáhl cíle, jedná se o pocity radosti, štěstí, pokud se jedná o neúspěch, ten bývá doprovázen pocity smutku. Motivы a emoce jsou propojené nádoby a vzájemně se ovlivňují (Plháková, 2003). Z vnitřních pohnutek (motivů) vychází přístup jedince k pracovní činnosti (pracovní motivace), k jeho ochotě pracovat, postoj k práci (Tureckiová, 2004). Pomáhat ostatním lidem, pečovat o druhé, ošetřovat pacienty,

uspokojení z práce je motivačním faktorem práce zdravotnických pracovníků (Zacharová, 2010; Heplová, Michálková, 2010). Motivačním faktorem je i pojetí a realizace hospicové filozofie, jak uvádí autoři (viz dále v textu). Základní filozofie hospice vyplývá z úcty k životu a z úcty k člověku, jako jedinečné neopakovatelné bytosti (Svatošová, 2008). Hospic je vhodným místem pro důstojné umírání (Student, Mühlum, Student, 2006). Pracovníci v hospici se snaží o to, aby byly poslední dny života umírajícího naplněny kvalitním životem, respektují smrt jako nedílnou a přirozenou součást života. Péče je zaměřena na ulehčení od bolesti, respektování lidské důstojnosti pacienta v každé situaci a na možnost přítomnosti blízké osoby v posledních chvílích života (Svatošová, 2008). Při uspokojování bio-psycho-sociálně-spirituálních potřeb jedince je žádoucí zachování autonomie jedince. Hospicová péče tzv. „polemizuje“ s přístupem k umírání v nemocnicích a umírání vnímá jako přirozené zakončení lidského života (Sláma et al., 2011). Lidský a profesionální přístup k umírajícím je základem filozofie hospicové péče. Předpokladem péče je týmová práce všech zúčastněných jako podpora jedince, který prochází procesem umírání. Týmová spolupráce je považována za jednu z nejvýznamnějších charakteristik hospicové péče. Zdravotníci i nezdravotníci profesionálně pracují společně na zlepšování péče o pacienty. Každý pacient má specifické osobní nároky a potřeby a s ohledem na ně je poskytována vysoce odborná péče, která vede k vyšší spokojenosti pacienta. Průzkumy ukazují, že specializovaná péče, realizovaná týmově je vhodná nejen z hlediska ekonomického, ale také pozitivně ovlivňuje kvalitu léčby bolesti i dalších symptomů u pacientů (Radbruch, Payne, 2010).

Péče a profesionální přístup je zaměřen na pomoc pacientovi k bezproblémovému projití fázemi umírání a pomoci mu dojít do fáze smíření a akceptace. E. Kübler-Rossová, na základě zkušeností s umírajícími, popsala pět fází, kterými umírající a jejich blízcí procházejí. První fázi popisuje jako zavírání očí před skutečností, prožívání šoku, popření negativní skutečnosti. Druhou fází jako zlobu, agresi a hněv na celý svět, spojený s pocitem křivdy a negativními emocemi. Třetí fázi charakterizuje snahou jedince o vyjednávání, smlouvání, hledání zázračných léků, jedinec je ochotný zaplatit cokoliv, slíbit nemožné. Jedinec hledá vše, co by mohlo změnit jeho nelehkou skutečnost. Čtvrtá fáze je popsána autorkou jako fáze deprese, smutku nad ztrátou budoucnosti, strachem ze zajištění rodiny. Pátá fáze je souhlasem, smířením a akceptací pravdy. Jedinec je mnohdy unavený, velmi slabý, často spí. Fází lze považovat do jisté míry i za fázi rezignace, „ted' už nemohu dál bojovat“. Jedinec se se skutečností vyrovnává, dosáhl již určité míry pokoje, klidu a důstojnosti, loučí se (Kübler-Rossová, 1992). Právě v pomoci dojít do fáze smíření a akceptace má všeobecná sestra své velké místo v možnostech hospicové péče.

Součástí péče je včasná komunikace s rodinou, přáteli pacienta, kteří ne vždy jsou smíření či akceptují jeho aktuální stav. Profesionální komunikace je důležitá pro prevenci konfliktních situací, které mohou nastat při péči o umírajícího jedince.

Cílem předkládané studie je poskytnout přehled faktorů motivace všeobecných sester, které pracují v hospicích a poskytují odbornou péči umírajícím. Studie přesahuje hranice České republiky a poukazuje na shodu faktorů v různých krajinách světa. Rešeršní strategie byla provedena v databázích Ebsco, ProQuest, Medline, ScienceDirect, v elektronických zdrojích Google Scholar. Pro vyhledávání byla zvolena klíčová slova v českém a anglickém jazyce: hospic (hospice), sestra (nurse), motivace (motivation), hospicová péče (hospice care), smrt (death), umírání (dying), bolest (pain). Dohledané informace

byly rozříděny podle relevantnosti a zvolených kritérií: plnotexty v českém, slovenském, anglickém jazyce, vyhledávací období od roku 2001 do 2015. Výsledkem bylo 42 relevantních plných textů, které byly prostudovány a využity v předkládané studii. Dále bylo použito 12 knižních publikací.

Motivační faktory všeobecných sester pracujících v lůžkových hospicových zařízeních

Motivace má významné místo v ošetrovatelské praxi. Zvláště pozitivní motivace může ovlivnit profesionální rozvoj všeobecné sestry (dále jen sestry). Motivační faktory jsou důležité již v procesu výběru povolání všeobecné sestry. Sestry v 19. století se pro budoucí povolání rozhodovaly na podkladě důsledného uvážení a ve vzpomínkách popisují motivy: nedostatek sester ve zdravotnických zařízeních po válce, poválečné výzvy v rozhlase, rodinná tradice, zkušenost s ošetřováním a péčí o nemocného příbuzného či v jiné rodině jako pečovatelka, láska a zájem o děti, zájem o zdravotnictví – pracovala jako pomocnice v nemocnici, při návštěvě se jí líbilo čisté prostředí a laskavé sestry, navštěvovala kurz Červeného kříže (Hlinovská, 2008). Autoři výzkumů v oblasti motivace sester k profesi uvádějí, že mezi pozitivní motivaci zařazují sestry ochotu pomáhat druhým, ošetřovat a pečovat o druhé, možnost pracovat samostatně, přátelskou atmosféru na pracovišti, dobré pracovní podmínky, efektivní komunikaci, uspokojení z práce (Magurová et al., 2010; Zacharová, 2010). Autoři také upozorňují na faktory, které podle sester znesnadňují motivaci, demotivují sestry. Jedná se o faktory: negativní působení pracovního prostředí, nedobré interpersonální vztahy, nedostatečné ekonomické ohodnocení práce, náročný provoz na pracovištích, psychické a fyzické vyčerpání sester, hledání správných slov, nezvládnutí osobních potíží sestrami (Dlugošová, Tkáčová, 2011; Kněžková, Trešlová, 2011; Magurová et al., 2010; Zacharová, 2010).

Naše studie je zaměřena na dohledání a sestavení přehledu faktorů motivace u specifické skupiny zdravotníků – všeobecných sester, které pracují v hospicích a poskytují odbornou péči umírajícím, napříč krajinami světa. Na sestry pracující v hospicích, jsou kladeny specifické nároky v péči o umírající. Péče vyžaduje vysoce citlivý přístup, trpělivost a takt k umírajícímu pacientovi, ale i jeho rodině. Na základě aktuálních potřeb pacienta s ním sestra hovoří o umírání, smrti, pocitech negativních i pozitivních. Péče o umírající klade vysoké nároky na sestry a na jejich emocionální schopnosti (osobní hodnoty, citová stabilita, důvěra mezi sestrou a umírajícím, empatie, tolerance k projevům umírajícího, ochota k týmové spolupráci), ale i na odborné znalosti. Na sestry jsou kladeny požadavky v oblasti psychické, osobních faktorů a faktorů prostředí. Jednotlivé faktory se vyskytují napříč zeměmi světa a některé jsou společné pro uvedené sestry (Tab. 1). Prezentované faktory mají specifické pojetí v dané zemi a jsou přijímány sestrami z dohledaných zemí (Tab. 1).

Tabulka 1 Přehled motivačních faktorů u sester

| FAKTOR | POJETÍ FAKTORU | SESTRY |
|---|--|---------------------|
| Myšlenka hospicové filozofie | Zmírnění utrpení a ochrana života až do jeho konce | dánské |
| | Zvládání bolestí, zmírňování bolestí, zajištění pohodlí | americké |
| | Pomoc druhým a nacházet tak smysl hospicové péče | americké |
| | Zajištění holistické hospicové péče i rodinám | tchajwanské |
| | Ideál kvalitně poskytnuté péče, poskytování pohodlí, úlevy a klidu, tlumení bolestí a utrpení umírajících | britské, slovenské |
| | Kvalita života nevyлéčitelně nemocných, doprovod umírajícího, smrt je součástí života, snižování utrpení, bolestí | české, ugandské |
| | Citlivá péče o umírající | novozélandské |
| | Zajištění pohodlí | americké |
| Víra | Oddanost a úcta k rodičům | japonské |
| | Víra a duchovní citění (individuální přístup) | americké |
| | Smrt je brána k novému životu | iránské |
| | Věnovat se tělu a duši umírajícím | tchajwanské |
| | Náboženství, víra v boha, duchovní vnímání | české |
| Zkušenost se smrtí, smíření s umíráním a smrtí | Setkání se smrtí a umíráním | britské |
| | Zkušenosti ze smrti blízké osoby, respektování umírajícího | iránské, slovenské |
| | Zamyšlení se nad smrtí a vlastní smrtelností a tím nalezení smyslu života. Hospic je pomocná ruka umožňující smíření se smrtí | tchajwanské |
| | Náhled na vlastní smrtelnost, zájem o problematiku paliativní péče, zkušenosti se smrtí jsou velice důležité, úzkost jako ošetrovatelský problém | české |
| | Zkušenost se smrtí z osobního života | americké |
| Vztahy, důvěra, komunikace s umírajícími, s rodinami | Sdělování pravdy je podpora důvěry, vztahů, sdělování pravdy jako vnitřní hodnota sestry | dánské |
| | Vztahy s umírajícími hodnotí sestry jako nejdůležitější motivační faktor, význam osobních hodnot a vlastní komunikace, citová propojenost s umírajícími, důvěra mezi sestrou a umírajícím, budování vztahů | čínské, tchajwanské |
| | Komunikace a zpětná vazba umírajících, rodiny, budování efektivních vztahů s rodinnými příslušníky, ukázání slz | britské |
| | Podpora rodiny u umírajícího, setkávání se s pozůstalými ve volném čase, úloha kněze v komunikaci | slovenské |
| | Hledání správných slov při komunikaci, umění naslouchat | české |
| | Uznání od rodin | americké |
| | Vytváření vazeb s lidmi | americké |

| | | |
|--|--|-------------------|
| Pracovní kolektiv, pracovní prostředí | Diskutování o pocitech, cílech v pracovním kolektivu, vzájemná důvěra | kanadské, britské |
| | Pracovní flexibilita, společná konzultace, vzájemná spolupráce sester | britské, americké |
| | Uspokojivé kolektivní vztahy, důvěra kolegů, předávání informací, vzájemná podpora | české, irské |
| | Pravidelné schůzky sester | americké |
| | Pozitivní prostředí | americké |

