

PhD existence 10

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



Univerzita Palackého
v Olomouci



KATEDRA
PSYCHOLOGIE
FILOZOFICKÉ FAKULTY UP

„Člověk a čas“
Sborník příspěvků

Olomouc, Konvikt

3.–4. 2. 2020

PHD EXISTENCE 2020
ČESKO-SLOVENSKÁ PSYCHOLOGICKÁ KONFERENCE
(NEJEN) PRO DOKTORANDY A O DOKTORANDECH
Sborník odborných příspěvků

PHD EXISTENCE 2020
CZECH & SLOVAK PSYCHOLOGICAL CONFERENCE
(NOT ONLY) FOR POSTGRADUATES AND ABOUT POSTGRADUATES
Proceedings

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta

PHD EXISTENCE 2020
„Člověk a čas“

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

Eva Maierová
Lucie Viktorová
Martin Dolejš
Tomáš Dominik
(Eds.)

Sborník odborných příspěvků

Konference se konala 3.–4. 2. 2020 v Olomouci

Olomouc 2020

Oponenti

PaedDr. Robert Tomšík, PhD.

PhDr. Ondřej Skopal, PhD.

Záštitu nad konferencí převzali

prof. PhDr. Zdeněk Pechal, CSc.

děkan Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

vedoucí Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Organizátor konference

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Partneři konference

Psychologická česká asociace studentů – PSYCHOČAS, o. s

Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Nakladatelství Portál

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

Editors © Eva Maierová, Lucie Viktorová, Martin Dolejš, Tomáš Dominik, 2020

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

ISBN 978-80-244-5731-4 (online: PDF)

Předmluva

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

ve dnech 3. a 4. února 2020 proběhla v Olomouci tradiční konference *PhD existence: česko-slovenská konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, tentokrát již po desáté, čímž oslavila jubileum. Částečně i proto byla letošním tématem otázka „Člověka a času“.

Stejně jako v předchozích ročnících projevili aktivní účastníci konference obrovský zájem o publikaci svých příspěvků v recenzovaném sborníku, který právě otevíráte. Témata, která letos sborník pokrývá, jsou zrovna tak pestrá, jako i inspirující. Ve sborníku se setkáte s oblastmi pokrývajícími široké spektrum psychologických disciplín a oblastí, a to od těch tradičních (jako je vývojová, pedagogická, poradenská či kognitivní psychologie) přes moderní a etablované (jako je kyberpsychologie) až po zcela nové (jako experimentální dramatika nebo aplikace amazonské medicíny v psychoterapii).

Doufáme, že neúprosné plynutí času v dalších letech nezmenší zápal a nadšení autorů, kteří se na následujících stranách budou dělit o své poznatky, ani čtenářů, kteří z nabídnutých poznatků mnohdy čerpají. Tímto bychom rádi poděkovali autorům příspěvků, členům organizačního týmu a editorské rady, konferenčnímu publiku i čtenářům za přispění k tomu, aby *PhD Existence* byla i nadále smysluplná a užitečná.

Za programový výbor,

Tomáš Dominik & Lucie Viktorová

Foreword

Dear colleagues,

the traditional conference *PhD existence: the Czech-Slovak conference (not only) for and about doctoral students* took place in Olomouc on the 3rd and 4th February 2020, this time for the tenth time, celebrating its jubilee. This is in part why this year's theme was "Man and Time".

As in previous years, active conference participants have shown great interest in publishing their papers in the reviewed proceedings you are currently opening. The topics covered this year are just as varied as they are inspiring. The proceedings papers cover a wide spectrum of psychological disciplines and areas, ranging from traditional (such as developmental, educational, counselling or cognitive psychology) to modern and established (such as cyberpsychology) and even to brand new (such as experimental drama or application of traditional amazon medicine in psychotherapy).

We hope that in the coming years, the relentless passage of time will not lessen the enthusiasm and zeal of the authors who will share their knowledge on the following pages, or the readers who often build on and expand the knowledge offered. We would like to thank the authors of the contributions, the members of the organizational team and the editorial board, the conference audience and the readers for continuing making *PhD Existence* meaningful and useful.

On behalf of the programme committee,

Tomáš Dominik & Lucie Viktorová

Obsah

BMI AND ITS CONNECTION TO EATING DISORDERS AND FAMILY-RELATED FACTORS: RESULTS FROM THE CZECH NATIONALLY REPRESENTATIVE STUDY IN ADOLESCENTS AGED 15 TO 18 Martin DOLEJŠ , Helena PIPOVÁ (corresponding author), Jaroslava SUCHÁ.....	12
FACTOR STRUCTURE OF TWO INDIVIDUALISM AND COLLECTIVISM SCALES David LACKO, Jiří ČENĚK	18
DIAGNÓZA „DYS“: MÁME NA NI ČAS? ANEB PODPŮRNÉ OPATŘENÍ DRUHÉHO STUPNĚ, NAVYŠOVÁNÍ ČASOVÉ DOTACE O 25 % Anna FROMBERGEROVÁ.....	25
GENERAČNÉ ROZDIELY V ETICKÝCH HODNOTÁCH Barbora POVAŽANOVÁ, Petra LAJČIAKOVÁ	34
INDIVIDUÁLNÍ ROZDÍLY V KOGNITIVNÍM ZPRACOVÁNÍ RŮZNÝCH METOD KARTOGRAFICKÉ VIZUALIZACE: EXPERIMENTÁLNÍ DESIGN A PILOTNÍ STUDIE Alžběta ŠAŠINKOVÁ, Čeněk ŠAŠINKA, Zdeněk STACHOŇ, David LACKO, Jiří ČENĚK, Pavel UGWITZ, Wei-lun LU, Vojtěch JUŘÍK, Daniela HALÁMKOVÁ	43
KONŠTRUKTIVISTICKÁ MATEMATIKA NA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH Miriam JANÍKOVÁ	49
KVALITATIVNÍ STUDIE VÝVOJE OSOBNĚ VNÍMANÉ KAUZALITY A JEJÍ OVLIVNĚNÍ U PODNIKATELŮ Martina KOLÁŘOVÁ, Tomáš URBÁNEK.....	60
MEDICÍNA Z AMAZONSÉHO PRALESA A VNÍMANÉ ZMĚNY PO TŘECH MĚSÍCÍCH PO ABSOLVOVÁNÍ DIETY (PSYCHOTERAPEUTICKÉ PRÁCE S ROSTLINAMI) Tereza RUMLEROVÁ, Olga PECHOVÁ.....	67
MYSEL, ČAS, ZATVORENÉ OČI: ZMENA POSTOJOV PREDSTAVOVANÝM KONTAKTOM Juraj PETRÍK, Miroslav POPPER.....	78
KARIÉROVÉ KOTVY VO VZŤAHU K HODNOTÁM V POPULÁCII DOSPELÝCH Katarína BAŇASOVÁ, Barbora ŠPALKOVÁ	89
OSOBNÍ VÝZNAMNOST LIVE STREAM KARIÉRY Jakub PISKLÁK, Jan ŠMAHAJ	100
OSOBNOSTĚ A AUTENTICITA UČITELOV ZÁKLADNÝCH ŠKŮL Miriama HUDÁKOVÁ, Iveta KUREKOVÁ	107
POSUZOVÁNÍ MÍRY OCHOTY PODSTUPOVAT RIZIKO U HASIČSKÉHO ZÁCHRANNÉHO SBORU ČR Tereza BYDŽOVSKÁ, Matúš ŠUCHA.....	119
PRAGMATICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU Eva ŠVECOVÁ, Kateřina VITÁSKOVÁ	127

PREJAVY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA DOSPIEVAJÚCICH VO VEKU 10-15 ROKOV VO VZŤAHU K PRIPÚTANIU K RODIČOM Katarína BANÁROVÁ, Michal ČEREŠNÍK	133
PROMĚNY REFLEKTOVÁNÍ V ČASE: OD REFLEXE DISCIPLÍNY DIALOGICKÉHO JEDNÁNÍ K SEBEREFLEXI Josef NOTA	144
PŘEDSTAVENÍ ČTYŘKOMPONENTOVÉ TEORIE LÁSKY Vojtěch KUKLA, Marek KOLAŘÍK	157
PSYCHIATRICKÁ KAZUISTIKA – 20 LET S EXPERIMENTÁLNÍ DRAMATIKOU Stanislav SUDA	168
RAST LET'S PLAYERA V ČASE: INTERPRETATIVNA FENOMENOLOGICKÁ ANALÝZA Gabriel KŇAŽEK	177
ROZHODOVANIE STREDOŠKOLÁKOV O ŠTÚDIU NA VYSOKEJ ŠKOLE Nikola BOLDIŠOVÁ, Radomír MASARYK	182
SEBEHODOCENÍ U ADOLESCENTŮ V ÚSTAVNÍ PÉČI Zuzana KLIMŠOVÁ, Radko OBEREIGNERŮ	190
SOUBĚŽNÁ VALIDITA METOD MĚŘÍCÍCH ANALYTICKÝ A HOLISTICKÝ KOGNITIVNÍ STYL – PŘEDBĚŽNÁ ANALÝZA David LACKO, Jiří ČENĚK, Čeněk ŠAŠINKA, Pavel UGWITZ, Alžběta ŠAŠINKOVÁ, Wei-lun LU, Zdeněk STACHOŇ.....	201
SPECIFIKA SPOLUPRÁCE ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ S PEDAGOGY NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH (VÝZKUMNÝ ZÁMĚR) Zuzana LEDVOŇOVÁ	213
SPOLEHLIVOST ODHADU ČASU STRÁVENÉHO NA SMARTPHONU U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTEK Marek MALŮŠ, Tereza MACUROVÁ.....	218
ŠKOLNÍ PSYCHOLOGOVÉ A SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ Jan ŠMAHAJ, Kateřina PALOVÁ.....	225
TECHNOLOGIE EYE-TRACKINGU V IMERZIVNÍ VIRTUÁLNÍ REALITĚ: MOŽNOSTI A LIMITY V INTERKULTURNÍM VÝZKUMU Alžběta ŠAŠINKOVÁ, Čeněk ŠAŠINKA, Pavel UGWITZ, Jan FITZ, Zdeněk STACHOŇ, Jiří ČENĚK, David LACKO, Wei-lun LU, Vojtěch JURÍK.....	234
THE ROLE OF PUBERTY IN ADOLESCENT DEVELOPMENT Elona KRASNIQI, Panajotis CAKIRPALOGLU.....	241
TRANSFORMACE ŽIVOTNÍ ZKUŠENOSTI: NÁVRH KONCEPTUÁLNÍHO RÁMCE A POSTUPU ANALÝZY Vladimír CHRZ, Eva DUBOVSKÁ, Iva POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ	251
VEKOVÉ A GENDEROVÉ ROZDIELY V PRIPÚTANÍ DOSPIEVAJÚCICH VO VEKU 10 AŽ 15 ROKOV Michal ČEREŠNÍK, Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ.....	258
VIDEOHRY, MATEMATIKA A STRATA ČASU Mária ČUJDÍKOVÁ	270

VPLYV ŠPECIFICKÝCH VLASTNOSTÍ PODNETOVÉHO MATERIÁLU NA OČNÉ POHYBY U OSÔB Z DVOCH ROZDIELNYCH KULTÚR Daniela HALÁMKOVÁ, Jiří ČENĚK, Čeněk ŠAŠINKA, Jie-Li TSAI	280
VÝZNAM NAZÁLNI RESPIRACE V LOGOPEDICKE PÉČI SE ZAMĚŘENÍM NA PREVENCI ADENOTOMIE Eliška ŠLESINGROVÁ, Kateřina VITÁSKOVÁ	289
VZTAH MEZI ŠIKANOU NA PRACOVISTI, SEBEÚCTOU A HODNOCENÍM ŠKOLNÍHO KLIMATU U ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL Simona DOBEŠOVÁ ČAKIRPALOGLU, Tomáš ČECH	294
VZŤAHOVÁ VÄZBA V PRIEBEHU ŽIVOTA ČLOVEKA Jaroslav LUKÁČ, Marta POPELKOVÁ	303
ZÄMĚRNÉ UČENÍ KOLOKACÍ JAKO PROSTŘEDEK K DOSAŽENÍ PLYNULOSTI A PŘIROZENOSTI VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA Petra KACAFÍRKOVÁ	312
ZJIŠŤOVÁNÍ TRÍDNÍHO KLIMATU PROSTŘEDNICTVÍM SOCIÄLNÍ PSYCHOLOGICKÉ VZDÄLENOSTI Josef KUNDRÄT, Zuzana ROJKOVÄ, Barbora LISOVÄ.....	321
ZKUŠENOST S CHRONICKOU BOLESTÍ KRČNÍ PÄTEŘE Alena PUČELÍKOVÄ	328

Content

BMI AND ITS CONNECTION TO EATING DISORDERS AND FAMILY-RELATED FACTORS: RESULTS FROM THE CZECH NATIONALLY REPRESENTATIVE STUDY IN ADOLESCENTS AGED 15 TO 18 Helena PIPOVÁ (corresponding author), Martin DOLEJŠ, Jaroslava SUCHÁ.....	12
FACTOR STRUCTURE OF TWO INDIVIDUALISM AND COLLECTIVISM SCALES David LACKO, Jiří ČENĚK	18
„DYS“ DIAGNOSIS: DO WE HAVE THE TIME FOR IT? THE SUPPORTING PROVISION OF SECOND DEGREE, AND INCREASE IN TIME SUBSIDY BY 25 % Anna FROMBERGEROVÁ.....	25
GENERATION GAPS IN ETHICAL VALUES, Barbora POVAŽANOVÁ, Petra LAJČIAKOVÁ	34
INDIVIDUAL DIFFERENCES IN COGNITIVE PROCESSING OF ALTERNATIVE CARTOGRAPHIC VISUALIZATIONS: EXPERIMENTAL DESIGN AND PILOT STUDY Alžběta ŠAŠINKOVÁ, Čeněk ŠAŠINKA, Zdeněk STACHOŇ, David LACKO, Jiří ČENĚK, Pavel UGWITZ, Wei-lun LU, Vojtěch JURÍK, Daniela HALÁMKOVÁ	43
CONSTRUCTIVISTIC MATHEMATICS AT SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS Miriam JANÍKOVÁ	49
QUALITATIVE RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF PERSONAL CAUSATION AND ITS INFLUENCE ON ENTREPRENEURS Martina KOLÁŘOVÁ, Tomáš URBÁNEK.....	60
MEDICINE FROM AMAZONIAN RAINFOREST AND PERCEIVED CHANGES AFTER THREE MONTHS AFTER DIET (PSYCHOTHERAPEUTIC WORK WITH PLANTS) Tereza RUMLEROVÁ, Olga PECHOVÁ.....	67
MIND, TIME, CLOSED EYES: CHANGE OF ATTITUDES WITH IMAGINED CONTACT Juraj PETRÍK, Miroslav POPPER.....	8
CAREER ANCHORS IN RELATION TO VALUES IN ADULT POPULATION Katarína BAŇASOVÁ, Barbora ŠPALKOVÁ	89
PERSONAL SIGNIFICANCE OF LIVE STREAM CAREER Jakub PISKLÁK, Jan ŠMAHAJ	100
PERSONALITY AND AUTHENTICITY OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS Miriama HUDÁKOVÁ, Iveta KUREKOVÁ	107
ASSESSING THE LEVEL OF RISK TAKING OF THE FIRE RESCUE SERVICE OF THE CZECH REPUBLIC Tereza BYDŽOVSKÁ, Matúš ŠUCHA.....	119
PRAGMATIC LANGUAGE LEVEL IN PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL-AGED CHILDREN Eva ŠVECOVÁ, Kateřina VITÁSKOVÁ	127
SYMPTOMS OF RISK BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS AGED 10-15 IN RELATION TO ATTACHMENT TO PARENTS Katarína BANÁROVÁ, Michal ČEREŠNÍK.....	133

REFLECTIVE CHANGING IN TIME: FROM REFLECTION OF ACTING WITH THE INNER PARTNER TO SELF-REFLECTION Josef NOTA	144
INTRODUCTION TO THE FOUR-COMPONENT THEORY OF LOVE Vojtěch KUKLA, Marek KOLAŘÍK	155
PSYCHIATRIC CASE STUDY – 20 YEARS WITH EXPERIMENTAL DRAMA Stanislav SUDA	168
THE GROWTH OF LET'S PLAYER OVER TIME: INTERPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS Gabriel KŇAŽEK	177
SECONDARY SCHOOL STUDENT DECISION MAKING ABOUT THEIR UNIVERSITY STUDIES Nikola BOLDIŠOVÁ, Radomír MASARYK	182
SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS IN INSTITUTIONAL CARE Zuzana KLIMŠOVÁ, Radko OBEREIGNERŮ	190
CONVERGENT VALIDITY OF SEVERAL METHODS MEASURING ANALYTIC AND HOLISTIC COGNITIVE STYLE – PRELIMINARY ANALYSIS David LACKO, Jiří ČENĚK, Čeněk ŠAŠINKA, Pavel UGWITZ, Alžběta ŠAŠINKOVÁ, Wei-lun LU, Zdeněk STACHOŇ.....	201
SPECIFICS OF COOPERATION OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS WITH TEACHERS AT CZECH SCHOOLS (RESEARCH PLAN) Zuzana LEDVOŇOVÁ	213
ESTIMATION RELIABILITY OF TIME SPENT ON SMARTPHONE IN FEMALE UNIVERSITY STUDENTS Marek MALŮŠ, Tereza MACUROVÁ.....	218
SCHOOL PSYCHOLOGISTS AND SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING Jan ŠMAHAJ, Kateřina PALOVÁ.....	225
EYE-TRACKING TECHNOLOGY IN IMMERSIVE VIRTUAL REALITY: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS IN CROSS-CULTURAL RESEARCH Alžběta ŠAŠINKOVÁ, Čeněk ŠAŠINKA, Pavel UGWITZ, Jan FITZ, Zdeněk STACHOŇ, Jiří ČENĚK, David LACKO, Wei-lun LU, Vojtěch JUŘÍK,	234
THE ROLE OF PUBERTY IN ADOLESCENT DEVELOPMENT Elona KRASNIQI, Panajotis CAKIRPALOGLU	241
TRANSFORMING LIFE EXPERIENCE: PROPOSAL OF A CONCEPTUAL FRAMEWORK AND APPROACH TO ANALYSIS Vladimír CHRZ, Eva DUBOVSKÁ, Iva POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ	251
AGE AND GENDER DIFFERENCES IN RISK BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AGED 10 TO 15 YEARS Michal ČEREŠNÍK, Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ.....	258
VIDEO GAMES, MATHEMATICS AND WASTE OF TIME Mária ČUJDÍKOVÁ	270
HOW SPECIFIC CHARACTERISTICS OF USED STIMULI INFLUENCE THE EYE MOVEMENTS OF PARTICIPANTS FROM TWO DIFFERENT CULTURES Daniela HALÁMKOVÁ, Jiří ČENĚK, Čeněk ŠAŠINKA, Jie-Li TSAI	280

THE IMPORTANCE OF NASAL RESPIRATION IN SPEECH – LANGUAGE THERAPY WITH A FOCUS ON PREVENTION OF ADENOTOMY Eliška ŠLESINGROVÁ, Kateřina VITÁSKOVÁ	289
RELATIONSHIP BETWEEN WORKPLACE BULLYING, SELF-ESTEEM AND SCHOOL CLIMATE IN HEADMASTERS OF PRIMARY SCHOOLS Simona DOBEŠOVÁ ÇAKIRPALOGLU, Tomáš ČECH	294
ATTACHMENT OVER THE LIFESPAN Jaroslav LUKÁČ, Marta POPELKOVÁ	303
EXPLICIT TEACHING OF COLLOCATIONS AS THE WAY TO FLUENCY AND NATURALNESS IN ELT Petra KACAFÍRKOVÁ	312
CLASSROOM CLIMATE EVALUATION THROUGH SOCIAL PSYCHOLOGICAL DISTANCE Josef KUNDRÁT, Zuzana ROJKOVÁ, Barbora LIŠOVÁ.....	321
CHRONIC NECK PAIN EXPERIENCE Alena PUČELÍKOVÁ	328

BMI AND ITS CONNECTION TO EATING DISORDERS AND FAMILY-RELATED FACTORS: RESULTS FROM THE CZECH NATIONALLY REPRESENTATIVE STUDY IN ADOLESCENTS AGED 15 TO 18

Helena PIPOVÁ (corresponding author)

Department of Psychology, Palacky University in Olomouc, Vodární 6, 776 00 Olomouc, Czech Republic;
helena.pipova01@upol.cz

Martin DOLEJŠ

Department of Psychology, Palacky University in Olomouc, Vodární 6, 776 00 Olomouc, Czech Republic; martin.dolejs@upol.cz

Jaroslava SUCHÁ

Department of Psychology, Palacky University in Olomouc, Vodární 6, 776 00 Olomouc, Czech Republic;
jaroslava.sucha@upol.cz

Abstract: High prevalence of obesity is the current global issues that are facing governments and public health systems all over the world. This research was conducted to examine this issue in the Czech population of older adolescents. The specific objective is focused on eating disorders and family-related factors (education of parents, the presence of siblings, birth order), and their connection to the overweight/obesity status. Participants were 3515 Czech adolescents (54,59 % girls, 45,41 % boys), aged 15-19 years, recruited from high schools and by face to face approach given the following measures: Eating Disorder Examination-Questionnaire (EDE-Q) and sociodemographic questionnaire. Results indicated that parent's education is a significant factor for the obesity of the child. Our data also show the connection between BMI and eating disordered behaviour. The connection of birth order and the presence of siblings were not proved in our data.

Keywords: BMI, Czech population, adolescents, obesity, eating disorders, family factors, siblings, birth order

1. The relationships between ED symptoms and obesity

The research conducted in the US in high schools showed that adolescents who overeat are more likely to be overweight/obese (Ackard et al., 2003). Disordered eating appears quite commonly in youth and more often disordered eating appears in overweight youth (Goldschmidt et al., 2008). Also, other researches (Nagata, Garber, Tabler, Murray, and Bibbins-Domingo, 2018; Marcus, 2018; Rodgers et al., 2017) proved that among adolescents who are classified as obese or overweight the symptoms of Eating disorders (EDs) occur more often. Results of nationally representative American cross-sectional study showed that overweight/obese young adults reported significantly higher ED symptoms than their peers with normal weight (Nagata et al., 2018). Yoon et al., (2018) conducted a long-term study which showed that higher BMIs over time were also strongly associated with eating problems. Rodgers, Watts, Austin, Haines, and Neumark-Sztainer (2017) found higher disordered eating in adolescents with overweight (58.5%) compared with their non-overweight counterparts (34%). Also, Goldschmidt et al. (2008) found higher rates of disordered eating among adolescents with overweight in comparison with those of normal weight.

The study by Swenne (2016) using also EDE-Q to measure eating disorders, found that adolescent patients with an eating disorder had higher premorbid BMI than the average population. In general, the prevalence of disordered eating behaviors among overweight girls and boys remained the same from 1999 to 2010 (Loth et al., 2015).

2. BMI and family-related variables

After conducting a research of variables on the side of the family which influence BMI, we detected four variables: origin, education of parents, the presence of siblings and birth order. Those variables we measured and put into connection with BMI.

3. Education of parents

In high-income countries, poor socio-economic status is related to the development of childhood obesity (Chung et al., 2016), however education seems to be a protective factor against childhood obesity, because of parents' better health literacy (Bramsved et al., 2018). The study by Bramsved et al. which was published in 2018 and focused on parental education and family income and their influence on body mass index of children found that parental education protects against childhood obesity, even after adjusting for income and other parental characteristics which might be connected. Results show that low parental education was associated with a higher, independent on income or maternal BMI. This study also showed that children at the age of 8 years old who were from less-educated families had a three times higher risk of obesity, independent of parental income. The study reveals also that children born to parents with low education had significantly higher mean BMI than the children of more highly educated parents.

Mothers of overweight/obese children were less likely to have completed high school and more likely to report low family income (Gibson et al., 2007). Children with less educated mothers and fathers tended to have higher and were more likely to be overweight. Associations were stronger for older children (Hesketh et al., 2007). A cross-sectional study from Australian environment conducted on children in age 10, 14, 17 revealed that higher parental education was associated with lower BMI in children (Furthner et al., 2017).

Another large study of 143, 499 twins from the age of 1 to 79 revealed that higher parental education was associated with lower BMI in both genders. This association was stronger in North American and Australian children in comparison with those from Europe and East Asia (Silventoinen et al., 2019).

4. BMI and the presence of siblings and birth order

The birth order and number of siblings and the effect on one's anthropometry was researched in the study by Ghosh & Bandyopadhyay (2006), the research was conducted in the Indian young adults aged 18-21 years and found a negative correlation of birth order, number of siblings and height, weight. A Swedish study on the large sample of sisters (13 406 pairs) (Derraik et al., 2015) and another large study of men (1 065 710 Swedish young men) (Jelenkovic et al., 2013) showed that firstborn had greater BMI and were more likely to be overweight/obese in comparison with second-born.

Ghosh & Bandyopadhyay (2006) says that first-born children had a better environment than later-born children during the growth period. That is, first-born had 0.8% higher BMI than the second born and 1.2% higher than the fifth born. This indicates that although the effect is modest, the most disadvantageous position is the first-born (Jelenkovic et al., 2013). In other study no difference between first and later born children was found in their BMI (Fredriks et al., 2000).

Children with siblings are more probably to have higher BMI (Hesketh et al., 2007). The research conducted on a sample of young women attending a weight loss clinic revealed that these firstborn women had significantly higher metabolic risk (Siervo et al., 2011).

5. Methodology of the research

5.1. Participants

The research sample consisted of 3515 respondents, who were high school students, aged 15 to 18. Respondents were from all 14 regions of the Czech Republic. A research sample consists of 1596 male and 1919 female respondents. With an average BMI 22.1 and standard deviation 3.5. The questionnaires were filled in by paper-pencil form.

By the mean of stratified random sampling of high schools, we selected schools from every 14 regions of the Czech Republic. Always at least one grammar school and one secondary school with a leaving examination and professional training. The sample is representative with respect to the region, and the type of school. Any school from the Czech Republic might have been selected and thus also any student. Firstly, by post, telephone, and email we contacted the high school principal to engage in our research.

5.2. Methodology and methods

The well-trained administrators gave instructions to students to correctly fill the set of questionnaires. Participation was voluntary and anonymous. The data collection phase was conducted from May 2019 to June 2019. Participants filled a paper the set of questionnaires, so this was a pen-and-paper method.

EDE-Q – A shortened version of the EDE-Q scale was used to measure eating disorders symptoms. The scale consists of 11 items. The respondents answer the questions using the 7-point scale from any day to every day and three questions ask about how many days in the last month the respondent conducted described behaviour.

Independent Variables – To measure BMI, respondents were asked to fulfil their height and weight. Body mass index (BMI) was calculated using the standard formula weight (kilograms) divided by height (meters) squared ($BMI = \text{weight}/\text{height}^2$). Based on BMI we counted with three weight groups – underweight, normal weight and overweight together with obese.

The rest of the variables like gender, age, and other sociodemographic characteristics were obtained by the questions in the socio-demographic questionnaire. We used six groups of parent's education - primary school, secondary professional training colleges, secondary schools with a leaving examination, "Tried, but did not finish university", University, "I do not know"

6. Data Analysis

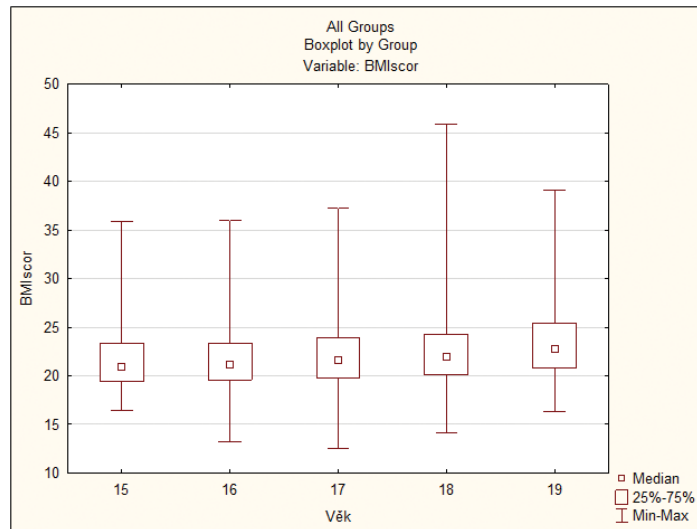
After data collection was completed, the data were converted into electronic form using the Microsoft Office Excel 2015 spreadsheet, where data were cleaned and checked. Subsequently, using the software Statistica 13 was conducted a description of the data and mathematical-statistical data analysis.

Parametric test methods were used based on the central limit theorem and sample size. Spearman's correlation coefficient was used in the analyses to assess relationships between variables ED and BMI. Gender differences were determined by a t-test for two independent samples. Analysis of variance (ANOVA) was used to detect differences between research groups and age cohorts. Levene's Test for Homogeneity of Variances was conducted to test the normality, based on the results Kruskal-Wallis ANOVA was used to find differences in BMI among age groups. The reliability of the tools used was verified using the Cronbach alpha coefficient.

7. Results

In the sample, 17.5% of the adolescents had a weight status classified as overweight/obese. Regarding age the highest BMI was found in the older groups, the highest prevalence was in the age of 18 as we can see in the following Figure. Kruskal-Wallis ANOVA test showed ($p = .0000$) differences among the age groups.

Figure 1: BMI score and age



The results also showed that the prevalence of BMI is higher in boys than in girls ($p = 0,000001$).

The relationships between ED symptoms and obesity – In comparison to their normal-weight peers, overweight/obese adolescents reported a higher rate of ED symptoms. On the significance level ($p < 0,001$). Spearman’s correlation revealed $r_s = 0.3$. BMI and the presence of siblings and birth order – The correlation between BMI and the number of siblings ($p < ,05000$) or birth order was not confirmed ($p = ,6512$).

Figure 2 presents the association between BMI and 6 groups of mother’s education level. The groups of children where mother had higher education, the prevalence of overweight/obesity was lower ($\Phi = ,1044573$).

Those results revealed Kruskal-Wallis test.

Figure.2 BMI of child and mother’s education level

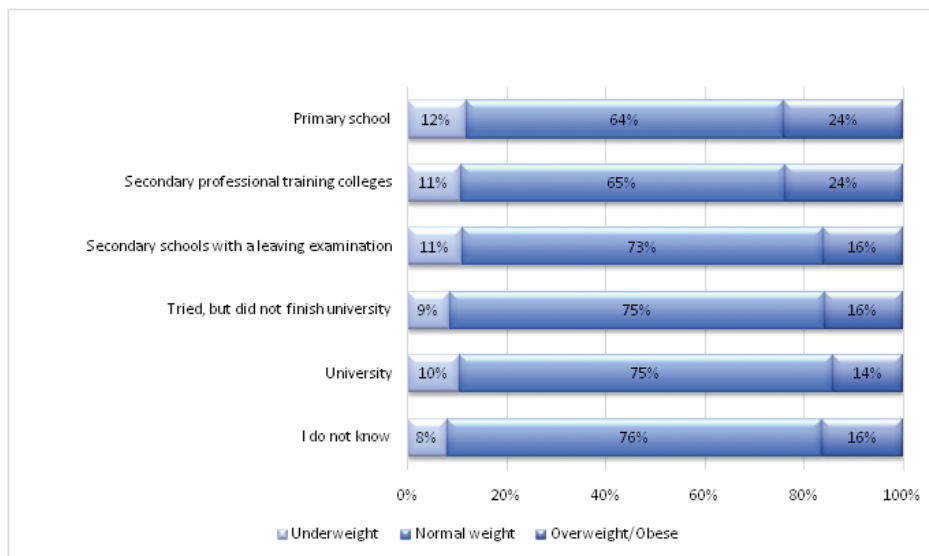


Figure 3 BMI of child and father's education level

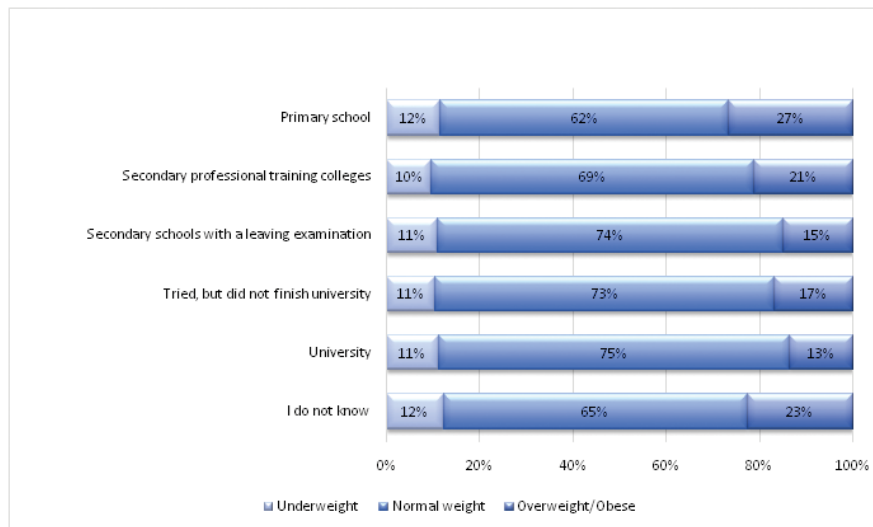


Figure 3 presents the association between BMI and 6 groups of father's education level. The groups of children where father had higher education, the prevalence of overweight/obesity was lower ($\Phi=,1044573$). Those results revealed Kruskal-Wallis test.

8. Discussion

In our sample, the total prevalence of overweight/obesity was 17,5. In the sample of almost three thousand Australian adolescents the prevalence of overweight/obesity was 22,5 % (Furthner et al., 2017).

We found the connection between BMI and the presence of eating disorders symptoms. Also, researches in other countries confirmed this finding (Goldschmidt et al., 2008; Nagata et al., 2018; Nagata et al., 2018; Marcus, 2018; Rodgers et al., 2017).

This study revealed the protective effects of parental education on adolescent's BMI. The higher education of mothers and also fathers is connected to lower BMI by children. Those findings were confirmed also by other studies (Hesketh et al., 2007). Bramsved et al., 2018 explain this protective effect of education like that educated parents have better health literacy.

Our results did not confirm the hypothesis that firstborn children have higher BMI (Ghosh & Bandyopadhyay, 2006; (Fredriks et al., 2000).

The study was carried out to examine the relationship between overweight/obesity and ED and between overweight/obesity status and chosen family-related factors. Research finds a significant correlation between overweight/obesity status and ED and the protective effects of parental education on adolescent's BMI.

Funding

This paper is published within the frame of the project IGA_FF_2019_001 Food consumption in connection with psychological phenomenons in Czech adolescents.

Literature

- Ackard, D. M., Neumark-Sztainer, D., Story, M., & Perry, C. (2003). Overeating among adolescents: Prevalence and associations with weight-related characteristics and psychological health. *Pediatrics*, 111(1), 67–74. <https://doi.org/10.1542/peds.111.1.67>
- Bramsved, R., Regber, S., Novak, D., Mehlig, K., Lissner, L., & Mårild, S. (2018). Parental education and family income affect birthweight, early longitudinal growth and body mass index development differently. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 107(11), 1946–1952. <https://doi.org/10.1111/apa.1421>

- Chung, A., Backholer, K., Wong, E., Palermo, C., Keating, C., & Peeters, A. (2016). Trends in child and adolescent obesity prevalence in economically advanced countries according to socioeconomic position: A systematic review. *Obesity Reviews*, 17(3), 276–295. <https://doi.org/10.1111/obr.12360>
- Derraik, J. G. B., Ahlsson, F., Lundgren, M., Jonsson, B., & Cutfield, W. S. (2015). First-borns have greater BMI and are more likely to be overweight or obese: A study of sibling pairs among 26 812 Swedish women. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70(1), 78–81. <https://doi.org/10.1136/jech-2014-205368>
- Fredriks, A. M., Van Buuren, S., Wit, J. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2000). Body index measurements in 1996-7 compared with 1980. *Archives of Disease in Childhood*, 82(2), 107–112. <https://doi.org/10.1136/adc.82.2.107>
- Furthner, D., Ehrenmüller, M., Biebl, A., Lanzersdorfer, R., Halmerbauer, G., Auer-Hackenberg, L., & Schmitt, K. (2017). Gender differences and the role of parental education, school types and migration on the body mass index of 2930 Austrian school children: A cross-sectional study. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 129(21–22), 786–792. <https://doi.org/10.1007/s00508-017-1247-2>
- Ghosh, J. R., & Bandyopadhyay, A. R. (2006). *Income, Birth Order, Siblings, and Anthropometry*. 733–742.
- Gibson, L. Y., Byrne, S. M., Davis, E. A., Blair, E., Jacoby, P., & Zubrick, S. R. (2007). The role of family and maternal factors in childhood obesity. *Medical Journal of Australia*, 186(11), 591–595. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2007.tb01061.x>
- Goldschmidt, A. B., Aspen, V. P., Sinton, M. M., Tanofsky-Kraff, M., & Wilfley, D. E. (2008). Disordered eating attitudes and behaviors in overweight youth. *Obesity*, 16(2), 257–264. <https://doi.org/10.1038/oby.2007.48>
- Hesketh, K., Crawford, D., Salmon, J., Jackson, M., & Campbell, K. (2007). Associations between family circumstance and weight status of Australian children. *International Journal of Pediatric Obesity*, 2(2), 86–96. <https://doi.org/10.1080/17477160601148554>
- Jelenkovic, A., Silventoinen, K., Tynelius, P., Myrskylä, M., & Rasmussen, F. (2013). Association of Birth Order with Cardiovascular Disease Risk Factors in Young Adulthood: A Study of One Million Swedish Men. *PLoS ONE*, 8(5), 1–7. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0063361>
- Loth, K., Wall, M., Larson, N., & Neumark-Sztainer, D. (2015). Disordered eating and psychological well-being in overweight and nonoverweight adolescents: Secular trends from 1999 to 2010. *International Journal of Eating Disorders*, 48(3), 323–327. <https://doi.org/10.1002/eat.22382>
- Marcus, M. D. (2018). Obesity and eating disorders: Articles from the International Journal of Eating Disorders 2017–2018. *International Journal of Eating Disorders*, 51(11), 1296–1299. <https://doi.org/10.1002/eat.22974>
- Nagata, J. M., Garber, A. K., Tabler, J. L., Murray, S. B., & Bibbins-Domingo, K. (2018). Prevalence and Correlates of Disordered Eating Behaviors Among Young Adults with Overweight or Obesity. *Journal of General Internal Medicine*, 33(8), 1337–1343. <https://doi.org/10.1007/s11606-018-4465-z>
- Rodgers, R. F., Watts, A. W., Austin, S. B., Haines, J., & Neumark-Sztainer, D. (2017). Disordered eating in ethnic minority adolescents with overweight. *International Journal of Eating Disorders*, 50(6), 665–671. <https://doi.org/10.1002/eat.22652>
- Siervo, M., Stephan, B. C. M., Colantuoni, A., & Wells, J. C. K. (2011). First-borns have a higher metabolic rate and carry a higher metabolic risk in young women attending a weight loss clinic. *Eating and Weight Disorders*, 16(3), 171–176. <https://doi.org/10.1007/BF03325128>
- Silventoinen, K., Jelenkovic, A., Latvala, A., Yokoyama, Y., Sund, R., Sugawara, M., Tanaka, M., Matsumoto, S., Aaltonen, S., Piirtola, M., Freitas, D. L., Maia, J. A., Öncel, S. Y., Aliev, F., Ji, F., Ning, F., Pang, Z., Rebato, E., Saudino, K. J., ... Kaprio, J. (2019). Parental Education and Genetics of BMI from Infancy to Old Age: A Pooled Analysis of 29 Twin Cohorts. *Obesity*, 27(5), 855–865. <https://doi.org/10.1002/oby.22451>
- Swenne, I. (2016). Influence of premorbid BMI on clinical characteristics at presentation of adolescent girls with eating disorders. *BMC Psychiatry*, 16(1), 1–8. <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0788-7>
- Yoon, C., Jacobs, D. R., Duprez, D. A., Dutton, G., Lewis, C. E., Neumark-Sztainer, D., Steffen, L. M., West, D. S., & Mason, S. M. (2018). Questionnaire-based problematic relationship to eating and food is associated with 25 year body mass index trajectories during midlife: The Coronary Artery Risk Development In Young Adults (CARDIA) Study. *International Journal of Eating Disorders*, 51(1), 10–17. <https://doi.org/10.1002/eat.22813>

FACTOR STRUCTURE OF TWO INDIVIDUALISM AND COLLECTIVISM SCALES

David LACKO

Department of Psychology, Faculty of Arts, Masaryk University, Czech Republic
& Division of Information and Library Studies, Faculty of Arts, Masaryk University, Czech Republic, david.lacko@mail.muni.cz

Jiří ČENĚK

Division of Information and Library Studies, Faculty of Arts, Masaryk University, Czech Republic
& Department of Social Studies, Faculty of Regional Development and International Studies, Mendel University in Brno, Czech Republic, jiricendacentrum@gmail.com

Abstract: *This article introduces three unsuccessful attempts to adapt Independent and Interdependent Self Scale (IISS) and Self-Construal Scale (SCS) into Czech. The article consists of three studies using secondary analysis of unpublished data in order to estimate their psychometric properties, especially reliability and factor structure. The first study was conducted on 98 Czech and Taiwan participants, second study on 659 Czech respondents, and the third study on 352 Czech participants. The confirmatory factor analysis revealed large imperfections of their factor structure, more specifically unsatisfactory CFI and TLI values. IISS and SCS are therefore not suitable for cross-cultural comparisons. The results are discussed in a broader cross-cultural context.*

Keywords: *Individualism; Collectivism; Independent Self-Construal; Interdependent Self-Construal; Confirmatory Factor Analysis; Construct Validity*

1. Introduction

The concept of individualism (independent self-construal) and collectivism (interdependent self-construal), hereinafter “I/C”, is a famous construct in the cross-cultural research, and is often used as a predictor of many other psychological phenomena (for review see e.g. Oyserman et al., 2002; Markus & Kitayama, 1991; Singelis et al., 1995). Generally speaking, it is assumed that Western cultures, such as the USA or Great Britain, are individualistic, whereas Eastern cultures, e.g. China or Japan, are collectivistic (Markus & Kitayama, 1991). Even though there exist a few attempts to validate and adapt I/C scales into Czech (e.g. Bartoš, 2010; Hnilica et al., 2006; Kolman et al., 2003; Řeháková, 2006), these studies neither meet the minimum criteria of specific psychometric properties relevant for comparisons among cultures, nor even report such results.

Because of the above-mentioned lack of valid and reliable tools for I/C measurement in Czech Republic, we performed a psychometric analysis of the Independent and Interdependent Self Scale (IISS; Lu & Gilmour, 2007) and the Self Construal Scale (SCS; Vignoles et al., 2016) in the current paper. These methods currently seem to be promising measurement tools in the field of self-construal research. Hence, the goals of following three studies are to investigate and compare the psychometric properties of both the IISS and the SCS on Czech and East Asian samples.

2. Methods

2.1. General procedure

This article represents secondary analyses of unpublished Master’s and Bachelor’s theses data. The first study is based on Lacko’s (2018) master’s thesis, the second study is reanalyzing data from Demartini’s (2016) Master’s thesis and the third study using data from Otčenášek’s (2018) Bachelor’s thesis. The second study contains more participants than the original master’s thesis due to an

additional data collection done by Jadczková and Čeněk. We decided to perform a secondary analysis of these data, because of different focus of the original theses and an absence of confirmatory statistical techniques and invariance testing.

We used a Confirmatory Factor Analysis (CFA) in study 2 & 3, and Multi-Group Confirmatory Factor Analysis (MG-CFA) with Measurement Invariance (MI) in study 1 in order to estimate construct validity and factor structure of both instruments. These procedures are (or should be) routinely performed in comparisons across different cultures and/or translations. The Shapiro-Wilk tests shown that data from all three theses were not normally distributed (*all* $p < .001$), therefore we used in all performed factor analyses a robust, weighted least square mean and variance (WLSMV) estimator, which is suitable for non-parametric data from Likert-type scales (Finney & DiStefano, 2006). We also computed Cronbach's alpha (α) and McDonald's omega (ω) in order to estimate their internal consistency. All statistical analyses were conducted in *R* (*v* 3.6.1), with packages "tidyverse", "lavaan" and "semTools".

Parallel translation procedure was used for translating the scales from English to Czech (van de Vijver & Hambleton, 1996). Both scales have been translated by two independent bilinguals with backgrounds in social sciences, and the two resulting versions being subsequently assessed for both psychological and linguistic equivalence (Čeněk & Urbánek, 2019).

The all data were collected online via a Google Forms application. The respondents were gathered through the email database of Mendel University and Masaryk University, and through student groups on Facebook. The respondents were informed about the anonymization of the data at the beginning of the administration, as well as about the possibility of ending the administration procedure prematurely without stating a reason. Apart from the IISS (Study 1 & 2) and the SCS (Study 3) scales, the respondents were asked to state their gender, age and highest attained degree of education (Study 2 & 3), and field of study (Study 1).

2.2. Independent and Interdependent Self Scale (IISS)

The original version of the IISS was developed by Lu and Gilmour (2007) and validated on 1137 (Study 1: 606; Study 2: 531) Chinese and British subjects. It consists of 42 (21 for independent and 21 for interdependent self-construal) 7-point Likert-type numerical items (1 = strongly disagree, 7 = strongly agree) and two dimensions (independent and interdependent self subscale). The IISS showed good concurrent validity between subscales scores and self-views on the I/C (individualism self-view and independent self subscale: $r = .430, p < .001$; collectivism self-view and interdependent self subscale: $r = .750, p < .001$), satisfactory reliability (independent subscale: $\alpha = .86$; interdependent subscale: $\alpha = .89$) and good structural equivalence (similarity of factor loadings across cultures determined by Exploratory Factor Analysis; EFA). Satisfactory reliability was confirmed also by other scholars (independent subscale: $\alpha = .83$; interdependent subscale: $\alpha = .72 - .78$; cf. Hsiang-Yi, 2014; Marquez & Ellwanger, 2014).

However, as far as the validity concerns, the authors neither used advanced statistical methods that are vital in the cross-cultural research, namely CFA and MI tests, nor assessed other criteria of validity such as discriminant or construct validity. Lack of verification of psychometric properties of the IISS is evident also in other researches. Although scientists use the original scale (e.g. Dixon, 2007; Marquez & Ellwanger, 2014) or its various shortened versions (20, respectively 7 items; e.g. Hunt, 2015; Hsiang-Yi, 2014), they do not report all relevant psychometric properties of the scales. The only exception is the study done by Siu and Lo (2013). First, they performed EFA and deleted founded cross-loadings, which reduced the numbers of IISS items to 13 in total. Second, they performed CFA for this new unique 13-item model on same sample with satisfactory CFA results, $\chi^2(64) = 127.662, p < .001, RMSEA = .064, SRMR = .062, CFI = .970$. However, due to their specific modifications and inappropriate procedure of validation, this version lacks necessary cross-cultural comparability.

The IISS items are derived from Self-Construal Scale (Singelis, 1994), Individualism-Collectivism Scale (Triandis & Gelfand, 1998), and the concept of independent/interdependent self-construal (Markus & Kitayama, 1991). The IISS should consist of 14 facets. The facets of independent self-construal are: (a) being independent, unique and consistent; (b) expressing oneself; (c) realizing internal attributes; (d) promoting one's own goal; (e) being direct; (f) separation from in-group; and (g) self-reliance with hedonism. Facets of interdependent self-construal are: (h) belonging and fitting in; (i) occupying one's proper place; (j) engaging in appropriate action; (k) promoting others' goals; (l) being indirect; (m) family integration; (n) interdependence with sociability (Lu & Gilmour, 2007).

2.3. Self-Construal Scale (SCS)

The SCS was developed by Vignoles et al. (2016) and validated on 9573 (Study 1: 2294; Study 2: 7279) participants across 55 cultural groups in 33 nations. The SCS is primarily based on the concept of independent and interdependent self (Markus & Kitayama, 1991). The authors built on other traditional I/C scales during the formulation of its items (e.g., Cross et al., 2000; Gudykunst et al., 1996; Singelis, 1994; Singelis, et al., 1995).

The SCS consists of thirty-eight, nine-point Likert-type numerical items scaled from 1 (not at all) to 9 (exactly), with three intermediate anchor-points (3 – a little, 5 – moderately, 7 – very well). The SCS contains several reversed items, which should enhance the validity of factor structure and reduce the acquiescence bias (Smith et al., 2013). Using Principal Components Analysis (PCA) and EFA in the first study, the authors identified seven dimensions of the SCS, namely “Self-reliance vs. Dependence on others”, “Self-containment vs. Connection to others”, “Difference vs. Similarity”, “Commitment to others vs. Self-interest”, “Consistency vs. Variability”, “Self-direction vs. Receptiveness to influence” and “Self-expression vs. Harmony”.

They performed CFA, MG-CFA, multilevel analysis and other statistical procedures in their second study. The CFA partially confirmed the factor structure in the second study. The authors reported following fit indices: $SRMR = .050$, $RMSEA = .046$, $CFI = .790$, the value of CFI is unsatisfactory. Even though the authors did not perform MI analysis, they discussed it in relation to the items' factor loadings, which in their opinion suggested a satisfactory invariance. However, no reliability estimation was performed in the validation study. The SCS was also tested for response biases in their follow-up study (cf. Smith et al., 2016) as well as for concurrent validity with dimension of the I/C measured by individualism values (Hofstede et al., 2010) and in-group collectivism practices (House et al., 2004), where the r coefficients were between .425 and .752 (two subscales were insignificant).

2.4. Sample characteristics

Study 1. We gathered data from 103 participants. Five participants were removed from further data analysis because of missing data. Out of the remaining 98 participants, 53 participants were Central Europeans (Czech), and 45 participants were East Asians (22 Chinese, 23 Taiwanese). All participants were university students, the majority (57.1%) were women and most of them studied psychology (69.4%). The age range was 16–55 years ($M = 25.4$, $SD = 5.52$).

Study 2. Data from 661 Czechs participants were gathered. Two participants were excluded from further analysis, because of lack of variability in their responses (i.e. 90% and more of same responses based on modus score) and consequently 659 participants were included in the statistical analysis. The sample consisted of 72.2% ($n = 476$) women. The participants were between 16 to 53 years old ($M = 23.5$, $SD = 4.61$). The 61.9% ($n = 408$) of them had high school education, the 35.8% ($n = 236$) had university education. The minority of them had other degree of education (1.5%, $n = 10$ elementary school; 0.8%, $n = 5$ higher vocational school).

Study 3. We gathered data from 407 participants. However, data from 54 participants were discarded because they did not finish the whole test (response rate = 86.73%) and 1 participant was removed from further analysis due to modus criteria mentioned above (90% or more of same responses), therefore 352 participants were included in the statistical analysis. The sample size consisted of 70.7% ($n = 249$) women. Participants were 17–83 years old ($M = 28.82$, $SD = 12.63$). The 43.2% ($n = 152$) of participants had high school, the 34.1% ($n = 120$) had university education, the 19.3% ($n = 68$) had elementary school and the 3.4% ($n = 12$) had higher vocational school.

3. Results

3.1. Study 1

The MG-CFA revealed unsatisfactory factor structure², especially in $SRMR$, CFI and TLI indices, $\chi^2(1636) = 1782.119$, $p = .006$,

² The minimal requirements criterias (“rules of thumb”): Comparative-Fit-Index (CFI) > .950, Tucker-Lewis-Index (TLI) > .950, Root Mean Square Error of Approximation ($RMSEA$) < .080, Standardized Root Mean Square Residual ($SRMR$) < .080.

$RMSEA [90\% CI] = .043 [.025 - .057]$, $SRMR = .144$, $CFI = .636$, $TLI = .617$. The value of a relative chi-square (χ^2/df) was 1.089, which suggested a little global overfit of the model (Kline, 1998). Moreover, 10 Czech and 4 Chinese item parameters were not statistically significant. The rest of the item parameters, covariances (except two) and variances were statistically significant. The majority of Czech items' factor loadings were below the recommended .40 threshold (Fornell & Larcker, 1981), namely .021 – .665.

The Chinese item's factor loadings were higher, .232 – .894. The questionnaire also did not meet the minimum criteria for strong and strict measurement invariance between Chinese and Czech versions (weak $MI \Delta CFI$: .008; strong $MI \Delta CFI$: .082; strict $MI \Delta CFI$: .021).

The scale showed satisfactory reliability for both independent self-construal (Czech $\alpha = .815$, Czech $\omega = .808$, Chinese $\alpha = .928$, Chinese $\omega = .927$) and interdependent self-construal (Czech $\alpha = .795$, Czech $\omega = .790$, Chinese $\alpha = .905$, Chinese $\omega = .907$). Both subscales did not correlate with each other as showed partial correlation with “culture” as a control variable ($r = .138$, $p = .177$). Nevertheless, these unsatisfactory results of Study 1 need to be taken cautiously due to the relatively small sample size, therefore we analysed far bigger dataset in Study 2.

3.2. Study 2

Similar to the Study 1, the CFA revealed unsatisfactory factor structure of the IISS, especially in $SRMR$, CFI and TLI indices, $\chi^2 (818) = 3007.506$, $p < .001$, $RMSEA [90\% CI] = .064 [.061 - .066]$, $SRMR = .104$, $CFI = .460$, $TLI = .432$. The relative chi-square (χ^2/df) was 3.676, which suggested a good global fit of the model. The items' factor loadings were generally small (.010 – .446), some of them were even negative (-.806 – -.037) despite the fact that IISS does not contain any reverse items. All item parameters (except six), covariances and variances were statistically significant.

The results of reliability estimation showed unsatisfactory reliability of interdependent subscale ($\alpha = .753$; $\omega = .563$), as well as independent subscale ($\alpha = .682$; $\omega = .189$). The rarely huge difference between alpha and omega coefficients in independent subscale is probably caused by potential multidimensionality of scale, which is also corresponding to poor CFA fit indices, too. The Spearman's rho showed statistically significant weak correlation between both subscales ($r_s = .141$, $p < .001$) which is similar to the results of Lu and Gilmour (2007) validation study ($r = .26$).

3.3. Study 3

We again performed the CFA in order to examine the factor structure of the SCS. The results suggest, the the SCS scale has also shortcomings in factor validity, $\chi^2 (608) = 1319.779$, $p < .001$, $RMSEA [90\% CI] = .058 [.053 - .062]$, $SRMR = .089$, $CFI = .648$, $TLI = .614$. The relative chi-square (χ^2/df) was 2.170, which suggested a good global fit of the model. All item parameters (except one), covariances (except two) and variances were statistically significant. Ten of 38 item's factor loadings were below the recommended .40 threshold.

The estimation of internal reliability was performed for all subscales (see tab. 1). The α of the SCS ranged between .528 – .833. Analogically, the ω of SCS were between .548 – .834. Although these results indicated that the most of SCS subscales are not reliable, because α and ω coefficients were mostly below the minimum .70 threshold, we consider these values only as marginally unsatisfactory with respect to the low number of items per subscale.

Tab. 1: The reliability estimations of the SCS subscales

Dimension	α	ω
Difference vs. Similarity	.611	.660
Self-Containment vs. Connection to others	.599	.613
Self-Direction vs. Receptiveness to influence	.528	.548
Self-Reliance vs. Dependence on others	.692	.710
Consistency vs. Variability	.833	.834
Self-Expression vs. Harmony	.621	.629
Self-Interest vs. Commitment to others	.688	.687

We also conducted correlation analysis in order to compare our findings to validation study. The comparison of current Spearman's rho and original correlations is shown in tab. 2. Even though the in the original version there are generally higher correlation coefficients, the comparison shows that Czech version copies similar patterns as the original version.

Tab. 2: Comparison of the estimated correlations in Czech version (Below Diagonal) and original version (Above Diagonal) of the SCS

Dimension	1	2	3	4	5	6	7
Difference vs. Similarity	—	.112	.288	.436	.136	.401	.214
Self-Containment vs. Connection to others	.127	—	.645	-.075	-.219	.330	.557
Self-Direction vs. Receptiveness to influence	.310	.241	—	.328	-.002	.417	.435
Self-Reliance vs. Dependence on others	.124	NS	.377	—	.301	.132	.104
Consistency vs. Variability	.131	NS	.126	.123	—	.252	-.141
Self-Expression vs. Harmony	.492	NS	.345	.177	.170	—	.366
Self-Interest vs. Commitment to others	.246	.482	.181	.205	-.228	.325	—

Note: NS = non-significant results

4. General discussion

Confirmatory factor analyses were performed on secondary data in order to examine factor structure of instruments measuring I/C. These attempts to find evidence of validity for the IISS and SCS were unfortunately unsuccessful, because both questionnaires yielded large deficiencies in their factor structure, especially unsatisfactory SRMR, CFI and TLI indices, and both instruments are therefore not suitable to the cross-cultural comparisons with Czech samples. Additionally, the reliability of scales in most cases did not meet the minimum criteria. To conclude, the Czech versions of neither the IISS, nor the SCS are valid and reliable measures of self-construals and cannot be recommended to use in cross-cultural comparisons. Thus, the current absence of valid and reliable instrument for I/C measurement in Czech settings unfortunately continues.

However, we would like to highlight, that such situation is not specific only for Czech cultural context, because similar state of current measuring instruments is the same also in abroad. The shortcomings described in this article, which stemming from lack of valid factor structure corresponding to the stated theory, are observed by many other scholars even in the original validation studies (e.g. Cozma, 2001; Levine et al., 2003; Oyserman et al., 2002; Schimmack et al., 2005). Therefore, doubts about the validity and reliability of using individual-level I/C as a predictor in cross-cultural studies should be raised until proper validation of a scale with satisfactory psychometric properties.

Acknowledgements

This publication was supported by the Czech Science Foundation (GC19-09265J The influence of socio-cultural factors and writing system on perception and cognition of complex visual stimuli). We would like to thank Vojtěch Očenášek and Artur Demartini for providing us their data to our secondary analyses, and Veronika Jadcaková for her work on the previous versions of the article. The authors declare that they have no conflicts of interest.

References

- Bartoš, F. (2010). Individualismus a kolektivismus v české populaci a jejich souvislosti s narcismem. *Sociológia*, 42(2), 134-161.
- Cozma, I. (2011). How are individualism and collectivism measured? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 13(1), 11-17.
- Cross, S., Bacon, P., & Morris, M. (2000). The relational-interdependent self-construal and relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 791-808.
- Čeněk, J., & Urbánek, T. (2019). Adaptace a ekvivalence testových metod: inspirace pro psychologické testování minorit v ČR [The adaptation and equivalence of test methods: The inspiration for psychological testing of minorities in the Czech Republic]. *Československá psychologie*, 58(1), 42-54.
- Demartini, A. (2016). *Psychometrická analýza dotazníku kulturních hodnot* (Master's thesis, Mendel University in Brno, Czech Republic). Retrieved from: https://is.mendelu.cz/lide/clovek.pl?zalozka=13;id=14077;studium=80737;zp=54295;dinfo_jazyk=3.
- Dixon, D. J. (2007). The effects of language priming on independent and interdependent self-construal among Chinese university students currently studying English. *Current Research in Social Psychology*, 13(1), 1-9.
- Finney, S., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. *Structural equation modeling: A second course*, 10(6), 269-314.
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gudykunst, W., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., Nishida, T., Kim, K., & Heyman, S. (1996). The Influence of Cultural Individualism-Collectivism, Self Construals, and Individual Values on Communication Styles Across Cultures. *Human Communication Research*, 22(4), 510-543.
- Hnilica, K., Rendlová, M., Bariekzahyová, T., Hnilica, M. (2006). Životní standard, individualistické hodnoty a spokojenost se životem. *Československá Psychologie*, 50(3), 201-217.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
- House, R., Hanges, P., Javidan, M., Dorfman, P., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hsiang-Yi, Ch. (2014). *Charm of Starbucks: How Do Dual Self Construals Influence Customer Experiences and Retention?* (Thesis, National Kaohsiung First University of Science and Technology). Retrieved from: <https://hdl.handle.net/11296/s574aa>.
- Hunt, S. (2015). *Examining the Effects of Self-Set vs. Socially-Set Academic Goals and Self-Construal on Course Enjoyment* (Undergraduate Honors Thesis, King's University College, London, Canada). Retrieved from: https://ir.lib.uwo.ca/psychK_uht/25.
- Kline, R. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kolman, L., Noorderhaven, N., Hofstede, G., Dienes, E. (2003). Cross-cultural differences in Central Europe. *Journal of Managerial Psychology*, 18(1), 76-88.
- Lacko, D. (2018). *Individuální a interkulturní rozdíly ve vnímání a myšlení*. (Master's thesis, Masaryk University, Brno, Czech Republic). Retrieved from: <https://is.muni.cz/auth/th/cf1aq/>.
- Levine, T., Bresnahan, M., Park, H., Lapinski, M., Wittenbaum, G., Shearman, S., ... Ohashi, R. (2003). Self-construal scales lack validity. *Human Communication Research*, 29(2), 210-252.
- Lu, L., & Gilmour, R. (2007). Developing a new measure of independent and interdependent views of the self. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 249-257.
- Markus, H., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.

- Marquez, R. C., & Ellwanger, J. (2014). Independent and Interdependent Self-Construals do Not Predict Analytic or Holistic Reasoning. *Psychological Reports, 115*(1), 326–338.
- Otčenášek, V. (2018). *Verifikace sedmi-dimenzionálního modelu sebepojetí na české populaci* (Bachelor's thesis, Masaryk University, Brno, Czech Republic). Retrieved from: <https://is.muni.cz/auth/th/igomh/>.
- Oyserman, D., Coon, H., & Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking Individualism and Collectivism: Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta-Analyses. *Psychological Bulletin, 128*(1), 3-72.
- Řeháková, B. (2006). Měření hodnotových orientací metodou hodnotových portrétů S. H. Schwartze. *Sociologický Časopis, 42*(1), 107-128.
- Schimmack, U., Oishi, S., & Diener, E. (2005). Individualism: A valid and important dimension of cultural differences between nations. *Personality and Social Psychology Review, 9*(1), 17-31.
- Singelis, T. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construal. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(5), 580-591.
- Singelis, T., Triandis, H., Bhawuk, D., & Gelfand, M. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-cultural Research, 29*(3), 240-275.
- Siu, W., & Lo, E. S. (2013). Cultural Contingency in the Cognitive Model of Entrepreneurial Intention. *Entrepreneurship Theory and Practice, 37*(2), 147–173.
- Smith, P., Vignoles, V., Becker, M., Owe, E., Easterbrook, M., Brown, R., ... Harb, C. (2016). Individual and culture-level components of survey response styles: A multi-level analysis using cultural models of selfhood. *International Journal of Psychology, 51*(6), 453-463.
- Triandis, H., & Gelfand, M. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(1), 118-128.
- van de Vijver, F., & Hambleton, R. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist, 1*(2), 89-99.
- Vignoles, V., Owe, E., Becker, M., Smith, P., Easterbrook, M., Brown, R., ... Bond, M. (2016). Beyond the 'East-West' dichotomy: Global variation of cultural models of selfhood. *Journal of Experimental Psychology: General, 145*(8), 966-1000.

DIAGNÓZA „DYS“: MÁME NA NI ČAS? ANEB PODPŮRNÉ OPATŘENÍ DRUHÉHO STUPNĚ, NAVYŠOVÁNÍ ČASOVÉ DOTACE O 25 %

„DYS“ DIAGNOSIS: DO WE HAVE THE TIME FOR IT? THE SUPPORTING PROVISION OF SECOND DEGREE, AND INCREASE IN TIME SUBSIDY BY 25 %

Anna FROMBERGEROVÁ

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Myslíkova 7, Praha 1, Česká republika
Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna, Pernerova 427/8, Praha 8, Česká republika anna.frombergerova@gmail.com

Abstrakt: Čas a jeho věčný nedostatek, limity, nestíhání a pospíchání. I toto jsou oblasti, které souvisí se specifickými poruchami učení. V příspěvku se zaměříme na to, jak probíhá diagnostika specifických poruch učení v pedagogicko-psychologických poradnách, jak by vypadat měla a na co vše se čas nenajde. Bude představena situace na českých školách a podpůrná opatření pro žáky s SPU, která jsou nejvíce využívána. Diskutováno bude navyšování časové dotace u zkoušek o 25 % pro žáky s SPU v rámci podpůrného opatření druhého stupně, což je jedno z nejvyužívanějších podpůrných opatření. Bude představen design výzkumu, který se zaměřuje na ověření funkčnosti tohoto podpůrného opatření, a jeho průběžné výsledky.

Klíčová slova: specifické poruchy učení; diagnostika; podpůrné opatření; navyšování časové dotace o 25 %.

Abstract: Ever-present lack of time, deadlines, time limits, and rushing. These are also the areas that relate to specific learning disorders (SLD). In this article we focus on the way in which SLD are being diagnosed in pedagogical-psychological counselling centres, we then discuss how the diagnose process should look like, and for which areas of this diagnose process there is usually not enough time. We will show the current state in Czech schools and the most used supporting provisions for students with SLD. We will discuss the increased time subsidy for exams by 25% for the students with SLD in the framework of supporting provisions of the second degree, which is one of the most used supporting provisions today. We will introduce our research design which focuses on the functionality verification of this supporting provision and its current results.

Keywords: specific learning disorders; diagnostic; supporting provision; increase in time subsidy by 25 %.

1. Úvod

Žáci se specifickými poruchami učení tvoří v hlavním vzdělávacím proudu zhruba desetinu všech žáků. Proto je kladen velký důraz na jejich kvalitní vzdělávání a je snaha jim poskytovat adekvátní podporu. V rámci inkluze mají možnost využívat tzv. podpůrných opatření¹ v takové výši, jak závažná je jejich diagnóza, resp. obtíže, se kterými se ve výuce setkávají. V rámci podpůrných opatření druhého stupně, do kterého velké množství žáků se specifickými poruchami učení spadá, je hojně využíváno navyšování časové dotace. Mohou tedy na úlohách pracovat déle, než žáci bez SPU. Jedná se o podpůrné opatření, které nic (kromě času) nestojí, dostává ho téměř každý žák s diagnózou SPU. Obvyklé je navýšení o 25 % času.

V tomto příspěvku představím základní přístupy k diagnostice SPU v rámci pedagogicko-psychologických poraden, tedy jakým způsobem a za jakých podmínek žák diagnózu získá. Chci kriticky nahlédnout právě na oblast času v rámci diagnostiky i v rámci práce s žáky přímo na školách.

V závěru představím hlavní otázky mé dizertační práce a design celého výzkumu, který by měl být dokončen v roce 2022. Aktuálně je k dispozici cca 40 % výzkumných dat, na jejich základě budu ilustrovat několik průběžných výsledků tak, aby d okreslily teoretické informace a podnítily další výzkumné otázky a úvahy.

1 Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

2. Teoretická východiska studie

2.1. Diagnostika specifických poruch učení

Žáci se specifickými poruchami učení mají obvykle obtíže v oblasti čtení, psaní či počítání. Učení se čtení a psaní je komplexní proces, na který je třeba, aby bylo dítě připraveno nejen kognitivně, ale (a podle některých autorů hlavně) také percepčně. I když je učení čtení a psaní na počátku školní docházky silně provázáno, psaní postupně přechází do ústraní. „Psací psaní se totiž od 1. třídy téměř přestává učit (na rozdíl od čtení, které se přece jen trénuje, a jeho pomalost pak může blokovat třeba výkon v diktátech a sekundárně tak působit dysortograficky“ (Kučera, 2005, s. 47). Diagnostika specifických poruch učení by proto měla být stejně tak komplexní záležitostí (jako je učení čtení a psaní) a měla by pokrývat uvedené oblasti, které jsou k osvojování čtení a psaní nezbytné. Podle Kucharské (2004, s. 134) zahrnuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně následující oblasti:

Diagnostiku rozumových schopností ve verbální i neverbální složce, postižení struktury inteligence, diagnostiku percepčně kognitivních (sluchového vnímání a paměti, zrakového vnímání a paměti, řeči a jazykových schopností, prostorové a časové orientace aj.) a motorických funkcí (jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotorické koordinace), didaktické zkoušky (zkouška čtení, psaní a pravopisu, matematiky) a rozbor školních výsledků, diagnostiku osobnostních zvláštností dítěte (sebepojetí, prožívání poruchy, obranné mechanismy aj.).

Při diagnostice specifických vývojových poruch učení je třeba vyloučit jiné možné příčiny, které mají stejnou nebo podobnou symptomatiku. Může se jednat o celkovou nezralost dítěte, vlivy prostředí (nepodnětného či s jinou kulturou), snížení schopnosti učit se či také nesprávné vedení učitelem. Stejně tak by dítě nemělo tuto diagnózu získat na základě fyzického handicapu (zrakového, sluchového atd.), které ovlivňuje jeho výkon ve čtení. Hlavním kritériem pro stanovení diagnózy je (u nás tradičně) rozdíl mezi výkonem v intelektovém testu a ve čtení (rozdíl mezi intelektovým a čtenářským kvocientem). Rozdíl by měl činit 20 až 25 bodů (Zelinková, 2009).

I když „panuje poměrně velká shoda ve výběru konkrétních diagnostických technik pro danou skupinu klientů“ (Kucharská, 2004, s. 21), tak stejně je „stanovení jasných kritérií pro diagnostiku SPU velmi obtížné. Jejich formulování se nedaří v zahraničí ani u nás a s přibývajícimi diagnózami je situace stále složitější“ (Zelinková, 2009, s. 51). Odborníci se shodují v tom, že intelektové testy „volíme raději vícedimenzionální snímané verbálně, doplněné performančními zkouškami“ (Kucharská, 2004, s. 26). Některé testy mohou být znevýhodňující, pokud jsou postavené např. pouze na písemných instrukcích (např. IST). Většinou však tyto instrukce testující psycholog předčítá a žák má možnost se při případném neporozumění zeptat. To, co však může být v tomto testu znevýhodňující, jsou spíše časové limity pro jednotlivé subtesty. V případě žáků se specifickými poruchami učení může právě toto výkon velice ovlivnit a profil jejich výkonů pak bude pravděpodobně specifický.

Testování inteligence je významná část psychologických vyšetření nejen v pedagogicko-psychologických poradnách. Spolu se speciálně pedagogickými zkouškami podává komplexní obraz o schopnostech žáků a přispívá tak ke kvalitní diferenciaci diagnostice např. v oblasti zjišťování specifických vývojových poruch učení.

Na diagnostické nástroje jsou kladeny vysoké požadavky, ale ne všechny používané metody jim odpovídají. Je pravdou, že mnoho z nich nesplňuje kritéria, která by měla být standardem. Kromě zastaralých norem mohou validitu dosažených výsledků ohrozit i další faktory na straně klientů, jako např. strach, úzkost, aktuální zdravotní stav, kolísavá pozornost, pracovní tempo či pracovní odolnost (Kucharská, 2006). Pokud máme standardizovaný test s aktuálními normami, musíme brát v úvahu nejen tyto výše uvedené faktory, které výkon ovlivňují. Například kolísavá pozornost či pomalé pracovní tempo jsou přesně ty faktory, které často výkon žáků se specifickými poruchami učení znesnadňují. Z toho jednoznačně vyplývá, že v intelektových testech, které mají přesné časové limity pro plnění jednotlivých subtestů, musí tito žáci podávat jednoznačně horší výkony.

Cílem každého testování by mělo být poskytnutí takových informací, které pomohou doplnit celkový obraz žákových silných i slabých stránek tak, aby tyto informace pomohly k co nejpřesnějšímu stanovení diagnózy a následně k co nevhodnější intervenci. „Vyhodnocení intelektuální úrovně by se mělo opírat o všechny dostupné informace včetně klinických náleží, adaptačního chování (s ohledem na kulturní zázemí jedince) a výsledků psychometrických testů“ (Kucharská, 2003, s. 41). „Lege artis je takové vyšetření, které hledá způsoby, jak žákovi pomoci, pojmenovává jeho potřeby a užitečné postupy práce v edukačním procesu a v maximální možné míře se zaměřuje na rozvoj klienta“ (Krejčová, 2019, s. 80).

Intelektové testy, které se využívají běžně v pedagogicko-psychologických poradnách, by měly být spolehlivými a aktuálními nástroji. Ne všichni odborníci však pracují s aktuálními a standardizovanými testy. V praxi se stále využívají nástroje, které sice standardizací prošly, ale jejich normy jsou již velice zastaralé.

Význam testování inteligence pro stanovování diagnóz specifických poruch učení začíná být sporný. I když u nás má zjišťování intelektové úrovně silnou tradici a nedovedeme si bez ní (zatím) diferenciální diagnostiku představit, v zahraničí tomu tak není. Pokorná (2010, s. 106) uvádí, že „v anglicky psané literatuře dochází dnes již k jednoznačnému konsenzu, že testy vyšetřující inteligenci úroveň jedince (IQ) nemají specifickou hodnotu pro diagnózu poruch učení“. Hned ale dodává, že čtení je závislé na úrovni percepčních a kognitivních funkcí dítěte. Dostáváme se tedy do diskuze o používaných testových metodách. Podle tohoto výkladu je jasné, že testy inteligence nejsou totožné s testy kognitivních funkcí a schopností. Není tedy významné konkrétní číslo, které udává inteligenci kvocient (IQ), ale je důležité zjistit, jakým způsobem myšlení daného žáka funguje. Není důležité zjištění přesného rozdílu mezi intelektovým a čtenářským kvocientem, ale zjišťují se konkrétní obtíže tak, aby bylo následně možné co nejefektivněji cílit na nápravu. To je přístup, kterým se začíná ubírat i česká diagnostika (především intelektovými testy zaměřenými na proces a dynamickým testováním).

2.2. Dynamická diagnostika

Alternativním diagnostickým nástrojem zaměřeným na odhalení potenciálu k učení u testované osoby je dynamické hodnocení (testování). Jedná se o interaktivní diagnostické metody zahrnující zprostředkované učení a testování dopadu tohoto učení na následující výkon (Poehner, 2008). V rámci zprostředkování dochází k učení metakognitivních strategií a rozvoji kognitivních funkcí. Dynamické hodnocení velice úzce souvisí s intervencí. Cílem testovacího procesu je najít, definovat překážky v učení (výkonu celkově) a snažit se o jejich odstranění. Jelikož dynamické hodnocení pracuje s potenciálem k učení, ne s inteligencí, mohou jej využívat i učitelé. Znalost strategií učení žáků by učitelům mohla pomoci k efektivnější výuce.

Cíle dynamického hodnocení jsou jiné než cíle klasického (statického) testování. Klasické testování ukazuje úroveň aktuálních schopností, které jedinec v testu prokáže. Dynamické hodnocení se snaží predikovat možný vývoj schopností daného jedince do budoucna, ukazuje jeho možnosti. Tento přístup testování vychází z názoru, že jsou kognitivní funkce modifikovatelné (dají se zlepšovat, trénovat), proto dynamické hodnocení cílí na zjištění potenciálu, ne pouze zjištění aktuálního stavu funkcí (Lidz & Haywood, 2014). Tento způsob interaktivního testování poskytuje jedinci vhled, který může následně využít již sám, bez pomoci zprostředkovatele (examinátora).

Nejedná se však o nahrazení klasického testování inteligence. Dynamické testování je vhodné využít v situacích, kdy jsou výsledky statického testování evidentně nepřesné, když se výsledek v testu jednoznačně neshoduje s potenciálem jedince, popř. u dětí z nízkého sociokulturního zázemí, u dětí cizinců, u dětí s poruchou emocí či osobnosti či u dětí s poruchami učení (Pokorná, 2004).

Dynamická diagnostika je tedy spíše hodnocení schopnosti učit se, mapuje tedy vlastně zónu nejbližšího vývoje. „Po celou dobu vyšetření je sledován proces učení a v souvislosti s ním jsou identifikovány silné stránky klienta a jeho individuální potřeby“ (Krejčová, 2019, s. 80). Zpráva z vyšetření by pak měla přesně popisovat to, co žáka aktivuje a co podporuje jeho výkon.

Aktuálně nejvyžívanější metody dynamické diagnostiky jsou v českém prostředí dvě. Jedná se o LPAD (Learning Potential Assessment Device), překládáno obvykle jako Systematické hodnocení potenciálu učení. „LPAD představuje zlom v teorii a praxi psychometrie. Stává se novým paradigmatem v určování intelektuální úrovně“ (Pokorná, 2004, s. 179). Druhou metodou je ACFS (Application of Cognitive Function Scale), tedy Dynamická diagnostika kognitivních funkcí u dětí. Tato je určena pro předškolní děti na rozdíl od LPAD, která není věkem omezena.

Všechny metody dynamického hodnocení jsou založené na teorii strukturální kognitivní modifikovatelnosti, která je stále ještě revoluční myšlenkou (Feuerstein, Falik, Rand & Feuerstein, 2002). Intelligence není neměnnou charakteristikou a vhodnou intervencí je možné kognitivní schopnosti rozvíjet. „Feuerstein proto relativizuje hodnotu vyšetřené inteligence, vyjádřenou inteligenci kvocientem (IQ), jako jednou pro vždy danou charakteristiku“ (Pokorná, 2004b, s. 178).

Tito odborníci již nepovažují dyslexii a další specifické vývojové poruchy učení za určitý charakteristický stav, ale snaží se o jeho popis tak, aby bylo možné nastavit v edukačním procesu takové podmínky, které povedou k minimalizaci obtíží klienta (Pokorná, 2004b).

V poradenské praxi je velkou nevýhodou dynamického hodnocení jeho časová náročnost (Tzuriel, 2015). Je proto výhodnější realizovat jej např. ve školním prostředí, kde je možné vyšetření rozdělit do několika kratších úseků (Krejčová, 2019). V tomto případě by dynamickou diagnostiku museli realizovat školní psychologové, kteří mají větší možnost s žákem trávit delší čas než psychologové poradenští. Ve spolupráci s učiteli by bylo možné výsledky vyšetření flexibilněji implementovat do výuky či jiné práce s konkrétním žákem.

3. Podpůrná opatření a situace na školách

U některých žáků se v průběhu vzdělávání, nebo hned na jeho počátku, objeví specifické obtíže, které musí škola řešit. V rámci inkluzivního vzdělávání vznikla podpůrná opatření, která mají žákům se specifickými obtížemi v učení pomoci a poskytnout jim adekvátní podporu, aby se mohli vzdělávat a rozvíjet dle svých možností. Podpůrná opatření jsou přesně definována zákonem, konkrétně vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Podpůrná opatření představují systém pěti stupňů podpory, kterou je možné žákům nabídnout. V rámci prvního stupně jsou veškeré kompetence v režii školy. Pokud nedostačuje minimální úprava metod, organizace či hodnocení vzdělávání, popř. je potřeba získat finanční podporu (např. na speciální pomůcky), pak je třeba, aby poskytlo pomoc školské poradenské zařízení, které má možnosti zařadit žáka do vyššího podpůrného stupně. První stupeň podpůrného opatření je přílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. definováno takto:

Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (např. pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení, psaní, počítání, problémy se zapomínáním, drobné obtíže v koncentraci pozornosti atd.), u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení; zahrnují také podporu žáků z důvodů akcelerovaného vývoje školních dovedností.

Úpravy ve vzdělávání žáka (dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) navrhuji pedagogičtí pracovníci, přitom spolupracují s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole (dále jen „poradenský pracovník školy“) a zletilým žákem nebo zákonným zástupcem žáka. Obtíže žáka jsou dále vyvolané zejména aktuálně nepříznivým zdravotním nebo psychickým stavem, případně se jedná o dlouhodobé problémy malého rozsahu a intenzity. Škola zohledňuje sociální status, vztahovou síť žáka a jeho sociální a rodinné prostředí. Pokud žák dochází do školského zařízení, které se podílí na vzdělávání žáka (zejména v případě zájmového vzdělávání) a charakter jeho obtíží to vyžaduje, informuje škola tato zařízení o charakteru podpory žáka školou tak, aby i tato zařízení respektovala vzdělávací potřeby žáka. Podpůrná opatření směřují k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, které nevyžadují opatření s normovanou finanční náročností, přitom pokud jsou účelné, mohou podporovat žáka v celém průběhu jeho vzdělávání.

První stupeň podpůrného opatření má ve své kompetenci škola. Pakliže podpora školského poradenského pracoviště nestačí, pak se žák obrací na školské poradenské zařízení (obvykle pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně-pedagogické centrum, dále jen PPP a SPC). Po komplexní psychologické a speciálně pedagogické diagnostice je žákovi vypracováno doporučení, které je po konzultaci se školou realizováno. Může se jednat např. o vyhotovení individuálního studijního plánu, využití speciálních učebnic či pomůcek, speciálně pedagogické intervence, atd. Při plnění závěrečných či maturitních zkoušek, případně přijímacího řízení, je možné využít navýšení časového limitu. Podpůrná opatření druhé stupně jsou přílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. definována takto:

Charakter vzdělávacích potřeb žáka, pro kterého je tento stupeň určen, je ovlivněn zejména aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka, úpravy v organizaci a metodách výuky, v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy a případného využití podpůrného opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu. Problémy žáka ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné, lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce.

Žáci, kteří využívají podpůrného opatření druhého stupně, velmi často využívají navyšování časové dotace při své práci. Podpůrná opatření prvního a druhého stupně jsou obvyklá pro hlavní vzdělávací proud. Žáci s vyšším stupněm podpůrných opatření obvykle navštěvují jiný typ školy, např. speciální školy.

Zelinková (2009) uvádí, že v běžných třídách lze najít až 20 % žáků se specifickými poruchami učení, což by znamenalo, že je celá pětina dětí s těmito obtížemi. Pravděpodobně se však jedná právě o nejasně formulovaná diagnostická kritéria, na základě kterých je diagnóza přidělena. Podle Pokorné (2010, s. 107) je to „umělé vytváření dojmu, že počet dětí s poruchou učení stoupá“, což zdůvodňuje motivovaností škol k získání vyšších finančních příspěvků na žáky s obtížemi. Aktuální inkluzivní tendence mohou tyto snahy ještě umocnit. Český statistický úřad (2019) uvádí, že počet žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, kteří dochází do základní školy, se od roku 2007/2008 zvýšil o 19 %. Tedy z necelých 37 tisíc na 44 tisíc žáků. Tato skupina žáků tvoří necelou polovinu všech žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. To podtrhuje výše uvedené myšlenky, které nastiňují možná mírnější diagnostiku těchto poruch, možná větší snahu škol o to, aby byla diagnóza žákům přidělena. O dalším vývoji lze zatím pouze spekulovat.

4. Cíle výzkumu

Hlavním cílem studie je ověření funkčnosti navyšování časové dotace u žáků se specifickými poruchami učení v rámci podpůrného opatření druhého stupně. Žáci podávají v důsledku svého handicapu horší výkon než žáci bez obtíží. Navyšování časové dotace by mělo pomoci k aspoň částečnému snížení tohoto rozdílu.

Základní výzkumnou otázkou tedy je, zda se žáci se specifickými poruchami učení dostanou ve svém navýšeném limitu o 25 % času na stejnou úroveň jako žáci bez obtíží v základním čase.

V rámci dizertační práce budou rozpracovávány i dílčí výzkumné otázky a hodnoceny různé testované oblasti.

5. Hypotézy

Zde jsou uvedeny obecně základní hypotézy, které se následně specifikují také podle jednotlivých testovaných oblastí (verbální, numerické, performační části výsledků).

- Není rozdíl mezi celkovým výkonem v testu žáků bez SPU a žáky s SPU s navýšením času o 25 %.
- Chybovost žáků s SPU je větší než chybovost žáků bez SPU.
- Výkony žáků s SPU a bez SPU jsou v navýšeném čase rozdílné.

6. Metodologie

6.1. Výzkumný soubor

Data ke zpracování poskytli žáci základních škol v Praze. Jedná se o žáky a žákyně devátých tříd, kteří se účastnili testování profesní orientace v rámci školy v roce 2019. V tuto chvíli jsou k dispozici data od 71 žáků bez specifických poruch učení a 8 žáků se specifickými poruchami učení, kteří využívají podpůrných opatření druhého stupně. Jedná se zhruba o 40 % celkového plánovaného vzorku, proto jsou současná data popsána pouze deskriptivně. K hlubší statistické analýze se přejde, až bude výzkumný soubor kompletní a bude možné získat statisticky průkazné výsledky, což bude v průběhu roku 2020.

6.2. Sběr dat

V rámci testování profesní orientace byl žákům skupinově administrován intelektový test IST 2000 R. Testování bylo realizováno na školách a prováděly jej školní psycholožky. Žáci i jejich zákonní zástupci souhlasili s využitím anonymizovaných dat k výzkumným účelům.

Každý subtest testové baterie byl administrován ve svém základním časovém limitu. Po jeho uplynutí si žák vyměnil psací náčiní a pokračoval jinou (barevnou) tužkou dalších 25 % času. Po uplynutí navýšeného limitu se práce na subtestu ukončila a pokračovalo se dalším.

6.3. Intelektový test IST 2000 R

V rámci testování byl využit intelektový test IST 2000 R, který byl administrován v základním čase a následně s navýšením o 25 %. I když se jedná o intelektový test, v dalším vyhodnocování se s výsledky pracuje pouze jako s výsledky výkonového testu, inteligence se v tomto příspěvku nehodnotí. Jedná se tedy o počet správně vypracovaných položek (hrubé skóre – HS). Ve vyhodnocování již nedochází k převádění hrubých skóre na standardní skóre, neuvádí se inteligenční kvocient.

Test se administroval v plném rozsahu. Aktuálně popisované oblasti jsou čtyři. Jedná se o úspěšně zpracované položky verbální, numerické a performační části a celková úspěšnost všech škál dohromady. Každá škála obsahuje tři subtesty s rozličnými typy úloh.

7. Předběžné výsledky

V následujících tabulkách a grafech jsou prezentována aktuální data. Jedná se o cca 40 % plánovaných dat, zbývající budou k dispozici na podzim 2020. Plné výsledky budou k dispozici v dizertační práci.

Tab. 1: Průměry hrubých skóre v jednotlivých oblastech testování

Průměry HS	Celkem	Verbální část	Numerická část	Performační část
Žáci bez SPU - základní čas	80,3	26,8	26,0	27,5
Žáci bez SPU - navýšený čas	88,4	28,4	29,1	30,9
Žáci s SPU - základní čas	71,9	22,4	22,5	27,0
Žáci s SPU - navýšený čas	78,1	23,4	25,5	29,3

V Tab. 1 jsou uvedena hrubá skóre všech oblastí testování v rámci základního i navýšeného času. Ve verbální i numerické části testování je patrný horší výsledek žáků s SPU ve všech oblastech. Ve figurální části jsou výsledky prakticky stejné, což vede k domněnce, že tato oblast testování není pro žáky s SPU tak náročná. Dalo by se spekulovat o tom, že se zde handicap neprojeví vůbec, případně jen minimálně. Jedná se o oblast, na kterou bude v dalším zkoumání kladen důraz, aby se výše uvedené úvahy mohly potvrdit či vyvrátit na základě statisticky významných zjištění.

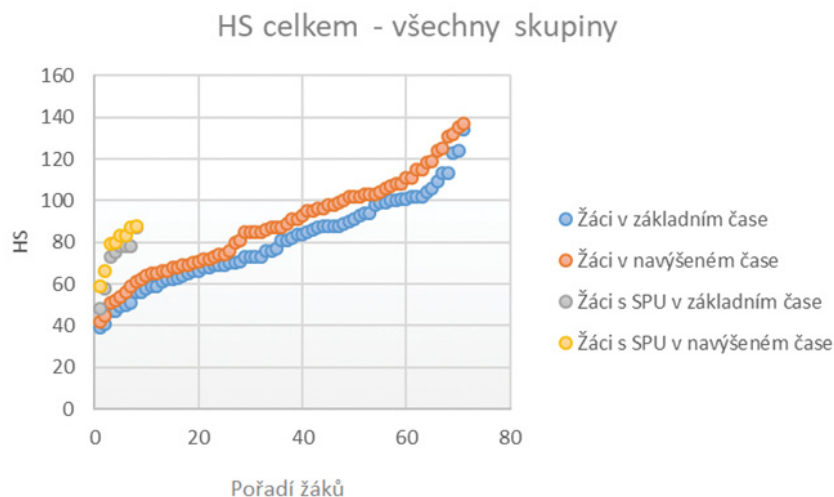
Dále můžeme sledovat, o kolik se v navýšeném čase zlepšil výkon které skupiny žáků v daných oblastech. Velmi zajímavý je výsledek v performační oblasti, který ukazuje, že žáci s SPU v navýšeném čase podali výkon, který je o 2 odpovědi lepší, než žáci bez SPU v základním čase. V ostatních oblastech nebylo jejich „zlepšení“ tak výrazné, jako „zlepšení“ intaktní skupiny. V oblasti verbálních úloh se žáci nedostali na úroveň žáků bez SPU, v numerické oblasti se k ní aspoň přiblížili (chybělo jen půl bodu). Lze tedy uvažovat o tom, že v oblasti numerické má toto podpůrné opatření své opodstatnění.

Tab. 2: Deskriptivní popis hrubých skóre ve všech oblastech testování celkem

	N	Směrodatná odchylka	Modus	Medián
Žáci bez SPU - základní čas	71	20,8	73	86,5
Žáci bez SPU - navýšený čas	71	22,6	85	89,5
Žáci s SPU - základní čas	8	19,5	78	67,5
Žáci s SPU - navýšený čas	8	14,5	83	73,5

V Tab. 2 se jedná o základní deskriptivní popis výše uvedeného vzorku probandů. Jsou zde uvedeny základní údaje o zkoumaném vzorku.

Graf 1: Hrubé skóry všech testovaných skupin ve všech oblastech testování celkem



V Grafu 1 máme k dispozici srovnání všech čtyř skupin, které v rámci výzkumu porovnáváme. Jedná se o celkové výsledky (verbální, numerická a performační oblast) v základním a navýšeném čase. V tuto chvíli se nejedná o statisticky významné výsledky, ale spíše o grafické znázornění první části dat. Následně se bude zjišťovat, zda je výsledek žáků s SPU v navýšeném čase na stejné úrovni, jako výsledek žáků bez SPU v základním čase testování.

8. Diskuze

Hlavním cílem výše popsaného výzkumu je ověření efektivity podpůrného opatření navýšení času. Podpůrná opatření jsou pomocí pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, která jsou regulována vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta popisuje jednotlivé stupně podpory, oblasti, ve kterých je možné žákovi pomoci, a jakým způsobem.

Výzkumnou otázkou je, zda se žáci se specifickými poruchami učení dostanou po navýšení časové dotace na stejnou úroveň jako žáci bez SPU v základním čase. Tedy jinými slovy, jestli je podpůrné opatření, které umožňuje žákům navýšení časové dotace, efektivní. Výsledky testování by měly ukázat také oblasti, ve kterých je navyšování času efektivnější než v jiných. V první fázi testování se ukazuje oblast performačních úkolů jako stejně náročná pro obě skupiny žáků. Největší rozdíly jsou zatím pozorované v oblasti verbálních úkolů, kde měli žáci s SPU větší obtíže, což není, vzhledem k povaze diagnózy, překvapující. Žáci s SPU nedosáhli základní úrovně ani po navýšení limitů. V matematice se úrovně přiblížily, zde je možné uvažovat o účinnosti navyšování času. Až budou k dispozici data z kompletního testování, pak bude možné tyto první výsledky kvalitně statisticky prověřit. V tuto chvíli vychází výsledky z cca 40 % celkového plánovaného vzorku, je tedy pravděpodobné, že se finální výsledky budou (aspoň mírně) odlišovat.

Do školy dochází přes 10 % žáků se speciálními vzdělávacími obtížemi, z čehož je téměř polovina žáků se specifickými poruchami učení (Český statistický úřad, 2019). Všichni tito žáci vyžadují speciální přístupy a pomoc při vzdělávání. Podpora žáků se speciálními vzdělávacími obtížemi by měla být snahou každého školského pedagogického zařízení, které se snaží o kvalitní diagnostiku a cílenou intervenci u svých klientů. Jedná se o komplexní a časově velmi náročný proces. Snahou o pomoc při diferenciálně diagnostických rozvahách jsou zatím jen drobnější výzkumy, které se snaží analyzovat rozdíly mezi skupinami probandů se specifickými vývojovými poruchami učení a intaktními žáky. Jedním z příkladů je práce Mejstříkové (2016, s. 55), která ve svém výzkumu, při použití Diagnostické baterie kognitivních procesů (CAS2), objevila, že „probandi se specifickými poruchami učení dosahují ve škále pozornosti statisticky významně nižších výsledků, než jsou jejich průměrné výsledky na všech čtyřech PASS škálách“. Ve škálách Pozornost a Plánování dosáhli nízkých skóre probandů, u kterých bylo diagnostikováno ADHD. Celkově významně vyšší skóre získali naopak probandů „nadaní a talentovaní“ (Pírko, 2018). Pokud by existoval specifický testový profil konkrétní skupiny žáků, mohl by v diferenciální diagnostice pomoci.

V praxi je již známý fakt, který potvrzuje i novější studie (Cornoldi, Giofrè, Orsini & Pezzuti, 2014), totiž že snížení intelektového skóre je u žáků s SPU pouze v některých oblastech, na rozdíl od žáků s mentální retardací, kde je snížení patrné v jejich výkonu celkově, tedy ve všech subtestech.

9. Závěrem

V rámci podpůrných opatření je často využívána možnost navýšit žakovi s SPU čas na práci. Jedná se o jednoduchý a finančně nenáročný úkon. Je však tento způsob podpory pro všechny žáky vhodný? Jsou oblasti, kde není efektivní? Komplexní výsledky výzkumu ověřujícího navyšování času pro žáky se specifickými poruchami učení budou k dispozici v příštím roce.

Z aktuálních pilotních výsledků vyplývá, že výkon žáků v oblasti performačních úloh byl v základním čase stejný, žáci s SPU by tedy nepotřebovali navyšování časového limitu. V oblasti verbálních úloh si vedli hůře i po navýšení času, v oblasti numerických úloh podali po navýšení časové dotace praktický stejný výkon jako žáci bez SPU v základním čase.

Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potížemi je stále zásadním tématem. Nedostatek času na důkladnou a komplexní diagnostiku ve školských poradenských zařízeních a velké nároky na administrativu situaci jen komplikují. Důvodem je nedostatek času na kvalitní diagnostický proces.

Testování inteligence přestává být stěžejním pilířem diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení, i když zatím není možné jej vynechat. Důležité je zjišťování, v jaké oblasti má žák obtíže a jak mu lze v rámci edukačního procesu pomoci. Ke zjišťování kognitivních procesů a jejich deficitů je možné využít dynamickou diagnostiku, která vzhledem ke své časové náročnosti není v tuto chvíli v rámci pedagogicko-psychologických poraden využitelná. Při diferencially diagnostických úvahách by poradenským psychologům mohlo pomoci popsání konkrétních kognitivních profilů jednotlivých skupin žáků s určitým typem obtíží. Tímto směrem se začínají vydávat někteří výzkumníci i v českém prostředí.

Poděkování

Děkuji vedoucí mé dizertační práce PhDr. Veronice Pavlas Martanové, Ph.D. za pomoc při zpracovávání tématu a za vždy velmi cenné připomínky a podněty. Dále bych ráda poděkovala kolegyním z Křesťanské pedagogicko-psychologické poradny, se kterými jsem měla možnost téma konzultovat a zjišťovat jejich bohaté zkušenosti a praxi. Jsou pro mě vždy velkou inspirací a podporou.

V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Literatura

- Cornoldi, C., Giofrè, D., Orsini, A., & Pezzuti, L. (2014). Differences in the intellectual profile of children with intellectual vs. learning disability. *Research In Developmental Disabilities*, 35(9), 2224-2230.
- Český statistický úřad (2019). *Základní školy - žáci celkem se speciálními vzdělávacími potřebami podle druhu postižení v časové řadě 2007/08 - 2017/18*. Získáno 16. prosince 2019 z <https://www.czso.cz/documents/10180/61508174/2300421841.pdf/3c222a0b8-6ee9-419e-90bc-9ed7e5405a13?version=1.2>
- Feuerstein, R., Falik, L., Rand, Y. & Feuerstein, Ra. S. (2002). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device, Theory, Instruments and Techniques*. Jerusalem: ICELP Press.
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Kučera, M. (2005). Čtení, pravopis, technika psaní. In Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* (s. 44 – 48). Praha: Karolinum.
- Kucharská, A. (2004). Prevence, intervence a terapie specifických poruch učení. In Hadj-Moussová, Z. (Ed.). *Pedagogicko-psychologické poradenství III. Intervence* (s. 116-155). Praha: UK PedF.
- Kucharská, A. (2006). Testování. In Zapletalová, J. a kol. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách* (s. 19 – 22). Praha: IPPP ČR.
- Lidz, C. S. & Haywood, H. C. (2014). From Dynamic Assessment to Intervention: Can we get there from here? *Transylvanian Journal of Psychology*, 2, 81-101.

-
- Mejstříková, J. (2016). *Možnosti validizace nástroje Cognitive Assessment System II na populaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Diplomová práce)*. Získáno 5. července 2019 z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/164174>
- Pírko, M. (2018). Diagnostika baterie kognitivních procesů (CAS2): Recenze metody. *Testforum*, 10(2018), 32-39. Získáno 3. srpna 2019 z <https://testforum.cz/article/view/TF2018-10-187/10554>
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Berlin: Springer.
- Pokorná, V. (2004a). Deficity dílčích funkcí (Teilleistungsschwächen): Metoda Brigitte Sindelarové k překonání specifických poruch učení a chování. In Hadj-Mousová, Z. (Ed.). *Pedagogicko|psychologické poradenství III. Intervence* (s. 156-173). Praha: UK PedF.
- Pokorná, V. (2004b). Intervenční program instrumentálního obohacení (Instrumental enrichment) Reuvena Feiersteina. In Hadj-Mousová, Z. (Ed.). *Pedagogicko|psychologické poradenství III. Intervence* (s. 174-212). Praha: UK PedF.
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a adolescenci*. Praha: Portál.
- Škaloudová, A. (2005). Prospěch. In Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy* (s. 42 – 44). Praha: Karolinum.
- Tzuriel, D. (2015). Dynamická diagnostika učebního potenciálu: teoretické a výzkumné pohledy. *Psychologie pro praxi*, 50(1-2), 9-35.
- Vyhledávkový dotaz: 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

GENERAČNÉ ROZDIELY V ETICKÝCH HODNOTÁCH

GENERATION GAPS IN ETHICAL VALUES

Barbora POVAŽANOVÁ

Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, Česká republika,
barbora.povazanova01@upol.cz

Petra LAJČIAKOVÁ

Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, Hrabovská cesta 1B, 034 01 Ružomberok,
Slovenská republika, petra.lajciakova@ku.sk

Abstrakt: Štúdia sa venuje generačným rozdielom identifikovaným prierezovo v rámci hodnôt. Cieľom bolo zistiť, či sa súčasné generácie (Baby Boomers, generácie X, Y, Z) odlišujú v troch dimenziách etických hodnôt (autonómne, spoločenské, spirituálne) v kontexte osobnostných črt. Výskumu sa zúčastnilo 289 respondentov rozdelených do jednotlivých generácií podľa veku. Bol aplikovaný osobnostný dotazník BFI 10 (2007) a hodnotový dotazník Ethical Value Assessment (2016). Korelačná analýza odhalila pozitívny vzťah medzi autonómnymi hodnotami a otvorenosťou, pričom regresný model ukázal, že autonómne hodnoty boli štatisticky významne predikované otvorenosťou medzigeneračne. Perspektívne by bolo zaujímavé uskutočniť longitudinálnu štúdiu na posúdenie osobnosti a hodnôt generácií, keď sú účastníci v rovnakom veku.

Kľúčová slova: generácia; generačné rozdiely; etické hodnoty; osobnostné črty

Abstract: The study is concerned with the analysis of generation gap identified horizontally within the values. The goal of the study was to establish the findings whether the contemporary generations (Baby Boomers, generations X,Y,Z) vary in dimensional differences of three ethical values (autonomy values, social values, spiritual values) in the context of personality traits. A total of 289 respondents participated in the research which was divided into individual generations based on age. A personal BFI 10 (2007) questionnaire and Ethical Value Assessment (2006) were applied in the study. The correlation analysis has shown a positive relation in autonomy values and openness, while the regression model has shown that the autonomy values have been statistically significant predicting openness through generations. Looking forward, it would be interesting to carry out the study to assess the personality traits and values of generations of the same age.

Keywords: generation; generation gaps; ethical value; personality traits

1. Úvod

Každá generácia je nejakým spôsobom ovplyvnená udalosťami, ktoré sa odohrávajú počas jej generačného času. Spolu s jej časom sa formujú rôzne hodnoty, ktoré odrážajú aktuálne problémy a fenomény spoločnosti. Každá generácia môže byť preto v chápaní toho, čo je morálne a etické, iná. Aj vďaka týmto vplyvom vznikajú medzi generáciami priepasti, ktoré by sa dali definovať ako generačné rozdiely (Gravett & Throckmorton 2007).

Naša štúdia sa venuje problematike generačných rozdielov v oblasti etických hodnôt v kombinácii s osobnostnými črtami. Popisuje významné rozdiely medzi štyrmi súčasnými veľkými generáciami – Baby Boomers, generáciou X, generáciou Y, generáciou Z, a to v rámci etických hodnôt, ktoré sú rozlíšené na autonómne, spoločenské a spirituálne hodnoty (Padilla - Walker & Jensen, 2016). Osobnostné črty sú rozoberané v kontexte modelu Big Five (Hřebíčková et al., 2016).

Pre tento kvantitatívny výskum bola vytvorená dotazníková batéria pozostávajúca z dotazníkov skrátenej formy Ethical Value Assessment (Padilla - Walker & Jensen, 2016) a Big Five Inventory - BFI 10 (Rammstedt & John, 2007).

Našou výskumnou štúdiou sme chceli poukázať na dôležitosť generačných rozdielov v oblasti etických hodnôt v kombinácii s osobnostnými črtami. Perspektívne by bolo zaujímavé uskutočniť longitudinálnu štúdiu, ktorá by mohla posúdiť osobnostné črty a etické hodnoty generácií v období, v ktorom by boli účastníci v rovnakom veku.

1.1. Generačný rozdiel a štyri veľké generácie

Prarodičia, starí rodičia, rodičia, deti majú veľmi veľa spoločného, ale v mnohom sa líšia. Spája ich spôsob koexistencie v čase i priestore v ľudskom spoločenstve. Okrem iného sú poznačení a formovaní obdobím, v ktorom vyrastali a v ktorom sa diali, pre nich, zlomové životné situácie a udalosti zasahujúce ich nielen ako osoby, ale aj ako celé veľké generácie.

Rozdiely medzi generáciami sú tu spolu s nimi od nepamäti – počnúc bezvýznamnými maličkosťami, ako obľúbení hudobní interpreti, až po veľké záležitosti, akými sú napríklad hodnotové rebríčky. Ako samozrejmosť, a zároveň súčasť života, vnímame existenciu vzájomných nepochopení medzi generáciami, ktoré zdieľajú rovnaký čas a miesto spolunažívania. Vedú k misinterpretáciám, niekedy až konfliktom, ktoré môžu ovplyvňovať vzájomné vzťahy a v konečnom dôsledku ohrozovať zdravý vývin jednotlivcov. Najväčšie rozdiely môžu vzniknúť v osobnostných charakteristikách, pracovných, sociálnych a kultúrnych hodnotách, životnom štýle či spôsobe komunikácie (Sulaiman & Al-Muscatti, 2017). Jednou z príčin problematickej komunikácie môže byť však aj nedostatok porozumenia (Serra, 1971). To, čo rodič môže chápať ako problematické, dieťa môže chápať úplne inak. To, čo rodič môže považovať za morálne nekorektné, dieťa môže vnímať s vyššou mierou benevolencie. Najväčšie generačné rozdiely sa prejavujú najmä medzi generáciami, ktoré sú od seba vzdialené o viac ako jednu generáciu. Pri generalizácii fenoménu generačného rozdielu je vhodné zachovať istú opatrnosť. V prípade základných hodnôt, do ktorých spadá ľudskosť, intelektualizmus a konvenčná morálka (priamo súvisiaca s etikou), sa objavili podobnosti v ponímaní skôr medzi dvoma generáciami v jednej rovine ako v jednej generácii rovesníkov (Troll, 1972).

Generáciu je vo všeobecnosti možné definovať ako súbor jednotlivcov narodených a vyrastajúcich spolu v jednej dobe. Toto časové obdobie trvá približne dvadsať rokov. Kuperschmidt (2000) opisuje generáciu ako identifikovateľnú skupinu, ktorá zdieľa podobné roky narodenia, a zároveň je prepojená rovnakými významnými udalosťami prebiehajúcimi v kritických fázach vývinu. Z tohto pohľadu je možné nájsť paralelu s teóriou ontogenézy jednotlivca, taktiež aj vývinu skupiny, ktorú jednotlivci v rovnakom ontogenetickom štádiu tvoria. Definícia Straussa a Howea (1992) hovorí o generácii ako o skupine ľudí zdieľajúcich v histórii čas a priestor, ktoré im prepozičujú kolektívnu personu.

Predmetným záujmom našej štúdie sa stali štyri generácie, so zástupcami ktorých je možné aktuálne aktívne spolupracovať a pri ktorých je predpoklad výskytu generačného rozdielu. Tieto generácie začínajú študentmi navštevujúcimi stredné školy a končia dnešnými dôchodcami, ktorí prežívajú jeseň svojho života.

Baby Boomers (Strauss, Howe, 1991) – keď po vojne príde mier :

Táto generácia je generáciou ľudí narodených medzi rokmi 1946 až 1964. Generácia Baby Boomers sa narodila v období medzi koncom druhej svetovej vojny a koncom šesťdesiatych rokov v populačnej explózií. Predstavuje jednu z najväčších generácií v histórii (Light, 1990). Táto generácia zažila okrem populačnej explózie aj ekonomický rozmach. Vďaka tomu, že táto generácia zažila následky vojny, je zameraná na dlhodobé ciele a zároveň má tendenciu rešpektovať autority. Z pohľadu mladších generácií môže mať názory a pohľady na aktuálne spoločenské problémy nemederné, ba priam zastaralé. Pohľad tejto generácie sa obracia naspäť – na ich vlastné „ja“ (Lievegoed, 2018).

Generácia X (Strauss, Howe, 1991) – prebúdajúca sa kariéra v popredí:

Táto generácia je generáciou ľudí narodených medzi rokmi 1965 až 1979. Na rozdiel od predchádzajúcej generácie generácia X nie je presne ohraničená udalosťami, ktoré by ju vymedzovali. Je to pomerne malá generácia, ktorá tvorí most medzi dvoma veľkými generáciami. Je zameraná na strednodobé ciele a, na rozdiel od predchádzajúcej generácie, sa nenechá výrazne ovplyvňovať autoritami (Lievegoed, 2018).

Generácia Y (Strauss, Howe, 1991) – nastáva nová budúcnosť:

Táto generácia je generáciou ľudí narodených medzi rokmi 1980 až 1994. Je druhou najväčšou generáciou, vďaka čomu sa označuje aj ako „Echo Boomers“. Generácia Y je oproti predchádzajúcim generáciám vnímaná ako „technologická“, ktorá má potrebu byť stále pripojená prostredníctvom komunikačných technológií k internetu (Ryan, 2000). Oproti Baby Boomers je materialistickejšie

zameraná a využíva naplno komunikačné zariadenia, charakterizuje ju aj minimálna orientácia na náboženstvo (Loroz, 2006). Táto generácia bola vychovávaná v myšlienke, že je v ľuďoch potenciál, vďaka ktorému sa môžu stať tým, kým chcú a je zameraná na krátkodobé ciele (Lievegoed, 2018).

Generácia Z (Strauss, Howe, 1991) – technológie ovládajúce svet:

Táto generácia je generáciou ľudí narodených medzi rokmi 1995 až 2012. Je pre ňu typické, že vyrastala a vyrastá v prostredí internetových technológií a sociálnych médií, na ktoré je priamo naviazaný aj jej sociálny život. Oproti predchádzajúcim generáciám je generácia Z tolerantnejšia voči aktuálnym a populárnym javom v spoločnosti. Prikladá malý význam spiritualite a nemá potrebu rešpektovať autority. Na druhej strane je pre ňu dôležité, aký postoj zaujme vo svete a aký je svet v skutočnosti, je zameraná na krátkodobejšie ciele. (Lievegoed, 2018)

1.2. Etické hodnoty a osobnostné črty

Osobnosť každého človeka je individuálna a jedinečná, charakteristická neopakovateľnými znakmi a črtami. Najpoužívanejšou taxonómiou na rozdelenie osobnostných črt sú Big Five osobnostné dimenzie. Neprezentujú len teoretický rozmer skúmania, ale sú určené na základe analýzy prirodzených výrazov a spôsobov správania. Rozlišuje sa päť osobnostných črt – otvorenosť, svedomitosť, extravertizácia, prívetivosť a neuroticizmus (John & Srivastava, 1999). Otvorenosť je črta, ktorá do seba zahrňuje šesť aspektov – citlivosť voči vnútorným pocitom, aktívnu predstavivosť, intelektuálnu zvedavosť, estetickú citlivosť a preferenciu viacerých možností. Tieto aspekty sú vo vzájomnej signifikantnej korelácii. (De Fruyt et al., 2004). Prívetivosť je črta, ktorá je prepojená s fungovaním v spoločnosti a zahŕňa šesť aspektov – dôveru, priamočiarosť, altruizmus, skromnosť, jemnosť a poddajnosť (Matsumoto & Juang, 2012). Neuroticizmus vyjadruje prežívanie hnevu, frustrácie, úzkosti, žiarlivosti v rôznych intenzitách (Thompson, 2008). Extravertizácia sa považuje ako črta za základnú zložku osobnosti a skladá sa z viacerých aspektov – pozitívnych emócií, aktivity, asertivity, spoločenskosti, milosrdenstva a vyhľadávania vzrušenia (Wilt & Revelle, 2016). Svedomitosť vyjadruje starostlivosť a túžbu dosiahnuť svoje ciele. Charakterizuje ju systematickosť, ale aj konformita (DeYoung, Peterson, 2002). Je dôležité poznamenať, že osobnostné charakteristiky sú reprezentované spôsobom správania, cítenia a zmysľania (Saville & Holdsworth, 1984).

Ľudstvo sa od svojho počiatku riadi nepísanými pravidlami, ktoré sa v priebehu jeho vývinu menili a stále sa menia prispôsobujúc sa väčšine a jej potrebám. Sú to vnútorné presvedčenia, súbory princípov – hodnôt, ktoré sú posudzované ako dobré alebo zlé, korektné či nekorektné. Táto skutočnosť sa prejavuje aj medzi jednotlivými generáciami. Vznikajú medzi nimi najvýraznejšie rozdiely v osobnostných charakteristikách, v pracovných hodnotách a návykoch, kultúrnych a sociálnych hodnotách, v spôsobe komunikácie a životnom štýle (Sulaiman & Al-Muscatti, 2017).

Základné dimenzie etických hodnôt je možné podľa Jensenovej (2015) rozdeliť do troch veľkých tematických skupín. Sú to hodnoty autonómne, spoločenské a spirituálne. Každá dimenzia etických hodnôt v sebe obsahuje podkategórie, ktoré zahŕňajú základné princípy každej skupiny.

Pod autonómne hodnoty spadá tematika reciprocity a férovosti, záujmu o seba a druhých, vlastné práva a zodpovednosť. Spoločenské hodnoty sa týkajú vyhýbania sa trestu v podobe spoločenských sankcií, vzťahu voči právnej autorite, povinnosti voči druhým, cieľov rovnováhy v spoločnosti a spoločenského poriadku. Spirituálne hodnoty sa spájajú s vyhýbaním sa božiemu trestu, očakávaním odmeny, záujmom o vlastnú dušu, autoritou prirodzených zákonov, spirituálnymi povinnosťami.

Uvedené podkategórie sú si navzájom v princípe podobné. Mení sa ich zameranie – na seba, druhých, vyššiu spirituálnu autoritu. Vzájomne spolu korešpondujú a v konečnom dôsledku sú si veľmi podobné; možno hovoriť o ich komplexnosti (Padilla – Walker & Jensen, 2016).

2. Metódy

2.1. Ciele výskumu a hypotézy

Cieľom štúdie bolo identifikovať a následne popísať významné konkrétne rozdiely medzi generáciami v súvislosti s ich etickými hodnotami vo vzťahu s osobnostnými črtami a následne zistiť, či sú osobnostné črty prediktorom etických hodnôt. Predpokladali sme štatisticky signifikantný vzťah medzi skúmanými etickými hodnotami (autonómnymi, spoločenskými a spirituálnymi)

a sledovanými osobnostnými črtami (otvorenosťou, svedomitosťou, extraverciou, prívetivosťou a neuroticizmom), a to naprieč jednotlivými generáciami:

Predpokladáme, že existuje signifikantný vzťah medzi skúmanými etickými hodnotami a osobnostnými črtami naprieč všetkými generáciami.

Padilla - Walkerová a Jensenová (2016) potvrdili, že sa generácie vo vybranej populácii odlišujú práve v etických hodnotách. Terracian a kol. (2005) pri skúmaní osobnostných črt jednotlivcov vo vzťahu k ich narastajúcemu veku zistili signifikantné rozdiely vo všetkých osobnostných črtách. Možno teda konštatovať, že skúmané generácie sa budú v etických hodnotách a osobnostných črtách vzájomne odlišovať. Predpokladali sme, že v skúmaných generáciách existujú na základe korelácie medzi etickými hodnotami a osobnostnými črtami štatisticky významné rozdiely:

Predpokladáme, že v skúmaných generáciách existujú na základe korelácie medzi etickými hodnotami a osobnostnými črtami štatistiky významné rozdiely.

Barric a Mount (1993) sa zaoberali skúmaním autonómie a jej vzťahmi v rámci modelu Big Five, kde sa prejavili signifikantné korelácie. Malti a Buchman (2010) sledovali autonómne hodnoty u adolescentov a mladých dospelých, pričom sa medzi nimi ukázal signifikantný vzťah. Uvedené závery viedli k nasledujúcej hypotéze:

Predpokladáme, že osobnostné črty sú štatisticky významným prediktorom autonómnych hodnôt.

2.2. Výskumné nástroje

Pri realizácii výskumu bola aplikovaná dotazníková batéria s pracovným názvom „BFI-EVA“. Skladá sa z dvoch

častí – z osobnostného dotazníka Big Five Inventory BFI 10 (Rammstedtová & John, 2007) a zo skrátenej verzie hodnotového dotazníka Ethical Value Assessment EVA (Short) (Padilla - Walker & Jensen, 2016).

BFI 10 je osobnostný dotazník, ktorý sa zameriava na skúmanie piatich faktorov osobnosti – neuroticizmu, otvorenosti, prívetivosti, extravenzie a svedomitosti. Obsahuje 10 tvrdení, na ktoré sa odpovedá pomocou päťstupňovej Likertovej škály v rozpätí od 1 (úplne nesúhlasím) po 5 (úplne súhlasím). Tento dotazník je časovo nenáročný a vhodný pre rôzne vekové kategórie.

Dotazník posudzovania hodnôt obsahuje 12 výrokov vo forme „Mal/a by som...“. Otázky sú kategorizované do troch skupín a obsahujú 4 položky pre autonómne hodnoty ($\alpha = ,82$), 4 položky týkajúce sa spoločenských hodnôt ($\alpha = ,73$) a 4 položky viažuce sa k spirituálnym hodnotám ($\alpha = ,94$) (Padilla - Walker & Jensen, 2016).

Pre potreby tejto štúdie bol dotazník preložený metódou dvoch nezávislých prekladov a jedného spätného prekladu. V slovenskej populácii bol použitý prvýkrát. Podobne ako osobnostný dotazník je časovo nenáročný.

2.3. Výskumný súbor a jeho charakteristika

Celkový počet respondentov bol 289, pričom cieľové vekové skupiny pokrývali rozmedzie 15 až 73 rokov. Výskumný súbor tvorilo 73 respondentov z generácie Baby Boomers, 67 respondentov z generácie X, 76 respondentov z generácie Y a 73 respondentov z generácie Z.

Tab.1: Prehľad zastúpení respondentov v jednotlivých generáciách

Generácia	N	AM	SD
Baby Boomers	73	60,88	5,145
Generácia X	67	48,06	4,438
Generácia Y	76	30,87	4,303
Generácia Z	73	21,90	1,994

2.4. Proces zhromažďovania dát a ich štatistické spracovanie

Dáta boli zhromažďované v priebehu piatich mesiacov – od októbra 2018 do februára 2019. Boli získavané metódou lavínového náhodného výberu, fungujúceho na princípe snehovej gule spustenej z kopca (Ferjenčík, 2010).

Dotazníky boli predkladané dvojakou formou – elektronickou aj papierovou, pričom pri obidvoch bola zachovaná rovnaká vizuálna a obsahová podoba. Voľba dvojakej formy vychádzala zo zloženia výskumného súboru. Elektronická forma bola mierená na respondentov z mladších generácií, ktorí sú zdatní v používaní informačných technológií. Papierová forma bola využitá pri starších participantoch, menej technicky zdatných. Predpokladali sme, že uvedenou kombináciou zberu dát bude možné pokryť čo najvyšší počet respondentov.

Následné štatistické spracovanie dát prebehlo v programe IBM SPSS. Bola využitá deskriptívna analýza dát, vzťahová analýza kvantitatívnych premenných s použitím súčinovej korelácie a výpočtu Pearsonovho korelačného koeficientu a tiež hierarchická regresná analýza.

3. Výsledky výskumu

V našej výskumnej štúdii sme zisťovali, či sa jednotlivé generácie odlišujú v etických hodnotách s prihliadnutím na ich osobnostné črty a zároveň, či osobnostné črty môžu pôsobiť ako prediktory autonómnych hodnôt.

3.1. Generácie, etické hodnoty a osobnostné črty

Vzťahová analýza kvantitatívnych premenných (súčinová korelácia) odhalila štatisticky významný rozdiel vo všetkých generáciách pri kombinácii autonómnych hodnôt s otvorenosťou. V nasledujúcej tabuľke sú uvedené výsledky korelácie medzi autonómnyimi hodnotami a otvorenosťou v jednotlivých generáciách.

Tab.2: Významnosť vzťahu autonómnych hodnôt a otvorenosti v jednotlivých generáciách

Skupina		Otvorenosť	
Baby Boomers	Autonómne hodnoty	r	,35**
		p	,00
		N	73
Generácia X	Autonómne hodnoty	r	,26*
		p	,02
Generácia Y	Autonómne hodnoty	N	N
		r	r
		p	p
Generácia Z	Autonómne hodnoty	N	76
		r	,33**
		p	,00
		N	73

* Korelácia je signifikantná na hladine .05 (** $p < 0,01$)

** Korelácia je signifikantná na hladine .01 (** $p < 0,01$)

Výsledky naznačujú, že vo všetkých štyroch generáciách – Baby Boomers ($r = 0,35$; $p < 0,01$ ($p = ,00$)), generácii X ($r = 0,26$; $p < 0,05$ ($p = ,02$)), generácii Y ($r = 0,24$; $p < 0,05$ ($p = ,02$)), generácii Z ($r = 0,33$; $p < 0,01$ ($p = ,00$)) – existuje pozitívny vzťah medzi autonómnyimi hodnotami a otvorenosťou.

Predpoklad o tom, že osobnostné črty sú štatisticky významným prediktorom autonómnych hodnôt, bol testovaný pomocou hierarchickej regresnej analýzy:

Tab.3: Autonómne hodnoty s osobnostnými črtami v generácii Baby Boomers (N=73)

Premenná	B	SE B	Beta
<i>Krok 1</i>			
Otvorenosť	,02	,07	,35*
<i>Krok 2</i>			
Otvorenosť	,20	,07	,32*
Neuroticizmus	-,99	,07	-,31*

Poznámka: $\Delta R^2 = ,12$ pre Krok 1 ($p < ,05$); $\Delta R^2 = ,22$ pre Krok 2 ($p < ,05$). $F(2,70) = 9,731$ ($p < ,05$) * $p < ,05$.

Tab.4: Autonómne hodnoty s osobnostnými črtami v generácii X (N=67)

Premenná	B	SE B	Beta
<i>Krok 1</i>			
Otvorenosť	,13	,06	,26*

Poznámka: $\Delta R^2 = ,07$ pre Krok 1 ($p < ,05$). $F(1,65) = 4,75$ ($p < ,05$) * $p < ,05$.

Tab.5: Autonómne hodnoty s osobnostnými črtami v generácii Y (N=76)

Premenná	B	SE B	Beta
<i>Krok 1</i>			
Otvorenosť	,02	,07	,24*
<i>Krok 2</i>			
Otvorenosť	,15	,07	,25*
Prívetivosť	,14	,07	,22*

Poznámka: $\Delta R^2 = ,06$ pre Krok 1 ($p < ,05$); $\Delta R^2 = ,08$ pre Krok 2 ($p < ,05$). $F(2,73) = 4,40$ ($p < ,05$) * $p < ,05$.

Tab.6: Autonómne hodnoty s osobnostnými črtami v generácii Z (N=73)

Premenná	B	SE B	Beta
<i>Krok 1</i>			
Otvorenosť	,24	,08	,33*
<i>Krok 2</i>			
Otvorenosť	,26	,08	,37*
Svedomitosť	,17	,09	,22

Poznámka: $\Delta R^2 = ,11$ pre Krok 1 ($p < ,05$); $\Delta R^2 = ,16$ pre Krok 2 ($p < ,05$). $F(2,70) = 6,66$ ($p < ,05$) * $p < ,05$.

Výsledky regresnej analýzy ukazujú, že osobnostné črty majú signifikantný vplyv na vysvetlenie autonómnych hodnôt v generácii Baby Boomers R^2 21%, v generácii X R^2 6,8%, v generácii Y R^2 8% a v generácii Z R^2 16%. Najvýznamnejším prediktorom, zohľadňujúc sa vo všetkých generáciách, bola osobnostná črta otvorenosť. V závislosti od konkrétnej generácie sa, okrem otvorenosti, objavili aj iné prediktory – pri generácii Baby Boomers neuroticizmus reverzne, pri generácii Y prívetivosť a pri generácii Z svedomitosť. Modely pre jednotlivé generácie majú tvar:

Baby Boomers:

autonómne hodnoty = $3,97 + 0,20$ otvorenosť + $(- 0,20)$ neuroticizmus

Generácia X:

autonómne hodnoty = $3,71 + 0,13$ otvorenosť

Generácia Y:

autonómne hodnoty = $3,23 + 0,15$ otvorenosť + $0,14$ prívetivosť

Generácia Z:

autonómne hodnoty = $2,78 + 0,26$ otvorenosť + $0,17$ svedomitosť

4. Diskusia

Daná štúdia bola zameraná na zmapovanie generačných rozdielov v etických hodnotách v kombinácii s osobnostnými črtami. Vzťah autonómnych hodnôt a otvorenosti sa objavoval naprieč všetkými generáciami. Práve tu sa ukázal medzigeneračný rozdiel, zatiaľ čo pri iných kombináciách sa generačné rozdiely vôbec neprejavili alebo len v jednej z generácií. Korelačná analýza odhalila generačný rozdiel len v jednom prípade – v kombinácii autonómnych hodnôt a osobnostnej črty otvorenosti. To znamená, že autonómne hodnoty a osobnostná črta otvorenosť sú spolu navzájom najvýraznejšie medzigeneračne prepojené. Autonómne hodnoty reflektujú vlastné hodnotové hierarchie, v ktorých sa generácie najviac odlišujú. Autonómne hodnoty sa zameriavajú na osobu ako na jednotlivca (Padilla-Walker, Jensen, 2016). Autonómia je založená aj na rešpekte voči autonómii druhých a zároveň aj úcte voči iným osobám. Vlastné hodnoty sa pritom stavajú na vyššiu pozíciu a je im priradená vyššia hodnota (Colby et al., 2011). Autonómne hodnoty môžu preto súvisieť s otvorenosťou, ktorá sa prejavuje aj ako citlivosť voči vnútorným pocitom (De Fruyt et al., 2004). Tieto pocity môžu človeka viesť k zvýšenej empatii voči druhým. Každá generácia sa zároveň môže v intenzite tohto vzťahu líšiť. Podobné zistenie nájdeme aj v štúdiu Maltima a Buchmana (2010), ktorí potvrdili signifikantný vzťah medzi autonómnymi hodnotami a otvorenosťou. V našom výskume sa uvedený vzťah preukázal aj medzigeneračne. Signifikantné rozdiely v osobnostných črtách v rôznych vekových skupinách prezentuje i Terraciano s kolektívom spolupracovníkov (2005). Generácie tvoria ľudia, ktorí majú vlastné autonómne hodnoty a vlastný spôsob nazerania na svet (Töröcsik et al., 2014), možno sa teda domnievať, že popri svojich hodnotových systémoch musia disponovať otvorenosťou, aby sa mohli prispôbovať vonkajšiemu fungovaniu vo svete. Táto otvorenosť im umožňuje vyššiu flexibilitu pri koexistencii s inými generáciami a zároveň kreatívne využívanie prichádzajúcich možností. Autonómne hodnoty sú pomerne širokospektrálne a zahŕňajú v sebe zložitejšie myšlienkové operácie, ktoré môžu nadobúdať aj podobu konštruktívneho myslenia. Pri tomto type myslenia, odzrkadľujúcim vlastné úsudky a zároveň aj nadobudnuté poznatky, je vhodné, aby mal jednotlivec dostatočnú mieru otvorenosti. Otvorenosť zahŕňa niekoľko aspektov, medzi ktorými je citlivosť k vnútorným pocitom, ale aj preferencia viacerých možností (De Fruyt et al., 2004). Hierarchický regresný model odhalil, že autonómne hodnoty sú predikované otvorenosťou. Ako najvýznamnejšie prediktory etických hodnôt sa ukázali osobnostné črty svedomitosť a neuroticizmus. Jediný prediktor, ktorý sa ukázal medzigeneračne, bola osobnostná črta otvorenosť.

Štúdia je limitovaná počtom respondentov zastúpených v jednotlivých generáciách, preto nie je možné získané výsledky generalizovať na celú populáciu. Môže však ponúknuť čiastkový náhľad a podklad pre ďalšie skúmanie. Ďalší limit predstavuje aplikácia dotazníka na posudzovanie hodnôt (EVA) použitého prvýkrát v slovenčine, i keď jeho administrácia prebehla korektným spôsobom pod supervíziou samotných autoriek originálu dotazníka. Isté skreslenie výsledkov mohla spôsobiť i dvojaká forma predkladania dotazníkov. Bola však zvolená po dôkladnom prehodnotení predpokladaných technických zručností účastníkov výskumu. Potvrdilo sa, že staršie generácie nedôverovali vyplňaniu dotazníka online formou a mladšie generácie boli podozrievavé voči papierovej podobe.

5. Záver

Naša štúdia mala ambíciu preskúmať generačné rozdiely medzi štyrmi súčasnými generáciami z pohľadu etických hodnôt a osobnostných črt. Ponúkla iný, nový náhľad na diferencie medzi generáciami, pričom odhalila významné medzigeneračné rozdiely. Časť z nich reflektovali aj iné empirické štúdie analogicky zamerané.

Zmapovali sme etické hodnoty a osobnostné črty v kontexte generačných rozdielov. Prijali sme hypotézu, ktorá predpokladala signifikantný vzťah medzi skúmanými etickými hodnotami a osobnostnými črtami naprieč skúmanými generáciami. Najvýraznejšie sa tento vzťah prejavil v prípade autonómnych hodnôt a osobnostnej črty otvorenosti. Potvrdila sa aj druhá hypotéza, ktorá bola zameraná na rozdiely medzi etickými hodnotami a osobnostnými črtami. Významný generačný rozdiel bol identifikovaný vo

vzťahu autonómnych hodnôt k osobnostnej čрте otvorenosť. Odrážalo sa to aj na otvorených odpovediach. Pri starších generáciách sa v otázke „Podľa ktorých hodnôt by mali ľudia v dnešnej spoločnosti žiť?“ ukazovalo jasnejšie zameranie na hodnoty ako spravodlivosť, rešpekt voči okoliu, hovoriť pravdu a pomáhať ľuďom v núdzi. Pri mladších generáciách sa našli odpovede ako ísť si za osobnými cieľmi, rešpekt, vlastný názor.

Štúdia prináša zaujímavé obohatenie, nový podklad pre problematiku generačných rozdielov sledovaných v kontexte etických hodnôt a osobnostných črt. Domnievame sa, že perspektívne by mohlo byť zaujímavé uskutočniť longitudinálnu štúdiu na posúdenie osobnosti a hodnôt generácií, keď sa účastníci nachádzajú v rovnakom veku.

Pod'akovanie/dedikácia k projektu

V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Príspevok vznikol za podpory MŠMT ČR udelenej UP v (IGA_FF_2020_002)

Literatúra

- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1993). Autonomy as a moderator of the relationship between the Big Five dimensions and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 111-118.
- De Fruyt, F., McCrae, R.R., Szirmák, Z., & Nagy, J. (2004). The Five-Factor Personality Inventory as a Measure of the Five-Factors Model. *SAGE journals*, 11(3), 207-215, DOI: 10.1177/1073191104265800.
- Deyoung, C., Peterson, J. (2002). „Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health?“. In: *Personality and Individual Differences*. 33(4), 533-552.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výskumu*. Praha: Portál.
- Gravett, L., Throckmorton, R. (2007). *Bridging the Generation Gap*. Londýn: Weiser.
- Hřebíčková, M., Jelínek, M., Blatný, M., Brom, C., Burešová, I., Mejzlíková, T., Vazsonyi, A.T., & Zábrodská, K.: (2016). Big Five Inventory: Základní psychometrické charakteristiky české verze BFI-44 a BFI-10. *Československá Psychologie*, 60(6), 567-583.
- Jensen, L. A. (2016). *Coding Manual: Ethics of Autonomy, Community, and Divinity*. Massachusetts: Clark University.
- John, O.P, Srivastava, S. (1999). *The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives*. Berkeley: University of California at Berkeley.
- Colby, A., Kohlberg, L. et al (2011). *The Measurement of Moral Judgment : Theoretical Foundation and Research Validation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kupperschmidt, B.R. (2000). Multigenerational employees: Strategies for effective management. *The Health Care Manager*, 19(1), 65-76.
- Lievegoed, B. (2018). *Životní krize - životní šance: Vývoj člověka mezi dětstvím a stářím*. Praha: Malvern.
- Light, P.CH. (1990). *Baby Boomers*. New York: W.W.Norton & Company.
- Loroz, P.S. (2006). The Generation Gap: A Baby Boomer vs. Gen Y Comparison of Religiosity, Consumer Values, and Advertising Appeal Effectiveness. *Advances in Consumer Research*, 33, 308-309.
- Malti, T., Buchmann, M. (2010). Socialization and Individual Antecedents of Adolescents' and Young Adults' Moral Motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 138-149.
- Matsumoto, D., Juang, L. (2012). *Culture and Psychology*. London: Cengage Learning.
- Padilla-Walker, L. M., Jensen, L. A. (2016). Validation of the long- and short- form of the Ethical Values Assessment (EVA): A questionnaire measuring the three ethics approach to moral psychology. *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 181-192.
- Rammstedt, B., John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41, 203-212.
- Ryan, M. (2000). Gerald Celente: He reveals what lies ahead. *Parade Magazine*, 10, 22-23.
- Saville, P., Holdsworth, R. (1984). *Occupational Personality Questionnaires Manual*. Surrey: Saville & Holdsworth.
- Serra, R.R. (1971). *A Conflict of Generations: The Generation Gap*. Pennsylvania: Army War College.
- Strauss, W., Howe, N. (1992). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. Fort Mill: Quill.

- Strauss, W., Howe, N. (1991). *Generations*. New York: Harper Perennial.
- Sulaiman, S.M.A., Al-Muscatai, S.R.A. (2017). Millennial Generation & Their Parents: Similarities and Differences. *International Journal of Psychological Studies*, 9(1), 121-131.
- Terracciano, A., McCrae, R. R. (2005). Hierarchical linear modeling analyses of the NEO –PI-R scales in the Baltimore Longitudinal Study of Aging. *Psychol Aging*, 20(3), 493-506.
- Törőcsik, M., Szűcs, K. et al. (2014). How Generations Think: Research on Generation Z. *Acta Universitatis Sapientiae, Communicatio*, 1, 23-45.
- Thompson, E.R. (2008). „Development and Validation of an International English Big-Five Mini-Markers“. *Personality and Individual Differences*. 45(6), 542–548.
- Troll, L.E. (1972). Is Parent-Child Conflict What We Mean by the Generation Gap. *The Family Coordinator*, 21(3), 347-349, DOI: 10.2307/582882.
- Wilt, J., Revelle, W. (2016). Extraversion. *The Oxford Handbook of the Five Factor Model*.

INDIVIDUÁLNÍ ROZDÍLY V KOGNITIVNÍM ZPRACOVÁNÍ RŮZNÝCH METOD KARTOGRAFICKÉ VIZUALIZACE: EXPERIMENTÁLNÍ DESIGN A PILOTNÍ STUDIE

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN COGNITIVE PROCESSING OF ALTERNATIVE CARTOGRAPHIC VISUALIZATIONS: EXPERIMENTAL DESIGN AND PILOT STUDY

Alžběta ŠAŠINKOVÁ

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; alzbeta.str@gmail.com

Čeněk ŠAŠINKA

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; ceneksasinka@gmail.com

Zdeněk STACHOŇ

Přírodovědecká fakulta MU, Kotlářská 2, 602 00 Brno, CZ; zstachon@gmail.com

David LACKO

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; david.lacko@mail.muni.cz

Jiří ČENĚK

Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií Mendelu, Třída gen. Píky 7, 61300 Brno, CZ

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; jiricendacentrum@gmail.com

Pavel UGWITZ

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; 172577@mail.muni.cz

Wei-lun LU

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; weilunlu@gmail.com

Vojtěch JUŘÍK

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; jurik.vojtech@gmail.com

Daniela HALÁMKOVÁ

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; danka.halamkova@gmail.com

Abstrakt: Příspěvek představuje koncept experimentálního designu. Cílem experimentu je zkoumat kognitivní zpracování různých kartografických metod vizualizace v kontextu kognitivního stylu. V kartografii se k reprezentaci dat využívají různorodé metody. V naší studii jsme srovnávali dvě metody zobrazení bivariantních map: tzv. *intrinsic* a *extrinsic*. Během experimentu plnili účastníci úkoly spojené s mapou a následně jim byl administrován Test složené figury (Compound Figure Test), který na bipolární škále rozlišuje analytický a holistický kognitivní styl. Studie stála na předpokladu, že analyticky orientovaní jedinci budou relativně efektivnější v práci s mapou využívající *intrinsic* metodu, zatímco holisticky orientovaní jedinci si povedou lépe při práci s *extrinsic* metodou zobrazení. Individuální rozdíly jsou zkoumány rovněž s ohledem na zvažované interkulturní rozdíly mezi západní a východoasijskou kulturní oblastí.

Klíčová slova: kognitivní styl; kartografická vizualizace; CFT; bivariantní mapy; experimentální design

Abstract: The paper presents a concept of an experimental design and its statistical analysis. The objective of the experiment

is to examine cognitive processing of various cartographic visualizations in regard to an individual's cognitive style. In cartography, alternative methods may be used to represent data. In our study, two forms of representation of bivariate maps were utilized: intrinsic and extrinsic. In the experiment, map reading tasks were followed by a Compound Figure Test, which distinguishes analytic and holistic individuals on a bipolar scale. The study is based on a hypothesis that analytic individuals would be relatively more efficient when the intrinsic method is applied, while - vice versa - holistic individuals would do better when the extrinsic method is applied. Individual differences are examined with the considered future cross-cultural comparison in mind.

Key words: cognitive style; cartographic visualization; CFT; bivariate maps; experimental design

1. Úvod

Cílem práce je představit koncepci komplexního výzkumného designu, který zkoumá zároveň několik dílčích fenoménů. Článek téma teoreticky zakotvuje, je prezentován cílový design studie, jsou navrženy metody statistického zpracování dat a zároveň je na pilotním sběru prezentován charakter dat, která budou vstupovat do analýz.

Studie sleduje tři na sebe nasedající úrovně. První a základní úroveň je zkoumání vlivu alternativních forem zobrazení dat na způsob a efektivitu jejich kognitivního zpracování. Identická data jsou prezentována pomocí dvou alternativních forem kartografické vizualizace. Porovnáváním rychlosti, správnosti a způsobu řešení získáváme poznatek o vlivu metody vizualizace na efektivitu porozumění jeho obsahu. Jsou porovnávány dvě metody kartografické vizualizace - intrinsic a extrinsic bivariantní metoda. Druhá úroveň studie se vztahuje k individuálním rozdílům ve schopnosti zpracovat graficky kódovanou informaci (např. Stachon et al., 2018). Jedinci s rozdílným kognitivním nastavením mohou být jednak více či méně efektivní ve schopnosti řešit úlohy při zpracování graficky kódované informace, a jednak mohou preferovat jednu z alternativních forem kartografické vizualizace. Pro zkoumání individuálních rozdílů je použita koncepce kognitivních stylů. Specificky jsou jedinci rozčleněni na hypotetické bipolární škále analytického-holistického kognitivního stylu. Pro měření daného psychologického konstruktů je použit test postavený na principu Navonových hierarchických figur - Compound Figure Test. Třetí a poslední úroveň je zjišťování interkulturních rozdílů ve způsobu a efektivitě zpracování graficky kódované informace. Studie je zakotvena v Nisbettově teorii, která postuluje rozdíly v kognitivních procesech mezi západní kulturní oblastí (západní Evropa, Severní Amerika) a východní Asii (Čína, Japonsko apod.), které jsou zapříčiněny mj. rozdílnou filozofickou tradicí. Západní kultura je popisována z hlediska kognitivních procesů jako více analytická, východní Asie naopak jako více holistická.

Základním aspektem porovnávání výkonu jedince u dvou alternativních forem zobrazení je jejich informační ekvivalence. Larkin a Simon (1987) uvádějí definici, podle níž jsou dvě reprezentace informačně ekvivalentní, pokud veškeré informace obsažené v jedné, jsou rovněž odvoditelné z druhé, a naopak. Každá reprezentace může být tedy rekonstruována na základě informací obsažených v té druhé. Právě tuto podmínku často splňují alternativní metody kartografické vizualizace. Kartografové mohou pro tvorbu map využívat různé vyjadřovací prostředky. Identická data tak mohou být zobrazena různými metodami. Jedním typem jsou tematické bivariantní mapy, ve kterých jsou zároveň zobrazeny dva související jevy. Pro bivariantní mapy se používají jak tzv. extrinsic metody, je pro každý jev je využita jiná modalita, například velikost teček a odstíny barvy, tak intrinsic metody používající naopak pouze jednu modalitu pro obě proměnné (viz Obr. 1). Anderson (1984, in Larkin a Simon, 1987) zdůrazňuje, že rozdíly v reprezentacích nejsou ukotveny v systému jejich zápisu, ale právě v operacích, které jsou nutné pro jejich dekodování a interpretaci. Z tohoto důvodu představují mapy a možnost systematického kódování dat do alternativních, a přitom informačně ekvivalentních forem cenný podnětový materiál vhodný pro výzkum kognitivních procesů.

Kognitivní styl představuje psychologický konstrukt, který popisuje individuální rozdíly v preferovaném způsobu vnímání a myšlení. Brigham, De Castro a Shepherd (2007) uvádějí, že kognitivní styl je pervazivní bipolární dimenze stabilní v čase. Kozhevnikov (2007) uvádí, že kognitivní styl představuje heuristiky užívané jedincem při zpracovávání informací. Tyto heuristiky se projevují jak na elementárních a automatizovaných úrovních, tak i na úrovni vědomé a komplexnější. Riding a Cheema (1991) uvádějí, že kognitivní styly měří dvě hlavní dimenze - dimenzi verbálně-vizuální a analyticky-holistickou. Druhá ze zmiňovaných dimenzí dle našeho názoru může diferencovat jedince, kteří preferují extrinsic, či intrinsic metody zobrazení. Konkrétně předpokládáme, že intrinsic metody vyžadují spíše analyticky zaměřené procesy. Při řešení úlohy je nutné dekonstruovat legendu, ve které jsou dvě proměnné, respektive jejich hodnoty kódované do jedné modality. Naopak, více holisticky orientovaným jedincům můžou vyhovovat extrinsic metody, kdy paralelně udržují v pozornosti dvě modality a operují s nimi současně na mapě.

Očekávání ve stejném směru máme v případě interkulturních rozdílů. Dle Nisbett et al. (2001) je kultura východní Asie zaměřena více na vztahy a kontext, vychází z východní filozofické tradice kladoucí důraz na celek a to podporuje rozvoj holistického způsobu poznávání. Naopak tradice evropská a severoamerická je zaměřena více individualisticky, zdůrazňuje pravidla, vychází z antické filozofie a determinuje spíše analytický způsob poznávání.

2. Metody

2.1 Podněty

Jako podnětový materiál pro studii byly vytvořeny bivariantní mapy. V případě extrinsic metody byla použita velikost teček pro reprezentaci vlhkosti půdy a odstín podkladové barvy pro hloubku půdy. Pro intrinsic metodu byl použit pouze odstín barvy. Legendy byly cíleně navrženy tak, aby byla grafická podobnost i přes rozdílné koncepty co největší. Např. pro hloubku půdy byla použita stejná barevná paleta u extrinsic i u intrinsic varianty (specificky pro jednu řadu).

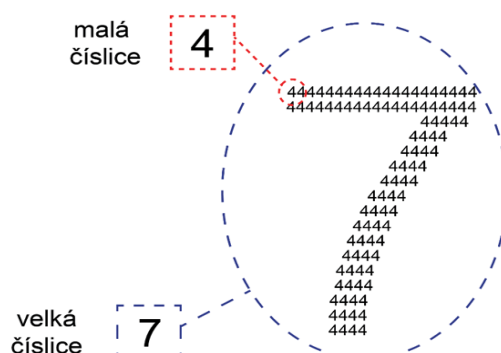
Obr. 1: Vlevo použitá extrinsic metoda a vpravo intrinsic metoda. Výseky obou map prezentují stejné území a hodnoty.



Pro vyhodnocování distribuce pozornosti byly vyvinuty počítačově administrované formy původního Navonova testu (Navon, 1977) - testu složené figury (CFT), který již byl využíván za podobným účelem v dřívějších studiích (např. Opach et al., 2018; Šašinka et al., 2019). Test byl administrován prostřednictvím softwaru Hypothesis (popis viz Popelka et al., 2016; Šašinka, Morong, & Stachoň, 2017).

CFT je číselná verze Navonova testu hierarchických figur. Participantům je prezentována velká číslice vyskládaná z malých číslic (viz Obr. 2). Úkolem je po velmi krátké expozici co nejrychleji podle zadání určit buď malou (lokální pozornost), nebo velkou číslici (globální pozornost) výběrem ze čtyř možností.

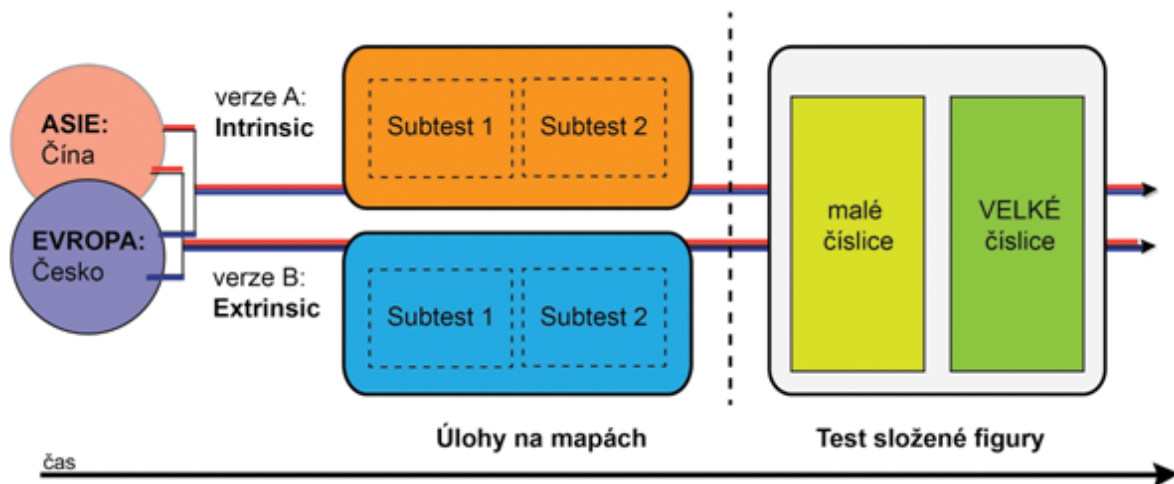
Obr. 2: Příklad podnětu z testu CFT.



2.2 Experimentální design

Cílem studie je zkoumat zároveň několik fenoménů, proto byl navržen komplexní výzkumný design, ve kterém byly od každé národnosti (Češi a Číňané) vytvořeny 2 výzkumné skupiny, kterým byly prezentovány extrinsic, resp. intrinsic mapy. Jedná se tedy o mezisubjektový výzkumný design. Specifikem kartografických úloh navrženého typu je to, že významnou roli hraje předchozí zkušenost. Nebylo proto možné použít design, ve kterém by jeden člověk prošel oběma podmínkami - jak intrinsic, tak extrinsic metodou. Kromě mapových úloh podstupují všichni účastníci CFT.

Obr. 3: Design experimentu



2.3 Výzkumný soubor

Před samotným sběrem dat byla pomocí programu G*Power v3.1 provedena analýza síly testu (*power analysis*) s cílem určit minimální potřebnou velikost výzkumného souboru. Nedávno publikované články (Correll et al., 2020; Schäfer & Schwarz, 2019) zabývající se problematikou analýzy síly testu, velikosti účinku (*effect size*) a velikosti výzkumného souboru upozornili na velice rozšířený problém související s výpočtem síly testu a to problematiku stanovení očekávané velikosti účinku. Correll a kol. (2020) považují původní Cohenovy (1988) orientační normy pro různé koeficienty velikosti účinku za empiricky nepodložené a neekvivalentní pro různé typy statistických testů. Chceme-li například vypočítat sílu testu s “malou” očekávanou velikostí účinku, pak v případě t-testu budeme potřebovat výrazně větší výzkumný soubor než v případě lineární regrese. Střední hodnoty velikosti účinku se navíc liší podle toho, do jakého psychologického oboru studie spadá, či zda se jedná o studii s preregistrací nebo bez ní (Schäfer & Schwarz, 2019). Vzhledem k neexistenci dostatečného množství studií s kulturou jako nezávislou a mapovými úlohami jako závislou proměnnou a absencí metaanalýzy na toto téma, není možné očekávanou velikost účinku určit s vysokou mírou přesnosti. Budeme-li vycházet z předpokladu, že Cohenovy normy pro velikost účinku jsou v případě psychologických studií mírně nadhodnoceny a že v několika podobných studiích (Lacko et al., in press; Stachoň et al., 2019) autoři reportují malé až střední velikosti účinku, určíli jsme jako vstupní hodnotu velikosti účinku poměrně konzervativní $f_2 = 0,07$. Síla testu byla vypočítána pro model MANOVA: speciální efekty a interakce, s hodnotami $\alpha = 0,05$, $1-\beta = 0,80$, počet skupin = 4, počet prediktorů = 2 a počet závisle proměnných = 2. Minimální velikost souboru je s těmito parametry určena na celkem 88 participantů, tedy 44 na kulturní skupinu.

2.4 Použitá zařízení

Veškeré úlohy, jak CFT, tak mapové úlohy, byly připraveny na platformě Hypothesis. Zároveň byla zaznamenávána poloha očí pomocí eye tracking zařízení SMI 250 REDm. Design byl připraven pro 22" LCD monitor a rozlišení bylo nastaveno na 1024x768. Sběr dat probíhal v laboratoři HUME Lab II. Ekvivalentní postup je naplánován pro sběr dat v Číně.

2.5 Analýza dat

Data budou očištěna od odlehlých hodnot, budou provedeny testy normality jednotlivých proměnných. Hlavními vstupy do analýzy jsou v případě CFT reakční časy odpovědí na jednotlivé položky a jejich správnost. Správnost odpovědí je zpravidla velice vysoká (viz např. Lacko et al., in press) a bývá používána jako kontrolní proměnná - vysoká chybovost znamená problematického účastníka a je kritériem jeho vyřazení. Z reakčních časů jsou vypočteny střední hodnoty a tzv. index globální preference (např. McKone et al., 2010), který je rozdílem průměrného lokálního a průměrného globálního reakčního času. Vstupem bivariantního mapového testu je rychlost odpovědí na jednotlivé položky obou subtestů intrinsic a extrinsic verze testu a jejich správnost, která má podobný účel kontrolní proměnné jako u testu CFT. Pro jednotlivé subtesty budou vypočítány průměrné reakční časy. Hlavní metodou statistické analýzy bude série vícefaktorových (M)AN(C)OV, ve kterých bude kultura nezávisle proměnnou, test CFT nezávisle proměnnou či kovariátem, a subtesty bivariantních mapových testů závisle proměnnou. V případě silně zešíkmeného rozložení reakčních časů (nejčastěji popisováno jako tzv. ex-Gaussovo rozložení), budou místo výše nastíněných parametrických metod využity neparametrické metody (např. Kruskal-Wallis), či jiné vhodné metody (např. GLMM - generalized linear mixed-effects models; Lo & Andrews, 2015).

3. Předběžné výsledky

V rámci pilotní studie byla analyzována data 10 účastníků, studentů Filozofické fakulty MU. Do každé skupiny (extrinsic a intrinsic) bylo zařazeno 5 studentů. Předběžné výsledky jsou zobrazeny na Obr. 3 a 4.

Obr. 3: Reakční čas: intrinsic metoda (žlutá linie) je takřka u všech položek časově náročnější než extrinsic metoda (modrá linie).



Obr. 4: Počet chyb u jednotlivých položek: intrinsic metoda (žlutě a čísla červeně) vykazuje u většiny položek vyšší počet chyb než extrinsic metoda (modře).



4. Závěr

V příspěvku byl představen výzkumný design, který byl zároveň pilotován na 10 účastnících. Ve shodě s očekáváním se i na omezeném vzorku projevila vyšší schopnost jedinců pracovat s extrinsic metodou. Pro další postup byla vypočítána velikost výzkumného souboru a rovněž byly navrženy metody statistické analýzy dat.

Poděkování

Příspěvek vznikl za podpory Grantové agentury ČR v rámci projektu č. GC19-09265J - The influence of socio-cultural factors and writing system on perception and cognition of complex visual stimuli. Výzkum byl podpořen infrastrukturou HUME Lab - Laboratoř pro experimentální humanitní vědy při Filozofické fakultě Masarykovy univerzity.

