

Pocity osamělosti u žáků 2. stupně ZŠ

Kristýna Čermáková

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Kristýna Čermáková
Osobní číslo: H190783
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Pocity osamělosti u žáků 2.stupně ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního prostředí, sociálních vztahů ve třídě a prožívání osamělosti v třídním kolektivu.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-802-4727-424.

HRABAL, Vladimír, 1989. Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-042-2149-1.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

LAŠEK, Jan, 2001. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1088-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dní před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce počítovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užívat či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Cílem práce je zachytit různé souvislosti zkušenosti s osamělostí u žáků druhého stupně základní školy. Osamělost je chápána jako komplexní, multidimenzionální, vývojově normativní jev. Teoretická část představuje přehled výzkumů zaměřených na osamělost u dětí a adolescentů, především na vztah mezi osamělostí a genderem, důsledky osamělosti pro zdraví adolescentů, vlivy osamělosti na vztahy mezi vrstevníky, vztahy s rodiči a sourozenci. Zvláštní pozornost je věnována otázkám osamělosti adolescentů ve školním prostředí. Výzkum byl proveden u šedesáti adolescentů (35 chlapců a 23 dívek ve věku 12 až 15 let, dvě zkoumané osoby neuvedly gender), kteří mimo jiné posuzovali míru své osamělosti pomocí dotazníku LACA (The Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents) a vztah k učiteli v dotazníku ECR-RS (Experiences in Close Relationships-Relationship Structures Questionnaire). Žáci dále odpovídali na otázku, co pro ně znamená být osamělý. Zjištění jsou více méně v souladu s hypotézami a teoretickými předpoklady. Mimo jiné se ukázalo, že adolescenti vnímají samotu nejenom jako zdroj emoční nepohody a sociálního deficitu, ale i jako příležitost k osobnímu růstu. Výzkum též naznačil možné implikace pro intervence mírnící pocity osamělosti adolescentů ve škole.

Klíčová slova: Osamělost; sociální osamělost; emoční osamělost; přitažlivost osamělosti; adolescenti; vrstevníci; učitelé, styly citové vazby.

ABSTRACT

Experience of loneliness in students of upper primary school

The present study is focused on the loneliness experience of upper primary school students in different contexts. Loneliness is a complex, multidimensional, developmentally normative phenomena. The review in the theoretical part of bachelor thesis focuses on loneliness in children and adolescents, specifically examining the relationships between aloneness and gender, consequences of loneliness for adolescent's health, influences of loneliness on peers-relationships, and on attachment with parents and siblings. Particular attention is given to loneliness of adolescents in school settings. The research explored 60 adolescents, aged of 12 to 15, involving 35 boys, 23 girls, (nb. two adolescents did not report their gender). Adolescents completed measures that assessed the level of their loneliness using The Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents (LACA), and their relationships with teachers by the Experiences in Close Relationships-Relationship

Structures Questionnaire (ECR-RS). Furthermore, the students responded to a question about their loneliness experience – what does being lonely mean to you? Findings are more or less in accordance with theoretical assumptions and hypotheses. Among other findings, research data demonstrate that adolescents perceive loneliness not only as a source of emotional distress or social isolation, but also as an opportunity for personal growth. The research also suggested possible school-based interventions alleviating adolescent's feelings of loneliness in school.

Key words: Loneliness; social loneliness; emotional loneliness; attractiveness of loneliness; adolescents; peers; teachers, styles of attachment.

Dovoluji si poděkovat doc. Mgr. Jakubu Hladíkovi, PhD. za vedení mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KONCEPTUALIZACE OSAMĚLOSTI	13
1.1 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY K OSAMĚLOSTI.....	13
1.2 NĚKTERÉ VÝVOJOVÉ ASPEKTY OSAMĚLOSTI.....	15
1.3 OSAMĚLOST U CHLAPCŮ A DÍVEK.....	19
1.3 DŮSLEDKY OSAMĚLOSTI PRO ZDRAVÍ ADOLESCENTŮ	21
2 SOCIÁLNÍ KONTEXT OSAMĚLOSTI	26
2.1 OSAMĚLOST ADOLESCENTŮ A VRSTEVNICKÉ VZTAHY	26
2.2 OSAMĚLOST ADOLESCENTŮ V SÍTI RODINNÝCH VZTAHŮ A JEJÍ VLIV NA VZTAH S UČITELEM.....	30
2.3 OSAMĚLOST ADOLESCENTŮ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	42
3 VÝZKUMNÁ ČÁST	43
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	43
3.2 VÝZKUMNÝ CÍL.....	46
3.3 HYPOTÉZY	46
3.4 METODY	47
3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	49
4 VÝSLEDKY	51
4.1 OSAMĚLOST ADOLESCENTNÍCH CHLAPCŮ A DÍVEK	51
4.2 OSAMĚLOST A VĚK ADOLESCENTŮ.....	51
4.3 OSAMĚLOST ADOLESCENTŮ A VZTAH K UČITELI	52
4.4 OSAMĚLOST ADOLESCENTŮ A ČASTÁ NEMOCNOST	53
4.5 OSAMĚLOST ADOLESCENTŮ A SOUROZENCI	54
4.6 OSAMĚLOST ADOLESCENTŮ A VRSTEVNÍCI	55
4.7 OSAMĚLOST ADOLESCENTŮ A VZTAH K RODIČŮM.....	56
4.8 OSAMĚLOST ADOLESCENTŮ A ČINNOST OSAMOTĚ	56
4.9 POJETÍ OSAMĚLOSTI U ADOLESCENTŮ	57
5 SHRNUÍ	62
5.1 DISKUSE.....	62
5.2 LIMITY VÝZKUMU	67
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	68

ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	84
SEZNAM TABULEK.....	85
SEZNAM PŘÍLOH.....	86

ÚVOD

Naskytá se otázka, zda téma osamělosti ve škole je natolik závažné, aktuální nebo vstupující do života dětí, že stojí za výzkumnou pozornost. Odhlédnu-li v této chvíli od přirozené zvědavosti a opřu se o „tvrdá“ data, pak mohu téma své bakalářské práce zdůvodnit v několika rovinách.

Z výzkumů prevalence osamělosti (výskytu osamělosti v populaci) opakovaně vyplývá, že jde o zkušenost široce sdílenou – téměř každý člověk má zkušenost s osamělostí či samotou. Rozsáhlý výzkum provedený Carin Rubensteinovou, Phillipem Shaverem, and Letitií Anne Peplauovou (1979) zahrnující 25 000 dospělých respondentů odhalil, že 79 % lidí se občas cítí osaměle, 15 % lidí vypovědělo, že se cítí téměř stále osamělými, a pouze 6 % uvedlo, že takovou zkušenost nikdy nemělo. V jiných výzkumech jsou prevalenční hodnoty odlišné a zdá se, že pocity osamělosti v populaci jsou v čase mírně na vzestupu. Například v 80. letech minulého století se prevalenční procenta týkající se permanentního pocitu osamělosti pohybovala mezi 15–30 % (podle Lodder et al., 2017).

Prevalence osamělosti zjišťovaná na základě sebeposouzení dětí školního věku v jedné finské studii dosahovala 20 % výskytu v populaci dětí navštěvujících základní školu (podle Lodder et al., 2017). Abdul-Aziz Seidu (2020) v nejnovějším výzkumu 1266 adolescentů v Ghaně zjistil, že prevalence výskytu osamělosti byla 18,4 %, což koresponduje s podobnými zjištěními v Asii, Irsku, USA, Rusku, Finsku a Číně (viz tamtéž). Ve vídeňské prevalenční studii provedené na 1200 dětech z 6. až 8. tříd se 15 % žáků považovalo za osamělé (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2003).

Osamělost je prožívána lidmi po celý život, avšak výzkumy naznačují, že se častěji vyskytuje v ranějších fázích vývoje jedince než ve starším věku a vrcholu dosahuje v rané adolescenci (Heinrich & Gullone, 2006, Seidu, 2020).

Výzkumy osamělosti adolescentů naznačují souvislost s věkem, pohlavím, chudobou nebo nízkým socioekonomickým statutem, se vztahy s rodiči a vrstevníky, ale také s fyzickým a mentálním zdravím (Stickleby et al., 2014, Seidu, 2020). Již studie v 80. letech minulého století upozorňovaly, že 50 % adolescentů má opakovanou zkušenost s osamělostí a pro 10–20 % adolescentů je osamělost bolestnou a přetrvávající zkušeností (Podle Lodder et al., 2017).

Osamělost v kontextu školy je výzkumníky opomíjena nebo je tomuto problému ve světě věnována jen nepatrná pozornost (Galanaki & Vassilopoulou, 2007). V českém a slovenském výzkumném prostředí se toto téma téměř nevyskytuje. Našla jsem jen tři

bakalářské práce, v nichž se téma osamělosti týkalo dětí či adolescentů a kde jejich autorky zkoumaly prediktory osamělosti na prahu adolescence (Kociánová, 2015), dále vliv rodičovského přijetí na osamělost v dospívání (Stejskalová, 2019) a vyvíjely originální metodu na zkoumání osamělosti u předškolních dětí (Chvojková, 2017). Adolescentům byla věnována také jedna slovenská studie, kde se ukázalo, že osamělost může predikovat rizikové chování dospívajících (Lichner, 2018). Dva čeští výzkumníci – Marek Blatný a Michal Hrdlička – se podíleli na mezinárodní studii souvislostí mezi osamělostí a problémy se somatickým a psychickým zdravím (Stickley, Koyanagi, Kuposov, Blatný, Hrdlička, Schwab-Stone, & Ruchkin, 2016).

Téma osamělosti žáků se může stát palčivým problémem v návaznosti na současnou pandemickou situaci COVID 19 ve světě. Z analýzy výzkumných studií osamělosti, které byly provedeny v souvislosti s předchozími pandemiemi a epidemiemi Maria Elizabeth Loadesová, et al. (2020) vyvozují, že sociální izolace zvyšuje riziko výskytu deprese a úzkosti u dětí a adolescentů dlouhodobě – studie, které to potvrzovaly, byly provedeny v rozmezí od čtvrt roku po skončení pandemie až po 9 let po události. Délka prožívání osamělosti souvisela s psychickými problémy více než její intenzita. Lze tedy očekávat, že vyšší míra úzkosti a deprese bude u dětí a adolescentů přetrvávat i po ukončení pandemií COVID 19 vynucené izolace. Což již nyní představuje výzvu pro rodiče, učitele, psychology, sociální pedagogy a vlastně celý systém péče o děti a dospívající v mezinárodním měřítku. Již nyní by měli vznikat projekty prevence důsledků současné pandemie na psychické a somatické zdraví dětí a adolescentů (Loades et al., 2020).

V teoretickém úvodu práce se zaměřím na tyto tematické okruhy související s osamělostí adolescentů (či žáků staršího školního věku): vývojová specifika prožitku osamělosti, rozdíly mezi chlapci a dívkami, důsledky osamělosti pro psychické a somatické zdraví adolescentů, osamělost v blízkých vrstevnických vztazích, pozornost budu věnovat osamělosti ve školním prostředí a také složitému vlivu vztahů v rodině na vztah mezi učitelem a žákem. Do výzkumu jsem se snažila většinu těchto témat zahrnout.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPTUALIZACE OSAMĚLOSTI

1.1 Teoretické přístupy k osamělosti

V odborné literatuře bývají pojmy jako **samota** (solitude), **osamocenost** (aloneness) a **osamělost** (loneliness) používány často a mohou tak způsobovat určitý konceptuální zmatek, což vede k nepřesnostem v interpretacích výzkumných zjištění. Evangelia P. Galanakiová navrhuje rozlišovat tyto tři termíny, aby bylo zřejmé, jaké zkušenosti se badatelé snaží porozumět (Galanaki & Vassilopoulou, 2017, Galanaki, 2013). *Osamocenost* chápe jako objektivní stav, kdy není nikdo v dosahu možné komunikace (nejde o fyzickou izolovanost). *Osamocenost* se může (ale nemusí) rozvinout do *osamělosti*, která představuje bolestivou nebo alespoň nepříjemnou subjektivní zkušenost pramenící v nedostatečném uspokojení potřeby intimity nebo sounáležitosti (s vrstevnickou skupinou, rodinou atd., podobně osamělost vymezuje již Weiss, 1973 nebo Peplauová & Perlman, 1982). Touha po kontaktu je klíčem k porozumění osamělosti. Osamělost může člověk pociťovat i v přítomnosti druhých lidí. *Samota* je podle Galanakiové neutrální stav osamocenosti, který může být pro člověka buď negativní, nebo pozitivní. Negativní prožitek samoty lze ztotožnit s osamělostí. Pozitivní prožívání samoty člověka obohacuje, není to destruktivní zkušenost. Člověk si ji volí dobrovolně a většinou ji člověk zakouší bez přítomnosti druhých. Jde o jednu z basálních zkušeností člověka, která ovlivňuje sociální život jedince i společnosti a vyvažuje dynamiku kolektivního a privátního principu v kultuře. Podle Galanakiové je pro samotu nejvýraznější charakteristikou *touha po tom být sám*, tedy *po trávení času v osamění*, který jedinec využije konstruktivně. Někteří autoři samotu v tomto duchu nazývají jako *aktivní samotu*, jiní zdůrazňují, že je třeba rozvíjet *dovednosti k samotě*, které jedinci umožní, aby se necítil osamělý, když je osamocený nebo se dobrovolně ocitne ve stavu samoty. Samotu si pak může člověk užívat a využívat jako zkušenost obnovující jeho životní síly, posilující životní spokojenosti, nebo jako zdroj relaxace, tvořivosti a osobního či spirituálního rozvoje (např. Dahlberg, 2007, Storr, 1989). Clark E. Moustakas, fenomenologicky orientovaný psycholog, v introspektivně laděné fenomenologické studii *Loneliness and Love* dokonce tvrdí, že být si vědom lásky znamená ve svém skutečném významu uvědomit si vlastní osamělost, která je nevyhnutelným důsledkem skutečné lásky, ale také procesem, v němž se nová láska může opět objevit. Z propojeného rytmu lásky a osamělosti nelze uniknout, tato neoddělitelná symbióza lásky a osamělosti prohlubuje a

obohacuje lidské bytí (Moustakas, 1990). Samota se též může stát „*léčivou zkušeností*“, *emoční obnovou* a *strategickým ústupem* ze společenského dění (viz Galanaki, 2013).

Mezi výzkumníky je stále vlivná koncepce již zmíněného Weisse (1973), podle kterého lze rozlišit *emoční* a *sociální osamělost*. *Emoční osamělost* je vyvolána absencí citových vazeb poskytovaných blízkými osobami (většinou rodiči) a je mnohdy spojena s pocity prázdnoty a úzkosti (může být indikována například nedostatkem sdílení intimity s blízkými přáteli, kvalitou vztahu s nimi). *Sociální osamělost* pramení z nedostatečně sycených sociálních vazeb, či absencí sociálních sítí evokuje pocity bezcílnosti, nesounáležitosti (že nikam nepatřím) a nudy (může být indikována například počtem přátel). Oba druhy osamělosti chápe jako komplementární, ale nezaměnitelné, tj. zmírnění v jedné oblasti nevede ke zmírnění v druhé. Maesová et al. (2019), která se nechala inspirovat Weissovou typologií osamělosti, v metaanalýze dat získaných od 399 798 osob z 45 zemí v rozmezí 39 let vygenerovali tři typy osamělosti: a) *intimní*, která představuje nedostatek blízkých citových (vztahových) vazeb (attachment), b) *vztahovou*, která odkazuje k neuspokojivé síti sociálních vztahů, a c) *kolektivní*, která je vyjádřena neuspokojenou potřebou propojení s podobnými druhými, většinou to v dětství bývají vrstevníci. Mansfieldová et al. (2019) na základě syntézy řady kvalitativních studií zaměřených na zkoumání osamělosti osob od 16 let až do pozdního stáří 47 608 participantů z 27 zemí identifikovali jiné tři druhy osamělosti. První dva se shodují s Weissovou (1973) typologií: a) *emoční osamělost* jako absence smysluplných vztahů, často jako důsledek ztráty klíčové vztahové osoby, což je doprovázeno hlubokým zármutkem či truchlením. Popisovány jsou též změny vztahu, které nastávají v důchodovém období, v situaci domácího zneužívání, nebo v době duševních či fyzických zdravotních krizí, b) *sociální osamělost* je odpovědí na kvantitu i kvalitu vztahů včetně intimních či romantických. Je pociťována jako neuspokojené očekávání těchto dvou aspektů vztahů, c) třetím druhem osamělosti je podle autorů *existenciální osamělost*, která není ani tak reakcí na specifika vztahů, ale představuje globální pocit nesounáležitosti s druhými lidmi, nepatřičnosti v širším světě, a objevuje se zejména ve druhé polovině života v konfrontaci s vědomím konečnosti individuální existence.

Na *osamělost* lze nahlížet též jako na *osobnostní charakteristiku* nebo *trvalejší vzorec chování*, které predisponují jedince k intenzivnějšímu prožívání osamělosti a odpovídajícímu jednání. Odlišným zdrojem jsou podněty z prostředí nebo situační faktory, na které dítě či adolescent může zareagovat osamělostí (např. úmrtí rodičů, rozvod rodičů, změna školy, konflikt s přáteli apod.). Ve výzkumech se toto odlišení příliš často neobjevuje (Terrell-Deutsch, 1999).

Na komplexnost osamělosti ukazují také výzkumy, které zjišťují, že jedinec může být sociálně izolován bez toho, aniž by se cítil osamělý, zatímco někdo jiný se cítí osamělý, aniž by byl sociálně izolovaný (např. Peplau & Perlman, 1982, Qualter & Munn, 2002). Osamělost je též chápána jako rozmanitá zkušenost vyznačující se frekvencí, délkou a intenzitou. Osamělost tak může být *chronická a dlouhotrvající* nebo *dočasná a pomíjivá*.

1.2 Některé vývojové aspekty osamělosti

Z vývojového hlediska je člověk vybaven *schopností být sám (capacity to be alone)*. Termín zavedl britský psychoanalytik Donald Woods Winnicott (1958, podle Ganalakiové, 2014). Podle něj jde o tak významný vývojový výkon, že jeho naplnění považuje za nejcennější vlastnictví v dětství. Pozdější výzkumy vývojového významu „času pro samotu“ mu daly za pravdu. Adolescent takový čas potřebuje pro zvládnutí vývojových úkolů, zvláště pak při tvorbě identity (Marcoen et al., 1987, Corsano et al., 2006). Samota je tak kreativním prostorem, v němž může přemýšlet, zkoumat svůj emoční život, a tak osobnostně zrát. Bohužel tento pozitivní přínos zkušenosti „být sám“ nebývá zpravidla brán v úvahu výzkumníky, kteří se zabývají dětmi a adolescenty. Je to možná proto, že děti a adolescenti převážně vypovídají o osamělosti jako o bolestivé a nepříjemné zkušenosti. Jen v několika výzkumech, v nichž kromě vyplňování dotazníků byla dětem dána příležitost, aby volně vypovídaly o tom, co pro ně znamená osamělost, se ukázalo, že chápou i tento konstruktivní význam samoty (např. Chipuer, 2004).

Z hlediska porozumění různým druhům samoty a jejich vývojovým funkcím v adolescenci je ilustrativní výzkum, který provedla Eveline Teppersová et al. (2014). Autoři rozlišují dva postoje k osamělosti: a) *averzi vůči osamělosti* a b) *afinitu k osamělosti*. Vycházejí z výzkumů Marcoena, Goossense, Caese (Marcoen et al., 1987, Marcoen & Goossens, 1993). *Averzi k osamělosti* spojují s prožitky jako je nuda, pocity nešťastnosti, či nepohody. *Afinitu k osamělosti* pak vymezují jako proaktivní a smysluplné vyhledávání samoty, sloužící k emoční obnově, koncentraci nebo reflexi. Nejde podle nich o kontinuální postojovou charakteristiku, ale o dva distinktivní konstrukty (Marcoen & Goossens, 1993). Oba postoje jsou predikovatelné různými osobnostními rysy (Teppers et al., 2013).

Výzkum byl proveden na vzorku 369 studentů psychologie bakalářského studia belgických universit (průměrný věk 18,22, z toho 83,7 % dívek), a na rozsáhlém souboru 1388 studentů belgických středních škol (průměrný věk 15,72, z toho 64,1 % dívek). Postoje k osamělosti zkoumali stejným dotazníkem, který jsem sama použila ve svém bakalářském výzkumu, totiž *Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents* (LACA, Marcoen et al.,

1987). Oba postoje k osamělosti souvisely s maladaptivním prožíváním u obou souborů, především s depresivním laděním participantů. U souboru středoškoláků autoři dále zjistili, že jak averzivní, tak afinitní postoj k osamělosti souvisely s pasivním stylem zvládání prožitků osamělosti, tedy hlavně opět s depresivním stylem. Avšak rovněž se ukázalo, že averzivní postoj k osamělosti vede také k vyhledávání sociální opory, zatímco afinita k samotě vedla k mírné konfrontaci se sociálním okolím. Ale například takové strategie zvládání, jako je optimismus, vyjadřování emocí či tlumení utrpení ze samoty s postoji k samotě nesouvisely, respektive nebyly používány. Výzkum potvrdil existenci tří odlišitelných postojových profilů k osamělosti: a) *opravdová přitažlivost osamělosti* (afinita), b) *opravdová averze vůči osamělosti*, c) *indiferentní postoj k osamělosti* indikovaný nízkým skóre v obou škálách postoje k osamělosti. Čtvrtý postojový profil *ambivalence* vůči oběma druhům osamělosti nebyl identifikován, i když jej autoři očekávali. Bylo to zřejmě proto, že nešlo o klinický soubor, resp. v něm nebyli dostatečně zastoupeni adolescenti s klinickou depresí či hraniční poruchou osobnosti.

Adolescenti s indiferentním postojem k osamělosti se nejlépe přizpůsobovali a používali méně pasivní styly zvládání (tj. méně depresivní a méně vyhýbavé), když byli konfrontováni s osamělostí ve srovnání s těmi, kteří měli k osamělosti silnější afinitu nebo averzi. Starší adolescenti s averzivním postojem k osamělosti vyhledávali dychtivěji sociální interakce a reagovali intenzivnější negativní emocí, když byli s osamělostí konfrontováni. Skupina starších adolescentů s afinitou k samotě byla aktivní v pokusu osamělost zvládnout. Adolescenti s afinitou k osamělosti se podobali adolescentům s indiferentními postoji, pokud jde o adaptivnější zvládání problémů, když byli srovnáváni se skupinou adolescentů s averzí vůči osamělosti. Vykazovali pozitivnější sebeúctu a měli lepší akademické výsledky na střední škole ve srovnání s adolescenty s averzí vůči osamělosti. Celkově se ukázalo, že afinita k osamělosti ve střední adolescenci má pozitivní důsledky pro celkovou schopnost adaptace (zvládání různých problémů souvisejících s tímto vývojovým obdobím) i v pozdní adolescenci. Přesto neadaptivnější je určitá vyváženost mezi potřebou autonomie v adolescenci, která může být posilována a naplňována afinitou k samotě a potřebou mít adekvátní vztahy s vrstevníky i s relevantními dospělými.

Jen několik výzkumů je věnováno tomu, jak *děti konceptualizují osamělost (samotu)* a jak tato konceptualizace ovlivňuje prožívání osamělosti (samoty) (např. Cassidy & Asher, Chipuer, 2004, Hymel et al., 1999, Qualter & Munn, 2002). Výzkumníci se dětí ptali, jak rozumějí osamělosti. Ve výzkumu Jude Cassidyové a Steva Ashera (2004) v odpovědi na otázku „víš, co to znamená být sám?“ uváděla většina (93 %) dětí z jejich souboru jak

osamělost (nebo samotu), tak smutek. Zbytek dětí zmiňoval ve svých odpovědích jen osamělost či samotu. Pět až sedmileté děti na otázku odpovídaly například těmito slovy: „Když si s tebou nikdo nechce hrát, tak se začneš cítit osamělý“, „Když jsi sám, tak se trochu cítíš smutný“, „Být sám je být smutný“. Ukázalo se, že děti v tomto věku ještě nedokážou popsat osamělost v termínech emočního distresu. Autoři se domnívají, že děti porozumí samotě až tehdy, kdy jsou schopny vyjádřit její emoční složku, například depresivní prožívání osamělosti. Heather Chipuerová (2004) namítá, že je to spíše tak, že prožitek či zkušenost s osamělostí (samotou) má vliv na to, jak dítě samotou popisuje. Starší děti (8 až 13 let) již dokáží vyjádřit souvislost s emocemi a nezmiňují se tolik o osamělosti ve vztahu k sociálním deficitům (Hymel et al., 1999). V posledně zmíněném výzkumu jeho autoři vedli rozhovory se 132 osmi až třináctiletými dětmi z oblasti jižního Ontaria v Kanadě. Ptali se jich na jejich pojetí (definici) osamělosti, co ji způsobuje a také na to, jakou s ní mají osobní zkušenost. Analýzou odpovědí dospěli ke třem dimenzím dětské percepce osamělosti: a) *emoční dimenze*: osamělost je vnímaná jako náročná emoce spojená se smutkem a s nudou, b) *kognitivní dimenze*: osamělost je chápána dětmi jako důsledek vnímaných deficitů v interpersonálních vztazích (tj. neuspokojená potřeba patřit do nějakého společenství, být někam začleněn, emoční podpory, láskyplného vztahu, mít spolehlivé spojení, posilování vlastní hodnoty a příležitosti dostávat péči), c) *interpersonálně kontextuální dimenze*: osamělost představuje pro děti důsledek fyzické separace (tj. ztráta či odloučenost od blízké osoby, dočasná vytrženost (nepřítomnost) ze známého sociálního prostředí, odstěhování), ale také psychologicky významného distancování (tj. konflikt, zavržení, vyloučení, být ignorován, ztratit důvěru).

Pamela Qualterová a Penny Munnová (2002) provedly ojedinělý výzkum, z něhož vyplývá, že děti vnímají oba ve výzkumech často potvrzované druhy osamělosti – emoční a sociální – jako od sebe oddělené, nepřekrývající se. Dále zjistily, že osamocené děti jsou schopny lépe a kvalitněji popsat oba aspekty osamělosti, ale též jako komplexní pocit. Což je pochopitelné, protože dítě, které již takovou zkušenost má, je schopno hlubší reflexe prožitku osamělosti.