Filozofie hospice

Myšlenka hospicové filozofie patří mezi základní motivační faktory u sester v českých lůžkových hospicových zařízeních. Poskytovaná péče je zaměřena především na kvalitu života nevyлéčitelně nemocných, doprovod pacienta při umírání a na vnímání smrti jako součásti života. Sestry mají zájem poskytovat péči umírajícím, pečovat o umírající s respektováním jejich důstojnosti a věnovat náležitý prostor vlastní péči (Kněžková, Trešlová, 2011). Myšlenka filozofie hospice je motivačním faktorem i novozélandských, britských a slovenských sester pracujících v lůžkových hospicích. Novozélandské sestry uvádí, že poskytování kvalitní ošetrovatelské péče je základem citlivé péče o umírající (Mercer, Feeney, 2009). Huggard (2012) upozorňuje na ideál kvalitně poskytnuté péče, který je důležitý pro britské sestry pracující v lůžkových hospicích. Poskytování péče o umírající, mytí, krmení, koupání a rehabilitace je opravdu to, co sestry chtěly vždy dělat. Pro slovenské sestry je prioritní tlumení bolesti a zmírňování utrpení umírajících (Homolová, 2009; Sušinková, 2009). Kvalita života nevyлéčitelně nemocných pacientů je jedním z hlavních cílů amerických sester, který je pro ně silným motivem. Hospicové sestry se snaží minimalizovat nepohodlí, úzkost a připravují pacienta na jejich poslední cestu (Green, 2015). Zvládání a zmírňování bolesti, zajištění pohodlí umírajícím motivuje americké sestry (Parker-Oliver, 2002). Silný závazek, obětavost a vytrvalost přispívá ke snižování utrpení a bolesti, a to podporuje ugandské sestry (Coyle, 2011). Wu poukazuje na účast tchajwanských sester v posledních chvílích života umírajících. Výsledky výzkumů autorky Wu informují, že k praxi tchajwanských sester patří zajištění holistické hospicové péče umírajícím a jejich rodinám. Pokud sestry přijaly filozofii hospice, dokázaly se mnohem lépe vyrovnat s péčí o umírající. Tchajwanské sestry popisují filozofii hospice jako bohatství, které je základem hospicové péče, péči o umírající vnímají jako závazek a smysl života. Tchajwanské sestry, které pracují v lůžkových hospicích, popisují, že se staly profesionálkami až téměř po devítileté péči o umírající (Wu, 2008). Faktory hospicové filozofie a prostředí hospice, které přijímá smrt jako součást života, podporuje britské sestry. Sestry popisují, že samotná dobře poskytnutá péče je dokáže motivovat v každodenní péči o umírající. Hlavní silou ovlivňující práci britských sester v lůžkových hospicích je poskytování vyšší kvality holistické péče umírajícím, nalezení smyslu umírání. Tyto britské sestry mají potřebu pečování a ošetrování, mají potřebu společenství (McCall, 2005; Olthuis, Leget, Dekkers, 2007; Rosser, King, 2003). Motivací tchajwanských sester v lůžkových hospicích je vlastní akt ošetrování, kdy dochází ke zpětné reakci pacienta a to přispívá ke kvalitnější poskytnuté péči a spokojenosti sester se svojí profesí. Rozhodnutí těchto sester poskytovat péči o umírající je jejich svobodné rozhodnutí (Wu,

Volker, 2011). Důležitým motivačním faktorem je pro švédské sestry jejich spokojenost v hospicích (Wallerstedt, Andershed, 2007). Myšlenky hospicové filozofie, zmírnění utrpení a ochrana života až do konce, jsou důležité pro dánské sestry (Eriksson, 2002). Americké sestry považují paliativní péči za zlatý standard. Pozornost hospicové péče se dostala do popředí v průběhu posledních dvaceti let (Momroe, Deloach, 2004). Pro britské sestry je důležité poskytování pohodlí, úlevy a klidu jako předních prvků hospicové filozofie (Evans, Hallet, 2007). Pozitivní účinky smíchu a humoru kladně ovlivňují kvalitu poskytované péče americkými sestrami, které popisují, že humor pomáhá překonat utrpení (Fillion et al., 2006). České sestry si uvědomují náročnost své profese, ale také nutnost smyslu pro odreagování či humor. Některé české sestry se cítí být bavičem společnosti, ale jen některé humor a odlehčení v péči o umírající vítají (Kněžková, Trešlová, 2011).

Víra

Dalším z faktorů, které sestry motivují je víra. Podle sdělení autorů je náboženské vyznání pro evropské sestry pracující v hospicích převážně křesťanské, zvláště katolické. Sestry v hospicích v zemích Asie, vyznávají nejčastěji buddhismus, hinduismus, taoismus a v malé míře i náboženství křesťanské, zvláště katolické. Americké a kanadské sestry jsou vyznání převážně katolického (Casey et al., 2011; Cramer et al., 2003; Glass et al., 2010; Iranmanesh, Dargahi, Abbaszadeh, 2008; Kněžková, Trešlová, 2011; Loisle, Sterling, 2012; Matsushima, Akabayashi, Nishitaten, 2002; Penz, Duggleby, 2011). Britské sestry vyznávají víru římsko-katolickou (Cramer et al., 2003). Americké sestry úzce spojují svoji péči, která se zabývá smrtí a umíráním, s vírou a duchovním citěním (Grossell, 2003). Korejské sestry popisují, že nejčastějším náboženstvím je křesťanství a buddhismus. V Koreji je kladen důraz na rodinné hodnoty, tradice a harmonii. Japonské sestry vyznávají náboženství hinduistické a buddhistické, tchajwanské sestry buddhismus (Glas et al., 2010). Smrt je podle japonských sester součástí života, a osoba se i po smrti pohybuje stále v blízkosti jedinice. Dále také popisují, že péče o umírající je ovlivněna oddaností a úctou k rodičům (Matsushima, Akabayashi, Nishitaten, 2002). Poskytování individuální kvalitní ošetrovatelské péče o umírající, jejich blízké či pozůstalé, je pro americké sestry velice důležité. Péče zahrnuje komplex kognitivních, psychologických, sociálních a duchovních faktorů (Corr et al., 2006).

Klinické znalosti a dovednosti jsou důležité, ale citová angažovanost a duchovní i kulturní citlivost je podstatná pro americké sestry (Miller, 2008). Iránské sestry prožívají Boží existenci v jejich každodenním životě. Sestry realizují aktivní každodenní modlitbu. Iránské sestry nemají strach ze smrti a smrti se nevyhýbají. Sestry pojmají smrt jako přirozený jev v životě a popisují ji jako bránu k novému životu (Iranmanesh, Dargahi, Abbaszadeh, 2008). Tchajwanské sestry naplňuje touha věnovat se tělu a duši umírajících (Wu, Volker, 2009).

Zkušenost se smrtí

Jedním z důležitých faktorů, který sestry pracující v českých i zahraničních lůžkových hospicích motivuje, je zkušenost se smrtí, smíření s umíráním a smrtí. Autoři Cramer

et al. (2003), Huggard (2012), Kisvetrová (2011), Kněžková, Trešlová (2011), Nad'ová, Likavčanová (2008), Wu, Volker (2009) se shodují, že sestry, které zažily ztrátu blízkého člověka, jsou vytrvalejší a odolnější vůči bolesti, která je často spojena s umíráním a smrtí člověka. Sestry, které pracují v českých i zahraničních hospicích, otevřeně hovoří o tématech smrti a umírání a smrt vnímají jako součást životního cyklu. Sestry se zajímají o informace týkající se smrtelnosti a konce života. Právě tyto informace motivují sestry nadále setrvat v jejich profesi. V hospicích pracují sestry v rozmezí 35 až 45 let věku, jak dokládají výzkumy (Kněžková, Trešlová, 2011; Koutná, Jarošová, 2010). Sestry ve věkové kategorii pod 35 let si tuto profesi vybraly na základě praxe v hospici, nebo je ovlivnila negativní zkušenost se smrtí blízkého člověka.

Vztahy s umírajícími a jejich rodinami

Cramer et al. (2003), Kněžková, Trešlová (2011), Nad'ová, Likavčanová (2008), Olthuis, Leget, Dekkers (2007) se shodují v dalším motivačním faktoru v práci sester v českých i zahraničních hospicích. Vztahy, důvěra a komunikace s umírajícími a jejich rodinami jsou motivačním faktorem. Sestry se nebojí hovořit upřímně s umírajícími a jejich rodinami. Komunikaci a zpětnou vazbu umírajících a jejich blízkých popisují jako motivující v jejich profesi. Sestry poukazují na občasná problémy s hledáním správných slov. Umění komunikovat a nemít žádné potíže s komunikací je také přáním českých sester. České sestry zdůrazňují důležitost profesionální komunikace v konkrétní situaci, umění naslouchat (Kněžková, Trešlová, 2011). Slovenské sestry se setkávají s pozůstalými i ve svém volném čase. Sestry komunikují s umírajícími plynule a upřímně, využívají také služeb kněze (Nad'ová, Likavčanová, 2008). Aktivně s rodinami umírajících komunikují i britské sestry, nebojí se ukázat slzy a jejich důvěra se prohlubuje (Cramer et al., 20003; Olthuis, Leget, Dekkers, 2007). Vytváření vazeb s lidmi, o které pečují, je jedním z motivačních faktorů amerických sester. Vztahy s nevléčitelně nemocnými v době jejich největší zranitelnosti, jsou pozitivním přínosem těmto americkým sestrám. Práce hospicových sester je velice emotivní. Motivační je pro tyto sestry také vědomí, že je jejich práce oceňována rodinnými příslušníky, se kterými se pravidelně scházejí. Jiní rodinní příslušníci zasílají dopisy plné vděčnosti a uznání. Americké hospicové sestry skutečně uspokojuje to, že mohou přinášet radost svým pacientům (Green, 2015; Hone, 2013). Vztahy čínských sester s umírajícími, patří mezi jejich nejdůležitější motivační faktory. Vztahy a důvěra posilují osobní růst i tchajwanských sester a jsou podle nich jádrem hospicové péče. Na pozitivní pracovní výkon těchto sester působí osobnostní hodnoty a vlastní komunikace (Mok, Chiu, 2004). Dánské sestry kladou důraz na sdělování pravdy a tím podporují důvěru a vztahy s umírajícími. Dánské sestry pojmají sdělování pravdy jako vnitřní hodnotu, která vede k otevřenosti a tím i lepší komunikaci mezi sestrami a umírajícími (Lorensen et al., 2003).