Literatura

- Brigham, K. H., De Castro, J. O., & Shepherd, D.A. (2007). A person-organization fit model of owner-managers' cognitive style and organizational demands. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(1), 29-51.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd edn), Lawrence Erlbaum Associates.
- Correll, J., Mellinger, C., McClelland, G. H., & Judd, C. M. (2020, in press). Avoid Cohen's 'Small', 'Medium', and 'Large' for Power Analysis. *Trends in Cognitive Sciences*.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework. *Psychological Bulletin*, 133, 464-481
- Lacko, D., Šašinka, Č., Čeněk, J., Stachoň, Z., & Lu, W-l. (2020, in press). Cross-Cultural Differences in Cognitive Style, Individualism/Collectivism and Map Reading between Central European and East Asian University Students. *Studia Psychologica*.
- Larkin, J. H., & Simon, A. H. (1987). Why a Diagram is (Sometimes) Worth Ten Thousand Words. *Cognitive Science*, 11(1), 65-99.
- Lo, S., & Andrews, S. (2015). To transform or not to transform: Using generalized linear mixed models to analyse reaction time data. *Frontiers in Psychology*, 6, 1171.
- McKone, E., Davies, A. A., Fernando, D., Aalders, R., Leung, H., Wickramariyaratne, T., & Platow, M. J. (2010). Asia has the global advantage: Race and visual attention. *Vision Research*, 50(16), 1540-1549.
- Navon, D. (1977). Forest Before Trees: The Precedence of Global Features in Visual Perception. *Cognitive Psychology*, 9, 353-383.
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic vs. analytic cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291-310.
- Opach, T., Popelka, S., Dolezalova, J., & Rod, J. K. (2018). Star and Polyline Glyphs in a Grid Plot and on a Map Display: Which Perform Better? *Cartography and Geographic Information Science*, 45(5), 400-419.
- Popelka, S., Stachoň, Z., Šašinka, Č., & Doležalová, J. (2016). Eyetribe Tracker Data Accuracy Evaluation and Its Interconnection with Hypothesis Software for Cartographic Purposes. *Computational Intelligence and Neuroscience*, February 2016, ISSN 1687-5265. doi:10.1155/2016/9172506.
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive Styles - an overview and integration. *Educational Psychology*, 11(3-4), 193 - 215.
- Schäfer, T., & Schwarz, M. (2019). The meaningfulness of effect sizes in psychological research: Differences between sub-disciplines and the impact of potential biases. *Frontiers in Psychology*, 10, 813.
- Stachoň, Z., Šašinka, Č., Čeněk, J., Angssusser, S., Kubíček, P., ... & Bilíková, M. (2018). Effect of Size, Shape and Map Background in Cartographic Visualization: Experimental Study on Czech and Chinese Populations. *International Journal of Geo-Information* 7(11), 1-15. doi:10.3390/ijgi7110427.
- Stachoň, Z., Šašinka, Č., Čeněk, J., Štěrba, Z., Angsuesser, S., Fabrikant, S. I., ... & Morong, K. (2019). Cross-cultural differences in figure-ground perception of cartographic stimuli. *Cartography and Geographic Information Science*, 46(1), 82-94.
- Šašinka, Č., Morong, K., & Stachoň, Z. (2017). The Hypothesis Platform: An Online Tool for Experimental Research into Work with Maps and Behavior in Electronic Environments. *International Journal of Geo-Information* 6(12), 1-22. doi:10.3390/ijgi6120407.
- Šašinka, Č., Stachoň, Z., Kubíček, P., Tamm, S., Matas, A., & Kukaňová, M. (2019). The Impact of Global/Local Bias on Task-Solving in Map-Related Tasks Employing Extrinsic and Intrinsic Visualization of Risk Uncertainty Maps. *The Cartographic Journal*, 56(2), 175-191.

KONŠTRUKTIVISTICKÁ MATEMATIKA NA STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

CONSTRUCTIVISTIC MATHEMATICS AT SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

Miriam JANÍKOVÁ

Katedra matematickej analýzy a numerickej matematiky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky,
Univerzita Komenského v Bratislave, Mlynská dolina, 842 48, Bratislava, Slovensko,
miriam.mia.janikova@gmail.com

Abstrakt: Predmet matematika je povinný na väčšine stredných škôl (s výnimkou konzervatórií), avšak vyučovaniu matematiky na stredných odborných školách sa venuje len malá pozornosť. Preto sme sa rozhodli zamerať sa na tento typ škôl (konkrétne na stredné umelecké školy) a pripraviť pre študentov a učiteľov podklady na vyučovanie, ktoré spĺňajú aktuálne požiadavky vychádzajúce z ŠVP (Štátny vzdelávací program), a zároveň zohľadňujú moderné koncepcie vo vyučovaní matematiky. V tomto príspevku bližšie predstavíme jeden z takýchto materiálov – Ludolfovo číslo, ktorý sa zaoberá prepojením histórie a matematiky. Vychádzame pritom z teórií konštruktivismu a kontextovo orientovaných úloh.

Kľúčové slová: vyučovanie, matematika, konštruktivizmus, reálny kontext, Ludolfovo číslo

Abstract: The subject of mathematics is compulsory in most secondary schools (with the exception of conservatories), but little attention is paid to teaching mathematics at secondary vocational schools. Therefore, we have decided to focus on this type of school (namely secondary art schools) and prepare students and teachers for teaching materials that meet the current requirements of the SEP (State Educational Program), while taking into account modern concepts in mathematics teaching. In this paper we will introduce one of such materials - Ludolph's number, which deals with the interconnection of history and mathematics. We start from theories of constructivism and context-oriented tasks.

Keywords: teaching, mathematics, constructivism, real context, Ludolph's number

1. Teoretické východiská

Na začiatku našej práce sme si kládli otázky: Ako vyučovať matematiku na stredných odborných školách netechnických? Ako počas hodín dosahovať ciele matematického vzdelávania čo najzmysluplnejšie a tak, aby matematika študentom minimálne neprekážala a v najlepšom prípade ich bavila a považovali ju za zaujímavú?

Nakoľko sa uvedený typ stredných škôl nachádza na periférii matematického vzdelávania, venuje sa vyučovaniu matematiky len malá pozornosť. Učebnice so schvaľovacou doložkou sú bez diferenciacie podľa rôznych študijných odborov a zameraní (Tab. 1). Práve preto sme sa rozhodli pripraviť podklady na vyučovanie vo forme pracovných listov a stručnej metodiky pre vyučujúceho. Za východiská sme si zobrali konštruktivistické prístupy k vyučovaniu a úlohy sa rozhodli orientovať na reálny kontext.

Tab. 1: Štátom schválené učebnice

Názov materiálneho didaktického prostriedku	Autor	Číslo schvaľovacej doložky
Matematika pre stredné odborné školy, 1. časť	J. Kolbaská, J. Janisková	2013-12962/42429:7-919
Matematika pre stredné odborné školy, 2. časť	V. Kolbaská, J. Janisková	CD-2009-28031/25404-2:912
Zbierka úloh z matematiky pre SOŠ a štud. odbory SOU - 2. časť	J. Kolbaská, J. Janisková	2017-2496/24272:24-640A

1.1. Konštruktivizmus vo vyučovaní

Dieťa je od narodenia prirodzene zvedavé, prvé poznatky sa formujú zo súboru jeho skúseností. S týmito poznatkami vstupuje do vzdelávacieho procesu a pri správnom vedení sa tieto poznatky prehĺbujú a rozširujú, dieťa získava nové skúsenosti, a tým si vytvára nové poznatky. Práve uvedený prístup je jedným z východísk pre teórie konštruktivizmu.

Konštruktivizmus patrí momentálne k dominantným smerom. Dôraz je kladený na aktívnu účasť učiaceho sa v poznávacom procese. Vyučujúci vystupuje ako sprievodca pri získavaní poznatkov, zatiaľ čo učitelia sa si vytvára — konštruuje — poznatky. Základy konštruktivizmu položili klasici ako Jean Piaget a John Dewey. V rámci Českej a Slovenskej republiky patria k hlavným predstaviteľom konštruktivizmu prof. Milan Hejný a prof. František Kuřina. V publikácii *Dítě, škola, matematika* (2015) sformulovali svoje zásady a princípy konštruktivistického vyučovania v matematike. „*V dobrom vyučovaní vedie učiteľ žiakov k samostatnému odhaľovaniu nových myšlienok*” (Hejný, Kuřina, 2015).

Dôležitým faktorom pri konštruktivistickom prístupe vo vyučovaní je porozumenie predkladanému učivu. Porozumením sa zaoberal tiež J. A. Komenský (1948), mnohé z jeho nadčasových myšlienok a pedagogických prístupov sú stále aktuálne: „*Aby byli vzdělávani k věděni ne zdánlivému, nýbrž opravdovému, ne k povrchnímu, nýbrž důkladnému...*” Jeho cieľom bolo vytvoriť koncept školského vzdelávania, ktoré bude nielen formovať celého človeka, ale i vytvoriť školu, ktorú budú študenti navštevovať s potešením.

S podobnými prístupmi prichádza aj profesorka matematiky na Stanfordskej univerzite Jo Boaler, ktorá sa zaoberá inovatívnou metódou vyučovania matematiky založenej na „*otvorenej myšli*”. Vo svojej publikácii *Matematické čítanie* opisuje Boaler pozitívnu skúsenosť s jednoduchou úlohou, ktorú ale zúčastnení zamestnanci mladej, začínajúcej firmy riešili rôznymi spôsobmi. „*Z toho som usúdila, že ľudia fascinuje flexibilita a otvorenosť v matematike. Ide o predmet, v ktorom sa očakáva dôkladné uvažovanie, no v spojení s kreativitou, flexibilitou a rozmanitosťou jednotlivých tém matematika v hlavách ľudí oživa*” (Boaler, 2016).

1.2. Úlohy s reálnym kontextom

Pod reálnym kontextom matematických úloh rozumieme, že matematika je vyučovaná v súvislosti s nejakým existujúcim, reálnym problémom, v ktorom sa využíva potrebný matematický aparát. S požiadavkou na prepojenie vyučovania matematiky a reálneho kontextu zadávaných úloh sa stretávame či už v podobe požiadavky v štátnych vzdelávacích programoch, alebo ako s jedným z východísk didaktického konštruktivizmu (konštruktivizmus reprezentovaný prof. Hejným a prof. Kuřinom): „*Matematika by měla výrazně přispívat k porozumění světu přírody, techniky i umění promyšleným studiem základních pojmu a jejich aplikací*” (Hejný, Kuřina, 2015).

Matematické vzdelávanie by malo byť čo najviac zmysluplné, študenti by mali vidieť praktické využitie riešeného problému. Učitelia môžu spraviť vyučovanie zmysluplnejším, ak zasadia aktivity do autentického kontextu a vyučovacie hodiny budú vychádzať zo situácií z reálneho života (Vosniadou, 2001). Sami sme presvedčení, že pre zmysluplné vyučovanie je reálny kontext riešených úloh jedným zo zásadných princípov.

2. Analýza súčasného stavu

Jedna z prvých vecí, ktorá nás zaujímala, bol aktuálny stav vyučovania matematiky na stredných odborných školách, konkrétne sme sa špecializovali na stredné umelecké školy (SUŠ). Najviac nás zaujímalo, ako prebieha vyučovanie matematiky na takýchto školách, aký je postoj umelecky zameraných študentov k matematike a čo si myslia o prepojení matematiky s ich študijným zameraním, t. j. prioritne s umením. Odpovede na tieto otázky sme hľadali v organizácii vyučovania matematiky na stredných odborných školách netechnických a pomocou prieskumu vo forme dotazníka.

2.1. Koncept stredných umeleckých škôl

Stredné umelecké školy sú v slovenskom vzdelávacom systéme zaradené medzi stredné odborné školy netechnické, dosiahnuté vzdelanie po ukončení tohto typu strednej školy môže byť buď stredné odborné vzdelanie, alebo úplné stredné odborné vzdelanie.

Na Slovensku aktuálne evidujeme približne 20 stredných umeleckých škôl s rôznym zameraním, ktoré majú ako zriaďovateľa štát, cirkev alebo súkromný sektor.

Skupina študijných a učebných odborov: 82 Umenie a umelecko-remeselná tvorba I
85 Umenie a umelecko-remeselná tvorba II

Absolventi odboru s označením 82 dosahujú na konci štúdia úplné stredné odborné vzdelanie (štúdium končí maturitnou skúškou), skupina odborov s označením 85 zahŕňa ako študijné, tak učebné odbory (končiace výučným listom). Výučba matematiky sa v učebných odboroch realizuje s minimálnou dotáciou 2 hodiny týždenne za celé štúdium, v študijných odboroch sa výučba matematiky realizuje v rozsahu minimálne 1 hodina týždenne v každom ročníku.

V Štátnom vzdelávacom programe vydanom Ministerstvom školstva, vedy a výskumu SR sa pri charakteristike stredných odborných škôl netechnických v oblasti predmetu matematika uvádza, že „*všeobecným cieľom matematického vzdelávania je výchova premýšľajúceho človeka, ktorý bude vedieť matematiku používať v rôznych životných situáciách (v odbornej zložke vzdelávania, v osobnom živote, budúcom zamestnaní i ďalšom vzdelávaní)*“ (ŠVP, 2013, s.1).

Analogické myšlienky nachádzame i v českom Národnom programe vzdelávania, nachádzame tu súčasne aj požiadavku na prepojenie matematiky s odborom vzdelávania: „*Matematické vzdelávanie sa zameriava predovšetkým na metódy riešenia úloh, zejména vo vzťahu k oboru vzdelávanie*“ (RVP, 2017, s. 4). V afektívnej oblasti sa pri vyučovaní matematiky okrem iného vyžaduje smerovanie k tomu, aby žiaci získali „*pozitívni postoj k matematickému vzdelávaniu*“ (RVP, 2017, s. 4).

2.2. Prieskum vyučovania matematiky na SUŠ

Prieskum aktuálneho stavu vyučovania matematiky na SUŠ prebiehal vo forme elektronických dotazníkov a cieľovou skupinou boli študenti a najmä čerství absolventi stredných umeleckých škôl. U absolventov sme očakávali väčší nadhľad a lepšie zhodnotenie potrieb matematického vzdelávania pre ich „*život po škole*“, súčasní študenti SUŠ majú zasa aktuálny vzhľad do celej situácie.

Do prieskumu sa zapojilo celkovo 31 respondentov z rôznych stredných škôl v rámci Slovenskej a Českej republiky. Vo vyhodnocovaní sme pracovali s 25 odpoveďami od respondentov zo slovenských stredných umeleckých škôl, nakoľko tí boli našou cieľovou skupinou. Uvedomujeme si, že tento počet je vzhľadom na zvolenú formu prieskumu (dotazníky) nízky, avšak tento prieskum slúžil iba na vytvorenie prvotného prehľadu a v tomto ho považujeme za dostačujúci. Dôvody nízkeho počtu respondentov si vysvetľujeme samotným malým počtom študentov a absolventov SUŠ, a taktiež zvolenou formou prieskumu (elektronický dotazník), ktorý nie sú oslovení aktéri ochotní vyplňať, o to viac, ak sa týka matematiky, ktorá vo väčšine prípadov nie je v centre ich záujmu.

Výstupy z dotazníkov:

Dotazníka sa zúčastnilo 25 respondentov z rôznych stredných umeleckých škôl z rôznych regiónov Slovenska. Prevažovali absolventi takýchto škôl (76%). Na konci základnej školy mali naši respondenti k matematike skôr neutrálny vzťah (hodnota priemeru bola v intervale medzi neutrálny a skôr kladný vzťah). Potom (po absolvovaní matematiky na SUŠ) môžeme pozorovať jemné zhoršenie tohto vzťahu, hodnota priemeru sa nachádza na intervale medzi neutrálny a skôr záporný. Zaujímavé je, že u väčšiny respondentov po skončení ZŠ došlo k zhoršeniu vzťahu k matematike (11) alebo sa ich vzťah nezmenil (9) a iba u 5 respondentov nastalo zlepšenie vzťahu k matematike prechodom na SUŠ, napriek tomu, že nároky na matematiku považuje väčšina respondentov za primerané, až skôr nízke. Prevažná väčšina respondentov uviedla, že obsah predmetu nie je/nebol vôbec prispôsobený ich študijnému zameraniu a najčastejšie zadával príklady vyučujúci. Prevažná väčšina respondentov je tiež presvedčená, že má zmysel vyučovať matematiku viac tvorivou formou (napr. tvorba vlastnej mozaiky na základe poznatkov z geometrie, matematika v hudbe a pod.).

3. Tvorba materiálov

Ako sme už uviedli v úvode, po analýze dostupných zdrojov a súčasného stavu sme sa rozhodli pripraviť materiály vhodné na vyučovanie na stredných odborných školách, pričom prioritne sme sa zamerali na stredné umelecké školy. Sme presvedčení, že učitelia by mali mať takéto materiály dostupné, aby mohli na vyučovaní naplňovať požadované kompetencie a ciele matematického vzdelávania. Štátom schválené učebnice neposkytujú námety na uvedený spôsob vyučovania, sú orientované prevažne na transmisívne vyučovanie. Dostupné zahraničné zdroje neposkytujú materiály na vyučovanie matematiky na stredných odborných školách, ktoré by spĺňali nami stanovené kritériá.

V tomto príspevku sme sa rozhodli bližšie predstaviť jeden z nami vytvorených materiálov, a to materiál s názvom Ludolfovo číslo.

3.1. Ukážka nami pripraveného materiálu Ludolfovo číslo

V spracovaní materiálu s názvom Ludolfovo číslo postupne prechádzame historickým vývojom tohoto čísla, potrebou jeho objavy a zdokonaľovaním presnosti starovekými národmi. Študenti sa „vžijú do kože“ starovekých objaviteľov a hľadajú obvod a obsah kruhu bez využitia dnes známych vzťahov na výpočet, postupne si tieto vzorce odvodí a nakoniec nájdu vzťah medzi obvodom a obsahom kruhu. Úlohy v pracovných listoch študentov navádzajú správnym smerom, stavajú na poznatkoch zo základnej školy a vyžadujú aktívnu účasť študentov v poznávacom procese.

Prečo práve kontext s Ludolfovým číslom?

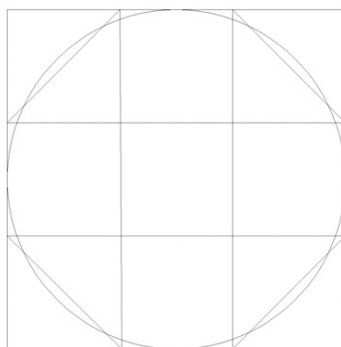
S Ludolfovým číslom na študenti stretávajú pri vzťahoch na výpočet obvodu a obsahu kruhu už na základnej škole, avšak z osobnej skúsenosti (napriek tomu, že som navštevovala triedu s matematickým zameraním) a z niekoľkoročných skúseností z doučovania vieme, že prevažná väčšina našich študentov nie je oboznámená s objavom tohto čísla a ani s dôvodmi, prečo sa obvod a obsah kruhu počíta práve pomocou tejto matematickej konštanty. Ak chceme vyučovať matematiku s dôrazom kladeným na porozumenie vyučovanej problematike, v prípade vzťahov na výpočet obvodu a obsahu kruhu by študenti mali vedieť, prečo sa v nich vyskytuje práve spomínaná konštantka. Zároveň nám štúdium literatúry venovanej historickým objavom Ludolfovoho čísla poskytlo dostatok námetov na úlohy, ktoré by boli svojim matematickým zameraním zaraditeľné do vyučovania matematiky na stredných umeleckých školách.

Pohľad do histórie

Pri tvorbe pracovných listov sme vychádzali z poznatkov z histórie. Dnes triviálna otázka, jej korene však siahajú cca 6 000 rokov dozadu. Staroveký národ Sumerov vtedy vynášiel koleso, čo zvýšilo záujem o nájdenie vzťahov na výpočet obvodu a obsahu kruhu. Prvé výpočty sa podľa archeológov datujú do obdobia starovekého Egypta a starovekej Mezopotámie. V Mezopotámii počítali obvod kruhu pomocou dvoch štvorcov - vpísaného a opísaného. Hodnota obvodu kruhu bola potom niekde medzi obvodom vpísaného a opísaného štvorca. V Egypte s obľubou využívali štvorcovú sieť (Obr. 1). Pracovali s obsahom kruhu a dospeli na dané podmienky k veľmi presnej hodnote čísla π - 3, 16.

Ak sa chceme mezopotámskou metódou dopracovať k presnejším výsledkom, stačí, ak nahradíme štvorce lepšími aproximáciami kruhu. Už Archimedes (3. st. p.n.l.) pracoval s 96-uholníkom, Ludolph van Ceulen sa rovnakou metódou dostal až k útvaru, ktorý mal viac ako 4 trilióny vrcholov! Bolo to v 16. storočí a Ludolph strávil značnú časť svojho života vytrvalým počítaním, vďaka ktorému určil toto číslo na 35 desatinných miest. Na jeho počesť ho dnes nazývame aj Ludolphovým číslom. Zaujímavé je, že až takmer 2 000 rokov sa používala rovnaká metóda počítania, ktorá sa zdokonaľovala.

Obr. 1: Ukážka egyptskej štvorcovej siete



Matematický obsah

Pracovné listy sú zasadené do historického kontextu a vychádzajú z historických literárnych zdrojov, ktoré pojednávajú o výpočtoch obvodu a obsahu kruhu a hľadani potrebnej konštanty tak, ako to podľa prameňov robili staroveké národy. Vzhľadom na komplexnosť témy sa úlohy v pracovných listov venujú rozvíjaniu viacerých matematických zručností.

V tabuľke 2 uvádzame požiadavky na výkonový štandard podľa ŠVP (2013), vyberáme tie, ktorých rozvíjaniu sa venujeme v pracovnom liste Ludolfovo číslo.

Tab. 2: Výkonový štandard

Výkonový štandard

Čísla, premenná a početové výkony s číslami

Žiak po absolvovaní daného študijného odboru vie:

použiť základné početové úkony, výpočty s percentami a odhad ich výsledku, trojčlenku, priamu a nepriamu úmernosť a pomer v konkrétnych situáciách

Vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy

Žiak po absolvovaní daného študijného odboru vie:

v jednoduchých prípadoch zvoliť vhodnú reprezentáciu daného vzťahu medzi veličinami, porozumieť tabuľkám a grafickým reprezentáciám

dosadiť do vzorca

Logika, dôvodenie, dôkazy

Žiak po absolvovaní daného študijného odboru vie:

pracovať s jednoduchými návodmi, odbornými textami a ukážkami nariadení vrátane posúdenia správnosti z nich odvodených tvrdení,

zovšeobecniť jednoduché tvrdenia

svoje riešenie, resp. tvrdenie odôvodniť

Rozsah

Celý materiál je rozdelený do troch sekvencií (Ludolfovo číslo I, Ludolfovo číslo II, Ludolfovo číslo III), každá zo sekvencií zodpovedá približne jednej vyučovacej hodine. Takéto rozdelenie materiálu sme navrhli na základe pilotovania v triede so študentami prvého ročníka na SOŠ.

Zaradenie

Materiál je prioritne určený študentom 1. ročníka stredných umeleckých škôl v rámci úvodného opakovania učiva základnej školy, vychádzame z predchádzajúceho matematického vzdelania študentov a zaoberáme sa vyššou aplikáciou ich poznatkov.

Forma a obsah

Materiál je spracovaný do formy pracovných listov. Začína sa krátkym úvodom, v ktorom zdôvodňujeme potrebu existencie Ludolfovoho čísla a uvádzame zopár zaujímavostí z dôvodu vzbudenia zvedavosti u študentov, následne prechádzame k jednotlivým úlohám. Ako sme už spomenuli, materiál je v rozsahu troch vyučovacích hodín, pracovné listy určené na druhú a tretiu vyučovaciu hodinu začínajú krátkym príkladom, ktorého cieľom je pripomenutie a zopakovanie predchádzajúceho učiva. Úlohy sú rôzneho typu (úlohy zamerané na čítanie s porozumením, doplňovacie a výpočtové úlohy, úlohy spojené s manuálnou činnosťou, rysovacie úlohy a úlohy spojené s prácou s obrázkom) ako so zámerom rozvíjania rôznych matematických kompetencií, tak so zámerom udržania záujmu a pozornosti študentov.

Rozdelenie materiálu do troch pracovných listov je nasledovné:

- Ludolfovo číslo I

Študenti v pozícii sumerských matematikov rôznymi spôsobmi skúmajú vzťah medzi polomerom/priemerom kruhu a jeho obvodom (úlohy sú zamerané na čítanie s porozumením, manuálne zručnosti, výpočtové operácie a vyvodenie správnych záverov). Prechádzaním úloh by mali na základe vlastnej skúsenosti dospieť k záveru, že pomer odvodu a polomeru/priemeru kruhu je konštantný.

Potrebné pomôcky: špagát, rôzne predmety s kruhovým prierezom, 2 pravítka s ryskou, 1 30-centimetrové pravítko

- Ludolfovo číslo II

Po krátkej úlohe na pripomenutie predchádzajúcej hodiny študenti hľadajú obvod kruhu metódou starovekých Mezopotámcov — pomocou vpísaného a opísaného štvorca. V závere materiálu by mali študenti poznať mezopotámsku hodnotu Ludolfovoho čísla. Úlohy v tejto časti materiálu sú predovšetkým zamerané na čítanie textu s porozumením, ďalej na komunikáciu, zdôvodnenie postupov a výsledkov, rysovacie a výpočtové zručnosti.

Potrebné pomôcky: rysovacie potreby

- Ludolfovo číslo III

V úvode sa opäť nachádza krátka opakovacia úloha, po ktorej prichádzajú úlohy zamerané na hľadanie Ludolfovoho čísla metódou starovekých Egypťanov — pomocou obsahu kruhu. Po nájdení egyptskej hodnoty Ludolfovoho čísla nasledujú úlohy ukazujúce prepojenie medzi obvodom a obsahom kruhu. Študenti opäť vypracovávajú úlohy spojené s čítaním s porozumením textu, pracujú s uvedeným geometrickým náčrtom, vyvodzujú závery, venujú sa výpočtom a manuálnym aktivitám (skladanie obdĺžnika z rozstrihaného kruhu).

Potrebné pomôcky: nožnice

Pracovné listy sú predpripravené tak, aby do nich mohli študenti vpisovať svoje výpočty, postupy a výsledky. Nachádzajú sa v nich farebné časti textu, zvýraznenia, náčrty a obrázky, pretože sme presvedčení, že takto koncipovaný pracovný list pôsobí prehľadnejšie a motivujúcejšie.

Pri jednotlivých úlohách sa nachádzajú QR kódy, ktoré po naskenovaní fotoaparátom smartfónu alebo tabletu automaticky študentov presmerujú na webovú stránku¹³, na ktorej sa nachádzajú návody na riešenie úlohy — tzv. hinty — a výsledky úlohy. Návody aj riešenia sú dizajnované zvlášť pre každú úlohu a zobrazia sa až po rozkliknutí, takže študent dopredu nevidí riešenie nasledujúcej úlohy ani riešenie aktuálnej úlohy v prípade, že si chce pozrieť iba návod na riešenie. Myslíme si, že takáto forma spracovania výsledkov je pre študentov aktuálna.

Dostupnosť

Všetky tri časti materiálu sú dostupné na webovej stránke: <http://matematikapresus.mikangeloo.sk/pdf/>

login: student

heslo: esme

poznámka: Na tejto webovej stránke sú taktiež zverejnené návody („hinty“) ako pomôcka pre študentov, ktorí si sami s konkrétnou úlohou nevedia poradiť, a správne riešenia úloh.

4. Pilotovanie a predvýskum materiálu Ludolfovo číslo

4.1. Pilotovanie

Pilotovanie materiálu Ludolfovo číslo prebiehalo na strednej zdravotníckej škole v Nitrianskom kraji. Stredné zdravotnícke školy patria do kategórie stredných odborných škôl netechnických — rovnako ako stredné umelecké školy. Cieľom pilotovania bolo zistiť, či sú nami navrhnuté materiály použiteľné na takomto type škôl, odhaliť prípadné nedostatky po formálnej stránke, zistiť, či je náročnosť úloh v pracovných listoch primeraná a či sú naše predpoklady na časovú náročnosť správne. Taktiež nás zaujímal, či žiaci dokážu s materiálom pracovať samostatne. Pred samotným testovaním materiálov v školskej triede prebehlo prvotné pilotovanie na malom počte osôb bez matematického, technického alebo prírodovedného vzdelania, pomocou ktorého sme upravovali formulácie úloh a ich náročnosť. Taktiež sme zisťovali, či tieto osoby považujú obsah materiálov za zaujímavý a podnetný. Stretávali sme sa pozitívnymi reakciami.

Pilotovanie na strednej zdravotníckej škole prebiehalo v školských rokoch 2017/2018 a 2018/2019 v triede prvého ročníka. Toto pilotovanie prebiehalo bez prítomnosti výskumníka, a to z dôvodu, že materiály sa pilotovali na hodinách v konkrétnej prvej triede v čase, keď bolo nutné nečakané suplovanie niektorej z vyučovacích hodín hodinou matematiky. Následne sme analyzovali žiakmi vypracované pracovné listy.

Materiál Ludolfovo číslo bol pilotovaný v školskom roku 2017/2018, žiaci pracovali vo dvojiciach bez spolupráce s vyučujúcim. Počet študentov je 14. Na základe analýzy pracovných listov sme navrhli určité zmeny a zrealizovali ich. V prílohách uvádzame na porovnanie pôvodnú a pozmenenú formu pracovných listov — Príloha 2 a Príloha 5. Na základe pilotovania pracovných listov sme navrhli rozdelenie materiálu na 3 vyučovacie hodiny, t. j. na Ludolfovo číslo I, Ludolfovo číslo II, Ludolfovo číslo III, a na začiatky materiálov určených na druhú a tretiu vyučovaciu hodinu sme pridali úlohy zamerané na zopakovanie predchádzajúceho učiva. Najviac problémov robilo študentom čítanie textu s porozumením, a to najmä úloha 4, túto úlohu sme zjednodušili. Pracovné listy sme viac štrukturovali a vyznačili sme priestor na odpovede.

Na koniec pracovného listu sme umiestnili nasledujúce otázky (zaujímalo nás, ako žiaci hodnotia náročnosť jednotlivých úloh aj pracovného listu ako celku, a či pre nich bolo riešenie úloh atraktívne):

Ako by ste zhodnotili náročnosť tohto pracovného listu? (hodiace sa označte krížikom)	ľahký	ťažký
Ktorá z úloh sa vám zdala najľahšia?		
Ktorá z úloh sa vám zdala najťažšia?		
Viete si predstaviť viac takýchto pracovných listov na hodinách matematiky? (hodiace sa označte krížikom)	áno	nie
Páčilo by sa vám riešiť na matematike problémy z lekárskeho prostredia? (hodiace sa opäť označte krížikom)	áno	nie

Vyhodnotenie odpovedí: 70% žiakov označilo pracovný list za skôr ťažký, napriek tomu rovnako 70% označilo, že by chceli na hodinách matematiky pokračovať v riešení podobných pracovných listov. Skutočnosť, že žiaci prevažne vnímajú pracovný list ako ťažký, môže zmierniť, ak budú mať počas práce možnosť komunikovať s učiteľom. V otázke najťažšej úlohy boli žiaci nejednotní, a to: 19% označilo úlohu 1, 44% úlohu 2, 32% úlohu 3 a 5% úlohu 4. Za najľahšiu úlohu označilo 70% úlohu 1. Iba 32% žiakov by chcelo riešiť na matematike úlohy z lekárskeho prostredia.

4.2. Predvýskum

Predvýskum bol realizovaný na dvoch spojených hodinách matematiky u žiakov prvého ročníka z viacerých odborov konkrétnej školy. Výskumník pôsobil v roli pozorovateľa, nakoľko daná téma bola odučená vyučujúcim matematiky v danej triede.

Predvýskum bol realizovaný vo viacerých fázach:

- oboznámenie vyučujúceho učiteľa s obsahom pracovných listov a oboznámenie
- výskumníka s aktuálnou situáciou vyučovania matematiky v danej triede
- interview s vybranými študentami danej triedy
- realizácia vyučovacích hodín s využitím pracovných listov Ludolfovo číslo I, II
- interview s vybranými študentami
- rozhovor s vyučujúcim učiteľom – zhodnotenie priebehu
- analýza pracovných listov vypracovaných žiakmi danej triedy

Oboznámenie vyučujúceho učiteľa s obsahom pracovných listov a oboznámenie výskumníka s aktuálnou situáciou vyučovania matematiky v danej triede

S učiteľom sme sa stretli pred samotnou realizáciou vyučovacej hodiny a oboznámili ho ako s obsahom a formou pracovných listov, tak aj s metodikou. Na ďalšom stretnutí prebehla diskusia medzi výskumníkom a učiteľom o obsahu pracovných listov a o metodike nami navrhnutého priebehu hodiny. Na základe pripomienok sme pozmenili niektoré časti materiálu a teda aj priebehu hodiny. Vyučujúci sa vyjadril k materiálom a metodike slovami: „Je to kreatívne, hravé, páči sa mi to. Študenti prakticky s niečím manipulujú. No uvidíme, či to pre nich nebude príliš ťažké, nie sú zvyknutí na tento spôsob vyučovania.“ V ďalšej časti stretnutia sme sa zaoberali popisom triedy, v ktorej bude hodina prebiehať. Počet žiakov v triede bol 15. V triede prebieha výučba matematiky jedenkrát do týždňa vo forme dvoch za sebou idúcich hodín. Pre žiakov nie je matematika prioritným predmetom, berú ho ako povinný základ. Učiteľ zhodnotil úroveň žiakov v triede ako priemernú, pričom podľa učiteľa žiaden žiak úrovňou výrazne

nevyniká ani nezaostáva. Keďže učiteľ nemá k dispozícii dostatok materiálov, ktoré by prepájali matematiku s umením, snaží sa žiakov matematiku naučiť ako „súbor stereotypov, ktoré je možné v umení využiť“. V závere stretnutia sme sa zhodli na postupoch a metódach, ktoré učiteľ v rámci hodín využije.

Interview s vybranými študentami danej triedy

Interview sme realizovali s tromi vybranými žiakmi danej triedy. Na žiadosť učiteľa sa uskutočnilo interview so všetkými tromi žiakmi súčasne. Ako formu interview sme zvolili pološtruktúrované interview.

V interview dominovala komunikácia s jedným žiakom, zvyšní dvaja odpovedali len sporadicky a stručne, často až po vyzvaní výskumníkom. V ďalšom výskume preto navrhujeme klásť väčší dôraz pri komunikácii s vyučujúcim na dôležitosť individuálnych interview s každým žiakom samostatne.

V interview sme sa zaoberali týmito okruhmi: aký bol postoj študentov k predmetu matematika na konci základnej školy, aký je ich aktuálny postoj k predmetu matematika (a aké sú dôvody prípadnej zmeny v postojoch), ako vnímajú predmet matematika (čo sa im na ňom páči a čo by príp. pozmenili), aký je názor žiakov na vyučovací obsah predmetu matematika na SUŠ, ako hodnotia náročnosť a zmysluplnosť predmetu.

Z rozhovoru vyplýva, že postoj študentov sa prechodom na SUŠ výrazne zlepšil, čo študenti pripisujú najmä zmene vyučujúceho a jeho prístupu k hodinám matematiky. Aj napriek pozitívnej zmene postojov študentov k hodinám matematiky sa študenti na hodinách zvyknú pýtať otázky „Načo nám to bude?“ a „Kde v živote to využijeme?“. Študent uviedol: „Hovoríme si, že načo nám je táto matematika, no pán učiteľ nám povie, že to potrebujeme k nášmu odboru a napríklad keď si budeme v živote niečo chcieť vypočítať, sa viac snažíme potom.“ Po opise konštruktivistického prístupu k vyučovaniu matematiky na jednoduchom príklade študent uviedol: „Určite by to bola zaujímavá forma učenia. Určite.“ Druhý študent dodal: „Myslím si, že by to bolo pre nás také,..., že není to priamo napísané, ale musíme si to z toho textu predstaviť a budeme to vidieť pred sebou a z toho vieme definovať a riešiť.“ Na otázku „Čo si myslíte, aká oblasť matematiky by bola pre vás praktická alebo zaujímavá?“ jeden zo študentov odpovedal: „Tak ja si myslím osobne, že taká, ako by som to nazvala, taká, že chytíme niečo do ruky a budeme niečo robiť, nie len písať.“ Študent vystihol jednu z myšlienok J. A. Komenského, ktorá hovorí o potrebe do vyučovania zapájať viacero zmyslov žiakov.

Realizácia vyučovacích hodín s využitím pracovných listov Ludolfovo číslo I, II

Počas dvoch za sebou vyučovacích hodín matematiky sme uskutočnili neštruktúrované pozorovanie v danej triede, pri ktorom bol výskumník v pozícii pozorovateľa a vyučujúci viedol hodiny vychádzajúc z nami navrhnutých materiálov, ktoré sme predtým prediskutovali. Pred samotnou realizáciou hodín vyučujúci pripravil potrebné pomôcky. Počet prítomných žiakov na hodine bol 11, z toho jedna žiačka bola integrovaná a do vyučovacej hodiny sa nezapájala. Zvyšní žiaci pracovali v dvojiciach, do ktorých sa po vyzvaní vyučujúcim sami rozdelili. Na prvej z hodín študenti pracovali s pracovným listom Ludolfovo číslo I, na druhej s pracovným listom Ludolfovo číslo II. Po krátkom učiteľovom úvode, v ktorom študentov vyzval, aby medzi sebou pri riešení komunikovali, študenti pracovali prevažne samostatne. Učiteľ do hodiny zasahoval po vyzvaní žiakmi, aby zodpovedal otázky, s ktorými si viacero dvojíc nevedelo samostatne poradiť. Počas samostatnej práce študentov učiteľ individuálne komunikoval s jednotlivými dvojicami a napomáhal im k objavu riešenia.

Počas prvej vyučovacej hodiny bola badateľná značná dynamika hodiny, študenti usilovne pracovali a učiteľ ich povzbudzoval: „Ak máte pocit, že úloha bola splnená, poďte ďalej a ďalej, a ďalej. Aby ste mali rytmus v tej robote, úloha sa musí za určitý čas vyriešiť.“ V pracovnom liste mali študenti problém na začiatku s určením vzťahov pre obvod a obsah kruhu, avšak podstatou pracovných listov je práve odvodenie týchto vzťahov. Počas vypracovávania druhej úloha jedna zo študentiek poznamenala: „Konečne aspoň rozmýšľame.“

Na druhej vyučovacej hodine bolo na študentoch vidieť únavu. Keďže nami vytvorené pracovné listy a navrhnuté metódy sú orientované na aktivitu študentov, počas ktorej má dochádzať k objavom nových poznatkov samotnými študentami, navrhujeme pracovať s jednotlivými pracovnými listami v rôzne dni.

V úvode pracovného listu Ludolfovo číslo II je úloha, pri ktorej je potrebné použiť kružidlo. Jedna z dvojíc túto pomôcku nemala, avšak pohotovo si „kružidlo“ vyrobili pomocou dvoch ceruziek a špagátu. Na tretej strane tohto pracovného listu nie sú žiadne

obrázky ani grafy a pod., nachádzajú sa tu pomerne náročné úlohy zamerané na čítanie textu s porozumením. Sledovali sme reakcie žiakov, pričom jeden poznamenal: „Ježiš, tu je strašne veľa úloh.“ Aj pre ostatných žiakov bolo vypracovávanie tento strany náročné, z čoho vidíme potrebu používať obrázky zvyšujúce atraktivitu materiálov. Na konci výučby sme pozbierali pracovné listy, ktoré študenti počas hodín vypracovávali, tieto budeme ďalej analyzovať.

Interview s vybranými študentami

Priebeh záverečného interview bol narušený prítomnosťou učiteľa, čo sa prejavilo na znížení ochoty komunikovať študentov s výskumníkom. Študentka, ktorá v interview pred vyučovacími hodinami dominovala svojím prejavom, musela počas výučby odísť, a teda sa záverečného interview nezúčastnila, avšak na žiadosť učiteľa ju nahradili iní dvaja študenti. Všetci štyria študenti pozitívne hodnotili prvú vyučovaciu hodinu, avšak druhá sa im zdala náročná. „To čítanie textu, ktorému sme mali pochopiť, bolo to ťažké. Vtedy ma to prestalo baviť,“ zhodnotila študentka. Druhý študent uviedol: „Mne sa veľmi páčilo, že sme, že sme niečo naozaj merali a že to bolo z praxe, takých úloh by som chcel viac.“ Pri hodnotení náročnosti úloh študent označil pracovné listy za pomerne náročné, ale za tým uviedol: „Našiel som to, to pí, netušil som, že by som mohol takto sám.“

Rozhovor s vyučujúcim učiteľom – zhodnotenie priebehu

Po skončení vyučovania nás zaujímalo zhodnotenie priebehu hodín z pohľadu vyučujúceho. Navrhované hodiny s využitím pracovných listov a metodík hodnotil vyučujúci pozitívne, najviac ocenil kreativitu a zapojenie manuálnych činností žiakov. Navrhol mierne znížiť náročnosť pracovných listov, túto zmenu implementujeme. Ocenil konštruktivistický prístup k vyučovaniu matematiky a prepojenie s praxou zameranou na študentov SUŠ. Vyučujúci je pripravený pokračovať s pracovným listom Ludolfovo číslo III, ktorý sme mu nechali k dispozícii. Podotkol, že sa mu zdá náročnejší, a preto nenechá žiakov pracovať samostatne. O priebehu nás bude informovať.

Analýza pracovných listov vypracovaných žiakmi danej triedy

Väčšina študentov postupovala podľa pokynov uvedených v pracovných listoch a vpisovala do nich výsledky jednotlivých úloh. Jeden zo študentov v prvom pracovnom liste uvádzal k výsledkom aj vzorce, pomocou ktorých postupoval pri svojich výpočtoch, ale medzi druhými pracovnými listami sme takýto prístup už nenašli. Cieľom materiálov bolo tieto vzťahy „objaviť“ a odvodiť. Napriek tomu v jednom pracovnom liste študent uvádzal v úlohe, ktorá vyžadovala podiel dvoch študentami nameraných hodnôt, hodnotu, ktorá vychádzala nie z tohoto podielu, ale zo vzorca. Pozitívne hodnotíme, že vyšší študenti nepočítali so známymi vzorcami, ale snažili sa ich objaviť.

5. Záver

V tomto príspevku sme sa zaoberali vyučovaním matematiky na stredných odborných školách. Na základe analýzy súčasného stavu a dostupných zdrojov sme sa rozhodli pre týchto študentov materiály vo forme pracovných listov, jeden z týchto materiálov sme podrobne rozobrali v tomto príspevku. Na základe výsledkov z pilotovania a predvýskumu sme presvedčení, že má zmysel pokračovať v príprave týchto materiálov a v rámci výskumu sa zamerať na postoje študentov k hodinám matematiky s využitím nami navrhnutých materiálov.

Pod'akovanie

Touto cestou by som chcela poďakovať vyučujúcim na stredných odborných školách, na ktorých sme realizovali pilotovanie a predvýskum, študentom za ochotu spolupracovať a ich aktívnu účasť. Moja veľka vďaka patrí doc. RNDr. Zbyňkovi Kubáčkovi, CSc. za konzultácie plné podnetných rád a pripomienok.

Literatúra

- Bečvář, J., Bečvářová, M., Vymazalová, H. *Matematika ve starověku. Egypt a Mezopotámie*. 1. vyd. Praha : Prometeus. 2003. 371 s. ISBN 80-7196-255-4.
- Boaler, J. *Matematické čítanie - Odhalte potenciál študentov prostredníctvom kreatívnej matematiky, motivačného prístupu a inovatívneho spôsobu učenia*. 1. vyd. Bratislava : Tatran. 2016. 326 s. ISBN 978-80-222-0833-8.
- Čižmár, J. *Dejiny matematiky: od najstarších čias po súčasnosť*. 1. vyd. Bratislava : Perfekt. 2017. 880 s. ISBN 978-80-8046-829-3.
- Hejný, M., Kuřina, F. *Dítě, škola a matematika: Konstruktivistické přístupy k vyučování*. 3. vyd. Praha : Portál. 2015. 240 s. ISBN 978-80-262-0901-0
- Hoepfl, M. C. 1997. Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. In: *Journal of Technology Education*. 1997. Vol. 9. No. 1. s. 47-63. ISSN 1045-1064.
- Komenský, J. A. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno : Kolenium. 1948. 252 s. Číslo publikácie: 1863-254.
- Rose, H., Betts, J. R. 2004. The effect of high school courses on earnings. In: *Review of Economics and Statistics*.
- RVP. Rámcový vzdelávací program stredného odborného vzdelávania. Príloha: Matematické vzdelávania. [online] Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2017. 7 s. [cit. 2018-12- 10]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/45316/>
- Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. *Kvalitatívny výskum v pedagogických viedach*. 1. vyd. Praha : Portál. 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVP. Štátny vzdelávací program (ŠVP). 2013. Príloha: Matematika pre ÚSOV netechnické. [online] Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. 2013. 5 s. [cit. 2018-12- 07]. Dostupné na: http://www.siov.sk/Documents/17-12-2016/matematika_USOV_netechnicke.pdf.
- ŠVP 82, 85. Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie pre skupinu učebných a študijných odborov 82 Umenie a umelecko-remeselná tvorba I 85 Umenie a umelecko- remeselná tvorba II. [online] Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. 2013. 346 s. [cit. 2018-12- 07]. Dostupné na: <http://www.siov.sk/SVP.aspx?ID=130>.
- Vosniadou, S. 2001. How children learn. In: *Educational Practices Series. International Academy of Education (UNESCO)*. 2001. Vol. 7. 31 s.

KVALITATIVNÍ STUDIE VÝVOJE OSOBNĚ VNÍMANÉ KAUZALITY A JEJÍ OVLIVNĚNÍ U PODNIKATELŮ

QUALITATIVE RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF PERSONAL CAUSATION AND ITS INFLUENCE ON ENTREPRENEURS

Martina KOLÁŘOVÁ

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav, Arne Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika,
383551@mail.muni.cz

Tomáš URBÁNEK

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav, Arne Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika,
tour@mail.muni.cz

Abstrakt: Příspěvek se zaměřuje na vývoj osobně vnímané kauzality a její ovlivnění u různých typů podnikatelů, kde lze obecně předpokládat vyšší míru intrinsické motivace v porovnání se zaměstnanci. Výběrový soubor tvoří představitelé několika skupin podnikatelů vzniklých na základě zhodnocení vstupního rizika při založení podnikatelské činnosti. Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů jsou zpracována metodou zakotvené teorie, frekvenční a tematické analýzy. Předběžné výsledky naznačují vysoký vliv vyhodnocování vlastních zkušeností, vyhodnocování vkladu a zisku a vliv blízkých osob.

Klíčová slova: osobně vnímaná kauzalita; origin; deCharms.

Abstract: The paper focuses on the development of personal causation and its influence on various types of entrepreneurs, where a higher level of intrinsic motivation in comparison with employees can generally be expected. The sample consists of representatives of several groups of entrepreneurs created on the basis of an assessment of the entry risk when starting a business. Data obtained from semi-structured interviews are based on grounded theory, frequency and thematic analysis. Preliminary results indicate a high impact of evaluating own experience, evaluation of deposit and profit and influence of significant others.

Keywords: personal causation; origin; deCharms.

1. Úvod

Osobně vnímanou kauzalitu (angl. personal causation) autora Richarda deCharmse (1992) lze popsat jako tendenci záměrně vykonávat činnost za účelem dosažení změny. Je to prožitek sebe sama, který má každý v různém měřítku.

Centrálním pojmem teorie je pojem origin, který je definován jako adjektivum popisující prožitek, chování, situace či momenty, které vyvolávají zážitek origin (angl. origin experience). Na jedné dimenzi je tedy origin osobnostní dispozice projevující se jako míra, do které člověk ovlivňuje dění ve svém prostředí vlastním zapříčiněním, a vyhledává více zkušeností vyvolávající zážitek origin. Na další dimenzi jde o samotné situace, které mohou snížit či zvýšit možnost prožívat zakoušení osobního zapříčinění (deCharmse, 1992).

S konceptem origin dříve pracovali Heider (1958) a Kelley (1967). Původně byl navržen jako vnímaná interní kauzalita pro chování Heidera, který se však oproti deCharmsovi zaměřoval více na vnímání než na zakoušení. Oproti původnímu konceptu je origin v podání deCharmse nikoli interní, ale osobní, tedy více specifický. Blízkými pojmy jsou například vnitřní motivace Kelleyho (1967), sebedeterminace Deciho (1975), flow Csikszentmihalyiho (1975) a interní lokus kontroly Rottera (1966).

Dle deCharmse (1992) souvisí vnímané ohnisko kauzality s intrinsickou a extrinsickou motivací. Při vnější motivaci lidé vnímají ohnisko regulace vně sebe, zatímco u vnitřní motivace vnímají ohnisko regulace v sobě samotných. Pokud je ohnisko kauzality vnímáno osobně, tedy pokud má člověk převládající pocit, že může ovlivňovat svůj život, hovoří deCharms o zkušenosti origin (autor, původce), kterou dává do kontrastu ke zkušenosti pawn, tedy figurky pěšáka na šachovnici. Lidé s převládající zkušeností

origin vnímají sebe sama jako autory svého života, tedy jako aktivní činitele, kteří cítí, že mohou svůj život utvářet. Oproti tomu lidé s pawn postojem se považují za pasivní figurky na šachovnici, které jsou řízeny vnějšími silami a nemají na svůj život žádný vliv. Termíny origin a pawn deCharms nechápe jako nové osobnostní typy, ale spíše jako adjektiva označující typ zkušenosti (deCharms, 1992).

DeCharms provedl v sedmdesátých letech čtyřletou longitudinální studii na základní škole, kde zkoumal možnosti posílení vnitřní motivace studentů. Vycházel z předpokladu, že žáci s postojem origin jsou aktivní, tvořiví a dosahují lepších studijních výsledků, a také z toho, že origin postoj nebo pawn postoj není vrozená charakteristika člověka, ale naučený způsob chování. Zkušenost origin lze tedy cíleně posilovat a rozvíjet (deCharms, 1977b). Náhodně vybraní učitelé, kteří se do projektu dobrovolně přihlásili, prošli týdenním workshopem a byly podpořeny v promyšlení vyučovacích strategií a metod, které u žáků posilují origin postoj. DeCharms při spolupráci považoval za klíčovou nejen dobrovolnost, ale i výběr z různých možností, který můžou žáci svobodně rozhodnout. Ve vyučovacích metodách se tedy opakovala sekvence: 1) plánování - 2) volba - 3) jednání - 4) odpovědnost za rozhodnutí.

Učitelé tak během vyučování připravovali žákům takové situace, ve kterých se rozhodovali mezi různými možnostmi, či si sami žáci tyto možnosti vytvářeli a navrhovali. Důležité při tom bylo, aby se jednalo o skutečnou volbu, nikoli o volbu zdánlivou. Poté žáci pracovali na úkolu dle svého rozhodnutí a učitel tuto vybranou volbu respektoval a vedl žáky k odpovědnosti za své rozhodnutí.

Během výzkumu bylo zjištěno, že volby mezi možnostmi, které si žáci sami vymysleli, byly nejvíce důležité pro pocit origin postoje (deCharms 1977a, 1977b). Ve třídách, kde učili proškolení učitelé, kteří zaváděli do výuky prvky posilující origin postoj žáků, došlo ke statisticky významnému zvýšení osobně vnímané kauzality, zatímco ve třídách, kde se učitelé neúčastnili projektu, k žádnému posunu nedošlo (deCharms, 1977b).

Pokud má člověk postoj origin, je vysoce pozitivně motivovaný a sebe sama prožívá jako příčinu žádoucích změn. Pokud lidé cítí, že mohou řídit činnost, kterou vykonávají, věnují se jí více a s větším zaujetím, a to bez ohledu na vnější uznání (deCharms, Carpenter, & Kuperman, 1965, deCharms, 1977a, 1977b, 1992). Zároveň bylo zjištěno, že někteří lidé mají více zkušeností origin než jiní (deCharms, 1992).

Pro porozumění, jakým způsobem se osobně vnímaná kauzalita vyvíjí a co ji ovlivňuje, jsme se v našem výzkumu zaměřili na podnikatele, které lze všeobecně označit za lidi disponované vyhledávat více origin zkušeností a aktivně ovlivňovat svůj život oproti například zaměstnancům.

2. Metoda

2.1. Výzkumné cíle

Cílem výzkumu je porozumět tomu, jak se vyvíjí osobně vnímaná kauzalita a co všechno může mít na tento proces vliv.

2.2. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl vybrán s cílem oslovit účastníky výzkumu s vyšší mírou origin zkušeností. Proto byl zaměřen na podnikatele, kteří své firmy či svou živnost sami vybudovali či koupili a dále budují. Z těchto důvodů byl výběr záměrný na základě doporučení druhých osob či osobní znalosti respondenta.

Aktuálně výzkumný soubor zahrnuje celkem 8 osob, z toho 4 muže a 4 ženy. Věk se pohyboval od 31 do 49 let ($m = 42,13$, $sd = 4,59$, $md = 44$). Nejčastější dosažená úroveň vzdělání byla vysokoškolská (7 osob) a dále pak středoškolská (1 osoba).

Data byla sbírána individuálně v rámci osobní administrace a zaznamenána formou audiozáznamu. Veškeré informace byly o respondentech zjišťovány anonymně s jejich písemným informovaným souhlasem. Nakládání s osobními údaji bylo podrobně ošetřeno v informovaném souhlasu. Projekt byl schválen Etickou komisí Psychologického ústavu FF MU.

2.3. Procedura

Při setkání byl participant výzkumu seznámen s obecným cílem výzkumu, použitými procedurami a metodami. Přesnější cíl výzkumu mu byl sdělen až po proběhnutí výzkumného rozhovoru vzhledem k možnosti zkreslení dat vlivem odhalení ústředního konceptu. Respondentovi byla vysvětlena jeho práva a možnost výzkum kdykoliv v jeho průběhu bez udání důvodu ukončit. Tento rozhovor nebyl nahráván, na jeho konci se participant rozhodl o zapojení do výzkumu. Po podepsání informovaného souhlasu proběhl výzkumný rozhovor, který trval přibližně 50 minut. Rozhovor zjišťující informace o osobně vnímané kauzalitě byl polostrukturovaný, protože se jeví jako nejvhodnější pro analýzu metodou zakotvené teorie, neboť poskytuje výzkumníkovi možnost zaměřovat pozornost určitým směrem, ale zároveň schopnost flexibilně reagovat na nově se vynořující témata, která je dále možné hlouběji rozvíjet.

2.4. Zpracování dat

Data byla zpracována pomocí metody zakotvené teorie dle Strausse a Corbinové (1999), jejímž principem je vytvoření teorie pevně zakotvené v datech. Dále byla využita frekvenční a tematická analýza pro popis vlivů na vývoj osobně vnímané kauzality.

3. Výsledky

3.1. Vstupní riziko do podnikání

Vzhledem k vnímanému různému vstupnímu riziku do podnikání byl výzkumný soubor rozdělen do 3 skupin:

- 1) Nízké vstupní riziko: majitelé firem s maximálně jedním zaměstnancem či OSVČ, žádný vstupní kapitál (4 osoby)
- 2) Střední vstupní riziko: majitelé či spolumajitelé firem s více jak dvěma zaměstnanci, vlastní vstupní kapitál (ze zaměstnání apod., 2 osoby)
- 3) Vysoké vstupní riziko: majitelé firem s více jak dvěma zaměstnanci, půjčený vstupní kapitál (2 osoby)

Na základě rozhovorů jsme předpokládali, že vstupní riziko do podnikání způsobuje mezi podnikateli rozdíly. Z dat však vzhledem k předpokládanému vstupnímu riziku do podnikání vyplynuly jen minimální rozdíly.

3.2. Míra zkušenosti origin u účastníků výzkumu

Při porovnání zjištění zakotvených v datech a teorie osobně vnímané kauzality deCharmse lze všeobecně potvrdit u participantů vysokou míru zkušenosti origin. U každého z nich bylo zjištěno následující (viz Tab. 1):

Tab. 1: Porovnání zjištění zakotvených v datech a teorie osobně vnímané kauzality deCharmse (1992)

<i>Data z rozhovorů</i>	<i>Teorie deCharmse</i>
<i>Podnikatelé mají poměrně jasně stanovený cíl, ke kterému směřují, a podnikají odpovídající kroky.</i>	<i>Člověk s origin zkušeností si nezávisle stanovuje vlastní cíle a svobodně si vybírá aktivity vedoucí k cílům.</i>
<i>Podnikatelé musí dobře poznat sami sebe, aby odhadli své schopnosti a limity. Všimají si svých potřeb a mají obvykle jasně stanovené priority.</i>	<i>Důležitou složkou origin zkušenosti je realistické vnímání situace a svých schopností.</i>
<i>Podnikatelé jsou proaktivní, vyhledávají příležitosti a možnosti.</i>	<i>Lidé s origin zkušeností „vidí svět jako výzvu“, naproti tomu lidé s paun zkušeností převážně reagují na ohrožení.</i>
<i>Podnikatelé jsou odpovědní za svá rozhodnutí ve vztahu k sobě, ale i k druhým lidem a společnosti.</i>	<i>Člověk s origin zkušeností je odpovědný za své aktivity a zachází s ostatními jako s lidmi s origin zkušenostmi a tím je sociálně odpovědný.</i>

3.3. Vlivy na vývoj osobně vnímané kauzality

Stejně jako pojem origin se užívá pro dimenzi člověka a dimenzi situací, z dat vyplynuly dvě významné oblasti: člověk a prostředí.

3.3.1. Prostrředí

Z dat předpokládáme, že prostředí jedince ovlivňuje jak v celospolečenském měřítku, tak skrze významné osoby. Ve společenském měřítku byl zmiňován jako důležitý vliv politické situace, makroekonomické situace a aktuální doby (doba digitální). Jistě můžeme uvažovat i o dalších celospolečenských jevech, které nás ovlivňují. Tato celospolečenská situace dále ovlivňuje (a je zpětně ovlivňována) významnými druhými. Jako významné druhé si můžeme představit primární rodinu, která ovlivňuje člověka nejvíce, a dále příbuzné, přátele, spolužáky, kolegy a další důležité lidi v životě daného člověka. Významní druzi tak výrazně vytvářejí prostředí, které člověka ovlivňuje.

Všichni podnikatelé popisují významný vliv druhých osob. Největší vliv měli rodiče předávající životní postoje a dále partneři v osobním či pracovním životě přinášející další možnosti. Dále měli významný vliv všeobecně úspěšní lidé, kteří inspirovali nebo naopak byli úspěšní navzdory negativnímu vnímání účastníků výzkumu, a tudíž přinášeli chuť dosáhnout víc podle hesla: „Když to dokázal on, tak já taky.“

Z dat lze předpokládat, že prostředí a aktuální životní situace (nejen aktuální doba, ale i věk, rodinná situace apod.) nám vytváří nějaký rámec, ve kterém se můžeme „pohybovat“.

3.3.2. Člověk

Každý jedinec je ovlivňován prostředím a dále své prostředí ovlivňuje. Jedná se o neustálou interakci, která významně ovlivňuje jedince. Všichni účastníci vnímají vliv vrozených i získaných vlastností (především výchovou či dalšími životními zkušenostmi) a někteří si uvědomují vliv významné životní události, která pro ně byla obvykle subjektivně náročná (např. smrt blízké osoby, stěhování do zahraničí či jiného města apod.).

V aktuálních datech jsme zatím nezachytily přesnější vzorce, které by vysvětlovaly konkrétnější vývoj osobně vnímané kauzality. Z dat však vyplývá, že lidé s vyšší mírou origin postoje již od dětského věku připisují velký vliv vrozeným vlastnostem a nízký vliv získaným vlastnostem a významným životním událostem. Participanti, kteří u sebe vnímali proměnu v rozhodování, a tedy i v osobně vnímané kauzalitě, popisují jako důležité životní události také terapii, koučink, výcvik či kurz, tedy událost, která má potenciál dále měnit člověka.

Všichni podnikatelé si také uvědomují vliv emoční a racionální složky na rozhodování. Emoční složka rozhodování se jeví jako primární, na ni navazuje racionální složka. Podnikatelé tedy vnímají své emoce, především spokojenost, a dále využívají rozum pro nastavení potřebných limitů. Své cíle a směřování průběžně vyhodnocují. Zřejmě díky tomu si stojí za svým rozhodnutím a nelitují svých dřívějších aktivit.

Velmi zajímavá je otázka vlivu věku. Z dat vyplývá, že kolem 30 let nastává jakási proměna, zřejmě vlivem životních zkušeností. Většina účastníků předpokládá věk 30 let nejpravděpodobnější pro odchod ze zaměstnání a rozvoj podnikání a zároveň většina účastníků výzkumu kolem tohoto věku skutečně začala podnikat. Výjimku tvoří pouze dva podnikatelé, kteří podnikali od cca 20 let, a jeden podnikatel, který začal podnikat až po 40. roku.

3.4. Předpokládaný budoucí vývoj osobně vnímané kauzality

Z dat bylo zjištěno, že pokud člověk podniká, při rozhodování, zda nadále podnikat nebo být zaměstnancem, si vybírá podnikání právě kvůli důležitým hodnotám, které podnikání přináší. Všichni participanti oceňují na podnikání především svobodu. Mohou svobodněji rozhodovat o svém pracovním životě, zaměření práce, cílových klientech či zákaznících, pracovní době apod. Zároveň si všichni participanti vybírají raději vyšší míru odpovědnosti ve svém životě a považují se za zodpovědné. Ať už svými vrozenými vlastnostmi nebo vlastnostmi získanými především výchovou.

Data naznačují zajímavý trend, který však bude třeba ještě ověřit: čím delší dobu respondent podniká, tím vyšší míru reálného rizika u zaměstnanců, oproti podnikatelům, vnímá. Toto riziko je způsobeno právě nižší mírou svobody u zaměstnanců, kdy se zaměstnanec musí podřídit nařízení nadřízeného a nadřízený může zaměstnance propustit (nebo může zkrachovat apod). Oproti tomu právě vyšší míra svobody a odpovědnosti dává podnikatelům pocit nižšího rizika, protože mají „život ve svých rukou“. Respondenti však předpokládají, že zaměstnanci vnímají toto riziko naopak, tedy že zaměstnání nese minimální riziko oproti podnikání.

4. Diskuze

Při oslovení potencionálních účastníků výzkumu byl respondentům sdělen pouze obecný cíl výzkumu vzhledem k možnosti zkreslení dat. Přesnější cíl výzkumu, včetně vysvětlení stěžejního konceptu origin a osobně vnímané kauzality, byl sdělen až po proběhnutí výzkumného rozhovoru. Všichni účastníci studie chápali toto opatření a zajímali se dále o vývoj studie a předběžná data.

Jsme si vědomi toho, že také záměrný výběr výzkumného souboru může podstatně zkreslit získaná data. Vzhledem k tomu byli respondenti oslovováni nejen na základě osobní znalosti respondenta, ale i na základě doporučení druhých osob. Zároveň byli z výzkumného souboru vyřazeni respondenti, kteří svou podnikatelskou činnost měli vedenou jako vedlejší. Nikdo z účastníků tedy nebyl zároveň podnikatelem a zaměstnancem. To zajišťovalo dosažení cíle oslovit účastníky s vyšší mírou origin zkušenosti.

Otázky polostrukturovaného rozhovoru byly sestaveny tak, aby byly dostatečně otevřené a spíše neutrální vzhledem k origin konceptu. Zároveň měly vzbuzovat všeobecně dojem spíše otázek zaměřených na rozhodování v životě.

Vzhledem k předběžným výsledkům a zatím stále probíhajícímu sběru dat a analýze prozatím nebyla vytvořena vyhovující teorie na základě zakotvené teorie. Přesto je možné předběžně popsat výsledky tematické a frekvenční analýzy pro popis vlivů na vývoj osobně vnímané kauzality.

Vstupní riziko do podnikání může být nahlíženo z různých pohledů. V naší studii jsme zohlednili získání vstupního kapitálu a odpovědnost za další osoby v podobě zaměstnanců. Půjčený vstupní kapitál může být vnímán jako větší výzva pro jednotlivce vyžadující větší zodpovědnost vůči sobě i případné rodině. Stejně tak starost o zaměstnance může být nahlížena jako sociální odpovědnost. Nepřímo by bylo tedy možné uvažovat i o vyšší míře origin zkušenosti právě u účastníků s vyšším vstupním rizikem do podnikání. V naší studii se však projeví jen minimální rozdíly v závislosti na vstupním riziku do podnikání.

Při hledání rozdílů mezi podnikateli by bylo dále možné zohlednit také nejvyšší dosažené vzdělání, protože výše IQ má vliv na míru osobně vnímané kauzality (deCharms, 1992), či načasování dosaženého vzdělání vzhledem k vstupu do podnikání. Několik z účastníků začínalo totiž své podnikání se středoškolským vzděláním a vysokoškolské vzdělání absolvovali až v době, kdy již podnikali či byli zaměstnáni.

DeCharms (1992) uvádí, že lidé nejsou vždy origin, nebo vždy pawn, u některých je však osobní interakce ovlivněna osobními predispozicemi. Stejně tak situační omezení mohou ovlivňovat projev osobních predispozic. Situace tak může vyvolávat větší origin postoj, nebo pawn postoj. Základním situačním prvkem je relativní množství svobody v dané situaci. V některých situacích jsou osoby nuceni jednat podle předem určených způsobů podle vnějších okolností, zatímco v jiných situacích se mohou rozhodovat svobodněji (Rajamani & Sailaja, 2019).

Podle účastníků studie mají největší vliv příbuzní (především rodiče, partneři), přátelé (především obchodní partneři), spolužáci, kolegové a další lidé. V jiných výzkumech byl zkoumán vliv matek na origin skóre u jejich dětí (Jackson, převzato z deCharms, 1982). Předpokládalo se, že matky, které jsou více kontrolující, budou mít spíše děti s pawn postojem a naopak matky, které poskytovaly maximum svobody, budou mít spíše děti s origin postojem. Výsledky však ukázaly, že matky s dětmi s nejvyšším průměrným skórem origin nebyly ty, které poskytovaly velkou svobodu, ani ty, které byly více kontrolující, ale ty, které poskytovaly mírné množství pomoci s pokyny (tedy ty, které poskytovaly jak svobodu, tak kontrolu). Děti, jejichž matky určovaly každou jejich činnost, daly jen malou šanci rozvinutí osobně vnímané kauzality. Na druhou stranu, matky, které neposkytovaly žádnou pomoc, a mohli bychom tedy mluvit o zanedbávání dětí a dětského vývoje, mohly rozvinout pocit bezmocnosti (Seligman, 1975) určující pro pawn postoj. Dítě, které zažilo matku jako pomáhající, ale nikoli nadměrně, ale vzájemně, mělo větší možnost rozvinout svůj origin postoj. Jackson (Jackson, převzato z deCharms, 1982) upozornil především na důležitost vzájemnosti a nikoli právě nucené autonomie, nezávislosti či soběstačnosti zanedbávaného dítěte.

Proběhly také studie, které se zaměřovaly na možný efekt chování učitelů ve třídě a především na interakci mezi učitelem a žákem (Jackson, převzato z deCharms, 1982; deCharms & Bridgeman, 1961). DeCharms (1976) zjistil vliv interakce mezi učitelem a žákem v rozvoji postoje origin u žáků. Byla zjištěna středně vysoká korelace ($r = 0,539$) mezi žákovou snahou ovlivnit učitele a origin klimatem třídy. Přímý vliv učitele na klima třídy byl již prokázán (Koenings, Fieldler, & deCharms, 1977). Tím byl dokázán vliv dalších osob, v tomto případě učitelů, na zvýšení osobně vnímané kauzality.

Mezi důležitými vlivy z okruhu témat „člověk“ se řadí vliv vrozených i získaných vlastností (především výchovou či dalšími životními zkušenostmi) a vliv významné životní události, která pro participanty byla obvykle subjektivně náročná (např. smrt blízké osoby, stěhování do zahraničí či jiného města apod.). Participanti, kteří u sebe vnímali proměnu v osobně vnímané kauzalitě, popisují jako důležité životní události také terapii, koučink, výcvik či kurz, tedy událost, která má potenciál dále měnit člověka. Podle deCharmse (1992) je možné osobně vnímanou kauzality ovlivnit právě tréninkem či terapií a může být ovlivněna také významnou životní situací.

Všichni podnikatelé si také uvědomují vliv emoční a racionální složky na rozhodování. Z dat se emoční složka rozhodování jeví jako primární, na ni navazuje racionální složka. Damasio (1998) potvrzuje důležitost emocí při rozhodování. Klein (2005) také upozorňuje, že není žádoucí, aby analýza (racionální složka) předcházela intuici (emoční složka). Doporučuje nejdříve nechat volný průchod intuitivním informacím v podobě emočních reakcí na jednotlivé možnosti a poté intuitivní preference podrobit analýze a hledání argumentů pro a proti (Klein, 2005).

Data předpokládají věk kolem 30 let jako významný mezník pro začátek podnikání a možná i pro proměnu vlivem životních zkušeností. Můžeme uvažovat o tzv. krizi středního věku, mezi pětáctým a čtyřicátým rokem života, kdy člověk začíná kriticky hodnotit svůj dosavadní život, znovu si klade otázky smyslu existence, života, trvalosti hodnot, otázky vlastní identity a vlastní smrtelnosti (Vágnerová, 2000). Právě v tomto období se objevují tendence změnit dosavadní život, najít si nové povolání, nového partnera, nové životní poslání. V tomto období je také člověk velmi citlivý na omezení pracovních, zájmových i sexuálních potřeb. Ve středním věku se zároveň může proměnit postoj k vlastní profesní roli, protože se mění duševní potřeby, které by tato role měla uspokojovat (Hrdlička, Kuric, & Blatný, 2006). Člověk je stále zaměřen například na výkon, který uspokojuje jeho potřebu seberealizace. V tomto období se však začíná vyskytovat také vědomí míry užitečnosti a smyslu práce, člověk si více cení pracovní pohody a jistoty. Na druhou stranu ačkoli člověk středního věku často shledává svou profesní roli jako nepřilíš uspokojivou, málokdo se odváží své zaměstnání změnit nebo podniknout jiný zásadní profesní krok. Změnu učiní spíše lidé v zaměstnání nespokojení dlouhodobě, či ti, kteří z finančních nebo zdravotních důvodů jen těžko mohou svou profesi nadále vykonávat, anebo lidé tvůrčí, potřebující k práci mnoho podnětů (Vágnerová, 2000).

Vzhledem k rozhodnutí nadále podnikat spíše než se stát zaměstnancem u všech respondentů předpokládáme, že zakoušení origin zkušenosti vede k rozvoji dalších origin zkušeností, a návrat k pawn zkušenosti je spíše nepravděpodobný. Stejný závěr uvádí i Jackson (Jackson, převzato z deCharms, 1992), který readministroval měření míry origin zkušenosti u žáků trénovaných v origin postoji a u kontrolní skupiny žáků po čtyřech letech od tréninku. Zjistil opět signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami v míře origin zkušeností. Důležité je však zmínit, že výzkumný soubor sestává z podnikatelů, kteří již nějakou dobu podnikají a nejsou závislí na dalším příjmu ze zaměstnání. Naskýtá se tedy možnost doplnit výzkumný soubor o podnikatele, kteří své podnikání ukončili a nyní jsou zaměstnanci, či mapovat, zda bylo podnikání účastníků vždy úspěšné či nikoli.

Vzhledem k výsledkům naznačující trend vnímání, v závislosti na době podnikání, vyšší míry rizika u zaměstnanců oproti podnikatelům by bylo vhodné doplnit data o pohled zaměstnanců na danou problematiku.

5. Závěr

V naší práci jsme vycházeli z teorie osobně vnímané kauzality deCharmse (1992). Zaměřili jsme se na skupinu podnikatelů, kteří své podnikání sami vybudovali, nebo koupili a dále budovali. Jak potvrdil výzkum, jednalo se o účastníky s vyšší mírou origin zkušenosti. Zjistili jsme, že osobně vnímanou kauzality ovlivňuje jak prostředí, tak jedinec samotný skrze své vlastnosti a zkušenosti. Z dat vyplývá důležitý vliv významných druhých osob: rodičů, příbuzných, přátel či kolegů. Vývoj osobně vnímané kauzality bude dále zkoumán. Získané výsledky jsou pouze předběžné. Stále probíhá další sběr dat a analýza.

Poděkování

Výzkumná studie vznikla jako doplnění potřebných dat pro výzkumný záměr dizertační práce. Nebyla podpořena žádným grantem a není součástí žádného výzkumného projektu. V rámci této studie není předpokládán žádný konflikt zájmů.

Literatura

- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Damasio, A. R. (1998). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Quill.
- deCharms, R., & Bridgeman, W. J. (1961). *Leadership compliance and group behavior*. St. Louis, Missouri: Washington University.
- deCharms, R., Carpenter, V., & Kuperman, A. (1965). The „Origin-Pawn“ Variable in Person Perception. *Sociometry*, 28(3), 241–258.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing Motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington Publishers: distributed by Halsted Press.
- deCharms, R. (1977a). Pawn OR Origin? Enhancing Motivation In Disaffected Youth. *Educational Leadership*, 34(6), 444–448.
- deCharms, R. (1977b). Students Need Not Be Pawns. *Theory Into Practice*, 16(4), 296–301.
- DeCharms, R. (1982). Values and the acquisition of personal causation. In D. C. McClelland (Ed.), *Education for Values* (pp. 57–91). New York: Irvington publishers.
- deCharms, R., & Muir, M. S. (1978). Motivation: social approaches. *Annual Review of Psychology*, 29(1), 91–113.
- deCharms, R. (1992). Personal causation and the origin concept. In Ch. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (325–333). Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hrdlička, M., Kuric, J., & Blatný, M. (2006). *Krise středního věku – úskalí a šance*. Praha: Portál.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192–238.
- Klein, G. (2005). *The Power of Intuition: How to Use Your Gut Feelings to Make Better Decisions at Work*. New York: Knopf Doubleday.
- Koenigs, S. S., Fiedler, M. L., & deCharms, R. (1977). Teacher beliefs, classroom interaction and personal causation. *Journal of Applied Social Psychology*, 7(2), 95–114.
- Rajamani, S. J., & Sailaja, V. V. (2019). Origin and pawn ideology of teachers in relation to their type of school management and academic qualifications. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 7(33), 8972–8981.
- Rotter, G. S. (1965). Time rate as an independent variable in research. *73rd Annual Convention of the American Psychological Association*. 51–52.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: on Depression, Development and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál

MEDICÍNA Z AMAZONSÉHO PRALESA A VNÍMANÉ ZMĚNY PO TŘECH MĚSÍCÍCH PO ABSOLVOVÁNÍ DIETY (PSYCHOTERAPEUTICKÉ PRÁCE S ROSTLINAMI)

MEDICINE FROM AMAZONIAN RAINFOREST AND PERCEIVED CHANGES AFTER THREE MONTHS AFTER DIET (PSYCHOTHERAPEUTIC WORK WITH PLANTS)

Tereza RUMLEROVÁ

Katedra psychologie, Filosofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, Česká republika, tereza.rumlerova01@upol.cz

Olga PECHOVÁ

Katedra psychologie, Filosofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, Česká republika, olga.pechova@upol.cz

Abstrakt: Dieta je základní metodou Tradiční amazonské medicíny. Centrum Takiwasi pořádá proces diet téměř každý měsíc. Základními pilíři diety jsou: práce s rostlinami, ayahuasca – psychoaktivním nápojem, jež navozuje změněný stav vědomí, sedmidenní pobyt o samotě v pralese, za psychotherapeutického doprovodu. V Takiwasi se diet účastnilo více než 2000 lidí. V minulosti jsme se zabývali bezprostřední zkušeností s touto metodou. Cílem prezentovaného výzkumu je popsat zkušenost s post dietou, zaměřit se na vnímané změny po třech měsících od absolvování diety. Konkrétně změny v oblasti fyzické, psychické, sociální a spirituální. Výzkumný soubor se skládal ze 7 respondentů, data byla získávána prostřednictvím polostrukturovaných interview a analyzována kvalitativní metodou IPA. Zjistili jsme, že období post diety bylo pro 6/7 participantů náročné. Všichni z respondentů tři měsíce po dietě vnímali změny. Na fyzické úrovni popisovalo změny 6/7 participantů, na psychické 7/7, v oblasti sociální 5/7 a spirituální 5/7.

Klíčová slova: Tradiční amazonská medicína; dieta; Takiwasi; Ayahuasca; terapeutická práce s rostlinami

Abstract: Diet is a basic method of Traditional Amazonian medicine. The Takiwasi center organizes the diet almost every month. Pillars of the diet are following: work with plants, Ayahuasca - a psychoactive drink that induces a changed state of consciousness, a seven-day isolation in the rainforest, all with psychotherapeutic accompaniment. Over 2,000 people have taken part in diet in Takiwasi. In the past we dealt with the immediate experience with this method. The aim of the presented research is to describe the experience with post diet, to focus on perceived changes after three months of diet. Specifically, changes in physical, mental, social and spiritual area. The research sample consist 7 participants. Data were obtained by semi-structured interviews and analysed by qualitative IPA method. We found that the post diet period was difficult for 6/7 participants. All the respondents perceived changes three months after the diet. On the physical level described changes of 6/7 participants, on the psychic 7/7, in the social 5/7 and spiritual 5/7.

Keywords: Traditional Amazonian Medicine; diet; Takiwasi; Ayahuasca; therapeutic work with plants

ÚVOD

Předkládaný výzkum se zaměřuje na dietu – jednu ze základních metod Tradiční amazonské medicíny, realizovanou v centru Takiwasi, lokalizovaném v Peru. Tento výzkum je pokračováním předešlého výzkumu, který se zaměřoval na bezprostřední zkušenost s dietou (Rumlerová, 2018). Rádi bychom seznámili čtenáře s metodou diety a zaměřili se na její efekt. V prezentovaném výzkumu se zabýváme tím, jak je dieta vnímaná s odstupem času.

1. Tradiční Amazonská medicína

Tradiční medicína (TM) kam se řadí například tradiční Čínská medicína anebo Tradiční amazonská medicína (TAM), je dle

WHO (2000) charakteristická dlouhou historií užití. Je tvořena teoriemi, přesvědčeními a zkušenostmi, jež nelze vždy racionálně vysvětlit. TM se uplatňuje při prevenci, léčbě fyzických či mentálních onemocnění. Dle Giove (1996) a Horáka (2013) je cílem TAM získání harmonie mezi jedincem a okolím. K onemocnění dochází, pokud osoba není v kontaktu se svým vnitřním světem a přírodou. Beyer (2009) uvádí, že TAM vychází z podrobných znalostí léčivých rostlin, které jsou užívány s tradičními léčiteli, takzvanými *curanderos* či *šamany*. Jak uvádí Tresca, Marcuas a Politi (2020) znalosti a sílu *curanderos* získávají skrze kontakt s duchem rostliny, především dietami. Léčivé rostliny jsou TAM uctívány a vnímány jako velmi inteligentní. TAM bývá dnes využívána společně s medicínou západní. Výhody využívání TAM popisuje Mabit (2004), jedná se o medicínu, která je efektivní, ověřená tisíciletými zkušenostmi, existuje hojný empirický výzkum. Je cenově dostupnější, kulturně adaptivní, ekologicky šetrná a snadno přizpůsobitelná rozdílným prostředím.

TAM je využívána například při léčbě pohybového aparátu, onemocněních – trávícího traktu, kožních, respiračních, močového ústrojí a gynekologických problémech (Bussmann, Sharon 2006; Sanz-Biset, Campos, Rivera & Canigarel, 2009). TAM je dnes využívána globálně, často za vidinou zisku (Bussmann, Sharon 2006; Kavenská, 2013).

1.1. Dieta

Proces diety je užíván k rozmanitým účelům. Diety jsou považovány za jednu z nejdůležitějších metod TAM (Berlowitz et al. 2018; Giove, 2002; Jauregui et al. 2011; Rumlerová 2018) a však jedná se o metodu málo vědecky probádanou. Tradičně byly diety využívány k léčbě fyzických potíží, uzdravování z *brujeria* neboli čarodějnictví/uřknutí a jako přechodový rituál pro posílení při přeměně z chlapce na muže (Rumlerová, 2018; Sanz-Biset, Cañigueral 2011).

Dle Jauregui et al. (2011) se dají diety rozdělit na dva druhy. Jedním z nich je *šamanská dieta*, při níž se jedinec učí na *curandera*. Z výzkumu Tresca, Marcus a Politi (2020) vyplývá, že *curanderos*, žijící v oblasti San Martín v Peru, vnímají právě diety jako zdroj učení se o TAM. Další typ lze označit jako dietu *terapeutickou/medicinální* – s účelem uzdravení nemoci anebo terapeutickými účely. Pravidla této diety jsou na rozdíl od šamanské diety méně striktní. Terapeutický typ diety popisuje například Hagens a Lansky (2012), označují dietu jako možnost detoxikace, pomocí rostlin dochází k očistě a fyzickému posílení. Častá je zvýšená snová aktivita.

1.2. Ayahuasca

Ayahuasca je halucinogenní nápoj. Její užívání je hojně rozšířeno a na rozdíl od procesu diet je známá jak mezi laiky, tak i v řadách odborníků (Heaven & Charing, 2006; Trichter. 2010). Ayahuasca je jednou z nejdůležitějších rostlin užívaných v TAM (Mabit, Campos & Arce, 1992) a je známa pod různými názvy jako například yagé, yajé, capi. Z překladu z kečuánštiny znamená aya=duch a huasca=liána (Heaven & Charing, 2006). Rituální byla ayahuasci užívána již před více než 2000 lety př.n.l. (Giove, 2016).

Obvykle se jedná o složení dvou rostlin liána ayahuasca (*Banisteriopsis caapi*) a chacruna (*psychotria viridis*). Nápoj je hustý, hnědé barvy a je charakteristický hořkou chutí (Giove, 2002; Škrabáková 2013). Rostlina ayahuasca obsahuje inhibitory monoaminoxidázy (MAO) a beta-karboliny. V chacruně se nalézá DMT a psychedelický 5-HTA (Domínguez-Clavéa et al., 2016; Ventegodt & Kordova, 2016).

Po jejím užití dochází ke změněnému stavu vědomí, jež se projevuje mnoha způsoby. Může docházet k rozdílnému vnímání těla, času, prostoru a bývají popisovány pocity ztráty vlastní osobnosti (Schultes & Hofmann, 2000). Grof (2007) nazývá tyto zážitky holotropními stavy vědomí, které vedou k překonání hranic těla a ega, umožňují poznat celistvou a pravou identitu. Během tohoto stavu mohou být obdrženy různé informace, jak na úrovni individuálního, tak i kolektivního nevědomí.

Ayahuasca je známá i na území České republiky. Horák (2017) zjistil, že se ayahuascové ceremonie konají ve všech krajích ČR. Z výzkumu vyplývá, že jedinci vnímali pozitivní efekt v léčbě fyzických onemocnění a také například u léčby deprese. Avšak je nutné nepamínat, že je vhodné užívat rostlinu v rituálním kontextu, bez správného rituálního kontextu může být užití nebezpečné. O důležitosti dodržování pravidel a jejím rituálním využití, pojednává Kavenská a Simonová (2014). Pravidla a správné rituální užití označují jako zásadní k tomu, aby bylo možné dosáhnout léčebných benefitů. Rituál je přítomen už od samotného sběru rostliny. Ayahuascové ceremonie se značně liší podle daného *curandera*. Společně jim bývá užití v nočních hodinách, užití parfémů, písní – *ikaros* a tabáku. Dle *curanderos* je důležitější než samotné vize proces očisty skrze zvracení či průjem (Giove, 2016).

Výzkumy o ayahuasce dokládají její účinnost například při léčbě deprese, traumat a závislosti (Domínguez-Clavé, et al., 2016; Lister & Prickett, 2012; Osório et al., 2015).

2. Dieta v centru Takiwasi

Centrum Takiwasi bylo založeno v roce 1992 doktorem Jacquesem Mabitem (Giove, 2002). Specializuje se na léčbu závislosti. Při léčbě propojuje znalosti TAM s klasickými terapeutickými směry (Kavenská, 2013). Ačkoliv hlavní náplní centra je léčba závislosti, centrum se věnuje také dalším aktivitám. Jedná se například o pořádání seminářů či diet, kterých se účastní zájemci o TAM. Dále je to výzkumná činnost, primární a sekundární prevence a organizace odborných přednášek. Pod centrum Takiwasi spadá také laboratoř, která vyrábí například bylinné čaje a bylinné tinktury (Kavenská, 2013, www.takiwasi.com).

Ve výzkumu se věnujeme, účasti na dietě. Dieta je nedílnou součástí léčby klientů, jež jsou v Takiwasi za účelem vyléčení závislosti. Ti se diet účastní za dobu pobytu obvykle dvakrát až třikrát (Horák 2013; Kavenská 2013). Na diety je přijímáno okolo 15 dalších jedinců, kteří se účastní diety například pro běžné každodenní obavy, psychologický neklid a traumata. Během diety dochází k očistě, a to jak na úrovni fyzické, psychické a spirituální (Acerca del Retiro/ Dieta en Takiwasi, nedat.; Rumlerová 2018). Diety se v centru Takiwasi účastnilo od ledna 1996 do prosince 2017 1936 lidí. Od roku 2012 do 2017 se diety účastnilo 528 účastníků, z toho 61 % mužů a 39 % žen. Nejmladšímu participantovi bylo 16 let a nejstaršímu 76. Nejčastěji se však jedinci nacházeli mezi 31-35 rokem (108 účastníků). Nejčastěji se jednalo o jedince z Francie (18 %), Peru (13 %), Argentiny (13 %) a Chile (10 %) (Rumlerová, 2018; Politi et.al., 2019).

Účast na dietě je náročná a je nutné, aby byl jedinec dostatečně motivovaný (Giove, 2002). Takiwasi vyžaduje, aby každý před nástupem vyplnil motivační dopis a zdravotnický formulář. Například jedinci, kteří dlouhodobě užívají antidepresiva nebo mají cukrovku, nemusí být kvůli možným zdravotním rizikům na dietu přijati. Z motivačního dopisu se vychází také při výběru konkrétní rostliny pro práci na dietě (Rumlerová, 2018).

Proces diety začíná vypitím laxativa (Horák 2013), jedná se o první fázi očisty, která usnadňuje působení dalších rostlin (Giove, 2002). Před prací s rostlinami předchází rozhovor s psychologem. Následuje pití první rostliny – purgativní. Další den se skupina *dietujících* schází na společnou přednášku a je jim pouštěn dokument o dietě. Ten večer se účastní Ayahuascové ceremonie, ta většinou končí v brzkých ranních hodinách. Druhý den ráno se společně vydávají do džungle, kde až do další soboty jsou každý v malé chýši zvané *tambo*. Pijí rostliny *plantas maestras* (rostliny učitelky) které jsou jim přinášeny 3 denně a dvakrát týdně je navštíví psycholog (Rumlerová, 2018, www.takiwasi.com).

2.1. Očistný rituál

Purgativní ceremonie, je pomyslným začátkem celého procesu. Uskutečňuje se ve čtvrtek v odpoledních hodinách (www.takiwasi.com). Již tři dny před pitím purgativní rostliny je nutné dodržovat jítá omezení (nejíst vepřové, smažené či velmi pikantní jídla, sexuální abstinence, zdržet se alkoholu a drog) (Torres 2016a). Purgativní ceremonie přináší pocity úlevy, odstranění bloků, špatných pocitů, myšlenek, toxických látek, jak už v oblasti fyzické, tak i na rovině psychické a spirituální (Bourgogne, 2009). Pití rostliny je prováděno v rituálním kontextu se zkušeným *curanderem*. Každý z přítomných obdrží rozdílnou rostlinu

(Horák, 2013). Mezi léty 2012-2017 byly nejčastěji pro *dietující* administrovány tyto rostliny: Rosa sisa (*Tagetes erecta*) s tabákem, jež napomáhají uklidnit mysl, zmírňuje tenzi. Druhou nejčastěji užívanou rostlinou je Sauco (*Sambucus peruviana*) známé pro ozdravné účinky na cesty dýchací. Třetí nejčastěji využívanou rostlinou je Azucena (*Lilium spp.*), která působí léčebně na pohlavní ústrojí (Cervi, et al., 2019; Rumlerová, 2018). Po vypití rostlinného extraktu se pije velké množství vody – jedná se o 4-6 litrů studené nebo vlažné vody v závislosti na dané rostlině. Čištění probíhá skrze zvracení a někdy se dostaví i průjem. Často je popisované očistění i na psychické úrovni. Dochází například k vybavování vzpomínek. Po skončení ceremonie se jedinci navracejí do svých ubytování. Je nutné se osprchovat, nejíst do druhého dne a odpočívat. Purgativní rostliny pracují například skrze sny, ty bývají intenzivnější (Horák, 2013; Torres, 2016b).

2.1. Ayahuasová ceremonie

Ayahuasová sese se koná v pátek v nočních hodinách (www.takiwasi.com). Užití ayahuasoci v centru Takiwasi je vždy využíváno za účelem buď terapeutickým či diagnostickým (Horák, 2010). O tom, že se jedná o bezpečné užití, svědčí množství ceremonií, během kterých nedošlo u nikoho k újmě na zdraví. Mezi lety 1992-1999 se konalo 731 ceremonií, jež se účastnilo 8071 participantů (jednalo se o pacienty, pracovníky a další návštěvníky centra) (Giove, 2002).

Kontraindikacemi znemožňující účast na ceremonii jsou: dlouhodobé užívání antidepressiv, diabetes, onemocnění ledvin, astma, závažná psychiatrická diagnóza (například: schizofrenie) a menstruace (Acerca del retiro/Dieta en Takiwasi, nedat.; Mabit 2001a; Rumlerová, 2018).

Oblečení na ceremonii by mělo být světlé a pohodlné (Mabit, 2001). Celá ceremonie má pevně daná pravidla, která jsou na začátku vysvětlena a je nutné je dodržovat. Důležitým aspektem ceremonie jsou *ikaros* jež *curanderos* po celou dobu zpívají. Konec ceremonie je jasně dán rozsvícením světla. *Curandero*, který ceremonii vede, ještě obchází všechny zúčastněné a ptá se na jejich stav (Horák, 2013).

2.1. Pobyt na dietě

V sobotu se účastníci přesouvají do rezervace centra Takiwasi. Zde pobývají sedm dní o samotě a jsou jim podávány rostliny *plantas maestras*, mající mírné psychoaktivní účinky. Proces umožňuje intimní kontakt s přírodou a se sebou samým. Dochází k očistě fyzické a energetické (Kavenská, 2013; www.takiwasi.com).

Takiwasi pracuje s 20-30 rostlinami, které jsou vybrány na základě vlastní zkušenosti *curanderos*. Každá z rostlin působí rozdílně na fyzické, psychické a spirituální úrovni. Při výběru jsou zvažovány charakteristiky každého jedince, aby daná rostlina posilovala jeho slabé stránky a výběr nebyl kontraproduktivní (Giove, 2002; Rumlerová, 2018).

Během sedmidenního pobytu v malé chýši – tambo je nutné dodržovat stravovací omezení, vyhnout se parfémům, přímému slunci a dešti. Není možné si sebou vzít žádnou techniku. Je povoleno vzít si sešit na psaní, knihu a kreslicí potřeby (Acerca del retiro/Dieta en Takiwasi, nedat.). Dieta je ukončena v pátek, rituálně ofoukáním tabákem a požitím salátu z cibule, citrónu a soli. Poté se všichni poprvé schází na společné večeři – kuřecím vývaru (pro vegetariány možnost bezmasé varianty). Po večeři se vrací do svých *tamb*, kde je čeká poslední noc. V sobotu je opět k snídani podávána polévka a společně se všichni vrací do Takiwasi (Horák, 2013).

Ukončením sedmidenního pobytu však práce rostlin nekončí. Následuje část, zvaná *post* – dieta. Jedná se o období, které je stejně důležité jako samotná dieta. Po dobu jednoho měsíce je nutné dodržovat omezení, při jejich porušení může dojít ke komplikacím, známým jako *cruzadera*. Komplikace se mohou projevit na úrovni fyzické, psychické a spirituální (Acerca del Retiro/Dieta en Takiwasi, nedat.). Dle Luna (1986) může být *cruzadera* různě závažná, dokonce porušení diety může skončit až smrtí.

Po patnácti dnech od ukončení diety je povoleno začít jíst potraviny, které obsahují cukr včetně ovoce. Avšak jistá omezení (požívání chilli, vepřového, sexuální abstinence, alkohol a jiné návykové látky) platí po dobu jednoho měsíce od absolvování diety (Torres, 2016a).

Ve výzkumu Rumlerové (2018), sedm účastníků diety v centru Takiwasi popisovalo, že jim dieta přinesla možnost sebezpřijetí, sebezpoznání a hlubšího napojení se na přírodu. Byla procesem hluboké očisty a umožnila jim odpočinout si. Jedinci po dietě získali více energie a přítomné byly pocity vyrovnanosti. Zkušenost byla popisována jako transcendentně – spirituální. Během diety vnímali propojení se se svými emocemi. Užití rostlin bylo fundamentální, avšak mnohdy fyzicky i psychicky náročné. Rostliny mnozí vnímali jako sprostředkovatele učení. Například Sanz-Biset & Cañigueral (2011) popsali dietu jako možnost očisty, léčby infekcí a zánětů. Další autoři zabývající se dietou (Delgado, 2008; Graña, 2009; Hagens & Lensky, 2012; Horák, 2013; Jauregui et al., 2011) vnímají dietu jako možnost seberozvoje, napojení se na přírodu a prohloubení spirituality.

3. Výzkumný problém, cíl výzkumu a výzkumné otázky

Výzkum diety je na rozdíl od hojně zkoumané ayahuasoci v pozadí (Berlowitz et al., 2018; Giove, 2002). Avšak dieta se stává čím dál více vyhledávanou metodou zájemci napříč celým světem, jako jedna z alternativních metod, jejímž cílem je nastolení fyzického

a mentálního zdraví (Politi, et al. 2019). Presentovaný výzkum vychází ze zkoumání bezprostřední zkušenosti s dietou v centru Takiwasi. Cílem práce bylo zjistit, jaké jsou prožitky po absolvování diety (Rumlerová, 2018). Z výzkumu vyplynulo, že se jedná o velmi intenzivní zkušenost a dochází k mnoha silným zážitkům a vhlédům. Jak však jedinci tuto zkušenost dále aplikují do každodenního života? Co se děje se zkušeností po době 3 měsíců po jejím absolvování?

Cílem prezentovaného výzkumu je popsat zkušenost s post dietou. Dalším cílem je zaměřit se na vnímané změny po absolvování diety, změny v oblasti fyzické, psychické, sociální a spirituální.

Z výzkumného cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1) Jak prožívají účastníci diety období post-diety?
- 2) Pociťují účastníci diety po třech měsících od absolvování diety změny na fyzické úrovni?
- 3) Pociťují účastníci diety po třech měsících od absolvování diety změny na psychické úrovni?
- 4) Pociťují účastníci diety po třech měsících od absolvování diety změny v sociální oblasti?
- 5) Pociťují účastníci diety po třech měsících od absolvování diety změny ve své spiritualitě?

4. Metodologický rámec

Prezentovaný výzkum vychází z kvalitativního šetření, které probíhalo v období od září 2017 do února 2018. Výzkum byl započat v Peru v centru Takiwasi a následně byli účastníci výzkumu kontaktováni skrze Skype, již z České republiky.

Použita byla metoda Interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), která se zaměřuje na porozumění participantovi osobní zkušenosti (Kostínková & Čermák 2013; Smith & Osborn, 2007). Data byla tvořena pomocí polostrukturovaných interview, která byla vybrána kvůli možnosti uzpůsobení pořadí otázek, což umožňuje flexibilní aplikaci v závislosti na konkrétním participantovi a situaci (Miovský, 2006). Polostrukturované rozhovory jsou nejčastější volbou při užití IPA (Pietkiewic & Smith, 2014).

5. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen 7 participanty, mezi záměry realizovat dietu patřilo: sebezpoznání a seberozvoj (7/7), profesní (4/7), zájem o rostliny (4/7) a spirituální rozvoj (2/7) (Rumlerová, 2018). Participantů jsou dále označeni jako D1-D7. Podmínkou pro zapojení do výzkumu byla první účast na dietě v Takiwasi a znalost anglického či španělského jazyka. Jednalo se o záměrný výzkum přes instituci. Ve výzkumném souboru byli tři muži a čtyři ženy. Tři z nich z Jižní Ameriky (Kolumbie, Argentina a Chile), dva z participantů z Mexika a dva z Itálie. Ve výzkumném souboru bylo celkem pět psychologů, jeden stavební inženýr a jeden biolog. Průměrný věk byl 40,1 let, nejmladšímu participantovi bylo 36 let a nejstaršímu 54 let.

Rozhovory byly provedeny po třech měsících od ukončení diety, prostřednictvím Skype, všechny ve španělském jazyce. S participanty byl nejprve proveden rozhovor v období jednoho týdne po ukončení procesu diety a následně po třech měsících.

Rozhovory po třech měsících trvaly 3 hodiny a 16 minut, přičemž nejdelší rozhovor trval 43 minut a nejkratší 20 minut.

6. Výsledky

Výsledky výzkumu jsou prezentovány podle výzkumných otázek a pro zpřehlednění doplněny tabulkou.

Tab. 1: Období post diety

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
<i>POST DIETA</i>							
- <i>Vnitřní těžkosti</i>	X				X		X
- <i>Vnější těžkosti</i>			X	X		X	
- <i>Bez komplikací</i>		X					

Z předcházející části víme, že období post diety, které trvá měsíc od ukončení diety je považováno za důležitou součást diety. Téměř všichni (6/7) účastníků se potýkali v období post diety s různými druhy těžkostí. Ty jsme rozdělili na těžkosti vnitřní a vnější. Vnitřní těžkosti byly popisovány D1, D5 a D7. Byly spojeny s vnitřními psychickými pochody. U D1 byla post dieta narušena nedodržováním pravidel. Což vedlo k fenoménu zvaný *cruzadera* a D1 vyhledal odbornou pomoc. U D5 se vnitřní těžkosti projeví zvýšenou intenzitou emocí. D5 popisuje své pocity v post dietě takto: „vše se mi zdálo velmi silné, byl jsem velmi otevřený a zranitelný“. D7 v období post diety prožíval časté střídání nálad. V případě D3, D4 a D6 se jednalo o vnější typ těžkostí. D3 během post diety čelil velkému tlaku v práci a také došlo úmrtí velmi blízkého člověka. Taktéž D6 byl vystaven náročnému pracovnímu období. Pro D4 bylo náročné dodržovat post dietní omezení, hlavně co se týká stravy a sexuální abstinence. U D2 nebyly zaznamenány během post diety žádné komplikace.

Tab.2: Změny ve fyzické oblasti

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
<i>Fyzická oblast</i>							
- <i>Změna ve stravování</i>		X		X			X
- <i>Více energie</i>		X		X	X		
- <i>Změna váhy</i>	X	X					
- <i>Zvýšená citlivost</i>			X				
- <i>Vyčistění pleti</i>	X						

Tři z účastníků diety popisovali, že na základě diety změnili své stravovací návyky. Pociťovali potřebu jíst zdravěji. Například D4 popisuje snížení konzumace vepřového a alkoholu a D7 přestal konzumovat cukr, dokládá to následujícím výrokem: „v post dietě bez cukru jsem mohl sledovat, že se cítím více unavený, ale lépe. Ano, ano cítil jsem se lépe“. Další nalezenou kategorií byl pocit více energie. Například D5 to dokládá takto: „Cítím více energie v těle, v mém srdci, v mém břiše. Ano, ano dieta pro mě byla převratná a umožnila mi lépe se orientovat ve svém životě“. Změna váhy je typické po absolvování diety, avšak po třech měsících ji zmínili dva z dotazovaných. U D1 došlo ke snížení hmotnosti, zatímco D2 popisoval nárůst váhy (jež byl vítaný). Další kategorie byla zvýšená fyzická citlivost, popsána D3: „fyzicky jsem cítil, že je mé tělo více senzitivní, více v kontaktu se vším“. Poslední nalezenou kategorií byla očista pleti, kdy u D1 vymizelo akné na zádech.

Tab.3: Změny v psychické oblasti

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
<i>Psychická oblast</i>							
- <i>Vnitřní síla</i>		X	X	X	X		X
- <i>Spojení s emocemi</i>	X	X			X	X	
- <i>Důležitost snů</i>		X		X	X		X

Celkem pět participantů popisovalo pocity zvýšené vnitřní síly. Zahrnuty sem byly následující podkategorie: asertivita, rozpoznání limitů, pocit jasnosti, stability, míru, klidu, snadnější rozhodování a také lepší spojení s realitou. D2 popisuje, že proces byl započat už během diety.

U D3 byla vnitřní síla popisována jako lehkost v zanechání destruktivních myšlenek. D4, jež byl často více ve své fantazii než v realitě, dokládá svou změnu takto: „*Cítím jistý realismus, řekněme, že fantazíruij trochu méně*“. D5 popisuje snazší spojení profesního života s kariérou. V případě D7 byly přítomny pocity klidu a lepší schopnosti rozhodovat se.

Intenzivnější spojení s emocemi uvedli čtyři respondenti. D1 měl dlouhou dobu pocit, že dieta neměla efekt. Až v období tří měsíců po dietě cítil většího spojení se se svými emocemi. Dokládá to následující výpověď: „*Vnímám svět více skrze to, co cítím, než to co si myslím. Chápu to jako, cíl, který měla ushpa (pozn. rostlina na dietě)*“. D2 se se svými emocemi cítil více v kontaktu již na dietě a pocit přetrvával i po uplynutí třech měsíců. D5 se během diety propojil s potlačovanými emocemi (zloba a nenávisť), které vedly ke konfrontaci s vlastním stínem. V rozhovoru 3 měsíce od diety vnímal, že je nyní snazší kontrolovat své emoce a cítil se více v rovnováze. D6 během diety zažil spojení se se svým vnitřním dítětem, což označuje jako událost, která mu tři měsíce po dietě umožnila být více v kontaktu se svými emocemi.

Posledním identifikovaným tématem byla důležitost snů. Ty byly vnímány jako zdroj učení a spojení s nevědomým. Pro D4 bylo významné snížení nočních můr.

Tab.4: Změny v sociální oblasti

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
Sociální oblast							
- V procesu změny	X	X					X
- Větší spojení			X		X	X	
- Redefinice		X		X	X		

Tři z participantů popisovali, že se nacházejí v procesu změny. Jsou si vědomi jistých nedostatků, které by rádi změnili, avšak zatím se k nim neodhodlali. Například D1, si uvědomuje, že by měl akceptovat, že každý je rozdílný. Avšak často od ostatních očekává stejný přístup (bojovný a velmi cílevědomí). D2 popisoval, že by rád provedl změnu ve svých vztazích a také v profesionálním životě, rád by dokončil začaté projekty. D7 by rád změnil své milostné vztahy: „*v oblasti vztahů, s lidmi co mám rád nebo s partnerem..mm.. ještě řekněme, že, musím se ještě naučit, jak se svými vztahy zacházet.*“

Další ze zjištěných kategorií u 3/7 respondentů bylo větší spojení, a to se svou rodinou, přáteli, či profesní volbou. D3 to popisuje takto: „*bylo to jako být více pozorný k ostatním jako že, nebýt tak centrováný sám na sebe, moci dát více prostoru ostatním*“.

Tři z dotazovaných zmínili že po dietě došlo k redefinici jejich vztahů a zvážení životní cesty. D5 popisuje změnu takto: „*pokud necítím s jítou osobou harmonií, tak ji nechám jít. Ne jako předtím. Měl jsem pocit, že mě musí mít všichni rádi*“.

Tab.5: Změny ve spirituální oblasti

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
Spirituální oblast							
- Více spojení		X		X	X		X
- Beze změn			X			X	
- Spirituální konflikt	X						

Pět z respondentů uvedlo, že pociťují změny v oblasti spirituální. Nejčastěji se jednalo o pocit většího spojení se spirituálním. Například D2 se více spojil s křesťanskou vírou a pro D4, D5 a D7 se jednalo o pocit spojení se s něčím, co nás přesahuje, reprezentované zejména jako silné napojení na přírodu. D5 to dokládá tímto výrokem: „*cítím více spojení s rostlinami, se zemí, se spirituálními silami*“.

U D3 a D6 nebyly pociťovány žádné změny ve spiritualitě. Ačkoliv D3 nejprve popisoval, „*kdýž jsem se vrátil více jsem meditoval, měl jsem v tom větší pravidelnost*“. Avšak krátce po dietě byl D3 vystaven těžkým podmínkám – extrémní pracovní vytížení a úmrtí velmi blízké osoby. To mohly být faktory (a sám D3 to tak vyjádřil), které blokovaly větší soustředění se na sebe samého.

V případě D1 došlo ke spirituálnímu konfliktu. D1 cítil velký rozpor mezi dosavadním praktikováním víry a novým pojetím spirituality. Právě spiritualita byla jedním z jeho hlavních témat na dietě. Tři měsíce po dietě se ke spiritualitě vyjádřil takto: „*takže tahle dimenze, neříkám, že neexistuje, že Bůh neexistuje, ale říkám, že to jak mě to učili, tak tohle neexistuje*“.

7. Diskuze

Výsledky výzkumu zahrnují výpovědi 7 participantů diety v centru Takiwasi. Podávají přehled o své zkušenosti s post dietou a případnými změnami v oblasti fyzické, psychické, sociální a spirituální. Období post diety bylo pro 6/7 respondentů náročným obdobím. Tři z dotazovaných v tomto období prožívali vnitřní těžkosti. Jednalo se o velké výkyvy nálad, zesílení prožívaných emocí. Všichni až na D1 dodrželi pravidla. D1 je porušil a dopustil se mnoha transgresí. Následně došlo k efektu známému jako *cruzadera* a musel vyhledat odbornou pomoc. V rozhovoru po třech měsících se situace již stabilizovala a z pohledu D1 šlo o důležitou zkušenost. D3, D4 a D6 čelili během diety problémům vnějším. U D3 a D6 se jednalo se o náročné pracovní období, D3 krátce po dietě zemřela blízká osoba, a D4 měl velké problémy s dodržováním post dietních pravidel. O důležitosti dodržování diety je pojednáno v dokumentu *Acerca del Retiro/Dieta v Takiwasi* (nedat.), nedodržení pravidel může navodit *cruzadera*, což znamená různý typ a intenzita komplikací pro nedodržení pravidel. Zintenzivnění emocí je také pro období post diety typické, někdy je post dieta intenzivnější než dieta (Rumlerová, 2018; Torres 2016a).

Změny ve fyzické oblasti cítilo po dietě 6/7 respondentů. Jednalo se o: změnu stravovacích návyků (3/7), nárůst energie (3/7), změnu váhy (2/7), u jednoho z respondentů s jednalo o úbytek na váze, druhý přibral, zvýšení citlivosti (1/7) a vyčištění pleti (1/7). Tyto změny mezi sebou můžou souviset, například změna stravovacích návyků může vést k zvýšení energie, změně váhy nebo vyčištění pleti. Pouze D6 nevnímal žádné změny na fyzické úrovni. Fyzický efekt je často popisován při purgativní ceremonii (Giove, 2002, Horák 2013; Kavenská 2013; Sanz-Biset & Cañigüeral, 2012). Během ayahuascového ceremonie, bývají popisovány zážitky uzdravení, regenerace (Giove, 2016). I samotné užití *plantas maestras* má jedním z očekávaných účinků fyzickou očistu (Delgado 2008; Horák, 2013; Jauregui et al., 2011). V předcházejícím výzkumu popisovali respondenti svou zkušenost s dietou jako proces, ve kterém získali více energie, došlo k očištění a regeneraci, což se ukázalo jako stále platné i po 3 měsících (Rumlerová, 2018).

Všech 7 participantů popisovalo změny v oblasti psychické. Nejčastěji se jednalo o kategorii vnitřní síla (5/7), jako vnitřní síla byly označeny následující oblasti: asertivita, rozpoznání limitů, pocit jasnosti, stability, klidu, snadnější rozhodování a také lepší spojení s realitou. Již během diety popisovalo 5/7 jedinců, že zažívali pocity sebezpřijetí a sebezpoznání (Rumlerová, 2018). Další z identifikovaných kategorií u 4/7 participantů bylo spojení s emocemi 4/7. Během diety se participanté cítili více propojení s emocemi a byly prožívány velmi intenzivně. Jednalo se jak o emoce pozitivní, tak negativní (Rumlerová, 2018). Hlubší napojení se na vlastní pocity a hlubokou introspekci popisuje i Graña (2009). Poslední nalezenou kategorií byla důležitost snů 4/7, byly vnímány jako zdroj učení a spojení se s nevědomím. U jednoho z dotazovaných byl zaznamenán úbytek nočních můr. Sny byly na dietě pro všechny z participantů důležité (Rumlerová, 2018). Zvýšenou snovou tvorbu během diety popisují mnozí autoři (Acerca del Retiro/ Dieta en Takiwasi, nedat.; Giove, 2002; Horák, 2013). Typ diety prováděný v centru Takiwasi odpovídá popisu Jauregui et al. (2011) jako dietě terapeutické. Dieta je tradičně využívána mimo jiné k léčbě psychických problémů (Delgado, 2008).

Další, čím jsme se ve výzkumu zabývali, byla sociální oblast. 3/7 respondentů vnímali, že jsou stále v procesu změny. Můžeme uvažovat, zda kategorie fyzická, psychologická a spirituální nejsou snazší změnit, jelikož se jedná pouze o nás. Zatímco sociální oblast, vyžaduje více času, jelikož ovlivňuje i další lidi. Větší spojení se svou rodinou, přáteli a profesní volbou cítili 3/7 participantů. Poslední identifikovanou kategorií (3/7) byla redefinice vztahů. Právě nejčastějším identifikovaným tématem na dietě byly vztahy, poté následovalo zamýšlení se nad minulostí a budoucností (Rumlerová, 2018).

Poslední zkoumanou oblastí byla spiritualita. Větší spojení popisovali 4/7 participantů. Naše výsledky odpovídají zjištění Graña (2009), kdy ve své případové studii popisuje, že po absolvování diety v rámci léčby rezidentního pacienta došlo k obnovení víry. Dva z respondentů nepocítovali žádné změny a u jednoho došlo ke spirituálnímu konfliktu. V předchozím výzkumu Rumlerová (2018) byla u 4/7 respondentů zkušenost s dietou označena jako transcendentně – spirituální. Právě práce s rostlinami (*plantas maestras*), je popsána jako možnost, jak vstoupit do spirituálního světa (Delgado, 2008; Jauregui et al., 2011). Spirituální prožitky jsou často popisované při ceremoniích s ayahuascou (Giove, 2016; Kavenská & Simonová, 2014; Luna 1986; Trichter 2010).

V předloženém výzkumu popisujeme efekty diety s odstupem tří měsíců po jejím absolvování. Uvědomujeme si, že je obtížné popsat TAM, jelikož se jedná o typ medicíny, která se liší od medicíny západní. Učení je často předáváno ústně, ale především skrze vlastní zkušenost s rostlinami, zejména účastí na dietách. Často jsou také zkušenosti během diety těžko slovy popsitelné a změně-

ný stav vědomí je velmi intenzivní a intimní zážitek. Dalším z faktorů, jež mohl vést ke zkrácení výsledků, jsou rozdílné zkušenosti jedinců s rostlinami. Ve výzkumném souboru byli respondenti, kteří neměli žádné zkušenosti s rostlinami až po jedince, jež jsou sami v procesu učení na *curandera* a mají za sebou nespočet procesů s rostlinami. Výzkumný soubor naráží na další limit, a to je jeho velká kulturní rozmanitost, jednalo se o jedince z Evropy, Střední a Jižní Ameriky. Avšak kulturní diverzita je pro Takiwasi a pořádání diet typická. Ve výzkumném souboru byly pouze jedinci s vysokoškolským vzděláním a v období středního věku. Ze 7 respondentů bylo 5 psychologů. Jedná se o velmi specifický soubor. Dle těchto charakteristik můžeme u souboru uvažovat o vyšší schopnosti introspekce. Každému z participantů byla podávána kromě ayahuasci jiná rostlina (na purgativní ceremonii a během sedmidenního pobytu na dietě). Z pohledu TAM jsou rostliny – *plantas maestras* považovány za doktory a každá je specialistou na určitý problém. To mohlo vést k rozdílným prožitkům během diety v závislosti na užívané rostlině. Jednou z možností, jak výzkum dále rozvíjet, je zaměřit se na rozdíly v prožitcích diety, či jejich změn na základě rostlin, které byly v procesu diety administrovány. V rámci předkládaného výzkumu bylo cílem zmapovat, jaké jsou prožívané změny po dietě. Uvědomujeme si, že zvolená doba 3 měsíce nemusela prokázat veškeré změny, které se mohou projevit s delším odpustem času. Proto by bylo vhodné v dalších výzkumech respondenty kontaktovat ještě s delším časovým odstupem. Také jsme si vědomi, že ke vnímané změně mohli přispět i jiné faktory, než byla absolvovaná dieta. Dieta se jeví jako jednou z vyhledávaných alternativních metod. Podle prezentovaných vede k pozitivním změnám ve všech zmiňovaných oblastech (fyzické, psychické, sociální a spirituální). Je však důležité dodržovat pravidla post diety. Zásadní je provádět dietu na ověřeném místě, za doprovodu seriózních curanderos, kteří se zabývají i aktuálním zdravotním stavem zájemce a není pro ně rozhodující jen to, jaký jim z toho bude plynout zisk.

8. Závěr

V poslední době je znatelný růst zájmu o psychedelika a jejich léčebný potenciál. Mnoho výzkumných studií se zabývá jejich využitím, hojně jsou navštěvovány také různé přednášky spojené s tématem. Výzkumy zabývající se ayahuascou a jejím možným benefitům například v léčbě závislostí, deprese a traumat existuje již velké množství, zatímco koncept TAM je v pozadí.

Předkládaný výzkum cílí na dietu, jako jednu z možných alternativních terapeutických metod. Navazuje na předchozí výzkum, zabývající se aktuálními prožitky po absolvování diety. Z výsledků vyplývá, že všichni respondenti pocítovali změny tří měsíce od jejího absolvování. Kdy 6/7 dotazovaných pocítovalo změny v oblasti fyzické, všichni dotazovaní cítili změny na psychické úrovni, 5/7 vnímal, že došlo ke změně v sociální oblasti a 5/7 uvedli změny, v oblasti spirituality. Období post diety bylo popisováno 6/7 respondenty jako období náročné, avšak mnozí z něj později dokázali čerpat.

Poděkování/dedikace k projektu

Mé poděkování patří Mattheovi Politi Ph.D. za cenné rady, také řediteli Takiwasi Jaimemu Torres za možnost sbírat data, a celému týmu Takiwasi. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Tato práce je dedikována k projektu Psychologický výzkum ve vybraných oblastech pedagogické a klinické psychologie IV. Číslo projektu: IGA_FF_2019_016, SPP prvek 31/432103631.

Literatura

- Acerca del Retiro Dieta en Takiwasi. (Nepublikovaný dokument). Tarapoto: Takiwasi.
- Berlowitz, I., Ghasarian, C., Walt, H., Mendive, F., Alvarado, V., & Martin-Soelch, C. (2018). Conceptions and practices of an integrative treatment for substance use disorders involving Amazonian medicine: Traditional healers' perspectives. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 40(2), 200–209. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2016-2117>.
- Beyer, S. (2009). *Singing to the plants a guide to mestizo shamanism in the upper amazon*. New Mexico: University of New Mexico Press.
- Bourgogne. Ch. (2009). Uso de las purgas de tabaco en el proceso terapéutico. Congreso Internacional “Medicinas Tradicionales, Interculturalidad y Salud Mental”, Tarapoto – San Martín- Peru. Získáno 27.1.2020 z <https://takiwasi.com/es/publica01.php>.
- Bussmann, R. W., & Sharon, D. (2006). Traditional medicinal plant use in Northern Peru: tracking two thousand years of healing culture. *Journal of Ethnobiology & Ethnomedicine*, 2, 47–18. <https://doi.org/10.1186/1746-4269-2-47>.

- Centrum Takiwasi (23. ledna 2020). Získáno z: www.takiwasi.com
- Cervi, F., Friso, F., Saucedo, G., Biolcati, R., Torres, J., & Politi, M. (2019). La experiencia de la comunidad terapéutica "Centro Takiwasi" en el contexto de la medicina natural e integrativa. *Medicina naturista*. Vol.13:2.
- Delgado López, J. (2008). *Plantas maestras*. Guía de uso de enteógenos. Alcorón: Infoprint. S. L.
- Domínguez-Clavé, E., Soler, J., Elices, M., Pascual, J. C., Álvarez, E., de la Fuente Revenga, M., & ... Riba, J. (2016). Ayahuasca: Pharmacology, neuroscience and therapeutic potential. *Brain Research Bulletin*, 126(Part 1), 89-101. doi:10.1016/j.brainres-bull.2016.03.002.
- Giove, R. (1996). Materia, el ikaro de la „M“. *Revista Takiwasi* 4, 7-15.
- Giove, R. (2002). *La liana de los muertos al rescate de la vida*. Tarapoto: Takiwasi.
- Giove, R. (2016). Ritual del ayahuasca. Patrimonio cultural de la Nación. Moyobamba: Gráfica Gárate S.A.C.
- Graña, D. L. (2009). La „dieta“ o retiro terapéutico en la selva, en el protocolo del centro Takiwasi. In: Congreso internacional "Medicinas tradicionales, interculturalidad y salud mental". Tarapoto, Peru.
- Hagens, B., & Lansky, S. (2012). Personal report: Significance of community in an ayahuasca jungle dieta. *Anthropology of Consciousness*, 23(1), 103-109. doi:10.1111/j.1556-3537.2012.01059.x.
- Heaven, R., & Charing, H. G. (2006). *Plant spirit shamanism. Traditional techniques for healing the soul*. Vermont: Destiny Books.
- Horák, M. (2010). Příklad Takiwasi – Koncept tradiční domorodé medicíny peruánské Amazonie. *AntropoWebzin*, 2, 101-107.
- Horák, M. (2013). *Dům, kde se zpívá. Rehabilitace drogově závislých tradiční domorodou medicínou peruánské Amazonie*. Brno: Mendelova univerzita.
- Horák, M. (2017). *Ayahuasca v České republice*. Brno: Mendelova univerzita.
- Jauregui, X., Clavo, Z. M., Jovel, E. M., & Pardo-de-Santayana, M. (2011). „Plantas con madre“: plants that teach and guide in the shamanic initiation process in the East-Central Peruvian Amazon. *Journal of Ethnopharmacology*, 134(3), 739-752. doi: 10.1016/j.jep.2011.01.042.
- Kavenská, V. (2013). *Tradiční medicína Jižní Ameriky a její využití v psychoterapii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kavenská, V., & Simonová, H. (2014). Zkušenost s halucinogenní rostlinou ayahuasca v kontextu šamanského rituálu. *Anthropologia Integra*, 5 (1), 1–13.
- Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: MUNI Press.
- Liester, M. B., & Prickett, J. I. (2012). Hypotheses regarding the mechanisms of ayahuasca in the treatment of addictions. *Journal of Psychoactive Drugs*, 44(3), 200-208.
- Luna, L. E. (1986). Vegetalismo. Shamanism among the mestizo population of the Peruvian Amazon. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Mabit, J., Campos, J., & Arce, J. (1992). Consideraciones acerca del brebaje ayahuasca y perspectivas terapéuticas. *Revista Peruana de Neuro-psiquiatría*, 2, 118-131. doi: 10.20453/rnp.v5i21281.
- Mabit, J. (2001). The session of ayahuasca in Takiwasi: concepts, advices, and recommendations: Nepublikovaný dokument.
- Mabit, J. (2004). Articulación de las medicinas tradicionales y occidentales: El reto de la coherencia. In Conferencia sobre políticas y experiencias en salud e interculturalidad, Quito, Ekvádor. Získáno 22.1.2020 z www.takiwasi.com
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Osório, F. L., Sanches, R. F., Macedo, L. R., Santos, R. d., Maia-de-Oliveira, J. P., Wichert-Ana, L., & ... Hallak, J. E. (2015). Anti-depressant effects of a single dose of ayahuasca in patients with recurrent depression: a preliminary report. *Revista Brasileira de Psiquiatria* (Sao Paulo, Brazil: 1999), 37(1), 13-20. doi:10.1590/1516-4446-2014-1496.
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. (2014). A practical guide to using Interpretive phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne-Psychological Journal*, 20, 7–14.
- Politi, M., Saucedo Rojas, G., Rumlerová, T., Marcus, O., Torres Romero, & J. Mabit, J. (2019). Medicinal plants diet as emerging complementary therapy from the Amazonian tradition. Data from Centro Takiwasi, a Peruvian therapeutic community. *Journal of Medicinal Herbs and Ethnomedicine*, 5: 23-28. doi: 10.25081/jmhe. 2019.v5.5692.
- Rumlerová, T. (2018). *Osobní zkušenost účastníků diety – léčebné metody Tradiční Amazonské Medicíny v centru Takiwasi*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sanz-Biset, J., Campos-de-la-Cruz, J., Epiquién-Rivera, M. A., & Cañigueral, S. (2009). A first survey on the medicinal plants of the Chazuta valley (Peruvian Amazon). *Journal of Ethnopharmacology*, 122(2), 333-362. doi: 10.1016/j.jep.2008.12.009.
- Sanz-Biset, J., & Cañigueral, S. (2011). Plant use in the medicinal practices known as „strict diets“ in Chazuta valley (Peruvian Amazon). *Journal of Ethnopharmacology*, 137(1), 271-288. doi: 10.1016/j.jep.2011.05.021.

-
- Schultes, R. E., & Hofman, A. (2000). *Rostliny bohů: magická síla psychoaktivních rostlin: s atlasem rostlin*. Praha: Volvox Globator.
- Smith, J., & Osborn, M. (2008). *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. Trowbridge: Cromwell Press.
- Škrabáková, L. (2013). *Zdraví z pralesa. Léčivé rostliny Amazonie*. Praha: Eminent.
- Torres, J. R. (2016). Consejos para el periodo de post retiro/dieta. Nепublikovaný dokument.
- Torres, J. R. (2016). Sobre las plantas vomitativas en Takiwasi. Nепublikovaný dokument.
- Tresca, G., Marcus, O., & Politi, M. (2020): Evaluating herbal medicine preparation from a traditional perspective: insights from an ethnopharmaceutical survey in the Peruvian Amazon: *Anthropology & Medicine*, doi: 10.1080/13648470.2019.1669939.
- Trichter, S. (2010). Ayahuasca beyond the amazon the benefits and risks of a spreading tradition. *Journal of Transpersonal Psychology*, 42 (2), 131-148.
- Kordova, P., & Ventegodt, S. (2016). Contemporary strategies in Peru for medical use of the hallucinogenic tea Ayahuasca containing DMT: In search of the optimal strategy for the use of medical hallucinogens. *Journal of Alternative Medicine Research*, 8(4), 455-470.
- WHO (2000). General Guidelines for methodologies on research and evaluation of traditional medicine [Electronic version]. Geneve: WHO.

MYSEĽ, ČAS, ZATVORENÉ OČI: ZMENA POSTOJOV PREDSTAVOVANÝM KONTAKTOM

MIND, TIME, CLOSED EYES: CHANGE OF ATTITUDES WITH IMAGINED CONTACT

Juraj PETRÍK

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

Miroslav POPPER

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

Abstrakt: Cieľom práce bolo overiť efekt intervencie predstavovaného kontaktu na súbore majoritných slovenských študentov. Skúmali sme vplyv vo faktoroch postoja, anxiety a strachu voči stigmatizovanej skupine schizofrenikov. Výsledky našej práce a testovanie stanovených hypotéz sa preukázali v čiastočnom súlade s výsledkami pôvodnej štúdie, ktorú sme adaptovali. Intervencia znížila vnímaný strach a anxiety, a aj zlepšila faktor postoja voči stigmatizovanej skupine. Výsledky boli vecne významné. Zistenia otvárajú priestor pre ďalšie pokračovanie výskumu intervencie na Slovensku vzhľadom na to, že predchádzajúce testovania boli do veľkej miery bez efektu.

Kľúčové slová: predstavovaný kontakt; intervencia; redukovanie predsudkov; schizofrenici

Abstract: The main goal of the study was to evaluate the effect of imagined contact on the sample of slovak student from majority. We evaluate the effect on the factors of attitudes, anxiety and fear toward stigmatized group of people with schizophrenia. The results of our study and testing of the set of hypotheses showed to be partially in compliance with original study. Intervention reduced perceived fear and anxiety and also improved attitudinal factor toward stigmatized group. All results showed sufficient level of effect size. Findings open a new space for continuity of intervention research in Slovakia as most of previous results did not show any effect.

Keywords: imagined contact; intervention; reducing prejudice; schizophrenics

1. Úvod

Konceptu postojov v sociálnej psychológii patrí neobyčajná pozornosť. Prečo je tomu tak? Postoje ovplyvňujú človeka v sociálnom kontexte, nesú ochrannú funkciu, regulujú správanie do rámca noriem spoločnosti (Vagnerová, 2004) ale taktiež sa zúčastňujú na organizácii poznania a informácií, regulujú vnímanie (Obdržálek, 2008).

Rozdielne zaobchádzanie s jednotlivcami, ktoré je založené na ich členstve v špecifickej skupine, môže viesť k medziskupinovým konfliktom a diskriminácii skupín. Predsudky a stereotypy vznikali už v prvopočiatoch socio-ekologického vývinu, kedy sa človek musel vyrovnávať s rôznymi ohrozeniami a preto si vytvoril určité adaptácie na ich riešenie. Tento jav môžeme pozorovať napríklad vtedy, keď skupina príde do kontaktu s nezvyčajnými podnetmi nečlenskej skupiny, naštartuje to signál „hrozba“ aj keď skutočná hrozba vôbec nemusí existovať (Schallera & Neuberga, 2008).

Diskriminácia sa môže prejavíť obmedzovaním prístupu k spravodlivým a rovnocenným možnostiam alebo averziou voči stereotypizovanej skupine (Corrigan & Bink, 2016). Špecificky ľudia trpiaci mentálnymi ochoreniami prežívajú negatívne dopady stigmatizácie v oblasti profesionálneho života (Marwaha & Johnson, 2004) ako aj osobného života a kvality poskytovaných zdravotníckych služieb (Schulze & Angermeyer, 2003; Sylvestre, Nelson, Sabloff, & Peddle, 2007), alebo v rámci ich spirituality (Wy-

naden a kol., 2005). Špecificky ťažká je stigma voči schizofrenikom, ktorí sú považovaní za nepredvídateľných a nebezpečných viac ako ľudia trpiaci inými mentálnymi chorobami (Angermayer & Dietrich, 2006; Crisp a kol., 2000). Centrálne k predsudkom voči ľuďom so schizofréniou sa ukázali vnímanie nebezpečenstva, strach a tendencia vyhýbania sa (Link a kol., 1999; Penn a kol., 1999). Prejavy diskriminácie voči cieľovej stigmatizovanej skupine schizofrenikov, ktorou sa táto práca zaoberala, pozorujeme aj na Slovensku (Poluchová & Heretik, 2009).

1.1. Postoje a sociálne reprezentácie

Postoje odkazujú na relatívne všeobecné a pretrvávajúce evaluácie, ktoré majú jednotlivci voči sebe, iným ľuďom, skupinám, miestam, objektom a problémom (Fabrigar & Wegener, 2010). Originálne boli definované ako pripravenosť reagovať na svet okolo nás. Postoje ovplyvňujú to, čoho sa ľudia zúčastnia, k čomu pristúpia a čomu sa vyhnú (Briñol & Petty, 2012). Podľa Fabrigara a Wegenera (2010) sa postoje vyskytujú v dimenzii valencie rozsahu pozitívneho až po negatívny. Postoje delíme na explicitné a implicitné. Implicitné postoje sú spojené s viac nepatrným, jemným, nepriamym a spontánnym neverbálnym správaním (McConnell & Leibold, 2001). Pri skúmaní rasových predsudkov Cinningham, Preacher a Banaji (2001) preukázali, že implicitné a explicitné postoje nemusia byť v asociácii. Pokiaľ explicitné postoje sú vedomé, rozhodovacie a kontrolovateľné, implicitné postoje bývajú nevedome aktívované jednoduchou prítomnosťou (skutočnou alebo symbolickou) postojového objektu (Crisp. & Turner, 2012).

Procesy, ktoré sa dejú v skupinách ovplyvňujú fundamentálnym spôsobom nie len jej členov, ale aj spoločnosť vo väčšom celku (Forsyth & Burnette, 2010). Kedykoľvek sú jednotlivci patriaci do jednej skupiny v interakcii, kolektívne alebo individuálne s iným členom alebo členmi skupiny, v podmienkach určujúcich ich skupinovú identifikáciu, môžeme hovoriť o prípade medziskupinového správania (Sheriff, 1966).

Jeden z konceptov popisujúcich medziskupinové postoje, procesy a vzťahy je teória sociálnych reprezentácií (Moscovici, 1961), ktorá postuluje, že skupiny sú vytvárané na základe komunity ich sociálnych reprezentácií (Moscovici, 1984b), pričom sociálne reprezentácie a postoje sú kompatibilné entity. Skupinové postoje prichádzajú a sú konštruované na základe interindividuálnych interakcií. Sociálne reprezentácie determinujú ako sa správať a interagovať v cirkulárnom systéme, v ktorom skúsenosť a reprezentácie ovplyvňujú jeden druhého (Moscovici, 1963). Moscovici (1961) dodáva, že sociálne reprezentácie naplňujú 2 funkcie: utvárajú určitý poriadok v prostredí umožňujúci jednotlivcovi kontrolovať ho a fungovať v ňom a taktiež uľahčujú komunikáciu, keďže umožňujú skupinovému členovi a sociálnym kategóriám dizajnováť a hodnotiť objekty. Sociálne reprezentácie existujú externe, teda mimo jednotlivca, ako aj v mysli jednotlivca. Vznikajú ako produkt hodnôt, názorov a praktík jednotlivca, ktorý sa snaží orientovať vo svojom fyzickom a sociálnom prostredí (Moscovici, 1984b).

V problematike medziskupinových predsudkov je postoj konštruovaný nie na základe objektívnych charakteristík ale na základe vlastných charakteristík sociálnych jednotlivcov, ktorí si ich osvoja cez komunikačné procesy vytvorené okolo nich (Moscovici, 1984b). Špecifický záujem teórie sociálnych reprezentácií je pochopiť, ako sa spoločnosť vyrovnáva s fenoménmi považovanými za ohrozujúce. Predkladá návrh, že sociálne reprezentácie využívané skupinou v takejto situácii majú niekoľko funkcií slúžiacich pri pomoci skupine vyrovnáť sa s hrozbou. Medzi tieto funkcie zaraďujeme redukciiu pocitu ohrozenia, zachovanie pozitívnej identity pripisovanej spoločnosťou dominantným členským skupinám (Riley & Baah-Odoom, 2012). Brewer a Brown (1998) vo svojej definícii uvádzajú, že predsudok je postoj smerovaný voči ľuďom, pretože sú členmi špecifickej sociálnej skupiny. Je podstatné povedať, že takáto evaluácia môže vystúpiť z čisto emocionálnej alebo pociťovej reakcie voči sociálnej skupine ako celku, alebo jednotlivcovi ako členovi skupiny (Cuddy, Fiske, & Glick, 2007). Podľa Schaller a Neuberg (2008) pokiaľ skupina príde do kontaktu s nezvyčajnými podnetmi out-skupiny, naštartuje to signál „hrozbe“ aj keď skutočná hrozba vôbec nemusí existovať. Stáva sa to najmä vtedy, keď z neznámeho dôvodu jednotlivec cíti špeciálnu zraniteľnosť alebo slabosť voči tejto „hrozbe“. Dôsledok môže byť až percepcia nebezpečenstva podnecujúca hostilné reakcie.

1.2. Negatívne medziskupinové postoje a ich zmena

Stigma voči mentálnym chorobám je vysvetľovaná v termínoch behaviorálnych a kognitívnych konštruktov stereotypov, predsudkov a diskriminácie (Corrigan & Bink, 2016). Bodenhausen a Richeson (2010) definujú diskrimináciu ako rozdielne zaobchádzanie s jednotlivcami založené na ich členstve v špecifickej skupine. Takéto zaobchádzanie je často motivované predsudkami alebo stereotypmi.

Whitley a Kite (2016) uvádzajú, že diskriminácia sa môže prejavovať neverbálne aj behaviorálne a odlišne v závislosti na jednotlivcovi, organizácii, inštitúciách a kultúre. Potreba „boja“ voči stereotypom, predsudkom a diskriminácii, ktoré obklopujú ľudí trpiacich mentálnymi chorobami je zjavná.

Celosvetový výskum (Seeman a kol., 2016) aplikovaný na masívnom súbore participantov z 229 krajín mimo iného ukázal: 45% až 51% respondentov z vyspelých krajín si myslí, že mentálne ochorenie je podobné ako ochorenie fyzického rázu, napriek tomu len 7% verilo, že mentálne ochorenie môže byť prekonané; v závislosti od krajín približne 7-15,5% verilo, že ľudia trpiaci mentálnym ochorením sú viac násilní. Väčšina participantov z výskumného súboru Crispa a kol. (2000) vo výskume zameranom na stigmatizáciu ľudí s mentálnymi chorobami vnímala schizofrenikov ako nebezpečných pre ostatných, nepredvídateľných, náročných na komunikáciu, nemajúcich možnosť zotavenia. Thornicroft a kol. (2009), ktorí skúmali osobné skúsenosti so stigmou u 732 ľudí so schizofréniou z 27 rozvojových a vyspelých krajín vo výsledkoch uvádzajú: 72% percent respondentov indikovalo, že cítia potrebu skrývať svoju diagnózu, 64 % percent bolo ovplyvnených očakávanou diskrimináciou pri prihlasovaní sa do práce, nejakej formy vzdelávania alebo tréningu, 55% bolo ovplyvnených očakávanou diskrimináciou pri hľadaní blízkych vzťahov. Pozitívna diskriminácia bola veľmi zriedkavá.

Brewer a Kramer (1985) tvrdia, že prítomnosť kontaktu medzi členmi rozdielnych sociálnych skupín alebo kategórií vynucuje zmenu z úrovne sociálnych reprezentácií na úrovni skupiny na level interpersonálneho vnímania a správania. Na tejto úrovni je možná aj zmena. Jednou z najtablovanějších teórií zmeny medziskupinových postojov je teória medziskupinového kontaktu Gordona Allporta (1954).

Podľa nej medziskupinový kontakt podporí lepšie porozumenie stigmatizovanej minority a to následne zníži predsudky. Optimálny kontakt by mal spĺňať podmienky rovnakého statusu medzi skupinami, kooperáciu medzi skupinami, spoločné ciele a inštitucionálnu podporu (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). V metaanalýze 515 štúdií so 713 nezávislými súbormi z celého sveta zameraných na medziskupinový kontakt Pettigrew a Tropp (2006) potvrdzujú, že kontakt skutočne redukuje medziskupinové predsudky a to dokonca v množine medziskupinových situácií a kontextov a rôznymi stigmatizovanými sociálnymi skupinami. Medziskupinová anxieta sa ukázala ako centrálny faktor vedúci k diskriminačnému správaniu. Medzi moderujúce faktory vysvetľujúce efekt medziskupinového kontaktu patria: zvyšovanie povedomia o nečlenskej skupine, redukcia anxiety z dôvodu vystavenia nečlenskej skupine, zvyšovanie empatie a prevzatie perspektívy.

Priamy kontakt sa ukázal ako úspešný v redukovaní predsudkov voči schizofrenikom (West, Hewstone & Lollot, 2014; Giacobbe, Stukas & Farhall, 2013; Pettigrew & Tropp, 2006), avšak čo robiť v situácii, kedy kontakt nie je možné zrealizovať? Špecifický kontakt so schizofrenikmi je veľmi vzácny. Táto silne stigmatizovaná skupina sa snaží utajiť svoj stav s cieľom vyhnúť sa tak stigmatizácii (Schulze & Angermeyer, 2003).

V tomto ohľade je veľmi efektívne využitie intervencie predstavovaného pozitívneho kontaktu. V predošlých štúdiách sa ukázala ako úspešná v redukovaní predsudkov aj voči silne stigmatizovanej skupine, akou sú schizofrenici (West, Turner & Levita, 2015; Giacobbe a kol., 2013; Stathi, Tsantila & Crisp, 2012). Intervencia predstavovaného kontaktu spája priamy kontakt (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) s výskumami demonštrujúcimi, že mentálna predstavivosť vyvoláva podobné neurologické, emocionálne a motivačné odozvy ako reálna skúsenosť (Dadds a kol., 1997; Kosslyn a kol., 2006).

Pre účely našej práce sme reprodukovali časť experimentu z roku 2011 zameraného na redukovanie predsudkov voči ľuďom so schizofréniou prostredníctvom predstavovaného kontaktu (West a kol., 2011). Na Slovensku skúsenosti z diplomových a bakalárskych prác študentov FSEV UK pokúšajúcich sa o redukovanie predsudkov voči obéznyim ľuďom, rómom, moslimom, sexuálnym minoritám a náboženským minoritám hovoria buď len o neúspešných intervenciách (napr. Petřík, 2015; Salingerová, 2015) alebo čiastočne úspešných intervenciách (napr. Kočišová, 2015). Lášticová a Findor (2015) prezentujú možnosti a limity intervencií prostredníctvom nepriameho kontaktu pri znižovaní predsudkov, so zameraním na predstavovaný kontakt, uvádzajú hodnotné ponaučenia na základe vlastných skúseností: predstavovaný scenár by mal byť situovaný do kontextu, ktorý je participantmi vnímaný ako typický. Ďalším poučením je typ predstavovanej situácie v kontrolnej skupine. Výskumníci odporúčajú pracovať s takou inštrukciou, ktorá nabáda na predstavu s príslušníkom alebo príslušníčkou členskej skupiny (a nie s neutrálnou predstavou prírodnej scenérie). Tieto odporúčania sme sa snažili uplatniť aj v našom výskume.

Cieľom tohto výskumu bolo prostredníctvom replikácie experimentu West a kol. (2011), ktorý sa zameriaval na redukovanie predsudkov voči ľuďom trpiacim schizofréniou za pomoci intervencie predstavovaného kontaktu, overiť účinnosť metódy predstavovaného kontaktu. Pôvodný experiment autorov sme pozmenili pridaním niekoľkých úkonov do výskumného dizajnu, ktorými sme chceli dosiahnuť vyšší efekt intervencie na predsudky.

Vzhľadom na pôvodnú štúdiu (West a kol., 2011) a taktiež teoretické jadro, z ktorého sme vychádzali, sme dospeli k predpokladom, že: Predstavenie si medziskupinového kontaktu zredukuje medziskupinovú anxiétu a zlepší postoje členskej skupiny v slovenskom súbore voči nečlenskej skupine schizofrenikov.

2. Metódy

2.1. Participanti

Dáta sme osobne vyzbierali vo februári 2017 na univerzite technického zamerania v západoslovenskom kraji. Pre zabezpečenie kvality vyhodnocovaných dát sme použili 3 základné vylučovacie kritériá. Vyradili sme participantov ($n = 7$), ktorí sa vo fáze predstavovania si kontaktu, respektíve v priebehu celého zberu dát, nesústredili, nezatvorili oči alebo vyrušovali. Do dotazníka sme zaradili aj kontrolnú otázku, ktorá overovala, či participanti genericky neodpovedajú na všetky otázky náhodným spôsobom. Všetkým participantom sa podarilo prejsť kontrolnou otázkou.

Ďalej sme detailnejšie analyzovali dáta od zvyšných 131 participantov, z toho 74,8% žien ($n = 98$), 25,2% mužov ($n = 33$). Vek participantov sa pohyboval v rozmedzí 21 až 26 rokov ($M = 22,9$; $SD = 1,1$; $Mdn = 23,0$; $IQR = 1,0$). Štyria participanti v rámci položky na familiaritu voči cieľovej skupine uviedli hodnoty 9 a 10, teda boli veľmi familiárni s touto stigmatizovanou skupinou (pravdepodobne poruchou trpia oni sami alebo niekto z ich príbuzných, blízkych). Okrem nich sme vylúčili ďalších 21 účastníkov, ktorí nedodržali kľúčovú inštrukciu a opísali interakciu, ktorá bola negatívna, a ďalších 19 účastníkov, na základe ktorých popisu interakcie sa nedalo určiť, či bola interakcia pozitívna alebo negatívna.

Náš finálny súbor tvorilo 86 participantov, z toho 79,1% žien ($n = 68$) a 20,9% mužov ($n = 18$). Boli vo veku 21 až 25 rokov ($M = 22,8$; $SD = 1,0$; $Mdn = 23,0$; $IRQ = 1,0$). Participanti boli náhodne rozdelení do kontrolnej ($n = 50$) a experimentálnej ($n = 37$) skupiny.

2.2. Miery a procedúra

Pre zber údajov sme adaptovali dotazník zo štúdie Westa, Holmes a Hewstona (2011). V našom dotazníku sme najskôr vyzbierali demografické údaje - vek, rod a študijný odbor a upovedomili účastníkov o úplnej dôvernosti a anonymite výskumu.

Následne sme v dotazníku participantov poprosili, nech na škále od 1 (veľmi málo) až 10 (veľmi dobre) vyjadria, ako dobre poznajú ľudí diagnostikovaných so závažnými mentálnymi poruchami. Keďže existuje pozitívna asociácia medzi familiaritou s mentálne chorými a tendenciou prijímania chorých (Angermeyer & Dietrich, 2006), predpokladali sme, že participanti, ktorí na tejto škále uvedú hodnoty 9 a 10 pravdepodobne nemajú predsudky voči nečlenskej skupine schizofrenikov.

Nasledujúcu úlohu v dotazníku sme nazvali overením pozornosti. Participanti si v nej mali prečítať 3 krátke odseky popisujúce 3 mentálne choroby: schizofréniu, poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a sociálnu anxiétu. Následne participanti vyplnili krátky trojpoložkový kvíz na ďalšej strane, pričom správne odpovede k otázkam vyplývali z textu predošlých odsekov. Skutočným cieľom úlohy bolo aby každý účastník pracoval s rovnakou definíciou schizofrénie, keďže nevieme, aké informácie o tejto chorobe participanti nadobudli počas života.

Nasledovala úloha na predstavovanie si kontaktu. Participanti v experimentálnej aj kontrolnej podmienke dostali na prečítanie totožné informácie o dvoch osobách:

Tom Harrell je džezový trubkár a skladateľ, ktorý zbožňuje hudbu Louisa Armstronga. Po tom, čo mu diagnostikovali schizofréniu pokračoval v skladaní, hraní hudby a vydal niekoľko úspešných albumov. Prestal brať antipsychotiká, keď zistil, že hudba mu pomáha úspešne sa vyrovnáť s chorobou.

Arturo Sandoval je džezový trubkár a skladateľ, ktorý vlastní džezový podnik v Miami. Hral s veľa známymi džezovými umelcami a chce, aby si ho ľudia zapamätali ako niekoho, kto miloval hudbu.

Krátko po príchode na letisko Arturo Sandoval nastúpi do lietadla a odletí, Tom Harrell si sadne na miesto vedľa teba v čakacej zóne. Taktiež čaká na niekoho príchod. Keďže ty aj Tom, obaja sedíte v čakacej zóne a Tom ťa poprosí o pomoc s otázkou: „Koľko je, prosím vás hodín?“, začnete spoločný rozhovor.

Následne si mali zavrieť oči a predstaviť si pozitívnu, uvoľnenú a komfortnú konverzáciu s Tomom Harellom (napríklad o rodine, obľúbených filmoch, hudbe, záľubách a ďalších iných záujmoch).

Po predstavení si kontaktu participanti stručne opísali ich interakciu s jednou z vyššie spomínaných osôb v závislosti od toho, či išlo o kontrolnú alebo experimentálnu skupinu. Opis interakcie slúžil na posilnenie efektu predstavovaného kontaktu a bol využitý v podobnej štúdií s využitím tejto intervencie (Turner, West & Christie, 2013). V podmienke West, a kol. (2011) si mali participanti predstaviť, že si k nim Tom Harrell (alebo Arturo) sadne a začne s nimi konverzáciu. My sme v našom experimente zakomponovali do opisu pomoc dotyčnému s informáciou o čase. Tieto pridané kroky mali za cieľ posilniť efekt kontaktu prostredníctvom pridanej kooperačnej podmienky a spoločného cieľa.

Po úlohe na opis predstavovanej interakcie nasledoval postojový dotazník so škálami postojov a anxiety. Na záver dotazníka sme sa participantov, podobne ako v štúdií Turner a kol. (2013) opýtali, o čom si myslia, že bol experiment. Žiadny participant neuviedol akúkoľvek z hypotéz alebo cieľov výskumu.

Pred samotným experimentom sme vykonali skúšobné kolo procedúry. Cieľom bolo overiť vhodnosť materiálov a procedúry, ktorú sme chceli aplikovať. Pri predvýskume na malom súbore študentov ($n = 20$) na Slovensku zistili problém. Participanti sa pri zadaní úlohy na predstavovanie prvé sekundy hanblivo smiali, týmto spôsobom vyrušovali okolitých participantov, ktorí sa tým pádom nevedeli sústrediť. Z tohto dôvodu sme do procedúry na úvod pridal cvičenie, kde si mali participanti na 30 sekúnd predstaviť, že relaxujú v svojej izbe.

Zhrnutím, participantom sme pred rozdáním dotazníkov zadali úlohu si na 30 sekúnd zatvoriť oči a na nič nemyslieť. Následne sme participantom poďakovali a opäť zopakovali rovnakú úlohu s pridaním podmienky predstavenia si toho, že sa nachádzajú vo svojom byte alebo na internáte. Po týchto 2 krátkych cvičeniach sme participantom rozdali dotazníky na vyplnenie prvej strany. Keď všetci participanti dokončili prvú stranu s demografickými údajmi a škálovou otázkou na familiaritu, vyzvali sme ich, nech pristúpia k stranám 2 a 3, kde sa nachádzal kvíz. Keď všetci participanti dokončili kvíz, boli vyzvaní k pozornému a opakovanému prečítaniu si strany 4, ktorá obsahovala úlohu na predstavovanie si kontaktu. Výskumník následne sledoval čas, aby bol splnený limit 5 minút na predstavenie si interakcie a ďalšie 3 minúty na popísanie zážitku. Po dokončení týchto úloh participanti prešli k vyplňaniu postojových škál. Na záver sme participantom poskytli priestor na otázky a vysvetlili im účel experimentu.

2.3. Štatistické spracovanie

Získané dáta sme previedli do štatistického programu SPSS prostredníctvom štandardných postupov deskriptívnej a inferenčnej analýzy. Normalitu distribúcií sme overovali prostredníctvom z-skóre šikmosti a špicatosti (Field, 2013), ďalej sme realizovali exploračnú faktorovú analýzu, Studentov t-test, Mann-Whitneyho U-test a výpočty vecnej významnosti (Ritomský, 2002).

Pre účel zistenia faktorovej štruktúry súboru položiek sme použili exploračnú faktorovú analýzu, konkrétne metódu analýzy hlavných komponentov (*principal component analysis – PCA*) s rotáciou Varimax. Výsledok Keiser–Meyer–Olkinovho testu bol chválitebný v slovenskom súbore ($KMO = 0,85$), a výsledok Bartlettovho testu sféricity bol signifikantný ($p < 0,001$). Tieto výsledky svedčia o vhodnosti použitia metódy faktorovej analýzy v skúmanom súbore.

Rozhodli sme sa nevyužiť dvojfaktorové riešenie zostavené podľa súboru východiskovej v štúdie (West a kol. 2011: 11-položkový faktor medziskupinovej anxiety a 9 položkový faktor postoja), z nasledovných dôvodov- pri dvojfaktorovom riešení sa ukázalo na súbore dosť položiek, ktoré nesýtli žiaden z nich a veľká časť položiek sýtla oba faktory súčasne. Numerické výsledky, vzorce sýtenia faktorov, preskúmanie grafov (*scree plots*), overenie vnútornej konzistencie a obsahová analýza položiek nás doviedli k trojfaktorovému riešeniu, ktoré sa ukázalo po všetkých stránkach ako najvhodnejšie. Príslušné 3 faktory, ktoré detailne priblížime v kapitole Výsledky, vysvetľovali v slovenskom súbore 54% celkovej variability dát.

3. Výsledky

Cieľom našej práce bolo zistiť vplyv predstavovaného kontaktu na jednotlivé škály, v ktorých participanti zo Slovenska, rozdelení do experimentálnej a kontrolnej skupiny, vyjadrovali svoje postoje a pocity voči stigmatizovanej skupine schizofrenikov. Išlo o 20 položiek, týkajúcich sa vnímaného nebezpečenstva, strachu, anxiety a postojov. Ako sme uviedli v predchádzajúcej kapitole, najvhodnejším riešením sa v oboch skupinách ukázali byť 3 faktory, ktoré sme vzhľadom na ich obsah nazvali ako Strach, Postoj a Anxieta. Jednotlivo si ich priblížime v Tabuľke 1 nižšie, pričom v nich uvádzame originálne znenie položiek v anglickom jazyku.

Tab.1: Deskripcia faktorov participantov

Faktor	Strach	Postoje	Anxieta
Počet položiek a reliabilita	9 (0,90)	6 (0,76)	4 (0,71)
Názvy a znenie položiek	<p>[Dangerousness 1] „I would feel unsafe around persons with schizophrenia (1 = strongly agree, 7 = strongly disagree)“ R</p> <p>[Dangerousness2] „How dangerous do you feel a person with schizophrenia is? (1 = not at all, 7 = very much)“</p> <p>[Dangerousness 3] „I would feel threatened by a person with schizophrenia (1 = not at all, 7 = yes, absolutely)“</p> <p>[Fear 1] „Persons with schizophrenia terrify me (1 = not at all, 7 = very much)“</p> <p>[Fear 2] „How scared of a person with schizophrenia would you feel? (1 = not at all, 7 = very much)“</p> <p>[Fear 3] „How frightened of a person with schizophrenia would you feel? (1 = not at all, 7 = very much)“</p> <p>[Intergroup anxiety 1] „If you were to meet a schizophrenic in the future, how do you think you would feel? Awkward (1 = not at all, 7 = very)“</p> <p>[Avoidance 2] „I would try to avoid a person with schizophrenia (1 = definitely, 7 = definitely not)“ R</p> <p>[Avoidance 3] „If I were a landlord, I probably would rent an apartment to a person with schizophrenia (1 = definitely, 7 = definitely not)“</p>	<p>[Attitudes 1] „Please describe how you feel about schizophrenics in general. Cold / Warm“</p> <p>[Attitudes 2] „Please describe how you feel about schizophrenics in general. Positive / Negative“ R</p> <p>[Attitudes 3] „Please describe how you feel about schizophrenics in general. Friendly / Hostile“ R</p> <p>[Attitudes 4] „Please describe how you feel about schizophrenics in general. Suspicious / Trusting“</p> <p>[Attitudes 5] „Please describe how you feel about schizophrenics in general. Respectful / Contempt“ R</p> <p>[Attitudes 6] „Please describe how you feel about schizophrenics in general. Admiration / Disgust“ R</p>	<p>[Intergroup anxiety 2] „If you were to meet a schizophrenic in the future, how do you think you would feel? Happy (1 = not at all, 7 = very)“ R</p> <p>[Intergroup anxiety 3] „If you were to meet a schizophrenic in the future, how do you think you would feel? Self-conscious (1 = not at all, 7 = very)“ R</p> <p>[Intergroup anxiety 4] „If you were to meet a schizophrenic in the future, how do you think you would feel? Competent (1 = not at all, 7 = very)“ R</p> <p>[Intergroup anxiety 5] „If you were to meet a schizophrenic in the future, how do you think you would feel? Relaxed (1 = not at all, 7 = very)“ R</p>

Poznámka: „R“ znamená, že sme danú položku kódovali reverzne.