Heather Chipuerová (2004) inspirována studií Quakterové a Munnové, formulovala hypotézu, že děti, které vykazují vyšší míru prožitku osamělosti, jsou schopny lépe a do větší hloubky osamělost popsat. V souboru měla 61 dětí (25 chlapců a 36 dívek) ze základní státní školy z velké metropole na východě Austrálie. Děti byly ve věku od 9 do 11 let. Dětem kromě dotazníku *Loneliness and Social Dissatisfaction Scale* položila otázku „*Co pro tebe znamená být sám/sama?*“ Jejich odpovědi kódovala a dospěla ke třem kategoriím: a) *deficit*

v *sociálních vztazích* (neuspokojená potřeba někoho, kdo zde byl jen pro dítě, s kým si dítě může povídat, dále být odmítán vrstevníky, nemít nikoho, s kým si může dítě hrát, být sám, nemít kamarády), *b) emoční distres* (dítě se cítí hloupě, trpí pocity prázdnoty, neadekvátnosti, zklamání, zmatenosti, smutku či nudy, a také depresivním prožíváním), *c) odkazy k já (self)* – (dítě není bráno takové, jaké je, žárlivost na druhé, nemá odvahu mluvit s druhými o své situaci, žije si ve svém světě, má potřebu dělat něco víc pro své přátele, nemá co na práci nebo se vyhýbá zábavě, cítí se být jiný). Autorka zjistila, že 92 % dětí spadalo do domény sociálních vztahů, 61 % do emoční domény, a 23 % do self domény. Většina dětí svými odpověďmi vyjadřovala multidoménové pojetí osamělosti (samoty). Odpovědi, které spadaly pouze do jedné kategorie, se týkaly převážně sociálních deficitů, pokud je bylo možné zařadit do více než jedné domény, pak většinou šlo o kategorie sociálních deficitů a emočního distresu. Studie dále podpořila hypotézu, že děti na prahu adolescence jsou schopny rozlišit osamělost od zkušenosti být sám/sama (80 % dětí ve zkoumaném souboru nepovažovalo tyto druhy zkušenosti za totožné). Jinak řečeno, děti, které tráví čas sami, se ještě nemusí cítit osamělé.

Výzkum Karen Emmy Martinové et al. (2014) podpořil zjištění, že adolescenti (10 až 15 let) považují osamělost za multidimenzionální zkušenost. Autoři navíc zjistili, že klíčovou roli ve vnímání osamělosti hraje přátelství. Osamělosti adolescentů brání navázané přátelské vztahy, a naopak jejímu navození napomáhají neuspokojivé přátelské vazby. Adolescent je v tomto ohledu zranitelný i nestabilními přátelstvími. Studie také potvrdila, že adolescenti dovedou identifikovat pozitivní stránky samoty. Chápejí, že v „čase samoty“ se mohou učit a přemýšlet, uspořádat si svoje prožitky a mírnit emoční tenze, relaxovat, rozvíjet se, a reflektovat hlavně emoční zranění.

Studie vnímání či konceptualizace samoty a osamělosti dětmi poukázaly na důležitý vývojový aspekt: děti různého věku jsou schopny popisovat osamělost (samotu) jako nedostatek v sociálních vztazích a jiné děti téhož věku jako emočně náročnou či dokonce trýznivou zkušenost. Což je v souladu, s již zmíněným tradičním pojetím osamělosti (Peplau & Perlman, 1982). Některé děti, především ve střední a starší adolescenci, jsou schopny ocenit i benefity zkušenosti se samotou pro svůj osobní růst. Osamělost tak i ve vztahu k dětství můžeme chápat jako subjektivní, multidimenzionální, vývojově normativní jev. U osamělosti adolescentů je možné pozorovat emoční, sociální či kontextuální dimenze a její vliv na tělesné i psychické zdraví a pohodu dětí. Většinou je osamělost vnímána jako negativní, nedobrovolná zkušenost. Ve střední a starší adolescenci však může být samota některými jedinci vyhledávána jako zdroj pro osobní zranění a růst. Výzkumy též ukazují, že

osamělost (zejména ve škole) není totožná se sociální izolovaností, sociální inhibicí, sociální vyhybavostí, plachostí nebo odmítáním vrstevníky.

1.3 Osamělost u chlapců a dívek

Výsledky výzkumů týkající se rozdílů mezi chlapci a dívkami jsou nekonzistentní, někdy si dokonce protirečí. Například studie, kde byl použit nejfrekventovanější dotazník na zjišťování osamělosti UCLA (University of California Loneliness Scale) nebo jeho revidovaná verze UCLA–R, obvykle nepotvrdily statisticky významné rozdíly mezi dívkami a chlapci (podle Rönkä et al., 2014). Pokud se nějaké rozdíly najdou, pak se v UCLA dotazníku jeví chlapci jako osamělejší než dívky. Autoři se domnívají, že to může být způsobeno odlišným odpověďovým stylem chlapců a dívek. V předchozích studiích bylo totiž zjištěno, že když se použije jednopoložková metoda vyžadující sebereflexi, tj. zaměřující pozornost k vlastním pocitům, pak dívky a ženy častěji než chlapci a muži připouštějí, že jsou osamělé (např. Weiss 1973). Když se použily strukturované škály s více položkami, které zkušenost s osamělostí zachycovaly nepřímo, chlapci častěji než dívky vypovídali o své osamělosti. Nabízejí se další objasnění případných rozdílů mezi chlapci a dívkami. Jedno spočívá v různém pojetí přátelství k vrstevníkům stejného pohlaví. Dívky dávají v přátelských vztazích najevo více emocí, jsou důvěrnější, uzavírají je v rámci menších skupin; chlapci mají méně blízkých přátel, přátelství uzavírají v kontextu větších skupin a jsou orientováni více na aktivitu než na reflexi. U dívek se tudíž může pocit osamělosti snadněji objevit než u chlapců zejména tehdy, když ztratí blízké kamarádky, jsou šikanovány, cítí se nešťastné, nespokojené se životem, nebo hodnotí svůj zdravotní stav jako špatný (Rönkä et al., 2014). Chlapci jsou zdrženlivější, pokud se mají přiznat k pocitům osamělosti mimo jiné proto, že zejména v adolescenci takovou zkušenost mohou považovat za sociální stigma ve vrstevnické skupině či zpochybňující jejich mužskou identitu.

Některé výzkumy naznačují například, že pocity smutku, depresivní prožívání nebo pocity nešťastnosti se objevují jak u osamělých chlapců, tak u osamělých dívek (Heinrich & Gullone, 2006). Rönkä et al., (2014) zjistili, že uvedené aspekty osamělosti jsou poněkud silněji zastoupeny u chlapců. Dále jejich výzkum naznačil, že pocity značné osamělosti mají větší vliv na negativní vnímání vlastního zdraví u dívek než u chlapců. Chlapci a dívky shodně vypovídali, že osamělost snižovala jejich celkovou životní spokojenost. Jediným statisticky významným rozdílem však byla souvislost se životem ve městě a na vesnici. Dívky připouštěly větší osamělost než chlapci. Autoři vysvětlují tento výsledek odlehlostí vesnic na severu Finska, kde sociální a ekonomické vyhlídky pro dívky jsou omezenější než

pro chlapce. Avšak vezmeme-li v úvahu povahu osamělosti jako individuální, emoční a subjektivní zkušenost, pak místo, kde adolescenti žijí od svého narození, se nejeví jako spolehlivý prediktor osamělosti. Jde spíše o specifikum severního Finska.

V souvislosti s genderovými rozdíly ve vztahu k osamělosti je třeba zmínit výzkum Maesové et al. (2016), kteří v metaanalýze posuzovali data získaná v průběhu 39 let od 399 798 mužů a žen různých věkových kategorií ze 45 zemí. Zjistili, že existuje statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami – muži se jeví jako mírně osamělejší než ženy. Tento výsledek se týkal především chlapců z podsouboru dětí, adolescentů a mladých dospělých. Celkově nicméně uzavírají, že průměrná úroveň osamělosti mužů a žen je velmi podobná od dětských let až po stáří, a také u všech demograficky vymezených skupin. Připouští však, že se muži a ženy (chlapci a dívky) liší, pokud jde o příčiny, které osamělost způsobují. Galanakiová (2004) zjistila, že dívky ve školním věku lépe dokáží rozlišit mezi samotou (aleness, solitude) jako touhou být sám, a osamělostí (loneliness) jako neuspokojené touhy po kontaktu. Vysvětluje to tím, že zejména v preadolescenci a adolescenci mají dívky ve srovnání s hochy diferencovanější postoj k samotě, který zahrnuje i schopnost reflektovat její pozitivní stránky. Jiné výzkumy však nepodporují toto zjištění, když nenalézají v datech podporu pro rozdíly v postoji k samotě mezi chlapci a dívkami (např. Marcoen et al., 1987). Mimořádně negativní náboj získává téma osamělosti v 11 letech jak u chlapců, tak u dívek. Rozdíl však lze pozorovat ve způsobu, jakým s ním chlapci a dívky zacházejí. Zdá se, že dívky mají tendenci více než chlapci k osamělosti či samotě přistupovat konstruktivněji, tj. jejich tvrzení o samotě či osamělosti nejsou výhradně negativní (Galanaki, 2013).

V jiném výzkumu zaměřeném mimo jiné na souvislost mezi osamělostí a klimatem ve třídě, Hughes & Coplan (2018) zjistili, že chlapci jsou náchylnější vůči vlivům klimatu školní třídy než dívky, a tak snadněji upadnou do pocitů osamělosti, je-li klima nepříznivé, například chaotické nebo desorganizované. Dívky jsou vůči klimatu ve třídě odolnější, méně se jím nechají vyvést z míry, a tak obvykle na jeho nepříznivé působení nereagují pocity osamělosti.

Dalším rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vztahu k osamělosti mohou souviset s osobnostními charakteristikami. Coplan et al. (2007) zjistili, že sociálně uzavření a plašší chlapci jsou osamělejší než dívky s podobnými vlastnostmi. Chlapci s těmito projevy jsou odmítáni svými vrstevníky, zatímco dívky manifestující tyto vlastnosti jsou ve vrstevnických skupinách tolerovány, a tudíž netrpí tolik osamělostí. Souvislost s akceptací vrstevníky je zřejmá. Nálezy také naznačily souvislost mezi osamělostí a agresí ve vztahu k genderovým rozdílům. Ukázalo se, že zjevně agresivní dívky dostávají negativní zpětnou

vazbu od rodičů, učitelů a vrstevníků (zjevná agrese dívek je v naší kultuře méně akceptovaná ve srovnání s agresí chlapců), což u nich může vést k intenzivnějšímu prožívání osamělosti.

Celkově lze shrnout, že rozdíly v prožívání osamělosti či postoji vůči ní nejsou mezi dívkami a chlapci většinou identifikovány jako statisticky významné, jak je patrné z většiny výzkumů v této oblasti. Přesto jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami pozorovány, a lze je smysluplně objasnit. Zmíněný nesourodý obraz genderových rozdílů ve vztahu k osamělosti má svoje kořeny v komplexní a heterogenní povaze zkušenosti s osamělostí (Galanaki, 2013). Ve hře jsou různé motivační, kontextuální či emoční faktory, nelze ani obejít kulturní normy a očekávání apod. Proto posuzování genderových rozdílů v prožívání osamělosti by mělo být diferencované a zahrnující poznání různých relevantních souvislostí.

1.4 Důsledky osamělosti pro zdraví adolescentů

Důsledky osamělosti pro fyzické a duševní zdraví mohou být velmi závažné, jak ukazují výsledky řady výzkumů. Mnoho výzkumníků tuto souvislost obecně vysvětluje dlouhodobým působením negativních emocí na osamělé jedince. Proto také, když výzkumníci vymezují osamělost, pak většinou neopomenou zdůraznit, že jde o negativní emoční reakci vyvolanou neuspokojivou kvantitou a kvalitou sociálních vztahů (např. Perlman & Peplau, 1981). Na závažnost osamělosti poukazují výzkumy, které zjišťují vyšší morbiditu a mortalitu u osamělých osob (Hawkley & Cacioppo, 2010).

Jedna z prvních longitudinálních studií zabývajících se vlivem osamělosti v dětství na zdraví v dospělosti (Caspi et al., 2006) přinesla alarmující nálezy. Jednak se ukázalo, že sociální izolace (tak autoři definovali osamělost) je víceméně stabilní charakteristikou v průběhu života, jednak je nezávislá na sociálním statusu, nízkém IQ v dětství, nadváze v dětském věku apod. Autoři pak z výsledku výzkumu dovozují, že sociální izolace v průběhu různých vývojových období má kumulativní efekt, tj. osamělost v dětství zesiluje osamělost v adolescenci a dospělosti, což má za následek stále se zhoršující zdraví. K podobným závěrům dospěl Matthews et al. (2015). Sociální izolaci (osamělost) vysvětlují jako formu chronického stresu, který aktivuje sympatický nervový systém spolu se systémem hypothalamo-hypofyzárním, což vyvolává řadu patofyziologických reakcí v organismu, které přispívají především ke vzniku ischemické choroby srdeční.

Výzkumníci v této oblasti se domnívají, že způsob a obsah výpovědí o vlastním zdraví je oknem do vnitřního života mladých lidí. Ukazuje se, že adolescenti jsou přesnější a citlivější, pokud jde o posouzení vlastního zdraví, než když je posuzují rodiče, kteří mají tendenci

podceňovat stesky svých potomků nebo nepřikládat takovou váhu i objektivním projevům zhoršeného zdraví (Eccles et al., 2020).

S výjimkou longitudinálních studií nelze považovat výzkumy vztahu mezi osamělostí a somatickým zdravím za jednoznačné, což je zřejmě ve studiích způsobeno vlivem různých faktorů. Přesto je třeba jim věnovat pozornost. Různé výzkumy naznačily souvislost osamělosti s nevolností, bolestmi hlavy, poruchami příjmu potravy, poruchami spánku, únavou, špatným fungováním imunitního systému, narušeným fungováním kardiovaskulárního systému a vážnými nemocemi (Lodder et al., 2017). V některých výzkumech se nezjistil příliš silný vztah mezi osamělostí a somatickými problémy adolescentů, zato však osamělí adolescenti vyhledávali o 60% častěji lékařskou pohotovost než jejich vrstevníci netrpící osamělostí (Qualter et al., 2013), případně vyhledávali častěji lékařskou péči obecně více než v době, kdy nebyli osamělí, svoje zdraví posuzovali jako horší, trpěli spánkovou dysfunkcí, vysokým krevním tlakem a změnami kardiovaskulárních funkcí (Cacioppo et al., 2002, Harris et al., 2013, Lohre, 2012).

V rozsáhlém mezinárodním výzkum zaměřeném na školní děti (the Social and Health Assessment, SAHA) participovalo 2205 českých, 1995 ruských, a 2050 amerických adolescentů (chlapců i dívek) ve věku 13 až 15 let (Stickley, et al., 2016). U adolescentů ze všech zemí se potvrdila souvislost mezi osamělostí a somatickými symptomy, především se stížnostmi na bolesti hlavy, a to jak u chlapců, tak u dívek. V dřívějších studiích se tento vztah potvrzoval převážně jen u chlapců.

Pokud jde o duševní zdraví, pak se nejčastěji studuje vztah mezi osamělostí a depresí a úzkostí mladých lidí (deprese v souvislosti s osamělostí je zkoumána častěji). V rozsáhlém výzkumu 4 700 adolescentů Hall-Landeová et al. (2007) zjistili, že osamělost souvisela silně s depresivními symptomy a nízkým sebehodnocením (sebe-úctou). Løhreho (2012) nálezy naznačují, že osamělost je významně spojena se smutkem a úzkostí (výzkum provedl u 419 norských dětí ve věku 7 až 16 let). Nejsilnějším prediktorem vzniku deprese se jeví pocity osamělosti ve vztahu k vrstevníkům jak u dětí na základní škole, tak u středoškoláků (Lau et al., 1999). Qualter & Robinson (2013) sledovali po tři roky 200 britských dětí od 8 do 11 let. Ukázalo se, že děti, které v tomto věkovém rozmezí uváděly zkušenost s osamělostí, vykazovaly depresivní symptomatologii ve věku 11 let. V mezinárodním výzkumu, na kterém participovalo též zmíněných 2205 českých adolescentů (Stickley et al., 2016), se ukázaly podobné souvislosti: osamělí adolescenti, chlapci i dívky, vykazovali vyšší míru depresivních projevů a úzkosti. Fontaine et al. (2013) zkoumali 585 dětí ve věku 6 až 16 let. Výsledky jeho studie naznačují, že problémy s vrstevníky v rané adolescenci predikují jak

osamělost, tak úzkostně depresivní symptomatologii, které se vyskytla o jeden až tři roky později. Podobně hodnotí svoje longitudinální zjištění Matthews et al. (2015) když tvrdí, že děti (celá kohorta zahrnovala 2232 britských dětí narozených v letech 1994 a 1995), které byly osamělé (izolovány) na prvním a druhém stupni školní docházky, vykazovaly větší zdravotní problémy. Děti, u kterých se objevily symptomy ADHD kolem 5 roku života, se ve 12 letech stávaly sociálně izolovanými. Avšak děti, o nichž v 5 letech rodiče referovali jako o osamělých, nevykazovaly ve 12 letech mentální problémy ve větší míře než takové, které byly spojené se stávajícími potížemi.

Loades et al. (2020) ve zrychleném systematickém přehledu 63 studií, v nichž se celkem zkoumalo 51 576 participantů, zjistil zřetelnou souvislost mezi osamělostí a duševními problémy u dětí a adolescentů. Nejsilnější souvislost byla nalezena mezi osamělostí a depresivními projevy dětí, adolescentů a mladých dospělých. Analýza též naznačuje, že čím intenzivněji byla osamělost prožívána, tím rychleji se objevovala deprese, zejména však u adolescentních dívek. Ukazuje se, že čím déle je dítě osamělé, tím větší je pravděpodobnost výskytu duševních problémů v průběhu následujících devíti let. Autoři studie zdůrazňují souvislost se současnou COVID-19 pandemií, kdy většina zemí uzavírá školy a přechází na distanční formu výuky. Taková situace nutně musí zhoršovat duševní zdraví dětí a adolescentů. Podporu pro takové tvrzení našli v jedné studii, která byla provedena po dříve proběhlé pandemii. Děti, které byly nuceny trávit čas v izolaci nebo karanténě s pětkrát častější pravděpodobností vyžadovaly zdravotní péči a vykazovaly vyšší úroveň posttraumatického stresu. Loades et al. (2020) v této souvislosti odkazují na nezveřejněná data získaná v průběhu současné COVID-19 pandemie v Číně, kde děti a adolescenti ve věku od 3 do 18 let vykazovali na úrovni chování úzkost, což zahrnovalo nadměrnou závislost na dospělých, dekoncentraci pozornosti, strach klást otázky týkající se pandemie, a dráždivost v chování (iritabilitu).

Mnohem více znepokojuje, že osamělost se vyskytuje spolu s tendencemi sebepoškozovat se a se sebevraždnými pokusy (Lasgaard et al., 2011). Osamělost však není nezávislým prediktorem sebevraždného jednání, ale působí prostřednictvím deprese, která je na rozdíl od osamělosti podmínkou diferencující ty adolescenty, kteří zamýšlejí spáchat sebevraždu od těch, kteří suicidium nemají v úmyslu.

Osamělost je zkoumána také u dětí s autismem (poruchami autistického spektra, PAS). Přestože autistické děti mají sníženou potřebu sociálního kontaktu, výzkumníci zjišťují, že v adolescenci u nich roste přání patřit do vrstevnické skupiny v podobné míře jako u adolescentů bez autistických problémů. Tuto touhu se jim však v důsledku jejich špatných

sociálních a komunikačních schopností nedaří naplnit (Lasgaard, 2010, Deckers, 2017). Ačkoliv se ve výzkumu nezabývám autistickými dětmi, zmiňuji tuto souvislost z důvodu úplnější představy o výzkumných zájmech odborníků, kteří se věnují osamělosti. Především však chci připomenout knihu české psychiatřičky Růženy Nesnídalové, která již v roce 1973 v dosud aktuální knize *Extrémní osamělost* upozornila na zásadní charakteristiku života dětí s PAS (poznámka: poprvé ovšem tento výrazný projev u autistických dětí pozoroval rakousko-americký dětský psychiatr Leo Kanner, který jej popsal již v roce 1943).

Tab.1 Výzkumy vlivu osamělosti na duševní a somatické zdraví adolescentů (podle London & Ingram, 2018).

Vlivy osamělosti na duševní zdraví	Vlivy osamělosti na somatické zdraví
------------------------------------	--------------------------------------

<p><i>Deprese</i> (Fontaine et al., 2009; Hall-Lande et al., 2007; Harris et al., 2013; Ladd & Ettekal, 2013; Qualter et al., 2010; Qualter et al., 2013; Shochet et al., 2006; Vanhalst et al., 2013)</p>	<p><i>Zvýšené riziko zneužívání psychotropních látek</i> (Qualter et al., 2013; Stickley et al., 2014)</p> <p><i>Bolesti hlavy a břicha</i> (Lohre, 2012)</p>
<p><i>Zvýšená úzkost</i> (Fontaine et al., 2009; Lohre, 2012; Shochet et al., 2006)</p>	<p><i>Špatné fyzické zdraví</i> (Goosby et al., 2013; Qualter et al., 2013)</p>
<p><i>Nízká sebeúcta</i> (Hall-Lande et al., 2007)</p>	<p><i>Vysoký cholesterol v mladší dospělosti</i> (Goosby et al., 2013)</p>
<p><i>Poruchy spánku</i> (Harris et al., 2013; Mahon, 1994)</p>	<p><i>Vysoký krevní tlak v mladší dospělosti</i> (Goosby et al., 2013)</p>
<p><i>Suicidální tendence</i> (ideace a pokusy) (Hall-Lande et al., 2007; Lasgaard et al., 2011, Schinka et al., 2012)</p>	<p><i>Obezita v mladší dospělosti</i> (Goosby et al., 2013)</p>
	<p><i>Zvýšené riziko špatného kardiiovaskulárního zdraví v mladší dospělosti</i> (Caspi et al., 2006)</p>

Osamělost souvisí s fyzickým a duševním zdravím adolescentů většinou zprostředkovaným způsobem. Přesto lze říci, že se jeví jako významný prediktor smutku, úzkosti, deprese, či psychosomatických stížností a podílí se na vzniku zdravotních potíží, které mohou přetrvávat celý život.

2 SOCIÁLNÍ KONTEXT OSAMĚLOSTI

2.1 Osamělost adolescentů a vrstevnické vztahy

Adolescence je období, kde se problémy s osamělostí objevují především v souvislosti se vztahy s vrstevníky. Jestliže v předchozím vývojovém období (mladší školní věk) se děti spoléhaly na své rodiče v relativně značné míře, v adolescenci dochází ke změně – adolescenti hledají podporu především u svých vrstevníků. Dokonce se ukazuje, že čím jsou adolescenti starší, tím více zakouší osamělost, když musí trávit čas se svými rodiči (Goossens & Marcoen, 1999). Adolescenti považují vztah k vrstevníkům za dominantu svého života, o čemž vypovídá například fakt, že více než třetinu bdělého času tráví se svými kamarády (Hartup & Stevens, 1997).

Vztahy s vrstevníky, zejména pak přátelství, jsou z hlediska prevence osamělosti vývojově velmi významné. Přátelství jsou navazována již v mladším školním věku, kde jsou zdrojem podpory, pomoci, uspokojují také potřebu jistoty a potvrzení sebe sama. Je to také kontext, v němž se žáci učí zvládat konflikty, rivalitu, žárlivost. V adolescenci pak nabývá přátelství na ještě větším významu, neboť otevírá prostor pro reflexi vlastní intimity a sdílení emocí. Je součástí utváření identity, a sebe-odhalování, tj. sdílení informací o sobě, reflexí o vlastní hodnotě, postojích, zmíněných emocích atd. Přátelství je prostorem pro rozvíjení sebereflexe adolescenta a schopnosti sdílet prožívání s druhými. Kontext přátelství je důležitý proto, že je z hlediska vývojové funkce i obsahu odlišný od širšího vrstevnického kontextu, kterým se zabývá v kapitole zaměřené na samotu ve školním prostředí.

R. S. Weiss (1973) v dnes již klasické práci o samotě uvádí, že nedostatek blízkých vztahů je rizikovým faktorem z hlediska výskytu osamělosti. Většina současných výzkumníků tuto myšlenku nejenom sdílí, ale i empiricky potvrzuje (viz přehled Schwartz-Mette et al., 2020). Potřeba blízkosti je základní lidskou potřebou, a pokud není uspokojena, pak se snadno objeví pocity sociální izolovanosti, a odtud je jen krok k prožitkům osamělosti (Weiss, 1973). Nedostatek přátelských vazeb pak pocity osamělosti ještě více posilují a sekundárně ovlivňují i celkovou psychickou pohodu. Rebecca Schwartz-Metteová, Jessica Shankmanová, Aubrey Renee Duewekeová a Sarah Borowski (2020) provedly metaanalýzu 16 studií, která ukázala, že zkušenost s přátelstvím u adolescentů jak aktuálně, tak longitudinálně, souvisí s depresivní symptomatologií a s osamělostí. Autorky zjistily, že vztah mezi přátelstvím a osamělostí je statisticky silnější než mezi osamělostí a depresivním

prožíváním. Zvláště pak *počet přátel* byl aktuálně provázán s osamělostí a také s později se vyskytnuvší osamělostí mnohem silněji než depresivní symptomy. Depresivní adolescenti mohou sice upadat do osamělosti a prožívat související emoce, když se vyskytnou problémy v přátelských vztazích, avšak v jednom z výzkumů se ukázalo, že souvislost mezi problémy v přátelství a depresivním prožíváním je zprostředkována osamělostí (Nangle et al., 2003), což koresponduje s dřívějším zjištěním, že spojitost mezi vrstevnickými problémy (nebylo specifikováno, zda šlo o přátelské vztahy) a depresivními symptomy byla rovněž zprostředkována osamělostí, tj. problémy s vrstevníky vedly k osamělosti, která podněcovala vznik depresivních symptomů (Boivin et al., 1995). Méně očekávaný byl nálezn, že zkušenosti s přátelstvím souvisely s osamoceností a depresivními projevy mnohem silněji u mladších adolescentů než u starších.

Je evidentní, že vrstevnické vztahy v adolescenci mají na výskyt osamělosti silnější vliv než vztahy s rodiči. Zvláště pak dyadické vztahy s nejlepším přítelem souvisejí více s pocity osamělosti než dyadické vztahy s otcem nebo matkou (Chipuer, 2001). Děti, které neměly nejlepšího přítele, se vnímaly jako osamělejší ve srovnání s dětmi, které měly nejlepšího přítele a po roce se cítily ještě osamělejší (Parker & Asher, 1993)

Obraz vztahu mezi vrstevníky a osamělostí není ani ve výzkumech jednoznačný. Někteří autoři (např. Chipuer, 2004, Qualter & Munn, 2002) ze svých nálezů vyvozují, že ne všechny osamocené děti mají problémy se svými vrstevníky, a ne všechny děti, které mají problémy s vrstevníky, se cítí osaměle. I když tyto studie jsou ojedinělé, zdá se, že nelze osamělost redukovat jen na jeden její aspekt a že je třeba brát v úvahu oba její podstatné zdroje a přistupovat k ní jako ke skladbě sociální a emoční osamělosti.