Kolektiv a pracovní prostředí

Kolegialita a pracovní prostředí jsou velmi podstatné motivační faktory pro sestry, které pracují v českých i zahraničních hospicích (Fillion et al., 2006; Jones, 2006; Kněžková, Trešlová, 2011; Mercer, Feeney, 2009; Neely, 2006). Autoři shodně poukazují na

vzájemnou podporu kolektivu, na pozitivní práci v láskyplném prostředí, kde se kdykoliv mohou svěřit svým kolegům. Důvěra kolegů je pro sestry důležitá. Vzájemně si sestry předávají důležité informace a zkušenosti z péče. Kolektiv a vzájemná spolupráce umožňuje americkým sestrám pracovní flexibilitu a posílení v profesi (Green, 2007). Pro britské sestry je velice důležitá vzájemná konzultace, sdílení zkušeností a zážitků s umírajícími (Jones, 2006). Kanadské sestry denně diskutují o svých pocitech v rámci poskytování péče (Fillion et al., 2006). Irské sestry si navzájem předávají informace a podporují se i psychicky (Casey et al., 2011). Americké sestry považují za základ zdravého pracovního prostředí tým, který se společně podílí na emocionální, psychické a duchovní podpoře nejen samotných umírajících, ale také jejich blízkých a rodinných příslušníků (Green, 2015).

Závěr

Umírání a smrt je nutno vnímat jako přirozenou součást života jedince. Základem péče o umírající je týmová spolupráce a profesionální přístup pečujících. Pro péči a spolupráci s rodinou umírajících je důležitá motivace. Zjištěné motivační faktory, na kterých se shodují sestry z uvedených krajín světa, ukazují na zájem společnosti při péči o umírající. Specifikace motivačních faktorů respektují a odrážejí aktuálnost v jednotlivých krajínách. Znalost faktorů je prevencí nedorozumění, omylů a mýtů v péči o umírající.

Využití v praxi: Management zdravotnických zařízení by se měl zabývat motivačními faktory a tím snahou o udržení odborných pracovníků ve zdravotnictví, zvláště všeobecných sester. Uvedené poznatky mohou pomoci při zkvalitnění pracovních podmínek, při změně a rozvoji pracovního prostředí, při plánování zaměstnaneckých výhod. Na základě zjištěných informací lze vypracovat motivační program pro všeobecné sestry, které v této oblasti péče pracují.

LITERATURA

- Adair, J. (2004). *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing.
- Atkinson, C. R., Atkinson, R. L., Nolen-Hoeksema, S., Smith, E. E. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Casey, D., Murphy, K., Leime, A. N., Larkin, P., Payne, S., Froggart, K., O'Shea, E. (2011). Dying well: factors that influence the provision of good end-of-life care for older people in acute and long-stay care settings in Ireland. *Journal of Clinical Nursing*, (3), 1824–1833.
- Corr, C. A., Corr, D. M., Goldman, C., Jup, P., Lanttanz-Licht, M., Papadatou, D., Rybarik, M. F., Skeen, J., Smeding, R., Sourkes, B., Tompson, N. (2006). Caregivers in death, dying, and bereavement situations. *Death Studies*, (7), 649–663.
- Coyle, N. (2011). Audacity to love: the story of hospice Africa. *Psycho-Oncology*, (10), 1134–1135.
- Cramer, L. D., McCorkle, R., Cherlin, E., Johnson-Hurzeler, R., Bradley, E. H. (2003). Nurses' attitudes and practice related to hospice care. *Journal of Advanced Nursing*, (35), 249–255.
- Dlugošová, A., Tkáčová, L. (2011). Motivace a její aplikace na práci sester. *Sestra*, 21(9), 22–24.
- Eriksson, K. (2002). Caring science in a new key. *Nursing Science Quarterly*, (15), 61–65.
- Evans, M. J., Hallet, Ch. A. (2007). Living with dying: a hermeneutic phenomenological study of the work of hospice nurse. *Journal of Clinical Nursing*, (4), 742–751.
- Evans, M. J., Hallet, Ch. A. (2007). *Living with dying: a hermeneutic phenomenological study of the work of hospice nurse*. [Vyhledáno 8. 9. 2013 na <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&hid=112&sid=bb379ddf-e9c6-4138-9fd1-9044f415b0c6%40sessionmgr112>].

- Fillion, L., Dupuis, R., Trebmlay, I., De Grace, G., Breitbart, W. (2006). Enhancing meaning in palliative care practice: A meaning-centered intervention to promote job satisfaction. *Palliative and Supportive Care*, (4), 333–344.
- Glass, A. P., Chan, L. K., Wang, E., Yuzuho, O., Nahapetyan, L. (2010). A Cross-cultural comparison of hospice development in Japan, South Korea, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, (25), 1–19.
- Green, K. (2007). Introducing NOC temporary shift patterns in a hospice setting. *Nursing Standard*, (27), 40–43.
- Green, K. (2015). Careers in hospice care. *Career Outlook*, (202), 1.
- Grossell, E. (2003). Hospice nurses support, guide families during end of life. [Vyhledáno 15. 4. 2014 na <http://search.proquest.com/docview/462215305/fulltext/13A4665EC7B14637BB8/1?accountid=16730>]
- Heplová, M., Michálková, H. (2010). Motivační prvky v práci sestry. *Sestra*, 20(11), 30–31.
- Hlinovská, J. (2008). Proč vlastně chci být sestrou? *Sestra*, 18(6), 24–25.
- Homolová, M. (2009). Zomieranie a kvalita zabezpečovania potrieb zomierajúcich. *Kontakt* (18), 320–327.
- Hone, A. (2013). Odyssey hospice. *Oregon business magazine*, (2), 36.
- Huggard, J. (2012). Support of Hospice nurses. *Nursing New Zealand*, (18), 25–27.
- Iranmanesh, S., Dargahi, H., Abbaszadeh, A. (2008). Attitudes of Iranian nurses toward caring for dying patients. *Palliative and Supportive Care*, (6), 363–369.
- Jones, A. (2006). Group-format clinical supervision for hospice nurses. *European Journal of Cancer Care*, (2), 155–162.
- Kadlčík, M. (2001). *Psychologie a sociologie řízení*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kisvetová, H. (2011). Náhled sester z hospiců v České republice na vlastní smrtelnost. *Paliativní medicína a léčba bolesti*, (4), 69–71.
- Kněžková, K., Trešlová, M. (2011). Předpoklady pro práci sester v hospici. *Florence*, (7), 26–31.
- Koutná, M., Jarošová, D. (2010). Faktory ovlivňující výběr prvního pracoviště u všeobecných sester. *Kontakt*, (12), 131–135.
- Kübler-Rossová, E. (1992). *Hovory s umírajícími*. Hradec Králové: Signum unitatis.
- Loiselle, C. M., Sterling, M. (2012). Views on death and dying among health care workers in an Indian cancer care hospice: Balancing individual and collective perspectives. *Palliative Medicine*, (26), 250–256.
- Lorensen, M., Davis, A. J., Konishi, E., Bunch, E. H. (2003). Ethical issues after the disclosure of a terminal illness: Danish and Norwegian hospice nurses reflections. *Nursing Ethics*, (10), 175–185.
- Magurová, D., Belániová, H., Galdunová, H., Fertařová, T., Ondriková, I. (2010). Demotivační faktory ovlivňující pracovní výkon sestry vyplývající z výsledků výzkumu. [Vyhledáno 5. 4. 2016 na <http://www.slu.cz/fvp/cz/uo/konference-a-sympozia/archiv/sbornik-2010>]
- Matsushima, T., Akabayashi, A., Nishitaten, K. (2002). The current status of bereavement follow-up in hospice and palliative care in Japan. *Palliative Medicine*, (16), 151–158.
- McCall, A. (2005). St Ann's Hospice – Job satisfaction worth more than a fat salary. *Sunday Times*, (6), 17.
- Mercer, J., Feeney, J. (2009). Representing death in psychology: Hospice nurses' lived experiences. *Mortality*, (14), 245–264.
- Miller, P. E. (2008). The relationship between job satisfaction and intention to leave: A study of hospice nurses in a For-profit corporation. *Journal of hospice and palliative nursing*, (1), 56–64.
- Mok, E. P., Chiu, Ch. (2004). Nurse-patient relationships in palliative care. *Journal of Advanced Nursing*, (5), 475–483.
- Momroe, J., Deloach, R. J. (2004). Job Satisfaction: How do social workers fare with other interdisciplinary team members hospice settings? *Journal of Death and Dying*, (4), 327–346.
- Naďová, M., Likavčanová, V. (2008). Hospic – alternativa a starostlivosti o terminálně chorých a umierajúcich. *Kontakt*, (1), 52–61.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Neely, F. F. (2006). Factors influencing job satisfaction among hospice nurses working for nonprofit hospice organizations in California. [Vyhledáno 2. 10. 2013 na <http://search.proquest.com/docview/304911461/previewPDF/13A46AA9A4D62552602/1?accountid=16730>]
- Olthuis, G., Leget, C., Dekkers, W. (2007). Why hospice nurses need high self-esteem. *Nursing Ethics*, (1), 62–71.
- Parker-Oliver, D. (2002). Hospice experience and Perceptions in nursing homes. *Journal of Palliative Medicine*, (5), 713–720.
- Penz, K., Duggleby, W. (2011). Harmonizing hope: A grounded theory study of the experience of hope of registered nurses who provide palliative care in community settings. *Palliative and Supportive Care*, (9), 281–294.

- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Radbruch, L., Payne, S. (2010). *Standardy a normy hospicové a paliativní péče v Evropě. Doporučení Evropské asociace pro paliativní péči*. Praha: Cesta domů a Česká společnost paliativní medicíny.
- Rosser, M., King, L. (2003). Transition experiences of qualified nurses moving into hospice nursing. *Journals of Advanced Nursing*, (2), 206–215.
- Sušínková, J. (2009). Paliativna starostlivosť – cesta zachovania kvality a dôstojnosti života umierajúcich. *Paliatívna medicína a liečba bolesti*, (1), 26–28.
- Svatošová, M. (2008). *Hospice a umění doprovázet*. Praha: APHPP.
- Student, J. Ch., Mühlem, A., Student, U. (2006). *Sociální práce v hospici a paliativní péče*. Jinočany: H&H.
- Sláma, O., Kabelka, L., Vorlíček, J. et al. (2011). *Paliativní medicína pro praxi*. Praha: Galén.
- Tureckiová, M. (2004). Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Praha: Grada.
- Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie*. Praha: Portál.
- Wallerstedt, B., Andershed, N. B. (2007). Caring for dying patients outsider special palliative care settings: experiences from a nursing perspective. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, (21), 32–40.
- Wu, H. L. (2008). The lived experiences of Taiwanese hospice nurses caring for dying patients. [Vyhledáno 10. 1. 2014 na <http://search.proquest.com/docview/193668563/fulltextPDF/13A46AE56EB29D64225/1?accountid=16730>]
- Wu, H. L., Volker, D. L. (2009). Living With Death and Dying: The Experience of Taiwanese Hospice Nurse. *Oncology Nursing Forum*, (5), 578–584.
- Wu, H. L., Volker, D. L. (2011). Humanistic Nursing Theory: application to hospice and palliative care. *Journal of Advanced Nursing*, (2), 471–479.
- Zacharová, E. (2010). Motivační faktory v sesterském povolání. *Sestra*, 20(6), 30–31.