Vzhľadom na predošlé opísanie trojfaktorového riešenia (Strach, Postoj, Anxieta), pôvodnú štúdiu (West a kol., 2011) a taktiež teoretické jadro, z ktorého sme vychádzali sme v našom experimente upravili predpoklady nasledovne: Predstavenie si medziskupinového kontaktu (1) zredukuje strach, (2) zlepši postoje, (3) zredukuje anxieta členskej skupiny v slovenskej súbore voči nečlenskej skupine schizofrenikov.

V Tabuľke 2 uvádzame deskripciu troch kľúčových (faktorov). Všetky faktory sme previedli na jednotnú škálu 1 (minimum) až 7 (maximum) aby boli lepšie interpretovateľné.

Tab.2: Deskripcia celkových skóre

Faktor	Strach		Postoj		Anxieta	
	Min/Max	M (SD)	Min/Max	Mdn (IQR)	Min/Max	M (SD)
Skóre	1,22 / 6,22	3,23 (1,11)	2,83 / 6,50	4,33 (0,84)	1,75 / 7,00	4,84 (1,05)

Čo sa týka efektu intervencie v slovenskom súbore, výsledky sú uvedené v Tabuľke 3. V experimentálnej skupine Postoj nespĺňal podmienky normálneho rozloženia. Výsledky sú v súlade s očakávaniami: vplyvom intervencie stúpol pozitívny postoj voči minoritnej skupine, klesol strach a mierne i anxieta. Vo všetkých prípadoch išlo o vecne významné, malé až stredne veľké efekty. V prípade postoja bol efekt štatisticky signifikantný, zatiaľ čo v prípade strachu bol efekt marginálne štatisticky signifikantný.

Tab.3: Porovnanie skóre kontrolnej a experimentálnej skupiny

	Strach		Postoj		Anxieta	
	Min / Max	M (SD)	Min / Max	Mdn (IQR)	Min / Max	M (SD)
Kontrolná skupina	1,33 / 6,22	3,43 (1,10)	2,83 / 6,00	4,17 (0,71)	2,75 / 7,00	5,00 (0,91)
Experimentálna skupina	1,22 / 5,22	2,97 (1,09)	3,17 / 6,50	4,42 (0,79)	1,75 / 6,75	4,63 (1,19)
Výsledok štatistického testovania	$t(84) = -1,94;$ $p = 0,056;$ $d = 0,42$		$M-W U = 662,00;$ $p = 0,036;$ $r_M = 0,23$		$t(84) = -1,66;$ $p = 0,102;$ $d = 0,36$	

Na základe získaných dát konštatujeme, že predstavenie si medziskupinového kontaktu znížilo strach členskej skupiny v slovenskom súbore participantov voči nečlenskej skupine schizofrenikov. Išlo o marginálne signifikantný, vecne významný, stredne veľký efekt, $t(84) = -1,94$; $p = 0,056$; $d = 0,42$.

Ďalej intervencia zlepšila postoj členskej skupiny v slovenskom súbore participantov voči nečlenskej skupine schizofrenikov. Išlo o štatisticky signifikantný, vecne významný, malý až stredne veľký efekt, $M-W U = 662,00$; $p = 0,036$; $r_M = 0,23$.

Záverom predstavenie si medziskupinového kontaktu mierne znížilo anxieta. Išlo o štatisticky nesignifikantný, vecne významný, stredne veľký efekt, $t(84) = -1,66$; $p = 0,102$; $d = 0,36$.

4. Diskusia

Táto štúdia mala za cieľ overiť efekt intervencie predstavovaného kontaktu na výskumnom súbore študentov vysokej školy zo Slovenskej republiky. Za týmto účelom sme adaptovali výskumnú štúdiu West a kol. (2011). Cieľová nečlenská skupina bola globálne stigmatizovaná skupina ľudí so schizofréniou. Zaujímala nás vplyv intervencie na faktory postoja, anxiety a úzkosti. Naš výskumný súbor tvorilo 133 participantov vo vekovom priemere 23 rokov.

Dáta, ktoré sme zozbierali svedčia v prospech potvrdenia hypotézy predstavovaného kontaktu, vplyvu nepriamej kontaktnej intervencie na redukovanie medziskupinových predsudkov, avšak nie v plnej miere. Predstavenie si kontaktu s členom minoritnej skupiny pomohlo nielen znížiť vnímaný strach a anxiétu, ale aj zlepšiť postoje voči stigmatizovanej skupine. Všetky výsledky boli vecne významné a v prípade anxiety išlo o rozdiel mierne nad hranicu štatistickej významnosti.

Hypotéza predstavovaného kontaktu a z nej vyplývajúca nepriama kontaktná intervencia sa vo všeobecnej miere preukázala ako účinný nástroj na redukciiu medziskupinových predsudkov (Miles & Crisp, 2014). Štúdie doposiaľ odhalili širokú škálu pozitívnych vplyvov tejto intervencie, napríklad zlepšenie medziskupinových intencií a medziskupinovej dôvery (Turner a kol., 2013) a redukovanie implicitných ako aj explicitných predsudkov (Turner & Crisp, 2010). Efektivita nástroja bola preukázaná v rozličných sociálnych kontextoch (West a kol., 2011; Harwood, Paolini, Joyce & Arroye, 2011; West & Bruckmuller, 2013). V tomto kontexte sme očakávali pozitívny vplyv tejto nepriamej kontaktnej intervencie na jednotlivé faktory aj na Slovensku, čo sa potvrdilo.

Prihliadnuc k Slovenskému kontextu, naše výsledky z výskumného súboru hodnotíme v kontraste s predošlými výskumami (viď napr. Salingerová 2015; Petřík, 2015; Szecsányiová, 2016; Kočíšová, 2015), ktoré danú hypotézu zamietli alebo jej účinnosť overili len čiastočne. Rozdiel medzi našou a týmito prácami vidíme v 2 bodoch. Jednou je cieľová stigmatizovaná skupina. Slovenskí autori pracovali s Rómskym etnikom alebo s náboženskými a sexuálnym menšinami. Vzhľadom na metaanalýzu, kde sa prejavil vplyv predstavovaného kontaktu rozlične v rámci rôznych stigmatizovaných skupín (Miles & Crisp, 2014), jeden z predpokladov je, že intervencia môže fungovať lepšie voči schizofrenikom, ako voči iným stigmatizovaným skupinám. Mohlo by to byť spôsobené napríklad zvýšenou schopnosťou respondentov súcitiť s touto stigmatizovanou skupinou, pretože mohli vnímať práve schizofrenikov ako viac vulnerabilných oproti ostatným skupinám (Baránková, Halamová, & Koróniová, 2019; Halamová, Baránková, & Strnádelová, 2018). Pre nasledujúce smerovanie výskumu preto odporúčame overiť tento predpoklad a prepojiť redukciiu predsudkov s problematikou súcitu (viď napr. Baránková, Halamová, & Koróniová, 2019; Baránková, Halamová, Gablíková, Koróniová, & Strnádelová, 2019; Halamová, Baránková, & Strnádelová, 2018; Halamová, Heligmanová, & Strnádelová, 2019; Kanovský, Baránková, Halamová, & Strnádelová, 2020). Ďalší predpoklad spočíva v špecifickej experimentálnej podmienke, ktorú sme použili v našom výskume. Táto podmienka bola rozdielna od vyššie spomínaných štúdií vykonaných na Slovensku a taktiež obsahovala niektoré nami vytvorené procedúry (napríklad cvičenia na koncentráciu pred distribuovaním dotazníkov), ktoré mohli posilniť efekt predstavovaného kontaktu.

Láštiová a Findor (2015) vo svojej práci zaoberajúcej sa možnosťami a limitmi intervencií prostredníctvom nepriameho kontaktu pri znižovaní predsudkov, so zameraním na predstavovaný kontakt uvádzajú, že treba venovať voľným výpovediam, prostredníctvom ktorých si účastníci majú posilniť zážitok z predstavovaného kontaktu, väčšiu pozornosť. Na našej slovenskom výskumnom súbore sme si všimli, že účastníci písali o interakcii na letisku ako nezvyčajnej (predpokladáme, že z dôvodu, že využívajú leteckú dopravu len minimálne). V zmysle odporúčaní Láštiovej a Findora (2015), ktorí uvádzajú, že je vhodné využiť inštrukciu, ktorá účastníka s príslušníkom nečlenskej skupiny situuje do typického kontextu, by bolo vhodné preformulovať naše predstavy o interakcii na letisku za viac typické prostredie.

Síce sa nám výskumne čiastočne podarilo potvrdiť vplyv intervencie na rozličné medziskupinové postoje nevieme povedať, nakoľko je tento vplyv trvácny. Vo výskume, ktorého metodiku sme si adaptovali pre naše účely (West a kol., 2011), ako aj v iných výskumoch hypotézy predstavovaného kontaktu, boli výsledky intervencií merané okamžite (Stathi & Crisp, 2008) alebo len pár dní po intervencii (Turner, Crisp, & Lambert, 2007). V súvisi s rôznymi dôvodmi pre skepticizmus voči efektom simulovaným kontaktným intervenciám (Bigler & Hughes, 2010) môžeme predpokladať, že efekt našej intervencie sa časom vytratí. Za výrazný limit výskumu hodnotíme výber účastníkov - vysokoškolských študentov. Tí vďaka svojej miere vzdelania, ekonomickému statusu a pod. vykazujú rozličné postoje ako väčšinové obyvateľstvo (Henrich, Heine & Norenzayan, 2010; Henrich a kol., 2010) a preto je naše výsledky ťažko možné globalizovať.

Limitom výskumu je taktiež subjektívne hodnotenie kvalitatívnej časti metodiky, v ktorej účastníci mali písomne zreprodukovať situáciu, ktorú si predstavovali. Môžeme predpokladať, že aj keď účastníci v reprodukcii popísali mierne pozitívne stretnutie, je náročné povedať, či pre nich aj také vnútorne bolo, vzhľadom na efekt sociálnej žiadúcnosti. Z tohto dôvodu by bolo užitočné vypracovať presnejšie metodiky na spracovanie tejto kvalitatívnej časti alebo text hodnotiť viacerými nezávislými pozorovateľmi.

5. Záverom

V našej práci sme sa snažili preskúmať vplyv predstavovanej pozitívnej interakcie s členom nečlenskej skupiny na medziskupinový

strach, anxiétu a postoje u člena členskej skupiny. Výsledky naznačujú pozitívny vplyv nepriamej intervencie v rozličných faktoroch, avšak vzhľadom na limity a obmedzenia nášho výskumu pred definitívnym potvrdením efektu predstavovaného kontaktu na redukcii predsudkov odporúčame ďalšie výskumy. Prácu hodnotíme ako prínosnú najmä z hľadiska vykonávania výskumu v kontexte, v ktorom boli doterajšie zistenia v takmer úplnom rozpore s globálnymi.

Dedikácia k projektu

Grantová afiliácia VEGA 1/075/19 2019-2020. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Literatúra

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Angermeyer, M. C., & Dietrich, S. (2006). Public beliefs about and attitudes towards people with mental illness: a review of population studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 113(3), 163-179. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2005.00699.x>.
- Baránková, M., Halamová, J., & Koróniová, J. (2019). Non-expert views of compassion: consensual qualitative research using focus groups. *Human Affairs*, 29(1), 6-19. <https://doi.org/10.1515/humaff-2019-0002>.
- Baránková, M., Halamová, J., Gablíková, M., Koróniová, J., Strnádelová, B. (2019). Analysis of spontaneous facial expression of compassion elicited by the video stimulus. *Československá psychologie*, 63(1), 75-89 <https://doi.org/10.1177/0031512519897512>.
- Bigler, R. S., & Hughes, J. M. (2010). Reasons for skepticism about the efficacy of simulated social contact interventions. *American Psychologist*, 65(2), 132. <https://doi.org/10.1037/a0018097>.
- Bodenhausen, G. V., & Richeson, J. A. (2010). Prejudice, Stereotyping and Discrimination. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology* (pp. 177-217). New York: Oxford University Press.
- Brewer, M. B., & Brown, R. J. (1998). *Intergroup relations*. McGraw-Hill.
- Brewer, M. B., & Kramer, R. M. (1985). The psychology of intergroup attitudes and behavior. *Annual review of psychology*, 36(1), 219-243. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.36.020185.001251>.
- Briñol, P., & Petty, R. E. (2012). The history of attitudes and persuasion research. In A. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.), *Handbook of the history of social psychology* (pp. 285-320). New York: Psychology Press.
- Corrigan, P. W., & Bink, A. B. (2016). *The Stigma of Mental Illness*. Chicago: IL.
- Crisp, R. J., & Turner, R. N. (2012). The Imagined Contact Hypothesis. *Advances in Experimental Social Psychology. Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 435-442. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-394281-4.00003-9>.
- Cuddy, A. J., Fiske, S. T., & Glick, P. (2007). The BIAS map: behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of personality and social psychology*, 92(4), 631. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.631>.
- Dadds, M. R., Bovbjerg, D. H., Redd, W. H., & Cutmore, T. R. (1997). Imagery in human classical conditioning. *Psychological bulletin*, 122(1), 89. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.122.1.89>.
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2010). Attitude structure. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology* (pp. 177-217). New York: Oxford University Press.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Forsyth, D. R., & Burnette, J. (2010). Group Processes. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology* (pp. 177-217). New York: Oxford University Press.
- Halamová, J., Baránková, M., & Strnádelová, B. (2018). Consensual qualitative research on free associations for compassion and self-compassion. *Human Affairs*, 28(3), 253-270. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0021>.
- Halamová, J., Heligmanová, M., Strnádelová, B. (2019). Depresia a efekt krátkodobého online tréningu zameraného na emócie pre sebasúcit a sebaobranu. *Psychoterapie*, 13(3), 244-259.
- Harwood, J., Paolini, S., Joyce, N., Rubin, M., & Arroyo, A. (2011). Secondary transfer effects from imagined contact: Group similarity affects the generalization gradient. *The British Journal of Social Psychology*, 50, 180 - 189. <https://doi.org/10.1348/014466610x524263>.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). Most people are not WEIRD. *Nature*, 466(7302), 29-29. <https://doi.org/10.1038/466029a>.

- Kanovský, M., Baránková, M., Halamová, J., Strnádelová, B., & Koróniová, J. (2020). Analysis of Facial Expressions Made While Watching a Video Eliciting Compassion. *Perceptual and Motor Skills*, 0031512519897512. <https://doi.org/10.1177/0031512519897512>.
- Kočišová, M. (2015). *Predstavovaný kontakt ako nástroj zmiernenia predsudkov voči minoritám (diplomová práca)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lášticová, B., Findor, A. (2015). Možnosti a limity predstavovaného kontaktu pri zmiernení predsudkov voči stigmatizovaným nečlenským skupinám: prvé skúsenosti zo Slovenska. In *Komunitná psychológia na Slovensku 2015: zborník z 2. ročníka vedeckej konferencie Komunitná psychológia na Slovensku*. Bratislava: Ústav aplikovanej psychológie.
- Link, B. G., Phelan, J. C., Bresnahan, M., Stueve, A., & Pescosolido, B. A. (1999). Public conceptions of mental illness: labels, causes, dangerousness, and social distance. *American Journal of Public Health*, 89(9), 1328-33. <https://doi.org/10.2105/ajph.89.9.1328>.
- Marwaha, S., & Johnson, S. (2004). Schizophrenia and employment - a review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 337-349. <https://doi.org/10.1007/s00127-004-0762-4>.
- McConnell, A. R., & Leibold, J. M. (2001). Relations among the Implicit Association Test, discriminatory behavior, and explicit measures of racial attitudes. *Journal of experimental Social psychology*, 37(5), 435-442. <https://doi.org/10.1006/jesp.2000.1470>.
- Miles, E., & Crisp, R. J. (2014). A meta-analytic test of the imagined contact hypothesis. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17(1), 3-26. <https://doi.org/10.1177/1368430213510573>.
- Moscovici, S. (1963). *Attitudes and opinions*. *Annual Review of Psychology*, 14, 231-260.
- Moscovici, S. (1984a) *The phenomenon of social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1984b). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S., (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.
- Obdržálek, P. (2008). Podstata a vytváranie postojov & Vzťah postojov a správania a zmeny postojov. In P. Kollárik a kol. (Ed.), *Sociálna psychológia* (pp. 259-291). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Penn, D. L., Kommana, S., Mansfield, M., & Link, B. G. (1999). Dispelling the stigma of schizophrenia: II. The impact of information on dangerousness. *Schizophrenia bulletin*, 25(3), 437-46. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a033391>.
- Petrík, J. (2015). *Hypotéza predstavovaného kontaktu: Predsudky voči náboženským skupinám (bakalárska práca)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Pettigrew, T., & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, 90(5), 751. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>.
- Poluchová, J., & Heretik Jr, A. (2009). Stigma duševných porúch z pohľadu ľudí s diagnózou schizofrenia. *Výsledky výskumu. Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*, 16(1), 2-11.
- Riley, G. A., & Baah-Odoom, D. (2012). Belief in a just world, generalised self-efficacy and stigma may contribute to unsafe sexual intentions via a reduced perception of vulnerability to HIV/AIDS amongst young people in Ghana. *AIDS care*, 24(5), 642-648. <https://doi.org/10.1080/09540121.2011.630348>.
- Ritomský, A. 2002. *Metódy psychologického výskumu: Kvantitatívna analýza dát*. Bratislava: Medzinárodné stredisko pre štúdium rodiny, 2002.
- Salingerová, D. (2015). *Hypotéza predstavovaného kontaktu: Postoje voči sexuálnym menšinám (bakalárska práca)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Seeman, N., Tang, S., Brown, A. D., & Ing, A. (2016). World survey of mental illness stigma. *Journal of affective disorders*, 190, 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.10.011>.
- Sherif, M. (1966). In *Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation*. New York: Houghton Mifflin.
- Schaller, M., & Neuberg, S. L. (2008). Intergroup prejudices and intergroup conflicts. In C. Crawford & D. L. Krebs (Eds.), *Foundations of evolutionary psychology: Ideas, issues, and applications* (pp. 399 – 412). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schulze, B., & Angermeyer, M. C. (2003). Subjective experiences of stigma. A focusgroup study of schizophrenic patients, their relatives and mental health professionals. *Social Science & Medicine*, 56, 299-312. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(02\)00028-x](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(02)00028-x).
- Stathi, S., & Crisp, R. J. (2008). Imagining intergroup contact promotes projection to outgroups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 943-957. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.02.003>.

- Stathi, S., Tsantila, K., & Crisp, R. J. (2012). Imagining intergroup contact can combat mental health stigma by reducing anxiety, avoidance and negative stereotyping. *The Journal of social psychology*, 152(6), 746-757. <https://doi.org/10.1080/00224545.2012.697080>.
- Sylvestre, J., Nelson, G., Sabloff, A., & Peddle, S. (2007). Housing for people with serious mental illness: a comparison of values and research. *American Journal of Community Psychology*, 40, 125-137. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9129-9>.
- Szecsányiová, K. (2016). *Úloha kooperácie pri zmiernovaní predsudkov voči stigmatizovaným minoritám: overovanie intervencií prostredníctvom predstavovaného kontaktu* (diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Thornicroft, G., Brohan, E., Rose, D., Sartorius, N., Leese, M., & INDIGO Study Group. (2009). Global pattern of experienced and anticipated discrimination against people with schizophrenia: a cross-sectional survey. *The Lancet*, 373(9661), 408-415. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61817-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61817-6).
- Turner, R. N., & Crisp, R. J. (2010). Imagining intergroup contact reduces implicit prejudice. *The British Journal of Social Psychology*, 49, 129 - 142. <https://doi.org/10.1348/014466609x419901>.
- Turner, R. N., Crisp, R. J., & Lambert, E. (2007). Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(4), 427-441. <https://doi.org/10.1177/1368430207081533>.
- Turner, R. N., West, K., & Christie, Z. (2013). Out-group trust, intergroup anxiety, and out-group attitude as mediators of the effect of imagined intergroup contact on intergroup behavioral tendencies. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(S2), E196-E205. <https://doi.org/10.1111/jasp.12019>.
- Vagnerová, M. (2004). *Základy psychológie*. UK Praha: Karolinum.
- West, K., & Bruckmüller, S. (2013). Nice and easy does it: How perceptual fluency moderates the effectiveness of imagined contact. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 254 - 262. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.11.007>.
- West, K., Hewstone, M., & Lollot, S. (2014). Intergroup contact and prejudice against people with schizophrenia. *The Journal of social psychology*, 154(3), 217-232. <https://doi.org/10.1080/00224545.2014.888327>.
- West, K., Holmes, E., & Hewstone, M. (2011). Enhancing imagined contact to reduce prejudice against people with schizophrenia. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1368430210387805. <https://doi.org/10.1177/1368430210387805>.
- West, K., Turner, R., & Levita, L. (2015). Applying imagined contact to improve physiological responses in anticipation of intergroup interactions and the perceived quality of these interactions. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(8), 425-436. <https://doi.org/10.1111/jasp.12309>.
- Whitley, B. E., Jr., & Kite, M. E. (2016). *The psychology of prejudice and discrimination* (3rd ed.). Belmont, CA: Thomson-Wadsworth.
- Wynaden, D., Chapman, R., Orb, A., McGowan, S., Zeeman, Z., & Yeak, S. (2005). Factors that influence Asian communities' access to mental health care. *International journal of mental health nursing*, 14(2), 88-95. <https://doi.org/10.1111/jasp.12309>.

KARIÉROVÉ KOTVY VO VZŤAHU K HODNOTÁM V POPULÁCII DOSPELÝCH

CAREER ANCHORS IN RELATION TO VALUES IN ADULT POPULATION

Katarína BAŇASOVÁ

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, UKF v Nitre, Kraskova 1, 949 01, Nitra, Slovensko,
katkabanas@gmail.com

Barbora ŠPALKOVÁ

Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, UKF v Nitre, Kraskova 1, 949 01, Nitra, Slovensko,
barbora.spalkova@student.ukf.sk

Abstrakt: Cieľom výskumu bolo identifikovať vzťahy medzi hodnotami a kariérovým ukotvením jednotlivcov, ktorí sú zamestnaní viac ako päť rokov. Výskum bol realizovaný na vzorke pracujúcich dospelých ľudí. Výskumu sa zúčastnilo 134 účastníkov ($M_{vek} = 40,68$; $SD_{vek} = 9,76$). Na meranie hodnôt sme v našom výskume používali revidovanú verziu dotazníka hodnotových portrétov Portraits Value Questionnaire (PVQRR; Schwartz, 2012). Kariérové ukotvenie sme merali prostredníctvom Dotazníka kariérových kotiev (Schein, 1990). Výsledky nášho výskumu poukazujú na existenciu súvislostí medzi usporiadaním ľudských hodnôt a kariérovým ukotvením. Uvedomovanie si svojich hodnôt a poznanie kariérových kotiev môže jednotlivcom napomôcť pri plánovaní osobnej kariéry, jej ďalšom rozvoji a hľadaní súladu medzi pracovným zaradením a vyznávanými hodnotami. Prezentované výsledky môžu tiež pomôcť aj kariérovým poradcóm lepšie sa orientovať v súvislostiach špecifického osobnostného nastavenia ich klientov.

Kľúčové slová: hodnoty; kariérové kotvy; kariéra; kariérové poradenstvo

Abstract: The aim of the research was to identify relations between values and career anchoring among persons who have been employed for at least five years. The research has been carried out in a population of 134 working adults ($M_{age} = 40,68$; $SD_{age} = 9,76$). Values have been obtained using the revised version of the Portraits Value Questionnaire (PVQ-RR; Schwartz, 2012). The career anchoring has been measured using the career anchor questionnaire (Schein, 1990). The results obtained reveal the presence of links between individual arrangement of values and career anchoring. Awareness of their values and recognition of their career anchors may help individuals in planning and subsequently developing their personal careers as well as in finding harmony between their professional integration and the values they espouse. Presented results can help career counsellors for better orientation in context of specific personality setting of their clients.

Keywords: Values; Career Anchors; Career; Career counselling

1. Úvod

V snahe, aby sa človek vyhol sklamaniam a prípadným možným problémom v zamestnaní je dôležité, aby si vytvoril predstavu o tom, aké sú jeho schopnosti, či talenty, čo ho v práci motivuje, posúva ďalej, aké sú jeho potreby a hodnoty, ktoré túži naplňať v rámci danej pracovnej pozície. Takéto subjektívne vnímanie vlastného talentu, motívov a hodnôt Edgar Schein (1990) nazval „kariérová kotva“, ktorá predstavuje motivačný aspekt a hnaciu silu ovplyvňujúcu kariérové rozhodovanie. Pôsobenie hodnôt sa zas prejavuje v rôznych oblastiach v živote človeka, nakoľko hodnoty ovplyvňujú nielen správanie, ale aj životné voľby, plánovanie, postoje a rozhodnutia ľudí.

Na základe širšieho portfólia kariérových záujmov dôležitých v rámci kariérových volieb a kariérového poradenstva (Hudáková, 2019; Hudáková, Sollár, 2017, 2018), a taktiež už spomínaných hodnôt, sa človek môže ľahšie prispôbiť meniacemu sa pracovnému prostrediu, pretože sa ľudia snažia zamestnávať na takých pracovných miestach, ktoré sa čo najviac blížia ich individuálnym predstavám (Matulčíková, Matulčík, 2012).

V predkladanej štúdií zisťujeme súvislosť hodnôt človeka a kariérového ukotvenia v populácii dospelých pracujúcich viac ako päť rokov, keďže u nich predpokladáme existenciu pracovných skúseností a stabilné kariérové ukotvenie (Schein, 1990).

1.1 Kariérové kotvy Edgara Scheina

Pojmom kariérová kotva označuje Schein (1990) subjektívne vnímaný obraz schopností (založený na súčasnom úspechu), obraz potrieb a obraz hodnôt a noriem správania. Kariérová kotva predstavuje prvok v predstave človeka o sebe samom, ktorého sa nevzdá ani v prípade, že stojí pred zložitým rozhodovaním (Schein, 1990). Schein identifikoval päť základných kariérových kotiev, neskôr k piatim základným typom kotiev priradil tri ďalšie. Podľa Scheina (1990) má väčšina ľudí iba jednu dominantnú kariérovú kotvu. Autori však upozorňujú, že jednotlivci môžu mať viac dominantných kariérových kotiev (Wils, Wils, Trembley, 2010).

Schein (1990) vypracoval teóriu kariérových kotiev na základe dlhodobého výskumu. Identifikuje nakoniec osem kariérových kotiev: (1) Istota/Stabilita - človek s ukotvením v istote zostáva dlhodobo v organizácii, v ktorej sa zamestná, je ochotný prispôbiť sa a plne sa socializovať, rešpektovať hodnoty a normy organizácie. Nerád cestuje a mení pracovné miesto. (2) Autonomnia - autonómne orientovaní jednotlivci vyhľadávajú pracovné situácie, v ktorých sú maximálne oslobodení od organizačných obmedzení a prekážok vykonávať to, v čom sú profesijne kompetentní. Sú otvorení zmene, aby tak získali ešte väčšiu slobodu. (3) Manažérska kompetencia- zamestnanci orientovaní na manažérske kompetencie radi dohliadajú, ovplyvňujú a vedú ostatných, ašpirujú na povýšenie na generálneho riaditeľa ako prostriedok na dosiahnutie pocitu úspechu. (4) Technicko-funkčná kompetencia- zamestnanci s výraznou technicko-funkčnou orientáciou sa primárne zameriavajú na technický a funkčný obsah práce. Je pre nich prioritné ostať expertnými vo svojom odbore. (5) Kreativita a podnikanie- títo ľudia majú potrebu vytvárať nový produkt alebo službu podľa seba, a to založením nového vlastného biznisu, ktorý zahŕňa tiež manipuláciu s peniazmi. (6) Služba/Oddanosť- ľudia, ktorí radi slúžia druhým a snažia sa spraviť svet lepším miestom pre život. Viac sa zaujímajú o prácu, ktorá bude naplňovať ich hodnoty než ako zohľadňovať ich zručnosti. (7) Výzva/Súťaž- ide o naplnenie z prekonávaním neprekonateľných prekážok, riešenia neriešiteľných problémov a uspokojenia z víťazstva nad veľmi schopnou konkurenciou. Takíto ľudia sú veľmi cieľavedomí a netolerantní k druhým bez porovnateľnej aspirácie. (8) Životný štýl/Životná rovnováha- ľudia s túžbou vyvinúť životný štýl, ktorý integruje rodinu, kariéru a vlastný sebarozvoj. Okrem kariérových kotiev sú ďalším kľúčovým konceptom z oblasti kariérového poradenstva hodnoty, o ktorých sa zmienime v ďalšej kapitole.

1.2. Schwartzova Teória hodnôt

Hodnoty patria práve do oblasti kvalít, ktoré v živote hľadáme (Diener, 2008), stávajú sa tak neodmysliteľnou súčasťou kariérového poradenstva. Hodnoty môžu slúžiť aj ako motivátory alebo naopak bariéry v procese dosahovania cieľov (Romanová, Sollár, Turzákova, 2016). Teória praktického poňatia kariérového poradenstva Bengtsa a Finséna (1994), taktiež pracuje s pojmami obraz o sebe samom, hodnoty a budúce perspektívy. Hodnotové orientácie významne ovplyvňujú konkrétne správanie ľudí, ich životné voľby, postoje, množstvo sociálnych kontaktov, či voľbu zamestnania, čo potvrdzuje aj Schwartz vo svojich výskumoch (Schwartz, 2003). V rámci výskumu hodnôt nadviazal na Milтона Rokeacha, avšak odlišuje sa od neho a ďalších autorov tým, že vytvoril kruhový model (Schusterová, 2008). Jeho postup je založený na práci s veľkými súbormi dát, kvantitatívnu analýzou a s pokusmi vypovedať o hodnotových štruktúrach celých štátnych spoločenstiev a civilizačných zón (Prudký, 2009).

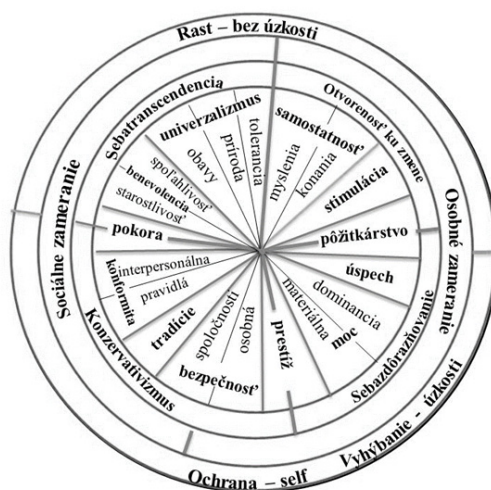
Hodnoty v Schwartzovej teórii sú charakterizované na základe ich motivačných radiacií prvkov a možno ich považovať za univerzálne, pretože sú založené na jednej alebo viacerých požiadavkách ľudského bytia (Schwartz, 2012). Vo svojej teórii Schwartz uprednostňuje výskum vzájomného vzťahu hodnôt a poukazuje na to, že výsledné správanie ľudí nie je riadené iba jednou hodnotou, ale mnohými protikladnými hodnotami a ich vzájomnou interakciou (Schwartz, 1994).

Jednotlivé motivačné typy hodnôt sa zoskupujú do štyroch vyšších celkov, ktoré vyjadrujú protikladné póly dvoch dimenzií. Prvá dimenzia znázorňuje vzťah medzi „otvorenosťou voči zmene“ a „konzervativizmom“. Protikladné póly druhej dimenzie sú „sebazdôrazňovanie“ a „sebatranscendencia“ (Davidov, Schmidt, Schwartz, 2008). Z hľadiska vzťahov, hodnoty, ktoré sú v rámci

kruhového modelu vedľa seba, medzi sebou korelujú kladne a protihľadé hodnoty korelujú záporne. Čím bližšie sú hodnotové typy v modeli, tým viac sa zhodujú aj ich motivačné ciele (Schusterová, 2008).

V súčasnosti sa stretávame s novou teóriou, ktorú rozpracoval Schwartz (2012), v ktorej je pôvodných desať hodnôt rozšírených na devätnásť. Každá z nich opisuje základný motivačný cieľ: (1) Samostatnosť myslenia - sloboda vytvárania vlastných myšlienok; (2) Samostatnosť konania - sloboda určovania vlastného správania; (3) Stimulácia - vzrušenie, zmena; (4) Pôžitkárstvo - potešenie, zmyslové uspokojenie; (5) Úspech - úspech podľa spoločenských noriem, (6) Moc – dominancia - moc nad ostatnými ľuďmi; (7) Moc – materiálna - moc prostredníctvom kontroly materiálnych a sociálnych zdrojov; (8) Prestíž - udržanie si svojho imidžu a vyhýbanie sa poníženiu; (9) Bezpečnosť – osobná bezpečnosť v bezprostrednom okolí; (10) Bezpečnosť - spoločenská - bezpečnosť a stabilita v širšej spoločnosti; (11) Tradície - zachovávanie kultúrnych, rodinných a náboženských tradícií, (12) Konformita – interpersonálna vyhýbanie sa rozrušeniu a poškodeniu druhých; (13) Konformita v pravidlách - zachovávanie pravidiel, zákonov a povinností; (14) Pokora - prijatie toho, čo je k dispozícii bez nárokov na niečo viac; (15) Univerzalizmus – príroda - zachovanie prírodného prostredia; (16) Univerzalizmus – obavy - potreba rovnosti, spravodlivosti a ochrany ľudí; (17) Univerzalizmus – tolerancia akceptácia a pochopenie pre odlišných ľudí; (18) Benevolencia - spoľahlivosť - byť spoľahlivým členom v skupine; (19) Benevolencia – starostlivosť - starostlivosť o potreby členov skupiny (Obr.1).

V rámci kruhového modelu prvý vonkajší kruh je rozdelený na dve polovice, z toho jednu tvoria hodnoty zamerané na rast bez úzkosti a druhú polovicu tvoria hodnoty vyhýbajúce sa úzkosti. V druhom kruhu sú hodnoty rozdelené podľa toho, či sú zamerané na seba, alebo tie, ktoré sú zamerané na druhých (Schwartz, 2012; Obr.1).



Obr.1: Cirkumplexný model vzťahov medzi hodnotovými motivačnými preferenciami (Schwartz, 2012)

1.3 Kariérové kotvy vo vzťahu k hodnotám

Prvými, ktorí preskúmali vzťahy medzi štruktúrnym modelom hodnôt Shaloma Schwartz a kariérovými kotvami Edgara Scheina, boli Igharia et al., (1999); Petroni, (2000) a Wils et al., (2010). Ich zistenia ukázali, že hodnoty Schwartzovej dimenzie sebazdôrazňovania významne korelovali s manažérskou kotvou. Hodnoty z dimenzie sebatranscendencie významne korelovali s kotvou služby a technicko-funkčnou kotvou. Dimenzia otvorenosti voči zmene významne súvisela s kotvou čistej výzvy, autonómie a kotvou tvorivosti. Hodnoty v rámci dimenzie konzervativizmu pozitívne korelovali s kotvou istoty a životného štýlu. Výskumníci Abessolo, Rossier a Hirschi (2017) realizovali výskum, v ktorom zisťovali vzťahy medzi kariérovými kotvami a hodnotami u zamestnaných. Výsledky tohto výskumu podporujú zistenia predošlých autorov a zhodujú sa aj s výskumom Wilsa et al. (2010), ktorých výskum bol realizovaný na vzorke inžinierov.

Cieľom predkladanej štúdie je identifikovanie súvislosti hodnôt človeka a kariérového ukotvenia v populácii dospelých pracujúcich viac ako päť rokov. V rámci našej práce budeme vychádzať z predošlých výskumných zistení, na základe ktorých budeme identifikovať vzťahy medzi kariérovými kotvami a hodnotami v populácii dospelých pracujúcich ľudí. Zameriavame sa na vzťah

konkrétnych typov hodnôt a kariérových kotiev v prípadoch, kde vnímame jasné súvislosti podporené teoretickým a empirickým základom. Budeme teda predpokladať významné pozitívne vzťahy manažérskej kotvy a hodnôt sebazdôrazňovania; kotiev kreativity, autonómia a čistá výzva a hodnôt otvorenosti voči zmene; kotiev technicko-funkčná kompetencia, služba druhým a hodnotami sebatranscendencie; kotvy istota a životný štýl a hodnotami konzervativizmu.

2. Metódy

2.1 Výskumný súbor

Výskumnú vzorku tvorilo 134 zamestnaných dospelých ($M_{vek}=40,68$; $SD_{vek}=9,76$) z toho 68 žien a 66 mužov. Išlo teda prevažne o participantov mladšieho až staršieho stredného dospelého veku. Podľa stupňa dosiahnutého vzdelania prevažovali v našej výskumnej vzorke respondenti s vysokoškolským vzdelaním ($n = 76$), zvyšnú časť vzorky tvorili respondenti s dosiahnutým stredoškolským maturitným vzdelaním ($n = 58$). Základným kritériom, podľa ktorého sme vyberali participantov do výskumu, bola podmienka mať odpracovaných aspoň päť rokov. Keďže vychádzajúc z teórie Edgara Scheina (1990), ľudia pracujúci aspoň päť rokov by mali mať už vytvorené stabilné kariérové ukotvenie. Pri výbere vzorky sme kombinovali zámerný a lavínový výber.

2.2 Meracie nástroje

Na meranie hodnôt sme v našom výskume používali revidovanú verziu dotazníka hodnotových portrétov *Portraits Value Questionnaire PVQ-RR* (Schwartz, 2012). Prostredníctvom dotazníka, ktorý obsahuje 57 položiek, je možné merať 19 základných hodnôt (Obr.1). Jednotlivé položky predstavujú „portréty“ ľudí, konkrétne ich opisy vyjadrené v tretej osobe, pri ktorých má participant vyjadriť, do akej miery sú mu podobné.

Druhou metodikou, ktorú sme použili v našom výskume, je dotazník merajúci kariérové ukotvenie jednotlivcov (Schein, 1990). Dotazník zisťuje úroveň ôsmich kotiev, medzi ktoré patria: *technicko-funkčná kotva*, *manažérska kotva*, *kotva autonómie*, *kotva istoty*, *kotva kreativity*, *kotva služby*, *kotva čistej výzvy*, *kotva životného štýlu a pozostáva zo 40 položiek*.

Za účelom získania základných sociodemografických údajov o participantoch sme vytvorili krátky dotazník, ktorého súčasťou bol aj informovaný súhlas. Uviedli sme v ňom aj našu podmienku účasti na výskume, a to, aby mal jednotlivec odpracovaných aspoň päť rokov.

2.3 Metódy analýzy dát

Údaje, ktoré sme získali zberom výskumných dát, sme spracovali prostredníctvom programu počítačového programu IBM SPSS Statistics 21. Pre vyhodnotenie štatistických dát sme použili nasledovné štatistické metódy analýzy výskumných dát: Pearsonov korelačný koeficient v prípade zachovania normality rozloženia získaných dát, v prípade neparametrickej štatistiky - Spearmanov korelačný koeficient. Vychádzali sme z odporúčaní, ktoré uvádzajú Sollár a Ritomský (2002).

3. Výsledky

Výskumné dáta boli normálne rozložené, s výnimkou manažérskej kotvy a hodnoty univerzalizmus - tolerancia, ktoré nespĺňali podmienky normálneho rozloženia dát, v danom prípade bola použitá neparametrická verzia štatistického vyhodnocovania.

3.1 Vzťah hodnôt dimenzie sebazdôrazňovanie a manažérskej kotvy

V prípade prvého bloku hypotéz sme predpokladali významné pozitívne vzťahy medzi hodnotami sebazdôrazňovania (moc dominancie; materiálna moc; úspech) a manažérskou kotvou (Schwartz, 2012).

Tab. 1: Vzťah hodnôt sebazdôrazňovania a manažérskej kotvy

		Manažérska kotva
		r_s
Sebazdôrazňovanie	Moc -dominancia	,250 **
	Moc materiálna	,281 **
	Úspech	,348 ***

Poznámka: r_s - Spearmanov korelačný koeficient,
 ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

V prípade vzťahov hodnôt Sebazdôrazňovania a manažérskej kotvy sme zistili významné pozitívne vzťahy. V prípade hodnôt moc -dominancia a moc materiálna sme zistili slabé významné pozitívne vzťahy s manažérskou kotvou. V prípade hodnoty úspech sme zistili stredne silný pozitívny vzťah ($r = ,348$; $p < 0,01$) s manažérskou kotvou.

3.2 Vzťah hodnôt dimenzie otvorenosť voči zmene a kotiev kreativita, autonómia a čistá výzva

V prípade druhého bloku hypotéz sme predpokladali významné pozitívne vzťahy medzi hodnotami otvorenosti voči zmene (samostatnosť myslenia, konania; stimulácia; pôžitkárstvo) a kotvami kreativita, nezávislosť, čistá výzva.

Tab. 2: Vzťah hodnôt otvorenosti voči zmene a kotiev kreativita, autonómia a čistá výzva

		Kreativita	Autonómia	Čistá výzva
		r		
Otvorenosť voči zmene	Samostatnosť myslenia	,319 ***	,224 **	,373 ***
	Samostatnosť konania	,317 ***	,317 ***	,241 **
	Stimulácia	,310 ***	,235 **	,468 ***
	Pôžitkárstvo	,220 *	,208 *	,323 ***

Poznámka: r = Pearsonov korelačný koeficient, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Hodnoty otvorenosti voči zmene významne pozitívne korelovali s kotvou kreativity. V prípade hodnôt samostatnosť myslenia, samostatnosť konania a stimulácia sme zistili stredne silné pozitívne vzťahy ($r = ,310 - ,319$; $p < 0,001$). Tiež významne pozitívne korelovali s kotvou autonómie. V prípade hodnôt samostatnosť konania sme zistili stredne silný pozitívny vzťah ($r = ,317$; $p < 0,001$) s kotvou autonómie. V prípade hodnôt stimulácia a pôžitkárstvo a samostatnosť myslenia sme zistili stredne silné pozitívne vzťahy s kotvou čistej výzvy ($r = ,323 - ,468$; $p < 0,001$).

3.3 Vzťah hodnôt dimenzie sebatranscendencie a kotvy technicko-funkčná kompetencia a služba druhým

V treťom bloku hypotéz sme predpokladali významné pozitívne vzťahy medzi hodnotami sebatranscendencie (univerzalizmus – príroda, obavy, tolerancia; benevolencia – spoľahlivosť, starostlivosť) a technicko-funkčnou kotvou a kotvou služby.

Tab. 3: Vzťah hodnôt dimenzie sebatranscendencie a kotiev technicko-funkčná kompetencia a služba druhým

		Tech-f kompetencia Služba druhým	
		r/rs	
Sebatranscendencia	Univerzalizmus - príroda	,207* /-	,436***
	Univerzalizmus - obavy	,154/-	,424***
	Univerzalizmus - tolerancia	-,167	-,381***
	Benevolencia - spoľahlivosť	,254** /-	,228** /-
	Benevolencia -starostlivosť	,254** /-	258** /-

Poznámka: Tech-f kompetencia = Kotva technicko-funkčná kompetencia, r = Pearsonov korelačný koeficient, rs = Spearmanov korelačný koeficient, * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Hodnoty univerzalizmus – príroda a benevolencia - starostlivosť a benevolencia - spoľahlivosť z dimenzie významne pozitívne, aj keď slabo korelovali s kotvou Technicko-funkčnej kompetencie ($r = 0,207-0,254$; $p < 0,05$).

Hodnoty sebatranscendencie významne pozitívne korelovali s kotvou služba druhým. V prípade hodnôt univerzalizmus - príroda, univerzalizmus - obavy a univerzalizmus - tolerancia sme zistili stredne silné pozitívny vzťahy ($r = ,381-,.436$; $p < 0,001$) s kotvou služba druhým. V prípade hodnôt benevolencia – spoľahlivosť a benevolencia – starostlivosť sme zistili významné slabé vzťahy s kotvou služba druhým.

3.4 Vzťah hodnôt dimenzie konzervativizmu a kotiev istota a životný štýl

Vo štvrtom bloku hypotéz predpokladáme významné pozitívne vzťahy medzi hodnotami konzervativizmu (prestíž; bezpečnosť – osobná, spoločnosti; tradície; konformita – interpersonálna, v pravidlách; pokora) a kotvou istoty a životného štýlu.

Tab. 4: Vzťah hodnôt konzervativizmu a kotiev istota a životný štýl

		Istota	Životný štýl
		r	
Konzervativizmus	Prestíž	,292**	,162
	Bezpečnosť osobná	,405***	,324**
	Bezpečnosť spoločnosti	,288**	,313**
	Tradícia	,177*	,149
	Konformita interpersonálna	,414***	,224**
	Konformita v pravidlách	,316***	,165
	Pokora	,190*	,128

Poznámka: r = Pearsonov korelačný koeficient, * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$.

Hodnoty dimenzie konzervativizmu, a to konformita interpersonálna, konformita v pravidlách a bezpečnosť osobná významne pozitívne a stredne silno korelovali s kotvou istoty ($r = ,316-,.414$; $p < 0,001$). V prípade hodnôt prestíž, bezpečnosť spoločnosti, tradície a pokora sme zistili pozitívne významné, avšak slabé vzťahy s kotvou Istoty $r = ,177-,.292$; $p < 0,05$.

Hodnoty dimenzie konzervativizmu, a to konformita interpersonálna, bezpečnosť – spoločnosti a bezpečnosť osobná významne pozitívne slabo až stredne silno korelovali s kotvou životného štýlu ($r = ,224$ – $,324$; $p < 0,01$).

4. Diskusia

Zistenia diskutujeme v poradí, v akom sú uvádzané vo výsledkoch, a to na základe štyroch blokov hypotéz, ktoré sú zostavné podľa spomínaných štyroch základných hodnotových dimenzií: sebazdôrazňovanie, otvorenosť voči zmene, sebatranscendencia a konzervativizmus (Schwartz, 2012).

4.1 Vzťah hodnôt dimenzie sebazdôrazňovania a manažérskej kotvy

V prvom bloku hypotéz sme predpokladali pozitívne významné vzťahy medzi hodnotami sebazdôrazňovania (moc - dominancia; materiálna moc; úspech) a manažérskou kotvou. Ľudia s manažérskou kotvou sa zaujímajú hlavne o riadenie druhých a aspirujú na funkcie, v ktorých môžu uplatňovať svoju moc a kontrolu nad ostatnými (Arnold et al., 2007). Na základe našich výsledkov môžeme konštatovať, že sa nám vzťah medzi hodnotami moc - dominancia a materiálna moc s manažérskou kotvou potvrdil, avšak išlo len o slabé vzťahy. Budjačová (2015), ktorá skúmala vo svojom výskume kariérovú kotvu a hodnoty v kategóriách vysokoškolských, nezamestnaných absolventov, pracujúcich kratšie ako päť rokov a pracujúcich dlhšie ako päť rokov zaznamenala medzi manažérskou kotvou a hodnotou moci pozitívne, stredne silné vzťahy vo všetkých kategóriách.

V našich výsledkoch sa pozitívny stredne silný vzťah preukázal medzi hodnotou úspech a manažérskou kotvou. Jednotlivci ukotvení v manažérskej kotve sa usilujú o dosiahnutie vyšších manažérskych funkcií, ktoré im umožňujú nadobúdať pocit zodpovednosti, a ten je pre nich značne dôležitý. Dosiahnutie vedúceho postavenia vedie aj k naplneniu potrieb uznania, či prestíže a odzrkadľuje ich vlastný úspech (Lemrová, 2006). Okrem toho, že takíto jednotlivci chcú pracovať na vyšších úrovniach riadenia, túžia po náročnej a rozmanitej práci, pretože práve pri náročných projektoch, či úlohách môžu prezentovať svoje schopnosti viesť ostatných, a prispievajú tak k úspechom organizácie. S organizačnými úspechmi sa zvyknú výrazne identifikovať a tie sa potom stávajú meradlom ich vlastnej úspešnosti (Schein, 2006). Naša výskumná vzorka bola tvorená zväčša ľuďmi v období strednej dospelosti a z vývinového hľadiska je pre toto obdobie v pracovnom živote charakteristické, že mnohí práve dosahujú vrchol svojej kariéry a dostávajú sa na vyššie funkcie, pretože sa toto obdobie vyznačuje aj najvyššou pracovnou výkonnosťou a maximalizáciou možností a schopností (Kollárik, 2011).

4.2 Vzťah hodnôt dimenzie otvorenosti voči zmene a kotvy kreativity, autonómia a čistá výzva

Očakávali sme pozitívne významné vzťahy medzi hodnotami otvorenosť voči zmene (samostatnosť myslenia, konania; stimulácia, pôžitkárstvo) s kotvami kreativity, nezávislosť a čistá výzva. Jednotlivé hodnoty z dimenzie otvorenosť voči zmene sa vyznačujú svojimi motivačnými cieľmi. Pre hodnotu samostatnosť myslenia je charakteristické slobodné vytváranie vlastných myšlienok, pričom pri samostatnosti konania je to zase možnosť určovať slobodne svoje správanie bez akýchkoľvek obmedzení. Hodnota stimulácia je úzko spájaná so zmenou, s niečím novým, vzrušujúcim a pre hodnotu pôžitkárstvo je typické potešenie zmyslov, či dosiahnutie určitého uspokojenia (Schwartz, 2012). Pri formulovaní našich predpokladov sme vychádzali z charakteristík motivačných cieľov hodnôt a kotiev. Kariérové kotvy kreativity, nezávislosť a čistá výzva majú spoločné znaky so zmiernenými hodnotami v tom, že ľudia, pre ktorých sú charakteristické, túžia po niečom novom, meniacom sa, nezáväzujúcom, dávajúcom voľnosť.

Vychádzajúc z našich očakávaní a následne výsledkov môžeme konštatovať, že sa nám medzi hodnotami samostatnosť myslenia, samostatnosť konania, stimuláciou a kotvou kreativity potvrdili pozitívne stredne silné vzťahy. Vysvetlením našich zistení môže byť aj to, že tvorivosť ako taká súvisí s otvoreným myslením a následným konaním, rovnako tiež so stimuláciou predstavujúcou tvorivé podnety potrebné k vzniku niečoho nového. Jednotlivci, pre ktorých je charakteristická kotva kreativity nemusia byť umelcami, vynálezcami, alebo pracovníkmi reklamných agentúr. Sú to ľudia vyznačujúci sa tvorivým a inovatívnym impulzom, túžiaci po vytvorení nových produktov či poskytovaní služieb, čo tiež úzko súvisí s úsilím samostatného podnikania (Schein, 1990). Naše výsledky potvrdili aj pozitívny vzťah medzi pôžitkárstvom a kotvou kreativity, avšak išlo o slabý vzťah, čo môže byť spôsobené aj na základe zloženia našej vzorky z hľadiska veku.

Vo výskume, ktorí realizovali Řehan a Cakirpaloglu (2000) sa preukázalo, že hodnoty pôžitkárstva zastávajú skôr mladí ľudia vo veku od 18 do 22 rokov.

Ďalšie naše zistenia preukázali významné pozitívne vzťahy medzi kotvou nezávislosti a jednotlivými hodnotami otvorenosti voči zmene. Medzi hodnotou samostatnosť konania a kotvou nezávislosti sme zaznamenali stredne silný vzťah. Vysvetlením našich zistení môže byť aj to, že značnú časť výskumnej vzorky tvorili vysokoškolskí vzdelaní účastníci. Ako uvádza Schein (2006) potreba autonómie môže prameniť tiež z vysokej úrovne dosiahnutého vzdelania, či profesionality. Samotný vzdelávací proces človeka učí, aby sa spoliehal bezvýhradne sám na seba a vždy preberal za seba zodpovednosť. Podľa Sollára et al. (2019) je človek často schopný rozpoznať prichádzajúci problém a predísť mu než nastane.

Predpokladali sme tiež pozitívne významné vzťahy medzi kotvou čistej výzvy a hodnotami otvorenosti voči zmene. Kotva čistej výzvy, alebo aj osobného, sa podľa našich zistení spája s hodnotami ako samostatnosť myslenia, konania, stimuláciou a pôžitkárstvom. Pri väčšine vzťahov z hľadiska sily ide o stredne silné vzťahy, až na hodnotu samostatnosť konania, kde sme zaznamenali slabý vzťah. Pracujúci ľudia ukotvení v čistej výzve majú neustálu potrebu víťaziť a najväčšie uspokojenie im prináša to, keď môžu riešiť neustále nové problémy, zdolávať neprekonateľné prekážky, čím prekonávajú seba samých a posúvajú tak svoje možnosti. Postupom času vo svojej kariére vyhľadávajú stále komplikovanejšie úlohy. Takýto ľudia sú zjavne otvorení zmenám a dynamickej práci poskytujúcej rozmanitú pracovnú náplň, ktorá môže obsahovať práve kvality stimulácie a samostatnosti myslenia a konania. V prípade, že v rámci svojej práce nemajú možnosti overovať a potvrdzovať svoje vlastné schopnosti zdolávaním náročných výziev, začínajú pociťovať na pracovisku nudu a podráždenosť (Schein, 1990, Schein, 2006).

4.3 Vzťah hodnôt dimenzie sebatranscendencie a kotvy technicko-funkčná kompetencia a služba druhým

Medzi technicko-funkčnou kotvou a hodnotami sebatranscendencie (univerzalizmus – príroda, obavy, tolerancia; benevolencia – spoľahlivosť, starostlivosť) sme predpokladali významné pozitívne vzťahy. Pri formulovaní našich predpokladov sme vnímali prienik medzi technicko-funkčným ukotvením vyznačujúcim sa vysokou odbornosťou a uplatňovaním odborných schopností v prospech spoločnosti, s hodnotami orientovanými na pochopenie, či akceptáciu druhých ľudí, zachovávanie prírody, dobro a spravodlivosť v spoločnosti. Technicky ukotvení ľudia sa totižto sústreďujú na princíp externej rovnosti a je pre nich významne dôležité dostávať platové ohodnotenie v rovnakej výške, ako dostávajú zamestnanci iných organizácií, ktorí zastávajú rovnaké pozície ako oni. Ak by zistili, že sú ohodnotení nižším platom, pociťovali by, že sa s nimi zaobchádza nespravodlivo (Schein, 1990). Na základe našich výsledkov však možno konštatovať, že medzi hodnotami univerzalizmus - príroda, benevolencia – spoľahlivosť a benevolencia - starostlivosť a technicko-funkčnou kotvou sú pozitívne slabé vzťahy. Medzi hodnotami univerzalizmus obavy, univerzalizmus - tolerancia a technicko-funkčnou kotvou sa nám nepreukázali štatisticky významné vzťahy. Jednotlivci s technicko - funkčnou kotvou sa viac zameriavajú na odbornosť, možnosti neustáleho zdokonaľovania a vzdelávania sa v svojej odbornej špecializácii, než na sociálnu a interpersonálnu oblasť, ktorej sa dotýkajú hodnoty sebatranscendencie. Hoci sa mohlo zdať, že títo ľudia majú potrebu spravodlivého sveta a rovnosti, ukazuje sa, že to môže platiť len v súvislosti so spravodlivým ohodnotením ich vlastnej odbornosti.

Zisťovali sme tiež vzťahy medzi hodnotami sebatranscendencie a kotvou služba druhým. Sádovská a Kusý (2018, 2019) referujú o výsledkoch výskumu, kde sa preukázali pozitívne vzťahy práve medzi prosociálnym správaním (pripomínajúcim práve službu druhým v našom kontexte) a zmysluplnosťou života už v období dospievania. Svoje zistenia vysvetľujú tým, že prosociálnosť môže byť v tomto smere chápaná ako určitá hodnota – zdroj zmysluplnosti života, čo korešponduje s konceptom sebatranscendencie. Vychádzajúc z našich výskumných zistení, môžeme potvrdiť súvislosť medzi kotvou služby a hodnotami univerzalizmus - príroda, univerzalizmus - obavy a univerzalizmus - tolerancia, nakoľko sme medzi konštruktmi zistili významné, pozitívne, stredne silné vzťahy. Pozitívna súvislosť bola potvrdená v našich výsledkoch aj medzi hodnotami benevolencia – spoľahlivosť a benevolencia - starostlivosť s kotvou služby. Hodnoty sebatranscendencie ako spomíname vyššie, sú zamerané predovšetkým na ľudské blaho a celkovo harmonický život v súlade s druhými, či prírodou, založený na tolerancii a vzájomnom porozumení (Bilsky, Schwartz 1994). Zároveň, jednotlivci preferujúci kotvu služba druhým sa zameriavajú najmä na pomoc druhým a sú vedení túžbou prispieť k zlepšeniu sveta. Medzi ľuďmi ukotvenými v kotve služby môžeme tiež veľmi často nájsť pracovníkov pomáhajúcich profesií, nakoľko pre ľudí s touto kotvou sú najdôležitejšie hodnoty práca s ľuďmi, služba a pomoc spoločnosti. Jednými z reprezentantov pomáhajúcich povolání sú aj psychológovia, u ktorých sa podľa Hudákovéj a Sollára (2016a) odráža práve táto sociálna záujmová orientácia zameraná na službu ľuďom, avšak aj iné, pravdepodobne v súvislosti s konkrétnou oblasťou psychológie.

4.4 Vzťah hodnôt dimenzie konzervativizmus a kotvy istota a životný štýl

Vychádzajúc z našich výsledkov môžeme konštatovať, že medzi hodnotami konzervativizmu a kotvou istoty existujú súvislosti, nakoľko sa nám potvrdili pozitívne štatisticky významné vzťahy. Avšak medzi hodnotami prestíž, bezpečnosť spoločnosti, tradície, pokora a kotvou istoty išlo o slabé vzťahy. Výsledky však poukazujú na stredne silné vzťahy medzi kotvou istoty a osobnou bezpečnosťou, interpersonálnou konformitou a konformitou v pravidlách. Jednotlivci ukotvení v istote hľadajú v kariére pocit bezpečia, a k tomu potrebujú, aby každá budúca udalosť bola pre nich predvídateľná, a mohli tak žiť s vedomím, že „to zvládli“. Z toho vyplýva, že dosahovanie prestíže nie je pre nich až natoľko dôležité, pretože pre niektorých ľudí sú istota a stabilita rozhodujúcimi hodnotami až do takej miery, že uprednostňujú miesta vyžadujúce stabilné a predvídateľné výkony pred pozíciami zabezpečujúcimi prestížnu pozíciu. Na druhej strane však nejde u nich ani o pokorné prijímanie toho, čo je k dispozícii bez nárokov na niečo viac, pretože hoci sa uspokojia s akoukoľvek úrovňou, ktorú v zamestnaní dosiahli, vždy si nárokuje na isté zabezpečenie (Schein, 1990). Medzi ľuďmi ukotvenými v istote je dôležitejší pocit osobného zabezpečenia a stability, než celková bezpečnosť týkajúca sa širšej spoločnosti. Preukázanie pozitívnych, stredne silných, štatisticky významných vzťahov medzi kotvou istoty a konformitou, či interpersonálnou, alebo v pravidlách si vysvetľujeme podľa ich potreby bezpečného a predvídateľného sveta, ktorý im pomáha vytvárať práve dodržiavanie pravidiel a noriem.

Na základe našich výskumných zistení môžeme konštatovať pozitívne súvislosti len medzi hodnotami bezpečnosti (osobnej, spoločenskej) a kotvou životného štýlu, ktoré sa preukázali ako stredne silné, a taktiež sme zaznamenali pozitívny, avšak slabý vzťah aj medzi hodnotou interpersonálnej konformity a kotvou životného štýlu. Medzi zvyšnými hodnotami (prestíž, pokora, tradície, konformita v pravidlách) a ukotvením v životnom štýle sa v našich výsledkoch nepreukázali štatisticky významné súvislosti. Pre ľudí ukotvených v životnom štýle je najdôležitejšie nájsť spôsob, ako čo najlepšie prepojiť ich potreby – potreby kariéry a rodiny. Pri hľadaní práce a budovaní kariéry je to pre nich významnejšie ako vysoké postavenie, ohodnotenie, či jednoznačný systém pravidiel, práve to, či bude organizácia rešpektovať a prihliadať na ich individuálne a rodinné potreby, to znamená, či budú mať možnosť pracovať na skrátený úväzok v nevyhnutných prípadoch, alebo im bude umožnené pracovať z domáceho prostredia. Pre ľudí s kotvou životného štýlu je v rámci ich kariéry teda dôležitá rodina a blízki, ktorí podľa výskumných zistení môžu významne pôsobiť na jednotlivca (Šeboková, Uhláriková, 2016; 2017), tiež na spôsob, akým zvláda situáciu (Hudáková, Sollár, 2016b), či pociťuje úzkosť (Šeboková, Popelková, 2016), čo môže súvisieť aj s ich pocitom bezpečnosti. Uvedeným sa teda môže vysvetľovať zistená korelácia medzi hodnotami bezpečnosti a kotvou životného štýlu. Špecifickou charakteristikou ľudí ukotvených v životnom štýle je neochota presťahovať sa kvôli práci do nového mesta, či štátu (Schein, 1990). Tu vnímame isté prepojenie s našimi výsledkami, ktoré potvrdili vzťahy medzi hodnotami osobnej a spoločenskej bezpečnosti s kotvou životného štýlu, pretože v dotazníku PVQ-RR sa s bezpečnosťou spájajú položky zamerané na dôležitosť stability a ochrany štátu, či krajiny (Schwartz, 2012). Hoci, ako uvádza (Schein, 2006) ukazuje sa, že za neochotou sťahovať sa môžu byť skôr dôvody integračného charakteru, teda snahy nájsť prepojenie medzi individuálnymi, rodinnými a pracovnými záujmami, než potreby stability, či istoty.

4.5 Limity výskumu a odporúčania pre ďalší výskum

Pre naše výskumné účely sme oslovili väčší počet respondentov, ako uvádzame v konečnej výskumnej vzorke, nakoľko časť dotazníkov bola pre nás nepoužiteľná. Niektoré dotazníky neboli kompletne vyplnené, pretože ich vyplňanie sa participantom javilo časovo náročné.

V rámci našej výskumnej problematiky môžu pôsobiť aj iné premenné, ktoré však neboli predmetom nášho skúmania. Na základe zistení vieme o participantoch tvoriacich výskumnú vzorku povedať len to, akého sú veku a aký majú nadobudnutý typ vzdelania. Okrem toho, že sme sa zamerali na to, aby participantí v našej vzorke spĺňali podmienku mať odpracovaných minimálne päť rokov, nezistovali sme napr. spokojnosť s prácou, predošlé zamestnania, prípadne v akom odbore pracujú.

Bolo by prínosné realizovať výskum v danej problematike aj za použitia iných metodík, prípadne kombinovať kvantitatívny výskum spoločne s kvalitatívnym, nakoľko sa ukázalo, že participantom pri odpovedaní nevyhovovala dotazníková metóda. Myslíme si, že by bolo prínosné skúmať danú problematiku aj v súvislosti s inými premennými, napríklad s pracovnou spokojnosťou, alebo pracovným prostredím, či novými koncepciami kariéry.

5. Záver

Cieľom predkladanej práce bolo zamerať sa na identifikovanie vzťahov a hľadanie súvislostí medzi hodnotami a kariérovými kotvami v populácii dospelých pracujúcich viac ako päť rokov. Na základe našich výsledkov možno konštatovať, že sa potvrdila väčšina predpokladov, avšak v niektorých prípadoch išlo o slabé vzťahy.

Zisťovanie a poznanie hodnôt človeka vedie ku skvalitneniu kariérového poradenstva, pretože klient môže lepšie pochopiť možné zdroje svojich ťažkostí pri rozhodovaní. Pravdepodobnosť dosiahnutia kvalitného rozhodnutia človeka pri rozhodovaní o kariére je väčšia, keď si uvedomuje svoje hodnoty a vie, aké sú jeho schopnosti, talenty a čo ho v práci motivuje (Vendel, 2008). Poznanie zmienčených súvislostí môže pomôcť aj kariérovým poradcom lepšie sa orientovať v súvislostiach motívov, talentov a špecifického osobnostného nastavenia ich klientov.

Pod'akovanie/dedikácia k projektu

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantového projektu UGA IX/1/2019 *Faktory efektívneho rozhodovania študentov podľa Teórie kognitívneho spracovania informácií v oblasti kariérového poradenstva*. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov. Štúdia bola realizovaná na základe etických princípov – anonymity, dobrovoľnosti a zaistenia informovaného súhlasu. Dáta boli spracované v súlade s GDPR a ďalšími právnymi a etickými normami.

Literatúra

- Abessolo, M., Rossier, J., & Hirschi, A. (2017). Basic values, career orientations, and career anchors: Empirical investigation of relationships. *Frontiers in psychology*, 8, 1556.
- Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C., & Burnes, B. (2007). *Psychologie práce: pro manažery a personalisty*. Brno: Computer Press.
- Bengts, I. & Finsén, P.E. (1994). *Livsvägledning – tankar inför framtiden. [Life coaching-thoughts for the future.]* Stockholm: AMS Förlasservice.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European journal of personality*, 8(3), 163-181.
- Budjačová, R. (2015). *Kariérové ukotvenie vo vzťahu k teórii hodnotových typov*, Diplomová práca. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Davidov, E., Schmidt, P., & Schwartz, S. H. (2008). Bringing values back in: The adequacy of the European Social Survey to measure values in 20 countries. *Public opinion quarterly*, 72(3), 420-445.
- Diener, T. (2008). *Esencia práce*. Bratislava: EPOS.
- Hudáková, M. (2019). Psychometrické vlastnosti multimetódového prístupu k diagnostike kariérových záujmov. In E. Maierová, L., Viktorová, M. Dolejš, T. Dominik (Eds.), *PhD. existence 2019: Česko-slovenská psychologická konferencie (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 232-244). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Hudáková, M., & Sollár, T. (2016a). Validita revidovanej verzie testu na zisťovanie štruktúry všeobecných záujmov (AISTR). In E. Sollárová, & T. Sollár (Eds.), *Psychológia práce a organizácie 2016: Zborník z medzinárodnej konferencie* (1.st ed., pp.76-87). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Hudáková, M., & Sollár, T. (2016b). Proaktívna osobnosť ako prediktor subjektívnej spokojnosti so životom. In E. Maierová, L., Viktorová, M. Dolejš (Eds.), *PhD. existence 2016: Česko-slovenská psychologická konferencie (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 174-182). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Hudáková, M. & Sollár, T. (2017). Konštruktívny aspekt validity revidovanej verzie Testu na zisťovanie štruktúry všeobecných záujmov (AISTR). In E. Maierová, L., Viktorová, J. Suchá, M. Dolejš (Eds.), *PhD. existence 2017: Česko-slovenská psychologická konferencie (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 93-101). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hudáková, M. & Sollár, T. (2018). Konštruktívna validita Multimetódovej objektívnej testovej batérie záujmov (MOI). In E. Maierová, L., Viktorová, J. Suchá, M. Dolejš (Eds.), *PhD existence 2018: Česko-slovenská psychologická konferencie (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 110-123). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Igbaria, M., Kassiech, S. K., & Silver, M. (1999). Career orientations and career success among research, and development and engineering professionals. *Journal of Engineering and technology management*, 16(1), 29-54.
- Kollárik, T. (2011). *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

- Lemrová, S. (2006). Scheinovy kariérové kotvy a jejich zastoupení u českých politiků a manažerů. Sborník Psychologické dny, 1-8.
- Matulčíková, M., & Matulčík, J. (2012). *Vzdelávanie a kariéra*. 1. vyd. Bratislava: EKONÓM.
- Petroni, A. (2000). Strategic career development for R&D staff: a field research. *Team Performance Management: An International Journal*.
- Prudký, L. (2009). *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Academia.
- Romanová, M., Sollár, T., & Turzáková, J. (2016). Validation of two Instruments Designed to Measure Values : The Portrait Value Questionnaire and Motives, Values, Preferences. *Psychológia práce a organizácie 2016 . zborník z medzinárodnej konferencie*, Nitra 18. a 19. mája 2016 ; editori Eva Sollárová, Tomáš Sollár. - 1. vyd. - Nitra : UKF.
- Řehan, V., & Cakirpaloglu, P. (2000). Sociální status a hodnotová orientace mladé generace. *Československá psychologie*, 44(3), 202-215.
- Sádovská, A. & Kusý, P. (2018). Pupils' prosociality and its relations to their meaning of life and teacher's interaction style. *Forum Pedagogiczne*, 2, 193 – 209.
- Sádovská, A. & Kusý, P. (2019). Vzťah interakčného štýlu učiteľa a seba-vnímanej životnej zmyslupnosti v kontexte prosociálnosti. *Československá psychologie*. 63(4). 476 – 490.
- Schein, E. (1990). *Career anchors: discovering your real values*. Revised Edition. San Diego: Pfeiffer & Company, 1993. SENGE, P. *A Quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller.
- Schein, E. H. 2006. *Career Anchors : Participant Workbook*. San Francisco : Pfeiffer.
- Schusterová, N. (2008). Konštrukt "hodnota" v psychologickom ponímaní. *Československá psychologie*, 52(3), 265.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire package of the european social survey*, 259(290), 261.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2307-0919.
- Sollár, T., & Ritomský, A. (2002). *Aplikácie štatistiky v sociálnom výskume*. Nitra: UKF, 2002.
- Sollár, T., Solgajová, A., Romanová, M., Hudáková, M. & Slaměnik, I. (2019). „Psychometric properties of Slovak version of Proactive Coping Inventory: Construct validity and internal consistency.“ *Československá psychologie* 63, no. 2, 193-209.
- Šeboková, G., & Popelková, M. (2016). Self-consciousness and internalizing problems in adolescence: moderating effect of family variables. *Studia Psychologica*, 58 (2).
- Šeboková, G., & Uhláriková, J. (2016). JanaPeer acceptance and friendship as predictors of anxiety in late adolescence . SGEM 2016 : *Proceedings from 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education, Albena*, Bulgaria 24 - 30 August 2016. - Albena : STEF92 Technology, p. 259-266.
- Šeboková, G., & Uhláriková, J. (2017). Personal and social predictors of school belonging among secondary and high school students In: EDULEARN 17 : *Proceeding from 9th International Conference on Education and New Learning Technologies Barcelona*, July 3rd-5th, 2017. - Barcelona: IATED Academy, CD-ROM, 8143-8150.
- Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Grada Publishing as.
- Wils, L., Wils, T., & Tremblay, M. (2010). Toward a career anchor structure: An empirical investigation of engineers. *Relations industrielles/Industrial relations*, 65(2), 236-256.

OSOBNÍ VÝZNAMNOST LIVE STREAM KARIÉRY

PERSONAL SIGNIFICANCE OF LIVE STREAM CAREER

Jakub PISKLÁK

Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra psychologie, Česká republika, piskja03@ff.upol.cz

Jan ŠMAHAJ

Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra psychologie, Česká republika

Abstrakt: Předmětem příspěvku je osobní významnost live stream kariéry. Tedy pocit subjektivního významu, se kterým jedinec vnímá svou kariéru streamera. Cílem práce je popsat vliv live streamingu na život streamera a zaměřit se na zisky a ztráty, které se s touto kariérou pojí. Zasadíme streamerskou zkušenost do konceptů seberealizace a sebepoznání. Ve výzkumu aplikujeme kvalitativní metodologii – IPA. Na výzkumném souboru pěti mužů, streamerů. Výsledky výzkumu poukazují následující. Streameré ve své kariéře nevidí pouze způsob obživy, ale také v ní vidí svůj osobní smysl. Cenou je velká časová náročnost, která s sebou může přinášet řadu negativních dopadů na jejich režim spánku a jejich přátelské a intimní vztahy. Live streaming přináší streamerům příležitost k poznání sama sebe.

Klíčová slova: live streaming; Twitch; seberealizace; sebepoznání; kyberpsychologie

Abstract: The subject of the paper is a personal significance of a live stream career. A sense of subjective meaning which an individual perceives his or her career as a streamer. The aim of this work is to describe the impact of live streaming on the life of the streamer and focus on the profits and losses that are associated with this career. We put streaming experience into the concepts of self-realization and self-knowledge. In this research we apply qualitative methodology – IPA. On a research set of five men, streamers. The research results show the following. In their careers, streamers see not only a way of making a living but also see their personal sense in it. The price is great time load, which can bring many negative impacts on their sleep regime and their friendly and intimate relationships. Live streaming gives streamers the opportunity to know themselves.

Keywords: live streaming; Twitch; self-realization, self-knowledge, cyberpsychology

Úvod

Předkládaný text vychází z realizovaného výzkumu v rámci bakalářské práce, kde jsme se zabývali tématem live streamingu a to z pohledu jeho tvůrců, streamerů. Zatím co pojem YouTuber již stihl proniknout do všeobecného povědomí, označení streamer je stále pro mnohé podivné a nic neříkající. Cílem výzkumu bylo zájemcům o téma live streamingu poskytnout náhled do světa streamerů a do toho, jak vnímají svou kariéru. Každá profese či činnost se podílí na tom čím jsme a ani streamerská profese není výjimkou. Zaměřovali jsme se na zisky a ztráty, které sebou tato kariéra pro člověka přináší.

Možná vás při čtení těchto řádků napadá otázka, proč by se měla live streamingem zabývat psychologie? Pokud odhlédneme od hraní videoher či jiného vysílaného obsahu, naskytne se nám v mnoha případech pohled na vzájemně se podporující komunitu, vznikající vztahy a celou řadu kyberpsychologických fenoménů. A v neposlední řadě stojí za pozornost samotná osobnost streamera, která udává svéráz celého streamu a přidružené komunity. Díky možnosti synchronní komunikace je mezi diváky a streamerem výrazně odlišná dynamika oproti již zmiňované platformě YouTube. Streamer se učí od komunity a komunita do něj, dochází v živém přenosu ke konfrontaci s názory a postoji nebo s vyjádřením podpory. Ke společným humorným okamžikům nebo k hloubkovým vážným diskusím. Jedná se o neformální prostředí bohaté na vzájemné interakce, a právě prvek interakce je tím klíčovým rozdílem mezi streamem a pasivním sledováním.

Předtím než vám náš výzkum představíme, považujeme za vhodné stručně popsat platformu Twitch.tv, která poskytuje prostor pro streamery z celého světa a umožňuje vysílání jejich obsahu. Následně vám představíme metodologii aplikovanou v tomto výzkumu a v závěru vás seznámíme s odpověďmi na stanovené výzkumné otázky.

1. Platforma Twitch.tv

Platforma Twitch.tv, která byla spuštěna v roce 2011, je hlavní platformou pro „live streaming“. Samotný „live streaming“ lze vymezit jako veřejné vysílání audio a video přenosu své obrazovky, společně se sdílenou možností chatu (Hamilton, Garretson, & Kerne, 2014). Po svém spuštění zaznamenal Twitch.tv značný úspěch. V roce 2014 byl jednou z nejnavštěvovanějších stránek v USA a rok později Twitch navštěvovalo až 28 milionů diváků měsíčně (Ottelin, 2015).

Divácká účast na streamu není podmíněna žádným poplatkem, stejně je tomu u založení si „streamerského“ účtu. Základním a většinovým obsahem je hraní videoher. Samotnou kategorii videoher lze jemněji rozdělit do několika podkategorií dle stylu a typu hrané videohry. Jedná se především o podkategorie „E-sports“, věnované kompetitivnímu hraní mezi jednotlivci či týmy, „Walk-through/gameplay“, koncipovaná jako průvodce pro jiné hráče či diváky. Dále „Talk show“ a „Creative“, která nabízí tvořivý obsah od hraní na hudební nástroj po skládání stavebnic nebo malování. Poslední kategorií je IRL (In Real Life) nabízející divákům přenos z každodenního života nebo cestování a návštěv festivalů (Gandolfi, 2016).

Výše jsme uvedli, že divácká účast není podmíněna poplatkem. Nabízí se tedy otázka, jakým způsobem streamer získává peníze a může se streamováním uživit? Jedinec nemá z vysílání žádný příjem, pokud se nepřihlásí do partnerského programu. K obdržení partnerství musí splňovat stanovené podmínky. Musí mít průměrně alespoň 75 diváků při vysílání a vysílat minimálně 12 dní během posledních 30 dní a celkově mít odvysíláno 25 hodin. (Twitch, 2017). V okamžiku, kdy se „streamer“ stane partnerem obdrží příjem z reklam vysílaných před zahájením streamu, k tomu může nabídnout divákům možnost předplatného za 4,99 dolarů měsíčně. Částka se v základu dělí napůl mezi streamera a Twitch. Předplatitelé díky věnované podpoře obdrží řadu benefitů jako jsou například speciální emotikony (Hamilton et al., 2014). Mimo tyto zdroje příjmů může „streamer“ dostávat od diváků finanční dary provedené přes PayPal. Výše daru závisí na divákovi, někteří streameré však stanovují nejnížší možnou částku na 50 korun. Tato věnovaná částka patří pouze streamerovi. Tuto formu podpory lze přirovnat k základní formě podpory tvorby, které umožňuje například Patreon (Ottelin, 2015; Pisklák, 2019).

2. Aplikovaná metodika

Cílem výzkumu bylo porozumět subjektivní zkušenosti streamerů s jejich kariérou. Porozumět přínosům a ztrátám, které jim jejich kariéra přináší. Z těchto výzkumných cílů následně vznikly tři výzkumné otázky, na které jsme chtěli výzkumem odpovědět.

První výzkumná otázka: *Jaká je zkušenost streamerů s fenoménem live streamingu?*

Podstatou první otázky byla snaha porozumět celkovému vlivu, streamerské kariéry na život streamera.

Druhá výzkumná otázka: *Jaké má live streaming pro streamery přínosy?*

Druhá otázka mapovala pozitivní aspekty live stream kariéry.

Třetí výzkumná otázka: *Jaké přináší live streaming pro streamery ztráty?*

Analogicky k předchozí otázce, tato mapovala negativní vlivy live stream kariéry (Pisklák, 2019).

Vzhledem k formulaci výzkumných otázek a našim cílům, jsme se rozhodli aplikovat kvalitativní metodologii. Konkrétně přístup Interpretativní fenomenologické analýzy, která je velmi vhodným nástrojem pro práci se subjektivní zkušeností. Od této volby se následně odvíjel celý design výzkumu (Pisklák, 2019).

2.1. Výzkumný soubor

Tvorba výzkumného souboru nebyla bez obtíží. Zmapovat celkovou populaci streamerů na české scéně je velmi obtížné. Jednak stačí „stisknout tlačítko“ a teoreticky se stáváte streamerem a Twitch.tv nám neposkytlí své statistiky. Z těchto důvodů lze uvažovat o nízké reprezentativnosti našeho souboru vůči streamerské populaci. Interpretativní fenomenologická analýza si však nárokuje reprezentativnost jednotlivých probandů vůči zkoumané zkušenosti (Kostínková & Čermák, 2013; Pisklák, 2019).

Vzhledem k tomuto nároku jsme pro náš výzkumný soubor stanovili určitá kritéria.

Mužské pohlaví:

Oproti mužům streamerům se žena streamerka navíc potýká s jinou formou zátěže. Například sexuální narážky, jak uvádí Hamilton (2014) ve svém výzkumu.

Hraní videohry jako náplň streamu:

Jiné kategorie jako je například *IRL a Creativ* mají své specifické charakteristiky a tím pádem se liší i zkušenosti tvůrců tohoto obsahu. Videohry jsou navíc původním základním obsahem.

Partner Twitch:

Streamera se statusem partnera lze považovat za tvůrce, který se chce streamování vážně věnovat.

Vysílá pravidelně pro průměrně 75 diváků, což je minimum pro podání žádosti. A je to jeden z prvních kroků pro zahájení streamerské kariéry na plný úvazek.

Počet diváků:

Minimální počet diváků jsme stanovili na 200. Tento počet považujeme za adekvátní pro reprezentativního streamera vzhledem k české scéně, která má oproti zahraniční malou diváckou základnu (Pisklák, 2019).

Výzkumný soubor tvořilo pět streamerů, kteří vyhovovali našim stanoveným kritériím a byli ochotní se výzkumu účastnit. Celkově jsme oslovili 19 streamerů. Komunikace probíhala prostřednictvím emailu či zpráv na jejich stránce/profilu na sociální síti Facebook v kombinaci s přímým kontaktem během vysílání (Pisklák, 2019). V tabulce níže uvádíme charakteristiky probandů.

<i>přezdívka respondenta</i>	<i>věk</i>	<i>doba působení na Twitch.tv</i>	<i>průměrný počet diváků</i>
<i>John</i>	<i>25</i>	<i>4 roky</i>	<i>500</i>
<i>Jordan</i>	<i>30</i>	<i>5 let</i>	<i>650</i>
<i>Franklín</i>	<i>22</i>	<i>7 let</i>	<i>350</i>
<i>Steve</i>	<i>30</i>	<i>4 roky</i>	<i>350</i>
<i>Roger</i>	<i>34</i>	<i>7 let</i>	<i>200</i>

*Tab.1: Charakteristiky probandů výzkumného souboru
(Pisklák, 2019)*

2.2 Tvorba a analýza dat

Pro tvorbu dat bylo, ve shodě s charakteristikami fenomenologické interpretativní analýzy, využito polostrukturované interview. Tento styl interview byl vzhledem k nepříliš prozkoumanému předmětu našeho výzkumu výhodný svou možností flexibilně reagovat na případné nové podněty a oblasti, které se během interview vynořovaly. Průměrná délka interview se pohybovala v rozmezí od jedné a půl hodiny do dvou hodin. Samotná interview probíhala přes Skype či Discord a k jejich zaznamenání byl použit software OBS studio. Získaná data byla přepsána a následně analyzována. Jednotlivé kroky níže stručně uvedeme (Pisklák, 2019).

Prvním krokem před samotnou analýzou byla sebereflexe výzkumníka. V našem případě byla provedena metodou Prázdná židle. Následovalo opakované čtení přepisů a poslech záznamů pro bližší seznámení se s textem a přiblížení se probandovu pohledu na svou zkušenost. Na proces opakovaného čtení plynule navazovala tvorba počátečních poznámek spojená s maximální otevřeností vůči datům a snahou zachytit vše podstatné. Na těchto poznámkách následně stavěla fáze rozvíjení vzniklých témat. Úkolem této fáze bylo pojmenovat témata, které se z dat vynořují. V našem případě byla některá témata napříč případy shodná, ale zároveň měl každý proband svá jedinečná témata. V případě shody jsme napříč případy použili stejné označení témat. V předposlední úrovni analýzy je hledání souvislostí mezi vzniklými tématy. Závěrem následovalo souhrnné hledání vzorců napříč případy. Celá analýza se tedy v závěru posouvala na teoretičtější rovinu (Kostínková, 2013; Pisklák 2019).

Výpovědi jednotlivých probandů a jejich následné analýzy jsou v původní práci prezentovány ve formě případových studií, na které navazuje souhrnná analýza. Pro názornost zde uvádíme ukázkou z přepisu získaných dat. V levém poli jsou uvedena témata a v pravém poznámky (Pisklák, 2019).

Obr.1: Ukázka tvorby poznámek a témat (Pisklák, 2019)

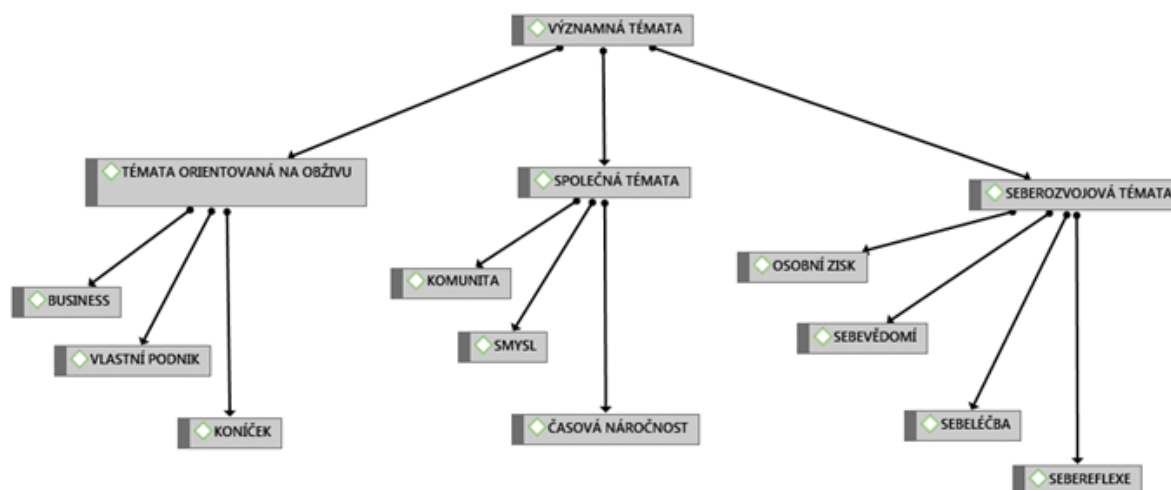
Finance	<p><i>Je to skvělý. Zase, ono je trapný to říkat, ale já to připodobňuju k práci. Jakmile ti z práce přijdou navíc nějaký extra prachy, který jsou navíc výrazně větší než bejvaj. Tak to je znamení toho, že jste odvedli fakt dobrou práci. A v rámci tohohle je to fakt pěkný ohodnocení. Já si pamatuju přísloví, který jsme kdysi dávno používali, a to: od té doby, co existují peníze, tak není třeba děkovat. Nicméně jako <u>já to tak neberu. Stále je těm lidem třeba poděkovat.</u></i></p> <p><i>Ten pocit je skvělejší, ale ten pocit byl jinej, když jsem to nedělal na fulltime. Předtím to bylo jé fajn, ono se to někomu líbí, ale když to děláš na fulltime, tak napůl to člověk očekává. Je to trochu jinej přístup, než by lidi dokázali asi vnímat. Ale řekněme, že když tady do toho dáváš 160 hodin za měsíc, tak očekáváš něco zpátky i od těch lidí, co na tebe koukaj.</i></p>	Je to, jako když ti přijdou peníze navíc.
Business		Znamení, že to děláš dobře – dýško.
Komunita		
Business		Rozdílný pocit od přechodu na fulltime.
Časová náročnost		Očekáváš za to něco zpět

Během výzkumu nebyl opomenut jeho etický aspekt. Před začátkem interview byl každý proband seznámen s jeho právy účastníka výzkumu. Svůj souhlas a informovanost ústně potvrdil do záznamu. Během prezentace výsledků byla zajištěna anonymita hned několika způsoby. Prvním z nich bylo vytvoření přezdívky pro jednotlivé probandy. Dále nebyl uváděn konkrétní obsah streamu (například konkrétní videohra) a další detaily, které by usnadnily identifikaci jednotlivých probandů.

3. Výsledky

Po analýze jednotlivých případů jsme přistoupili k souhrnné analýze a hledání vzorů napříč příklady. Postupně se vynořila tři témata, která byla společná napříč všemi případy. Těmito tématy jsou časová náročnost, smysl a komunita. Mimo tato tři společná témata, každý respondent přinesl svá vlastní jedinečná témata, která však lze přes jejich jedinečnost zařadit do dvou širších kategorií. Mezi jedinečná témata, která jsme zařadily do kategorie orientované na obživu náleží témata business, vlastní podnik a koníček. Do druhé kategorie věnované seberozvojovým tématům náleží osobní zisk, sebevědomí, sebeléčba a sebereflexe. Pro lepší přehled zde uvádíme schéma (Pisklák, 2019).

Obr.2: Přehled společných a jedinečných témat (ATLAS.ti 8, 2002; Pisklák, 2019)



Přesto, že jsi jsou jedinečná témata relativně blízká, při bližším pohledu lze nalézt významné odlišnosti. U témat vlastní podnik a business je kvalitativní rozdíl v konotaci. Vlastní podnik se váže k pocitu toho, že jsem něco vlastní prací vybudoval, je to výsledek odhodlané práce jednotlivce. Oproti tomu jádrem tématu business je pragmatismus obchodníka. Ve srovnání s těmito dvěma tématy je téma koníček jakýsi předstupeň fáze live streamingu na plný úvazek. Přes kvalitativní odchylky je společným jmenovatelem těchto témat obživa, což vedlo k jejich společnému zařazení do kategorie témat orientovaných na obživu (Pisklák, 2019).

Druhou kategorií témat jsou seberozvojová témata. Téma sebevědomí se pojí s posílením víry v sebe sama díky tomu, že jsem něco dokázal vybudovat. U tématu sebereflexe se objevilo využití streamu jako zrcadla sebe sama a možnost uvědomit si toho, co o sobě „streamer“ nevěděl. Méně konkrétním tématem v této kategorii je téma osobní zisk, které v sobě obsahuje obecný pozitivní zisk, mimo peněz. Posledním seberozvojovým tématem je sebeléčba. Toto téma se pojí s kompenzací toho, co jedinci v reálném životě chybí či způsob, jak sám sebe posunout vpřed v problematické oblasti. V konkrétním případě se jednalo o způsob hledání nových přátel (Pisklák, 2019).

Jedinečná témata byla představena a než se přesuneme k odpovědím na výzkumné otázky, představíme témata společná všem probandům. Prvním společným tématem je časová náročnost, váže se ke dvěma předpokladům. Prvním z nich je live streaming jako zábavní průmysl, diváci tedy sledují streamy především pro zábavu ve svém volném čase. „Streamer“ tím pádem pracuje především v době, kdy se ostatní baví, o večerech, víkendech a svátcích. Důsledkem těchto předpokladů je převrácený pracovní rozvrh oproti jiným profesím. Důsledky se objevují v jejich vztazích a osobním životě. Druhým předpokladem je pravidelnost. Je nevhodné a obtížné „stream“ vynechat nebo si vzít dovolenou. Live stream kariéra má však mnoho charakteristik práce na volné noze a „streamer“ si určuje svůj rozvrh sám a je na něm jak dlouho a kdy bude vysílat (Pisklák, 2019).

Druhým společným tématem je otázka smyslu. Probandi popisují pocit seberealizace, práce na něčem, co je baví. Vědomí toho, že jsou ve svém životě na správném místě.

Posledním společným tématem je komunita. Platforma Twitch vytváří pro mnoho lidí online třetí místo, které Oldenburg (1997, in Hamilton et al., 2014) ve své koncepci vymezuje jako místo vzniku neformálních komunit. Jedná se o neformálně veřejný prostor, kde se lidé věnují odlehčené přátelské komunikaci. Vliv zde má také popularita streamera. Nyní když jsme popsali jak jedinečná, tak společná témata, představíme vám odpovědi na výzkumné otázky (Pisklák, 2019).

3.1 Odpovědi na výzkumné otázky

Z první výzkumné otázky: *Jaká je zkušenost streamerů s fenoménem live streamingu?* vyplývá, že live streaming přinesl streamerům naplňující flexibilitu a relativně snadnou práci. Stinnou stránkou jsou dopady výrazné časové náročnosti a převráceným pracovním rozvrhem této profese. Dalším aspektem zasahujícím do jejich života je popularita, pro některé vítaná pro druhé zátěž. Přináší sebou výzvy stanovení hranic a hlídání si svého soukromí, ale také výzvu vyrovnat se se zátěží na psychiku, která se pojí s reakcemi diváků. Úspěšné zvládnutí těchto výzev a sladění svého pracovního rozvrhu s osobním životem vede k vyšší odolnosti proti zátěži a osobní zralosti (Pisklák, 2019).

Druhá výzkumná otázka: *Jaké má live streaming pro streamery přínosy?* K této otázce se vážou zejména výše zmíněná seberozvojová témata. Ať už se jedná o zvýšení sebevědomí, rozvoj komunikačních dovedností nebo větší otevřenost a širší rozhled. V hlubším smyslu je odpovědí pocit nalezení svého místa v životě (Pisklák, 2019).

Třetí výzkumná otázka: *Jaké přináší live streaming pro streamery ztráty?* Za ztráty lze považovat časovou náročnost, která sebou přináší celou řadu negativních dopadů na osobní život. Zejména méně času na přátele a obtížné sladění pracovního rozvrhu s partnerem. Rovněž je ke zvážení popularita streamera, zde však záleží na jeho osobním postoji. K negativním vlivům patří rovněž důsledky sedavé práce u počítače (Pisklák, 2019).

4. Diskuze

Společná témata mají svůj základ v prostředí samotné platformy Twitch.tv. Jedná se o platformu, jejímž základem je interakce divák-streamer a je uzpůsobena pro vznik diváckých komunit. Proces mezi diváky a streamerem podněcuje seberozvoj a podporu diváků streamerovi, ať už finanční nebo emoční. Dle konceptu smyslu komunity od McMillana a Chavise (1986) se komunita skládá ze čtyř komponent: členství, vliv, naplnění potřeb a emoční propojení. Status členství vzniká investicí času a v případě live

streamingu rovněž peněz na podporu streamera a komunity. Například ve formě darování předplatného jinému divákovi. Mimo přímou podporu ve formě peněz se diváci angažují například tvorbou meme³. Členství má diferenační roli. Vymezuje jednu komunitu od druhé a rovněž nově příchozí či nestálé diváky od pravidelných. Jak již bylo zmíněno výše v textu, klíčovým prvkem live streamingu je interakce. Diváci mají určitý vliv na dění na streamu. Například mohou hlasovat o výběru hry či zvolit určitou možnost ve hře. Mnoho lidí si na streamu sytí sociální interakci nebo si stream pustí, když odpočívají (McMillan & Chavis, 1986). Celkově lze prostředí Twitchu přirovnat k Oldenburgovu (1997) konceptu třetích míst, která vymezuje jako neformální veřejný prostor pro odlehčenou konverzaci. V „offline“ světě by takovým třetím místem byl například sport bar, kde hosté společně sledují a komentují sportovní utkání (Oldenburg 1997, in Hamilton et al., 2014; Pisklák, 2019).

Téma komunity se úzce pojí s téma smyslu, který streameři vnímají v bavení diváků, pomáhají jim odreagovat se od obtíží v jejich životě nebo je inspirují. Mimo komunitu se smysl silně pojí s tématy orientovanými na obživu, kdy live streaming neplní pouze instrumentální funkci práce, ale rovněž funkci seberealizační. „Streamer“ předává divákovi určitou hodnotu a věnují se práci, která je baví a naplňuje (Mareš & Katrňák 2008; Pisklák 2019).

Streamerská kariéra má na první pohled mnoho lákadel ze spektra profesí na volné noze. „Streamer“ se rozhoduje co, kdy a jak dlouho bude vysílat. Je sám svým pánem. Flexibilitu vnímají pracující na volné noze jako klíčový popud pro volbu toho způsobu práce (Mareš, 2008). Je důležité si uvědomit, že pro to, aby se člověk stal streamerem, není potřeba žádné speciální vzdělání či absolvování kurzů. Můžete začít ještě dnes. Kolik času a energie do streamu investujete tolik se vám vrátí (Ryan, Rigby & Przybylski, 2006). Právě tímto principem je sycena potřeba sebeuplatnění v Adlerově (1999) pojetí. „Streamer“ se živí tím, co si sám vybudoval, vidí za tím svůj čas a energii, kterou do svého kanálu vložil. Od potřeby sebeuplatnění se odvíjí potřeby sebeúcty, sebe-realizace a úspěchu. Naplnění potřeby sebeuplatnění a úspěchu jsou jedním z důvodů proč streamery jejich práce tolik naplňuje (Adler, 1999; Pisklák, 2019).

V této rovině potřeb lze uvažovat o vzájemné propojenosti kategorií témat orientovaných na obživu a seberozvojových témat. Seberozvojová skupina témat v sobě odráží tendenci k sebeaktualizaci, přetvářet svou osobnost ke zralejšímu stavu bytí. Zážitkem úspěchu se buduje sebevědomí a společně s pocitem naplnění prováděnou činností jedinec směřuje k seberealizaci (Rogers, 1961; Pisklák, 2019).

Atraktivita live stream kariéry je vyvážena časovou náročností. Vzhledem k tomu, že se jedná o zábavní průmysl a primární čas, kdy lidé odpočívají je kolem osmé večer. Pro streamery se tak čas kolem osmé večer stává primární vysílacím časem. Jejich pracovní rozvrh je převrácený oproti běžnému pracovnímu režimu. Pracují především večer a v noci, ale také o víkendech a svátcích. Důsledkem takového nastavení je obtížnější sladit svou práci s jinými oblastmi osobního života, jako jsou například přátelské a intimní vztahy. Pracují v době, kdy druzí odpočívají a naopak.

Zjištění podobná těm, které přinesl náš výzkum prezentovali ve svém výzkumu „*It is like a gold rush*“ Woodcock a Johnson (2017). I v jejich výzkumu probandi uváděli značnou časovou náročnost spojenou zejména s nutností pravidelnosti. Zde však podobnost nekončí, probandi se shodovali rovněž v otázce flexibility, silnému uspokojení z práce, seberealizaci a pocitem úspěchu a zdatnosti. Z českého prostředí lze uvést výzkum Jiřího Války, který se zaměřuje na sociální aspekt live streamingu (Válek, 2015).

Limitem výzkumu je nízký počet respondentů. Pro analýzu je počet pět respondentů dostačující, vyšší počet by vzešlá zjištění obohatal a hlouběji ukotvil v datech. Nízký počet respondentů je daný časovou vytížeností streamerů, kterou jsme v době plánování designu nepředpokládali. Rolí také hrála určitá nechuť účastnit se interview. Z následujících komunikací se ukázalo, že streameři jsou poměrně často zpovídaní ohledně své profese pro články a rozhovory medií z videoherního průmyslu (Pisklák, 2019).

Výsledky našeho výzkumu považujeme za poplatné jak pro laickou, tak odbornou veřejnost. Ať už je bude číst rodič, ve snaze porozumět svému dítěti, které sleduje vysílání na Twitch.tv nebo se začíná žít něčím, čemu rodič nerozumí. Porozumění a základní orientaci v tomto fenoménu považujeme za důležitou u poradců a pedagogů, kteří tyto znalosti mohou využít k překlenutí mezigenerační mezery nebo využít v porozumění svému klientovi. V navazujícím výzkumu plánujeme pokračovat ve výzkumu a doplnit je o obraz žen streamerek.

3 Jedná se o myšlenku, koncept nebo nápad šířený přeposíláním a sdílením po internetu. Často ve formě humorného obrázku či videa.

5. Závěr

Live streaming je streamery vnímán nejen jako způsob obživy, ale zároveň jako naplňující smysluplná činnost. Je to způsob obživy s vysokou flexibilitou a dalšími prvky profesí na volné noze, která činí live streaming atraktivní. Jejich kariéru lze připodobnit k budování vlastního podniku, do kterého investovali značné množství energie a času, žijí se něčím, co sami vybudovali, a to je naplňuje pocitem úspěchu a pocitem, že něco dokázali. Vnímání jejich kariéry je úzce spojeno s diváckou komunitou. Díky divákům zažívají pocit smyslu a mají příležitost k osobnímu rozvoji (Pisklák, 2019).

Přes řadu svých kladů je live streaming poměrně časově náročný, zejména nutností pravidelnosti a převráceným časovým rozvrhem, do kterého spadá i práce o víkendy a o svátcích. Dopady této časové náročnosti se promítají do jejich denního režimu a do sociálních a intimních oblastí jejich života (Pisklák, 2019).

Poděkování

Děkuji streamerům, kteří se do výzkumu zapojili a v zajímavých přátelských rozhovorech mi umožnili nahlédnout do jejich světa.

Literatura

- Adler, A. (1999). *Porozumění životu. Úvod do individuální psychologie*. Praha: Aurora.
- Gandolfi, E. (2016). To watch or to play, it is in the gam: The game culture on Twitch.tv among performers, plays and audiences. *Journal of Gaming & Virtual Worlds Volume 8 Number 1*, (63-82). doi: 10.1386/jgvw.8.1.63_1
- Hamilton, W. A., Garretson, O., & Kerne, A. (2014). Streaming on Twitch: Fostering Participatory Communities of Play within Live Mixed Media. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, (1315-1324). Získáno 11. července 2018 z ResearchGate.
- Johnson, M. R., & Woodcock, J. (2017). 'It's like the gold rush': the lives and careers of professional video game streamers on Twitch.tv. In *Information Communication and Society*. Získáno 15. července 2018 z ReseachrGate.
- Mareš, P., & Katrňák, T. (2008). Hodnota práce u české veřejnosti v letech 1991-2008. In *Sociální studia*, (121-143). Získáno 5. července 2018 z ReseachrGate.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of Communit: A Definition and Theory. In *Journal of Community Psychology*, (6-21). Získáno: 13. února 2019 z pdfs.semanticscholar.org
- Oldenburg, R. (1997). *The great good place: Cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Da Capo Press.
- Ottelin, T. (2015). *Twitch and professional gaming: Playing video games as a career*. (Bakalářská diplomová práce). Získáno 8. července 2018 z ResearGate.
- Pisklák, J. (2019). *Osobní významnost live stream kariéry*. (Bakalářská diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Scientific Software Development GmbH (2002). ATLAS. ti (qualitative data analysis), version 8. <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/>
- Twitch.tv. (2017). *Program partnerů Twitch*. Získáno 10. února 2017 z <https://www.twitch.tv/p/cs-cz/partners/>
- Válek, J. (2015). *Streamování počítačových her v České republice: kvalitativní studie*. (magisterská diplomová práce). Získáno 11. listopadu 2018 z is.cuni.cz.

OSOBNOSŤ A AUTENTICITA UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

PERSONALITY AND AUTHENTICITY OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Miriama HUDÁKOVÁ

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 94974 Nitra, Slovenská republika, mhudakova2@ukf.sk

Iveta KUREKOVÁ

Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 94974 Nitra, Slovenská republika, iveta.kurekova@student.ukf.sk

Abstrakt: Cieľom štúdie bolo skúmať vzťah osobnosti učiteľov základných škôl v intenciách Big Five a ich autenticity. Tento vzťah bol taktiež skúmaný samostatne u učiteľov s kratšou praxou (do 20 rokov) a u učiteľov s dlhšou praxou (nad 20 rokov). Vzorka pozostávala z 81 respondentov (74 žien, 7 mužov) s priemerným vekom $M=48,1$ ($SD=9,44$). Použili sme Mini IPIP a Škálu Autenticity. Výsledky ukazujú, že autenticita súvisí so svedomitosťou, otvorenosťou a neurotizmom. Zistili sme aj vzťahy medzi osobnosťou a niektorými aspektmi autenticity. Skúmanie vzťahu osobnosti a autenticity učiteľov v kontexte dĺžky praxe poukazuje na rozdiel v sile vzťahu medzi autentickým prežívaním a prívetivosťou a medzi neurotizmom a sebaodcudzením, a to v prospech učiteľov s kratšou praxou.

Kľúčové slová: osobnosť, autenticita, učiteľ, dĺžka praxe

Abstract: The aim of the study was to examine the relationship between personality of primary school teachers in terms of Big Five and their authenticity. This relationship was also examined separately for teachers with shorter practice (up to 20 years) and teachers with longer practice (over 20 years). The sample consisted of 81 respondents (74 women, 7 men) with average age $M=48.1$ ($SD=9.44$). We used Mini IPIP and Authenticity Scale. Results showed that authenticity is related to conscientiousness, openness and neuroticism. We also found some relationships between personality and some aspects of authenticity. Exploration of relationship between personality and authenticity of teachers in the context of length of practice showed difference in the strength of the relationship between authentic living and agreeableness and between neuroticism and self-alienation in favour of teachers with shorter practice.

Keywords: personality, authenticity, teacher, length of practice

1. Úvod

Téme osobnosti z pohľadu rôznych teórií je venované množstvo štúdií, téma autenticity však bola podľa Sheldona (2004) donedávna v rámci empirickej psychológie v značnej miere zanedbávaná. Súčasnú hnutie pozitívnej psychológie (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006) začalo podporovať obnovu záujmu o autenticitu. V našom príspevku sa venujeme tak autenticite, ako aj osobnosti a ich vzájomnému vzťahu u učiteľov základných škôl. Osobnostné charakteristiky hrajú podľa Kasáčovej (2004) veľkú rolu v profesiách a v učiteľskej obzvlášť. Na učiteľa sú kladené vysoké požiadavky ohľadom osobnostných a charakterových vlastností (Turek, 2014). Osobnosť učiteľa je jedným z faktorov zvyšujúcich motiváciu žiakov k učeniu (Uhláriková, 2018) a vyššia úroveň učiteľovho akademického optimizmu, nádeje a pracovného nadšenia predikuje lepšiu školskú úspešnosť žiakov (Uhláriková & Fejová, 2018). V podobnom duchu sa nesú zistenia Sádovskej a Kusého (2018, 2019), ktorí rovnako potvrdili, že osobnosť učiteľa (jeho interakčný štýl) pozitívne koreluje nielen s atraktivitou a kladným hodnotením konkrétneho predmetu u žiakov, ale aj s ich motiváciou, prosociálnym správaním v školskej triede, či dokonca zmysluplnosťou života žiakov. Takisto aj autenticita je často diskutovaná ako dôležitá vlastnosť a pozitívum učiteľa (Bialystok, 2015). Fenstermacher a Soltis (2008) hovoria, že učiteľ má byť vo vzťahu k žiakom reálnym autentickým človekom v roli facilitátora. Práve preto sa v štúdiu zameriavame na obe dôležité

premenné, osobnosť aj autenticitu, v učiteľskej profesii. Cieľom je skúmať vzťah osobnosti v intenciách Big Five a autenticity u učiteľov základných škôl. Štúdiou prispejeme k rozšíreniu poznania v oblasti učiteľských kvalít tým, že zistíme nakoľko je autenticita učiteľov viazaná na ich osobnosť, a to aj vzhľadom na dĺžku praxe. Skúmanie problematiky je dôležité najmä preto, že škola je jedným z faktorov ovplyvňujúcich rozvoj osobnosti žiaka (Vágnerová, 2000), pričom práve učiteľ je podľa Turka (2014) kľúčovým činiteľom vo vyučovacom procese a mal by byť pre žiakov vzorom.

1.1. Osobnosť podľa päťfaktorového modelu Big Five

Pojem osobnosti je v psychológii rôzne definovaný, všeobecne však vždy k akémukoľvek ľudskému subjektu. Pojem označuje to, čo je pre daného jednotlivca najpríznačnejšie a najpodstatnejšie (Mikšík, 2007). Množstvo charakteristík osobnosti sa opakovane vyskytuje v rôznych nezávislých výskumoch, ktoré majú tiež charakter validizačných štúdií (napr. Kasášová, Baňasová & Sollár, 2015). Ide o jednotky osobnosti, ktoré by vysvetlili čo najviac rozdielov medzi ľuďmi (Smékal, 2002). Práve tieto charakteristiky sú zachytené v koncepte päťfaktorového modelu, ktorý podľa Hřebíčkovéj (2011) najviac vystihuje osobnosť človeka a je príkladom dimenzionálneho taxonomického modelu. Tvorí ho päť dimenzií osobnosti stručne popísaných v nasledujúcom texte.

Neurotizmus odlišuje jednotlivcov náchylných k psychickému vyčerpaniu a ťažko zvládajúcich psychickú záťaž od jednotlivcov vyrovnaných a odolných. *Extraverzia* zisťuje kvantitu interpersonálnych interakcií, úroveň aktivácie a stimulácie. *Otvorenosť voči skúsenosti* zisťuje vyhľadávanie nových skúseností, zážitkov a toleranciu k neznámemu. *Svedomitosť* odlišuje spoľahlivých, na seba náročných ľudí od tých, ktorí sú ľahostajní a nedbalí. *Prívetivosť* zisťuje kvalitu interpersonálnej orientácie na kontinuu od súcitenia po nepriateľskosť v myšlienkach pocitoch i činoch (Hřebíčková, 2011). Model veľkej päťky zachytáva na širokom stupni abstrakcie podobnosti medzi väčšinou existujúcich systémov na popis osobnosti a poskytuje integratívny deskriptívny model pre výskum osobnosti (John & Srivastava, 1999), preto ho považujeme za vhodný pre skúmanie osobnosti učiteľov v našej štúdií.

1.2. Autenticita ako trojstranný konštrukt

Jeden z najvýstižnejších popisov autenticity (Prochaska & Norcross, 1999, s. 88) uvádza že „autentická existencia prináša otvorenosť k vzťahu k prírode, druhým a k sebe samým, pretože sme sa rozhodli postaviť k svetu čelom, neutekať pred sebou ani pred ním“. Autenticita vyjadruje pravosť a pôvodnosť prejavu človeka (Vymětal, 2001). Dáva slobodu správať sa spontánne v kontakte s druhými, keďže sa nebojíme, že by sme na seba prezradili niečo, čo je v rozpore s tým, čo sme predstierali (Prochaska & Norcross, 1999). Autenticita je popri empatii, akceptácii a optimálnom fungovaní jedným zo základných pilierov na klienta orientovaného prístupu v humanistickej psychológii (Sollárová, Sollár, 2010; Együdová, 2019). Wood et al. (2008) sa zamerali na definíciu a koncipovanie autenticity práve z pohľadu na klienta zameraného prístupu preto, že poskytuje najširšie vysvetlenie konštraktu. Z tohto dôvodu v štúdií vychádzame z koncepcie autenticity podľa Wooda et al. (2008), ktorá zahŕňa tri aspekty autenticity.

Prvý aspekt autenticity predstavuje nevyhnutný nesúlad medzi uvedomovaním si a aktuálnou skúsenosťou. Dokonalá zhoda medzi týmito aspektmi nie je možná a miera v akej osoba prežíva *sebaodcudzenie* medzi uvedomovaným a aktuálnou skúsenosťou (skutočným self) tvorí prvý aspekt autenticity. Druhý aspekt autenticity, *autentické prežívanie*, predstavuje zhodu medzi vedome vnímanou skúsenosťou a správaním. Ide o správanie sa a vyjadrovanie emócií takým spôsobom, ktorý je konzistentný s uvedomovanými fyziologickými stavmi, emóciami, presvedčeniami a kogníciami. Tretí aspekt autenticity (*akceptácia vonkajších vplyvov*) reprezentuje mieru v akej jednotlivec akceptuje vplyv iných ľudí a presvedčenie o tom, že sa musí prispôbiť očakávaniam iných (Wood et al., 2008).

1.3. Osobnosť a autenticita učiteľov

Osobnostné charakteristiky hrajú podľa Kasáčovej (2004) v máloktovej profesii takú významnú rolu ako v učiteľskej. Osobnostné faktory tohto typu sa najčastejšie zaraďujú do troch oblastí a to motivácie k povolaniu (v niektorých štúdiách sa môžeme stretnúť s pojmom kariérová motivácia; Baňasová & Sollár, 2015, 2016), nadanie k povolaniu a takisto kognitívne predpoklady. Na učiteľskú profesiu sú kladené náročné a psychologicky rozmanité požiadavky (Čáp & Mareš, 2001). Pri jej vykonávaní je dôležitý vzťah učiteľ – žiak, kde veľkú úlohu zohráva aj osobnosť učiteľa. Vo vzťahu k žiakom má byť učiteľ reálnym autentickým človekom v roli facilitátora. Podľa Bruyckereho a Kirschnera (2016) mnohí považujú autenticitu za kľúč k dobrému vzdelávaniu a výchove. Vychádzaj-

úť z uvedeného považujeme za relevantné venovať sa osobnosti a autenticite, dôležitým premenným v učiteľskej profesii, pričom prvým cieľom našej štúdie je skúmať vzťah medzi osobnostnými dimenziami Big Five a autenticitou (a jej aspektmi) u učiteľov základných škôl. Skúmaním osobnosti a autenticity učiteľov a ich vzťahu zistíme, nakoľko je autenticita učiteľov viazaná na ich osobnosť. Skúmanie kvalít učiteľov a ich vzájomného prepojenia má význam preto, že okrem rodičov a rovesníckej skupiny má na vývoj sebahodnotenia žiaka vplyv učiteľ a je tiež významnou osobou, podľa ktorej sa žiak učí modelovať vlastné spôsoby správania (Langmeier, Krejčířová, 2006), v tomto prípade sa dá uvažovať, že učiteľ je tiež vzorom autentickej interakcie. Na poznatky z tejto problematiky by sa následne mohlo prihliadať v odbornej príprave učiteľov.

Vzťah osobnosti podľa päťfaktorového modelu Big Five a autenticity skúmali Wood et al. (2008). Zistili pozitívnu súvislosť autenticity s extravertiou, prívetivosťou, svedomitosťou a otvorenosťou voči skúsenosti a negatívnu súvislosť s neurotizmom. Wood et al. (2008) skúmali vzťah autenticity a osobnosti na vzorke študentov, avšak myslíme si, že zistená súvislosť by sa mohla prejavíť aj v našej vzorke učiteľov. Preto predpokladáme, že *extravertizácia, prívetivosť, svedomitosť a otvorenosť voči skúsenosti budú pozitívne korelovať s autenticitou a neurotizmus bude negatívne korelovať s autenticitou.*

1.4. Osobnosť a autenticita učiteľov v kontexte dĺžky praxe

Profesijná dráha učiteľa prechádza určitými etapami, ktoré sú popisované rôznymi autormi s miernymi odlišnosťami (napr. Průcha, 2002; Kasáčová, Kosová, Pavlov, Pupala & Valica, 2006 a pod.). Podľa Kasáčovej et al. (2006) fázy profesijnej dráhy učiteľa predstavujú konkrétne etapy života, ktoré sa vyznačujú rôznymi špecifikami. Proces stávania sa učiteľom je dlhodobý a začína štúdiom učiteľstva (Dytrtová & Krhutová, 2009), no prvotne ešte rozhodnutím pre túto kariérnu dráhu. S uvedeným súvisí aj ustálenie pracovnej identity, ktoré je jedným z významných prediktorov kariérovej rozhodnutosti (Baňasová, 2018a), v našom prípade rozhodnutia - stať sa učiteľom, a ktoré môže byť v rôznych odborných zameraniach (Baňasová, Duchoslavová & Dančová, 2019), či pod vplyvom rôznych podmienok iné (Baňasová, 2018b). Podľa Bánesza (2011) viacerí autori poukazujú na skutočnosť, že vek, resp. dĺžka praxe ovplyvňuje výkony pedagógov v praxi. Gavora (2011), ktorý vo svojej štúdiu skúmal profesijnú zdatnosť hovorí, že učitelia s kratšou praxou majú menej skúseností, teda aj menej poznania seba ako učiteľa. Pri takomto uvažovaní je možné, že by sa učitelia mohli líšiť aj v miere autenticity vzhľadom na dĺžku praxe. Preto ďalším cieľom našej štúdie je zistiť, či sa učitelia s dlhšou praxou líšia od učiteľov s kratšou praxou v úrovni autenticity. K tomuto účelu budeme porovnávať dve skupiny, a to učiteľov s praxou do 20 rokov a nad 20 rokov. Kasáčová et al. (2006) uvádzajú, že pri profesijnom štarte učitelia vstupujú do povolania vo veku okolo 24 rokov. Profesijnú kariéru končia odchodom do dôchodku (čo môže byť individuálne), ale je to približne v 62 - 64 rokoch. Kariérna dráha učiteľa (vykonávanie profesie, resp. prax) teda môže trvať približne 40 rokov (za polovicu kariérnej dráhy tak môžeme považovať vek cca 44 rokov). Preto v našej práci budeme porovnávať učiteľov, ktorí sú v prvej polovici svojej kariérnej dráhy (prax do 20 rokov) s tými, ktorí sú v druhej polovici (prax nad 20 rokov) a skúmať, či sa tieto skupiny učiteľov líšia v miere autenticity. Pri tomto rozdelení vychádzame tiež zo Superovej (1980) teórie kariérového resp. profesijného vývinu, pričom skupina učiteľov s praxou do 20 rokov vekovo zodpovedá Superovmu štádiu stabilizácie (vek 25-44 rokov), ktoré je charakterizované budovaním začiatočných zručností a postupnou stabilizáciou prostredníctvom pracovných skúseností (Lau, Low & Zakaria, 2013). Učitelia s praxou nad 20 rokov zodpovedajú Superovmu štádiu udržiavania (vek 45-64 rokov), pre ktoré je podľa autorov Lau, Low a Zakaria (2013) typický kontinuálny proces prispôsobovania k zlepšeniu pracovnej pozície. Budeme tak porovnávať skupinu učiteľov s kratšou a skupinu učiteľov s dlhšou praxou, ktoré sa zároveň nachádzajú v iných štádiách kariérového vývinu.

Domnievame sa tiež, že dĺžka praxe by mohla hrať určitú rolu aj pri súvislosti osobnosti a autenticity. Naším posledným cieľom je preto skúmať vzťah autenticity a osobnosti samostatne u učiteľov s kratšou praxou (do 20 rokov) a u učiteľov s dlhšou praxou (nad 20 rokov) a následne tieto vzťahy u uvedených dvoch skupín učiteľov porovnať.

2. Metódy

2.1. Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 81 učiteľov základných škôl vo veku od 31 do 66 rokov (Mvek=48, SDvek=9,45). Z hľadiska pohlavia súbor pozostával zo 74 žien a 7 mužov. Dĺžka praxe učiteľov sa pohybovala v rozpätí od 3 do 47 rokov. Zber dát prebehol v období od januára do apríla 2019.

2.2. Meracie nástroje

Na meranie päťfaktorovej štruktúry osobnosti sme použili **dotazník Mini-IPIP** (Mini-International Personality Item Pool; Donnellan, Oswald, Baird & Lucas, 2006). Je odvodený z pôvodného IPIP dotazníka (Goldberg, 1999). Mini-IPIP je 20-položková škála, kde každá z piatich dimenzií (extraverzia, prívetivosť, svedomitosť, otvorenosť a neurotizmus) je meraná štyrmi položkami. Každá položka predstavuje výrok popisujúci správanie a participantovou úlohou je označiť na päťstupňovej škále nakoľko ho výrok vystihuje (Cooper, Smillie & Corr, 2010).

K meraniu autenticity sme zvolili slovenskú verziu **Škály Autenticity** (Authenticity scale, Wood et al., 2008) obsahujúcu 12 položiek. Výroky prislúchajú trom subškálam resp. aspektom autenticity: sebaodcudzenie, autentické prežívanie a akceptácia vonkajších vplyvov, ktoré boli charakterizované v časti 1.2. Skóre je možné vypočítať pre autenticitu a aj pre jednotlivé aspekty. Je dôležité tiež podotknúť, že vyššie skóre v aspekte autentického prežívania svedčí o vyššej autenticite. Naopak vyššie skóre v aspekte sebaodcudzenia a akceptácii vonkajších vplyvov poukazuje na nižšiu autenticitu. Každá subškála pozostáva zo štyroch položiek. Úlohou participanta je ohodnotiť každý výrok na 7-bodovej škále (Wood et al., 2008).

2.3. Štatistické spracovanie dát

Štatistické spracovanie dát sme realizovali v programe IBM SPSS Statistics 24.0. Na zisťovanie vzťahov medzi osobnosťou a autenticitou sme použili Pearsonov korelačný koeficient vzhľadom na normálnu distribúciu dát (Sollár & Ritomský, 2002). Rozdiely v autenticite medzi učiteľmi s kratšou a dlhšou praxou sme zisťovali pomocou Studentovho t-tesu pre dva nezávislé výbery, pričom sme vyjadrili aj mieru vecnej významnosti rozdielu prostredníctvom Cohenovho *d*. Na skúmanie vzťahu osobnosti a autenticity samostatne u učiteľov s kratšou a dlhšou praxou sme taktiež použili Pearsonov korelačný koeficient. Zistené korelačné koeficienty v dvoch skupinách učiteľov sme porovnávali a zisťovali sme signifikanciu rozdielu ich sily pomocou Fisherovej Z-transformácie.

3. Výsledky

V nasledujúcich podkapitolách uvedieme výsledky zodpovedajúce trom stanoveným cieľom štúdie.

3.1. Vzťah osobnosti a autenticity učiteľov

Korelovali sme osobnostné dimenzie Big Five s autenticitou a jej aspektmi. Výsledky uvádzame v tab. 1.

Tab. 1 Vzťah osobnostných dimenzií s autenticitou (a jej aspektmi)

	Extraverzia	Prívetivosť	Svedomitosť	Otvorenosť	Neurotizmus
Autenticita (celková)	,16	,13	,40***	,28*	-,39***
Autentické prežívanie	,01	,15	,11	,13	-,13
Akceptácia vonkajších vplyvov	-,19	-,02	-,45***	-,13	,38***
Sebaodcudzenie	-,15	-,12	-,32**	-,34**	,34**

Poznámka: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Zistili sme významnú súvislosť troch osobnostných dimenzií s autenticitou a jej aspektmi (s výnimkou autentického prežívania), pričom svedomitosť a otvorenosť korelovali s autenticitou pozitívne a neurotizmus negatívne. Zistené vzťahy boli slabé až stredne silné.

3.2. Rozdiely v miere autenticity učiteľov vzhľadom na dĺžku praxe

Porovnávali sme učiteľov s kratšou (do 20 rokov) a dlhšou (nad 20 rokov) praxou v autenticite a jej aspektoch.

Tab. 2 Rozdiely v autenticite a jej aspektoch vzhľadom na dĺžku praxe u učiteľov

	Dĺžka praxe				t	df	p	Cohenovo d
	<i>do 20 rokov</i> (n= 37)		<i>nad 20 rokov</i> (n= 44)					
	M	SD	M	SD				
<i>Autenticita (celková)</i>	68,19	10,08	67,66	10,85	0,23	79	,82	0,05
<i>Autentické prežívanie</i>	23,19	4,30	22,98	5,47	0,19	79	,85	0,04
<i>Akceptácia vonkajších vplyvov</i>	10,97	4,54	10,18	5,17	0,73	79	,47	0,16
<i>Sebaodcudzenie</i>	7,97	3,98	9,18	5,03	-1,18	79	,24	-0,27

Poznámka: n – počet participantov, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, t – hodnota Studentovho t-testu, df – stupne voľnosti, p – štatistická signifikancia

Výsledky Studentovho t-testu poukazujú na to, že učelia s kratšou praxou a učelia s dlhšou praxou sa štatisticky významne nelíšia v autenticite ani v jej aspektoch.

3.3. Vzťah osobnosti a autenticity učiteľov v kontexte dĺžky praxe

V tejto časti výsledkov sa zaoberáme vzťahom medzi osobnosťou a autenticitou samostatne u učiteľov s kratšou (do 20 rokov) a dlhšou (nad 20 rokov) praxou. Pre každú skupinu učiteľov samostatne uvádzame v tabuľkách zistený korelačný koeficient medzi určitou osobnostnou dimenziou a autenticitou (resp. jej aspektom). Uvádzame tiež porovnanie korelačných koeficientov pre ten istý vzťah medzi dvomi skupinami učiteľov prostredníctvom Z-transformácie a jej signifikancie, ktorá hovorí, či je rozdiel medzi dvomi korelačnými koeficientmi významný.

Extraverzia a autenticita

Tab. 3 Porovnanie vzťahu medzi extraverziou a autenticitou (a jej aspektmi) u učiteľov s kratšou a dlhšou praxou

	Extraverzia			
	Dĺžka praxe v rokoch	r	Z	p
<i>Autenticita (celková)</i>	<i>Do 20</i>	,18	0,18	,43
	<i>Nad 20</i>	,14		
<i>Autentické prežívanie</i>	<i>Do 20</i>	,06	0,32	,38
	<i>Nad 20</i>	-,02		
<i>Akceptácia vonkajších vplyvov</i>	<i>Do 20</i>	,23	-0,28	,39
	<i>Nad 20</i>	-,17		
<i>Sebaodcudzenie</i>	<i>Do 20</i>	-,12	0,23	,41
	<i>Nad 20</i>	-,17		

Poznámka: r – Pearsonov korelačný koeficient, Z – Fisherova transformácia, p – štatistická signifikancia

Na základe zistených hodnôt (tab. 3) signifikancie Fisherovho Z konštatujeme, že vo vzťahoch medzi extraverziou a autenticitou (a jej aspektmi) u učiteľov s kratšou a dlhšou praxou nie je štatisticky významný rozdiel.

Prívetivosť a autenticita

Tab. 4 Porovnanie vzťahu medzi prívetivosťou a autenticitou (a jej aspektmi) u učiteľov s kratšou a dlhšou praxou

	Dĺžka praxe v rokoch	Prívetivosť		
		r	Z	p
Autenticita (celková)	Do 20	,17	0,36	,36
	Nad 20	,09		
Autentické prežívanie	Do 20	,38*	1,77	,04
	Nad 20	-,02		
Akceptácia vonkajších vplyvov	Do 20	,00	0,25	,40
	Nad 20	-,05		
Sebaodcudzenie	Do 20	-,04	0,49	,31
	Nad 20	-,16		

Poznámka: r – Pearsonov korelačný koeficient, Z – Fisherova transformácia, p – štatistická signifikancia, * $p < 0,05$

Výsledky ukazujú, že vzťah prívetivosti a aspektu autentického prežívania sa štatisticky významne odlišuje ($Z=1,769$; $p=0,038$) v porovnávaných dvoch skupinách učiteľov, pričom rozdiel sa ukazuje v prospech učiteľov s kratšou praxou, u ktorých je vzťah silnejší (u učiteľov s dlhšou praxou je vzťah skoro nulový). Ďalšie štatisticky významné rozdiely vo vzťahu medzi prívetivosťou a autenticitou sme nezaznamenali.

Svedomitosť a autenticita

Tab. 5 Porovnanie vzťahu medzi svedomitosťou a autenticitou (a jej aspektmi) u učiteľov s kratšou a dlhšou praxou

	Dĺžka praxe v rokoch	Svedomitosť		
		r	Z	p
Autenticita (celková)	Do 20	,50**	0,91	,18
	Nad 20	,32*		
Autentické prežívanie	Do 20	,19	0,59	,28
	Nad 20	,06		
Akceptácia vonkajších vplyvov	Do 20	-,51**	-0,35	,36
	Nad 20	-,45**		
Sebaodcudzenie	Do 20	-,49**	-1,43	,08
	Nad 20	-,20		

Poznámka: r – Pearsonov korelačný koeficient, Z – Fisherova transformácia, p – štatistická signifikancia, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Pri vzťahu svedomitosti a autenticity (a jej aspektov) sme nezistili štatisticky významné rozdiely u učiteľov s kratšou a dlhšou praxou.

Otvorenosť voči skúsenosti a autenticita

Tab. 6 Porovnanie vzťahu medzi otvorenosťou a autenticitou (a jej aspektmi) u učiteľov s kratšou a dlhšou praxou

	Dĺžka praxe v rokoch	Otvorenosť		
		r	Z	p
Autenticita (celková)	Do 20	,34*	0,46	,32
	Nad 20	,24		
Autentické prežívanie	Do 20	,35*	1,64	,05
	Nad 20	-,02		
Akceptácia vonkajších vplyvov	Do 20	-,10	0,67	,25
	Nad 20	-,25		
Sebaodcudzenie	Do 20	-,36*	-0,28	,39
	Nad 20	-,30*		

Poznámka: r – Pearsonov korelačný koeficient, Z – Fisherova transformácia, p – štatistická signifikancia, * $p < 0,05$

Podobne, ako v predošlom prípade, aj tu z výsledkov vyplýva, že vzťah otvorenosti voči skúsenosti s autenticitou (a tiež jej aspektmi) sa štatisticky významne nelíši v dvoch porovnávaných skupinách učiteľov.

Neurotizmus a autenticita

Tab. 7 Porovnanie vzťahu medzi neurotizmom a autenticitou (a jej aspektmi) u učiteľov s kratšou a dlhšou praxou

	Dĺžka praxe v rokoch	Neurotizmus		
		r	Z	p
Autenticita (celková)	Do 20	-,51**	-1,20	,11
	Nad 20	-,28		
Autentické prežívanie	Do 20	-,29	-1,32	,09
	Nad 20	,01		
Akceptácia vonkajších vplyvov	Do 20	,36*	-0,30	,38
	Nad 20	,42**		
Sebaodcudzenie	Do 20	,56**	1,86	,03
	Nad 20	,20		

Poznámka: r – Pearsonov korelačný koeficient, Z – Fisherova transformácia, p – štatistická signifikancia, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Zistené hodnoty korelačných koeficientov a Fisherovej Z-transformácie svedčia o tom, že nachádzame štatisticky významný rozdiel ($Z=1,860$; $p=0,031$) vo vzťahu neurotizmu a sebaodcudzenia medzi učiteľmi s kratšou a dlhšou praxou. Ďalšie štatisticky významné rozdiely vo vzťahu neurotizmu a autenticity medzi dvomi skupinami učiteľov neboli zistené.

4. Diskusia

Predkladaná štúdia sa venovala osobnosti a autenticite, ktoré sú zdôrazňované mnohými autormi (napr. Bruyckere & Kirschner, 2016; Bialystok, 2015; Kasáčová, 2004 a iné) v súvislosti s učiteľskou profesiou. Zistené výsledky zodpovedajúce trom cieľom štúdie postupne diskutujeme.

4.1. Vzťah osobnosti a autenticity učiteľov

Pri skúmaní vzťahu osobnosti a autenticity u učiteľov sme zistili súvislosť troch osobnostných dimenzií Big Five s autenticitou, pričom svedomitosť a otvorenosť korelovali s autenticitou pozitívne a neurotizmus negatívne. Zistené vzťahy sú v súlade s našimi predpokladmi aj so zisteniami Wooda et al. (2008). Keď sa presunieme na úroveň jednotlivých aspektov autenticity, môžeme vidieť, že akceptácia vonkajších vplyvov aj sebaodcudzenie stredne silno súvisia s týmito tromi osobnostnými dimenziami, pričom so svedomitosťou a otvorenosťou negatívne a s neurotizmom pozitívne, čo však vychádza z povahy daných aspektov autenticity resp. subškál Škály autenticity, kde vyššie skóre v sebaodcudzení a akceptácii vonkajších vplyvov poukazuje na nižšiu autenticitu. Smer vzťahov sa teda zhoduje s našimi očakávaniami vychádzajúcimi zo štúdie Wooda et al. (2008). Zaujímavým zistením je, že aspekt autentického prežívania ako jediný nevykazoval vzťah so žiadnou osobnostnou dimenziou a javí sa tak ako nesúvisiaci s osobnosťou učiteľa.

Prvý z potvrdených vzťahov medzi osobnosťou a autenticitou, a to vzťah *svedomitosti* a autenticity poukazuje na to, že čím učiteľ viac pozná a koná v súlade so svojim self, čo je príznačné pre autenticitu (Allan, Bott & Suh, 2015), tým má vyššiu mieru motivácie, vytrvalosti na cieľ orientovaného správania a pripravenosti alebo ochoty efektívne a cieľavedomo riešiť úlohy, teda vyššiu mieru vlastností, ktorými autori (napr. Hřebíčková, 2011; Říčan 2010) popisujú svedomitých ľudí. Výsledky môžu korešpondovať s tvrdením Grubera a Wallace (1999), ktorí vysvetľujú autenticitu úspešných ľudí, v našom prípade aj svedomitých ľudí, nakoľko svedomitosť sa pokladá za prediktor úspešnosti (Barrick & Mount, 1991), prostredníctvom toho, že jednotlivci, ktorí sú si vedomí svojich cieľov a sú verní svojim skutočným záujmom ich naďalej nasledujú aj napriek neočakávaným udalostiam.

Zistená pozitívna súvislosť medzi *otvorenosťou voči skúsenosti* a autenticitou môže naznačovať, že čím viac sú jednotlivci otvorení voči skúsenosti, tým lepšie dokážu dosiahnuť stav celistvosti a vnútornej centrovanosti, kedy sú v súlade so sebou, s ostatnými a vo vzťahu s kontextom, teda stav charakterizujúci autenticitu (Satir, Banmen, Greber & Gomori, 2005), i keď si uvedomujeme, že zistený vzťah bol slabý. Zároveň však očakávaný pozitívny smer tohto vzťahu prispieva k podpore nášho uvažovania o tom, že otvorenosť voči skúsenosti popisovaná Arendasym, Sommerom a Feldhamerrom (2014) ako tendencia otvorene zaobchádzať s novými skúsenosťami, dojmami, myšlienkami a hodnotami je spojená aj s otvorenosťou voči sebe samému a s autenticitou. Neskreslené spracovávanie informácií o sebe, resp. určitá otvorenosť voči sebe podľa Kernisa a Goldmana (2006) zahŕňa objektívne rozpoznanie pozitívnych, ale i negatívnych aspektov vlastnej osobnosti, a práve ako poznanie svojej osobnosti a konanie v súlade s ňou, so svojim skutočným self, je definovaná autenticita (Allan, Bott & Suh, 2015). Podobné zistenia udávajú Schraggeová a Šeboková (2013), ktoré poukázali na pozitívne súvislosti medzi súkromným sebauvedomovaním (refektovaním vnútorných myšlienok a emócií, čo je spojené s vyššou nezávislosťou, autonómiou a autenticosťou v sociálnych situáciách) a otvorenosťou voči skúsenosti.

Poslednou potvrdenou súvislosťou medzi osobnosťou a autenticitou u učiteľov bol negatívny vzťah autenticity s *neurotizmom*. Neurotizmus je charakterizovaný náchylnosťou k psychickému vyčerpaniu a ťažšiemu zvládaniu záťaže (Hřebíčková, 2011). Zistený vzťah hovorí o tom, že väčšia náchylnosť k psychickému vyčerpaniu a ťažšie zvládanie psychickej záťaže súvisí s nižšou úrovňou autenticity, čo korešponduje s vyjadrením Jedličku, Kofu a Slavíka (2018) o tom, že neurotickí jednotlivci bývajú menej autentickí. Zistený vzťah medzi neurotizmom a autenticitou môže byť interpretovaný aj pomocou prepojenia s treťou premennou – životnou spokojnosťou, prípadne subjektívnou pohodou. Autenticita je podľa Wooda et al. (2008) podstatou subjektívnej pohody a zdravého fungovania jednotlivca. Naopak, neurotizmus a úzkostlivosť boli vo viacerých štúdiách identifikované ako negatívne prediktory subjektívnej pohody (Ozer & Benet-Martinez, 2006; Friedman, Kern & Reynolds, 2010; Šeboková, Uhláriková & Halamová, 2019), dokonca aj štúdia Popelkovej, Šiškovéj a Zatkovej (2010) realizovaná na vzorke učiteľov potvrdila, že neurotickí učitelia majú nižšiu mieru životnej spokojnosti. Nami zistená negatívna súvislosť neurotizmu a autenticity učiteľov sa tak na základe uvedených vyjadrení javí ako opodstatnená.

V prípade ostatných dvoch dimenzií osobnosti, extravenzie a prívetivosti, sme nezistili ich súvislosť s autenticitou, ako ani s jej jednotlivými aspektmi. Výsledok nie je v súlade s našim očakávaním, ani so štúdiou Wooda et al. (2008). Uvažujeme, že na výsledkoch sa mohla podieľať skladba našej výskumnej vzorky z hľadiska pohlavia (91 % žien). Hřebíčková (2004) na českej vzorke zistila rozdiely medzi mužmi a ženami v miere extravenzie aj prívetivosti. Podobne aj Weisberg, DeYoung a Hirsch (2011) uvádzajú rozdiely v týchto osobnostných dimenziách vzhľadom na pohlavie (ženy v nich skórujú vyššie). Domnievame sa teda, že ženy v našom súbore mohli vykazovať vyššiu mieru extravenzie a prívetivosti nezávisle od autenticity, nakoľko na základe uvedených výskumov sa dozvedáme, že vyššia miera týchto vlastností v porovnaní s mužmi je u ženského pohlavia typická. Uvedené by tak mohlo vysvetľovať nepotvrdenie vzťahov extravenzie a prívetivosti s autenticitou. Faktom však ostáva, že zastúpenie ženského pohlavia v našej vzorke pomerne dobre odráža reálnu situáciu v učiteľskom povolání, kde Průcha (2002) hovorí o vysokej úrovni feminizácie.

4.2. Rozdiely v miere autenticity učiteľov vzhľadom na dĺžku praxe

Druhá časť štúdie bola zacielená na porovnanie učiteľov v miere autenticity vzhľadom na dĺžku praxe. Cranton a Carusetta (2004) hovoria, že stávanie sa autentickým učiteľom je vývojový proces založený na skúsenosti, zrelosti, sebazoznávaní a reflexii v konkrétnom kontexte. Vyjadrenia autorov nás priviedli k uvažovaniu, že učitelia by sa mohli líšiť v autenticite vzhľadom na to, ako dlho vykonávajú učiteľskú profesiu. Vychádzali sme z poznatku od Kasáčovej et al. (2006), ktorí uvádzajú, že pri profesijnom štarte učitelia vstupujú do povolania približne v 24 rokoch. Do dôchodku odchádzajú približne v 62 – 64 rokoch. Kariérna dráha učiteľa (vykonávanie profesie, resp. prax) teda môže trvať približne 40 rokov. Preto sme porovnávali učiteľov, ktorí sú v prvej polovici svojej kariérnej dráhy (prax do 20 rokov) s tými, ktorí sú v druhej polovici (prax nad 20 rokov) dráhy v miere autenticity. Zároveň sa porovnávané skupiny učiteľov podľa Superovej (1980) teórie vekovo nachádzali v iných štádiách kariérového vývinu.

Naše výsledky vypovedajú o tom, že učitelia s kratšou (do 20 rokov) a dlhšou praxou (nad 20 rokov) sa nelíšia v miere autenticity ako celku a ani v jej aspektoch. Ako vysvetlenie by sa mohlo ponúkať to, že podľa Kasáčovej et al. (2006) u učiteľov vo veku 35 rokov nastáva profesijná stabilizácia resp. migrácia. Učitelia by sa eventuálne mohli líšiť v miere autenticity, ak by sme porovnali práve nezastabilizovaných učiteľov so stabilizovanými, prípadne učiteľov s praxou do 5 rokov, čiže tých, ktorí sú podľa Průchu (2005) na začiatku kariéry s tými, ktorí profesiu vykonávajú viac ako 5 rokov. Práve pri profesijnom štarte Kasáčová et al. (2006) hovoria, že učiteľ nie je zvyčajne pripravený na úskalia praxe a taktiež je osobnostne nepripravený vyrovnáť sa s niektorými okolnosťami. Myslíme si, že v ďalšom výskume by tak bolo možné dopracovať sa k iným výsledkom, ak by boli učitelia rozdelení do skupín podľa špecifickejších etáp učiteľskej profesie (napr. Průcha, 2005) než na základe všeobecnej (nerozlišujúcej konkrétne profesie) teórie kariérového vývinu.

4.3. Vzťah osobnosti a autenticity učiteľov v kontexte dĺžky praxe

V rámci posledného cieľa štúdie sme sa zaoberali vzťahom osobnosti a autenticity samostatne u učiteľov s kratšou praxou (do 20 rokov) a u učiteľov s dlhšou praxou (nad 20 rokov) a následne sme zisťovali či sa sila týchto vzťahov u uvedených dvoch skupín učiteľov líši. Na rozdiel od predošlého cieľa, kde sa nám rozdiely v miere autenticity u učiteľov s kratšou a dlhšou praxou neukázali, v tomto prípade sme zistili dva rozdiely vo vzťahu medzi osobnosťou a autenticitou (resp. aspektmi autenticity) medzi učiteľmi s kratšou a dlhšou praxou. Išlo o rozdiel vo vzťahu medzi prívetivosťou a aspektom autentického prežívania a medzi neurotizmom a aspektom sebaodcudzenia. V oboch prípadoch bol vzťah významne silnejší u učiteľov s kratšou praxou.

U učiteľov s kratšou praxou autentické prežívanie súviselo s prívetivosťou, čo hovorí o tom, že čím viac učiteľ dokáže byť pravdivý k sebe vo väčšine situácií a žiť v súlade so svojimi hodnotami, tým viac je prívetivý, teda podľa Arendasyho, Sommera a Feldhammera (2014) chápaní, ochotný, napomáhajúci a dôverujúci, čo u učiteľov s dlhšou praxou podľa našich výsledkov neplatí, keďže vzťah medzi autentickým prežívaním a prívetivosťou bol u nich dokonca nulový. U učiteľov s kratšou praxou sme zistili tiež silnejší vzťah medzi sebaodcudzením a neurotizmom ako u učiteľov s dlhšou praxou. Sebaodcudzenie podľa Barrett-Lennarda (1998) vyjadruje to, že jednotlivец nie je v kontakte so svojim skutočným self. Výsledok poukazuje na to, že ak učitelia s kratšou praxou nie sú v kontakte so svojim skutočným self, sú zároveň aj neurotici, čo podľa Řičana (2010) znamená, že ťažšie zvládajú stres, majú sklon k depresii a k panike v strese. Na druhej strane, u učiteľov s dlhšou praxou sa vzťah medzi sebaodcudzením a neurotizmom nepreukazuje ako významný. Uvažujeme o tom, že pri učiteľoch s dlhšou praxou by mohlo ťažšie zvládanie stresu, taktiež sklon k depresii, panike a zatrpknutosti, ktorý je charakteristický pre neurotizmus súvisieť skôr so syndrómom vyhorenia, ktorý sa podľa Šolcovej a Kebzu (1998) prejavuje napr. aj pocitmi depresie, úzkosti, negativizmu a psychickým vyčerpaním. Průcha (2005) hovorí o vyhorení resp. vyhasínaní učiteľov v súvislosti s fázami profesijnej dráhy učiteľa. Obdobie profesijného vyhasínania je charakterizované ako „preddôchodkové“ obdobie, i keď nemožno zovšeobecňovať, že všetci učitelia v tomto období vyhasínajú (Kasáčová et al., 2006). Žitniaková Gurgová a Behúňová (2017) však skúmali mieru vyhorenia učiteľov základných škôl z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe. Zistili nižšiu mieru vyhorenia u tých učiteľov, ktorí mali kratšiu prax v porovnaní s učiteľmi s dlhšou praxou. Domnievame sa preto, že u učiteľov s dlhšou praxou by mohli byť prítomné prejavy neurotizmu skôr vzhľadom k profesijnému vyhasínaniu, kdežto u učiteľov s kratšou praxou je neurotizmus, ako aj prívetivosť silnejšie viazaná práve k ich autenticite.

Okrem zmienených dvoch rozdielov vo vzťahu osobnosti a autenticity medzi učiteľmi s kratšou a dlhšou praxou sme ďalšie rozdiely nezistili. Chceme ale zdôrazniť, že oba rozdiely boli zistené v prospech učiteľov s kratšou praxou, kde bola väzba daných osobnostných vlastností s autenticitou silnejšia ako u učiteľov s dlhšou praxou. Podobne ako v predošlom cieľi si myslíme, že by sa viac rozdielov vo vzťahu medzi osobnosťou a autenticitou prejavilo možno vtedy, ak by sme porovnávali učiteľov s praxou do 5 rokov (začiatovníkov) s učiteľmi s praxou nad 5 rokov, teda podľa Průchu (2005) učiteľov stabilizovaných.

4.4. Limity a odporúčania pre ďalší výskum

Za limit výskumu považujeme nerovnomerné rozloženie vzorky z hľadiska pohlavia (74 žien a 7 mužov). Ako sme však už uviedli vyššie, zastúpenie ženského pohlavia v našej vzorke pomerne dobre odráža reálnu situáciu v učiteľskom povolání, kde Průcha (2002) hovorí o vysokej úrovni feminizácie. Ako ďalší limit vnímame sebvýpovedový charakter metódy k meraniu autenticity – je otázne nakoľko sú učitelia schopní adekvátneho seba posúdenia, a či by ich rovnako posudzovali v miere autenticity napr. žiaci, čo odporúčame zisťovať v ďalšom výskume. Podľa autorov Bruyckere a Kirschner (2016) učiteľ môže byť autentický a pravdivý k sebe ale žiaci ho tak nemusí vnímať. V istom zmysle môže byť limitom výskumu tiež prevedenie premennej dĺžky praxe z metrickej na nominálnu premennú, teda rozdelenie dĺžky praxe na dve skupiny: do 20 rokov a nad 20 rokov. Limitom výskumu je aj to, že sme u učiteľov nezisťovali ich špecializáciu na výučbu konkrétnej kombinácie predmetov. Prínosnou informáciou by mohlo byť skúmanie autenticity učiteľov vzhľadom na ich rôzne zameranie (napr. autenticitu učiteľov vyučujúcich technické predmety v porovnaní s učiteľmi vyučujúcimi humanitné predmety).

5. Záver

Štúdia sa zaoberala osobnosťou a autenticitou u učiteľov základných škôl. Výsledky ukazujú, že tri osobnostné dimenzie (svedomitosť, otvorenosť a neurotizmus) súvisia s autenticitou učiteľov a tiež s jej aspektmi, s výnimkou autentického prežívania. Pri skúmaní vzťahu osobnosti a autenticity učiteľov v kontexte dĺžky praxe sme zistili rozdiel v sile vzťahu medzi autentickým prežívaním a prívetivosťou a medzi neurotizmom a sebaodcudzením, a to v prospech učiteľov s kratšou praxou. Väzba daných osobnostných vlastností s autenticitou sa tak u učiteľov s kratšou praxou javí ako silnejšia. Štúdiou sme prispeli k poznaniu vzťahu osobnosti a autenticity, ktoré zdôrazňujú viacerí autori v súvislosti s učiteľskou profesiou. K hlbšiemu porozumeniu tejto problematiky odporúčame skúmať autenticitu učiteľov vzhľadom na ich zameranie a tiež zisťovať ich autenticitu nie len prostredníctvom seba posúdenia ale aj na základe posúdenia žiakov.

Pod'akovanie

V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Literatúra

- Allan, B. A., Bott, E. M., & Suh, H. (2015). Connecting Mindfulness and Meaning in Life: Exploring the Role of Authenticity. *Minfulness*, 6(5), 996-1003.
- Arendasy, M., Sommer, M., & Feldhammer, M. (2014). *Big Five Structure Inventory*. Mödling: Schuhfried.
- Baňasová, K. (2018a). *Rozhodovacie schopnosti ako prediktory kariérovej rozhodnutosti*. In E. Maierová, L., Viktorová, J. Suchá, M. Dolejš (Eds.), *PhD existence 2018: Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 218-225). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baňasová, K. (2018b). Účinnosť intervenčného programu na rozhodovacie schopnosti v procese druhej kariérovej smerovej voľby. In E. Maierová, L. Viktorová, J. Suchá, & M. Dolejš (Eds.), *PhD existence 2018: Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*, Olomouc 31.1-1.2.2018 (1.st ed., pp. 240-247). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Baňasová, K., Duchoslavová, R., & Dančová, K. (2019). Pracovná identita vysokoškolských študentov rôznych odborov. In E. Maierová, L., Viktorová, M. Dolejš, T. Dominik (Eds.), *PhD. existence 2019: Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 194-207). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baňasová, K., & Sollár, T. (2015). Psychometrické vlastnosti dotazníka CMQ. In Řehan, V., Lečbych, M. (Eds.), *PhD. Existence 2015: Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 117-128). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baňasová, K., & Sollár, T. (2016). Psychometrické vlastnosti dotazníka SIMS. In E. Maierová, L., Viktorová, M. Dolejš, (Eds.), *PhD. Existence 2016: Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 209-218). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Barrett-Lennard, G. T. (1998). *Carl Rogers' helping system: Journey and substance*. London: Sage.

- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26.
- Bánész, G. (2011). Názory učiteľov na využívanie IKT a možnosti ďalšieho vzdelávania. *Trendy ve vzdelávaní*, 4(1), 363-366.
- Bialystok, L. (2015). Should teachers be authentic? *Ethics and Education*, 10(3), 313-326.
- Bruyckere, P., & Kirschner, P.A. (2016). Authentic teachers: Student criteria perceiving authenticity of teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-15.
- Cooper, A. J., Smillie, L. D., & Corr, P. J. (2010). A confirmatory factor analysis of the Mini-IPIP five-factor model personality scale. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 688-691.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5-22.
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Donnellan, M. B., Oswald, F. L., Baird, B. M., & Lucas, R. E. (2006). The mini-IPIP scales: tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality. *Psychological assessment*, 18(2), 192-203.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel – příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing.
- Együdová, K. (2019). *Všímovosť a autenticita u adolescentov (nepublikovaná bakalárska práca)*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Fenstermacher, G. D., Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Friedman, H. S., Kern, M. L., & Reynolds, C. A. (2010). Personality and health, subjective well-being, and longevity. *Journal of personality*, 78(1), 179-216.
- Gavora, P. (2011). Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *Pedagogika*, 2(2), 88-107.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. *Personality psychology in Europe*, 7(1), 7-28.
- Gruber, H. E., & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hřebíčková, M. (2004). Osobnost žen a osobnost mužů ve světle NEO osobnostního inventáře (NEO-PI-R)¹ In *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování : sborník z konference psychologické dny*. Olomouc : UP.
- Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: Přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada.
- Jedlička, R., Kořan, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). *The big-five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives*. California: Department of psychology.
- Kasáčová, B. (2004). *Učitel'ská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodické centrum.
- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa: Dimenzie učiteľskej profesie*. Prešov : Rokus.
- Kasáčová, K., Baňasová, K., & Sollár, T. (2015). Psychometrické vlastnosti dotazníka kariérovej rozhodnutosti. In V. Řehan, M. Lečbych (Eds.), *PhD. Existence 2015: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech* (1.st ed., pp. 129-138). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kernis, M.H., & Goldman, B.M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in experimental social psychology*, 38, 283-357.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lau, P.L., Low, S.F, & Zakaria, A. R. (2013). Gender and Work: Assessment and Application of Super's Theory -- Career Maturity. *British Journal of Arts & Social Sciences*, 12(2), 175-185.
- Linley, P.A., Joseph, S., Harrington S., & Wood, A.M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologické teórie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Ozer, D. J., & Benet-Martinez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401-421.
- Popelková, M., Šišková, A., & Zařková, M. (2010). Životná spokojnosť a vybrané osobnostné premenné učiteľov. *Psychologie a její kontexty*, 1(1), 15-31.
- Prochaska, J.O., & Nocross, J.C. (1999). *Psychoterapeutické systémy: průřez teoriemi*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha : Portál-
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. Praha: Grada.

- Satir, V., Banmen, J., Greber, J., & Gomori, M. (2005). *Model rústu: za hranice rodinné terapie*. Brno: Cesta.
- Sádovská, A., & Kusý, P. (2018). Pupils' prosociality and its relations to their meaning of life and teacher's interaction style. *Forum Pedagogiczne*, 2, 193-209.
- Sádovská, A., & Kusý, P. (2019). Vzťah interakčného štýlu učiteľa a seba-vnímanej životnej zmysluplnosti v kontexte prosociálnosti. *Československá psychologie*, 63(4), 476-490.
- Sheldon, K. M. (2004). *Integrity (honesty/authenticity)*. In C. Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues* (pp. 249 – 272). New York: Oxford University Press.
- Schraggeová, M., Šeboková, G. (2013). Súkromné a verejné self v kontexte veku, rodu a päťfaktorového modelu osobnosti. *Československá psychologie*, 57(5), 393-405.
- Smékal, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal.
- Sollár, T., & Ritomský, A. (2002). *Aplikácie štatistiky v sociálnom výskume*. Nitra : UKF.
- Sollárová, E., & Sollár, T. (2010). The psychologically integrated person and parameters of optimal functioning. *Studia psychologica*, 52(4), 333-338.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 16(3), 282-298.
- Šeboková, G., Uhláriková, J., & Halamová, M. (2019). Faktorová štruktúra, reliabilita a validita dotazníka EPOCH na meranie well-beingu adolescentov. *Československá psychologie*, 63(3), 280-298.
- Šolcová, I., & Kebza, V. (1998). Burnout: úvod do problému. *Učitelé a zdraví*, 1, 43-52.
- Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Uhláriková, J. (2018). Osobnosť učiteľa a motivácia žiakov učiť sa cudzí jazyk. *Školní psycholog*, 19(1), 52-60.
- Uhláriková, J., & Fejová, A. (2018). Teacher's academic optimism, hope and zest for work as predictors of pupils' school achievement. In : *Edulearn18 : Proceedings from 10th international conference on education and new learning Technologies 2018*. Palma: IATED Academy.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vymětal, J. (2001). Autenticita v psychologii a psychoterapii. *Československá psychologie*, 45(5), 408-416.
- Weisberg, Y.J., DeYoung, C.G., & Hirsch, J.B. (2011). Gender differences in personality Gross the ten aspects of the Big Five. *Frontiers in Psychology*, 2 (178), 1-11.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: a theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385-399.
- Žitniaková Gurková, Behúňová, L. (2017). Stresory a syndróm vyhorenia v práci učiteľa ZŠ. *Pedagogika.*, 8 (2), 92-108.