Řada empirických výzkumů potvrzuje, že osamělost souvisí s neopětovanými nebo málo opětovanými přátelstvími (tj. vztah není vyvážený, není přiměřeně reciproční). A navíc, je-li kvalita přátelství vnímaná jako nízká, souvislost s osamělostí je vysoká (Jobe-Shields et al., 2011; Nangle et al., 2003; Parker & Asher, 1993).

Samota vybavuje jedince zvýšenou ostražitostí vůči negativním sociálním klíčům, což vede k nadměrnému uvědomování si signálů odmítnutí a může u adolescentů posilovat přesvědčení, že mají méně příležitostí k navázání přátelství a menší schopnosti si udržet kvalitní přátelství, i když ve skutečnosti tomu tak nemusí být (Qualter, et al., 2013). Výzkumníci takové zkreslené vnímání označují jako *předsudečnou hypotézu* (bias hypothesis, Lodder, et al., 2017). K jinému zkreslení může dojít, když si je adolescent výrazně vědom svých slabších sociálních dovedností, vnímá svoji sociální pozici negativně a stejně tak hodnotí sociální prostředí. Zkreslení tohoto druhu je označováno jako *hypotéza*

přiznaného deficitu (recognized deficit hypothesis, Lodder, et al., 2017). A nakonec, osamělí adolescenti s nerozvinutými sociálními dovednostmi si nemusí být vědomi svého nízkého sociálního statusu. Autoři studie takové zkreslení nazývají *hypotézou nepřiznaného deficitu* (unrecognized deficit hypothesis).

Samota a počet přátel. Pokud platí *předsudečná hypotéza*, pak by osamělí adolescenti měli vnímat své sociální prostředí jako negativní ve smyslu nedostatku příležitostí pro navázání přátelství ve srovnání s neutrálním pohledem vrstevníků. Podle této hypotézy by měli adolescenti samotáři dostávat sociometricky stejný počet nominací od vrstevníků, ale mezi nimi jen málo vzájemných (recipročních). Jinak řečeno osamělost souvisí s jednostranně přijímaným přátelstvími.

Podle *hypotézy přiznaného deficitu* vnímají osamělí adolescenti sociální prostředí jako negativní, protože v něm mají málo přátel, a jejich vrstevníci s jejich názorem souhlasí. Jinak řečeno, s osamělostí souvisí počet přátel ve všech ohledech.

Hypotéza nepřiznaného deficitu implikuje, že osamělí adolescenti si nejsou vědomi svého sociálního postavení, a tak mají neutrální názor na sociální prostředí. Avšak jejich vrstevníci vnímají jejich sociální status jako negativní. Adolescenti s tímto zkreslením vypovídají o průměrném počtu přátel ve srovnání s ostatními, ale jde o jednostranně deklarované přátelství bez reciprocity či vzájemnosti.

Samota ve vztahu ke kvalitě nejlepšího přátelství. Interpretaci nejlepšího přátelství nelze provést u osamělých adolescentů nezávisle na pohledu jejich nejlepších přátel. Ukazuje se například, že osamělé děti si za nejlepšího přítele vybírají vrstevníka s přibližně stejnou mírou osamělosti (Mercer & DeRosier, 2010).

Podíváme-li se na kvalitu přátelství z hlediska osamělého adolescenta a z hlediska jeho kamaráda/kamarádky (tj. signifikantního partnera) prizmatem *hypotézy přiznaného deficitu*, pak oba jsou významní, a oba vnímají samotu jako podmínku zhoršující kvalitu přátelství. Naopak podle *hypotézy nepřiznaného deficitu* přátelé osamocené adolescenta vnímají přátelství negativně, zatímco pro osamělé adolescenty je takové přátelství neutrální nebo dokonce pozitivní (Qualter et al., 2013).

Lodder et al., (2017) ověřovali v rámci uvedených hypotéz vztah mezi osamělostí adolescentů a počtem nejlepších přátel a kvalitou přátelství na souboru 1172 žáků 12 až 13letých (49, 1 % tvořili chlapci). Autoři nepotvrdili předpoklad, že by osamělí adolescenti hodnotili svůj sociální svět negativněji, než ve skutečnosti je, což se projevilo relativně vysokým počtem jednostranně vyjadřovaných přátelských vazeb. Také nezjistili, že by si osamělí adolescenti nebyli vědomi svých snížených sociálních kompetencí v navazování

přátelství. Ukázalo se též, že osamělí adolescenti sami o sobě nejsou vyhledávanými jedinci pro navázání přátelství. Tato zjištění se jeví být v souladu s *hypotézou přiznaného deficitu*. Osamělí adolescenti hodnotili kvalitu přátelství jako nižší ve srovnání se svými vrstevníky, ale jejich nejlepší přátelé ji vnímali jako přijatelnou. Výsledky naznačují, že když je přátelství již konstituováno, osamělost není kamarády osamělých adolescentů považována za faktor snižující jeho kvalitu. Zdá se, že osamělost v přátelství souvisí více s tím, jak je kvalita vnímána než se skutečnou kvalitou vztahu. Avšak právě tato interpretace je zatím poněkud diskutabilní, neboť není snadné určit, zda kvalita přátelství je pouze osamělými jedinci hodnocena negativně, nebo má objektivně nižší kvalitu. Přesto lze nabídnout vysvětlení: osamělý adolescent investuje do přátelství více emocí, energie, přemýšlení atd. než jeho nejlepší kamarád. Přátelství se tak osamělému jedinci může jevit jako jednostranné, neboť očekává podobnou investici od nejlepšího přítele, a té se mu nedostává. Nastává tak rozpor mezi očekáváními – osamělý adolescent očekává vyšší standard přátelství než jeho méně osamělý nejlepší kamarád. Osamělejší adolescent pak vnímá stejnou situaci jako horší (Russell et al., 2012). K podobným závěrům vztahujícím se k souvislosti mezi osamělostí a kvalitou přátelství dospěli Spithovenová et al. (2018). Mimo jiné také zjistili, že růst osamělosti v čase nesouvisí se snižováním kvality přátelství (a naopak) tak, jak o ní vypovídá nejlepší přítel. Tento nálezný není zcela v souladu se zjištěními z předchozích výzkumů. Woodhouseová, Dykas, & Cassidyová (2012) se zaměřili na širší než jen přátelské vztahy osamělých adolescentů. Zjistili, že adolescenti s pozitivními vztahy k vrstevníkům byli méně osamělí. Navíc se ukázalo, že adolescenti jednající prosociálně jsou méně osamělí, a ti, kteří vykazovali ve svém chování plachost nebo se stávali oběťmi šikany a zavrhování (zejména dívky) byli osamělejší. Avšak vzalo-li se v úvahu, zda jsou akceptováni svými vrstevníky, pak adolescenti s plachostí v popředí chování byli nejosamělejší.

Samota a romantické vztahy v adolescenci. Autoři se zabývali ještě jedním druhem vztahů, který zejména ve střední a pozdní adolescenci nabývá na významu, totiž *romantickými vztahy* a jejich souvislostí s osamělostí. Potvrdili jednak dřívější zjištění, že mít zkušenost s romantickými vztahy v adolescenci je zásadním (normativním) vývojovým úkolem. Souvislost s osamělostí zkoumali v rámci fenoménu nazývaném „milování a opuštění“. Ukázalo se, že adolescenti, kteří aktuálně neměli romantické vztahy, se z hlediska osamělosti nelišili od těch, kteří byli v romantickém vztahu aktuálně angažováni. Z toho lze vyvodit důležitý závěr, že i zkušenost s krátkodobým romantickým vztahem v tomto období působí jako prevence osamělosti. Normativnost této zkušenosti lze vyjádřit tvrzením, že v tomto

věku je lépe se zamilovat, být milován, a následně být opuštěn, než nemít žádnou zkušenost se zamilovaností v romantickém vztahu (Woodhouse et al., 2012).

Výzkumy vztahu mezi osamělostí a přátelským vztahy mezi vrstevníky ve školním prostředí odhalují různé nuance tohoto komplexního vývojově podmíněného jevu. Přesto z nich lze vyvodit závěr, na němž se většina badatelů shodne, totiž že přátelství vzniklé v kontextu života ve školní třídě chrání děti před negativními účinky osamělosti, posiluje obecně akceptaci ze strany vrstevníků, pomáhá rozvoji sociálních dovedností a jsou zdrojem opory zejména v adolescenci.

2.2 Osamělost adolescentů v síti rodinných vztahů a její vliv na vztah k učiteli

V kapitole o souvislosti osamělosti s přátelstvím jsem uvedla, že se vliv rodičů na prožívání osamělosti v adolescenci oslabuje. Přesto rodiče nadále zůstávají důležitými osobami v životě adolescenta. V práci se především zaměřuji na osamělost ve škole, proto se pokusím podívat se na to, jak vztahy adolescentů s rodiči mohou souviset se zkušeností osamělosti ve škole a nikoli zkušeností osamělosti v rodině, která je systematicky a dlouhodobě zkoumána (přehled viz např. Rotenberg, 1999).

K objasnění souvislostí mezi vztahem k rodičům a jiným významným osobám (např. učitelům) lze využít v literatuře frekventovanou koncepci *citové vazby* (vztahové vazby, attachmentu). Výzkumy ukazují, že především kvalita primární (či rané) citové vazby s rodiči může ovlivňovat interpersonální vztahy mimo rodinu (Allen, 2008). Autor teorie citové vazby v roce 1973 (Bowlby, 2013) zjistil, že původní „vnitřní pracovní modely citové vazby“ jsou v průběhu vývoje transformovány a generalizovány do nových, specifických a citové vazbě podobných vztahů na základě interpersonálních zkušeností se sourozenci, vrstevníky a významnými dospělými osobami (pečovateli), jako jsou zejména učitelé. A navíc klasik výzkumu osamělosti Robert Weiss (1973) upozorňuje na zřetelný vztah mezi prožitky osamělosti a kvalitou citové vazby, když popisuje osamělost jako separační distres, kdy není uspokojena potřeba blízkých vztahů s významnými druhými v rámci citové vazby. Weissem identifikované dva typy osamělosti – sociální jako nedostatek v integraci do sociálních sítí, které dávají pocit sounáležitosti s druhými a emoční jako afektivní stav pocitu izolovanosti od druhých – tak přispívají i k objasnění citové vazby a jsou stále aktuální. Výzkumníci se v současné době přiklánějí k dimenzionálnímu pojetí, kdy se citová vazba popisuje ve dvou dimenzích: *vztahové úzkostnosti* a *vztahové vyhybavosti* (tak je

označila Mary Ainsworthová et al., 1978). Ety Berantová se spolupracovníky (Berant, 2012, Berant et al., 2008) charakterizuje *úzkostnou dimenzi* citové vazby (*úzkostný attachment*) jako intenzivní neuspokojenou touhu po blízkosti a ochraně a jako strach ze ztráty dostupnosti vztahové osoby, obavu z odmítnutí, či opuštění. Ale také jako nedosažitelnost vnímavosti ze strany vztahové osoby vůči potřebám dítěte (přimárně jde o rodiče, ale může jít i o náhradní či zastupující vztahovou osobu, kterou může být i učitel). Jinak řečeno, takto „nastavený“ jedinec má obavu, že vztahová postava (v teorii citové vazby se uvádí vazbová postava, attachment figure) nebude dostupná v době, kdy to potřebuje, a proto se od ní intenzivně dožaduje péče, podpory, či pozornosti. Jedinec s úzkostným stylem attachmentu má tendenci jakékoli náznaky ohrožení či ztráty přeceňovat jako extrémní, neustále o nich přemítat a zakoušet je jako značnou emoční nepohodu (distres), jakmile se objeví. Podniká proto pokusy snižovat odstup mezi sebou a vztahovou osobou, snaží se v ní vzbudit lásku a projevy podpory formou naléhavého přilnutí a neustálou snahou mít reakce vztahové osoby pod kontrolou. Tato strategie je nazývána *hyperaktivací attachmentového systému*. Psychická bolest způsobovaná úzkostí a strachem, že vztahová osoba neuspokojí jeho/její attachmentové potřeby, nebo ho/ji dokonce zavrhnou, navzdory těmto pokusům přetrvává (např. Shaver & Mikulincer, 2002). *Dimenze vyhýbavosti* (*vyhýbavý attachment*) je Berantovou charakterizována pocitem nepohody plynoucí z blízkosti a závislosti na vztahových osobách a vyznačuje se emoční distancí a spoléháním se na sebe. Dlouhodobé působení stresorů takový jedinec nezvládá, a v důsledku pak neřešená nepohoda (distres) může vést k hostilitě (Berant, 2012, Berant et al., 2008). Jedinec s touto charakteristikou nedůvěřuje vztahovým osobám, nevěří, že jejich činy jsou motivovány dobrými úmysly. Pokouší se proto v chování nastolovat nezávislost a zvyšovat emoční odstup od vztahových osob. Snaží se spoléhat sám na sebe a potlačuje myšlenky na emoce související s citovou vazbou. Tato úniková strategie v rámci vyhýbavého attachmentového stylu má za cíl minimalizovat bolest a frustraci způsobenou nedostupnou, nezodpovědnou a neempatickou vztahovou osobou. Systém citové vazby tak vyhýbavý jedinec *deaktivuje* a podniká pokusy zvládnout ohrožení a nebezpečí sám bez pomoci a podpory (např. George & Solomon, 2008). Obě dimenze (úzkostnost a vyhýbavost) lze považovat také za styly citové vazby. Pozornost jim věnuji proto, že ve výzkumu mimo jiné používám metodu, která je umožňuje identifikovat.

V rámci uvedených dvou dimenzí můžeme popsat *čtyři styly citové vazby*: jeden jistý styl citové vazby a tři styly nejisté citové vazby: úzkostný, vyhýbavý, úzkostně vyhýbavý (někdy též desorganizovaný). Pro úplnost ještě stručně popíšu zbývající dva styly citové vazby.

Lidé vyznačující se *jistou citovou vazbou* mají o sobě pozitivní sebeobraz, vnímají se jako hodnotní a hodni lásky. Mají vysokou míru sebeúcty a vnímají se jako kompetentní ve zvládnání různých těžkostí. Neposilují pouze svůj pozitivní sebeobraz, ale též dávají lidem najevo, že mohou u sebe tolerovat a do vlastního sebehodnocení včleňovat různé slabosti bez negativního důsledku pro soudržné pozitivní sebepojetí. Jistý styl citové vazby příznivě působí na emoce – člověk s takovou výbavou je zpravidla emočně vyrovnaný nebo dokáže emoce udržet vyvážené, když se ocitne v nepohodě. A když se přece jen objeví negativní emoce jako je smutek, zlost apod., pak se dovede rychle emočně zkompenzovat. Jedinci s jistým stylem citové vazby mají koherentní a flexibilní myšlení, dokážou vnímat realitu přesně, tj. bez toho, aniž by do ní promítali svoje potřeby a konflikty. Jejich převažující ladění je pozitivní a optimistické. Takový vnitřní pracovní model citové vazby je pevným základem pro mentální i fyzické zdraví. (Berant, 2012, Berant & Baumel, 2017, Shaver & Mikulincer, 2002).

Kombinace vysoké míry úzkostné a vysoké míry vyhybavé vazby je někdy označována jako *úzkostně vyhybavý styl citové vazby*, který v extrémní podobě může nabýt podobu *desorganizovaného stylu citové vazby* (Berant 2012). Tento styl citové vazby vykazují zpravidla děti, které byly traumatizovány (rodiči nebo pečovateli) tělesným nebo sexuální zneužíváním. V adolescenci mívají vážné problémy, trpí nejvážnějšími osobnostními poruchami a poruchami chování, což se promítá do vztahů s druhými lidmi (rodiči, vrstevníci, učiteli). Jejich sebepojetí je výrazně narušeno, nejsou schopni tolerovat intenzitu smutku, neštěstí či osamělosti. Vztahové osoby jsou nedostupné, jedinci s touto vazbou hledají oporu u jiných osob než těch, které souvisejí s citovou vazbou. Negativní emoce jako jsou vztek, frustrace či pocity viny je mohou zcela nekontrolovaně ovládnout. Lidé jsou pro ně zdrojem negativních emocí. V interakcích s druhými nejsou schopni vnímat pozitivní emoce a rozvíjet je v uspokojivých vztazích. Nacházejí se ve stavu trvalé tenze. Totální selhání vztahových osob (attachmentových figur) - kdy osoba, která má být dítěti bezpečným útočištěm, jej týrá nebo zneužívá (a tedy jej totálně zradí) – má za následek zhroucení systému citové vazby. Svou povahou jde o traumatickou zkušenost, která naruší fungování jedince na všech úrovních. Výsledkem je bezmoc, chaotičnost, disociativní prožívání, absolutní selhání v pokusech o nastolení přijatelných vztahů s lidmi, zděšení z opuštěnosti, nedůvěra v druhé, izolovanost, ohrožení integrity jedince, jeho bezpečí a v krajním případě i přežití, neboť představuje vysoké riziko suicidia.

Z uvedeného je zřejmé, že zásadní roli v citové vazbě mají *vztahové osoby*, významní druzí (v teorii citové vazby jsou označováni jako vazbové postavy) a zejména sociální interakce

s nimi. V primární rodině si tak dítě buduje „vnitřní pracovní modely self a druhých“, či jakési vztahové scénáře, které po celý život ovlivňují fungování jeho blízkých vztahů a regulují jeho emoce (Shaver & Mikulincer, 2002). Důležité je pociťovat dostupnost vztahové osoby a mít důvěru v její vnímavost a citlivost, tj. pociťovat bazální attachmentovou jistotu. Pokud jsou vztahové postavy nedostupné nebo dítě zavrhuje v době nouze (v situacích, kdy dítě potřebuje oporu), tak se zvyšuje pravděpodobnost výskytu emočních problémů a potíží s adaptací v budoucnosti. Dítě, resp. adolescent, se v případě aktuální nedostupnosti primární vazbové figury obrací na zástupnou, či náhradní osobu mimo rodinu, na sekundární vazbovou figuru, která je v dané chvíli po ruce. A tou bývá ve školním věku zpravidla učitel. Dítě na něj přenáší vztahový scénář osvojený v procesu utváření vnitřního pracovního modelu citové vazby.

Výzkumy zaměřené na vnímání učitele adolescentem z perspektivy citové vazby se provádí zřídka. Bowlby (1973/2013) naznačil, že zejména děti s jistou citovou vazbou prozkoumávají s důvěrou prostředí a snadno se zapojují do interakcí s jinými než primárními vztahovými osobami. A tyto jiní vztahoví partneři jednají jako vazbové figury poskytující dětem péči a oporu. Od té doby se odborníci shodují v tom, že kvalita vztahu zejména mezi matkou a dítětem ovlivňuje kvalitu vztahu, který si dítě utváří s učitelem (např. Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Především jistá citová vazba se ukazuje jako významná pro vztahy, které si dítě formuje ve specifických podmínkách školy s učitelem (Al-Yagon & Mikulincer, 2006).

Al-Yagon et al. (2016) si mimo jiné položili otázku, jak citová vazba s matkou a s otcem ovlivňují vnímání adolescentova vztahu s učitelem. Testovali čtyři modely, z nichž se hierarchický model ukázal jako nejlépe odpovídající na položenou otázku. *Hierarchický model* předpokládá, že citová vazba s matkou bude nejlépe predikovat adolescentovy mimorodinné sociální a emoční vztahy, zatímco vazba s otcem je bude předpovídat v menší míře. Obecně hierarchický model předpokládá, že si jedinec konstituuje vazbu k několika vztahovým osobám a že si vytváří pořadí preferencí v tom, koho vyhledá v případě, že primární vztahová osoba bude nedostupná (Rosenthal & Kobak, 2010). Výzkum Al-Yagona et al. (2016) tudíž podpořil hierarchický model. Citová vazba s matkami převažovala nad vazbou s otcem pokud jde o adolescentovo vnímání mimorodinných vzájemných vztahů. Adolescenti s vysokou mírou attachmentu s matkou referovali o nižší míře osamělosti ve vrstevnické dyádě, ale také o nižší osamělosti ve vztahu k širším vrstevnickým sítím. Dále měli větší pocit sounáležitosti se školou a hodnotili učitele jako méně odmítavého. Na druhé straně adolescenti, kteří vykazovali vyšší míru citové vazby s otcem, manifestovali pouze

nižší skóre pocíťování osamělosti ve vztahu k vrstevnické dyádě a síti. V jiné studii se výzkumníci mimo jiné zabývali otázkou, zda kvalita vztahu s rodiči predikuje osamělost adolescentů s poruchami učení a zda vztah adolescentů s učiteli může tuto souvislost ovlivnit. Majorano et al. (2017) zjistili, že kvalita rodinné a sociální pohody vyjadřovaná vysokou kvalitou vztahu mezi rodiči a adolescenty a nízkou úrovní pocíťování osamělosti ve vztahu k vrstevníkům a rodičům, posiluje pozitivní sebepojetí adolescentů za předpokladu, že vztah s učiteli je posuzován jako nadprůměrný (nebo lepší než průměrný). Podobná zjištění vedly Michala Al-Yagona & Malku Margalitovou (2006) k závěru, že díky tomuto „přenosu“ rolí, mohou učitelé pomoci žákům lépe se začlenit do školy a zmírňovat jejich pocíťování osamělosti a případné problémy v adaptaci.

Vztahy se sourozenci v souvislosti se zkušeností osamělosti se téměř nezkoumají. Sourozenské vztahy jsou zdrojem nejrůznějších emocí, kterým se učí děti rozumět a zvládat je. James Ponzetti & Camilla Jamesová (1998) zkoumali osamělost starších adolescentů v sourozenských vztazích. Zjistili, že adolescenti, kteří si se sourozenci byli blízcí (blízkost definovali jako vnímání intimity ve vztahu, kamarádství, vzájemný obdiv a bezpečné projevoování emocí v sourozenských interakcích), vykazovali menší míru osamělosti. Pokud se adolescenti domnívali, že rodiče preferují jejich sourozence, snižovalo to rivalitu mezi nimi a objevovala se souvislost s výraznějšími pocíťování osamělosti. Adolescenti byli nejistí ve vztahu k rodičům, měli pocíť, že jsou v očích rodičů hůře hodnoceni nebo dokonce méně milováni než jejich sourozenci, a to prohlubovalo jejich osamělost. Další proměnnou, na kterou se zaměřili, byl konflikt, který pozitivně koreloval s osamělostí. Pokud hádky byly časté a intenzivní, pak bylo možné očekávat, že se podobné vzorce přenesou i do mimosourozenských vztahů a že pocíťování osamělosti budou i zde silnější. Pozoruhodné je, že k podobnému efektu dochází i v dospělosti – ambivalentní nebo konfliktní interakce se sourozenci vedou k celkové osobní nepohodě a navození pocíťování osamělosti (Stocker et al., 2020). Eva-Maria Merzová & Jenny de Jong Gierveldová (2016) v kvantitativně i kvalitativně založené studii provedené u vdov a vdovců zjistily, že emoční podpora ze strany sourozenců redukuje pocíťování osamělosti. Z uvedených výzkumů je patrné, že sourozenské vztahy se mohou projevovat i ve školním prostředí. Role učitele v této souvislosti není zkoumána, avšak lze tušit, že v rámci koncepce citové vazby bude opět v pozici náhradní vztahové osoby.

Z uvedeného je zřejmé, že citová vazba (nebo též vztahová vazba) je koncepcí, která nám pomáhá prozrát složitým vztahům v rodině a jejich dopadům na pocíťování osamělosti ve školním prostředí, specificky pak ve vztahu k učitelům.

2.3 Osamělost adolescentů ve školním prostředí

Dítě od šesti let tráví většinu svého bdělého času ve školním prostředí, které se tak jeví jako primární sociální struktura organizující čas dítěte, zprostředkovávající mu kontakt s vrstevníky a s učiteli, kteří z dospělých (po rodičích) nejvíc přispívají k vývoji dětí a s nimiž děti tráví nejvíc času. Proto i prožitky samoty a osamocení nelze z těchto souvislostí vyjmout. Škola rytmizuje čas dítěte, utváří prostřednictvím vrstevnických vazeb a kontaktů s učiteli interakční vzorce. Školní třída je také místem, kde v široké škále může dítě získat emoční podporu (Pianta et al., 2002), kde však je též řada faktorů, které mu v tom mohou zabránit.

Je tedy zřejmé, že zdrojem prožitku samoty či osamělosti mohou být potíže či dokonce poruchy v oblasti sociálního přizpůsobení (sociability), dobrovolné vyhledávání samoty, ale též problémy s emočním přizpůsobením. Všechny tři podoby samoty (osamělosti) se objevují také v kontextu školy. Posledně zmíněný zdroj nazývají Heidi Gazelle & Madelynn Druhen Shell (2014) *úzkostná samota* (anxious solitude). Aby ji odlišily od jiných typů osamělosti (samoty), zahrnují do této kategorie děti, které si hrají nebo provádějí jiné činnosti osamoceně ve zvýšené míře, i když jsou ve škole mezi vrstevníky a tlak na společné hraní nebo činnosti je tudíž značný. Důvodem je sociální úzkost spíše než snížená schopnost se socializovat (nesociabilita) nebo preference samoty. Konstrukt anxiózní (úzkostné) osamělosti (samoty) se překrývá s plachostí (shyness), což je temperamentová charakteristika ostražitosti v sociálním kontextu (Rubin et al., 2009). Anxiózní osamělost je též pojímána jako podtyp sociální staženosti, což je širší pojem zahrnující sociální vyhýbavost (Coplan & Bowker, 2014). Představuje neklinický vzorec chování, zatímco sociálně úzkostná porucha je samostatnou klinickou diagnózou.

Autorky se domnívají se, že právě tento typ samoty je pro dítě výzvou zvláště ve školním prostředí více než v jiných kontextech. Přestože se na první pohled zdá, že jsou to právě vrstevníci, kteří hrají dominantní roli v posilování nebo zmírňování úzkostné samoty, nelze ze zřetele pustit skutečnost, že děti vnímají školu či školní třídu jako místo, kde se odehrávají interakce s vrstevníky. Školní prostředí je tak místem, kde se musí vyrovnávat nejenom se studiem, ale s nejrůznějšími vývojově relevantními podněty. Jinak řečeno, děti úzkostně osamělé prohlubují svoje negativní zkušenosti s vrstevníky právě ve školním prostředí. Úzkostnou reakci dítěte bychom mohli interpretovat jako projev temperamentové dispozice, avšak podle autorek je reakční vzorec odlišný – dítě reaguje útekem do samoty, když ve školním prostředí zakouší potíže v kontaktu s vrstevníky a vnímá, že jeho emoční rozrušení

je větší než u jeho spolužáků. Přitom menší roli hraje náhled dítěte na své potíže před tím, než se v prostředí školy u něho objeví.