MOTIVATION FACTORS AMONG GENERAL NURSES IN HOSPICE CARE IN THE CZECH REPUBLIC AND ABROAD

L. MACHÁLKOVÁ, B. ŠEVČÍKOVÁ, Z. MIKŠOVÁ

ABSTRACT

The article presents motivation factors of nurses in hospice care. The aim of the study is to give an overview of motivation factors reaching also beyond the Czech Republic. Nurses in different parts of the world share these common motivation factors: hospice philosophy, belief, experience with death, relationships with the dying patients and their families, team and the work environment. The motivation factors are understood differently in different parts of the world. An overview and awareness of these factors will help professionals provide dignified dying. In the current hectic time, it is important to accept the motivation factors and work with them and value their importance in individual care, especially in care for the dying.

Keywords: motivating factors; general nurse; hospice care; occupational psychology

PhDr. Lenka Machálková, Ph.D., působí na Ústavu ošetrovatelství Fakulty zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci jako odborný asistent, věnuje se především oblasti zátěže všeobecné sestry, multikulturnímu ošetrovatelství a bazální stimulaci. E-mail: lenka.machalkova@upol.cz

Mgr. Blažena Ševčíková působí na Ústavu ošetrovatelství Fakulty zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci od roku 2015 jako asistent. Věnuje se především prohlubování praktických dovedností a úsekům souvisejících s konáním ošetrovatelské praxe studentů. E-mail: blazena.sevcikova@upol.cz

Mgr. Zdeňka Mikšová, Ph.D., působí jako přednostka Ústavu ošetrovatelství, proděkanka pro studijní, sociální a pedagogické záležitosti a statutární zástupkyně děkana Fakulty zdravotnických věd Univerzity Palackého v Olomouci. Věnuje se především úsekům souvisejícím s managementem zdravotnictví. E-mail: zdenka.miksova@upol.cz

NÁSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY JAKO VÝZNAMNÝ VÝVOJOVÝ MEZNÍK

LENKA ŠULOVÁ

Text se věnuje přechodu předškolního dítěte do školy. Poskytuje základní informace o charakteristikách psychického vývoje předškolního a školního období. Popisuje adaptaci dítěte na školu a jeho případné adaptační obtíže. Pozornost věnuje strachu dítěte před nástupem do školy a v prvním období školní docházky. Naznačuje možnosti přípravy dítěte na školní docházku z hlediska jeho dlouhodobé i krátkodobější přípravy. Poskytuje podněty k zamyšlení pro učitele i rodiče, jak proces nástupu dítěte do školy co nejvíce usnadnit a harmonizovat.

Klíčová slova: nástup do školy; adaptační obtíže; příprava na školu; strach dítěte

Úvod

Nástup dítěte do školy lze vnímat jako významný vývojový mezník jeho psychosociálního vývoje. Mění se také tělesné proporce dítěte, odolnost organismu vůči infekčním nemocem, významných změn dosahuje osifikace kostry.

Počátek školní docházky je ze strany rodičů často očekáván s jistou nervozitou, protože se obávají, jak jejich dítě ve škole uspěje. S tím samozřejmě souvisí to, co mohou rodiče a učitelé udělat ku prospěchu dítěte, aby se rozvíjelo skutečně harmonicky ve světě, který ho obklopuje, aby se rozvíjelo přiměřeně svému věku, zralosti, mentální kapacitě, možnostem. Domnívám se, že naučit dítě být zvědavé, s radostí objevovat nové poznatky, postupně se „zmocňovat“ světa, který ho obklopuje, je dlouhodobý proces a dlouhodobý úkol vychovatelů. Jedním z významných mezníků tohoto procesu je nástup dítěte do školy, jehož součástí je pomoc a podpora ze strany rodičů a učitelů, či součinnost rodičů a učitelů v rámci tohoto procesu. To, zda se jim to podaří a jakým způsobem, dítě dosti zásadně ovlivní pro život.

Lze říci, že je proces zrání kognitivních struktur v období nástupu do školy velmi individuální a každá rodina, která je základním formujícím prostředím, připraví svému dítěti jedinečné vývojové podmínky.

Před nástupem do školy, je myšlení dítěte vázáno na to, co konkrétně nazírá a tedy s čím si hraje, koho vidí, s čím manipuluje a jak bohatá a členitá je jeho herní činnost a jak podnětné je jeho předmětné a personální prostředí, ve kterém žije. Po nástupu do školy už dochází k přesunu této reálné aktivity a činnosti do mysli a tedy dítě se postupnými kroky v prvních letech školní docházky propracovává k tomu, že reálný svět dokáže

zvnitřňovat, až postoupí cca ve 12 letech k abstraktnímu myšlení (Piaget, Inhelder, 1967; Piaget, 1999).

Snaha aktivně se zmocňovat světa, který dítě obklopuje, prostřednictvím hry a nepřetržitě aktivity, velmi ovlivňuje také socioemocionální vývoj dítěte tohoto věku.

V předškolním období dítě potřebuje konkrétní partnery do hry a vyžaduje ověřování svých zkušeností v rámci vrstevnické skupiny. Svět, jenž ho obklopuje, si převádí do reality svého světa a doplňuje zkušenostmi s dětmi různého věku a s dospělými i mimo rodinu. Pokud je to, co ho obklopuje pro něho příliš nesrozumitelné, pomáhá si dětskou konfabulací, neboli si vymýšlí. Je to doba, kdy prozkoumává vše, tedy i samo sebe, své tělo, společenská pravidla. Prověřuje sociální normy, které mu jsou předávány v životní realitě, zkouší různé sociální role. Aby bylo takto aktivní, potřebuje stabilní a čitelné rodinné zázemí.

V době školní už je dítě schopné doplňovat si své představy o světě nikoliv jen konkrétními aktivitami, ale více distálně, tedy přes poznatky, symboly, prostřednictvím myšlenkových operací. Mladší školní věk je doba tzv. naivního realismu, kdy si dítě rádo tvoří systémy, které jsou pro něho srozumitelné. Pomáhají mu při tom jeho sběratelské aktivity, přehledové encyklopedické systémy školních poznatků, řád a pořádek v prostoru, v denním programu (Šulová, 2003; 2010).

Z tohoto hlediska přichází nástup do školy právě včas a je štěstím, když se dítě v první třídě setká s učitelem, který mu jeho stávající i nově získávané poznatky umí pomoci utřídit a pomůže mu získat vhled do procesu, jakým si lze nové poznatky opatřovat a zařazovat do smysluplné struktury. Taktéž lze považovat pro dítě za štěstí, když žije v čitelném a harmonickém rodinném prostředí, má oba rodiče, ví, že večer budou všichni doma, že mu někdo poradí s domácím úkolem.

Pro nástup do školy si společnost stanovila určitá kritéria, která by mělo dítě splňovat. Tato kritéria jsou často diskutována v souvislosti s pojmem školní zralost a je třeba zdůraznit, že je k nim v různých zemích přístupováno různě. Zralost je třeba vnímat v rovině fyziologické – zda je pro docházení do školy dostatečně fyzicky vyspělé, zdatné pro nošení školních potřeb, netrpí smyslovými či jinými handicapy, v rovině sociální – zda je schopno opustit zázemí rodiny a trávit čas mimo ni, zda je schopné komunikovat s cizími dospělými, zda má základní sociální informace a znalosti (příkladně hygienické návyky...). V neposlední řadě je třeba sledovat zralost v rovině psychické, jež je důležitým předpokladem pro přirozené podávání školních výkonů a učení se. Sem patří napříkladně přechod od předoperačního myšlení k operačnímu, komunikační dovednosti, motivačně volní předpoklady pro školní výkony, pozornost, paměť, schopnost klást si otázky a trpělivost hledat na ně odpovědi (Šporclová, Šulová, 2014).

V současnosti se lze setkávat s určitým tlakem na děti už předškolního věku ve smyslu jejich přípravy na školu a na zajištění jejich následné školní úspěšnosti. Mnozí rodiče přenášejí vlastní úzkost z toho, že jejich dítě nebude ve škole úspěšné, na budoucího školáka a tak dítě už ve věku 3–6 let podstupuje mnoho předčasných kurzů a kroužků, které by mu, dle mínění rodičů, měly zajistit jakýsi „náskok“ před ostatními. V ČR lze nalézt i mnohé finančně náročné přípravné kurzy, které údajně připravují dítě přímo na školní docházku či školu jako takovou.

Snaha zrychlovat či „optimalizovat“ vývoj dítěte už zde byla v historii vícekrát. Domnívám se však, že vždy nakonec zvítězil respekt před přirozeným vývojem a zráním jedince. Snahy o zrychlování vývoje dítěte, či podnětové „obohacování“ prostředí, ve kterém žije, mají občas i opačný následek, jímž může být přetížení dítěte, vývojové

opoždování, psychosomatické obtíže, ztráta přirozené zvědavosti, ztráta smysluplnosti světa, zvýšená míra neuroticismu, deprese.

Domnívám se, že období předškolního věku by mělo být co nejvíce ponecháno přirozenému vývoji, spontánní hře a spontánním projevům dítěte. Dětsví by nemělo být zbytečně zkracováno ambicemi a strachem rodičů, pokud není třeba skutečně reparovat nějaké objektivní vývojové problémy dítěte. Předškolní období je pro vývoj dítěte významné právě tím, že je mu ponechána určitá volnost. Touto relativní volností a autonomií se učí postupně rozhodovat o svém volném čase, volit si herní aktivity, má možnost prvně zkoušet významné sociální projevy, jako je asertivita, spolupráce, či soutěžení s vrstevníky, které si samo vybírá. V jeho samostatném chování se formuje schopnost autoregulace. Přílišné strukturování volného času předškoláků rodiči je z tohoto hlediska spíše kontra-produktivní (Šulová, 2003, 2010).