POSUZOVÁNÍ MÍRY OCHOTY PODSTUPOVAT RIZIKO U HASIČSKÉHO ZÁCHRANNÉHO SBORU ČR

ASSESSING THE LEVEL OF RISK TAKING OF THE FIRE RESCUE SERVICE OF THE CZECH REPUBLIC

Tereza BYDŽOVSKÁ

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 771 47 Olomouc, Czech Republic, terezabydzovska@gmail.com

Matúš ŠUCHA

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 771 47 Olomouc, Czech Republic, matus.sucha@upol.cz

Abstrakt: Představovaný výzkum byl zaměřen na Hasičský záchranný sbor ČR (dále jen HZS ČR) a jeden z aspektů riskujícího chování, konkrétně ochotu podstupovat riziko. Téma bylo zpracováno v rámci diplomové práce a výzkum byl v přípravné i realizační fázi konzultován s Generálním ředitelstvem HZS ČR a krajskými psychology. Jelikož se profesionální hasiči v rámci výkonu svého povolání velmi často setkávají s rozmanitými rizikovými situacemi, které mohou často rozhodovat o záchraně lidského života nebo obětování svého vlastního, považujeme za důležité, aby byla věnována pozornost tomu, do jaké míry jsou hasiči ochotni riziko podstupovat, a to zejména v rámci přijímacího řízení k HZS ČR. Za účelem zjištění charakteristik hasičů v rámci riskujícího chování, byla ochota podstupovat riziko zkoumána použitím škály DOSPERT. Škála byla pro účely výzkumu převedena z anglického do českého jazyka a byly ověřeny její psychometrické vlastnosti a její využití je možné i mimo HZS ČR.

Klíčová slova: hasiči, HZS ČR, škála DOSPERT, ochota podstupovat riziko

Abstract: The research presented was conducted as supporting evidence of a master's degree thesis focused at the Fire Rescue Service of the Czech Republic (FRS CR). Its primary aim was establishing and evaluation of risk-taking predispositions of those involved. The research was consulted with the General Directorate of the Fire Rescue Service of the Czech Republic and relevant psychologists during its preparation as well as its realisation process. Professional firefighters often encounter a variation of high-risk situations in which a split-second decision can lead both to saving someone else's life as well as risking and losing their own. It is at utmost importance that we consider and pay attention to the extend of the firefighters willingness to risk their own live, this is especially true during the initial selection process of candidates joining the FSR CR. The DOSPERT scale was used for the purpose of establishing the characteristics of the risk-taking behaviour in question. The DOSPERT scale was translated from English to Czech language, its psychometric properties were tested and verified and can be also used outside of the FSR CR scope.

Keywords: firemen, FRS CR, DOSPERT scale, risk-taking

1. Úvod

Profesionální hasiči se v rámci služby často setkávají s rizikovými situacemi, náročnými na koncentraci a rozhodování, kdy je třeba volit nejvhodnější a nejbezpečnější řešení krizových momentů, a to ve velmi omezeném čase s nulovou tolerancí chybovosti, která může hasiče, jeho kolegu nebo zasažené lidi stát život. Proto by měla psychodiagnostická klasifikace míry ochoty podstupovat riziko být jednou z částí komplexního psychologického posouzení a testové baterie, používané v rámci přijímacího řízení k Hasičskému záchrannému sboru ČR (dále jen HZS ČR). Výzkum byl postaven právě na potřebě nalézt vhodnou psychodiagnostickou metodu měřící ochotu podstupovat riziko a po celou dobu probíhal ve spolupráci s Generálním ředitelstvím HZS ČR a jednotlivými krajskými psychology (Bydžovská, 2019).

2. Hasiči a riziko

Povolání hasiče můžeme právem považovat za jedno z nejnáročnějších a nejriskantnějších zaměstnání. Na hasiče je při výkonu povolání kladena vysoká fyzická i psychická zátěž plynoucí ze zásahů u požárů, dopravních nehod a jiných mimořádných událostí. Jak již bylo zmíněno, je žádoucí, aby hasiči byli schopni rychlého a bezchybného rozhodování i při práci v extrémním a často nebezpečných podmínkách. I přes snahu připravit hasiče pomocí výcviků a vypracovaných podpůrných dokumentů, interních materiálů a vzdělávání, dochází k selhání, které je ve většině případů souhrnou přehlednutí, nedodržování pravidel či podcenění rizik (Dittrichová, & Wolf Čapková, 2017; Bydžovská, 2019; HSZ nedat., 2016, 2018). Dle Švába a Sdružení požárního a bezpečnostního inženýrství (2006) je významná část nepředvídatelných a mnohdy život ohrožujících situací ovlivněna právě chybami člověka.

Pro hasiče je tudíž podstatné, aby byl schopen nejen předvídat rizika, ale i možné důsledky plynoucí z jejich podstoupení. Je důležité, aby výjezdový hasiči byli ochotni podstoupit rozumné riziko, jelikož spolu se samostatností a iniciativou je to předpoklad pro úspěšné řešení náročných situací (Scarborough, 2017).

Nedílnou součástí připravenosti na rizika je schopnost vnímání nebezpečí. Dle Švába a Sdružení požárního a bezpečnostního inženýrství (2006) je vnímání nebezpečí u zásahu závislé na míře praktických zkušeností, tudíž na době, kterou působí u HZS ČR. Hasiči s praxí kratší než dva roky, věnují nebezpečí větší pozornost a více si je uvědomují, včetně možných fatálních následků potenciálně špatného rozhodnutí, v důsledku čehož podceňují hrozící nebezpečí méně. Významný rozdíl můžeme nalézt u hasičů, jejichž délka služby se pohybuje mezi dvěma až šesti roky, kteří mají často větší sklon k podceňování rizika, což se může stát osudným nejen zachraňovaným osobám, ale také samotnému hasiči či jeho kolegům. Nejobjektivnější a přesnější posouzení rizika můžeme shledat u hasičů s praxí nad šest let, kteří vlivem osobního vývoje, věkem a životními změnami, dokáží realisticky odhadnout situační míru nebezpečí.

Zajímavé výsledky přináší zahraniční výzkumy, které se zaměřily na souvislost úrazovosti hasičů při výkonu povolání a délku služby. Souvislost délky služby a úrazů ověřovali např. Cellier, Eyrolle a Bertrand (1995), Frone (1998) a Liao et al. (2001), jejichž studie byla zaměřena nejen na souvislost délky služebního poměru a zranění, ale také na souvislost škál v „Minnesota Multiphasic Personality Inventory“ (dále jen MMPI) a rizikovosti zaměstnanců. Výsledky výzkumů naznačují, že několik škál MMPI je významným prediktorem dvou dimenzí bezpečnosti hasičů – počtu úrazů a dobou rekonvalescence. Zároveň se ukázalo, že vyšší skóre v škále „Sociální introverze“ (Si) v osobnostním dotazníku MMPI bylo spojeno s větším počtem zranění, což může naznačovat, že extraverte predikuje frekvenci úrazů (měřítko Si je považováno za zřejmě měřítko extraverte). Cortina, Doherty, Nealschmitt, Kaufman, Smith (1992) došli k závěru, že pokud se uchazeči se zvýšeným skórem ve škálách „Kontroverzní hysterie“ (Hy), „Sociální introverze“ (Si) a „Psychopatické odchylky“ (Pd) vyřadili, mohl by se snížit nejen výskyt úrazů, ale také délka poúrazové rekonvalescence.

Výzkum Liao et al. (2001) ukázal, že délka služby byla negativně spojena s dobou rekonvalescence, což naznačuje, že hasiči s delší dobou pracovního poměru utrpěli méně závažná zranění než hasiči s kratším služebním poměrem.

Naproti tomu studie Prati et al. (2013) zaměřená na srovnání italských a německých hasičů nenalezla souvislost mezi délkou služby a vnímáním rizika. Ukázalo se pouze, že se vnímání rizikových situací u hasičů liší na základě praktických zkušeností hasičů v dané zemi (četnost živelných pohrom se značně liší v závislosti na lokalitě dané země). Ve studii byla nalezena pozitivní korelace mezi délkou služby a vnímáním rizika u požárů, tzn. že zkušenější hasiči při požárech vnímali nižší rizika než profesionální hasiči s kratší dobou výkonu služby.

Studie Kim, Jong-Seo et al. (2013), zkoumala, zda hasiči vnímají rizika, kterým jsou vystaveni. Za použití sebeposuzujícího dotazníku přišli na to, že 93 % respondentů si je vědoma rizik, kterým jsou vystaveni, z nichž 73 % považuje své povědomí o bezpečnosti za vysoké.

3. Škála DOSPERT (A Domain-specific Risk attitude Scale)

Vznik škály DOSPERT reagoval na to, že není snadné studovat psychologický konstrukt jako je sklon k riskování, jelikož jedinec může vykazovat tendence k riskování pouze v jedné oblasti a v dalších, může projevovat spíše averzivní postoj k riziku. Na základě této myšlenky Weber et al. (2002) vytvořili 40 položkovou škálu „A Domain-specific Risk attitude Scale“ s 5 nejčastějšími oblastmi, ve kterých se lidé s riziky setkávají. V roce 2006 byla původní verze škály revidovaná a zkrácena, a to zejména z důvodu větší aplikovatelnosti na širší skupiny respondentů různého věku, kultury i úrovně vzdělání. Tato revize škály DOSPERT obsahuje 30

položek, spadajících do 5 oblastí života (finanční rozhodnutí, zdraví/bezpečnost, volnočasové aktivity, etické a společenské rozhodování) za použití 7 bodové hodnotící škály, v rozsahu 1 (velmi nepravděpodobně) až 7 (velmi pravděpodobně). Hrubé skóre v jednotlivých položkách jsou napříč jednotlivými subškálami sečteny a následně je spočteno i celkové hrubé skóre pro škálu. Vyšší skóre indikuje větší míru ochoty podstupovat riziko v dané oblasti života (Blais & Weber, 2006).

Škálu DOSPERT je možné použít na vyhodnocení tří dimenzí riziku – ochota podstupovat riziko („risk taking“), vnímání rizika („risk perception“) a očekávané benefity („expected benefits“), které by podstoupení rizika mohlo přinést. V rámci tohoto výzkumu byla zkoumána zejména dimenze rizika „ochota podstupovat riziko“, neboť u hasičů nás nejvíce zajímá, jak se jedinec bude chovat nejen v prostorách stanice, ale hlavně při zásahu, proto bylo zjišťováno, jak sami sebe hasiči v rámci sebeposuzovací škály hodnotí (s jakou pravděpodobností by rizikové situace podstoupili).

Z originálního anglického znění byla revidovaná škála přeložena do několika jazyků (němčina, holandština, španělština, francouzština, japonština, čínština (mandarinština), maďarština, polština, italština) (Blais & Weber, 2006). Český překlad doposud chyběl, proto byla škála pro účely výzkumu přeložena a byly ověřeny její psychometrické vlastnosti. Metoda byla přeložena z anglického do českého jazyka pomocí běžné jazykové validizace. Škála byla pomocí zpětného překladu převedena do češtiny, následně byla provedena obsahová analýza překladů, po kterých byla definována české verze jednotlivých položek a odpovědí. V případě rozporu v překladech byly položky a odpovědi přeloženy zpět do češtiny dvěma překladateli a znovu byla provedena obsahová analýza. Po provedení obsahové analýzy byla metoda pilotně testována v srpnu 2019 na 15 respondentech. Cílem pilotní studie bylo potvrzení srozumitelnosti a případné úpravy jednotlivých položek na základě připomínek.

4. Cíle výzkumu

Výzkum byl zaměřený na ochotou podstupovat riziko v rámci výkonu hasičského povolání, a to zejména z důvodu chybějícího diagnostického nástroje adaptovaného na české prostředí, který by dokázal spolehlivě měřit míru riskantního chování u jednotlivce (Bydžovská, 2019).

Výzkumný problém byl formulován spolu s psychologickými pracovišti HZS ČR a hlavním cílem výzkumné části bylo přeložit škálu DOSPERT, ověřit psychometrické vlastnosti metody (reliabilitu a validitu), ověřit formulované hypotézy, zodpovědět výzkumné otázky a stanovit normy pro výjezdové hasiče HZS ČR, které mohou být využity v rámci psychologického vyšetření u HZS ČR (Bydžovská, 2019).

Pro dosažení výše zmíněného bylo stanoveno několik dílčích výzkumných cílů:

- 1) Překlad škály DOSPERT
- 2) Ověření psychometrických parametrů škály DOSPERT
- 3) Zjistit, zda proměnná „věk“ má vliv na výsledky ve škále DOSPERT
- 4) Zjistit, zda proměnná „délka služby“ má vliv na výsledky ve škále DOSPERT
- 5) Stanovení norem škály DOSPERT „ochota podstupovat riziko“ pro HZS ČR

5. Popis výzkumného souboru

Výzkum byl realizován v rámci hasičských stanic po celé České republice. Celkově bylo zapojeno 26 stanic ze 13 krajů a dotazník vyplnilo celkově 309 respondentů – mužů, výjezdových hasičů, kteří byli získáváni vzhledem k povaze výzkumného souboru záměrným výběrem. U respondentů byl zjišťován věkový interval spolu s intervalem délky služby. Nejvíce zastoupenou věkovou kategorií byli hasiči ve věku 43–47 let (62 respondentů) spolu s věkovou kategorií 33–37 let (61 respondentů). Nejméně zastoupenou kategorií byli hasiči ve věku 18–22 let (2 respondenti) a 58 – 62 let (6 respondentů) (tzn. krajní věkové kategorie), které byli pro účely statistické analýzy sloučeny s nejbližšími věkovými intervaly (Bydžovská, 2019).

Tabulka 1: Zastoupení věkových kategorií

Věková kategorie	Absolutní četnost	Relativní četnost
18-27 let	30	9,7 %
28-32 let	58	18,8 %
33-37 let	61	19,7 %
38-42 let	55	17,8 %
43-47 let	62	20,1 %
48-52 let	26	8,4 %
53-62 let	17	5,5 %
Celkem	309	100 %

6. Metody zpracování a analýza dat

Výzkum měl kvantitativní design. Data byla analyzována pomocí programů MS Excel, Jamovi, Statistica 13 a softwaru R. Nejprve byla ověřena reliabilita použité metody. U dat bylo vždy ověřeno normální rozložení metrických proměnných a pokud byla splněna kritéria normality, bylo uplatněno parametrické testování, v opačném případě testování neparametrické. Vliv proměnných „věk“ a „délka služebního poměru“ byla ověřena pomocí lineárního regresního modelu. Ke zjištění vzájemné závislosti mezi subtesty byl použit Pearsonův korelační koeficient. Dále byl použit Hotellingův test pro srovnání VŠ studentů a hasičů a t-test pro dva nezávislé výběry v případě porovnání hasičů s délkou služby do 5 let se zbytkem výzkumného souboru (Bydžovská, 2019).

7. Výsledky

Statistická významnost jednotlivých položek po překladu v rámci daných 5 subškál byla ověřena pomocí konfirmační faktorové analýzy, kdy statistická hladina významnosti u skoro všech položek dosahuje $p < 0,001$ (výjimku tvoří položka č. 5, u které $p = 0,004$, což je stále statisticky signifikantní hladina významnosti). Pro ověření reliability metody byla použita je split-half reliabilita ($r = 0,77$) a reliability jako vnitřní konzistence s ukazatelem je Cronbachova alfa $\alpha = 0,77$. Při porovnání korelace celku s položkou dosahovaly jednotlivé položky hodnot od $r = 0,06$ (položka č. 30) do $r = 0,49$ (položka č. 19). Nepatrného zvýšení reliability bychom dosáhli při odstranění položky č. 30 (po odstranění by se $\alpha = 0,78$) (Bydžovská, 2019).

Škálu DOSPERT zaměřenou na „risk taking“, neboli ochotu podstupovat riziko, vyplnilo celkem 309 osob. Celkový průměrný hrubý skóre (dále jen HS), kterého hasiči dosahovali byl 107,48 bodů (se směrodatnou odchylkou – dále jen SD $\pm 18,62$). Celkové HS se pohybovali od min. 61 bodů (celkový min. HS = 30 bodů) do maxima 176 bodů (celkový max. HS = 210 bodů) (Bydžovská, 2019).

Průměrné celkové HS „ochota podstupovat riziko“ v následujících subškálách vypadalo následovně:

Tabulka 2: Psychometrické parametry subškál ve škále DOSPERT – ochota podstupovat riziko

	Průměr	SD	Min.	Max.	Nejčastější HS	Četnost
Sociální (S)	28,79	5,29	14	42	27 a 28 bodů	9,4 %
Volného času (R)	26,6	7,82	10	42	35 bodů	5,8 %
Finance (F)	15,09	5,8	6	38	25 bodů	8,4 %
Zdraví/Bezpečnost (H/S)	23,8	5,89	10	42	12 bodů	9,1 %
Etická (E)	13,16	4,87	6	35	11 bodů	9,7 %

Pozn.: V jednotlivých subškálách bylo možné dosáhnout HS min. 6 bodů a max. 42 bodů. Obě mezní hodnoty v HS subškál nalezeme.

Na základě regresní analýzy můžeme konstatovat, že věk i délka služebního poměru hasiče má signifikantní vliv na skórování v rámci škály DOSPERT zaměřené na ochotu podstupovat riziko.

Tabulka 3: Vliv proměnných „věk“ na HS ve škále DOSPERT

Regresor	F	p	Statistická významnost
Věk	3,19	0,005	signifikantní
Délka služby	3,37	0,01	Vysoce signifikantní

Mezi určitými věkovými kategoriemi se podařilo nalézt signifikantní rozdíl v celkových hrubých skórech. Po provedení ANOVA ($F=3,186$, $p=0,0047$, $d=6$) a Tukeyho testu můžeme konstatovat, že signifikantní rozdíl existuje pouze mezi věkovými kategoriemi 33–37 let a 43–47 let ($t(307) = 3,138$, $p=0,031$) a 33–37 let a 48–52 let ($t(307) = 3,324$, $p=0,017$). Při porovnání ostatních věkových kategorií nebyl nalezen statisticky významný rozdíl (Bydžovská, 2019).

V rámci sbírání dat bylo několik desítek hasičů požádáno o vyplnění stejné škály, tentokrát s odlišným zadáním, které vybízelo k posouzení situace jako rizikové na škále 1–7 (1 = nerizikové, 7 = nebezpečné). Škálu DOSPERT zaměřenou na „vnímání rizika“ vyplnilo celkem 200 osob. Vzhledem k nutnosti vyřazení 13 respondentů pracujeme v tomto případě s konečným $n = 187$. Celkový průměrný hrubý skór (dále jen HS), kterého hasiči dosahovali v této škále, byl 125,73 bodů se směrodatnou odchylkou (dále jen SD) $\pm 18,51$. Celkové HS se pohybovali od min. 86 bodů (celkový min. HS = 30 bodů) do max. 165 bodů (celkový max. HS = 210 bodů) (Bydžovská, 2019).

Vztah mezi testem zaměřeným na „vnímáním rizika“ a „ochotou podstupovat riziko“ se ukázal jako vysoce signifikantní ($r(185) = -0,644$; $p < 0,001$). Vzhledem k silné záporné korelaci, můžeme říci, že čím vyšší je hodnota v jednom subtestu, tím nižší je skóre ve škále druhé, což znamená, že čím více člověk dané riziko vnímá, tím méně je ochotný ho podstoupit a naopak. Čili pokud situaci nevnímá jako rizikovou, tím spíše se do ní zapojí (Bydžovská, 2019).

Při porovnání původního výzkumného souboru VŠ studentů z výzkumu Weber, Blais (2006) s hasiči se prokázaly významné rozdíly.

Tabulka 4: Srovnání výzkumných souborů pomocí Hotellingova testu

	$t(308)$	p	rozdíl ve standardizovaném skóre	statistická významnost
Sociální	-12,67	<0,001	-3,72	velmi signifikantní
Rekreační	8,75	<0,001	4,3	velmi signifikantní
Finanční	-13,41	<0,001	-4,59	velmi signifikantní
Zdraví/Bezpečnost	9,69	<0,001	3,18	velmi signifikantní
Etická	-13,19	<0,001	-2,74	velmi signifikantní

V rámci našeho výzkumu se nepotvrdil předpoklad, že by hasiči s délkou služby do 5 let dosahují vyššího průměrného skóre v oblasti vnímání rizika než hasiči s delší praxí ($t(185) = 0,842$; $p = 0,403$), a zároveň se neprokázalo, že by hasiči s délkou služby do 5 let dosahují nižšího průměrného skóre v oblasti ochoty podstupovat riziko než hasiči s delší praxí ($t(306) = 0,408$; $p = 0,683$) (Bydžovská, 2019).

Intervaly celkové škály i jednotlivých subškálách jsme stanovili na základě \pm SD od průměru (stejným způsobem jsou stanoveny např. normy i u IQ) (Bydžovská, 2019).

Tabulka 5: Přehled stanovených intervalů dle věk. kat. a subškál

<i>věková kategorie</i>	<i>celkové hrubé skóre ve škále DOSPERT - „ochota podstupovat riziko“</i>	<i>subškála „Sociální“</i>	<i>subškála „Volného času“</i>	<i>subškála „Finanční“</i>	<i>subškála „Zdraví/ Bezpečnost“</i>	<i>subškála „Etická“</i>
<i>stanovený interval</i>	<i>stanovený interval</i>	<i>stanovený interval</i>	<i>stanovený interval</i>	<i>stanovený interval</i>	<i>stanovený interval</i>	<i>stanovený interval</i>
18-27 let	90–131 bodů	20–36 bodů	16–38 bodů	10–24 bodů	16–34 bodů	6–21 bodů
28-32 let	81–141 bodů	21–34 bodů	16–39 bodů	7–26 bodů	19–34 bodů	5–21 bodů
33-37 let	87–141 bodů	23–38 bodů	16–39 bodů	7–26 bodů	16–34 bodů	7–20 bodů
38-42 let	83–133 bodů	22–37 bodů	16–38 bodů	6–22 bodů	15–33 bodů	7–20 bodů
43-47 let	70–133 bodů	19–36 bodů	13–37 bodů	5–24 bodů	13–30 bodů	5–21 bodů
48-52 let	68–130 bodů	22–37 bodů	10–34 bodů	9–18 bodů	13–31 bodů	5–21 bodů
53-62 let	74–129 bodů	22–36 bodů	13–36 bodů	5–21 bodů	14–31 bodů	5–20 bodů
všechny věk. kat.	80–135 bodů	21–37 bodů	15–38 bodů	6–24 bodů	15–33 bodů	6–21 bodů

Pokud by nás zajímala hodnota, které by dle vzorku výjezdových hasičů měl dosahovat „ideální hasič“, pak bychom vycházeli z mediánu⁴, který byl bez ohledu na věkovou skupinu v celkovém HS 108 bodů (s SD 18,62), v subškále „Sociální“ 28 bodů (s SD 5,19), v subškále „Volného času“ 26 bodů (s SD 7,91), v subškále „Finanční“ 15 bodů (s SD 5,87), v subškále „Zdraví/Bezpečnost“ 24 bodů (s SD 5,87) a v subškále „Etická“ 13 bodů (s SD 4,89) (Bydžovská, 2019).

8. Diskuze

V rámci výzkumu zaměřeného na psychologické aspekty rizika u příslušníků HZS ČR byla přeložena metoda DOSPERT, ověřeny její psychometrické vlastnosti a hypotézy související s HZS ČR (Bydžovská, 2019).

Prokázalo se, že ochota podstupovat riziko u hasičů s věkem spíše klesá, až na dvě výjimky (věk. kat. 33-37 let a 53-62 let). Obě výjimky se dají vysvětlit počtem odslouženým let v rámci HZS ČR a případnými životními událostmi a okolnostmi typickými pro daný věk. Při ověření vlivu délky služebního poměru na skóre dosažené ve škále se ukázalo, že zhruba 11-15 let po nástupu do služby se ochota podstupovat riziko zvyšuje, poté začíná výrazně klesat (což se může v případě nástupu v mladé dospělosti překrývat s výsledkem modelu 1 – vliv proměnné „věk“, kdy nejvýše skórovali hasiči ve věku 33-37 let). Až na výjimku u hasičů ve služebním poměru mezi 11-15 lety se ukazuje, že tendence riskovat dle počtu odsloužených let klesá. Klesající tendence může být způsobena tím, že čím déle hasič slouží, tím více za sebou bude mít náročných zásahů, kdy se nejen setkával s těžce zraněnými, ale i zesnulými lidmi či byl přítomen úrazu svého kolegy nebo dokonce svého vlastního. Všechny tyto situace mohou mít vliv na větší opatrnost a nižší vyhledávání riskantních situací v běžném životě (Bydžovská, 2019).

Výsledky vlivu proměnných „věk“ a „délka služebního poměru“ se značně překrývají, což potvrdila i jejich kolinearita. Je to pravděpodobně tím, že s délkou služebního poměru stoupá i respondentům věk, který má na skórování ve škále prokazatelný vliv (Bydžovská, 2019).

Nízká délka služby se neprokázala jako významná proměnná ani v souvislosti s vyšším vnímáním rizika ani s nižší ochotou ho podstupovat. Nepochybně tato hypotéza může souviset s nižším věkem respondentů, kteří často spadají do kategorie „délka služebního poměru 0-5 let“. Jelikož je časté, že jedinci s krátkým služebním poměrem jsou zároveň mladšími příslušníci sboru, je možné, že u této skupiny převažuje vliv nižšího věku (Bydžovská, 2019).

V rámci studie byl nalezen signifikantně významný rozdíl mezi věkovými kategoriemi 33-37 let vs. 43-47 let a 33-37 let vs. 48-52 let v ochotě riziko podstupovat. Tento rozdíl může být způsobený např. prokázaným trendem, že ochota podstupovat riziko s přirůstajícím věkem ve většině případů klesá.

⁴ Medián je taková hodnota, která dělí nějaký soubor hodnot na dvě stejně velké části s tím, že 50 % hodnot je menších či rovných mediánu a 50 % je větších či rovných mediánu.

Vliv mohou mít také životní události typickými pro jednotlivá období, délkou služebního poměru či vnímání rizika, které se v průběhu života též proměňuje (Bydžovská, 2019).

Zároveň se podařilo potvrdit předpoklad, že se hasiči významně liší od skupin VŠ studentů (Weber & Blais, 2006), kdy se signifikantní rozdíl objevil ve všech subškálách (Bydžovská, 2019).

Analýza vztahu subtestů „vnímání rizika“ a „ochoty podstupovat riziko“ u jednotlivce prokázala, že pokud hasič vnímá situaci jako rizikovou, tím méně je ochotný ji podstupovat (Bydžovská, 2019). Tento výsledek kopíruje i výsledky z původního výzkumu (Wais & Weber 2006) nebo výsledky z validizace škály ve španělštině, která byla úspěšně adaptována (Lozano, Megías, Catena., Perales, Baltruschat & Cándido, 2017).

Je tedy zřejmé, že pokud je člověk mentálně zralý a jeho kognitivní úsudky jsou rozumné, v případě, kdy zhodnotí situaci jako rizikovou, rozmyslí si, zda se do ní zapojí, což je v souvislosti s HZS ČR podstatné zejména proto, že rozhodnutí hasiče ovlivňuje často nejeden lidský život (Bydžovská, 2019).

Limity a přínosy

Při vyplňování škály se ukázalo, že může záležet na cílové skupině u které je metoda použita, jelikož např. položka č. 17 („Řízení vozidla bez použití bezpečnostních pásů“) může být problematická při vyplňování škály příslušníky HZS ČR, jelikož při výjezdu na zásah se hasiči nikdy nepoutají (ve vozidle se oblékají apod.), tudíž záleží, zda jedinec posuzoval tuto situaci vzhledem ke svému soukromému či pracovnímu životu (Bydžovská, 2019).

Za limity práce můžeme také považovat nedostatečné zastoupení jednotlivých věkových kategorií, zejména ve věku 18-22 let a 58–62 let, což byly krajní věkové kategorie, jejichž nedostatečné zastoupení bylo vyřešeno sloučením se sousedními věkovými kategoriemi. Tento nedostatek by se pro další výzkum dal vyřešit kvótním výběrem dle daných věkových skupin. Naopak v případě proměnné „délna služebního poměru“ by kategorie mohly mít jemnější dělení, jelikož se ukázalo, že možnost „21 a více let“ je příliš široká a pojme např. respondenty od 40 let výše (za předpokladu, že by respondent začal vykonávat povolání ve 20 letech) (Bydžovská, 2019).

Jeden z limitů práce můžeme nalézt v samotné škále DOSPERT, jelikož se jedná o sebesposuzovací dotazník s Likertovou škálou. Vzhledem k povaze metody je možné, že mohlo dojít ke zkrslení dat samotnými respondenty. Tento druh zkrslení jsme se snažili odstranit naprostou anonymizací hasičů (Bydžovská, 2019).

Za přínos výzkumu považujeme překlad škály do českého prostředí, včetně jejího překladu. Vzhledem k ověření reliability a jiných psychometrických vlastností metody věříme, že by metoda mohla mít v České republice využití i v rámci jiných studií či využití v praxi. Přínos výzkumu vidíme i v samotném tématu, které by po tomto zpracování mohlo otevřít případné diskuze např. u souvislosti rizika a úrazů (Bydžovská, 2019).

9. Závěr

Výsledky empirické části této diplomové práce mohou podnítit větší zájem o problematiku a přinést poznatky pro psychology pracující s příslušníky HZS ČR. Jelikož počáteční myšlenka o potřebě nového psychodiagnostického nástroje zaměřeného na konstrukt rizika přišla právě od psychologů pracujících s hasiči, předpokládáme, že tato práce může posloužit jako odrážecí můstek pro další výzkumy v oblasti riskujícího chování. Zároveň vzhledem k tématu rizika, které se netýká pouze příslušníků HZS ČR, věříme, že by se škála mohla v budoucnu využít i v rámci dalších profesí jako jsou např. policisté či vojáci. Hledání reliabilních a validních psychodiagnostických nástrojů pro posouzení samotné ochoty podstupovat riziko a udržení rozhodovací integrity a efektivity je důležitou výzvou pro psychologický výzkum a implementaci poznatků do praxe (Bydžovská, 2019).

V rámci dalších studií by bylo vhodné zaměřit se na podrobnější analýzu úrazovosti hasičů a jejich případnou souvislost s analýzou rizik a ochotou je podstupovat. Zároveň by bylo žádoucí srovnat další specifických skupin jako jsou např. policisté či vojáci s výzkumným vzorkem hasičů a dále rozpracovat normy pro kompletní škálu DOSPERT (pro vnímání rizika, ochotu podstupovat riziko i pro očekávané benefity) nejen pro HZS ČR, ale i pro běžnou populaci v rámci ČR. Pro další výzkumy by bylo vhodné rozpracovat i další varianty testů (Bydžovská, 2019).

Dedikace projektu

Příspěvek je dedikován projektu reg. č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_018/0002313, Vznik doktorského studijního programu pro inovativní výzkum v psychologii práce a organizace.

Poděkování

Poděkování patří zejména vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Matúšovi Šuchovi, PhD. a Mgr. Martině Wolf Čapkové za externí konzultace výzkumu. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů. Byla dodržena anonymita respondentů a vyplnění dotazníků bylo dobrovolné.

Literatura

- Blais, A. R., & Weber, E. U. (2006). A domain-specific risk-taking (DOSPERT) scale for adult populations. *Judgment and Decision making*, 1(1).
- Bydžovská, T. (2019). Posuzování míry ochoty podstupovat riziko u hasičského záchranného sboru ČR. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cellier, J.-M., Eyrolle, H., & Bertrand, A. (1995). Effects of Age and Level of Work Experience on Occurrence of Accidents. *Perceptual and Motor Skills*, 80(3), 931–940. <https://doi.org/10.2466/pms.1995.80.3.931>
- Cortina, J. M., Doherty, M. L., Nealschmitt, Kaufman, G., & Smith, R. G. (1992). The „big five“ personality factors in the ipi and mmpi: predictors of police performance. *Personnal Psychology*, 45(1), 119–140.
- Dittrichová, Z., & Wolf Čapková, M. (2017). Koncepce psychologické služby HZS ČR pro období 2017-2025. Praha: MV-GR HZS ČR.
- Frone, M. R. (1998). Predictors of work injuries among employed adolescents. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 565–576. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.4.565>
- Hasičský záchranný sbor České republiky. (2016). Organizace. Získáno 1. července 2019 z <https://www.hzscr.cz/clanek/organizace-organizace.aspx>
- Hasičský záchranný sbor České republiky. (2018). Bojový řád jednotek požární ochrany. Získáno 3. července z <https://www.hzscr.cz/clanek/bojovy-rad-jednotek-pozarni-ochrany-v-dokumentech-491249.aspx>
- Hasičský záchranný sbor České republiky. (nedat.). Historie. Získáno 1. července 2019 z <https://www.hzscr.cz/clanek/uvod-hasicsky-zachranny-sbor-cr-historie.aspx>
- Hasičský záchranný sbor České republiky. (nedat.). Slib: Základní úkoly a slib. Získáno 1. července 2019 z <https://www.hzscr.cz/clanek/uvod-hasicsky-zachranny-sbor-cr-zakladni-poslani.aspx>
- Kim, Jong-Seo, Seong, Dong-Won, Hyeon, Seong-Min, Gal, Won-Mo, Rie, Dong-Ho, & Park, Jong-Tae. (2013). Recognition of scene activity risks among the firefighters. *대한안전경영과학회지*, 15(4), 105–111. <https://doi.org/10.12812/ksms.2013.15.4.105>.
- Liao, H., Arvey, R. D., Butler, R. J., & Nutting, S. M. (2001). Correlates of work injury frequency and duration among firefighters. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(3), 229–242. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.6.3.229>
- Lozano, L., Megías, A., Catena, A., Perales, J., Baltruschat, S., Cándido, A. (2017). Spanish validation of the domain-specific risk-taking (DOSPERT-30) scale. *Psicothema*. Vol. 29. 11-118. [10.7334/psicothema2016.132](https://doi.org/10.7334/psicothema2016.132).
- Prati, P., Luca, P., Elisa, S., Doris, K., Daniela, K., & Silke, S. (2013). Risk perception of different emergencies in a sample of European firefighters. *Work*, (1), 87–96.
- Prati, P., Luca, P., Elisa, S., Doris, K., Daniela, K., & Silke, S. (2013). Risk perception of different emergencies in a sample of European firefighters. *Work*, (1), 87–96. [10.3233/WOR-121543](https://doi.org/10.3233/WOR-121543).
- Scarborough, R. C. (2017). Risk a Lot to Save a Lot: How Firefighters Decide Whose Life Matters. *Sociological Forum*, 32, 1073–1092.
- Šváb, S., & Sdružení požárního a bezpečnostního inženýrství. (2006). Psychologie práce pro nováčky, hasiče-záchranáře, ale nejen pro ně. Ostrava: Sdružení požárního a bezpečnostního inženýrství.
- Weber, E. U., Blais, A.-R., & Betz, N. E. (2002). A domain-specific risk-attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15(4), 263–290.

PRAGMATICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

PRAGMATIC LANGUAGE LEVEL IN PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL- AGED CHILDREN

Eva ŠVECOVÁ

Oddělení logopedie a studií komunikačního procesu, Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Žižkovo náměstí 5, Olomouc 779 00, Česká republika, eva.svecova01@upol.cz

Kateřina VITÁSKOVÁ

Oddělení logopedie a studií komunikačního procesu, Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Žižkovo náměstí 5, Olomouc 779 00, Česká republika, katerina.vitaskova@upol.cz

Abstrakt: Pragmatická jazyková rovina představuje jednu ze čtyř jazykových rovin. Vedle této roviny hovoříme také o foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické jazykové rovině. Pragmatická jazyková rovina představuje schopnost vyjádřit rozličné komunikační záměry. Těmi může být schopnost požádat o něco, vyjádřit své postoje a emoce, schopnost vést dialog a spontánně vyprávět. V současnosti se pragmatická jazyková rovina dostává do popředí zájmu logopedů především z důvodu vzrůstajícího tlaku společnosti na sociální kompetence a konverzační dovednosti jedince v edukačním i profesním prostředí. Příspěvek hodnotí schopnosti 9 jedinců předškolního a mladšího školního věku bez diagnostikované poruchy autistického spektra (u některých je přítomna artikulační porucha) a stejného počtu dětí stejné věkové kategorie s přidělenou diagnózou poruchy autistického spektra.

Klíčová slova: Poruchy autistického spektra; pragmatika komunikace; pragmatická jazyková rovina.

Abstract: Pragmatic language level presents one of four language levels. Currently the focus of speech therapist is not only on phonetics and phonology, morphology and syntax, lexical and semantics, but primarily on the pragmatic level of language. Pragmatics of language means a social language and use of a language for different purposes (greeting, maintaining conversation, informing somebody about something, etc.), adaptation of language (according to the needs of the listener, situation, etc.) and observing the rules of narration and conversation. The contribution reveals ability of 9 kids in preschool and younger school age without the diagnosis of Autism Spectrum Disorder (some of them have articulation disorder) and the same number of kids in preschool and younger school aged children with diagnosis of Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; pragmatics of communication; pragmatic language level.

1. Uvedení do problematiky

Pragmatická jazyková rovina je jednou ze čtyř jazykových rovin vedle foneticko-fonologické (zvuková rovina jazyka), morfologicko-syntaktické (gramatika jazyka, tedy morfologie a syntax) a lexikálně-sémantické (význam slov a slovní zásoba) jazykové roviny hovoříme právě o pragmatické jazykové rovině (Klenková, 2006; Dvořák, 2007; Bytešníková, 2012; Marková, 2016). Již Lechta (1990) v souvislosti s pragmatikou komunikace hovořil o sociální aplikaci komunikační schopnosti. Dále dodával, že někdy může být nazývána i pragmatickou rovinou. V té době ale pragmatiku komunikace pojímal ne jako sumu tří jazykových rovin (foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické), ale jako kvalitativně vyšší proces (neřadil ji mezi základní jazykové roviny). Později již Lechta (2011) hovoří o pragmalingvistické koncepci logopedie, která se u nás začala objevovat až v 90. letech minulého století. Posouvá se zaměření logopedie z převážné orientace na výslovnost směrem ke všem jazykovým rovinám. Jde o posun od mluvení, jazyka a řeči ke komunikaci. I v současné době Marková (2016) uvádí, že dle některých jazykovědců netvoří pragmatická jazyková rovina součást samotného jazykového systému, a proto ji tedy nepovažují za samostatnou jazykovou rovinu. Je však oblastí, která je nesmírně důležitá pro hodnocení komunikace a které se v současné době začíná věnovat velká pozornost.

Dle autorek Vitásková, Kytarová (2017) si pragmatická jazyková rovina vytváří silné postavení mezi ostatními logopedickými přístupy, které jsou zaměřené spíše na rovinu foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou nebo lexikálně-sémantickou.

Pragmatika v jazykovědě znamená „sociální jazyk“. Dítě může vyslovovat hlásky i slova správně, může mít rozsáhlý aktivní i pasivní slovník, užívat krátké i dlouhé věty se správnou gramatikou, ale i tak může vykazovat problémy v mezilidské komunikaci, protože neumí ovládat pravidla pro vhodný sociální jazyk (Dvořák, 2007). Bytešnicková (2012) nazývá pragmatiku komunikace jako užívání jazyka v rámci společenského kontextu. Dvořák (2007) hovoří o třech hlavních komunikačních dovednostech. Jedná se o užívání jazyka pro různé záměry, přizpůsobení a změnu jazyka podle potřeb nebo očekávání posluchače a dodržování pravidel vyprávění a konverzace. Marková (2016) uvádí taktéž tři oblasti, jde o proces výměny komunikačních rolí, schopnost člověka řídit téma rozhovoru a uvědomění si chyby či problému v komunikaci a pokusit se ji opravit. Bytešnicková (2012) taktéž uvádí tři základní oblasti, jimiž jsou rozvoj komunikativní funkce, odpověď (reakce) na komunikaci a účast jedince na interakci a komunikaci.

2. Materiál využitý k hodnocení

Hodnotící materiál slouží k hodnocení pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra. Byl vytvořen pod záštitou projektu Grantové agentury České republiky GA14 – 31457S. Materiál hodnotí pragmatické komunikační chování dítěte na základě pozorování a výkonového testování a je určen jedincům přibližně od 5 do 18 let. Hodnocení pragmatiky komunikace vychází z předpokladu, že schopnosti související s pragmatickou jazykovou rovinou může být hodnoceno právě na základě pozorování (to probíhá v přirozeném prostředí dítěte, které důvěrně zná). Cílem testování je zachytit obtíže v hodnocených oblastech, adekvátnost provedených úkolů, případně zvláštnosti v jejich provedení (Vitásková, Kytarová, 2017; Vitásková, Kytarová, 2017b).

Pozorování (O = observation) hodnotí oblasti problémového chování, zrakového kontaktu, senzickou integraci, sociální interakci – oslovení a pozdravení druhé osoby; střídání komunikačních rolí a komunikační pravidla, motorickou imitaci a mimiku. Závažnost problémů v těchto oblastech hodnotíme na stupnici v rozsahu od 0 do 4 bodů, kdy 0 bodů znamená bez symptomatiky a 4 body znamenají velmi závažnou symptomatiku. Testováním (T = testing) jsou hodnoceny dva subtesty. Jedná se o motorickou imitaci a rozlišování vizuálních schémat (dále pouze jako subtest ROS). Motorická imitace se skládá ze 12 úkolů, 4 úkoly imitace bez objektu (tleskání, mávání, zakrývání si očí a dupání), 4 úkoly imitace s objektem (pití z hrnečku, česání se hřebenem, políbení hračky a krmení zvířátka) a 4 úkoly oromotorické imitace (vypláznutí jazyka, protruze rtů, vycenění zubů a deprese mandibuly). Splnění úkolu je hodnoceno 0 a v případě nesplnění je dítě obodováno 1 bodem (Vitásková, Kytarová, 2017).

Subtest ROS obsahuje deset dvojic obrázků zobrazujících sociální situace. Obrázky se liší ve smyslu žádoucího a nežádoucího chování ve smyslu jejich polarizace. Dítě má určit ten správný obrázek a svoji volbu okomentovat. Nákresy vyobrazují situace zrakový kontakt, pozdrav, loučení, žádost o něco, proxemika při komunikaci, vyjádření nelibosti, vyčkání při komunikaci, střídání v rozhovoru, chování v obchodě a reakce na prohru. Jedinec při správné odpovědi dostane 0 bodů (dítě provedlo správný úkon nebo zvolilo správný obrázek). Pakliže dítě neprovede požadovaný úkon, provede ho špatně nebo zvolí špatný obrázek je hodnoceno 1 bodem. Všechny subtesty hodnotící dané schopnosti jsou hodnoceny body, přičemž čím větší počet bodů jedinec dostane, tím závažnější symptomy se v dané oblasti u daného jedince vyskytují (Vitásková, Kytarová, 2017).

3. Výzkumný soubor, realizace výzkumu a výzkumné cíle

V obsahu této kapitoly se krátce vyjádříme k výzkumnému souboru, realizaci výzkumu, a nakonec k výzkumným cílům provedených měření. Výsledky výzkumu s menším počtem hodnocených dětí viz Švecová, Vitásková (2019); Švecová (2019).

3.1. Výzkumný soubor

Záměrným výběrem bylo vybráno celkem 18 dětí předškolního a mladšího školního věku v rozmezí 3;8 až 7;2. Stanoveným kritériem byla u skupiny dětí s Poruchou autistického spektra (dále pouze diagnóza PAS) a u kontrolní skupiny přítomnost žádné poruchy (vyjma artikulačních poruch, které neovlivňují výsledek v hodnocení pragmatické jazykové roviny).

3.1.1. Skupina A

Skupina A reprezentuje skupinu dětí s diagnózou poruchy autistického spektra. Tuto skupinu tvoří celkem 9 dětí s diagnózou PAS. Jedná se o genderově nevyváženou skupinu, jelikož 8 z hodnocených dětí jsou chlapci a pouze jedna hodnocená je dívka, což ale odpovídá údajům o incidenci poruch autistického spektra odkazujícím na převahu této diagnózy právě u chlapců (srovnej např. Erratum, 2018).

Tab.1: Věk dětí s diagnózou PAS

Jedinec	Věk	Pohlaví (D/CH)
1A	3;8	CH
2A	4;10	CH
3A	5;0	CH
4A	5;0	CH
5A	5;5	CH
6A	5;6	CH
7A	5;8	CH
8A	5;9	CH
9A	7;0	D

Komunikační schopnosti jedinců ze skupiny A

Chlapec 1A se nachází pod úrovní věku určeného k testování (Vitásková, Kytnarová, 2017). Ve svém běžném prostředí (především s rodiči) komunikuje verbálně, v předškolním zařízení, které navštěvuje se stydí a verbálně komunikuje velmi málo. Postupem času začíná používat více slov a osměluje se.

Chlapec 2A nekomunikuje verbálně, ke komunikaci doma i v předškolním zařízení je k podpoře mluveného slova využíván (výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS). Chlapec se projevuje echolalicky a mimo situační kontext využívá slova, která si zapamatoval a svou hru doprovází vokálně, ale ne verbálně.

Chlapec 3A obvykle komunikuje verbálně (v rodinném prostředí i v prostředí předškolního zařízení, které navštěvuje), je šikovný, ale velmi stydlivý (z toho důvodu také při testování nemluvil).

Chlapec 4A se projevuje verbálně, mluví ve větách a zdá se, že adekvátně, pokynům ale nepřesně rozumí, a proto odpovědi na doplňující otázky nekorrespondují s tím, co se po chlapci žádá. Vitásková, Kytnarová (2017) uvádějí další podmínku pro provedení testování a tím je nenarušené porozumění instrukci. Schopnosti porozumění ale u tohoto chlapce vážnou, proto jeho testování nebylo zařazeno do výsledků výzkumu.

Chlapec 5A komunikuje verbálně bez problémů, v řeči se objevují artikulační obtíže, ale pro komunikačního partnera je snadné chlapci porozumět.

Chlapec 6A komunikuje verbálně, v jeho řeči se také vyskytují artikulační obtíže a stejně jako u chlapce 5A nejsou pro recipienta komunikace překážkou v porozumění jeho komunikačnímu záměru.

Chlapec 7A obvykle verbálně nekomunikuje, občas se objevují echolalie a občas také použije jednoslovné výpověď, která je v kontextu s danou situací.

Chlapec 8A opět komunikuje verbálně, i u tohoto chlapce se vyskytuje artikulační porucha, ta není překážkou pro komunikační partnery v porozumění komunikačního záměru chlapce.

Dívka 9A komunikuje verbálně pouze občas, ve svém slovníku má slova, které se naučila funkčně využívat, ale velmi dobře komunikuje neverbálně.

3.1.2. Skupina B

Skupina B naopak reprezentuje děti typicky se vyvíjející (kontrolní skupinu), u nichž není diagnostikováno PAS, ani jiná porucha, která by mohla ovlivnit výsledek v testu hodnocení pragmatické jazykové roviny. Jde o jedince typické populace nebo jedince, u kterých se vyskytuje artikulační odchylka – ve smyslu nesprávné výslovnosti, která je fyziologickým jevem, případně také vadné výslovnosti – hláska je vadně tvořená (artikulační odchylka není při hodnocení pragmatiky překážkou a neovlivňuje výsledky získané tímto hodnocením). Tuto skupinu tvoří celkem 9 dětí předškolního a mladšího školního věku v rozmezí 4;1 až 7;2. Skupina B z hlediska genderového rozložení představuje vyváženější skupinu než skupina dětí s PAS (skupina A). Ve skupině B se nachází 5 hodnocených dívek a 4 chlapci.

Tab.2: Věk dětí typicky se vyvíjejících (bez diagnózy PAS)

Jedinec	Věk	Pohlaví (D/CH)
1B	4;1	D
2B	4;5	CH
3B	4;8	CH
4B	5;3	D
5B	5;7	D
6B	6;1	CH
7B	6;7	D
8B	6;11	D
9B	7;2	CH

Komunikační schopnosti jedinců ze skupiny B

Všichni jedinci ze skupiny B komunikují verbálně. U některých se vyskytují artikulační obtíže fyziologického charakteru. Tyto obtíže nejsou překážkou v porozumění komunikačnímu záměru dítěte.

3.2. Realizace výzkumu

Výzkum reprezentuje kvalitativní typ výzkumného šetření. Sběr dat probíhal prostřednictvím rozhovorů se zákonnými zástupci nebo s personálem školského zařízení, které děti navštěvují. Na základě získaných odpovědí byli jedinci zařazeni do skupiny dětí s PAS nebo do skupiny dětí typické populace. Testování každého z jedinců proběhlo právě jednou. Jedinec byl hodnocen prostřednictvím pozorování jeho chování, proběhlo hodnocení schopnosti imitace (bez objektu, s objektem a oromotorická imitace), nakonec byly děti testovány subtestem ROS. Tato část testu je pro účely našeho výzkumu klíčová. Testování dětí proběhlo v jejich přirozeném prostředí (domácí prostředí, případně školské zařízení, které dítě navštěvuje).

3.3. Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem prezentovaného výzkumu bylo porovnání úrovně pragmatické jazykové roviny u jedinců ze skupiny A (s diagnózou PAS) a porovnání jejich výsledků se kontrolní skupinou (skupinou B). Pragmatická jazyková rovina byla hodnocena prostřednictvím materiálu výše popsaného (subtest ROS).

4. Analýza výzkumných dat

Tato část kapitoly je věnovaná získaným výsledkům z hodnocení subtestu ROS v testu pragmatické jazykové roviny.

4.1. Výsledky dětí ze skupiny A

Výsledky subtestu ROS u dětí ze skupiny A jsou velmi různorodé. Jedinci 1A, 2A, 7A a 9A na obrázkový materiál nereagovali a neurčili správný ze dvojice obrázků. Chlapec 1A a dívka 9A na obrázkový materiál zrak fixovali, ale na instrukce nereagovali. Chlapce 2A a 7A obrázkový materiál nezajímal, nefixovali zrak na nákresy a na instrukce nereagovali. Ze dvou dvojic nákrešů vybral ten správný chlapec 4A, svoji volbu ale patřičně neokomentoval, a tedy není možné soudit, zda obrázky vybral na základě sledovaného záměru nákrešů. U tohoto chlapce nebyla splněna podmínka, kterou je porozumění instrukce, a proto výsledky tohoto chlapce nelze zahrnovat do celkového výsledku testování. U čtyř dvojic obrázků určil ten správný chlapec 3A, které své volby také nezdůvodnil a nelze tedy hodnotit, zda se sledovaný záměr shoduje s důvodem výběru chlapce. V osmi dvojicích nákrešů vybral ten správný chlapec 6A, který svoji volbu okomentoval téměř vždy, ale žádná z odpovědí se neshodovala se sledovaným záměrem zobrazených sociálních situací. Ze všech dvojic obrázků vybrali ten správný chlapci 5A a 8A. Důvody, které určil chlapec 5A se shodují se sledovaným záměrem nákrešů situací ve čtyřech případech. Jedná se o situace loučení, chtít něco, vyčkání při komunikaci a chování v obchodě. Odpovědi chlapce 8A se shodují se sledovaným záměrem situací ve třech případech (pozdřev, loučení a vyčkání při komunikaci).

4.2. Výsledky dětí ze skupiny B

Skupina B je dle zjištěných výsledků sourodější skupinou. V subtestu ROS pouze dívka 1B neurčila ze všech dvojic nákrešů, který znázorňuje žádoucí chování v dané sociální situaci. Správný obrázek určila pouze ve čtyřech případech a svoji volbu ani jednou neokomentovala. Na doplňující otázku, proč volí právě ten obrázek, vždy odpověděla slovem: „Nevím.“ Tato dívka nezapadá do věkové hranice určené k hodnocení tímto testem. Zbylé děti (jedinci 2B – 9B) určily ten správný ze všech dvojic nákrešů (i navzdory tomu, že jedinci 2B a 3B také nepadají do věkové hranice pro tento test). Jejich odpovědi se shodovaly se sledovaným záměrem nákrešů u minimálně čtyř dvojic (chlapec 2B) a maximálně u osmi dvojic (chlapec 3B, dívka 5B, dívka 7B a chlapec 9B). Pět položek vybraly dle sledovaného záměru dvě děti (dívka 4B a dívka 8B) a u šesti položek se odpovědi shodovaly se sledovaným záměrem u chlapce 6B.

4.3. Porovnání výsledků obou skupin

Z výše popsaného je patrné, že jedinci s diagnózou PAS mají větší problémy v rozlišování sociálních situací. Ze skupiny A 4 děti nereagovali na obrázkový materiál a neurčili žádnou z dvojic obrázků a 5 dětí na obrázky reagovaly. Ze skupiny B pouze dívka 1B nebyla schopna určit všechny dvojice obrázků, ostatní děti určily všechny dvojice obrázků správně.

Ze skupiny A děti (3A, 5A, 6A a 8A) vybraly správný ze dvojice obrázků v minimálně čtyřech případech (chlapec 3A) a v maximálně 10 případech (chlapec 5A a 8A). Chlapec 4A vybral ze dvou dvojic obrázků ten správný, jeho výsledky však nelze brát v potaz, protože nerozuměl instrukci a vybral správný z obrázků náhodou. Odpovědi dětí ze skupiny A korespondovaly se sledovaným záměrem zobrazené situace ve třech případech (chlapec 8A) a čtyřech případech (chlapec 5A). V porovnání s výsledky dětí ze skupiny B jsou tyto výsledky slabší a lze tedy konstatovat, že jedinci s diagnózou PAS mají větší obtíže v pragmatické jazykové rovině než jejich typicky se vyvíjející vrstevníci.

5. Diskuze

Limitem prezentované studie je výzkumný soubor, který tvoří pouze 17 hodnocených dětí. Dalším limitem výzkumu je také genderová nevyváženost hodnocených jedinců (jedná se celkem o 11 chlapců a 6 dívek, z toho u diagnózy PAS jde o 7 chlapců a jednu dívku a u dětí typicky se vyvíjejících bylo hodnoceno 5 dívek a 4 chlapci). Skupina je heterogenní i z hlediska věku jedinců z výzkumného souboru (nejmladší jedinec 3;8 a nejstarší jedinec 7;2). Limitem studie může být také fakt, že jedinci byly testovány pouze jedenkrát a nedošlo k retestování dětí a tím tedy k potvrzení nebo vyvrácení předchozího měření, což bylo z důvodu omezení možnosti přímé diagnostiky dětí na vymezené časové období. V budoucím výzkumu by tedy bylo vhodné zhodnotit pragmatickou jazykovou rovinu u dětí vícekrát, případně jinými možnými materiály k ověření získaných výsledků.

6. Závěr

Pragmatická jazykové rovina je velmi důležitá a v současnosti se staví do popředí zájmu. Jde o velmi důležitý aspekt komunikace a jeví se jako důležitější, než-li správná ortoepická výslovnost českého jazyka. Velmi důležité se v současné době jeví diagnostikování právě pragmatické jazykové roviny vzhledem k nutné implementaci Mezinárodní klasifikace nemocí 11. revize (World Health Organization, 2018), která s sebou přinese i samostatnou diagnózu vývojová jazyková porucha s poškozením převážně pragmatiky jazyka.

Rozvíjení pragmatické jazykové roviny je velmi důležitou úlohou logopedů, ale i všech ostatních odborníků pracujících s jedincem vykazující známky narušené komunikační schopnosti. Mít možnost vyjádřit se a umet sociálně aplikovat jazyk je pro každého jedince velmi důležité. Z provedeného výzkumu je patrné, že děti s PAS je nutné podporovat v rozvoji pragmatické jazykové roviny, jelikož může být narušena i u těch, jejichž komunikační schopnost je zdánlivě nenarušena.

Dedikace k projektu

Tento výzkum byl realizován jako součást grantového speciálního šetření s názvem Výzkum specifických parametrů řeči, jazyka, komunikace a odchylek orofaciálních procesů v kontextu logopedické diagnostiky a terapie (IGA_PdF_2019_026). Při výzkumu byly dodrženy základní etické principy (anonymita, dobrovolnost, zajištění informovaného souhlasu zákonných zástupců hodnocených jedinců, práce s daty v souladu s GDPR a dalšími právními i etickými normami) a zajištění bezpečnosti účastníků výzkumu. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Literatura

- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový] (3., upr. a rozš. vyd)*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Erratum: Vol. 67, No. SS-6. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep* 2018;67:564. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6719a8>
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
- Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitório: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitório: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Marková, J. (2016). *Základy lingvistiky*. In: Kerekrtiová, A. et al. (2016). *Logopedická propeudeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Švecová, E.; Vitásková, K. (2019) *Hodnocení pragmatické jazykové roviny komunikace u dětí předškolního a mladšího školního věku*. In: Vitásková, K. a kol. *Výzkum řečových, jazykových a komunikačních schémat a odchylek v kontextu logopedické diagnostiky a terapie s využitím kvalitativních a kvantitativních metod, včetně experimentálního měření a hodnocením procesů polykání*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Švecová, E.; Vitásková, K. (2019). *Pragmatics of Communication in Preschool and Younger School Aged Children*. In ICERI2019 Proceedings. Seville, Spain, pp. 10422 – 10428. Available at: <http://library.iated.org/view/SVECOVA2019PRA>
- Vitásková, K., & Kytarová, L. (2017a). *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra: (hodnocení pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra z pohledu logopeda)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vitásková, K., & Kytarová, L. (2017b). *The evaluation of pragmatic level of language in children with autism spectrum disorder: (the perspective of a speech and language therapist)*. Olomouc: Palacký University Olomouc.
- World Health Organization. 2018. *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. Retrieved from: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

PREJAVY RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA DOSPIEVAJÚCICH VO VEKU 10-15 ROKOV VO VZŤAHU K PRIPÚTANIU K RODIČOM

SYMPTOMS OF RISK BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS AGED 10-15 IN RELATION TO ATTACHMENT TO PARENTS

Katarína BANÁROVÁ

Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, ČR; katarina.banarova01@upol.cz

Michal ČEREŠNÍK

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, SR,

Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, ČR; michal.ceresnik@vudpap.sk

Abstrakt: V tomto príspevku nadväzujeme na náš predchádzajúci výskum, v ktorom sme preukázali, že existuje vzťah medzi nízkym pripútaním k matke a otcovi a produkciou rizikového správania. Cieľom tohto výskumu je zistiť, či existuje významný rozdiel v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaníu v položkách administrovaného dotazníka. Výskumnými nástrojmi boli dotazníky Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA; Armsden & Greenberg, 1987) a Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA; Čerešník, 2013), ktorý je slovenskou modifikáciou pôvodného českého štandardizovaného dotazníka Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA; Dolejš & Skopal, 2013). VRSA je diagnostický nástroj, ktorý nám umožňuje získať informácie o výskyte rizikového správania adolescentov v oblastiach abúzus, delikvencia a šikana. Dotazník obsahuje 18 položiek, na ktoré respondent odpovedá vyjadrením súhlasu (áno) /nesúhlasu (nie). Výskumný súbor tvorilo 218 žiakov/žiačok nižšieho sekundárneho vzdelávania vo veku 10-15 rokov. Výsledky výskumu naznačujú, že existuje významný rozdiel v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaníu v položkách dotazníka VRSA.

Kľúčové slová: rizikové správanie v dospievaní, pripútanie, VRSA

Abstract: In this report we build on our previous research, which showed that there is a relationship between low attachment to mother and father and the production of risk behaviour. The aim of the research is to determine whether there is a significant difference in the production of risk behaviour in adolescence in relation to attachment in the items of the administered questionnaire. The research tools were Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA; Armsden & Greenberg, 1987) and Occurrence of Adolescent Risk Behaviour (OARB; Čerešník, 2013), which is a Slovak modification of the original Czech standardized Occurrence of Adolescent Risk Behaviour (Dolejš & Skopal, 2013). OARB is a diagnostic tool that enables us to obtain information about the occurrence of adolescent risk behaviour in the areas of abuse, delinquency and bullying. The questionnaire contains 18 statements to which the respondent responds by agreeing (yes) / disagreeing (no). The study group consisted of 218 adolescents aged 10-15 years ($M = 12.59$; $SD = 1.476$). We assume different rates of risk behaviour of adolescents in relation to attachment to mother and father.

Keywords: risk behaviour in adolescence, attachment, VRSA

1. Teoretické východiská

Teória vzťahovej väzby

John Bowlby v roku 1958 prvý krát predstavil svoju teóriu vzťahovej väzby (*attachment*), ktorú formuloval a rozvíjal až do konca

kariéry. Bowlby (2010) definuje *attachment* ako trvalé emočné puto charakterizované silnou potrebou vyhľadávať blízkosť s určitou osobou, najmä v stresových situáciách. Je to vrodená predispozícia, ktorá má inštinktívny charakter. Cieľom vzťahovej väzby je vytváranie a udržiavanie určitého stupňa blízkosti alebo komunikácie so vzťahovou osobou (Bowlby, 2013). Svoju teóriu podopiera vlastnými pozorovaniami a pozorovaniami Ainsworthovej, s ktorou úzko spolupracoval. Ainsworthovej (1985) a jej tímu, vďačíme za typológiu vzťahovej väzby. Rozlíšila 3 kategórie vzťahovej väzby: bezpečné pripútanie (kategória B), neisté pripútanie s dvomi podkategóriami: neisto-vyhýbavé (kategória A), neisto-ambivaletné (kategória C). Posledný typ pripútania, dezorganizovanú vzťahovú väzbu (kategória D), popísala Mainová (1986), ktorá bola Ainsworthovej študentkou.

Počas prvých rokov života získava dieťa aspoň jednu hlavnú vzťahovú osobu (*attachment figure*), s ktorou si vytvorí vzťahovú väzbu. Zvyčajne je to jeden z rodičov, no v zásade to nemusí byť ani jeden z nich, dokonca ani pokrvný príbuzný. Deti si nevyberajú vzťahovú osobu podľa genetickej príbuznosti. Tento vzťah vzniká na základe emocionálnej skúsenosti (Brisch, 2011). Dnes nám je už známe, že vzťahová väzba vzniká okolo šiesteho mesiaca života dieťaťa, teda v prvom štádiu vývinu podľa Eriksona (1996), kde je konfliktom dôvera vs. nedôvera. Ak sa dieťa v tomto období presvedčí o tom, že osobe od ktorej je závislé sa nedá dôverovať, tak túto nedôveru preniesie aj na seba. Dôsledkom môže byť prehnaná bezmocnosť, závislosť, túžba po podnetoch, lakomstvo, chamtivosť, nespokojnosť alebo beznádej. Kompenzácia môže vyústiť do brania a dostávania za každú cenu (Hašto, 2005). So získanou základnou dôverou súvisí aj vlastná identita, odolnosť voči frustráciám a životnej záťaže (Matejček & Langmeier, 1986).

Bowlby (2010) predpokladal, že dieťa si najskôr vytvára vzťahovú väzbu s jednou osobou, tzv. *monotropia*. Dnes už vieme, že dieťa si počas prvého roku života môže vytvárať súčasne viacero vzťahových väzieb (v prípade bezpečnej vzťahovej väzby 5 a viac, v prípade neistej vzťahovej väzby 1 – 2) k rozličným osobám, tzv. *polytropia*. K týmto vzťahovým osobám sa však nespráva rovnocenne, usporadúva ich do tzv. *vzťahovej pyramídy*. Zaujímavé je zistenie Ainsworthovej, že čím má dieťa viac sekundárnych vzťahových osôb, tým silnejšia je vzťahová väzba k hlavnej vzťahovej osobe (Bowlby, 2010). V priebehu zdravého vývinu dochádza najskôr k vybudovaniu emočnej vzťahovej väzby k rodičom a neskôr medzi dospelými navzájom. Tieto formy správania a vzťahovej väzby, ktoré pri nich vznikajú, zostávajú prítomné a aktívne počas celého života človeka, a teda nie sú ohraničené len na obdobie detstva, pričom plnia dôležitú funkciu (Bowlby, 2013). Nadviazanie vzťahovej väzby sa dá opísať ako zamilovanie sa a udržiavanie väzby ako láska. Strata vyvoláva nariekanie a smútok. Hrozba straty vyvoláva úzkosť. Obe situácie vyvolávajú s veľkou pravdepodobnosťou aj zlosť (Hašto, 2005). Výsledky výskumov (Grosman & Grosman, 2004; Caplan & Main, 2003, in Hašto, 2005) preukázali celkovú stabilitu vzťahovej väzby v čase.

Hlavnými determinantami vývinu attachmentu a vzorom, podľa ktorého je organizovaný, sú skúsenosti so vzťahovou osobou, ktoré si so sebou nesie od dojčenského veku. Tieto skúsenosti sú reprezentované *vnútornými pracovnými modelmi* (Bowlby, 2001). Prívlastok *pracovný* označuje ich procesný charakter. Tieto *vnútorné pracovné modely* sú na začiatku flexibilné, no v ďalšom priebehu vývinu sa postupne stabilizujú a rozvíjajú sa v psychickú reprezentáciu, tzv. *reprezentáciu vzťahovej väzby*. Pracovné modely by sme mohli prirovnať k okuliarom, cez ktoré sa dieťa pozerá na seba, na druhých a na vzťahy k nim (Hazan & Shaver, 1994). K narušeniu vzorcom správania môže dôjsť v akomkoľvek veku.

V odbornej komunite stúplo povedomie o významne nepriaznivých, traumatizujúcich skúsenostiach v detstve na duševné zdravie. Výskumné tímy (Engel et al. 2002; Hoffmann, 2000) sa začali zaujímať o skúmanie týchto nepriaznivých faktorov. Hoffmann a Hochapfel (2004, in Hašto, 2005), na základe metaanalýzy uvádzajú rizikové faktory, ktoré sa podieľajú na vzniku duševnej alebo psychosomatickej poruchy, a tiež môžu viesť k vývinu nezdravého životného štýlu, ktorý skracuje život (stravovacie návyky, abúzus alkoholu, nikotínu a iných návykových látok). Medzi tieto rizikové faktory patrí: nízky socio-ekonomický status, práca matky v prvom roku života dieťaťa, kriminalita alebo disociálnosť jedného z rodičov, chronická disharmónia/vzťahová patológia v rodine, psychické alebo telesné ochorenie rodičov, strata matky, zlé kontakty s rovesníkmi, genetická dispozícia, vyššia vulnérabilita chlapcov a iné. Je dôležité upozorniť, že tieto rizikové faktory sami o sebe nevyvolávajú ochorenie, ale zaťažujú zdravý vývin jednotlivca (Hašto, 2005). Ak definujeme protektívne faktory vzťahovej väzby, hovoríme vo všeobecnosti o význame dobrých interpersonálnych vzťahov v detstve, v adolescencii a v dospelosti, prípadne v kombinácii s priaznivými temperamentovými vlastnosťami (Hašto, 2005).

Syndróm rizikového správania v dospievaní (SRS-D)

Významnou osobou v oblasti rizikového správania bol Richard Jessor (1977), ktorý spolu so svojou manželkou Shirley, realizovali mnoho longitudinálnych výskumov v oblasti psychosociálneho vývinu v období dospievania, vo veku 14 až 22 rokov. Jeho štúdie ho viedli k formulácii dvoch základných konceptov, a to syndróm rizikového správania a syndróm problémového správania. Ide

o súbor symptomatických jednotiek, ktoré pravdepodobne vznikli na rovnakom podklade. Postupne sa pre tieto dva symptómy vžil jednotný názov *syndróm rizikového správania v dospievaní* (SRS – D; *risk behaviour syndrome in adolescence*). Jessor definuje rizikové správanie v troch oblastiach: (1) abúzus návykových látok, (2) poruchy správania, (3) rizikové sexuálne správanie (Čerešník, 2016). Existuje mnoho autorov/autoriek ktorí/ktoré sa zaoberajú problematikou rizikového správania a definujú ho na základe odlišných východiskových teoretických konceptov (Miovský & Zapletalová, 2006; Dolejš, 2010; Širůčková, 2012; Nielsen Sobotková et al., 2014; Čerešník & Gatial, 2014; Suchá et al., 2018). Vo všeobecnosti by sme mohli povedať, že rizikové správanie je univerzálny pojem pre mnoho aktivít, ktoré spoločnosť vníma ako rizikové, nežiadúce alebo neprospešné. Dolejš (2010) vníma rizikové správanie ako nadradený pojem k formám správania ako sú disociálnosť, asociálnosť, antisociálnosť a delikvencia, a teda ako multidisciplinárny problém.

Dospievanie predstavuje v ontogenéze relatívne krátke obdobie, no napriek tomu sa stalo najrizikovejšou etapou ľudského života. WHO (2018) uverejnila správu o zdravotnej situácii detí a adolescentov v Európe. Z tejto správy vyplýva, že rozdiely medzi Slovenskou republikou (SR) a Českou republikou (ČR), v šikanujúcom správaní adolescentov vo veku 15 rokov, sú stále obrovské. U chlapcov v ČR je to 5 % zatiaľ čo u chlapcov v SR až 17 %. Obeťami šikany sa stávajú 4 % chlapcov a dievčat v ČR, v SR je to až 9 % dievčat a 10 % chlapcov. Skúsenosti s alkoholom počas života má 49 % dievčat a 48 % chlapcov v ČR, v SR je to 43 % dievčat a 48 % chlapcov vo veku 15 rokov. Skúsenosti s kanabinoidmi má 23 % chlapcov a dievčat v ČR. V SR je to o niečo menej, 14 % dievčat a 20 % chlapcov. Vo vekovej skupine 15 rokov, fajčilo 16 % dievčat a 11 % chlapcov v ČR, 18 % dievčat a 16 % chlapcov v SR. Tieto čísla sú samé o sebe alarmujúce. No treba zdôrazniť aj to, že dievčatá v dnešnej dobe nezaostávajú za chlapcami v produkcii rizikového správania a v niektorých oblastiach ich predbehli. Jedna z príčin môže byť aj skoršie odpútavanie dievčat od matky a otca, v porovnaní s chlapcami (Banárová & Čerešník, 2019).

Rizikové správanie v dospievaní ovplyvňujú protektívne a rizikové faktory rizikového správania. Protektívne faktory majú priamy alebo aj nepriamy vplyv na rizikové faktory, oslabujú ich. Na vzájomnom pomere týchto faktorov závisí, či sa z občasného experimentovania vyvinie syndróm rizikového správania v dospievaní (Kabíček, Csémy, Hamanová, et al., 2004). Výskumy (Banárová & Čerešník, 2019; Čerešník, Tomšík, & Čerešníková, 2017) preukázali vzťah medzi pôsobením protektívnych faktorov a nižším výskytom syndrómu rizikového správania v dospievaní. Protektívne a rizikové faktory SRS-D sú rozdelené do 3 skupín (individuálne, rodinné, spoločenské). Medzi rizikové faktory SRS-D patrí: zanedbávanie a zneužívanie, chronické ochorenie, priatelia/priateľky s problémovým správaním, strata v rodine, dlhodobý konflikt, chronicky chorí rodičia, dysfunkčná rodina, nízky alebo veľmi vysoký socio-ekonomický status, príliš autoritatívni alebo benevolentní rodičia, negatívne vzory a iné (Hašto, 2005). Ak sa bližšie pozrieme na jednotlivé rizikové faktory rizikového správania môžeme v nich vidieť podobnosť s rizikovými faktormi vzťahovej väzby.

2. Základný a výberový súbor

Základný súbor pre náš výskum tvorí 206 457 žiakov/žiačok 5. - 9. ročníka (ISCED 2) štátnych základných škôl Slovenskej republiky (Ústav informácií a prognóz školstva, 2019).

Výskumný súbor tvorí 218 žiakov/žiačok 5. – 9. ročníka základných škôl, vo veku 10-15 rokov. Priemerný vek respondentov je 12,59 roka (SD = 1,48). Zastúpenie oboch pohlaví je relatívne rovnomerné, 105 chlapcov a 113 dievčat. Najvyšší počet tvorili žiaci/žiačky 8. a 9. ročníka. Najmenej žiakov/žiačok sa zapojilo z 5. ročníkov. Výskumu sa zúčastnili základné školy z mesta Nitra v Nitranskom kraji, mesta Krupina v Banskobystrickom kraji a z mesta Poprad v Prešovskom kraji.

Tabuľka 1 Charakteristika výskumnej vzorky vzhľadom na pohlavie, mesto, ročník a vek

	N	%
Pohlavie		
chlapci	105	48,17
Dievčatá	113	51,83
Kraj/okres		
Nitriansky/Nitra	46	21,10
Banskobystrický/Krupina	76	34,86
Prešovský/Poprad	96	44,00
Ročník		
5.	29	13,30
6.	44	20,18
7.	41	18,81
8.	53	24,31
9.	51	23,39
Vek		
10	21	9,63
11	38	17,43
12	41	18,81
13	47	21,56
14	52	23,85
15	19	8,72

Legenda: N = počet

3. Výskumné metódy

Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA; Dotazník pripútania k rodičom a priateľom), je metóda vyvíjaná Armsdenom a Greenbergom v rokoch 1987 až 2009 (pôvodná práca: Armsden & Greenberg, 1987). Revidovaná verzia z roku 2009 obsahuje 75 položiek a pozostáva z 9 subškál, ktoré sú viazané na osobu matky, otca a rovesníkov. Pre náš výskum sme použili 6 subškál, ktoré sú viazané na osobu matky a otca. Celkovo táto verzia dotazníka obsahovala 50 položiek.

Pre osobu matky sú to subškály:

- 1) *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k matke. Príklad položky: „Cítim to tak, že moja mama je dobrou mamou.“
- 2) *Komunikácia* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s matkou. Príklad položky: „Môžem počítať s mojou mamou, ak sa chcem zbaviť nejakého bremena.“
- 3) *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s matkou. Príklad položky: „Riešenie problémov s mojou mamou mi spôsobuje pocity zahanbenia.“

Pre osobu otca sú to subškály:

- 1) *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k otcovi. Príklad položky: „Môj otec akceptuje, kto som.“
- 2) *Komunikácia* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s otcom. Príklad položky: „Ak môj otec tuší, že ma niečo trápi, spýta sa ma na to.“
- 3) *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s otcom. Príklad položky: „Od môjho otca sa mi nedostáva veľa pozornosti.“

Možné bodové rozpätie v subškálach dôvera k matke, otcovi je 10 až 50 bodov, v subškálach komunikácia s matkou a otcom je 9 až 45 bodov, v subškálach odcudzenie od matky a otca je 6 až 30 bodov. Skóre pripútania k matke, otcovi má bodové rozpätie 25 až 75 bodov. Úlohou žiakov/žiačok je posúdenie položiek na 5-bodovej škále, kde 1 znamená takmer nikdy neplatí alebo úplne neplatí, 2 znamená zriedkavo platí, 3 znamená niekedy platí, 4 znamená často platí, 5 znamená takmer vždy platí alebo vždy platí.

Pre použitie týchto dvoch častí dotazníka, ktoré sú viazané na matku a otca, sme sa rozhodli na základe výsledkov výskumu Čerešníka, Tomšika a Čerešníkovej (2017). Výsledky preukázali, že pripútanosť k matke a otcovi môžeme považovať za ochranný faktor pred produkciou rizikového správania. Vzťah k rovesníkom nie je jednoznačný vo vzťahu k ochrane dospievajúcich voči rizikovému správaniu.

Ako ďalšiu výskumnú metódu sme použili dotazník Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku (VRSA; Čerešník, 2013), ktorý je slovenskou modifikáciou pôvodného českého štandardizovaného dotazníka Výskyt rizikového chovania u adolescentů (VRCHA; Dolejš & Skopal, 2013). VRSA je diagnostický nástroj, ktorý nám umožňuje získať informácie o výskyte určitého rizikového správania adolescentov. Dotazník sme použili na zistenie mieri skúseností s aktivitami ako je abúzus, delikvencia a šikana, čo predstavuje 3 subškály dotazníka. Dotazník obsahuje 18 položiek, na ktoré respondent odpovedá vyjadrením súhlasu- áno alebo vyjadrením nesúhlasu- nie.

- 1) *Abúzus psychoaktívnych látok*. Subškála je zameraná na aktivity, pri ktorých človek užíva, resp. zneužíva legálne či nelegálne látky, na ktoré môže vzniknúť psychická a/alebo fyzická závislosť. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 7 bodov. Subškálu abúzu tvorí 7 položiek. Príklad položky: „*Pil/pila si počas posledných dní nejaký alkoholický nápoj?*“
- 2) *Delikvencia*. Subškála je zameraná na skúsenosti s odcudzovaním vecí alebo s falšovaním a/alebo poškodzovaním cudzích vecí. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 7 bodov. Subškálu delikvencie tvorí tak isto 7 položiek: Príklad položky: „*Sfalšoval/ sfalšovala si niekedy podpis rodičov?*“
- 3) *Šikanovanie*. Subškála je zameraná na skúsenosti so šikanujúcim správaním v podobe objektu šikanovania. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 4 body. Subškálu šikanovanie tvoria 4 položky. Príklad položky: „*Už si si niekedy počas života zámerne fyzicky ublížil/ ublížila?*“

Reliabilita subškál dotazníka vymedzená Cronbachovým α bola nasledovná: abúzus 0,76; delikvencia 0,73 a šikana 0,55. Reliabilita celkového skóre VRSA bola 0,83 (Čerešník & Dolejš, 2015).

4. Cieľ

Cieľom nášho výskumu je zistiť, či existuje významný rozdiel v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaniu v položkách dotazníka VRSA. Predpokladáme odlišnú mieru prejavov rizikového správania dospievajúcich vo vzťahu k pripútaniu k matke a otcovi.

5. Výsledky výskumu

V predchádzajúcej analýze sme získali z dotazníka *Inventory of Parent and Peer Attachment* (Armsden & Greenberg, 1987) štatistické údaje, ktoré nám umožnili rozlíšiť a presne definovať rozsah hodnôt pre jednotlivé stupne pripútania k matke a otcovi, a to pomocou vzorca $M \pm 1SD$. Rozlíšili sme 3 stupne pripútania: nízke pripútanie (NP), priemerné pripútanie (PP) a vysoké pripútanie (VP).

Pomocou dotazníku *Výskyt rizikového správania v adolescentnom veku* (Čerešník, 2013) sme získali informácie o výskyte rizikového správania v dospievaní, ktoré sme dali do vzťahu k miere pripútania k matke a otcovi. Výsledky výskumu naznačujú, že existuje významný rozdiel v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaniu v niektorých položkách dotazníka VRSA. Tieto výsledky prezentujeme v tabuľke 2 a 3 a v grafe 1 a 2. Pri analýze dát sme použili metódu chí-kvadrátu, kde sme akceptovali štatistickú hladinu $\alpha \leq 0,05$. Dáta v príspevku boli spracované v súlade s GDPR (zákon č. 18/2018 Z.z.) a školským zákonom (zákon č. 245/2018 Z.z.). Autori dodržali všetky pravidlá a etické princípy výskumu.

Tabuľka 2 Rozdiely v produkcii rizikového správania v dospievaní (VRSA) vo vzťahu k pripútania k matke

VRSA		NP	PP	VP	χ^2	df	p
p1	N	9	26	0	8,482	2	0,014
	%	25,7%	18,6%	0,0%			
p2	N	13	42	5	3,678	2	0,159
	%	37,1%	30,0%	16,1%			
p3	N	18	32	4	15,160	2	0,001
	%	51,4%	22,9%	12,9%			
p4	N	4	15	0	3,725	2	0,155
	%	11,4%	10,7%	0,0%			
p5	N	7	11	2	5,151	2	0,076
	%	20,0%	7,9%	6,5%			
p6	N	15	60	6	6,097	2	0,047
	%	42,9%	42,9%	19,4%			
p7	N	16	44	5	6,666	2	0,036
	%	45,7%	31,4%	16,1%			
p8	N	5	14	3	0,578	2	0,749
	%	14,3%	10,0%	9,7%			
p9	N	6	16	2	1,846	2	0,397
	%	17,1%	11,4%	6,5%			
p10	N	1	4	0	0,908	2	0,635
	%	2,9%	2,9%	0,0%			
p11	N	18	51	11	2,825	2	0,244
	%	51,4%	36,4%	35,5%			
p12	N	8	20	1	5,253	2	0,072
	%	22,9%	14,3%	3,2%			
p13	N	1	2	1	0,650	2	0,723
	%	2,9%	1,4%	3,3%			
p14	N	1	2	0	0,937	2	0,626
	%	2,9%	1,4%	0,0%			
p15	N	4	11	2	0,628	2	0,731
	%	11,4%	7,9%	6,5%			
p16	N	6	5	1	9,850	2	0,007
	%	17,1%	3,6%	3,2%			
p17	N	9	22	2	4,564	2	0,102
	%	25,7%	15,7%	6,5%			
p18	N	35	140	31	3,480	2	0,176
	%	25,7%	15,0%	9,7%			
Σ	N	35	140	31			
	%	100,0%	100,0%	100,0%			

Legenda: p1 – p18 = položky dotazníka VRSA, N = počet, NP = nízke pripútanie, PP = priemerné pripútanie, VP = vysoké pripútanie, χ^2 = chí-kvadrát, df = stupne voľnosti, p = štatistická významnosť

Výsledky štatistickej analýzy naznačujú, že existuje významný rozdiel v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaniu v niektorých položkách dotazníka VRSA. Štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali v položkách:

p1: „Pil/pila si počas posledných 30 dní nejaký alkoholický nápoj?“

Pri nízkom pripútaní k matke odpovedalo na túto položku vyjadrením súhlasu (áno) 25,7 % respondentov. Pri priemernom pripútaní k matke 18,6 % respondentov a pri vysokom pripútaní žiaden respondent. V tejto položke sa preukázal signifikantný rozdiel

($\chi^2 = 8,482$; $p = 0,014$) v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaniu k matke.

p3: „Ukradol/ ukradla si niekedy peniaze rodičom alebo niekomu inému?“

Pri nízkom pripútaní k matke odpovedalo na položku 3 vyjadrením súhlasu (áno) 51,4 % respondentov, pri priemernom pripútaní 22,9 % a pri vysokom pripútaní k matke 12,9 % respondentov. V tejto položke sa preukázal signifikantný rozdiel ($\chi^2 = 15,160$; $p = 0,001$) v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaniu k matke.

p6: „Ukradol/ ukradla si niekedy niečo?“

Pri nízkom pripútaní k matke odpovedalo na túto položku vyjadrením súhlasu (áno) 42,9 % respondentov, pri priemernom pripútaní 42,9 % a pri vysokom pripútaní k matke 19,4 % respondentov. V tejto položke sa preukázal signifikantný rozdiel ($\chi^2 = 6,097$; $p = 0,047$) v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaniu k matke.

p7: „Už si si niekedy počas života zámerne fyzicky ublížil/ ublížila?“

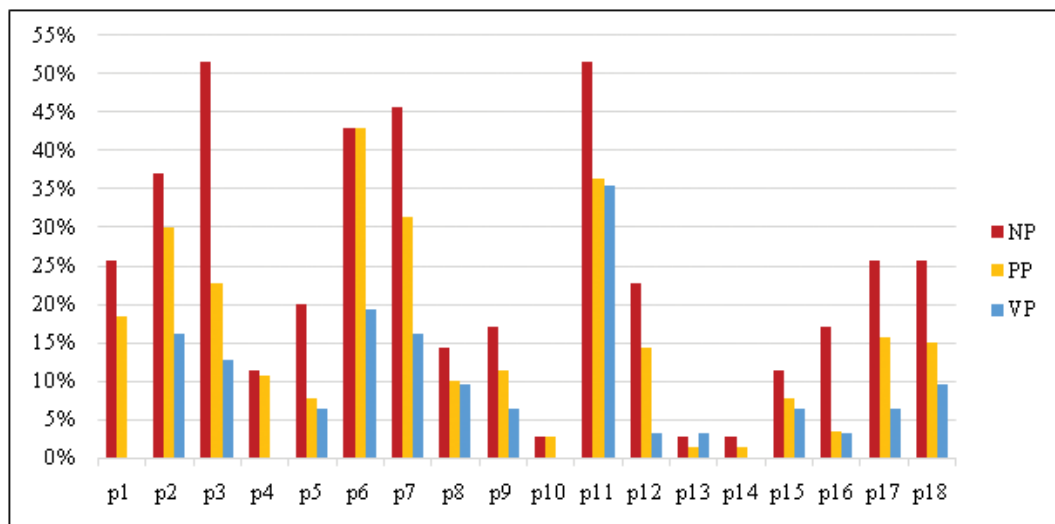
Pri nízkom pripútaní k matke odpovedalo na túto položku vyjadrením súhlasu (áno) 45,7 % respondentov, pri priemernom pripútaní 31,4 % a pri vysokom pripútaní k matke 16,1 % respondentov. V tejto položke sa preukázal signifikantný rozdiel ($\chi^2 = 6,666$; $p = 0,036$) v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaniu k matke.

p16: „Ublížil ti niekto alebo ťa zosmiešňoval v posledných 30 dňoch na internete (sociálne siete, nevhodné videá, blogy a iné)?“

Pri nízkom pripútaní k matke odpovedalo na túto položku vyjadrením súhlasu (áno) 17,1 % respondentov, pri priemernom pripútaní 3,6 % a pri vysokom pripútaní k matke 3,2 % respondentov. V tejto položke sa preukázal signifikantný rozdiel ($\chi^2 = 9,850$; $p = 0,007$) v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaniu k matke.

Môžeme konštatovať, že dospievajúci s vysokým pripútaním k matke produkujú menej rizikového správania v nasledujúcich prejavoch rizikového správania: abúzus alkoholických nápojov, krádež, fyzické ubližovanie a kyberšikana než dospievajúci s nízkym pripútaním k matke. V ostatných položkách dotazníka VRSA sa nepreukázal signifikantný rozdiel v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaniu k matke.

Graf 1 Rozdiely v produkcii rizikového správania v dospievaní (VRSA) vo vzťahu k pripútania k matke



Legenda: p1 – p18 = položky dotazníka VRSA, NP = nízke pripútanie, PP = priemerné pripútanie, VP = vysoké pripútanie

Tabuľka 3 Rozdiely v produkcii rizikového správania v dospievaní (VRSA) vo vzťahu k pripútania k otcovi

VRSA		NP	PP	VP	χ^2	df	p
p1	N	3	25	2	4,058	2	0,131
	%	10,0%	19,1%	6,3%			
p2	N	10	38	8	0,522	2	0,770
	%	33,3%	29,0%	25,0%			
p3	N	12	34	3	7,735	2	0,021
	%	40,0%	26,0%	9,4%			
p4	N	1	16	2	2,727	2	0,256
	%	3,3%	12,2%	6,3%			
p5	N	5	12	1	3,371	2	0,185
	%	16,7%	9,2%	3,1%			
p6	N	14	57	5	9,168	2	0,010
	%	46,7%	43,5%	15,6%			
p7	N	11	41	7	1,698	2	0,428
	%	36,7%	31,3%	21,9%			
p8	N	6	11	2	4,261	2	0,119
	%	20,0%	8,4%	6,3%			
p9	N	3	15	2	0,754	2	0,686
	%	10,0%	11,5%	6,3%			
p10	N	2	3	0	2,873	2	0,238
	%	6,7%	2,3%	0,0%			
p11	N	13	45	16	3,038	2	0,219
	%	43,3%	34,4%	50,0%			
p12	N	6	21	1	4,317	2	0,115
	%	20,0%	16,0%	3,1%			
p13	N	2	1	0	6,117	2	0,047
	%	6,7%	0,8%	0,0%			
p14	N	1	1	0	1,974	2	0,373
	%	3,3%	0,8%	0,0%			
p15	N	2	11	2	0,226	2	0,893
	%	6,7%	8,4%	6,3%			
p16	N	1	8	1	0,712	2	0,700
	%	3,3%	6,1%	3,1%			
p17	N	7	18	5	1,711	2	0,425
	%	23,3%	13,7%	15,6%			
p18	N	5	22	4	0,361	2	0,835
	%	16,7%	16,8%	12,5%			
Σ	N	30	131	32			
	%	100,0%	100,0%	100,0%			

Legenda: p1 – p18 = položky dotazníka VRSA, N = počet, NP = nízke pripútanie, PP = priemerné pripútanie, VP = vysoké pripútanie, χ^2 = chí-kvadrát, df = stupne voľnosti, p = štatistická významnosť

Výsledky štatistickej analýzy naznačujú, že existuje významný rozdiel v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaniu k otcovi v niektorých položkách dotazníka VRSA. Štatisticky významný rozdiel sme zaznamenali v položkách:

p3: „Ukradol/ ukradla si niekedy peniaze rodičom alebo niekomu inému?“

Pri nízkom pripútaní k otcovi odpovedalo na túto položku vyjadrením súhlasu (áno) 40,0 % respondentov, pri priemernom pripútaní 26,0 % a pri vysokom pripútaní k otcovi 9,4 % respondentov. V tejto položke sa preukázal signifikantný rozdiel ($\chi^2 = 7,735$; $p = 0,021$) v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaní k otcovi.

p6: „Ukradol/ ukradla si niekedy niečo?“

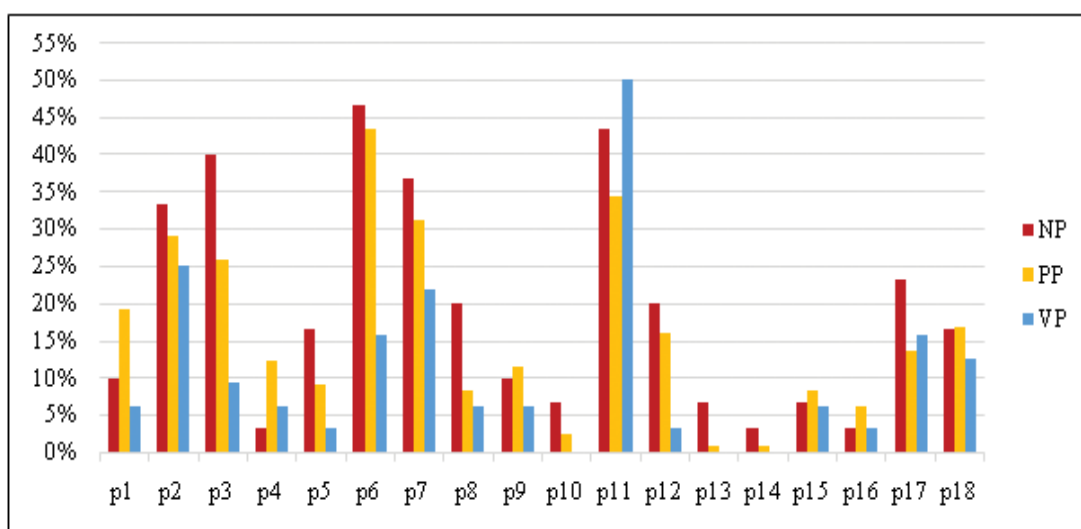
Pri nízkom pripútaní k otcovi odpovedalo na túto položku vyjadrením súhlasu (áno) 46,7 % respondentov, pri priemernom pripútaní 43,5 % a pri vysokom pripútaní k otcovi 15,6 % respondentov. V tejto položke sa preukázal signifikantný rozdiel ($\chi^2 = 9,168$; $p = 0,010$) v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaní k otcovi.

p13: „Vyfajčíš denne viac než 5 cigariet?“

Pri nízkom pripútaní k otcovi odpovedalo na túto položku vyjadrením súhlasu (áno) 6,7 % respondentov, pri priemernom pripútaní 0,8 % a pri vysokom pripútaní k otcovi žiaden respondent. V tejto položke sa preukázal signifikantný rozdiel ($\chi^2 = 6,117$; $p = 0,047$) v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaní k otcovi.

Môžeme konštatovať, že dospievajúci s vysokým pripútaním k otcovi produkujú menej rizikového správania v nasledujúcich prejavoch rizikového správania: krádež peňazí, krádež všeobecne a abúzus tabakových výrobkov než dospievajúci s nízkym pripútaním k otcovi. V ostatných položkách dotazníka VRSA sa nepreukázal signifikantný rozdiel v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaní k otcovi.

Graf 2 Rozdiely v produkcii rizikového správania v dospievaní (VRSA) vo vzťahu k pripútaní k otcovi



Legenda: p1 – p18 = položky dotazníka VRSA, NP = nízke pripútanie, PP = priemerné pripútanie, VP = vysoké pripútanie

Diskusia

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či existuje významný rozdiel v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaní v položkách dotazníka VRSA. Tak ako sme predpokladali, existuje odlišná miera prejavov rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k matke a k otcovi. V našom výskume sme zaznamenali signifikantné rozdiely v prejavoch rizikového správania vo vzťahu k pripútaní k matke, v jednotlivých položkách dotazníka VRSA. Konkrétne: abúzus alkoholických nápojov, krádež, fyzické ubližovanie a kyberšikana. Tieto prejavy sú zastúpené v 5 položkách dotazníka VRSA (p1, p3, p6, p7, p16). Čo sa týka rozdielov v produkcii rizikového správania v dospievaní vo vzťahu k pripútaní k otcovi, zaznamenali sme signifikantné rozdiely v nasledujúcich prejavoch: krádež peňazí, krádež všeobecne a abúzus tabakových výrobkov. Tieto prejavy sú zastúpené v 3 položkách dotazníka VRSA (p3, p6, p13). Všeobecne platí, že čím nižšie je pripútanie k matke a otcovi, tým viac stúpa rizikové správanie v dospievaní v jednotlivých prejavoch rizikového správania.

Výnimku tvorí 13 položka: „*Vyfajčíš denne viac než 5 cigariet?*“ kde rizikové správanie pri priemernom pripútaní k matke dosiahlo vyššiu hodnotu ako pri nízkom pripútaní k matke. Rovnaký stav sme zaznamenali aj v niektorých prejavoch rizikového správania vo vzťahu k otcovi, kde rizikové správanie pri priemernom pripútaní k otcovi dosiahlo vyššiu hodnotu ako pri nízkom pripútaní. V týchto položkách sú zastúpené všetky tri oblasti rizikového správania, ktoré dotazník VRSA meria. Sú to položky p1: „*Pil/pila si počas posledných 30 dní nejaký alkoholický nápoj?*“, p4: „*Bol/ bola si niekedy počas svojho života „za školou“?*“, p9: „*Fajčil/ fajčila si počas posledných 30 dní cigarety (tabak)?*“, p15: „*Mal/ mala si niekedy „opletačky“ s políciou kvôli tomu, čo si urobil/ urobila?*“ a p16: „*Ublížil ti niekto alebo ťa zosmiešňoval v posledných 30 dňoch na internete (sociálne siete, nevhodné videá, blogy a iné)?*“, p18: „*Ukradol/ ukradla si niekedy niečo v obchode?*“. Tieto položky sa týkajú prejavov rizikového správania ako je abúzu alkoholických nápojov, abúzu tabakových výrobkov, záškoláctvo, skúsenosti s políciou, kyberšikanou a krádežou. Tieto výsledky sú v súlade s výsledkami nášho predchádzajúceho výskumu (Banárová & Čerešník, 2019), v ktorom sme zistili, že priemerné pripútanie k matke a otcovi nestačí na to, aby mohlo byť považované za ochranný faktor rizikového správania v dospievaní. Pri týchto položkách sa nepreukázala štatistická významnosť, no predpokladáme, že priemerné pripútanie k otcovi je v tomto prípade akýmsi zlomovým bodom. Ak chceme pripútanie k otcovi považovať za protektívny faktor rizikového správania, musíme hovoriť o vysokom pripútaní, a teda o silnom a autentickom vzťahu medzi otcom a jeho deťmi. V období adolescencie je obzvlášť dôležité udržiavať a rozvíjať vzťah medzi rodičom a dieťaťom. Matějček (2005) hovorí o tom, že dieťa potrebuje predovšetkým istotu, že tu má niekoho svojho, ku komu patrí a kto patrí k nemu, na koho sa môže spoľahnúť, kto mu vždy príde na pomoc a kto s ním zdieľa jeho smútok, bolesť, zábavu a radosť zo života. Sú to práve tí „jeho ľudia“, ktorí mu poskytujú pocit istoty. Dieťa so svojimi najbližšími zdieľa potrebu otvorenej budúcnosti, perspektívy a nádeje. To je tá nádej, čo ťahá život dopredu a umožňuje deťom získať presvedčenie, že život pokračuje ďalej a prejsť týmto náročným životným obdobím (s čo najnižšou mierou rizikového správania) nie je jednoduché ale ani nezvládnuteľné, ak máme pri sebe svojich najbližších. Budúcnosť a minulosť sú v našej osobnosti prepojené a k našej identite patrí aj náš pôvod. Teda nie len kto sme teraz a kým budeme, ale aj kým sme boli, odkiaľ sme sa tu vzali a kto sú naši rodičia (prarodičia).

Zaujímavé sú aj položky p11: „*Urážali ťa spolužiaci/ spolužiačky niekedy počas posledných 30 dní?*“ a p17: „*Ublížil ti niekto zo spolužiakov/ spolužiačok počas posledných 30 dní?*“, kde rizikové správanie v dospievaní dosiahlo vyššiu hodnotu pri vysokom pripútaní než pri priemernom pripútaní k otcovi. V týchto položkách sa nepreukázala štatistická významnosť. Obe položky sa týkajú skúseností so šikanujúcim správaním ako obeť šikany. Tieto výsledky korešpondujú s výsledkami nášho predchádzajúceho výskumu (Banárová & Čerešník, 2019), kde sme nezistili signifikantný vzťah medzi pripútaním k otcovi a produkciou rizikového správania v dospievaní v oblasti šikana. Na p11: „*Urážali ťa spolužiaci/ spolužiačky niekedy počas posledných 30 dní?*“ bolo vo výskume Čerešníka a Dolejša (2015) u slovenských adolescentov najviac súhlasných odpovedí (35,80 %). V porovnaní s českými adolescentami je rozdiel v urážaní až 18,19 %. Tieto výsledky len umocňujú problematiku šikanujúceho správania v SR a prehľbujú rozdiel vo vyššie uvádzaných výsledkoch WHO (2018) medzi slovenskými a českými adolescentami. Aj keď náš výskumný súbor nie je reprezentatívny, výsledky výskumu sú v súlade so zisteniami Svetovej zdravotníckej organizácie.

Záver

Rodinné prostredie formuje človeka od útleho veku. Deti najskôr získavajú istotu vo svojom ohraničenom prostredí rodiny, no neskôr ju rozširujú, prekračujú tieto hranice a vstupujú do spoločnosti iných detí (svojich rovesníkov) a dospelých. Obdobie dospievania je náročné nielen pre dospievajúcich, ale aj pre ich rodičov. Rodičovská autorita prestáva byť atraktívnou, a dospievajúci si vyberajú autority sami na základe vlastných preferencií, ktoré nie sú vždy v súlade s tým čo spoločnosť považuje za akceptovateľné. Táto konfrontácia predstavuje tréning vlastných schopností a potvrdenie vlastných kvalít. V tomto období sa rozširujú sociálne kontakty, a tým aj možnosť uplatnenia nadobudnutej vzťahovej väzby. V období dospievania sa vplyv rodičov znižuje a narastá vplyv rovesníkov, rovesníckej skupiny, prostredníctvom ktorej si naplňajú potrebu niekam patriť. Aj keď vzťahy s rodičmi ustupujú dozadu, nikdy sa nestráca vzájomná akceptácia a dôvera, ktorá sa vybuďovala v ranom detstve. Ak má dieťa pevné základy vo svojej rodine a bezpečne vybudovaný vzťah so svojimi najbližšími, je veľká pravdepodobnosť, že obdobie dospievania zvládne bez resp. s minimálnym rizikovým správaním. A preto, slovami Matějčka (2005), tak ako prijímame bezpodmienečne svoje dieťa, tak musíme prijať aj samých seba v roli rodičov. Nezabúdajme na to, že vzájomná dôvera, láska, prosociálnosť a mnoho iných vlastností začínajú v rodine. Ak má dieťa vyrásť v zdravú osobu, má vyrastať v prostredí citovo vrelom a stálom.

Dedikácia k projektu

„Príspevok vznikol za podpory MŠMT ČR udelený UP v Olomouci (IGA_FF_2020_004).“ Piliere života. Prosociálnosť a sebaregulácia v kontexte rizikového správania v dospievaní. (IGA_FF_2020_004)

Literatúra

- Ainsworth M. S. D. (1985): Patterns of infant- mother attachments: antecedents and effects on development. In *Bulletin of the New York Academy of Medicine*. 61 (9), 771-791
- Armsden, G.C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 16 (5), 427-54.
- Banárová, K., & Čerešník, M. (2019). Príčiny produkcie rizikového správania v dospievaní. Vzťahová perspektíva. In M. Verešová, V. Gatál, R. Tomšík (Eds.) ŠVOČ KPŠP 2019. *Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej a odbornej činnosti*, 31-44. Nitra: PF UKF.
- Bowlby, J. (1983): *Verlust, Trauer und Depression*. Frankfurt: Fischer
- Bowlby, J. (2001): *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen*. Stuttgart: Klett-Cotta,
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál
- Bowlby, J. (2013). *Ztráta: smutek a deprese*. Praha: Portál
- Brisch, K. H. (2011). *Bezpečná vzťahová väzba. Attachment v tehotenstve a v prvých rokoch života*. Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana s.r.o.
- Čerešník, M., & Dolejš, M. (2015). Spoločný projekt dvoch národov alebo podobnosti a rozdiely v procese a výsledkoch výskumu zameraného na rizikové správanie a osobnostné rysy dospievajúcich na Slovensku a v Českej republike. In E. Maierová, L. Šrámková, K. Hosáková, M. Dolejš, O. Skopal (Eds) PhD Existence 2015: *Česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Olomouc: Univerzita Palackého, 203-219.
- Čerešník, M. (2016). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
- Čerešník, M., Tomšík, R., & Čerešníková, M. (2017). Risk behaviour and attachment of adolescents in lower secondary education in Slovakia. In *TEM Journal*. 6 (3), 534-539
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Erikson, E. H. (1996). *Osm věku člověka*. Praha: Propsy
- Grossmann, K., & Grossmann K.E. (2004). *Bindungen. Die Gefüge psychischer Sicherheit*. Klett-Cotta, Stuttgart
- Hašto, J. (2005). *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F, Pro mente sana s.r.o.
- Jessor, R., & Jessor, S.L. (1977). *Problem Behavior and Psychosocial Development*. New York: Academic Press
- Kabíček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. et al. (2004). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure- disorganized/disoriented attachment pattern. In T.B. Brazelton, M. Yogman (Hrsg.). *Affective development in infancy*. Norwood: Ablex
- Matějček, Z. (2005). *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Nakladatelství Karolinum
- Matejček, Z., & Langmeier, J. (1986). *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama
- Miovský, M., & Zapletalová, J. (2006). Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. In *Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace*. Tišnov: SCAN
- Nielsen Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada Publishing
- Suchá, J. et al. (2018). *Hraní digitálních her českými adolescenty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- Širůčková, M. (2012). Rizikové chování. In M. Miovský a kol. (Eds.) *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*, 127-132. Praha: Togga
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2018). *Situation of child and adolescent health in Europe*. Získané z <http://www.euro.who.int/pubrequest>

PŘEDSTAVENÍ ČTYŘKOMPONENTOVÉ TEORIE LÁSKY

INTRODUCTION TO THE FOUR-COMPONENT THEORY OF LOVE

Vojtěch KUKLA

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, Česká republika,
vojtech.kukla01@upol.cz

Marek KOLAŘÍK

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, Česká republika,
vojtech.kukla01@upol.cz

Abstrakt: Tento příspěvek představuje Čtyřkomponentovou teorii lásky, která usnadňuje chápání lásky pomocí čtyř komponent – vášně, intimity, závazku a spirituality. Pojednává o možnostech znázornění vztahu pomocí čtyřúhelníku a jeho využití v praxi (zejména zobrazení množství prožívané lásky, vyváženost jednotlivých komponent, porovnání subjektivního prožívání v porovnání s ideálem a porovnání čtyřúhelníku obou partnerů). Příspěvek také stručně pojednává o důvodech a způsobu vzniku Čtyřkomponentové teorie lásky. V této souvislosti se krátce zastavujeme u vývoje psychologického paradigmatu a následně uvádíme související výzkumy. Čtyřkomponentová teorie lásky navazuje na Sternbergovu (1986) trojúhelníkovou teorii lásky tím, že přidává čtvrtou komponentu spirituality, která se projevuje ve třech oblastech: podobné životní filozofii, podobném systému hodnot a kompatibilním životním stylu.

Klíčová slova: Čtyřkomponentová teorie lásky; láska; vztahy; trojúhelníková teorie lásky; vztahové poradenství

Abstract: This article introduces the Four-Component Theory of Love, that helps us understand love through four components – passion, intimacy, commitment and spirituality. It refers about possibilities provided by visualisation of relationship by a quadrangle and its use in practice (especially visualisation of the amount of perceived love, the balance of all four components, comparison of perceived love with an ideal or comparison of quadrangles of both partners). The article also shortly speaks about reasons and ways how Four-Component Theory of Love was created. In connection with these thoughts we mention development of psychological paradigm and then we shortly mention related researches. Four-Component Theory of Love follows Sternberg's (1986) triangular theory of love by adding the fourth component – spirituality, which manifests in three areas: similar philosophy of life, similar value system and compatible life style.

Keywords: Four-Component Theory of Love; love; relationships; triangular theory of love; relationship counseling

1. Úvod

V tomto příspěvku představíme Čtyřkomponentovou teorii lásky. Nejprve stručně představíme myšlenku této teorie, následně se krátce zastavíme u jednotlivých komponent a poté si ukážeme způsob zobrazení vztahu skrze Čtyřkomponentovou teorii a její možnosti aplikace v praxi. Poté uvedeme teoretické ukotvení Čtyřkomponentové teorie – zejména odpovíme na otázky proč právě tyto čtyři komponenty a jak tato teorie vznikala. V této souvislosti nezapomeneme zmínit související výzkumy.

2. Čtyřkomponentová teorie lásky

Čtyřkomponentová teorie lásky si klade za cíl pomoci nám lépe pochopit lásku pomocí čtyř komponent – vášně, intimity, závazku a spirituality. Říká, že interpersonální vztah můžeme zjednodušeně popsat pomocí míry zastoupení těchto čtyř dimenzí. Různá míra zastoupení jednotlivých komponent lásky pak určuje specifickou dynamiku každého vztahu a pomáhá nám porozumět některým důrazům či třecím plochám. Tato teorie navazuje na Sternbergovu (1986) trojúhelníkovou teorii lásky, která pracuje s původními tre-

mi komponentami – vášní, intimitou a rozhodnutím/závazkem. Kukla (2017, 2019) ji později rozšířil o rovinu spirituální. Kromě pouhého vysvětlení jednotlivých komponent jde tento teoretický koncept ještě o krok dál. Umožňuje nám subjektivně prožívanou lásku ve vztahu (respektive míru zastoupení jednotlivých komponent) změřit a následně také znázornit. Tím získává další potenciál pro využití v poradenské praxi.

3. Jednotlivé komponenty

Nyní se podíváme podrobněji na jednotlivé komponenty tak, abychom byli schopni je ve vztahu rozpoznat. Za tímto účelem si u každé komponenty uvedeme nějaké příklady konkrétních projevů přítomnosti dané komponenty ve vztahu. Obecně sice můžeme říci, že čím více projevů lásky, tím více je pravděpodobně daná komponenta zastoupena, ale není to tak jednoduché. Zde narážíme na limity teoretického modelu, který za účelem pochopení zjednodušuje komplikovanou realitu. Abychom prožívali lásku, můžeme prožívat jiné projevy lásky, než budou uvedené jako příklady. Také záleží na intenzitě daného prožitku (proto ve Sternbergově inventáři měřícím jednotlivé komponenty respondent odpovídá formou likertovy škály o 9 stupních). Než však budeme zabíhat do větších podrobností, pojďme si přiblížit jednotlivé komponenty lásky.

a) Vášeň

Míra vášně bývá odvozována od motivace ke vstupu do vztahu. Stojí za vzrušením, které prožíváme vzhledem k milované osobě. Nejde ale jen o sexuální potřeby, nýbrž také o potřebu sebeaktualizace, dominance či submise, potřebu přidružení (afiliace) a sebevědomí. Nejsnadněji si můžeme vášeň představit jako touhu po druhé osobě. Bývá tím, co nás nutí vyjít ze zóny komfortu a dělat neobvyklé věci. Obvykle to bývá právě vášeň, co odstartuje romantický vztah (Sternberg, 1986).

Konkrétními projevy vášně mohou být pocit výjimečnosti (partnerovy či mé vlastní, protože se ke mně tak chová), pohlcení partnerem (je důvodem mnoha mých činů a nemůžu na něj přestat myslet), atraktivita, touha často se vídat, žárlivost, přehlížení těžkostí nebo právě zamilovanost (Rubin, 1969; Rubin 1970). Slovy Lewise (2013, 102): „Vášeň je jako osel. Je to užitečné, houževnaté, líné, tvrdohlavé, trpělivé zvíře, jež vzbuzuje lásku a dohání k zuřivosti. Jednou zasluhuje výprask, jindy mrkev.“

b) Intimita

Intimita je odvozována od emoční investice do vztahu. Odpovídá pocitům, které ve vztahu přinášejí blízkost a spojení. Možnými projevy intimity jsou: touha zajistit blahobyt milované osobě, prožívání radosti s druhým, velký ohled na danou osobu, možnost spolehnout se na druhého v čase potřeby, vzájemné pochopení, sdílení sebe a svého majetku, přijímání a poskytování emocionální podpory milované osobě, intimní komunikace a ocenění druhého ve svém životě (Sternberg, 1986). Dále pak sebeodhalení (otevřenost, ochota být poznán), důvěra, humor, znalost druhého, úcta a přátelskost či laskavost (Kolařík, 2011).

c) Závazek

U závazku Sternberg (1986) rozlišuje aspekt krátkodobý (rozhodnutí milovat) a dlouhodobý (rozhodnutí lásku udržet). Ve vztahu nemusí být vždy zastoupeny oba tyto aspekty, a dokonce může vzniknout i bez předchozího vědomého rozhodnutí (Lewis, 2013). Nebo naopak přítomnost závazku nemusí znamenat lásku. Míru závazku odvozujeme od kognitivního rozhodnutí a vzájemného pouta.

Projevy závazku mohou být například smysl pro odpovědnost, bezpodmínečnost lásky, akt závazku (jako např. svatba), potřeba závislosti, věrnost, loajalita, zvažování budoucího potenciálu vztahu nebo překonání delšího odloučení partnerů bez prožívané úzkosti a nejistoty. Podstatu závazku vystihuje Fromm (1996b, 58) slovy: „Milovat někoho není jen silný cit – je to rozhodnutí, je to soud, je to slib.“

Závazek je také tím, co drží vztah pohromadě a pomáhá přečkat těžké časy. Pokud dočasně některé komponenty „ochladnou“ a vztah díky závazku vydrží, je možné, že opět „rozkvete“ a opět jej naplní přítomnost dalších komponent.

d) Spiritualita

Poslední ze čtyř komponent je spiritualita. Ta představuje kompatibilitu partnerů – jak si jsou podobní a jak se k sobě hodí. Podobně jako dva dílky puzzle. Spiritualita představuje jakýsi přesah a hloubku. Zatímco vášeň se stará o to, abychom si vybrali partnera, který nás přitahuje (i přes rozdílnost, anebo možná právě kvůli ní), a intimita usiluje o to, abychom partnera přijali takového, jaký je, spiritualita usiluje o to, aby se k nám také hodil.

Hlavními oblastmi spirituality jsou: (a) podobná životní filozofie (nejen) náboženské přesvědčení, názory na náboženské otázky, sdílená víra (vč. neteistické), přesvědčení o smyslu života či podobné filozofické názory), (b) podobný systém hodnot (důležitost podobných hodnot, fascinování podobnými jevy či podobná životní pravidla) a (c) kompatibilní životní styl (způsob života, společné aktivity naplňující pocitem smysluplnosti, způsob hledání smyslu života apod.).

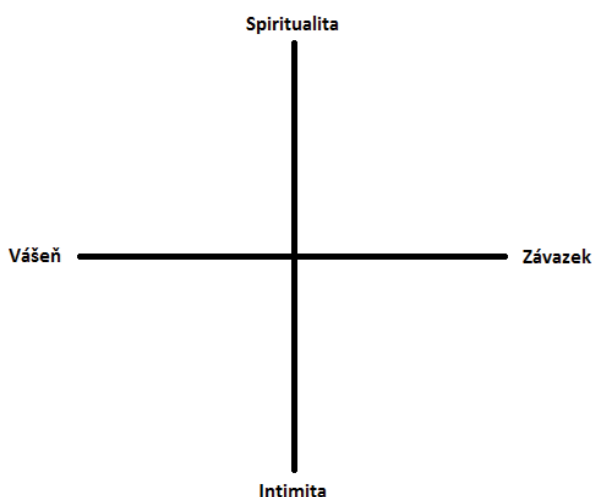
Možná můžeme narazit na určitou podobnost spirituality a intimity. V případě obou komponent jde o sdílení. Hlavní rozdíl tkví v tom, že zatímco u intimity jde o proces sdílení, v případě spirituality je důležitější jeho obsah. Jinak řečeno projevem intimity je ochota spolu mluvit a dobrá komunikace bez ohledu na to, jestli máme na danou věc stejný nebo úplně odlišný názor. Spiritualita se naopak projeví podobnými názory, ačkoli o nich spolu nemusíme umět mluvit.

4. Znázornění vztahu

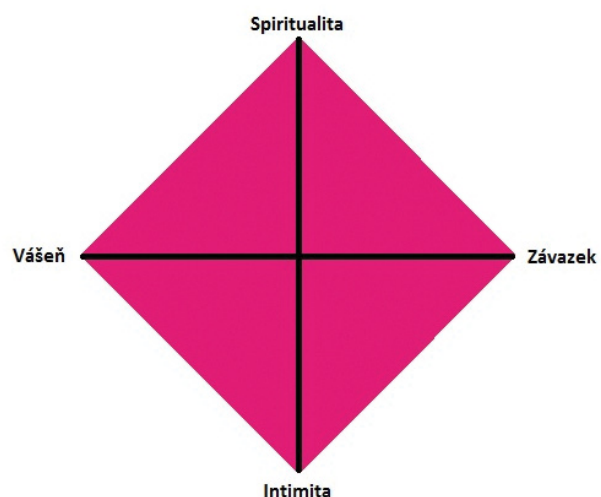
Jak jsme již zmínili výše, prožívaný vztah lásky můžeme skrze Čtyřkomponentovou teorii lásky graficky znázornit, což výrazně přispívá k lepšímu porozumění danému vztahu. Zajímá nás může zejména velikost lásky, intenzita jednotlivých komponent, porovnání prožívané lásky s ideálem a porovnání vnímané lásky obou partnerů. Ne, že bychom tyto informace bez grafického znázornění vztahu neměli k dispozici, ale jejich znázornění nám výrazně usnadní jejich interpretaci.

Jako nejlepší se ukazuje znázornění vztahu pomocí čtyřúhelníku. A to tak, že každou z komponent zaznamenáme jako jednu poloosu dvou protínajících se přímk. Nabízela by se sice možnost znázornit vztah pomocí trojrozměrného čtyřstěnu, ale tím by se interpretace a aplikace stala zbytečně komplikovanou. Proto jsme raději zvolili formu čtyřúhelníku.

Obr. 1: Základní osy zobrazení lásky

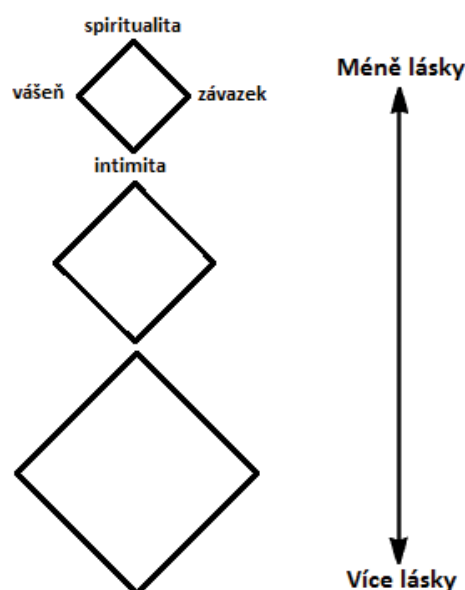


Obr. 2: Znázornění úplné lásky



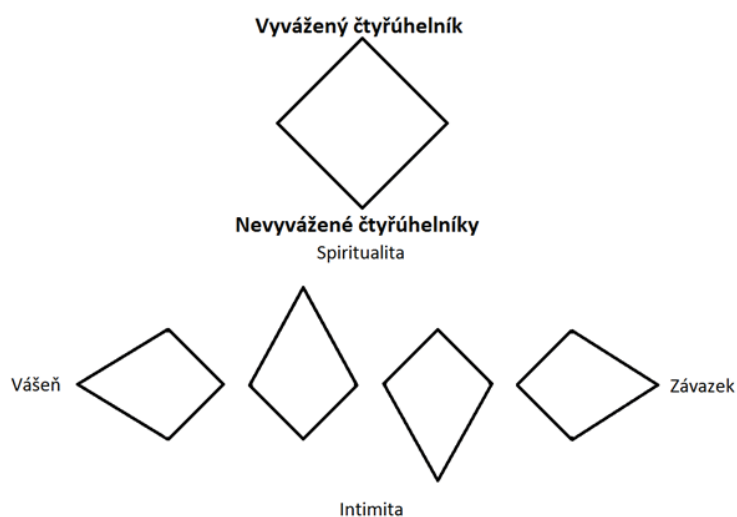
Konkrétní obrazec znázorňující určitý vztah je tedy dán množstvím prožívané lásky a její vyvážeností, tedy zastoupením jednotlivých komponent. Samotné množství prožívané lásky ovlivní plochu čtyřúhelníku (čím větší plocha, tím více lásky dotýčný prožívá) a vyváženost jednotlivých komponent pak určuje tvar čtyřúhelníku. Tyto informace mohou pomoci někdy na první pohled rozpoznat určité potíže v daném vztahu – rozdílnost v očekávání, nenaplněné potřeby či třeba výrazný rozdíl v míře emoční investice do vztahu.

Obr. 3: Velikost čtyřúhelníku odpovídá množství pocíťované lásky



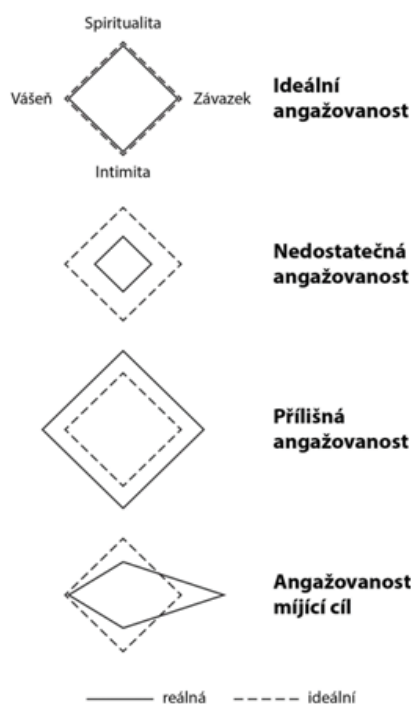
Nemusíme však zůstat u jednoho čtyřúhelníku. Získáme-li zobrazení prožívané lásky jednoho z partnerů, můžeme jej porovnat s ideálem nebo prožíváním partnera. Porovnání prožívaného vztahu s ideálem nám napoví, co možná danému člověku ve vztahu chybí, nebo naopak „přebývá“. Důležitá otázka také je, jak vlastně vypadá ideál prožívané lásky. To totiž nemusí být vždy jasné. Intuitivně se nabízí rovnovážná „úplná láska“, nicméně ne pro každého je to ideál (někdo se zrovna chce vyhnout závazku nebo nevyžaduje ve vztahu tak intenzivní vášeň). Kromě toho může být problém také v samotné míře angažovanosti (někdy zkrátka není příjemné, když druhý do vztahu investuje moc málo, anebo naopak příliš). To pěkně znázorňuje obrázek 5.

Obr. 4: Tvar čtyřúhelníku odpovídá vyváženosti lásky

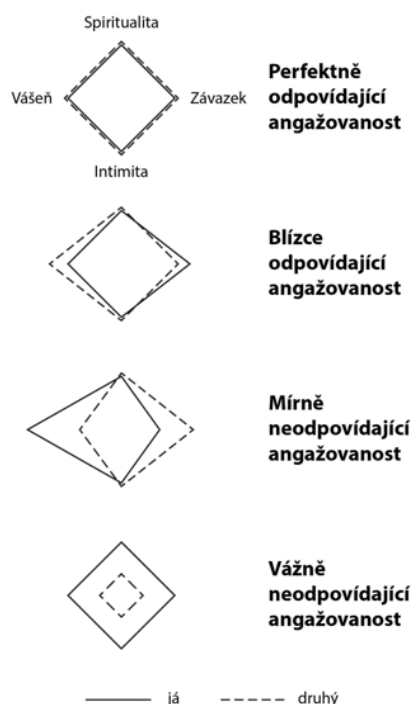


Dále pak může být užitečné porovnání prožívané lásky obou partnerů. V ideálním případě se oba čtyřúhelníky vzájemně překrývají, ale ne vždy tomu tak je. Obrázek 6 pěkně znázorňuje možné situace – od malých rozdílů po vážné rozdíly v prožívání.

Obr. 5: Reálná láska v porovnání s ideální



Obr. 6: Porovnání lásky partnerů



Všechny tyto možnosti zobrazení nám poskytují zajímavé způsoby aplikace v poradenské praxi.

5. Typy lásky

Na základě míry zastoupení jednotlivých komponent můžeme rozlišit různé typy lásky. Například vztah zahrnující silnou vášeň a intimitu, ale prakticky nulovou míru spiritualitu a závazku se nazývá „romantická láska“. Vztah zahrnující pouze závazek a spiritualitu se pak nazývá „pragmatická láska“ a nakonec „úplná láska“ zahrnuje rozvinuté všechny čtyři komponenty.

Takovýmto rozlišením získáme 16 různých typů vztahu (viz. tabulka 1). Počínaje u „vztahu bez lásky“, konče u „úplné lásky“. Tato typologie je opět forma určitého zjednodušení za cílem snazšího porozumění. Jinak řečeno většina vztahů ve skutečnosti nezahrnuje každou z komponent buď úplně, nebo vůbec. Většinou se jedná o velmi nepravidelný čtyřúhelník. Proto zmíněné rozlišení různých typů lásky neslouží ke „škatulkování“, ale ke snazšímu uchopení pomocí určitých prototypů. Pokud má například daný vztah blízko k typu volné lásky, určitě bude velkým tématem role závazku ve vztahu a pohled obou partnerů. Zde uvádíme pouze přehled všech typů lásky, bližší informace ve své práci uvádí Kukla (2017, 2019).

Tab. 1: Typy lásky podle čtyřkomponentové teorie lásky

Typ lásky	Vášeň	Intimita	Závazek	Spiritualita
Vztah bez lásky	ne	ne	ne	ne
Bláznivá láska	ano	ne	ne	ne
Romantická láska	ano	ano	ne	ne
Pošetilá láska	ano	ne	ano	ne
Spirituálně sexuální láska	ano	ne	ne	ano
Aspirituální láska	ano	ano	ano	ne
Volná láska	ano	ano	ne	ano
Osudová láska	ano	ne	ano	ano
Úplná láska	ano	ano	ano	ano
Mít rád	ne	ano	ne	ne
Přátelská láska	ne	ano	ano	ne
Rozumějící láska	ne	ano	ne	ano
Doprovázející láska	ne	ano	ano	ano
Prázdná láska	ne	ne	ano	ne
Pragmatická láska	ne	ne	ano	ano
Spirituální láska	ne	ne	ne	ano

6. Teoretické ukotvení Čtyřkomponentové teorie lásky

Ve druhé kapitole jsme zmínili návaznost na Sternbergovu triangulární teorii lásky. Proč bylo za potřeby původní teorii rozšířit a proč právě o rovinu spirituality? Vždyť dokonce někteří autoři svými výzkumy potvrdili platnost triangulární teorie (např. Aron a Wastbay, 1996). Na tyto otázky se zde pokusíme stručně odpovědět. Podrobněji o celém procesu pojednává Kukla (2017, 2019).

Podrobnější studium související literatury skutečně ukazuje, že Sternbergova triangulární teorie je kvalitním a užitečným modelem. Užitečným, ale nekompletním. V této souvislosti zmíníme nejprve vývoj psychologického paradigmatu, následně způsob vzniku Čtyřkomponentové teorie lásky a související výzkumy.

6.1. Vývoj psychologického paradigmatu

Nepůjdeme zde až příliš do hloubky, spíše nastíníme důležitý kontext vzniku obou teorií.

Pohled na člověka a naše chápání sebe samých se v průběhu historie vyvíjelo, podobně jako mnohé jiné dnes již vědecké poznatky. Nebudeme příliš zabíhat do samotných kořenů filozofie a spokojíme se se začátkem u **biomedicínského přístupu** v 18. století. V této době bylo chápání člověka ovlivněno karteziánským rozdělením na tělo a duši (Baštecká, 2015).

Reakcí na biomedicínský přístup byl **přístup psychologický**. Ten se snažil zrušit nadvládu předchozího přístupu. Spadá sem psychosomatická medicína, behaviorální medicína, lékařská psychologie a psychologie zdraví (Baštecká, 2015). Pro nás je ale důležitější posun k Engelovu (1977) **bio-psycho-sociálnímu** přístupu. Jde o paradigma důležité zejména v pomáhajících profesích vycházející z Bertalanffyho systémové teorie a holismu. Pointou je rozšíření pohledu na člověka z „těla a duše“ o rovinu sociální. A v současnosti je v psychologii akceptován **komplexní přístup**, který nahlíží na člověka jako na bio-psycho-sociálně-spirituální komplex.

Pro naše účely je důležitý fakt, že je komplexní přístup v praxi využíván a časový údaj, se kterým je spojen. Z toho lze usoudit, že psychologické paradigma bylo rozšířeno o spirituální rozměr až po vydání Sternbergovy triangulární teorie lásky. Je tedy možné, že Sternberg hledal tehdy aktuální rozměry lidské identity.

V tomto ohledu je triangulární teorie lásky skvělým nástrojem své doby. Jdeme-li ale v této úvaze dál, dojdeme k již zmíněnému pojetí člověka, které je rozšířené v současné době, a to bio-psycho-sociálně-spirituální model. Z toho usuzuji, že kromě Sternbergem zmíněných tří pilířů může existovat ještě další – spiritualita. Tuto domněnku můžeme doplnit zkušeností z praxe. Jak je

možné, že ze dvou párů, u kterých jsou všechny tři pilíře Sternbergovy teorie silně rozvinuté, se jeden vztah zhroutí, zatímco druhý prosperuje? Logickou úvahou dojdeme k myšlence, že muselo něco být špatně, a v tomto případě něco jiného než vášeň, intimita či závazek.

6.2. Způsob vzniku Čtyřkomponentové teorie lásky

Teoretickým podkladem pro vznik Čtyřkomponentové teorie lásky byla většina známých a dostupných teorií lásky nejen psychologů, ale i některých filozofů (Maslow, 2014; Fromm, 1996; Rubin, 1969; Rubin, 1970; Lee, 1977; Lewis, 2013; Nakonečný, 1997; Chapman, 2012). Opět podrobnější informace uvádí Kukla (2017, 2019). Shrňme-li obsáhlé studium související literatury, mnoho autorů popisuje lásku z různých úhlů pohledu. Žádnému autorovi se nepodařilo postihnout lásku v celé její šíři, ačkoli nejbližší tomu byl právě Sternberg (1986). Nicméně mnoho aspektů různých teorií nebylo možné s její pomocí vysvětlit. Jako by každá z teorií uchopila několik střípků z celkové mozaiky, ale žádné z nich se nepodařilo sestavit mozaiku celou. Čtyřkomponentová teorie lásky by měla být dalším krokem, kdy vezmeme všechny dosavadní střípky dohromady a složíme celistvější pohled na lásku než doposud.

Konkrétněji Kukla (2017) prošel jednotlivé teorie lásky a vždy se na ně snažil aplikovat triangulární teorii lásky. V některých případech se triangulární teorii podařilo danou typologií objasnit, jindy zůstala část nevysvětlena. Tím se ukázalo jako vhodné Sternbergovu teorii rozšířit.

Dalším nelehkým úkolem bylo definovat projevy spirituality v interpersonálních vztazích. Tím spíše, že spiritualita je v psychologii stále poměrně novou oblastí zkoumání. Vezmeme-li vzájemnou souvislost spirituality s religiozitou, někteří autoři pracují spojením spirituality jakožto podmnožinou religiozity (Pargament, 1999; Zinnbauer et al., 1997; Marty, 1996), zatímco jiní spiritualitu naopak považují za jev širší než religiozitu (Stifoss-Hansen, 1999). U toho však nezůstává a někteří novodobí autoři považují spiritualitu s religiozitou za rozdílné, ale překrývající se konstrukty (Nelson, 2009; Joshanloo, 2012; Demerath, 2000). O krok dál jdou autoři, kteří oba jevy považují za rozdílné, ale související konstrukty (Miller a Thorsen, 2003; Zinnbauer a Pargament, 2005; Piedmont, Ciarrochi, Dy-Liacco a Williams, 2009; Hill a Pargament, 2003). A naprosto odlišný pohled poskytuje Piedmont (1999), který uvádí spiritualitu jako šestou dimenzi osobnosti.

Velká rozmanitost názorů na souvislost spirituality s religiozitou se na první pohled může jevit jako značná překážka. Pro naše potřeby tomu tak ale není. Jak uvádí Belzen (2009, 397): „*Úkolem psychologie není definovat spiritualitu. Psychologie se obrací ke spiritualitě.*“ Nemusí nás tedy trápit nejednota různých pojetí spirituality, i tak ji můžeme pozorovat a studovat.

Nejvíce nás zajímají možné projevy spirituálního souznění, které Kukla (2017) vymezuje v následujících třech oblastech:

- 1) **Podobná životní filosofie** (Piedmont, 1999; Nelson, 2009; Pechová, 2011; Stříženeč, 2001; Zinnbauer et al., 1997; Shahabi et al., 2002; Hlinka, 1991; Pargament, 1999; James, 1930) – stejné náboženské přesvědčení (či jeho absence), názory na náboženské otázky, sdílená víra (včetně neteistické), přesvědčení o smyslu života a podobné filozofické názory.
- 2) **Podobný systém hodnot** (Stříženeč, 2001; Křivohlavý, 2000; Roof, 1999; Jernigan, 2001) – tedy to, že pro oba partnery jsou důležité podobné hodnoty, a naopak důležitá hodnota jednoho z partnerů není druhému lhostejná, blízkost jevů, které oba partnery fascinují, či podobná životní pravidla.
- 3) **Kompatibilní životní styl** (Říčan, 2007; Zinnbauer et al., 1997; Stříženeč, 2001; Reich, 2000; Elkins et al., 1988) – způsob života, společná aktivita, která oba partnery naplňuje pocitem smysluplnosti, či aktivita, která partnery naopak naplňuje sblížujícím pocitem prázdnoty, podobný způsob hledání smyslu života či odpovědi absolutní platnosti.

Pomocí takto vymezené roviny spirituality se nám podařilo vysvětlit naprostou většinu typů lásky zmíněných autorů. Podrobněji celý tento proces popisuje Kukla (2017, 2019).

6.3. Související výzkumy

Cílem tohoto článku je představení nové teorie lásky, proto je z větší části teoretický. Nicméně v této části kapitoly si stručně uve-

deme i některé související výzkumy. Začneme u těch, které předcházely vzniku triangulární teorie lásky, a skončíme u výzkumu zaměřeného na Čtyřkomponentovou teorii lásky.

6.3.1. Rubinovy škály loving a liking

Rubinův (1969) výzkum můžeme považovat za přípravu půdy ke vzniku triangulární teorie lásky. Zabýval se rozdílem mezi láskou (loving) a „mít rád“ (liking). Konkrétně se zaměřil na tvorbu měřících škál pro oba city.

Prvním krokem k sestavení škál měřících lásku a „mít rád“ byla tvorba položek týkajících se vztahu ke konkrétní osobě, se kterými potom Rubin dále pracoval. Polovina položek vychází ze spekulací o podstatě lásky některých autorů (Rougemont, 1956; Freud, 1955; Fromm, 1996; Goode 1959). Zahrnuje oblasti týkající se fyzické atraktivity, idealizace, připravenosti pomáhat, touhy po sdílení emocí a zkušeností, pocitů výjimečnosti a pohlčení, pocíťování potřeby přidružení (afiliace) a závislosti (dependent need), zadržování ambivalentních citů a relativní nedůležitosti obecně platných (univerzalistických) pravidel ve vztahu. Druhá polovina položek obou škál byla navržena podle existujících teoretických a empirických podkladů týkajících se interpersonální atraktivity (Lindzey & Byrne), které zahrnují touhu po přidružení k druhému, oceňování, význačnost pravidel či odpovědnosti a rovnosti, pocity respektu a důvěry a vnímání vzájemné podobnosti s cílovou osobou.

Nás zde bude zajímat výhradně škála lásky. Ačkoli škála byla vytvářena se snahou být faktoriálně jednotná, ukazuje na tři hlavní komponenty romantické lásky (z čehož také později vychází Sternberg (Sternberg a Grajek, 1984)). Těmito komponentami jsou: 1. potřeba přidružení a potřeba závislosti, 2. připravenost pomáhat a 3. exkluzivita a pohlčení. Následně na získaných datech byla provedena korelace, která ukázala vysokou míru vnitřní konzistence přesahující 0,8. Naopak vzájemná korelace loving a liking škál byla poměrně nízká (0,39).

6.3.2. Triangulární teorie lásky

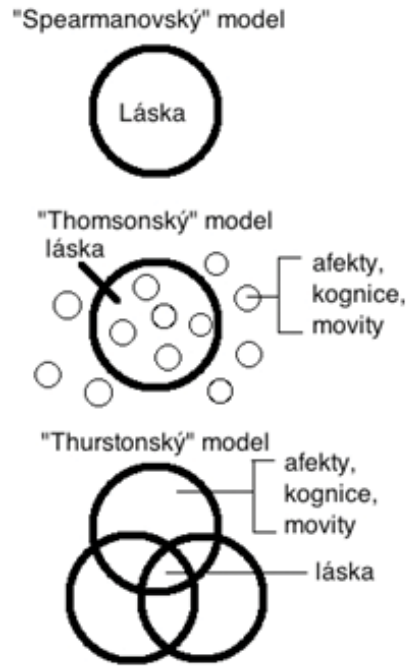
V tomto článku Sternberg (1986) představuje svou triangulární teorii lásky. Postupně popisuje samotný trojúhelník lásky, jednotlivé komponenty (vášeň, intimitu a závazek), jejich odlišnosti, jak se jednotlivé komponenty vyvíjejí v čase, jaké typy lásky s jejich pomocí umíme rozlišit a vysvětlit, jak můžeme lásku pomocí triangulární teorie lásky zobrazit, k čemu nám to může být dobré, co tím vlastně o daném vztahu zjistíme a mnoho dalšího. Naprostou většinu těchto informací jsme však již v této práci uvedli, ať již v souvislosti přímo s triangulární teorií, nebo doplněno novými poznatky v kontextu Čtyřkomponentové teorie lásky.

6.3.3. Povaha lásky

V jednom ze svých dřívějších výzkumů se Sternberg a Grajek (1984) zabývají povahou lásky. Jak lásku nejlépe uchopit. Konkrétně představují tři modely povahy lásky: (a) spearmanovský model, (b) thomsonský model a (c) thurstonovský model. Vychází přitom ze tří předních psychometrických teorií inteligence. První model vychází ze Spearmanovy teorie inteligence (Spearman, 1927) a říká, že prožívat lásku odpovídá prožitku souhrnu velmi pozitivních pocitů. Druhý model vychází z Thomsonovy teorie svazků inteligence (1939). Tvrdí, že pocit označovaný láska prožíváme ve chvíli, kdy prožíváme souhrn určitých pocitů, ne obecných. A nakonec thurstonovský model vychází z teorie primárních faktorů (Thurston, 1938 in Sternberg, 1986) a odpovídá tezi, že láska je souhrn několika samostatných pocitů.

Výzkumníci aplikovali faktorovou analýzu na Rubinovy škály Loving a Liking a na Škálu interpersonální angažovanosti autorů Levingera, Randse a Talabera. Data měřili nejen vůči milované osobě (lover), ale také vůči matce, otci, sourozenci a nejlepšímu kamarádovi stejného pohlaví. Studie se zúčastnilo 35 mužů a 50 žen ve věku 18-70 let s průměrem 32 let. Takto dospěli k uchopení lásky skrze komponenty a také k myšlence, že intimita je jakýmsi jádrem většiny vztahů lásky.

Výzkum potvrdil nejvíce thomsonský model díky rozlišitelnosti lásky (oproti spearmanovskému modelu) a obecnému faktoru (oproti thurstonovskému modelu). Z toho plyne, že lásku budeme prožívat tehdy, budeme-li prožívat určité vymezitelné pocity.



Obr. 7: Povaha lásky

6.3.4. Konstrukt validity triangulární teorie lásky

Když se Sternbergovi podařilo rozpracovat rozsáhlý teoretický konstrukt lásky, prezentuje také výzkum zkoumající platnost triangulární teorie. V celém výzkumu vychází z několika předpokladů. Pokud je jeho teorie správná, můžeme očekávat, že (a) tři komponenty lásky je možné měřit, (b) budou vykazovat nějakou míru korelace, jelikož většina vztahů bude zahrnovat více než jednu komponentu lásky, ale nebudou perfektně korelované, protože ne všechny vztahy budou „úplná láska“, (c) tyto komponenty se ukáží jako rozdílné, ale korelované faktory ve faktorové analýze a (d) tyto komponenty budou předpovídat spokojenost ve vztahu (Sternberg, 1997).

Ukázalo se, že prožívané pocity a projevované činy korelují průměrně 0,98. Vliv pohlaví se neprojevil jako významný. Nejvyšších hodnot dosahovaly odpovědi vůči ideálnímu partnerovi, dále vůči reálnému partnerovi a nejnižších vztah s otcem. Ostatní zjištěné hodnoty pro nás teď tolik důležité nejsou.

Vnitřní validita byla zkoumána na třech úrovních: (a) vnitřní konzistence, (b) analýza vzájemné korelace a (c) faktorovou analýzou.

V rámci výzkumu vnitřní validity sehrála důležitou roli korelace jednotlivých položek vůči dané škále (i v porovnání s jinými škálami). Na základě těchto korelací a předpokladu, že položka by měla nejvíce korelovat se škálou, kterou reprezentuje, byly následně některé položky přesunuty či vyřazeny. Dále triangulární teorie lásky prokázala velmi vysokou reliabilitu přes 0,9. Také korelace mezi jednotlivými škálami se ukázala poměrně velká (větší než 0,65).

Ve faktorové analýze se eigenvalue všech Sternbergem vymezených škál ukázaly větší než 1. Tyto tři faktory vysvětlují přes 60% celkového rozptylu. Získané tři faktory jednoznačně ukazují ke třem komponentám triangulární teorie, ačkoli ne všechny položky sytí faktor, ke kterému byly přiřazeny. Výsledky faktorové analýzy výsledků týkajících se důležitosti jednotlivých položek pro respondenty přinesla podobné výsledky s tím rozdílem, že faktor závazku zde byl rozdělený do dvou faktorů (rozhodnutí a závazek).

Vnější validita byla posuzována na základě korelace s Rubinovými škálami a s celkovou spokojeností ve vztahu. Korelace mezi Sternbergovými a Rubinovými škálami byla ve všech případech větší než 0,6. Zároveň se nedá říct, že by některé ze Sternbergových škál souvisela více s jednou z Rubinových škál více než s druhou. Dále pak Sternbergovy komponenty prokázaly výrazně vyšší korelaci se celkovou spokojeností ve vztahu než kterákoli z Rubinových škál.

V diskuzi Sternberg uvádí jako riziko celého výzkumu, že dotazník byl sestaven již na základě konstruktu triangulární teorie lásky, ne úplně otevřený všem potenciálním komponentám. Také uvádí, že vycházel z poměrně malého vzorku – 84 participantů.

Následně Sternberg provedl ještě druhou studii, která reagovala na některé nedostatky první studie a ukázala ještě o něco lepší výsledky. Tato verze Sternbergovy škály vykazovala korelaci 0,65+ s celkovou spokojeností ve vztahu.

6.3.5. Porovnání několika teorií lásky

Clyde a Susan Hendrickovi (1989) ve svém výzkumu zajímavým způsobem pracovali s pěti teoriemi lásky. Využili k tomu škálu přístupů lásky (the Love Attitudes Scale), škálu triangulární teorie lásky (the Triangular Theory of Love Scale), škálu vášnivé lásky (the Passionate Love Scale), dotazník hodnocení vztahu (the Relationship Rating Form) a škálu lásky a připoutání (a measure of love and attachment). Z celého výzkumu zmíníme fakta pro nás důležitá.

Všechny zmíněné přístupy k lásce se částečně překrývají. Zejména Sternberg a Lee se částečně překrývají, ale částečně pracují s odlišnými prvky. Autoři vytvořili dotazník zahrnující všech pět přístupů k lásce a předložili jej 391 svobodným studentům středních škol. Po následném statistickém zpracování se ukázalo, že Sternbergovy komponenty lásky spolu navzájem korelují (s průměrnou korelací 0,75). Zároveň ale Sternbergovy tři komponenty vysvětlily 60 % celkového rozptylu (nejvíce z uvedených teorií). Autoři uvádí, že Sternbergovy komponenty mají evidentně společný základ a dalo by se mluvit o jediném faktoru se třemi fasetami (což mimo jiné odpovídá Thomsonianskému modelu lásky viz Sternberg, 1984). Výsledkem faktorové analýzy Hendrickových bylo 5 faktorů s eigenvalue větší než 1: (a) vášnivá láska a související charakteristiky (32% rozptylu), (b) blízkost a absence konfliktu (14% rozptylu), (c) ambivalence-mania (8% rozptylu), (d) bezpečné a nevyhýbavé připoutání (8% rozptylu) a (e) praktická, citlivá láska (7% rozptylu).

Tato zjištění jsou zajímavá. Jednak ukazují Sternbergovu triangulární teorii jako kvalitní model, který ale nevysvětluje vše. Dále pak potvrzují úvahu, že by k lepšímu pochopení lásky mohl sloužit model širší než tříkomponentový. Autoři poukazují na fakt, že láska je velmi komplexní jev, který vždy bude složitý a rozmanitý. Vždy budeme balancovat mezi jednoduchostí a výstižností. V jejich případě se dva z faktorů ukazují jako smysluplnější než zbylé tři. A kde položíme hranici rozdělující důležité komponenty a zbylý šum, je jen na nás.

6.3.6. Ověření platnosti Čtyřkomponentové lásky

Čtyřkomponentová teorie lásky vznikla jako teoretický konstrukt. Poté se ji Kukla (2019) pokusil empiricky ověřit. Navazoval při tom na předchozí výzkumy (zejména Sternberga a Rubina). Samotný výzkum se skládal ze dvou fází. První fáze byla kvalitativního charakteru s cílem vytvořit item pool pro druhou fázi výzkumu na základě literatury a krátkého dotazníku tak, aby nebyla opomenuta žádná důležitá oblast projevů lásky (více viz. Kukla, 2019). Výsledný dotazník pro druhou fázi čítal po redukci 88 projevů lásky. Byl distribuován 528 respondentům a následně podroben faktorové analýze.

Faktorová analýza neukázala jako jasně nejlepší řešení vysvětlovat lásku pomocí 3 nebo 4 dimenzí, ale ani neukázala jiné faktory v rozporu se Čtyřkomponentovou teorií lásky. Eigenvalue jednotlivých faktorů a sutinové grafy ukazují spíše na jeden až dva obecné faktory. Pokud bychom však tento zlom v eigenvalue nepřijali (kvůli zkreslení dat) a zastavili se až u dalšího, zastavili bychom se patrně na 5 faktorech, které dohromady vysvětlí 41,5 % společného rozptylu. Navíc by těchto pět faktorů odpovídalo základním dimenzím Čtyřkomponentové teorie lásky, přičemž komponenta vášně se projevila podruhé v pátém faktoru.

Nejsilnější je jednoznačně faktor vášně (u vzorku, který z pěti možných typů vztahu ve 49 % zahrnuje vztah partnerský; u jiného vzorku by tomu mohlo být jinak). Druhým velmi konzistentním a významným faktorem se zdá být spiritualita. Intimita již byla mnohem více roztržena a závazek byl celkově hůř pozorovatelný (dost možná také kvůli volbě specifických vztahů – faktorová analýza nejlépe pracuje s vyváženým vzorkem a příkládá menší váhu proměnným méně zastoupeným. Vezmeme-li vášeň jakožto nejčastější součást partnerských vztahů a závazek jakožto méně proměnlivý a důležitější spíše v jiných typech vztahu, stávají se námi pozorované výsledky pochopitelnější).

Závěrem tohoto výzkumu tedy není jasné a přesvědčivé potvrzení Čtyřkomponentové teorie lásky, ale potvrzení smysluplnosti jejího zkoumání. Na základě získaných dat máme další podklady pro tvrzení, že lásku prožíváme na rovině vášně, spirituality, intimity a závazku. Abychom mohli bezpečně říct, jestli jsou to jen a právě tyto komponenty, bylo by nutné provést další a rozsáhlejší výzkum.

7. Diskuze

Čtyřkomponentová teorie lásky se jeví být dalším logickým krokem v chápání lásky v návaznosti na předchozí poznání. Zejména na Sternbergovu triangulární teorii. Tento teoretický model představuje potenciálně velmi zajímavou pomůcku v poradenské praxi. A to nejen díky teoretickým myšlenkám, ale zejména díky možnému znázornění prožívaného vztahu. Kromě velkého potenciálu má však také možné limity.

Prvním a hlavním limitem celé teorie je fakt, že se jedná o teoretický koncept, za kterým sice stojí solidní teoretické poznatky, ale ještě nebyl dostatečně zkoumán a ověřen. Víme, že je smysluplné a užitečné lásku chápat pomocí nějakých dimenzí a víme, že vášně, intimita, závazek a spiritualita jsou smysluplnými komponentami lásky. Nevíme však, jestli lásku skutečně nejlépe vysvětluje právě model zahrnující konkrétně a právě tyto čtyři komponenty. Je možné, že budoucí výzkumy ukáží jako nevhodnější jiný počet komponent, anebo jiné pojetí daných komponent (například rozdělení či sloučení některých komponent). Tato myšlenka svým způsobem shrnuje více možných limitů – například tendenci pokračovat a rozvíjet předchozí myšlenky jiných autorů, ačkoli takový postup někdy může být zavádějící.

Dále pak limitem může být návaznost na nepřesné či nejisté výsledky předchozích výzkumů. Některé výzkumy byly prováděny na poměrně malém počtu respondentů, nebo během nich mohlo dojít ke zkreslení výsledků a interpretace osobou výzkumníka – například interpretace výsledků faktorové analýzy je částečně kreativní proces, při kterém k takovému zkreslení může dojít.

Kromě toho při aplikaci této teorie v praxi je potřeba zvážit, jak moc přesně se nám podařilo „změřit“ lásku. Byť jsme se této otázce v tomto článku příliš nevěnovali, i to je otázka ke zvážení. Nejen jestli je vhodné měřit právě tyto čtyři komponenty a jak je následně uplatnit v praxi, ale také jestli se nám skutečně daří měřit to, co měřit chceme. Nabízí se otázka volby způsobu měření – zda je lepší sebevypověď nebo měřitelnost konkrétních činů a viditelných projevů. Zde se ale opět dostáváme k hranici mezi dostatečně snadnou využitelností metody a snahou o zachování za každou cenu co největší přesnosti. Zde se jeví vhodné spokojit se s případným drobným zkreslením informací introspekci respondenta, jelikož právě jeho prožívání je nejen zdrojem, ale také cílem (pokud se daný člověk v dané situaci cítí příliš svazován závazkem, pak je k jeho větší subjektivní spokojenosti potřeba snížit tlak závazku a není důležité, jak moc se jeho vnímání liší od objektivní reality).

8. Závěr

Čtyřkomponentová teorie lásky nahlíží interpersonální vztahy skrze čtyři komponenty, kterými jsou vášně, intimita, závazek a spiritualita. Takto nahlížený vztah můžeme graficky znázornit pomocí čtyřúhelníku, což je velmi praktické zejména v poradenské praxi. Můžeme tak lépe uchopit množství prožívané lásky, vyváženost jednotlivých komponent, míru shody prožívání daného vztahu s ideálem a také porovnání prožitků obou partnerů.

Jedná se o teoretický model, který stojí na určitých teoretických i empirických základech, ale k jeho dostatečnému ověření je potřeba učinit ještě několik dalších kroků. Na základě zastoupení jednotlivých komponent můžeme rozlišit 16 typů lásky – určitých prototypů znázorňujících charakteristiky kombinací daných komponent. Ve skutečnosti málokdy narazíme na tak čistou (ne) přítomnost jednotlivých komponent.

Poděkování

Děkuji svému školiteli a vzoru PhDr. Ph.D. Marku Kolaříkovi za odbornou pomoc, rady a podporu nejen při zkoumání Čtyřkomponentové teorie lásky.

Dedikace k projektu

Příspěvek vznikl za podpory MŠMT ČR udělené UP v Olomouci (IGA_FF_2020_020).

Literatura

- Aron, A., Wastbay, L. (1996). Dimensions of the prototype of love. *Journal of personality and social psychology*, 70, 535–551.
- Baštecká B., Mach, J. (2015). *Klinická psychologie*. Praha: Portál.
- Belzen, J. A. (2009). *Některé podmínky, možnosti a hranice psychologických studií spirituality*. *Československá psychologie*, 53, 4, 396–407.
- Chapman, G. (2012). *Pět jazyků lásky*. Praha: Návrat domů.
- Demerath, N. J. (2000). The varieties of sacred experience: Finding the sacred in a secular grove. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 39, 1–11.
- Elkins, D. N., Hedstrom, L. J., Hughes, L. L., Leaf, J. A., Saunders, Ch. (1988). Toward a humanistic-phenomenological spirituality. *Journal of Humanistic Psychology*, 28, 4, 5–18.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model A challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129–136.
- Freud, S. (1955). *Group psychology and the analysis of the ego*. London: The international psycho-analytical press.
- Fromm, E. (1996). *Umění milovat*. Praha: Nakladatelství Josefa Šimona.
- Goode, W. J. (1959). The theoretical importance of love. *American Sociological Review*, 24, 38–47.
- Hendrick, C., Hendrick, S. S. (1989). Research on Love: Does It Measure Up? *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5, 784–794.
- Hill, P. C., Pargament, K. I. (2003). Advances in the Conceptualization and Measurement of Religion and Spirituality: Implications for Physical and Mental Health Research. *American Psychologist*, 58, 1, 64–74.
- Hlinka, A. (1991). *K širším obzorom*. Bratislava: Alfa.
- James, W. (1930). *Druhy náboženské zkušenosti*. Praha: Melantrich.
- Jernigan, H. L. (2001). Spirituality in older adults: A cross-cultural and interfaith perspective. *Pastoral Psychology*, 49, 413–437.
- Joshanloo, M. (2012). Investigation of the factor structure of spirituality and religiosity in Iranian Shiite university students. *International Journal of Psychology*, 47, 3, 211–221.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia.
- Kolařík, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2000). *Pastorální péče*. Praha: Oliva.
- Kukla, V. (2017). *Triangulární teorie lásky a spiritualita*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kukla, V. (2019). *Ověření čtyřkomponentové teorie lásky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lee, J. A. (1977). A typology of styles of loving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 173–182.
- Lewis, C. S. (2013). *Čtyři lásky*. Praha: Návrat domů.
- Marty, M. E. (1996). Getting organized. *The Christian Century*, 113, 13, 439.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Miller, W. R., Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, Religion, and Health: An Emerging Research Field. *American Psychologist*, 58, 1, 24–35.
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nelson, J. M. (2009). *Psychology, Religion, and Spirituality*. New York: Springer.
- Pargament, K. I. (1999). The Psychology of Religion and Spirituality? Yes and No. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 1, 3–16.
- Pechová, O. (2011). *Psychologie náboženství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of Personality? Spiritual Transcendence and the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 67, 6, 985–1013.
- Piedmont, R. L., Ciarrochi, J. W., Dy-Liacco, G. S., Williams, J. E. G. (2009). The Empirical and Conceptual Value of the Spiritual Transcendence and Religious Involvement Scales for Personality Research. *Psychology of Religion and Spirituality*, 1, 3, 162–179.
- Reich, K. H. (2000). What Characterises Spirituality? A Comment on Pargament, Emmons and Crumpler, and Stifoss-Hansen. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2, 125–128.