Vztah učitele s osamělým dítětem je většinou zkoumán z pohledu učitele, a to zpravidla ve třech dimenzích: *blížkost* (vřelost a pozitivní komunikace), *konflikt* (tenze, hostilita a časté hádky) a *závislost* (nadměrné spoléhání se na učitele) (Birch & Ladd, 1997, Pianta et al., 2003, Hughes et al., 2014). Tato triadická hypotéza vychází z teorie citové vazby (vztahová vazba, attachment).

Blížkost ve vztahu mezi učitelem a dítětem funguje jako podpora, neboť takový vztah je naplněn vřelostí, či afektivními vazbami mezi nimi. Dítě se bez obav může učitele oslovit, probrat s ním svoje pocity a zážitky a učitel pro něj představuje zdroj podpory a útěchy, když je dítě ve stresu.

Závislost představuje nadměrné spoléhání se na učitele, dítě k němu přilne nepřiměřeně, aby uspokojilo svoji potřebu výlučně učitele „vlastnit“, poutat jeho pozornost a city. Pokud závislost přetrvává i ve vyšších ročnících, pak má dítě problém s autonomií a separací od vztahové osoby. Takto těsná závislost na učiteli totiž brání dítěti využívat jiné zdroje ze školního prostředí a zapojovat se do interpersonálních interakcí s vrstevníky (Birch & Ladd, 1997). U dětí na prvním stupni se závislost na učiteli vyskytuje ve větší míře a lze ji považovat ještě za vývojově přiměřenou. U dětí osamělých se s tímto jevem setkáváme s větší pravděpodobností i v rané adolescenci a někdy i později (Galanki & Vassilopoulou, 2007). Je to srozumitelné v souvislosti s nízkou rodičovskou podporou a odmítáním ze strany vrstevníků. Učitel pak zůstává jediným dosažitelným zdrojem podpory a osamělé děti se ve svém chování vůči učitelům mohou jevit jako „přilnavé“ či „vtíravé“. Tato zjištění jsou důležitá z hlediska predikce budoucího maladaptivního chování úzkostně osamocené dítěte. Abeauová et al. (2010) například zjistili, že úzkostně osamělé děti, které vykazovaly v prvním roce školní docházky růst závislého chování na učiteli, byly o šest měsíců později charakterizovány jako asociálně se chovající a vyloučené z vrstevnické skupiny.

Pokud je vztah mezi dítětem a učitelem *konfliktní*, zvláště pak pokud jde o opakované konflikty větší intenzity, pak se u dítěte rozvíjí emoční nepohoda, která vyvolává nejenom další negativní emoční reakce jako je vztek, odcizení, stažení se ze školních aktivit, ale dítě se také může izolovat a trpět pocity osamělosti ve třídě a ve škole. Výzkumy tento předpoklad potvrzují – konflikt s učitelem je jedna z interpersonálních situací, v nichž se osamělost vyskytuje a je dětmi vnímána jako jeden ze zdrojů jejich chápání samoty a osamělosti (Hymel et al., 1999).

Vztah úzkostně osamělých dětí k učitelům je výzkumníky charakterizován jako nejistá citová vazba (vztahová vazba, attachment) a je podobný vztahu k rodičům (Rydell et al., 2005). Několik studií poukázalo na vliv vztahu mezi matkou a dítětem na vztah dítěte k učiteli. Mezi výzkumníky panuje shoda v tom, že kvalita vztahů mezi dítětem a matkou ovlivňuje kvalitu vztahu, které si dítě utváří vůči učitelům (např. Pianta et al., 2003).

Vztah úzkostně osamělých dětí k učitelům je přinejmenším ambivalentní, ve srovnání s jinými dětmi nedokážou vztah k učiteli využít jako jistou citovou bázi. Přestože jsou vnímáni jako závislejší na učiteli, netráví s ním v interakci tolik času jako jiné děti (Rudasill, 2010). Z uvedených zjištění lze dovodit, že úzkostně osamocené děti nejsou schopny efektivně komunikovat s učiteli svoje potřeby, a proto od nich obtížně získávají podporu (Gazelle & Shell, 2014).

Učitelé uvádějí, že jejich vztahy s osamělými dětmi nejsou tak blízké jako s dětmi, které nevykazují projevy osamocení, ale jsou také v průměru méně konfliktní (např. Rydell et al., 2005). Učitelé také posuzují osamělé děti jako závislejší, projevující více úzkosti a vyloučené z vrstevnických školních skupin (Gazelle & Ladd, 2003, Arbeau, et al., 2010), sociálně vyhybavější a méně prosociální vůči vrstevníkům a depresivnější (Gazelle & Ladd, 2003). Navíc učitelé mají tendenci očekávat od úzkostně osamělého dítěte horší akademický výkon a předpokládají, že děti, které umějí komunikovat či dokonce jsou „povídavější“, jsou též inteligentnější (Coplan et al., 2011). K podobným závěrům dospěli Robert Coplan & Kimberley Arbeauová (2008) nebo Irina Kalutskaya et al. (2015). Učitelé považovali nedostatečné zapojení úzkostně osamělých dětí do školních aktivit jako výraz slabých akademických schopností a omezených praktických dovedností. Pro tyto děti je prostředí školní třídy stresující: musí diskutovat, odpovídat na otázky učitele, spolupracovat se spolužáky, vyprávět před třídou a takové podmínky mohou pro ně být zahlcující. Není proto divu, že se u nich objevují projevy sociálního stažení a narůstá úzkost (Kalutskaya et al., 2015, Hughes & Coplan, 2018).

Děti, které potřebují delší dobu na adaptaci novým podmínkám či situaci, jsou učiteli též podceňovány. Byly však zjištěny souvislosti se sebepercepcí učitele – pokud jsou sami výřeční, pak mají tendenci posuzovat úzkostně osamělé dítě jako horší, než když jsou méně verbálně obratní (Coplan, et. al., 2011).

Vztah mezi učitelem a žákem v souvislosti s osamělostí ve středním dětství a adolescenci nebyl systematicky zkoumán. Dřívější studie poukazují na souvislost kvality atmosféry ve třídě a zjevného podporujícího chování učitele se snižováním pocitů osamělosti adolescentů. Pocity osamělosti byly snižovány též spokojeností s pobytem ve škole, zapojením do

kroužků, pozitivní zkušeností z předcházejících školních let, aktivním zapojením do školní práce s jasnými motivy a menším počtem záškoláctví (Dobson et al., 1987). Ve výzkumu Ladda & Burgessové (1999) se navíc ukázalo, že osamělost může souviset i s agresivním a agresivně vyhýbavým chováním adolescentů. Agresivní adolescenti byli hodnoceni jako konfliktní ve vztahu k učitelům a agresivně vyhýbaví byli konfliktní, odtažití od vrstevníků a vyhledávající závislost na učiteli. Oba typy adolescentů se posuzovaly jako velmi osamělí. Z některých výzkumů je patrné, že pro učitele není jednoduché identifikovat osamělost dětí. V dřívějším výzkumu (Byrnes & Yamamoto, 1983) jeho autoři zjistili, že tzv. „neviditelné děti“, tj. izolované, ignorované a zavrhané ve třídě, byli učiteli správně identifikovány pouze ve 43 procentech. Později toto zjištění víceméně potvrdila studie na řeckých adolescentech (podle Galanaki & Vassilopoulou, 2007), kdy pouze jedna třetina učitelů dokázala osamělé děti ve třídě adolescentů rozpoznat. Učitelé však dokážou osamělost implicitně předvídat podle určitých indikátorů, jako jsou úzkost a strach, preferování samotářských činností a her. Ve výzkumu Hymelové, et al. (1990) učitelé přesně pojmenovali tyto problémy u dětí druhé třídy a o tři roky později tyto děti vykazovaly znaky osamělosti. Učitelé tak nepřímou odhadli budoucí osamělost svých žáků.

Přátelské vztahy ve třídě mají potenciální adaptivní roli a chrání dítě před samotou (Renshaw & Brown, 1993). Je zřejmé, že přátelství vzniklá ve školním prostředí, zejména ve školní třídě jsou z hlediska mírnění pocitů osamělosti u žáků na prahu adolescence, ale i dříve, důležitým faktorem a pro učitele též možným indikátorem důvodů zdrojů maladaptace žáka ve třídě. Souvislostem mezi osamělostí a přátelskými vztahy jsem se věnovala podrobněji v samostatné kapitole.

Jeví se to jako začarovaný kruh – dítě, které je omezené v zapojování se do socializačních aktivit v mateřské škole, si upevní vzorec úzkostně osamělého dítěte. V následujícím vývojovém období, kdy k vývojovým úkolům patří adaptace na školní prostředí, což vyžaduje především zapojování se do socializačních aktivit, se jim úzkostně osamělé dítě vyhýbá, neboť pro něj představují emoční zátěž. Taková zkušenost pak může vést k vyhýbání se škole jako takové a může ovlivnit i školní kariéru dítěte – dítě se školnímu prostředí vyhýbá, nepokračuje ve studiu atd. Jsou výjimky, které jsou identifikovány i výzkumně – mezi úzkostně osamělými dětmi se najdou i excelentní jedinci z hlediska školního výkonu a také děti, které dokáží vycházet se svými vrstevníky (Gazelle, 2008, Gazelle & Shell, 2017).

Zejména přechod z jedné školy na druhou nebo z jednoho stupně na druhý či na střední školu je pro úzkostně osamělé děti velmi náročným úkolem. V longitudinálním výzkumu u více

než 3000 kanadských dětí mezi třetím a čtvrtým rokem života se ukázalo, že úzkostné děti zvládaly přechod do vyšší úrovně péče lépe, pokud v předchozím období pobývaly v prostředí, které jim poskytovalo podněty podporující interakce s vrstevníky (Coplan et al., 2010). Lze se domnívat, že podobně zvládají přechod do dalšího stupně vzdělávání úzkostně osamělé děti v preadolescentní, případně adolescentním vývojovém stádiu. Avšak některé studie též zjišťují, že to platí především pro první stupeň školní docházky. Od preadolescentního období odborníci pozorují, že emoční klima není již tak podporující jako v předchozím období, spíše se snižuje jeho podpůrná funkce, avšak nemá to zároveň vliv na zvyšování úzkosti u osamělých dětí nebo na posilování problémů s vrstevníky (Shell et al., 2014). Přesto pro adolescenta představuje toto období zvýšenou sociální a interpersonální zátěž, zejména pak přechod do nové školy. Výzkumníci upozorňují v této souvislosti na zvýšený nárůst osamělých dětí (Kingery et al., 2011, Lodder et al., 2017)

Je tudíž zřejmé, že ke zvládnutí přechodových období přispívá také *emoční klima* školy a třídy, a celkový *afektivní tón* školního prostředí (Gazelle & Shell, 2014), který je kompozitem interakcí mezi učiteli a žáky a mezi žáky samotnými. Výzkumy v této oblasti opakovaně prokazují, že pro adaptaci úzkostně osamělých dětí je důležitá kvalita podpory, kterou v kontextu školy dostávají.

Výzkumy též ukazují, že pocit vysoké *sounáležitosti* se školou představuje celkově prevenci výskytu problémů souvisejících se školou, a tudíž i prožitků osamělosti. Sounáležitost je vymezována jako klima, teritorium, pouto, či *vazba se školou*, spojení se školou a orientace na školu. Zahrnuje učitelovu podporu a péči o žáky, dobré přátele, zapojení do školní práce, spravedlivou a efektivní kázeň a participaci na mimoškolních aktivitách (Libbey, podle O'Brian & Bowels, 2013). Žák pocitující sounáležitost či pospolitost prožívá blízkost, cítí, že je součástí školy, cítí se ve škole spokojený až šťastný, cítí, že učitelé o žáky pečují a chovají se k nim spravedlivě, a nakonec se ve škole celkově cítí bezpečně. Vysoká míra sounáležitosti adolescentů se školou je dáována také do souvislosti s jistou citovou vazbou (Al-Yagon et al., 2016). *Potřeba patřit do školního prostředí* je fundamentálním psychologickým a pedagogickým konstruktem, který souvisí například se sociální inkluzí a exkluzí, subjektivní pohodou a samozřejmě s mentálním zdravím adolescentů. Arslan (2021) například zjistil, že sociální exkluze/inkluzie dobře predikují osamělost u čtrnácti až osmnácti letých adolescentů. Osamělost v jeho výzkumu měla zásadní vliv na vztah mezi sociální exkluzí vázanou na školu a mentálním zdravím adolescentů. Na druhé straně pocity sounáležitosti posilují psychickou pohodu a usnadňují dětem zvládat efektivněji pocity osamělosti.

V odborné literatuře jsem našla též jeden specifický výzkum, který dává do souvislosti *sociometricky zjišťovanou pozici* adolescenta ve školní třídě se situací osamělosti (Woodhouse et al., 2012). Autoři zjistili, že sociometricky oblíbení a kontroverzní adolescenti byli méně osamělí než jiné skupiny adolescentů, což lze vysvětlit tím, že mají mnoho příležitostí vytvářet si sociální vazby s lidmi, kteří k nim mají pozitivní vztah. Opomíjení či přehlížení adolescenti vykazovali tendenci k osamělosti. Může to být způsobeno tím, že nemají konsistentní vztah s jedním učitelem, učitelé se ve vyšších ročnících v americkém vzdělávacím systému často střídají. Výzkum byl proveden na středních amerických školách, kde se při přechodu z jedné hodiny do druhé střídají i vrstevníci, takže zde je méně příležitostí, aby spolužáky opomíjené adolescenty učitel začlenil například do širší skupiny vrstevníků. V porovnání se skupinou 5 až 12letých sociometricky opomíjených dětí (Crick & Ladd, 1993), které nevykazovaly známky osamělosti, je toto zjištění srozumitelné. V podmínkách českých základních škol by pak podle tohoto výzkumu nemělo hrozit odmítaným adolescentům takové riziko upadnutí do osamělosti, neboť navzdory střídání učitelů, vrstevnická skupina zůstává konsistentní až do deváté třídy. V našich podmínkách nelze též pustit ze zřetele roli třídního učitele či výchovného poradce.

Výzkumníci, kteří použili jinou výzkumnou metodologii (Parkhurst & Asher, 1992), mimo jiné zjistili, že v mladším školním věku opomíjení adolescenti netrpí osamělostí více než jejich vrstevníci. V mladším školním věku jsou totiž děti více vázány na jednu vrstevnickou konsistentní školní třídu s učitelem, který sleduje dění mezi dětmi a usiluje, aby všechny děti, včetně přehlížených, se cítily součástí této skupiny (Woodhouse et al., 2012).

Adolescenti, kteří se sociometricky jeví jako *odmítaní* (zavržení), nebyli ve výzkumu Woodhouseové et al. (2012) osamělejší než jejich vrstevníci, i když ve srovnání s oblíbenými a současně kontroverzními spolužáky se posuzovali jako více osamělí. Rozdíl však byl zjištěn mezi zavrhovými plachými adolescenty a zavrhovými agresivními adolescenty. Zavrhovaní adolescenti s dominujícím temperamentovým rysem plachosti byli ve srovnání se zavrhovými agresivními jedinci osamělejší. Agresivní adolescenti si totiž dokáží vytvořit vlastní sociální síť podobně agresivních jedinců, nebo svých stoupenců, a tak i když jsou obecně ve třídě odmítáni, mají schopnost vytvářet přátelské vztahy, které je chrání před osamělostí.

Výzkumy souvislostí mezi osamělostí žáků a učiteli, případně dalšími faktory školního prostředí, jsou stále spíše ojedinělé. Z přehledu výzkumů v této oblasti vyplývá, že a) osamělé děti se hůře přizpůsobují školnímu prostředí (mají problémy s připraveností a

motivací k učení a dosahováním přiměřených výsledků, jsou méně ve škole spokojené), b) děti nadměrně závislé na učiteli nebo mající dlouhodobý konflikt s učitelem trpí ve srovnání s vrstevníky větší osamělostí, c) učitelé obtížně identifikují osamělost u svých žáků, ale na základě nepřímých indikátorů pozorovaných v chování žáků (nikoli na základě jejich emočního prožívání) jsou jim schopni předvídat i do budoucnosti, d) učitel má řadu možností jak osamělost žáků zmírňovat (podrobněji v závěru) a tak v perspektivě výzkumů osamělosti ve škole lze zřetelněji vidět dvě role, které by měl plnit: nejenom roli vzdělavatele, ale pro své žáky je zdrojem socializačních podnětů (projevuje o žáky zájem a pečuje o ně, emočně je podporuje, facilituje akceptování osamělých dětí jejich spolužáky a podporuje vznikající přátelství mezi nimi).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÁ ČÁST

3.1 Výzkumný problém

Na základě studia relevantních výzkumů, jejichž výsledky jsem představila v teoretické části, jsem zformulovala výzkumný problém. Zaměřila jsem se na různé aspekty osamělosti žáků druhého stupně základní školy, které jsem v předchozí části rovněž popsala. Jednotlivé výzkumné otázky tvoří obsah výzkumného problému. Každá výzkumná otázka je stručně odůvodněna odkazem na výzkumy, o nichž pojednávám v teoretickém úvodu.

VO1: Liší se chlapci od dívek ve zkušenosti s různými druhy osamělosti?

Rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou ve výzkumech přesvědčivě potvrzovány, aby je bylo možno obecněji interpretovat (viz např. Rönkä, et al., 2014). Případné rozdíly výzkumníci vysvětlují formulací položek v dotazníku, odlišným stylem odpovídání chlapců a dívek, osobnostními charakteristikami, případně vývojovou akcelerací dívek v adolescenci (dívkky jsou schopny lépe svoje pocity reflektovat a s větším vhladem do zkušenosti osamělosti dokážou např. diferencovat mezi osamělostí a samotou, viz Galanaki, 2014.). Celkově jsou zjištění týkající se rozdílů mezi chlapci a dívkami nekonzistentní či heterogenní (např. Schinka, et al, 2013), a tak nepředpokládáme, že se v našem souboru budou lišit v míře nebo druhu vnímané osamělosti.

VO2: Liší se mladší adolescenti od starších v prožívání osamělosti?

Někteří autoři předpokládají rozdíly mezi prožíváním osamělosti v rané adolescenci a pozdní adolescenci. Zjišťují nárůst (např. Heinrich & Gullone, 2006), ale i pokles (např. Goossens & Marcoen, 1999) osamělosti v průběhu adolescence. V rané adolescenci se někdy zjišťuje nárůst pocitů osamělosti ve srovnání s pozdní adolescencí (Ladd, & Ettekal, 2013). Převážně však výzkumy naznačují, že výskyt osamělosti je vývojově diskontinuitní a že na základě dosavadních nálezů nelze ve vztahu k osamělosti spolehlivěji formulovat vývojové trendy v období adolescence (Ladd, & Ettekal, 2013).

VO3: Liší se osamělejší adolescenti od méně osamělých ve vztahu k učiteli?

Vztah mezi učitelem a žákem ve středním dětství a adolescenci nebyl systematicky zkoumán. Přihlédneme-li k teorii citové vazby a některým předpokládaným přesahům z rodiny (přesněji z rodičů jako vztahových osob) do školního prostředí (dítě si utváří vazbu

k učitelů na základě zkušenosti s citovou vazbou s rodiči, viz. např. Rydell, et al., 2005, Pianta, et al., 2003), pak můžeme očekávat, že vztah osamělejších adolescentů k učitelům bude problematictější než vztah méně osamělých adolescentů k učitelům. Zejména tzv. vztahová vyhybavost ve vztahu k učitelům se jeví jako faktor prohlubující osamělost adolescentů (Goossens et al., 1998, Gazelle, & Shell, 2014).

VO4: Liší se osamělejší adolescenti od méně osamělých ve vztahu k častosti onemocnění?

Longitudinální studie zahrnující dětství a adolescenci prokazují vztah mezi osamělostí a zhoršujícím se somatickým zdravím (např. Caspi et al., 2016). Rovněž v rozsáhlé multicentrické SAHA studii provedené v různých zemích, včetně ČR, je souvislost osamělosti se somatickými stesky adolescentů statisticky významná (Sticklely et al., 2016). Souvislost osamělosti s psychickým zdravím je hojně zkoumána. Zjišťuje se především vztah mezi osamělostí a depresivními projevy adolescentů, případně souvislosti s nízkým sebehodnocením a úzkostí (Hall-Landeet et al., 2007, Qualter & Robinson, 2013, Løhre, 2012)

VO5: Souvisí osamělost adolescentů se sourozeneckou konstelací (počtem sourozenců i mírou jejich vzájemného porozumění)?

Studie, které by se zabývaly souvislostí mezi osamělostí adolescentů a jejich vztahem se sourozenci téměř neexistují. V jediném výzkumu, který jsem k danému problému našla, se zjistilo, že starší adolescenti referující o vztazích se sourozenci jako kamarádkých a vzájemně obdivných, kde mohou bez obav vyjadřovat emoce, se necítí tolik osamělí (Ponzetti & James, 1998). Přesvědčivější zjištění se týkají dospělých, kteří od střední dospělosti začínají více oceňovat význam sourozenců ve svém životě, navzdory menší intenzitě kontaktů s nimi (Stocker et al., 2020, Suitor et al., 2016). Ukazuje se například, že význam sourozenců se zvyšuje ve střední dospělosti, navzdory menší intenzitě kontaktů. Emoční podpora mezi dospělými sourozenci (od střední dospělosti až do stáří) zmírňuje pocit osamělosti (Merz & Gierveld, 2016).

VO6: Liší se osamělejší adolescenti od méně osamělých v množství přátelských vazeb, porozumění s vrstevníky a častosti společné činnosti s kamarády?

Již na začátku adolescence je patrné, že rozvoj vrstevnických vztahů se stává významným prvkem v životě adolescentů. Longitudinální výzkumy ukazují, že osamělejší adolescenti

mají méně přátel, horší kvalitu vztahů s nimi, a více konfliktů (Maes et al., 2015). Vztah osamělosti s přátelskými vazbami je dokonce silnější než s depresí, zvláště pak se ukazuje, že malý počet přátel v tomto období má souvislost s pocity osamělosti (Schwartz-Mette et al., 2020). Kvalita přátelství (např. opětovanost přátelství, reciprocita) pocity osamělosti též ovlivňuje (Jobe-Shields, Cohen, & Parra, 2011; Nangle, et al., 2003; Parker & Asher, 1993).

VO7: Rozumí si méně osamělí adolescenti s rodiči více než osamělejší adolescenti?

Výzkumy spíše naznačují, že čím více si adolescent rozumí s rodiči, tím méně se cítí osamělý (např. Rotenberg 1999, Al Yagon et al. 2016). V bakalářské práci Marie Stejskalová (2019) zjistila, že očekávat přímý vztah mezi akceptací ze strany rodiče (podle našeho pojetí je syceno vyšší mírou vzájemného porozumění s potomkem) a averzí k samotě je zjednodušující. Zřejmě nejde o lineární souvislost, osamělost ve vztahu k rodiči je tak pravděpodobně ovlivněna v období adolescence dalšími silně působícími proměnnými, především vrstevníky a vrstevnickými sítěmi.

VO8: Dokáží osamělí adolescenti lépe ocenit samotu jako příležitost k provádění činností ve srovnání s adolescenty, kteří se cítí méně osamělí?

Hypotéza se opírá o zjištění, že již mladší adolescenti dovedou rozlišit samotu od osamělosti. Samotu (dobrovolné trávení času o samotě, svobodné rozhodnutí být sám, dělat věci sám) dovedou využít například k sebezdokonalování. Jsou sami, ale neprožívají samotu jako osamělost (Chipuer, 2004).

V9: Jaké významy adolescenti spontánně přisuzují osamělosti, jak adolescenti osamělost konceptualizují, resp. s jakými obsahy či tématy se osamělost významově v adolescentově pojetí pojí?

Ukazuje se, že existuje rozdíl mezi dotazníkovými zjištěními a spontánní konceptualizací osamělosti či samoty. Dotazníky jsou omezeny v zachycení živé adolescentovy zkušenosti s osamělostí. Ukazuje se, že děti v různých vývojových fázích dovedou samy popsat na základě vlastního prožitku různé nuance osamělosti a samoty (Chipuer, 2004, Martin et al., 2014).

3.2 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakého významu nabývá osamělost v životě adolescentů.

Specifickým cílem pak bylo prozkoumat různé aspekty zkušenosti s osamělostí u žáků osmých a devátých tříd, tj. dětí přibližně v období mladší až střední adolescence. Ve snaze zachytit co nejúplnější obraz osamělosti žáka v tomto období byl výzkum koncipován široce a byl proto zacílen na genderové rozdíly v postoji k osamělosti či zkušenosti s ní, na zachycení rozdílu mezi dvěma věkově blízkými skupinami adolescentů, na roli učitele v prožívání osamělosti, na možnou souvislost mezi sebeposouzením frekvence somatického onemocnění s osamělostí adolescentů, na roli sourozenců ve zkušenosti s osamělostí, na souvislost mezi osamělostí a různými charakteristikami vrstevnických vztahů, na souvislost adolescentova prožitku osamělosti se vztahem k rodičům, na sebeposouzení kvality činnosti o samotě ve vztahu k sebeposouzení osamělosti. Zajímalo mě též, jaké významy adolescenti přisuzují osamělosti.

3.3 Hypotézy

Hypotézy byly odvozeny z výzkumných otázek. Jejich čísla odpovídají číslům výzkumných otázek, některé výzkumné otázky vedly k formulaci více než jedné hypotézy.