Změny, se kterými se dítě musí vyrovnat v souvislosti s nástupem do školy

Dítě má náhle strukturovaný čas, do kterého nemůže volně zasahovat. K tomu dochází u některých dětí už v předškolním věku a to především u těch, kde jsou rodiče příliš ambiciózní a už v předškolním věku dítěti naplánují různé organizované aktivity.

Dítě musí být po nástupu do školy schopno oddálit bezprostřední uspokojování svých potřeb. Nemůže jít, kdy by chtělo, nemůže odejít z místnosti a jít se na něco podívat, nemůže spát na lavici, i když ho výklad vůbec nezajímá.

Dále dítě může dosti nelibě nést, že je hodnoceno na základě výkonu, který podává a nikoliv zcela bez přičinění, jako tomu bylo dříve. Z dítěte, které bylo většinou milováno a hýčkáno se stává ze dne na den dítětem, od kterého je něco očekáváno a dle toho je hodnoceno.

Dalším zlomovým okamžikem je přechod od centrace na sebe sama k decentraci. Sice ve většině rodin, k tomuto dochází postupně, když je dítě mezi ostatními dětmi, mezi sourozenci, v různých prostředích mimo rodinu, ale povětšinou je dosud silně centrováno na sebe, když vstupuje do školy. Tam zažije v plném slova smyslu posun. Musí plně vnímat názory ostatních, musí se s nimi poměřovat, musí se hodnotit vzhledem k nejlepšímu a nejhoršímu dětem ve třídě. Je to velmi obtížné zvláště pro ty, kteří nastupují do školy přímo z rodiny bez mezičasu v předškolním zařízení.

Novinkou pro dítě ve škole je také nutnost koexistovat i s dětmi, které nemá rádo a které jsou vůči němu nepřátelské. Dokonce s nimi občas musí sdílet i intimní prostor společné lavice. Další, ne vždy pozitivní novinkou pro začínajícího školáka, je nutnost podřídit se cizí a ne vždy jen přátelské a srozumitelné dospělé autoritě. Dítě se také musí vyrovnávat se zcela novými modely chování příkladně s příliš hlasitou řečí, s fyzickým násilím ze strany vrstevníků, s jinými tresty, než na jaké je zvyklé ze své rodiny, s jiným řešením problémových situací apod. To je často příčinou náhlé nechuti, pokračovat ve školní docházce, která se může objevit. Rodiče následně nechápu. „*Vždyť se do školy tak těšil, proč se jí teď bojí, proč už tam nechce chodit...*“

Dítě je velmi často zaskočeno tím, že do školy musí chodit stále, že to není jen objevení nového a následný přechod zase k jiné novince, jak tomu bylo dosud. Rodiče občas od prvňáka slyší, že už ve škole byl a zítra už tam nepůjde.

Pro dítě je významným zjištěním, že mu rodiče v něčem nedokáží pomoci. Nemám v tomto případě na mysli jejich úroveň při pomoci s domácí přípravou na školu, ale mám na mysli to, že rodiče ho posílají do školy i nadále, i když se mu tam nelíbí, i když se bojí spolužáků, i když nemá rádo pana učitele, i když tvrdí (ve snaze uniknout z tíživé situace), že je nemocné. Pro dítě je to určitý druh zklamání, že rodiče mu nepomohou, že ho neochrání přímou cestou, že mu „pouze“ radí, jak problém má řešit samo a věří, že se mu to podaří.

Také pro mnohé rodiče je právě tento proces velmi bolestný. Velmi by chtěli situaci vyřešit místo dítěte, ale bylo by dobré, kdyby si uvědomili, že právě neudělat to, je potřebná cesta k osamostatnění se jejich dítěte, že je to cesta správná, když se jejich dítě, byť někdy nepříjemně, učí být samo sebou, když se učí spoléhat se na sebe, nalézat své vlastní strategie řešení, nalézat své vnitřní rezervy, jak překonat náročnou životní situaci. Právě toto „otužování“, které už proběhlo v jiných podobách v předškolním období, je důležité pro další psychické zrání dítěte. Není tedy vhodné dítěti po nástupu do školy vše usnadňovat, ochraňovat ho před každým nepohodlím, řešit za něho i drobné problémy. Rodiče by příkladně měli velmi důkladně zvážit změnu školy či učitele, než se pro ni rozhodnou, protože je to řešení formou úniku ze složité situace a to není pro další vývoj dítěte příliš žádoucí strategie.

Domnívám se, že rodiče nejvíce pomohou svému dítěti po nástupu do školy, když jsou schopni přijmout ho bez dalších výhrad takové jaké je. Přijmout jeho reálné výkony s vědomím, že výkon není jeho jedinou hodnotou. Že jsou stejně významné i jeho povahové vlastnosti, manuální šikovnost, hudební talent, laskavost k mladšímu sourozenci, ochota pomáhat v rodině, sportovní výkony. Vědomí, že je dítě rodiči hodnoceno jen skrze školní výkony, skrze školní úspěšnost, může být dle mého soudu pro začínající školáky stejně stresující, jako přijetí změn denního režimu, které přináší školní docházka.

Lze říci, že nástupem do školy se mění život nejen dítěti, ale celá rodina se proměňuje. Mění se každodenní rytmus, mění se trávení volného času, mění se priority jejich jednotlivých členů. Dítě je okolím náhle více hodnoceno za výkon, za projevy, které dříve nebyly považovány za tak důležité – za samostatnost, kázeň, vytrvalost, soustředěnost, pečlivost, tvořivost, projevy autoregulace.

Ze své psychologické praxe vím, jak děti počátek školní docházky očekávají, jak ho prožívají, jak se na školu postupně adaptují. Domnívám se, že nástup do školy je pro mnoho z nich skutečnou změnou kvality jejich dosavadního života a je jistě naším zájmem, aby tato změna byla pozitivní. Zásadně k tomu může napomoci mnohem proaktivnější součinnost mezi třemi klíčovými aktéry, kterých se tento proces týká, tedy mezi učitelem (či školou obecně), rodiči (či rodinou obecně) a žákem samým. V některých zemích (příkladně v Kanadě) se právě této oblasti věnuje velká pozornost (Deslandes, 2014).

Příprava dítěte na školu

Přípravu dětí na školu lze chápat z mnoha hledisek. Naší prioritou je hledisko dítěte a jeho vývoje. V podstatě lze zdravý a harmonický vývoj dítěte chápat jako nejlepší přípravu na pozdější školní docházku. Přípravu dítěte na školu lze rozdělit na dlouhodobou, středně dobou a krátkodobou (Šulová, Havlíková, 2014).

Dlouhodobá příprava probíhá po celé předškolní období, aniž by to byla aktivita cílená. Významné jsou vztahy dítěte s rodiči, množství času, který spolu tráví, skutečná znalost dítěte ze strany rodičů. V této souvislosti můžeme zmínit mnoho významných vývojových procesů, například **rozvoj lokomotoriky** dítěte v prvním roce života a vytvoření základu vzájemného vztahu mezi rodiči a dítětem. Lze zmínit **přiměřenost podnětů**, kterých se dítěti dostává, mentální nastavení rodičů na dítě (zda ho skutečně vítají do svého života, zda na něho jsou mentálně nastaveni, jak se oni sami cítí jako rodiče). Významné je též **posilování autonomie** dítěte, respekt k jeho tvořící se osobnosti a k formování Já, **předávání žádoucích modelů** chování dítěti. V období batolecím je velmi důležité, jakým způsobem rodiče dítě vedou k autonomním projevům, což se výrazně projevuje například v nácviu hygienických návyků.

Další významnou oblastí je rozvoj řeči a **kvalita komunikace v rodině**, vyprávění rodičů dítěti, společné čtení a vytvoření vztahu ke knize a novým poznatkům, pochopení kontinuity života a životních rolí nad rodinnými alby. Velmi důležité je posilování zájmů a zvědavosti dítěte společnými činnostmi s rodiči a možností observace rodičů při těchto činnostech. Za významné lze považovat celkové zajištění stabilního rodinného zázemí a prostředí s pozitivní atmosférou domova, kde je dítě opravdu slyšeno, kde je společný čas skutečným sdílením a ne jen společným sledováním TV.

V předškolním období (ve smyslu 3–6 let věku dítěte) je pak zcela nezastupitelný **kontakt dítěte s jinými dětmi**, možnost alespoň částečně samostatně rozhodovat o svých aktivitách, možnost být někdy samo. To jsou důležité předpoklady pro následný rozvoj samostatnosti a sebedůvěry.

V dětské skupině je jednou z nejdůležitějších okolností, které rozhodují o tom, jak bude dítě ve vrstevnické skupině přijato, přiměřená obratnost a zdatnost. Důsledky nedostatečné pohybové aktivity se celkově odráží ve vývoji dítěte (Fraňková, Pařízková, Malichová, 2013). Konkrétně ve vývoji řeči, schopnosti naučit se psát, ve vývoji pravolevé orientace, ve vývoji hrubé a jemné motoriky. V současné době narůstá skupina obézních dětí, které tráví většinu svého času bez přirozeného pohybu často v přemíře kontaktu s neživými médii.

Rodiče by měli mít na paměti, že **pohybová aktivita** musí korespondovat s věkem a schopnostmi dítěte. Je-li dítě pohybově nadané a hodně se sportu věnuje, měli by rodiče sledovat, aby nároky nepřekračovaly jeho fyzické možnosti a zároveň, aby se vývoj neubíral příliš jednostranně. Obratnost se nemusí získávat jen při sportu, ale i jakákoli práce splní tento účel. Pro dítě je potřebný dostatečný pohyb a střídání nejrůznějších aktivit tak, aby se svaly namáhaly přiměřeně a rovnoměrně, aby docházelo k přirozenému **rozvoji hrubé motoriky**.

Jemná motorika dítěte se týká zejména rukou a mluvidel. Vývoj velkých svalových skupin a jemné motoriky je velmi provázán a není tedy náhodou, že dítě obvykle řekne svá první slova tehdy, když začíná chodit.

Pro rozvoj jemné motoriky dítě zcela přirozeně využívá vše, co uchopuje, ale rodiče mohou ještě cíleně posilovat manipulaci s předměty, skládání, rozebírání nebo modelování. Také přirozené kresebné projevy, pokud dítě kreslí rádo, jsou vhodným prostředkem pro přípravu ruky na následné psaní. Při kreslení pozorujeme, jak dítě uchopuje tužku, a snažíme se využívat různé postupy kreslení. Dítě tak zapojuje různé svaly ruky (Kutálková, 2010).

Střednědobá příprava na školu začíná v době, kdy dítě už chápe základním způsobem co to škola je. Má sourozence, který tam chodí, ví, kde je nějaká škola v okolí, zná

pohádku, kde někdo chodí do školy. Má hračky, které se školou souvisí. Domnívám se, že toto období u většiny dětí nastává v době předškolního věku, tedy mezi 3–6 rokem věku dítěte. V této době záleží velmi na rodičích, jakou mentální reprezentaci školy pomohou dítěti vytvořit. Dítě pozitivně přijímá veškeré informace a je tedy jen v rukách rodičů, zda mu mezi hračkami nadělí školní tabuli s křídou, zda si s ním prohlížejí v obchodě penál s pery a řeknou mu s pozitivním příslibem „*to ti koupíme, až půjdeš do školy*“.