- Roof, W. C. (1999). *Spiritual marketplace: Baby boomers and the remaking of American religion*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rougemont, D. (1956). *Love in the western world*. New York: Pantheon.
- Rubin, Z. (1969). *The social psychology of romantic love*. Michigan: University Microfilms.
- Rubin, Z. (1970). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 265-273.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.
- Shahabi, L., Powell, L. H., Musick, M. A., Pargament, K. I., Thoresen, C. E., Williams, D., ... Ory, M. A. (2002). Correlates of self-perceptions of spirituality in American adults. *Annals of Behavioral Medicine*, 24, 59-68.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: Macmillan.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93, 119-135.
- Sternberg, R. J. (1997). Construct validation of a triangular love scale. *European Journal of Social Psychology*, 27, 313-335.
- Sternberg, R. J., Grajek, S. (1984). The nature of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 312-329.
- Stifoss-Hanssen, H. (1999). Religion and Spirituality: What a European Ear Hears. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 1, 25-33.
- Stříženeč, M. (2001). Psychologické aspekty spirituality. *Československá psychologie*, 45, 2, 118-125.
- Thomson, G. H. (1939). *The factorial analysis of human ability*. London: University of London Press.
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I. (2005). *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. London: The Guilford Press.
- Zinnbauer, B. J., Pargament, K. I., Cole, B., Rye, M. S., Butter, E. M., Belavich, T. G., ... Kadar, J. L. (1997). Religion and Spirituality: Unfuzzifying the Fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, 4, 549-564.

PROMĚNY REFLEKTOVÁNÍ V ČASE: OD REFLEXE DISCIPLÍNY DIALOGICKÉHO JEDNÁNÍ K SEBEREFLEXI

REFLECTIVE CHANGING IN TIME: FROM REFLECTION OF ACTING WITH THE INNER PARTNER TO SELF-REFLECTION

Josef NOTA

Katedra pedagogiky, Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Česká republika, jnota@tf.jcu.cz

Abstrakt: *Dialogické jednání je disciplína orientovaná na experimentální dramatické situace. Student je vyzván, aby vstoupil do prázdného prostoru před ostatní studenty (diváky) a zkusil bez přípravy, bez kontaktování ostatních, na chvíli „pobýt v čase a jednat sám se sebou“. Student tak zjišťuje, jak na něj dramatická situace působí, pokouší se v ní obstát a časem si dokonce uvědomuje, že se takto vypjatá situace dá tvořivě vytěžit (např. v kontextu osobnostního rozvoje studentů učitelství).*

Ovšem když se na kurzu objevila Klára, její pokusy byly o něčem jiném: trpné stání u stěny, mlčení, cynismus, bagatelizace disciplíny... Po dvou letech máme k dispozici její chronologicky seřazené výpovědi a spolu s ní sledujeme, jak (a jestli vůbec!) se její postoj ke studiu dramatické situace proměňuje.

Klíčová slova: *pedagogika; dialogické jednání s vnitřním partnerem; sebereflexe; studium; experimentální dramatika*

Abstract: *An acting with the inner partner is a discipline that focuses on experimental dramatic situations. The student is invited to enter the empty space in front of the other students (spectators) and without preparations, without contacting the others, encouraged to „stay in time and to act with himself“ for a while. The students discover, how is the dramatic situation influencing them, they're trying to succeed and in the time being even realize that such a tense situation could be beneficial in creative manner (for example in context of personal development of the students of teaching).*

Yet when Klára appeared in the course, her attempts were completely different: awkward standing by the wall, silence, cynism, deprecating the discipline... After two years we can see her chronological replies and together with her we're following how is her approach to studying the dramatic situation changing (if so).

Keywords: *paedagogy; acting with the inner partner; self-reflection; study; experimental drama*

1. Úvod

Experimentální dramatika vznikla jako oblast výzkumu, který je orientován na tzv. psychosomatické disciplíny. Jejich domovinou je Katedra autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze. Disciplíny se před více než deseti lety postupně začaly rozvíjet na Jihočeské univerzitě, od té doby probíhá kontinuální výzkum; výsledky jsou výzkumnými týmy průběžně publikovány (např. Suda 2008, 2011, 2013; Nota 2011, 2012, 2013, 2018; Švec 2008 a další).

Na Katedře pedagogiky a psychologie JU v Českých Budějovicích byly rozvíjeny (v rámci osobnostní přípravy na pedagogickou profesi) zejména disciplíny *Autorské čtení a Dialogické jednání s vnitřními partnery*. V současnosti se výzkum obou disciplín přesunul na pracoviště Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Studium *Experimentální dramatiky* vychází z předpokladu, že osobnost lze rozvíjet v dramatických herních situacích, které vyžadují (stejně jako situace pedagogické) uvědomělé, tvořivé, reflektované jednání v situaci „teď a tady“. V popředí je osobnost studenta, nikoliv situace, v nichž má jednat. Situace by totiž měl vytvářet student učitelství. Dosavadní výsledky výzkumu ukazují tento typ studia jako cestu od neuvědomělého chování k jasnému, konkrétnímu jednání s touhou po kultivaci poctivé sebereflexe a nárůstu osobního poznání. Ukazuje se souvislost s utvářením pedagogické erudice (kondice) na základě reflektované, pedagogické praxe. Tyto výsledky je potřeba znovu prověřit hlubším, kvalitativním zkoumáním.

2. Teoretické ukotvení problematiky

Důraz na osobnost vychovatele (učitele), nikoliv na jeho zjevné chování vystupuje se zvláštní naléhavostí zejména tehdy, považujeme-li výchovu za něco více, než je jen „cílené a naplánované řízení jedince“, tedy pokud náš pohled na výchovu není redukován technologickým viděním (Prokopová, 2000), popřípadě behaviorální optikou na podstatu člověka.

Cíl „Osobnostního a sociálního rozvoje“ v přípravě budoucích vychovatelů by měl být shodný s názvem. Zformulovanou tezí této metodiky je nutnost vedení vychovatele „k sobě“, tedy kultivování jeho osobní, autorské sebereflexe a zvědomování pedagogiky jako životní, autorské role, nikoliv vedení studenta „od něho samého“, aby se vycvičen spokojil s hraním „vnějškové profesní identity“. Tou rozumíme osvojení těch způsobů jednání, o kterých je student učitelství přesvědčen, že jsou sociálně žádoucí a „odehrává je“, či spíše v praxi aplikuje.

Vycházíme tedy z předpokladů, že chování jedince není pouze komplexem vnějších reakcí na vnější situaci, ale také způsob, jakým subjekt zkušenosti vnímá, dále zpracovává, jaké jsou jeho životní zkušenosti, anticipace a dynamika jeho osobnosti (Jiránek, 1997). V takovém případě odmítáme tezi, že v osobnostní a sociální přípravě a výchově je konečným cílem osvojení pouze adekvátního viditelného chování (osobnostní VÝCVIK jedince).

Ptáme-li se po podstatě žádoucí učitelské „výbavy“, inspiraci k možnému pojmosloví můžeme nalézt např. u Pedagogické psychologie II. F. Jiráka (1968). Učitelova osobnost má totiž značně specifickou strukturu, neboť učitel představuje „sociální typ“. Tato složitá struktura se dá stručně charakterizovat:

- pedagogickým talentem (jako potencionální strukturou, vlohou);
- pedagogickým mistrovstvím jako strukturou reálných schopností;
- pedagogickým taktem jako strukturou aktuální.

Jiránek (ve shodě s Z. Myslakowskim) soudí, že základním rysem pedagogického talentu je „kontaktoř“, tj. schopnost přístupu k člověku (např. i přístupnosti k dialogu, k interakci), kterou lze u studentů učitelství rozvíjet, objevovat.

Právě pedagogický takt, jako aktualizace bohatých struktur potencionálních schopností učitelovy osobnosti, je termín velmi působivý. Lze ho chápat jako „*integraci schopností, vědomostí a dovedností, v níž se realizuje kontakt člověka s člověkem, dovedností, jimiž vzbudil důvěru žákovu a otevřel ho svému výchovnému působení. Není to rutina z povrchu, paměti, konvence nebo drilu, není to předstíraný zájem, účast nebo vlídnost. Pedagogický takt není v žádném případě taktikou. Je nesen úctou k člověku, k potencionální osobnosti žákově, úctou, která není toliko výrazem vrozené sympatie člověka k člověku, ale rodí se z životního postoje, který kotví hluboko v humanismu.*“ (upraveno, s. 4, 1968).

Za stěžejní proto v této stati považuji zejména důraz na holistické (psychosomatické) chápání osobnosti budoucích vychovatelů (např. Jankovský, 2018). V přípravě budoucích učitelů se tento předpoklad projeví touhou po takových činnostech se studenty, které povedou ke kultivaci jejich autorské sebereflexe.

Celostní, psychosomatický přístup je realizován prostřednictvím, tzv. psychosomatických disciplín. Jedná se o přístupy, kterými člověk zhodnocuje svou existenci jako jednotu tělesného a duševního. Každá disciplína, ve které je uložena pouze jedna z obou složek, aby ji cvičila jako nějaký nástroj za určitým účelem, za psychosomatickou považována není. S trochou nepřesnosti bychom mohli říci, že prostřednictvím psychosomatické disciplíny se vztahujeme k horizontu světa s plným vědomím tušeného smyslu, zatímco pro ostatní disciplíny je ono „vědomí tušeného smyslu“ zbytné (Hančil, 2005, s. 36).

Psychosomatické disciplíny jsou otevřené, tím se liší od technik. Zatímco techniky jsou účelové, instrumentální, a relativně uzavřené, psychosomatické disciplíny nejsou určeny k osvojení statických struktur v jednání:

„Jejich hlavním cílem není akumulace návyků. Nejde v nich o to, aby vybavily adepta řadou modelových reakcí, které by mu pomohly překonat obtížné situace. Jejich smyslem by mělo být získávání takové úrovně psychosomatické kondice, ve které dá adept přednost autentickému řešení odpovídajícímu pouze danému okamžiku před stereotypním podmíněným řešením, které je ve vleku návyku“ (Hančil, 2005, s. 37).

Ovšem zkusme se ptát, co je „konečným produktem“ osobnostního a sociálního rozvoje? Pokud přijímáme logickou tezi, že podstatou je rozvoj osobnosti studenta, musíme se pokoušet dopátrat bez ošemetné tautologie k nějaké vizi, co se tím myslí.

V pojetí V. Smékala se osobností myslí autorství činů, hledání smyslu života. Zralostí osobnosti myslí cestu „k sobě“ a k autentickému prožívání: „*Osobností je člověk potud a natolik, pokud a nakolik jeho činy vycházejí z něho samého, pokud vyjadřují jeho poznání, jeho zkušenost, jeho dovednost a nejsou jen mechanickým napodobením, kopií nějakého vzoru nebo ztělesněním role, o níž se individuum domnívá, že mu pomůže získat a zastávat určitou pozici.*“ (Smékal, 2004, s. 33).

3. Dialogické jednání s vnitřním partnerem: možnost osobnostního a sociálního rozvoje

V disciplíně *Dialogické jednání s vnitřním partnerem* mají studenti možnost vstoupit před ostatní zkoušející a vést dialog sami se sebou (se svým vnitřním partnerem). Jak pokusy o dialogické jednání v disciplíně *Dialogické jednání s vnitřním partnerem* vypadají? Základní situace je tato: prázdná místnost, na jedné její straně jsou posluchači na židlích. Studenti jsou zároveň diváky i experimentujícími aktéry. Jeden po druhém vstupují do otevřeného prostoru, aniž by dopředu vymýšleli scénáře vystoupení, či dostávali zadání tématu. Pokoušejí se soustředit na vlastní prožitek bez zadání tématu, bez očního kontaktu s ostatními. Zjišťují, jak na ně působí, pokoušejí se v ní obstát a časem si dokonce uvědomují, že se takto vypjatá situace dá tvořivě vytěžit. Objevují se zejména tělové impulzy, kterých si student má šanci všimnout, postupem času se je může učit přijímat, a tím objevovat vnitřní partnery. Dialogem s těmito partnery začíná student přirozeně komunikovat. Stává se aktérem, postupně si uvědomuje svoji kondici k veřejnému vystupování a je v nečekané situaci schopen reagovat, nezmatkovat, postupem času dokonce vytvářet spontánní hry. Dramatické experimenty studenti zaznamenávají, vedou si deník pokusů, pokouší se o formulaci sebereflexe. (Suda, 2008).

4. Popis případu: příběh Kláry

Experimentální dramatickou disciplínu *Dialogické jednání s vnitřním partnerem* sice „absolvovalo“ od roku cca 2006 na půdě Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity značný počet studentů. Semestrální kurz samozřejmě není zárukou skutečného zájmu o tuto disciplínu, zejména s přihlédnutím k faktu, že *Dialogické jednání* je svou povahou specifické: nemá jasný předmět výuky (jako např. matematika), vyžaduje aktivní jednání studenta, nastavení na experiment. A navíc: název tohoto povinně volitelného předmětu (Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací) evokoval některým studentům „dramaták“, který zažívali např. na středních pedagogických školách.

Takto se na mnou vedeném kurzu v roce 2009 objevila Klára, nadaná studentka bohemistiky. Klára souhlasila se zveřejněním svých sebereflexí, dokonce s chutí napsala i shrnující sebereflexi, kterou svůj studijní příběh prozatím uzavírá.

Když se Klára objevila poprvé na *Dialogickém jednání*, tedy – abych byl přesný – na „DIZ“ (Dramatické improvizace pro začátečníky) v roce 2009, byla opravdovým úkazem.

Její očekávání od předmětu na pedagogické fakultě bylo, řekněme, konvenční: hledala „dramaták“, modelové situace, situační hry, scénky. Ovšem první hodinu se dostala před situaci naprosto mimo její očekávání. Protože byla Klára jedna z prvních studentek, které jsem mně to štěstí v kurzu mít - a navíc je Klára v sebereflexích velmi sdělná - pro mě je ohromně cenným pozorovatelem „z druhé strany“, tedy z pohledu studenta.

Její pokusy o jednání v dramatické situaci byly i pro mne zkouškou největšího kalibru – trpné stání u stěny, mlčení, ohromná úzkost, cynismus, nedisciplinovanost v příchodech a odchodech na kurz, bagatelizace veřejné situace a kurzu obecně... to vše mělo značný vliv na atmosféru celé zkoušející skupiny. Její negace vůči improvizacím se promítla i do sebereflexí ostatních účastníků, jako například u jejího kolegy Martina, který komentoval:

Spolužačka Klára neměla vybraný povinně volitelný předmět z bloku Pedagogika a Psychologie, tak jsem jí doporučil právě hodinu s Vámi. Sice moc často na hodiny nechodila, ale když už přišla, tak jsem se při výstupu necítil úplně nejlépe. Ač to nerad přiznávám, a to slovo nemám rád, je pravda, že v některých okamžicích improvizace může u někoho působit trapně... (Martin, 2010).

4.1. První semestr

První setkání na kurzu probíhá většinou tak, že po krátkém seznámení studenty ihned uvedu do experimentální situace. Sdělím základní instrukce: zkuste bez předchozí přípravy jakéhokoliv myšlenkového scénáře na malou chvíli vstoupit do prostoru před zraky ostatních zkoušejících, nekontaktujte je očima a jen si všimněte, co s vámi tato dramatická, zvláštní, nepřírozená situace dělá. Poté vyzvu ke zkoušení, první výstupy trvají cca 10 vteřin a poté výstup poděkováním ukončuji (je zbytečné, aby se student ve zmatku „trápil“ delší dobu), délka výstupů se poté během semestru prodlužuje. Pokročilí zkoušející si délku výstupů již určují sami.

Běžná je zpočátku značná tréma, tělový nepokoj, pocity studu a zmatku. Společná reflexe těchto prvních pokusů má zpravidla pozitivní účinek na zmírnění potencionálního paralyzujícího strachu z veřejného jednání. Dalšími a dalšími pokusy ve stejných experimentálních podmínkách student dostává možnost prozkoumávat vlastní tělovou dynamiku ve veřejném jednání spojenou s emocionální odezvou, která je vyvolána pozorností druhých.

Klára byla z úvodních instrukcí naprosto šokována, velká introverze jí téměř nedovolila promluvit, v prostoru jsem jí nechával vždy pár vteřin – jenom se na place „ohřát“, rozkoukávat. Celý semestr. A do toho odpovídal na stovky jejích rozčleněných otázek: „K čemu to všechno je? A co je to za úplnou blbost?“ V klidu jsem s ní souhlasil: „Kláro, Vaše kritika je oprávněná, není to vůbec k ničemu, budeme dělat celý semestr jenom úplnou blbost.“ A dál jsem jí posílal s ostatními studenty „na plac“ a mohutně jí podporoval, aby si více věřila, zkoušela, troufla si jednat v prostoru s větší hlasovou a gestickou intenzitou.

Na kameře máme z tohoto období dva záznamy z jejích pokusů. Pověětšinou Klára v prostoru stojí a mlčí, popřípadě bagatelizuje smysluplnost tohoto typu experimentálního studia. Velmi zajímavá a v provedení puntičkářská je ale její závěrečná písemná sebe-reflexe s chronologicky seřazenými poznámkami, díky ní můžeme sledovat její postojoyou dynamiku:

28. 2. Chce se mi brečet. Myslela jsem si, že si vyučující dělá fakt srandu. Tohle nemůžu celý semestr vydržet. Jít dopředu, civět tam 3 minuty, kouknout se na dalších 10 lidí, jak dělá to samé a vrátit se domů po osmé večer. Tak to opravdu dál nepůjde. Odhlásím se.

7. 3. Krize. Tak mu to aspoň na rovinu řeknu: „Ten předmět je totální blbost, nebaví mě, nemá poslání a je o ničem!“ Myslela jsem, že když to řeknu z plných plic, pomůže to. Ale nepomohlo to. Bylo to čím dál horší. Jak se asi budou ostatní tvářit, když to budu říkat každou hodinu? Ne ... Bude to blbý. Budou si myslet,

že chci naštvat učitele, a to nechci. Nedělám to jako provokaci, ale prostě proto, že to tak cítím.

14. 3. Když už tohle bude čtvrtá hodina, co přežiji, tak už si ty kredity zasloužím. Dochodím to. Snad. Měla bych opakovat svůj názor, že ten předmět je o ničem. Těšila jsem se na to celý týden. Ale teď na to prostě nemám náladu. Nechci ostatním kazit tu radost, se kterou se snaží té blbosti přijít na kloub. Už jen deset pondělků a zlá noční můra, která se v rozrhu skrývá pod zkratkou DIZ, bude pryč.

21. 3. Tak jsem se rozhodla. Nebudu si na hodinách neustále stěžovat. Nehledě na to, že v tu chvíli, když tam stojím, to ze sebe stejně nevypravím. Budu si psát improvizací deník. Aspoň budu mít na konci hotovou sebereflexi a rovnou to pošlu.

28. 3. Když nemyslím na to, že si ten předmět říká „dramatické improvizace“, tak to není tak nejhorší. Navíc ostatní předměty začínají houstnout, a tak nemám čas řešit, takové hlouposti, jako jsou improvizace. Začínám poznávat ostatní lidi z improvizací. Už si docela pamatuji i jména. Lituji Dášu, která za připsání předmětu platila 300 Kč. Kdyby se to stalo mě, určitě bych to nepřezila. Takže na tom ještě nejsem tak nejhůř.

11. 4. Mám nový názor – improvizace jsou super, když se zrovna neimprovizuje, ale mluví o něčem mimo. V tom případě jsem ochotna diskutovat klidně o větrných elektrárnách.

I když Klára stále explicitně Dialogické jednání bagatelizuje a opovrhuje zkoušením, mám jiný názor – veřejná samota jí provokuje, začíná být lapena. Je to taková hra, kdo z koho.

25. 4. Velikonoční pondělí. Už jsem nebyla dva týdny na improvizacích. Chjo. Stýská se mi po tom Notovo „Jak se máme?“ A po těch všech lidech, co jsou každý jiný a přesto se všichni tak odhalí. Všichni jsou trapní. Konečně nejen já. Skoro se těším na příští hodinu – jak hluboko jsem klesla.

2. 5. Dnes se nás na improvizacích sešlo 5. Sice už jsem doufala, že to rozpustíme, ale co se dá dělat. V pěti to byla skutečně sranda. Poznala jsem holky zase o něco lépe. Navíc tam nemusíme šaškovat, než nám učitel řekne, ale jsme tam jen tak dlouho, jak sami chceme. Tak proč nechtít? Hrozná to lidská vlastnost ta neustálá touha po rádobě svobodě...

16. 5. Začíná mi být líto, že už to všechno končí. Zašlo to tak daleko, že už bych dala nevím co za to, abych mohla chodit na dramatické improvizace pro pokročilé. A nejen kvůli těm lidem, ale hlavně proto, abych mohla na té škole vůbec zůstat. Začíná to vypadat, že ty kredity z dramatických improvizací a z aerobiku mě zřejmě budou zachraňovat. Jenže na jak dlouho.

Závěrem ze semestru:

- 1) To, že jsem si na dramatické improvizace zvykla, neznamená, že mi přijdou normální, že mě baví, nebo že s nimi dokonce souhlasím.
- 2) Říkal jste, že vedete i kombiňáky. Je mi líto padesátiletých učitelek, které po pětadvacetileté praxi pod tlakem něčeho, co si nevím proč, říká dramatické improvizace, upadají do depresí a chtějí skončit s profesí. Z nich mluví zkušenosti, tak proč jim rozbít jejich už takhle nevyrovnanou učitelskou osobnost něčím takovým?
- 3) Na dramatických improvizacích je nejhorší název předmětu. Je to NAPROSTO zavádějící pojmenování. Přihlašují se na něj pak lidi, kteří očekávají něco úplně jiného, tak jako se to stalo mně. A možná to bylo to, co mi na improvizacích vadilo nejvíce. Je to zkrátka krycí název. Ať se to jmenuje třeba improvizální rozvoj osobnosti nebo co já vím. Ale nesmí to evokovat myšlenky na divadlo. Něco takového je nefér a štvě mě to. To je vše.

Pochybují, že by to někdo dočetl dokonce, ale i tak děkuji. S pozdravem Klára

Na takovou krásnou sebereflexi jsem samozřejmě okamžitě musel odpovědět: Kláro – děkuji Vám za sebereflexi! Zkusím zodpovědět na poslední body Vaší reflexe: tak to vypadá, že jste si konečně sáhla na improvizaci, tedy spontánní jednání v nepřipravené situaci. To Vám „improvizace na téma“ nikdy nedá!

Nevyrovnané učitelky se nemohou smířit s „Dialogickým jednáním“ (tak se vlastně jmenuje naše disciplína) právě proto, že NEMAJÍ onu zkušenost s jednáním bez předchozího zadání. Je to pro ně nové (jako to bylo pro Vás). Každý se s tím pereme po svém. A koneckonců – nejtupnější je, že je to dobrovolné, vidíte? Jestli je nejhorší právě název, není to tak hrozné: „improvizační rozvoj osobnosti“ zní naprosto suprově, navrhu kolegům! (z korespondence, květen 2010).

Po prvním semestru a po naší korespondenci se nechala Klára slyšet, že je velmi překvapena tím, že sebereflexi vůbec někdo přečetl.

Znovu se mi potvrzuje jedna věc: ve chvíli, kdy mají studenti zadanou nějakou písemnou práci (sebereflexi nevyjímaje), musím práci přečíst, všem odepsat. Student nesmí mít pocit, že jsou jeho formulace pouze „zápočtový“ materiál.

4.2 Druhý semestr

Myslím, že pro Kláru byla písemná korespondence kolem její sebereflexy významným momentem pro to, aby se přihlásila do improvizací pro pokročilé studenty, tentokrát už pod zkratkou RODI (Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací). Klára mi, co se týká názvu předmětu, již nemohla nic vytknout. A především: Klára přestává docházení do kurzu šidit. Ve videozáznamech není vidět žádný dramatický posun kromě toho, že Klára objevuje možnost svobodného pohybu v prostoru (pochodování). Ale když si tak čtu její písemnou sebereflexi z té doby, je patrná jedna věc – Klára si začíná formulovat studijní přesah, který *Dialogické jednání s vnitřním partnerem* může podněcovat:

Nejsem si jistá svou svéprávností. Od začátku si kladu při RODI otázku: „Co je tohle za blbost?“ Aníž bych na ni upřímně chtěla znát odpověď. Jsem totiž stejně tak od začátku přesvědčená, že je to psycho, které nejen že člověk v životě nijak nevyužije, ale spíše mu škodí.

To se mi potvrzuje od chvíle, kdy se přistihuji, že mluvím sama se sebou v běžném každodenním životě, nebo když u sebe začínám pozorovat příznaky schizofrenie. Mezi další anomálie patří fakt, že své rodině, přátelům a spolužákům neustále o RODI vyprávím a hodnotím, jak moc by tuto disciplínu zvládali. Když vezmu

v úvahu, že sama ji nevládám, je to opravdu divné. Na „improvizaci“ jsem se znovu přihlásila částečně kvůli lidem, částečně kvůli kreditům a také (a ne zanedbatelně) proto, že nemám ráda změny.

Když si po třech měsících zvyknu na nějaký předmět, jeho požadavky, průběh, učitele – zpravidla končí jeho semestrální dotace a já musím hledat další předměty a co hůř, zvykat si na ně. RODI mi dávají neustálou jistotu nejistoty. Což není na VŠ sice nijak výjimečné, ale vzhledem k tomu, že na tomto předmětu nezávisí úspěšnost mého studia, nepřináší mi tolik nezdravého stresu, jako ostatní předměty.

Přesto se i v hodinách „improvizací“ nerada posunuju dál a raději zůstanu u svých jistot, když vím,

že uslyším zvolání „výborně“, i když tam předvedu nevím co... To sice na jednu stranu evokuje v člověku pocit, že tam může udělat skutečně cokoliv, ale na druhou stranu – u líných lidí jako jsem já – dává prostor pro to, nedělat prostě nic. Je mi jasné, že když teď sebereflexi ukončím, svoje vyjádření tím useknu. Možná nepřijdu na něco, na co bych měla. Na něco, kvůli čemu vlastně „improvizace existují“. To jsem ale ochotná risknout a nechat si odhalení této záležitosti třeba na příští reflexi. Nebo na příští semestr.

4.3 Třetí semestr

Třetím semestrem se na Katedře pedagogiky a psychologie vytváří kolem volitelného předmětu RODI skupina pokročilých studentů a disciplína začíná mimo mě žít trochu vlastním životem, osobně považuji toto období za něčím zlomové. V tu dobu se mi také osvědčuje na kurzech zadávat jednu dílčí sebereflexi v polovině semestru, druhou v jeho závěru. V první sebereflexi studenti zpravidla formulují počáteční rozstřel a studijní atmosféru, druhá sebereflexe (po zhlédnutí pořízených videonahrávek na konci semestru) jde přirozeně jaksí více do hloubky, více po zážitku, podstatě a otevírá mezi studenty diskuzi po neúčelovém studiu a po vlastním, autentickém jednání.

Jako asistent kurzu jsem nadšen: studenti si vytvářejí webovou stránku disciplíny, po improvizacích pokračují diskuzemi v kavárnách, berou mě s sebou, ptají se, studují. Podařilo se nějak přirozeně vytvořit prostředí, ve kterém je chuť a potřeba se scházet, ve které jde o společnou věc: o studium experimentální dramatiky. Koneckonců: Klára to ze studentské pozice vystihuje ze své pozice studentky mnohem lépe, než já:

RODI, RODY, RODINKA, IMPROVIZACE – takhle porůznu říkáme předmětu „Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací“, který mě provází již druhý semestr mého vysokoškolského studia a jak to tak vypadá, ještě alespoň jeden semestr provázet bude.

Na rozdíl ode všeho, co by si člověk mohl pod pojmem dramatická improvizace představit, je RODI skutečně něčím výjimečné. Neboť nikdo neví tak dobře, jaké to je, přesně vědět, co se bude dít, a zároveň absolutně netušit do čeho jde, jako člověk, který prožil RODI. Tyto pocity nezůstávají stejné, protože jednak narůstají

a přicházejí nové, jednak si student začne všímat těch, o kterých dříve neměl tušení.

Všechno to, co RODI dává, se neuvěřitelně stupňuje. Protože když jednou víte, co se bude dít, když znáte své spolusouputníky, když víte, že stejně nebude od Noty následovat nic jiného než „výborný“, ale... jak to,

že přesto se člověku neustále svírá žaludek, když se jenom vysloví nahlas slovo „plac“? Jak to, že člověk nikdy není schopný říci to, co si připravil a zároveň ani to, co ho na onom místě napadá, protože touha po tom, nebýt trapný, je silnější než on? Již ve stejnou chvíli si samozřejmě uvědomujeme, že nic nedělání je stejně trapné a že všichni jsou stejně trapní, a že v takovém světě tedy vlastně není trapné nic a nikdo. Ale...

Kam až to může dojít?!

Fascinující je na tom to, že nikdo neví, jak dlouho může proces rozvoje osobnosti trvat, protože zřejmě ještě nikdo nikdy na jeho konec nedošel. RODI nám má tedy stále co dát, protože každý chce být tím prvním, který to dokáže. Každý týden si znovu a znovu říkám, že příště už to prostě „opravdu nebudu řešit“ a „opravdu se tam nebudu chovat jako blbec“. Boj, který zatím prohrávám.

Po dvou semestrech tedy skóre – JÁ:RODI – 0:2 Příští semestr to určitě zlomím, a pokud ne, zapíšu si RODI znovu a znovu a znovu a pokud mě vyhodí ze školy, budu „improvizovat“ v Kauflandu, na úřadu práce, v domově důchodců... A je to MOJE osobnost a já chci studovat... Takhle to prostě je! Těším se na další semestr.

RODI se pomalu daří otevírat studentům, kteří mají o *Dialogické jednání* zájem, ale nejde jim o kredity, nebo již ani nejsou studenti Jihočeské univerzity, ale s disciplínou někdy koketovali, či koketovat chtějí. Další z věcí ke zkoušení jsou improvizace. Na „plac“ chodí studenti ve dvojicích, soustředí a ladí se na sebe.

Hlavními apely z mé strany je „nechvátat, nerežirovat, netlačit na výsledek“, stejně jako v *Dialogickém jednání*. V určité fázi psychosomatické kondice je totiž možnost užívat si vytváření situací na základě tělového uchopení vzniklých figur. Jednáním v těchto figurách vzniká herní situace.

Ukazuje se tedy další věc, kterou znám i sám od sebe: když se ve skupině objeví noví, „pokročilí zkoušející“ v dobré kondici, akční, otevření dramatickým experimentům, může to mít dva důsledky: „nakopnou“ ostatní aktéry v experimentu, nebo je tak trochu vyděsí, nasadí pomyslnou laťku a nahlodají atmosféru v tom smyslu, zda náhodou nejde o to „být dobrý“. Klára zmiňuje v sebereflexi obojí, včetně „týmového hledání“ tvůrčích momentů a skupinové dynamiky:

Sebereflexe po... počtvrté?! Třetí semestr improvizací je téměř za mnou. Během něho se k nám přidaly některé nové tváře, které jsou ale paradoxně improvizaci vyzrálější a starší. Musím tedy dávat pozor, abych se neustále s někým nesrovnávala, ale byla skutečně sama za sebe, abych nikoho neparodovala...ovšem otázkou je, jestli to k tomu třeba taky náhodou nepatří... Protože inspirace ostatními je zkrátka nepopiratelná jak na place, tak v životě. A nutně si nalhávat, že právě my jsme ten originál, který se nenechává ovlivnit, by asi nebylo úplně upřímné.

Moje tělo a mozek už si zřejmě zvykly na svůj pravidelný režim pondělního večera. A tak jako někdo chodí pravidelně v 6:45 na záchod, tak já chodím v pondělí v 18:00 na Dukelskou na „improvizace“. Jakmile si

na něco zvyknu, ráda se v tom babrám... to platí o věcech, místech i lidech. Proto se mi těžko posouvá

i někam dál v hodinách RODI. Naštěstí nejsme stresováni nějakými velkými požadavky. A navíc - držíme při sobě i jako kámoši. Začínáme si pomalu zvykat, že když jsou trapní všichni, jednotlivci nevyčnívají. A když, tak čím trapnější, tím lepší. Je fascinující vidět, jak úplně odlišné lidi z různých fakult spojuje jedna hodina neuvěřitelným způsobem. A tím, že jsme všichni na „RODI“ už několikátý semestr, nejde už o náhodný výběr lidí, kterým jde jen o kredity, mezi které jsem, příznám se, ze začátku patřila i já, ale o skutečnou RODINKU.

Novým oživujícím prvkem je také zkoušení ve skupinách, které se rozjíždí zcela nečekaným směrem

a poskytuje něco úplně jiného a spolu s tím další druh stresu. Nicméně jsem zvědavá, co dalšího mi zkoušení ve dvojkách a dalších skupinkách přinese...

A teď už jsem opravdu zvědavá, co budu vymýšlet příště. Protože tohle je skutečně paskvil.

Poté přišlo období, kdy Klára řešila studijní záležitosti, dala si na rok pauzu. Pak se ozvala, jestli může začít chodit, i když nemá oficiálně předmět zapsaný. Pro studium na pedagogické fakultě ideální situace, chodit si zkoušet z vlastní vůle, bez závazků kreditního systému. Tuto neúčelovost považuji za jeden z velmi podstatných momentů. Pauzy ve zkoušení *Dialogického jednání* jsou dalším z úkazů – říkám si, jestli to není v určité etapě potřebnou „rekonvalescencí“, měl jsem to podobné, jako Klára. Objevuje se další fáze, kterou znám sám u sebe, a to je potřeba sebereflexe, opravdu byl onen proces u Kláry nastartován, neboť si Klára následující sebereflexi napsala „do šuplíku“ a odevzdala s konečnou, shrnující sebereflexí – tedy s ročním zpožděním! Nepíše již tedy s formalit, pro kredity, či pro vyučujícího, ale ze zájmu o věc. Další, co Klára zmiňuje je, že dříve chodila spíše kvůli „dobré partě“. Jde se dvě hodiny zkoušet, poté improvizace, chvíli si někdo přečte autorský text a potom hurá do kaváren. Cítil jsem z mnoha studentů z RODI, že to měli takto nastavené a rozuměl jsem jim – po celodenním sezení na přednáškách nepochybně hledají relaxaci. U Kláry se ovšem pořadí preferencí mění, jak se můžeme dočíst v dalším pokračování Kláry příběhu tak, jak ho sama vypráví.

4.4 Čtvrtý semestr

Na předmět dramatické improvizace jsem naposledy chodila před více než rokem. Tehdy jsem měla za sebou (tuším) tři semestry této disciplíny. Následující rok se mi kvůli rozvrhu chodit nedařilo, i když jeden

ze semestrů jsem měla předmět dokonce zapsaný. Nebyla jsem schopná se donutit a dorazit. Zároveň mi ale „improvizace“ strašně chyběly a tak jsem se protentokrát rozhodla je navštěvovat dokonce přesto, že mi nešly kvůli tradičním zmatkům na studijním oddělení oficiálně zapsat. Stejně tak bych tedy nemusela otravovat se sebereflexí, když nejsem oficiální student a nepotřebuji to k zápočtu, ale chce se mi něco sepsat a donutit se tak, alespoň nad tím trochu uvažovat.

Improvizování po roční pauze bylo skutečně silným zážitkem – vtipným, adrenalinovým a překvapivým. Už ve chvíli, kdy jsem přišla do třídy, cítila jsem se, jako kdybych tam byla tak před měsícem a ne více jak rokem. Přesto, že většina kolektivu na RODI byla nová, připadalo mi, že jsme na jedné vlně.

Vždycky jsem si myslela, že chodím na RODI z velké části kvůli kolektivu, až teď mi připadá, že to tak není (nebo alespoň ne z tak velké části), protože už jsem se přenesla přes počáteční ostych, jehož překonávání tkvělo v tom, že „improvizuji“ před známými lidmi. Při druhém zapsání RODI to přesně tak bylo – úděs z toho, že jsou tam noví lidé, kteří neznají můj styl, se kterými se nemůžu měřit, u nichž nevím, co dokážou.

Nyní to vidím tak (ale netvrdím, že je to konečná verze), že naše improvizální výkony jsou nepoměřitelné a naprosto individuální. Naproti této rozumové definici si stejně moje vnitřní citové JÁ myslí, že výkony jsou sice nepoměřitelné, ale s výjimkou mé osoby, která je na hodině široko daleko nejhorší a nejtrapnější.

První hodinu jsem se cítila zvláštně, chtěla jsem se podívat, s kým mám tu čest, a nabrat nějakou inspiraci, což mě donutilo čekat, a jít až jako poslední. Už tak od poloviny jsem věděla, že to není dobrý nápad, ale stejně jsem byla rozhodnutá jít poslední stůj co stůj. Nervozita na židli, když se čeká, kdo se zvedne, je pro mě mnohem ale opravdu mnohem horší než samotný plac. Vzhledem k tomu, že to vím, je otázka, proč se dobrovolně týráš tím, že chodíš mezi posledními, ale to asi dneska nevyřeším. Snad někdy později.

Celou dobu čekání jsem obdivovala výkony ostatních, říkala si, že jsou všichni dobří (především lepší než já), a stále jsem doufala, že přijde někdo, u koho si budu moct říct: „nic moc“. NEPŘÍŠEL. Příšerná nervozita

ze mě spadla až ve chvíli, kdy jsem věděla, že předposlední už improvizuje, tudíž už půjdu. Pokračovala nervozita trošku mírnější... a pak už jen pocit prázdné hlavy, tolik typické pro plac. Vzhledem k tomu,

že mým problémem je neustálé žvanění a nevím, zda je pro improvizace použitelné, hlava (která se myslí, že na žvanění o ničem není vhodná chvíle) mě umlčí... a pak už jenom ticho a „kynklání“ ze strany na stranu. Později bych hlavu a hlasivky ráda využíla a řekla něco smysluplného, pravdivého a vtipného. Ničeho dalšího jsem se ale protentokrát nedočkala. Nezbyvá než doufat, že jednou – třeba už příště... nebo za pět let... prostě jednou se něco objeví.

4.5 Kláry závěry ze studijní cesty

Před lety mě můj vedoucí disertační práce, doc. Suda, požádal, zdalipak bych se nepodíval na své staré sebereflexy a nepokusil se o „sebereflexi sebereflexí“ - tedy s časovým odstupem popsat, jak vidím proces zkoušení sám u sebe. Ono je to náročné. Číst vlastní formulace, nebo se dokonce dívat na videonahrávky *Dialogického jednání*. To vše se nás najednou nějak více týká, protože jde koneckonců o nás.

O to více si vážím Kláry, že se do něčeho podobného také pustila. Domnívám se, že Klára má tu výhodu, že (na rozdíl ode mne) je mnohem sdělnější a vystihuje podstatné prvky tohoto typu osobnostního studia. I když Klára píše v závěru poněkud sentimentálně, její příběh dále pokračoval. Klára se nepravdělně objevovala na „dílňách“ *Dialogického jednání*, kde je disciplína spojena s autorským čtením. Poté úspěšně zakončila pedagogické přípravné studium, od té doby od ní nemám zprávy. Zpátky ale k její poslední sebereflexi, ve které se snaží o jakési velké ohlédnutí za uplynulou studijní cestou experimentální dramatiky:

Shrnující sebereflexe: Přestože tato sebereflexe není povinná a utíkám k ní navíc od učení se na státnice, při pohledu na blikající kurzor mám opět a stále pocit, že nic napsat nezvládnou. Proto musím začít těmito pro mě tak typickými úvodními oklikami.

Musím říci, že čtení všech svých předchozích sebereflexí mě pobavilo v největší možné míře. Doporučila bych to každému účastníkovi jakéhokoli improvizálního kurzu. Člověk, který to neudělá, rozhodně přijde o část přínosu, který lze z improvizování mít. Věřím, že studenta posune i samotné psaní reflexe a že ta má platnost, ať už si jí vůbec někdo někdy přečte či ne, a ať už si to vůbec někdo někdy uvědomí, či ne. Otázkou pro mě zůstává, jestli má sebereflexe od studentů v kruhu nějakou vypovídající hod-

notu pro vyučujícího (přičí se mi používat slovo „vyučující“ ve spojení s RODI, ale nevím, zda pro to existuje nějaký ekvivalent, dnešní terminologie by jej možná pojmenovala koordinátor sezení nebo moderátor kruhu ale to mi přijde velmi chabé, takže zůstanu u původního vyjádření). Hodnotu pro vyučujícího tedy vidím v tom, že může mít radost, že studenti něco tvoří. K tomu však nemusí sebereflexe nutně číst, a nikdy se nepřestanu divit tomu, že je opravdu čte.

Litovala jsem snad už jen toho, že se nemůžu podívat na staré nahrávky z prvních a posledních hodin semestrů. Na druhou stranu – už teď to bylo tak hutné, že už by to snad bylo až moc.

Je to prý už rok, co jsem nebyla na improvizacích. Je zajímavé, že samotné se mi to vůbec nezdá, zážitky spojené s RODI stále vidím jako by to bylo včera.

Moje tříletá cesta od Kláry, která improvizace nenáviděla, odmítala, bojkotovala a nevím, co všechno, ke Kláře, která improvizace hájí před ostatními, a zvláště před případnými bojkotéry, byla velmi pozvolná. Nemůžu si alespoň vzpomenout na nějaký konkrétní bod zlomu, kdy bych si řekla: Aha, tak to je ono, to je ale dobrýúúú. Vtipným momentem však bylo, když se název Dramatické improvizace, na který jsem si ve své reflexi nejvíce stěžovala kvůli jeho zavádějícím účinkům, skutečně změnil na rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Tato změna vzala vítr z plachet mému věčnému stěžování. Přišel tak čas na to, abych buď s pokorou přiznala, že to, že mi předmět vadil, nebylo názvem anebo žila dál v souladu se svou teorií a „přijala“ jej. Nakonec jsem se zařídila podle verze dvě, a to nejen proto, že s pokorou bohužel mívám občas problém.

Další věcí, která je pro improvizace typická a důležitá, je délka trvání „kurzu“. Nechci tím samozřejmě říct, že ti, kdo improvizují jeden semestr si nic neodnesou, ale každý si zkrátka odnese, kolik si zaslouží. Kolik improvizacím sám dá. Funguje zde přímá úměra, která nikdy nekončí, pokud jí neukončí sám improvizátor. Postupem času se člověk a s ním i jeho improvizování vyvíjí. Každý totiž prochází i osobním vývojem, studijními a citovými zvraty. Ty sice s RODI nesouvisí, ale vzhledem k tomu, že tyto věci probíhají současně, může si člověk spojit určité období s RODI, s určitým obdobím svého života. To je věc, kterou velmi oceňuji. Sama mám v tomto bodě značné rezervy, neboť jsem nevyužila všechny semestry, které jsem využít k improvizování mohla a jej dost možné, že už se na hodinu nikdy nepodívám. Ničeho ale nelituji.

Tím se dostávám k tématu významných pauz. Pokaždé když jsem na improvizací hodinu přišla po pauze, ať už prázdninové, či delší, mělo to pro mě velký význam. Člověk začínal i nezačínal nanovo. Většinou tedy nakonec zjistil, že nezačíná nanovo, ale je to věc, která nejde racionálně vysvětlit, neboť kolektiv a okolnosti improvizátora se změnilly, uběhlo mnoho času, v jehož průběhu člověk zapomněl všechny rádoby znalosti, které se drtil celý semestr na zkoušky. Improvizovat ale nezapomněl. V tom je ohromná jedinečnost. A tak,

i když k tomu možná nikdy nedojde, se budu navždycky uklidňovat tím, že můžu navštívit nějakou hodinu improvizací za půl roku, za rok, za deset a za improvizovat si. Možná pak zjistím, jak to je s tou kondicí a taky dost možné zjistím, že to, co jsem tu psala, není pravda. Že se třeba může stát, že člověk improvizovat zapomene. Nevím. Zjistím. Napíšu sebereflexi. Jednou.

Prošla jsem si tedy cestou (někomu se může zdát dlouhou, někomu naprosto zanedbatelnou), která začínala tím, že jsem chtěla hrát divadlo, a byla zklamána; přes doby, kdy jsem na improvizace chodila z velké části kvůli lidem (s některými z nich jsme stále v přátelském kontaktu, což se mi mimochodem s lidmi ze žádného jiného výběrového předmětu nestalo) do stádia, kdy jsem začínala, ale opravdu jen začínala tušit,

že za improvizacemi se skrývá něco mnohem víc. A že to vlastně není úplně pojmenovatelné, jakkoliv se pedagogové a tvůrci zkratkou snaží.

Zkušenosti z improvizování mi hodně daly, pomáhaly a pomáhají mi uvědomovat si svoje chování v krizových i méně krizových situacích. Zkušenosti z improvizací mi také něco vzaly, a to předsudky vůči novým věcem, pedagogickým postupům, se kterými se v běžném životě příliš neseznamujeme. Jako pro konzervativního člověka to pro mě byla velká a důležitá lekce.

Končím tedy ve chvíli, kdy začínám tušit, a to je trochu smutné. V jedné ze svých sebereflexí jsem psala,

že skóre JÁ:RODI je 0:2. Troufám si s trochou sebevědomí říci, že v současné době je to tak 1:3, ale ten plusový bod povzbudí do budoucna a ten už mi, jak doufám, nikdo nevezme. Improvizace byly skvělá zkušenost, nic bych neměnila, a to ani ty krušné začátky, ani ty dojemné konce. Děkuji za to, že jsem se jich mohla účastnit, a především za to, že jsem se k nim mohla svobodně vyjádřit. Děkuju!!!

5. Diskuze

Empirickou cestou se nám ukazuje, že pokud se chceme dozvědět něco o fenoménu *Experimentální dramatiky* a o specifické, psychosomatické (celou osobnost zasahující) disciplíně s názvem *Dialogické jednání s vnitřním partnerem*, nevyhne se rozpracování kvalitních, dlouhodobých, případových studií. Naši základní tezí tedy je, abychom z pozice asistentů kurzů dodržovali při výzkumu tzv. vnitřní vztažný rámec: „*Lidské chování může být studováno z hlediska nejméně dvou velice širokých vztažných rámců: z hlediska vnějšího pozorovatele, nebo z hlediska nositele chování samotného. Zkoumáme-li chování z prvního hlediska, můžeme pozorovat chování druhých lidí a situaci, v níž toto chování probíhá. ... To je objektivní, či vnější vztahový rámec. Druhý přístup se snaží pochopit chování na základě jeho pozorování z pohledu toho, kdo je sám koná. Pokouší se porozumět chování jedince tak, jak věci připadají jemu. Tento vztažný rámec se nazývá percepční, či vnitřní.*“ (Combs a Snygg 1959, s. 16). Tento přístup vyžaduje jen velmi obezřetnou interpretaci dat. Důležitost pro nás má nikoliv to, jak si představujeme *Dialogické jednání* jako vhodnou studijní cestu pro studentův osobnostní a sociální rozvoj. Optika výzkumu je přesunuta na individuální, neinterpretovanou výpověď samotného subjektu: váhu pro nás má to, co student sám o experimentální dramatice dlouhodobě vypovídá (Suda, 2008).

Tříletou studijní cestu Kláry ilustrují její autentické, písemné sebereflexe. V nich Klára nahlíží svůj postupný vývoj a postojovou změnu; ta se dá charakterizovat názvem tohoto článku. Zpočátku Klára formuluje vnější poznatky ze samotné disciplíny, ovšem postupně se přibližuje k formě „vnitřního dialogu“, tedy k sebereflexi jako specifickému psychickému jevu (např. Jankovský, 2018).

Vycházíme z předpokladu, že v chronologicky seřazených sebereflexích je možné ve výpovědích nalézat určité „opěrné body“, kterými student neintencionálně mapuje svůj vývoj a začíná si tak rozumět. Zatímco pro nezaujatého, objektivního pozorovatele mohou být některé postřehy až zbytné, evidentně se týkají celistvě autora výpovědi; Klára v tomto duchu hovoří o tom, jak se určitý zaznamenaný stav ze zkoušení *Dialogického jednání* nedá odlišit od dalších životních epizod – domnívám se, že to je pro psychosomatické disciplíny typické.

Klára zmiňuje též implicitní, nepojmenovatelné významy z disciplíny; toto „tušené“ - a zároveň naprosto podstatné - je nepochybně i velkým problémem pro konkrétní závěry z této studie, nechceme-li paušalizovat a trivializovat.

A tak se zatím zdá, že *Experimentální dramatika* se svou disciplínou *Dialogické jednání s vnitřním partnerem* nenabízí rychlou a metodicky efektivní cestu instantních úspěchů. Jak zmiňuje zakladatel zmiňované disciplíny I. Vyskočil:

„*Značnou nevýhodou a škodou těch, kterým jde vše hned, snadno a rychle, kteří nejednou excelují, je jen malé vědomí a poznání. Mají za to, že dialogické jednání poznali, že vědí, umějí. Mýlí se. Je to iluze. To, že učení a dosažení vyšší úrovně jde hrbolatou a dlouho neúspěšnou cestou, že si žádá víc pokusů a chyb, víc ztrapnění, než jsme zvyklí a než si myslíme, že 'to stačí', se týká studia všech psychosomatických disciplín“ (2008, s. 13).*

Poděkování

Zde bych si dovolil upřímně poděkovat Kláře, hlavní aktérce tohoto příběhu. Díky ní jsem si mohl uvědomit, jak sdělným může student sám být, dostane-li prostor, důvěru a studijní příležitost. Dále bych rád poděkoval Stanislavu Sudovi za jeho garanci pedagogicko-psychologického přístupu Evy Vyskočilové a Ivana Vyskočila. Také mu děkuji za jeho nakažlivou důvěru ve výzkum dramatiky, pedagogiky a hry.

V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Literatura

Combs, A. W. (1959). *Individual behavior: A perceptual approach to behavior*. New York: Harper & Row.

Hančil, J. (2005). Otevřený svět *Dialogického jednání*, In M. Čundrle (Ed.), *Dialogické jednání s vnitřním partnerem* (s. 35–49).

Brno: Jamu.

- Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Jankovský, J. (2018) *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Jiránek, F. (1966). *Úvod do obecné psychologie*. Praha: SPN.
- Jiránek, F. (1997). *Otázky psychologie učení*. Praha: SPN.
- Jiránek, F. (1968). *Pedagogická psychologie II*. Praha: Krajský pedagogický ústav v Praze.
- Koťa, J. (2007). Učitelství jako povolání, In A. Vališová, & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 15–16). Praga: Grada.
- Mazehóová, Y., Kouřilová, J., & Stuchlíková, I. (2008). Výtvarná projekce jako projev psychosomatické kondice. In kolektiv autorů, *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti* (s. 83–97). Brno: Paido.
- Nota, J. (2011). Dialogické jednání s vnitřním partnerem jako možnost rozvoje osobnost pedagoga. In M. Šucha, M. Charvát, & V. Řehan (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku X. Vybrané aspekty teorie a praxe* (s. 137–143). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nota, J. (2012). Zkušenosti ze studia disciplíny „dialogické jednání s vnitřním partnerem“, In R. Masaryk, M. Petrjánošová, & B. Láštivová (Eds.), *Diverzita v společenských vědách* (s. 249– 256). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV.
- Nota, J. (2013) Retrospektivní pohled na studium disciplíny „Dialogické jednání s vnitřním partnerem“, In A. Neusar, L. Vavryšová (Eds), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku XII. Hranice normality* (s. 236–241). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Nota, J., & Suda, S. (2013) Hledání společných znaků reflexí dialogického jednání. In J. Jošt, F. Man, & A. Nohavová (Eds.), *Podpora zdravého psychického vývoje z aspektu dítěte a učitele*, Praha: Eduko.
- Nota, J. (2014). *Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele*. (Nepublikovaná disertační práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Prokopová, A. (2000). *Jak se „zraje“ budoucím pedagogům (Osobnostní příprava očima studentů)*. In V. Švec (Ed.), *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností (199–206)*. Brno: Paido.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in Actio*. London: Temple Smith.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 156–159.
- Smékal, V. (1995). Sociální kompetence (Sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení. *Psychologické texty*, č. 5. Brno: Psychologický ústav FF MU.
- Smékal, V. (2004). Pozvání do psychologie osobnosti. *Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principál.
- Smékal, V. (2005). *O lidské povaze*. Brno: Czechia Cesta.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Suda, S. (2008). Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů, In P. Valachová (Ed.), *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů* (s. 49–59). Brno: Paido.
- Švec, V. (2006). Intervence do procesu utváření didaktických znalostí obsahu: Inspirace teorií jednání. In T. Janík (Ed.), *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 45–56). Brno: Paido.
- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika* 56(3), 81-89.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém 1. díl* (s. 166). Praha: PdF UK.
- Vyskočil, I. (2000). Úvodem. In E. Vyskočilová (Ed.), *Psychosomatický základ veřejného vystupování* (s. 7). Praha: AMU.

PSYCHIATRICKÁ KAZUISTIKA – 20 LET S EXPERIMENTÁLNÍ DRAMATIKOU

PSYCHIATRIC CASE STUDY – 20 YEARS WITH EXPERIMENTAL DRAMA

Stanislav SUDA

Katedra pedagogiky, Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Česká republika, e-mail: suda@tf.jcu.cz

Abstrakt: Cílem příspěvku je ukázat terapeutické možnosti experimentální dramatiky. Kazuistika začíná v psychiatrické léčbě, kde se nezletilý klient potkal s dramaterapií ve formě experimentální dramatiky. V rámci hospitalizace se klient po dobu dvou let pokoušel o dialogické jednání s vnitřními partnery (experimentoval v divadelním prostoru). Přestože odborný personál zpočátku předpokládal celoživotní hospitalizaci, klient byl po dvou letech propuštěn, pracuje na částečný úvazek a stará se o nemocnou matku. Po propuštění navázal na terapii formou dopisů s autorskými texty. Tyto texty psané v následujících 15 letech dokumentují možnosti experimentální dramatiky v rámci terapeutického vztahu.

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

Abstract: The aim of this topic is to demonstrate the therapeutical opportunities of the experimental drama. The case-study commences in the psychiatric hospital, where the adolescent patient encountered the dramatherapy in the experimental drama form. During his hospitalization the patient was attempting to act with the inner partners (experimenting in the theatre space). Despite of the professionals expecting his whole life institutionalization, the patient was discharged from the hospital after two years, he has a part-time job now, taking care of his disabled mother. After the discharge he followed the therapy in form of letters with author's texts. These textual matters written in the following 15 years document the opportunities of the experimental drama within the therapeutic relationship.

Key words: experimental drama; acting with the inner partners; the phenomenon of play; long-term case study; self-reflection; feedback

1. Úvod

Na úvod bych rád zopakoval stručný přehled výzkumu jevů experimentální dramatiky, dialogického jednání s vnitřními partnery (DJ) a autorského čtení (AUČ) z loňského sborníku Tělo a mysl (Suda, 2019). Výzkum běží kontinuálně 26 let na Katedře autorské tvorby a pedagogiky DAMU v Praze a na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. V komparativní části disponuje archivem několika tisíců písemných sebereflexí (Suda, 2008, 2012, 2017). V kvalitativní části sledujeme vývoj vytváření psychosomatické kondice a schopnosti kultivovat vlastní sebereflektování pomocí dlouhodobých studií. Na základě experimentální výuky, zúčastněného pozorování a analýzy videozáznamů, na základě opakovaných pokusů o písemné reflexe a s růstem psychosomatické kondice k veřejnému vystoupení je na případových studiích dokumentována změna v přístupu k utváření vlastní sebereflexe. Výsledky výzkumu experimentální dramatiky jsou průběžně publikovány, první ucelený obraz zkušenosti s psychosomatickými disciplínami ve vzdělávání pedagogů podala monografie na výstupu grantu GA ČR (Suda, 2008), zatím poslední a shrnující zprávu přináší monografie Experimentální dramatika (Suda, 2017).

K problematice sběru dat, metodám, filozofii, optice výzkumu experimentální dramatiky bylo již publikováno dostatečné množství odborných článků (Suda, 2007, 2008, 2012, 2013, 2017), metodologicky se inspiruje v kvalitativním výzkumu (Hendl, 2005), zejména v analýze textů (Řiháček, Čermák & Hytych et al., 2013). Obecně je výzkum experimentální dramatiky zaměřen na fenomén hry, psychosomatické kondice (Vyskočil, 2000) a kultivování procesu sebereflektování. Ocitá se na pomezí oboru psychologie a dramatických umění. Je to výzkum dlouhodobý, kontinuální. Chrz (Chrz, 2017) jej nahlíží jako participativní zkoumání: „Jde o „výzkum s lidmi“ (spíše nežli výzkum „na lidech“ či „o lidech“). Zkoumání, ve kterém se jeho účastníci (ať již jsou v pozici výzkumníka, zkoumaných osob či těch, kterým je výzkum prezentován) společně dozvídají.“ Základní podmínkou tohoto studia je dobrovolná a dlouhodobá účast zainteresovaných lidí. Skutečné a podstatné výsledky se individuálně projevují teprve v horizontu

několika let (Suda, 2012). Důležitým krokem je zúčastněné pozorování videozáznamu vlastních pokusů o dialogické jednání. Co je podstatné – v zúčastněném pozorování aktéři sledují záznamy kolegů i svoje vlastní, jsou zapojeni do popisu konkrétního jednání. Student musí mít jistotu, že nebude hodnocen ve smyslu obsahu a tematizace pokusů, tedy, že nebude hodnocen, jak si zkouší hru (resp. jak sám sebe hraje díky hře). To musí být zcela na jedinci a jeho vlastní sebereflexi. Otázky přicházejí z jiného okruhu. Z okruhu dramatického umění – intenzita projevu, výraz, hlasové uvědomění, tělové uvědomění, pozornost k novým impulsům. V tomto ohledu tedy nejde o trénink dovedností, nýbrž o další způsob (vedle veřejné samoty) jak umožnit, zpřesnit a opětovným vybavením situace zesílit zpětnou vazbu pro sebereflektování (Suda, 2017).

2. Kazuistika

V podmínkách dětské psychiatrie autor a zároveň dramaterapeut pod supervizí psychiatra kladl důraz na spontánní hru v prostoru. Klient je uveden do prostoru a je jen na něm, jak tento prostor a čas využije. Namísto ostatních klientů (jako veřejné samoty) je používána videokamera, místo písemných reflexí je každý natočený záznam spolu s klientem sledován. Jaký je smysl takového činnění? V kazuistikách, stejně jako v případových studiích zdravých studentů se ukazuje, že pro dramatický experiment je podstatné vnímání sebe sama jako jedináčímho subjektu. Tedy možnost – alespoň ve spontánní hře – být autorem svého jednání. Být za sebe, být tady a teď s tím, že někdo projevuje pozornost a má za důležité tento vývoj sledovat. To většině psychiatrických pacientů chybí. Pro názornost vývoje je předložena konkrétní kazuistika. Část již byla publikována v knize Experimentální dramatika. Získaná video-data nahlédneme s ohledem na projev autentického jednání v experimentální situaci. Dále budeme sledovat vývoj psaných autorských textů z korespondence s terapeutem za posledních 15 let. Kazuistika je dokumentována z deníku terapeuta, proto je zaznamenána v ich-formě. Veškeré identifikační znaky jsou změněny.

2.1. Jan

Chlapec přijat s diagnózou poruchy chování (vývoj k nesocializované poruše) a s poruchou obsedantně kompulzivní. Záchvaty agrese vůči matce, týrání a ubližování zvířatům, problémy se školní docházkou. Extrémní záliba v zájmu o jakýkoli druh zbraní. Je schopen kdykoli promluvit o všech typech zbraní i s technickými detaily. Vzhledem k vysokému intelektu (změřené IQ 135) předpoklad dalšího rozvoje psychopatie. Perspektivou pravděpodobně celoživotní pobyt v léčebném zařízení. Absolutně nenápadný chlapec, kterého bych si vlastně ani nevšiml. Nepřehlédnutelné však byly jeho rituály u mytí rukou a koupání. Neviděl jsem ho zasmát se, pořád se držel zvláště mimo kolektiv. Do očí se nikomu nedíval a při jednání s personálem odpovídal jednoslovně. Všiml jsem si, že každý pátek za ním jezdí babička, sedí na přijímací chodbě a on jí kuře. Ale nějak divně, měl zvláštní výraz, něco mezi úsměvem a šklebem, se zvláštní pečlivostí obíral kostičky. Personál, zvláště ženský, se ho bál a téměř se mu vyhýbal.

2.2. První setkání

Šel jsem si pro Jana na stanici. Nechtěl nikam jít, demonstroval nezájem. Když zjistil, že by mohla hrozit sankce, šel se mnou. Ale asi tři kroky přede mnou.

Zpočátku Jan odmítá spolupracovat. Sedí v prostoru a snaží se nedat na sobě cokoli znát. V momentě, kdy ho přemůže tíha samoty sedá, k radiátoru. Trvá to poměrně dost dlouho, pak se ptá, jak dlouho tady bude muset být.

Tady jsem byl tvrdý a řekl jsem, že třeba dvě hodiny. To ho upřímně vyděsilo. Tak jsem hned dobrácky dodal, že někdo, kdo dělá intenzivně tady bývá třeba jen deset minut, někdo holt déle. Ptal se tedy, co má dělat. Řekl jsem, že je to jen na něm, co si bude chtít zkusit. Postupně začal v prostoru dělat různé úchylky, zvířata i krátké příběhy. Stalo se to jakýmsi základem naší komunikace. Dělal to téměř jak rituál, a pak jsme spolu často při sledování videa hovořili. Příběhy vymýšlel zásadně z chlapeckého oddělení. Vždy hrál hlavní roli. Dominantní je otrava při vstávání a všech ranních stereotypech, potom si vždy vybral nějakého “nepřítele” z řad spolupacientů a různě se s ním potýkal, bil se s ním, až ho třeba zabil a měl klid.

Záznam dialogu: „To jsem ale hajzl, co. Myslíte si o mě, že jsem hajzl?“ „Pročpak Jeníku?“ „No, když vám tady hraju takovýhle věci – to si přeci musíte myslet, že jsem hajzl!“ „No, nemyslím, vždyť je to jenom divadlo.“ „Já si taky myslím, že je lepší, když je pozabijím tady a ne doopravdy.“

Později se mu zalíbilo, že může říkat sprosté básničky. Jak sám říkal, dokáže “zesprostět” téměř cokoli. Po dvou měsících jsem zaznamenal první zprávu o Janově změněném chování. Na schůzce oddělení mluvil jeden vychovatel o tom, že po tři čtvrtě roce, co Jana zná, se prvně stalo něco zvláštního. Rozbrečel a utíkal k němu do náručí, kde se chtěl vyplakat. Zároveň jsem se dozvěděl, že babička, se kterou jsem ho občas vídal, je jeho maminka. Děsila se prý, když vyprávěl, co u mě vyvádí. Bude to prý mít v papírech a nikdy se odsud nedostane. Po dalších dvou měsících byl přeložen na dorostovou stanici.

2.3. Po třech měsících

Při sledování videa povídá a ptá se. Normálně se ke mně obrací, oční kontakt je zcela přirozený.

Začíná intenzivně, hraje si s ránem na stanici (ustávání, rozsvička). Pak ve škole bije oběť. Znovu ji bije – vyrozumím, že jde o mladšího chlapce. Jeho (Jana) vychovatel zpraží: ty parchante, troufat si na slabší! On ho zastřelí. Střih – vychovatel padá raněn, pak opět střih – Jan si to jde ještě vyřídit s tím parchantem.

2.4. Po sedmi měsících

Nastupuje bez řeči a chodí dokola – několik minut, téměř beze změny. Asi po osmi minutách stereotypní chůze se zájmem začal chodit důrazně. Pochválil jsem ho. Sedli jsme k přehraní nahrávky, s podivným údivem se mě zeptal, jestli budeme půl hodiny koukat na to, jak chodí.

Opět začal chodit dokola, ale v opačném směru. Opět při chůzi zapředl rozhovor. Dá mi prý domácí úlohu ze zbraní.

Na ranní vizitě jsem si všiml, jak aktivní je. Vstupuje do debat a zajímá se. S dobou před půl rokem se to vůbec nedá srovnat. Po vizitě jsem se za ním zastavil a ptal se, co je pravdy na tom, že baštil žížaly. Řekl, že je to pravda, ale už to nedělá, stejně tak mouchy už nejl. Dělal to proto, že se to ostatním líbí – on chce být bavič. Zajímavé poznatky jsem získal ze stanice – postupně si Jan získává respekt chytřejších pacientů – znalostmi i uměním manipulace s personálem.

Prvně se dostává k tomu, že říká, že máma má pro něj velkou cenu – něco by neřekl za žádnou cenu, jen kdyby šlo mámě o život. Opět rozbíhá debatu, jak dlouho tu ještě bude – prý až přestane mít rád zbraně, přestane dělat rituály atd. **Nakonec z něj prvně vypadne, že problém bude asi doma.**

2.5. Příběh

Narodil se jako vymodlené dítě, když rodičům bylo hodně přes čtyřicet let. Bydleli a bydlí v typickém maloměstě, kde tatínek pracoval jako advokát. Jan mně přinesl fotografii, na které je vyfocen se svým psem v náručí na rozlehlé a pečlivě upravené zahradě prvorepublikového střihu. No, fotečka jak ze žurnálu. Krásné, spokojené dítě. Tatínek s ním stavěl vláčky, vozil ho na zádech. Jan nastoupil do školy a samozřejmě byl okamžitě premiantem. Moc kamarádů neměl, proto zřejmě silný vztah k psovi.

Tatínek asi před pěti lety zemřel. Zůstal tedy s maminkou, které již bylo přes padesát a babičkou (z tátovy strany), která je již téměř nehybná. Maminka postupně propadala alkoholu, doma neudržela ani základní pořádek. Bylo zvláštní poslouchat, jak vypráví o mamince – pamatuje, jak opilá bezvládně ležela ve své posteli, všechny potřeby dělala do postele, Jan k ní zoufale chodil. A k tomu babička, která také ležela v posteli v podobném stavu. Tak se Jeník raději díval na televizi, na všechno, třeba až do rána. Pak se šel koupat do vany. No, a nestihl jít do školy, nebo přišel pozdě, a pak tam usnul. Takže se prudce zhoršil ve škole a začal dělat “zvláštní věci”, maminka musela na léčení a on jel do léčebny.

Jan je již v léčebně téměř rok a půl, byl propuštěn na prázdniny, ale s velmi pravděpodobným výhledem návratu.

2.6. Po roce

Pokračuje ve svém zkoušení, má větší intenzitu, baví se. Asi po měsíci dochází ke změně.

Více než dvacet minut improvizuje na téma vystoupení. Uvede se jako moderátor, kterému přicházejí hosté. Někteří hosté jsou zcela improvizovaní – bojovník juda, u kterého se ukáže, že je neschopný začátečník. Hasič, který uteče hasit do sklepa a moderátor ho okomentuje jako Pepu z blázince, hasiče amatéra. Vystoupí i v roli sebe sama. Nastoupí a opět se odporoučí pod tíhou trémy. Vše Jan zvládl bravurně, zcela bez přípravy. Do toho vstupovaly již uvedené sprosté písně a básně, tak jak je již předváděl. Přesto i zde je vidět mnohem větší nasazení. Vrátil se léčebnový vzor, sehrál ho již však jako ohlášeného, cizího člověka s nádherným odstupem – byl ve hře. **Po jedné sprosté písniče dostane za oponou hrozně vynadáno od mámy – že mu dala důvěru a on ji opět takhle zklamal, Jan se snaží omlouvat, ale není vyslyšen.**

Když skončil, nejistě se shazoval, že to bylo trapný. Byl velmi rád, když viděl, že mne to těšilo. Celou dobu sledování záznamu byl trochu zapýřený, úlevně se smál v momentech, kdy se mu na place dařilo. Byl velmi spokojený s tím, jak se mu zadařilo, ani neprotestoval, že už na plac nepůjde. Souhlasil s tím, že je dobré nepokazit si zážitek. Odcházel v povznesené náladě a přál mně hezkou sobotu a neděli. Na otázku, co je to být hodný, píše:

- MUSÍ UMĚT MILOVAT
- MUSÍ UMĚT EXISTOVAT I PRO DRUHÝ, NEJEN SÁM PRO SEBE
- MUSÍ SE UMĚT VOTEVŘÍT I DRUHEJM LIDEM
- NEMUSÍ BEJT CHYTREJ (ZROVNA BLBÝ BEJVAJ HODNÝ)
- MUSÍ UMĚT ROZPOZNAT DOBRO A ZLO
- MUSÍ UMĚT DRUHEJM POMOCT
- MĚL BY MÍT SMYSL PRO HUMOR
- MUSÍ VĚDĚT, KDE JE JEHO MÍSTO
- MUSÍ SE UMĚT VCÍTIT DO DRUHÉHO ČLOVĚKA

2.7. Po roce a čtvrt

Opět show, začíná potleskem, vystupuje moderátor, který zapomněl, co má říkat, odchází do zákulisí a hádá se s jakýmsi Tomášem, nadává mu a bije ho. Pak se mu omlouvá. Vyleze a rovnou zpívá sprostou píseň na motivy Mozartovy Malé noční hudby. Potlesk, slova – opakovat, najednou vyběhne s kopím a křičí, že je tu někde zloděj a ukradl mu peníze. Uvede, že to vlastně nepatří do děje, je to nepřipravené, ale teď opravdu začínáme. Uvede se jako moderátor vystoupení svého dvojníka Jana staršího, který bude zpívat ty nejsprostější písničky. Opět zapomněl, kterou písničku má ohlásit, komunikuje se zákulisím, hraje, že vzpomíná, přechází, nakonec si vzpomene. Zopakuje opět stejnou píseň. Dvojníkovi se nechce, ale je donucen, protože už dostal zapláceno. Popere se zase s Tomášem, hrozí mu, že ho vyhodí. Tak dlouho se uklání, až se lekne, co to dělá. Zazpívá, ale diváci, které hraje před podiem mu vynadají do úchyláků a chtějí odejít. Omlouvá se jim, že musí zpívat, protože už dostal zapláceno, což diváky ještě více rozzuří. Tak začne říkat, že to dělá z radosti, a nakonec si diváky usmíří. Zpívá Černopindasniky na základě Pětatřicátníků. Zatímco uvádí další písničku, chce něco říct o Janovi: „**Za prvé to není žádnéj psychopat, jak si o něm mnozí myslí. Je to prostě úplně normální kluk, kterej prostě jen má zálibu ve sprostejch písničkách. Jinak by taky nebyl takovej slavnej umělec**“.

Ohlašuje opět se zmatky další píseň – Mrdali ovce Valaši. V zákulisí však zpěvák provádí orální styk s manželkou moderátora. Spustí se hádka a zpěvák je indisponován po zážitku. Nakonec vystoupí, krkne si a se studem zmizí. Opět vyleze a zazpívá. Vyjde potom moderátor s tím, že uklidňuje situaci, ale manželka mu oznámí, že ho nechá, protože on tamten ho má většího. To moderátora pobouří, ale pokračuje s tím, že na ni kašle, že jsou ty ženský všechny stejný. Pak prosí o povstání a zpívá hymnu, kterou sám složil (opět známá píseň).

Vše je v hodně rockovém hávu – diváci šlí nadšením. Blíží se konec, tak ji zazpívá znovu a v kratší podobě. Rytmus je trochu jiný, připomíná to spíš rap. Popřeje divákům hezký večer, co nejméně sexuálních průšvihů, jako měl Jan a on, a rozloučí se. Zpoza opony ještě hučí dav nadšením.

Na Mikulášské besídce se Jan odhodlal vystoupit. Se mnou nekonzultoval, ale připravil si hádanky zvířat. Dělal zvířata, tak jak je zvyklý. Měl úspěch, bylo to jednoduché a přesvědčivé u klientů měl úspěch. Bojí se, že na Vánoce nepojede domů. Ale prý se nedívá, za to, co prováděl mámě. Ani o tom nechce mluvit, prý je to děsivé. Má strach, že je psychopat, že vlastně směřuje k sebezničení. Má hrozné představy, třeba že zabije svého psa, zmlátí mámu, znásilní sestru na oddělení. Taky mu to všichni kolem říkají, takže na tom přeci něco musí být. Často na něj padne zoufalství, že je hrozně špatnej člověk. Dobřej člověk přeci **nesmí** mít takové představy, **nesmí** přemýšlet o takových věcech. Přinesl novou “knihu“, kterou píše o zbraních. V sešitě měl popsáno několik stran o historii zbraní i s nákresy, něco podobného bylo i v sešitě, který označil jako časopis. Je však parodií na odborné časopisy, protože jsou tam vymyšlené zbraně a paroduje i známé nadpisy a hlášky. Strašně rád by nastoupil na zbrojařské učňovské středisko, ale doktoři ho tam nechtějí pustit.

Zašel jsem za kolegou arteterapeutem do keramické dílny a zajímal se o Janovu tvorbu. Prý velmi rád modeluje různé druhy zbraní, ale ve velmi miniaturních podobách. Konzultovali jsme možnost, ať Jana nechá dělat větší tvary, povšimli jsme si, že ve skutečnosti Jan šikovný není. Při větších tvarech by byla Janovi vytvořena možnost toto nahlédnout. A vzhledem ke zkušenosti z jeho výstupů jsem nabýval dojmu, že celá otázka zbraní je z části sice dána určitým zájmem, nicméně z velké části je velmi stylizovanou potřebou šokovat okolí. Na lékařských supervizích byl však kolega arteterapeut nabádán, ať tuto činnost nepodporuje. Převážila obava, aby klient nebyl podporován v nežádoucí činnosti.

2.8. Poprvé na společné terapii s mladším klientem

!!! – Jan svoji show neuvedl sprostým názvem, sprostá slova používal minimálně. I píseň Mrdali ovce Valaši uvedl jako Pásli ovce Valaši, přičemž nebylo moc rozumět sprostým slovům. Velmi dobře cítil, že by to na mladšího bylo moc. V prostoru dále buduje svoji show, ubývá sprostých slov, které používá takřka jen při uvádění scének a v improvizovaných úsecích. Objevují se rozsáhlejší plochy překvapivého jednání. Jan si v nich začíná libovat.

Na Vánoce Jan odjel, vydržel doma bez výraznějších problémů. Jen jednou se neudržel a mámě nadával, již ji však nenapadl. I sama matka hodnotila Janův pobyt kladně.

2.9. Propuštění po roce a půl terapie

Poslední setkání chtěl Jan delší. Zpočátku byl však poměrně uzavřený a podrážděný. Postupně se však vyladňoval, a nakonec odcházel ve velmi povznesené náladě. Dostal jsem opět přednášku o zbraních, ukazoval mně nový časopis.

Na place bylo opět show. Zpíval písně se správným textem, nepoužíval zesprostěliny. Táhl bez problémů svoje vlastní představení více než půl hodiny. Vystoupil jako Leona Machálková, která se nemůže strejit do playbacku, jako Jan, který hraje svůj vzor. K tomu pak podotkl, že ho zmodernizoval – bylo to velmi živé a legrační. Opět se objevil hasič Pepa. Opět o něco více se objevily improvizované momenty. Jan je již cíleně vyhledává. Svoji kultovní píseň “Mrdali ovce Valaši“ zpíval celou jako Pásli ovce Valaši. Potom přidal několik písní se zcela správným textem – Buráky atd.

Působilo to na mne, jako by si Jan potřeboval ověřit, že i normální, nesprostý projev, je přijímán se zájmem. Věděl, že je na terapii naposled, tak jakoby ověřoval, že opravdu může do normálního života. Takže tohoto dne skončilo naše pravidelné setkávání.

3. Autorské psaní

Následně jsem od Jana dostal do léčebny pozdrav a dopis s Mrtvou Klárkou.

Včera večer v parku, našel jsem tam Klárku. Leží tam již týdnů pár, smrdí jak ten pisoár.

*Je v pokročilém rozkladu, rozežírání ji plíseň,
na kostích v shnilém mase, bakterie maj tíseň.*

*Škoda holky hezký, tak sama tam leží,
už jí vůbec nevdá, že na kundu jí sněží.*

*Chudák mrtvá Klárka, musí tam teď hnít,
nebude nikdy dýchat, už nikdy nebude žít.*

*To byl příběh, děti, o mrtvole v parku,
kde najdete všechno vod těla po marku.*

Konec

V tomto duchu byly psána i většina ostatních básní, příběhů a písní. Nevím přesně, co je na nich tak zvláštního. Přes ta děsivá slova, hrozná obrazy je tu sdělení – škoda holky hezký.... ..chudák Klárka...

I v tomto ohledu jsem měl za to, že je potřeba dodržovat zásady experimentální dramatiky (v tomto případě autorského psaní, nikoli čtení) – student musí mít jistotu, že nebude hodnocen ve smyslu obsahu a tematizace pokusů, tedy, že nebude hodnocen, jak si zkouší hru (resp. jak sám sebe hraje díky hře). To musí být zcela na jedinci a jeho vlastní sebereflexi. Otázky přicházejí z jiného okruhu. Z okruhu dramatického umění – intenzita projevu, výraz, hlasové uvědomění, tělové uvědomění, pozornost k novým impulzům. V tomto ohledu tedy nejde o trénink dovedností, nýbrž o další způsob (vedle veřejné samoty) jak umožnit, zpřesnit a opětovným vybavením situace zesílit zpětnou vazbu pro seberefektivitu (Suda, 2017). V tomto ohledu bylo třeba tento přístup variovat, protože k živé zpětné vazbě nemohlo dojít. Dostali jsme se vlastně mimo pole dramatiky, kde je rozhodující existence ve „veřejném prostoru“ a následná zpětná vazba diváků. Musel jsem tedy intuitivně posuzovat, který text Jan napsal se skutečnou chutí, nehodnotit témata ani obsah a vypíchnout v textech momenty, které jsou dostatečně živé a skrývají dramatický potenciál. Sám Jan to reflektoval v jednom dopise takto: *Jsem rád, že se Vám ta moje „povídka“ líbila, ale mně osobně přišla jako trapná a ubohá slátanina, což Vás asi moc nepřekvapí. Promýšlím teď novou, trochu delší a opět „akční“, ale ještě ji nemám na papíře (29. 4. 2007).*

Mrtvá Klárka byla jeho první psaná báseň. Asi měsíc po propuštění mně Jan napsal do léčebny a tuto báseň přiložil. Projevil touhu dále udržovat písemný styk. Usoudil, že když nemůže zkoušet svoji tvorbu v prostoru, mohlo by mu dělat dobře psát. Od té doby si spolu píšeme. Bohužel jsem byl v době Janova propuštění pracovně velmi přetížen a nepřikládal jsem naší korespondenci dostatečný význam, a tak jsem následující dva roky vzájemnou korespondenci nearchivoval. V provozu léčebny byl vytvořen ohromný tlak na finanční (nikoli terapeutickou) efektivitu, terapeuti byli nuceni brát klienty na hranici možností, bývalí klienti nebyli sledováni. Zpětná vazba, která by ověřovala vhodnost postupů a skutečnou efektivitu léčby, byla označena za zbytečnou. Proto musím při rekonstrukci příběhu vycházet ze strohých poznámek. Teprve po odchodu z léčebny, přestěhování do nového bydliště, uklidnění, a také po zpracování vlastního syndromu vyhoření, jsem si uvědomil, že dopisy jsou výstižným dokumentem vývoje této dlouhodobé kazuistiky – změněné spíše na případovou studii. A tak jsem dopisy začal archiovat. Střídají se období, kdy Jan potřebuje více kontaktu, a také víc píše povídky. Pak přichází období, kdy napíše jen pár řádek bez literárních pokusů. To je období, kdy velmi zaměstnán – třeba školou či zaměstnáním na částečný úvazek. Od roku 2006 do začátku roku 2020 přišly desítky dopisů – celkem 184 oboustranně popsanych listů A4, několik pohlednic a 8 nakreslených kalendářů.

Kromě zaznamenané Mrtvé Klárky Jan většinou napsal krátký dopis o tom, jak se má, co dělá, co dělá maminka a domácí zvířata. To jsou ty nejdůležitější informace o tom, jak Jan obstává v běžném životě. K dopisu často přikládal povídky v rozsahu jedné až deseti stránek, někdy je posílal na pokračování. Několikrát přiložil nakreslený kalendář velikosti A4 s vyobrazením středověkého rytíře či vojáka, včetně drobných detailů palných či chladných zbraní. Po několika letech se přidaly sms zprávy, ve kterých se podělí o aktuální dění. Nicméně telefonickému hovoru či e-mailové komunikaci se z nějakého důvodu vyhýbá.

Povídky mají různé náměty. Zpočátku Jan, evidentně inspirovaný televizní a filmovou tvorbou, hlavního hrdinu pojal jako bojovníka za spravedlnost, kterému nepřeje osud, náčelníka indiánů, komisaře na kriminálce, nezávislého bojovníka za spravedlnost. Avšak z povídek je cítit jakýsi etický apel a souznění s hlavním hrdinou.

Domnívám se, že tato možnost stylizace a prožívání spravedlivého boje nepochopeného hrdiny na základě vlastní písemné tvorby, umožňovala Janovi uvolňovat tenze z běžného a nelehkého života podivína na malém městě. Z hlediska vztahové psychologie (Piaget & Inhelder, 1970) zřejmě asimiloval vnější podněty a přizpůsoboval je vlastnímu prožívání.

3.1. Vývoj po propuštění

Po propuštění z léčebny i přes nesouhlas lékařů (a paradoxně na moje doporučení) mu matka dovolila přihlásit se na zbrojařské učiliště. Během prvního roku učení se ukázalo, že Jan skutečně šikovný není a jeho zájem není dostatečný. Pokorně nastoupil do učňovského oboru kuchař, který dokončil. Nicméně v dopisech zdůrazňoval, že nevychází se spolužáky: *Děkuji za Váš dopis a omlouvám se, že jsem neodepsal dříve, ale neměl jsem skoro vůbec čas. Musel jsem se učit a dělal jsem písemné a praktické zkoušky. Ano povídky mě psát baví, ale málokdy se k tomu dostanu a nemám moc nápadů. Učení jakž takž zvládám, se spolužáky nevycházím vůbec (10. 6. 2007)*. Četnost dopisů byla poměrně malá, k povídkám se nedostával. Po čtyřech letech relativně úspěšného fungování – dokončil učňovský obor kuchař se rozhodl pro nástavbové studium s maturitou. To se ukázalo jako nepře-konatelny problém: *Děkuji za krásnou novoročenku a moc se omlouvám, že jsem Vám tak dlouho nepsal . Moc doufám, že jste za to na mě nezanevřel. Od prosince jsem na léčení v léčebně pro dospělé. Sousedí mě šikanovali proto, že nechtějí, abych tam bydlel, a proto, že jsem vyráběl makety zbraní. A vrstevníci ve škole i mimo ni za to, co jsem dělal na základní škole, a za to, že nejsem paciřista. Už se to nedalo vydržet. Také se u mě opět projevily a rozmohly rituály. Uvědomil jsem si, že jsem vývojově opožděný. Tak jsem se šel dobrovolně léčit. Dnes je to přesně 15 týdnů – tři a půl měsíce. A budu tady ještě nejméně několik měsíců. Docela se mi tu líbí (20. 3. 2008)*. Jan se tedy rozhodl sám nastoupit léčbu v psychiatrické léčebně.

Průběh léčby byl dlouhodobý, ale zdařilý. V tomto období píše častěji, ale bez přiložených povídek. Je umístěn na oddělení s volným režimem. Byl jsem ho po půlročním pobytu navštívit, v následných dopisech to velmi ocenil. Vypadal spokojeně, klidně, vyrovnaně. Řád léčebny mu dodal klid. Nicméně velmi změnil vizáž, je pečlivě vyholený, včetně obočí, vlasy dlouhé a obarvené na černo. V tomto stylu se i obléká. Vybavil jsem si jeho provokace na oddělení. Tento typ odlišení a vymezení mu, přes veškerá příkoří, asi nějak pomáhá s vlastní identitou. Jan se po více než roční hospitalizaci vrátil domů a po dohodě s ošetřujícím lékařem si vyřídil invalidní důchod. V posledních letech je zaměstnán v chráněné dílně jako pomocný kuchař ve výrobě polotovarů, stále s maminkou bydlí a nějak bojuje o řádný život. Našel si o dvacet let starší paní, v což nikdy nedoufal.

3.2. Vývoj autorského psaní

Po několik let se naše vzájemná komunikace odvíjí na základě Janovy chuti experimentovat v povídkách a mé nehodnotící podpory k psaní. Jako terapeut jsem usoudil, že sama chuť hrát si s texty ho bude nejlépe navigovat, spisovatele z Jana dělat netřeba. Také mám za to, že se následně lépe svěří s tím, co ho skutečně trápí.

Poslední dva roky již povídky téměř nepíše, nicméně se mu do psaní o běžných záležitostech dostal určitý „zcizovací“ prvek, vidí se sám sebe s určitým odstupem, dokonce se mně zdá, že si psaní užívá tímto způsobem:

Hezké nedělní odpoledne, píšu Vám zase pár novinek. Šéfová je pro změnu nějaká milá, nevím, co to má znamenat. No, ono jí to zase přejde, ale traktorista Pepa je na mě nasraný, neodpovídá na pozdrav a kouká po mě. Kdyby ten pohled mohl vraždit. No, já zapomněl, vždyť jsem přeci „buzerant“. Konkrétně tohle mě ale fakt mrzí...

Už topíme, stálo to nakonec dvě stovky, byl tu asi 5 minut, jen to zapálil a vysvětlil mi to. Koukal na mě jako na debila, že máme kotel tak dlouho a nerozumím tomu. Včera jsem vyráběl svůj první dvouramenný katapult s funkčními torzními pružinami. Až to uvidí Anička, asi jí ranní mrtvice, vadí jí i malý tesák. Nejstručněji řečeno, ta moje „manufaktura“, je pro ní ztráta času výrobou nenormálních a osklivých zbytečností.

Konečně jsem zvážil tu moji bachyni (míněna kočka, pozn. autora), vypadá ale tak na pět a půl. Ale její syn Andrej tak přibral, že je nejaktuálněji tlustší než ona. Zvážít si ho ale netroufám, na to abych si pořídil plátovou zbroj (27. 10. 2019).

Hezké předvánoční nedělní odpoledne, píšu Vám zase pár řádek. Přes týden se teď chodím domů vlastně jen vykoupat, najíst a vyspat. Jediný den, kdy něco stihnu, je sobota. Už standardně jsem v práci do 18. hodin. Včera večer se mně sousedi smáli a něco na mě volali, když jsem hrabal listí.

No jo, blázen, hrabe listí potmě. Mám posunutý denní režim a nejsem schopný vstát v obvyklou dobu, ale říkám si, že je lepší něco udělat třeba i v neobvyklou dobu než vůbec. A rozsvítil jsem si na baráku a ve všech třech kolnách (8. 12. 2019).

Poslední zpráva, ve formě několika sms, dorazila při psaní tohoto příspěvku. Zdá se, že jakousi metaforou popisuje Janův stav, postoj k životu a snad dává naději, že Jan nemíří k nějaké další hospitalizaci.

Dobré ráno, omlouvám se, že neodepisuju, dřív jsem se k tomu nedostal, mám doma hodně práce. Dělam teď doma pradelnu, např. z neděle na pondělí jsem vypral 14 praček. Do práce – zaměstnání teď chodím méně, jen 2x týdně. Znovu se dělá mrkev. Šéf mě nebude vyplácet jednou za týden nebo za dva, ale jako ženské jednou za měsíc, až zaplatí odběratel. Ale za to to dostanu celé. Kolegyně mně říkala, že bych si měl najít ženskou, ale abych měl šanci, musel bych se ostříhat úplně nakrátko a změnit styl oblékání – no, to vím i bez ní. O Aniče tam nevědí. S tou jsem se ale zas pohádal. Jednak nejsem schopen za jedno odpoledne uklidit, předělat a zvelebit svůj pokoj k nepoznání, a pak že kvůli svým zájmům na ni prý vůbec nemám čas. Těm už se ale věnuji nějaký čas v dobu, kdy bych s ní stejně být nemohl – čili v noci. A můj pokoj? Mezi mnou a jí věčné téma – mám vyházet všechny svoje výrobky atd. Ona nic nesbírá a možná kromě křížovek, internetu a facebooku ani žádné koničky nemá.

Máma se teď rozčiluje na sousedy skoro celé dny, nadává a povídá si sama se sebou. Ale když pila, byla to mnohem horší. Oni tedy ti sousedi jsou nepředstavitelné svině. Když jsem na zahradě, tak na mě volají nadávky, nebo mě pomlouvají tak, abych to slyšel, a ještě se tomu řehtají – no, jiné to nebude.

Byl jsem se po letech podívat v Praze, v prodejně Zbraně střelivo – Marie Vyštajnová na Smíchově (obchod skutečně existuje, pozn. autora), mám z tama pistolovou kuši. Kalendář už mám skoro hotový, jakmile ho dodělám a okopíruju, pošlu Vám ho (29. 1. 2020).

4. Diskuze

Tato původně psychiatrická kazuistika se časem změnila na kontinuální případovou studii. Jan se pokouší obstávat v běžném životě a evidentně mu v tom pomáhá autorský písemný kontakt se svým dramaterapeutem. Z pozice terapeuta jde o velmi zajímavý pokus převést experimentální dramaturgii do písemné formy. Ukazuje se, že podstatným rysem je skutečný zájem o konkrétního člověka. O obsahy dramatických improvizací, či obsahy povídek jde tedy v takto chápané experimentální dramaterapii až druhotně. Důležitější se zdá to, jak subjekt tyto obsahy prožívá, jak s nimi pracuje a zda někdo poskytuje nehodnotící zpětnou vazbu. Jde o ukázkou toho, jak se na základě autorské tvorby a vstřícné pozornosti rozvíjí proces sebe-přijímání. Tento dlouhodobý způsob „terapie“, potažmo i získávání dat, je dlouhodobý, ekonomicky naprosto neefektivní. Přesto mám za to, že de-facto úspěšný je.

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl poděkovat zejména Evě a Ivanovi Vyskočilovým, kterým stálo za to vytvářet podmínky pro otevřené vysokoškolské studium na poli psychologie, pedagogiky a dramatických umění. A také hlavní postavě této případové studie. Díky němu jsem si pokorně uvědomil, že klient někdy může terapeuta naučit víc, než je tomu obráceně. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů, jedná se výlučně o aktivitu volnočasovou.

Použitá literatura

Hendl, J. (2005) *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

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

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

Piaget, J., Inhelder, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

- Suda, S. (2007). Dialogické jednání v osobnostně sociální přípravě pedagoga. In Řehan, V. & Šucha, M. (eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VI. – Vybrané aspekty teorie a praxe*. (s. 269–287). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Suda, S. (2008). Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů. In Valachová, P. (ed.), *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů* (s. 362–370). Paido: Brno.
- Suda, S. (2012). K filozofii a metodologii dialogického jednání. In Masaryk, R. Petrjánošová, M. & Lášticová, B. (eds.), *Diverzita v společenských vědách* (s. 75–80). Bratislava: Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV.
- Suda, S. (2013). Nediřektivní vedení dialogického jednání s vnitřními partnery. In Neusar, A., Charvát, M., Dolejš, M., Janečková, D. & Procházka, R. (eds.), *PhD existence III* (s. 102–108). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Suda, S. (2017). *Experimentální dramatika*. Episteme: České Budějovice.
- Suda, S. (2019). *Experimentální dramatika – tělo a sebereflexe*. In Maierová, E. Viktorová, L. Dolejš, M. & Dominik, T. (eds.), *PhD existence 2019 „Tělo a mysl“* (s. 42–49). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vyskočil, I. (2000). *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: AMU.

Stanislav Suda*

Katedra pedagogiky, Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, Česká republika, e-mail: suda@tf.jcu.cz

Autor vytvořil design studie, realizoval sběr, provedl analýzu dat, provedl rešerši odborné literatury.

RAST LET'S PLAYERA V ČASE: INTERPRETATÍVNA FENOMENOLOGICKÁ ANALÝZA

THE GROWTH OF LET'S PLAYER OVER TIME: INTERPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS

Gabriel KŇAŽEK

Katedra psychológie FF UP, Křížkovského 10, 771 47 Olomouc, Česká Republika, gabriel.knazeko1@upol.cz

Abstrakt: Jednou z neodmysliteľných súčastí dnešnej doby sú videá, pričom na internete nájdeme ich najrôznejšie obsahy a zamerania. Jednou veľmi špecifickou oblasťou sú Let's Play videá. Táto jedinečná skupina je tvorená práve kombináciou počítačovej hry a osobnosťou Let's Playera. V našej práci sme sa zamerali na identitu a skúsenosť Let's Playerov. Jednou z objavených oblastí vďaka analýze interview s Let's Playermi, je rast v čase a počte odberateľov. Tento posun je zjavný najmä v komunikácii s divákmi, vo vystupovaní pred publikom, ale aj pri práci s technikou.

Kľúčové slová: Let's Play; identita; skúsenosť; YouTube; rast.

Abstract: One of the inherent parts of our time are videos, where we can find various content and focus on the Internet. One very specific area are Let's Play videos. This unique group is made up of a combination of computer game and Let's Player personality. In our work, we focused on the identity and experience of Let's Players, and one of the areas discovered by analyzing interviews with Let's Players is the growth over time and the number of subscribers. This shift is particularly evident in communicating with the audience, in front of the audience, but also in working with technology.

Keywords: Let's Play; identity; experience; YouTube; growth.

1. Človek a aktuálne trendy

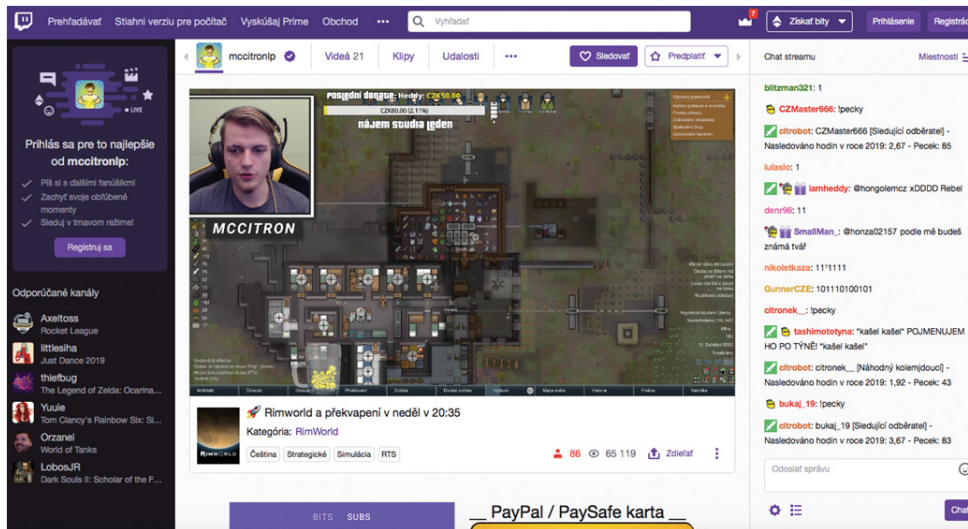
Za jednoznačný fakt môžeme považovať tvrdenie, že spoločnosť sa dynamicky mení, vyvíja a napreduje. Jednou z novo nadobudnutých preferencií alebo trendom je sledovanie videí na internete. Týchto videí je veľmi široká paleta s najrôznejším obsahom. Jednou z najpopulárnejších foriem videí, a to nie len u mladistvých, je Let's Play. Táto forma videí má svoje špecifiká, v porovnaní s ostatnými videami. Jedným zo špecifik je vytváranie príjemnej atmosféry pri sledovaní, spolu so zábavným obsahom, ktorý sa nemusí týkať len hry. Veľmi dôležitá je pre divákov autenticnosť Let's Playera. Vďaka tejto kombinácii priťahuje nie len mladých ľudí, ale i staršie generácie. Na YouTube môžeme nájsť bez problémov Let's Playerku, ktorá má 80 rokov a viac ako 700 tisíc odberateľov. Zmyslom sledovania Let's Play videí nie len samotná hra, ktorá môže mať zaujímavý dej, ale aj ďalší obsah, ktorý pridáva hráč a samotní diváci. Tento výskum sa zameriava na Let's Playerov, presnejšie na ich skúsenosť a identitu.

1.1. Čo je to Let's Play a kto je to Let's Player

Let's Play sa dá charakterizovať ako hranie hry, počas ktorého sa hráč natáča a komentuje aktuálne dianie, čím obohacuje dej hry o svoju osobnosť. Hre dáva nový rozmer, ukazuje nové pohľady, postrehy alebo návody, ako prejsť hrou. Niekedy však môže komentovať dianie mimo hru, prípadne reaguje na divákov, ich komentáre a požiadavky. Let's Play má teda triangulačný vzťah medzi Let's Playerom, divákom a hrou (Nguyen, 2016). Let's Play by sme mohli nazvať aj ako „excentrické vystúpenie,“ pretože spája niekoľko elementov, ktoré často vytvárajú výstredný obsah, či už vďaka Let's Playerovi samotnému, alebo vďaka hre (Kerttula, 2016).

Let's Player je v zjednodušenej forme hráč, ktorý hrá hry a počas hrania natáča svoj komentár. Zvyčajne ide o spontánne reagovanie na priebeh hry, avšak nie vždy. Niektorí Let's Playeri preferujú dopredu pripravený scenár. Let's Play je často natáčaný len s audio komentárom, bez videa (Westenberg, 2016).

Skutočnosťou je, že Let's Player nie je len hráč, ale aj významný influencer a vzor. Okrem toho ho môžeme označiť za zabávača, prípadne recenzenta, ktorý využíva všetky dostupné populárne platformy a sociálne siete na svoju propagáciu.



Obr.1: McCitrón a jeho stream na Twitchi

(Zdroj: McCitrón, 2019)

1.2. Let's Player v čase a v iných výskumoch

Samotnými Let's Playermi sa zaoberalo niekoľko štúdií, stále ide však o málo preskúmanú skupinu, aj napriek tomu, že majú veľký vplyv a dosah na ľudí. Súčasťou Let's Playingu je aj Esport – skratka pre elektronické športy, kde sa online hry transformujú na divácky šport. Tento zážitok je podobný sledovaniu profesionálnej športovej udalosti s tým rozdielom, že diváci namiesto sledovania fyzickej udalosti, sledujú video hráčov, ktorí vo virtuálnom prostredí súťažia (Abbas, Jasim & Nsaif, 2019). Jedna zo štúdií skúmala minulosť, súčasnosť a očakávanú budúcnosť u Let's Playerov. Sledovali, ako začali vydávať svoje videá a streamovať ich každodenné profesionálne nasadenie, ale i obavy a nádeje, týkajúce sa budúcnosti v ich kariére. Jeden z participantov štúdie najskôr bral Let's Playing ako spôsob krátenia voľného času a zábavu. Neskôr zistil, že ľudia ho skutočne sledujú a začal na tejto aktivite zarábať. Z hobby – voľnočasovej aktivity sa stala plnohodnotná práca, kvôli ktorej zanechal štúdium. Tento participant prirovnáva virtuálny priestor k divokému západu alebo k zlatej horúčke. Stále nie je istá cesta k úspechu, neexistuje žiadny zaručený spôsob ako zaujať divákov. Táto kariéra je úplne nová a otvorená inovácii (Johnson & Woodcock, 2017). Pre Let's Playera sú asi najdôležitejšie čísla a ich rast, resp. nárast interakcií na jeho kanály. Čím väčší počet zhladnutí má, tým úspešnejšia je jeho tvorba, tým väčší dosah má a pochopiteľne, tým väčšia je aj jeho finančná odmena (Toivanen, 2017).

2. Metóda a zber dát

V tejto časti popíšeme metodológiu nášho výskumu. Zvolili sme interpretatívnu fenomenologickú analýzu (IPA) a výskumný súbor sa skladal zo štyroch participantov. Interview bolo nahraté v súlade s etickým kódexom a participantí súhlasili so spracovaním a zverejnením.

2.1. Cieľ výskumu a výskumné otázky

Výskumným cieľom práce bolo zistenie vlastnej skúsenosti participantov, teda Let's Playerov. Zameriavali sme sa na ich priamu skúsenosť s Let's Playom a na základe rozhovorov a následnej analýzy sme popisali ich identitu v súvislosti s tematikou. Dôvodom, prečo sme sa rozhodli zamerať na túto problematiku je, že v danej oblasti je málo výskumov. Išlo o snahu doplniť poznatky o aktuálnom trende.

V tomto zmysle sme si položili výskumné otázky, ktoré zneli:

- 1) ***Aká je skúsenosť Let's Playerov v súvislosti s ich Let's Playerstvom?***
- 2) ***Aké aspekty sú špecifické pre Let's Playerstvo?***
- 3) ***Aká je identita Let's Playerov v súvislosti s Let's Playerstvom?***

2.2. Výskumná metóda

Na výskum danej problematiky sme zvolili interpretatívnu fenomenologickú analýzu. Tento kvalitatívny prístup nám umožnil zamerať sa na jedinečnosť, dynamiku a kontextuálnosť. Podľa veľmi výstižnej definície Kostínkovej a Čermáka (Řiháček et al., 2013), IPA poskytuje „porozumenie žitej skúsenosti človeka.“ V tomto kontexte nám umožnila priamo skúmať skúsenosť Let's Playerov. Za pomoci pološtruktúrovaného interview, sme mali možnosť poodhaliť subjektívny význam prežitej skúsenosti. V tomto článku sa zameriavame práve na časť analýzy interview, konkrétne na rast Let's Playera, jeho posun a napredovanie.

2.3. Výskumný súbor

Na základe použitia IPA prístupu, sme sa rozhodli vybrať štyroch predstaviteľov skúmanej oblasti. Vďaka nižšiemu počtu participantov, sme mohli podrobnejšie analyzovať prežitú skúsenosť Let's Playerov. Výskumný súbor sa skladal zo štyroch predstaviteľov z Českej a Slovenskej Let's Play scény. Let's Player s najmenším počtom odberateľov v čase interview (rok 2018) bol Vlado Portos (26 tisíc odberateľov), druhý bol Bauchyč (123 tisíc odberateľov), tretí McCitrón (164 tisíc odberateľov) a s najväčším počtom odberateľov bol Nakashi (290 tisíc). Všetci participanti mali dlhoročnú skúsenosť s týmto fenoménom (nad 6 rokov).

2.4. Postup analýzy dát

Analýza dát prebehla všeobecným postupom analýzy pre IPA:

- 1) ***Čítanie a opakované čítanie.***
- 2) ***Počiatočné poznámky a komentáre.***
- 3) ***Rozvíjanie vznikajúcich tém.***
- 4) ***Hľadanie súvislostí naprieč témami (Řiháček et al., 2013).***

3. Rast Let's Playera v čase – analýza textu

Let's Playeri sa neustále zlepšujú a posúvajú. Dôvodom je aj presýtený trh, ktorý ich neustále ženie za novšími a dokonalejšími spôsobmi vystupovania. Toto napredovanie sme nezaznamenali len v komunikačných schopnostiach, ale aj vo vystupovaní, či zručnostiach s technikou. Typický je začiatok bez cieľa, mnohí z Let's Playerov začínajú natáčať videá len ako voľnočasovú aktivitu. McCitrón začínal takto tiež: *„Já sem vůbec nechtěl být Youtuberem zpočátku, je to taková velká náhoda celé a opravdu...Mně přesvědčili dva kamarádi z Brna, z druhé strany republiky, my jsme se znali přes nějaké hry, že bych si jako s nimi mohl založit Youtube kanál...Teď to dělám sedmým rokem.“* Na začiatku svojej kariéry nemal žiadne očakávania, v súčasnosti je jedným z úspešných YouTuberov na Českej a Slovenskej scéne.

Nakashi začínal s natáčaním podobne, prvé videá natáčal len pre svoje potešenie. Postupom času mu začali pribúdať diváci a Let's Playing ho ovplyvnil aj po osobnostnej strane. Z introverta sa stal extrovert. Stratil strach vystupovať pred väčším publikom: *„Dělal sem si to jen tak pro radost, v podstatě jenom sem natáčel to, co mně bavilo [...] Já sem třeba dřív byl velký introvert a postupem času sem se právě díky tomuhle třeba naučil mluvit, to sem předtím neuměl...nemám problém chodit na akce mezi lidi, dřív byl samozřejmě taky problém, byla tréma, stres a tak dále.“*

V prípade Bauchyča začína jeho skúsenosť s Let's Playingom po smutnej udalosti – smrti jeho matky. Čas, ktorý trávil s ňou, začal nahrádzať hraním a tvorením videí. Taktiež bral túto záľubu ako koníček, čo je zaujímavé. Jeho prvotný zápal pre hranie a natáčanie videí pominul, ale stále je to niečo, čo ho baví a naplňuje. Za významný považuje aj posun v uvedomení si zodpovednosti voči svojim divákom: *„Můj příběh, teda když ho vezmu od toho počátku, nezačíná úplně hezky. Naprosto transparentně řeknu, že mi umřel jeden rodič...dostal jsem víc volného času...a tím já vlastně jsem propad hrám jako takovým. [...] Samozřejmě je problém v tom, že za těch šest let je to dlouhá doba a nemůžu říct, že ta úplně extrémní vášeň nepominula. Pominula, ale stále je to něco, co mě baví.“*

U Portosa môžeme vidieť posun vo videách od anglického jazyka k slovenskému. Prispôbil sa tak požiadavkám a zároveň sa poučil z vlastných chýb. Prvé neúspechy bral ako podnet k zmene a zlepšeniu sa. Zároveň pochopil, že Let's Playing nebude jednoduchá cesta ako si zarobiť. Jeho očakávania a predpoklady sa stretli s realitou. Výrazná zmena vo frekvencii vydávania videí prišla, keď zmenil prácu na náročnejšiu a do života mu prišla partnerka: *„Moje první videá boli ešte v angličtine...Moja angličtina bola strašná, ale tak išiel som do toho a nebol to až taký úspech, ako som čakal. To ma tak dosť aj schladilo, že nebude to také nič nerobenie a peniaze z toho a podobne. [...] Teraz ku koncu to už začal byť nie relax, ale drina by som povedal, takže mám teraz taký mesiac pauzu...Na začiatku, keď som začínal, tak ja som robil pre Hewlett-Packard ako Linux support a mal som v podstate dosť veľa času...potom som začal znova robiť pre HPčko, tentokrát na inej pozícii, troška vyššej a už nabehol taký tvrďší pracovný režim.“*

4. Diskusia

V našom výskume sme zistili, že pri Let's Playeroch dochádza k pozitívnym posunom v ich produkčných schopnostiach, schopnostiach komunikovať s ľuďmi a taktiež v schopnosti vystupovať pred publikom. Zaznamenali sme vplyv tejto činnosti na osobnosť Let's Playera a to konkrétne posun od introverzii k extravertii. Posun nastal vďaka tomu, že v minulosti hráči hrávali hry síce spoločne, ale doma na „gauči“. Vytvorili si uzavretú skupinu, zloženú z pár ľudí. Let's Playing je však o širokej komunite, v ktorej dochádza k interakcii nie len medzi divákmi, ale aj medzi Let's Playerom a ostatnými hráčmi a taktiež divákmi (Consalvo, 2016). Významný posun nastal u Let's Playerov v našom výskume aj v uvedomení si zodpovednosti voči svojim divákom. Čím dlhšie sa venovali Let's Playu a čím viac rástol ich počet odberateľov, tým viac zvyšovali kvalitu svojich videí a dávali si pozor na to, ako vplýva ich tvorba na divákov. Okrem vlastnej zodpovednosti sú Let's Playeri nútení dodržiavať predpisy na daných platformách. Tie chránia aj divákov od neželaného obsahu, ale aj Let's Playerov samotných (Reyman & Sparby, 2019). Let's Play je prepojený taktiež s morálnymi hodnotami, i keď ide o virtuálnu realitu. Toto si Let's Playeri uvedomujú a často svoje hodnotiace komentáre zmäkčujú, práve kvôli divákovi, ktorí by mohli negatívne reagovať na napr. násilné alebo rasistické poznámky. Let's Playeri, ale aj hráči, sú v mnohých hrách postavení do pozície, kedy sa musia morálne rozhodovať. Príkladom môže byť hra Fallout 3, kde skutočne robia morálne rozhodnutia a skutočne uvažujú o svojich rozhodnutiach a ich dopadoch a účinkoch (Piittinen, 2018). V našom výskume sme našli prienik s niekoľkými bodmi zo štúdie od Pelliconeho a Ahna (2017). V tejto štúdii sa zameriavajú na tri hlavné piliere rastu u streamerov: zostavenie technológie, budovanie komunity a osvojenie si herného štýlu. V našom výskume sa preukázali podobné hlavné smery rastu u Let's Playerov. Na otázku, ako sa z ľudí stávajú Let's Playeri, hľadali odpoveď dvaja výskumníci Johnson a Woodcock (2017). Našli dva hlavné smery: prvý smer, ako sa z ľudí stávajú Let's Playeri, je existujúca skúsenosť s Let's Playingom, napr. v zmysle Esport, teda profesionálneho hrania. Druhý smer sú platformy, ktoré umožňujú streamovanie, avšak nie sú to typické hrácke platformy. Ide napr. o YouTube, kde sa združuje taktiež hráčska komunita okolo Let's Playerov. Tieto platformy umožňujú divákovi a hráčovi socializovať sa a zároveň inšpirovať sa k tvorbe a začiatku Let's Play kariéry.

5. Záver

Cieľom výskumu bolo obohatiť doterajšie poznatky o Let's Playeroch a ich skúsenostiach, pretože YouTube patrí v súčasnosti medzi najpopulárnejšie sociálne siete u mladých ľudí. Vo videách môžeme objaviť edukačný potenciál, ktorí už mnohí pedagógovia využívajú (Holíková, 2018). Videá sú blízke mladistvým preto, že sa pri ich sledovaní cítia bezpečne a zároveň v spojení s komunitou, ktorá dané video sleduje (Khan, 2011).

Jednoznačne môžeme tvrdiť, že Let's Play je ťažké uchopiť a popísať, aj vďaka jeho nelogickosti, ktorú popisuje samotný participant v interview: *„Je těžké vysvětlit Youtube někomu, kdo se v tom vůbec nepohybuje. To nefunguje na logických principech čas-to, vůbec.“* Pri porovnaní zistení o Let's Playeroch so staršou štúdiou, môžem zhodne tvrdiť, že Let's Playeri sú vzorom, skúsenými

hráči, zabávači, komikmi, kritikmi, ale aj celebritymi, či osobami vyvolávajúcimi emócie vo svojich divákoch. Alebo môžeme jednoducho povedať, že sú to rebeli doby udávajúci smer - influenceri (Fjællingsdal, 2014).

Pod'akovanie

Ďakujem doc. PhDr. Vladimírovi Chrzovi, PhD. za odborné vedenie, podnetné konzultácie a podporu pri vedení tohto výskumu.

Dedikácia k projektu

Príspevok vznikol za podpory MŠMT ČR udelenej UP v Olomouci (IGA_FF_2020_005).

V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Literatúra

- Abbas, B. K., Jasim, A. I., & Nsaif, W. S. (2019). A Comparative Study of the Growth of Electronic Sports in the World and the Important Global E-Sports Achievements. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, 1(8), 144-153. doi:10.1177/1555412019840892
- Consalvo, M. (2016). Player one, playing with others virtually: what's next in game and player studies. *Critical Studies in Media Communication*, 34(1), 84-87. doi:10.1080/15295036.2016.1266682
- Fjællingsdal, K. (2014). Let's Graduate - A thematic analysis of the Let's Play phenomenon. doi:10.13140/RG.2.1.5008.3605
- Holíková, K. (2018). Mezi učitelstvím a youtuberstvím: profesní sebepojetí učitelů publikujících videa na YouTube. *Pedagogická orientace*, 1(28), 46-71.
- Johnson, M. R., & Woodcock, J. (2017, Október 18). 'It's like the gold rush': the lives and careers of professional video game streamers on Twitch.tv. Routledge. doi:10.1080/1369118X.2017.1386229
- Kerttula, T. (2016). "What an Eccentric Performance": Storytelling in Online Let's Plays. *Games and Culture*, 14(3), 236-255. doi:10.1177/1555412016678724
- Khan, S. (2011, March). Let's use video to reinvent education. Získané 2019, z <https://www.youtube.com/watch?v=gM95HHI-4gLk>
- Kostínková, K. J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R., Chrz, V., Kostínková, K. J., Chalupníčková, L. ... Zábrodská, K. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nguyen, J. (2016, September 15). Performing as video game players in Let's Plays. *Transformative Works and Cultures* (22). doi:10.3983/twc.2016.0698
- Pellicone, A. J., & Ahn, J. (2017). The Game of Performing Play: Understanding Streaming as Cultural Production. doi:10.1145/3025453.3025854
- Piittinen, S. (2018). Morality in Let's Play narrations: Moral evaluations of Gothic monsters in gameplay videos of Fallout 3. *New Media & Society*, 20(12), 4671-4688. doi:10.1177/1461444818779754
- Reyman, J., & Sparby, E. M. (2019). *Digital Ethics Rhetoric and Responsibility in Online Aggression* (1st edition). New York: Routledge. doi:10.4324/9780429266140
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R., Chrz, V., Kostínková, K. J., Chalupníčková, L. ... Zábrodská, K. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Toivanen, M. (2017). How streaming has affected the growth of competitive gaming. Získané 2019, z https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/127818/Thesis_Markus_Toivanen.pdf?sequence=1
- McCitrón. (2019). Twitch. Získané 2019, z <https://www.twitch.tv/mccitrón>
- Westenberg, W. (2016, September 26). The influence of YouTubers on teenagers. A descriptive research about the role YouTubers play in the life of their teenage viewers. Enschede, The Netherlands: University of Twente.

ROZHODOVANIE STREDOŠKOLÁKOV O ŠTÚDIU NA VYSOKEJ ŠKOLE

SECONDARY SCHOOL STUDENT DECISION MAKING ABOUT THEIR UNIVERSITY STUDIES

Nikola BOLDIŠOVÁ

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Mlynské luhy 4, Univerzita Komenského v Bratislave,
Slovenská republika, nikol.boldisova@gmail.com

Radomír MASARYK

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Mlynské luhy 4, Univerzita Komenského v Bratislave,
Slovenská republika, radomir.masaryk@uniba.sk

Abstrakt: *Nazeranie vysokoškolských univerzít na potenciálnych študentov sa čoraz viac približuje prístupu „študent ako zákazník“. Študenti sú cennejšími ako kedykoľvek predtým a tento silný konkurenčný boj znamená, že univerzitní administrátori musia lepšie porozumieť procesu rozhodovania stredoškolákov pri výbere štúdia na vysokej škole. V prehľadovej štúdii sumari-
zujeme údaje domácej i zahraničnej literatúry, ktoré sme získali zadaním kľúčových slov témy našej práce do databáz Scholar Google, Ebsco či Research Gate. Použili sme práve tie články, ktoré zistili faktory vplývajúce na rozhodovanie stredoškolákov. V štúdiách sa čoraz častejšie vyskytuje vplyv informácií z online prostredia, čo môže poukazovať na dôležitosť týchto informač-
ných kanálov pri riadení univerzity.*

Kľúčové slová: *rozhodovanie, stredoškoláci, faktory, vysokoškolské štúdium*

Abstract: *The approach of universities to potential students is slowly progressing towards the “student as a customer” view. Students are more valuable than ever, and this strong competition between universities highlights the importance of understanding the decision-making process of secondary school students when choosing a university. In this review we summarize the data of national and international literature, which we obtained by entering main keywords related to this research into the databases Scholar Google, Ebsco and Research Gate. We reviewed the articles that focused on the factors influencing the decision-making of secondary school students. An increasing number of studies emphasizes the effect of information that is available online, which may imply that these information channels are becoming more important for university management.*

Keywords: *decision making, secondary school students, factors, higher education*

1. Úvod

V spoločenskom dianí na Slovensku badať, že počet záujemcov o vysokoškolské vzdelanie klesal, čo mohlo byť spôsobené klesajúcim trendom populačnej krivky či z dôvodu zvyšovania počtu vysokých škôl v minulých rokoch. Ďalším dôvodom môže byť skončenie nárazovej vlny masového záujmu o štúdium na vysokej škole, vyvolanej zmenou spoločenských pomerov a otvorením štúdia po roku 1989. Túto vlnu ešte istý čas sýtili nové požiadavky na vysokoškolské vzdelanie v oblastiach, ktoré dovtedy neboli potrebné (napr. štátna správa, policajný zbor, predškolské vzdelávanie, zdravotníctvo, majstri odborného výcviku, a pod.). V súčasnosti sú však tieto potreby dostatočne nasýtené. Dokazuje to aj skutočnosť, že najstaršia univerzita na Slovensku, Univerzita Komenského, zaznamenala už 6. rok po sebe klesajúci počet záujemcov, napr. v roku 2012 ich mala 28 300, v roku 2015 ich mala 25 851 a v roku 2018 len 23 231 (Štatistické údaje UK, n.d.). Počet záujemcov síce o vysokoškolské štúdium klesal, no na druhej strane sa otvoril silnejší konkurenčný boj vysokoškolských inštitúcií o potenciálnych uchádzačov. Počet vysokých škôl a univerzít stúpol z 13 v roku 1989 na 35 v roku 2020 (Výročná správa o stave vysokého školstva, n.d.). Nazeranie vysokoškolských univerzít na potenciálnych študentov sa čoraz viac približuje prístupu *študent ako zákazník*, kedy sú študenti cennejšími ako kedykoľvek predtým a takéto chápanie je dôležité pri riadení každej vysokoškolskej inštitúcie (Brown & Mazzarol, 2009). A to aj napriek tomu, že sa na základe posledných štatistík na Slovensku ukazuje opätovný postupný nárast záujmu o vysokoškolské štúdium (napr. v roku 2017 – 62 766 prihlášok, v roku 2018 – 65 643 prihlášok na vysoké školy na Slovensku) (bližšie CVTI SR, n.d.).

Okrem toho, že si slovenskí žiaci môžu vyberať spomedzi tisícok študijných programov na Slovensku, rozhodujú sa či študovať na verejnej alebo súkromnej vysokej škole, a takisto či vôbec absolvujú štúdium doma alebo v zahraničí. Veľká časť absolventov stredných škôl totiž odchádza študovať do zahraničia. Šoková (2016) uvádza, že v cudzine študuje viac ako 14 % Slovákov, pričom najväčšie zastúpenie majú práve v Českej republike. Podľa zozbieraných údajov spoločnosti Armstrong CC (n.d.) absolvujú často Slováci vysokoškolské štúdium v zahraničí v domnienke, že ich potom slovenské firmy príjmu do pracovného pomeru s vysokým platovým ohodnotením, avšak zahraničná vysoká škola negarantuje kvalitu. Už pri výbere strednej školy sústreďujú žiaci deviateho ročníka základnej školy pozornosť na rozdielne ukazovatele, keďže niektorí už v tom čase počítajú s pokračovaním štúdia na vysokej škole (Cosser & Du Toit, 2002). Posun v kategóriách dôležitosti pri rozhodovaní sa žiakov základných škôl vidieť v prácach Hrabinskej (2014) či spoločnosti Armstrong CC (n.d.), kde sa rozhodovanie žiakov opiera skôr o zdroje mediálneho charakteru než o subjektívne skúsenosti rodičov, učiteľov či rovesníkov, ako tomu bolo v minulosti.

V slovenskej aj zahraničnej odbornej literatúre sme sa sústredili na stredoškôľakov, vzhľadom na opísanú situáciu vysokoškolského prostredia, a zamerali sme sa na faktory, ktoré sa podieľajú na rozhodovaní stredoškôľakov pri výbere štúdia na vysokej škole. Práca by mala slúžiť k budúcemu výskumu v tejto problematike na Slovensku.

2. Posudzovanie a rozhodovanie

Všeobecne sa skúmaním princípov posudzovania a rozhodovania zaoberali podľa Bačovej (2010) najskôr ekonómovia. Neskôr sa podľa nej bádanie rozšírilo do ďalších oblastí - politickej vedy, sociológie či psychológie. S rozširovaním záberu skúmania sa postupne zväčšoval aj záber oblastí posudzovania a rozhodovania, kedy sa upustilo od tradičných ekonomických oblastí a záujem bol o napr. voľbu partnera, o sexuálne správanie či oblasť záchranárstva atď. Rozhodovanie tak nadobudlo širší rozmer – nešlo len o „urobenie voľby“, ale aj o „vysvetlenie teoretickej racionálnej voľby“, a do pozornosti sa dostalo aj intuitívne rozhodovanie (ibid.).

V práci sa zaoberáme posudzovaním a rozhodovaním stredoškôľakov pri výbere štúdia na vysokej škole. Konkrétne proces rozhodovania stredoškôľakov obnáša podľa spoločnosti Armstrong CC (n.d.) päť fáz, ktorými sú sebazpoznávanie, rozširovanie vedomostí o sebe a o svete práce, zisťovanie informácií o možnostiach štúdia u nás a v zahraničí, stanovovanie priorít a práca s identifikáciou a reflexiou rizík, a napokon rozvoj zručností hľadať si vhodné študijné smerovanie v kontexte voľby povolania. Zjednodušene by sa dalo hovoriť o troch fázach, ktorými sú *reflexia, explorácia a plánovanie* (ibid.). Bandura et al. (2001) sú názoru, že množstvo rozhodnutí, ktoré človek počas svojho života urobí, je v súlade s jeho vlastnými presvedčeniami. A kariérne presvedčenia pokladajú za nadobudnuté pomocou akademických a sociálnych zručností mladých ľudí a ich subjektívnym významom daných zručností. Mahadevan (2010) dodáva, že rozhodovanie je často determinované práve kariérnymi presvedčeniami, ktorým prislúchajú predpoklady ľudí o tom, čo je nevyhnutné urobiť preto, aby boli vo svojej pracovnej kariére úspešní.

Samotné rozhodovanie je síce komplexné, ale môže obsahovať aj iracionálne prvky (Kahneman & Tversky, 1974). Kariérne rozhodovanie je špecifické hlavne v tom, že ide o komplexné rozhodovanie na základe neúplných informácií. V momente rozhodovania nie je jasné, aké budú požiadavky na trhu práce o 5 rokov, a súčasne chýbajú objektívne kritériá porovnania kvality rôznych vysokých škôl: existujúce rebríčky majú rôzne kritériá, a z rôznych dôvodov nemusia byť tieto údaje pre budúcich študentov relevantným indikátorom kvality výučby.

3. Faktory pri rozhodovaní stredoškôľakov

Posudzovanie možností a rozhodovanie sa v kariérnom raste začína v 9. ročníku základnej školy. Už vtedy sa žiak rozhoduje, či bude pokračovať na strednej odbornej škole, z ktorej získa výučný list či skončí maturitou, alebo či bude pokračovať na gymnáziu, ktoré je predpokladom pokračovania v štúdiu ďalej na vysokej škole. Neznamená to, že by žiaci stredných odborných škôl nemali možnosť dostať sa na vysokú školu, avšak čo sa týka prípravy, gymnázium by malo poskytnúť lepšiu prípravu na budúce vysokoškolské štúdium. Problémom súčasnej doby je, že iba malé množstvo stredoškôľakov vie, kam chce ďalej smerovať a čo chcú v budúcnosti robiť. Je však zrejme, že budúce štúdium by malo žiaka baviť a poskytnúť mu finančnú istotu, stabilitu, ale aj zábavu, inšpiráciu a priestor na sebarealizáciu (Lorincová, 2015).

Rozhodovací proces žiakov bol v minulosti vo veľkej miere založený na odporúčaní rodičov či učiteľov, resp. blízkych osôb. Postupne s dobou však prichádzajú iné, novšie zdroje podávania informácií, ktoré pomáhajú stredoškôľakom pri rozhodovaní. K takýmto novodobým faktorom, ktoré sú čoraz viac zastúpené pri rozhodovaní sa stredoškôľakov o vysokej škole, patria informač-

né zdroje internetového charakteru. K takýmto zdrojom možno zaradiť nielen webové stránky vysokých škôl a fakúlt, ale tiež aj sociálne siete ako Twitter, Facebook či Instagram. Manovich (2018) upozorňuje, že kým logika starých médií súvisela s masovou a priemyselnou spoločnosťou, logika nových zodpovedá už postindustriálnej dobe. Túto skutočnosť chápe ako uprednostňovanie individuality pred konformitou, kedy aj marketing sa zameriava na každého jednotlivca zvlášť než na masové publikum (ibid.). Chápanie rozhodovania pri výbere vysokej školy nemusí byť teda len záležitosťou informácií od príbuzných osôb (ako napr. rodičia, kamaráti, učitelia), ale aj záležitosťou informácií z internetových kanálov (napr. webové stránky, sociálne siete) či osobným kontaktom (napr. DOD – deň otvorených dverí, návšteva univerzitných mestečiek – internátov) atď.

Naším cieľom je zistiť najrozsiahlejšie možnosti čerpania informácií o štúdiu na vysokej škole, resp. najrozsiahlejšie faktory, na základe ktorých sa stredoškólači rozhodujú o vysokoškolskom štúdiu. Aj preto sme sa sústredili na vyhľadávanie štúdií, ktoré obsahujú konkrétne faktory, na základe ktorých sa žiaci rozhodujú pri voľbe štúdia na vysokej škole. Zaujímali nás štúdie, ktoré boli realizované v Európe za posledných 20 rokov. Získané údaje sú dôležité pre budúci výskum, ktorý by sme chceli realizovať na slovenskej populácii.

4. Metóda

Štúdie domácej i zahraničnej literatúry sme získali zadáním kľúčových slov *rozhodovanie, stredoškólači, faktory, vysokoškolské štúdium*, ako aj ich anglických ekvivalentov *decision making, secondary school students, factors, higher education* a kombináciami so spojovacími slovami *a/and, alebo/or* do databáz *Ebsco a Research Gate*. Takisto sme identifikovali ďalšie zdroje domácej i zahraničnej literatúry prostredníctvom zoznamu článkov v nástroji *Scholar Google*. Na vizualizáciu (viď obrázok 1) získaných výsledkov sme použili Prisma diagram (podľa Mohera et al., 2009), ktorý bližšie určuje získané množstvo záznamov, resp. článkov.

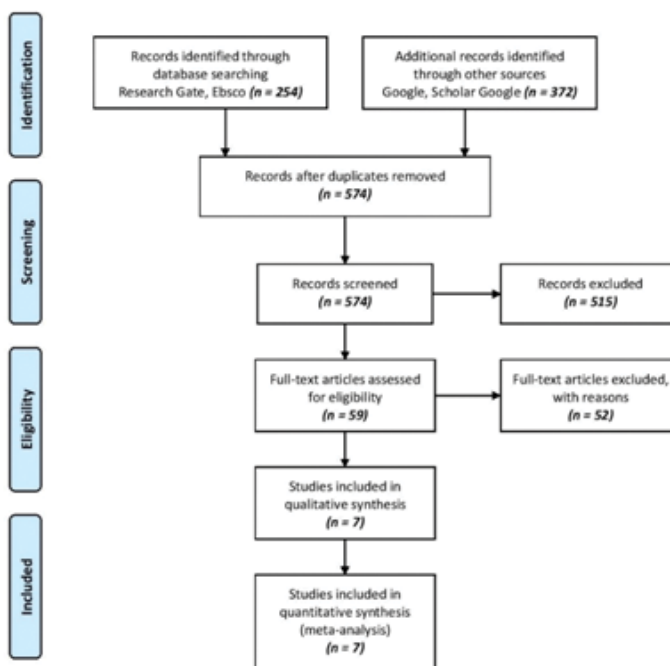
Po vyhľadaní článkov v databázach a v Scholar Google sme odstránili všetky duplicitné články. V ďalšej fáze sme vyradili články, ktoré nespĺňali naše kritériá po prečítaní abstraktov - rok publikácie bol starší ako rok 1999, išlo o prehľadové štúdie, bakalárske práce a štúdie zaoberajúce sa osobnostnými črtami pri rozhodovaní, v ktorých absentoval vplyv konkrétnych faktorov na rozhodovanie. V neposlednom rade sme vyradili štúdie, ktorých plná verzia článku nebola dostupná na preštudovanie, ani po dôslednom pátraní k fulltextovej verzii v prehľadávači *Google*. V ďalšej fáze, po prečítaní plných verzií článkov sme vyradili tie články, ktoré neboli realizované v Európe, obsahovali inú vzorku ako stredoškólačov či prvé bakalárske ročníky a tie, ktoré neobsahovali faktory vplývajúce na rozhodovanie sa o štúdiu na vysokej škole.

5. Výsledky

Na základe použitých kľúčových slov sme v konečnom dôsledku získali iba 7 relevantných štúdií, ktoré spĺňali naše kritériá – rok publikácie 1999 až 2019, výskumnú vzorku tvorenú zo stredoškólačov či študentov prvých ročníkov bakalárskeho stupňa, krajiny Európy, výsledkom mali byť konkrétne faktory pri rozhodovaní o vysokej škole alebo pri rozhodovaní o štúdiu na vysokej škole, bez ohľadu na kvantitatívny, resp. kvalitatívny typ výskumu.

Získané faktory z každej štúdie sme zoskupili do prehľadovej tabuľky, ktorá je rozdelená v dôsledku priestorových obmedzení na dve tabuľky (viď tabuľka č.1 a 2). V kategórii *faktory* sme usporiadali jednotlivé faktory na základe dôležitosti, a to od najviac dôležitých po najmenej dôležité, napriek absencii konkrétnych číselných údajov v štúdiách. Takisto sme spresnili výber faktorov, aby bolo jasné, ktorého výberu konkrétne sa týkajú.

Obrázok 1: PRISMA flow diagram (podľa Mohera et al., The PRISMA Group, 2009)



Tabuľka 1: Faktory pri rozhodovaní európskych stredoškôľakov o štúdiu na vysokej škole za obdobie rokov 1999-2019

Autori a rok	Krajina	Design výskumu	Participant	Metóda výskumu	Faktory (poradie od najviac po najmenej dôležité)
Anderson (1999)	Spojené kráľovstvo	Preskúmanie faktorov, ktoré ovplyvňujú výber štúdia a vysokej školy.	$n = 30$ stredných škôl v Spojenom kráľovstve v oblastiach Cornwall, Devon, Somerset a Dorset; žiaci končiacich ročníkov (blíži počet respondentov a účastníkov neurčený)	Kvantitatívny výskum cez dotazníky + kvalitatívny výskum prostredníctvom fokusových skupín.	a) pri výbere vysokej školy: - lokalizácia školy, obsah štúdia, sociálny život, povest/status inštitúcie, vyhladky na zamestnanie, -sporové vybavenie školy, finančné zväzanie, -blízkosť domova, možnosť štáże, rodinné/osobné väzby v regióne b) pri výbere štúdia: - obsah štúdia, vyhladky na zamestnanie, -lokalizácia štúdia, povest/status inštitúcie, -sociálny život, možnosť štáże, finančné zväzanie, -sporové vybavenie, blízkosť domova -rodinné/osobné väzby v regióne
Hladó & Drahobovská (2012)	ČR	Analýza vplyvu sociálneho prostredia a využívanie informačných zdrojov na rozhodovanie žiakov o ďalšom štúdiu z pohľadu žiakov a rodičov.	$n = 935$ žiakov stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť v ČR	Kvantitatívny výskum prostredníctvom dotazníkovej batérie s možnosťami odpovedí na Likertovej škále.	a) pri výbere štúdia: 63% žiakov sa riadi vlastným názorom 27,6% je ovplyvnených rodičmi 12,1% je ovplyvnených kamarátmi -len málo srodencami, učiteľmi, výchovnými poradcami či inými príbuznými b) informačné zdroje pri výbere štúdia a školy: -internet (37,9%), informácie od školy, na ktorú sa žiak hlási (27%), informácie od rodičov a členov rodiny (24,3%), informácie od spolužiakov a kamarátov (16,6%), zo študovanej strednej školy (16,2%), z novin a časopisov (7,8%), úradu práce (3,2%), televízie (2,3%) či pedagogicko-psychologických poradní (1,4%)
Sojkin, Bartkowiak, & Skuza (2012)	Poľsko	Preskúmať faktory, ktoré stoja za výberom poľských študentov pri pokračovaní v terciárnom vzdelávaní.	$n = 1420$ poľských študentov obchodu zo 16 verejných a 24 súkromných vysokých škôl administratívneho dotazník (z toho 62% žien); 150 študentov z regiónu Wielkopolska participovalo vo fokusových skupinách (15 skupín po 10 študentov)	Exploračný výskum kombináciou kvantitatívnej metódy (dotazník) a kvalitatívnej metódy (fokusové skupiny).	a) faktory, ktoré determinujú rozhodnutie ísť študovať na vysokú školu: -názory a očakávania rodiny, študentský typ života, -finančná podpora rodiny, lepšie šance pri hľadaní zamestnania a profesijný rozvoj b) informačné zdroje výbere štúdia a vysokej školy: 63% internet (webová stránka univerzity, fóra, recenzie, názory), 54% univerzitné brožúry a príručky, 34% odporúčania priateľov, 30% vzdelávacie veľtrhy, 20% návšteva ubytovacích mestčiek pre študentov a napokon 19% zaujíma poradie inštitúcie v rebríčku vysokých škôl c) faktory ovplyvňujúce konečnú voľbu: -profesijný rozvoj -tradícia vysokej školy, marketingové úsilie vysokej školy, názory a očakávania rodiny, reputácia univerzity -ponúkané predmety, náklady na štúdium a dostupnosť finančnej podpory a) motivácie k štúdiu na VŠ: -kvalifikácia k povolaniu, uplatnenie na trhu práce, sebazvedľovanie a naplnenie, získanie IŠ titulu, možnosť vycestovať, -študentský život, očakávanie okolia, oddialenie zamestnania. b) kritériá pri výbere vysokej školy: prestiž a ponuka odborov (80%), prestíž vysokej školy (51%), možnosti práce a vycestovania (41%), zázemie IŠ (33%), blízkosť k bydlisku (13%), nárročnosť prijímacích skúšok (13%), nízke náklady (8%), sociálne väzby (5%) a napokon rodinná tradícia (3%). c) vplyv okolia na výber vysokej školy: -rodičia, oficiálne informácie, priatelia, spolžiaci, zástupcovia vysokej školy, učitelia a poradcovia, iní rodinní príslušníci, a napokon známa osobnosť/absolventi. d) dôležitosť vybraných druhov informácií o vysokej škole: -profil a uplatnenie absolventa, náplň štúdia (rozvrh, predmety), prijímacie komisie (priebeh, náročnosť), možnosť vycestovania či práce, prestíž a úspechy školy, zázemie školy, poplatky spojené so štúdiom, študentské programy, študentské aktivity, história a hodnoty vysokej školy e) informačné zdroje pri výbere vysokej školy: -stránky fakúlt (81%), stránky vysokých škôl (75%), okolie (63%), DOD na vysokej škole (57%), veľtrhy vysokých škôl (37%), propagačné materiály vysokej školy (29%), učiteľia/poradcovia (24%), sociálne siete (21%), portály o vysokých školách (13%), poradenské centrá (2%).
Luteránová (2015)	ČR + SR	Identifikácia faktorov, ktoré sú pre študentov stredných škôl pri výbere vysokoškolského štúdia dôležité a tiež identifikácia informačných zdrojov, ktoré študenti využívajú.	$n = 210$ tretňakov (47%) a štvrtňakov (53%) stredných škôl na Slovensku a v Českej republike, z toho 65,2% žien a 34,8% mužov	Kvantitatívny výskum prostredníctvom dotazníka, ktorý pozostával z 19 otázok, typu uzavretých, otvorených otázok či s možnosťami odpovedať na 7-bodovej Likertovej škále.	

Tabuľka 2: Faktory pri rozhodovaní európskych stredoškôlkov o štúdiu na vysokej škole za obdobie rokov 1999-2019

Autori + rok	Krajina	Design výskumu	Participanti	Metóda výskumu	Faktory
Sojkin, Barkovjak, & Skoza (2015)	Poľsko	Zameranie sa na 2 fázy procesu výberu vysokoškolského vzdelávania - identifikácia faktorov, ktoré sa podieľajú na obedom teraciom vzdelávaní a faktorov, ktoré vedú k voľbe vysokej školy. Porovnanie s vlastným predchádzajúcim výskummom.	$n = 1594$ poľských študentov obchodu zo 16 verejných a 24 súkromných vysokých škôl administratívne dotazník; 150 študentov z regiónu Wielkopolska participovalo vo fókusových skupinách (15 skupín po 10 študentov)	Exploratórny výskum kombináciou kvantitatívnej metódy (dotazník) a kvalitatívnej metódy (fókusové skupiny).	<p>(poradie od najviac po najmenej dôležité)</p> <p>a) rozhodnutie o štúdiu na vysokej škole: - <i>uznanie a prestíž, profesionálny rozvoj, lepšie sance najst' si zamestnanie, finančná podpora rodiny, nadobudnutie pracovných skúseností počas štúdia.</i></p> <p>b) Informačné zdroje pri výbere VS: - <i>internet (67,10 %), ďalší nasledovali univerzitné brožúry, príručky a katalogy (37,90 %), návšteva úbytovacích zariadení pre študentov (29,40 %), odporúčanie priateľov (28,50 %).</i></p> <p>c) konkrétne voľba vysokej školy: - <i>ponúkané kurzy/predmety; reputácia/porovnanie univerzity; náklady na štúdium, dostupnosť finančnej podpory;</i> - <i>kultúra/atmosfera vysokej školy; vzdelávacie proces (metodiky a postupy vo výučbe); názory a očakávania rodiny;</i> - <i>tradičia vysokej školy; sociálne a vzdelávacie zariadenie;</i> - <i>profesionálny rozvoj, marketingové nástroje</i></p> <p>a) voľba absolvovať vysokoškolské štúdium: - <i>získanie vysokoškolského titulu, možnosť lepšieho uplatnenia,</i> - <i>študentský život a nišba po vzdelaní a vedomostiach</i> - <i>oddelenie miesta ist' pracovný, odporúčania známých</i> - <i>prítania rodičov</i> - <i>využitie času ako druhej alternativity, resp. v dôsledku neprijatia na inú školu či nezamestnanosť.</i></p> <p>b) faktory pri výbere školy a typu štúdia: - <i>študenti poľnohospodárskej fakulty:</i> - <i>záujmy a koničky; zaujímavosť odboru,</i> - <i>náročnosť štúdia, uplatnenie v budúcnosti</i> - <i>prítania rodičov, roditel'ne tradície</i> - <i>študenti ekonomickej fakulty:</i> - <i>uplatnenie v budúcnosti; zaujímavosť odboru štúdia, lokalizácia školy; kvalita vzdelávania</i></p> <p>c) faktory pri výbere odboru štúdia: - <i>študenti ekonomickej fakulty:</i> - <i>dobré uplatnenie; očakávanie lepšieho finančného ohodnotenia; daný študijný odbor je zaujímavý;</i> - <i>študenti poľnohospodárskej fakulty:</i> - <i>očakávanie lepšieho finančného ohodnotenia, očakávanie lepšieho uplatnenia, osobný záujem a lokalizácia v blízkosti domova.</i></p> <p>a) záujem o: - <i>80% odborné predmety; príprave na budúce povolanie</i> - <i>lokalizácia školy v blízkosti strednej odbornej školy</i></p> <p>b) vplyv okolia: - <i>poborivca (50%) slovenských žiakov a 60% českých žiakov uviedla, že o svojom budúcim štúdiu rozhodujú sami</i> - <i>menej vplyv rodičov, priateľov či okolia</i></p>
Lizbetimová (2017)	ČR	Do akkej miery študenti zodpovedne prístupujú k voľbe študovať na vysokej škole, k voľbe odboru štúdia a aké sú ich motivácie k danému rozhodnutiu.	$n = 291$ študentov z ekonomickej a poľnohospodárskej fakulty Juhovýchodní univerzity v Českých Budějoviciach, z toho 178 žien a 113 mužov	Kvantitatívny výskum prostredníctvom dotazníkovej bázy s možnosťami odpovedí na Likertovej škále od 1 do 5, pričom 1 = žiadnu dôležitosť (prioritu) a 5 = vysokú dôležitosť (prioritu) pri rozhodovaní.	
Vargová & Kucerková (2017)	ČR + SR	Analýza záujmu žiakov vybraných stredných odborných škôl s akcentom na možnosti ich ďalšieho vzdelávania na vysokej škole.	$n = 310$ žiakov 3. a 4. ročníka vybraných stredných odborných škôl na Slovensku a v Česku, ktorých odbory bezprostredne súvisia s technickým vzdelávaním na vysokých školách, z toho 151 Slovákov a 159 Čechov	Kvantitatívny prístup na základe krátko dotazníka.	

6. Diskusia

Z výsledkov možno vyčítať, že jednotlivé faktory sa opakujú vo viacerých štúdiách, aj keď sú neraz vyjadrené podobnými synonymami. Ako príklad uvádzame determinanty výberu vysokej školy, kde podľa Andersona (1999) je dôležitým faktorom *sociálny život*, zatiaľ čo u Sojkina, Bartkowiaka a Skuzu (2012) je to *študentský typ života* a u Luteránovej (2015) *študentský život*. Alebo podľa Sojkina, Bartkowiaka a Skuzu (2015) pri rozhodovaní o vysokej škole sú dôležitým kritériom *lepšie šance nájsť si zamestnanie*, a podľa Ližbetinovej (2017) je to *možnosť lepšieho uplatnenia*.

Na základe prehľadu literatúry môžeme zhrnúť, že medzi informačné zdroje, z ktorých stredoškóľáci čerpajú informácie pri výbere budúceho štúdia a vysokej školy, patria jednoznačne internetové zdroje – webové stránky školy, fakulty či sociálne siete (napr. Hľaďo & Drahoňovská, 2012; Luteránová, 2015). Jednotlivé faktory pri výbere vysokej školy a štúdia sa menia, a to v závislosti od času či od demografických a ekonomických podmienok trhu (Sojkin, Bartkowiak, & Skuza, 2015), ako aj v závislosti od konkrétneho študovaného odboru. Je napríklad vidieť, že dôležitosť faktorov sa líši medzi študentami ekonomického a poľnohospodárskeho zamerania (Ližbetinová, 2017), čo je pochopiteľné vzhľadom na zameranie štúdia.

Do rozhodovacieho procesu ešte aj dnes vstupujú nielen informačné zdroje, ale aj sociálne vplyvy (rodina, kamaráti atď.), aj keď oveľa menej učители či iní poradcovia. Otázkou je, či naozaj nevstupujú, alebo to respondenti len deklarujú, keďže v postpubertálnom období sa veľmi snažia žiaci pôsobiť nezávisle od formálnych autorít. Podľa názorov mladých potenciálnych študentov sa pri výbere školy a štúdia rozhoduje samo polovica (Vargová & Kučerka, 2017) až 63 % (Hľaďo & Drahoňovská, 2012) opýtaných študentov. Rôzne faktory sa podieľajú na konečnom rozhodnutí stredoškóľakov a vzhľadom na vyvíjajúci sa trh školstva – „študent ako zákazník“ je potrebné získať vľad do rozhodovacieho procesu študentov, aby sa správne rozhodli pri voľbe svojho budúceho kariérneho rastu.

Za limit nášho zhrnutia prehľadovej literatúry považujeme kľúčové slová, ktoré sme si zvolili. V budúcom prehľade literatúry plánujeme použiť rôzne synonymá či iné ekvivalenty hľadaných výrazov, čo by nám mohlo zabezpečiť väčší prehľad v literatúre. Mohli by sme sa sústrediť na hľadané výrazy ako – kariérové rozhodovanie adolescentov, motivácie študovať na vysokej škole atď.

7. Záver

Otázky, ktoré z práce vyplývajú, sú výzvami pre budúci výskum: Ako sa vysporiadať s komplikáciami pri posudzovaní statusu či prestíže vysokej školy? Mnohí študenti majú problém uchopiť proces rozhodovania, nevedia, aké kritériá použiť pri orientovaní sa v ponuke vysokých škôl. Väčšina študentov hlavne nemá informácie, a nevie, ako sa pýtať, aby tie informácie dostali. Deklarujú, že sa riadia vlastným názorom, ale nezdá sa byť to rozhodovanie do veľkej miery intuitívne? Odpovede na tieto otázky by mal priniesť náš budúci výskum.

Pod'akovanie

Článok vznikol vďaka grantovej podpore 1/0641/19 Rozlišovanie dôveryhodnosti správ u žiakov stredných škôl: vzťah konšpiračných presvedčení, vedeckej gramotnosti a autoritárstva.

Literatúra

- Anderson, P. (1999). Factors influencing student choice in higher education. *Perspectives: Policy & Practice in Higher Education*, 3(4), 128-131. doi: org/10.1080/13603109981711
- Armstrong (n.d.). *Fakty a údaje pre uchádzačov o vysokoškolské štúdium: Materiál o zdrojoch informácií a ich vhodnom využití v rámci rozhodovania o vysokoškolskom štúdiu*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/6545_fakty-a-udaje-pre-uchadzacov-o-vysokosk_studium.pdf
- Bačová, V. (2010). *Rozhodovanie a usudzovanie I. Pohľady psychológie a ekonómie I*. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. doi:10.1111/1467-8624.00273

- Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81-95. doi: org/10.1007/s10734-008-9183-8
- Cosser, M., & Du Toit, J. (2002). From school to higher education?: Factors affecting the choices of grade 12 learners. *Human Sciences Research Council*. Dostupné z: <https://www.hspress.ac.za/product.php?productid=1975>
- CVTI SR (n.d.). *Centrum vedecko-technických informácií SR*. Štatistika prijímacieho konania na vysoké školy SR. Dostupné z: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statistika-prijimacieho-konania-na-vysoke-skoly-sr.html?page_id=9723
- Hlaďo, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Hrabinská, M. (2014). *Atraktivnosť vzdelávania na stredných odborných školách z pohľadu žiakov 9. ročníka základných škôl – Výsledky dotazníkového prieskumu z roku 2014*. Dostupné z: http://rsov.sk/wp-content/uploads/2017/01/Prieskum-o-atrak_C5%BEiaci-Z%C5%AO.pdf
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and Biases, *Science*, 185(4157), 1124-1131. doi: 10.1126/science.185.4157.1124
- Lížbetinová, L. (2017). Motivácia študentov k voľbe študovať na vysokej škole. *Mladá veda*, 5(3), 46.
- Lorincová, S. (2015). The Improvement of the effectiveness in the recruitment process in the Slovak public administration. *Procedia Economics and Finance*, 34, 382-389.
- Luteránová, S. (2015). *Rozhodovací proces študentov pri výbere vysokej školy*. Diplomová práca. Brno: Masarykova univerzita.
- Mahadevan, L. (2010). Acculturation and career beliefs—Is there a relationship for international university students. *College Student Journal*, 44(3), 633-658.
- Manovich, L. (2018). *Jazyk nových médií*. Praha: Karolinum.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Sojkin, B., Bartkowiak, P., & Skuza, A. (2012). Determinants of higher education choices and student satisfaction: the case of Poland. *Higher Education*, 63(5), 565-581. doi: org/10.1007/s10734-011-9459-2
- Sojkin, B., Bartkowiak, P., & Skuza, A. (2015). Changes in students' choice determinants in Poland: a comparative study of tertiary business education between 2008 and 2013. *Higher Education*, 69(2), 209-224. doi: org/10.1007/s10734-014-9770-9
- Šoková, K. (2016). Migrácia slovenských vysokoškolských študentov do zahraničia. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/epale/sk/blog/migracia-slovenskych-vysokoskolskych-studentov-do-zahranicia>
- Štatistické údaje UK (n.d.). *Štatistické údaje o počtoch študentov UK*. Dostupné z: <https://uniba.sk/studium/pregradualne-studium-bc-mgr-mudr-a-mddr/statisticke-udaje/>
- Vargová, M., & Kučerka, D. (2017). Záujem žiakov stredných odborných škôl o štúdium na vysokých školách. *Mladá veda*, 5(5), 83-89.
- Výročné správy o stave vysokého školstva (n.d.). *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. Bratislava.

SEBEHODOCENÍ U ADOLESCENTŮ V ÚSTAVNÍ PÉČI

SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS IN INSTITUTIONAL CARE

Zuzana KLIMŠOVÁ

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 771 47 Olomouc, Czech Republic, klimsovaz@gmail.com

Radko OBEREIGNERŮ

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 771 47 Olomouc, Czech Republic, radko.obereigneru@upol.cz

Abstrakt: Cílem výzkumu bylo zjistit odlišnosti sebehodnocení u adolescentů v dětských domovech ($N = 59$), v dětských domovech se školou ($N = 82$) a v běžných školách ($N = 174$). U dětí v ústavní péči je narušen proces utváření identity a seberegulačních strategií. Očekávali jsme také snížené sebehodnocení u těchto dětí. Ve výzkumu byl použit Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHCSCS-2), který zahrnuje sedm kategorií: Celkový skóre (TOT), Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Fyzický zjev (PHY), Nepodléhání úzkosti (FRE), Popularita (POP) a Štěstí a spokojenost (HAP). Významné rozdíly ve skóre v dotazníku PHCSCS-2 byly nalezeny jen v kategoriích TOT ($p = 0,012$), BEH ($p < 0,001$), FRE ($p = 0,028$).

Klíčová slova: Sebehodnocení; adolescence; zanedbávání; ústavní péče; PHCSCS-2.

Abstract: The aim of the research was to find out how the self-esteem differs in adolescents in children's homes ($N = 59$), in children's homes with school ($N = 82$) and in regular schools ($N = 174$). The process of identity formation and self-regulatory strategies is disturbed in children in institutional care. We also expected reduced self-esteem in these children. The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Second Edition (PHCSCS-2; Obereigner et al., 2015) was used in the research, it includes seven categories: Total Score (TOT), Behavioral Adjustment (BEH), Intellectual Status (INT), Physical Appearance and Attributes (PHY), Freedom from Anxiety (FRE), Popularity (POP) and Happiness and Satisfaction (HAP). Significant differences in scores in the PHCSCS-2 questionnaire were found only in categories of TOT, BEH, FRE.

Keywords: Self-esteem; Adolescence; Neglect; Institutional Care; PHCSCS-2.