Na základě teoretických východisek, popsaných výzkumů v předchozí části bakalářské práce a výzkumných otázek jsem formulovala následující hypotézy:

H1: *Mezi chlapci a dívkami není rozdíl ve zkušenosti s různými druhy osamělosti*

H2: *Dvanácti až třináctiletí adolescenti se neliší od adolescentů čtrnácti až patnáctiletých v prožívání osamělosti*

H3: *Osamělejší adolescenti mají problematičtější vztah (tj. úzkostný a vyhýbavý) s učiteli než adolescenti méně osamělí.*

H4: *Osamělejší adolescenti vykazují častější nemocnost než méně osamělí adolescenti.*

H5a: *Osamělejší adolescenti mají méně sourozenců než adolescenti méně osamělí.*

H5b: *Osamělejší adolescenti si méně rozumí se svými sourozenci než adolescenti méně osamělí.*

H6a: *Osamělejší adolescenti mají méně kamarádů než adolescenti méně osamělí.*

H6b: *Osamělejší adolescenti vykazují méně společné činnosti s vrstevníky než adolescenti méně osamělí.*

H6c: *Osamělejší adolescenti si méně rozumí se svými vrstevníky než adolescenti méně osamělí.*

H7: *Méně osamělí adolescenti si budou lépe rozumět se svými rodiči než adolescenti osamělejší.*

H8: *Osamělejší adolescenti jsou přesvědčeni o tom, že dělají věci o samotě lépe než jejich méně osamělí vrstevníci.*

3.4 Metody

Metody výzkumu:

a) Základní údaje o životě žáka/žákyně potenciálně související s osamělostí

Výzkumný nástroj obsahoval úvodní otázky zjišťující věk, příslušnost k genderu, počet sourozenců, počet kamarádů a frekvence styku s nimi. Dále měli adolescenti posoudit, jak dobře si rozumí se sourozenci, jinými dětmi, či jak vychází s rodiči ve srovnání se svými vrstevníky. V rámci tohoto sebehodnocení se též měli zamyslet nad tím, jak se ve srovnání s vrstevníky dokáží věnovat nějaké činnosti o samotě. Nakonec se vyjadřovali k tomu, jak často se cítí být nemocnými.

b) Dotazník osamělosti a samoty pro děti a adolescenty (*The Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents*) (LACA, Macroen et al., 1987).

Výzkumníci se liší ve výběru metody výzkumu osamělosti podle toho, zda se přiklánějí spíše k jednodimenzionálnímu nebo vícedimenzionálnímu pojetí osamělosti. Nejčastěji používaným dotazníkem spadajícím do kategorie jednodimenzionálních je dotazník UCLA, respektive jeho revidovaná forma UCLA-R (Russell et al., 1980), s nímž se zkoumají i adolescenti.

Ve vlastním výzkumu jsem použila multidimenzionální dotazník LACA, který byl vyvinut na univerzitě v Lovani. LACA je 48 položková sebesposuzovací škála zjišťující míru osamělosti dítěte či dospívajícího a jeho postoj k samotě. Do češtiny byla přeložena M. Stejskalovou (2019). Dotazník má čtyři subškály – (1) **osamělost ve vztahu k vrstevníkům** (příklady položek: 4. *Myslím, že mám méně přátel než ostatní.* 7. *Cítím se vyloučen/a z třídního kolektivu.* 47. *Cítím se smutný/á, protože nemám žádné přátele.*) (2) **osamělost ve vztahu k rodičům**, (příklady položek: 11. *Cítím se svými rodiči přehlížený/á.* 18. *Je pro mě těžké s rodiči mluvit.* 45. *Pochybuji o tom, zda mě rodiče mají opravdu rádi,*) (3) **averzi k osamělosti** (příklady položek: 8. *Když jsem osamělý/á, nudím se.* 20. *Když jsem osamělý/á,*

nevím, co dělat. 24. Když jsem sám/a, čas ubíhá pomalu a žádná aktivita pro mě není zajímavá. a (4) afinitu k osamělosti/samotě (příklady položek: 6. *Chci být sám/a. 26. Když jsem sám/a, uklidním se. 28. Chci být sám/a, když si potřebuji něco v klidu promyslet. 44. Samota mi pomáhá sebrat opět odvalu).*

Každá subškála je tvořena 12 položkami, adolescenti v původní verzi odpovídali na 4 bodové škále (dotazník a rozdělení položek do jednotlivých dimenzí lze najít v příloze práce). V normativním výzkumném souboru 9 676 dětí a adolescentů sestaveném z 30 souborů byla zjištěna více než uspokojivá vnitřní konzistence jednotlivých škál – hodnota Cronbachovy alpha koeficientu reliability se pohyboval od 0,79 do 0,89 (podle Maes et al., 2015). Stejskalová (2019) upozornila na problematické položky ve škále týkající se osamělosti ve vztahu k rodičům, které snižují vnitřní konsistenci škály, neboť mohou odkazovat i jinému konceptu než osamělosti. Domnívá se, že zde mohou silněji působit osobnostní charakteristiky (např. položka *Je pro mě těžké s rodiči mluvit*). Ve svém výzkumu jsem však dotazník ponechala v původní rozsahu (neodebrala jsem 3 problematické položky) jednak s ohledem na zahraniční ověření metody, kde je úroveň vnitřní konsistence škály považována za dostačující - Cronbachova alpha pro škálu osamělosti ve vztahu k rodičům bylo 0,89 (Maes et al., 2015, Stejskalová u svého výzkumného souboru zjistila hodnotu 0,75; po odstranění tří problematických položek se reliabilita zvýšila na 0,92). Čtyřbodovou škálu jsem změnila na třibodovou: 0= *nesouhlasím*, 1= *částečně souhlasím*, 2= *souhlasím* a následně jsem kontrolovala, zda žáci nemají ve větší míře tendenci odpovídat středovou hodnotou (*částečně souhlasím*).

c) Dotazník zkušenosti v blízkých vztazích (česká revidovaná krátká verze **ECR-RS** - Experiences in Close Relationships-Relationship Structures Questionnaire, převod do češtiny Macek et al., 2016, podle Cígler et al., 2019),

Dotazník ECR-RS jsem použila pro zjištění blízkého vztahu adolescenta k učiteli. Byl zkonstruován R. Chrisem Fraleyem et al. (2011) na základě teorie citové vazby a náleží do široké rodiny ECR měřících nástrojů, které jsou hojně používány i v českém a slovenském výzkumném prostoru (Lečbych & Pospíšilíková, 2012, Hašto et al., 2018, Kašćáková et al., 2018). Ve svém výzkumu se opírám o studii Hynka Cíglera et al. (2019), v níž jsou shrnuty dosavadní zkušenosti s různými druhy dotazníků ECR. Česká verze dotazníku ECR-RS, kterou jsem ve výzkumu použila, je v článku uveřejněna v plném rozsahu. Podle H. Cíglera et al. (2019) má uspokojivou reliabilitu vyjadřující vnitřní konsistenci dotazníku. Jde o devíti položkový sebesposuzovací dotazník, který obsahuje dvě subškály – tři položky pro **vztahovou vyhybavost** (příklad položky: 53. *Necítím se dobře, když se mám svěřovat*

třídnímu učiteli/učitelce nebo jinému učiteli/učitelce.) a 6 položek pro *vztahovou úzkostnost* (příklad položky: 57. *Trápím se tím, že třídního učitele/učitelku nebo jiného učitele/učitelku zklamou.*) Dotazník je v plném znění uveden v přílohách s odlišením položek obou subškál. Fraley et al. (2011) jej zaměřili na čtyři vztahové kontexty: matku, otce, romantického partnera a nejlepšího přítele. Pojetí dotazníku nicméně umožňuje zvolit i jinou vztahovou souvislost. Protože jedním z cílů mého výzkumu bylo zjistit, zda sebeposouzení osamělosti žáků souvisí se vztahem s učiteli, dosadila jsem do dotazníku ECR-RS třídního učitele (případně jiného učitele) jako vztahovou osobu.

Výzkumný postup a metody analýzy:

Pořadí administrace výzkumných metod bylo následující: 1. základní údaje o žákovi a jeho životě: pohlaví, věk, počet sourozenců, kamarádů atd. (10 položek), 2. anketní otázka: „Co pro tebe znamená být osamělý/á? 3. dotazník osamělosti "LACA“ (48 položek), 3. Dotazník vztahu k učiteli ECR-RS (9 položek). Metody vzhledem k pandemii COVID 19 administrovala výchovná poradkyně dané školy. Byla předem seznámena s cílem výzkumu a metodami. V rozhovoru, který předcházela vlastnímu provedení výzkumu, jsme spolu administraci metod konzultovali. Výzkum byl realizován v několika dnech v polovině prosince v roce 2019.

Způsob zpracování dat a statistické postupy: Pro zpracování výzkumných dat byl použit statistický program JASP. Na internetu (<https://jasp-stats.org/>) je volně přístupný zájemcům z řad výzkumníků a studentů. S využitím uvedeného statistického programu byly provedeny deskriptivní a frekvenční analýzy (průměr, mediány, standardní odchylky). Hypotézy byly testovány pomocí korelací a t- testu. Vzhledem k charakteristice výzkumného souboru a získaných dat byly použity neparametrické statistiky (Mann-Whitney test pro nezávislé soubory, Kendallova neparametrická korelace, Spearmanův koeficient pořadové korelace).

3.5 Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo 60 žáků 7. až 9. tříd z jedné základní školy v okresním městě s 20 213 obyvateli (k 1.1. 2021). V souboru bylo 35 chlapců a 23 dívek, dva žáci nezmínili příslušnost k pohlaví, jejich protokoly byly z výzkumu vyřazeny. Věk zkoumaných osob se pohyboval od 12 do 15 let, sedm žáků neuvadlo věk. Počty osob se proto v dílčích analýzách od sebe mírně liší.

Tab. 2 Frekvence věku a příslušnosti k pohlaví

<i>Věk</i>	<i>N</i>	<i>gender</i>	
		<i>chlapci</i>	<i>dívky</i>
<i>12</i>	11	7	4
<i>13</i>	14	8	6
<i>14</i>	16	9	7
<i>15</i>	12	8	4
<i>Nevyplněné</i>	7		
<i>Celkem</i>	60	35	23

4 VÝSLEDKY

4.1 Osamělost adolescentních chlapců a dívek

VO1: Liší se chlapci od dívek ve zkušenosti s různými druhy osamělosti?

H1: Mezi chlapci a dívkami není rozdíl ve zkušenosti s různými druhy osamělosti

Tab.2 Srovnání chlapců a dívek podle zkušenosti s osamělostí (škály LACA)

Škály	gender	N	průměr	SD	SE	W	P
LACA1	1	33	5.212	3.871	0.674	343.5	0.718
	2	23	6.565	4.450	0.928		
LACA2	1	33	14.242	3.536	0.616	374.0	0.348
	2	23	13.957	3.902	0.814		
LACA3	1	33	12.242	5.668	0.987	317.0	0.902
	2	23	13.174	5.131	1.070		
LACA4	1	33	11.848	5.540	0.964	336.0	0.828
	2	23	12.000	5.045	1.052		
LACA	1	33	43.545	12.153	2.116	360.0	0.497
Celkem	2	23	45.696	11.656	2.430		

N= počet osob, 1=chlapci, 2=dívky, SD=směrodatná odchylka, SE=standardní chyba, p=statistická významnost

Hypotéza byla testována pomocí neparametrického Man-Whitneyho t-testu pro srovnání středních hodnot nezávislých souborů. Výsledek není signifikantní pro žádnou ze škál dotazníku osamělosti (LACA). **Hypotéza H1 nemohla být zamítnuta:** chlapci (v podsouboru bylo 33 chlapců) a dívky (v podsouboru bylo 23 dívek) se neliší ve zkušenosti s osamělostí tak, jak je měřena použitým dotazníkem.

4.2 Osamělost a věk adolescentů

VO2: Liší se mladší adolescenti od starších v prožívání osamělosti?

H2: Dvanácti až třináctiletí adolescenti se neliší od adolescentů čtrnácti až patnáctiletých v prožívání osamělosti

Tab.3 Srovnání mladších adolescentů (12 až 13 let) se staršími (14 až 15 let) podle zkušenosti s osamělostí (škály LACA).

Škály	věk	N	průměr	SD	SE	W	p
LACA1	0	24	5.958	3.677	0.751	343.5	0.718
	1	27	5.704	4.623	0.890		
LACA2	0	24	14.417	3.450	0.704	374.0	0.348
	1	27	13.370	3.855	0.742		
LACA3	0	24	12.583	5.299	1.082	317.0	0.902
	1	27	12.815	6.019	1.158		
LACA4	0	24	12.292	5.034	1.028	336.0	0.828
	1	27	11.556	5.793	1.115		
LACA _c	0	24	45.250	10.414	2.126	360.5	0.497
	1	27	43.444	13.653	2.628		

N= počet osob, 0=mladší adolescenti, 1=starší adolescenti, SD=směrodatná odchylka, SE=standardní chyba, p=statistická významnost

Hypotéza byla testována pomocí neparametrického Man-Whitneyho t-testu pro srovnání středních hodnot nezávislých souborů. Výsledek není signifikantní pro žádnou ze škál dotazníku osamělosti (LACA). **Hypotéza H2 nemohla být zamítnuta:** mladší žáci (12ti až 13ti letí adolescenti) se neliší od starších žáků (14ti až 15ti letí adolescenti) ve zkušenosti s osamělostí tak, jak je měřena použitým dotazníkem.

4.3 Osamělost adolescentů a vztah k učiteli

VO3: Liší se osamělejší adolescenti od méně osamělých ve vztahu k učiteli?

H3: Osamělejší adolescenti mají problematictější vztah (tj. úzkostný a vyhýbavý) s učiteli než adolescenti méně osamělí.

Tab.4 Vztah mezi škálami osamělosti (LACA), a škálami vyhýbavosti a úzkosti (ECR-RS)

Vztah k učiteli		LACA1	LACA2	LACA3	LACA4	LACA _c	vyhýbavost
Vyhýbavost	Spearmanův ρ	-0.114	-0.391**	-0.201	-0.159	-0.266*	—
	p-value	0.404	0.003	0.138	0.242	0.047	—
Úzkostnost	Spearmanův ρ	0.376**	0.244	0.458***	0.115	0.431***	-0.384**
	p-value	0.004	0.070	< .001	0.400	< .001	0.003

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Hypotéza byla testována pomocí neparametrického Spearmanova koeficientu pořadové korelace ρ . **Osamělost ve vztahu k rodičům (LACA2) a celková osamělost (LACA_c)** záporně korelují s **vyhýbavostí ve vztahu k učiteli**. U adolescentů, kteří se ve vztahu

k rodičům necítí osamělí, lze pravděpodobně očekávat styl vztahové vyhýbavosti vůči učitelům.

Osamělost ve vztahu k vrstevníkům (LACA1) a Averze k osamělosti (LACA3) kladně korelují s úzkostností ve vztahu k učitelům. Výsledek naznačuje, že adolescenti, kteří se mezi vrstevníky cítí osamělí, nebo ti, kteří pociťují averzi vůči osamělosti, vykazují vztahovou úzkostnost vůči učitelům. Jinak řečeno, hledají náhradní vztahovou osobu, která by zmírňovala jejich pocity osamělosti, které jsou pro ně nesnesitelné. Současně mají obavu, že jejich potřeba vztahu s učitelem nebude uspokojena.

Doplňujícím zjištěním je relativní nezávislost škál vyhýbavosti a úzkostnosti, které spolu záporně korelují. S jistou mírou opatrnosti by se dalo konstatovat, že i u tak malého souboru se ukázala odlišná funkce obou stylů citové vazby ve vztahu k osamělosti. **Hypotéza H3 byla částečně podpořena** (pro škálu LACA1, LACA2, LACA3 a celkovou osamělost LACA_c)

4.4 Osamělost adolescentů a častá nemocnost

VO4: Liší se osamělejší adolescenti od méně osamělých ve vztahu k častosti onemocnění?

H4: Osamělejší adolescenti vykazují častější nemocnost než méně osamělí adolescenti.

Tab.5 Srovnání často nemocných adolescentů s adolescenty zdravými podle zkušenosti s osamělostí (LACA škály)

Škály	nemoc	N	průměr	SD	SE	W	p
LACA1	1	9	6.000	4.743	1.581	209.0	0.973
	2	46	5.783	4.087	0.603		
LACA2	1	9	10.333	2.915	0.972	64.5	0.001***
	2	46	14.804	3.364	0.496		
LACA3	1	9	9.333	5.000	1.667	119.0	0.046*
	2	46	13.348	5.343	0.788		
LACA4	1	9	14.889	7.407	2.469	279.0	0.103
	2	46	11.500	4.603	0.679		
LACA_c	1	9	40.556	12.032	4.011	163.0	0.322
	2	46	45.435	11.839	1.746		

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

N= počet osob, 1=často nemocní, 2=málo nemocní, SD=směrodatná odchylka, SE=standardní chyba, p=statistická významnost

Hypotéza byla testována pomocí neparametrického Man-Whitneyho t-testu pro srovnání středních hodnot nezávislých souborů. Výsledek je statisticky významný pro vztah mezi

Osamělostí ve vztahu k rodičům (LACA2) a Averzí k osamělosti (LACA3). Ukazuje se, že adolescenti, kteří referují o častější nemocnosti, pociťují nižší míru osamělosti ve vztahu k rodičům a také nižší míru averze vůči osamělosti. Výsledek je srozumitelný, když vezmeme v úvahu, že často nemocní adolescenti vzbuzují pečovatelskou pozornost svých rodičů. Ve vynucených podmínkách odloučenosti od vrstevníků se učí zacházet s pocity osamělosti a snad situaci i využívat konstruktivně. Proto se u nich vyskytuje nižší míra averze vůči osamělosti. **Hypotéza H4 byla částečně podpořena** (pro škálu LACA2 a LACA3).

4.5 Osamělost adolescentů a sourozenci

VO5: Souvisí osamělost adolescentů se sourozeneckou konstelací (počtem sourozenců i mírou jejich vzájemného porozumění)?

H5a: Osamělejší adolescenti mají méně sourozenců než adolescenti méně osamělí.

Tab.6 Vztah mezi počtem sourozenců a osamělostí (škály LACA)

		LACA1	LACA2	LACA3	LACA4	LACA _c
Sourozenci	Kendallovo tau b	0.093	-0.041	-0.088	0.141	0.050
počet	p-value	0.402	0.712	0.418	0.195	0.646

H5b Osamělejší adolescenti si méně rozumí se svými sourozenci než adolescenti méně osamělí.

Tab.7 Vztah mezi osamělostí a porozuměním mezi sourozenci

		LACA1	LACA2	LACA3	LACA4	LACA _c
Sourozenci	Kendallovo tau b	-0.144	0.128	0.033	0.119	0.000
porozumění	p-value	0.202	0.253	0.763	0.282	1.000

Obě hypotézy (5a a 5b) byly testovány pomocí neparametrického Kendallova tau b korelačního koeficientu. Ani jedna z obou hypotéz souvisejících se sourozeneckou konstelací (počtem sourozenců a jejich vzájemným porozuměním) nebyla potvrzena. Nabízí se vysvětlení, že sourozenecké vztahy v adolescenci ustupují do pozadí, zatímco vztahy vrstevnické a později i romantické, dominují. **Hypotéza H5a a H5b nebyly potvrzeny.**

4.6 Osamělost adolescentů a vrstevníci

VO6: Liší se osamělejší adolescenti od méně osamělých v množství přátelských vazeb, porozumění s vrstevníky a častosti společné činnosti s kamarády?

H6a: Osamělejší adolescenti mají méně kamarádů než adolescenti méně osamělí.

Tab.7 Vztah mezi počtem kamarádů a osamělostí (škály LACA)

	LACA1	LACA2	LACA3	LACA4	LACAc
kamarádi Kendalovo tau b	-0.381 ***	-0.043	-0.162	-0.116	-0.258 *
Počet p-value	< .001	0.700	0.140	0.293	0.018

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

H6b: Osamělejší adolescenti vykazují méně společné činnosti s vrstevníky než adolescenti méně osamělí.

Tab.8 Vztah mezi osamělostí adolescentů a společnou činností s vrstevníky

	LACA1	LACA2	LACA3	LACA4	LACAc
kamarádi Kendalovo tau b	-0.221	-0.214	-0.140	-0.060	-0.177
Spol.činnost	0.050	0.058	0.205	0.586	0.107

H6c Osamělejší adolescenti si méně rozumí se svými vrstevníky než adolescenti méně osamělí.

Tab.9 Vztah mezi osamělostí adolescentů a vzájemným porozuměním mezi vrstevníky

	LACA2	LACA3	LACA4	LACAc
kamarádi Kendalovo tau b	-0.051	0.164	-0.024	-0.024
Porozumění p-value	0.658	0.148	0.835	0.829

Všechny tři hypotézy (6a, 6b, 6c) související s vrstevníky byly testovány pomocí neparametrického Kendalova tau b korelačního koeficientu. Počet kamarádů negativně koreluje se škálou **Osamělost ve vztahu k vrstevníkům (LACA1)** a **celkovou škálou osamělosti (LACAc)**. Výsledek lze interpretovat tak, že adolescenti s větším počtem kamarádů referují o menší míře osamělosti (čím více kamarádů, tím menší osamělost), což odpovídá specifikům adolescence. **Hypotéza H6a byla částečně podpořena.** Čas, který adolescent tráví se svými vrstevníky, a míra osamělosti nekorelovaly statisticky významně. Zdá se tedy, že společně strávený čas nehraje významnou roli v prožívání osamělosti. **Hypotéza H6b nebyla výzkumem podpořena.** Rovněž míra porozumění s vrstevníky nekoreluje s žádnou ze škál dotazníku osamělosti (LACA). Zdá se, že pro adolescenta je

důležitější samotný kontakt s vrstevníky, s nimiž může sdílet podobné zkušenosti než vzájemné porozumění. **Hypotéza H6c nebyla výzkumem podpořena**

4.7 Osamělost adolescentů a vztah k rodičům

VO7: *Rozumí si méně osamělí adolescenti s rodiči více než osamělejší adolescenti?*

H7: *Méně osamělí adolescenti si budou lépe rozumět se svými rodiči než adolescenti osamělejší.*

Tab.10 Vztah mezi osamělostí adolescentů a porozuměním s rodiči

		LACA1	LACA2	LACA3	LACA4	LACA _c
Rodiče	Kendallov tau b	-0.020	0.473***	0.096	-0.122	0.111
	Porozumění p-value	0.861	< .001	0.393	0.281	0.320

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Hypotéza H7 byla testována pomocí neparametrického Kendalova tau b korelačního koeficientu. Byla zjištěna pozitivní korelace mezi porozuměním s rodiči a osamělostí ve vztahu k rodičům. Jinak řečeno, čím vyšší míru osamělosti adolescent ve vztahu k rodičům uvádí, tím více si s nimi rozumí. Tento na první pohled překvapující výsledek lze vysvětlit například určitou idealizací vztahu s rodiči, nebo dominantní vývojovou charakteristikou, totiž touhou rozumět si s vrstevníky, která nemůže být nahrazena rozuměním s rodiči. Proto navzdory vzájemnému porozumění, se adolescent může cítit osamělý, protože kupříkladu není vrstevníky přijímán. **Hypotéza H7 byla částečně podpořena (jen pro LACA2).**

4.8 Osamělost adolescentů a činnost o samotě

VO8: *Dokáží osamělí adolescenti lépe ocenit samotu jako příležitost k provádění činností ve srovnání s adolescenty, kteří se cítí méně osamělí?*

H8: *Osamělejší adolescenti jsou přesvědčeni o tom, že dělají věci o samotě lépe než jejich méně osamělí vrstevníci.*

Tab.11 Vztah mezi osamělostí adolescentů a činností o samotě

		LACA1	LACA2	LACA3	LACA4	LACA _c
Činnost o samotě	Kendallov tau b	0.043	-0.116	-0.020	0.131	0.074
	p-value	0.703	0.300	0.853	0.232	0.493

Hypotéza H8 byla testována pomocí neparametrického Kendallova tau b korelačního koeficientu. Úroveň sebeposouzení činnosti o samotě nekoreluje s žádnou ze škál osamělosti (dotazník LACA). Rozdíl mezi osamělými a méně osamělými adolescenty v sebeposouzení kvality činnosti v samotě je zřejmě minimální. **Hypotéza H8 nebyla podpořena.**

4.9 Pojetí osamělosti u adolescentů

VO9: *Jaké významy adolescenti spontánně přisuzují osamělosti, jak adolescenti osamělost konceptualizují, resp. s jakými obsahy či tématy se osamělost významově v adolescentově pojetí pojí?*

Na otázku „**Co pro tebe znamená být osamělý/á**“ z 60 oslovených žáků staršího školního věku odpovědělo 48 adolescentů, z toho 30 chlapců a 18 dívek (odpovědi dívek jsou uvedeny kurzívou). Odpovědi na anketní otázku jsem analyzovala s využitím kategoriálně obsahového přístupu. Jednotkou analýzy byla jednotlivá tvrzení, která se v odpovědích objevila. Pokud se ve výpovědi vyskytovalo více významově odlišných tvrzení, pak i jedna výpověď mohla být rozdělena do více kategorií.

Příklad: Čtrnáctiletá dívka s pořadovým číslem 26 odpověděla na otázku následovně: *„Když jsem delší dobu bez jakéhokoliv lidského kontaktu, když jsem delší dobu izolovaná od všech. Když jsem sama a cítím se osaměle, nudím se a většinou napíšu zprávu aspoň někomu ze svých kamarádů. Většinou se mi pak zlepší nálada a necítím se tak sama. Anebo se snažím sama nějak zabavit. Když je čas, tak cvičením, hrou na nějaký hudební nástroj nebo cokoli jiného, jen aby čas aspoň trochu ubíhal.*

Odpověď bylo možné podle různých významů osamělosti, které se v ní objevily, rozdělit do následujících kategorií:

Když jsem delší dobu bez jakéhokoliv lidského kontaktu, když jsem delší dobu izolovaná od všech (kategorie: **Osamělost jako vzdálenost blízkých osob**).

Když jsem sama a cítím se osaměle, nudím se (kategorie: **Osamělost jako nuda**).

Anebo se snažím sama nějak zabavit. Když je čas, tak cvičením, hrou na nějaký hudební nástroj nebo cokoli jiného, jen aby čas aspoň trochu ubíhal. (kategorie: **Osamělost jako zdroj klidu a příjemných pocitů**).

Částečně jsem vycházela z výzkumu Heather Chipuerové (2004), která 9 až 11letým dětem kladla otázku ve výzkumném interview a jejich odpovědi nahrávala; v mém výzkumu na ni

adolescenti odpovídali písemně. Děti ve studii H. Chipuerové mohly dát tolik odpovědí, kolik chtěly, stejně jako adolescenti v mém výzkumu.

Kategorie nebyly předem stanoveny. Postupovala jsem nejprve induktivně: odpovědi adolescentů jsem utřídila podle významových podobností a pro každý celek odpovědí jsem se pokusila nalézt společnou nadřazenou kategorii. Protože nejde o klasickou obsahovou analýzu, nejsou kategorie na sobě obsahově nezávislé, ale mohou se mírně překrývat. Každou odpověď jsem posoudila podle její výrazné významové dominanty, kterou jsem brala v úvahu při pojmenování kategorie. Tímto způsobem analýzy jsem dospěla k sedmi dílčím kategoriím vyjadřujícím pojetí osamělosti adolescentů (nazvala jsem je **primární kategorie**). Tyto primární kategorie jsem nakonec sdružila do třech nadřazených kategorií (nazvala jsem je **sekundární kategorie**) podle zdroje osamělosti (sociální a interpersonální život, emoční prožívání a osobní zralost jako je například odolnost vůči negativním podnětům ze sociálního prostředí či negativním emocím).