Tyto praktické záležitosti, které je vhodné řešit s předstihem (nákup školních pomůcek za účasti dítěte), je možné využít ve prospěch následné snazší adaptace dítěte na jeho novou roli školáka. Záleží na jednotlivých rodinách, jak se o škole mluví, jaké postoje vůči ní si dítě ještě před nástupem do školy utvoří. Jsou rodiny, kde je dítě školou pravidelně strašeno: „*Počkej, ty budeš stát pořád v koutě*“, „*Počkej, ty budeš nosit samé poznámky*“, „*Tohle si ve škole nebudeš moct dovolit*“. Nebo je mu škola dávana do negativních souvislostí: „*To už nebudeš moct být tak často u dědečka, to už budeš muset do školy*“, „*To už se nebudeš moct dívat ráno na pohádky, to budeš muset vstávat do školy*“.

Naopak jsou rodiny, kde se informacím o škole věnuje pozitivní prostor a vypráví se o kamarádech, které tam dítě potká, o školních výletech, o legracích při přestávkách. Takové děti mohou být potom i zklamány, že to je také práce, učení, úkoly... a nejen legrace. V této souvislosti by si rodiče měli uvědomit, že spoluvytváří postoj dítěte ke škole a snažit se ho vytvořit reálné a jako místo bezpečné, kde dítě vše dobře zvládne a které bude mít rádo. Je dobré školu předem dítěti ukázat, bavit se o škole před dítětem se staršími dětmi, promítnout mu filmy ze školního prostředí, vyprávět mu o vlastních pocitech při počátku školní docházky. Ukázat mu svoje školní fotografie.

I my dospělí se obáváme neznámého, to bychom měli dítěti pomoci překonat. Měli bychom mu v předstihu postupně vytvářet reálnou představu školy. V této souvislosti rodiče často zvažují zralost svého dítěte pro školu. To, jak je fyzicky vyspělé, jak ovládá řeč, zda není dosud příliš citově fixováno na nejbližší rodinu. Je velmi důležité, aby dítě do školy nastoupilo v pravý čas. Tedy ani později ani příliš brzy.

Za střednědobou přípravu na školu lze považovat i docházení do předškolní instituce u dětí, které celé předškolní období strávily jen v rodině. Dítěti se tím umožní setkat se s cizí autoritou, která však dosud spíše simuluje rodičovské chování. Také je dobré, když se dítě postupně naučí podřídít se nějakým základním kritériím, naučí se hospodařit s časem, základním principům poslušnosti. V předškolní instituci může získat větší empatii pro potřeby vrstevníků, postupně přijme to, že není středem světa jen ono, jak tomu v některých rodinách může být. Kontakt s vrstevníky a počátek poměřování se s nimi proběhne v době, když se ještě nejedná o skutečně měřitelný výkon, jako tomu bude ve škole. To je pro dítě nesporně výhodou.

Kontakt s vrstevníky, hry s nimi a poměřování se s nimi má vliv na mnoho oblastí vývoje dětské psychiky. Příkladně i na správné řešení nejjednodušších matematických operací, které je kromě jiného závislé na správném pochopení zadání. Před nástupem do školy je třeba tyto schopnosti posilovat a sledovat, zda je dítě schopno vnímat nutné slovní pokyny a zda dokáže rychle a přesně rozpoznat množství předmětů. Dítě by se mělo učit správně reagovat na výrazy jako například méně, více, a po jejichž osvojení nastoupí složitější výrazy jako je **plus**, **minus** a **rovná se**. Do matematiky řadíme i geometrii, a tudíž by dítě mělo rozlišovat základní geometrické tvary a tvary prostorové. Nejde však o to, aby je dítě dokázalo vyjmenovat, ale o to, aby je dokázalo od sebe odlišit. Právě pro

osvojení takových dovedností je ideální hra ve vrstevnické skupině, kde si dítě toto osvojuje nevědomě a trvale (Šulová, 2003; Kutálková, 2010). Režim předškolní instituce mu pomůže snáze se adaptovat na školní nároky.

Ukončení této etapy je pravděpodobně zápis dítěte do první třídy a průběh prvního setkání dítěte se skutečnou školou a skutečným učitelem.

Krátkodobá příprava na školu je vyladění konkrétní situace, kdy dítě do školy nastupuje. Není příkladně vhodné, když v té době odjede matka na služební cestu, když se rodiče zdrží na dovolené a dítě nastoupí do školy později než ostatní spolužáci, nebo když se vrátí z dovolené v noci těsně před nástupem do školy. Není také vhodné, když rodiče do poslední chvíle řeší to, do které školy dítě vlastně nastoupí. Nástup dítěte do školy je velmi důležitým mezníkem jak pro samotné dítě, tak pro celou rodinu.

Dítěti velmi pomůže, když je několik dnů před začátkem školního roku doma. Když si připraví školní potřeby a spolu s rodičem je kupuje, vybarvuje, když je rodič za jeho přítomnosti vyrábí. Ještě před prvním dnem ve škole by rodiče měli dítěti připravit vhodné místo pro jeho práci (Keller, Thewalt, 1986). Při tvoření místa pro učení dítěte je třeba mít na vědomí vyloučení pro dítě rušivých podnětů. Děti mohou být nepozorné při řešení úloh také proto, že nedokáží odtlomit rušivé podněty, které k němu přicházejí a jsou v dané chvíli nežádoucí a nadbytečné. Rodiče by měli dbát na tuto zásadu hlavně v případech roztěkaných dětí.

Je vhodné vytvořit místo tak, aby mělo dítě jistý komfort při řešení úloh, mělo svůj stůl otočený nejlépe ke zdi, byly odstraněny rušivé podněty i libé či nelibé zápachy (Matějček, 1999). Světlo by mělo dopadat u praváků zleva, u leváků zprava. Věci odvádějící pozornost, jako hračky nebo televizor, by neměly být v zorném poli dítěte (Keller, Thewalt, 1986). Pokud možno dítě by nemělo pracovat při puštěné televizi.

Je dobře, když dítě ví, které další známé děti do téže školy nastoupí, když ví, s kým bude konkrétně do školy chodit. Potřebuje informaci, že ho první týden budou vodit rodiče, ale potom, že bude chodit se staršími školáky z téhož domu a až se cestu naučí, bude už moci chodit samo. Je dobře, když si rodiče s dítětem o jeho starostech povídají, když dítě porozumí tomu, že do školy nebude chodit jen chvilku, ale že je to pro něho stejné, jako pro mámu a tátu chodit do práce.

Jak mohou rodiče usnadnit dítěti přípravu na školu?

- Začít s přípravou na roli školáka včas.
- Být se svým dítětem často a poskytovat mu přiměřené množství podnětů.
- Dát dítěti možnost být dostatek času ve společnosti jiných dětí.
- Vysvětlit dítěti přiměřenou formou ještě před zápisem do školy, co ho tam čeká.
- Nezastrašovat dítě školou.
- Zapojit dítě do nákupu školních pomůcek.
- Připravit spolu s ním jeho pracovní místo.
- Zavést režim dne podobný tomu školnímu několik týdnů před prvním dnem školy a to především pravidelnost spánku a pravidelnost ve stravování dítěte.
- Dbát na to, aby zápis a první školní dny proběhly klidně (doprovodit dítě, přijít včas, vytvořit si dostatek času, s dítětem si popovídat o tom, jak se cítilo apod.).

Strach dítěte ze školy při jeho nástupu do první třídy

Jsou děti, které se školy bojí. Reagují-li rodiče slovy „*Čeho se bojíš?*“, „*Nic se ti nemůže stát, neboj se?*“. Diví se, že to nepomáhá. Co je to vlastně strach?

Strach je nelibá emoce, nepříjemný prožitek s neurovegetativním doprovodem, zpravidla zblednutím, chvěním, zrychleným dýcháním, bušením srdce, zvýšením krevního tlaku a pohotovosti k obraně nebo útěku. Na rozdíl od úzkosti jde o normální reakci na skutečné nebezpečí.

Strach se vyvíjí s věkem, od jednoduchých úlekových reakcí kojence k reakcím na složitější situace, jaké představuje neznámé prostředí, nečekané smyslové podněty, odloučení od matky, od blízkých osob, ke strachu, vycházejícímu z vlastních zkušeností, či strachu vázanému na vlastní představitost. Náklonnost ke strachu souvisí s konstitučními vlastnostmi člověka a s jeho emocionální labilitou či stabilitou (Hartl, Hartlová, 2000).

Strach je přirozená a velmi důležitá emoce pro přežití. Každý se bojí něčeho jiného a je pravdou, že každý umí strach různě dobře překonávat. (*Uřčité sporty jsou příkladně založené především na překonávání vlastního strachu.*)

Bát se je přirozené a nutné. Strach souvisí s pudem sebezáchovy. Bojíme se něčeho, co je větší než my a víme, že při měření sil prohráme, bojíme se rychlejšího, než jsme sami, neboť tomu neutěčeme – proto nám nahání hrůzu hbitá zvířata (myši, hadi), i když máme „velikostní“ převahu. Bojíme se nového, s čím zatím nemáme zkušenosti, bojíme se experimentovat v jídle (abychom se neotrávili), bojíme se výšek, hloubek, abychom se nezabili pádem, stísněných prostorů (abychom tam neuvízli). Většina strachů má své historické opodstatnění ve vývoji člověka, jako živočišného druhu. Je tedy v podstatě správné, že se dítě bojí. Je jen třeba postupně jeho strach korigovat.

Mnohé dítě se cítí znejistěno před nástupem do školy. Má strach. Strach je reakcí člověka na ohrožení, které přichází z vnějšku nebo tělesného nitra. Ohrožení může reálně existovat nebo existuje jen v představách. Strach dítěte ze školy může být zpočátku způsoben jeho představitostí, obavami z neznámého, následně ho mohou způsobovat spolužáci, učitelé i rodiče. Strach dítěte ze školy by rozhodně neměl být zlehčován, vysmíván. Rodič by měl naopak právě nyní poskytnout dítěti sociální oporu, kterou od něho dítě očekává. Měl by ho především dostatečně vnímat, pozorovat, povídat si s ním. Důležité informace, které dítě často ani neumí pojmenovat, empaticky „číst mezi řádky“. Někdy se dítě bojí jen nezvykle hlasité řeči učitele nebo mu školu „zoškliví“ nešetrné chování nového spolužáka, se kterým se nikdy dříve nesetkal.