1. Teoretická východiska

Sebehodnocení je individuálně velmi specifickou charakteristikou, která je jednou ze základních tří složek sebepojetí, společně s kognitivním aspektem Já (znalosti o sobě) a konativním aspektem Já (motivační a behaviorální složka, zahrnující seberegulaci). Sebehodnocení znamená emoční složku sebepojetí, představuje mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě (Blatný a kol., 2010). Podle Smékala (2002) je právě tento konstrukt jádrem jáství. Je to hodnotící postoj k sobě samému, který se utváří v rámci sociální interakce, na základě toho, jak nás vidí významní druzí a jak sami sebe s druhými porovnáváme (Demo, Small, Savin-Williams, 1987; Lašek, 2005). Významný druhý zvláště v období dospívání může představovat důležitý vzor, ke kterému by mohl jedinec směřovat, a díky zpětné vazbě významných druhých může rovněž získat posílení pro utváření sebehodnotících kritérií (Obereignerů a kol., 2017).

Podle Blatného a kol. (2010) sebehodnocení zahrnuje představu sebe sama také z hlediska vlastních kompetencí, které jedinci udávají jistou hodnotu. Kompetence souvisí se znalostmi jedince a nakolik je schopen jich za daných podmínek využít (Lašek, 2005). Základem kompetence je naše zkušenost s vlastním úspěchem či neúspěchem a hodnocením ze strany významných druhých (Obereignerů a kol., 2017). To úzce souvisí s pojmem sebeúcty, kterou Smékal (2002) považuje za základní charakteristiku sebehodnocení. Sebeúcta je rovněž posilována hodnocením druhých, avšak vyžaduje především sebeakceptaci. Lašek (2005) považuje sebeúctu za jakýsi souhrn pozitivních aspektů já, základní indikátor well-beingu a souvisí podle něj také s mírou emočního přizpůsobení.

Sebednocení zahrnuje dvě základní dimenze – pozitivní a negativní, obě odrážejí odlišné formy nervového arousalu v kognitivním hodnocení (Waters, Tucker, 2013). Tan, Yang, Ma a Yu (2016) prokázali, že jedinci s pozitivním sebehodnocením se domnívají, že kontrolují události, které se jim v životě dějí, mají vysokou sebeúctu a self-efficacy, a rovněž vykazují větší emocionální stabilitu než jedinci s méně pozitivním sebehodnocením. Blatný a kol. (2010) zdůrazňují také další aspekt sebehodnocení, a to stabilitu, která se pro náš výkon i interpersonální vztahy jeví jako určující.

Tafarodi a Swann (1995) upřednostňují namísto dělení na pozitivní a negativní sebehodnocení, rozlišení na kompetentnost (self-competence) a sebezpřijetí (self-liking). Každá z těchto dimenzí vychází z jiného zdroje – kompetentnost z objektivního hodnocení svých schopností (silný - slabý), sebezpřijetí ze sociální hodnoty (přijatelný - nepřijatelný). Sebezpřijetí je internalizované a emoční hodnocení druhých vůči vlastní osobě. Vysoké sebezpřijetí je definováno pozitivními emocemi, akceptací sebe sama a sociální žádoucností. Nízké sebezpřijetí souvisí s negativními emocemi, pohrdáním sebe sama a sociálními poruchami. Kompetentnost znamená vnímání sebe sama jako schopného, úspěšného a s vnitřní kontrolou. Vysoká kompetentnost souvisí s pozitivními emocemi a oceňováním vlastních charakteristik. Má svou motivační (podporuje dosahování cílů) a adaptivní roli (napomáhá zvládnání zátěžových situací). Nízká kompetentnost souvisí se sníženou motivací, úzkostností a depresivitou.

1.1. Vývoj sebehodnocení

Sebehodnocení se vyvíjí již od raného dětství a v průběhu vývoje se mění podle jednotlivých vývojových fází, v závislosti na rozvoji kognitivních funkcí, socializaci a emoční zralosti. V raném období je vztah dítěte k sobě samému závislý na rodičovském přístupu k němu – pozitivní přístup podporuje růst adekvátního sebehodnocení, odmítavý postoj rodičů naopak sebehodnocení v budoucím věku snižuje (Vágnerová, 2000).

Od tří let života o sobě dítě dokáže mluvit v první osobě s využitím slova „já“ (Langmeier, Krejčířová, 2006). Mezi čtvrtým a sedmým rokem narůstá postupně sebehodnocení v oblastech kognitivních, fyzických a sociálních kompetencí, ačkoli prozatím dítě nedokáže tyto jednotlivé kompetence dostatečně odlišit (Lašek, 2005). V předškolním věku je dítě postupně schopno svému „já“ již připisovat specifické vlastnosti, avšak sebehodnocení je zde závislé na okamžité situaci (Obereignerů a kol., 2017).

Ve školním věku se rozšiřuje jazyková výbava, kompetence, emoce i hodnoty dítěte a narůstají jeho znalosti (Lašek, 2005). S kognitivním rozvojem dítě stále více zakládá své sebehodnocení na posouzení ostatních a na sociálním porovnávání (Robins, Trzesniewski, 2005). Od sedmého roku života je schopno si uvědomovat stabilitu osobnosti v čase (jedinec má své stále psychické vlastnosti), což umožňuje rozvoj stabilnějšího sebehodnocení, které je již kolem osmého roku uvědomělé, i když stále poměrně obecné. Kolem desátého roku je dítě schopno introspekce, a tím začíná lépe rozumět sobě samotnému a svým prožitkům (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V období adolescence se rozvíjí sociokognitivní kompetence, vnímání vlastní sebekontroly a sociální odpovědnost (Lašek, 2005). Vývojovým úkolem tohoto období dle Eriksona je nalezení *identity* (Obereignerů a kol., 2017), tedy hledání odpovědi na otázky typu „kým jsem, kam patřím a kam směřuji“. Cílem je dosažení individuace, což znamená *psychickou diferenciaci* (jedinec vidí sám sebe jako odlišného od druhých a dokáže za sebe jako takového přijímat zodpovědnost, zároveň akceptuje své rodiče i s jejich chybami) a *psychickou nezávislost* (jedinec je schopen jednat nezávisle na druhých či na jejich mínění, a to bez neadekvátních pocitů viny či úzkosti) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sebehodnocení je v tomto období kolísavé. U dospívajících se může objevovat emoční labilita, zvýšená nejistota a přecitlivělost, silné a špatně regulovatelné afekty až depresivní rozlady. Zvláště patologická úzkost podporuje zaměření na negativní aspekty self a jedinec je v této době ve zvýšené míře ohrožen poruchami nálady či úzkostnými poruchami (Obereignerů a kol., 2017; Waters, Tucker, 2013).

Kolem jedenáctého až dvanáctého roku sebehodnocení klesá (Langmeier, Krejčířová, 2006) a je závislé na sociální skupině. V této době narůstá zájem o vlastní tělo a jedinec se začíná intenzivně porovnávat s druhými. Pro odhad vlastní sebeceny jedinec využívá názorů významných druhých (Lašek, 2005; Robins, Trzesniewski, 2005). Teprve kolem patnáctého roku se začíná sebehodnocení opět zvyšovat, je mnohem diferencovanější a zahrnuje více oblastí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2. Oblasti sebehodnocení

Lze rozlišit několik oblastí sebehodnocení – oblast intelektové a školní úspěšnosti, přizpůsobivosti, fyzického vzhledu a schopností, zvládání náročných situací, popularita v kolektivu a celková spokojenost.

Oblast intelektové a školní úspěšnosti úzce souvisí s atribučním stylem, tedy jak vnímáme příčiny svých úspěchů a neúspěchů. Nízké sebehodnocení souvisí s přesvědčením, že náš úspěch je otázkou štěstí, zato neúspěch je způsobem nedostatkem kompetencí. Jedinci s realisticky pozitivním sebehodnocením přisuzují úspěch vlastním schopnostem a neúspěch chápou jako příležitost k učení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Oblast přizpůsobivosti je ovlivněná celkovou hypersenzivitou jedince v období adolescence. Dospívající jsou velmi zranitelní a citliví vůči kritice. Sami však nedokážou adekvátně zformulovat své prožitky a využívají především různých kompenzačních aktivit, které okolím nejsou vždy přijímány (Lašek, 2005).

Intenzivně je prožívána v období dospívání otázka fyzického vzhledu a zdatnosti. Jedinec se více sleduje, narůstá význam fyzické atraktivity a vzhled je chápán jako znak sociální úspěšnosti (Lašek, 2005). Často chybí lineární vztah mezi myšlenkami a pocity o svém těle a jeho skutečnými charakteristikami (např. BMI). Zvýšené je v tomto období riziko poruch vnímání tělesného schématu, se kterými souvisí poruchy příjmu potravy, např. mentální anorexie (Bornholt et al., 2005).

Nízké sebehodnocení je také zásadně ovlivňováno pocitem zvládání. Erol a Orth (2011) prokázali, že vysoký pocit zvládání stresových situací predikuje vysoký nárůst sebeúcty, stejně jako nižší míru rizikového chování a stabilnější psychické zdraví u adolescentů. Podle Jankovské a kol. (2010) jsou s pozitivním a negativním sebehodnocením spojené různé strategie zvládání. Copingové strategie sebeobviňování, popření a behaviorální vzdání se používají spíše jedinci s nižším sebedpřijetím a nižším sebehodnocením v oblasti kompetentnosti. Strategie humoru naopak využívají jedinci s vyšším sebedpřijetím a sebehodnocením.

Intenzivní je v období adolescence potřeba být oblíbený v kolektivu. Dospívající často zažívá pocity osamění, separace či ztráty, má strach z odsouzení, výsměchu a odmítnutí. Největší obavou je pro něj trest, který je jedinci udělen před jeho vrstevníky, např. celou třídou (Lašek, 2005).

Celkové sebehodnocení je podstatnou složkou životní spokojenosti (Furnham a Cheng, 2000; Snopek, Hublová, Blatný, Jelínek, 2010; Tan, Yang, Ma, Yu, 2016). Významně well-being souvisí s úrovní sebeúcty, se spokojeností v rodině i v kolektivu, schopností jedince dosahovat cílů. Do značné míry je závislý na schopnosti adaptace a úrovni copingových strategií (Lašek, 2005). Životní spokojenost i sebehodnocení jsou zvyšovány podobnými faktory, jako např. extraverteze, sebeřízení, dobrá adaptace, emoční stabilita, cílevědomost, zodpovědnost, efektivita, optimismus či sebe-akceptace. Negativně pak korelují s vyšší mírou nejistoty, deprese, úzkostnosti, s pasivitou a vyhýbáním se riziku (Snopek, Hublová, Blatný, Jelínek, 2010).

1.3. Vliv rodinného prostředí

Nejvýznamnější vliv na vývoj sebehodnocení má od raného dětství rodina, která dítěti poskytuje základní citovou jistotu a bezpečí. Citová vazba představuje základ prvotní adaptace (Obereignerů a kol., 2017). Rodičovská podpora a účast, stejně jako i dostatečná komunikace, má pozitivní vliv na sebehodnocení adolescentů (Demo, Small, Savin-Williams, 1987). Podle Laška (2005) zahrnuje výchovné působení na dítě emoční vztahy, způsob komunikace, emoční klima, aspirace rodičů a jejich požadavky na dítě a systém odměn a trestů. Rodina dítě učí zvládat náročné situace a posilovat adaptivní coping. Pokud se dítě setká se zvládnutelnou situací a poradí si s ní, je tím podpořeno jeho self-efficacy. Pokud situace zvládnutelná pro dítě není, zasahuje rodina se svou pomocí přímo. „*Vnímaná pomoc zvyšuje zde přímo pocit připojení, attachmentu a sociální integrace a zvyšuje tak individuální sebeúctu a sebecenu*“ (Lašek, 2005, s. 90).

Langmeier a Krejčířová (2006) popisují dvě základní teorie vlivu na utváření sebehodnocení dítěte. Podle zrcadlové teorie rodič dítěti ukazuje svými soudy o něm jeho vlastní hodnotu (může jej respektovat, podceňovat apod.). V teorii modelu je rodič sám pro dítě vzorem, podle kterého dítě modeluje své vlastní chování.

C.H. Cooley (1918, in Obereignerů a kol., 2017) popisuje fenomén zrcadlového já (looking-glass self), což je psychická struktura, vytvářející se v dospívání internalizací názorů významných osob o našem vzhledu, motivech, projevech a osobnostních vlastnostech. Sociální okolí (a rodina především) je pro jedince jakýmsi nastaveným zrcadlem, na základě kterého si formuje představu o sobě.

Rohner (2004) předkládá teorii rodičovského akceptování-odmítání dítěte (Parental acceptance-rejection theory; PART), ve které popisuje vliv rodičů na psychický vývoj dítěte v rámci socializace. Zahrnuje čtyři typy chování – *emoční vřelost* (např. pochvala, objetí), *hostilitu-agresi* (např. urážky, křik, bití, hrubost), *lhostejnost-zanedbávání* (fyzická i psychická nedostupnost rodiče, nevěnuje dítěti pozornost a nenaplnuje jeho potřeby) a *nediferencované odmítání* (nezájem rodiče bez ohledu na to, zda je forma agresivní, zanedbávající či lhostejná). Teorie není zaměřena na skutečné jednání rodičů, ale na to, jak jejich přístup vnímá dítě. Dítě se nemusí cítit milováno, i když se navenek nemusí zdát, že by bylo rodiči odmítáno. Naopak dítě, jehož rodiče k němu přistupují s chladem či agresí, se může cítit být milováno.

Pro dosažení úspěšné individuace v období dospívání (zahrnující psychickou diferenciaci a psychickou nezávislost) je potřebný bezpečný attachment (viz teorie attachmentu, Bowlby, Ainsworth, 1991) v dětství, aby mohl jedinec dosáhnout dostatečně vyvinutých mentálních reprezentací svých emočních vztahů. Pokud dítě zažívá nejistý attachment, dosažení psychické diferenciaci a nezávislosti v pozdějším věku pro něj může být velmi náročné. Význam emočních vztahů může popírat, nebo na ně může být naopak nadměrně zaměřený. Ve druhém případě je vztahům v období dospívání připisován velký význam, aniž by však došlo k integraci negativních zkušeností ve vztahu k pečujícím osobám (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Bartholomew a Horowitz (1991) navrhli attachmentový model založený na kombinaci negativních a pozitivních modelů sebe a druhých. U *bezpečného attachmentu* jedinec vidí pozitivně sebe i druhé, má vysoké sebehodnocení a důvěřuje druhým. *Odmítavý attachment* produkuje pozitivní pohled na sebe sama, ale negativní pohled na druhé. Tito jedinci mohou mít vysoké sebehodnocení, avšak potlačují své potřeby, aby získaly intimní vztahy, a celkově jsou méně sociabilní. *Zaujatý typ attachmentu* je typický svým negativním pohledem na sebe sama a naopak pozitivním viděním druhých. Tito jedinci jsou ve vyšší míře na druhých závislí. *Bázlivý attachment* nakonec směřuje k negativnímu vidění sebe i druhých, jedinci jsou často stydliví a ve vztazích nedůvěřiví.

1.4. Dítě v ústavní péči

Specifickou skupinou jsou děti zneužívané a týrané. Dle Kohoutka (2006; in Obereignerů, 2017) je sebezpetí jako takové ovlivněno tím, jak je člověk milován a akceptován, nebo naopak odmítán a zanedbáván pečující osobou v dětství. Pro děti zanedbávané či týrané je typické nízké sebehodnocení a nízké hodnocení vlastních kompetencí. Své tresty a nevhodné chování dospělého vidí jako důsledek vlastních nedostatků a své neschopnosti a vnímají je jako spravedlivé a zasloužené.

Podle Rohnerovy typologie (Rohner, 2004) zvláště odmítání attachmentovou figurou vyvolává u dítěte zvýšenou úzkost a nejistotu. U dětí, které se cítí svými rodiči zanedbávané a odmítané, se vyvíjí hostilita a agrese, zvýšená závislost, nebo naopak defenzivní nezávislost, snížené sebehodnocení, snížené vnímání vlastní adekvátnosti, emoční necitlivost, emoční labilita a negativní pohled na svět.

Tyto děti jsou pak mnohdy směřovány do ústavní výchovy, často se zkušeností rané deprivace či traumatu v předchozím rodinném prostředí (Langmeier & Matějček, 1963), a mají proto své speciální zdravotní, psychiatrické, vzdělávací a sociální potřeby (Hukkanen, Sourander, Bergroth & Piha, 1999a). Mnohem častěji se u nich objevují sklony k depresivním a úzkostným poruchám (Hukkanen, Sourander, Bergroth, Piha, 1999b; Nicholas, Roberts, Wurr, 2003; Robinson, Morris & Heller, 2005; Rohner, 2004), mají sníženou schopnost regulace emocí (Pat-Horenczyk, Shi, Schramm-Yavin, Bar-Halpern, Tan, 2015), sníženou schopnost uvědomování emocí (Fantini-Huawel, Boudoukha, Arciszewski, 2012; Fonagy, Target, 2005; Terwogt, Schene, Koops, 1990), tendují k agresivnímu a impulzivnímu chování a mají snížené komunikační a interpersonální dovednosti (Wurtele, Wilson, Prentice-Dunn, 1983).

U dětí z dětských domovů se objevuje nejnižší sebehodnocení v porovnání s dětmi z biologických rodin a z pěstounských rodin (avšak v oblasti školní úspěšnosti se naopak jejich sebehodnocení zvyšuje). S tím souvisí jak nižší dostupnost emoční podpory či menší stabilita prostředí, v případě školní úspěšnosti je pak rozhodující speciální vzdělávání zohledňující specifické potřeby těchto dětí (Ptáček a kol., 2014). Hukkanen, Sourander, Bergroth a Piha (1999b) podotýkají, že faktory, které ovlivňují životní spokojenost, sebehodnocení a případný rozvoj emocionálních a behaviorálních poruch u těchto dětí, souvisí s jejich zkušenostmi před umístěním do ústavní péče a kvalitou jejich vztahů s rodiči.

Naplnění jejich specifických potřeb není mnohdy snadné a komplikuje jej navíc, pokud dětem není zajištěn pobyt ve stabilním prostředí (Nicholas, Roberts & Wurr, 2003). Zvláště u dětí, které se již v raném věku ocitají v prostředí ústavní péče, dochází k narušení attachmentové vazby s pečující osobou. Stejně tak ohrožující je však pobyt dítěte v nefunkční rodině, kde zažívá závažnou deprivaci zkušenost. Pokud ostatní možnosti péče selhávají, ústavní prostředí dítěti poskytuje potřebnou stabilitu, (Steels &

Simpson, 2017). Jacobsen, Ha a Sharp (2015) se domnívají, že ústavní péče zároveň může dítěti do jisté míry nabídnout i možnost vytvořit si jeden či více bezpečných attachmentových vztahů s dospělou osobou, v rámci kterých může dosahovat adekvátnějšího hodnocení sebe i druhých a získávat také pozitivní hodnocení od této osoby.

Pro děti se zásadním narušením celkového vývoje z důvodu významných deprivacích a traumatických zkušeností může ústavní péče představovat prostředí, které naplní jejich komplexní potřeby a pomůže jim v rozvoji v rámci bezpečného a pozitivního prostředí (Hukkanen, Sourander, Bergroth & Piha, 1999b; Steels & Simpson, 2017). Je však vždy potřeba velká opatrnost při zvažování, které dítě je vhodné pro umístění (Fulcher, 2001) a které lze naopak umístit do pěstounské péče. První volbou by vždy mělo být posilování výchovných kompetencí biologických rodičů a podpora rodinného prostředí.

Ani v případě umístění do ústavní výchovy by však neměl být opomíjen (pokud možno pravidelný) kontakt s rodinou (Gibbs & Sinclair, 1999; Steels & Simpson, 2017). Dobrý vztah s alespoň jedním rodičem je významným protektivním faktorem (Steels & Simpson, 2017). Každodenní praxe potvrzuje význam podpory kvality vztahů dítěte s rodinou.

2. Výzkumné hypotézy

Na základě předchozích studií (viz Ptáček a kol., 2014) očekáváme, že děti z dětských domovů (DD) a dětských domovů se školou (DDŠ) budou dosahovat signifikantně nižšího celkového skóre v PHCSCS-2 oproti dětem z běžných škol. Předpokládáme, že rozdíl bude patrný i v oblastech dotazníku, kterými jsou Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Nepodléhání úzkosti (FRE) a Štěstí a spokojenost (HAP). Někteří autoři prokázali významný vliv nízkého sebehodnocení na snížení v úrovních zmíněných oblastí (viz Erol a Orth, 2011; Furnham a Cheng, 2000; Jankovské a kol., 2010; Langmeier, Krejčířová, 2006; Lašek, 2005; Snopek, Hublová, Blatný, Jelínek, 2010; Tan, Yang, Ma, Yu, 2016)

Nejnižší dosažené skóre v PHCSCS-2 (TOT, BEH, INT, FRE a HAP) předpokládáme u dětí z DDŠ, kde je patrná vyšší nejistota a méně stabilní prostředí než u dětí z DD. Jak bylo zmíněno výše, děti v ústavní péči prošli často zkušeností rané deprivace či traumatu (Langmeier & Matějček, 1963), které významně narušují jejich vývoj a celkovou stabilitu. Objevují se u nich tendence k psychiatrickým poruchám (Hukkanen, Sourander, Bergroth, Piha, 1999b; Nicholas, Roberts, Wurr, 2003; Robinson, Morris & Heller, 2005; Rohner, 2004), ke snížené schopnosti regulace emocí (Pat-Horenczyk, Shi, Schramm-Yavin, Bar-Halpern, Tan, 2015), či uvědomování emocí (Fantini-Huawel, Boudoukha, Arciszewski, 2012; Fonagy, Target, 2005; Terwogt, Schene, Koops, 1990), stejně jako ke sníženým komunikačním a interpersonálním dovednostem (Wurtele, Wilson, Prentice-Dunn, 1983). Snížení těchto kompetencí přispívá k celkové nejistotě dítěte, které zároveň nedostatečně důvěřuje vlastním schopnostem. Nejvyšší dosažené skóre v PHCSCS-2 (TOT, BEH, INT, FRE a HAP) tedy očekáváme u dětí z běžných škol.

3. Výzkumný soubor

Do výzkumu byly zahrnuty děti z běžných škol (N = 174), dětských domovů (N = 59) a dětských domovů se školou (N = 84), a to ve věku 14-16 let (průměrný věk byl 15,19; medián = 0,773). Výzkum byl aplikován v dětských domovech, které spolupracují s Dětským diagnostickým ústavem v Hradci Králové. Patří mezi ně DD Vrchlábí, DD Lánov, DD Broumov, DD Sedloňov, DD Semily, DD Moravská Třebová, DD Pardubice, DD Dolní a Horní Čermná, DD Polička a DD Potštejn. Z dětských domovů se školou je to DDŠ Kostelec nad Orlicí, DDŠ Vrchlábí, DDŠ Maršov a DDŠ Chrudim. Z běžných škol byly zahrnuty do výzkumu školy v Hradci Králové, konkrétně ZŠ Sever, ZŠ Pouchov a Střední zdravotnická škola Hradec Králové.

Potřebné je uvést také rozdíl mezi dětským domovem a dětským domovem se školou. Do dětských domovů (DD) jsou umísťovány děti s nařízenou ústavní výchovou, které však nemají závažnější poruchy chování, a to ve věku od 3 do 18 let. Jejich pobyt v domově je však možný za jistých podmínek až do 26 let. Děti zde docházejí do veřejných základních a středních škol, která nejsou součástí zařízení. Dětské domovy se školou (DDŠ) jsou určeny pro děti se závažnými poruchami chování, které nemohou být zařazeny do jiných škol základního vzdělávání s odpovídajícími vzdělávacími programy. Škola je zde tedy zřízena přímo jako součást zařízení. Pobyt dětí v tomto zařízení je umožněn pouze do ukončení povinné školní docházky (Otevřená budoucnost, 2013; Zákon č. 109/2002).

4. Metody a statistické zpracování

Data byla získána osobní administrací metod v uvedených dětských domovech a školách. Dotazníky byly zadávány hromadně (ve školní třídě či výchovné skupině) a anonymně, a to za informovaného souhlasu žáků, jednotlivých zařízení a zákonných zástupců dětí (případně ředitele zařízení). Dětem, které o to měly zájem, byla poskytnuta po vyhodnocení dotazníků zpětná vazba, podávána zpravidla přes školního psychologa či psychologa v daném zařízení.

U dětí byl zjišťován věk, pohlaví, a zda jsou umístěny v rodině či ústavní péči (rozlišen DD a DDŠ). Použity byly tyto dotazníkové metody:

Nemocniční škála úzkosti a deprese (Hospital Anxiety and Depression Scale; HADS; Zigmond, Snaith, 1983) – jedná se o krátký, sebesposuzující dotazník, původně vyvinutý pro nepsychiatrickou populaci, za účelem odhalování úzkostných a depresivních symptomů u chronicky nemocných pacientů (Mihalca, 2014). Zahrnuje dvě subškály, z nichž obě mají po sedmi položkách, každá je hodnocena v bodovém rozpětí 0-3. Subškála HADS-A (anxiety) měří příznaky úzkosti a subškála HADS-D (depression) pak příznaky deprese. Jednotlivé položky byly rovněž vyvíjeny s ohledem na snadný překlad do jiných jazyků (Snaith, 2003).

Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHSCS-2; Obereignerů a kol., 2015) – tento dotazník, zkoumající sebepojetí u dětí a dospívajících, zahrnuje 60 položek s otázkami zaměřenými na vnímání sebe sama. Typ otázek je dichotomický, s možnostmi odpovědí ANO / NE, respondenti volí jednu z možností dle toho, jestli se na ně otázka vztahuje. Kromě celkového skóre (TOT) dotazník zahrnuje šest subškál – Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Fyzický zjev (PHY), Nepodléhání úzkosti (FRE), Popularita (POP) a Štěstí a spokojenost (HAP). Metoda je využitelná v nejrůznějších oblastech – výzkum, vzdělávání, poradenství či klinické prostředí. Administrace je možná individuální i skupinová. Dotazník má také českou standardizaci, určenou pro věkovou skupinu od 9 do 18 let (Obereignerů a kol., 2015).

Získaná data byla zpracovávána pomocí metody lineární regrese a porovnávání průměrů. Porovnávány jsou průměrné hodnoty. Pro každý prezentovaný model (TOT, BEH, INT, PHY, FRE, POP a HAP) je uvedena také míra významnosti rozdílu mezi jednotlivými průměry F , statistická významnost p , standardizovaný regresní koeficient β a koeficient determinace R^2 . Uvedeno je také Cronbachovo alfa (α) pro určení míry reliability.

5. Výsledky

V tabulce uvedené níže (viz Tab. 1) uvádíme porovnání průměrných hodnot mezi skupinami ZŠ, DD a DDŠ pro každou z měřených oblastí dotazníku Piers-Harris 2. Pro položky dotazníku Pier-Harris 2 byla zjištěna míra reliability

$\alpha = 0,840$.

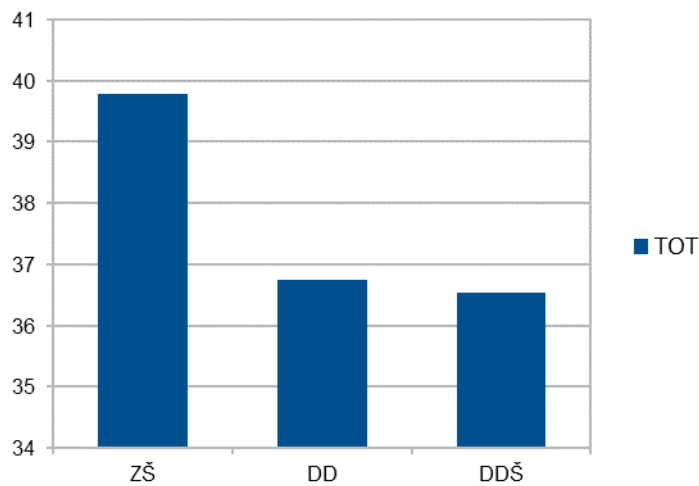
Tab. 1: Průměrné skóre jednotlivých skupin pro dílčí oblasti sebehodnocení

Skupina		TOT	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
ZŠ	Průměr	39,794 (0,662)	11,037 (0,214)	9,651 (0,242)	6,666 (0,206)	7,931 (0,217)	8,273 (0,199)	7,142 (0,169)
DD	Průměr	36,745 (1,076)	9,297 (0,347)	8,898 (0,393)	6,574 (0,334)	8,168 (0,353)	8,240 (0,323)	6,736 (0,275)
DDŠ	Průměr	36,546 (0,969)	8,404 (0,313)	9,211 (0,354)	6,647 (0,301)	9,012 (0,318)	7,980 (0,291)	7,153 (0,248)

Poznámka: ZŠ = běžná škola, DD = dětský domov, DDŠ = dětský domov se školou, TOT = celkové skóre, BEH = přizpůsobivost, INT = intelektové a školní postavení, PHY = fyzický zjev, FRE = nepodléhání úzkosti, POP = popularita, HAP = štěstí a spokojenost. V závorkách jsou uvedeny směrodatné odchylky.

Nejvyšších skóre dosahovali dospívající z běžných škol ve většině oblastí sebehodnocení. Významná byla predikce sebehodnocení u pobytu v ústavní péči pouze v oblasti celkového skóre, přizpůsobivosti a nepodléhání úzkosti, v ostatních oblastech byly rozdíly nevýznamné. V případě celkového skóre (TOT) je $F(2,310) = 4,472$, $R^2 = 0,466$ a $p = 0,012$. Významnou predikcí bylo umístění do DD ($p = 0,019$; $\beta = -0,107$), o něco vyšší byla predikce u umístění do DDŠ ($p = 0,01$; $\beta = -0,130$).

Obr. 1: Porovnání průměrného celkového skóre v jednotlivých skupinách

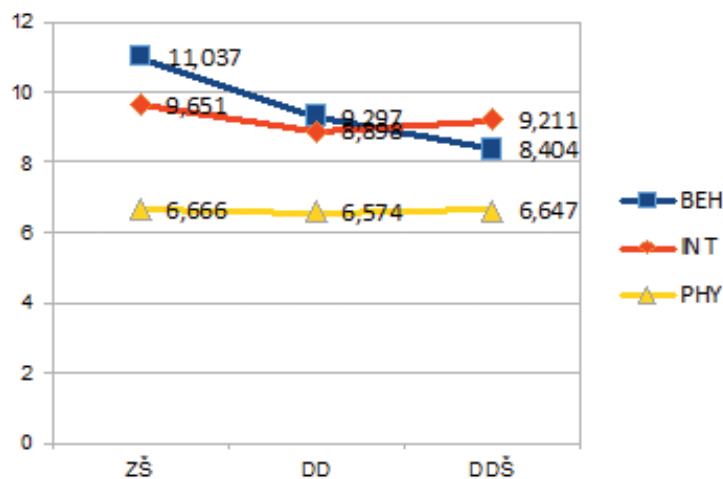


Poznámka: ZŠ = běžná škola, DD = dětský domov, DDŠ = dětský domov se školou, TOT = celkové skóre.

Pro oblast přizpůsobivosti (BEH), kde $F(2,310) = 23,011$, $R^2 = 0,344$ a $p < 0,001$, byl předpoklad u pobytu v ústavním zařízení nejvyšší. V případě pobytu v DD i DDŠ je $p < 0,001$, pro DD je $\beta = -0,211$, pro DDŠ je $\beta = -0,362$.

Signifikantní byla také predikce u pobytu DDŠ na oblast nepodléhání úzkosti (FRE), avšak opačná, než bylo očekáváno. V tomto případě je $F(2,310) = 3,611$, $R^2 = 0,506$ a $p = 0,028$. Nejnižšího skóre dosahovali dospívající z běžných škol, nejvyššího naopak dospívající z DDŠ, kde $p = 0,009$ a $\beta = 0,127$. Mezi skupinou z běžných škol a skupinou z DD nebyl zjištěn významný rozdíl.

Obr. 2: Průměrné skóre jednotlivých skupin pro oblast Přizpůsobivosti, Intelektového a školního postavení a Fyzického zjevu



Poznámka: ZŠ = běžná škola, DD = dětský domov, DDŠ = dětský domov se školou, BEH = přizpůsobivost, INT = intelektové a školní postavení, PHY = fyzický zjev.

Obr. 3: Průměrné skóre jednotlivých skupin pro oblast Nepodléhání úzkosti, Popularity



Poznámka: ZŠ = běžná škola, DD = dětský domov, DDS = dětský domov se školou, FRE = nepodléhání úzkosti, POP = popularita, HAP = štěstí a spokojenost.

Pro všechny oblasti sebehodnocení byla však potvrzena vysoce signifikantní predikce úzkostných a depresivních symptomů ($p < 0,001$). Jednotlivé standardizované regresní koeficienty β uvádíme pro větší přehlednost v následující tabulce (tab. 2). Pro obě škály dotazníku HADs byla zjištěna míra reliability $\alpha = 0,840$.

Tab. 2: Standardizované regresní koeficienty β pro úzkostné a depresivní symptomy v oblastech sebehodnocení

	TOT	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
Úzkost	-0,416	-0,305	-0,216	-0,241	-0,503	-0,252	-0,252
Deprese	-0,324	-0,184	-0,311	-0,243	-0,197	-0,253	-0,253

Poznámka: TOT = celkové skóre, BEH = přizpůsobivost, INT = intelektové a školní postavení, PHY = fyzický zjev, FRE = nepodléhání úzkosti, POP = popularita, HAP = štěstí a spokojenost.

Svůj vliv mělo také pohlaví respondentů, a to v případě celkového skóre a skórech v INT, PHY a FRE. Vyššího skóre dosahovali chlapci. Vysoce signifikantní byla predikce v případě celkového skóre ($p < 0,001$; $\beta = 0,170$), fyzického zjevu ($p < 0,001$; $\beta = 0,203$) a nepodléhání úzkosti ($p < 0,001$; $\beta = 0,225$). Střední významnosti dosahovala predikce v oblasti intelektového a školního postavení ($p = 0,037$; $\beta = 0,120$).

V případě zvoleného věkového rozložení nebyly zjištěny žádné signifikantní rozdíly.

6. Výsledky

Ve výzkumu byl potvrzen předpoklad, že v celkovém skóre budou nejlépe skórovat děti z běžných škol, významně níže pak děti z dětských domovů a nejnižší pak děti z dětských domovů se školou. Výsledky jsou v souladu se zjištěními, že nejnižší je sebehodnocení u dětí v dětských domovech oproti dětem z biologických rodin (Ptáček a kol., 2014).

V současné době je věková hranice, kdy dítě přichází do ústavní péče, často poměrně vysoká. V případě dětských domovů se školou dítě mnohdy přichází ve věku 13-15 let. Rodinné prostředí má nejvýraznější vliv na formování osobnosti dítěte. V případě těchto dětí péče se často jedná o nefunkční rodinné prostředí, zahrnující zanedbávání, týrání či zneužívání. Uvedené je ve shodě s výsledky Rohnera (2004) a jeho teorií zahrnující nediferencované odmítání. Narušená je u zanedbávaných a týraných dětí rovněž attachmentová vazba, která rovněž snižuje sebehodnocení dospívajících (Bartholomew; Horowitz, 1991; Langmeier, Krejčířová, 2006).

V případě přizpůsobivosti bylo potvrzeno očekávání, kdy nejlépe skórovaly děti z běžných škol, nejhůře pak děti z dětských domovů se školou. Zjištění nebyla nijak překvapivá, obecně se u dětí v ústavní péči vyskytuje snížená schopnost přizpůsobivosti, zvláště pak v případě dětských domovů se školou, kam přicházejí děti s nejrůznějšími psychiatrickými potížemi, mezi nimiž jednoznačně dominují poruchy chování, poruchy přizpůsobení či poruchy emocí.

V oblasti intelektového a školního postavení nebyly zjištěny žádné významné rozdíly. U dětí zanedbávaných je často zanedbávána také právě školní docházka, není přihlíženo ke školnímu prospěchu a není rozvíjena celková intelektová kapacita dítěte. Zvláště děti z dětských domovů se školou mají v anamnéze často masivní záškoláctví a tím i nedostatečný prospěch ve škole. U dětí v ústavní péči voleno často speciální vzdělávání, které zohledňuje jejich aktuální potřeby (Ptáček a kol., 2014). V případě dětí z dětských domovů je jim věnována zvýšená pozornost v prostředí domova (podpora školní přípravy, dohled nad školní docházkou apod.). V případě dětských domovů se školou je pak vzdělávání praktikováno přímo v budově domova, a to týmem speciálních pedagogů v rámci malých tříd (max. 8 dětí ve třídě), s individuálním přístupem zohledňujícím současnou úroveň vzdělávání u konkrétního dítěte. Dítě má tedy také možnost zažívat v tomto školním prostředí úspěch, který v předchozím prostředí nezažívalo.

Zajímavé, avšak překvapivé výsledky poskytla oblast nepodléhání úzkosti. Nejvýše skórovaly, oproti očekávání, děti z dětských domovů se školou, oproti dětem z běžných škol. Tento jev je možné vysvětlit zkresleným viděním sebe sama a svých schopností u dětí s výrazně deprivačními a traumatickými zkušenostmi. Jejich self je především natolik křehké, že musí být zapojeny některé ego-ochranné mechanismy. V rámci ochrany vlastního self si pak dítě nemusí připouštět svou sníženou dovednost zvládání náročných situací. Zároveň je sníženo také emoční uvědomování u těchto dětí, takže nemají dostatečně rozvinutý náhled na své prožívání, avšak ani na své kompetence. Nelze opomíjet ani jejich úsilí o lepší sebezpůsobení pro své okolí.

Významné rozdíly nebyly potvrzeny ani v oblasti popularity. Děti z dětských domovů se školou se pro své problémové chování (impulzivita, agrese, lhaní, provokace a konfliktní jednání) často ocitají na okraji kolektivu. Zároveň si však vyhledávají takovou sociální skupinu (často posilující problémové chování jedince), která by je dokázala ocenit. V rámci této skupiny si pak budují sebehodnocení, které je však utvářeno na bázi negativních aspektů já a formováno tedy nevhodným směrem. Stejně i zde působí snaha o lepší sebezpůsobení.

Poslední oblastí je štěstí a spokojenost, kde rovněž nebyly potvrzeny žádné významné rozdíly. To je v protikladu např. ke zjištěním Gibbse a Sinclaira (1999), že u dětí v ústavní péči se objevuje nižší štěstí a spokojenost, související s jejich sociálním prostředím, ve kterém se dlouhodobě pohybují. Zde, podobně jako v případě nepodléhání úzkosti, lze výsledky přičíst obranným mechanismům a snížené schopnosti emočního uvědomování.

Pro srovnávání výsledků tří skupin v oblasti totálního skóru, přizpůsobivosti a nepodléhání úzkosti byly získány také koeficienty determinace o dostatečné síle. Nejsilnější byl koeficient determinace v oblasti nepodléhání úzkosti, o něco nižší u celkového skóru, nejnižší byl pak v případě přizpůsobivosti.

Výzkum naopak ve všech sledovaných oblastech potvrdil významný vliv symptomů úzkosti a deprese. Tento vliv byl potvrzen mnohými autory (Robins, Trzesniewski, 2005; Snopek, Hublová, Blatný, Jelínek, 2010; Tafarodi, Swann, 1995; Tan, Yang, Ma, Yu, 2016; Waters, Tucker, 2013). U zanedbávaných dětí se úzkost a deprese dle mnohých výzkumů objevují významně častěji než u jiných dětí (Hukkanen, Sourander, Bergroth, Piha, 1999b; Nicholas, Roberts, Wurr, 2003; Robinson, Morris & Heller, 2005; Rohner, 2004). V případě tohoto výzkumu však v ústavní péči nebyly prokázány významné rozdíly v přítomnosti úzkostných a depresivních symptomů. Možným vysvětlením však je opět také nižší emoční uvědomování u těchto dětí, které souvisí se sníženou dovedností porozumět svým emocím a popsat je navenek.

7. Závěr

Tématu péče o děti v ústavní péči je potřeba věnovat dostatek pozornosti a výsledky této studie by mohly podnítit další výzkum, směřující ke tvorbě potřebných intervencí. Současné výsledky prokázaly potřebu směřovat tyto intervence právě ke zvyšování sebehodnocení u dětí v ústavní péči. Podpora pozitivních aspektů ve vnímání vlastního self, stejně jako vědomí vlastní účinnosti u těchto dětí může významně zvýšit jejich životní spokojenost a naopak snížit negativní projevy, jako je např. agrese či autoagrese (sebeпоškození), míra úzkosti či depresivity a mnohé další negativní projevy, spojené s nízkým sebehodnocením.

Realizovaný výzkum provází rovněž mnohá úskalí, mezi která patří především nevyvážené zastoupení dívek a chlapců v našem souboru. Výběr souboru také může být ovlivněn absencí náhodné volby. Do budoucna by mohly být také výzkumy spojené s další-

mi osobnostními charakteristikami, např. místem kontroly či rozumovými schopnostmi, které v tomto výzkumu nebyly zahrnuty. Zajímavá se jeví také možnost longitudinálního výzkumu dětí v ústavní péči, s ohledem na délku jejich umístění a jejich další vývoj. Sledován by mohl být také dopad změny (či změn) zařízení na jejich vývoj.

Poděkování a dedikace k projektu

Na tomto místě bychom chtěli poděkovat především otevřenému a vstřícnému přístupu vedení dětských domovů, dětských domovů se školou i škol, které se výzkumu zúčastnily. Poděkování patří stejně tak i dospívajícím, kteří věnovali svůj čas vyplňování dotazníků. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů. Výzkum byl realizován díky projektu IGA_FF_2020_020 – “Psychologický výzkum ve vybraných oblastech pedagogické a klinické psychologie V” s grantovou podporou Univerzity Palackého v Olomouci.

Literatura

- Ainsworth, M.D.S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333–341.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244.
- Blatný, M. a kol. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing.
- Bornholt, L., Brake, N., Thomas, S., Russell, L., Medden, S. et al. (2005). Understanding affective and cognitive self-evaluations about the body for adolescent girls. *British Journal of Health Psychology*, 10, 485–503.
- Demo, D., Small, S. A. & Savin-Williams, R. C. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705–715.
- Erol, R.Y. & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607–619.
- Fantini-Huawel, C., Boudoukha, A. H. & Arciszewski, T. (2012). Adult attachment and emotional awareness impairment: a multi-method assessment. *Socioaffect Neuroscience and Psychology*, 2, 10744.
- Fonagy, P. & Target, M. (2005). Psychoanalytické teorie. *Perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie*. Praha: Portál.
- Fulcher, L. (2001). Differential Assessment of residential group care for children and young people. *British Journal of Social Work*, 31(3), 417–435.
- Furnham, A. & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology: The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services*, 35(10), 463–470.
- Gibbs, I. & Sinclair I. (1999). Treatment and treatment outcomes in children's homes. *Child and Family Social Work*, 4, 1–8.
- Hukkanen, R., Sourander, A., Bergroth, L. & Piha, J. (1999a). Follow-up of children and adolescents in residential care in children's homes. *Nordic Journal of Psychiatry*, 53(3), 185–189.
- Hukkanen, R., Sourander, A., Bergroth, L. & Piha, J. (1999b). Psychosocial factors and adequacy of services for children in children's homes. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8(4), 268–275.
- Jacobsen, M.N., Ha, C. & Sharp, C. (2015). A mentalization-based treatment approach to caring for youth in foster care. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 14, 440–454.
- Jankovská, M., Tyrlik, M., Millová K., Šašinka, Č. & Tůma, P. (2011). Sebehodnocení ve vztahu ke zvládnání stresu a atribuci u žáků základních škol. *Sociálne procesy a osobnosť 2010*. Zborník príspevkov. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, Košice, s. 155–161.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Langmeier, J. & Matějček, Z. (1963). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
- Lašek, J. (2005). *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mihalca, A. M. (2014). Psychometric properties of the Hospital Anxiety and Depression Scale in Romanian adolescents. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 16(2), 25–32.

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (13. 7. 2016). Zákon 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Získáno 29. 12. 2019 z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>.
- Nicholas, B., Roberts, S. & Wurr, C. (2003). Looked after children in residential homes. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 78–83.
- Obereignerů, R. a kol. (2017). *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Otevřená budoucnost. (2013). *Formy náhradní výchovy*. Získáno 15. ledna 2020 z <http://www.otevrenabudoucnost.cz/formy-nahradni-vychovy/>
- Pat-Horenczyk, R., Shi, C. S. W., Schramm-Yavin, S., Bar-Halpern, M. & Tan, L. J. (2015). Building emotion and affect regulation (BEAR): preliminary evidence from an open trial in children's residential group homes in Singapore. *Child & Youth Care Forum*, 44(2), 175–190.
- Ptáček, R. a kol. (2014). *Děti na cestě. Vliv náhradních forem péče na vývoj dětí a život dospělých*. Praha: Nadační fond J&T.
- Robins, R.W. & Trzesniewski, K.G. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158–162.
- Robinson, L.R., Morris, A.S., Heller S.S., et al. (2008). Relations between emotion regulation, parenting, and psychopathology in young maltreated children in out of home care. *Journal of Child and Family Studies*, 18(4), 421–434.
- Rohner, R.P. (2004). The parental „acceptance-rejection syndrome“: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830–840.
- Směkal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Snaith, R.P. (2003). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(29).
- Snopek, M., Hublová, V., Blatný, M. & Jelínek, M. (2010). Osobnostní koreláty životní spokojenosti a sebehodnocení u adolescentů: rodové rozdíly. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Academia, 55(6), s. 521–533.
- Steels, S. & Simpson, H. (2017). Perception of children in residential care homes: a critical review of the literature. *British Journal of Social Work*, 47, 1704–1722.
- Tafarodi, R.W. & Swann, W.B. Jr. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2), 322–342.
- Tan, J., Yang, W., Ma, H. & Yu, Y. (2016). Adolescents' core self-evaluations as mediators of the effect of mindfulness on life satisfaction. *Social Behavior and Personality*, 44(7), 1115–1122.
- Terwogt, M. M., Schene, J. & Koops, W. (1990). Concepts of emotion in institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1131–1143.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost a stáří*. Praha: Portál.
- Waters, A. & Tucker, D. (2013). Positive and negative affect in adolescent self-evaluation: Psychometric information in single trials used to generate dimension-specific ERPs and neural source models. *Psychophysiology*, 50, 583–549.
- Wurtele, S.K., Wilson, D.R. & Prentice-Dunn, S. (1983). Characteristics of children in residential treatment programs: Findings and clinical implications. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12(2), 137–144.
- Zigmond, A. S. & Snaith, R. P. (1983). The hospital anxiety and depression scale. *Acta Psychiatr Scandinavica*; 67(6), 361–370.

SOUBĚŽNÁ VALIDITA METOD MĚŘÍCÍCH ANALYTICKÝ A HOLISTICKÝ KOGNITIVNÍ STYL – PŘEDBĚŽNÁ ANALÝZA

CONVERGENT VALIDITY OF SEVERAL METHODS MEASURING ANALYTIC AND HOLISTIC COGNITIVE STYLE – PRELIMINARY ANALYSIS

David LACKO

Psychologický ústav, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika
& Kabinet informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika
david.lacko@mail.muni.cz

Jiří ČENĚK

Kabinet informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika
& Ústav sociálních studií, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, Mendelova Univerzita, Brno, Česká republika
jiricendacentrum@gmail.com

Čeněk ŠAŠINKA

Kabinet informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika
cneksasinka@gmail.com

Pavel UGWITZ

Geografický ústav, Přírodovědecká fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika
172577@mail.muni.cz

Alžběta ŠAŠINKOVÁ

Kabinet informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika
alzbeta.str@gmail.com

Wei-lun LU

Kabinet informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika
weilunlu@gmail.com

Zdeněk STACHOŇ

Geografický ústav, Přírodovědecká fakulta, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika
zstachon@geogr.muni.cz

Abstrakt: *Teorie holistického a analytického kognitivního stylu je v současné době jednou z prominentních teorií s ambicí popsat a vysvětlit mezikulturní odlišnosti v percepci a kognici. Tento příspěvek se zaměřuje na čtyři nově adaptované metody měření kognitivního stylu, u kterých zjišťuje souběžnou validitu s již validovanou zahraniční metodou E-CSA-W/A, která je založena na nejpoužívanější metodě Cognitive Style Analysis (CSA) a tradičním testu skrytých figur (EFT). Zbylé metody byly vytvořeny na základě dalších metod často používaných v mezikulturních výzkumech kognitivního stylu – Navonových hierarchických figur a Framed-Line testu (FLT). Jedná se o předběžnou analýzu na menším vzorku českých participantů. Součástí příspěvku je korelační analýza použitých testů, která poukazuje na různé aspekty validity teorie analytického a holistického kognitivního stylu.*

Klíčová slova: *analytické a holistické myšlení, kognitivní styl, souběžná validita, Cognitive Style Analysis, Navonovy figury*

Abstract: *The theory of holistic and analytic cognitive style is currently one of the most prominent theories with the ambition to describe and explain cross-cultural differences in perception and cognition. This paper is focused on four newly adapted*

methods of cognitive style measurement trying to establish convergent validity of these methods with already validated method E-CSA-W/A that is based on a commonly used methods Cognitive style analysis (CSA) and Embedded Figures test (EFT). The methods we are trying to validate are based on Navon hierarchical figures and Framed-line-test (FLT) that are also commonly used in cross-cultural cognitive style research. This analysis is preliminary, and it was conducted on a smaller sample of Czech participants. The data are analyzed using a correlational analysis of the used tests trying to reveal the validity for the theory of holistic and analytic cognitive style.

Keywords: *analytic and holistic thinking, cognitive style, convergent validity, Cognitive Style Analysis, Navon figures*

1. Teoretické pozadí

Teorie analytického a holistického kognitivního stylu (pro přehled např. Nisbett & Masuda, 2003; Nisbett a kol., 2001) je v současnosti jedním z předních paradigmat mezikulturního výzkumu podobností a odlišností v myšlení a vnímání. Literatura se zabývá mnoha různými facetami kognitivních procesů, jako je například kategorizace (Chiu, 1972; Norenzayan a kol., 2002), závislost na poli a diferenciaci objektu a pozadí (Kühnen a kol., 2001), globální a lokální charakteristiky pozornosti (McKone a kol. 2010), detekce změny (Masuda & Nisbett, 2006; Masuda a kol., 2016), a mnohé další. V rámci teorie jsou definovány dva do jisté míry protikladné kognitivní styly – styl holistický a styl analytický. Podle této teorie se jedinci s analytickým kognitivním stylem od svých holistických protějšků odlišují například v tom, že během procesu kategorizace spíše na základě určitého pravidla, a ne na základě intuice, jsou méně závislí na poli, pozornost relativně více věnují lokálním charakteristikám komplexních podnětů a jsou méně citliví na změny pozadí obrazových podnětů.

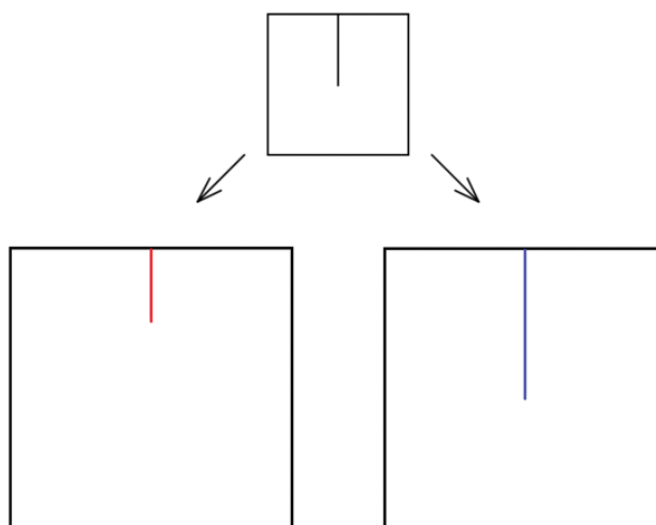
Přestože mezikulturních výzkumů je v této oblasti relativně mnoho a další vznikají, výzkum kognitivních stylů nelze ani zdaleka považovat za uzavřený. Mimo to, že není zcela jasný proces vzniku mezi-kulturních odlišností v kognici a faktory, které tento proces ovlivňují, objevují se i hlasy zpochybňující model holistického a analytického kognitivního stylu, resp. jeho současnou formulaci jako bipolární dimenze. Několik nedávných studií nepotvrdilo existenci předpokládaných rozdílů v kognitivním stylu, případně detekovalo rozdíly v předpokládaném směru, avšak s malou či zanedbatelnou velikostí účinku (Evans a kol., 2009; Hakim a kol., 2017; Rayner a kol., 2009; Rayner a kol., 2007; Stachoň a kol., 2018; Stachoň a kol., 2019). Podobný problém se týká také nejasných psychometrických vlastností těchto metod (např. Cuneo a kol., 2018; Kozhevnikov a kol., 2014; Peterson & Deary, 2006). Cílem tohoto příspěvku je ověřit souběžnou validitu několika metod měření kognitivního stylu, které jsou v interkulturním výzkumu užívány nejčastěji, a které lze považovat za nejslibnější (pro přehled Čeněk a kol., 2015; Lacko, 2019). V případě absence souběžné validity těchto metod je do jisté míry možné usuzovat i na problémy v současné teorii holistického a analytického kognitivního stylu a jejím případném posunu k jiným, alternativním modelům kognitivního stylu, jako je například ekologický model Kozhevnikové a kol. (2014), kteří zdůrazňují ekologickou složku rozvoje kognitivního stylu. Podle tohoto modelu je kognitivní styl chápán jako adaptace na prostředí, je flexibilní a úlohově specifický.

2. Metody

2.1. Absolute-Relative test

Absolute-Relative test (ART) je počítačovou adaptací Framed-Lined testu (FLT; Kitayama a kol., 2003), který vychází z tradičního Rod-and-Frame testu (RFT) konstruovaného na základě série studií orientace v prostoru S. Asche a H. Witkina (Asch & Witkin, 1948a; 1948b; Witkin & Asch, 1948a; 1948b). Metoda spočívá v prezentaci podnětu (čtverce se svislou čarou), přičemž probandi mají nakreslit do dalšího čtverce stejně dlouhou svislou čáru nezávisle na velikosti aktuálního čtverce (= analytický/absolutní subtest, 6 úloh) či čáru proporčně odpovídající velikosti aktuálního čtverce (= holistický/relativní subtest, 6 úloh; viz obr. 1).

Obr. 1: Ukázka absolutního a relativního subtestu ART



Poznámka: Horní čtverec představuje originální stimul se zakreslenou čarou dlouhou 35 mm dosahující do $\frac{1}{2}$ čtverce. Červená čára zobrazuje správnou absolutní odpověď (35 mm), modrá čára zobrazuje správnou relativní odpověď ($\frac{1}{2}$ čtverce).

V ART je podobně jako v FLT prezentován originální stimul 5 s, poté následuje krátká maska a následně proband vertikálním pohybem myši zakresluje čáru do nového čtverce. Jednotlivé délky stran byly převzaty z předchozí studie (Hakim a kol., 2017), byly převedeny z mm na px (podle koeficientu $1 \text{ mm} = 3,779 \text{ px}$) a v některých případech mírně zmenšeny (viz Tab. 1). Měřena je většinou průměrná odchylka od správné relativní a absolutní odpovědi v absolutním (nezáporném) číslu (např. Kitayama a kol., 2003; 2009; Uskul a kol., 2009; Miyamoto & Wilken, 2010; San Martin a kol., 2018; Stachoň a kol., 2018; Tominaga a kol., 2017; Varnum a kol., 2008; Ventura a kol., 2008; Zhou a kol., 2008), je však možné z průměrných chyb vytvořit jednu proměnnou: rozdíl průměrné odchylky mezi oběma subtesty (např. Istomin a kol., 2014). Je možné si dopředu nastavit také vylučující kritéria pro odstranění příliš nepřesných odpovědí, aby se zamezilo výraznému zkreslení výsledků, tedy např. 150 px (např. Zhou a kol., 2008, použili 70 mm). Až na několik vzácných výjimek užívajících počítačovou verzi FLT (např. Hakim a kol., 2017; Klein a kol., 2010; Stachoň a kol., 2018), jsou všechny ostatní zmíněné výzkumy užívány v tradiční tužka-papír variantě.

Tab. 1: Délky jednotlivých čar v ART v px:

Číslo podnětu	strana 1. čtverce	čára	strana 2. čtverce	absolutní čára	relativní čára
1.	408	276	306	276	207
2.	533	386	533	386	386
3.	382	106	382	106	106
4.	612	113	306	113	57
5.	408	83	612	83	125
6.	306	257	612	257	514

Navzdory častému užívání FLT, výzkumníci zcela ignorují psychometrické vlastnosti této metody. Výjimku představují dvě studie, které se však omezují pouze na reportování vnitřní konzistence, která je navíc ve všech případech nižší než 0,700 (srov. Kitayama a kol., 2009; Na a kol., 2019), a která není příliš vhodná pro tento typ testu. FLT vykazuje také slabé důkazy souběžné validity (Na a kol., 2019), neboť v japonské verzi slabě korelovalo s testem analyzujícím schopnost detekovat změny v dominantním objektu a pozadí, $r = 0,193$ (tzv. *Change task*; viz Ji a kol., 2001), a v anglické verzi slabě s testem měřícím kauzální atribuce, $r = 0,216$ (tzv. *Causal Attribution task*; viz Kitayama a kol., 2006). Nutno však podotknout, že v témže výzkumu FLT nekorelovalo se zbylými devíti dalšími metodami na měření kognitivního stylu (Na a kol., 2019). I přes nedostatečné důkazy o validitě a reliabilitě FLT jsou výsledky relativně konzistentní; východní kultury jsou úspěšnější v holistickém subtestu a západní kultury naopak v analytickém subtestu.

2.2. Compound Figure Tests

Compound Figure Tests (CFTs) představují tři počítačové metody založené na Navonových hierarchických figurách (Navon, 1977; 1981; 2003), což jsou velké figury složené z malých figur. Navonovy figury obecně jsou ve výzkumu velmi často využívány v mnoha různých modifikacích a kontextech. Základní dělení lze spatřovat ve dvou rovinách: 1) podle formy figury a 2) podle cíle úkolu. Forma figur může být verbální, jako jsou čísla (např. Shedden & Reid, 2001; Van Fleet a kol., 2011), grafické písmo (např. Kiyokawa a kol., 2012) nebo písmena latinky (např. McKone a kol., 2010; Navon, 1977; Van Fleet a kol., 2011), a neverbální, jako jsou geometrické tvary (např. Davidoff a kol., 2008; De Fockert & Cooper, 2014; Oishi a kol., 2014; Kimchi & Palmer, 1982), abstraktní kresby (např. Poirel, a kol., 2006), fuzzy objekty (např. Van Lier, 1999) nebo dokonce konkrétní objekty, jako jsou např. obličej (např. Rozin a kol., 2016). Forma figur může být také kongruentní (lokální rysy jsou stejné jako globální) a inkongruentní (lokální rysy jsou jiné než globální; Navon, 1977). Jednotlivé formy figur je možné navíc kombinovat (např. písmeno tvořeno geometrickými tvary). Cílem úkolu může být najít správnou odpověď (tzv. Navon Search Task) nebo vybrat co nejpodobnější odpověď (tzv. *Navon Similarity Matching Task*; podle Caparos a kol., 2015).

Ve výzkumech je stabilně pozorován efekt globální precedence (identifikace globálního rysy je rychlejší než lokálního), efekt interference (reakční časy u inkongruentních položek jsou pomalejší než u kongruentních) a efekt mezi-úrovňové interference (efekt interference je výraznější u identifikace lokálních rysů; Gerlach & Starrfelt, 2018). Interkulturní teorie obecně předpokládají, že lidé z východních kultur budou díky své větší orientaci na celek úspěšnější v hledání globálních rysů a lidé ze západních kultur naopak v lokálních rysech (Peterson & Deary, 2006). Na základě toho byly vytvořeny následující testy (viz obr. 2):

CFT1 je verbální metodou tvořenou inkongruentními čísly, jejímž smyslem je vybrat počítačovou myší správnou odpověď ze čtyř nabízených odpovědí, a to buď identifikovat lokální (16 úloh), nebo globální rys (16 úloh). Před každou úlohou se zobrazuje fixační kříž (500 ms) a prezentovaná figura na monitoru zůstává, dokud respondent neodpoví. Metoda navíc obsahuje subtest tvořený pouze plnými velkými čísly (16 úloh), který slouží pro odhadnutí obecného psychomotorického tempa, což lze v následných analýzách použít jako kovariát – kontrolu toho, že někdo obecně může postupovat při řešení úlohy rychleji nebo pomaleji. Tato metoda byla použita už v několika výzkumech (např. Lacko a kol., 2020; Opach a kol., 2018; Šašinka a kol., 2018). Relativně nízký počet úloh byl shledán jako dostačující (podle např. Davidoff a kol., 2008; von Mühlénen a kol., 2018).

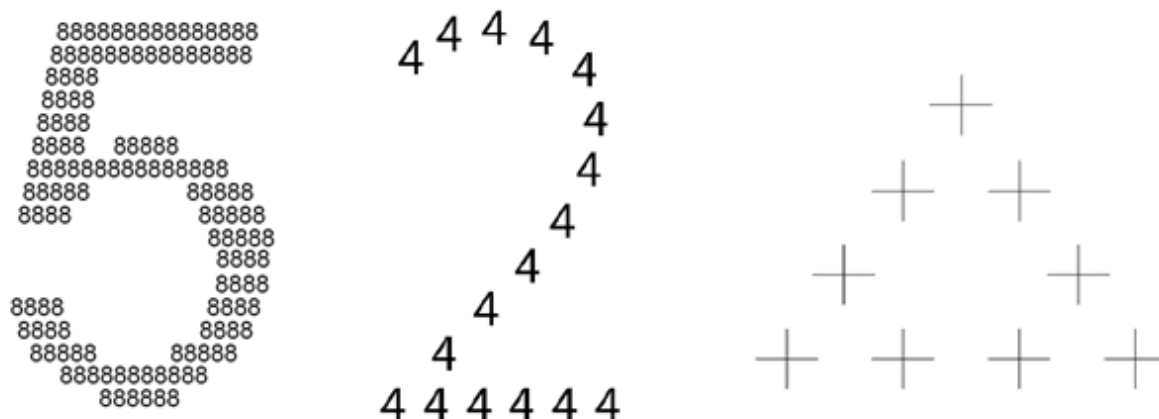
Nejčastěji se srovnávají průměry (či mediány) reakčních časů obou subtestů (ty je však vhodnější nahradit analýzou celého rozložení; např. pomocí parametrů ex-Gaussova rozložení: μ , σ a τ ; viz Van Zandt, 2002), lze z nich však také vytvořit samostatnou proměnnou – global precedence skóre počítané jako rozdíl mezi průměrným/mediánovým lokálním a globálním reakčním časem (např. Gerlach & Poirel, 2018; Gerlach & Starrfelt, 2018; McKone a kol., 2010). Díky jednoduchosti testu (participanti dělají chyby jen zcela výjimečně) je zde míra chybovosti brána pouze jako vylučující kritérium pro případy, kdy participant nepochopí zadání (má např. 5 a více chyb v jednom subtestu). Druhým vylučujícím kritériem může být fyziologicky nemožně krátký reakční čas (např. 200 ms) nebo naopak absurdně dlouhý reakční čas (např. 3 s), neboť u reakčních časů obecně není vhodné díky specifické distribuci (typicky ex-Gaussovo rozložení) užívat analýzu outlierů založenou na odstranění extrémních výskytů (např. ± 2 SD, Ratcliff, 1993). Toto druhé kritérium CFT1 sdílí také s CFT2 a E-CSA-W/A, kde jsou reakční časy hlavním výsledkem.

CFT2 je metoda sestávající z celkem 80 verbálních inkongruentních hierarchických čísel typu *Navon Search*, ve které se vybírá počítačovou myší jedna ze čtyř možností. Oproti CFT1 má však několik modifikací. Lokální rysy jsou větší, což by mělo snížit výhodu pro globální rys (Ahmed & De Fockert, 2012). Před každým stimulem se sice taktéž objevuje fixační kříž (500 ms), ale původní podnět na obrazovce není po celou dobu odpovídání, ale zmizí po 100 ms, 150 ms, 200 ms, nebo 250 ms. V každé časové variantě je zařazeno vždy 10 položek pro identifikaci lokálního rysy (= analytický subtest) a 10 položek pro identifikaci globálního rysy (= holistický subtest), přičemž respondenti dopředu neví, zdali se bude identifikovat globální nebo lokální rys (zadání se na monitoru objeví až po prezentaci stimulu). Metoda vznikla jako adaptace předchozích výzkumů, které jsou založeny na stejném principu s velmi krátkou dobou prezentace originálních stimulů v rozmezí 100 ms – 180 ms (např. Gerlach & Poirel, 2018; Jansari a kol., 2015; McKone a kol., 2010). U této metody lze počítat stejné metriky jako u CFT1, jelikož je však metoda obecně obtížnější, míra chybovosti zde nemusí nutně vystupovat jako vylučující kritérium, ale lze ji zařadit do následných analýz podobně jako reakční časy (např. Gerlach & Poirel, 2018).

Přestože **CFT3** je též založena na podnětech typu *Navon* (konkrétně neverbální inkongruentní geometrické tvary), její princip je od výše představených metod odlišný. Úkolem participanta je hodnocení podobnosti figur, nikoliv identifikace správné odpovědi. Obsahuje 20 položek, participant u každé položky volí jednu ze dvou možných odpovědí. Jedna odpověď sdílí s originálním tvarem

jeho lokální rys (= analytická odpověď) a druhá globální rys (= holistická odpověď). Měřena je pouze analytická/holistická preference odpovědí, resp. podíl globálních/holistických odpovědí (např. Oishi a kol., 2014), přičemž tuto proměnnou lze transformovat podle arkus sinusové funkce (např. Davidoff a kol., 2008). I tato modifikace byla vytvořena na základě předchozích výzkumů (Caparos a kol., 2015; Davidoff a kol., 2008; Oishi a kol., 2014).

Obr. 2: Ukázka metod CFT 1 (obrázek vlevo), CFT 2 (obrázek uprostřed) a CFT 3 (obrázek vpravo)



Jelikož se lokální a globální zpracovávání informací obecně považuje za dobře teoreticky ukotvený koncept, většina výzkumů příliš neřeší psychometrické vlastnosti metod, které jsou na principu Navonových figur založené. I když některé výzkumy naznačují, že tyto metody mívají dostatečnou test-retest (Dale & Arnell, 2014; Dale & Arnell, 2013) a split-half reliabilitu (Gerlach & Poirel, 2018; Gerlach & Starrfelt, 2018), existují zásadní pochybnosti o jejich validitě i reliabilitě (srov. např. Chamberlain a kol., 2017; Dale, & Arnell, 2013; Hedge a kol., 2017). Tyto testy kupříkladu nemají dostatečnou souběžnou validitu, protože nekorelují s dalšími, byť kognitivně více komplexními testy měřícími kognitivní styl (Chamberlain a kol., 2017, Peterson & Deary, 2006) a dokonce spolu mnohdy nekorelují ani různé modifikace Navonových figur (Dale, & Arnell, 2013). Psychometrické vlastnosti takovýchto metod jsou proto nejasné, a především nepřenositelné napříč jednotlivými modifikacemi. Z pohledu teorie analytického a holistického kognitivního stylu je tedy vysoce žádoucí provést validaci těchto metod.

2.3. Extended Cognitive Style Analysis – Wholistic/Analytic

Extended Cognitive Style Analysis – Wholistic/Analytic (E-CSA-W/A; Peterson a kol., 2003; 2005) je rozšířenou verzí metody Cognitive Style Analysis (CSA; Riding, 1991; Riding & Cheema, 1991), který je založen na tradičním testu skrytých figur (Embedded-Figures Test, EFT; Witkin & Goodenough, 1976). E-CSA-W/A je stejně jako CSA administrována počítačově, obsahuje však dvojnásobek položek.

V holistickém subtestu (20 nových a 20 originálních CSA úloh) jsou prezentovány páry komplexních figur, přičemž úkolem je určit, zda jsou figury identické, a v analytickém (20 nových a 20 originálních CSA úloh) je prezentována jednoduchá a složitá figura, přičemž úkolem je odhalit, jestli složitá figura obsahuje figuru jednoduchou (viz obr. 3). Respondent odpovídá dvěma klávesami (ano/ne; Peterson a kol., 2003).

Obr. 3: Nahoře je zobrazena analytická úloha a dole úloha holistická E-CSA-W/A



Autoři ve svém manuálu doporučují odstraňovat z analýzy respondenty s 30% a vyšší chybovostí. Dále předkládají orientační “normy” poměru mediánů reakčních časů obou subtestů: poměr blízko 0 naznačuje holistický styl a poměr blízko 2 (či vyšší) pak analytický. Rozmezí hodnot 0,97–1,25 pak považují za nevyhraněný kognitivní styl (Peterson, 2005).

E-CSA-W/A dosahuje vysoké split-half reliability, reliability paralelních forem, test-retest reliability a má i uspokojivou vnitřní konzistenci (Peterson a kol., 2003). Podobně vysoká reliabilita byla prokázána také na tureckém vzorku participantů (Aslan a kol., 2018). Metoda navíc nekoreluje s matematickými schopnostmi (Pitta-Pantazi & Christou, 2009), kognitivními schopnostmi a až na pár zanedbatelně nízkých a v čase nestabilních korelací ani s osobnostními rysy, což poukazuje na její diferenciální validitu (Peterson a kol., 2005). Závěrem lze tedy konstatovat, že metoda E-CSA-W/A má uspokojivé psychometrické vlastnosti, a proto bude použita jako kritérium souběžné validity nově vytvořených metod (ART, CFT1-3).

2.4. Průběh testování a výzkumný soubor

Administrace probíhala pomocí SW Hypothesis (viz Šašinka a kol., 2017) na 22“ monitoru (1680×1050 px, 60 Hz) v následujícím pořadí: 1) CFT3, 2) CFT1, 3) CFT2, 4) pauza, 5) E-CSA-W/A, 6) ART. Statistická analýza probíhala v programu R (v3.6.2). Do předběžné analýzy bylo zařazeno 32 českých respondentů ve věku od 19 do 28 let ($M = 21,81$, $SD = 2,70$), kteří se účastnili pilotního testování. Ve výzkumném souboru převažovaly ženy ($N = 24$) a studenti čínských studií ($N = 21$).

3. Výsledky

V prvním kroku byly analyzovány extrémní hodnoty podle výše zmíněného popisu jednotlivých testů. U metody ART v prvním (analytickém) subtestu bylo vyřazeno 6 odpovědí (odchylka více než 150 px), což mohlo být způsobeno skutečností, že po testování část participantů reportovala, že test pochopili až při druhém subtestu. Tomu nasvědčuje také skutečnost, že participanté byli přesnější v druhém relativním subtestu ($M = 14,06$ px) než v prvním ($M = 27,26$ px). Metoda ART tedy bude muset být ještě revidována. U ostatních metod se nevyskytovalo překročení vylučovacích kritérií.

Dále byly provedeny testy normality, které nasvědčují, že ve většině subtestů jsou data nenormálně rozložená, a proto byla v další části výsledků použita neparametrická robustní Spearmanova korelační analýza, která je navíc vhodná pro data s odlehlými hodnotami, jež se v ex-Gaussovských distribucích přirozeně vyskytují.

Deskriptivní statistiky, ve kterých byly reakční časy popsány mj. s ohledem na parametry ex-Gaussova rozložení (tj. μ , σ a τ ; Van Zandt, 2002), ukázaly několik dalších zajímavostí (pro kompletní výsledky viz Tab. 2). U metody CFT2 byly navzdory očekávání respondenti vysoce přesní (90 %, resp. 94 % správných odpovědí). Z důvodu vysoké přesnosti řešení (a tedy nízké variability rozložení) do dalších analýz proměnnou přesnosti nezahrnujeme. Poměr obou subtestů u metody E-CSA-W/A naznačuje podle orientačních “norem” taktéž mírně holistický kognitivní styl ($M A/H = 0,89$). Deskriptivní statistiky metod CFT1 ($M A = 1,02$ s, $M H = 0,89$ s), CFT2 ($M A = 2,33$ s, $M H = 2,23$ s), CFT3 (skóre 1,83 je výrazně blíže 2, tedy holismu, než 1, tedy analytismu) i ART ($M A = 27,26$ px, $M H = 14,06$ px) mohou také naznačovat, že účastníci byli spíše holističtí, neboť byli vždy rychlejší a přesnější v holistických subtestech, bez dalších kritérií (jako je např. druhá kulturní skupina či standardizované normy) však nelze jednoznačně určit preferenci kognitivního stylu.

Tabulka 2: Deskriptivní statistiky jednotlivých subtestů

Proměnná	M (SD)	Me (IQR)	μ (σ)	τ	$S-W$
ART A (px)	27,26 (10,23)	–	–	–	$p > 0,05$
ART H (px)	14,06 (6,24)	–	–	–	$p < 0,05$
CFT1 B (s)	0,80 (0,09)	0,79 (0,76 – 0,87)	0,79 (0,09)	0,01	$p > 0,05$
CFT1 A (s)	1,02 (0,12)	1,01 (0,94 – 1,09)	0,94 (0,07)	0,09	$p > 0,05$
CFT1 H (s)	0,89 (0,13)	0,89 (0,78 – 0,96)	0,79 (0,08)	0,10	$p > 0,05$
CFT1 (A-H)	0,16 (0,12)	–	–	–	$p < 0,01$
CFT2 A (s)	2,33 (0,66)	2,22 (1,95 – 2,37)	1,78 (0,22)	0,54	$p < 0,001$
CFT2 A (a)	0,90 (0,07)	–	–	–	$p < 0,05$
CFT2 H (s)	2,23 (0,52)	2,19 (1,88 – 2,45)	1,78 (0,24)	0,45	$p < 0,01$
CFT2 H (a)	0,94 (0,06)	–	–	–	$p < 0,001$
CFT2 (A-H)	0,09 (0,26)	–	–	–	$p < 0,001$
CFT3	1,83 (0,14)	–	–	–	$p < 0,001$
E-CSA-W/A A (s)	1,52 (0,64)	1,36 (1,16 – 1,71)	0,96 (0,15)	0,56	$p < 0,001$
E-CSA-W/A H (s)	1,32 (0,47)	1,16 (1,09 – 1,37)	0,92 (0,09)	0,40	$p < 0,001$
E-CSA-W/A (H/A)	0,89 (0,14)	–	–	–	$p > 0,05$

Poznámka: M = průměr, SD = směrodatná odchylka, Me = medián, IQR = interkvartilové rozpětí, μ (σ) = průměr Gaussovské komponenty, σ (σ) = směrodatná odchylka Gaussovské komponenty, τ (τ) = průměr exponenciální komponenty, $S-W$ = Shapiro-Wilkův test normality, A = analytický subtest, H = holistický subtest, A-H = global precedence skóre, H/A = poměr mediánových časů, s = sekunda, px = pixel, a (accuracy) = přesnost.

Z korelační analýzy (viz Tab. 3) vyplývá, že se nepodařilo najít korelaci mezi metodou E-CSA-W/A sloužící jako kritérium souběžné validity a metodami ART a CFT3. Metoda CFT1 s ní sice koreluje, ale pouze co se týče reakčních časů ($r_s = 0,363 - 0,554$), a nikoliv skóre globální preference. Reakční časy analytického i holistického subtestu navíc s metodou koreluji pozitivně navzdory předpokladu, že jeden subtest by měl přirozeně s metodou korelovat negativně (tj. CFT1 A s E-CSA-W/A H, a CFT1 H s E-CSA-W/A A). Podobné výsledky (vč. absence negativních korelací) má i metoda CFT2 ($r_s = 0,378 - 0,615$), jejíž reakční časy navíc korelují také s mediánovým poměrem H/A u metody E-CSA-W/A ($r_s = -0,479 - -0,527$). I u tohoto poměru však reakční čas CFT2 A koreluje v opačném směru, než bylo předpokládáno.

Tabulka 3: Korelační analýza metody E-CSA-W/A s ostatními metodami

	E-CSA-W/A A	E-CSA-W/A H	E-CSA-W/A (H/A)
	r_s [95% CI]	r_s [95% CI]	r_s [95% CI]
ART A	0,057 [-0,297 – 0,398]	0,221 [-0,138 – 0,529]	0,153 [-0,207 – 0,476]
ART H	0,189 [-0,177 – 0,510]	0,217 [-0,149 – 0,530]	-0,004 [-0,358 – 0,351]
CFT1 A	0,481 ** [0,159 – 0,711]	0,554 *** [0,255 – 0,757]	-0,078 [-0,415 – 0,279]
CFT1 H	0,363 * [0,016 – 0,631]	0,378 * [0,033 – 0,642]	-0,108 [-0,440 – 0,250]
CFT1 (A-H)	–	–	0,055 [-0,300 – 0,396]
CFT2 A	0,612 *** [0,335 – 0,792]	0,378 * [0,033 – 0,642]	-0,479 ** [-0,710 – -0,157]
CFT2 H	0,615 *** [0,340 – 0,794]	0,388 * [0,045 – 0,649]	-0,527 ** [-0,740 – -0,219]
CFT2 (A-H)	–	–	0,210 [-0,150 – 0,521]
CFT3	0,079 [-0,277 – 0,416]	0,140 [-0,219 – 0,466]	0,001 [-0,348 – 0,350]

Poznámka: A = analytický subtest, H = holistický subtest, A-H = global precedence skóre, H/A = poměr mediánových časů,

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Kromě těchto analýz byly provedeny také korelace napříč jednotlivými subtesty mezi metodami ART, CFT1, CFT2 a CFT3. Na prostá většina korelačních koeficientů nevyšla statisticky významně. Výjimku představuje nalezená středně silná korelace mezi reakčním časem v CFT1 H a přesností v px u metody ART H, $r_s = 0,450$ [95% CI: 0,114 – 0,694], $p < 0,05$, což znamená, že lidé, kteří byli rychlejší v holistickém subtestu metody CFT1, byli také přesnější v holistické úloze metody ART. Dále byly nalezeny dvě pozitivní korelace u reakčních časů CFT1 H ($r_s = 0,386$ [95% CI: 0,043 – 0,647], $p < 0,05$) i CFT1 A ($r_s = 0,443$ [95% CI: 0,111 – 0,686], $p < 0,05$) se skórem globální precedence metody CFT2. Zatímco první korelace je ve směru očekávaném (vyšší reakční čas v holistickém subtestu naznačuje vyšší hodnotu indexu globální precedence, a tedy spíše holistický kognitivní styl), druhá je opět opačná. Možné vysvětlení těchto opačných korelací je v diskuzi.

4. Diskuze

Z výsledků korelační analýzy je evidentní, že vztahy mezi proměnnými nekopírují teoreticky předpokládané vztahy. Většina vztahů vyšla nesignifikantně, to však mohlo být způsobeno malým vzorkem a slabou silou testu než skutečnou absencí dané vztahu. Jelikož se jedná pouze o pilotní studii, neprovedli jsme testování ekvivalence a nelze tedy žádný z negativních nálezů interpretovat jako podporu pro nulovou hypotézu (Lakens, 2017). Bylo nalezeno několik očekávaných korelací, zejm. pozitivní korelace mezi holistickými subtesty metod ART a CFT1. Dále mezi sebou vzájemně korelovaly metody CFT1, CFT2 a E-CSA-W/A. Výsledné korelace se však vždy týkaly především reakčních časů a vždy byly ve stejném směru u holistických i analytických subtestů, což naznačuje, že participant, který byl rychlejší v jedné metodě, byl také rychlejší v další metodě bez ohledu na daný úkol. Tento výsledek je ve skutečnosti logický, neboť je pravděpodobné, že reakční časy těchto metod jsou syceny jedním sdíleným společným prediktorem, jako je např. psychomotorické tempo nebo pozornost, které ovlivňují rychlost odpovídání. Jelikož však spolu nekorelují agregované proměnné (poměry časů u E-CSA-W/A a skóre globální precedence u CFT1 a CFT2), lze jen stěží usuzovat na vztahy mezi těmito metodami navzdory korelacím mezi reakčními časy.

Tyto nejednoznačné výsledky, ze kterých vyplývá, že každá metoda (resp. i pouhá modifikace metody) měří svým způsobem jiný aspekt kognitivního stylu, nebo dokonce i něco zcela jiného, jsou sice částečně ve shodě s předchozími snahami o odhalení vztahů

mezi metodami měření kognitivního stylu (např. Chamberlain a kol., 2017; Dale, & Arnell, 2013; Peterson & Deary, 2006; Na a kol., 2019) i s alternativním teoretickým modelem kognitivního stylu (viz Kozhevnikov a kol., 2014), tento výsledek však nelze považovat za uspokojivý, a je proto nezbytná hlubší psychometrická analýza (Lacko, 2019). Taková analýza se neobejde bez ověření reliability (zejména test-retest a split-half; Hedge a kol., 2017), souběžné validity napříč metodami, a především diferenční validity vůči inteligenci, osobnostním rysům a pozornosti (Cuneo a kol., 2018), kterou lze provádět např. pomocí *Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations* (HTMT; Henseler a kol., 2015).

Rádi bychom podotkli, že v případě užití vícero kognitivně a percepčně odlišných metod lze při větším výzkumném vzorku užít také exploračních postupů pro odhalení jednotlivých faktorů kognitivního stylu (pomocí SEM či ESEM; např. Blazhenkova & Kozhevnikov, 2009), a že v případě užití metod měřících reakční čas je vhodnější užívat kromě klasické neparametrické statistiky také zmíněné analýzy celých distribucí (Van Zandt, 2002), nebo difúzní modely (např. Ratcliff, 1978) či zobecněné lineární smíšené modely (GLMM, Lo & Andrews, 2015). Hlubší validizace představených i podobných metod je nezbytná, neboť bez metod s uspokojivými psychometrickými vlastnostmi bude každý výzkumník analyzovat svůj vlastní konstrukt, který bude (mnohdy mylně) nazývat právě analytickým/holistickým kognitivním stylem.

Poděkování

Tato studie byla podpořena Grantovou agenturou České republiky (GC19-09265J The influence of socio-cultural factors and writing system on perception and cognition of complex visual stimuli). Chtěli bychom poděkovat Elizabeth R. Petersonové za poskytnutí metody E-CSA-WA. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Reference

- Ahmed, L., & De Fockert, J. W. (2012). Working memory load can both improve and impair selective attention: Evidence from the Navon paradigm. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 74(7), 1397–1405.
- Aslan, H., Aslan, A., Dinc, D., & Yunluel, D. (2018). Testing the Reliability of CSA Test on a Sample of Turkish Population. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 4(9), 27-31.
- Asch, S., & Witkin, H. (1948a). Studies in space orientation: I. Perception of the upright with displaced visual fields. *Journal of experimental psychology*, 38(3), 325-337.
- Asch, S., & Witkin, H. (1948b). Studies in space orientation: II. Perception of the upright with displaced visual fields and with body tilted. *Journal of Experimental Psychology*, 38(4), 455-477.
- Blazhenkova, O., & Kozhevnikov, M. (2009). The new object-spatial-verbal cognitive style model: Theory and measurement. *Applied cognitive psychology*, 23(5), 638–663.
- Caparos, S., Fortier-St-Pierre, S., Gosselin, J., Blanchette, I., & Brisson, B. (2015). The tree to the left, the forest to the right: Political attitude and perceptual bias. *Cognition* 134, 155-164.
- Chamberlain, R., Van der Hallen, R., Huygelier, H., Van de Cruys, S., & Wagemans, J. (2017). Local-global processing bias is not a unitary individual difference in visual processing. *Vision Research*, 141, 247-257.
- Chiu, L. H. (1972). A cross-cultural comparison of cognitive styles in Chinese and American children. *International Journal of Psychology*, 7(4), 235-242.
- Čeněk, J., Šašinka, Č., & Urbánek, T. (2015). Interkulturní rozdíly ve zrakovém vnímání a metody jejich měření. In I. Farkaš, M. Takáč, J. Rybár, & J. Kelemen (Eds.), *Kognícia a umelý život 2015* (pp. 38-43). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Cuneo, F., Antonietti, J. P., & Mohr, C. (2018). Unkept promises of cognitive styles: A new look at old measurements. *PloS one*, 13(8), e0203115.
- Dale, G., & Arnell, K. M. (2014). Lost in the forest, stuck in the trees: dispositional global/local bias is resistant to exposure to high and low spatial frequencies. *PloS One*, 9(7), e98625.
- Dale, G., & Arnell, K. M. (2013). Investigating the stability of and relationships among global/local processing measures. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 75, 394–406.
- De Fockert, J. W., & Cooper, C. (2014) Higher levels of depression are associated with reduced global bias in visual processing. *Cognition and Emotion*, 28(3), 541-549.
- Davidoff, J., Fonteneau, E., & Fagot, J. (2008). Local and global processing: observations from a remote culture. *Cognition*, 108(3), 702-709.

- Evans, K., Rotello, C., Li, X., & Rayner, K. (2009). Short Article: Scene perception and memory revealed by eye movements and receiver-operating characteristic analyses: Does a cultural difference truly exist? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(2), 276-285.
- Gerlach, Ch., & Poirel, N. (2018). Navon's classical paradigm concerning local and global processing relates systematically to visual object classification performance. *Scientific Reports*, 8(1), 324.
- Gerlach, Ch., & Starrfelt, R. (2018). Global precedence effects account for individual differences in both face and object recognition performance. *Psychonomic Bulletin & Review* volume 25, 1365-1372.
- Hakim, N., Simons, D. J., Zhao, H., & Wan, X. (2017). Do easterners and westerners differ in visual cognition? A preregistered examination of three visual cognition tasks. *Social Psychological and Personality Science*, 8(2), 142-152.
- Hedge, C., Powell, G., & Sumner, P. (2017). The reliability paradox: Why robust cognitive tasks do not produce reliable individual differences. *Behavior Research Methods*, 50, 1166-1186.
- Henseler, J., Ringle, Ch. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135.
- Istomin, K. V., Panáková, J., & Heady, P. (2014). Culture, Perception, and Artistic Visualization: A Comparative Study of Children's Drawings in Three Siberian Cultural Groups. *Cognitive Science*, 38(1), 76-100.
- Jansari, A., Miller, S., Pearce, L., Cobb, S., Sagiv, N., Williams, A. L., Tree, J. J., & Hanley, J. R. (2015). The man who mistook his neuropsychologist for a popstar: When configural processing fails in acquired prosopagnosia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 390.
- Ji, L.-J., Nisbett, R. E., & Su, Y. (2001). Culture, change, and prediction. *Psychological Science*, 12(6), 450-456.
- Kimchi, R., & Palmer, S. E. (1982). Form and texture in hierarchically constructed patterns. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 8(4), 521-535.
- Kiyokawa, S., Dienes, Z., Tanaka, D., Yamada, A., & Crowe, L. (2012). Cross cultural differences in unconscious knowledge. *Cognition*, 124(1), 16-24.
- Kitayama, S., Duffy, S., Kawamura, T., & Larsen, J. T. (2003). Perceiving an object and its context in different cultures: A cultural look at new look. *Psychological Science*, 14(3), 201-206.
- Kitayama, S., Mesquita, B., & Karasawa, M. (2006). Cultural Affordances and Emotional Experience: Socially Engaging and Disengaging Emotions in Japan and the United States. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 890-903.
- Kitayama, S., Park, H., Sevincer, A., Karasawa, M., & Uskul, A. (2009). A cultural task analysis of implicit independence: Comparing North America, Western Europe, and East Asia. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(2), 236-255.
- Klein, O., Ventura, P., Fernandes, T., Marques, L., Licata, L., & Semin, G. (2010). Effects of schooling and literacy on linguistic abstraction: The role of holistic vs. analytic processing styles. *European Journal of Social Psychology*, 40(7), 1095-1102.
- Kühnen, U., Hannover, B., Roeder, U., Shah, A. A., Schubert, B., Upmeyer, A., & a kol. (2001). Crosscultural variations in identifying embedded figures: Comparisons from the United States, Germany, Russia and Malaysia. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 32(3), 365-371.
- Lacko, D. (2019). Metody počítačového testování kognitivního stylu. In In I. Farkaš, M. Takáč, P. Gergeľ, & M. Tomko (Eds.), *Kognícia a umelý život 2019* (pp. 63-69). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lacko, D., Šašinka, Č., Čeněk, J., Stachoň, Z., & Lu, W.-I. (2020). Cross-Cultural Differences in Cognitive Style, Individualism/Collectivism and Map Reading between Central European and East Asian University Students. *Studia Psychologica*, 62(1), 23-43.
- Lakens, D. (2017). Equivalence tests: A practical primer for t tests, correlations, and meta-analyses. *Social Psychological & Personality Science*, 8(4), 355-362.
- Lo, S., & Andrews, S. (2015). To transform or not to transform: using generalized linear mixed models to analyse reaction time data. *Frontiers in Psychology*, 6, 1171.
- Masuda, T., & Nisbett, R. (2006). Culture and change blindness. *Cognitive Science*, 30(2), 381-399.
- Masuda, T., Ishii, K., & Kimura, J. (2016). When does the culturally dominant mode of attention appear or disappear? Comparing patterns of eye movement during the visual flicker task between European Canadians and Japanese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(7), 997-1014.
- McKone, E., Davies, A., Fernando, F., Aalders, R. Leung, H., Wickramariyaratne, T., & Platow, M. (2010). Asia has the global advantage: Race and visual attention. *Vision Research*, 50(16), 1540-1549.
- Miyamoto, Y., & Wilken, B. (2010). Culturally Contingent Situated Cognition: Influencing Other People Fosters Analytic Perception in the United States but Not in Japan. *Psychological Science*, 21(11), 1616-1622.

- Na, J., Grossmann, I., Varnum, M. E. W., Karasawa, M., Cho, Y., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2019). Culture and personality revisited: Behavioral profiles and within-person stability in interdependent (vs. independent) social orientation and holistic (vs. analytic) cognitive style. *Journal of Personality*, 0(0), 1–17.
- Navon, D. (1977). Forest before trees: The precedence of global features in visual perception. *Cognitive Psychology*, 9(3), 353–383.
- Navon, D. (1981). The forest revisited: More on global precedence. *Psychological Research*, 43(1), 1–32.
- Navon, D. (2003). What does a compound letter tell the psychologist's mind? *Acta Psychologica*, 114(3), 273–309.
- Nisbett, R., & Masuda, T. (2003). Culture and point of view. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(19), 11163–11170.
- Nisbett, R., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. *Psychological review*, 108(2), 291–310.
- Norenzayan, A., Smith, E., Kim, B., & Nisbett, R. (2002). Cultural preferences for formal versus intuitive reasoning. *Cognitive Science*, 26(5), 653–684.
- Oishi, S., Jaswal, V. K., Lillard, A. S., Mizokawa, A., Hitokoto, H., & Tsutsui, Y. (2014). Cultural variations in global versus local processing: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 50(12), 2654–2665.
- Opach, T., Popelka, S., Doležalová, J., & Rod, J. K. (2018). Star and polyline glyphs in a grid plot and on a map display: Which perform better?. *Cartography and Geographic Information Science*, 45(5), 400–419.
- Peterson, E. R., Deary, I. J., & Austin, E. J. (2003). The reliability of Riding's Cognitive Style Analysis test. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 881–891.
- Peterson, E. R., Deary, I. J., & Austin, E. J. (2005). Are intelligence and personality related to verbal-imagery and wholistic-analytic cognitive styles? *Personality and Individual Differences*, 39(1), 201–213.
- Peterson, E. R. (2005). *Verbal Imagery Cognitive Styles Test & Extended Cognitive Style Analysis-Wholistic Analytic Test: Administration Guide*. University of Edinburgh.
- Peterson, E. R., & Deary, I. J. (2006). Examining wholistic–analytic style using preferences in early information processing. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 3–14.
- Pitta-Pantazi, D., & Christou, C. (2009). Cognitive styles, task presentation mode and mathematical performance. *Research in Mathematics Education*, 11(2), 131–148.
- Poirel, N., Pineau, A., & Mellet, E. (2006). Implicit identification of irrelevant local objects interacts with global/local processing of hierarchical stimuli. *Acta Psychologica*, 122(3), 321–336.
- Ratcliff, R. (1978). A theory of memory retrieval. *Psychological Review*, 85(2), 59–108.
- Ratcliff, R. (1993). Methods for dealing with reaction time outliers. *Psychological Bulletin*, 114(3), 510–532.
- Rayner, K., Castelano, M., & Yang, J. (2009). Eye movements when looking at unusual/weird scenes: Are there cultural differences? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(1), 254–259.
- Rayner, K., Li, X., Williams, C., Cave, K., & Well, A. (2007). Eye movements during information processing tasks: Individual differences and cultural effects. *Vision Research*, 47(21), 2714–2726.
- Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive Styles: An Overview and Integration. *Educational Psychology*, 11(3/4), 193–216.
- Riding, R. (1991). *Cognitive Style Analysis - CSA administration*. Birmingham: Learning & Training and Technology.
- Rozin, P., Moscovitch, M., & Imada, S. (2016). Right: Left:: East: West. Evidence that individuals from East Asian and South Asian cultures emphasize right hemisphere functions in comparison to Euro-American cultures. *Neuropsychologia*, 90, 3–11.
- San Martin, A., Sinaceur, M., Madi, A., Tompson, S., Maddux, W. W., & Kitayama, S. (2018). Self-assertive interdependence in Arab culture. *Nature Human Behavior*, 2, 830–837.
- Shedden, J., & Reid, G. (2001). A variable mapping task produces symmetrical interference between global information and local information. *Perception & Psychophysics*, 63(2), 241–252.
- Stachoň, Z., Šašinka, Č., Čeněk, J., Angsüsser, S., Kubíček, P., Štěřba, Z., & Bilíková, M. (2018). Effect of Size, Shape and Map Background in Cartographic Visualization: Experimental Study on Czech and Chinese Populations. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 7(11), 1–15.
- Stachoň, Z., Šašinka, Č., Čeněk, J., Štěřba, Z., Angsüsser, S., Fabrikant, S., Štampach, R., & Morong, K. (2019). Cross-cultural differences in figure-ground perception of cartographic stimuli. *Cartography and Geographic Information Science*, 46(1), 82–94.
- Šašinka, Č., Morong, K., & Stachoň, Z. (2017). The Hypothesis platform: An Online tool for experimental research into work with maps and behavior in electronic environments. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 6(12), 1–22.
- Šašinka, Č., Stachoň, Z., Kubíček, P., Tamm, S., Matas, A., & Kukaňová, M. (2018). The Impact of global/local bias on task-solving in map-related tasks employing extrinsic and intrinsic visualization of risk uncertainty maps. *The Cartographic Journal*, 55(4), 1–17.

- Tominaga, H., Uchida, Y., Miyamoto, Y., & Yamasaki, T. (2017). Negative Affect during a Collective (but Not an Individual) Task Is Associated with Holistic Attention in East Asian Cultural Context. *Frontiers in psychology*, 8, 1283.
- Uskul, A., Kitayama, S., & Nisbett, R. (2008). Ecocultural basis of cognition: Farmers and fishermen are more holistic than herders. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105(25), 8552-8556.
- Van Fleet, T., Hoang-duc, A., DeGutis, J., Robertson, L. (2011). Modulation of non-spatial attention and the global/local processing bias. *Neuropsychologia*, 49(3), 352-359.
- Van Lier, R. (1999). Investigating global effects in visual occlusion: from a partly occluded square to the back of a tree-trunk. *Acta Psychologica*, 102(2-3), 203-220.
- Zandt, T. V. (2002). Analysis of response time distributions. In H. Pashler & J. Wixted (Eds.), *Stevens' handbook of experimental psychology: Methodology in experimental psychology* (p. 461-516). John Wiley & Sons Inc.
- Varnum, M. E.W., Grossmann, I., Katunar, D., Nisbett, R. E., & Kitayama, S. (2008). Holism in a European cultural context: Differences in cognitive style between Central and East Europeans and Westerners. *Journal of Cognition and Culture*, 8(3-4), 321-333.
- Ventura, P., Pattamadilok, C., Fernandes, T., Klein, O., Morais, J., & Kolinsky, R. (2008). Schooling in western culture promotes context-free processing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(2), 79-88.
- von Mühlennen, A., Bellaera, L., Singh, A., & Srinivasa, N. (2018). The effect of sadness on global-local processing. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 80(5), 1072-1082.
- Witkin, H., & Asch, S. (1948a). Studies in space orientation. III. Perception of the upright in the absence of a visual field. *Journal of Experimental Psychology*, 38(5), 603-614.
- Witkin, H., & Asch, S. (1948b). Studies in space orientation. IV. Further experiments on perception of the upright with displaced visual fields. *Journal of Experimental Psychology*, 38(6), 762-782.
- Witkin, H., & Goodenough, D. (1976). Field dependence and interpersonal behavior. *ETS Research Report Series*, 1976(1), i-78.
- Zhou, J., Gotch, C., Zhou, Y., & Liu, Z. (2008). Perceiving an object in its context—is the context cultural or perceptual?. *Journal of Vision*, 8(12), 1-5.

SPECIFIKA SPOLUPRÁCE ŠKOLNÍCH PSYCHOLOGŮ S PEDAGOGY NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH (VÝZKUMNÝ ZÁMĚR)

SPECIFICS OF COOPERATION OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS WITH TEACHERS AT CZECH SCHOOLS (RESEARCH PLAN)

Zuzana LEDVOŇOVÁ

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 771 47 Olomouc, Česká republika, zuzana.ledvonova01@upol.cz

Abstrakt: *Specifika českého školního prostředí a rozdíly mezi profesním zaměřením školních psychologů a učitelů mohou vést k různým úskalím ve spolupráci mezi nimi. Proto je spolupráce mezi školními psychology a učiteli na českých školách hlavním zájmem našeho výzkumu.*

Výzkum se zabývá: a) úrovní spolupráce a vztahů těchto dvou profesí a b) hledáním proměnných, které mohou s úrovní této spolupráce souviset. Pro tyto cíle byl zvolen sekvenční smíšený design. V první, kvalitativní, části jsou využity rozhovory se školními psychology a učiteli. Zde je pro analýzu dat zvažována metoda zakotvené teorie. V druhé, kvantitativní části, je použit dotazník pro školní psychology, učitele a ředitele škol. Zde je zvažována metoda srovnávací a korelační studie.

Klíčová slova: školní psychologie; mezioborová spolupráce; školní psychologové; pedagogové

Abstract: *Specifics of the Czech school environment and differences in the professional focus of school psychologists and teachers can lead to various pitfalls in cooperation between them. Therefore, this cooperation is the main interest of our research.*

In this research I will deal with a) the quality of cooperation and relationships between the two professions at Czech schools and b) finding variables that influence the quality of this cooperation. Sequential mixed methods design was chosen for these goals. Interviews with school psychologists and teachers are used in the first, qualitative part. The grounded theory method is applied here. In the second, quantitative part, a questionnaire is used for school psychologists, teachers and school headmasters. In this phase, comparative and correlation study are used as the main approach.

Keywords: school psychology; interdisciplinary cooperation; school psychologists; teachers

1. Úvod

Postavení školních psychologů (dále jen ŠP) na českých školách je specifické – jsou pracovníky jiného druhu než pedagogové, mají jiné vzdělání a specializaci, a díky tomu se na žáky už z principu dívají z jiné perspektivy. Zatímco pro pedagogy je dítě především subjektem vzdělávání a pod tlakem osnov a nařízení je jejich pozornost zaměřena hlavně na vědomosti a dovednosti a jejich efektivní předání žákům, psychologové vidí dítě spíše v kontextu psychického zdraví, základních lidských potřeb a lidské přirozenosti. Rozdílnost zaměření těchto pracovníků pak může vyústit v mnohá nedorozumění a těžkosti vyplývající jednak z ideových diskrepancí, jednak ze specifčnosti školního prostředí jako takového.

Pro mnohé školy je navíc ŠP poměrně novou, či zcela neznámou situací. Některé české školy ještě nejsou na pozici ŠP připravené, nemají jasnou představu o jeho roli, kompetencích a reálných možnostech psychologické pomoci. Někteří pedagogové mohou vnímat jeho pozici jako ohrožující (zasahující do jejich pravomocí), profesní odlišnost někdy vytváří nejrůznější problémy v oblasti spolupráce. Také ředitelé škol někdy v otázce ŠP tápou – často očekávají příliš, nebo naopak neumí služby ŠP využít. Ještě stále se stává, že nezajišťují ŠP adekvátní pracovní podmínky.

V neposlední řadě je tady problematika vzdělávání a přípravy ŠP v České republice. Přestože legislativně je absolvent jednooborové psychologie způsobilý vykonávat profesi ŠP, v praxi se ukazuje tato příprava jako nedostatečná.

Mezery v kurikulu na příslušných vysokých školách a nedostatek zkušeností činí problémy začínajícím ŠP v kvalitním plnění jejich odborných povinností. Nedostatečně připravení, mladí a nezkušení absolventi pak nebudí důvěru ani u pedagogů a ředitelů škol.

2. Výzkumný problém

Všechny výše zmíněné skutečnosti vedou k různým úskalím profese ŠP, a to především ve vztahu k pedagogům a vedení škol. A právě úroveň spolupráce ŠP s pedagogy a vedením školy je hlavním tématem naší disertační práce.

Klademe si za cíl a) zmapovat kvalitu a aspekty interní spolupráce školních psychologů na českých školách z pohledu tří perspektiv – optikou pedagogů, ředitelů škol a školních psychologů samotných, a b) zjistit souvislosti mezi vybranými aspekty ovlivňujícími kvalitu této spolupráce.

V rámci našeho výzkumu budeme zjišťovat odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- a) Jaký charakter mají vztahy ŠP s pedagogy a řediteli na českých školách?
- b) Jaké aspekty s kvalitou spolupráce mezi ŠP a pedagogy souvisí?
- c) Jaké jsou názory na potřebnost, kompetence, osobnostní a profesní předpoklady ŠP z pohledu pedagogů, ředitelů a ŠP samotných?

3. Teoretické ukotvení

Tématem vztahů a spolupráce ŠP a pedagogů se u nás věnují četné diplomové práce. Práce Majdyšové (2011) zkoumala pozici ŠP a vztahy s pedagogy pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Ve studii bylo zahrnuto 6 školních psychologů a 5 pedagogů. Výzkum poukázal na obecně dobrou pozici ŠP a kvalitní spolupráci s pedagogy. Autorka v práci poukazuje na rozdíl mezi spoluprací a vztahy – někteří ŠP uváděli, že vztahy s některými pedagogy nejsou přátelské, ale spolupráce mezi nimi funguje. Několik dotazovaných se také zmínilo o nejistotě po nastoupení ŠP na školu – nevěděli, co mohou očekávat.

Diplomová práce Kultové (2015) na téma vnímání role a potřebnosti školního psychologa pedagogickými pracovníky mapovala názory jedenácti učitelů. Vesměs vnímali dotazovaní pedagogové ŠP jako přínosného, oceňovali, že mohou problémy s ŠP řešit ihned, vyhnou se velké prodlevě, která bývá typická u externích odborníků. Pouze jeden z dotazovaných pedagogů vyjádřil kritiku ŠP, který podle něj nebyl schopen konsenzu s pedagogy. Pedagogové udávali, že by ŠP měl mít jak určité profesní, tak osobnostní kvality, především umět naslouchat a efektivně komunikovat.

Na téma pozice psychologů na školách vznikla diplomová práce Keřta (2014) zabývající se kritickými místy profese školních psychologů. Výzkum zmapoval výpovědi osmi školních psychologů a nastolil tři základní kategorie kritických oblastí: vnitřní a vnější zdroje, pozice a zakotvenost školního psychologa a vztahová síť. Právě vztahy s pedagogy vnímají dotazovaní psychologové jako nejkritičtější oblast. Shodují se na názoru, že základem pro kvalitní vykonávání profese jsou dobré vztahy s vedením školy, a že hrozí reálné riziko nepřijetí ŠP školou kvůli jeho nezkušenosti a nízkému věku.

Rozsáhlejší práci o vnímání ŠP pedagogy představila Finková (2007). Celkem 98 učitelů bylo pomocí dotazníku tázáno na jejich vnímání pozice ŠP, 4 další poskytli interview. Autorka dělí vztah pedagoga a ŠP na tři roviny: a) rovina podřízenosti (školní psycholog jako asistent), b) rovina nadřazenosti (školní psycholog jako autorita) a c) rovina partnerství (ŠP spolupracuje s pedagogem na případech). Hlavním požadavkem na ŠP je pro pedagogy důvěra.

V zahraničí se vztahu ŠP a pedagogů věnoval např. Smilansky (1982), který vymezil tři kritická místa jejich vztahu: a) odlišné předpoklady obou profesí, b) povaha nastavení jejich vzájemné práce a c) obtíže při procesu volby psychické intervence. Výzkumů na toto téma v zahraničí však nalezneme málo.

Podobnou, ač ne stejnou pozici jako školní psychologové, mohou zaujímat ve školách v USA tzv. školní poradci (school counselors). Zatímco školní psycholog pracuje primárně s patologií a vybranými jedinci, školní poradce se soustřeďuje na preventivní a rozvojovou práci se všemi dětmi. I tuto činnost v ČR školní psycholog z určité části vykonává, profese od sebe nejsou tolik vzdálené, proto nám přijde užitečné zaměřit se též na výzkumy mapující vztahy mezi učiteli a školními poradci.

Studie Clarka a Amateové (2004) analyzovala rozhovory s 23 učiteli ohledně jejich vnímání školních poradců. Učitelé považovali jako stěžejní body dobré spolupráce dobrou úroveň komunikace v duchu týmové práce a rovněž osobní vztahy poradce s učiteli. Vážili si přímé práce poradce se třídou i jednotlivci a pomoci s problémovým chováním žáků. Dále zmiňovali jako důležité, aby byl poradce ve škole dobře viditelný a pro žáky dostupný a dával doporučení pro žáky se speciálními potřebami. Výsledky výzkumu tak svědčí o premise, že dobré vztahy s učiteli jsou pro poradce naprosto zásadní.

Výzkum Marchetty (2011) poukázal na skutečnost, že především učitelé s delší praxí si nepovažují některých kompetencí školního poradce, především práci se třídou a konzultací s učiteli. Zde vidíme jisté překážky, které školním poradcům mohou znesnadňovat spolupráci s učiteli na základě jejich přesvědčení.

U diplomových pracích zabývajících se tématem vztahu a spolupráce ŠP s pedagogy volí autoři převážně kvalitativní metodologický design, zobecnitelnost výsledků je tedy problematická. Vzhledem k tomu, že se obor školní psychologie dynamicky vyvíjí, a to na úrovni profesní, legislativní, politické, či na úrovni veřejného mínění, pokládáme za nutné klást apel na aktuálnost. Výsledky zahraničních studií pro nás mohou být pouze inspirací a nástínem, nelze je však v plné míře přenést do českého prostředí. Pozice školních psychologů a školních poradců jsou definovány podobně, avšak ne totožně s tím, jak je tomu v České republice. Rozsáhlý výzkum na téma spolupráce ŠP s pedagogy s dostatečně průkazným vzorkem splňující též aktuálnost v České republice chybí. Z tohoto důvodu cítíme potřebu se tímto tématem výzkumně zabývat.

4. Metodologické ukotvení

Pro náš výzkum volíme sekvenční smíšený design (Hesse-Biber, 2010). Nejdříve bude provedena kvalitativní část, která bude následována částí kvantitativní. Jelikož je téma v České republice málo zmapované, zvolili jsme nejdříve přístup hloubkové sondáže pro lepší proniknutí do tématu. Na základě výsledků kvalitativní části budou formulovány hypotézy, jež budou plošně ověřovány v navazující kvantitativní části.

4.1 Metody získávání a analýzy dat

V rámci **kvalitativní části** jsme zvolili přístup **zakotvené teorie**. Na základě ní pak bude vytvořena teorie, která pomůže formulovat hypotézy pro druhou část výzkumu. Vycházet z ní bude rovněž konstrukce dotazníků.

Data budou sbírána pomocí metody **polostrukturovaných interview** se ŠP a pedagogy. V těchto interview nás budou zajímat především osobní zkušenosti a popis vztahů s pedagogy/ŠP na škole respondenta. Dále pak názor na faktory ovlivňující kvalitu spolupráce mezi ŠP a pedagogy.

V rámci **kvantitativní části** jsme zvolili design **srovnávací a korelační studie**. Využita pro tyto účely bude metoda **dotazníkového šetření**. Celkem bude využito třech druhů dotazníků dle cílových skupin – pro školní psychology, pedagogy a vedení škol. Dotazníky budou administrovány především v elektronické podobě, v případě obtížnosti získání reprezentativního vzorku bude využito také papírové verze.

Předpokládáme, že v dotaznicích budou zahrnuty tyto kategorie:

- 1) Profesní a demografické charakteristiky,
- 2) charakteristika vztahů školních psychologů, pedagogů a vedení školy,
- 3) názory na potřebnost, kompetence a roli ŠP,
- 4) názory na osobnostní a profesní předpoklady dobrého ŠP,
- 5) subjektivní hodnocení pozice ŠP a spokojenost.

Data získaná z kvantitativní části budou zpracována pomocí podrobné **deskriptivní statistiky** založené především na četnostech, doplněné o **korelační koeficienty** vztahů mezi vybranými proměnnými.

4.2 Zkoumaná populace a výběrový soubor

Výzkumnými populacemi budou školní psychologové, pedagogové a ředitelé ze základních i středních škol na území České republiky.

Pro kvalitativní část předpokládáme uskutečnění cca 10 rozhovorů s pedagogy a 10 rozhovorů se ŠP. Počet je ale pouze orientační, stěžejní je saturace dat. Kritérium pro výběr pedagogů bude a) zaměstnání na škole, kde působí ŠP, b) plný úvazek, c) pozice třídního učitele bez současné pozice metodika prevence nebo výchovného poradce a d) působení na dané škole min. 2 roky (platí pro pedagogy i psychologa). Kritérium pro výběr školních psychologů bude a) minimálně 0,5 úvazek a b) alespoň 2 roky působení na jedné škole.

Pro kvantitativní část odhadujeme výzkumný vzorek uvedený v následující tabulce:

Tab.1: Výběrový soubor kvantitativní části

Skupina	Počet
Školní psychologové	cca 80 - 100
Pedagogové	cca 180 - 200
Ředitelé škol	cca 180 - 200

Výběrovým kritériem pro zařazení do kvantitativní části výzkumu jsou:

- pro školní psychology – působí na konkrétní škole alespoň 0,5 roku
- pro pedagogy – pracují na škole, kde působí ŠP alespoň 0,5 roku, působí na dané škole sami alespoň 0,5 roku
- pro ředitelé škol – pracují na škole, kde působí ŠP alespoň 0,5 roku, působí na dané škole sami alespoň 0,5 roku

Uvedené hodnoty jsou pouze orientační. S velikostí vzorku školních psychologů bude pracováno i na základě výsledků Power analýzy. Tu prozatím není možno provést z důvodu obtížné dohledatelnosti a proměnlivosti velikosti zkoumané populace ŠP na území ČR.

5. Přínos výzkumu

V teoretické rovině bude výzkum přínosem především v nalezení proměnných dobré spolupráce školních psychologů s pedagogy a vedením škol. To je pak možno v praktické rovině využít jakožto odrazový můstek pro identifikaci potřeb a žádoucích systémových změn ve školství.

Neformálním cílem práce je „nalezení společné řeči“ mezi školními psychology a pedagogy. Výstupy výzkumu je v plánu zveřejnit, či poskytnout organizacím, které by se mohly podílet na implementaci postupů vycházejících ze studie (např. MŠMT, NPI).

6. Etické aspekty

Všem účastníkům výzkumu bude garantována anonymita při získávání, uchovávání, zpracovávání a analýze dat. Pedagogové, ředitelé škol i školní psychologové budou vedeni pod náhodně přiřazenými čísly. Dotazníky i interview budou prováděna pouze na základě dobrovolnosti respondentů. Nabídnuť bude též možnost z výzkumu kdykoliv odstoupit.

Se všemi osobními údaji bude v rámci výzkumu nakládáno dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, a dle Obecného nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR) Evropské unie.

7. Limity a rizika výzkumu

Jako hlavní riziko vnímáme především neochotu respondentů vyplňovat dotazník. Všechny výše zmíněné populace, na nichž bude výzkum prováděn, jsou obvykle zatíženy velkým množstvím dotazníků. Pedagogové jsou navíc specifickou skupinou, pro níž je typická malá návratnost dotazníků. Výzkum by tak mohl trpět na nedostatečně velký vzorek. Toto riziko se budeme snažit kompenzovat zařazením papírové formy dotazníku s osobním oslovením respondentů. Dalším limitem je ohrožení reprezentativnosti vzorku v podobě nerovného zastoupení respondentů ze všech krajů ČR.

Hlavní limit výzkumu vyplývá z povahy metody dobrovolného dotazníkového šetření. Lze předpokládat, že výsledky mohou být do značné míry zkresleny tím, kdo z oslovených se rozhodne dotazník vyplnit a kdo ne. Stejně je tomu i u interview – svolení s rozhovorem poskytne určitá specifická skupina lidí. Zvláště riziková je pak populace pedagogů. Může docházet k tomu, že určitá skupina, která se rozhodne dotazník vyplnit, bude specifická také v dalších oblastech – především v názorech na školní psychology. Dotazník mohou vyplňovat např. jen ti pedagogové, kteří mají potřebu profesi školního psychologa buď velmi vychválit, či ji naopak velmi zkritizovat. Studie by tak mohla přijít o střední hodnoty mezi těmito extrémami. Pokud by se dotazník navíc zadával pouze elektronicky, hrozí riziko, že se nezapojí starší generace respondentů. Řešením by opět bylo doplnit elektronickou administraci papírovou.

Literatura

- Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 132-140.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed method research: Merging theory with practise*. New York: The Guilford Press.
- Finková, P. (2007). *Školní psycholog očima učitelů základní školy*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Karlova.
- Keřt, R. (2014). *Kritická místa profese školních psychologů*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kultová, M. (2015). *Vnímání role školního psychologa pedagogickými pracovníky*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Hradec Králové.
- Majdyšová, M. (2011). *Pozice školního psychologa ve vztahových rámcích školy – z pohledu školního psychologa a učitele*. (Nepublikovaná diplomová práce). Masarykova univerzita.
- Marchetta, J. M. (2011). *Teacher Perceptions of the School Counselors Role*.
- Smilansky, J. (1982). Problem Areas in the Relationship of School Psychologists and Teachers. *School Psychology International*, 3(1), 23–27. <https://doi.org/10.1177/0143034382031004>

SPOLEHLIVOST ODHADU ČASU STRÁVENÉHO NA SMARTPHONU U VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTEK

ESTIMATION RELIABILITY OF TIME SPENT ON SMARTPHONE IN FEMALE UNIVERSITY STUDENTS

Marek MALUŠ

Reální 5, Ostrava, 702 00, Česká republika, marek.malus@osu.cz

Tereza MACUROVÁ

Vodární 6, Olomouc, 779 00, Česká republika, tereza.macurova01@upol.cz

Abstrakt: Příspěvek vychází z teoretické a kvantitativní analýzy užívání smartphonů a přidružené problematiky zacházení s moderními technologiemi. Kvantitativní výzkum byl založen na srovnání „měkkých“ dat z vlastní sebeposuzovací škály, kolik času probandů stráví na smartphonu za den, a „tvrdých“ dat sbíraných skrze mobilní aplikaci instalovanou na smartphonech probandů. Aplikace byla specificky vytvořena pro účely výzkumu a sledovala pouze dobu aktivity aplikací smartphonu. Z důvodů vyplývajících z teoretické analýzy užívání smartphonů u mužů a žen byl výzkumný vzorek sestaven pouze z vysokoškolských studentek ($N = 27$, věk min = 19, max = 30), které se dobrovolně přihlásily na účast ve výzkumu. Výsledky měření budou součástí odborného příspěvku.

Klíčová slova: smartphone, behaviorální závislost, problémové užívání, sociální sítě, genderově citlivý výzkum.

Abstract: This contribution stems from theoretical and quantitative analysis of smartphone usage and associated problems of modern technology usage. Quantitative research was based on comparing soft data from self-evaluative scale of how much time do participants spend on smartphone per day and hard data from their smartphone acquired via phone app specifically programmed for this research. The app monitored solely time spent on other smartphone apps. Based on theoretical analysis of gender differences in smartphone use, research sample consisted of female university students only ($N = 27$, age min = 19, max = 30) who consensually volunteered to be involved in the research. Results will be included in the contribution.

Keywords: smartphone, behavioral addiction, problematic use, social network sites, gender sensitive research.

1. Diagnostické a metodologické podchycení digitálních závislostí

Technologický pokrok nám přináší optimistické zprávy o vývoji lidské civilizace se stále zvyšující se frekvencí. Bylo to již v roce 1965, kdy Gordon E. Moore vyslovil hypotézu, že technologický pokrok se nebude odehrávat lineárně, nýbrž exponenciálním růstem (Moore, 1965). Tato hypotéza byla potvrzena sledováním vývoje integrování funkcí na mikroprocesorech (Rupp, 2018), rozsahu výpočetní kapacity (Kooamey, Berard, Sanchez & Wong, 2011) nebo výkonu superpočítačů (Top500 List, 2020). Otázkou však zůstává, kde v tomto vývoji stojí člověk, jaké má adaptační mechanismy na rychlost změn ve světě, který ho obklopuje, a jestli takové mechanismy vůbec má.

Trendy v užívání nových technologií se v oblasti psychologie snažíme zachycovat od devadesátých let, kdy vstoupily do každodenního života obyčejného člověka. Od té doby jsme identifikovali problematiku užívání nových technologií na několika úrovních. Jednou z prvních výzev bylo problematické užívání internetu. Závislost na internetu se dostala do odborného povědomí roku 1996, kdy pro ni Goldberg stanovil diagnostická kritéria.

Mezi ně patřilo zvyšování tolerance, abstinční syndrom, ztráta kontroly nad užíváním, relaps, velké množství času tráveného online, negativní dopady na život jedince a pokračování v závislostním jednání i přes tyto negativní dopady. Pro diagnostiku závislosti na internetu stačí přítomnost aspoň 3 symptomů, které měly trvat déle než 12 měsíců (Goldberg, 1996).

Fokus problematiky užívání nových technologií se plynule přesunul z chování na internetu ke hraní internetových her. S rozvojem osobních počítačů, jejich výkonu a grafiky, se také rozšířilo online hraní. Co se dříve odehrávalo offline nebo skrze chatovací místnosti formou tzv. MUD (multi-user dungeons) proniklo do světa propojeného internetem jako MMORPG (massive multiplayer online role-play game), které kombinovalo atraktivní grafické prostředí a žádoucí sociální interakce s ostatními hráči (Young, 1998 in Kuss, 2016). Závislost na online hraní bylo nejdříve identifikováno jako subtyp závislosti na internetu (Young, 2009), nicméně rozsah zasažené populace a vynořující se potřeba po adekvátní intervenci iniciovaly kroky Americké psychiatrické asociace, aby v roce 2007 svolala pracovní skupinu pro vytvoření nové diagnózy (Petry & O'Brien, 2013). Roku 2013 byla představena diagnóza Internet Gaming Disorder (v české verzi Porucha hraní internetových her), která vymezuje hraní online her jako dominantní aktivitu dne zaměstnávající myšleni jedince, i když momentálně nehraje, s abstinčními symptomy při odebrání her, zvyšující se toleranci a s ní také zvyšující se množství času tráveného internetovými hrami. Diagnostická kritéria zahrnují také neúspěšné pokusy přestat, ztrátu zájmu o dřívější koníčky a zábavu na úkor internetových her, pokračování v závislostním chování přes vědomí psychosociálních problémů, které z něj pramení, a lhaní rodinným příslušníkům, blízkým a terapeutovi za účelem skrytí závislosti. Jedinec v tomto pojetí používá internetové hry k úniku nebo úlevě od negativních prožitků a ohrožuje nebo přichází o důležité vztahy, práci nebo vzdělávání (American Psychiatric Association, 2013).

V době představení diagnózy Internet Gaming Disorder se však již v kyberprostoru odehrávala jiná změna, a to masivní rozvoj stránek online sociálních sítí. Internetové služby tohoto typu se vyznačují tvorbou personalizovaných profilů, tvorbou virtuální komunity, která nekopíruje vazby z reálného života, přímou komunikací mezi uživateli a sdílením obsahu uživatele (Ellison & Boyd, 2013). Sociální sítě disponují závislostním potenciálem stejně jako online hry převážně kvůli svému interakčnímu charakteru. Podle Wallace (1999) je interakce mezi uživateli dokonce činitelem přímo moderující excesivní užívání internetu, což potvrzuje výzkum Robertse, Yaye a Manolise (2014), který ukázal excesivnější užívání smartphonů mezi ženami o 140 minut denně více než u mužů, přičemž sociální sítě jsou u nich prevalenční aktivita. Pokud bychom však chtěli posuzovat problematické užívání sociálních sítí u žen, nemáme momentálně k dispozici jiná diagnostická kritéria, než Poruchu hraní internetových her. Demografie, pro kterou byla diagnóza vytvořena, se však od demografie uživatelů sociálních sítí liší. Zatímco MMORPG hráči jsou z 80 % muži (Ghuman & Griffiths, 2012), na sociálních sítích převažují ženy – Facebook využívá 83 % žen ku 75 % mužů, Instagram 38 % žen ku 26 % mužů, Twitter 25 % žen ku 24 % mužů. Pouze na síti LinkedIn převažují muži 31 % (Greenwood, Perrin & Duggan, 2016).

Ocitáme se tak v odborném prostředí, kde máme k dispozici jednu diagnózu, pod kterou se může skrývat excesivní užívání internetu, sociálních sítí nebo online her. Koncepty se zdají být propojené, a jak píše Ghuman a Griffiths (2012), často se těžce rozlišuje, kde jeden začíná a druhý končí, ovšem při pohledu do jejich demografie je zároveň ani nelze sloučit. Závislost na sociálních sítích je přesto měřena dotazníkovými metodami pro závislost na internetu (Cheak, Goh a Chin, 2012), závislost na online hrách (Turel & Serenko, 2012), nebo škálami určenými primárně pro síť Facebook (např. Alabi, 2012), přestože Facebook již není prevalenční sociální sítí pro nastupující generaci mladých dospělých (Green, 2019). Škály a dotazníky jsou v těchto případech založeny na sebezposouzení, stejně jako odhad času tráveného na smartphonu v případě studie Robertse, Yaye a Manolise (2014).

2. Výzkumná část

Výzkumná část sestávala ze dvou fází sběru dat pomocí dvou druhů vlastních výzkumných metod. V následujících odstavcích budou popsány výzkumné cíle, charakter sběru dat a zkoumaná populace.

2.1. Výzkumné cíle

Na základě teoretické analýzy problematického užívání nových technologií a metod jeho měření jsme dospěli k závěru, že pokud chceme sledovat závislostní tendence a problematické užívání, musíme nejdříve ověřit spolehlivost užívaných metod. V současnosti totiž čelíme množství užívaných metod, které jsou založeny na sebezposouzení. Hlavním cílem našeho výzkumu bylo ověřit schopnost sebezposouzení jedince vztahující se k vlastnímu užívání nových technologií.

Díličními cíli pak bylo ověřit náhled jedince na závažnost vlastního užívání, a prověřit, zda souvisí pořadí dne sledování používání smartphonu jedincem s množstvím času stráveného na smartphonu (jinými slovy prověřit, zda bude vědomí sledování aktivity jedince souviset s možnou změnou množství času aktivního používání smartphonu ve dnech následujících po instalaci této sledovací aplikace).

2.2. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládal z 27 studentek denního studia humanitního zaměření z Ostravské univerzity. Jednotné pohlaví účastnic bylo zvoleno na základě výzkumů, které prokázaly rozdíly v užívání nových technologií a vzniku digitálních závislostí s ohledem na pohlaví (Roberts et al., 2014; Geser, 2006). Věk účastnic se pohyboval mezi 19 a 30 lety s průměrem 21,8 let. Nábor proběhl skrze Facebook a univerzitní e-mail, nábor pro měření aplikací proběhl samovýběrem.

2.3. Aplikované metody a proces sběru dat

Sběr dat probíhal ve dvou fázích. V první fázi účastnice vyplňovaly dotazník se škálami, které se dotazovaly „Uvedte prosím, jak závažně hodnotíte míru vašeho používání smartphonů a sociálních sítí.“ s možnostmi 1 (nejméně závažné) až 10 (nejvíce závažné), a „Na mém smartphonu denně strávím (v minutách)“ s otevřenou odpovědí. Ve druhé fázi si účastnice na mobil instalovaly aplikaci vytvořenou speciálně pro tento výzkum. Aplikace funguje na principu sběru dat (a jejich automatickém exportu do tabulky ve formátu Excel) ze systému Android, který si sám tvoří statistiky o užívání zařízení. Výsledným datasetem byly pouze časy, kdy byly jednotlivé aplikace instalované ve smartphonu aktivní, nikoliv obsah činnosti těchto aplikací. Součástí informovaného souhlasu byl popis, jakým způsobem aplikace funguje, stejně jako informace o možnosti kdykoliv účast přerušit.

3. Analýza dat a výsledky

Získaná data byla podrobena analýze ve statistickém programu SPSS.

Hlavní cíl studie: Pro zjištění rozdílu mezi „měkkým“ odhadem vlastního času stráveného na smartphonu a „tvrdými“ daty z měřící aplikace byl použit Kolmogorovův-Smirnovův test pro jeden výběr (vzhledem k malému rozsahu výzkumného souboru bylo automaticky zvoleno testování neparametrickou statistikou). Byl porovnán odhad průměrně stráveného času na smartphonu za den (získaný před instalací aplikace) s denním průměrem času stráveného na smartphonu měřeného aplikací (vypočteného na závěr jako denní průměr za celé sledované období). Popisnou statistiku reprezentuje Tab. 1, zatímco Tab. 2 zobrazuje výsledky inferenční statistiky.

Tab. 1: Popisná statistika pro odhad času a času měřeného aplikací

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
<i>Aplikace</i>	27	3,32	1,75	0,79	7,50
<i>Sebeodhad</i>	27	3,50	1,62	1,00	8,33

Poznámka: *N* = počet účastnic ve studii; jednotka času = hodina

Pro statistickou analýzu byl vybrán test Kolmogorova-Smirova pro jeden výběr. Rozdíl mezi odhadem času a měřící aplikací se neukázal být statisticky významný při hodnotě $p = 0,200$, jak můžeme vidět v Tab. 2.

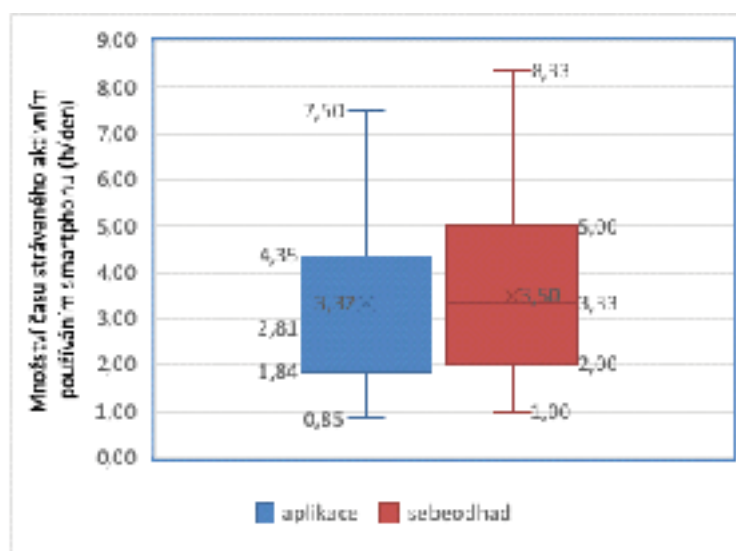
Tab. 2: Kolmogorovův-Smirnovův test jednoho výběru pro rozdíl sebeodhadu a dat z měřicí aplikace

		Aplikace	Sebeodhad
<i>N</i>		27	27
Normal Parameters ^{a,b}	<i>M</i>	3,330	3,500
	<i>SD</i>	1,755	1,620
Test Statistic		,135	,140
<i>p</i>		,200c,d	,187c

a. Rozložení je normální. b. Počítáno z dat. c. Lillieforsův test normality. d. Toto je spodní hranice pravé významnosti..

Přestože statistická analýza neprokázala signifikantní rozdíl ve způsobu sběru dat, pro ilustraci jsou data prezentována i formou boxplotu v Obr. 1.

Obr. 1: Krabicový graf znázorňující distribuci dat získaných aplikací a sebeodhadem



V rámci druhého (dílčího) cíle byla testována souvislost mezi subjektivně vnímanou závažností užívání smartphonu a odhadem času aktivně stráveného na smartphonu. K tomu účelu byl zvolen neparametrický Spearmanův korelační koeficient. Výsledky analýzy jsou znázorněny v Tab. 3, přičemž nebyla prokázána signifikantní souvislost ($r_s = ,01$, $p = 0,96$ naopak vypovídá o nezávislosti) sledovaných proměnných.

Tab. 3: Spearmanova korelace pro souvislost mezi sebeodhadem a subjektivním vnímáním závažnosti užívání smartphonu

		Vlastní odhad stráveného času
Vnímaná míra závažnosti užívání smartphonu	r_s	,010
	<i>p</i>	,960

Následně byla v rámci třetího (dílčího) cíle zkontrolována souvislost časové vzdálenosti ode dne instalace aplikace (sledováno ve dnech) s množstvím času aktivního užívání smartphonu, pro případ, že by vyplňování dotazníků a instalace aplikace (vědomí sledování ze strany výzkumníků) kvantitativně ovlivnily způsob užívání smartphonu účastnicemi studie. Tabulka 4 zobrazuje popisnou statistiku k dané analýze.

Tab. 4: Popisná statistika pro čas užívání smartphonu v průběhu sledovaného období

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Průměrný čas celého souboru (<i>N</i> = 27) za daný den	13	3,15	4,48	3,74	0,39

Poznámka: *N* = počet dnů sledovaného období; jednotka času = hodina

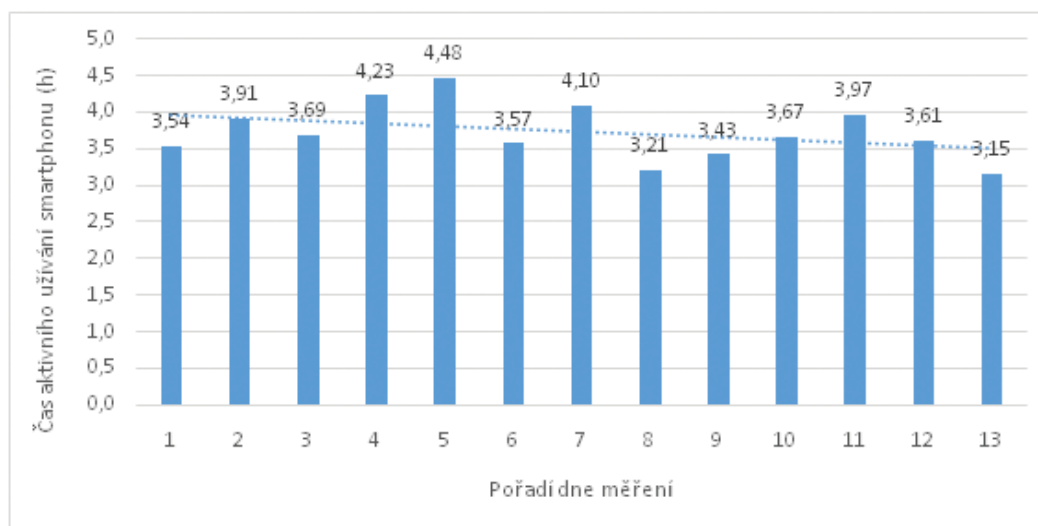
Tab. 5 znázorňuje výpočet Spearmanova korelačního koeficientu, který neprokázal souvislost mezi dnem sledování pomocí aplikace a časem aktivního používání smartphonu účastnicemi ($r_s = -,346$, $p = 0,247$).

Tab. 5: Spearmanova korelace průměrného denního užívání smartphonu za sledované období

		Průměrný čas celého souboru za daný den
Pořadí dne v rámci měření aplikací	r_s	-,346
	p	,247

Na Obr. 2 vidíme graf zobrazující průměrné časy (celého výzkumného souboru) strávené na smartphonu za den v průběhu dvou posuzovaných týdnů (respektive třinácti dnů, neboť první den sledování byl vyřazen z důvodu neúplnosti výzkumných dat – aplikace byla instalována v různé časy v průběhu prvního dne).

Obr. 2: Vztah pořadí dne měření a aktivního času na smartphonu s tendenční křivkou



4. Shrnutí výsledků a diskuze

Teoretická analýza problematiky ukazuje na vysoce variabilní metodologické podchycení problematiky užívání nových technologií a digitálních závislostí. Prevalenčním způsobem měření jsou dotazníková šetření, která jsou ze své podstaty sebeevaluační. Hlavním záměrem této studie bylo pilotní ověření reliability nástrojů založených na principu sebeposouzení a introspekce. Ačkoliv dotazníkových metod různého rozsahu existuje více, pro pilotní ověření reliability principu sebeposouzení jsme vyšli z nejúspornější možné varianty, a to z jednoho dotazu orientovaného na čistou kvantifikaci času průměrně stráveného na smartphonu za den (V tomto sebeposouzení nebyl zohledněn fakt individuální zkušenosti respondenta s takovým odhadem ani dřívější užívání obdobné monitorující aplikace.).

Výsledky ukázaly, že účastnice tohoto výzkumu (tj. vysokoškolské studentky humanitního zaměření) odhadovaly, kolik času tráví na svém smartphonu, s překvapivou přesností (nebyl prokázán signifikantní rozdíl mezi subjektivním sebeposouzením a objektivními daty ze softwarové aplikace).

Druhým a dílčím cílem pak bylo posoudit vztah mezi vnímáním míry závažnosti používání smartphonů a časem, který věnování používání smartphonů věnují. U zkoumaného souboru se zdá být vnímání závažnosti vlastního užívání čistě subjektivní. Nebyla totiž prokázána žádná spojitost mezi množstvím odhadovaného času a hodnocením závažnosti používání smartphonu. O zkoumaném souboru by se dalo říct, že zatímco účastnice posuzují míru své časové investice do aktivit na smartphonu realisticky (až „objektivně“), u míry hodnocení závažnosti této investice pak z pohledu samotných participantek nalézáme výpovědi charakteru čistě subjektivního, zcela bez souvislosti s množstvím skutečného času, který na smartphonech aktivně tráví.

Třetím a taktéž dílčím cílem bylo prověřit možnou souvislost mezi změnou v kvantitě používání smartphonů po instalaci sledovací aplikace na smartphony participantek studie. Ačkoliv aplikace nesledovala (a ani nemohla sledovat) obsahy používání smartphonů, vycházeli jsme z předpokladu, že samotné vědomí sledování ze strany výzkumníků může mít vliv na kvantitativní behaviorální charakteristiky užívání smartphonů u výzkumného souboru. Taková souvislost nebyla nalezena a můžeme tedy konstatovat, že u našeho výzkumného souboru instalace aplikace (a vědomí sledování množství času stráveného na smartphonu) nesouvisí se změnou této sledované charakteristiky. Při pohledu na Obr. 2 můžeme spatřit potenciální tendenci snižování průměrného času věnovaného užívání smartphonu během sledovaného období, ovšem bez statistické významnosti. Jestli se tento trend ukáže být signifikantním při rozšíření výzkumného souboru, zatím nebudeme spekulovat.

Z pohledu hlavního cíle studie, tj. rozdílu v „měkkém“ sebeposouzení kvantifikování času a sběru „tvrdých“ dat formou softwarové aplikace, můžeme shrnout, že výsledky získané v rámci této pilotní studie svědčí ve prospěch využívání dotazníkových metod při „popisném“ šetření problematického užívání nových technologií a digitálních závislostí. Z pohledu druhého, dílčího cíle (sebe-posouzení míry závažnosti používání smartphonů) však získaná data svědčí spíše o opaku, tj. o nespolehlivosti výpovědí, jejichž charakter není neutrálně popisný (jako kvantitativní časový údaj v hlavním cíli), ale vztahuje se k hodnocení vlastního chování s přímým vztahem k sebepojetí (za což zapojení „kvalitativního“ aspektu používání smartphonů považujeme). U třetího, dílčího cíle nebyl prokázán vztah mezi vědomím pozorování a behaviorálními projevy (z kvantitativního časového hlediska). Tento výsledek nás překvapil, neboť vycházíme z obecného předpokladu, že vědomí pozorování chování toto chování ovlivňuje. S takto lakonic-kým konstatováním nejsme spokojeni, avšak hlubší diskuze bude vyžadovat nejen další teoretické studium, ale také sběr většího množství dat, na němž aktuálně pracujeme.

Limity výzkumu spočívají v malém souboru účastnic, od kterých byla data získávána. To bylo způsobeno několika faktory. Instalace měřicí aplikace byla omezena na zařízení s operačním systémem Android, jelikož systém iOS nepřipouští instalaci neautorizované aplikace, a proto mohly být do studie zařazeny pouze účastnice smartphony používajícími OS Android. Z podstaty citlivosti výzkumné procedury bylo také nutné účastnice nejdříve oslovit s nabídkou účasti na výzkumu s veškerými informacemi o průběhu a charakteru sběru dat a počítat tak s nízkým zájmem o zapojení do této studie. Tento limit bude s nadějí odstraněn s dalším rozšiřováním zkoumaného souboru, což se aktuálně děje. Dalším limitem je variabilita zařízení s operačním systémem Android a jejich funkcí. Aplikace našeho výzkumu stahovala data přímo ze systému Android, který si sám vede statistiky o užívání jednotlivých aplikací. Ovšem některá zařízení neměla jednoznačný systém záznamu těchto údajů, a tak bylo ve výsledku možno použít pouze ty datasey, jejichž zápisy jsme považovali za spolehlivé. Automaticky jsme vyřazovali záznamy, které obsahovaly v denním součtu více než 86 400 vteřin, což je maximální počet vteřin v jednom dni. Nicméně už jen fakt, že některé záznamy tento součet překonaly, vede k otázce spolehlivosti údajů, které sám systém Android generuje. To je další nejasnost, kterou se budeme snažit při pokračování studie lépe ošetřit, např. formou srovnání údajů z více podobně zaměřených aplikací. Přes zmíněné limity považujeme tuto studii – vzhledem k nárůstu každodenního používání smartphonů a jejich vlivu na naše chování – za podnětný originální přínos hodný dalšího zkoumání.

5. Shrnutí a závěr

Hlavním cílem studie bylo ověřit schopnost sebeevaluační a introspekce jako základní předpoklad užívání dotazníkových metod pro měření problematického užívání nových technologií a digitálních závislostí. Zkoumanou populací byly zvoleny studentky denního studia Ostravské univerzity. Sběr dat probíhal ve dvou fázích, nejdříve skrze sebeposuzovací škály a následně měřicí aplikací instalovanou ve smartphonech účastnic. Analýza sebraných dat ukázala, že neexistuje statisticky signifikantní rozdíl mezi sebeodhadem času tráveného na smartphonu a reálnými daty z aplikace měřící čas strávený na smartphonu. V tomto směru můžeme

subjektivní výpovědi považovat za realistické, „objektivní“ a svědčící ve prospěch používání sebeevaluačních škál. Dále nebyla prokázána statistická významnost vztahu mezi odhadovaným množstvím času a subjektivně vnímanou závažností této míry užívání smartphonu. Tento výsledek naopak nepodporuje získání dat tohoto charakteru cestou přímo dotazování založeného na sebevýpovědi. Prověřena byla i souvislost vyplnění dotazníků a instalace aplikace na sledování užívání smartphonu (tj. vědomí monitorování tohoto užívání ze strany výzkumníků) s možnou kvantitativní změnou v užívání smartphonu účastníky. Ani zde nebyl nalezen signifikantní výsledek. Tyto pilotní výsledky hodnotíme podnětné pro další zkoumání v této oblasti.

Poděkování/dedikace k projektu

Vznik tohoto příspěvku byl umožněn díky řešení projektu SGS01/FF/2019-2020 Profylaktické a terapeutické využití omezené zevní stimulace, v jehož rámci se jedná o pilotní studii při zkoumání různých forem závislostního chování a možností jejich ovlivňování pomocí různých forem omezené zevní stimulace. Za realizaci tohoto specifického vysokoškolského výzkumu děkujeme Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy.

Literatura

- Alabi, O. F. (2012). A survey of Facebook addiction level among selected Nigerian university undergraduates. *New Media and Mass Communication*, 10, 70–80.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Cheak, A. P. C., Goh, G. G. G., & Chin, T. S. (2012). Online social networking addiction: Exploring its relationship with social networking dependency and mood modification among undergraduates in Malaysia. *Proceedings of the International Conference on Management, Economics and Finance*, 247–262. Sarawak, Malaysia: Global Research.
- Ellison, N. B., & Boyd, D. (2013). Sociality through Social Network Sites. In: W. H. Dutton (Ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford University Press, pp. 151-172.
- Geser, H. (2006). *Are girls (even) more addicted? Some gender patterns of cell phone usage*. Získáno 17. července, 2019, z http://socio.ch/mobile/t_geser3.pdf.
- Green, D. (2019, July 2). The most popular social media platforms with Gen Z. Získáno z <https://www.businessinsider.com/gen-z-loves-snapchat-instagram-and-youtube-social-media-2019-6>
- Greenwood, S., Perrin, A., & Duggan, M. (2016). Social media update 2016. *Pew Research Center*, 11(2).
- Ghuman, D., & Griffiths, M. (2012). A cross-genre study of online gaming: Player demographics, motivation for play, and social interactions among players. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCPL)*, 2(1), 13-29.
- Goldberg, I. (1996). Internet Addictive Disorder (IAD) diagnostic criteria. Získáno 28. ledna, 2020 z <http://www.aeps.ulpgc.es>
- Karl Rupp. (2018, February 15). 42 years of microprocessor trend data. Získáno z <https://www.karlrupp.net/2018/02/42-years-of-microprocessor-trend-data/>
- Koomey, J., Berard, S., Sanchez, M., & Wong, H. (2011). Implications of Historical Trends in the Electrical Efficiency of Computing. *IEEE Annals of the History of Computing*, 33(3), 46–54. doi: 10.1109/mahc.2010.28
- Kuss, D. (2016). Internet Addiction: A clinical perspective. In A. Attrill & C. Fullwood (Eds.), *Applied cyberpsychology* (1st ed., pp. 89–105). Palgrave Macmillan.
- Moore, G. E. (1965). *Cramming more components onto integrated circuits*. New York: McGraw-Hill.
- Petry, N. M., & O'Brien, C. P. (2013). Internet gaming disorder and the DSM-5. *Addiction*, 108(7), 1186-1187. doi:10.1111/add.12162
- Roberts, J., Yaya, L., & Manolis, C. (2014). The invisible addiction: Cell-phone activities and addiction among male and female college students. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 254-265. doi:10.1556/jba.3.2014.015
- Top500 List (2020). *Performance Development*. Získáno z <https://www.top500.org/statistics/perfdevel/>
- Turel, O., & Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites. *European Journal of Information Systems*, 21, 512–528.
- Wallace, P. M. (1999). *The psychology of the Internet*. New York: Cambridge University Press.
- Young, K. (2009). Understanding Online Gaming Addiction and Treatment Issues for Adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355–372. doi:10.1080/01926180902942191

ŠKOLNÍ PSYCHOLOGOVÉ A SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ

SCHOOL PSYCHOLOGISTS AND SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING

Jan ŠMAHAJ

Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, Česká republika, jan.smahaj@upol.cz

Kateřina PALOVÁ

Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci, Česká republika, katerina.palova@upol.cz

Abstrakt: *Prezentovaná popisná studie přináší prvotní informace o podpoře sociálních a emočních kompetencí (SEK) ze strany školních psychologů. Výzkumné cíle byly definovány následovně: a) popsat SEK z pohledu školních psychologů; b) zjistit, do jaké míry školní psychologové podporují SEK; c) zmapovat specifické nástroje využívané školními psychology k podpoře SEK. Pro sběr dat byl zvolen online dotazník vlastní konstrukce, zapojilo se 73 školních psychologů ze ZŠ. Dle respondentů sociální kompetence zahrnují především komunikační a vztahové dovednosti; emoční kompetence především empatii a sebekontrolu. Všichni respondenti realizují aktivity k podpoře SEK, hlavně se zaměřením na vztahové dovednosti a řešení problémů. Pouze 32,88 % respondentů využívá specifický program – Druhý krok (11 respondentů), Kočičí zahrada (6 respondentů) a Emušáci (5 respondentů).*

Klíčová slova: *školní psycholog; sociálně-emoční učení; prevence; škola.*

Abstract: *The presented descriptive study informs about promotion of social and emotional competencies (SEK) by school psychologists. The research goals were: a) to describe SEK from perspective of school psychologists; b) to find out to what extent do the school psychologists promote SEK; c) to map specific tools used by school psychologists for promotion of SEK. A self-made questionnaire was used for this purpose. 73 school psychologists were involved in the sample. The social competence consists mainly of communication and relationship skills; emotional competence of empathy and self-regulation. All respondents do some activities to promote SEK, they focus mainly on relationship skills and problem-solving. Only 32,88 % use specific tool for that purpose – The Second Step Program (11 respondents), Kočičí zahrada (6 respondents) or Emušáci (5 respondents).*

Keywords: *school psychologist; social-emotional learning; prevention; school.*

1. Teoretické ukotvení

Nutnost rozvoje tzv. měkkých dovedností se v posledních letech stává poměrně častým tématem a začíná se objevovat i v českých médiích (např. Hronová, 2015; Stehlíková, 2015; Třešňák, 2018). Povinnost zaměřovat se na tyto dovednosti je dokonce ukotvená v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) v podobě tzv. klíčových kompetencí. Lze tam najít např. kompetence k řešení problémů, sociální kompetence či komunikační kompetence (Hesová et al., 2011).

Jedním z mnoha způsobů jak tyto kompetence podporovat je tzv. sociálně-emoční učení (dále SEL). CASEL⁵ (2013) definuje SEL⁶ jako proces rozvoje pěti jádrových kompetencí: sebeuvědomování, sebeřízení, sociální citění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání. Co všechno spadá do jednotlivých kompetencí lze nalézt v následující tabulce.

⁵ Celým názvem Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

⁶ z anglického social-emotional learning, tedy sociálně-emoční učení

Tab. 1: Model SEL kompetencí (CASEL, 2019) perspective⁷

Jádrová kompetence	Specifické kompetence	Jádrová kompetence	Specifické kompetence
Sebewědomování	Rozpoznávání emocí	Vztahové dovednosti	Komunikace
	Přesné sebepojetí		Sociální proaktivita
	Rozpoznávání silných stránek		Budování vztahů
	Sebewědomí		Týmová práce
	Vědomí vlastní účinnosti	Zodpovědné jednání	Identifikování problémů
Sebeřízení	Kontrolování impulzivity		Analyzování situace
	Řízení stresu		Řešení problémů
	Sebedisciplína		Evaluování
	Sebemotivace		Reflektování
	Stanovování cílů	Etická zodpovědnost	
	Organizační dovednosti	Sociální citění	Vcítění se (perspective-taking)
Sociální citění	Empatie		
	Oceňování různorodosti		
	Respektování druhých		

Podle kategorizace preventivních programů v České republice, jak ji popisuje Miovský et al. (2015), lze SEL zařadit do nespecifické prevence mezi tzv. programy kultivující dovednosti pro život. Evidence-based programů SEL je v České republice jen několik, např. Druhý krok (Profkreatis, 2009), Zipyho kamarádi (Čermáková, 2018) či Dobrý začátek (Schola Empirica, 2020). Objevují se zde ovšem i další programy, které určitým způsobem také sociální a emoční kompetence podporují, např. Kočičí zahrada (Miovský et al., 2015) či Global Storylines (NaZemi, n.d.).

Podobným konceptem jako je sociálně-emoční učení je také ART – Aggression Replacement Training, který je využíván v zahraničí. Prostřednictvím posílení sociálních dovedností funguje ART jako preventivní a intervenční program pro děti s problémovým chováním (Gundersen & Svartdal, 2006). Nicméně na základě řešerše odborné literatury si dovolueme konstatovat, že tento program v posledních letech na své popularitě ztrácí.

Z pohledu širší perspektivy byla na téma sociálně-emoční učení již publikována celá řada odborných textů. Vzhledem k cíli tohoto článku není možné je zde uvádět všechny, čtenáře proto odkazujeme na jiné texty – např. metaanalýzu, kterou vytvořili Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger (2011).

Přestože programy SEL jsou obvykle realizovány přímo učiteli, s ohledem na novost tohoto konceptu v našem prostředí je časté také zapojení školních psychologů (a dalších poradenských pracovníků). Ostatně o roli školního psychologa v oblasti prevence mluví řada odborníků, např. Gajdošová (2017) tvrdí, že by školní psychologové měli realizovat preventivní programy, především pak ty, které jsou dlouhodobé a cílí na rozvoj empatie a řešení problémů. Podobně Lazarová, Hloušková, Pol, & Trnková (2017) zmiňují, že by se školní psychologové měli mimo jiné zaměřit na podporu pozitivního školního i třídního klimatu.

2. Cíl studie

Přestože je SEL primárně určeno pro učitele, ne každý učitel si na takovýto způsob práce odváží. Důvodů může být celá řada – strach, že to bude dělat špatně; přesvědčení, že to k ničemu není apod. Domníváme se, že především v začátcích implementace takovýchto programů do školy může být podpora školního psychologa velmi užitečná. Z tohoto důvodu jsou jeho znalosti a pozitivní postoj k SEL zcela zásadní.

⁷ „Perspective-taking refers to the ability to recognize another person's point of view... Here, we define cognitive perspective-taking as the ability to infer an agent's thoughts or beliefs, and affective perspective-taking as the ability to infer an agent's feelings or emotions“ (Healey & Grossman, 2018, 1)

V návaznosti na toto přesvědčení jsme definovali tři výzkumné cíle:

- 1) Popsat sociální a emoční kompetence z pohledu školních psychologů.
- 2) Zjistit, do jaké míry školní psychologové podporují sociální a emoční kompetence definované CASEL.
- 3) Zmapovat nástroje využívané školními psychology na podporu sociálních a emočních kompetencí.

Vzhledem k tomu, že výzkumy SEL v České republice jsou teprve na svém počátku, považujeme tuto studii za pilotní.

3. Metodologie

V této kapitole popíšeme způsob sběru dat a charakterizujeme výzkumný soubor.

3.1 Sběr dat

Sběr dat probíhal od 12. 2. 2018 do 19. 3. 2018 jako součást většího online průzkumu s cílem zmapovat práci školních psychologů s třídním kolektivem. Pro tento účel jsme použili dotazník vlastní konstrukce o šesti částech:

- A) Upřesňující informace
- B) Distribuce času
- C) Formy práce se třídami
- D) Kompetence
- E) Sociálně-emoční učení
- F) Sociodemografické údaje

Část dotazníku byla analyzována odděleně a prezentována v článku „Práce školního psychologa se třídou na základních školách“ (Palová & Šmahaj, v tisku). V tomto textu se zaměříme především na část E – Sociálně-emoční učení. Část E zahrnovala celkem 6 otázek:

- 1) *Slyšel/a jste někdy o tzv. sociálně-emočním učení?* Odpověď „ANO“ nebo „NE“.
- 2) *Co se podle vás řadí do sociálních kompetencí?* Otevřená odpověď.
- 3) *Co se podle vás řadí do emočních kompetencí?* Otevřená odpověď.
- 4) *Do jaké míry se při práci se třídou zaměřujete na následující kompetence?* Odpověď na pětibodové Likertově škále od „vůbec“ po „zcela“.
- 5) *Pracujete s nějakým programem, který výše uvedené kompetence rozvíjí?* Odpověď „ANO“ nebo „NE“.
- 6) *Prosim, uveďte jaký program na rozvoj uvedených kompetencí používáte.* Otevřená odpověď.