Analýzou anketních odpovědí jsem vytvořila těchto sedm primárních a tři sekundární kategorie:

I. Sociální osamělost: (1. *Osamělost jako pocit nedostatku přátel*, 2. *Osamělost jako pocit, že se nemám komu svěřit*, 3. *Osamělost jako vzdálenost blízkých osob*).

II. Emoční osamělost: (4. *Osamělost jako nuda*, 5. *Osamělost jako pocit smutku*, 6. *Osamělost jako nepříjemný pocit „být sám/sama“*).

III. Přitažlivost osamělosti: (7. *Osamělost jako zdroj klidu a příjemných pocitů*).

Primární kategorie jsou v souladu s řadou teorií a také korespondují se závěry výzkumů osamělosti, včetně klasické práce Roberta Weisse (Weiss, 1973, Qualter & Munn, 2002, Chipuer, 2004, Teppers et al., 2014, Martin et al., 2014, Mansfield et al. 2019, a další).

Sociální osamělost je v pojetí dětí sycena třemi významově různými prožitky. Pro adolescenty má význam počet přátel, s nimiž může sdílet své zkušenosti, obecněji pak sounáležitost s vrstevnickou skupinou a vědomí, že jsou vrstevníky akceptováni. Těmto výzkumným zjištěním (viz teoretická část) odpovídá dimenze **Osamělost jako pocit nedostatku přátel** v mém výzkumu. Jiným aspektem sociální osamělosti je deficit v sociálních vztazích, nedostupnost přátelských nebo důvěryhodných vztahů a omezená kapacita adolescenta je nastolit nebo vyhledat. V mém výzkumu je reprezentován dimenzí **Osamělost jako pocit, že se nemám komu svěřit**. Sociální osamělost zahrnuje též pocity izolovanosti, opuštěnosti, zavrženosti druhými nebo odtažitost od druhých. Tomu odpovídá pojetí typu **Osamělost jako vzdálenost blízkých osob**, které se u adolescentů zkoumaného souboru též objevilo.

Emoční osamělost koncipovali adolescenti ve třech podobách emočního distresu (nepohody). Nuda jako negativní emoce či emoční stav, který je prožitkově spojen s osamělostí a v mém výzkumu mu odpovídá kategorie **osamělost jako nuda**. Ocitne-li se adolescent v situaci osamělosti, může to u něj vyvolat intenzivnější emoční reakci smutku nebo vezmeme-li v úvahu výzkumná zjištění, pak též až depresivní ladění. Někdy dlouhodobý stav osamělosti může dokonce vyvolat klinickou depresi. Ve výpovědích adolescentů jsem tuto emoci též identifikovala a příslušnou kategorii jsem nazvala **osamělost jako pocit smutku**. Adolescent má tendenci takovým emocím uniknout, neboť jsou pro něj nesnesitelné či bolestivé. V pojetí adolescentů se mohou generalizovat do nepříjemného pocitu zaplavujícího mysl – související kategorii jsem nazvala **osamělost jako nepříjemný pocit „být sám/sama“**

Sekundární kategorie **Přitažlivost osamělosti** je obsazena jednou shrnující primární kategorií **osamělost jako zdroj klidu a příjemných pocitů**. Terminologicky adekvátnější by bylo tuto kategorii označit jako samotu a zdá se, že adolescenti ji také tak pochopili. Osamělost totiž popisují jako zdroj klidu a relaxace, představuje pro ně prostor svobody, v němž mohou být sami sebou. V tomto pojetí adolescenti reflektují její blahodárné účinky na psychiku a osobnostní růst.

Komentář k pojetí osamělosti chlapců a dívek. Analýza volných výpovědí adolescentů vztahujících se k jejich pojetí osamělosti naznačila možné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Dívky častěji než chlapci osamělost konceptualizovaly ve třech oblastech: a) **jako pocit, že se nemám komu svěřit**: (primární kategorie 2), b) **jako pocit smutku** (primární kategorie 5), c) **jako zdroj klidu a příjemných pocitů** (primární kategorie 7). U dívek se též častěji než u chlapců objevovalo komplexnější pojetí osamělosti zahrnující ve výpovědi několik jejích aspektů současně.

Kategorie a jejich obsah (odpovědi dívek jsou uvedeny kurzívou)

I. Sociální osamělost

1. Osamělost jako pocit nedostatku přátel: *Že nemám žádné kamarády. Když jsem sám a nemám kamarády. Když jsem ve škole tak vidět přátele, jak se baví beze mě. Že je pořád sám, nemám moc kamarádů. Že jsem sám atd. nemám kamarády, nikdo se se mnou nebude bavit atd. Cítím se smutně bez kamarádů, bez nálady, celý svět se otočí proti mně a já jsem z toho zoufalá. Když nemám na nikoho se spolehnout, s kým jít ven, s kým hrát hry a chodit ven. Cítím se osamělá, když se všichni dobře baví a mě buď vůbec nepozvou, nebo se se mnou nebaví. Sama, bez přátel, smutek, samota. Nemít kamarády. Nebýt členem kolektivu.*

Myslím, že to znamená, když nemáš kamarády nebo když si ani se svojí rodinou nevykládáš a když jsi osamělý, tak ani se můžeš cítit smutně. Osaměle se cítím, když kamarádi radši jdou s někým jiným. *Když jsi nevýrazný člověk, ve skupině si tě často nikdo nevšimá a vzápětí jsi osamělý.* Když se ke mně chovají kamarádi hnusně. Cítím se osamělý, když zrovna nikdo nemá čas např. jít ven. Cítím se osamělá, když se všichni dobře baví a mě buď vůbec nepozvou, nebo se se mnou nebaví.

2. Osamělost jako pocit, že se nemám komu svěřit: Osamělý pro mě znamená být na všechno sám, jako kdyby nikdo neexistoval. Nikomu se nemůžu svěřit. *Osamělý pro mě znamená, že nemám vedle sebe osobu, nebo lidi, kterým můžu říct, jak se cítím. Já se osamělá občas cítím a nevím, komu se mám svěřit. Je to pro mě velice těžké a nevím, co mám dělat.* Když nemám na nikoho se spolehnout, s kým jít ven, s kým hrát hry a chodit ven. *Cítím se osamělá, když mám např. špatnou náladu a nemám se v tu danou chvíli komu se svěřit, protože je nechci otravovat se svými problémy, když oni svých mají dost. Nemít u sebe nikoho, kdo by se zeptal třeba jak se mám a nemít nikoho komu se svěřit. Je to chvíle, kdy se potřebuju komukoliv svěřit, ale nikdo mě nevnímá. Je to hrozný pocit, když jsi ve skupině lidí, vidíš desítku lidí kolem sebe a nikdo tě neposlouchá, je to pro tebe důležité se jim svěřit, ale žádnou odpověď zpět nedostaneš.*

3. Osamělost jako vzdálenost blízkých osob: Nemít kolem sebe své blízké (kamarády, rodinu). *Cítím se smutně bez kamarádů, bez nálady, celý svět se otočí proti mně a já jsem z toho zoufalá. Když jsem delší dobu bez jakéhokoliv lidského kontaktu, když jsem delší dobu izolovaná od všech. Být všemi přehlížený.* Osaměle se cítím, když kamarádi radši jdou s někým jiným. Být pro mě osamělý znamená, že všichni moji kamarádi jsou každý den venku a moji rodiče dělají zábavné aktivity beze mě. *To, že jsem se s někým pohádala, nebo jsem mu něco škaredého řekla.*

II. Emoční osamělost

4. Osamělost jako nuda: Strašně se nudím a cítím se sám. Být sám, nudit se. *Nudím se. Nudím se a chtěl bych být s někým nebo dělat něco co mě baví. Když jsem sama (doma) a nudím se.* Je nuda. Nemám co dělat. Když jsem sám, strašně se nudím a přemýšlím o jiných věcech, jako o kamarádech a podobných věcech. *Že jsem sám a nemám co dělat.*

5. Osamělost jako pocit smutku: Někdy naštvanej a smutnej. *Sama, bez přátel, smutek, samota. Bez sluníčka nebyl žádný úsměv. Když jsem nebyla s přáteli, bylo mi smutno, bez úsměvu. Neměla jsem přátele u sebe, abych je mohla obejmout, usmívat se s přáteli, nemohla se s nimi vídat. Nemohla jsem poznávat nové lidi. Smutek, deprese. Myslím, že to znamená,*

když nemáš kamarády nebo když si ani se svojí rodinou nevykládáš a když jsi osamělý, tak ani se můžeš cítit smutně. Smutný(strašně).

6. Osamělost jako nepříjemný pocit „být sám/sama“: *Být sama, dělat věci sama. Být někde sám. Být sama-nevím. Třeba být sám doma. Když je pořád někdo sám. Když jsem sám. Znamená to pro mě, že jsem sám a nikdo se mnou není. Být dlouho sám. Jsem sama doma a všude je ticho. A to, že mám prostor cokoliv dělat, je někdy mnohem horší, než být komandována rodiči. Slyšet jen hodiny je strašné a cítíš se strašně osaměle.*

III. Přitažlivost osamělosti

7. Osamělost jako zdroj klidu a příjemných pocitů: *Být v klidu. Být uklidněný, mohu si dělat co chci a více projevuji emoce. Být sama, nikdo mi nemůže rozkazovat. Mít svobodu. Ale někteří lidi jsou i rádi osamělý. Když já jsem sama, tak někdy si ani můžu vykládat sama se sebou, ale často to nedělám, aby si ostatní nemysleli, že jsem blázen. Ale někdy u toho můžu v klidu přemýšlet. Někdy jsem rád, že jsem sám a mám trochu klid. Anebo se snažím sama nějak zabavit. Když je čas, tak cvičením, hrou na nějaký hudební nástroj nebo cokoliv jiného, jen aby čas aspoň trochu ubíhal. Musela jsem relaxovat a uklidnit se.*

5 SHRNU TÍ

5.1 Diskuse

Zkušenost chlapců a dívek s osamělostí

Zjištění, že mezi chlapci a dívkami není rozdíl v osamělosti měřené sebe-posuzovacím nástrojem – dotazníkem, není ve světle existujících výzkumů překvapující (např. Rönkä, et al., 2014). Přesto existují studie, které nejsou tak jednoznačné a rozdíl mezi chlapci a dívkami, resp. muži a ženami, připouštějí. (např. Maes et al., 2016). Vezme-li se úvahu způsob, kterým se na zkušenost s osamělostí dotazujeme, pak se rozdíly začnou projevovat. Některé výzkumy ukazují, že vícepoložkový dotazník evokuje mírně vyšší míru sebeuposouzení osamělosti u chlapců a mužů než u dívek a u žen. A naopak, pokud je osamělost měřena jednou položkou, přesněji dotazem evokujícím volnou výpověď o vlastních pocitech, pak dívky a ženy vykazují vyšší míru osamělosti. Jak jsem již uvedla v teoretickém úvodu, tento rozdíl je jednak navozen odlišnou metodologií zkoumání osamělosti, jednak souvisí s vývojovými charakteristikami. Obě úvahy částečně podpořila i analýza odpovědí na anketní otázku „*Co pro tebe znamená být osamělý/á?*“. Odpovědi dívek se jeví jako komplexnější a propracovanější. Rozdíl tedy spočívá v odlišném zacházení s osamělostí, jak na to již poukázala Evangelia Galanakiová (2013). I můj výzkum naznačil, že dívky dokáží lépe využít situaci osamělosti jako příležitosti k seberozvoji. Mírné rozdíly byly zjišťovány také ve vztahu k různým druhům osamělosti – například by se dalo očekávat, že dívky a ženy se budou cítit emočně osamělejší než muži, budou v osamělosti depresivnější apod., avšak výsledky různých výzkumů tento předpoklad nepotvrzují a přinášejí spíš protichůdná zjištění (Heinrich & Gullone, 2006, Rönkä, et al., 2014, Junttila & Vauras 2009). Ukazuje se také, že nelze odhlédnout od vlivů sociálního prostředí, jako je například klima ve třídě (Hughes & Coplan, 2018), které do prožívání osamělosti u chlapců a dívek zasahuje. Rovněž konkrétní událost může snižovat nebo zvyšovat intenzitu prožitku osamělosti. Také se ukazuje, že muži i ženy jsou od dětských let stabilní v průměrném prožívání osamělosti (Maes et al., 2016). Výzkumy vlivu osobnostních vlastností by mohly některé souvislosti též objasnit (např. Coplan et al., 2007, Buecker et al., 2020). Výkyvy v prožívání osamělosti lze tedy přičíst jiným příčinám, než jsou genderové rozdíly. Celkově lze konstatovat, že můj výzkum přispěl k názorům, že rozdíly v prožívání osamělosti mezi chlapci (muži) a dívkami (ženami) leží spíše ve zdrojích osamělosti a vnějších podnětech než v genderové determinaci.

Role věku v prožívání osamělosti

Empirické výzkumy osamělosti ve vztahu k věku neposkytují přesvědčivý obraz. Nejnovější metaanalýza výzkumných zjištění ukázala, že průměrná hodnota sebeposouzení osamělosti byla spíše stabilní v průběhu adolescence, ale také mladší a střední dospělosti (Mund et al., 2020). Avšak, jak autoři upozorňují, je třeba vzít v úvahu, že zkoumanými osobami většiny výzkumů osamělosti jsou adolescenti, u kterých se výzkumníci zaměřují především na osamělost ve vrstevnických vztazích. Navíc v některých výzkumech se zjistilo, že v adolescenci pocity osamělosti s věkem mírně ustupují, tj. nejvýrazněji jsou v bouřlivém období nástupu adolescence, a poté pozvolna zeslabují zejména v sociálním kontextu (vrstevnické sítě, škola, např. Ladd & Ettekal, 2013). Zřídka výzkumníci dospívají k závěru, že pocity osamělosti v adolescenci spíše narůstají (např. Davis & Franzoi, 1986). Dále nelze ze zřetele ztratit již zmíněný vliv způsobu dotazování na odpovědi mužů a žen. Jsou-li dívky a ženy dotazovány přímo, pak zejména emoční osamělost má tendenci prudce růst ve všech věkových kohortách (Mund et al., 2020). K nekonsistenci zjištění přispívají další faktory, které v průběhu vývoje ovlivňují prožívání osamělosti jedince (např. rodičovská péče, počet blízkých přátel, setrvání s rodiči do pozdní adolescence či mladší dospělosti, vyšší pocit aktérství apod. viz von Soest et al. 2020). Zmíněná metaanalýza ukázala, že emocionální a sociální druh osamělosti mají odlišné vývojové trendy, proto je třeba oba typy osamělosti posuzovat odděleně (Mund et al., 2020, von Soest et al., 2020). V mém výzkumu se v prožívání osamělosti nelišili dvanácti až třináctiletí adolescenti od adolescentů čtrnácti až patnáctiletých, což není v rozporu se závěry některých výzkumů, a podporuje to výsledek zmíněné metaanalýzy týkající se stabilního průběhu prožívání osamělosti v adolescenci.

Osamělost adolescentů ve vztahu k učiteli

Kontakt s učitelem ve škole má charakter interpersonálního vztahu, proto lze také očekávat, že může být zdrojem prožitku osamělosti. Například výraznější či opakované konflikty s učitelem mohou v žákovi vyvolat pocity osamění (např. Hymel, et al., 1999), zvláště pak tehdy, jsou-li žáci „předpřipraveni“ z rodiny. Prožívání osamělosti ve vztahu k učiteli je tudíž zasazeno do komplikovanějších souvislostí vztahu adolescenta k rodičům. S vědomím určitého zjednodušení lze říci, že si děti přenášejí zkušenost s citovou vazbou k rodičům do vztahu k učitelům (Rydell, et al., 2005), především pak k těm, k nimž mají emočně nejbližší. Zjišťuje se, že zejména vztah dítěte k matce může ovlivnit kvalitu vztahu žáka s učitelem (např. Pianta, et al., 2003). Žáci, kteří do vztahu k učitelům přinášejí úzkost z rodiny spojenou s pocity osamělosti, nejsou schopni navázat neproblémový vztah k učiteli a pravděpodobně se jejich pocity osamění budou ve vztahu k učiteli prohlubovat (Rydell, et

al., 2005, Gazelle & Ladd, 2003, Arbeau, et al., 2010). V mém výzkumu se objevilo ještě jedno zjištění, o kterých jsem v jiných studiích nenašla zmínku – adolescenti bez pocitů osamělosti vůči rodičům se vůči učitelům chovají vyhýbavě, nemají úzkostnou potřebu kompenzovat nejistou citovou vazbu k rodiči k hledáním citové vazby k učiteli. Navíc se prožitek osamělosti ve vztahu k učiteli objevil v souvislosti s prožíváním osamělosti mezi vrstevníky a averzí vůči osamělosti. Adolescenti se snaží zmírnit zážitek osamělosti i její nesnesitelnost snahou přiblížit se k učitelům. Očekávají, že přízeň učitelů jim nahradí nespokojené vztahy s vrstevníky, avšak jejich úzkostný vztahový styl většinou učitele odrazuje (pokusy navázat bližší vztah s učitelem mohou být vnímány jako „vtíravost“). A tak prožitek osamělosti u adolescentů přetrvává. Osamělé dítě může být ve škole pro učitele po dlouho dobu „neviditelným“ (Byrnes & Yamamoto, 1983, Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Takové děti bývají zpravidla v různých sociálních kontextech (rodině, vrstevnické skupině) ignorovány či dokonce zavrhovány (někdy děti se syndromem CAN). Jejich osamělost vyvstane až v souvislosti s nějakým incidentem ve třídě či jiným problémem, který na první pohled nemá původ v osamělosti. Zkušenost osamělosti adolescentů ve vztahu k učitelům nebyla systematictěji dosud zkoumána, nicméně i na základě několika málo studií lze říci, že osamělejší adolescenti mívají problematičtější vztahy s učiteli.

Osamělost adolescentů a častost onemocnění

Osamělost, zvláště pak když trvá delší dobu, může působit jako stresor či dokonce navozovat stav chronického stresu. Z této perspektivy lze nahlížet na osamělost jako na škodlivý faktor zhoršující zdraví adolescentů. Samotní výzkumníci vyzývají k opatrnosti v interpretaci vztahu mezi osamělostí a horším somatickým zdravím, nicméně se tato souvislost opakovaně ve výzkumech objevuje (např. Cacioppo et al., 2002, Harris, et al., 2013, Lohre, 2012, Stickley et al., 2016, Lodder et al., 2017, viz též tabulka v teoretickém úvodu bakalářské práce). Adolescenti v mém výzkumném souboru uvádějící častou nemocnost, se paradoxně a v rozporu s nálezy z jiných studií, necítili osamělí ve vztahu k rodičům a nepociťovali averzi vůči osamělosti. Jak jsem již uvedla v popisu výzkumných výsledků, tento náleží je možné objasnit přítomností péče, kterou rodiče ve zvýšené míře nemocnému potomkovi poskytují, a tak oslabují averzivní postoj k osamělosti, brání pocitům osamělosti, které jsou jinak důsledkem procesu odpoutávání se od rodičů. Toto zjištění by však vyžadovalo další prozkoumání, zejména pak zaměření na souvislosti mezi izolovaností v nemoci a zkušeností s osamělostí ve vrstevnické skupině.

Osamělost adolescentů a sourozenecké vztahy

Lze předpokládat, že již samotný fakt existence sourozenců a jejich přítomnosti v rodině je faktorem snižujícím prožitek osamělosti. V jednom výzkumu (Ponzzetti & James, 1998) dospěli jeho autoři k závěru, že pokud jsou si sourozenci blízcí, nepanují mezi nimi nepohoda či není jejich vztah konfliktní, pak nepocítují vysokou míru osamělosti. Většinou se však souvislost mezi sourozeneckou konstelací a osamělostí v adolescenci nepotvrzuje (Rönkä et al., 2014), stejně jako v mém výzkumu.

Osamělost adolescentů a přátelské vztahy s vrstevníky

Nejčastěji zkoumanou oblastí v souvislosti s osamělostí adolescentů jsou vrstevnické vztahy. Deficit v blízkých vztazích s vrstevníky je také nejčastější příčinou pocitu osamělosti (např. Weiss, 1973, Schwartz-Mette, et al., 2020). Počet přátel je z hlediska výskytu osamělosti mezi adolescenty významnější, než by se dalo očekávat (Lodder et al., 2017, Duewek & Borowski, 2020). Výsledky mého výzkumu jsou v souladu s těmito zjištěními. Ukázalo se též, že ani délka společně stráveného času, ani míra porozumění mezi vrstevníky nehrají významnou roli v prožívání osamělosti. Jiné studie však poukazují na souvislost mezi problémy v blízkých vrstevnických vztazích a osamělostí – osamělost vzniklá v důsledku nepohody s přítelem se jeví jako faktor zesilující depresivní prožívání (Nangle et al., 2003).

Osamělost adolescentů a vztahy s rodiči

Kvalita vztahů mezi adolescenty a rodiči je považována za přirozenou ochranu proti pocitům osamělosti, neboť navzdory vývojově normativnímu procesu odpoutání se od rodičů a postupnému získávání autonomie v jednání a rozhodování, i v tomto období představují rodiče významný zdroj sociální opory. Balážová et al. (2017) zjistili, že rodičovská empatie působí jako protektivní faktor bránící rozvinutí osamělosti, a v adolescenci tuto funkci mají rodiče opačného pohlaví vůči potomkovi. Al-Yagon et al. (2016) zjistili, že je to především matka, která adolescentům poskytuje jistou citovou vazbu a tím je chrání před osamělostí. Konflikt s rodičem naopak vede k osamělosti nebo ji prohlubuje (Dan He et al., 2021), ale i tento závěr je vyvozen jen z jednoho výzkumu, neboť další zabývající se tímto problémem jsem nenašla. V mém výzkumu se adolescenti cítili osamělejší, když si s rodiči rozuměli. Nabízí se poněkud spekulativní vysvětlení, že velmi blízký vztah s rodiči plný porozumění vzdaluje adolescenty vrstevnickým kontaktům, což může mít vliv na jejich prožívání osamělosti. Jinak řečeno, má-li adolescent příliš těsné vazby s rodiči, tj. nezačal se od rodičů odpoutávat nebo dokonce vztahově „uvízl“ v předcházejícím vývojovém období, může být

vrstevníky odmítán, což navzdory porozumění s rodiči, v něm může vyvolávat pocity osamělosti. Jde však o hypotetické tvrzení, které by bylo nutné dále výzkumně ověřovat.

Osamělost adolescentů a kvalita činnosti o samotě

Samotářské činnosti (včetně her) jsou u dětí školního věku, zvláště pak jsou-li prováděny dlouhodobě, jsou všeobecně v naší kultuře vnímány jako projev nerozvinuté sociability, snížené úrovně adaptability nebo jako osobnostní zvláštnost. Proto je ve škole značný tlak na společné činnosti (Gazelle & Shell, 2014). V dostupných databázích (EBSCO – zde PsycARTICLES a PsycINFO, dále Google Scholar, ResearchGate a ScienceDirect) jsem nenašla žádnou studii, která by se specificky zaměřovala na prozkoumání sebeuposouzení činností o samotě u dětí či adolescentů. Předpokládala jsem, že osamělejší adolescenti ve srovnání s méně osamělými ocení samotu jako příležitost k lepšímu výkonu v různých činnostech, což se neprokázalo. Pravděpodobně již zmíněné očekávání v naší kultuře je tak silné, že samota splývá s osamělostí a adolescenti se jí snaží spíše vyhnout.

Konceptualizace osamělosti adolescenty

Porovnám-li svoje kategorie s kategoriemi Heather Chipuerové (2004), jejímž výzkumem jsem se inspirovala, pak jsou patrné určité paralely. Chipuerové kategorie *deficit v sociálních vztazích*, má blízko ke všem třem primárním kategoriím **sociální osamělosti** v mém výzkumu (*osamělost jako pocit nedostatku přátel*, *osamělost jako pocit, že se nemám komu svěřit*, *osamělost jako vzdálenost blízkých osob*), nejvíce patrně kategorii **osamělost jako pocit, že se nemám komu svěřit**. Kategorie *emoční distres* z výzkumu Chipuerové je svým obsahem podobná všem třem primárním kategoriím **emoční osamělosti** (*osamělost jako nuda*, *osamělost jako pocit smutku*, *osamělost jako nepříjemný pocit „být sám/sama“*) v mém výzkumu. Chipuerová identifikovala u dětí svého souboru pojetí osamělosti, které označila jako *odkazy k já*. Na úrovni odpovědí dětí bychom našli určité paralely se všemi primárními kategoriemi, kdybychom se zaměřili na způsob, kterým adolescenti mého výzkumného souboru formulovali svoje pojetí. Takové odpovědi jako „žije si ve svém světě“ nebo „má potřebu dělat něco víc pro své přátele“ (Chipuer, 2004, s. 151) bych ve své analýze zařadila do kategorie **osamělost jako zdroj klidu a příjemných pocitů** s tím, že by se mohly stát východiskem dalších podkategorií **přitažlivosti osamělosti** (například *osamělost jako příležitost k sebepřesahu*). I tento můj drobný výzkum potvrzuje Weissovo (1973) původní zjištění, že osamělost lze v podstatě rozdělit do dvou domén – sociální a emoční. A bylo by možné najít korespondenci s dalšími výzkumnými závěry, například Marlies Maesové et al., (2019) nebo Louise Mansfieldové et al. (2019). Zjištění je též v souladu se závěry studie Eveline Teppersové et al. (2014), kteří rozlišili dva postoje k osamělosti – averzivní a afinitní

(podobně dříve též Marcoen et al. 1987). Adolescenti dokáží diferencovat mezi různými druhy osamělosti a jejich zdroji, a jsou si též vědomi rozdílu mezi osamělostí a samotou. Může to odkazovat ke zkušenosti adolescentů, kteří již takovou podobu osamělosti – ve skutečnosti samotu – zažili (viz též Qualter & Munn, 2002, Chipuer, 2004). Ale také jde o vývojově kvalitativně odlišnou zkušenost v porovnání se zkušeností osamělosti jako něčeho bolestného, zraňujícího, nežádoucího, způsobujícího nepohodu, či vedoucí k sociální vzdálenosti od vrstevníků či rodičů. Takový motivační potenciál samoty konceptualizují spíše dívky než chlapci, a tak lze předpokládat, že v tomto věku také dovedou využít samotu k seberozvoji (k podobným zjištěním dospěla např. Galanaki, 2004). Výsledky mého i dalších výzkumů dokládají, že adolescenti chápou osamělost jako multimodální fenomén, kde jednotlivé jeho podoby mají své specifické zdroje. Z toho pak plyne, že ve výzkumech je třeba pozornost věnovat souvislostem s dílčími druhy osamělosti a nepojímat osamělost jako jednolitý konstrukt.