Dítě může dostat strach ze školy náhle, bez jakýchkoli předchozích obtíží. Strach může velmi rychle zmizet, avšak může se vrátit a setrvat.

Důležité je spolupracovat s jeho učitelem tak, abychom o dítěti získávali co nejvíce informací. Často mohou hrát roli i zdánlivě nevýznamné věci, jako je přílišný ranní spěch. Aby se dítě do školy těšilo, měli by ho rodiče nechat jít ráno do školy klidně a bez stresu. Je lépe nechat dítě nachystat si věci do školy den předem tak, aby ráno nedocházelo k zátěžovým situacím (Keller, Thewalt, 1986).

Proč se děti bojí ve škole?

Školní instituce je prostředím nové, neznámé a dítě tedy neví, s čím má počítat, co mu to vlastně do života přinese „chodit do školy“, jaké to budou dny, kdo v té škole bude, koho tam potká? Proto jsou tak rády, když s nimi „do školy“ začíná chodit někdo, koho znají, třeba holčička ze sousedství. Učitelky dobře vědí, že obecně se děti zpočátku své docházky projevují jako více ustrašené, utíkající se k obranné reakci, k izolaci či snaze odejít nebo i k agresi (kopání, štípání), k pláči.

Když jdou do školy, musí opustit něco jistého, stabilního a většinou i emocionálně zabarveného – domov, maminku, hračky, teplý pelíšek a to vše pro něco neznámého, co jim může nahánět strach.

Ve škole může být spousta věcí pro ně nesrozumitelná a nejasná, protože doma to zatím bylo jinak. Setkávají se tam s jinými modely chování jak u učitelů, tak i u dětí. Pro některé děti to mohou být projevy budící strach.

Mají třeba zkušenost, že když dospělý křičí, je to v hádce, která může přerůst v tělesné násilí. Ve škole učitelka zakřičí, aby překřičela mluvící děti, ale jedno z dětí se rozpláče, protože má strach a očekává situaci, na kterou je z domova zvyklé.

Některé děti se bojí něčeho zcela konkrétního, co je pro ně nové a když jim učitelé dopřejí čas a prostor, dozví se to. Velmi vhodným způsobem pro zjišťování, čeho se dítě bojí, jsou příkladně projektivní hry, rolové hry, hry s maňásky. Bojí se třeba takové banality, jakou je had v kádince s lihem, vystavený na chodbě školy.

Někdy se dítě vzhledem ke své fantazii a kreativitě začne bát i díky zcela nevinné poznámce dospělých. Někdy děti mají z někoho strach jen proto, že jim připomíná postavu někoho zlého ve filmu či na obrázku v knížce. Často je to spojeno s poťouchlým podněcováním takovýcho „fantazii“, sourozencem, starším spolužákem nebo „hodným strýčkem“, kteří to ani nemusí myslet zle.

Jejich představy jsou leckdy utvrzovány něčím pro dospělého zcela nepochopitelným – zlatý zub, deformace prstu, či jiné zdánlivé detaily vizáže. Dítě se může bát ve skupině vrstevníků, protože mu zatím chybí zkušenost s ní.

Školák může přikládat nepřátelským projevům dětí s jinými modely chování z jejich vlastních rodin jiný význam. Zvýšená asertivita či agresivita při soutěžení může citlivější dítě zcela ochromit. Svůj strach potom rozšíří z jednoho vztahu či nepřiměřeného chování na všechny děti a celou školu. Přestane se mu v ní líbit, přestane si být jisté samo sebou. Někdy dítě začne chtít, aby někdo z rodiny chodil do školy s ním.

Některé děti obtížně přijímají cizí autoritu. Dosud pro ně byla autoritou jen dvojice rodičů či nejbližší rodiny a náhle mají přijmout rozhodování cizí osoby. Znejišťuje je to, neumějí se s tím vypořádat, vzbuzuje to u nich strach, cítí se bez opory rodičů příliš zranitelné, bezbranné.

Vyrovnaní se se strachem dítěte, chce především trpělivost a čas a také schopnost s ním o jeho pocitech komunikovat. Rodič musí nejen poznat, že se dítě bojí, ale musí být také schopen zjistit, čeho se dítě bojí a pomoci mu strach překonat (Šulová, Tomanová, 2014).

Adaptace na školu na počátku školní docházky

Velmi důležitý pro následnou adaptaci na školu je již první školní den, který by dítě nemělo promeškat. Je to chvíle, kdy se ke slovu dostává skupinová dynamika a již několik dnů po zahájení školy se vytvoří určitá skupinová struktura, do které později přichází dítě může obtížněji zapadnout. První školní den je symbolickým začátkem nového životního stylu a měl by být tak vnímán jak rodiči, tak především dítětem. Měl by to být příjemný a slavnostní den, který dítě pozitivně naladí a posílí jeho předchozí kladná očekávání. Dítěti velmi pomáhá, pokud ho doprovázejí rodiče. Učitelé tento den vytvářejí odlehčenou a slavnostní atmosféru ve třídě. Rodiče často během prvního dne obdrží od učitelů podrobnější informace o školním režimu a o tom, jak budou probíhat následující dny.

Změny režimu přicházející s počátkem školní docházky jsou pro dítě náročné i **fyzicky**. Dítě se musí soustředit delší dobu, než bylo zvyklé, několik hodin je po něm vyžadováno, aby sedělo více méně v klidu, plnilo zadané úkoly, ovládalo se, aby svou práci přizpůsobovalo společným instrukcím a tempu. Pedagogové by si toho měli být vědomi. Vyučovací doba bývá krátká, učitel by se měl snažit často střídát činnosti. Pokud je to potřeba, měl by udělat přestávky i během vyučovací hodiny, aby se děti mohly uvolnit a protáhnout. I přes ohleduplný přístup učitele, jsou některé děti po škole velmi unavené. Na to by měli myslet naopak jejich rodiče a zavést **pravidelný režim dne také odpoledne**. Odpolední režim by měl mít stanovenou dobu, kdy dítě tráví volný čas a kdy se věnuje školním záležitostem (chystání tašky do školy, domácí příprava). Vzhledem k únavě dětí po škole, je dobré je nechat po návratu odpočinout činnostmi, které je baví, které jsou neřízené a v nichž se dítě může spontánně projevovat. Nejčastěji se jedná o volnou hru, pobyt na čerstvém vzduchu. Teprve následně by se dítě v pravidelnou dobu mělo zabývat chystáním tašky, domácí přípravou (Klégrová, 2003). Odpočinkem je jiná činnost, než jaká byla ve škole. Tedy odpočinkem může být i pomoc při vaření a v domácnosti, nebo práce na zahradě.

Dítěti v adaptaci na školu velmi pomáhá, pokud mu s povinnostmi přibudou také nějaké odměny, třeba to, že může o určitých věcech rozhodovat samostatně, že může chodit později spát, že může chodit samo a bez dozoru ven, že začne mít nějaké své malé kapesné.

Učitelé i rodiče by měli dítěti dopřát pocit, že v něčem velmi uspělo. Měli by ho chválit za vše, co se mu povede, i když je to zdánlivě méně důležité. (*Přistihni dítě, když dělá něco dobře a pochval ho.*) Pokud se dítěti něco nedaří, podpořit ho a dát mu na vědomí, že ne každý je ve všem úspěšný. Velmi pomáhá, když dítě slyší o neúspěchu svých rodičů ve škole, když oni byli v první třídě.

To co dítěti nejde, je dobré procvičovat společně, nebo mu tuto činnost nějak zpříjemnit odměnou, novým přístupem, novou pomůckou. Dítě se lépe adaptuje na školu, pokud pochopí na konkrétních příkladech či ukázkách, k čemu všemu je škola užitečná. *V některých zemích (Kanada, Holandsko) v této souvislosti mnohem více využívají různá muzea, sbírky, či přímo pro děti vytvořená modelová pracoviště, kde si mohou názorně uvědomovat využitelnost znalostí.*

Jak již bylo uvedeno, v první třídě se dítě setkává s novým kolektivem vrstevníků. Některé sice může již znát, ale jistě přibude spousta dalších neznámých dětí. Navíc se mění prostředí a situace setkávání, takže se může změnit i chování spolužáků, které dítě zná. V adaptaci na tuto situaci velmi záleží na samotné osobnosti dítěte. Dobrému zvládnutí situace může výrazně pomoci učitel, pokud věnuje pozornost tvoření třídního

kolektivu a celkové atmosféře ve třídě. Nápomocní mohou být také rodiče, pokud umožní dítěti trávit čas se spolužáky i po vyučování. Pomoci mohou také nějaké mimoškolní aktivity, kde se děti vzájemně lépe poznají.

Někdy se dítě může obtížněji přizpůsobovat autoritě učitele. Někdy i na základě zcela neutrálního upozornění ze strany učitele se může dítě domnívat, že jej učitel nemá rád. Některé děti velmi citlivě reagují na své neúspěchy. Pomoci mohou opět rodiče. Měli by doma dítě uklidnit, pomoci mu, aby situace nebyla příště zatěžující, aby dítě situaci porozumělo. Rodiče by se samozřejmě měli zajímat o to, co bylo příčinou reakce dítěte. Ve většině případů je náprava velmi rychlá a snadná, mnohdy jde o pouhé nepochopení. Jak jsme uváděli, dítě si teprve osvojuje schopnost porovnávat své výkony s ostatními. Snadno pak může nabýt dojmu, že nebylo hodnocení paní učitelky vůči němu spravedlivé. Jak učitelé, tak rodiče by se měli snažit dítěti citlivě pomoci v rozvoji sebehodnocení, vysvětlit mu situaci.

V praxi se často zapomíná, a to jak doma, tak ve škole, že spravedlivé hodnocení by nemělo být pouze v rámci kolektivu, ale také vůči individuálním výkonům dítěte. I snaha by měla být oceněna, každé dítě nemá možnosti dosáhnout nejlepších výsledků.

Rodiče i učitelé by neměli opomíjet ani takové záležitosti, které jim připadají lehkou řešitelné, ale v dětech mohou vzbuzovat obavy. Děti mohou z počátku cítit nejistotu, zda najdou ve škole svou třídu, či zda se mezi dětmi neztratí. Pomoci mohou jednak učitelé, kteří vyzvedávají z počátku děti u šatny a odvádějí je do třídy, případně se dozor v šatnách na prvňáčky zaměří a posílá je směrem ke třídě. Stejně tak mohou pomoci rodiče, když se domluví s rodičem jiného dítěte, že děti budou do školy chodit společně. Rodiče by dříve, než nechají dítě chodit ze školy samotné, s ním měli cestu několikrát projít a upozornit ho na případná dopravní i jiná nebezpečí. Dítě by také už z dřívější doby mělo znát svou adresu a vědět, jak se zachovat v případě, že se ztratí.