3.2 Výzkumný soubor

Jak již bylo zmíněno, data byla sbírána prostřednictvím online dotazníku. Přestože na naši výzvu reagovalo 170 osob, výzkumný soubor nakonec čítá pouze 73 odpovědí. Hlavním důvodem pro nezařazení respondenta bylo to, že vyplnil dotazník pouze z části. Někteří respondenti pak byli vyřazeni proto, že nesplňovali podmínku působení na ZŠ.

Průměrný věk respondentů byl 34,22 let a průměrná doba působení v současném zaměstnání 3 roky a 4 měsíce. Pouze 8,22 % respondentů byli muži (celkem 6), zbývajících 91,78 % respondentů byly ženy. Zastoupeny byly všechny kraje ČR kromě Plzeňského a Karlovarského. Největší zastoupení měl Moravskoslezský kraj a Olomoucký kraj (každý 21,92 %).

4. Výsledky

Následující část textu je rozdělena dle jednotlivých výzkumných cílů.

4.1 Sociální a emoční kompetence z pohledu školních psychologů

Prvním cílem prezentované studie bylo popsat sociální a emoční kompetence tak, jak je vidí školní psychologové. S ohledem na tento cíl jsme do dotazníku zařadili následující otevřené otázky směřující k sebevypovědi (self-report):

Co se podle vás řadí do sociálních kompetencí?

Co se podle vás řadí do emocionálních kompetencí?

V průběhu první fáze analýzy dat byly odpovědi kódovány do obecných kategorií (např. vztahové dovednosti). Tyto kategorie byly následně rozděleny do konkrétnějších podkategorií (např. budování vztahů). Pro vytvoření kategorií a podkategorií jsme se inspirovali modelem SEL podle CASEL.

Přestože původním záměrem bylo se při vytváření kódů zcela držet tohoto modelu, v průběhu zpracování dat se ukázalo, že to není možné, neboť velká část odpovědí byla příliš obecná pro jasné zařazení do některé z kategorií. Např. u odpovědi rozpoznávání emocí není zcela jasné, zda to bylo myšleno směrem k sobě sama nebo směrem ke druhým lidem. Nelze tedy jednoznačně určit, zda se jedná spíše o sebeuvědomování nebo o sociální citění.

Výsledky jsou rozděleny do dvou základních kategorií tak, jak to bylo uvedeno v dotazníku. Ačkoliv byli respondenti požádáni, aby uváděli sociální a emoční kompetence zvlášť, často je nerozdělovali. Proto v rámci analýzy dat byly odpovědi v prvním kroku dány do společné datové matice a teprve zpětně výzkumníky rozděleny do jedné ze stanovených kategorií. Je ovšem třeba podotknout, že toto dělení je ne vždy jednoznačné, proto je možné je považovat pouze za orientační.

Tab. 2: Sociální a emoční kompetence (n=73)

Pořadí	Kód / frekvence	CASEL kategorie	Sociální / emoční	Četnost
1	Empatie	Sociální citění	S, E	101
2	Sebekontrola / sebeřízení	Seberegulace	E	62
3	Komunikace	Vztahové dovednosti	S	44
4	Rozpoznávání emocí (obecné)	Sebeuvědomování; Sociální citění	E	34
5 / 6	Vyjadřování emocí	Seberegulace	E	31
5 / 6	Budování vztahů	Vztahové dovednosti	S	31
7	Rozpoznávání vlastních emocí	Sebeuvědomování	E	26
8 / 9	Asertivita	Vztahové dovednosti	S	23
8 / 9	Sebeuvědomování	Sebeuvědomování	E	23
10	Respektování druhých	Sociální citění	S	20
11 / 12	Týmová práce	Vztahové dovednosti	S	19
11 / 12	Etická zodpovědnost	Zodpovědné rozhodování	S	19
13	Řešení konfliktů	Vztahové dovednosti	S	17
14	Naslouchání	Sociální citění	S	15
15	Sebevědomí	Sebeuvědomování	S	10

4.2 Rozvoj sociálních a emočních kompetencí

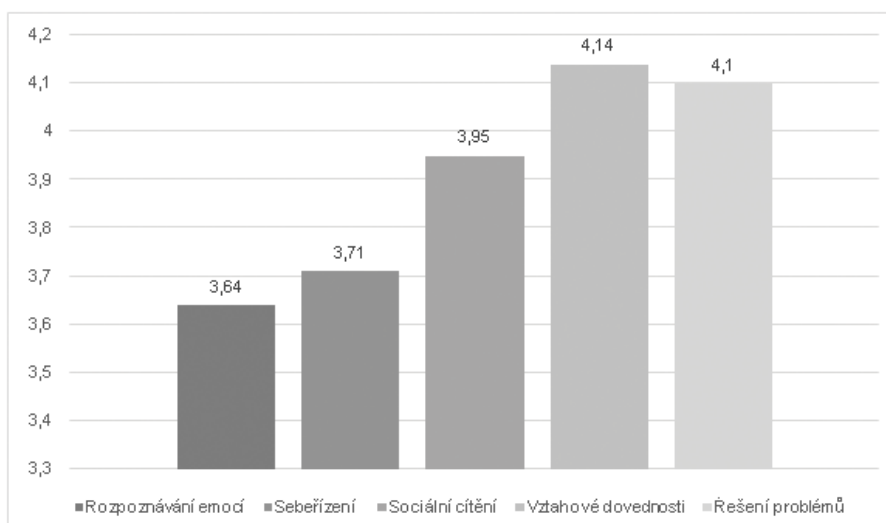
Za účelem naplnění druhého výzkumného cíle odpovídali respondenti na otázku:

Do jaké míry se při práci se třídou zaměřujete na následující kompetence?

Odpovědi byly zaznamenány na pětibodové Likertově škále od „vůbec“ (kódováno jako 1) po „zcela“ (kódováno jako 5).

Při vyhodnocování jsme se opírali o CASEL model 5 jádrových kompetencí. Kompetenci „zodpovědné jednání“ jsme se po diskuzi rozhodli v dotazníku uvést jako „řešení problémů“, které je z pohledu CASEL významnou podkategorií „zodpovědného jednání“. Hlavním důvodem pro tuto záměnu byl předpoklad lepší srozumitelnosti pro respondenty, neboť dle našeho názoru tato položka lépe zapadá do našeho kulturního kontextu a způsobu práce se třídou v českém prostředí. Vážený průměr všech odpovědí prezentujeme v následujícím grafu.

Graf 1: Do jaké míry se při práci se třídou zaměřujete na následující kompetence?



Psychologové v našem souboru se zaměřují především na Vztahové dovednosti (vážený průměr je 4,14) a Řešení problémů (4,10). Žádný z respondentů nevedl, že se těmto dovednostem nevěnuje vůbec. Naopak nejméně rozvíjenou dovedností je Rozpoznávání emocí (3,64).

4.3 Nástroje využívané pro podporu sociálních a emočních kompetencí

Třetím cílem našeho výzkumu bylo zmapovat specifické nástroje používané školními psychology za účelem podpory sociálních a emočních kompetencí. Celkem 32,88 % respondentů potvrdilo, že cíleně některý z nástrojů využívá, a navíc tyto nástroje dále specifikovali. Získané informace jsme rozřídili do dvou kategorií – programy a metody. Mezi programy řadíme jakékoliv dlouhodobé snahy s jasně stanoveným cílem, které se skládají z několika didaktických metod. Přestože jsme se ptali právě na tyto programy, respondenti často zmiňovali i jednotlivé metody, proto jsme se je rozhodli do výsledků zahrnout také. Sloupec Frekvence zachycuje, jak často byl konkrétní nástroj zmíněn.

Tab. 4: Nástroje pro rozvoj sociálních a emočních kompetencí (n=24)

	Název	Četnost odpovědí
Programy	<i>Druhý krok</i>	11
	<i>Kočíčí zahrada</i>	6
	<i>Emušáci</i>	5
	<i>Global Storylines</i>	1
	<i>Aggression Replacement Training</i>	1
	<i>Kids' Skills</i>	1
	<i>Vlastní program</i>	3
Metody	<i>Projektivní karty</i>	6
	<i>Hraní rolí</i>	1
	<i>Další (konkrétní video, knížka atd.)</i>	4

Nejvíce rozšířeným nástrojem pro rozvoj sociálních a emočních kompetencí mezi respondenty je program Druhý krok (11 respondentů), následuje Kočíčí zahrada (6) a Emušáci (5). 3 respondenti si vytvořili vlastní program pro rozvoj zmiňovaných kompetencí.

5. Diskuze a doporučení

Klíčové osobnosti našeho školství (např. Třešňák, 2018) zdůrazňují, že by se školy měly zabývat rozvojem sociálních a emočních kompetencí. Školní psychologové by se měli podílet na podpoře empatie, řešení problémů a pozitivního klima (Gajdošová, 2017; Lazarová et al., 2017). Tato oblast činnosti školních psychologů bohužel není v našem prostředí nijak empiricky ukotvena.

Tento fakt byl impulzem pro realizaci této studie. Jejím prvním cílem bylo popsat sociální a emoční kompetence tak, jak je vidí školní psychologové. V případě sociálních kompetencí respondenti nejčastěji zmiňovali komunikační dovednosti a vztahové dovednosti. U emočních kompetencí to pak byla především empatie a sebekontrola. Druhým cílem studie bylo zjistit, do jaké míry se školní psychologové zaměřují na rozvoj sociálních a emočních kompetencí. Všichni respondenti uvedli, že se při práci se třídou na toto téma zaměřují, nejvíce na vztahové dovednosti a řešení problémů.

Programy sociálně-emočního učení většinou začínají rozpoznáváním emocí, následuje sebeřízení. Na tyto kompetence respondenti v našem vzorku paradoxně kladou nejmenší důraz. Tento fakt pravděpodobně navazuje na naše předchozí zjištění, že školní psychologové při práci se třídou častěji realizují intervenci než prevenci (Palová & Šmahaj, v tisku). Zdá se tedy, že podpora sociálních a emočních kompetencí školními psychology v ČR je více vedlejším efektem intervencí než cílem systematické prevence. A to i přes to, že sociálně-emoční učení snižuje výskyt antisociálního jednání (Sklad, Diekstra, Ritter, Ben, & Gravesteijn, 2012) a agrese (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, 2013).

Posledním cílem naší studie bylo zmapovat, jaké nástroje školní psychologové pro podporu sociálních a emočních kompetencí používají. Přestože všichni respondenti potvrzují, že rozvíjí sociální a emoční kompetence, pouze 32,88 % z nich k tomu využívá nějaký specifický nástroj – např. Druhý krok, Kočičí zahradu nebo Emušáky. Někteří respondenti nerozlišovali program od metody (např. video na YouTube), proto jsme v textu používali spíše pojem nástroj.

McKevitt (2012) se také zaměřil na roli školních psychologů v implementaci sociálně-emocionálního učení. Ve své studii se pokusil odpovědět na tři výzkumné otázky: a) Jak se školní psychologové dozvídají o efektivních SEL intervencích?, b) Znají a využívají školní psychologové existující evidence-based SEL intervence?, c) Jaké faktory ovlivní školního psychologa při rozhodování, který intervenční program využít? Tato studie se ovšem více zaměřuje na specifické strategie a evidence-based uvažování než na obecné povědomí o SEL. Je z toho patrné, že implementace SEL v USA je na úplně jiné úrovni než u nás v ČR.

Jsmo si vědomi určitých limitů prezentovaného výzkumu. Prvním a nejvíce evidentním je počet respondentů. Jedním z faktorů, které mohly zájem o účast ve výzkumu ovlivnit, je délka dotazníku. Pro účely pilotního zmapování je dle našeho názoru tento počet dostačující.

Druhým faktorem ovlivňujícím výsledky je výzkumný design a formulace otázek ve vytvořeném dotazníku. Máme sice informace o tom, do jaké míry se školní psycholog podílí na rozvoji sociálních a emočních kompetencí, nicméně nevíme, zda jeho škola již některý z programů neimplementovala. V takovémto případě by školní psycholog mohl mít spíše roli mentora, přestože sám se aktivně rozvoji těchto kompetencí nevěnuje. Na základě analýzy odpovědí zároveň usuzujeme, že v části dotazníku specificky zaměřené na sociálně-emocionální učení respondenti neodlišovali preventivní a intervenční formu práce, díky čemuž mohlo dojít k určité míře zkreslení u druhého cíle (tj. otázka „do jaké míry se při práci se třídou zaměřujete na následující kompetence?“). Tomuto zkreslení by do budoucna bylo možné předejít přesnější formulací otázek.

Za třetí, v českém prostředí neexistují studie, které by se věnovaly roli školního psychologa v implementaci sociálně-emocionálního učení a zohledňovaly specifika našeho vzdělávacího systému. Z toho důvodu jsme mohli pouze kombinovat informace z článků zaměřených na činnost školního psychologa s články o sociálně-emocionálním učení v ČR, případně vycházet ze zahraničních zdrojů. Znalostní základna je tímto velmi omezena.

Jak jsme již zmínili, prezentovaný výzkum vnímáme jako pilotní. Proto jsme se rozhodli formulovat několik obsahových doporučení pro další výzkumné projekty v této oblasti:

- 1) *Zmapovat důvody pro podporu sociálních a emočních kompetencí – co jsou předpokládané zisky?*
- 2) *Zajímat se o efektivní strategie v této oblasti a sesbírat příklady dobré praxe.*
- 3) *Zmapovat spolupráci školních psychologů s učiteli při implementaci SEL.*
- 4) *Zjistit, co je při implementaci SEL pro pedagoga náročné, a formulovat doporučení, jak si s tím poradit.*
- 5) *Zjistit potřeby praktiků – co by zjednodušilo a zefektivnilo jejich snažení v oblasti SEL.*

Hodnotné informace by mohly být získány prostřednictvím rozhovorů s praktiky působícími v této oblasti. Na druhou stranu, podstatné informace by mohl přinést také výzkum očekávání české veřejnosti od prevence na ZŠ.

Školní psychologové jako odborníci v oblasti duševního zdraví by měli zajišťovat kvalitu preventivních a intervenčních strategií své školy prostřednictvím systematické evaluace (Mareš, 2016; McKevitt, 2012; Merrell, Ervin, & Gimpel Peacock, 2011). Prezentovaná studie ovšem nastiňuje, že znalosti školních psychologů v oblasti SEL nejsou dostatečné. Efektivní implementaci SEL v ČR by bylo možné přispět formou dalšího vzdělávání poradenských pracovníků působících ve školách.

6. Závěry

Školní psychologové mají v oblasti prevence nezpochybnitelnou roli, přestože na ni často nejsou v pregraduálním studiu cíleně připravováni. V prezentované studii jsme se pokusili objasnit, jaká je jejich znalost o jednom z moderních trendů v našich školách, tzv. sociálně-emocionálním učení, případně zda v rámci svého působení podobné aktivity realizují.

Prvním cílem bylo zjistit, co přesně se dle respondentů řadí mezi sociální a emoční kompetence. Školní psychologové chápou sociální kompetence především jako schopnost efektivně komunikovat, budovat vztahy a být asertivní. Emoční kompetence je pak především o empatii, sebekontrolu, rozpoznávání a vyjadřování emocí.

Všichni respondenti se shodli na tom, že sociální a emoční kompetence nějakým způsobem rozvíjí. Ve své práci kladou největší důraz na vztahové dovednosti a následně řešení problémů. Naopak nejméně se věnují dovednosti rozpoznávat emoce.

Pomyslnou první příčku mezi nástroji, které školní psychologové používají pro rozvoj sociálních a emočních kompetencí, zaujímá program Druhý krok (11). Na druhém místě je Kočičí zahrada (6), těsně za ní pak Emušáci (5). Někteří respondenti si pro podporu SEK vytvořili vlastní program (3), případně využívají různé karty (6) či další pomůcky.

Z výše uvedeného je patrné, že rozvíjení sociálních a emočních kompetencí je něco, co školní psychologové řadí mezi své aktivity. Ve velké většině případů se ovšem jedná spíše o intuitivní práci než o realizaci tzv. evidence-based prevence. Svědčí o tom i fakt, že zatímco v rámci sociálně-emocionálního učení je rozpoznávání emocí považováno za základní komponentu, respondenti v našem vzorku se rozvíjení této dovednosti věnují nejméně. Na základě výše uvedených zjištění si dovolueme konstatovat, že pro efektivní implementaci sociálně-emocionálního učení do našeho prostředí je podpora znalostí a kompetencí školních psychologů zcela zásadní.

Dedikace

Príspevek vznikl za podpory MŠMT, grant IGA_FF_2019_016 (Psychologický výzkum ve vybraných oblastech pedagogické a klinické psychologie IV).

Literatura

- CASEL. (2013). CASEL Guide: *Effective Social and Emotional Learning Programs - Preschool and Elementary School Edition*. Získáno z <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- CASEL. (2019). *Core SEL Competencies*. Získáno z <https://casel.org/core-competencies/>
- Čermáková, M. (2018). Zipyho kamarádi v České republice. In Centrum sociálních služeb Praha (Ed.), *Sborník z mezinárodní konference: Zipyho a Jablíkovi kamarádi - duševní zdraví v inkluzivní škole*. Praha.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Gajdošová, E. (2017). Nové výzvy a nové úlohy školských psychologů v kontexte evropské a slovenské politiky zdraví. *Školský Psychológ / Školní Psycholog*, 18(1).
- Gundersen, K., & Svartdal, F. (2006). Aggression replacement training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 63–81. <https://doi.org/10.1080/00313830500372059>
- Healey, M. L., & Grossman, M. (2018). Cognitive and affective perspective-taking: Evidence for shared and dissociable anatomical substrates. *Frontiers in Neurology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fneur.2018.00491>
- Hesová, A., Kitzbergerová, L., Kocourková, Š., Koubek, P., Maršák, J., Pastorová, M., ... Zelendová, E. (2011). *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Hronová, Z. (2015). Biflování už nestačí. Dnešní žáci musí porozumět sami sobě. *Aktuálně.cz*. Získáno z <https://magazin.aktualne.cz/zaci-by-meli-nejdriv-porozumet-sami-sobe/r~1e5fc046a87e11e4b98c002590604f2e/?redirected=1552043251>
- Lazarová, B., Hloušková, L., Pol, M., & Trnková, K. (2017). Proměny práce školních psychologů v proinkluzivně naladěných školách. *Pedagogická Orientace*, 27(2), 287. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-2-287>
- Mareš, J. (2016). Školní psycholog jako výzkumník: zamyšlení nad jeho možnostmi. *Pedagogická Orientace*, 26(1), 5–23.
- McKevitt, B. C. (2012). School Psychologists' Knowledge and Use of Evidence-based, Social-Emotional Learning Interventions. *Contemporary School Psychology*, 16.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Gimpel Peacock, G. (2011). *School psychology for the 21st century : foundations and practices*. New York: Guilford Press.
- Mioviský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., ... Žaloudíková, I. (2015). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*.

-
- NaZemi. (n.d.). *Global Storyline: Jak vtáhnout děti do děje světa Obr od Bodláčí hory*.
- Palová, K., & Šmahaj, J. (v tisku). *Práce školního psychologa se třídou na základních školách*. E-psychologie.
- Profkreatis. (2009). *Kurikulum preventivního programu proti násilíu Srdce na dlani: Příručka pro učitelov. 1. - 3. ročník*. Bratislava: Stimul.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M. L. (2013). The Effects Of A Social-Emotional Learning Program On Elementary School Children: The Role Of Pupils' Characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165–180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Schola Empirica. (2020). *Metodika Dobrý začátek*. Získáno z <http://www.scholaempirica.org/materske-skoly/metodika-dobry-zacatek/#dobryzacatek>
- Sklad, M., Diekstra, R. F. W., Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Stehlíková, M. (2015). Chládek svojí politikou podřezává větev budoucího úspěchu našich dětí. *Deník Referendum*. Získáno z <http://denikreferendum.cz/clanek/19658-chladek-svoji-politikou-podrezava-vetev-budouciho-uspechu-nasich-deti>
- Třešňák, P. (2018). Musíme jim dávat, ne brát. *Týdeník Respekt*. Získáno z <https://www.respekt.cz/tydenik/2018/25/musime-jim-davat-ne-brat>

TECHNOLOGIE EYE-TRACKINGU V IMERZIVNÍ VIRTUÁLNÍ REALITĚ: MOŽNOSTI A LIMITY V INTERKULTURNÍM VÝZKUMU

EYE-TRACKING TECHNOLOGY IN IMMERSIVE VIRTUAL REALITY: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS IN CROSS-CULTURAL RESEARCH

Alžběta ŠAŠINKOVÁ

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ;
Fakulta sociálních studií MU, Joštova 218, 602 00 Brno; alzbeta.str@gmail.com

Čeněk ŠAŠINKA

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; ceneksasinka@gmail.com

Pavel UGWITZ

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; 172577@mail.muni.cz

Jan FITZ

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; jan@janfitz.cz

Zdeněk STACHOŇ

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; zstachon@gmail.com

Jiří ČENĚK

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; 144946@mail.muni.cz

David LACKO

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; david.lacko@mail.muni.cz

Wei-lun LU

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; weilunlu@gmail.com

Vojtěch JURÍK

Filozofická fakulta MU, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ; jurik.vojtech@gmail.com

Abstrakt: Možnosti realizace výzkumných experimentálních designů jsou vždy limitovány vlastnostmi technologického řešení, které je pro vlastní sběr dat užito. Cílem příspěvku je prezentovat hardwarové a softwarové řešení technologie eye-trackingu implementovaného do zařízení pro imerzivní virtuální realitu, které bylo navrženo pro realizaci interkulturní studie. Studie samotná je zaměřena na postihování rozdílů ve vizuální percepci a hlavním parametrem je sledování odlišné distribuce pozornosti na fokální objekty scény, resp. pozadí. Pro daný experiment byl použit HW: Eye-tracking kit Pupil Labs pro HMD; HTC Vive Pro. Samotná výzkumná baterie včetně záznamu eye-trackingových dat byla vytvořena v prostředí enginu Unity. Cílem příspěvku je prezentovat mj. charakter zaznamenaných eye-trackingových dat a možných typů analýz.

Klíčová slova: interkulturní výzkum; eye-tracking; virtuální realita; distribuce pozornosti

Abstract: Experimental designs are always limited by the possibilities of technological solutions used for data collection. This paper aims at presenting hardware and software solution for eye-tracking implemented in an immersive virtual reality device, which was designed for the purpose of a cross-cultural study. This study focuses on differences in visual perception, and distribution of attention on focal objects and the scene's background is the main parameter to measure. As for hardware, eye-tracking kit by Pupil Labs and HTC Vive Pro head mounted display were used. The experimental stimuli including eye-tracking data

collection component were created in the Unity engine. This paper presents inter alia the nature of the collected eye-tracking data and selected options for their analysis.

Keywords: cross-cultural research; eye-tracking; virtual reality; attention distribution

1. Úvod

Imerzivní virtuální realita (iVR) je technologie umožňující svému uživateli zážitek fyzické přítomnosti v počítačově generovaném virtuálním prostředí. Toho je dosaženo několika možnými způsoby, z nichž jsme pro výzkum prováděný na Masarykově univerzitě zvolili *head-mounted display* (HMD), tedy brýle využívající stereoskopického zobrazení za účelem vyvolání prostorového vjemu. Uživatel se tak ocitá přímo ve virtuálním světě, může se v něm pohybovat, a dokonce s ním i interagovat do té míry, kterou umožňuje dané prostředí.

Jde o technologii skýtající v sobě potenciál pozměnit charakter mnoha oborů lidské činnosti. Ponecháme-li nyní stranou pochybnosti, zda je to vždy správně, či zda s sebou tento vývoj nese i nějaká rizika, nelze přehlédnout, že již nyní zažívá boom nejen v herním průmyslu, ale rovněž ve vzdělávání, umění, architektuře, archeologii a mnoha dalších oblastech. Vzhledem k rapidně klesající ceně hardwaru potřebného pro fungování virtuální reality se technologie rovněž stává snadno dostupnou a jejímu širokému využití pro výzkum už stojí v cestě jen náročnost na lidské zdroje (je vždy třeba mít dobrou technickou oporu pro vývoj a adaptaci prostředí a jeho charakteristik). Pro výzkum klíčovou vlastností iVR je jednak možnost kontrolovat podmínky (prostředí), zároveň se zvyšující se realističností zobrazení uspokojivě naplňovat podmínku ekologické validity a také sledovat, zaznamenávat a analyzovat podrobná data o uživatelské chování. Spojení s eye-trackingovým systémem, tedy systémem sledování očních pohybů uživatele, přináší rovněž možnost pracovat s informacemi o distribuci jeho pozornosti.

Při využití eye-trackingu v iVR je nicméně nutné se potýkat s několika technickými problémy a zatím neznáme ideální způsob analýzy získaných dat. V následujících kapitolách představíme zhruba koncept interkulturní studie a načrtneme povahu eye-trackingových dat a způsobů jejich analýzy a jejich úskalí.

2. Experiment: interkulturní rozdíly ve vnímání komplexních scén v iVR

Navržený experiment navazuje na práci Jiřího Čenka a jeho kolegů (Čeněk, Šašinka, & Tsai, 2019) o interkulturních rozdílech v distribuci pozornosti a v okulomotorických vzorcích a částečně přebírá jejich experimentální design s tím zásadním rozdílem, že podněty nejsou prezentovány coby fotografie na LCD monitoru, nýbrž komplexní 3D scény v imerzivní virtuální realitě. Cílem experimentu je srovnání způsobu kognitivního zpracování komplexních scén v iVR na vzorcích participantů z různých zemí (aktuálně se plánuje sběr Rakušanů, Čechů a Japonců), ve všech případech jde zatím o vysokoškolské studenty. Výzkumné otázky se týkají toho, zda se při kognitivním zpracování komplexních 3D scén projeví rozdíly v distribuci pozornosti mezi příslušníky různých národností a zda se ukáže souvislost těchto případných rozdílů s obecným holistickým, resp. analytickým kognitivním stylem.

Postup při realizaci studie je následující: participant nejprve vyplňuje dotazník s demografickými otázkami obohacený o specifické položky spojené s tématem a s využívanými technologiemi (např. poruchy pozornosti, zraku, dřívější projevy cybersickness, tedy nepříjemných fyzických prožitků či nevolnosti spojených s užíváním VR, apod.). Následuje Test složené figury (Compound Figure Test, CFT), který je založený na hierarchických figurách Davida Navona (Navon, 1977) a jde o počítačově administrovanou variantu testu vyvinutou pro dřívější výzkumy členů výzkumného týmu. CFT je zaměřen na zjištění inklinace k holistickému, resp. analytickému kognitivnímu stylu a jeho výsledky budou srovnávány s nalezenými okulomotorickými vzorci. Dotazník i zmíněný test jsou administrovány prostřednictvím diagnostické platformy Hypothesis (Šašinka, Morong, & Stachoň, 2017).

V další fázi experimentu je účastníkovi s využitím head-mounted displayů prezentováno 30 virtuálních scén, z nichž každá obsahuje dva fokální objekty a pozadí (příklad viz Obr. 1). Fokálními objekty se s Nisbettem a Masudou (2003) myslí takové objekty, které scéně dominují, jsou relativně velké, barevné či jinak výrazné.

Expozice každé scény trvá čtyři sekundy a mezi každými dvěma scénami je zobrazen fixační kříž. V průběhu celé fáze realizované ve virtuální realitě jsou snímány oční pohyby participantů pomocí eye-trackeru umístěného přímo v brýlích, což je částí experimentu klíčovou pro účely tohoto textu.

Během experimentu je využíván headset pro virtuální realitu HTC Vive Pro se zasazeným eye-trackerem Pupil Labs.

2.1. Eye-tracking v době virtuální

Eye-trackingová data sesbíraná ve virtuálním prostředí jsou stále ještě lákavou neznámou, která rozhodně skýtá velký potenciál, nicméně nalezení optimálního způsobu jejich analýzy se zatím jen blížíme. V podstatě každý výzkumný tým, hledá nejlepší cestu, což dokládá například nástroj pro analýzu 360stupňových videí Sylvie Rother a jejích kolegů (Rothe, Höllerer, & Hußmann, 2018). Ti využívají promítnutí obrazu prostředí na kouli a záznam „dynamických heatmap“, které mohou dle našich zkušeností posloužit ve specifických případech a spíše pro orientační než detailní analýzu.

Obr. 1: Ukázka komplexní scény se dvěma fokálními objekty (tj. auty) a pozadím.



Příkladem efektivnější práce s eye-trackingovými daty je studie využití mobilního eye-trackingu při výzkumu nákupního chování zákazníků (Meissner, Pfeiffer, Pfeiffer, & Oppewal, 2019), kde eye-trackingová data používají nejen k ex-post analýze, ale rovněž k interakci s virtuálním prostředím v reálném čase. Bohužel se v textu nevěnují detailnějšímu popisu analýzy dat ani nástrojům použitým k jejich sběru.

Začátkem loňského roku přinesla Viviane Clay s kolegy (Clay, König, & Koenig, 2019) poměrně zevrubný a přehledný příspěvek a poukázala na úskalí eye-trackingu ve VR i na procedurální náležitosti, co se týče hardwaru i datové analýzy. Dle všeho ke zpracování eye-trackingových dat využívá nástroje a postupy podobné těm, které jsme zatím použili i my na základě synchronního vývoje srovnatelných původních aplikací.

Téma nalézání a vyhodnocování fixací, které je z hlediska tradičních analýz eye-trackingových dat zásadní, je zatím v literatuře pokryto jen velmi letmo. Nejzajímavějším počinem, který je autorům tohoto textu znám, je metoda detekce fixací na základě vizuální podobnosti podkladu. (Steil, Huang, & Bulling, 2018) Ač jde o metodu, která si zasluhuje pozornost už jen tím, že dle výsledků autorů vykazuje vyšší míru přesnosti než klasické metody detekce fixací na základě rychlosti očních pohybů nebo disperze tzv. gaze-pointů (Popelka, 2018), pro účely našeho experimentu, kde se objevují poměrně rozsáhlé barevně jednolitě plochy, patrně nebude zcela vhodná.

2.1.1 Procedura měření očních pohybů

Postup, který jsme zvolili na základě opakovaných pilotních měření, začínal zapojením hardwaru. Již v této fázi bylo potřeba velké opatrnosti, neboť umístění očních kamer do HMD vyžaduje poměrně velkou preciznost a sebemenší pohnutí instalací může způsobit zhoršení validity měření očních pohybů. Podobnou zkušenost reportuje i Clay a kolegové (2019) a sníženou přesnost měření přičítají zkreslením, například v důsledku toho, že se brýle mírně posouvají participantovi na hlavě. Clay doporučuje každých zhruba 10 minut eye-tracker recalibrovat.

Po nastavení a připojení hardwaru standardně následuje fáze kalibrace, která je prováděna prostřednictvím aplikace dodávané výrobcem eye-tracking kitu Pupil Labs. Během kalibrace je participantům prezentován malý objekt (černá kulička), který postupně mění svoji polohu ve všech kvartilech zorného pole a také na různých úrovních hloubky. Cílem kalibrace je určit míry eye-trackeru. V rámci pilotních měření se opakovaně ukazovala nutnost zařadit do experimentální procedury ještě validační scénu, na níž může výzkumník ověřit přesnost kalibrace. Proto po samotné kalibraci výzkumník spustí scénu sestávající z jednoduché místnosti, v níž jsou umístěna graficky jasně odlišená tělesa (zelená krychle, červená koule, modrá krychle apod.). Výzkumník vyzve účastníka, aby se podíval na konkrétní objekty nebo jeho části a zároveň zobrazí „terčik“ (targetter; ukazuje v reálném čase, kam se uživatel právě dívá). V ideálním případě by měl targetter překrývat dotyčný objekt. Pokud k překryvu nedojde a terčik se zobrazuje jinde, je třeba eye-tracker recalibrovat a ověřit jeho schopnost rozpoznat uživatelské zornice.

Po úspěšné kalibraci a validaci přichází prezentace testovacích scén dle výše uvedeného postupu.

2.1.2 Povaha eye-trackingových dat z VR

Pro charakter dat je zásadním parametrem frekvence snímání použitého eye-trackeru. U přístroje Pupil Labs, který používáme, je to 90 Hz. Záznam máme reálně každých zhruba 12 milisekund.

Raw data získaná z eye-trackeru (viz Obr. 2) zabudovaného do VR head-setu obsahují několik typů informací a jsou na úrovni gaze-pointů. Kromě identifikačních údajů (např. user ID) je zde časová značka udávající dobu uběhnuvši od začátku snímání, čas měření s přesností na milisekundy a dále informace o pozici kamery, o vektoru směru pohledu a souřadnicích, kde se pohled střetl s prvním virtuálním objektem. Pro analýzy, které nám pomohou zodpovědět výzkumné otázky, je nejdůležitější sloupec *Object hit*, z něhož vyčteme, jaký virtuální objekt zasáhl v danou chvíli participant svým pohledem.

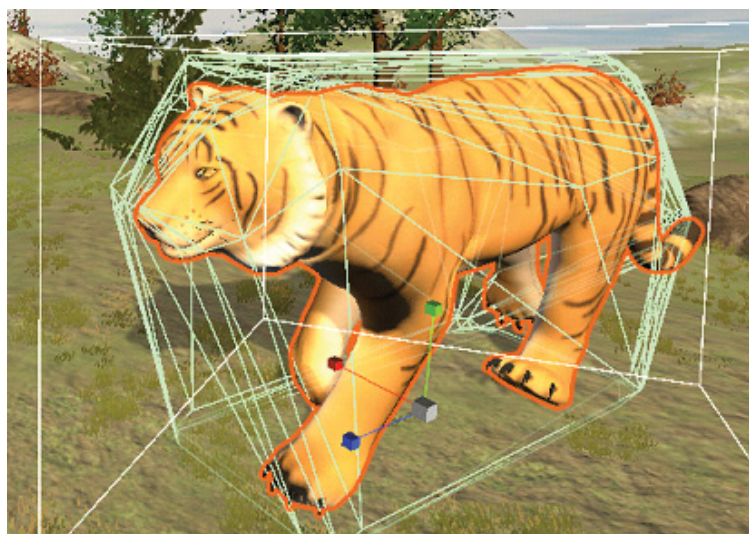
Obr. 2: Ukázka zjednodušeného data logu z eye-trackeru, který poskytuje Pupil Labs skrz engine Unity. Jak je patrné z časové značky, jde o data za zhruba 300 milisekund. Pro jejich analýzu je aktuálně klíčový sloupec Object hit, který nám dává informaci o tom, na jakém virtuálním objektu dané scény v tu chvíli participant spočinul pohledem. Sloupec Neighbouring gazeports distance je k raw datům přidáný a nachází se v něm výpočet euklidovské vzdálenosti mezi každými dvěma po sobě následujícími gazeporty.

Hour	Min	Sec	mSec	Event info	Object hit	GAZE X	GAZE Y	GAZE Z	Neighbouring gazeports distance
16	20	08	566	objectHit	Focal_object_001	-0,6650421	-0,2891897	-0,6885408	0,00498447724039342
16	20	08	577	objectHit	Focal_object_001	-0,6613719	-0,2912741	-0,6911922	0,00537598170476801
16	20	08	586	objectHit	Focal_object_001	-0,6674127	-0,2936202	-0,693971	0,08009747392883250
16	20	08	598	objectHit	Focal_object_001	-0,5972851	-0,2922891	-0,7168719	0,09620658016154610
16	20	08	609	objectHit	Terrain	-0,6691133	-0,2932046	-0,6828752	0,00274923457347680
16	20	08	620	objectHit	Terrain	-0,6672245	-0,2948443	-0,6840163	0,00198892239416223
16	20	08	633	objectHit	Terrain	-0,6660317	-0,2941809	-0,685463	0,00084883724588405
16	20	08	643	objectHit	Terrain	-0,6658774	-0,2949916	-0,6862643	0,00216551215882069
16	20	08	653	objectHit	Terrain	-0,6643933	-0,2947239	-0,6868184	0,00522304212217355
16	20	08	665	objectHit	Focal_object_001	-0,6624309	-0,2912489	-0,6901879	0,00309068331764994
16	20	08	677	objectHit	Focal_object_001	-0,6634024	-0,2883295	-0,6904805	0,00163839766235187
16	20	08	688	objectHit	Focal_object_001	-0,6646268	-0,287861	-0,6894978	0,00350819102387538
16	20	08	698	objectHit	Focal_object_001	-0,6629111	-0,2859939	-0,6919222	0,00059109912874228
16	20	08	709	objectHit	Focal_object_001	-0,6624891	-0,2859716	-0,6923355	0,00085936592322478
16	20	08	720	objectHit	Focal_object_001	-0,6627754	-0,2851635	-0,6923948	0,00109153861131887
16	20	08	731	objectHit	Focal_object_001	-0,6623752	-0,2861784	-0,6923591	0,00685913118332044
16	20	08	743	objectHit	Terrain	-0,6666093	-0,2883001	-0,6873974	0,00358223475082243
16	20	08	754	objectHit	Focal_object_001	-0,6646729	-0,2912467	-0,6880301	0,00195034404400855
16	20	08	765	objectHit	Terrain	-0,6656325	-0,292263	-0,6866699	0,00314237443026771
16	20	08	775	objectHit	Terrain	-0,6677672	-0,2927031	-0,6844063	0,00529772953632025
16	20	08	788	objectHit	Terrain	-0,6706188	-0,2950419	-0,6806031	0,00240869721011178
16	20	08	798	objectHit	Terrain	-0,6723346	-0,293815	-0,6794401	0,00342565441923143
16	20	08	809	objectHit	Terrain	-0,6748086	-0,2935882	-0,6770815	0,00299899463987517
16	20	08	821	objectHit	Terrain	-0,6761181	-0,2953218	-0,6750167	0,00205360515679139
16	20	08	832	objectHit	Terrain	-0,6775514	-0,2941989	-0,6740705	0,99999696568670900

Abychom byli schopni zaznamenávat údaje o zásahu virtuálního objektu, využíváme originální externí aplikaci Toggle Toolkit (Ugwitz, Šašinková, Stachoň, & Juřík, 2020). Kolem každého objektu ve virtuální scéně je umístěna neviditelná mřížka, tzv. mesh collider, která je z důvodu očekávaných nepřesností eye-trackeru oproti samotnému objektu zvětšena o 10 % (viz Obr. 3). Právě mesh collider zjednodušeně řečeno snímá „hity“ z eye-trackeru.

Poslední sloupec (Neighbouring gazeports distance) zobrazuje výpočet, který jsme k raw datům přidali ve snaze identifikovat fixace, jak to bylo zmíněno výše v textu. Náš předpoklad byl, že pokud vypočítáme vzdálenost každých dvou sousedních (či chronologicky po sobě následujících) gazeportů, měly by se sakády projevit jako náhlý nárůst této vzdálenosti (Holmqvist et al., 2011). Gazeporty mezi podobnými skoky by potom měly tvořit fixace. Nicméně z vizualizace dat bylo očividné, že data obsahují příliš mnoho šumu a tento postup nás k fixacím nepřiblíží.

Obr. 3: Ukázka mesh collideru – virtuální mřížky, která snímá zásahy pohledem – pro fokální objekt tygra



3. Závěr

Ačkoli vyznění výše uvedeného možná není aktuálně příliš pozitivní, je třeba neztrácet optimismus, neboť s dostupnými nástroji jsme stále schopni provést mnoho relevantních analýz, které nám umožní zodpovědět výzkumné otázky v kontextu interkulturního srovnání.

Co tedy můžeme z dat vyčíst? Můžeme provádět analýzy na úrovni objektů – z dostupných údajů lze velmi dobře srovnávat participanty či vzorky dle dwell-timu (tedy délky setrvání pohledem na fokálních objektech, resp. pozadí scény), přeskoků mezi fokálními objekty a pozadím, mezi fokálními objekty navzájem, dále podle počtu zásahů fokálních objektů vs. objektů pozadí atp.

Navzdory skutečnosti, že nedovedeme efektivně identifikovat fixace, můžeme získat poměrně dobrou představu o očních pohybech a potažmo o distribuci pozornosti účastníků při pobytu v imerzivním virtuálním prostředí. A lze naštěstí očekávat, že metody analýzy se budou s šířením technologie eye-trackingu ve VR rapidně rozvíjet, eye-trackery se budou zpřesňovat a jejich frekvence stoupat. Budoucnost eye-trackingu ve VR je tak poměrně světlá.

Poděkování

Příspěvek vznikl za podpory Grantové agentury ČR v rámci projektu č. GC19-09265J - The influence of socio-cultural factors and writing system on perception and cognition of complex visual stimuli. Výzkum byl podpořen infrastrukturou HUME Lab – Laboratoř pro experimentální humanitní vědy při Filozofické fakultě Masarykovy univerzity.

Literatura

- Clay, V., König, P., & Koenig, S. U. (2019). Eye Tracking in Virtual Reality. *Journal of Eye Movement Research*, 12(1). doi:10.16910/jemr.12.1.3
- Čeněk, J., Šašínska, Č., & Tsai, J.-L. (2019). Cultural Variations in Global and Local Attention and Eye-Movement Patterns during the Perception of Complex Visual Scenes: Comparison of Czech and Taiwanese University Students. *Manuscript submitted for publication*.
- Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Halszka, J., & van de Weijer, J. (2011). *Eye Tracking : A Comprehensive Guide to Methods and Measures*. Oxford: Oxford University Press.
- Meissner, M., Pfeiffer, J., Pfeiffer, T., & Oppewal, H. (2019). Combining virtual reality and mobile eye tracking to provide a naturalistic experimental environment for shopper research. *Journal of Business Research* [online](100), stránky 445-458. doi:10.1016/j.jbusres.2017.09.028

- Navon, D. (1977). Forest before trees: The precedence of global features in visual perception. *Cognitive Psychology*, 9(3), stránky 353-383. doi:10.1016/0010-0285(77)90012-3
- Nisbett, R., & Masuda, T. (2003). Culture and point of view. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(19), stránky 11162-70. doi:10.1073/pnas.1934527100
- Popelka, S. (2018). Eye-tracking (nejen) v kognitivní kartografii. *Praktický průvodce tvorbou a vyhodnocením experimentu*. Olomouc: Vydavatelství UPOL.
- Rothe, S., Höllerer, T., & Hußmann, H. (2018). CVR-Analyzer: A Tool for Analyzing Cinematic Virtual Reality Viewing Patterns. 2018 IEEE *International Symposium on Mixed and Augmented Reality Adjunct (ISMAR-Adjunct)* (stránky 403-404). Munich: IEEE. doi:10.1109/ISMAR-Adjunct.2018.00117
- Steil, J., Huang, M. X., & Bulling, A. (2018). Fixation detection for head-mounted eye tracking based on visual similarity of gaze targets. *Proceedings of the 2018 ACM Symposium on Eye Tracking Research & Applications (ETRA '18)*. New York: Association for Computing Machinery. doi:10.1145/3204493.3204538
- Šašinka, Č., Morong, K., & Stachoň, Z. (2017). The Hypothesis Platform: An Online Tool for Experimental Research into Work with Maps and Behavior in Electronic Environments. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 6(12). doi:10.3390/ijgi6120407
- Ugwitz, P., Šašinková, A., Stachoň, Z., & Juřík, V. (2020). Toggle Toolkit: Experimental Design Creation in Unity. *Manuscript in preparation*.

THE ROLE OF PUBERTY IN ADOLESCENT DEVELOPMENT

Elona KRASNIQI

Department of Psychology, Palacky University in Olomouc, Vodárni 6, 77600, Czech Republic;

elona.krasniqi01@upol.cz

Panajotis CAKIRPALOGLU

Department of Psychology, Palacky Univesrity in Olomouc, Vodárni 6, 77600, Czech Republic;

panajotis.cakirpaloglu@upol.cz

Abstract: *Adolescence begins with the onset of puberty which is manifested by hormonal and morphological body changes and brain development. In addition to puberty, adolescence encompasses a wider aspect of changes in cognitive, socio-emotional and identity formation sphere in interaction with context. Identification of how biological and psychological processes influence one another has intrigued the researchers over the decades. The literature is consisted to present an overview of the influence of puberty in adolescent development and its psychological significance in adolescent's mental health.*

Keywords: *Adolescence; Puberty; Mental health; Pubertal timing; Internalizing symptoms; Externalising symptoms.*

1. Adolescence and puberty

The word adolescence derives from Latin '*Adolescere*' which means '*to grow into adulthood*' which begins at around ten years of age and ends at twenty years of age (Lerner & Steinberg, 2004; Steinberg, 2017). This period is manifested by biological, psychosocial and cognitive changes (Susman & Dorn, 2013; Suchá et al., 2018). Adolescence may be categorized in three stages: early adolescence (approximately 11-13 years of age), middle adolescence (approximately 14-17 years of age) and late adolescence (approximately 17-19 years of age) and it varies (Salmela-Aro, 2011).

Biological changes accompanying puberty are rapid growth in height and weight, and development of primary and secondary sexual characteristics. Puberty is a brain-neuroendocrine process occurring in early adolescence which stimulates physical and psychological changes (Susman & Dorn, 2009, p. 116), culminates with reproductive maturity (Susman & Rogol, 2004, p. 15) and ends when individuals make the transition into adult roles (Steinberg, 2017). Puberty has been studied intensively in the past two decades and is well documented for its impact on adolescent life during the transitional years from childhood to adulthood. In addition to puberty, adolescence encompasses a wider aspect of changes in cognitive, socio-emotional and identity in interaction with context. During this period, adolescents think in more advanced ways than in childhood, become more oriented toward autonomy, take part actively in family decision making, develop the capacity for peers' intimacy and become ready for sexual reproduction (Steinberg, 2014). Childhood and adolescence are periods of particular sensitivity to the influences of human brain experiences, therefore, many functional properties continue to change during childhood, adolescence and beyond as a result of brain plasticity (Bedny et al., 2018). More than ever today, researches support the importance of positive relationship that adolescents build with their peers, which determines adolescent's well-being, school academic success and help one-another to build social competence (Wentzel, 2017). In a broader context, adolescents nowadays actively shape their environments by contributing as social agents and decision makers within their communities (Sawyer et al., 2018).

As a sensitive period of development, the study of adolescence scientifically began in the twentieth century with Stanley Hall and his '*storm and stress*' view. Hall's perspective has roots in Darwin's view, therefore, he proposed that development is primarily controlled by biological factors. His perspective featured adolescence as a turbulent time accompanied mostly with conflict and mood swings (Santrock, 2016). The first phase of studying adolescence during the twentieth century was mostly either exclusively in nurture, exclusively in nature or weakly combined multiple sources as a prime basis of development (Lerner & Steinberg, 2009).

The theories of Freud, Piaget, Erikson among the others, are undoubtedly the theoretical framework of many studies for decades, however, Steinberg and Morrison (2001) point out that the study of adolescence has shifted in mini-theories as a framework to explain small pieces of a large puzzle. The second phase of the scientific study of adolescence began from 1970-s when researchers started to use combined comprehensive theoretical models which take into account as well the socio-cultural, environmental and developmental factors as a contributor in adolescent development (Lerner & Steinberg, 2009). This follows the third phase embodied with positive youth development perspective.

The Scientific Study of Adolescent Development

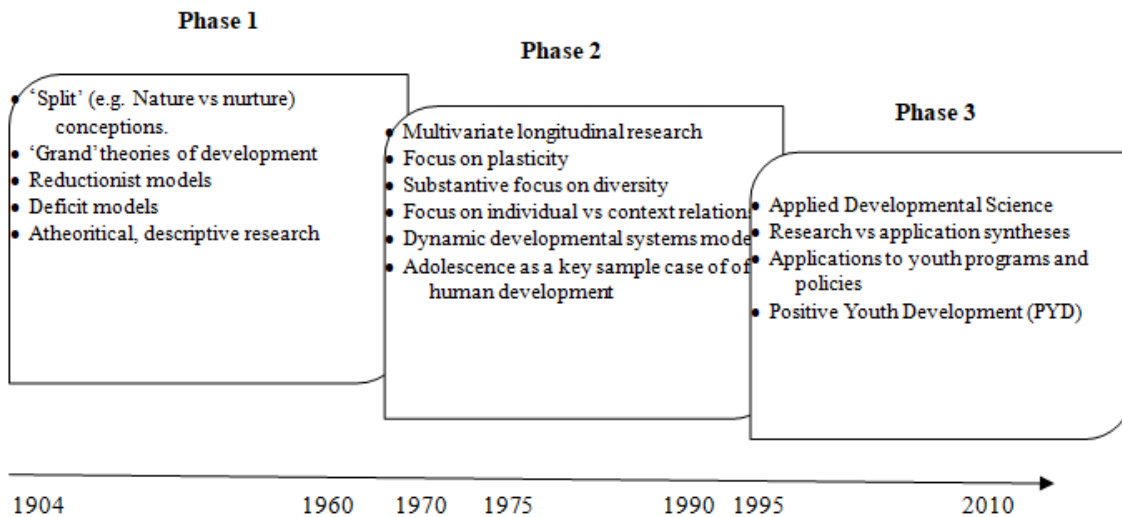


FIGURE 1. Three phases in the history of the scientific study of adolescent development (Lerner & Steinberg, 2009).

2. Puberty: an overview

According to Steinberg (2017), puberty has three main physical manifestations: rapid growth that results in increasing body height and weight, the development of primary sex characteristics, gonads (sex hormones), and development of secondary sex characteristics (changes in breast and genitals, growth of pubic, facial and body hairs).

The endocrine system produces, circulates and regulates the levels of hormones in the body (Steinberg, Vandell & Bornstein, 2011). Puberty triggers the activation of hypothalamic-pituitary-gonadal (HPG) axis and hypothalamic-pituitary-adrenal (HPA) axis (Buck Louis et al., 2008). Hypothalamic-pituitary-gonadal (HPG) axis coordinates the endocrine function of the hypothalamus, pituitary gland and gonads (Mendle, Beltz, Carter & Dorn, 2019). HPG axis is suppressed few months after birth and it is reactivated in early puberty and initial cause of reactivation of HPG axis is unknown but is believed environmental and genetic factors play a role (Worthman, Dockraz & Marceau, 2019; Berenbaum, Beltz & Corley, 2015; Susman & Dorn, 2013; Susman & Dorn, 2009). Reactivation of HPG axis initiates secretion of gonadotropin-releasing hormones (GnRH) in the hypothalamus which leads to a rise in pulsatile secretion of gonadotropins luteinizing hormones (LH) and follicle-stimulating hormone (FSH). This, in turn, activates the gonads (Worthman, Dockray & Marceau, 2019; Dahl & Forbes, 2010). In females, this leads to the ovarian secretion of estradiol progesterone and ovarian androgens whereas FSH to males leads to the testicular secretion of androgens (Dahl & Forbes, 2010).

2.1. Components of change

Puberty is an individual process that varies within individuals, cultures, sex, ethnicity, age, etc. *Pubertal timing, sequence and tempo* are among the three characteristics that influence the physical and mental health of adolescents and beyond (Susman & Dorn, 2009). *Pubertal timing* refers to the age when adolescents get physically mature (earlier or later than their peers), the *tempo of puberty* refers to the pace of maturation and *sequence* refers to the order in which growth or development of sex characteristics occurs (Mendle, Beltz, Carter & Dorn, 2019). To the girls, growth spurt begins around 9 years of age and to boys is somehow later at 11 years of age but the peak of pubertal changes begins at 11 years of age for girls and 13 years of age for boys (Santrock, 2016, p. 54). Despite the average, puberty can occur as early as 5 years of age for girls and 6½ years of age for boys (Steinberg, 2014, p. 22). Parallel with increasing body height and weight, the first sign of puberty to girls is breast development (thelarche) and menarche (girls' first menstrual cycle) as an event occurs late in puberty around 1.5 to 3 years after breast development (Mendle, Beltz, Carter & Dorn, 2019; Marshall, 1975). Whereas to the boys, a first sign marks testicular enlargement and height spurt occurs in mid-puberty (Berenbaum, Beltz & Corley, 2015, p. 56).

Sequence of sexual maturation have been described from Tanner (see Marshall, 1975; Marshall & Tanner, 1969 for a review), which is still 'gold criteria' being used to assess the stage and progress of sexual development and maturation during puberty nowadays. Apart from Tanner stages, Pubertal Development Scale (PDS) is most widely used to measure pubertal development for research purposes (See Petersen et al., 1988). It assesses secondary sex characteristics, in a self-reported way from adolescents and it is easily administered comparing with Tanner stages which have to be performed from health professionals and clinicians.

Sexual maturity in girls: Marshall and Tanner (1969) point out that the first sign of breast development and pubic hair development begins between 8.5 years of age and 13 years of age and reaches maturity between 11 to 18 years of age. Pubic hair in their study preceded breast development. Other changes which take place involve the development and growth of uterus, vagina, accompanied with other aspects of the reproductive system (Steinberg, 2017). Menarche as an event occurs relatively in later stages of puberty. Age at menarche is key variable in research with regard to social variables or clinical study research. Dorn and colleagues (2013) in their longitudinal research found that mean age of menarche was 12.4 years old, and white girls responded a later age of menarche compared with non-white girls. However, the research unveils less consistency about the recording of age of menarche from research participants at different times. Methods used in this research and in any other, time, and understanding precisely the menarche event itself, were among the factors identified that future research should take into account (Dorn et al, 2013). Considering that sequence of pubertal events is much depended from other factors e.g. environment, genes, nutrition and others, we will elaborate on this issue further in the following sections of the text.

Sexual maturation in boys: To boys, genitalia begins to develop around 9 ½ to 13 ½ years of age and reaches maturity between 13 to 17 years of age and begins to develop before the onset of pubic hair (Marshall & Tanner, 1970). Among first signs of puberty involves the growth of tests and scrotum and the appearance of pubic hair (Steinberg, 2017). Later, height, growth of the penis, accompanied with the development of pubic hairs continues and deepening of the voice does not occur until late adolescence (Steinberg, 2017). So basically, penis elongation, tests development and growth of facial hair are among three noticeable signs of puberty in boys (Santrock, 2016). Considering that to girls' menarche is key and evident and reliable variable in research, to the boys spermache (first time of ejaculation) aim to have the same significance, or at least several studies have tried to measure puberty based on such. Information regarding spermache is difficult to obtain, since boys report difficulties to recall their first spermache, or are reluctant to reveal (Susman, Dorn & Schiefelbein, 2003). To their knowledge, no studies to date have yielded accurate results for the spermache event or the reliability of spermache measurement as an important event of puberty. Moreover, even classical Tanner does not recognise spermache as a milestone in the male biological development. However, Laron (2010) study evidences that boys remember the first 'conscious' ejaculation and it very closely related to the development of spermatogenesis therefore constitutes an important milestone in male's maturation process.

3. Puberty and cognitive development

Cognitive development and maturity during adolescence are one of the fundamental changes that occur apart biological, social, and context changes. Comparing with children, adolescents think in more advanced ways, more sophisticated, efficient, abstract and hypothetical (Steinberg, 2014). During adolescence, there is a shift from concrete to hypothetical thinking. Hypothetical thinking or 'If-then' thinking as Steinberg recalls, is thinking beyond what can be observed and then to hypothesise what could be the outcome (Steinberg, 2014). In the field of cognitive development, a strong contribution for scholars has made Piaget's stage

theory. Piaget proposed *formal operations stage* or *formal-operational thinking*, as the last stage of cognitive development, as a stage supported by a unique logical structure which manifests in different situations (Kuhn & Franklin; 2008). Adolescents extend their way of thinking on broader issues that are multiple such as social roles, religious beliefs, contribute to decision-making within the family and beyond.

The brain continues to develop during adolescence and has the remarkable ability on plasticity on both structure and function. One part of the brain which continues to develop after puberty is *prefrontal cortex*, which is mainly responsible for sophisticating thinking abilities, controlling impulses, monitoring any mental activity (Nelson et al., 2008; Steinberg, 2017). The *prefrontal cortex* (PFC) part of the brain is involved in working memory (cognition), self-regulation and goal-directed behaviors (McEwen & Morrison, 2013) and since the *prefrontal cortex* is in particular involved in complex cognitive processes, emotions and goal-directed behaviors, it is also highly vulnerable during puberty. Brain imaging techniques in particular magnetic resonance imaging (MRI) have enabled us to discover more brain developmental changes as a result of puberty. Brain development is affected by various factors such as genetic, environmental, social and nutritional, which also produce different effects. Brain plasticity may increase the opportunities for development but also for vulnerabilities as well. Using drugs such cannabis has detrimental effects on cognitive functioning (Fuhrmann, Knoll & Blakemore, 2015; Lubman, Cheetham & Yücel, 2015), in particular cannabis use is associated with deleterious alterations in white matter microstructure in adolescent brain (Becker et al., 2015). In addition, smoking during youth ages increases the risk of developing psychiatric symptoms and disorders which is associated with cognitive impairment - prefrontal cortex impairment (Goriounova & Mansvelder, 2012).

In recent years, researches have focused further on social determinants to explore more of some external influences on adolescent's brain development. Children and adolescents living in economic disadvantageous conditions are more likely to experience delay in cognitive and emotional development (Brito & Noble, 2014) and developmental tendencies and poor neighborhood may contribute in adolescents to get engaged in risk-taking behaviors (Scott, Duell & Steinberg, 2018; Farrington, 2009) but questions arise.

4. Timing of puberty: it's psychological significance

The biological, social, and cognitive changes that occur during adolescence are universal but the timing and circumstances that influence the sequence of these events vary from the factors discussed throughout the aforementioned sessions. Biological changes, particularly in early adolescence moderate cognitive, social and emotional development, meanwhile, at the same time result in psychological consequences for adolescents. Biological changes in puberty directly affect adolescents' behaviour, emotions and psychological well-being, especially pubertal timing variable (Steinberg, Vandell & Bornstein, 2011, p. 367; Berenbaum, Beltz & Corley, 2015; Sawyer et al., 2012). The onset of puberty signals an increase in consciousness – cognitive abilities that enables adolescents to identify complex or mixed emotions – which are experience of more than one emotion at a given time (Brunett et al., 2011). Brunet and his colleagues in their study found that reporting mixed emotions scenarios increased from early and post-puberty for social but not age-related scenarios. So according to them, during puberty youths have an increased awareness of identifying mixing emotions, in particular social emotions. Since young people are prone to sensation-seeking behaviour as a result of hormonal influences of puberty, this makes them more prone to aggressive or dangerous behaviours especially if the environment offers favourable behaviours (e.g. see Peper & Dahl, 2013, for a review). However, regarding the impact of puberty on psychological variables, the largest concentration in the literature and studies has taken *pubertal timing* - the age when adolescents mature (whether they are earlier or later developers than peers).

4.1 Factors impacting the onset of puberty

Some factors that affect the timing of puberty are those mentioned above in this chapter such as the environment - nutrition and heritage. The contemporary studies emphasize the importance of family factors such as parenting styles, neighbourhoods in which young people lives etc.

Environment: Food ingredients and the way young people are fed affect their physical development - puberty. Villamor and Jansen (2016) in their study review explain that food practices (ways of preparing food) and rapid weight gain during childhood may influence girls to experience earlier onset of menarche. Menarche is a milestone event of maturity in girls - thus is a significant element to assess pubertal timing in which researches rely upon when they assess puberty in girls. Also, intake of animal food leads

to early onset of puberty but studies need to further explore potential causal effects which still remain unknown (Villamor & Jansen, 2016). Hence, girls who are overweight/obese report earlier menarche than girls who are not overweight and this is a strong predictor of early puberty (Bralic et al., 2012). However, it is recommended for upcoming contemporary studies to reveal more high-level approaches or techniques for understanding the causal link - whether obesity predicts early puberty or early puberty predicts obesity (Kaplowitz, 2008; Fisher & Eugster, 2014). Since boys don't have a milestone of puberty as menarche to girls, it is more difficult to measure puberty to them. For this reason, study data are often inconsistent, because all of them usually use only general physical examinations to assess the onset and progress of puberty. There is limited empirical evidence that boys who are overweight appear to mature earlier also boys who are obese seem to mature later than the boys in healthy weight (Reinehr & Roth, 2019) but studies are underway.

Heredity: Hereditary factors play a role in the pace of pubertal timing. Genetic variation is known that impacts the pace of pubertal timing but the impact of specific genes still remains unknown. However, the regulation of pubertal timing in humans may be as much as 50-80 % genetic according to data from twin and family studies (Hodges & Palmert, 2007). In their work, Ge and colleagues (2007) studied genetic and environment influences on individual variations on pubertal timing, from two national sibling studies. Study found out that both genetic and environmental factors play a role in pace of pubertal timing but is hard to point which is more important.

Family influence: From an early age, children are nurtured to develop a kind of understanding of trustworthiness, resources they can trust and understanding of the relationships they build with others (Susman & Dorn, 2009). Changes resulting from puberty affect the family dynamics, family structure and parent-adolescent relationships. These emotional, physical, and social changes often have difficulty to balance family roles, thus create situations for disagreements which in turn can create situations for conflict within the family. In fact, speaking in general, from late childhood through to middle adolescence there is an increasing conflict between parents and adolescents (De Geode, Branje, & Meeus, 2009; Silk & Steinberg, 2002; Branje, Lausen, & Collins, 2013) which happens for many reasons. While parents may argue toward decisions that adolescents do being 'good' or 'bad' based on social custom or convention, adolescents may simply report that it was their personal choice (Silk & Steinberg, 2002). Father unemployment and low education status (Arim et al., 2011), father absence (Webster et al., 2014) trigger early maturation and early menarche in girls, but father absence on early menarche causality does not appear to be universal (e.g see Sohn, 2017, for a controversial review).

4.2 Early and late maturation. Mental health outcomes and gender differences.

Studies that focus on understanding the significance of puberty in psychological variables rely on two hypotheses: maturational deviance and developmental readiness (Negriff & Susman, 2011). The maturity deviance hypothesis rests on the premise that any deviation from typical developmental norms during adolescence, is likely to be stressful for adolescents and thus makes adolescents more sensitive or vulnerable to mood and problem behaviours, especially to early-maturing girls and late maturing boys (Negriff & Susman, 2011). And the second, the developmental readiness hypothesis (focusing on the early maturity stage) states that early-maturing girls are more likely to face mood and behaviour problems compared with on time or late-maturing girls. This refers to the asynchrony between physical, positive and social development. Early and late-maturation makes boys and girls more sensitive and vulnerable to symptoms of emotional or internalizing disorders, as well as those of behavioural or externalizing disorders. Mendle (2014) points that since adolescence is stressful period, accompanied from epidemiological changes and variations in individual differences are facts that must be taken into account when considering the potential contribution of puberty in prevalence of psychopathology.

The category of internalizing problems encompasses disturbances in balance and mood (Graber, 2004). Anxiety disorders are any group of disorders that have as their central organizing theme the emotional state of fear, worry, or excessive apprehension while depression is a negative affective state, ranging from unhappiness and discontent to an extreme feeling of sadness, pessimism, and despondency that interferes with daily life (Vandenbos, 2015). On the other hand, externalizing behaviours and disorders are defined primarily by actions in the external environment, such as acting out, antisocial behaviour, hostility, and aggression (Vandebos, 2015).

4.2.1 Early and late maturation in boys

Some studies support the view that early maturity in boys positively affects their self-esteem (Stojković, 2012) increase their body satisfaction (Ricciardelli & Yager, 2016) and they receive more admiration from peers (Steinberg, 2014) comparing with late-maturing peers. This is related with the fact that they perceive themselves that are more advanced comparing with their late-maturing peers. However, albeit to a small extent, few study results indicate that early maturing boys are also at risk of experiencing internalizing symptoms such anxiety and depression (Rudolph et al., 2014). Ames, Wintre and Flora (2015), tested the relationship between BMI (Body Mass Index) and the onset of internalizing disorders across adolescence from age 10 to age 17 years old to Canadian girls and boys. They tested whether the early onset of puberty (e.g. age 10) or change of BMI was associated with changes of internalizing symptoms and whether the level of internalizing symptoms was associated with changes in BMI across adolescence. Their results indicated that boys with higher BMI experienced more elevated levels of internalizing symptoms during early and mid-adolescence but depressive symptoms declined in late adolescence. Differently to the boys, the symptoms to early maturing girls persisted also in late adolescence. Increasing of depressive symptoms among early-maturing boys is connected with the increased susceptibility to a negative self-image, anxiety and other stressful situations over time (Rudolph et al., 2014).

On the other side, other studies indicate that boys who fall in range of early-matures, are more likely to engage in risk behaviors e.g. substance use (Kaltiala-Heino et al., 2011) and cigarettes and alcohol use (Westling et al., 2008). During adolescence there is an increase willing on sensation seeking activities to adolescents and the willingness to experiment. Boys do report higher levels of sensation-seeking behaviours and lower impulse control than girls do, from adolescence to early adulthood, and these gender disparities explain why adolescents and young adult males are at risk in engaging in risk behaviours (Shulman et al., 2015).

Although boys who mature earlier enjoy some advantages comparing to late-maturing boys, literature suggests mixed data regarding late-maturing boys. Dorn, Susman and Ponirakis (2003) in their study found that both boys and girls who were late-matures reported more adjustment and problem behaviours comparing with on time or earlier maturers. Additionally, late maturing boys report more negative self-evaluations, comparing with earlier matures (Alsaker, 1992). However late-maturers show significantly higher ratings on measures of intellectual curiosity, exploratory behaviour, and social initiative (Steinberg, 2017).

4.2.2. Early maturation in girls

Comparing to boys, girls who mature earlier than their peers, are constantly predisposed to experience elevated levels of internalizing symptoms (Graber, 2004; Graber et al., 1997; Graber, 2013; Galvao et al., 2014; Rudolph et al., 2014; Joinson et al., 2011; Copeland et al., 2019, Lewis et al., 2018; Blumenthal et al., 2011). Hamilton and colleagues (2014) further add that the adolescents with preexisting cognitive and emotional vulnerabilities which mature earlier, are at higher risk to experience depression especially the girls with lower emotional clarity. These finding are extended by McGuire et al (2019) who evidence that girls with prior pubertal development and those who have higher concern about social rejections are more likely to experience increasing levels of depression as early mature girls. Early maturation hypothesis is partly supported from Van Der Crujisen et al (2019) which did find that high levels of depression and alexithymia is related with early mature girls but generalized anxiety disorder increases with age in both boys and girls.

The reason why depression is increased during adolescence, unfortunately, still remains unknown (Steinberg & Morris, 2001) and much less why girls more rather than boys, but early maturation hypothesis, however, gives plausible explanations how it does affect the onset of internalizing disorders. How well adolescents cope with developmental changes during puberty much depends on how well adolescents cope with stress in general and their vulnerabilities before the puberty begins. DeRose and Brooks-Gunn (2009) propose four pathways that might explain how stress and adolescents own experiences during puberty is linked with their affective state. *Firstly*, they consider the pathway of the individual diathesis-stress model, which posits that preexisting psychosocial vulnerabilities before the onset of puberty increase their emotional distress during adolescence. *Secondly*, is the transitional stress model, which focuses on the stress that occurs during the transitional changes during puberty. A *third* pathway focuses on the frequency and types of stressors during the transition. And the last one, specific for girls is weight changes that accompany puberty, may mediate puberty-affect associations. Likewise, depressive affects to early maturing girls may be related to a negative body image (Petersen, Sarigiani & Kennedy, 1991). However, albeit to a small extent, early puberty predicts girl's poor psychosocial adjustment (Mendle & Ferrero, 2012), their intention to seek engagement in sexual activity which furthermore appears to be risk for subsequent delinquency (Negriff, Susman & Trickett, 2011).

5. Discussion

Through the chapter are presented some key points regarding the impact of puberty on physical and mental health in adolescents. So far, is well evidenced through empirical studies that the physical and biological changes that characterize puberty, moderate the psycho-social and cognitive state of adolescents and vice versa. Adolescence represent a wider aspect of physical, psycho-social and cognitive changes from childhood to adulthood and in this context, changes should be studied within developmental framework. Any sequence of maturation events, which deviates from normative development, negatively affects the mental health of adolescents and is manifested by affective, behavioural, and maladaptive symptoms of disorders.

A large body of research literature supports the view that early maturity predicts elevated levels of affective symptoms, those of risk-taking behaviours and maladaptation, particularly in girls (Graber, 2013; Copeland et al., 2019; Negriff, Susman & Trickett, 2011; Kaltiana-Heino et al., 2011). Although so far, we do not know exactly why depression increases in youths who mature earlier than their peers, much less it is clear why more girls than boys, however, hereditary, environmental and nutritional factors, explain much of their influence on the timing and tempo of puberty. In the last two decades the literature has evidenced the role of puberty in psychological development, both positive and negative aspects, but many parts of psychological variables are still uncovered. For instance, we miss longitudinal data for the effects of early puberty in early adulthood, so we don't know how much the symptoms persist in adulthood. Likewise, future studies are recommended to expand exploration of other influencing factors such as brain-behaviour interactions, the influence of peers, familial factors in pubertal timing which are considered being essential (Susman & Dorn, 2009).

Simply because adolescence represents a vulnerable period for affective and behavioural symptoms, only a small number of youth develop psychopathology and most individuals overcome these difficulties and move into adulthood without serious or minor difficulties (Steinberg et al, 2006). Therefore, mechanisms that help facilitate adaptation or strengthen vulnerabilities remain to be further to explore. Many effective prevention programs currently incorporate the teaching of emotion regulations, increasing the abilities of problem-solving skills and the use of techniques for reducing anxiety (Graber, Nichols & Brooks-Gunn, 2010).

Acknowledgement/dedication for the project

Authors declare no conflict of interest related to this study.

Literature

- Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 12(4), 396-419.
- Ames, M.E., Wintre, M.G., & Flora, D.B. (2015). Trajectories of BMI and internalizing symptoms: Associations across adolescence. *Journal of Adolescence*, 45, 80-88.
- Arim, R.G., Tramonte, L., Shapka, J. D., Dahinten, V.S., & Willms, J.D. (2011). The family antecedents and the outcomes of early puberty. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 1423-1435.
- Berenbaum, S.A., Beltz, A.M., & Corley, R. (2015). The importance of puberty for adolescent development: Conceptualization and Measurement. *Advances in Child Development and Behaviors*, (48), 53-92.
- Becker, M.P., Collins, P.F., Lim, K.O., Muetzel, R.L., & Luciana, M. (2015). Longitudinal changes in white matter microstructure after heavy cannabis use. *Developmental Cognitive Neuroscience*, (16), 23-35.
- Blumenthal, H., Leen-Feldner, E.W., Babson, K.A., Gahr, J.L., Trainor, C.D., Frala, J.L. (2011). Elevated social anxiety among early maturing girls. *Developmental Psychology*, 47(4), 1133-1140.
- Bedny, M., Paus, T., Doesburg, S.M., Giedd, J., Hashemiyoony, R., Kolb, B., Purdon, P.L., Rakic, P., & Sisk, C.L. (2018). Understanding effects of experience on neurocognitive development through the lens of early adolescence. In Benasich, A., & Ribary, U (Eds.) *Emergent Brain Dynamic: Pre-birth to adolescence* (pp. 179-2006). Massachusetts Institute of Technology and Frankfurt Institute for Advanced Studies.
- Brito, N.H., & Noble, K.G. (2014). Socioeconomic status and structural brain development. *Frontiers in Neuroscience*, 4 (8), 276.
- Branje, S., Laursen, B., & Collins.W.A. (2013). Parent-child communication during adolescence. In Vangelisti, A.L (Ed.) *The Routledge handbook of family communication: Second edition*, (pp. 271-299). Routledge.

- Brunett, S., Thompson, S., Bird, G., Blakemore, S.J. (2011). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implication for education. *Learning and Individual Differences*, 21, 681-689.
- Bralić, I., Tahirović, H., Matanić, D., Vrdoljak, O., Stojanović-Spehar, S., Kovacic, V., Blazeković-Milaković, S. (2012). Association of early menarche age and overweight/obesity. *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*, 25(1-2), 57-62.
- Buck Louis, G.M., Gray, L.E., Markus, M,... et al, (2008). Environmental factors and puberty timing: Expert panel research needs. *Pediatrics*, 121 (supp-3), 192-207.
- Copeland, W.E., Worthman, C., Shanahan, L., Costello, J., & Angold, A. (2019). Early pubertal timing and testosterone associated with higher levels of adolescent depression in girls. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58 (12), 1197-1206.
- Dahl, R.E., & Forbes, E.E. (2010). Pubertal development and behavior: Hormonal activation of social and motivational tendencies. *Brain and cognition*, 72 (1), 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.10.007>.
- De Goede, I.H.A., Branje, S., & Meeus, W.H.J. (2009). Developmental changes in adolescents' perceptions of relationships with their parent. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 75-88.
- DeRose, L.M., & Brooks-Gunn, J. (2009). Pubertal development in early adolescence: implications for affective processes. In Allen, N.B., & Sheeber, L.B. (Ed.) *Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders* (pp. 56-70). Cambridge University Press.
- Dorn, L.D., Sontag-Padilla, L.M., Pabst, S., Tissot, A., & Susman, E.J. (2013). Longitudinal reliability of self-reported age at menarche in adolescent girls: Variability across time and setting. *Developmental Psychology*, 49 (6), 1187-1193.
- Dorn, L. D., Susman, E. J., & Ponirakis, A. (2003). Pubertal timing and adolescent adjustment and behavior: Conclusions vary by rater. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 157-167.
- Farrington, D.P. (2009). Conduct disorder, aggression and delinquency. In Lerner, R.M. & Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology: Third edition* (1) (pp. 683-722). John Wiley and Sons.
- Fuhrmann, D., Knoll, L.J., & Blakemore, S.J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 558-566.
- Fisher, M.M., & Eugster, E.A. (2014). What is in our environment that effects puberty? *Reproductive Toxicology*, 44, 7-14.
- Graber, J. A., Nichols, T. R., & Brooks-Gunn, J. (2010). Putting pubertal timing in developmental context: Implications for prevention. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 52(3), 254-262.
- Graber, J.A. (2004). Internalizing problems during adolescence. In Lerner, R.M., & Steinberg, L (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Second edition* (pp.15-44). John Willey and Sons.
- Graber, J.A., Lewinsohn, P.M., Seeley, J.R., Brooks-Gunn, J. (1997). Is psychopathology associated with the timing of pubertal development. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36 (12), 1768-1776.
- Graber, J.A. (2013). Pubertal timing and development of psychopathology in adolescence and beyond. *Hormones and Behavior*, 64 (2), 262-269.
- Galvao, T.F., Silva, M.T., Zimmermann, I.R., Souza, K.M., Martins, S.S., & Pereira, M.G. (2014). Pubertal timing in girls and depression: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 155, 13-19.
- Ge, X., Natsuaki, M.N., Neiderhiser, J.M., Reiss, D. (2007). Genetic and environmental influences on pubertal timing: Results from two national sibling studies. *Journal of Research on Adolescence*, 17 (4), 768-788.
- Goriounova, N.A., & Mansvelder, H.D. (2012). Short and long-term consequences of nicotine exposure during adolescence for prefrontal cortex neuronal network function. *Cold Spring Harbor Perspectives in Medicine*. 2: a012120.
- Hamilton, J.L., Hamlat, E.J., Stange, J.P., Abramson, L.Y., & Lauren, L.B. (2014). Pubertal timing and vulnerabilities to depression in early adolescence: Differential pathways to depressive symptoms by sex. *Journal of Adolescence*, 37 (2), 165-174.
- Hodges C.A., Palmert M.R. (2007). Genetic Regulation of the Variation in Pubertal Timing. In: Pescovitz O.H., Walvoord E.C. (Eds.) *When Puberty is Precocious. Contemporary Endocrinology*. Humana Press.
- Joinson, C., Heron, J., Lewis, G., Croudace, T., & Araya, R. (2011). Timing of menarche and depressive symptoms in adolescent girls from a UK cohort. *The British Journal of Psychiatry*, 198, 17-23.
- McGuire, T.C., McCormick, K.C., Koch, M.K., & Mendle, J. (2019). Pubertal maturation and trajectories of depression during early adolescence. *Frontiers of Psychology*, 10 (1362).
- McEwen, B. S., & Morrison, J. H. (2013). The brain on stress: vulnerability and plasticity of the prefrontal cortex over the life course. *Neuron*, 79(1), 16-29.
- Mendle, J., Beltz, A.M., Carter, R., & Dorn, L.D. (2019). Understanding puberty and its measurement: Ideas for research in a new generation. *Journal of Research on Adolescence*, 29 (1), 82-95.

- Mendle, J. (2014). Why puberty matters for psychology? *Child Development Perspectives*, 8 (4), 218-222.
- Mendle, J., & Ferrero, J. (2012). Detrimental psychological outcomes associated with pubertal timing in adolescent boys. *Developmental Review*, 32(1), 49-66.
- Negriff, S., & Susman, E.J. (2011). Pubertal timing, depression, and externalizing problems: A framework, review, and examination of gender differences. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (3), 717-746.
- Negriff, S., Susman, E.J. & Trickett, P.K. (2011). The Developmental Pathway from Pubertal Timing to Delinquency and Sexual Activity from Early to Late Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1343-1356.
- Ricciardelli, L. A., & Yager, Z. (2016). *Adolescence and body image: From development to preventing dissatisfaction*. Routledge.
- Rudolph, K.D., Troop-Gordon, W., Lambert, S.F., Natsuaki, M.N. (2014). Long term consequences of pubertal timing for youth depression: Identifying personal and contextual pathways of risk. *Development and Psychopathology*, 26, 1423-1444.
- Kaltiala-Heino, R., Koivisto, A.M., Marttunen, M., & Fröjd, S. (2011). Pubertal timing and substance use in middle adolescence: A 2-year follow-up study. *Journal of youth and adolescence*, 40, 1288-1301.
- Kaplowitz, P.B. (2008). Link between body fat and the timing of puberty. *Pediatrics*, 121, (suppl 3), 2008-217.
- Kuhn, D., & Franklin, S. (2008). The second decade: What develops (and how)? In Damon, W., & Lerner, R.M. (Eds.) *Child and Adolescent Development: An advanced course* (pp. 517-545). John Willey and Sons.
- Nelson, C.A., Thomas, K.M., & Haan, M.D (2008). Neural bases of cognitive development. In Damon, W., & Lerner, R.M. (Eds.) *Child and Adolescent Development: An advanced course* (pp. 19-44). John Willey and Sons.
- Laron, Z. (2010). Age at first ejaculation (Spermache) – The overlooked milestone in male development. *Pediatric Endocrinology Review*, 7 (3), 256-257.
- Lubman, D.I., Cheetam, A., & Yücel, M. (2015). Cannabis and adolescent brain development. *Pharmacology and Therapeutics*, 148, 1-16.
- Lewis, G., Loannidis, K., Van Harmelen, A.L., Neufeld, S., Stochl, J., Lewis, G., Jones, P.B., & Goodyer, I. (2018). The association between pubertal status and depressive symptoms and diagnoses in adolescent females: A population-based cohort study. *PLoS ONE* 13(6), e0198804. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0198804>.
- Lerner, R.M. & Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development. Past, Present and Future. In Lerner, R.M. & Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology: Second edition* (1) (pp. 1-9). John Willey and Sons.
- Lerner, R.M. & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. In Lerner, R.M. & Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology: Third edition* (1) (pp. 3-14). John Willey and Sons.
- Marshall, W.A. (1975). Growth and sexual maturation in normal puberty. *Clinic in Endocrinology and Metabolism*, (4) (1), 3-25.
- Marshall, W.A., & Tanner, J.M. (1969). Variations in pubertal changes in girls. *Archives of Diseases in Childhood*, (44), 291-303.
- Peper, J.S., & Dahl, R.E. (2013). The teenage brain: Surging hormones – Brain - Behavior interaction during puberty. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 134-139.
- Petersen, A.C., Crocket, L., Richards, M., Boxer, A. (1988). A self-report measure of pubertal status: Reliability, Validity and Initial Norms. *Journal of Youth and Adolescence*, (17) (2), 117-133.
- Petersen, A.C., Sarigiani, P.A., & Kennedy, R.E. (1991). Adolescent depression: Why more girls? *Journal of Youth and Adolescence*, 20, (2), 247-271.
- Reinehr, T., & Roth, C.L. (2019). Is there a causal relationship between obesity and puberty? *Lancet Child Adolescent Health*, 3 (1), 44-54.
- Suchá, J., Dolejš, M., Pipová, H., Maierová, E., & Cakirpaloglu, P. (2018). *Playing digital games by Czech adolescents*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sawyer, S.M., Affifi, R.A., Bearinger, L.H., Blakemore, S.A., Dick, B., Ezeh, A.C., Patton, G.C. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *The Lancet*, 379, 1630-1640.
- Salmela-Aro, K. (2011). Stages of adolescence. *Encyclopedia of Adolescence*, 1, 360-268.
- Sawyer, S.M., Azzopardi, P.S., Wickremarathne, D., Patton, G.C. (2018). The age of adolescence. *Lancet Child Adolescent Health*, 2 (9), 223-228.
- Steinberg, L. (2014). *Adolescence* (Tenth Edition). McGraw-Hill Education.
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (Eleventh Edition). McGraw-Hill Education.
- Steinberg, L., Dahl, R., Keating, D., Kupfer, D.J., Masten, A.S., & Pine, D.S. (2006). The study of Developmental Psychopathology in Adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context. In Cicchetti, D., & Cohen, D.J. (Eds.) *Developmental Psychopathology: Developmental Neuroscience*, Second Edition (2) (pp. 712-735). John Willey and Sons.
- Stojković, I. (2012). Pubertal timing and self-esteem in adolescents: The mediating role of body-image and societal relations. *European Journal of Developmental Psychology*, 10 (3), 359-377.

- Scott, E., Duell, N., & Steinberg, L. (2018). Brain development, social context, and justice policy. *Washington University Journal of Law & Policy* 57, 13-74.
- Susman, E.J., Dorn, L.D., & Schiefelbein, V.L. (2003). Puberty, sexuality, and health. In Lerner, R.M., Easterbrooks, M.A., Mistry, J (Eds.) *Handbook of psychology: Developmental Psychology, Volume (6)* (pp. 295-324). John and Willey Sons.
- Susman, E.J. & Dorn, L.D. (2004). Puberty and psychological development. In Lerner, R.M. & Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology: Second Edition (1)* (pp. 15-43). John Wiley and Sons
- Susman, E.J. & Dorn, L.D. (2009). Puberty: It's role in development. In Lerner, R.M. & Steinberg, L. (Eds.) *Handbook of adolescent psychology: Third edition (1)* (pp. 116-151). John Wiley and Sons
- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. In Lerner, R. M., & Steinberg, L (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Second edition (2)* (pp.15-44). John Willey and Sons.
- Susman, E. J., & Dorn, L. D. (2013). Puberty: Its role in development. In Lerner, R.M., Easterbrooks, M.A., Mistry, J., & Weiner, B.I. (Eds.) *Developmental psychology* (pp.289-320). John Willey and Sons.
- Stantrock, J. W. (2016). *Adolescence* (Sixteenth edition). McGraw-Hill Education.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). *Adolescent development. Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L., Vandell, D. L., & Bornstein, M.H. (2011). *Development: Infancy through Adolescence*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Steinberg, L., & Silk, J.S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (p. 103–133). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sohn, K. (2017). The null relation between father absence and earlier menarche. *Human Nature*, 28, 407-422.
- Shulman, E. P., Harden, K. P., Chein, J. M., & Steinberg, L. (2015). Sex differences in the developmental trajectories of impulse control and sensation-seeking from early adolescence to early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 44(1), 1-17.
- Villamor, E., & Jansen, E.C. (2016). Nutritional determinants of the timing of puberty. *Annual review of public health*, 36, 33-46.
- VandenBos, G, R. (Ed). (2015). *APA dictionary of Psychology. Second Edition*. Washington, DC. American Psychological Association.
- van der Crujisen, R., Murphy, J., & Bird, G. (2019). Alexithymic traits can explain the association between puberty and symptoms of depression and anxiety in adolescent females. *PLoS ONE*, 14 (1), e0210519.
- Webster, G.D., Graber, J.A., Gesselman, A.N., Crosier, B.S., & Orozco, T. (2014). A life history theory of father absence and menarche: A meta-analysis. *Evolutionary Psychology*, 12 (2), 273-294.
- Worthman, C.M., Dockray, S., & Marceau, K. (2019). Puberty and the evolution of developmental science. *Journal of Research on Adolescence*, 29 (1), 9-31.
- Wentzel, K.R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In Elliot, A.J., Dweck, C.S & Yeager, D.S. (Eds.) *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 586–603). The Guilford Press.
- Westling, E., Andrews, J. A., Hampson, S. E., & Peterson, M. (2008). Pubertal timing and substance use: The effects of gender, parental monitoring and deviant peers. *Journal of Adolescent Health*, 42 (6), 555-563.

TRANSFORMACE ŽIVOTNÍ ZKUŠENOSTI: NÁVRH KONCEPTUÁLNÍHO RÁMCE A POSTUPU ANALÝZY

TRANSFORMING LIFE EXPERIENCE: PROPOSAL OF A CONCEPTUAL FRAMEWORK AND APPROACH TO ANALYSIS

Vladimír CHRZ

Psychologický ústav AV ČR, Praha, Chrz@praha.psu.cas.cz

Eva DUBOVSKÁ

Psychologický ústav AV ČR, Praha, eva.dubovska@centrum.cz

Iva POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ

Psychologický ústav AV ČR, Praha, Polackova@praha.psu.cas.cz

Abstrakt: Příspěvek pojednává o konceptuálním rámci a postupu analýzy, které jsou navrženy pro výzkum prožívání krize a růstu ve středním věku. Základním rámcem je zde hermeneuticko-narativní přístup. Transformativní zkušenost je zde uchopena jako „příběh změny“, který je výsledkem narativního ztvárnění (biografické práce). Klíčovými koncepty jsou zde „potíž“ a „narativní transformace“ (co vyprávění dělá s potíží). Pro analýzu krize a růstu ve středním věku jakožto narativní transformace budou využity kategorie narativní analýzy: téma transformace, aktérství, hodnoty a přesvědčení, reflexivita a narativní pozice. Navržený konceptuální rámec a postup analýzy jsou ilustrovány pomocí příkladu z výzkumu příběhů změny v průběhu psychoterapie.

Klíčová slova: narativní transformace; potíž; příběhy změny; psychoterapie; narativní analýza

Abstract: This contribution outlines a conceptual framework and analytic tools to be used in research of how people experience crises and growth in their middle age. The starting point is narrative hermeneutic approach. Transformative experience is treated in terms of a 'story of change', which emerges from narrative enactment (biographical work). Key concepts are 'trouble' and 'narrative transformation', which is what narrative does with the trouble. In analysis of crisis and growth in middle age, we employ categories of narrative analysis: transformation, agency, values and convictions, reflectivity and narrative positioning. The proposed conceptual framework and analysis are illustrated using examples from previous studies (stories of change in the course of psychotherapy).

Key words: narrative transformation; trouble; stories of change; psychotherapy; narrative analysis

1. Úvod: výzkumný kontext

Kontextem vzniku tohoto příspěvku je skutečnost, že jeho autoři se v současné době ocitají na startu právě začínajícího výzkumu na téma krize a růst ve středním věku. Chceme mj. zjistit, že něco jako krize středního věku vůbec existuje, či zda se jedná pouze o přežitý, setrvačně používaný konstrukt. A pakliže existuje (což je i přes drobnou pochybnost naše převládající očekávání), tak v čem vlastně spočívá? Co je její podstatou? Co k ní vede? A co či kdo z ní vychází? V tuto chvíli jsme teprve na začátku a chceme v této fázi založit svůj výzkum striktně empiricky, aby byl „tažený daty“ (data driven), spíše než koncepty a teorií (theory driven). A právě proto je naší hlavní metodologickou otázkou: Jakým způsobem zkoumat zkušenosti, jako jsou krize či růst, nebo obecněji transformace? Jak zkoumat transformaci životní zkušenosti?

V této věci máme na co navázat, a to je z velké části tématem našeho příspěvku. V předcházejících výzkumech jsme se prostřednictvím kvalitativního, narativně orientovaného zkoumání zabývali mimo jiné psychickou odolností u seniorů (Dubovská et al., 2017) ztvárněním negativních životních zkušeností ve vyprávění seniorů (Chrz et al., 2020), a nedávne době také příběhy změny

v průběhu psychoterapie (Dubovská, & Chrz, 2019). Chceme zde – na základě předcházejících výzkumu - zformulovat určitou výzkumnou strategii pro nadcházející výzkum krize a růstu ve středním věku, především postup analýzy a klíčové koncepty, o které se tato analýza může opírat.

2. Transformace životní zkušenosti jako příběh změny: klíčové koncepty

Základním rámcem našeho zkoumání je zde hermeneuticko-narativní přístup (Čermák, 1999; Chrz, 2007). Transformativní zkušenost je uchopena jako „příběh změny“, který je výsledkem narativního ztvárnění. Vycházíme zde z obecnějšího předpokladu narativní psychologie, podle kterého je lidská zkušenost strukturována či konstruována narativně (Sarbin, 1986). Myslíme v příbězích, prožíváme v příbězích, jednáme na základě příběhů. A také naše identita, tj. naše odpověď na otázku, kdo jsme, kam patříme či odkud a kam směřujeme, je příběhem (často z podstatné části implicitním), který žijeme. Klíčovými koncepty našeho přístupu jsou zde „potíž“ a „narativní transformace“.

2. 1. Potíž jako konstitutivní prvek narativity

Existují různé způsoby, jak chápat narativitu, tj. co dělá vyprávění vyprávěním. V narativní psychologii je za elementární, konstitutivní prvek narativity považována „potíž“ (trouble) (Bruner, 1986, 1990; Epston, White, & Murray, 1992). Potíž lze chápat diachronně či synchronně. Spíše diachronní pojetí najdeme u Brunera, podle kterého je potíž odchylkou od očekávaného, obvyklého, běžného, nebo také narušením řádu. Synchronní pojetí potíže najdeme u strukturalisticky orientovaných autorů, a to jako bazální kontradikci spočívající v opozici protikladných hlubinných struktur (Levi-Strauss, 1955; Greimas, 2002). Příkladem Brunerovsky chápáné potíže jakožto odchylky od běžného či řádného je situace, kdy na poštovní úřad vběhne člověk divoce mávající státní vlajkou. Takováto situace víceméně automaticky generuje určitou práci naší mysli, jejímž výsledkem může být například určité vysvětlení, zdůvodnění či ospravedlnění. Potíž jakožto konstitutivní prvek narativity lze vidět také na globálnější rovině, kdy se jedná o momenty, jako je např. narušení řádu, chybění čehosi podstatného, konflikt zájmů či hodnot, ad. Tyto momenty jsou jakýmsi „motorem“ vyprávění, tj. jsou důvodem k tomu, aby se něco dělo, a také k tomu, aby se to vyprávělo.

2. 2. Narativní transformace

Vedle konceptu potíže jako konstituujícího prvku narativity je v naší výzkumné koncepci dalším podstatným východiskem Todorovův koncept „narativní transformace“. Tento koncept, zakotvený v literárně vědním strukturalismu, označuje skutečnost, že v procesu vyprávění dochází k proměně predikátů či jejich specifikací (Todorov, 2000). Např. postavy něco nejprve nevědí, a teprve v průběhu děje se to dozvědí, nebo jsou např. falešně obviněny, a nakonec se ospravedlní, popřípadě může být např. transformován určitý stav, kdy na počátku dochází k neshodě mezi postavami, která je v závěru vystřídána shodou, eventuálně naopak (Todorov, 2000, str. 237).

Ve předcházejícím výzkumu (Chrz, & Čermák, 2015) bylo Todorovovo pojetí reinterpretovalo z hlediska Brunerova konceptu potíže. Ať již se jedná o výše uvedené příklady nahrazení neznalostí znalostí, ospravedlnění se od falešného obvinění, vyřešení konfliktu mezi postavami, či o jiné proměny v průběhu děje vyprávění, ve všech případech lze narativní transformaci chápat ve smyslu toho, „co vyprávění dělá s konstitutivní potíží“.

Z potíže implicitně vyplývá (popřípadě je i explicitně formulováno) určité optimum, a zpravidla také určitý způsob řešení, tj. pohyb od potíže k optimu. Například situaci nezaměstnanosti a sociálního propadu lze narativně transformovat dvojitým způsobem. Přistoupí-li k ní „nácek“, pak jeho konstitutivní potíží může být „příliš mnoho cizinců“, optimem je „Čechy Čechům“ a řešením „cizinci ven“. Jiný způsob porozumění takové situaci je narativní transformace tradičního komunisty, pro kterého je konstitutivní potíží „soukromé vlastnictví“, optimem je „všechno všech“ a řešením je určitý specifický druh „revoluce“.

3. Základní kategorie narativní analýzy

Následující kategorie představují pokus postihnout (alespoň částečně) cosi jako „gramatiku“ narativity, tj. určité základní aspekty narativní konstrukce, dávající souvislost, směřování, celkový tvar a význam událostem lidského života.

3.1. Téma transformace

Zde je využit McAdamsův (1988) pojem téma, chápaný jako vzorec přání a záměrů opakující se v průběhu vyprávění. Takto chápané téma je čímsi jako „látkou“ naší zkušenosti. Žité či vyprávěné narativy jsou ztvárněny z „látky“ našich tužeb, plánů, nadějí, obav, ad. Jde o aktivní konstrukci toho, „oč běží“ v celku vyprávění. V případě příběhů změny jde tedy o to, „o čem“ je změna – což v angličtině dobře vyjadřují do češtiny těžko přeložitelné termíny „mattering“ (Hiles, 2008) či „aboutness“ (Hutchins, 1977).

3.2. Aktérství

Ve vyprávění člověk rozvrhuje určité uspořádání sebe a druhých jakožto aktérů či příjemců akcí. Konstruuje určitý způsob „aktérství“ (svého i druhých), určitou kapacitu jednat vzhledem k okolnostem, schopnostem či závazkům, určitý způsob a míru, v níž je v moci jednajících postav dosáhnout žádoucího a vyhnout se nežádoucímu. Pomocí této kategorie lze v příbězích změny uchopit, co dělají aktéři vyprávění s tím „oč běží“, a co to dělá s nimi. Toto je klíčová kategorie narativní analýzy, vzhledem k tomu, že vyprávění ve své podstatě je ztvárněním jednání (Chrz, 2007)

3.3. Hodnoty a přesvědčení

Narativní konstrukce zhodnocuje určité cíle a zdůvodňuje či ospravedlňuje jednání k těmto cílům vedoucí (Chrz, 2004). K podstatně narativy patří (explicitní či implicitní) vyjádření toho, „co je dobré“, „oč má cenu usilovat“ či „jak je správné jednat“. V samotném vyprávění je takto ztvárněn určitý systém hodnot a přesvědčení (McAdams, 1993; Gergen, 1997; Bruner, 1996). Jedná se o hodnotový a normativní aspekt, ale také o určitý náhled na to, „jak to v životě (ve světě) chodí“ či „funguje“.

3.4. Reflexivita

Různé způsoby narativního ztvárnění zkušenosti se vyznačují různou mírou reflexe, tj. různým podílem uplatnění a různou kvalitou „krajiny vědomí“ (Bruner, 1996). Ztvárnit zkušenost narativně znamená také ztvárnit způsob, jakým jsou jednání či prožívání utvářeny prostřednictvím „intencionálních stavů“, tj. přesvědčení, přání a záměrů, ad. (Searle, 1994). Tyto intencionální či mentální stavy jsou ve vyprávění vyjádřeny prostřednictvím užití tzv. „mentálních slov“, tj. výrazů označujících to, co jednající postavy vědí, co si přejí, co cítí, co zamýšlejí, oč usilují, ale také to, co nevědí, nemyslí si či necítí.

3.5. Narativní pozice

Přání a záměry, způsob aktérství, hodnoty a přesvědčení, subjektivita či reflexivita - ztvárněné prostřednictvím figur a zápletek - to vše se spolupodílí na konstrukci určitých pozic. Konstrukce pozic rozvrhuje určité „postavení“ ve vyprávění, takto dochází k utváření postav jednajících v příběhu. Jedná se o pozice v narativním prostoru, v narativním čase, a především pak o pozice sebe ve vztahu k druhým (Chrz, 2007). Narativní pozice může být ve výzkumech použita buď jako dílčí narativní kategorie, nebo jako kategorie zastřešující.

4. Transformace v psychoterapii

Ilustrativním případem transformativní zkušenost je proces psychoterapie. V následující části je ukázáno, jak je možné zkoumat „příběhy změny“ v psychoterapii pomocí konceptů potíží a narativní transformace. Je tak učiněno ve dvou krocích, jimi jsou: a) příběhy změny obsažené v samotných psychoterapeutických přístupech (paradigmatech), b) příběhy změny, tak jak jsou konstruovány a prožívány klienty procházejícími psychoterapií.

4.1. Příběhy změny implicitně i explicitně obsažené v psychoterapeutických přístupech

Narativní transformace potíže je universální schéma porozumění životu v jeho komplexnosti, zvláště v jeho dramatických průbězích. Toto schéma lze vidět v řadě náboženských systémů (v krystalické podobě např. ve stručně formulovaných „čtyřech vznešených pravdách buddhismu“, kde je řečeno, že utrpení pomine, zbavíme-li se ulpívání, a je specifikováno, jak toho dosáhnout), v některých vědeckých teoriích, nebo také v různých psychoterapeutických přístupech (Coan, 1999). Ještě než budeme toto ilustrovat na příkladu psychoterapie, je možné letmo poukázat na známé Zimbardovo (2014) vysvětlení „jak se dobří lidé stávají zlými“. Celé Zimbardovo pojetí lze vidět jako vyprávění o tom, v čem je potíže (způsob uplatňování moci a podřizování se jí), v čem je optimum (uplatňovat moc správně, nepodřizovat se jí slepě a bezmyšlenkovitě) a v čem je řešení (pěstování a rozvíjení heroické imaginace).

Podobně je možné a užitečné analyzovat také různé psychoterapeutické přístupy jako vyprávění svého druhu, tj. jako různé způsoby narativní transformace konstitutivní potíže. Jinak řečeno, v každé ze známých psychoterapeutických škol lze vidět jiné vyprávění, strukturované schématem „potíže – řešení (transformace) – optimum“. Např. z hlediska rogeriánského přístupu je za vším, s čím lidé přicházejí do psychoterapie, možné vidět základní potíže zvanou „inkongruence“ (Rogers, 1951). Která může být chápána např. jako nesoulad mezi naším růstovým potenciálem a falešným sebepojetím vzniklým v důsledku podmíněné akceptace. Rogeriánské vyprávění je příběhem o tom, že tuto konstitutivní potíže (identifikovatelnou v pozadí různých lidských problémů) lze transformovat pomocí trojice faktorů, jimiž jsou akceptace, empatie a kongruence terapeuta (tzv. rogeriánská „svatá trojice“). Což člověka vede k optimu, zvanému sebeaktualizace či seberealizace.

Zcela jiné vyprávění, tj. zcela jinou narativní transformaci potíže, lze nalézt u kognitivně behaviorální terapie (Beck, 2018). Co je tady považováno za konstitutivní potíže? – Iracionální přesvědčení (beliefs). KBT patří do tradice, ve které se předpokládá cosi jako „primát kognice“. Je to kognice, co může za naše problémy, a je to na rovině kognice, kde se naše problémy vyřeší. Řečeno volnou parafrází slov filosofa Spinozy: Hnutí mysli, jež je utrpením, přestává být utrpením, pakliže si o něm učiníme jasnou a zřetelnou představu. Jestliže se např. člověk zhroutl po rozchodu, pak za to může jeho iracionální přesvědčení (např. „už mě nikdo nebude milovat“). Nebo když člověk zmalomyslní po nespěšné zkoušce, může za to jeho domněnka, že „za nic nestojí“. Z hlediska našeho tématu je důležité, že opět tu v základu psychoterapeutického paradigmatu můžeme identifikovat schéma „potíže – transformace – optimum“. V tomto případě „iracionální přesvědčení – techniky přeučování – adekvátní přesvědčení“.

4.2. Transformace životní zkušenosti klientů procházejících psychoterapií

Ukázali jsme, že v samotném psychoterapeutickém přístupu, tj. v jeho principu, je obsažen příběh změny. V této části bude – jako ilustrující příklad analýzy transformace životní zkušenosti - stručně zrekapitulována část výzkumu příběhů změny konstruovaných a prožívaných klienty procházejícími procesem psychoterapie.

Otázku, jak si klienti vytvářejí své příběhy změny, či jak své změně rozumí a jak se toto rozumění vyvíjí v čase, jsme se pokusili alespoň částečně zodpovědět prostřednictvím studie, ve které byly s klienty denního stacionáře pro úzkosti a deprese Psychoterapeutické a psychosomatické kliniky ESET v Praze realizovány opakované rozhovory o jejich změně v psychoterapii. Sběr dat proběhl v rámci většího projektu, ve kterém byly sbírána i kvantitativní data o efektivitě psychoterapie. V této dílčí studii jsme pracovali s 15 klienty, kteří poskytli rozhovory uprostřed, na konci a 9 měsíců po ukončení léčby.

Scénář rozhovoru byl polo-strukturovaný, zaměřený na klientovo pochopení změny a terapeutických faktorů (co pomáhá). Rozhovor začínal delší narativní částí, s otázkou: „Prosím, vyprávějte mi tak nějak od začátku, jaké to tady pro vás je, jak se tady máte?“ Následně byly kladeny otázky dle připraveného scénáře.

Hlavní okruhy rozhovoru byly: co se změnilo; v co klienti doufali, že se změní a nezmění se; změnilo se něco k horšímu; jak těmto změnám rozumí; nejsilnější a nejtěžší momenty v terapii; pomáhající/bránící faktory terapie. V katamnestických rozhovorech byla první otázka (výzva k vyprávění) pozměněna na: „Vyprávějte mi, prosím, jak se máte od ukončení stacionáře.“

V rozhovorech byl kladen důraz na to, aby měli klienti dostatek prostoru vyjádřit se ke všem aspektům svého prožívání jak v stationáři, tak i mimo něj. Na některé odpovědi jsme se doptávali (například způsobem: můžete mi to, prosím, ještě vysvětlit? Co to pro vás znamená? apod).

Analýza sestávala z několika kroků. V prvním kroku jsme analyzovali každého účastníka z hlediska výše uvedených narativních kategorií (témata změny, aktérství, pozice, hodnoty a přesvědčení, reflexivita). Následně bylo každé vyprávění redukováno na meta-story (Riessman, 1993) a bylo identifikováno jádrové vyprávění (Mishler, 1986; Chrz, 2007). U každého účastníka byl vytvořen detailní analytický záznam, tj. ke každému tvrzení byly přiřazeny citace z rozhovorů, ke kterým jsme se průběžně vraceli pro potvrzení správnosti dalšího postupu.

Ve druhém kroku analýzy byly jednotlivé záznamy účastníků srovnávány mezi sebou s cílem nalezení typických stylů narativní konfigurace. V tomto kroku se inspirovali některými postupy zakotvené teorie, zejména metody neustálého porovnávání (constant comparison) (Strauss, & Corbin, 1990). Cílem je nalezení typických vzorců, tj. konfigurací zmíněných analytických kategorií. Ve třetím kroku analýzy byla předběžná zjištění opět konfrontována s původními daty.

Při hledání adekvátního postupu analýzy jsme se nechali inspirovat výzkumem K. Murraye (1989), který analyzuje příběhy lidí, kteří se rozhodli zaběhnout maraton. Murray ve svém výzkumu použil typologii zápletek N. Frye (2003) a popisuje klasické žánry pomocí kombinatoriky kategorií aktérství a dosažení žádoucího. Podobný přístup ve svých výzkumech použili také Chrz a Čermák (2005), kteří využívají také typickou strukturu zápletky tvořenou fázemi agon – pathos – anagnorisis. Právě tato struktura nám byla inspirací pro hledání meta-struktury zápletky příběhů změny v psychoterapii, kterou můžeme charakterizovat jako narušení / krize - řešení - rezoluce / vyústění (částečně korespondující s výše použitým schématem potíží – řešení – optimum). Tato meta-struktura nám umožňuje podat popis příběhů tak, aby byla zachována časová souslednost.

Fáze Narušení / Krize je běžně konstruována jako popis průběhu nemoci, příznaků a těžkostí. Zde se ukazuje Brunerovo (1986) pojetí potíže jako „motoru“ příběhu: co příběh pohání a co ho činí hodným vyprávění. Řešení je v těchto příbězích většinou spojeno s psychoterapií a může být více či méně úspěšné, s větším či menším osobním zapojením aktéra, s určitým rozvržením narativních pozic a určitou podobou a mírou reflexe. V této fázi již někdy dochází k částečné narativní transformaci a setkáváme se zde s prvními tématy změny. Ve fázi Rezoluce / vyústění je pak ztvárněn výsledek řešení, k čemu protagonistka došla, co si v procesu změny případně uvědomil. Narativní transformace bývá často završena a podpořena konstrukcí komplexního zdůvodnění či přehodnocení celé situace.

Jako ilustrativní příklady zde ukážeme dva z nalezených typů narativního ztvárnění. Vybrali jsme takové dva typy, kde všechny osoby v našem vzorku spadající do příslušného typu jsou ženy. Protože se jedná o typy příběhů, budeme o nich hovořit jako o protagonistkách.

4.2.1. Postavila jsem se za sebe

V tomto typu narativní konfigurace zkoumané protagonistky konstruuji potíže jako „neschopnost postavit se za sebe“, „uvědomit si a prosadit své potřeby“, a to zejména v kruhu nejbližší rodiny a přátel. Potíže kulminuje depresí, úzkostmi, případně i psychosomatickými problémy a ústí do selhání jak vztahového, tak pracovního / studijního a do stavu celkové psychické beznaděje. Do psychoterapie „jdou“ tyto aktérky od začátku „naplno“, protože „teď je ta příležitost“, všímají si hlavně sebe, je zde znát obrovská motivace k vyléčení. Díky aktivní účasti ve skupině se s vysokou mírou aktérství dosahuje vyřešení potíže. Aktérky konstruuji příběh o momentech, kdy „nalezly sebe samé“, „uvědomily si, za co stojí“, naučily se umět říct a stát si za tím, co cítí a co chtějí, často i za cenu interpersonálních konfliktů ve skupině. Jejich převládající postoj ke změně lze charakterizovat jako individualistický. Dobře konstruovanými příběhy popisují změnu zejména v osobní, ale také ve vztahové rovině. Následně přidávají (často až ve třetím rozhovoru s odstupem času) propracované autobiografické zdůvodnění vzniku potíže.

Shrnutí k narativním kategoriím:

Aktérství se projevuje výrazně ve všech fázích příběhu, zejména jako aktivní snaha o vyléčení se, a také snaha o „dopátrání se“ původu potíže, o pochopení svého příběhu. Narativní pozice a také samotnou narativní rekonstrukci nejlépe charakterizuje změna z pozice „byla jsem moc hodná“ na pozici „už vím kdo jsem, postavila jsem se za sebe“. Časté je i vymezení se vůči těm, kdo v terapii dost nepracují. Jako výrazné hodnoty a přesvědčení zde figurují potřeba autenticity, „být sama sebou“, přesvědčení že do terapie je potřeba jít naplno, a také závěrečné uvědomění si toho, že potíže měla svůj smysl a význam v kontextu celého života. Reflexivita

je rozvinutá, jde o aktivní hledání významu, často je popisováno vlastní přemýšlení o dění v terapii, uvědomování si nových souvislostí, opět v kontextu celého životního příběhu (tzv. autobiografické zdůvodňování).

4.2.2 Neuměla jsem si přiznat, že je toho na mně moc, teď se to učím

Příběhy tohoto typu narativní konfigurace mají na první pohled společné výrazné téma, a to je přepracování a následné zhroucení. A také zde jsou všechny protagonistky ženy. Téma ale není to jediné, co tyto příběhy spojuje. Typický příběh narušení je konstruován tak, že hrdinka měla v podstatě dobré vlastnosti - byla prostě příliš pracovitá a zodpovědná, a nechala se zneužít zlou firmou anebo zlým šéfem. Zjednodušeně řečeno: vstupuje zde externí element, který hraje významnou roli při vzniku potíže. Objevují se silné narativní pozice vůči firmě, vůči šéfům, vůči pravidlům korporátního světa, a také strach ze stigmatizace od spolupracovníků po návratu z léčby a výrazné obavy z návratu do pracovního procesu. Celkově je v tomto typu příběhů víc akcentována sociální identita protagonistek, zejména pracovní vztahy. Ve fázi řešení je v těchto narativech časté vyhýbání se mluvení o těžkých osobních věcech na skupině, čekání na kouzelné slovíčko od terapeutů, a dá se říct, že více receptivní a méně aktérský postoj ve srovnání s prvním typem příběhů. Díky proběhlé psychoterapii nastává intenzivní zhodnocování a přehodnocování dosavadního přístupu k životu a k práci a uvědomění si vlastní odpovědnosti za vzniklou situaci. Typicky si protagonistky (zcela v souladu se svým výkonným nastavením) stanovují přesné cíle, své nové hranice a různé propracované metody, kterými v budoucnu dojde k zamezení opětovného ohrožení. Autobiografické zdůvodňování se v tomto typu příběhů objevuje jenom výjimečně a v omezeném rozsahu.

Shrnutí k narativním kategoriím:

Aktérství je zpočátku méně výrazné, často dochází k objevení se kapacity jednat až ke konci léčby, případně až několik měsíců po jejím ukončení. Pro narativní pozice je typická pozice protagonistky jako oběti, vnímání skupiny jako bezpečného místa, kde si lze konečně odpočinout, firma a šéf jsou zdrojem permanentního ohrožení a stigmatizace. V oblasti hodnot a přesvědčení zde vystupuje jako výrazné přehodnocování své pracovitosti a odpovědnosti, ukazuje se, že to nemusí být jenom pozitivní vlastnosti. Dále přehodnocování vztahu k firmě a firemním hodnotám a celkově snaha o nalezení většího smyslu v životě protagonistek. Reflexivita se podobně jako aktérství zvyšuje až v průběhu terapie.

5. Závěr

Navržený konceptuální rámec a způsob analýzy dávají řadu možností pro výzkum krize a růstu ve středním věku, a obecněji pro zkoumání transformace životní zkušenosti. Abychom mohli porozumět životní transformaci nastávající v důsledku krizových událostí, je třeba pochopit, o jakou životní potíž (ve smyslu „trouble“ jakožto klíčového konceptu narativní psychologie) se jedná a co s touto potíží (prostřednictvím vyprávění) děláme. Taková transformace má několik základních aspektů, a vzhledem k tomu, že ji uchopujeme jako transformaci narativní, je možné tyto aspekty zachycovat z hlediska zmíněné „gramatiky“ narativity, tj. pomocí výše uvedených kategorií narativní konstrukce (Chrzą, 2007). Těmito aspekty transformace (a odpovídajícími kategoriemi) jsou především téma (potřebujeme zjistit „o čem“ to je, či „oč běží“, dále pak podoba a míra aktérství (co aktéři dělají s tím „oč běží“ a co to dělá s nimi), jak je tato transformace zdůvodňována, zhodnocována či ospravedlňována, v jaké „krajně vědomí“ (tj. s jakou mírou a podobou reflexe) se odehrává, a v neposlední řadě jaký je celkový vzorec sebe a druhých v narativním prostoru a čase.

Dedikace k projektu

Tento text vznikl díky podpoře z projektu GA ČR 20-08583S „Krise, prožívání a růst ve středním věku“ a je součástí Strategie AV 21.

Literatura

- Beck, J.S. (2018). *Kognitivně behaviorální terapie*. Praha: Triton.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Coan, R. W. (1999). *Optimální osobnost a duševní zdraví: hrdina, umělec, mudrc nebo světec?* Praha: Grada.
- Čermák I. (1999). Hermeneuticko-narativní přístup k validitě interpretace nálezů v kvalitativně pojatém psychologickém výzkumu. In: D. Heller, M. Sedláková, L. Vodičková (eds.), *Kvantitativní a kvalitativní výzkum v psychologii*. Praha: PsÚ AV ČR, 42–51.
- Dubovská, E., Chrz, V., Tavel, P., Poláčková Šolcová, I., & Růžička, J. (2017). Narrative construction of resilience: Stories of older Czech adults. *Ageing and Society*, 37(9), 1849–1873.
- Dubovská, E., Chrz, V. (2019). Konflikt a změna ve skupinové psychoterapii: narativní případová studie. *Psychoterapie*, 13(2), 138–152.
- Dubovská, E. (2019). *Příběhy změny ve skupinové psychoterapii: narativní analýza*. (nepublikovaná disertační práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Epston, D., White, M., & Murray, K. (1992). A proposal for re-authoring therapy. In S. McNamee & K.J. Gergen (eds.) *Therapy as Social Construction*. London: Sage.
- Frye, N. (2003). *Anatomie kritiky*. Brno: Host, Teoretická knihovna.
- Gergen, K. (1997). *Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account*. Získáno 12. ledna 2020 z https://www.swarthmore.edu/sites/default/files/assets/documents/kenneth-gergen/Narrative_Moral_Identity_and_Historical_Consciousness.pdf
- Greimas, A. J. (2002). Základní prvky teorie interpretace mytického vyprávění. In: Kyloušek, P. (Ed.), *Znak, struktura, vyprávění: výběr z prací francouzského strukturalismu*. Brno: Host, 44–85.
- Hiles, D. (2008). *Participatory Perspectives on Counselling Research*. Summary of paper presented at NCCR Conference, Newport, November 22, 2008. Získáno 30. června 2014 z <http://www.psy.dmu.ac.uk/drhiles/>.
- Hutchins, W. J. (1977). On the problem of “aboutness” in document analysis. *Journal of Informatics*, 1, 17–35.
- Chrz, V. (2004). Výzkum jako narativní rekonstrukce. In: M. Miovský, I. Čermák, V., Řehan (eds.): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 21–32.
- Chrz, V., Čermák, I. (2005): Žánry příběhů, které žijeme. *Československá psychologie*, 49(6), 481–495.
- Chrz, V. (2007): *Možnosti narativního přístupu v psychologickém výzkumu*. Praha: PsÚ AVČR.
- Chrz, V., Čermák, I. (2015). Narativní komplexita. *Československá psychologie*, 59(1), 1–16.
- Chrz, V., Dubovská, E., Poláčková Šolcová, I. (2020). Nadir experiences and ego-integrity: Types of narrative enactment. *Ageing and Society*, (v tisku).
- Lévi-Strauss, C. (1955). The Structural Study of Myth. *The Journal of American Folklore*, 68, 270, 428–444.
- McAdams, D. P. (1988). Power, Intimacy and the Life Story, *Personological Inquiries into Identity*. New York: The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (1993). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. New York: William Morrow.
- Mishler, E. G. (1986). The Analysis of Interview-Narratives. In: T. R. Sarbin (ed.): *Narrative psychology: The storied nature of Human Conduct* (233_255). New York: Praeger.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. London: Sage.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London: Constable.
- Sarbin, T. R. (1986). The narrative as root metaphor for psychology. In: T. R. Sarbin (ed.): *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (3–21). New York: Praeger.
- Searle, J. R. (1994). *Mysl, mozek, věda*. Praha: Mladá fronta.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Todorov, T. (2000). *Poetika prózy*. Praha: Triáda.
- Zimbardo, P. (2014). *Luciferův efekt: Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia.

VEKOVÉ A GENDEROVÉ ROZDIELY V PRIPÚTANÍ DOSPIEVAJÚCICH VO VEKU 10 AŽ 15 ROKOV

AGE AND GENDER DIFFERENCES IN RISK BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AGED 10 TO 15 YEARS

Michal ČEREŠNÍK

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava, SR
Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Vodární 6, 776 00 Olomouc, ČR;
ceremic@gmail.com

Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ

Ústav romologických štúdií, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1,
949 74 Nitra, SR; mceresnikova@ukf.sk

Abstrakt: V prezentovanom príspevku sa zameriavame na pripútanie v dospievaní a na jeho vekové a genderové špecifiká. Základnými teoretickými východiskami sú pre nás klasické práce Bowlbyho, Ainsworthovej, Matějčeka a Tronicka. Vo výskume sme použili metódu IPPA (Inventory of Parent and Peer Attachment; Armsden, Greenberg (1987)). Výskumný súbor pozostával z 1011 dospievajúcich vo veku 10 až 15 rokov ($M_{vek} = 12,75$; $SD_{vek} = 1,483$). Predpokladali sme, že vek a gender budú faktory, ktoré majú vzťah ku kvalite pripútania k matke, otcovi a rovesníkom. Overovanie štatistických hypotéz poukázalo na niektoré vekové a genderové špecifiká.

Kľúčové slová: rizikové správanie, vekové rozdiely, genderové rozdiely, adolescencia.

Abstract: In the presented attribution we focused on the attachment in adolescence and its age and gender specifications. The basic theoretical background consisted of the classic works of Bowlby, Ainsworth, Matějček and Tronick. In the research we used IPPA method (Inventory of Parent and Peer Attachment; Armsden, Greenberg (1987)). The research sample consisted of 1011 adolescents in the age from 10 to 15 ($M_{age} = 12,75$; $SD_{age} = 1,483$). We assumed that the age and gender will be the factors which influenced the quality of the attachment to the mother, father and peers. The hypotheses testing showed some age and gender specifications.

Keywords: risk behavior, age differences, gender differences, adolescence.

1. Úvod

Pripútanie predstavuje v interpretácii (česko) slovenskej klinickej psychológie a jej odkazov *conditio sine qua non*, ktorá spadá do nedeliteľného okruhu psychických potrieb (Matějček, 2005). Spoločne s potrebou adekvátnej podnetnosti prostredia, potreby zmysluplnosti, potreby identity a potreby otvorenej budúcnosti vytvárajú systém, ktorý je nevyhnutný pre zdravý vývin dieťaťa/človeka.

Potreba primeranej podnetnosti znamená, že dieťa potrebuje pre svoj vývin podnety v primeranom množstve a kvalite. Pri stimulácii jeho vývinu by sme nemali zabúdať na rozmanité tvary, povrchy a zapojenie rôznych zmyslových modalít. Podnetnosť prostredia je pre vývin dieťaťa kľúčová (Čerešníková, 2005). Ilustrované knižky, drevené kocky, papier a ceruzky predstavujú minimálnu základňu, na ktorej možno stavať vývin psychických funkcií. Na druhej strane presýtenie dieťaťa hračkami môže pôsobiť demotivačne, rovnako ako priskoré zapojenie dieťaťa k technológiám a virtuálnemu svetu. Americká pediatrická asociácia (2016) dokonca odporúča rodičom, aby svoje deti do 2 rokov úplne chránili pred takýmito podnetmi, pretože preťažujú detský mozog.

Potreba zmysluplnosti sa viaže na fakt, že dieťa potrebuje pri svojom vývine a poznávaní sveta niekoho, kto mu primerane veku vysvetlí, ako tento svet funguje. V podstate ide o to, aby dieťa nežilo v presvedčení, že tento svet je chaotický, neusporiadaný a že je len pasívny prijímateľom, ktorý nemôže ovplyvniť dianie okolo seba. Úlohou dospelých, ktorí dieťa vychovávajú, je to, aby dieťa sprevádzali na ceste zvládania úzkosti z nových vecí a aby podnety štrukturovali tak, aby neboli pre dieťa ohrozujúce (z fyzickej alebo psychickej perspektívy).

Potreba pripútania znamená, že každé dieťa/ každý človek potrebuje niekoho, ku komu by mohlo/mohol prílnúť. Niekoho na koho sa môže spoľahnúť, kto ho bude bezvýhradne milovať, kto mu bude oporou. V minimálnom variante stačí, ak to bude matka (alebo iná osoba, ktorá zastúpi jej funkciu). V ideálnom prípade je vhodné, aby sa okruh osôb, ku ktorým si dieťa vytvára blízke puto, rozširoval. Klinické skúsenosti naznačujú, že pre zdravie človeka je dobré, ak žije v trojgeneračnej rodinnej konštelácii, tzn. pripúta sa k rodičom, súrodencom i starým rodičom (Matějček, 2005). Tí potom komplexne ovplyvnia to, kým sa stane (Tomšík, 2018).

Potreba identity reprezentuje určenie toho, kým dieťa/človek je, aké je jeho miesto na tomto svete, v čom sa cíti dobre a čo bude robiť. Súvisí s tým, či vie byť človek k sebe a ostatným ozajstný, ako pracuje s predstavami o tom, ako by sa mal správal, mohol správať a nemal správať (Higgins, 1987; Markus, Nurius, 1986; Ogilvie, 1987). Identita predstavuje rôzne formy Ja, ktorých sila sa prejaví tým, či vie človek regulovať svoje správanie a či je jeho orientácia skôr prosociálna alebo narcistická.

Potreba otvorenej budúcnosti sa vzťahuje k vnímaniu a ukotveniu časovej kontinuity ľudského života. Ak má dieťa/človek pozitívne skúsenosti počas svojho života, ak vie odkiaľ pochádza a kde sú jeho korene, potom sa mu ľahšie pracuje s cieľmi a aspiráciami. Vie sa jednoduchšie rozhodovať o dôležitých veciach. Vnímanie kontinuity minulosť-prítomnosť-budúcnosť umožňuje lepšiu orientáciu v sebe, v ostatných aj vo svete.

Tento systematický prehľad navzájom sa ovplyvňujúcich potrieb, v ktorom svoju dôležitú rolu zohráva pripútanie, vznikol ako výsledok intenzívnej práce autorskej dvojice Matějček, Langmeier (napr. Langmeier, Matějček, 1963/2011). Táto dvojica pracovala s deťmi, ktoré mali deprivačnú skúsenosť (umiestenie v náhradnej rodinnej starostlivosti, hospitalizovanie dieťaťa bez matky, výchova rodičom s telesným alebo psychickým ochorením) a s určitosťou možno u nich uvažovať o narušení saturácie psychických potrieb a teda aj pripútania, a metodologicky exaktne zbierali dáta, ktoré im umožňovali efektívne zásahy klinických psychológov, ale aj iných podporných služieb. Ich diela sa opierajú aj o myšlienky zástupcov/zástupkyň tavisockej kliniky, z ktorých najznámejší sú Bowlby a Ainsworthová.

Bowlby (1969/2010) vo svojom diele poukazuje na dôležitosť pripútania ako na súčasť ľudskej biologickej výbavy. Popisuje človeka ako bytosť predpripravenú na to, aby sa k niekomu pútala. V základoch jeho diela nájdeme myšlienku o tom, že pripútanie nie je primárne určené na saturáciu fyziologických potrieb (hoci samozrejme nejde o zanedbateľný aspekt tohto správania), ale na saturáciu sociálnych a psychických potrieb. Pri hodnotení vzťahových väzieb sa, podľa Bowlbyho, orientujeme na rozlíšenie hlavných a vedľajších vzťahových osôb. Hlavnými bývajú obyčajne rodičia, vedľajšími akékoľvek iné, ktoré nahrádzajú hlavné vzťahové osoby v čase ich nedostupnosti. Bowlby píše o nutnosti rozlišovania vedľajších vzťahových osôb a kamarátstiev. Kamarátstva sú podľa neho špecifické vzťahy, ktoré môžu efektívne fungovať len vtedy, ak väzbové vzťahy prebiehajú optimálne. Na druhej strane, aj kamaráti/kamarátky sa môžu stať vedľajšími vzťahovými osobami, najmä v prípade chýbajúcej funkčnosti rodiny, ale aj s nástupom adolescencie. Väzbové správanie nie je len o pasívnej odovzdanosti tým, ktorí sa o dieťa/človeka starajú. Jeho cieľom je aktívne vstupovať do sociálnych vzťahov, usmerňovať ich a formovať. To predpokladá schopnosť predstaviť si, na čo iný človek myslí (mentalizácia) a vcítiť sa do toho, čo prežíva (empatia). Pre zdravý vývin je teda dôležitá istota vo vzťahovej väzbe, ktorá sa prejaví aktívnosťou, sebareguláciou a prosociálnosťou. Diagnostike vzťahovej väzby a rozpracovaniu tejto témy sa venovala Ainsworthová.

Ainsworthová a kol. (1978) vypracovali metódu, ktorú poznáme pod názvom Test neznámej situácie (The Strange Situation Test). Spočíval v tom, že 12 až 18 mesačné deti mali reagovať na odchod matky z miestnosti v novom prostredí za prítomnosti inej dospeléj osoby (o neznámych osobách vieme, že sa ich malé deti prirodzene boja). Podľa reakcií dieťaťa mohli byť identifikované štýly pripútania. V prvej fáze interpretácie dát bol identifikovaný jeden istý typ vzťahovej väzby a dva neisté. V interpretácii Mainovej a Solomona (1986) bol doplnený ešte jeden typ neistej väzby. Aktuálne charakterizujeme typy vzťahovej väzby nasledovne.

Istá vzťahová väzba sa vyskytuje u detí rodičov (opatrujúcich osôb), ktorí sú responzívni a dostupní. Deti môžu na odchod matky reagovať plačom. Vedia, že matka sa vráti. Nevyskytuje sa u nich vyhýbavé správanie. Po návrate do zóny komfortu sa rýchlo vrátia k hre.

Neistá vyhýbavá väzba sa vyskytuje u detí rodičov, ktorí neposkytujú dieťaťu dost dôvery v to, že sú dostupní a responzívni. Deti s touto väzbou málokedy na odchod matky reagujú plačom. Nemusia reagovať na príchod matky. Môžu jej kráčať v ústrety, ale akoby si to potom rozmysleli. Po príchode matky môžu bez prerušenia pokračovať v hre.

Neistá rezistentná väzba sa vyskytuje u detí rodičov, ktorí nie sú dostupní a responzívni. Dieťa reaguje na odchod matky intenzívnym plačom. Keď sa matka vráti, dieťa nereaguje na jej príchod. Dieťa sa môže dožadovať držania na rukách a následne zloženia na zem. Nevie sa vrátiť k pokojnej hre. Agresívne udiera do hračiek (akoby ich chcelo odohnať).

Neistá dezorganizovaná väzba je stále predmetom výskumu. Dieťa vykazuje znaky správania typické pre vyhýbavú a rezistentnú väzbu. Zdá sa, akoby nemalo presnú predstavu, či chce byť matke blízko alebo nie.

Tieto charakteristiky boli rozšírené aj na ďalšie vývinové štádiá (napr. Hazan, Shaver, 1987; Main, Goldwyn, 1998) a predpokladá sa, že táto skorá skúsenosť reprezentovaná typom vzťahovej väzby má dopad na ďalšie sociálne vzťahy v zmysle perzistentného odkazu.

Z približne rovnakého časového obdobia ako práca Ainsworthovej pochádza práca Tronicka a kol. (1978) (bližšie informácie v publikácii od Čerešníka, 2017). Predmetom ich záujmu bolo identifikovať ako budú reagovať dojčatá (2 až 12 mesiacov) na neresponzívnu tvár svojej matky. Tá, v porovnaní výskumom Ainsworthovej, síce bola fyzicky prítomná pri dieťati, ale nijako nereagovala na jeho výzvy (situácia bola umelo navodená a matky vopred poučené o očakávaných reakciách detí). Výsledkom experimentov Tronicka bolo to, že dojčatá boli nespokojné v takejto interakcii a chceli ju aktívnymi sociálnymi výzvami smerom k matke zmeniť. Po neúspechu to však vzdali a zdalo sa, že sa chcú fyzicky vzdialiť od matky (čo nebolo možné, lebo sedeli pripútané v detskej sedačke). Fáza neresponzivnosti matky (tzv. fáza kamennej tváre) trvala 3 minúty a po nej sa matky vrátili do bežnej interakcie s dieťaťom. Reakciou bolo rýchle zmierenie a spokojnosť detí s reakciami matky, na ktoré boli zvyknuté.

Tronickov výskum replikovala Weinbergerová a kol. (2008) v skupine ležúňov (1 až 3 roky). Priebeh experimentov bol rovnaký, ako v Tronickovej práci. Výsledok však bol odlišný. Deti síce reagovali odmietavo na novú situáciu neresponzivnosti matky (rovnako ako v pôvodnom experimente), ale fáza zmierenia trvala u nich podstatne dlhšie. To by naznačovalo, že senzitivita na ozajstnosť výzvy „chcem byť s tebou“ (fyzicky aj psychicky) sa s vekom zvyšuje a deti/ľudia reagujú citlivejšie a trvalejšie na situácie, v ktorých iný človek nie je psychicky prítomný. Pôsobí to dojmom, že ľudia majú tendenciu vyhýbať sa ľuďom, ktorí sú neresponzívni, resp. nemožno si s nimi vytvoriť puto.

Pripútanie má svoje psychologické benefity. V našich predchádzajúcich príspevkoch (Čerešník, Tomšík, Čerešníková, 2017; Čerešník, 2019) sme zdôraznili, že dobrý vzťah s rodičmi je faktorom, ktorý chráni dospelujúcich pred rizikovými formami správania.

Na tomto mieste nás zaujíma, či má pripútanie vekové a genderové špecifiká. Je nutné poznamenať, že výsledky výskumov nie sú jednoznačné. Niektoré výskumy naznačujú, že genderové rozdiely sú nevýznamné (napr. Armsden et al., 1990; Lapsley et al., 1990), iné zasa preukázali rozdiely medzi chlapcami a dievčatami (napr. Kenny, Donaldson, 1991; Rice, 1990). Zistené rozdiely sa týkali toho, že dievčatá mali lepšiu vzťahovú väzbu k rodičom. Vzťahová väzba k rovesníkom je dlhodobým výskumným problémom, pretože vykazuje nejednoznačné charakteristiky. Niektoré z výskumov však poukazujú na silu vzťahovej väzby k rovesníkom v dospievaní a jej relatívne stabilný charakter od 12. roku (napr. Buist et al., 2002; Cicirelli, 1994). Vo vzťahu k predpokladanému emancipačnému procesu dospelujúcich možno predpokladať znižovanie miery pripútania k matke a otcovi. Niektoré výskumy (napr. Buhrmester, 1996; Shulman, 1997) poukazujú na to, že zlomovým bodom je 5. trieda základnej školy, v ktorej sa reštrukturalizujú vzťahy s rodičmi a rovesníkmi.

2. Metóda

Výskumnú vzorku tvorilo $N=1011$ dospelujúcich priemerného veku 12,75 roka (štandardná odchýlka 1,483). Z celkového počtu respondentov 470 chlapcov a 570 dievčat (41 dospelujúcich neuviedlo údaj o pohlaví). Výskum bol realizovaný vo všetkých regiónoch Slovenska. Výber vzorky možno označiť za stratifikovaný. Sú v nej školy všetkých krajov Slovenskej republiky, školy vo veľkých aj menších obciach/mestách.

Základný súbor výskumu tvorili žiaci/žiačky 5. až 9. ročníkov základných škôl. V školskom roku 2017/2018 bol ich počet 203 172. To predstavuje veľkosť základného súboru.

Pre potreby tohto príspevku sme použili *Dotazník pripútania k rodičom a priateľom* (DPRR), v anglickom originále *Inventory of Parent and Peer Attachment*. IPPA metóda vyvíjaná G.C. Armsdenom a M.T. Greenbergom v rokoch 1987 až 2009 (pôvodná práca: Armsden, Greenberg, 1987). Test-restestová reliabilita sa pohybuje medzi 0,86 až 0,93 pre jednotlivé subškály. Revidovaná verzia z roku 2009 obsahuje 75 položiek. Pozostáva z deviatich subškál, ktoré sú viazané na osobu matky, otca a rovesníkov:

1. Matka

1.1 *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k matke. Príklad položky: *Cítim to tak, že moja mama je dobrou mamou.*

1.2 *Komunikácia* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s matkou. Príklad položky: *Môžem počítať s mojou mamou, ak sa chcem zbaviť nejakého bremena.*

1.3 *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s matkou. Príklad položky: *Riešenie problémov s mojou mamou mi spôsobuje pocity zahanbenia.*

2. Otec

2.1 *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k otcovi. Príklad položky: *Môj otec akceptuje, kto som.*

2.2 *Komunikácia* vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s otcom. Príklad položky: *Ak môj otec tuší, že ma niečo trápi, spýta sa ma na to.*

2.3 *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s otcom. Príklad položky: *Môj otec ma trochu rozčuľuje.*

3. Rovesníci

3.1 *Dôvera* – vzťahuje sa k situáciám podporujúcim dôveru k rovesníkom. Príklad položky: *Moji/moje priatelia/priateľky mi rozumejú.*

3.2 *Komunikácia* vzťahuje sa k situáciám, ktoré podporujú porozumenie s rovesníkmi. Príklad položky: *Moji/moje priatelia/priateľky vedia, kedy nie som v pohode.*

3.3 *Odcudzenie* – vzťahuje sa k situáciám, ktoré ohrozujú blízkosť vzťahu s rovesníkmi. Príklad položky: *Moji/moje priatelia/priateľky nerozumejú tomu, čím si prechádzam.*

Výstupom dotazníka môže byť skóre pripútania k matke, k otcovi a k rovesníkom, ktoré je sumou hrubého skóre v subškálach dôvera, komunikácia a inverzného skóre odcudzenia vzťahujúcim sa k príslušnej osobe.

Možné bodové rozpätie v subškálach dôvera k matke, otcovi a rovesníkom je 10 až 50 bodov, v subškálach komunikácia s matkou a otcom je 9 až 45 bodov, v subškále komunikácia s rovesníkmi je 8 až 40 bodov, v subškálach odcudzenie od matky a otca je 6 až 30 bodov, v subškále odcudzenie od rovesníkov je 7 až 35 bodov. Skóre pripútania k matke, otcovi a rovesníkom má bodové rozpätie 25 až 75 bodov.

Úlohou participantov/participantiek je posúdenie položiek na 5-bodovej škále, kde 1 znamená takmer nikdy neplatí alebo úplne neplatí, 2 znamená zriedkavo platí, 3 znamená niekedy platí, 4 znamená často platí, 5 znamená takmer vždy platí alebo vždy platí.

Na základe predchádzajúcich skúseností a výskumných záverov uvedených na konci kapitoly 1 sme stanovili nasledovné štatistické hypotézy.

- H1: Predpokladáme genderové rozdiely v dôvere k matke.
- H2: Predpokladáme genderové rozdiely v komunikácii s matkou.
- H3: Predpokladáme genderové rozdiely v odcudzení sa matke.
- H4: Predpokladáme genderové rozdiely v pripútaní k matke.
- H5: Predpokladáme genderové rozdiely v dôvere k otcovi.
- H6: Predpokladáme genderové rozdiely v komunikácii s otcom.
- H7: Predpokladáme genderové rozdiely v odcudzení sa otcovi.
- H8: Predpokladáme genderové rozdiely v pripútaní k otcovi.

- H9: Predpokladáme genderové rozdiely v dôvere k rovesníkom.
 H10: Predpokladáme genderové rozdiely v komunikácii s rovesníkmi.
 H11: Predpokladáme genderové rozdiely v odcudzení sa rovesníkom.
 H12: Predpokladáme genderové rozdiely v pripútaní k rovesníkom.
 H13: Predpokladáme vekové rozdiely v dôvere k matke.
 H14: Predpokladáme vekové rozdiely v komunikácii s matkou.
 H15: Predpokladáme vekové rozdiely v odcudzení sa matke.
 H16: Predpokladáme vekové rozdiely v pripútaní k matke.
 H17: Predpokladáme vekové rozdiely v dôvere k otcovi.
 H18: Predpokladáme vekové rozdiely v komunikácii s otcom.
 H19: Predpokladáme vekové rozdiely v odcudzení sa otcovi.
 H20: Predpokladáme vekové rozdiely v pripútaní k otcovi.
 H21: Predpokladáme vekové rozdiely v dôvere k rovesníkom.
 H22: Predpokladáme vekové rozdiely v komunikácii s rovesníkmi.
 H23: Predpokladáme vekové rozdiely v odcudzení sa rovesníkom.
 H24: Predpokladáme vekové rozdiely v pripútaní k rovesníkom.

3. Výsledky

Štatistická analýza dát bola realizovaná v štatistickom programe IBM SPSS 20 (Statistical Package For The Social Sciences). Použili sme metódy deskriptívnej štatistiky (počet, priemer, štandardná chyba priemeru, štandardná odchýlka), t-test pre dva nezávislé súbory a F-test pre tri viac nezávislých súborov (bližší popis metód je dostupný v publikácii Tomšika (2017)).

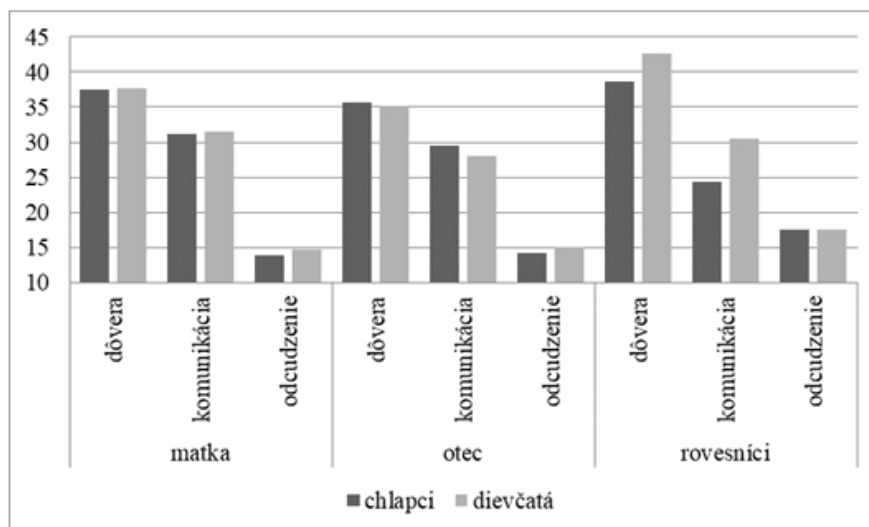
Výsledky porovnávania dospievajúcich na základe veku a genderu uvádzame v tabuľkách 1 až 4, grafoch 1 až 4.

Tab. 1 Genderové rozdiely v pripútaní

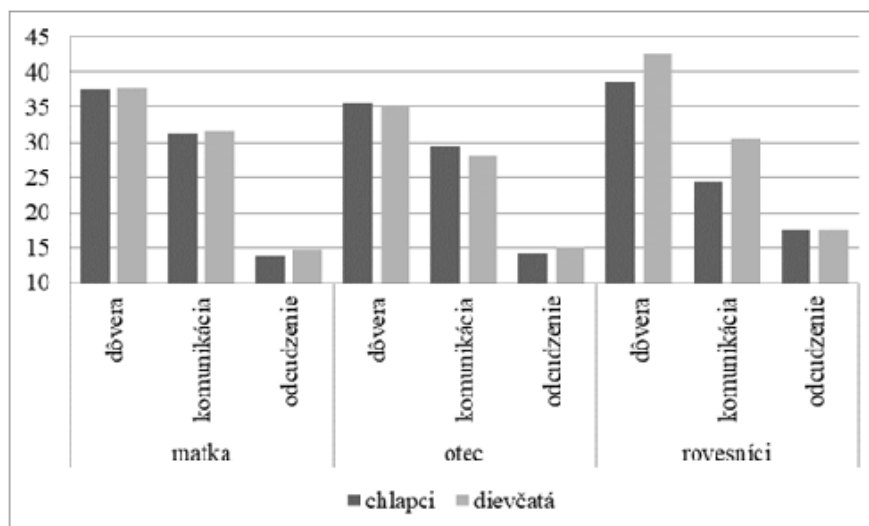
	pripútanie	pohlavie								t	p
		chlapci				dievčatá					
		N	M	SEM	SD	N	M	SEM	SD		
matka	dôvera	440	37,43	0,306	6,421	486	37,64	0,303	6,670	-0,473	0,637
	komunikácia	420	31,20	0,275	5,633	458	31,51	0,303	6,486	-0,772	0,440
	odcudzenie	444	13,91	0,197	4,148	488	14,65	0,212	4,681	-2,549	0,011
	pripútanie	410	90,66	0,648	13,113	452	90,35	0,732	15,566	0,316	0,752
otec	dôvera	423	35,66	0,411	8,450	478	35,09	0,402	8,78	0,997	0,319
	komunikácia	406	29,50	0,341	6,869	448	28,09	0,368	7,783	2,791	0,005
	odcudzenie	418	14,14	0,233	4,758	471	15,09	0,204	4,428	-3,082	0,002
rovesníci	pripútanie	397	87,02	0,830	16,544	443	84,16	0,864	18,186	2,372	0,018
	dôvera	413	38,68	0,417	8,467	475	42,69	0,327	7,127	-7,654	0,000
	komunikácia	415	24,37	0,367	7,479	456	30,45	0,307	6,552	-12,774	0,000
	odcudzenie	410	17,50	0,209	4,234	470	17,47	0,176	3,810	0,084	0,933
	pripútanie	389	87,59	0,781	15,411	444	97,56	0,683	14,384	-9,652	0,000

Legenda: N = početnosť; M = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; SD = štandardná odchýlka; t = t-hodnota; p = signifikancia

Graf 1 Genderové rozdiely v pripútaní (subškály)



Graf 2 Genderové rozdiely v pripútaní (celkové skóre)



Tab. 2 Vekové rozdiely v pripútaní k matke

vek		matka			
		dôvera	komunikácia	odcudzenie	pripútanie
10	<i>N</i>	43	38	42	36
	<i>M</i>	37,93	32,34	13,98	91,42
	<i>SEM</i>	1,232	1,157	0,719	2,947
	<i>SD</i>	8,078	7,133	4,662	17,684
11	<i>N</i>	178	162	175	159
	<i>M</i>	37,77	32,78	13,81	92,79
	<i>SEM</i>	0,523	0,476	0,357	1,164
	<i>SD</i>	6,973	6,052	4,725	14,675
12	<i>N</i>	196	186	196	184
	<i>M</i>	38,72	32,14	13,74	93,13
	<i>SEM</i>	0,400	0,406	0,303	0,949
	<i>SD</i>	5,607	5,535	4,238	12,868
13	<i>N</i>	205	195	208	189
	<i>M</i>	36,59	30,33	14,45	88,16
	<i>SEM</i>	0,465	0,442	0,304	1,089
	<i>SD</i>	6,657	6,170	4,388	14,968
14	<i>N</i>	149	147	152	146
	<i>M</i>	35,98	30,10	15,59	86,52
	<i>SEM</i>	0,579	0,493	0,340	1,210
	<i>SD</i>	7,071	5,979	4,193	14,615
15	<i>N</i>	147	143	147	141
	<i>M</i>	37,56	30,50	14,43	89,52
	<i>SEM</i>	0,493	0,490	0,339	1,122
	<i>SD</i>	5,972	5,856	4,108	13,323
	<i>F</i>	3,805	5,656	3,861	5,412
	<i>p</i>	0,002	0,000	0,002	0,000

Legenda: *N* = početnosť; *M* = priemer; *SEM* = štandardná chyba priemeru; *SD* = štandardná odchýlka; *F* = *F*-hodnota; *p* = signifikancia

Tab. 3 Vekové rozdiely v pripútaní k otcovi

vek		matka			
		dôvera	komunikácia	odcudzenie	pripútanie
10	N	42	38	41	36
	M	39,29	32,42	13,85	94,08
	SEM	0,982	0,932	0,681	2,306
	SD	6,364	5,745	4,362	13,834
11	N	167	159	164	154
	M	37,14	30,66	14,09	89,92
	SEM	0,646	0,589	0,367	1,376
	SD	8,348	7,425	4,705	17,072
12	N	184	172	178	168
	M	35,36	28,72	14,67	84,98
	SEM	0,660	0,546	0,344	1,379
	SD	8,948	7,165	4,587	17,872
13	N	204	194	204	192
	M	34,87	28,05	15,03	83,68
	SEM	0,583	0,533	0,312	1,271
	SD	8,324	7,419	4,457	17,605
14	N	152	146	150	145
	M	33,72	27,60	15,03	82,70
	SEM	0,676	0,589	0,336	1,326
	SD	8,335	7,114	4,116	15,968
15	N	142	135	142	135
	M	33,82	27,48	15,09	82,73
	SEM	0,759	0,649	0,417	1,537
	SD	9,041	7,536	4,968	17,856
	F	5,424	6,045	1,436	5,731
	p	0,000	0,000	0,209	0,000

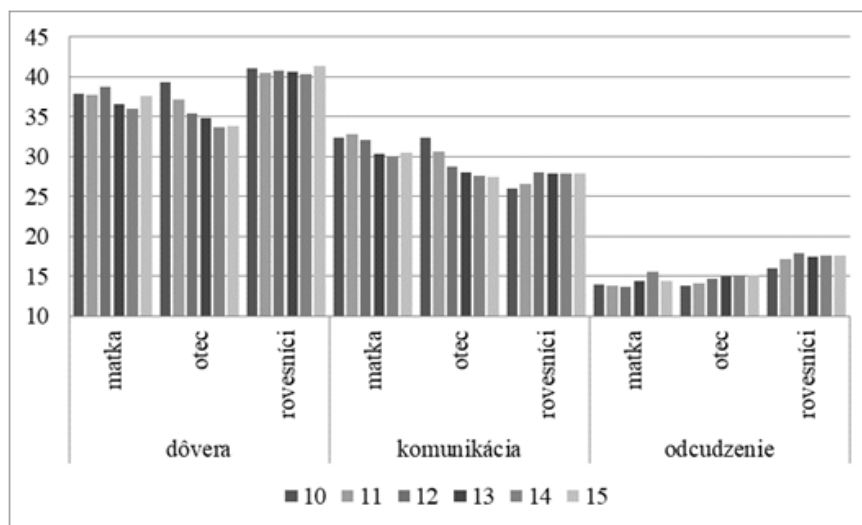
Legenda: N = početnosť; M = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; SD = štandardná odchýlka; F = F-hodnota; p = signifikancia

Tab. 4 Vekové rozdiely v pripútani k rovesníkom

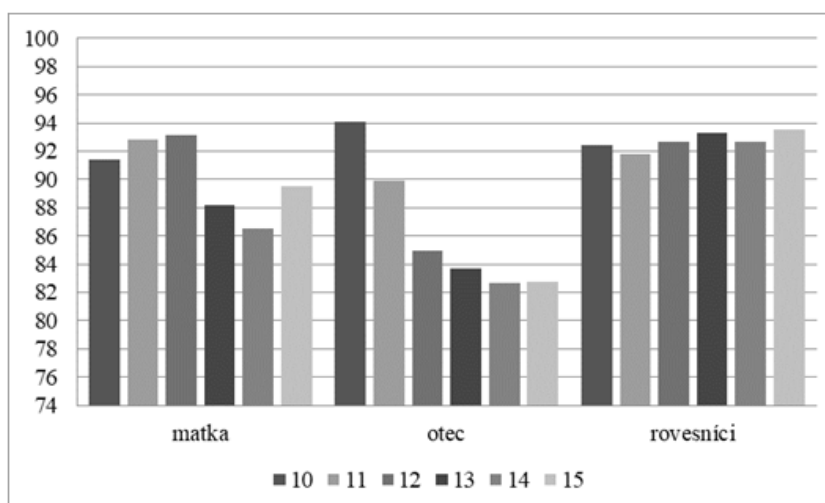
vek		rovesníci			
		dôvera	komunikácia	odcudzenie	pripútanie
10	N	40	38	38	35
	M	41,08	26,05	16,05	92,43
	SEM	1,456	1,568	0,601	3,201
	SD	9,208	9,665	3,705	18,938
11	N	152	142	151	137
	M	40,51	26,58	17,19	91,82
	SEM	0,726	0,674	0,359	1,407
	SD	8,956	8,027	4,406	16,469
12	N	189	182	182	172
	M	40,85	28,03	17,89	92,69
	SEM	0,559	0,536	0,335	1,171
	SD	7,683	7,226	4,521	15,364
13	N	203	204	203	195
	M	40,60	27,86	17,46	93,33
	SEM	0,590	0,541	0,256	1,137
	SD	8,402	7,730	3,643	15,874
14	N	150	151	149	143
	M	40,29	27,85	17,59	92,69
	SEM	0,643	0,627	0,302	1,306
	SD	7,880	7,702	3,682	15,612
15	N	145	145	148	142
	M	41,30	27,89	17,61	93,51
	SEM	0,605	0,591	0,304	1,259
	SD	7,291	7,112	3,702	15,005
F		0,286	1,043	1,565	0,214
p		0,921	0,391	0,167	0,956

Legenda: N = početnosť; M = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; SD = štandardná odchýlka; F = F-hodnota; p = signifikancia

Graf 3 Vekové rozdiely v pripútani (subškály)



Graf 4 Vekové rozdiely v pripútaní (celkové skóre)



Analýza dát priniesla nasledovné výsledky.

Porovnanie chlapcov a dievčat ukázalo (tabuľka 1, graf 1 a 2):

- rozdiely v odcudzení matke ($t = 2,549$; $p = 0,011$) v zmysle vyššieho skóre u dievčat,
- rozdiely v komunikácii s otcom ($t = 2,791$; $p = 0,005$) v zmysle vyššieho skóre u chlapcov,
- rozdiely v odcudzení sa otcovi ($t = 3,082$; $p = 0,002$) v zmysle vyššieho skóre u dievčat,
- rozdiely v pripútaní k otcovi ($t = 2,372$; $p = 0,018$) v zmysle vyššieho skóre u chlapcov,
- rozdiely v dôvere rovesníkom ($t = 7,654$; $p < 0,001$) v zmysle vyššieho skóre u dievčat,
- rozdiely v komunikácii s rovesníkmi ($t = 12,774$; $p < 0,001$) v zmysle vyššieho skóre u dievčat,
- rozdiely v pripútaní k rovesníkom ($t = 9,652$; $p < 0,001$) v zmysle vyššieho skóre u dievčat.

Iné genderové rozdiely sme nezistili.

Porovnanie dospievajúcich na základe veku ukázalo (tabuľka 2 až 4, graf 2 a 3):

- rozdiely v dôvere k matke ($F = 3,805$; $p = 0,002$); najnižšie skóre sme zaznamenali v 14. roku, najvyššie v 12.
- rozdiely v komunikácii s matkou ($F = 5,656$; $p < 0,001$); najnižšie skóre sme zaznamenali v 14. roku, najvyššie v 11.
- rozdiely v odcudzení matke ($F = 3,861$; $p = 0,002$); najnižšie skóre sme zaznamenali v 12. roku, najvyššie v 14.
- rozdiely v pripútaní k matke ($F = 5,412$; $p < 0,001$); najnižšie skóre sme zaznamenali v 14. roku, najvyššie v 12.
- rozdiely v dôvere k otcovi ($F = 5,424$; $p < 0,001$); najnižšie skóre sme zaznamenali v 14. roku, najvyššie v 10.
- rozdiely v komunikácii s otcom ($F = 6,045$; $p < 0,001$); najnižšie skóre sme zaznamenali v 15. roku, najvyššie v 10.
- rozdiely v pripútaní k otcovi ($F = 5,731$; $p < 0,001$); najnižšie skóre sme zaznamenali v 14. roku, najvyššie v 10.

V ostatných premenných sme nezaznamenali signifikantné rozdiely.

4. Diskusia

Na základe získaných výsledkov môžeme konštatovať, že môžeme podporiť hypotézy 3, 6 až 10, 12 až 18, 20.

Zistili sme, že dievčatá sa viac odcudzili matke i otcovi, majú vyššiu dôveru v rovesníkov a lepšie s nimi komunikujú. Chlapci lepšie komunikujú s otcom a sú k nemu viac pripútaní.