5.2 Limity výzkumu

Limitem studie je malý rozsah výzkumného souboru adolescentů, a z toho vyplývající nenormální rozložení proměnných, což v důsledku vedlo k použití neparametrických statistických analýz, které mají méně vydatnou vysvětlovací sílu.

Zobecnování na populaci českých adolescentů ztěžuje také fakt, že výzkum byl proveden u žáků pouze jedné školy v jednom okresním městě.

Další omezení se týká použité metody – některé proměnné, které se staly předmětem analýzy, jsou reprezentovány jednou nebo jen několika málo položkami.

Jak jsem již uvedla v úvodu práce, příliš široký tematický záběr zachytil sice různé faktory, které jsou relevantní zkušenosti osamělosti u žáka druhého stupně základní školy, avšak zároveň takové pojetí omezilo důkladnější prozkoumání prožitku osamělosti ve vztahu žák – učitel, vlivu atmosféry ve třídě na osamělost žáka, včetně vlivu pozice žáka ve třídním kolektivu na jeho zkušenost s osamělostí. Fenomén osamělosti žáka by také osvětlil pohled učitelů a rodičů – tato dimenze nebyla do výzkumu zahrnuta.

5.3 Doporučení pro praxi

Jak se žák druhého stupně základní školy stane osamělým ve školním prostředí? Z řady výzkumů vyplývá, že jsou to především narušené vztahy ve vrstevnické skupině, snížená

schopnost dítěte navázat recipročně akceptující vazby s vrstevníky. Zvláště pak výrazný konflikt s nejlepším kamarádem/kamarádkou případně ukončení takového přátelství navodí v adolescentovi pocity osamělosti. Žák pak většinu času ve škole tráví sám, cítí se znuděný, odstrčený, upadá do pasivity, nemá chuť navazovat nové kontakty nebo je to pro něj obtížné. Taková situace má vliv nejenom na jeho prožívání, adaptaci v třídním kolektivu, ale i na jeho kognitivní výkony. V různých výzkumech včetně mého vlastního se ukazuje, že děti jsou schopny konceptualizovat osamělost ve třech oblastech: sociálních vztahů, emoční nepohody a benefitů pro osobnostní růst (negativně pak narušení sebeúcty, sebevědomí). Žák, který začne vykazovat známky osamělosti v některé z těchto oblastí, případně ve více než jedné, vyžaduje pomoc a není ani tak důležité zvažovat, zda osamělost je zdrojem problému dítěte, nebo zda je příčinná souvislost opačná (ostatně existující studie nedokážou na otázku příčinnosti jednoznačně odpovědět). Z výzkumů lze doložit, že nejméně 10% žáků základních a středních škol trpí chronickými pocity osamělosti (Galanaki & Vassilopoulo, 2007), což může vést závažným problémům v chování. Učitel by na to měl být připraven, v nejlepším případě takové situace předvídat a předcházet jim.

Co tedy konkrétně mohou učitelé dělat, aby se nepříznivé důsledky osamělosti žáků zmírnily?

Vést děti a adolescenty k tomu, aby dokázaly svoje pocity identifikovat, pojmenovat, akceptovat a vyjadřovat. Dále je vést k poznání, jak osamělost vzniká a s čím souvisí. K tomu může využívat v běžných hodinách krásnou literaturu, písně, filmy, výtvarný projev. V hodinách s třídními učiteli nebo výchovnými poradci je možné využít i například dramatizaci, adolescentům doporučit psaní deníku apod. (viz též Galanaki & Vassilopoulo, 2007, Kirova, 2001).

Pokud se na vzniku a udržování pocitů osamělosti žáka výrazněji podílejí problémy v jeho sociálních dovednostech, pak by mohl učitel zařadit do výuky trénink rozvoje sociálních dovedností, kde by se žáci učili, jak navazovat kontakty s vrstevníky, jak udržovat konverzaci, jak ukončit vztah, jak zvládat konfliktní situace, jak předcházet agresi a šikaně, jak projevit negativní emoce (viz též Galanaki & Vassilopoulo, 2007).

V ohrožení masivního rozvoje pocitu osamělosti jsou šikanované děti. Role učitele je zde zásadní – již jen podpora přátelských vztahů ve třídě značně šikanu redukuje a tím i projevy vnucené sociální izolovanosti dětí (viz. např. Berguno et al. 2004). Obecně lze říci, že vytvoření podmínek pro utváření vzájemně akceptujících přátelských dyadických vztahů může snižovat pocity osamělosti u těch žáků, pro něž je obtížnější získat přijetí ze strany vrstevnické skupiny (viz též Galanaki & Vassilopoulo, 2007).

Je též v učitelově kompetenci a moci upravit tzv. ekologii školní třídy (Galanaki & Vassilopoulo, 2007) tak, aby v ní bylo více pozitivních prvků povzbuzujících sociální interakce mezi žáky. Může vyzývat žáky, aby pracovali ve dvojicích, povzbuzovat je ke společným aktivitám, oceňovat spolupráci nebo dokonce zavést kooperativní učení (společné projekty, projekty ve dvojicích) a zmírňovat tak toxickou soutěživost mezi nimi. Dále může stanovit jasná pravidla a svoje očekávání od žáků. Nastolením pozitivního klimatu ve třídě založeném na oceňování chování žáků a nikoli na trestech, může učitel posilovat sebevědomí a sebeúctu žáků.

Na druhé straně mohou učitelé osvětlit adolescentům význam samoty v životě jako příležitosti k seberozvoji, relaxaci a tvůrčím aktivitám. Adolescenti by již mohli s učiteli diskutovat o samotě jako čase, v němž se mohou zabývat sami sebou, přemýšlet o práci na sobě a reflektovat svoji identitu a směřování v životě.

ZÁVĚR

V závěru své bakalářské práce bych ráda zdůraznila několik souvislostí s osamělostí adolescentů, které by mohly v přemíře informací týkajících se tématu, zapadnout. Osamělost je považována za jeden z nejvýznamnějších faktorů suicidálního jednání adolescentů. Chronické nebo intenzivní pocity osamělosti zesilují depresi. Osamělí adolescenti se sebepoškozují a jsou náchylní k rizikovému chování jako je abusus drog, poruchy příjmu potravy, obezita a poruchy spánku apod. Během pandemie byla provedena řada výzkumů zaměřených na prožívání osamělosti. Všechny studie jednoznačně potvrzují, že se osamělost u dětí v době lockdownu prohlubuje, což vede ke zhoršování jejich fyzického i psychického zdraví. Nejčastěji se u nich objevují depresivní nálady, úzkosti, frustrace, nuda, zvýšená dráždivost apod. (Loades, et al., 2020, Lee et al., 2020, Morgül et al., 2020, McQuaid et al., 2021).

Adolescenti tráví značnou část dne ve školním prostředí, kde se stýkají s učiteli a spolužáky. Škola je tudíž místo, kterému se žáci nemohou vyhnout, a proto jsou zde všichni potenciálně zranitelní, pokud jde o prožitek osamělosti. Učitelé zde mají nezastupitelnou roli při vytváření takových podmínek, které neumožní, aby se osamělost žáků rozvinula do podoby ohrožující jejich psychické i fyzické zdraví. Z výzkumů, včetně tohoto bakalářského, vyplývají dva základní závěry, které lze implementovat do kultury školy: navodit atmosféru pro bezpečné utváření přátelství mezi vrstevníky a vzhledem ke schopnosti adolescentů vnímat různé aspekty osamělosti rovněž kultivovat jejich postoje tak, aby se dokázali vyhnout (či vyrovnat) ohrožujícím důsledkům osamělosti a využít pozitivní potenciál samoty. Prožitek osamělosti souvisí se smyslem bytí a vlastní identitou. V adolescenci tato témata nabývají na významu a jejich přehlížení nebo necitlivé zacházení s nimi ze strany učitelů či rodičů, může mít závažné důsledky.

Ráda bych zmínila výrok bývalé britské premiérky Theresy May „pro příliš mnoho lidí je osamělost smutnou realitou moderního života“

(např. <https://www.homecare.co.uk/news/article.cfm/id/1591566/Tracey-Crouch-appointed-as-new-minister-for-loneliness>). Její dopady na životy lidí jsou tak závažné, že se osamělostí zabývají ve světě nevládní i vládní organizace, které vytvářejí programy na její zmírňování. Ve Velké Británii se v celonárodním šetření zjistilo („Jo Cox Commission Final Report“. *Age UK*. 15 December 2017), že osamělostí trpí 9 milionů lidí a že 200 tisíc lidí více než měsíc nemluvílo s příbuzným nebo s přítelem (výzkum byl proveden před pandemií COVID19).

Proto britská vláda jmenovala v roce 2018 Tracey Crouch(ovou) ministryní pro osamělost (Minister of Loneliness, Pimlott, 2018).

Je tudíž zřejmé (a výzkumy napříč věkovým spektrem to potvrzují) se osamělost stává závažným společenským problémem, a proto je nutné se tímto jevem zabývat a hledat cesty, jak trýznivé důsledky osamělosti mírnit nebo jim předcházet.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

(podle citační normy APA)

Aikins, J. W., Bierman, K. L., & Parker, J. G. (2005). Navigating the Transition to Junior High School: The Influence of Pre-Transition Friendship and Self-System Characteristics. *Social Development, 14*(1), 42–60. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00290.x>

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.

Allen, J. P. (2008). The attachment system in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 419–435). New York: The Guilford Press. 2nd edition

Al-Yagon, M. & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 21-37, DOI: [10.1080/08856250500268619](https://doi.org/10.1080/08856250500268619)

Al-Yagon, M., Kopelman-Rubin, D., Brunstein Klomek, A., & Mikulincer, M. (2016). Four-model approach to adolescent–parent attachment relationships and adolescents' loneliness, school belonging, and teacher appraisal. *Personal Relationships, 23*(1), 141–158. <https://doi.org/10.1111/pere.12116>

Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 259–269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>

Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: exploring the role of loneliness, *Australian Journal of Psychology*, DOI:10.1080/00049530.2021.1904499

Balážová, M., Galová, I., Praško, J., Šlepecký, M., Kotianová, A. (2017). Family environment as a predictor of adolescents' loneliness. *European Psychiatry, 4*, Supplement, S82.

Berant, E., Mikulincer, M., Shaver, P. R. (2008). Mothers' attachment style, their mental health, and their children's emotional vulnerabilities: a 7- year study of children with congenital heart disease. *Journal of Personality 76*(1), 1-65. DOI:10.1111/j.1467-6494.2007.00479.x.

Berant, E. (2012). Případová studie Lucie z pohledu teorie citové vazby. In I. Čermák, T. Fikarová (Eds.), *Tematicko-apercepční test: interpretační perspektivy*. Nové Zámky: PSYCHOPROF, s.r.o., s. 465–496.

Berant, E. & Baumel, A. (2017). Attachment styles as contributors to dispositional envy and coping with contextual deficiency priming. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy, 8*(2), 101-114, <https://doi.org/10.1080/21507686.2017.1337647>.

- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., & Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483-499. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol9/iss3/7>.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-80. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Boivin, M., Hymel, S., & Burkowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7(4), 765-785. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006830>
- Bowlby, J. (2013). *Ztráta. Smutek a deprese*. Praha: Portál.
- Buecker, S., Maes, M., Denissen, J. J. A., & Luhmann, M. (2020). Loneliness and the Big Five personality traits: A meta-analysis. *European Journal of Personality*, 34(1), 8-28. <https://doi.org/10.1002/per.2229>.
- Byrnes, D. A. & Yamamoto, K. (1983). Invisible children: A descriptive study of social isolates. *Journal of Research & Development in Education*, 16(4), 15-25.
- Cacioppo, J. T., Hawley, L. C., Berntson, G. G., Ernst, J. M., Gibbs, A. C., Stickgold, R., & Hobson, J. A. (2002). Do lonely days invade the nights? Potential social modulation of sleep efficiency. *Psychological Science*, 13(4), 384-387. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00469>
- Caspi, A., Harrington, H., Moffitt, T. E., Milne, B. J., & Poulton, R. (2006). Socially isolated children 20 years later: risk of cardiovascular disease. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160(8), 805-811. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.8.805>
- Cígler, H., Cvrčková, A., Daňsová, P., Hašto, J., Charvát, M., Ježek, S., Kaščáková, N., Lacinová, L., Seitl, M. (2019). Experiences in close relationships: české verze metod pro měření vazby vycházející z dotazníku ECR. *E-psychologie*, 13(4), 57-74
- Coplan, R. J., Closson, L. M., & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 48(10), 988-995. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01804.x>
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The stresses of a "brave new world": Shyness and school adjustment in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02568540809594634>
- Coplan, R., Findlay, L. C., & Schneider, B. H. (2010). Where do anxious children "fit" best? Childcare and the emergence of anxiety in early childhood. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 42(3), 185-193. <https://doi.org/10.1037/a0019280>

Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939–951. <https://doi.org/10.1037/a0024551>

Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (Eds.). (2014). *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone*. Chichester: Wiley Blackwell.

Corsano, P., Majorano, M., & Champretavy, L. (2006). Psychological well-being in adolescence: the contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41(162), 341–353.

Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29(2), 244–254. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.2.244>

Dahlberg, K. (2007). The enigmatic phenomenon of loneliness. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, 195 - 207.

Dan He, Qing-Qi Liu, Xi Shen (2021). Parental conflict and social networking sites addiction in Chinese adolescents: The multiple mediating role of core self-evaluation and loneliness. *Children and Youth Services Review*, 120, 105774

Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1986). Adolescent loneliness, self-disclosure, and private self-consciousness: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 595–608. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.595>

Deckers, A., Muris, P., & Roelofs, J. (2017). Being on Your Own or Feeling Lonely? Loneliness and Other Social Variables in Youths with Autism Spectrum Disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 48(5), 828–839. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0707-7>

Dobson, J. E., Campbell, N. J., & Dobson, R. (1987). Relationships among loneliness, perceptions of school, and grade point averages of high school juniors. *School Counselor*, 35(2), 143–148.

Eccles, A.M., Qualter, P., Panayiotou, M., Hurley, R., Boivin, M., Tremblay, R.E. (2020). Trajectories of early adolescent loneliness: implications for physical health and sleep. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 3398–3407. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01804-3>

Fraley, R. C., Heffernan, M. E., Vicary, A. M., & Brumbaugh, C. C. (2011). The experiences in close relationships – Relationship structures questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*, 23(3), 615–625. <https://doi.org/10.1037/a0022898>

Galanaki, E. (2004) Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435-443, DOI: [10.1080/01650250444000153](https://doi.org/10.1080/01650250444000153)

- Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 455–475. <https://doi.org/10.1007/BF03173466>
- Galanaki, E. P. (2008). Children's perceptions of loneliness. *Hellenic Journal of Psychology*, 5(3), 258–280.
- Galanaki, E.P. (2013). Solitude in children and adolescents: A review of the research literature. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 50(3–4), 79–88.
- Galanaki, E. (2014). The origins of solitude. Psychoanalytic perspectives. In R.J. Coplan and J.C. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude. Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone*, (pp. 71-89). Oxford: Wiley Blackwell.
- Gasteiger Klicpera, B., Klicpera, Ch. (2003). Warum fühlen sich Schüler einsam? Einflussfaktoren der Einsamkeit im schulischen Kontext. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 52(1) 1-16.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child development*, 74(1), 257-278. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00534>
- Gazelle H. (2008). Behavioral profiles of anxious solitary children and heterogeneity in peer relations. *Developmental Psychology*, 44(6), 1604–1624. <https://doi.org/10.1037/a0013303>
- Gazelle, H., Shell, M.D. (2014). Anxious solitude at school. In: R.J. Coplan, J.C. Bowker (Eds.). *The Handbook of solitude. Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone*, (pp 263–282). Chichester: Wiley – Blackwell,
- Gazelle, H., & Shell, H.M. (2017). Behavioral profiles of anxious solitary children: Predicting peer relations trajectories from third through fifth grades. *Merrill-Palmer Quarterly*, 63, 237–281.
- George, C., & Solomon, J. (2008). *The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 833–856). New York: The Guilford Press.
- Goossens, L., Marcoen, A., Van Hees, S., & Van de Woestijne, O. (1998). Attachment style and loneliness in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 529-542. <https://doi.org/10.1007/BF03173103>
- Goossens, L., & Marcoen, A. (1999). Relationships during adolescence: constructive vs. negative themes and relational dissatisfaction. *Journal of Adolescence*, 22(1), 65–79. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0201>
- Gunderson J. G. (1996). The borderline patient's intolerance of aloneness: insecure attachments and therapist availability. *The American Journal of Psychiatry*, 153(6), 752–758. <https://doi.org/10.1176/ajp.153.6.752>

Hall-Lande, J. A., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L., & Neumark-Sztainer, D. (2007). Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence. *Adolescence*, 42(166), 265–286.

Harris, R. A., Qualter, P., & Robinson, S. J. (2013). Loneliness trajectories from middle childhood to pre-adolescence: Impact on perceived health and sleep disturbance. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1295-1304. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.009>

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355–370. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355>

Hašto, J., Kašćáková, N., Fürstová, J., Poláčková Šolcová, I., Vacková, K. A., Heveri, M., & Tavel, P. (2018). Dotazník Prožívání blízkých vztahů (ECR-R) a sociodemografické rozdiely vo vzťahovej úzkostnosti a vyhýbavosti. *Československá psychologie*, 62 (Supp. 1), 56-79. http://cspych.psu.cas.cz/files/cspych_supplement_2018.pdf

Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: a theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>

Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: a literature review. *Clinical Psychology Review*, 26(6), 695–718. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.04.002>

Hughes, K., Bullock, A., & Coplan, R. J. (2014). A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. *The British Journal of Educational Psychology*, 84(Pt 2), 253–267. <https://doi.org/10.1111/bjep.12029>

Hughes, K., & Coplan, R. J. (2018). Why classroom climate matters for children high in anxious solitude: A study of differential susceptibility. *School psychology quarterly*, 33(1), 94–102. <https://doi.org/10.1037/spq0000201>

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61(6), 2004–2021.

Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L., & Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. In K.J. Rotenberg, & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 80-106). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Chipuer, H. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29(4), 429-446. <https://doi.org/10.1002/jcop.1027>

Chipuer, H. M. (2004). Australian children's understanding of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 147–153. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283372>

Chvojková, E. (2017). Měření dětské osamělosti formou Child Puppet Interview: Metodická studie. Brno: FSS MU, bakalářská práce.

Jobe-Shields, L., Cohen, R., & Parra, G. R. (2011). Patterns of change in children's loneliness: Trajectories from third through fifth grades. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 25–47.

Junttila, N., & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(3), 211–219.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00715.x>

Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K., & Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: From research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 149–157. <https://doi.org/10.1037/tps0000024>

Kašćáková, N., Husárová, D., Hašto, J., Kolarčík, P., Šolcová, I. P., Gecková, A. M., & Tavel, P. (2016). Validation of a 16-Item short form of the Czech version of the Experiences in Close Relationships Revised questionnaire in a representative sample. *Psychological Reports*, 119(3), 804–825. <https://doi.org/10.1177/0033294116667725>

Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215–243. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0012>

Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, 77(5), 260–267.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2001.10521648>

Kociánová, N. (2015). Osamělost na prahu adolescence a její prediktory: neklid, emoce a sociální kompetence. Brno: FSS MU, bakalářská práce.

Ladd, G. W., & Ettekal, I. (2013). Peer-related loneliness across early to late adolescence: normative trends, intra-individual trajectories, and links with depressive symptoms. *Journal of adolescence*, 36(6), 1269–1282.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.05.004>

Larson, R. W. (1999). The uses of loneliness from a developmental perspective. In K. J. Rotenberg, & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*, (pp. 244–262). New York: Cambridge University Press.

Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 218–226. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0851-z>

Lasgaard, M., Goossens, L., & Elklit, A. (2011). Loneliness, depressive symptomatology, and suicide ideation in adolescence: cross-sectional and longitudinal analyses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(1), 137–150. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9442-x>

Lau, S., Chan, D. W., & Lau, P. S. (1999). Facets of loneliness and depression among Chinese children and adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 139(6), 713–729.
<https://doi.org/10.1080/00224549909598251>

Lečbych, M., & Pospíšilíková, K. (2012). Česká verze škály Experiences in Close Relationships (ECR): pilotní studie posouzení vztahové vazby v dospělosti. *E-psychologie*, 6(3), 1-11. <https://epsycholog.eu/clanek/156>

Lee, C. M., Cadigan, J. M., & Rhew, I. C. (2020). Increases in loneliness among young adults during the COVID-19 pandemic and association with increases in mental health problems. *The Journal of Adolescent Health*, 67(5), 714–717. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.009>

Lichner, V. (2018). Prežívání osamelosti jako prediktor rizikového správania adolescentov. *Fórum sociální práce*, 2, 25-39.

Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>

Lodder, G. M. A., Goossens, L., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., & Verhagen, M. (2016). Adolescent loneliness and social skills: Agreement and discrepancies between self-, meta-, and peer-evaluations. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(12), 2406-2416. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0461-y>

Lodder, G.M.A., Scholte, R.H.J., Goossens, L., & Verhagen, M. (2017). Loneliness in early adolescence: Friendship quantity, friendship quality, and dyadic processes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(5), 709–720. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1070352>

London, R., & Ingram, D. (2018). Social Isolation in Middle School. *School Community Journal*, 28, 107-127.

Løhre A. (2012). The impact of loneliness on self-rated health symptoms among victimized school children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(1), 20. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-6-20>

Maes, M., Van den Noortgate, W., Fustolo-Gunnink, S. F., Rassart, J., Luyckx, K., & Goossens, L. (2017). Loneliness in children and adolescents with chronic physical conditions: A meta-analysis. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(6), 622–635. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsx046>

Maes, M., Klimstra, T., Van den Noortgate, W., & Goossens, L. (2015). Factor structure and measurement invariance of a multidimensional loneliness scale: Comparisons across gender and age. *Journal of Child and Family Studies*, 24(6), 1829–1837. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9986-4>

Maes, M., Van den Noortgate, W., & Goossens, L. (2015). A reliability generalization study for a multidimensional loneliness scale: The Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 31(4), 294–301. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000237>

Maes, M., Qualter, P., Vanhalst, J., Noortgate, V. D., Goossens, L., & Kandler, C. (2019). Gender Differences in Loneliness. *European Journal of Personality*, 33(6), 642-654. <https://doi.org/10.1002/per.2220>

Majorano, M., Brondino, M., Morelli, M., & Maes, M. (2017). Quality of relationship with parents and emotional autonomy as predictors of self concept and loneliness in adolescents with learning disabilities: the moderating role of the relationship with teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 690-700. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0591-6>

Marcoen, A., Goossens, L., & Caes, P. (1987). Loneliness in pre-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(6), 561-577. <https://doi.org/10.1007/BF02138821>

Marcoen, A., & Goossens, L. (1993). Loneliness, attitude toward aloneness, and solitude: Age differences and developmental significance during adolescence. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tome (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 197-227). Hove, UK: Erlbaum.

Martin, K., Wood, L., Houghton, S., Carroll, A., & Hattie, J. (2014). 'I Don't have the Best Life': A Qualitative Exploration of Adolescent Loneliness. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, 2(5), 1000169. <https://doi.org/10.4172/2375-4494.1000169>

Matthews, T., Danese, A., Wertz, J., Ambler, A., Kelly, M., Diver, A., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2015). Social isolation and mental health at primary and secondary school entry: a longitudinal cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(3), 225-232. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.12.008>

McQuaid, R. J., Cox, S., Ogunlana, A., & Jaworska, N. (2021). The burden of loneliness: Implications of the social determinants of health during COVID-19. *Psychiatry research*, 296, 113648. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113648>

Mercer, S. H., & DeRosier, M. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 47(2), 184-192.

Merz, E.-M., & De Jong Gierveld, J. (2016). Childhood memories, family ties, sibling support and loneliness in ever-widowed older adults: Quantitative and qualitative results. *Ageing & Society*, 36(3), 534-561. DOI: 10.1017/S0144686X14001329

Morgül, E., Kallitsoglou, A., & Essau, C. A. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3). <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2049>

Mund, M., Freuding, M. M., Möbius, K., Horn, N., & Neyer, F. J. (2020). The stability and change of loneliness across the life span: A meta-analysis of longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Review*, 24(1), 24-52. <https://doi.org/10.1177/1088868319850738>

Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A., & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, Friendship Quantity, and Friendship Quality: Interactive Influences on

Children's Loneliness and Depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(4), 546–555. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_7

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: John Wiley & Sons.

Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In R. Gilmour, & S. Duck (Eds.), *Personal Relationships: 3. Relationships in Disorder* (pp. 31-56). London: Academic Press.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102(3), 225-238. <https://doi.org/10.1086/499701>

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). *Relationships between teachers and children*. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology, Vol. 7*, (pp. 199–234). John Wiley & Sons Inc.

Pianta, R. C., Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2). 109–119 DOI: 10.3102/0013189X09332374

Pimlott N. (2018). The ministry of loneliness. *Canadian Family Physician/Medecin de Famille Canadien*, 64(3), 166.

Ponzetti, J. J., Jr., & James, C. M. (1997). Loneliness and sibling relationships. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(1), 103–112.

Qualter, P., & Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 43(2), 233–244. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00016>

Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 493–501. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y>

Qualter, P., Brown, S. L., Rotenberg, K. J., Vanhalst, J., Harris, R. A., Goossens, L., Bangee, M., & Munn, P. (2013). Trajectories of loneliness during childhood and adolescence: predictors and health outcomes. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1283–1293. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.01.005>

Qualter, P., Rotenberg, K., Barrett, L., Henzi, P., Barlow, A., Stylianou, M., & Harris, R. A. (2013). Investigating hypervigilance for social threat of lonely children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(2), 325–338. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9676-x>

Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development*, 64(4), 1271–1284. <https://doi.org/10.2307/1131339>

Rotenberg K. J. (1999). Parental antecedents of children's loneliness. In K.J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.) *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 176-200). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.009>

Rönkä, A. R., Rautio, A., Koironen, M., Sunnari, V., & Taanila, A. (2014). Experience of loneliness among adolescent girls and boys: Northern Finland Birth Cohort 1986 study. *Journal of Youth Studies*, 17(2), 183–203. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.805876>

Rosenthal, N. L., & Kobak, R. (2010). Assessing adolescents' attachment hierarchies: Differences across developmental periods and associations with individual adaptation. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 678–706. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00655.x>

Rubenstein, C., Shaver, P., Peplau, L. A. (1979) Loneliness. *Human Nature*, 2, 59–65.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141–171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>

Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.002>

Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472–480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.472>

Russell, D. W., Cutrona, C. E., McRae, C., & Gomez, M. (2012). Is loneliness the same as being alone? *The Journal of psychology*, 146(1-2), 7–22. <https://doi.org/10.1080/00223980.2011.589414>

Rydell, A. M., Bohlin, G., and Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*, 7, 187–204. doi:10.1080/14616730500134282

Seidu A. A. (2020). Loneliness among in-school adolescents in Ghana: evidence from the 2012 Global School-based Student Health Survey. *Journal of child and adolescent mental health*, 32(2-3), 67–76. <https://doi.org/10.2989/17280583.2020.1811287>

Shaver, Ph., R. & Mario Mikulincer, M. (2002) Attachment related psychodynamics. *Attachment & Human Development*, 4(2), 133-161, DOI: [10.1080/14616730210154171](https://doi.org/10.1080/14616730210154171).