Do spíše praktických záležitostí, patří také to, že dítěti nechutná ve školní jídelně. Je dobré pokud ho rodiče ani učitelé do jídla nenutí. Rodiče i učitelé mohou dítěti pomoci přivyknout si postupně nebo v dnešní době vybírat z nabídky jídel ta, která mu chutnají (Klégrová, 2003).

Nástup dítěte do školy je významnou změnou i pro rodiče. V rodině dochází ke změně rolí, jednotlivým členům přibývají nové povinnosti. Rodina si musí zvykat na nový rytmus. Většina rodičů zpočátku do školy dítě vedí a vyzvedává jej. Rodiče musí mnohdy uzpůsobit svůj pracovní program podle dítěte, zvykají si na povinnost domácí přípravy. Zejména v prvních ročnících se týká i jich. V první třídě rodiče musí také kontrolovat, zda má dítě všechny pomůcky v tašce a zda jsou v dobrém stavu. Některé dítě ještě není schopno všechno samo ohlídat, rodiče mu proto pomáhají jeho povinnosti plnit a zároveň mu tím poskytují určitý model chování.

Adaptační obtíže

Většina rodičů si pochopitelně přeje, aby bylo jejich dítě ve škole úspěšné. Tato ambice se u některých rodičů projevuje nepřiměřenými obavami, vynucováním školních odkladů, nebo také nepřiměřenými nároky na dítě už v předškolním věku (Šulová, 2009). Nevhodné chování rodiče může negativně ovlivnit vztah dítěte ke škole již v předškolním věku a tím zkomplikovat následnou adaptaci.

I u dětí, které se na školu těšily, se mohou vyskytnout adaptační obtíže. Zejména na počátku jsou časté psychosomatické projevy, například bolesti hlavy, břicha, poruchy spánku, zvýšená teplota, zvracení. Dítě může také ve svém vývoji regredovat, začít se chovat jako mladší, být roztržité, zapomnětlivé. U většiny dětí tyto komplikace časem odezní nejdéle během října, listopadu. Důležitou roli hraje vhodný přístup rodičů. Ti by se měli vyvarovat násilného tlaku na dítě a měli by mu projevovat trpělivost a pochopení. Na druhé straně je však potřeba nepodlehnout tlaku dítěte. Tedy posílat dítě do školy a nechávat ho doma pouze v nutných a opodstatněných případech. Na místě je jistě spolupráce s učitelem. Minimálně by měl být o obtížích informován, což mu umožní danou situaci zohledňovat při práci s dítětem. Učitelé mohou rodičům pomoci situaci řešit. Většinou mají již zkušenosti s dětmi, které se pomaleji adaptují na školu.

Komplikovanější adaptaci může způsobit rodičovský přístup. Pokud se například **rodiče nevhodně zapojují do školních povinností a práce dítěte**. Rodiče by rozhodně neměli plnit úkoly za dítě, mělo by se jednat o spolupráci.

Adaptační potíže mohou samozřejmě vyplývat i z **výukových obtíží**. Zejména v první třídě se dítě učí mnoha zcela novým dovednostem. Učí se číst, psát, počítat a osvojuje si spoustu dalšího. Podporu dítěti k překonání těchto obtíží mohou poskytnout rodiče i učitelé, ideálně ve vzájemné spolupráci. Učitelé by se na dítě měli více soustředit při vyučování, zároveň předat šetrně a jasně odborné rady, jak mají rodiče postupovat. Rodiče mohou pochopitelně situaci pomoci tím, že budou doma věnovat dítěti dostatek času a budou mu k dispozici při vykonávání domácí přípravy, budou mu pomáhat pochopit určité souvislosti. Rodiče pomohou dítěti také tím, že mu budou více než kdy jindy dávat najevo, že je pro ně jejich milovaným dítětem nezávisle na školním úspěchu (Šulová, Tomanová, 2014).

Závěr

Role rodičů sehrává významnou roli již v tom, zda dítě je či není pro školu zralé, neboť mají vliv na vhodný rozvoj osobnosti dítěte v předškolním věku. Podpora ze strany rodičů v předškolním věku může již částečně připravit dítě na zátěž spojenou s nástupem do školy. Rodiče i škola mohou svou spoluprací ještě před samotným zahájením školního roku prvňáčka významně usnadnit dítěti vstup do školy. Rodiče i škola svou součinností mohou dítěti případné adaptační obtíže pomoci co nejlépe zvládnout. Navzdory tomu, že nástup do školy je nesporně významný vývojový zlom ovlivňující kvalitu života začínajícího školáka, je třeba zdůraznit, že většina dětí si na školní režim zvykne po pár prvních týdnech a nový životní způsob jim nepřináší žádné negativní změny.

Jak mohou rodiče usnadnit dítěti adaptaci na školu?

- Dlouhodobě dítě vést k samostatnosti.
- O škole a o tom, co ho v ní čeká s dítětem mluvit.
- Snažit se, aby si dítě vytvořilo pozitivní představu školy a nikdy ho školní docházkou nestrašit.
- Společně s dítětem se na školní docházku chystat (nákup pomůcek, příprava pracovního místa, hraní si na školu, návštěva školy).

- Dítěti upravit jeho zvyklosti v souladu s budoucím režimem ve škole (spánek, stravování...).
- Věnovat pozornost přípravě toho, jak proběhne zápis dítěte ve škole.
- Mít na dítě dostatek času v den zápisu do školy.
- Předat učiteli zásadní informace o dítěti (příkladně: dítě se školy bojí, nedávno zemřel člen rodiny).
- Při případných nedorozuměních s učiteli se snažit najít společná vysvětlení, řešení.
- Po nástupu do školy zavést pravidelný režim dne také mimo vyučování.
- Dopřát dítěti s novými povinnostmi i výhody.
- Chválit dítě za to, co se mu ve škole daří.
- Ve všech společných činnostech ukazovat dítěti, k čemu je škola užitečná.
- Nezlehčovat obavy a strachy dítěte a pomoci mu je překonat.
- Dopřát dítěti trávit se spolužáky čas i po škole, brát spolužáky na rodinné aktivity.
- Zapojovat se do aktivit školy.
- Dítěti pomáhat se školní přípravou, ale neplnit jeho úkoly za něj.

Jak mohou učitelé usnadnit adaptaci dítěte na školu:

- Pořádat dny otevřených dveří pro budoucí školáky.
- Zápis by měli vést budoucí učitelé prvňáčků.
- Snažit se již od zápisu o individuální přístup, zohledňovat ve své práci informace o dětech.
- Vytvářet pozitivní atmosféru ve třídě (představení sama sebe dětem, dbát na jejich vzájemné seznámení).
- Zejména v prvních týdnech školy uzpůsobovat vyučování vzhledem ke schopnostem žáků (zapojit častěji pauzu pro protažení, dovolit pít).
- Informovat rodiče o případných obtížích v adaptaci, pomoci najít řešení.
- Při případných nedorozuměních s rodiči a dětmi se snažit najít společná vysvětlení, řešení.

LITERATURA

- Deslandes, R. (2014). Úkoly a příprava na školu v kanadském Québecu. In L. Šulová a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka* (194–203). Praha: Wolters Kluwer.
- Fraňková, S., Pařízková, J., Malichová, E. (2013). *Jídlo v životě dítěte a adolescenta*. Praha: Karolinum.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Keller, G., Thewalt, B. (1986). *So helfe ich meinem Schulkind*. Heidelberg, Wiesbaden: Verlag Quelle & Meyer.
- Klégrová, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta.
- Kutálková, D. (2010). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (1999). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. New York: Norton Library.
- Šporclová, V., Šulová, L. (2014). Školní zralost. In L. Šulová a kol., *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka* (88–103). Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová L. (ed.) (2003). *Problémové dítě a hra*. Praha: Raabe.

- Šulová, L. (2003). Strachy a obavy předškolního dítěte. In L. Šulová (ed.), *Problémové dítě a hra*. Praha: Raabe.
- Šulová, L. (ed.), (2009). *V září půjde do školy*. Praha: Raabe.
- Šulová, L. (2010). Psychologické aspekty střídavé péče o dítě předškolního věku. In L. Šulová, *Problémové dítě a hra*. 29. Aktualizace. Praha: Raabe.
- Šulová, L. (2010). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In V. Mertin, I. Gillernová (ed.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Šulová, L., Havlíková, K. (2014). Příprava dětí na školu ze strany rodičů před nástupem do školy. In L. Šulová a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka* (59–70). Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L., Tomanová, K. (2014). Součinnost školy, rodiny a dítěte. In L. Šulová a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka* (125–143). Praha: Wolters Kluwer.

ENTERING OF THE CHILD TO THE SCHOOL AS AN IMPORTANT DEVELOPMENTAL MILESTONE

L. ŠULOVA

ABSTRACT

The text focuses on the transition of preschool children to school. It provides basic information about the characteristics of psychological development of a child in a preschool and early school period. Describes the adaptation of the child to the school and its possible adaptation difficulties. Attention is paid to the fear of a child before starting school and the first year of schooling. The text suggests the possibilities of preparing children for school attendance in terms of their long-term and short-term training. It provides inspiration for both teachers and parents, to harmonize the start of the school education process.

Keywords: Start of school; adaptation difficulties; preparation for school; the child's fear

Prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc., působí na katedře psychologie FF UK v Praze, kde vede oddělení sociální psychologie. Ve své práci se zaměřuje na psychický vývoj člověka ve společnosti a především na partnerské a rodinné vztahy. Byla řešitelkou mezinárodních výzkumných úkolů, zaměřených na raný vývoj dítěte, specifika mateřské a otcovské role, na význam rodinného prostředí ve vztahu k působení instituce na dítě. Spolupracovala s Kanadou a Francií na mezinárodní studii zaměřené na součinnost školy rodiny a žáka při přípravě na školní povinnosti. Externě působí v poradnách a školních agenturách a má vlastní poradenskou praxi. Je autorkou a spoluautorkou řady publikací zaměřených především na oblast vývojové a sociální psychologie. E-mail: lenka.sulova@ff.cuni.cz

Předložený text vychází z česko-francouzsko-kanadského výzkumného projektu, který byl realizován v letech 2008–2012 s podporou GA ČR (GA406/08/0423) a následně (GA13-28254S) a podpořen v rámci Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově (PRVOUK P07) Psychosociální aspekty kvality života. Zahraniční spolupracovníci byli z Univerzity v Toulouse a Univerzity v Nimes ve Francii (Odette Lescarret, Claire Safont-Mottay, Nathalie Oubrayrie-Roussel) a z Univerzity Trois Rivières v Québec v Kanadě (Rollande Deslandes). Významnějším výstupem této několikaleté spolupráce je publikace L. Šulová a kol.: „Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka“, která vyšla v roce 2014 v nakladatelství Wolters Kluwer. Z této publikace vychází následující text.