Shell, M. D., Gazelle, H., & Faldowski, R. A. (2014). Anxious solitude and the middle school transition: a diathesis × stress model of peer exclusion and victimization trajectories. *Developmental Psychology*, 50(5), 1569–1583. <https://doi.org/10.1037/a0035528>

Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664–700. <https://doi.org/10.1037/bul0000239>

Spithoven, A. W. M., Bastin, M., Bijttebier, P., & Goossens, L. (2018). Lonely adolescents and their best friend: An examination of loneliness and friendship quality in best friendship dyads. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3598–3605. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1183-4>

Stejskalová, M. (2019). Vliv rodičovského přijetí na osamělost v dospívání. Brno: FSS MU, bakalářská práce.

Stickley, A., Koyanagi, A., Kuposov, R., Blatný, M., Hrdlička, M., Schwab-Stone, M., & Ruchkin, V. (2016). Loneliness and its association with psychological and somatic health problems among Czech, Russian and U.S. Adolescents. *BMC Psychiatry*, 16, Article 128. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0829-2>

Stocker, C. M., Gilligan, M., Klopach, E. T., Conger, K. J., Lanthier, R. P., Neppl, T. K., O'Neal, C. W., & Wickrama, K. A. S. (2020). Sibling relationships in older adulthood: Links with loneliness and well-being. *Journal of Family Psychology*, 34(2), 175–185. <https://doi.org/10.1037/fam0000586>

Storr, A. (1989). Solitude. London: Flamingo.

Teppers, E., Klimstra, T. A., Damme, C. V., Luyckx, K., Vanhalst, J., & Goossens, L. (2013). Personality traits, loneliness, and attitudes toward aloneness in adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(8), 1045–1063. <https://doi.org/10.1177/0265407513481445>

Teppers, E., Luyckx, K., Vanhalst, J., Klimstra, T. A., & Goossens, L. (2014). Attitudes towards aloneness during adolescence: A person-centred approach. *Infant and Child Development*, 23(3), 239-248. <https://doi.org/10.1002/icd.1856>

Terrell-Deutsch, B. (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. In K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*, (pp. 11–33). New York: Cambridge University Press.

Vanhalst, J., Goossens, L., Luyckx, K., Scholte, R. H., & Engels, R. C. (2013). The development of loneliness from mid – to late adolescence: trajectory classes, personality traits, and psychosocial functioning. *Journal of adolescence*, 36(6), 1305–1312. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.002>

von Soest, T., Luhmann, M., Hansen, T., & Gerstorf, D. (2020). Development of loneliness in midlife and old age: Its nature and correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(2), 388–406. <https://doi.org/10.1037/pspp0000219>

von Soest, T., Luhmann, M., & Gerstorf, D. (2020). The development of loneliness through adolescence and young adulthood: Its nature, correlates, and midlife outcomes. *Developmental Psychology*, 56(10), 1919–1934. <https://doi.org/10.1037/dev0001102>

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge MA: Cambridge MIT Press.

Woodhouse, S. S., Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2012). Loneliness and peer relations in adolescence. *Social Development*, 21(2), 273–293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00611.x>

Internetové zdroje:

<https://www.homecare.co.uk/news/article.cfm/id/1591566/Tracey-Crouch-appointed-as-new-minister-for-loneliness> (z proslovu premiérky Theresy May(ové) při uvedení ministryně pro osamělost Tracey Crouch(ové) do úřadu dne 17.1. 2018.)

Mansfield, L., Daykin, N., Meads, C., Tomlinson, A., Gray, K., Lane, J. and Victor, C. (2019) A conceptual review of loneliness across the adult life course (16+ years) Synthesis of qualitative studies [Online]. What Works Wellbeing. Available: <https://whatworkswellbeing.org/wp-content/uploads/2020/02/V3-FINAL-Loneliness-conceptual-review.pdf> [Accessed 13 May 2020].

Jo Cox Commission Final Report". Age UK. 15 December 2017
https://www.ageuk.org.uk/globalassets/age-uk/documents/reports-and-publications/reports-and-briefings/active-communities/rb_dec17_jocox_commission_finalreport.pdf

JASP: (<https://jasp-stats.org/>)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ECR-RS (Experiences in Close Relationships-Relationship Structures Questionnaire)-
dotazník zkušenosti v blízkých vztazích

LACA (The Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents) –
vícedimenzionální dotazník osamělosti a samoty pro děti a adolescenty

LACA1 Osamělost ve vztahu k vrstevníkům:

LACA2 Osamělost ve vztahu k rodičům

LACA3 Averse k osamělosti

LACA4 Afinita k osamělosti

LACA_c Celkový skóre osamělosti

UCLA (University of California at Los Angeles) jednodimenzionální dotazník osamělosti

UCLA-R (University of California at Los Angeles) revidovaný jednodimenzionální
dotazník osamělosti

SAHA (Social and Health Assessment) – metodika mezinárodního výzkumu školních dětí

PAS Pásma autistického spektra

CAN (Child Abuse and Neglect) – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte

VO výzkumná otázka

H hypotéza

N počet osob,

1 chlapci (v tabulkách)

2 dívky (v tabulkách),

SD (standard deviation) směrodatná odchylka

SE (standard error) standardní chyba

p (p-value) statistická významnost

EBSCO (zde PsycARTICLES a PsycINFO) – databáze vědeckých a výzkumných studií

Google Scholar databáze vědeckých a výzkumných studií

ResearchGate databáze vědeckých a výzkumných studií

ScienceDirect databáze vědeckých a výzkumných studií

APA (American Psychological Association) – citační norma

SEZNAM TABULEK

Tab.1 Výzkumy vlivu osamělosti na duševní a somatické zdraví adolescentů (podle London & Ingram, 2018).

Tab.2 Srovnání chlapců a dívek podle zkušenosti s osamělostí (škály LACA)

Tab.3 Srovnání mladších adolescentů (12 až 13 let) se staršími (14 až 15 let) podle zkušenosti s osamělostí (škály LACA).

Tab.4 Vztah mezi škálami osamělosti (LACA), a škálami vyhýbavosti a úzkostí (ECR-RS)

Tab.5 Srovnání často nemocných adolescentů s adolescenty zdravými podle zkušenosti s osamělostí (LACA škály)

Tab.6 Vztah mezi počtem sourozenců a osamělostí (škály LACA)

Tab.7 Vztah mezi osamělostí a porozuměním mezi sourozenci

Tab.8 Vztah mezi osamělostí adolescentů a společnou činností s vrstevníky

Tab.9 Vztah mezi osamělostí adolescentů a vzájemným porozuměním mezi vrstevníky

Tab. 10 Vztah mezi osamělostí adolescentů a porozuměním s rodiči

Tab.11 Vztah mezi osamělostí adolescentů a činností o samotě

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: **Dotazník osamělosti a blízkých vztahů k učiteli**

Příloha P II: **Subškály dotazníku LACA**

Příloha P III: **Subškály dotazníku v blízkých vztazích**

Příloha P IV: **Konceptualizace osamělosti adolescenty**

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK OSAMĚLOSTI A BLÍZKÝCH VZTAHŮ K UČITELI

A.

Datum:

Jsem dívka Jsem chlapec

Věk:

Sourozenci

Kolik máš bratrů?

 žádného jednoho dva tři 4 a více

Kolik máš sester?

 žádnou jednu dvě tři 4 a více

Kamarádi

Kolik máš přibližně blízkých kamarádů? (nezahrnuj sourozence)

 žádného jednoho dva nebo tři 4 a více

Kolikrát se během týdne něco společně děláte kromě času, který trávíte ve škole?

 méně než jednou jednou či dvakrát třikrát i vícekrát

Jak dobře si ve srovnání se svými vrstevníky:

hůře průměrně lépe

rozumíš se svými sourozenci? Nemám žádné sourozence rozumíš s ostatními dětmi? vycházíš se svými rodiči? děláš věci sám/sama?

Bývám nebo se cítím často nemocný/á:

ano ne

B.

Zamysli se prosím nad otázkou, **co pro tebe znamená být osamělý/á** a zcela volně na ni odpověz. Můžeš napsat tolik odpovědí, kolik tě napadne. Můžeš popsat i svoje prožívání, pocity či chování, nebo i situace, kdy se cítíš osamělý/á. Nejsou zde žádné nesprávné odpovědi, všechno, co napíšeš, je v pořádku. Máš na odpověď tolik času, u, kolik potřebuješ.

Co pro tebe znamená být osamělý/á?**C.**

V následujícím dotazníku je řada tvrzení, která popisují chování, prožívání a názory dětí. Zamysli se prosím, zda tě uvedené výroky vystihují **nyní** nebo v **posledních šesti měsících**. Zakroužkuj prosím:

dvojku (2), když s tvrzením o sobě souhlasíš
jedničku (1), když s tvrzením o sobě částečně souhlasíš
nulu (0), když s tvrzením o sobě nesouhlasíš

0 = nesouhlasím 1 = částečně souhlasím 2 = souhlasím

- | | | | |
|---|---|---|--|
| 0 | 1 | 2 | 1. Myslím, že mám k rodičům silné pouto. |
| 0 | 1 | 2 | 2. Odejdu od ostatních, abych mohl/a dělat věci, které nejdou dělat ve velké skupině lidí. |
| 0 | 1 | 2 | 3. Rodiče si udělají čas, aby se mi věnovali. |
| 0 | 1 | 2 | 4. Myslím, že mám méně přátel než ostatní. |
| 0 | 1 | 2 | 5. Cítím se od ostatních izolován/a. |
| 0 | 1 | 2 | 6. Chci být sám/a. |
| 0 | 1 | 2 | 7. Cítím se vyloučen/a z třídního kolektivu. |
| 0 | 1 | 2 | 8. Když jsem osamělý/á, nudím se. |
| 0 | 1 | 2 | 9. Chci být víc začleněn/a do třídního kolektivu. |
| 0 | 1 | 2 | 10. Když jsem sám/a, cítím se mizerně. |
| 0 | 1 | 2 | 11. Cítím se svými rodiči přehlížený/á. |
| 0 | 1 | 2 | 12. Když se cítím osaměle, musím vidět nějaké kamarády. |
| 0 | 1 | 2 | 13. Hledám chvíli, kdy budu sám/a. |
| 0 | 1 | 2 | 14. Když se nudím, jsem nešťastný/á. |
| 0 | 1 | 2 | 15. Je pro mě těžké s někým se sprátnit. |
| 0 | 1 | 2 | 16. Když potřebuji, rodiče mě utěší. |
| 0 | 1 | 2 | 17. Bojím se, že mě ostatní nenechají se zapojit. |
| 0 | 1 | 2 | 18. Je pro mě těžké s rodiči mluvit. |
| 0 | 1 | 2 | 19. Když jsem osamělý/á, chci být sám/a a přemýšlet. |
| 0 | 1 | 2 | 20. Když jsem osamělý/á, nevím, co dělat. |
| 0 | 1 | 2 | 21. Když se s někým pohádám, chci být sám/a a přemýšlet o tom. |
| 0 | 1 | 2 | 22. Abych si něco opravdu užil/a, potřebuji být se svými přáteli. |
| 0 | 1 | 2 | 23. Ve škole se cítím sám/a. |
| 0 | 1 | 2 | 24. Když jsem sám/a, čas ubíhá pomalu a žádná aktivita pro mě není zajímavá |

- 0 1 2 25. Vycházím s rodiči velmi dobře.
- 0 1 2 26. Když jsem sám/a, uklidním se.
- 0 1 2 27. Myslím, že neexistuje ani jediný kamarád, kterému bych mohl/a říct všechno.
- 0 1 2 28. Chci být sám/a, když si potřebuji něco v klidu promyslet.
- 0 1 2 29. Když jsem sám/a, rád/a bych měl nějaké lidi kolem sebe.
- 0 1 2 30. Rodiče jsou ochotní mi naslouchat a pomáhat.
- 0 1 2 31. Jsem rád/a, když jsem chvíli sám/sama doma, protože si můžu v klidu přemýšlet.
- 0 1 2 32. Když se nudím, jdu za kamarády.
- 0 1 2 33. Cítím se opuštěn/a svými přáteli.
- 0 1 2 34. Jsem nešťastný/á, když musím dělat věci sám/sama.
- 0 1 2 35. Cítím se přehlížený/á svými přáteli.
- 0 1 2 36. Chci být sám/a a dělat si nějaké věci.
- 0 1 2 37. pocit, že já a moji rodiče patříme k sobě.
- 0 1 2 38. Moji rodiče sdílí mé zájmy.
- 0 1 2 39. Když se cítím osaměle, jdu za přáteli.
- 0 1 2 40. Stráním se ostatních, protože mě svým hlukem ruší.
- 0 1 2 41. Jsem smutný/á, protože se ke mně nikdo nechce přidat.
- 0 1 2 42. Když se nudím, cítím se osaměle.
- 0 1 2 43. Moji rodiče se o mě opravdu zajímají.
- 0 1 2 44. Samota mi pomáhá sebrat opět odvahu.
- 0 1 2 45. Pochybuji o tom, zda mě rodiče mají opravdu rádi.
- 0 1 2 46. Doma se těším na chvíle, kdy budu sám/a a budu si moct dělat věci po svém
- 0 1 2 47. Cítím se smutný/á, protože nemám žádné přátele.
- 0 1 2 48. Doma se cítím dobře.
- 0 1 2 49. Pomáhá mi, když se v případě potřeby mohu obrátit na třídního učitele/učitelku nebo jiného učitele/učitelku.
- 0 1 2 50. Obvykle s třídním učitelem/kou nebo jiným učitelem/kou prodiskutuji své problémy a starosti.
- 0 1 2 51. S učitelem/kou nebo jiným učitelem/kou všechno prodebatuji.
- 0 1 2 52. Je pro mě snadné spoléhat se na třídního učitele/učitelku nebo jiného učitele/učitelku.
- 0 1 2 53. Necítím se dobře, když se mám svěřovat třídnímu učiteli/učitelce nebo jinému učiteli/učitelce.
- 0 1 2 54. Raději třídnímu učiteli/učitelce nebo jinému učiteli/učitelce nedávám najevo, jak se v hloubi duše cítím.
- 0 1 2 55. Často si dělám starosti, že mě bude třídní učitel/ka nebo jiný učitel/ka přehlížet.
- 0 1 2 56. Bojím se, že se na mě třídní učitel/ka nebo jiný učitel/ka bude zlobit
- 0 1 2 57. Trápím se tím, že třídního učitele/učitelku nebo jiného učitele/učitelku zklamou.

PŘÍLOHA P II: SUBŠKÁLY DOTAZNÍKU LACA

Subškály dotazníku LACA (Loneliness and aloneness scale for children and adolescents, Marcoen, et al. 2014, česká verze viz Stejskalová, 2019):

Položky nabývají těchto hodnot: 0= nesouhlasím, 1= částečně souhlasím, 2= souhlasím

Subškály:

Osamělost ve vztahu k vrstevníkům:

4. Myslím, že mám méně přátel než ostatní. 5. Cítím se od ostatních izolován/a. 7. Cítím se vyločen/a z třídního kolektivu. 9. Chci být víc začleněn do třídního kolektivu. 15. Je pro mě těžké s někým se spřátelit. 17. Bojím se, že mě ostatní nenechají se zapojit. 23. Ve škole se cítím sám/a. 27. Myslím, že neexistuje ani jediný kamarád, kterému bych mohl/a říct všechno. 33. Cítím se opuštěn/a svými přáteli. 35. Cítím se přehlížený/á svými přáteli. 41. Jsem smutný/á, protože se ke mně nikdo nechce přidat. 47. Cítím se smutný/á, protože nemám žádné přátele.

Osamělost ve vztahu k rodičům

1. Myslím, že mám k rodičům silné pouto. 3. Rodiče si udělají čas, aby se mi věnovali. 11. Cítím se svými rodiči přehlížený/á. 16. Když potřebuji, rodiče mě utěší. 18. Je pro mě těžké s rodiči mluvit. 25. Vycházím s rodiči velmi dobře. 30. Rodiče jsou ochotní mi naslouchat a pomáhat. 37. Mám pocit, že já a moji rodiče patříme k sobě. 38. Moji rodiče sdílí mé zájmy. 43. Moji rodiče se o mě opravdu zajímají. 45. Pochybuji o tom, zda mě rodiče mají opravdu rádi. 48. Doma se cítím dobře.

Averze k osamělosti

8. Když jsem osamělý/á, nudím se. 10. Když jsem sám/a, cítím se mizerně. 12. Když se cítím osaměle, musím vidět nějaké kamarády. 14. Když se nudím, jsem nešťastný/á. 20. Když jsem osamělý/á, nevím, co dělat. 22. Abych si něco opravdu užil/a, potřebuji být se svými přáteli. 24. Když jsem sám/a, čas ubíhá pomalu a žádná aktivita pro mě není zajímavá. 29. Když jsem sám/a, rád/a bych měl nějaké lidi kolem sebe. 32. Když se nudím, jdu za kamarády. 34. Jsem nešťastný/á, když musím dělat věci sám/sama. 39. Když se cítím osaměle, jdu za přáteli. 42. Když se nudím, cítím se osaměle.

Afinita k osamělosti

2. Odejdu od ostatních, abych mohl/a dělat věci, které nejdu dělat ve velké skupině lidí. 6. Chci být sám/a. 13. Hledám chvíli, kdy budu sám/a. 19. Když jsem osamělý/á, chci být sám/a a přemýšlet. 21. Když se s někým pohádám, chci být sám/a a přemýšlet o tom. 26. Když jsem sám/a, uklidním se. 28. Chci být sám/a, když si potřebuji něco v klidu promyslet. 31.

Jsem rád/a, když jsem chvíli sám/sama doma, protože si můžu v klidu přemýšlet. 36. Chci být sám/a a dělat si nějaké věci. 40. Stráním se ostatních, protože mě svým hlukem ruší. 44. Samota mi pomáhá sebrat opět odvalu. 46. Doma se těším na chvíle, kdy budu sám/a a budu si moct dělat věci po svém.

PŘÍLOHA P III: SUBŠKÁLY DOTAZNÍKU ZKUŠENOSTI V BLÍZKÝCH VZTAZÍCH

Subškály dotazníku zkušenosti v blízkých vztazích (česká revidovaná krátká verze ECR-RS - Experiences in Close Relationships-Relationship Structures Questionnaire, Cíglar et al. 2019).

Položky nabývají hodnoty: 0= nesouhlasím, 1= částečně souhlasím, 2= souhlasím

Subškály:

Vztahová vyhýbavost (6 položek)

49. Pomáhá mi, když se v případě potřeby mohu obrátit na třídního učitele/učitelku nebo jiného učitele/učitelku. 50. Obvykle s třídním učitelem/kou nebo jiným učitelem/kou prodiskutuji své problémy a starosti. 51. S učitelem/kou nebo jiným učitelem/kou všechno prodebatuji. 52. Je pro mě snadné spoléhat se na třídního učitele/učitelku nebo jiného učitele/učitelku. 53. Necítím se dobře, když se mám svěřovat třídnímu učiteli/učitelce nebo jinému učiteli/učitelce. 54. Raději třídnímu učiteli/učitelce nebo jinému učiteli/učitelce nedávám najevo, jak se v hloubi duše cítím.

Vztahová úzkostnost (3 položky)

55. Často si dělám starosti, že mě bude třídní učitel/ka nebo jiný učitel/ka přehlížet. 56. Bojím se, že se na mě třídní učitel/ka nebo jiný učitel/ka bude zlobit. 57. Trápím se tím, že třídního učitele/učitelku nebo jiného učitele/učitelku zklamu.

PŘÍLOHA P IV: KONCEPTUALIZACE OSAMĚLOSTI ADOLESCENTY

Co pro tebe znamená být osamělý/á

1. Že nemám žádné kamarády. Cítím se samotný a nemám si s kým popovídat.
2. *nevyplněno*
3. Když jsem sám a nemám kamarády.
4. *nevyplněno*
5. Být někde sám. Když jsem ve škole tak vidět přátele, jak se baví beze mě. **(dívka)**
6. *nevyplněno*
7. Osamělý pro mě znamená být na všechno sám, jako kdyby nikdo neexistoval.
Nikomu se nemůžu svěřit. Osamělý jsem při testu.
8. *nevyplněno*
9. *nevyplněno*
10. Strašně se nudím a cítím se sám.
11. být sama-nevím. **(dívka)**
12. *nevyplněno*
13. Být sama, dělat věci sama. **(dívka)**
14. Třeba být sám doma.
15. Že je pořád sám, nemám moc kamarádů. **(dívka)**
16. Když je pořád někdo sám. **(dívka)**
17. Nudný, dělám bordel, protože něco hledám, atd.
18. Že jsem sám atd. nemám kamarády, nikdo se se mnou nebude bavit atd.
19. Být v klidu, někdy naštvanej a smutnej.
20. být uklidněný, mohu si dělat co chci a více projevuji emoce.
21. Že jsem sám a nemám co dělat.
22. Necítím se být osamělý.
23. Osamělý pro mě znamená, že nemám vedle sebe osobu, nebo lidi, kterým můžu říct, jak se cítím. Já se osamělá občas cítím a nevím, komu se mám svěřit. Je to pro mě velice těžké a nevím, co mám dělat. **(dívka)**
24. Nemít kolem sebe své blízké (kamarády, rodinu). Cítím se smutně bez kamarádů, bez nálady, celý svět se otočí proti mně a já jsem z toho zoufalá. **(dívka)**
25. Když nemám na nikoho se spolehnout, s kým jít ven, s kým hrát hry a chodit ven.
26. Když jsem delší dobu bez jakéhokoliv lidského kontaktu, když jsem delší dobu izolovaná od všech. Když jsem sama a cítím se osaměle, nudím se a většinou napíšu zprávu aspoň někomu ze svých kamarádů. Většinou se mi pak zlepší nálada a necítím se tak sama. Anebo se snažím sama nějak zabavit. Když je čas, tak cvičením, hrou na nějaký hudební nástroj nebo cokoliv jiného, jen aby čas aspoň trochu ubíhal. **(dívka)**
27. Cítím se osamělá, když mám např. špatnou náladu a nemám se v tu danou chvíli komu se svěřit, protože je nechci otravovat se svými problémy, když oni svých mají dost. Cítím se osamělá, když se všichni dobře baví a mě buď vůbec nepozvou, nebo se se mnou nebaví. **(dívka)**
28. Sama, bez přátel, smutek, samota. Bez sluníčka nebyl žádný úsměv. Když jsem nebyla s přáteli, bylo mi smutno, bez úsměvu. Neměla jsem přátele u sebe, abych je mohla obejmout, usmívat se s přáteli, nemohla se s nimi vídat. Nemohla jsem poznávat nové lidi. Musela jsem relaxovat a uklidnit se. **(dívka)**
29. *nevyplněno*
30. Mít čas na klid.

31. Když jsem sám
32. Být sám, nudit se.
33. Nemít žádné kamarády. Nemít žádné rodiče. Nemít žádné mazlíčky.
34. *nevyplněno*
35. Znamená to pro mě, že jsem sám a nikdo se mnou není.
36. Nudím se. **(dívka)**
37. *nevyplněno*
38. Nemít kamarády. Nebýt členem kolektivu. Být často sám. Být všemi přehlížený. **(dívka)**
39. Když nikdo není nebo nemůže hrát.
40. Nudím se a chtěl bych být s někým nebo dělat něco co mě baví. Někdy jsem ráda, že jsem sama mám trochu klid.
41. Smutek, deprese.
42. Nemít u sebe nikoho, kdo by se zeptal třeba jak se mám a nemít nikoho komu se svěřit. **(dívka)**
43. Být dlouho sám.
44. Myslím, že to znamená, když nemáš kamarády nebo když si ani se svojí rodinou nevykládáš a když jsi osamělý, tak ani se můžeš cítit smutně. Ale někteří lidi jsou i rádi osamělý. Když já jsem sama, tak někdy si ani můžu vykládat sama se sebou, ale často to nedělám, aby si ostatní nemysleli, že jsem blázen. Ale někdy u toho můžu v klidu přemýšlet. **(dívka)**
45. Nejsem osamělý.
46. *nevyplněno*
47. být pro mě osamělý znamená, že všichni moji kamarádi jsou každý den venku a moji rodiče dělají zábavné aktivity beze mě.
48. Osaměle se cítím, když kamarádi radši jdou s někým jiným. Když jsem osamělá, uzavřu se tak na půl hodiny do sebe.
49. *nevyplněno*
50. Smutný(strašně)
51. Být sama, nikdo mi nemůže rozkazovat. Mít svobodu. **(dívka)**
52. To, že jsem se s někým pohádala, nebo jsem mu něco škaredého řekla. **(dívka)**
53. Že nemám kámoše. Nebaví se se mnou.
54. Je to chvíle, kdy se potřebuju komukoliv svěřit, ale nikdo mě nevnímá. Je to hrozný pocit, když jsi ve skupině lidí, vidíš desítku lidí kolem sebe a nikdo tě neposlouchá, je to pro tebe důležité se jim svěřit, ale žádnou odpověď zpět nedostaneš. Když jsi nevýrazný člověk, ve skupině si tě často nikdo nevšímá a vzápětí jsi osamělý. Jsem sama doma a všude je ticho. A to, že mám prostor cokoliv dělat, je někdy mnohem horší, než být komandována rodiči. Slyšet jen hodiny je strašné a cítíš se strašně osaměle. **(dívka)**
55. Když se ke mně chovají kamarádi hnusně. Cítím se osamělý, když zrovna nikdo nemá čas např. jít ven.
56. Když jsem sama a nudím se. **(dívka)**
57. *nevyplněno*
58. Je nuda. Nemám co dělat.
59. Nevím, jak to popsat.
60. Když jsem sám, strašně se nudím a přemýšlím o jiných věcech, jako o kamarádech a podobných věcech.