Okolo 14. roku dochádza k prechodnému zhoršeniu pripútania k matke a otcovi. Pripútanie k matke vrcholí v 12. roku, k otcovi v 10. roku.

Pripútanie k rovesníkom vykazuje vo vekovej skupine 10 až 15 rokov stabilné charakteristiky, ktoré sú kvantitatívne veľmi podobné indexom, ktoré sme zaznamenali v pripútaní k matke.

Na základe výsledkov vo vzťahu k rodu môžeme konštatovať, že u dievčat v našom výskumnom súbore sme identifikovali nižšiu mieru pripútania k rodičom a vyššiu mieru pripútania k rovesníkom. Nájdenie si miesta v rovesníckej skupine je vývinovou úlohou dospievania a dievčatá sa, podľa dostupných dát, s jej naplnením stretávajú skôr. Môže to súvisieť so skorším nástupom puberty u dievčat. V tomto zmysle je povšimnutiahodnou séria štúdií Ellisa (2004) a Ellisa et al. (2000), ktoré sa zaoberali pripútaním k otcovi od raného veku a nástupom puberty u dievčat. Zistenia ukazujú, že chýbanie otca (najmä vo veku do 5 rokov) sa prejavuje akceleráciou pubertálneho vývinu. Na druhej strane, Ellis et al. (1999) zistili, že pubertálny vývin je oddialený u dievčat, ktorých otcovia trávili veľa času starostlivosťou o svoje dcéry počas prvých piatich rokov života. Bol potvrdený aj vzťah medzi množstvom interakcií. Čím viac pozitívnych afektívnych interakcií mali otcovia so svojimi dcérami do 5. roku, tým bol nástup puberty neskorší. Z uvedeného vyplýva, že výchovný vzor otca je vo výchove nesmierne dôležitý a zároveň pripútanie k otcovi môže byť protektívnym faktorom v období nastupujúcej puberty. Vo vzťahu k veku nástupu puberty najmä preto, že čím je nižší vek nástupu puberty, tým viac sú dievčatá ohrozené rizikovým správaním a experimentovaním s ním. Čerešník (2019) upozorňuje na fakt, že pripútanie k otcovi je protektívnym faktorom v súvislosti s produkciou rizikového správania chlapcov v dospievaní. Znamenajú výsledky našej štúdie, že otcovia nemajú v ranom detstve detí (najmä dievčat) priestor na vytvorenie plnohodnotnej istej vzťahovej väzby? Je to spôsobené pretrvávajúcimi sociálnymi stereotypmi o tom, že materské správanie prináleží iba ženám?

Výsledky poukazujú na (1) potrebu výchovných vzorov matky a otca v súčasnej rodine, (2) nutnosť vytrvalosti vo výchovnom pôsobení rodičov v období dospievania, špeciálne okolo 14. roku, (3) významné miesto rovesníkov v období dospievania.

Záver

Výsledky nás vedú ku konštatovaniu, že pripútanie dospievajúcich k rodičom má, najmä v strednom a staršom školskom veku, svoje genderové a vekové špecifiká, ktoré je potrebné rešpektovať. Ide o dôležité premenné psychológie výchovy v rodine.

Literatúra

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- American Academy of Pediatrics. (2016). Media and Young Minds. *Pediatrics*, 138(5), 1-6.
- Armsden, G.C. et al. (1990). Parent and peer attachment in early adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(6), 683-697.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba. Teorie kvality raných vzťahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. Bukowski, A. Newcomb, W. Hartup (Eds.) *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*, 158-185. New York: Cambridge University Press.
- Buist, K.L. et al. (2002). Developmental Patterns in Adolescence Attachment to Mother, Father and Sibling. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(3), 167-176.
- Cicirelli, V.G. (1994). The longest bond: The sibling life cycle. In L. L'Abate (Ed.) *Handbook of Developmental Family Psychology and Psychopathology*. New York: Wiley.
- Čerešník, M. (2014). Risk Behaviour of Slovak Adolescents in Lower Secondary Education: Intersexual and Class Comparisons. In P. Doulik (Ed.) *Current Trends in Educational Science and Practice* 7, 31-39. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyňe, 2014.

- Čerešník, M. (2016). *Hraničná zóna. Rizikové správanie v dospievaní*. Nitra: UKF, 2016.
- Čerešník, M. (2017). Paradigma kamennej tváre. In V. Čavojová (Ed.) *Experimenty v psychológii*, 97-119. Bratislava: Iris.
- Čerešník, M. (2019). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a sebaregulácia dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Nitra: Vydavateľstvo SPU.
- Čerešník, M., Tomšík, R., & Čerešníková, M. (2017). Risk behaviour and attachment of adolescents in lower secondary education in Slovakia. *TEM Journal: Technology, Education, Management, Informatics*, 6(3), 534-539.
- Čerešníková, M. (2015). Sociokultúrne úskalia pri posudzovaní školskej zrelosti rómskych detí (v kontexte tvorby sociálnych sietí obyvateľov marginalizovaných rómskych komúní) In E. Maierová et al. (Eds.) *PhD Existence 2015*, 179-189. Olomouc: UP Olomouc.
- Ellis, B. J. (2004). Timing of pubertal maturation in girls. *Psychological Bulletin*, 130(6), 920-958.
- Ellis, B. J., & Garber, J. (2000). Psychosocial antecedents of variation in girls pubertal timing. *Child Development*, 71(2), 485-501.
- Ellis, B. J., McFadyen – Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G.S., & Bates, j. E. (1999). Quality of early family relationships and individual differences in the timing of pubertal maturation in girls. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 387-401.
- Gray, C., & Jennings, D. (1999). Adolescent risk behaviour and influence on parental & education. *Journal of American Board of Family Medicine*, 12(6), 435-447.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hoskin, D.H. (2014). *Consequences of Parenting on Adolescent Outcomes. Societies*, 4(3), 506-531.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolínium.
- Lapsley, D.K, Rice, K.G., & Fitzgerald, D.P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling and Development*, 68(5), 561-565.
- Kenny, M.E., & Donaldson, G.A. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counselling Psychology*, 38(4), 479-486
- Main, M., & Goldwyn, R. (1998). *Adult Attachment Scoring and Classification Systems*. Unpublished manuscript. University of California at Berkeley.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years*, 121-160. Chicago: University of Chicago Press.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Matějček, Z. (2005). *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolínium.
- Ogilvie, D.M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 379-385.
- Rice, K.G. (1990). Attachment in adolescence: A narrative nad metaanalytic review. *Journal of Youth and Adolence*, 19(5), 511-538.
- Shulman, S. et al. (1997). Intimate relationships among adolescent romantic partners and same-sex friends: Individual and systematic perspectives. In S. Shulman, A.W. Collins (Eds.) *New Directions in Child Development. Romantic Relationships in Adolescence: Developmental Perspectives*, 37-82. New York: Wiley.
- Tomšík, R. (2017). *Kvantitatívny výskum v pedagogických vedách. Úvod do metodológie a štatistického spracovania*. Nitra: PF UKF.
- Tomšík, R. (2018). Vplyv štýlov rodinnej výchovy na formovanie osobnostných charakteristík: prehľadová štúdia. *Sapere Aude 2018* (8), 207-214.
- Tronick, E.Z. et al. (1978). The Infant`s Response to Entrapment Between Contradictory Message in Face-to-Face Interactions. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17(1), 1-13.
- Weinberg, M.K. et al. (2008). A Still-Face Paradigm for Young Children: 2½ Years-olds` Reactions to Maternal Unavailability during the Still-Face. *Journal of Developmental Processes*, 3(1), 4-22.

VIDEOHRY, MATEMATIKA A STRATA ČASU

VIDEO GAMES, MATHEMATICS AND WASTE OF TIME

Mária ČUJDÍKOVÁ

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského v Bratislave, Mlynská dolina, 842 48, Bratislava, Slovensko, cujdikova1@uniba.sk

Abstrakt: *Sú videohry strata času? A čo školská matematika? Cieľom môjho výskumu bolo preskúmať, ako hráči videohier vnímajú, že sa pri hraní stretávajú s matematikou, čo ako matematiku vo videohrách identifikujú a aký majú k takejto matematike postoj. Zároveň ma zaujímalo, ako vnímajú matematiku v hrách v porovnaní s tou školskou. Výskumný súbor tvorilo 7 participantov, žiakov sexty a 2. ročníka gymnázia. Vek participantov bol teda v rozmedzí 15-17 rokov. Výskum ukázal, že participanti vnímajú matematiku v mnohých činnostiach, ktoré sú súčasťou hrania a takúto matematiku považujú za zmysluplnú a zábavnú. Naopak matematiku v škole, často chápu ako synonymum k počítaniu a predstavuje pre nich iba sadu postupov a faktov, ktoré im nedávajú väčší zmysel. Takúto matematiku potom často hodnotia ako zbytočnú.*

Kľúčové slova: *vnímanie matematiky; hranie videohier; školská matematika; matematika v hrách; strata času.*

Abstract: *Are video games a waste of time? And what about school mathematics? The aim of my research was to examine how video game players perceive that they are encountering mathematics while playing, what they identify as mathematics in video games, and what attitude they have to such mathematics. I was also interested in how they perceive mathematics in video games compared to school mathematics. The research sample consisted of 7 participants, pupils in their second year at the high schools. The age of the participants was therefore in the range of 15-17 years. Research has shown that participants perceive mathematics in many of the activities that are part of acting. They consider such mathematics to be meaningful and entertaining. On the contrary, mathematics at school, they often understand as synonymous with counting, and represents only a set of procedures and facts for them that make no sense to them. They then often evaluate such mathematics as unnecessary.*

Keywords: *perception of mathematics; playing video games; school math; math in video games; waste of time.*

1. Úvod

Sú videohry iba strata času, alebo ide o fenomén, ktorý nás dokáže veľa naučiť o učení sa, aj o učení sa matematiky? A ako je to zo školskou matematikou? Vo svojom príspevku najskôr predstavím, ako sa na tieto otázky pozerajú odborníci z oblasti vzdelávania a potom odprezentujem moju prípadovú štúdiu v ktorej zisťujem, ako žiaci vnímajú, že sa pri hraní hier stretávajú s matematikou a čo presnejšie v hrách ako matematiku identifikujú. Myslím si, že videohry, ako voľnočasová aktivita nám môžu veľa prezradiť o tom, ako žiaci vnímajú matematiku v jej širšom kontexte.

2. Teoretické východiská

V súčasnosti je stále dosť populárny názor, že videohry sú len stratou času. Ale kto to tak hodnotí a prečo? Asi najvýstižnejšie to popísal matematik Keith Devlin (2011), na základe svojej skúsenosti s učiteľmi a rodičmi, ktorí zdieľali tento názor. Keď sa ich spýtal, prečo si to myslia, odpovedali: „Je zrejmé, že je to strata času,“ alebo „Každý predsa vie, že je to strata času“. Čo Devlin zhodnotil slovami: „Tieto odpovede sa sotva počítajú ako vedecké. To, že takýto záver môže byť „zrejmý“, je veľmi pochybné, keď ho vyjadrí niekto, kto nikdy nehral žiadnu videohru, a „každý“ pravdepodobne odkazuje na každého, kto nehral videohry. Kde sú dôkazy?“

Otázku, či sú videohry stratou času si kladie tiež profesor vzdelávania Jean Paul Gee, ktorý jej vo svojej knihe *What videogames have to teach us about learning and literacy venuje celú kapitolu s rovnomerným názvom* (Gee, 2003). V knihe, ako názov prezrádza, Gee rozoberá, čo nás videohry môžu naučiť o učení sa, ak má byť toto učenie skutočne zmysluplné pre život v súčasnom storočí. V spomínanej kapitole dochádza k záveru, že dobré videohry nemôžu byť stratou času, pretože poskytujú priestor na aktívne a kritické učenie sa a dokonca tvrdí, že v tom majú často väčší potenciál ako to, čo sa mnohokrát deje na hodinách v škole. V hrách sa stávame súčasťou sémantickej domény, ktorá nás spája so všetkými ostatnými, ktorí danú hru hrajú. Stávame sa súčasťou prostredia, ktoré hra poskytuje, učíme sa myslieť spôsobom, ktorý je na prežitie v ňom potrebný. To všetko sa učíme aktívne, spoznávaním prostredia na vlastnej koži, skúmaním a skúšaním. Konáme na základe toho, čo sme už spoznali a kritického vyhodnocovania situácie. Na základe úspešnosti/neúspešnosti svojich krokov neustále upravujeme svoju stratégiu, zlepšujeme sa. Chyby sú prirodzenou súčasťou, vďaka ich analyzovaniu sa neustále učíme. A to sú presne princípy, ktoré sú v súlade aj s moderným učením sa matematiky (Boalerová, 2016; Devlin, 2011; Hejný & Kuřina, 2015; Kuřina, 2016).

Podľa Gee (2003), mnohí veria, že videohry sú stratou času kvôli tomu, že neučia žiadny obsah. Čo samozrejme tiež nie je vždy pravda. Avšak ľudia, ktorí si učenie často spájajú predovšetkým s učením sa obsahu, si zväčša neuvedomujú hodnotu myslenia, ktoré sa pri hraní dá rozvíjať. Pritom aj v nových dokumentoch, zaoberajúcich sa vzdelávaním zmysluplným pre život v dnešnom svete nájdeme, že prioritou je učiť žiakov predovšetkým tvorivo a kriticky myslieť (Department for Education, 2014; OECD, 2020; Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2019). Gee ďalej poukazuje na paradoxnú situáciu, ktorá vzniká pri prílišnom zameraní na obsah, ak sa podáva ľuďom, ktorí sú mimo sémantickú doménu z ktorej tento obsah pochádza. Na priblíženie situácie používa príklad: „*Predstavte si učebnicu, ktorá by obsahovala všetky fakty a pravidlá týkajúce sa basketbalu, ktoré by čítali študenti, ktorí basketbal nikdy nehrali ani nepozerali. Ako si myslíte, že pochopia túto učebnicu? Čo by ich vôbec motivovalo, aby ju pochopili?*“ (Gee, 2003). A ďalej dodáva, že presne to sa deje na hodinách v škole, hodinách matematiky nevynímajúc.

Kritickú situáciu školskej matematiky vyučovanej tradičným spôsobom a zároveň silu videohier pri rozvoji myslenia si všimol aj ďalší odborník na matematiku, informatiku a učenie, profesor Seymour Papert. Ten už v roku 1998 zhodnotil: „*Môžeme pozorovať, že množstvo detí sa naučí pri hraní videohier oveľa viac ako v rovnakom čase na hodine matematiky. Okrem toho tento rozdiel nie je iba kvantitatívny. Tiež som zistil, že deti, ktoré sa intenzívne zapájajú do hrania počítačových hier, často prejavujú mimoriadny stupeň komplexnosti v spôsobe myslenia a rozprávania o učení*“ (Papert, 1998).

Papert zastával názor, že deti potrebujú matematiku, ktorá je zmysluplná pre nich samotných. Veril, že ak sa vo vlastnom záujme dostanú k činnostiam, ktorých súčasťou je matematika, vznikne u nich prirodzene potreba objaviť veľké matematické myšlienky, ktoré sú v týchto činnostiach skryté. Vo svojej knihe *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas* vyslovil presvedčenie, že naopak nie je oprávnené, aby deti v škole strácali toľko času matematikou, ktorá sa vyučuje ako súbor oddelených faktov a postupov a že ani u rodičov a učiteľov nenašiel rozumné argumenty v prospech takéhoto učenia (Papert, 1980).

3. Ciele výskumu a výskumné otázky

Cieľom môjho výskumu bolo preskúmať ako žiaci vnímajú, že sa s matematikou stretávajú pri hraní videohier. Zaujímalo ma, či si myslia, že sa matematika nachádza v hrách, ktoré hrajú vo svojom voľnom čase a čo presnejšie ako matematiku v týchto hrách identifikujú. Rovnako ma zaujímalo, ako žiaci vnímajú matematiku v hrách v porovnaní s matematikou, s ktorou sa stretávajú na hodinách v škole. V čom sa im zdá táto matematika rovnaká a v čom naopak rozdielna. Vďaka tomu som chcela lepšie porozumieť, ako žiaci vnímajú matematiku v jej širšom kontexte a zároveň čo si myslia o tom, čo sa im dostáva na hodinách v škole.

Na základe výskumných cieľov som sformulovala výskumné otázky:

- Ako žiaci vnímajú, že sa pri hraní hier stretávajú s matematikou?
- Čo presnejšie ako matematiku pri hraní hier identifikujú?
- Ako vnímajú matematiku v hrách v porovnaní so školskou matematikou?

Verím, že preskúmanie týchto otázok môže prispieť k hlbšiemu porozumeniu zmysluplného učenia sa matematiky v 21. storočí.

4. Metódy výskumu a výskumný súbor

Rozhodla som sa pre kvalitatívny výskum (Creswell, 2012), keďže som nechcela overovať vopred dané hypotézy, ale pokúšala som sa daný fenomén čo najdôkladnejšie preskúmať a následne podľa toho popísať. Pre kvalitatívny výskum som sa rozhodla aj preto, že dáta som získavala prostredníctvom rozhovorov, čiže išlo o dáta typicky kvalitatívneho charakteru (Švaříček & Šedová, 2007; Creswell, 2012).

Využila som metódu kolektívnej prípadovej štúdie. Prípadová štúdia (Creswell, 2012; Švaříček & Šedová, 2007) predstavuje metódu, ktorej zmyslom je veľmi podrobné preskúmanie jedného alebo niekoľko málo prípadov s cieľom čo najdetailnejšie pochopiť skúmaný fenomén. Podľa (Stake, 2000; Creswell, 2012; Hendl, 2005) ak skúmame a porovnávame viac prípadov, ide o kolektívnu prípadovú štúdiu, čo je vhodná forma na skúmanie širšieho fenoménu z viacerých perspektív. Výskumný súbor tvorili žiaci sexty a druhého ročníka z jedného gymnázia, teda žiaci vo veku 15-17 rokov. Celkovo sa zapojili 3 triedy. V rámci nich žiaci najskôr vyplňali dotazník, ktorý sme minulý rok vytvorili s profesorom Ivanom Kalašom (Čujdíková, 2019). Tento dotazník slúžil na prvé spoznanie potenciálnych participantov - toho aké hry hrajú, ako často, ako vnímajú matematiku ako takú a ako vnímajú, že sa s matematikou stretávajú v hrách. Dotazník vyplnilo 69 žiakov. Ďalej som použila zámerný výber (Creswell, 2012) a oslovila žiakov, ktorí mali najviac skúsenosti s hraním. Išlo o 7 žiakov. Kvôli dodržaniu anonymity som zapojeným žiakom zmenila mená a neuvádzam ani názov gymnázia. S vybranými žiakmi som viedla pološtruktúrovaný rozhovor s otázkami zameranými na preskúmanie výskumných cieľov. Rozhovory som zaznamenávala formou audio nahrávok. Na ich prepísanie a následnú analýzu som využila program Atlas.ti. Po prepísaní rozhovorov a ich prvom prečítaní a urobení poznámok, som pristúpila ku kódovaniu jednotlivých segmentov. Po okódovaní celého súboru dát, som priradené kódy následne zredukovala zlúčením kódov s podobným významom. Na základe priradených kódov som identifikovala niekoľko kategórií, ktoré sa najčastejšie vynárali v odpovediach. Tie som následne opísala.

5. Výsledky

V tejto kapitole odprezentujem výsledky štúdie, ku ktorým som prišla na základe analýzy dát. Rozdelila som ju na tri časti: *5.1. Participanti, videohry a matematika*, *5.2 Kde presnejšie si participanti myslia, že sa pri hraní videohier stretávajú s matematikou?* a *5.3 Ako vnímajú participanti rozdiel medzi školskou matematikou a tou v hrách?*

5.1. Participanti, videohry a matematika

V tejto časti v krátkosti predstavím participantov. Na základe ich odpovedí v dotazníku som zostavila Tab.1 a Tab.2. Tab.1 zobrazuje, aké hry participanti hrajú a ako často. V Tab.2 nájdeme ich odpovede na otázky ohľadom matematiky. V poslednom stĺpci Tab.2 uvádzam odpovede na otázku „*Myslíš si, že sa pri hraní hier stretávaš s matematikou?*“. V nej si žiaci mohli vybrať odpoveď na škále od 0 do 5, kde 0 znamenala „*to vôbec*“ a 5 „*áno, neustále*“. Môžeme vidieť, že participanti prevažne vnímali, že sa s matematikou pri hraní stretávajú často – dvaja zvolili odpoveď 5, štyria odpoveď 4 a jeden odpoveď 3.

Na základe analýzy dát z dotazníka a tiež dát získaných pri rozhovoroch som vytvorila nasledujúcu krátku charakteristiku vzťahu participantov k matematike.

Erik má z matematiky zmiešané pocity. Uviedol, že matematika je preňho „zaujímavá“, „nudná“ a „chladná“. Má na nej rád, keď ju môže použiť v živote alebo aj pri hraní. Spomenul, že ju dokonca rád využíva, keď sa mu hodí. V súčasnosti má však dojem, že sa na hodine matematiky učia veci, pri ktorých nikto nevie povedať, na čo by im v živote mohli byť.

Rišo má rád matematiku a nevádi mu ani tá školská. V dotazníku uviedol iba pozitívne pocity a dodal, že vďaka matematike môže získať dobrú pracovnú pozíciu. Považuje ju za jednoduchú a hovorí, že sa mu páči, že jej chápe aj keď sa ju často neučí. Povedal, že zo školskej matematiky má rád všetko okrem geometrie. Bavia ho predovšetkým rovnice. Zároveň však aj v školskej matematike má rád, keď je úloha zložitejšia a môže zapojiť logiku. Celkovo má rád výzvy.

Damián považuje matematiku za zložitú, ale nemá voči nej negatívny postoj. Páči sa mu, že v nej existuje veľa spôsobov riešení. Hovorí, že má radšej výpočtovú matematiku ako geometriu. Oceňuje ak úlohy preňho predstavujú primeranú výzvu. Keď je to niečo čomu rozumie, má dosť rád aj ťažšie úlohy.

Paľo považuje matematiku za zaujímavú, užitočnú a zábavnú a riešenie matematických problémov preňho znamená „zaujímavú výzvu v živote“. Myslí si však, že na matematike v škole sa často robia aj nudné veci a nedá sa im nijako vyhnúť.

Peto má na matematike rád keď sa mu podarí vyriešiť niečo zložité. Matematika v ňom vyvoláva pocity ako „zaujímavá“, „užitočná“ a „zložitá“. Verí, že školská matematika je podobná tej v hre, ale v hre je to podané zábavnejšou formou.

Lukáš si myslí, že matematika je niekedy zaujímavá a zábavná, inokedy nudná. Za nudnú považuje tú, čo sa učia v škole, ale aj pri nej ho fascinuje, keď sa dopracuje k výsledku. Celkovo však za zábavnejšiu považuje ľahšiu matematiku, takú aká bola na základnej škole.

Tomáš má rád matematiku, ktorú môže použiť pri niečom reálnom. Či už v hre, alebo v živote. To čo sa učia v škole mu však príde zbytočné a nevie si predstaviť, kde by to mohol použiť. Matematiku celkovo, mimo to čo sa učia v škole, považuje za zaujímavú a myslí si, že aj pri hraní je dosť užitočná.

Tab.1: Participanti a videohry

Meno	„Ako často hráš PC/konzolové hry?“	„Aké PC/konzolové hry hráš momentálne?“	Najobľúbenejšie PC a konzolové hry
Erik	<i>Niekoľkokrát za mesiac</i>	<i>Plants vs Zombies: Garden Warfare, Plants vs Zombies: Heroes, Heroes of the Storm, Rayman</i>	<i>Team Fortress 2, Heroes of the Storm</i>
Rišo	<i>Niekoľkokrát za týždeň</i>	<i>XCOM 2, SWTOR, SW Battlefront 2, Surviving Mars, Stellaris, Subnautica, Life is Strange, Blackhole, The Legend of Zelda: Breath of the Wild, Super Mario, Mario Kart, Splatoon</i>	<i>The Legend of Zelda: Breath of the Wild, XCOM 2, Subnautica, Blackhole</i>
Damián	<i>Skoro každý deň</i>	<i>Fallout 3</i>	<i>Doom</i>
Paľo	<i>Každý deň</i>	<i>League of Legends, Tom Clancy's: Rainbow Six Siege, Far Cry 5, CS:GO, Assassin's Creed Odyssey, Jump Force, Mortal Kombat</i>	<i>Assassin's Creed Odyssey, Life is Strange, Tom Clancy's: Rainbow Six Siege, Division, Mortal Kombat, League of Legend, Dishonored, Borderlands, WOW, Warcraft 3, Age of Empires, State of War, Nier: Automata, They Are Billions, Planet Coaster, Sims</i>
Peto	<i>Každý deň</i>	<i>CS:GO, War Thunder, For Honor, Apex Legends, Assassins creed Unity, Halo: The Master Chief Collection, League of Legends, PUPG</i>	<i>CS:GO, War Thunder, For Honor, Apex Legends, Assassins Creed Unity, Halo Master Chief Collection, League of Legends, Metro 2033 Redux, PUPG, World of Warcraft, Tom Clancy's: Rainbow Six Siege, Escape from Tarkov, SIMS</i>
Lukáš	<i>Skoro každý deň</i>	<i>CS:GO, Tom Clancy's: Rainbow Six Siege, Grand Theft Auto V, Dead by Daylight</i>	<i>Tom Clancy's: Rainbow Six Siege</i>
Tomáš	<i>Skoro každý deň</i>	<i>World of Tanks, CS:GO, The Long Dark, Steep, League of Legends, Dirt Rally, Subnautica</i>	<i>World of Tanks, Steep, The Long Dark, Subnautica</i>

Tab.2: Participanti a vnímanie matematiky

Meno	„Čo pre teba znamená riešenie matematických problémov?“	Pocity z matematiky	„Čo ťa na matike baví/páči sa ti?“	„Myslíš si, že sa pri hraní hier stretávaš s matikou?“
Erik	Bolenie hlavy (ak tomu nerozumiem), zábava (ak tomu rozumiem)	Zaujímavá, nudná, chladná	Materiály, ktoré aj budeme potrebovať k životu	5
Rišo	Je to zábava	Zaujímavá, užitočná, zábavná, jednoduchá, môžem vďaka nej získať dobrú pracovnú pozíciu	Že je jednoduchá a chápem ju, aj keď sa ju veľmi často neučím	3
Damián	-	Zložitá	Veľa spôsobov riešení	4
Paľo	Zaujímavú výzvu v živote	Zaujímavá, užitočná, zábavná	Ako má každá úloha viacero riešení	4
Peto	Podľa toho akých, ale mám rád keď sa mi niečo podarí vyriešiť	Zaujímavá, užitočná, zložitá	Keď vyriešim zložitý príklad	4
Lukáš	Uspokojenie, keď sa dopracujem k výsledku	Zaujímavá, nudná, zábavná	Uspokojenie keď sa dopracujem k výsledku	5
Tomáš	Riešenie problémov, ktoré majú niečo s matikou	Zaujímavá, zložitá, niekedy sa mi zdá zbytočná	Dopracovanie sa ku výsledku	4

5.2 Kde presnejšie si participanti myslia, že sa pri hraní videohier stretávajú s matematikou?

Na základe analýzy odpovedí na otázky, pomocou ktorých som zisťovala, kde presnejšie participanti vnímajú, že sa v hrách stretávajú s matematikou som vytvorila niekoľko kategórií, ktoré bližšie rozpišem v tejto časti.

5.2.1 V strategických hrách

Na základe viacerých odpovedí hodnotím, že participanti vnímajú, že s matematikou sa stretávajú predovšetkým v strategických hrách. V nich si všimajú, že musia starostlivo prepočítať suroviny - koľko ich potrebujú vyprodukovať, alebo naopak, koľko ich môžu investovať do iných surovín, jednotiek alebo stavby budov, aby im všetko správne fungovalo. Napr. Rišo vyslovil: „S matematikou sa stretávam určite hlavne v strategických hrách, kde mám na hornej lište vypísané počty surovín. Mám tam koľko mi ich napríklad pribúda za deň alebo za mesiac v závislosti od danej hry. A teda na základe toho si musím vypočítať, že napríklad, keď postavím túto budovu, koľko mi to pridá, alebo keď postavím nejaké jednotky tak koľko mi to zase uberie, na základe toho, koľko stojí údržba - to sa mi odpočítava od toho mesačného príjmu.“

Podobne hodnotenie vyslovil Paľo, ktorý sa však podrobnejšie sústredil na tvorbu jednotiek a boj: „V Age of Empires využívam matematiku pri surovinách. Lebo tam sa musí ťažiť, vyrábať jednotky, na každú jednotku je potrebný určitý počet surovín zlata, dreva a ostatných. Plus ešte je dôležité koľko robí každý vojak špeciálny počet „damage“, aby mohol ovplyvniť nepriateľskú armádu a ako dlho bude napríklad trvať, kým zničí nejakú budovu, či to stihne skôr, než prídu posily nepriateľského tímu. Takže treba dosť premýšľať, ktorého vojaka tam poslať, ktorý to vyrieši rýchlejšie a lepšie.“

Rišo a Paľo vo svojich úvahách spomínajú „počty“ a „počítanie“, podľa ich slov však usudzujem, že „počítanie“ so surovinami, nie je náročné pre samotné výpočty, ale pre komplexné myšlienky, ktoré sú za ním. Ako spomínajú, potrebujú si premyslieť, čo všetko s čím súvisí, čo má akú hodnotu a podľa toho taktizovať, tvoriť stratégiu. Ďalej som si všimla, že si uvedomujú, že do úvahy musia brať čas: „...koľko mi ich napríklad pribúda za deň alebo za mesiac“ ako spomína Rišo alebo „...či to môj vojak stihne skôr, než prídu posily nepriateľského tímu,“ ako hovorí Paľo.

5.2.2 Inventár

Traja participanti spomenuli v súvislosti s matematikou v hrách inventár. Medzi nimi som identifikovala dva typy pohľadov. Damián si všíma, že v inventári môžeme vidieť počty jednotlivých položiek: „počet nábojov, liečiv, surovín atď.“ čo vníma, že za tým je len jednoduchá matematika: „...a tam proste len využívam základnú matiku (sčítanie, odčítanie), žiadne zložité matematické veci.“

Rišo a Paľo v porovnaní s tým poukazujú na strategické napĺňanie inventára, čo predstavuje ťažšiu úlohu. Paľo spomína kombinatoriku, ktorú pri tom potrebujeme využiť: „Inventár pri RPG hrách je dosť o kombinatorike. Ten sa musí častokrát uložiť tak presne, aby tam všetko sadlo.“ Podobne Rišo popisuje, ako získava predmety z nepriateľov a úvahy spojené s tým, či sa mu daný predmet oplatí zobrať: „...často sa s matematikou stretávame RPG-čkách, ktoré sú založené dosť na získavaní predmetov z nepriateľov. Napríklad zabijem nejakého bossa, padne mi z neho nejaká puška, ktorá má dobré vlastnosti, tak si potrebujem premyslieť, či ju chcem zobrať a obetovať na to miesto v inventári, ktoré je vždy obmedzené alebo ju proste len nechám ležať a budem dúfať, že mi padne niečo lepšie.“

5.2.3 Logické myslenie

Na základe viacerých odpovedí hodnotím, že participanti považujú pri hraní za veľmi dôležité tiež logické myslenie. Napr. Peťo uviedol: „V LOL-ku je to založené hlavne na logickom myslení, že čo asi urobí protivník, alebo čo by som mal teraz urobiť.“ Paľo poukázal na logické úlohy v Lare Croft: „...hádky v Lare Croft, tie tiež bývajú často aj na matematike a logickom myslení založené.“

Participanti v tomto smere spomenuli aj priamo logické hry. Napr. Peťo povedal: „Pri niektorých logických hrách, bývajú úlohy, kde napríklad treba niečo vyriešiť a pri tom sa aj matematika využíva. Napríklad sú tam čísla a obrazce a to treba nejak vyriešiť, aby sa to dalo odomknúť.“

Aj z viacerých iných úvah participantov sa domnievam, že si uvedomujú, že logické uvažovanie je pri hraní dôležitou súčasťou, aj keď priamo nepoužili toto označenie.

5.2.4 Pravdepodobnosť

Z viacerých odpovedí usudzujem, že participanti sú presvedčení, že pri hraní potrebujú často využívať pravdepodobnosť. Napr. Peťo vyslovuje názor: „V LOL-ku treba predvídať, taká, že pravdepodobnosť, že čo by mohol urobiť ten protivník, aký napríklad útok, kam by mohol smerovať a už podľa toho sa nejako zariadiť.“

Paľo zdôrazňuje, že je tu treba brať do úvahy veľmi veľa vecí, ktoré vzájomne súvisia: „V LOL-ku musíš počítat manu a ešte cooldowny na každom spelli, a HP-čka, aby ti to presne vyšlo. A ešte aj každý robí iný damage. Niektorí môžu mať armor, ktorý sa ti znižuje, a síce to ukazuje, že to robí 74 damage, ale v skutočnosti to spraví možno voľajákych 50, ešte to treba zobrať do úvahy. Vo WOW-ku je tých parametrov, ktoré spolu súvisia ešte oveľa viac...“ Hoci aj tu Paľo hovorí o „počítaní“, opäť celkovo z jeho slov hodnotím, že samotné jednoduché výpočty sú len malou súčasťou riešenia a veľmi podstatné je tu tiež práve komplexné uvažovanie a vyhodnocovanie všetkého, čo máme pre daný ťah k dispozícii.

Erik vníma, že sa s pravdepodobnosťou stretáva pri kartových hrách: „Ako prvé ma napadá čítanie pravdepodobnosti v kartových hrách, ako napríklad hra ktorú som zmienil v dotazníku, Plants vs Zombies: Heroes.“ Zápas v hre podrobne popisuje slovami: „Pri zápase nemôžete vedieť, aké karty nepriateľ používa. Viete iba to, čo on vie o vás: vaše typy a superschopnosti (triky, na začiatku zápasu dostanete jednu zo štyroch a zvyšné tri vďaka štítu, o ňom ale neskôr). Po pár kolách možno odhadnúť akú asi stratégiu oponent používa, ale ani tým si nemôžete byť istý, pretože ako aj všetky kartové hry aj táto je nedokonalá. Odrazu môže protivník použiť legendárnu kartu, ktorú ste vôbec nečakali a hotovo. Ale legendárne karty nie sú zárukou úspechu, stačí jeden trik a už je fuč. Tak ako všetky hry aj táto má v sebe trochu RPG šťastia/nešťastia. Najjednoduchší príklad je vyššie zmienený štít. Každý útok (ak nemá vlastnosť „bullseye“) tak nabije štít o 1, 2 alebo 3 stupne. Keď ich bude mať osem tak to poškodenie čo ho spustilo nedostane, vybijie sa a hrdina dostane schopnosť, ktorú môže ihneď použiť zadarmo. Keďže tieto schopnosti má každý hrdina štyri a jednu dostal hneď na začiatku tak tento štít zafunguje iba tri razy. No to väčšinou postačí, keďže zakaždým dostane veľmi silnú schopnosť.“

5.2.6 Body a schopnosti v RPG hrách

Na základe odpovedí môžem tiež konštatovať, že participanti vnímajú ako matematiku aj investovanie bodov do schopností v stro-
me skúsenosti v RPG hrách. Napr. Rišo popísal, že keď za nejakú misiu dostane body, za ktoré si môže odomykať nové schopnosti,
tak keď má v pláne získať určitú schopnosť, ktorá je na vysokom leveli, potrebuje si tieto body šetriť a postupne si k nej strategicky
odomykať cestu.

5.2.7 World of Tanks a počítanie prieraznosti

Keďže hra World of Tanks bola medzi participantmi veľmi obľúbená (vyjadrili sa k nej až štyria z nich), rozhodla som sa tu tiež
rozobrať úvahy, ktoré venovali tejto hre. Peťo napr. poukázal na vytváranie stratégie. Čo všetko musí zhodnotiť, keď sa rozhoduje,
či sa mu oplatí na nejaký tank zaútočiť alebo nie a čo má pri útoku použiť: „...každý tank má určitý „damage“ a už podľa toho aj
napríklad koľko mi ostáva života a koľko mám poškodenie, tak sa rozhodujem, či ho môžem „piknúť“ alebo nie... Alebo rôzne
typy nábojov, aké poškodenie dávajú. Napríklad niektoré zblízka dávajú viac a zďaleka nedávajú nič, tak si to treba tak pre-
počítať, že ktoré by som mal teraz použiť.“ Opäť aj v tejto úvahe sa stretávame so slovom „prepočítať“ nie iba v kontexte počítania,
ale aj v zmysle „strategicky zvážiť“. Na dôležitosť strategického myslenia v tejto hre poukázal aj Paľo, ktorý zhodnotil, že „zárroveň
pri útočení treba zohľadniť na ktorú vzdialenosť je to presnejšie vhodné.“

Tomáš podrobne opísal, akú úlohu v hre zohráva hrúbka panciera: „S matikou sa stretávam napríklad v hre World of Tanks. Tam
je to o tankoch a každý tank má určité milimetre panciera. Ťažké tanky majú viac panciera a ľahké menej. A taktiež aj delá.
Rôzne delá majú rôznu priebojnosť. A preto väčšinou keď sa rozhodujem strieľať nejaký tank, tak musím prehodnotiť v hlave, že
kde má koľko milimetrov panciera a koľko ja mám milimetrov prieraznosť na tom dele a podľa toho určím, kde ho mám streliť
a či ho vôbec mám streliť. Alebo napríklad koľko si musím predsadiť pri mierení, keď je nejaké vozidlo v pohybe. Keď je nejaké
vozidlo v pohybe, tak si musím predmieriť, lebo určité náboje majú danú rýchlosť v metroch za sekundu, niektoré majú 1800
metrov za sekundu, niektoré napríklad 700 metrov za sekundu, a podľa toho ako rýchlo ten náboj letí, tak podľa toho musím ja
predsadiť a prispôbiť to mierenie tomu. A taktiež musím zvažovať aj to napríklad, keď je nejaký pancier nejako naklonený,
tak musím zvážiť, volá sa to, že relatívna hrúbka panciera, že keď je napríklad ten pancier trošku naklonený, tak je ťažšie ho
preraziť, tou strelou, lebo k tým milimetrom panciera je tam pripočítaný ešte aj uhol...“ Aj z tohto Tomášovho opisu usudzujem,
že si uvedomuje celkovú komplexnosť myslenia, ktoré pri hraní tejto hry využíva. Za veľmi zaujímavé na jeho úvahe považujem, že
si je vedomí, že musí brať do úvahy nielen samotnú hrúbku panciera, ale aj relatívnu – to, že tá je pri naklonenom tanku iná, ako
pri tanku stojacom rovne. Tiež ma zaujalo, že pri pohybujujúcich sa tankoch zohľadňuje aj rýchlosť náboja.

5.3 Ako vnímajú participanti rozdiel medzi školskou matematikou a tou v hrách?

V tejto časti rozoberiem zistenia, ku ktorým som dospela na základe analýzy vyjadrení, v ktorých participanti hodnotia ako vní-
majú rozdiel medzi školskou matematikou a matematikou v hrách.

5.3.1 V hrách je to hlavne o logickom a strategickom myslení

Za veľmi zaujímavé považujem, že všetci ôsmi participanti sa zhodli na tom, že v hrách sa stretávajú so strategickým a logickým
myslením. V čom však medzi nimi vidím rozdiel, je ich presvedčenie, či to je alebo nie je matematika. Časť hodnotí, že práve lo-
gické a strategické myslenie je matematika s ktorou sa v hrách stretávajú predovšetkým. Druhá časť argumentuje, že v hrách sa s
matematikou stretávajú len veľmi málo, že tam je to hlavne o logickom myslení a vymýšľaní stratégie. Pri tejto časti žiakov mám
dojem, že matematiku vnímajú ako synonymum k výpočtom. V podstate sa však obe strany zhodujú v názore, že hry sú náročné
predovšetkým na premýšľanie, zatiaľ čo matematika v škole je náročná hlavne na počítanie.

Príkladom vnímania žiakov z prvej skupiny sú Rišove slová: „V škole ide skôr o to sústrediť sa a nepomýliť sa a naopak v hrách je
to náročné hlavne čo sa týka premýšľania. Napríklad v tých strategických hrách to nie je o ťažkých výpočtoch, ale skôr o tom,
ako si skordinovať mýňanie a tvorbu surovín s časom, ktorý neustále plynie a ide proste proti nám.“

Z druhej skupiny zasa napr. Damián vyjadril: „Vo väčšine hier je využitá asi len tá základná matematika (sčítanie, odčítanie,

prípadne násobenie a delenie), lebo vôbec sa ja nestretávam s nejakými zložitými matematickými vecami, ale je možné, že som sa s tým už stretol ale nespomínam si. Čo sa týka mojej obľúbenej hry DOOM, tak tam opäť len normálne počítanie. Ono v tých hrách ide viac o premýšľanie a strategizovanie než o počítanie, to len keď chcem vedieť koľko čoho mám a tak.” Podobný názor zdieľa Lukáš: „...v hre hlavne žiadna matematika nie je. No maximálne iba také nejaké „easy“ odpočítavanie a pripočítavanie. Ale žeby také nejaké mocniny, neviem čo...” a ďalej dodáva, že v hre záleží skôr na predvídavosti a premýšľaní nad tým, ako asi myslí nepriateľ.

5.3.2 V hre ide o život

Všimla som si, že participanti často vnímajú, že na hodinách matematiky je to len o tom, že treba niečo vypočítať, bez hlbšieho zmyslu. Pri hre si uvedomujú, že ak niečo počítajú, robia to kvôli nejakému vyššiemu cieľu. Za veľmi zaujímavé považujem, že tento pohľad zdieľa aj Rišo, ktorý má ku školskej matematike pozitívny vzťah. Rozdiel medzi myslením na hodinách matematiky a tým v hre popisuje slovami: „Spôsob myslenia je iný, pretože na hodinách matematiky skôr ide o to, že máme nejaký príklad, ktorý máme vypočítať. V hrách je to inak motivované, z toho dôvodu, že hru chceme predsa vyhrať. Takže keď si v nejakej stratégii, ako je napríklad Surviving Mars, niečo zle vypočítam, tak už možno na druhý deň zistím, že mi prestanú fungovať zásoby vody alebo elektriny a musím hľadať nejaké riešenia, ako znovu zvýšiť produkciu alebo presunúť suroviny, tak aby mi to potom vychádzalo - aby som bol zabezpečený na ďalšie dni, aby mi všetci neumreli.”

Peťo s Paľom vyslovili presvedčenie, že zmyšľanie, ktoré je potrebné na hodinách matematiky v škole a to v hrách je podobné, avšak rozdiel je vo forme. Obaja vnímajú, že v škole je to tak, že musia a naopak v hrách je to súčasť deja do ktorého sú podarení, takže to ide automaticky a je to zábavnejšie.

5.3.3 V škole je to o postupe a pravidlách

Za ďalší zaujímavý názor, ktorý som našla vo viacerých odpovediach, považujem názor, že v hrách je dôležité predovšetkým myslieť, a uvedomovať si, ako asi myslí nepriateľ/protihráč, kým na hodinách matematiky je dôležité hlavne aplikovať presné postupy a pravidlá. Napr. Lukáš hovorí: „V hre musím vedieť, ako myslí, aspoň približne, ako myslí nepriateľský hráč,“ a ďalej dodáva „V škole je to skôr o tom vedieť postup ako vypočítať nejakú rovnicu.” Aj Tomáš, ktorý podrobne popísal komplexné úvahy a zmysel matematiky pri hre World of Tanks, hodnotí školskú matematiku slovami: „Milión pravidiel, na jedno zabudnete a koniec, päťka,“ a ďalej konštatuje, že nevie, či takéto pravidla existujú aj v hrách, ale ak aj áno, hra mu dáva väčšiu šancu nájsť i iné riešenie. A dodáva, že si myslí, že v hrách a ani celkovo v živote to nie je také kritické.

5.3.4 Nevidím využitie toho, čo sa teraz učíme...

Na základe analýzy dát ďalej usudzujem, že aj participanti, ktorí si myslia, že matematika je užitočná a vie im pomôcť pri hraní, vyjadrujú pochybnosť nad užitočnosťou toho, čo sa teraz učia na hodinách v škole. Napr. Erik, ktorý podrobne opísal, ako využíva matematiku pri hre Plants vs. Zombies: Heroes zhodnotil: „V škole sa teraz učíme také materiály, kde nikto nedokáže povedať príklad na ne v skutočnom živote. Aj keby som sa s tým v hre stretol, čo nechápem ako by to bolo možné, tak by som ten vzorec nepoužíval. Ja keď nájdem v hrách matematiku, tak sa ju aj snažím použiť, napr. odhadnúť kedy mi asi príde ktorá karta a tak. To čo sa teraz učíme tak pre to také využitie zatiaľ nemám.”

Podobný názor vyslovil Tomáš, ktorý sa predtým obsiahle vyjadril k matematike v hre World of Tanks: „V škole je tá matematika úplne iná podľa mňa. Ako, keď si zoberiem nejaké rovnice, čo počítame na matike, neviem čo, substitúcie, neviem čo, tak ako neviem no. Tam napríklad v tom World of Tanks sú nejaké rovnice fyzické, lebo tak to je odvodené, tie vzorce, od reálneho sveta, ale od matiky, čo sa učíme v škole, sa to dosť líši. V škole je to dosť iné. Povedal by som, je to dosť zbytočné, niekedy. V tej hre je to reálnejšie. No nie, že reálnejšie... Ale, ako by som to povedal. To čo sa momentálne učíme v škole, túto už „advanced“ matiku, alebo ako to mám nazvať, tak to si nepamätám, že by som niekedy s tým počítal niečo. Len tak, že potrebujem si vypočítať niečo, tak začnem si písať a na druhú, bé na druhú....”

6. Diskusia a záver

Musím priznať, že ma veľmi prekvapilo, ako obšírne sa participanti k téme matematiky v hrách vedeli vyjadriť a čo všetko dokázali identifikovať ako matematiku. Obzvlášť keď sa k otázkam vyjadrovali bez predchádzajúcej prípravy. Myslím si, že myšlienky, ktoré vyslovili sú veľmi zaujímavé a podnetné a môžu nás o učení matematiky zmysluplno pre život v dnešnom storočí niečo naučiť. Môžeme tu vidieť, že participanti dokázali identifikovať matematiku naozaj v mnohých činnostiach, ktoré sú súčasťou hrania hier a takúto matematiku oceňujú ako užitočnú a zmysluplnú. Naopak v škole, keď sa matematiku učia iba ako súbor faktov, oddelených od činností, ktoré sú pre nich podstatné, tento zmysel nevidia a prídu im teda pochopiteľne zbytočná. To je v súlade s Papertovými slovami (Papert, 1980, s. 48): „*Piagetovské učenie je typicky hlboko zakorenené v iných činnostiach. Napríklad, dieťa nemá obdobia vyhradené na „učenie sa rozprávania“. Tento model učenia sa stojí proti disociovanému učeniu, učeniu, ktoré sa odohráva v relatívnom oddelení od iných druhov činností, duševných a fyzických. V našej kultúre je výučba matematiky na školách paradigmatou disociovaného učenia sa. Matematika sa u väčšiny ľudí vyučuje a berie ako medicína.*”

Na základe odpovedí participantov ďalej usudzujem, že matematiku v škole často vnímajú ako súbor pravidiel a postupov, a naopak podľa toho čo opísali pri hrách, pri nich sú práve oni tými, ktorí prichádzajú na pravidlá, formulujú ich na základe svojich objavov a skúseností. Čo je zároveň aj spôsob, akým k matematike pristupujú matematici (Boalerová, 2016; Devlin, 2011; Hejný & Kuřina, 2015; Lockhart, 2016).

Za zaujímavý tiež považujem názor participantov, že pri matematike v škole je dôležité sa hlavne sústrediť, nepomýliť sa, na nič nezabudnúť... Naopak, keď popisujú ako premýšľajú pri hraní, môžeme vidieť, že tieto úvahy sú komplikovanejšie a komplexnejšie, zahŕňajú uvedomovanie si, ako všetko so všetkým súvisí a čo všetko treba brať do úvahy. A teda aj tu môžeme vidieť súlad medzi tým, ako žiaci premýšľajú pri hraní s tým, čo sa má podľa nových vzdelávacích dokumentov, napr. (Department for Education, 2014; OECD, 2020; Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2019, NUCEM, 2017) diať na hodine matematiky a zároveň nesúlad s tým, ako žiaci vnímajú, čo sa na hodinách matematiky skutočne deje.

Moja štúdia má niekoľko limitácií. Za hlavnú limitáciu tejto štúdie považujem, že do nej boli zapojení len žiaci s pomerne nevyostreným vzťahom ku školskej matematike. Chýbajú žiaci s výrazne negatívnym postojom, aj tí s výrazne pozitívnym. V ďalšom výskume sa chcem preto zamerať práve na tieto dve skupiny. V súbore žiakov, ktorí vyplnili dotazník sa našli aj žiaci, ktorí sa v otázkach zameraných na matematiku ako takú vyjadrili jednoznačne negatívne a zároveň označili, že sa pri hraní hier s matematikou stretávajú často. O nich si myslím, že sú veľmi zaujímavý súbor a preto ich plánujem osloviť v rámci ďalšieho výskumu. Rovnako z druhej strany chcem preskúmať, ako matematiku v hrách vnímajú žiaci z tried špeciálne zameraných na matematiku.

Za ďalší nedostatok tejto štúdie považujem, že sú v nej zapojení len chlapci. Verím, že sa mi do budúca podarí tiež nájsť aj dievčatá, ktoré hrajú hry v podobnej miere a spoznať aj ich názory.

PodĎakovanie

Chcem sa poďakovať Fakulte matematiky, fyziky a informatiky Univerzity Komenského za udelenie štipendia na náklady spojené s konferenciou PhD Existence. Ďalej by som sa rada poďakovala svojmu školiteľovi, prof. RNDr. Ivanovi Kalašovi, PhD. za jeho ústretový prístup, podnetné nápady a rady, ako aj za to, že ma svojou prácou neustále inšpiruje a dáva nádej, že zmena v škole je možná. V neposlednom rade sa chcem tiež poďakovať participantom za ich otvorenosť a ochotu zdieľať svoje názory a ich učiteľovi za pomoc s administráciou dotazníka a čas, ktorý mi venoval zo svojich hodín.

Literatúra

- Boleárová, J. (2016). *Matematické čítanie*. Bratislava, Bratislava: Tatran.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Čujdiková, M. (2019). *Create Minecraft Game, Save the world*. 13th International Conference on Game Based Learning, ECGBL 2019. Dechema e.V.
- Devlin, K. (2011). *Mathematics Education for a New Era: Video Games as a Medium for Learning*. Natick: A. K. Peters, Ltd. Natick, MA.

- Gee, J. P. (2003). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Hejný, M. & Kuřina, F. (2015). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál
- Kuřina, F. (2016). *Matematika jako pedagogický problém: mé didaktické krédo*. Hradec Králové: Gaudeámus.
- Lockhart, P. (2016). *Matematikov žalospev: [ako nám škola kradne fascinujúce umenie plné fantázie]*. Preložila Barbora Kamrlová. Bratislava: Raabe
- Papert, S., (1980). *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*, Basic Books, Inc., New York, NY, USA
- Papert, S. (1998). *Does Easy Do It? Children, Games, and Learning in Game Developer magazine*
- Stake, R. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Švaříček, R., Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Department for Education (2014). *Mathematics programmes of study: key stage 4 National curriculum in England*. [vid. 2020-03-08]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-mathematics-programmes-of-study>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2019). *Inovatívny štátny vzdelávací program*. [vid. 2020-03-08]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>
- NUCEM (2017). *Národná správa PISA 2015* [vid. 2020-03-08]. Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf
- OECD (2020). *Mathematics performance (PISA)*. [vid. 2020-03-08]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/pisa/mathematics-performance-pisa.htm>

VPLYV ŠPECIFICKÝCH VLASTNOSTÍ PODNETOVÉHO MATERIÁLU NA OČNÉ POHYBY U OSŮB Z DVOCH ROZDIELNYCH KULTÚR

HOW SPECIFIC CHARACTERISTICS OF USED STIMULI INFLUENCE THE EYE MOVEMENTS OF PARTICIPANTS FROM TWO DIFFERENT CULTURES

Daniela HALÁMKOVÁ

Katedra informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Arne Nováka 1, Brno, Česká republika,
danka.halamkova@gmail.com

Jiří ČENĚK

Ústav sociálních studií, Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií, Mendelova univerzita, tř. Generála Píky 7, Brno,
Česká republika

Katedra informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Arne Nováka 1, Brno, Česká republika,
jiri.cenek@mendelu.cz

Čeněk ŠAŠINKA

Katedra informačních studií a knihovnictví, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Arne Nováka 1, Brno, Česká republika,
ceneksasinka@gmail.com

Jie-Li TSAI

Laboratory of Eye-movements and Reading, Center for Mind, Brain and Learning, Department of Psychology, National Chen-
gchi University, No. 64, Sec. 2, ZhiNan Rd., Wenshan District, Taipei City, Taiwan, jielitsai@gmail.com

Abstrakt: Kognitívny štýl osôb z rôznych kultúr sa môže líšiť. Podľa niektorých autorov používajú osoby západnej kultúry skôr analytický kognitívny štýl, osoby z východnej kultúry zase holistický. Výskum však prináša nekonzistentné výsledky. Pomocou eye trackingu sme skúmali vnímanie komplexných scén s fokálnymi objektmi u českých a tajvanských študentov. V príspevku predstavíme exploratívnu analýzu očných pohybov so zameraním sa na vlastnosti podnetového materiálu. Pri analýze berieme do úvahy pozíciu fokálneho objektu, bohatosť pozadia a konkrétne charakteristiky fokálneho objektu (živý vs. neživý, smer pohľadu). Možný vplyv zadanej úlohy a použitého podnetového materiálu je v súčasnej literatúre diskutovaný; presná povaha tohoto vplyvu môže priniesť užitočné informácie pre budúci výskum.

Kľúčová slova: kognitívny štýl; eye tracking; interkultúrny výskum, podnetový materiál

Abstract: Cognitive style may differ in people from various cultures. According to some authors people from eastern cultures prefer analytic cognitive style, while those from the western cultures prefer the holistic cognitive style. However research brings mixed results. We used eye tracking to explore the visual strategies of Czech and Taiwanese students while viewing complex scenes with focal objects. In this text we present an explorative analysis of eye movements with the main focus on the characteristics of used stimuli. We take the position of the focal object, background characteristics and specific characteristics of the focal object (animal vs. object, eye gaze direction) into consideration. In the recent literature a possible influence of given task and used stimuli has been discussed; a deeper insight into these processes might be useful for future research.

Keywords: cognitive style; eye tracking; intercultural reserach; stimuli

1. Úvod

Kognitívny štýl je definovaný ako konzistentný spôsob, akým jedinec získava a spracováva informácie (Ausburn & Ausburn, 1978). Týka sa vnímania, ale aj myslenia, riešenia problémov, zapamätovania a učenia (Kozhevnikov, Evans, & Kosslyn, 2014). Zdá sa, že medzi príslušníkmi rôznych kultúr existujú v kognitívnom štýle rozdiely: je zjavné, že kultúra hrá rolu vo formovaní prostredia, v ktorom sa vyskytujeme a ktoré následne ovplyvňuje nás (Boland, Chua, & Nisbett, 2008). Jedným z často spomínaných rozdielov medzi západnou a východnou kultúrou je spôsob spracovávania informácií: kým príslušníci západnej kultúry (najčastejšie Európa a Amerika) spracovávajú informácie analyticky s fokusom na jednotlivé časti situácie, príslušníci východnej kultúry (najčastejšie východnej Ázie) používajú holistický kognitívny štýl a sústredia sa na celkový kontext (Choi, Koo, & Choi, 2007). Táto teória tvrdí, že príslušník západnej kultúry bude klásť dôraz na centrálny aspekt situácie, napríklad na hlavnú postavu príbehu a jej atribúty. Príslušník východnej kultúry si bude naopak všimáť vzťahy medzi postavami či objektami (Boland et al., 2008). V podobnom kontexte skúmali kognitívny štýl Američanov a Ázijcov autori Chua, Leu a Nisbett (2005): účastníci výskumu si vybavovali rôzne sociálne situácie. Americkí účastníci si vybavili viac informácií o hlavnej postave, kdežto účastníci z Ázie sa zamierovali na zámery hlavných postáv.

Rozdiely v používanom kognitívnom štýle vznikajú podľa niektorých autorov už v ranom veku, i keď presný popis mechanizmov stále chýba (Boland et al., 2008). Na vznik špecifického kognitívneho štýlu pôsobí zrejme viacero faktorov. Môžeme sa domnievať, že jedným z dôležitých faktorov je učenie sa rodnému jazyku a jeho následné používanie. Americké matky používajú pri komunikácii s kojencom viac podstatných mien a častejšie označujú objekty, pričom japonské matky častejšie objekty používajú v aktivite, do ktorej zapoja aj dieťa (Fernald & Morikawa, 1993). Tieto zistenia sú v súlade s vyššie uvedenou dichotómiou analytického vs. holistického kognitívneho štýlu. Na formovanie kognitívneho štýlu ale pôsobia aj iné dôležité enviromentálne či biologické faktory, napríklad anatómia centrálnej nervovej sústavy (Tang et al., 2018), kultúrne normy, sociálna štruktúra, dostupnosť vzdelania (Boland et al., 2008) či sociálne faktory ako individualizmus vs. kolektivismus (Ishii, 2013).

Otázkou však ostáva, ktoré zložky kognície sú ovplyvnené príslušnosťou k vybranej kultúre. Stále nie je jasné, či sa kultúrne rozdiely prejavujú už v tak fundamentálnych procesoch kognície ako je vnímanie alebo skôr vychádzajú z rozdielov pri ukladaní informácií či dokonca až pri akejsi vedomej voľbe prisúdenia dôležitosti istým typom informácií pri ich spätnom vybavovaní (Boland et al., 2008). Zariadenie na sledovanie očných pohybov (eye tracking) môže poslúžiť ako objektívny nástroj na meranie používaných vizuálnych stratégií, teda môže byť použité na meranie rozdielov medzi kultúrami vo fundamentálnej zložke kognície – vo vnímaní.

Autori Chua a kolegovia (2005) skúmali vizuálne stratégie osôb z dvoch rozličných kultúr tak, že im na obrazovke prezentovali niekoľko komplexných scén, teda scén s jedným fokálnym objektom a korešpondujúcim pozadím a to ako v úlohe bez zadania (free-viewing), tak aj pri rozpoznávaní už známych objektov. Americkí účastníci sa pozreli na objekt skôr (čas prvej fixácie) a pozerali sa naň dlhšie (celková doba fixácie), kdežto čínski účastníci prezentovali viac fixácií na pozadie, nestrávil však jeho fixovaním viac času, čo značí skôr o kratších fixáciách. Čínskym účastníkom taktiež robilo väčší problém rozpoznať už známy objekt, pokiaľ bol prezentovaný na novom pozadí, čo autori interpretovali ako dôkaz o holistickom vnímaní u osôb z východných kultúr.

Nie všetky ďalšie výskumy však potvrdili závery tejto štúdie. Je možné, že nekonzistentnosť výsledkov pramení z nekonzistentnosti dizajnu procedúry, napríklad kvôli použitiu pamäťovej úlohy (Rayner, Li, Williams, Cave, & Well, 2007) alebo modifikácii podnetových materiálov (Evans, Rotello, Li, & Rayner, 2009). V jednom z najnovších výskumov, kde reprezentantmi západnej kultúry boli účastníci z afrických štátov sa rozdiely medzi skupinami prejavili iba vo vybranej (free-viewing) úlohe (Duan, Wang, & Hong, 2016). Stále teda ostáva otázkou, za akých podmienok sa rozdiely vo vnímaní medzi osobami z rozličných kultúr prejavujú a ako presne tieto mechanizmy fungujú.

V prezentovanom príspevku preskúmame, ako môžu vlastnosti podnetového materiálu ovplyvňovať používané vizuálne stratégie účastníkov a do akej miery potom modifikujú aj rozsah nájdených rozdielov medzi skupinami.

2. Metodológia

Dáta použité pre tento príspevok boli získané a podľa nižšie definovaných kritérií vybrané z rozsiahlejšej štúdie (Čeněk, Tsai, & Šašínska, 2019).

2.1. Účastníci výskumu

Účastníkov výskumu tvorili českí a tajvanskí študenti, ktorí boli oslovení cez univerzitné skupiny na sociálnych sieťach a ktorí zároveň netrpeli žiadnou vadou zraku, ktorá by nebola plne kompenzovaná okuliarmi alebo kontaktnými šošovkami. Výskumná vzorka sa skladala zo 129 účastníkov (z toho 46,5% tvorili tajvanskí a 53,5% českí účastníci), pričom priemerný vek bol 21 rokov ($SD=2,07$) u tajvanských a 21,5 rokov ($SD=2,65$) u českých účastníkov. V oboch skupinách tvorili väčšie percento ženy (71,7% u tajvanských a 71,0% u českých účastníkov).

2.2. Priebeh zberu dát a použité zariadenie

Každý účastník si po príchode do laboratória prečítal a následne podpísal informovaný súhlas. Nasledovalo vyplnenie dotazníka, ktorý obsahoval otázky na sociodemografické údaje (pohlavie, vek, informácie o prípadnom dlhodobom pobyte v zahraničí, veľkosť domácnosti pred nástupom na univerzitu a v súčasnosti). Účastníci potom podstúpili dve úlohy, Compound Figures Test a prezentáciu komplexných scén s použitím eye trackingu, pričom v tomto príspevku sa budeme venovať druhej spomenutej.

Na Tajvane sme pri prezentovaní komplexných scén použili eye tracking EyeLink 1000 a CRT monitor (ViewSonic P95f+) o veľkosti 19" a s rozlíšením 1024x768. V Českej republike sme použili eye tracking z rady SMI Red a Dell monitor o veľkosti 22" a s rozlíšením 1680x1050. Kvôli rozdielom spôsobeným použitím iných typov eye tracking zariadení boli podnety upravené tak, aby sa čo najviac zhodovali v absolútnej veľkosti (vizuálny uhol). V oboch krajinách sme použili chin rest a zafixovali tak vzdialenosť účastníka od obrazovky na cca 70 cm. Oba eye tracking systémy snímali vo frekvencii 500 Hz a pred samotným zberom dát obsahovali kalibráciu s využitím deviatich kalibračných bodov.

2.3. Podnetový materiál

Podnetový materiál pre eye trackingovú úlohu bol generovaný z voľne prístupných online databáz obrázkov a obsahoval 60 obrázkov. Polovica z nich prezentovala komplexné scény s jedným fokálnym objektom (zvíra alebo objekt) a polovica obsahovala fokálne objekty dva. V tomto príspevku skúmame prvú časť podnetového materiálu, teda obrázky s jedným fokálnym objektom koncipované podľa vzoru predchádzajúcich výskumov (napr. Chua et al., 2005).

V eye trackingovej časti výskumnej procedúry boli účastníci vyzvaní k pozeraniu sa na obrázky a ich následnému ohodnoteniu na stupnici 1 až 5 podľa toho, ako sa im páčili (free-viewing úloha prebraná z predchádzajúcich výskumov, napr. Chua et al., 2005). Samotnému testovaniu predchádzali dve zácvikové úlohy. Vždy pred prezentáciou samotného podnetu sa na obrazovke objavil fixačný kríž a až po tom, ako sa naň účastník pozrel, sa po dobu 4 sekúnd objavil samotný obrázok komplexnej scény. Polovica účastníkov najprv videla podnety s jedným fokálnym objektom, druhá polovica mala poradie prezentovania poddruhov podnetov prevrátené.

Obrázky prezentujúce jeden fokálny objekt na korešpondujúcom pozadí by sa dali kategorizovať do skupín podľa viacerých kritérií (Tab. 1). Pozícia objektu (naľavo, uprostred alebo napravo) môže ovplyvniť automatické vizuálne stratégie súvisiace so špeciálnou funkciou pravej hemisféry pri detekcii zmien vo vizuálnom poli (Spotorno & Faure, 2010). Autori originálnej štúdie (Čeněk et al., 2019) použili podnety s takmer rovnomerným zastúpením rôznych pozícií objektu. V našom príspevku sme následne skúmali, či pozícia objektu ovplyvní vizuálne stratégie účastníkov.

Tab. 1: Počet podnetov v jednotlivých kritériách rozdelenia podnetov

Pozícia objektu	naľavo	uprostred	napravo	spolu
	9	10	11	30
Bohatosť pozadia	chudobné	nezaradené	bohaté	spolu
	6	14	10	30
Typ objektu	neživý	živý s pohľadom na stranu	živý s pohľadom priamo	spolu
	15	8	7	30

Ďalším faktorom, ktorý môže byť pri sledovaní scén rozhodujúci, je bohatosť pozadia. Totiž keď uvažujeme nad holistickým spôsobom vnímania, predpokladáme, že osoba zo širšieho kontextu (pozadia) získava doplňujúce informácie. Pokiaľ by pozadie nebolo dostatočne bohaté na ďalšie podnety, v extrémnom prípade by sa mohlo jednať o jednofarebné pozadie či jednoliatu textúru, tak by ani osoby s holistickým spôsobom vnímania nemali dôvod preskúmania kontextu a rozdiely medzi skupinami by sa tým mohli zotrieť (Boland et al., 2008). Podnety z vyššie spomínanej štúdie (Čeněk et al., 2019) sme teda následne chceli rozradiť do dvoch skupín podľa bohatosti pozadia. K rozradeniu sme použili metódu zhody posudzovateľov a také podnety, ktoré posudzovatelia nevedeli jednoznačne zaradiť alebo sa v ich zaradení nezhodli, sme nazvali nezaradené (viď Tab. 1) a následne sme ich nezaradili ani do analýzy. Pre potreby tejto štúdie sme sa, okrem porovnania priemerov skupín bohaté-chudobné pozadie, rozhodli aj pre vizuálne (kvalitatívne) porovnanie vizuálnych stratégií účastníkov vo dvojiciach extrémnych podnetov. Vybrali sme dve dvojice obrázkov, pričom stále jeden z dvojice bol zaradený do kategórie bohatý a druhý do kategórie chudobný; v jednej z dvojíc bol fokálnym objektom neživý a v druhej živý objekt.

Ako už bolo spomenuté vyššie, fokálnym objektom použitým v podnetovom materiáli mohlo byť zviera alebo objekt (budova alebo jej časť, dopravný prostriedok apod.). V uvažovaní o možných vlastnostiach podnetov, ktoré ovplyvňujú vizuálne stratégie účastníkov vychádzame z predpokladu, že sú v ľudskom mozgu zapojené iné oblasti, keď sa ľudia dívajú na živý a keď na neživý objekt, resp. keď sa na obrázku nachádza tvár, a to aj zvieracia (Kanwisher, Stanley, & Harris, 1999). Navyše sa dá predpokladať, že priamy pohľad živého objektu do kamery (direct gaze) pritiahne pozornosť účastníkov rýchlejšie než obrázkov, na ktorom sa objekt pozerá do strany (Senju & Hasegawa, 2005; Conty, Tijus, Hugueville, Coelho, & George, 2006). Podnetový materiál sme teda rozdelili do kategórií živý a neživý podľa použitého objektu; obrázky z kategórie živé potom ešte na dve skupiny podľa smeru pohľadu objektu (viď Tab. 1.).

3. Výsledky

Rozdiely v dátach nazbieraných z dvoch typov eye tracking zariadení boli odstránené čistením dát, ktoré prebiehalo pred samotnou štatistickou analýzou. Kvôli vysokej strate dát a problémom v detekcii fixácií boli vylúčení 10 účastníci (9 českých a jeden tajvanský). Následne sme vylúčili aj dáta zo slidov, počas ktorých neboli nahrané takmer žiadne dáta (0,46% z ich celkového počtu). V oboch skupinách sme nakoniec analyzovali očné pohyby 58 participantov.

V analýze dát sme porovnávali vizuálne stratégie tajvanských a českých účastníkov štúdie u vybraných typov obrázkov, rozdelených podľa vyššie spomenutých kategórií. Jednalo sa o voľnú, exploratívnu, analýzu dát s použitím vizualizácií doplnenú o testovanie rozdielov pomocou dvojfaktorovej ANOVA. Analýza dát prebiehala v programe Ogama (Voßkühler et al., 2008), Orange (Demšar et al., 2013) a R 3.5.2 (R Core Team, 2017), pričom sme analyzovali hlavne celkovú dobu fixácií na objekt a na pozadie. Pre definíciu fixácie sme v programe Ogama použili rovnaké nastavenie ako autori originálnej štúdie (Čeněk et al., 2019). Na jednotlivých obrázkoch sme definovali tzv. oblasti záujmu (regions of interest, ROI) a to konkrétne oblasť fokálneho objektu (FO) a oblasť pozadia (BG) – tú tvorí všetko na samotnom obrázku okrem fokálneho objektu.

Napriek tomu, že sme dáta explorovali voľne, zaujímali sme sa najmä o to, či budú existovať rozdiely v celkom čase fixácií na jednotlivé ROI podľa typu podnetu, prípadne či niektorá z kultúrnych odlišných skupín bude typom podnetu ovplyvňovaná viac. V Tabuľke 2 môžete vidieť zhrnutie priemerných hodnôt fixačných časov, ktoré participanty strávili na jednotlivých ROI a v jednotlivých podmienkach. Ďalej sme dáta analyzovali pre každú z podmienok (typ podnetu) zvlášť.

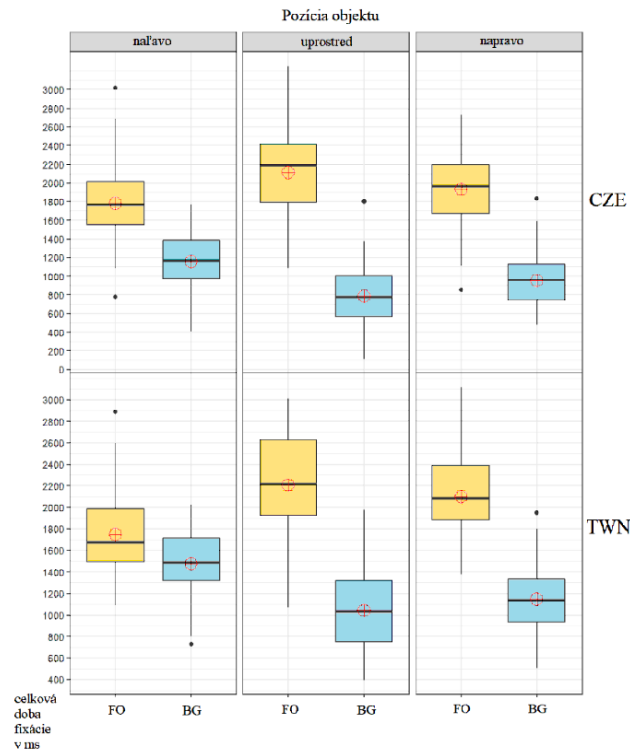
Tab. 2: Zhrnutie celkového času fixácií na fokálny objekt (FO) a pozadie (BG) u českých (CZE) a tajvanských (TWN) participantov v rôznych podmienkach podľa typu podnetu

		fixačný čas na FO		fixačný čas na BG	
		priemer v ms (smerodajná odchýlka)		priemer v ms (smerodajná odchýlka)	
		CZE (n=58)	TWN (n=58)	CZE (n=58)	TWN (n=58)
Pozícia objektu	naľavo	1782 (412)	1749 (341)	1154 (322)	1477 (311)
	uprostred	2113 (440)	2207 (448)	785 (307)	1044 (389)
	napravo	1934 (411)	2100 (375)	952 (280)	1138 (311)
Bohatosť pozadia	chudobné	2189 (467)	2351 (393)	729 (279)	944 (345)
	bohaté	1654 (390)	1630 (380)	1247 (343)	1581 (342)
Typ objektu	neživý	1756 (374)	1766 (381)	1109 (300)	1419 (339)
	živý s pohľadom na stranu	2032 (445)	2161 (355)	892 (301)	1120 (280)
	živý s pohľadom priamo	2297 (463)	2497 (451)	677 (293)	832 (369)

3.1. Pozícia objektu

Po rozdelení obrázkov podľa pozície objektu sa ukázalo (podľa celkovej doby fixácie na ROI), že objekty umiestnené vľavo boli fixované najmenej (viď Obr. 1). V prípade umiestnenie objektu vľavo účastníci strávili kratšiu dobu fixáciou fokálneho objektu (a dlhším časom fixácie na pozadie) než v podmienkach, kedy sa objekt nachádzal uprostred alebo vpravo. Tento efekt sa vyskytol v oboch skupinách, podľa vizualizácie boxplotom sa zdalo, že u skupiny tajvanských účastníkov sa prejavil viac.

Obr. 1: Porovnanie priemerných časov fixácie na fokálny objekt (FO) a pozadie (BG) zvlášť pre českých a tajvanských účastníkov v troch podmienkach pozície objektu (naľavo, uprostred a napravo).

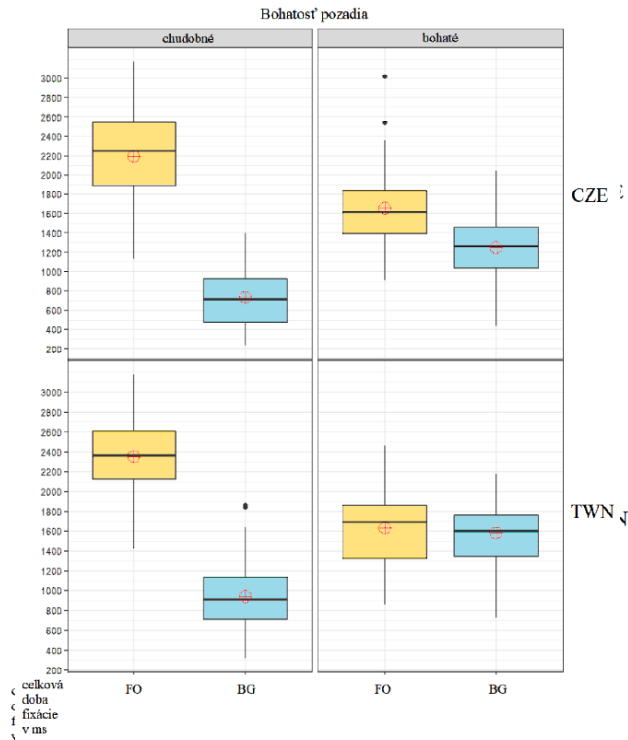


Po prevedení ďalšej analýzy rozdielov v celkovom čase fixácií na ROI fokálneho objektu sa však ukázalo, že štatisticky významný bol iba efekt pozície objektu: $F(2, 1) = 28,077, p < 0,001, \eta^2 = 0,141$. Efekt národnosti ($F(2, 1) = 3,036, p = 0,082, \eta^2 = 0,009$) ani efekt interakcie ($F(2, 1) = 1,792, p = 0,168, \eta^2 = 0,010$) neboli významné.

3.2. Bohatosť pozadia

V oboch skupinách účastníkov sa našli výrazné rozdiely medzi podmienkou chudobné vs. bohaté pozadie (viď Obr. 2). Ak je pozadie bohaté, všetci účastníci strávia dlhšiu dobu fixáciami na pozadie (a kratšiu na fokálny objekt). U tajvanských účastníkov sa v prípade bohatého pozadia zotiera rozdiel medzi celkovou dobou fixácií na pozadie a na objekt, u českých účastníkov sa tento rozdiel znižuje.

Obr. 2: Porovnanie priemerných časov fixácie na fokálny objekt (FO) a pozadie (BG) zvlášť pre českých a tajvanských účastníkov v dvoch podmienkach bohatosti pozadia (chudobné a bohaté).



Pri skúmaní rozdielov v celkovom čase fixácií na ROI fokálneho objektu sa štatisticky významný preukázal iba efekt bohatosti pozadia: $F(1, 1) = 136,842$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,375$. Efekt národnosti nebol štatisticky významný: $F(1, 1) = 1,663$, $p = 0,199$, $\eta^2 = 0,007$, takisto ani efekt interakcie: $F(1, 1) = 2,971$, $p = 0,086$, $\eta^2 = 0,013$. Je však nutné pripomenúť, že kvôli vysokej miere nezhody u posudzovateľov podnetov, sme museli z analýzy vylúčiť väčšinu podnetových materiálov v tejto podmienke.

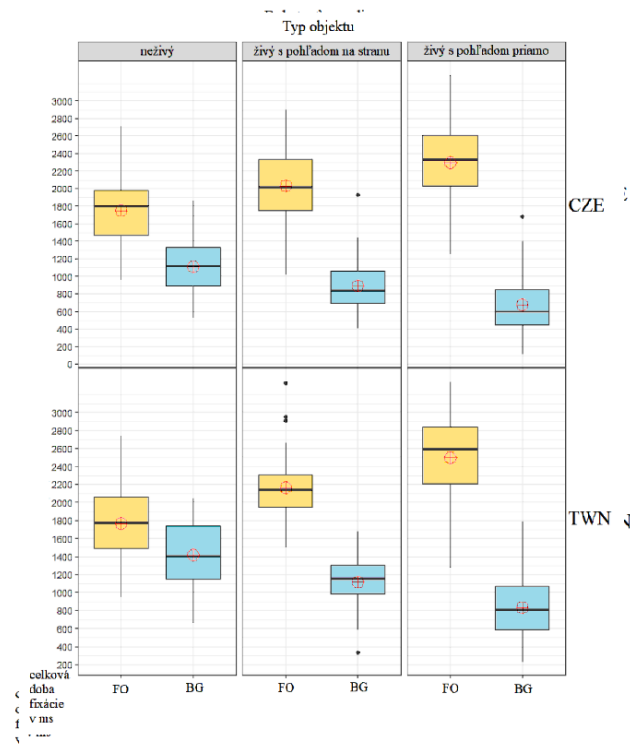
Ďalej sme pomocou vizualizácií (scanpath module, replay module) v programe Ogama kvalitatívne porovnávali očné pohyby participantov v dvoch dvojiciach podnetov, kde vždy jeden z nich mal pozadie bohaté na podnety a druhý chudobné. Pri analýze sme našli vzorec, ktorý sa opakoval: pokiaľ bolo pozadie bohaté, účastníci sa celkom výrazne zhodovali na konkrétnych oblastiach pozadia, ktoré fixovali pohľadom – vznikali tak akési „trasy“ fixácií na pozadí. Tieto účastníkmi zvolené „objekty na pozadí“ boli skutočnými objektmi, napr. nenápadná kopa hliny na tráve, potok či vrchol pohoria.

Naopak, ak bolo pozadie na ďalšie podnety chudobné, účastníci fixovali pozadie viac náhodne, akoby ho „preskenovali“ a taktiež strávili viac času fixáciami na čierne pásy okolo obrazu. Mohli by sme sa domnievať, že šlo o fixácie z nudy, keď si účastník už dostatočne prezrel fokálny objekt a zároveň mu chudobné pozadie neponúkalo ďalšie zaujímavé podnety.

3.3. Vlastnosti objektu

Najprv sme vizualizáciou znázornili rozdiely medzi fixačným časom na fokálny objekt a pozadie vo všetkých troch podmienkach typu objektu (viď Obr. 3).

Obr. 3: Porovnanie priemerných časov fixácie na fokálny objekt (FO) a pozadie (BG) zvlášť pre českých a tajvanských účastníkov v troch podmienkach typu objektu (neživý, živý s pohľadom na stranu, živý s pohľadom priamo).



Z grafu je zrejmé, že ak je fokálnym objektom neživý objekt, vo fixačnom čase nie sú medzi oblasťami FO a BG príliš veľké rozdiely. Tieto rozdiely sa zvyšujú postupne u fokálneho objektu, ktorý znázorňuje zviera dívajúce sa na stranu a sú najväčšie u fokálneho objektu zvieratá, ktorý sa díva priamo do kamery. Tento efekt sa objavuje v oboch skupinách participantov.

V ďalšej analýze sa ukázalo, že signifikantnými sú efekty typu objektu ($F(2, 1) = 68,659, p < 0,001, \eta^2 = 0,286$) a taktiež národnosti ($F(2,1) = 6,450, p = 0,012, \eta^2 = 0,019$). Efekt interakcie však štatisticky signifikantný nebol ($F(2,1) = 1,559, p = 0,212, \eta^2 = 0,009$).

4. Diskusia a záver

Vyššie uvedené výsledky naznačujú, že typ podnetu by mohol mať výrazný vplyv na vizuálne stratégie účastníkov a to vo všetkých uvádzaných charakteristikách (pozícia objektu, bohatosť pozadia aj typ objektu). Účastníci strávili viac fixačného času na fokálnom objekte v prípade, že sa tento nachádzal uprostred alebo vpravo; v prípade, že pozadie bolo na podnety chudobné a v prípade, že fokálny objekt bol reprezentovaný zvieratom – tu sa efekt zvyšoval, ak a zviera pozeralo priamo do kamery.

Boland a jeho kolegovia (2008) správne poukazovali na dôležitosť používania rovnakých podnetových materiálov naprieč výskumami: zdá sa, že kvôli vplyvu podnetového materiálu nebude tak ľahké porovnávať výsledky výskumov s použitím rôznych podnetov. Naše výsledky ďalej poukazujú na konzistentnosť týchto vzorcov naprieč skupinami, teda u účastníkov z východných i západných kultúr má typ podnetu veľmi podobný účinok na ich vizuálne stratégie.

Vplyv pozície objektu na vizuálne stratégie je ťažko vysvetliteľný, avšak môže súvisieť i so zvýhodnením pravej hemisféry pri detekcii zmien vo vizuálnom poli, resp. v jeho ľavej časti. Predpokladáme, že vizuálne zmeny ľahšie zachytíme, ak sú prítomné v ľavej časti obrazu (Spotorno & Faure, 2010). Pokiaľ sa v ľavej časti obrazu ale nachádza fokálny objekt, ktorý je často preskúmaný hneď v úvodných sekundách prezentácie podnetu, v pravej časti obrazu sa vyskytuje nepreskúmané pozadie. Dôkladnejšie mapovanie týchto zvyšných častí obrázku (pozadia) môže byť akousi automatickou kompenzáciou znevýhodnenia praveho vizuálneho poľa. Ďalšie možné vysvetlenie zvýšenej fixácie na objekt uprostred a vpravo by mohlo súvisieť s tzv. position effectom (Nisbett & Wilson, 1977), ktorý hovorí o preferencii objektov umiestnených v pravej časti zorného poľa. Tieto hypotézy je však nutné preskúmať v ďalšom výskume.

Bohatosť pozadia je významným faktorom, ktorý ovplyvňuje vizuálne stratégie účastníkov. Pomocou kvalitatívnej analýzy vizualizácií eye trackingových dát sme zistili, že i menšie „objekty“ či zmeny v prostredí môžu viesť účastníkov k potrebe ich preskúmať. Ak sa takéto na obrázku nenachádzajú, účastníci sa uchýľujú k dlhšiemu skúmaniu fokálneho objektu alebo k rýchlemu preskenuvaniu pozadia a následne k nevýznamným pohľadom „z nudy“ na okraje obrazu. Napriek tomu, že efekt interakcie bohatosti pozadia a národnosti účastníkov nebol signifikantný, stále ostáva otázkou, či nie sú tajvanskí účastníci bohatosťou pozadia ovplyvnení o trochu viac: keď je pozadie dostatočne bohaté, čas, ktorý strávia fixáciou na fokálny objekt sa takmer nelíši od času, ktorý strávia fixáciou pozadia (viď Obr. 3). Nevýznamnosť efektu môže byť v našom výskume spôsobená aj zníženým množstvom vstupných dát (kvôli vyškrtnutiu viac ako polovice podnetov v tejto časti analýzy).

Poslednou charakteristikou podnetov, ktorú sme skúmali, je typ objektu. U oboch skupín sa prejavil podobný efekt: ak bol fokálnym objektom neživý objekt, rozdiel medzi fixačným časom na objekt a pozadie sa stieral. Tento efekt môže byť zapríčinený tým, že u neživého objektu, ktorý sa nachádza v popredí, je pre účastníkov jednoduchšie „preskočiť“ na iné, prípadne i menšie objekty, ktoré sú v pozadí; inými slovami: neživý fokálny objekt medzi neživými upozadenými objektmi nevyčníka. Na druhej strane, ak je fokálnym objektom zvieratá, dá sa povedať, že nemá na obrázku konkurenciu. Navyše, ak jeho pohľad smeruje do kamery, je možné, že sa aktivujú iné neurologické mechanizmy a pozeráť sa mimo tvár zvieratá je pre účastníkov vyslovene náročné (Senju & Hasegawa, 2005).

V literatúre sa obecné popisuje trend zníženej orientácie na fokálny objekt u účastníkov z východných kultúr. V našich výsledkoch sa ale ukazuje, že typ objektu môže hrať zásadnú rolu v tom, či sa účastníci dívajú viac na objekt alebo pozadie a teda môže byť faktorom, ktorý výrazne ovplyvní i rozdiely medzi vizuálnymi stratégiami medzi príslušníkmi z východných a západných kultúr. Tento výsledok stojí za ďalšie preskúmanie a mohol by priniesť vhlad do medzikultúrnych rozdielov vo vizuálnych stratégiách a odhaliť jemné nuanse, ktoré sa často skrývajú za tvrdými dátami.

Výskum, ktorý sme v príspevku prezentovali je exploračného charakteru: sme si teda vedomí jeho limitov. Priniesol však zaujímavé podnety pre ďalší konfirmačný výskum, ktorý by mohol byť priamo zameraný na skúmanie konkrétnych charakteristík podnetových materiálov a ich vplyvu na účastníkov z rôznych kultúr. Použitím rôzneho pozadia s rovnakým typom objektu alebo naopak by potom mohlo byť zabezpečené lepšie kontrolovanie intervenujúcich premenných.

Dedikácia k projektu

Výskum bol realizovaný v rámci projektu GC19-09265J: The Influence of Socio-Cultural Factors and Writing Systems on the Perception and Cognition of Complex Visual Stimuli podporeného Grantovou agentúrou Českej republiky.

Výskum bol podporený infraštruktúrou HUME Lab Laboratoř pro experimentální humanitní vědy pri Filozofickej fakulte Masarykovej univerzity.

V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Literatúra

- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Cognitive styles: Some information and implications for instructional design. *Educational Communication and Technology*, 26(4), 337-354.
- Boland, J. E., Chua, H. F., & Nisbett, R. E. (2008). How we see it: Culturally different eye movement patterns over visual scenes. In K. Rayner, D. Shen, X. Bai & G. Yan (Eds.), *Cognitive and cultural influences on eye movements* (pp. 363-378). Tianjin, China: Tianjin People's Press/Psychology Press.
- Conty, L., Tijus, C., Hugueville, L., Coelho, E., & George, N. (2006). Searching for asymmetries in the detection of gaze contact versus averted gaze under different head views: a behavioural study. *Spatial Vision*, 19(6), 529-546.
- Čeněk, J., Tsai, J. L., & Šašinka, Č. (2019). *Cultural variations in global and local attention and eye-movements patterns during the perception of complex visual scenes: comparison of Czech and Taiwanese university students*. Unpublished manuscript.
- Demšar, J., Curk, T., Erjavec, A., Gorup, Č., Hočevar, T., Milutinovič, M., ... & Štajdohar, M. (2013). Orange: data mining toolbox in Python. *The Journal of Machine Learning Research*, 14(1), 2349-2353.

- Duan, Z., Wang, F., & Hong, J. (2016). Culture shapes how we look: Comparison between Chinese and African university students. *Journal of Eye Movement Research*, 9(6), 1-10.
- Evans, K., Rotello, C. M., Li, X., & Rayner, K. (2009). Scene perception and memory revealed by eye movements and receiver-operating characteristic analyses: Does a cultural difference truly exist? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62(2), 276-285.
- Fernald, A., & Morikawa, H. (1993). Common themes and cultural variations in Japanese and American mothers' speech to infants. *Child Development*, 64(3), 637-656.
- Choi, I., Koo, M., & Choi, J. A. (2007). Individual differences in analytic versus holistic thinking. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(5), 691-705.
- Chua, H. F., Boland, J. E., & Nisbett, R. E. (2005). Cultural variation in eye movements during scene perception. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(35), 12629-12633.
- Ishii, K. (2013). Culture and the mode of thought: A review. *Asian Journal of Social Psychology*, 16(2), 123-132.
- Kanwisher, N., Stanley, D., & Harris, A. (1999). The fusiform face area is selective for faces not animals. *NeuroReport*, 10(1), 183-187.
- Kozhevnikov, M., Evans, C., & Kosslyn, S. M. (2014). Cognitive style as environmentally sensitive individual differences in cognition: A modern synthesis and applications in education, business, and management. *Psychological Science in the Public Interest*, 15(1), 3-33.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231-259.
- R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Rayner, K., Li, X., Williams, C. C., Cave, K. R., & Well, A. D. (2007). Eye movements during information processing tasks: Individual differences and cultural effects. *Vision Research*, 47(21), 2714-2726.
- Senju, A., & Hasegawa, T. (2005). Direct gaze captures visuospatial attention. *Visual Cognition*, 12(1), 127-144.
- Spotorno, S., & Faure, S. (2011). Change detection in complex scenes: hemispheric contribution and the role of perceptual and semantic factors. *Perception*, 40(1), 5-22.
- Tang, Y., Zhao, L., Lou, Y., Shi, Y., Fang, R., Lin, X., ... & Toga, A. (2018). Brain structure differences between Chinese and Caucasian cohorts: A comprehensive morphometry study. *Human Brain Mapping*, 39(5), 2147-2155.
- Voßkühler, A., Nordmeier, V., Kuchinke, L., & Jacobs, A. M. (2008). OGAMA (Open Gaze and Mouse Analyzer): open-source software designed to analyze eye and mouse movements in slideshow study designs. *Behavioral Research Methods*, 40(4), 1150-1162.

VÝZNAM NAZÁLNÍ RESPIRACE V LOGOPEDICKÉ PÉČI SE ZAMĚŘENÍM NA PREVENCI ADENOTOMIE

THE IMPORTANCE OF NASAL RESPIRATION IN SPEECH – LANGUAGE THERAPY WITH A FOCUS ON PREVENTION OF ADENOTOMY

Eliška ŠLESINGROVÁ

Oddělení logopedie a studií komunikačního procesu, Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, Olomouc 779 00, Česká republika, eliska.slesingrova01@upol.cz

Kateřina VITÁSKOVÁ

Oddělení logopedie a studií komunikačního procesu, Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, Olomouc 779 00, Česká republika, eliska.slesingrova01@upol.cz

Abstrakt: Příspěvek pojednává o důležitosti sledování způsobu dýchání zejména u dětí předškolního věku a v kontextu logopedie, ale s přesahem do oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, zdravotnictví i psychologie, neboť důsledkem mohou být poruchy spánku, poruchy pozornosti, zvýšená unavitelnost dítěte, instabilita chování, snadná psychická dráždivost, narušení orofaciální oblasti a tím i vliv na mimické projevy, selhávání ve školním výkonu, narušení vývoje osobnosti dítěte apod. Za velmi důležité platí rovněž časové hledisko a tedy, čím dříve si okolí dítěte neadekvátního způsobu respirace povšimne, tím snáze lze překonat negativní dopady, či jim zabránit. Příspěvek má v tomto směru také osvětový charakter.

Klíčová slova: Nazální respirace; orální respirace; adenotomie; porucha zvuku řeči; orofaciální oblast.

Abstract: The paper deals with the importance of monitoring of respiratory behavior especially in preschool children and in the context of speech-language therapy, but with an overlap in the field of pedagogy, special education, health care and psychology, as the result of inadequate respiration may start sleep disorders, attention deficit disorder, irritability, disruption of orofacial area and thus influence on mimetic manifestations, failure in school performance, disruption of child's personality development etc. It is also very important to consider the time aspect, and as sooner the people in child's surroundings find out that child have inadequate way of respiration, the easier it is to overcome negative impacts or prevent them. The paper also has an educational character in this respect.

Keywords: Nasal respiration; oral respiration; adenotomy; speech sound disorder, orofacial area.

1. Uvedení do problematiky

Problematika a význam adekvátní brániční nazální respirace patří k často opomíjenému aspektu každodenního lidského života, přičemž se její důležitost prolíná hned do několika různých oborů – úzce souvisí s logopedií, psychologií, speciální pedagogikou, pedagogikou, ale také s fyzioterapií či lékařskými obory.

V případě, že dítě nedýchá adekvátně nazálně, ale orálně a zafixuje se u něj orální typ respirace, se mohou rovněž rozvinout negativní konsekvence (viz kapitola 2).

Klíčovým okamžikem bývá v takovém případě diagnostika. Převažující orální respirace se projeví zejména ve zvuku řeči, konkrétně v její rezonanci. Můžeme mluvit o hyponazalitě (nedostatečné nosní rezonanci, což znamená, že i nazální hlásky jsou vyslovovány bez nazality) v důsledku adenoidní vegetace – zvětšené nosní mandle. Škodová (2018) sice uvádí, že diagnostikovat poruchu rezonance řeči není obtížné a dokáže to dokonce na první poslech i laik, nicméně naproti tomu např. Oravkinová (2018) popisuje, že se změněnou nazalitou (ať již hyponazalitou, či hypernazalitou) diagnostikovat včas příliš nedaří, neboť diagnostika sama o sobě nepřináší dostatečnou spolehlivost. Důvodem je podle ní subjektivní charakter posuzování hodnotitelem bez přesně striktně

stanovených kritérií. Oravkinová (2018) dále dodává, že situaci komplikuje i terminologická nejednotnost či záměny odborných termínů, jako např. hypernazalita (zvýšená nosní rezonance) a nazální emise (vzduch, který hovořícímu uniká při řeči přes nos).

1.1. Adenoidní vegetace a rizikové důsledky její hypertrofie

Jak popisuje Mlčáková (2015) za adenoidní vegetace můžeme označit zbytnění nosní (nosohltanové) mandle, jejíž největší část je tvořena lymfatickou tkání a objevuje se nejčastěji u dětí. Nosní mandle a její velikost úzce souvisí s vlivem alergií, infekcemi, či zevním prostředím (zejména znečištěným ovzduším).

Hypertrofie nosní mandle nastávající v důsledku dlouhodobé převahy orální respirace, pak následně způsobí neprůchodnost nosní dutiny. Morais-Almeida, Wandalsen a Solé (2018), popisují, že za člověka se zafixovaným ústním dýcháním můžeme označit kohokoliv, kdo dýchá převážně ústy v důsledku patologické adaptace – ať již z důvodu nosní, či faryngeální obstrukce, popřípadě jiné komplikace. Dále také dodávají, že je důležitější sledovat a podporovat správné nosní dýchání více u dětí než u dospělých z důvodu zafixování vzoru dýchání a teprve ještě raného vývoje orofaciální oblasti. Při narození je nosní dýchání povinným aspektem, vzhledem k vysoké poloze hrtanu ve srovnání s ústní dutinou, která umožňuje novorozenci přijímat potravu a dýchat. Vysoké umístění epiglottis (příklopky hrtanové) tak znesnadňuje vstup vzduchu do dolních dýchacích cest, když tok vzduchu přichází z úst, což způsobuje v případě neprůchodnosti nosní dutiny intenzivní respirační obtíže. Správné nosní dýchání také pomáhá při přirozeném růstu orofaciálních struktur – zejména centrálních kostí obličeje a funkčního uspořádání všech svalů, souvisejících se žvýkáním, dýcháním či mimikou. Dýchá-li dítě převážně ústy, začne se měnit jeho styl dýchání, ale také žvýkání, a dokonce i polykání, v důsledku čehož se mění i postavení orofaciální oblasti, včetně svalů a s tím úzce souvisejícího vzhledu obličeje. Dítě, dýchající po delší dobu převážně orálně, se vyznačuje typicky změnou klidové polohy jazyka, klesajícího a tím pádem utlačujícího zubní oblouk dolní čelisti, což vede následně také k poruchám v oblasti dentice a vzniku (nejčastěji) zkříženého skusu. Na potíže tohoto druhu s typickou triádou příznaků – zkřížený skus, zvětšená nosní mandle a sigmatismus (porucha artikulace skupiny hlásek v důsledku patologicky změněné klidové polohy jazyka), upozorňovala ve své publikaci již Vitásková (2005), patologické změny rezonance popisovala i Kerekrétiová (2008) a další důsledky chronické orální respirace zase Courtney (2013).

Jak také uvádí Evangelisti a Villa (2019), zvětšená nosní mandle může být mimo jiné i příčinou vzniku syndromu obstrukční spánkové apnoe. Ballikaya et al. (2018) ve svých výzkumech zase přináší informaci, že děti, dýchající orálně v důsledku zbytnělé adenoidní vegetace, se vyznačují horším stavem dutiny ústní a objevuje se u nich výrazná kazivost zubů.

Morais-Almeida, Wandalsen a Solé (2018) k tomuto upozorňují na riziko dlouhodobých alergických rým nebo na případy nekontrolovaného stylu dýchání, kdy může opět v důsledku neprůchodnosti nosních dutin dojít k zafixování kompenzačního, ale nedostatečného orálního dýchání. Taková situace pak ovšem bohužel představuje bludný kruh, kdy z důvodu neprůchodnosti nosní oblasti dítě nemůže dýchat nazálně, zvykne si na kompenzační orální dýchání, čímž dojde k podpoře růstu nosní mandle, její hypertrofii (viz výše). Sekundárně pak dochází ke stavu, že dítě již nazálně ani dýchat nedovede, protože nádechovému proudu vzduchu brání ucpávající zvětšená tkáň v podobě zbytnělé nosní mandle. Rizikovost alergických a chronických rým lze v tomto kontextu srovnat např. s Vyhnánkovou (2006).

2. Důsledky zafixované převážně orální respirace

Negativní důsledky poruch nazální respirace jsou patrné i u dětí staršího školního věku, u kterých je zaznamenána např. vyšší incidence a závažnost příznaků psychosomatických poruch typu dorsalgie, astenického syndromu, chronických bolestí hlavy, častých epizod bolestí břicha (viz např. Evert et al., 2019). Jak uvádějí např. Torre a Guilleminault (2018), negativní důsledky poruch nazálního dýchání vedou k narušení propriocepce a de-aférentaci přísunu adekvátních podnětů z dutiny nosní a nosohltanu, což negativně ovlivňuje např. rehabilitaci či zpětný trénink z orálního na nazální dýchání, který je z tohoto důvodu někdy neúměrně dlouhý či nedostatečně efektivní, a to i v případě, že jsou původní nepříznivé anatomické dispozice např. chirurgicky korigovány. Mezi nepříznivé morfologické parametry patří mimo jiné narušení oronazálního a čelistního skeletu, dítě nemá dostatek prostoru pro adekvátní stabilizaci polohy jazyka nebo palatálních a lingválních tonzil. Výsledkem je často obstrukce dýchacích cest během spánku, narušující nejenom respirační ekonomiku během spánku, ale také následně možnost např. nezbytné a prospěšné svalové relaxace. Finálně dochází k nedostatečné saturaci krve kyslíkem a nezřídka se vyskytují i obstrukční spánkové apnoe.

Častým důsledkem mohou být pak např. malookluze či tzv. tongue thrust („jazykový lis“), či patologický tlak jazyka. Typická je triáda příznaků – zvětšená nosní mandle, otevřený skus a interdentalní sigmatismus. Primárně se také objevují záněty nosohltanu, které se šíří dále do středouší a způsobují záněty středního ucha. Sekundárně se mohou objevovat deformace páteře, přičemž snížené okysličení organismu vede ke kardiovaskulárním problémům, nedostatečné výživě tkání a objevuje se u dítěte zvýšená unavitelnost – fyzická i psychická (aproxie). Převažující orální dýchání vede i k poruchám příjmu potravy a poruchám polykání, zpomalení růstu obličeje, mohou se vyskytovat deformace patra v podobě patologicky sníženého patra, nebo naopak patra tzv. „gotického“ a v neposlední řadě zde také patří somatické dopady v podobě poruch spánku, či neurózy, které u dítěte vyvolal pocit dušení (Vitásková, 2005). O pocitu dušení v kontextu neadekvátní převážně orální respirace se zmiňuje také např. Castillo-Morales (2006).

Z morfologického pohledu nebyla sice statisticky potvrzena souvislost mezi primární determinací měřenými cefalometrickými parametry osob odlišujícími se převahou jejich preferovaného způsobu nazálního nebo orálního dýchání, jak zjistili např. Moya Daza, Baeza a Olate (2019), větší pozornost by ale měla být zřejmě věnována faciální a mandibulární morfologii.

Jak doplňují Morais-Almeida, Wandalsen a Solé (2018), kromě charakteristického klinického stavu tito pacienti s převažujícím orálním dýcháním vykazují při vyšetření i hyperémii spojivek oka, tmavé kruhy, příčný nosní sulcus a hypertrofovanou nosní conchae, což brání volnému průchodu vzduchu.

Lima et al. (2019) došli ke zjištění, že u dětí s orálním dýcháním dochází k častému výskytu smyslových změn, často se objevuje únava (dokonce i během nenáročného dne), ospalost i v průběhu dne, noční enuréza, snížení chuti k jídlu, celková úprava změn ve stravování, narušení percepce (např. sluchové, či zrakové), či poruchy učení, odrážející zejména pozdější dopady ve školním výkonu. Objevují se rovněž důkazy o změnách v oblasti čichu, chuti i sluchu, snadná psychická dráždivost v důsledku nedostatečné saturace mozku kyslíkem (z důvodu neadekvátního dýchání), u starších dětí pak lze hovořit o selhávání ve školním výkonu, transferu do specifických poruch učení či narušení psychického vývoje, včetně dopadů v sociální oblasti.

Mlčáková (2015) popisuje, že zbytnělost nosní mandle ztěžuje dýchání a mandle samotná se tak stává důvodem nočního chrápání i dýchání s otevřenými ústy, vznikají opakované infekce – a to jak dolních, tak také horních cest dýchacích, opakované otitidy – záněty středního ucha, sinusitidy – záněty vedlejších nosních dutin a mohou se objevit poruchy vývoje hrudníku, vývoje páteře a celkového držení těla, nedoslýchavost i některé psychické poruchy, včetně poruch spánku.

2.1. Adenotomie, její význam a vlivy na její úspěšnost

Většina důsledků převažující chronické orální respirace se v závěru překlene k jedinému řešení – adenotomii – operaci nosní mandle. Mlčáková (2015) popisuje adenotomii jako chirurgické odstranění zbytnělé adenoidní vegetace, které se v současné době provádí endoskopicky v krátké celkové anestezii a při plném zajištění dýchacích cest skrze laryngeální masku a intubaci. Tento postup pak umožňuje cílenější a šetrnější metodu na rozdíl od dřívější kyretáže. Obecně se v této oblasti odlišují tzv. studené (např. kyreta, nebo shaver) a horké techniky (např. koblace, nebo laser) provedení. Obecně lze určit, že jde o operaci, prováděnou za účelem odstranění nosní mandle, která představuje operační výkon, kdy je dítě uvedeno do anestezie, a to na specializovaném oddělení nemocnice (nejčastěji ORL chirurgickém oddělení), přičemž se jedná o seříznutí patologicky zvětšené tkáně, nacházející se v nosohltanu. Komínek a Zeleník (2020) uvádí mezi předními indikacemi k samotné operaci (přičemž ovšem používají pro operaci termín adenoidektomie) délku přetrvávajících obtíží u dítěte (3-5 měsíců), dále jejich závažnost a v neposlední řadě, zda se u dítěte objevují opakované (3-4) otitidy. Za kontraindikaci pak lze považovat zejména akutní zánětlivé onemocnění, očkování do 3 týdnů od operace, či velofaryngeální insuficienci – tu Kerekřetiová (2008), definuje jako anatomický a strukturální defekt, projevující se typickou střední až těžkou hypernazalitou, kdy jsou všechny na tlak citlivé souhlásky oslabeny a doprovázeny charakteristickým nosním únikem. Velofaryngeální insuficience, která tvoří podkategorii velofaryngeální dysfunkce, může nastat např. v případech rozštěpových vad, mechanických obstrukcí, palatofaryngálních disproporcí, ale rovněž i po provedené adenotomii.

Každá nemocnice nabízí rozdílnou možnost provedení operace – od klasického seříznutí kyretou, přes rotující frézku, až po nejmodernější způsob pomocí plazmové sondy (srovnej Thomayerova nemocnice, nemocnice Třinec a Klaudiánova nemocnice v Mladé Boleslavi).

Indikací k operaci může být např. ztížené (až znemožněné) dýchání nosem, huhňavost (rinolalie), opakující se rýmy či kašel, noční chrápání, únava, nechutenství, převažující dýchání ústy, opakující se otitidy (záněty středního ucha), nedoslýchavost či noční pomočování (enuréza).

Provedení operace v dětském věku je velmi psychicky zatěžující situací, která sebou kromě toho nese ještě různá pooperační rizika – nejčastěji v podobě krvácení, vylomení pohyblivějších částí dentice, záněty středouší, svalové křeče či strnulost, případně infekce operované oblasti. Z logopedického pohledu je pak po operaci jako klíčové navození adekvátní nazální brániční respirace, přičemž i Červenková (2019) uvádí, že vydechování vzduchu je nezbytnou komponentou pro vydání zvuku. Pokud se toto neobjevuje u dětí na vědomé úrovni, je zapotřebí ji navodit – děti můžeme např. učit foukat do píšťalek, podpořit dítě, aby bylo schopno prodloužit výdech. Vzhledem ke konkrétnímu věku dítěte k tomu lze, kromě klasických dechových hudebních nástrojů, využít třeba i nosních zvukových nástrojů.

3. Závěr a doporučení pro praxi a následný výzkum

Sledování toho, jakým způsobem dítě převážně dýchá, může působit jako efektivní prevence před nepříznivými důsledky zafixované orální respirace, čímž lze předejít operaci nosní mandle v podobě adenotomie. V současné době počet provedených operací v jednotlivých nemocnicích neklesá, naopak by se dalo hovořit o mírném vzestupu (srovnej např. Kroměřížská nemocnice), přičemž věk, v němž děti operaci nejčastěji podstupují je velmi nízký. Jak uvádí Courtney (2013), stav dýchacích cest dítěte a jeho dýchání by měly být základním hlediskem, pokud bychom chtěli optimalizovat jeho zdraví, anatomii obličeje, posturální a kosterní vývoj, kognitivní funkce a celkový rozvoj. Dítě, které dýchá převážně ústy, bude brzy vyčerpané a unavené, protože v důsledku nesprávného (a také nedostatečného) dýchání nedochází k přiměřené saturaci kyslíkem a organismus jej získá jen omezené množství. U těchto dětí se nejčastěji objevuje dýchání hrudní nebo podklíčkové, přičemž jsou nadměrně přetěžovány také doplňující dýchací svaly.

Vzhledem k možné diskuzi a další práci s tématem se otevírá zejména klíčová otázka informovanosti veřejnosti o dané problematice a také s tím spojená míra zapojení transdisciplinárního týmu při řešení prevence, intervence i dalších možných prognóz, neboť vzhledem k širokému propojení negativních dopadů převažujícího orálního dýchání na vývoj jedince je patrné, že čím dříve si okolí dítěte neadekvátní respirace povšimne, tím lépe lze řešit její důsledky. Rovněž v situaci po již provedené adenotomii je zásadní co nejdříve navodit a zafixovat dítěti správný vhodný dýchací a zejména nazální vzor, neboť pokud nedojde k jeho navození co nejdříve po operaci, může dojít k recidivě. Nosní mandle – nebude-li dítě dýchat po operaci nazálně – může dorůst a situace se tak bude opakovat, pokud se tomu včas nepodaří zabránit (tato skutečnost také velmi úzce souvisí s charakterem provedeného zákroku).

Z výše uvedených důvodů považujeme za nezbytné, aby se problematikou adekvátního užívání nazální respirace zabývali logopedi, a to jak z pohledu angažovanosti v prevenci nesprávné převahy užívání orálního dýchání, tak z pohledu adekvátního zapojení do transdisciplinární péče. Ta by měla navíc zahrnovat nejenom osvětové působení, ale také edukaci pediatriů a praktických lékařů pro děti a dorost, učitelů mateřských škol a případně učitelů na primárním stupni vzdělávání, s cílem zapojit je do identifikace nepříznivých či rizikových respiračních stylů. Ty mohou mít totiž, jak vyplývá z výše zmíněných odborných a výzkumných zjištění, velmi negativní vliv na psychický i řečový vývoj dětí a jejich celkové prospívání, jak školní, tak v rámci sociální interakce.

Dedikace k projektu

Dílní výstupy tohoto výzkumu byly částečně podpořeny projektem specifického výzkumu „Výzkum specifických parametrů řeči, jazyka, komunikace a odchylek orofaciálních procesů v kontextu logopedické diagnostiky a terapie“ IGA_PdF_2019_026 (hlavní řešitel: doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.) a navazujícím projektem IGA_PdF_2020_036 „Výzkum poruch verbální a neverbální komunikace, hlasu, řeči a orofaciálních funkcí v kontextu moderní logopedické diagnostiky a terapie“ (hlavní řešitel: doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.).

Literatura

- Ballikaya, E., Guciz Dogan, B., Onay, O., & Uzamis Tekcicek, M. (2018). Oral health status of children with mouth breathing due to adenotonsillar hypertrophy. *International Journal Of Pediatric Otorhinolaryngology*, 113, 11–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.07.018>
- Castillo-Morales, R. (2006). *Orofaciální regulační terapie: metoda reflexní terapie pro oblast úst a obličeje*. Praha: Portál

- Courtney, R. (2013). The Importance of Correct Breathing for Raising Healthy Good Looking Children. *Journal of the Australian Traditional-Medicine Society*, 19(1), 20–27
- Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada.
- Evangelisti, M., & Villa, M. P. (2019). The importance of screening in children who snore. *Breathe*, 15(2), 135.
- Evert, L.S., Ignatova, I.A., Zaitseva, O.I., Shilov, S.N., & Lisova, N.A. (2019). Level of Stress in Students with the Disturbance of Nasal Breathing and Comorbid Disorders. *Acta Biomedica Scientifica*, 5, 68. <https://doi.org/10.29413/ABS.2019-4.5.11>
- Kerekrétiová, A. (2008). *Velofaryngální dysfunkce a palatolalie: [klinicko-logopedický aspekt]*. Praha: Grada.
- Komínek, P. & Zeleník K. (2020). *Zimní seminář Kliniky otorinolaryngologie a chirurgie hlavy a krku – Adenoidektomie [přednáška]*. Ostrava: Domov sester, Fakultní nemocnice v Ostravě, 18.2. 2020 – nepublikovaná přednáška
- Lima, A. C. D. de, Cunha, D. A. da, Albuquerque, R. C., Costa, R. N. A., & Silva, H. J. da. (2019). Sensory Changes in Mouth Breathers: Systematic Review Based on the Prisma Method. *Revista Paulista De Pediatria: Orgao Oficial Da Sociedade De Pediatria De Sao Paulo*, 37(1), 97–103. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/;2019;37;1;00012>
- Mlčáková, R. (2015). Adenoidní vegetace. In Valenta, M. et al. (2015) *Slovník speciální pedagogiky*. (11, 231) Praha: Portál
- Morais-Almeida M., Wandalsen GF, & Solé D. (2019) Growth and mouth breathers. *Jornal de Pediatria*, 66–71, 66. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2018.11.005>
- Moya Daza, M. P. (1), Baeza, J. P. (1), & Olate, S. (2,3,4). (2019). Craneocervical analysis in subjects with oral and nasal breathing. *International Journal of Morphology*, 37(2), 724–729. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022019000200724>
- Oravkinová, Z. (2018). *Logopedická intervencie u dětí s rázštěpom pery a podnebia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo
- Škodová, E. (2018). Poruchy zvuku řeči v důsledku velofaryngeální insuficience. In Neubauer, K. et al. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace* (343-369). Praha: Portál
- Šlesingrová, E. (2019). *Význam nazální respirace s logopedické péči se zaměřením na prevenci adenotomie* (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Torre, C., & Guilleminault, C. (2018). Establishment of nasal breathing should be the ultimate goal to secure adequate craniofacial and airway development in children. *Jornal De Pediatria*, 94(2), 101–103. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2017.08.002>
- Vitásková, K., & Peutelschmiedová, A. (2005). *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého
- Vyhnánková, L. (2006) Záněty horních cest dýchacích, rýma. *Pediatric pro praxi*. (5), 258-263, ISSN 1213-0434

VZTAH MEZI ŠIKANOU NA PRACOVIŠTI, SEBEÚCTOU A HODNOCENÍM ŠKOLNÍHO KLIMATU U ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

RELATIONSHIP BETWEEN WORKPLACE BULLYING, SELF-ESTEEM AND SCHOOL CLIMATE IN HEADMASTERS OF PRIMARY SCHOOLS

Simona DOBEŠOVÁ ČAKIRPALOGLU

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, katedra psychologie a patopsychologie, Žižkovo náměstí 5, Olomouc, Česká republika, simona.dobesova@upol.cz

Tomáš ČECH

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií, Žižkovo náměstí 5, Olomouc, Česká republika, tomas.cech@upol.cz

Abstrakt: Ředitelé škol jsou klíčovým faktorem, který určuje kvalitu klimatu školy a vztahů v pedagogickém sboru. Pokud je prostředí nastaveno autoritativně, konkurenčně, bez dostatečné komunikace, vytváří to také prostor pro řadu konfliktů, ze kterých se mohou rozvinout projevy psychické agrese až se znaky šikany na pracovišti, a to jak v podobě mobbingu (šikana mezi kolegy), tak bossingu (šikana ze strany vedoucích pracovníků), příp. staffingu (šikana vedoucího pracovníka od podřízených). Výskyt tohoto fenoménu ve školním prostředí považujeme za závažný etický problém, který může zásadním způsobem ovlivnit fungování školy jako výchovně-vzdělávací instituce. Hlavním cílem naší studie bylo zmapovat, jak ředitelé základních škol vnímají své pracoviště a interpersonální vztahy v něm. K získání dat byla využita jednodimenzionální posuzovací škála měřící vnímání sociálního klimatu v pedagogickém sboru a Rosenbergová škála sebehodnocení. K identifikování ředitelů, kteří zažili šikanu na pracovišti, byl použit dotazník negativních aktů NAQ-R (Negative Acts Questionnaire – revised). Výzkumný soubor tvořilo 397 ředitelů základních škol, z toho 79 mužů a 318 žen. Výsledky výzkumného šetření poukazují na skutečnost, že mezi šikanou na pracovišti, vnímáním školního klimatu a sebeúctou u ředitelů základních škol existuje negativní korelace. Byly rovněž identifikovány genderové rozdíly.

Klíčová slova: Ředitelé škol; šikana na pracovišti; školní klima; sebeúcta

Abstract: Headmasters are the key factor that determines the quality of the school climate and relationships among the teaching staff. If the environment is set authoritatively, competitively without adequate communication, it creates a space for a number of conflicts, from which they can develop from psychological aggression to the signs of bullying in the workplace, all in the form of mobbing (bullying among peers) and bossing (bullying by managers), and sometimes staffing (bullying of a manager from subordinates). We consider the occurrence of this phenomenon in the school environment to be a serious ethical problem that can fundamentally affect the functioning of the school as an educational institution. The main objective of our study was to map out how primary school headmasters perceive their workplaces and interpersonal relationships within them. To obtain the data a one-dimensional assessment scale was used to measure the perception of the social climate among the headmasters and Rosenberg self-esteem scale. A Negative Acts Questionnaire (NAQ-R) was used to identify the headmasters who experienced bullying at the workplace. The research sample consisted of 397 primary school headmasters from Czech Republic, of which 79 were men and 318 women. The results of the survey point to the fact that there is a negative correlation between the workplace bullying, perception of school climate and self-esteem among the school headmasters. Gender differences were identified as well.

Keywords: Headmasters; workplace bullying; school climate; self-esteem

1. Úvod

Škola je jedním z klíčových prostředí, která se podílejí prostřednictvím výchovy a vzdělávání na formování osobnosti dospívajícího jedince, jeho kompetencí a tím i úspěšné socializaci. Plní tak vedle rodiny stěžejní společenské poslání. Současně je školní prostředí významným katalyzátorem společenských změn, které se odrážejí také do fungování školy jako výchovně-vzdělávací instituce. Hovoříme mj. o uvolnění morálky a změnách v životních hodnotách, snížení autority učitele, zaznamenáváme vyšší míru agrese, která bývá nezřídka namířena vůči učitelům.

Zásadním faktorem, který ovlivňuje poslání školy a její společenské funkce, je kvalita klimatu školy a interpersonálních vztahů. Závažným etickým problémem, který se do klimatu školy může zásadním způsobem promítnout, je fenomén šikany na pracovišti, tedy mezi kolegy v rámci školy. Např. Čech (2011) ve své publikaci uvádí, že se mobbing může promítnout do všech sfér fungování školy, a to nejen vztahů v pedagogickém sboru a atmosféry ve škole, tak do kvality edukace, rovněž fungování školy navenek, např. ve vztahu k rodičům a veřejnosti. Je nasnadě úvaha, že klíčovým faktorem, který se na utváření a formování klimatu podílí a určuje tím možnosti pro vznik a rozvoj šikany na pracovišti, je ředitel školy. Proto se vedoucí pracovníci stali hlavním objektem zájmu našeho výzkumu, ve kterém jsme si stanovili za cíl zmapovat, jak ředitelé základních škol vnímají své pracoviště a interpersonální vztahy v něm.

1.1 Mobbing

Mobbing bývá obecně vymezován jako specifická forma šikanování, která se odehrává mezi jedinci v přibližně stejné společenské pozici. V některých zemích, např. Polsku nebo Německu, je tento termín užíván jako ekvivalent pojmu šikana v různých formách, ale z hlediska chápání a postupného etablování pojmu v české odborné terminologii nepostihuje výraz šikana zcela podstatu mobbingu a nelze je zaměňovat. Pro pochopení veřejnosti se jako možný český ekvivalent pojmu užívá sousloví šikana na pracovišti; v užším pojetí pak užíváme pojem mobbing jako psychické násilí mezi osobami v relativně stejné nebo podobné pracovní linii. Vycházíme z vymezení mobbingu v německy mluvících zemích (viz např. Leymann, 1996; Vartia, 2003); které je pojetí u nás nejbližší. Zásadní rozdíly mezi šikanou a mobbingem můžeme vnímat ve třech základních aspektech, a to z hlediska prostředí a společnosti, kde se jev převážně vyskytuje, dále z hlediska formy agrese ve vztahu k oběti a specifických znaků útoku. Rozdíly jsou shrnuty v následující tabulce.

Tab. 1: Znaky šikany a mobbingu (Čech, 2011)

Z HLEDISKA	ŠIKANA	MOBBING
PROSTŘEDÍ A SPOLEČENSTVÍ	Vyskytuje se v primitivnějších společnostech jako je např. škola (mezi dětmi) nebo vojenské prostředí	vyskytuje se ve vyspělejších sociálních prostředích s propracovanějším systémem sociálních vztahů
FORMY AGRESE	představuje jednodušší formy agrese spočívající především ve fyzických útocích	převládá psychická forma útoků s převážně psychickou a psychosomatickou újmou
SPECIFIK ÚTOKU	více impulzivní, spontánní, primitivnější, zjevná	rafinovanější, zákeřnější, méně nápadný a skrytý, oproti fyzickému násilí se také hůře dokazuje

I když je nutné pojmy šikana a mobbing zásadně odlišovat, z hlediska své podstaty mají několik společných znaků, které jsou klíčové pro zaměření tohoto textu. V obou případech se jedná o ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči jedinci (nebo skupině), který se nemůže této situaci vyhnout, není schopen se jí účinně bránit a má tyto znaky:

- opakované, dlouhodobé ubližování;
- bezbrannost, neschopnost se bránit;
- asymetričnost.

Jedná se tedy o závažný problém a jev, kdy dochází k porušování sociálních norem spojené s omezováním základních lidských práv a možnými až tragickými důsledky pro oběť tohoto jednání a jeho osobnost. O rozšíření pojmu mobbing ve společenských vědách se pak zasloužil především německý profesor Heinz Leymann (1932-1999), který od roku 1955 žil a pracoval ve Švédsku a ve své praxi lékaře a psychologa se počátkem 80. let minulého století věnoval pacientům s komunikačními a vztahovými problémy na pracovišti. Ze svých pozorování, která prováděl společně s Anneli Gustafsson v letech 1982-1983 ve Švédsku, vyvodil, že se způsobem „útočící smečky“ chovali v mnoha případech pracovníci ke svému kolegovi (Leymann, 1996; Einarsen, Hoel, Zapf, & Cooper, 2011).

Mobbing v širším slova smyslu tedy chápeme jako formu psychoteroru na pracovišti; v užším slova smyslu pak užíváme pojem při označení psychických ataků se zmíněnými znaky mezi osobami v relativně stejné pracovní pozici. Specifickou formou mobbingu je pak tzv. *bossing*, jehož iniciátorem je vedoucí pracovník (angl. boss – šéf). Bossing je nutno vnímat jako nebezpečnější formu pracovního psychoteroru, protože povinností vedoucího je v první řadě vytvářet svým podřízeným zaměstnancům příznivé pracovní podmínky, dále díky své pozici má nad svým zaměstnancem jistou moc, kterou v tomto případě negativně zneužívá, což je v této pozici a vzhledem k očekáváním od funkce nepřijatelné (srov. Beňo, 2003). Jednou z dalších, méně rozšířených forem mobbingu, se kterou se můžeme v odborné literatuře setkat je tzv. *staffing* (angl. staff – vedení, štáb). V případě staffingu jde naopak o útoky podřízených zaměstnanců s cílem úplného znemožnění nebo zničení vedoucích pracovníků nebo vedení firmy, či veškeré personální a podnikové politiky (Kratz, 2005).

Shrneme-li doposud zmíněné poznatky o mobbingu, jedná se o formu psychického týrání, kdy je systematicky, cílevědomě, a především opakovaně veden útok na určitou osobu. K psychoteroru se využívá diskriminujícího a degradujícího přístupu, nadměrné kritičnosti, zesměšňování, drobných či větších intrik, kterým se nemůže oběť bránit běžnými volnými mechanismy. Bývá narušována psychická rovnováha oběti, která se projevuje v pracovní výkonnosti a může vést k závažným poruchám v integritě osobnosti jedince, a to v rovině *psychické* (deprese, poruchy koncentrace, pochybnosti o sobě, stavy úzkosti až po psychiatrické syndromy s myšlenkami na sebevraždu), *psychosomatické* (poruchy srdeční a poruchy krevního oběhu, svíravé pocity při dýchání, bolesti hlavy, šíje a zad, kožní onemocnění a onemocnění zažívacího traktu), *psychosociální* (neschopnost navazovat sociální vztahy a vazby, uzavřenost, zhoršení mezilidských vztahů, nedůvěra, narušení soukromého života atp.) a v neposlední řadě v rovině *ekonomické* ve formě sníženého pracovního výkonu, zvýšené nemocnosti a s tím spojené vysoké náklady na léčbu (Cakirpaloglu, Šmahaj, Dobešová Cakirpaloglu, & Zielina, 2017; Čech et al., 2017; Huberová, 1995; Svobodová, 2008; Badošek, 1998). Zmínění autoři také uvádějí, že důsledky mobbingu jsou ničivé jak pro oběť mobbingu, tak pro celou společnost, především po ekonomické stránce. Paradoxně se promítají také do osobnosti agresora – strach z toho, že bude odhalen a potrestán, atypické sociální vazby a pochybná radost z utrpení jiných mají vliv na nesoustředění se na práci a jejich činy vytváří nefunkční pracovní prostředí.

1.2 Sociální klima

K významným složkám sociálního klimatu školy (a klíčovou pro téma našeho příspěvku) patří klima učitelského sboru, prezentované především interpersonálními vztahy a sociálními procesy, které v dané škole fungují. Učitelé ve škole nejsou ve styku jen s žáky a rodiči, ale pracují na konkrétní škole, pod vedením konkrétního ředitele, spolu s konkrétními kolegy ve sboru. Učitelský sbor chápeme jako svébytnou sociální skupinu typickou pro danou školu, jež má své sociální klima, vůdčí osobnosti, své vnímání, prožívání, hodnocení a reagování na to, co se ve škole a kolem ní odehrává. Sociální klima učitelského sboru ovlivňuje jak sestava učitelů, tak osobnostní zvláštnosti ředitele včetně širšího vedení (Mareš & Krivohlavý, 1995). Klima učitelského sboru, které v dané škole panuje, má zcela určitě vliv nejen na přístup a motivaci učitelů a na jejich postoj k dané škole, ale i ke kolegům, vedení, ostatním aktérům, žáky nevyjímaje.

Ve své publikaci Urbánek (2003, 1) uvádí, že „*klima učitelského sboru vyjadřuje specifické kvality profesních i mimoprofesionálních interakcí mezi učiteli a současně prezentovanou kvalitu sociálních vztahů k vedení školy*“. Halpin a Croft (1963) přihlížející ke specifickým řízení školy a učitelského sboru rozlišili klima učitelského sboru jako *otevřené a uzavřené*. Otevřené klima je živé a energické. Pracovní úkoly a sociální potřeby učitelů jsou spolu v úzké souvislosti a jsou vyvážené. Ve škole pak převládá vzájemná důvěra, učitelé jsou zaujatí pro svou pedagogickou práci, jejich chování je otevřené a nepředstírané, mají vysokou pracovní morálku a navzájem spolupracují. Učitelský sbor není přetěžován, důraz se klade na osobní styk a autentičnost jednání. Ředitel jde svým podřízeným osobním příkladem, se svými podřízenými spolupracuje a mají společné cíle. Pravidla chování a chodu školy jsou jasná a stálá. *Uzavřené klima* tvoří opačný pól. Vyznačuje se frustrací lidí, učitelé nemají chuť se nějakým způsobem angažovat v pedagogické práci, jsou apatičtí a lhostejní k výsledkům své práce. Přebývá vzájemná nedůvěra. Ředitel i učitelský sbor vykonávají

předeepsané činnosti pouze formálně. Pracovní úkoly a sociální potřeby nejsou vyvážené. Ředitel je neosobní, nejví pochopení pro své podřízené, školu řídí formálně a byrokraticky a učitelé se v této situaci stahují do sebe a předstírají činnost (Halpin & Croft, 1963; Kottkamp, Mulhern, & Hoy, 1987).

Stěžejní snahou každé organizace, tedy i školy, by mělo být vytvoření pozitivního klimatu, protože klima v jakékoliv instituci či skupině má klíčový vliv nejen na psychiku člověka, ale významně ovlivňuje i pracovní výkonnost jednotlivce, potažmo celé skupiny. Při použití slovního spojení pozitivní klima, má člověk na mysli, že jde o dobré klima, o dobré prostředí, ve kterém se dobře cítí, rád se v něm pohybuje a rád v něm pracuje. Na pozitivním klimatu školy se podílejí všichni aktéři – žáci, učitelé, vychovatelé, ředitel, nepedagogičtí pracovníci, provozní zaměstnanci i rodiče a každý svým způsobem přispívá k tvorbě klimatu školy svým podílem, aniž by si to uvědomoval (Petlák, 2006).

Ke své činnosti potřebují pozitivní klima nejen žáci, ale samozřejmě i učitelé. K hlavním tvůrcům pozitivního klimatu školy patří ředitel a učitelův sbor. K uspokojení všech aktérů je nutné nahlížet na pozitivní klima školy jak z hlediska žáků, tak učitelů, rodičů nebo veřejnosti (Čech & Kantor, 2010). Na pozitivní klima z hlediska učitele má vliv celá řada činitelů jako je například demokratické vedení školy, vzájemná úcta a respekt v mezilidských vztazích, spolupráce členů učitelův sboru a celkově motivující prostředí (Petlák, 2006).

2. Metodologie

Hlavním cílem studie bylo zjistit, jak ředitelé působící na základních školách, vnímají pracovní klima svého pracoviště a interpersonální vztahy v něm s ohledem na různá diferenciatní kritéria (pohlaví, délka praxe). Uvedený cíl byl následně konkretizován do 4 výzkumných hypotéz, které byly následně verifikovány.

H1: U celého souboru ředitelů základních škol existuje negativní signifikantní vztah mezi zkušeností se šikanou na pracovišti a sociálním klimatem.

H2: U celého souboru ředitelů základních škol existuje negativní signifikantní vztah mezi zkušeností se šikanou na pracovišti a sebeúctou.

H3: Ředitelky základních škol mají signifikantně více zkušenosti s šikanou na pracovišti než ředitelé základních škol.

H4: Ředitelky základních škol hodnotí vztahy ve škole signifikantně pozitivněji než ředitelé.

2.1 Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován v období 10/2019-12/2019 a byl koncipován jako kvantitativní typ šetření. Sběr dat probíhal elektronicky prostřednictvím systému Google forms, který splňoval metodologicko-výzkumná kritéria relevantnosti on-line šetření (např. vysoká míra zabezpečení, možnost archivace a kódování během přenosu dat, přístup přes vygenerované heslo). Jednalo se o záměrný výběr souboru tzn. že byl vytvořen seznam všech běžných základních škol České republiky (3823) náhodným výběrem (losováním) bylo vybráno 600 škol, které byly následně osloveny a požádány o spolupráci. Pro potřeby našeho výzkumu jsme v průběhu sběru dat obdrželi 397 vyplněných dotazníků, žádný dotazník nebyl vyřazen z důvodu chybějících dat.

Soubor respondentů byl tvořen 397 ředitelů pracující na 1. a 2. stupni základních škol. Věkové rozpětí sledovaného souboru se pohybovalo od 30 do 67 let (průměrný věk 48,28 let; SD = ± 8,59). Výzkumný soubor tvořilo 318 ředitelek (průměrný věk 46,29 let; SD = ±10,22) a 79 ředitelů (průměrný věk 47,80 let; SD = ±10,79). Účastníci na výzkumu participovali dobrovolně a byli informováni o možnosti ukončit svou účast v jakékoli fázi výzkumu bez uvedení důvodu. Zároveň souhlasili s anonymním zpracováním a využitím dat pro vědecké účely. Sběr dat probíhal podle etického kodexu a pravidel pro psychologické výzkumy definovaného Českomoravskou psychologickou společností.

2.2 Výzkumné metody

Ke sběru dat byly použity následující metody:

Jednodimenzionální posuzovací škála měřící vnímání klimatu učiteli (převzato od Čech, 2011). Sociální klima v pracovním kolektivu školy bylo zjišťováno pomocí jednodimenzionální posuzovací škály, která měří vnímání klimatu učiteli. Je to škála, která se používá pro měření intenzity psychologických a sociologických postojů jedince k dané situaci. Respondenti se na 14 bipolárních adjektivech pomocí 8stupňové škály vyjádří, jak vnímají skupinové klima ve svém pracovním kolektivu. Stupnice je koncipována jako osmibodová, kdy s ohledem na utváření škál bylo dbáno, aby pokud možno jednotlivé protipóly byly podchyceny antonymy bez totožného slovního základu. Škála začíná pozitivní charakteristikou klimatu a pokračuje do protipólu s negativní charakteristikou. Cronbachovo α pro 14 položek dotazníku bylo 0,97, což svědčí o vysoké reliabilitě použité metody.

Měření výskytu šikany na pracovišti. Pro identifikaci výskytu a forem mobbingu byla použita revidovaná verze Dotazníku negativních aktů (dále jen NAQ-R), která má celkem 23 položek (Einarsen, Hoel, & Notelaers 2009). Respondenti vyznačují své odpovědi na 5-ti bodové Likertově škále, kde zaznamenávají frekvenci šikanujícího chování, tzv. jak často se setkali s uvedeným typem chování během posledních 6 měsíců. Behaviorální aspekty mobbingu měří položky 1 až 22, sebe-posuzující aspekt mobbingu je vyjádřen v položce 23. Na české populaci byl dotazník validizován ve studii Cakirpaloglu, Šmahaje, Dobešové Cakirpaloglu a Zieliny (2017). Cronbachovo α pro 22 behaviorálních položek bylo 0,94, což vypovídá o vysoké reliabilitě české verze NAQ-R.

Rosenbergová škála sebepojetí je nástroj, který koncipoval Morris Rosenberg v roce 1965 jako jednodimenzionální konstrukt poskytující informace o globálním vztahu k sobě (Blatný, Osecká, 1996) – původně určený pro adolescenty, postupně rozšířený na celou populaci. Škála obsahuje 10 otázek – celkový skóre je v rozpětí 10 až 40 bodů. Koeficient Cronbachovy α pro tuto škálu je 0,82 (Suchá & Dolejš, 2016).

Sociodemografický dotazník obsahoval demografické údaje, jako je věk, pohlaví, délka pedagogické praxe, dobu působení na současné škole, kraj, velikost školy, specifická pozice v rámci školy.

2.3 Zpracování a vyhodnocení dat

V první fázi zpracování dat do formátu xls, který je kompatibilní s programem MS Excel 2013, do něhož lze také bez problémů exportovat data získaná prostřednictvím elektronických dotazníků. V druhé fázi byla provedena formální a logická kontrola dat. Další zpracování dat již probíhalo pomocí statistického softwaru STATISTICA verze 13. Analýza rozložení jednotlivých výsledků potvrdila normální distribuci dat a z toho důvodu byla zvolena parametrická statistika, zejména popisná statistika, Pearsonové korelace a t-test. Testy byly provedeny na 5 % hladině významnosti.

3. Výsledky

V tabulce č. 2 prezentujeme výsledky korelací mezi jednotlivými sledovanými proměnnými u celého souboru respondentů. Z výsledků vyplývá, že existuje signifikantní negativní vztah mezi sebe-úctou a věkem respondentů ($r = -0,12$), sebe-úctou a celkovou délkou pedagogické praxe ($r = -0,14$). Existence signifikantně negativního vztahu byla zjištěna mezi sebe-úctou a šikanou na pracovišti ($r = -0,14$) a také ve vztahu ke vnímání sociálního klimatu v pedagogickém sboru ($r = -0,16$).

Tab. 2: Korelace proměnných pro celý soubor ředitelů

Proměnné	Věk	Délka praxe	Mobbing	Self-esteem	Klima
Věk	1,00	0,90*	-0,01	-0,12*	-0,03
Délka praxe	0,90*	1,00	0,04	-0,14*	-0,05
Mobbing	-0,01	0,04	1,00	-0,15*	-0,39*
Self-esteem	-0,12*	-0,14*	-0,15*	1,00	-0,16*
Klima	-0,03	-0,05	-0,39*	-0,16*	1,00

Poznámka: * = $p < .05$

Tabulka č. 3 uvádí výsledky korelací mezi jednotlivými proměnnými u souboru mužů – ředitelů, jejichž vyhodnocení jsme vnímali jako zajímavé pro porovnání s celkovým souborem ředitelů (byť nebyly předmětem zájmu ve formulovaných hypotézách). Podobně jako v tabulce č. 2 i zde byl zjištěn signifikantní negativní vztah mezi vnímaným klimatem na pracovišti a zkušenostmi se šikanou na pracovišti ($r=-0,46$). Jinými slovy ředitelé, kteří byli vystaveni negativnímu chování na pracovišti, vnímali interpersonální vztahy na pracovišti rovněž záporně. Na rozdíl od celého souboru ředitelů, nebyl zde prokázán signifikantní vztah mezi šikanou na pracovišti, klimatem pedagogického sboru a sebe-úctou.

Tab. 3: Korelace proměnných pro soubor ředitelů – mužů

Proměnné	Věk	Délka praxe	Mobbing	Self-esteem	Klima
Věk	1,00	0,90*	-0,12	-0,15	0,07
Délka praxe	0,90*	1,00	-0,03	-0,20	-0,04
Mobbing	-0,11	-0,03	1,00	-0,08	-0,46*
Self-esteem	-0,15	-0,20	-0,08	1,00	-0,18
Klima	0,07	-0,04	-0,46*	-0,18	1,00

Poznámka: * = $p < .05$

Tabulka č. 4 prezentuje výsledky korelací u podsouboru žen ředitelek. Získané výsledky jsou shodné s výsledky celého souboru. Byla zjištěna negativní korelace mezi sebe-úctou, šikanou na pracovišti a klimatem pedagogického sboru. Rovněž byla prokázána negativní souvislost mezi věkem respondentů a jejich sebe-úctou a vztah mezi délkou praxe a sebe-úctou byl taky negativní. Lze předpokládat, že s rostoucím věkem ředitelů klesá jejich sebe-úcta.

Tab. 4: Korelace proměnných pro soubor ředitelek

Proměnné	Věk	Délka praxe	Mobbing	Self-esteem	Klima
Věk	1,00	0,91*	0,02	-0,12*	-0,05
Délka praxe	0,91*	1,00	0,06	-0,14*	-0,05
Mobbing	0,02	0,06	1,00	-0,15*	-0,36*
Self-esteem	-0,12*	-0,14*	-0,15*	1,00	-0,14*
Klima	-0,05	-0,05	-0,36*	-0,14*	1,00

Poznámka: * = $p < .05$

V tabulce č. 5 prezentujeme výsledky statistického testu rozdílů ve vnímání sociálního klimatu, sebe-úcty a šikany na pracovišti z aspektu pohlaví. Nebyl prokázán statistický významný rozdíl v míry šikany na pracovišti u ředitelek a ředitelů základních škol. Nicméně, statistický významný rozdíl byl zjištěn v míry vnímané sebeúcty ($t= -2,68$, $p= 0,01$). Ředitelé základních škol mají vyšší míru sebeúcty než ředitelky tohoto výzkumného souboru. Také byl zjištěn signifikantní rozdíl ve vnímání sociálního klimatu mezi ředitelkami a řediteli základních škol. Podle naměřených průměrných hodnot, lze usuzovat, že ředitelky vnímají sociální klima pozitivněji než ředitelé základních škol.

Tab. 5: T-test rozdílů mezi jednotlivými proměnnými

Proměnné	Pohlaví		t	df	Cohenovo d
	muži	ženy			
Mobbing	30,79 (9,01)	29,32 (8,09)	-1,418	395	/
Self-esteem	12,10 (8,33)	9,75 (6,58)	2,682**	395	0,03
Klima	100,15 (15,98)	103,77 (14,12)	1,987***	395	0,02

Poznámka: * = $p < .05$, *** = $p < .001$

Z prezentovaných výsledků je zřejmé, že hypotéza H1 se přijímá, tzn. že byla potvrzena existence signifikantně negativního vztahu mezi šikanou na pracovišti a vnímáním sociálního klimatu u celého souboru ředitelů základních škol.

Hypotéza H2 je rovněž přijatá, jelikož výsledky výsledků poukázaly na fakt, že existuje negativní signifikantní vztah mezi zkušeností se šikanou a sebe-úctou u celého souboru ředitelů základních škol.

Pokud bychom se zaměřili na vyhodnocení genderových specifik, tak H3 zamítáme, jelikož se neprokázal rozdíl ve zkušenosti se šikanou na pracovišti mezi ředitelkami a řediteli základních škol. Hypotézu H4 přijímáme, jelikož t-test rozdílů ve vnímání klimatu mezi řediteli a ředitelkami základních škol ukázal, že ředitelky vnímají klima svého pracoviště signifikantně pozitivněji než ředitelé.

4. Diskuse a závěr

Šikana na pracovišti je složitý a komplexní fenomén, který, pokud se rozvine, ovlivňuje celou osobnost oběti, včetně zdraví, duševního stavu, soukromého života, práce, ideálů a příležitostí. Jádrem šikany je ponižování a degradace osobnosti. Oběť je často pod stálým a dlouhodobým tlakem; šikanování může také ovlivnit životní prostředí a okolnosti oběti a ta nakonec ztrácí veškerou podporu. Některé podmínky ve vzdělávacím systému jsou velmi obtížné a složité, a pro učitele je pak obtížné nalézt způsob obrany, nebo cestu ven z této situace. Konečně šikana na pracovišti je závažné etické téma, která ovlivňuje fungování současných škol a významnou měrou působí na osobnost učitele-oběti a jeho pracovní i soukromý život. Výzkumy (viz výše) ukazují, že reakce učitelů na šikanu na pracovišti se liší ve vazbě na rozdílné okolnosti jejich profesního a osobního života (věk, pohlaví, péče o rodinu, možnost najít nové zaměstnání, existenční závislost na aktuální práci atd.). Obecně tedy platí, že většina případů má podobný vývoj, ale rozdílný výsledek (srov. Čech, 2011).

Hlavním cílem této studie bylo zjistit jaký je vztah mezi zkušeností s mobbingem, sociálním klimatem a sebe-úctou u ředitelů základních škol. Naše studie ukázala, že zkušenost s mobbingem negativně koreluje se všemi sledovanými proměnnými. Jinými slovy, jedinci, kteří se cítí být obětí šikany na pracovišti, vnímají klima a vztahy na svém pracovišti záporně. Rovněž ředitelé, kteří se cítí být zasaženi šikanou na pracovišti mají nižší sebe-úctu. Když se zaměříme na rozdíly mezi pohlavími, nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v šikaně na pracovišti u ředitelky a ředitelů základních škol. Nicméně, signifikantní rozdíl byl zjištěn ve vnímání klimatu v pedagogickém sboru a v sebe-úctě. Ředitelky ze sledovaného souboru vnímají klima v pedagogickém sboru pozitivněji než ředitelé. Na druhé straně ředitelé mají vyšší míru sebe-úcty než ředitelky, méně využívají výhod volného času, méně relaxují, málo se zapojují do aktivit, které by jim přinesly uspokojení. Tato zjištění korespondují s jinými studiemi, kde byly prokázány negativní dopady mobbingu na sociální klima na pracovišti a také psychický a somatický stav oběti (Čech et al., 2018; Cakirpaloglu et al., 2017; Čech, 2011; Mikkelsen & Einarsen, 2001; Leymann & Gustafsson, 1996). Při analýze sociálního klimatu u 313 členů pedagogických sborů Čech a jeho kolegové (2018) zjistili, že pedagogové 1. a 2. stupně ZŠ vnímají sociální klima jejich pracoviště celkově jako pozitivní. Konkrétně téměř tři čtvrtiny dotázaných hodnotí klima pozitivně, jedna pětina respondentů zaujímá neutrální postoj a necelých 7 % vnímá klima spíše negativně. Při porovnání vnímání sociálního klimatu mezi oběťmi, svědky a ostatními pedagogy bez zkušenosti s mobbingem, lze konstatovat, že oběti vnímají sociální klima hůře než svědci a než pedagogové bez zkušenosti. Tuto skutečnost, že nejen oběti, ale i svědci vnímání své pracovní prostředí více negativně než pedagogové bez zkušenosti, zmiňují i některé zahraniční studie (např. Vartia, 1996).

Stejná autorka v následném výzkumu potvrzuje i větší míru obecného a psychického stresu u pedagogů se zkušeností s mobbingem (Vartia, 2001). Twemlow, Fonagy a Sacco (2005) vnímají šikanu ne jako dyadickou interakci, ale jako triadickou interakci zakotvenou v sociálních rolích.

Na pozadí výsledků této studie, ale i celé řady dalších studií (Cakirpaloglu et al., 2017; Čech et al., 2017; Mikkelsen & Einarsen, 2001), je dle našeho názoru zřejmé, že problematika mobbingu zaujímá v pracovním prostředí významné místo a týká se i profese učitelů a ředitelů škol. Naše výsledky ukazují, že mobbing neexistuje pouze jako problém sám o sobě, ale je úzce spjat s celou řadou dalších vnitřních faktorů, které v různé míře ovlivňuje, a naopak určité osobnostní nastavení zvyšuje či naopak snižuje potenciální možnost stát se obětí mobbingu. Jsme přesvědčeni, že kromě základního výzkumu v této oblasti, je nezbytné dané téma přenášet také do praxe a působit především v rámci prevence, a to prostřednictvím zvyšování informovanosti učitelů nejen o jevu samotném, ale především o možnostech obrany či ochrany a znalostech právních norem. Současně by každá škola měla přijmout etický kodex pro učitele a uznat mobbing za nepřijatelnou formu chování ve školním prostředí. A v neposlední řadě by se téma mobbingu mělo ve větší míře objevit i v rámci pregraduálního vzdělávání studentů učitelských oborů.

Realizovaná studie má několik limitů. První spočívá v online sběru dat, protože internet jako prostředek pro relevantní sběr dat má jistá omezení, která je třeba při interpretaci výsledků zvážit. Jedná se především o motivaci zapojit se do výzkumu, který se váže k problematice šikany na pracovišti. Dále pak lze zmínit i volbu dotazníkové metody, zvláště pak při šetření tak složitého a citlivého fenoménu, jakým je mobbing. Přestože má Dotazník negativních aktů (NAQ-R) uspokojivé psychometrické vlastnosti, není metoda dotazování schopná postřehnout některé aspekty, jako je jsou například motivační, emoční a další psychické pochody hlavních aktérů mobbingu.

Poděkování/dedikace k projektu

Studie vznikla díky podpoře grantového projektu IGA_PdF_2020_021 s názvem Šikana na pracovišti a její vliv na klima školy.

Literatura

- Badošek, R. (1998) Vliv mikroklimatu na pracovní výkon. *Bezpečnost a hygiena práce*, 1998, 24-25.
- Beňo, P. (2003). *Můj šéf, můj nepřítel?* Šlapanice: Era.
- Blatný, M. & L. Osecká (1996) Vliv temperamentových a interpersonálních charakteristik osobnosti na složky sebepojetí. In *Sborník k 60. výročí časopisu Psychologie*. Brno: Psychologický ústav AV, 163-175.
- Cakirpaloglu, P., Šmahaj, J., Cakirpaloglu, S. D., & Zielina, M. (2017). Šikana na pracovišti: reliabilita a validita českého překladu revidované verze dotazníku negativních aktů-NAQ-R. *Československa Psychologie*, 61(6), 546–558.
- Cakirpaloglu, P., Šmahaj, J., Dobešová Cakirpaloglu, S. & Zielina, M. (2017). Šikana na pracovišti v České republice. *Teorie, výzkum a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Čech, T., & Kantor, D. (2010). Fenomén mobbingu a bossingu v českých školách. *Mládež a společnost*, 16(1) s. 64–78.
- Čech, T., Dobešová Cakirpaloglu, S., & Kvintová, J. (2017). Workplace Bullying as a Social Phenomenon Affecting the Quality of Life and Social Relations. In da Silva Pereira, PA, Titrek, O. Sezen-Gultekin, G. (eds.). *Iclcl 17 Conference Proceeding Book*. Sakarya : Iclcl Conferences Sakarya University Faculty of Education, 416-424.
- Čech, T., Dobešová Cakirpaloglu, S., & Kvintová, J. (2018). Mobbing a jeho role ve vnímání klimatu školy učiteli. *Orbis Scholae*, 12(3), 109-126.
- Einarsen, S., Hoel, H., & Notelaers, G. (2009). Measuring exposure to bullying and harassment at work: Validity, factor structure and psychometric properties of the Negative Acts Questionnaire-Revised. *Work & Stress*, 23(1), 24-44.
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- Huberová, B. (1995). *Psychický teror na pracovišti: Mobbing*. Martin: Neografie
- Kottkamp, R. & A. Mulhern, J. & Hoy, W. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 31-48.
- Kratz, H. J. (2005). *Mobbing. Jak ho rozpoznat a jak mu čelit*. Praha: Management Press
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165–184.

- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Mikkelsen & Einarsen, 2002
- Mikkelsen E. G., & Einarsen. S. (2001). Bullying in Danish work-life: Prevalence and health correlates. *European journal of work and organizational psychology*, 10(4), 393-413.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris.
- Svobodová, L. (2008). *Nenechte se šikanovat kolegov. Mobbing – skrytá hrozba*. Praha: Grada.
- Suchá, J., & Dolejš, M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2005). A developmental approach to mentalizing communities: II. The Peaceful Schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69(4), 282-304.
- Urbánek, P. (2003) Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS). In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. 11. výročí mezinárodní konference ČAPV* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita.
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying: Psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 203–214.
- Vartia, M. (2003) *Workplace bullying – A study on the work environment, well-being and health* [online]. Unpublished PhD Thesis, Helsinki. Získáno z <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/psyko/vk/vartia-vaananen/workplac.pdf>.

VZŤAHOVÁ VÄZBA V PRIEBEHU ŽIVOTA ČLOVEKA

ATTACHMENT OVER THE LIFESPAN

Jaroslav LUKÁČ

Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 949 01 Nitra, Slovenská republika, jaroslav.lukac@ukf.sk

Marta POPELKOVÁ

Katedra psychologických vied, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 949 01 Nitra, Slovenská republika, mpopelkova@ukf.sk

Abstrakt: Predkladaná štúdia má za cieľ zhrnúť výskumné poznatky o zmenách v kvalite vzťahovej väzby počas života človeka s ohľadom na vyvíjajúce sa vzťahy s okolím a zmeny životných podmienok. Prvá časť príspevku pojednáva o teoretickom vymedzení pojmu vzťahová väzba vo vzťahu k rôznym životným obdobiam a predstavuje výskumné zistenia z longitudinálnych štúdií zaoberajúcich sa zmenami v kvalite vzťahovej väzby počas života. V diskusii sa následne pokúšame zhrnúť zistenia o vplyve rôznych životných udalostí a interpersonálnych faktorov na kvalitu vzťahovej väzby počas života.

Kľúčové slová: vzťahová väzba, zmena, stabilita, životné udalosti

Abstract: The presented paper aims to review the research findings concerning changes in attachment quality during the course of a person's life, taking into account evolving relationships with the environment and changes in life circumstances. The first part of the paper focuses on the theoretical background of attachment relationships during different life stages, while also introducing research findings from longitudinal studies focused on changes in attachment quality during the lifespan. In the subsequent discussion, we aim to summarize the findings regarding the impact of different life events and interpersonal factors on attachment quality over the lifespan.

Keywords: attachment, change, stability, life events

1. Úvod

Termín vzťahová väzba označuje puto medzi dieťaťom a osobou ktorá mu poskytuje starostlivosť. Malé dieťa ešte nedokáže samo napĺňať svoje potreby a ani regulovať svoje emócie. Keď sa ocitne v situácii ktorá je preň stresujúca, potrebuje sa spoľahnúť na pomoc a ochranu staršej, múdrejšej a silnejšej osoby. Bowlby (1982) definuje vzťahovú väzbu ako trvalé emočné puto, charakterizované potrebou vyhľadávať a udržiavať blízkosť s určitou osobou, najmä v podmienkach stresu. Vzťahová väzba tiež slúži ako základ pre osvojenie si schopnosti emočnej sebaregulácie (Bowlby, 2012). Táto vzťahová osoba preto napĺňa viaceré potreby dieťaťa, jednak pôsobí ako bezpečný prístav, ktorý dieťaťu umožňuje skúmať okolie, ale tiež preň funguje ako základňa, kde sa môže dieťa prísť upokojiť ak je rozrušené. Základy budovania vzťahovej väzby medzi matkou a dieťaťom môžeme pozorovať už v prvých mesiacoch života dieťaťa. Mikroanalýzou komunikácie tvárou v tvár medzi matkou a jej 4-mesačným dieťaťom sa výskumnému tímu Beebeovej podarilo špecifikovať komunikačné procesy ktoré predikovali neisté pripútanie vo veku 12 mesiacov (Beebe et al., 2010). Dôležitým míľnikom pre skúmanie vzťahovej väzby u detí bolo identifikovanie rôznych typov väzbového správania, vďaka ktorým sa Ainsworthovej podarilo klasifikovať základné štýly vzťahovej väzby u detí, a to – bezpečnú, neistú-ambivalentnú, neistú-vyhýbavú (Ainsworth et al., 1978). K týmto klasifikáciám neskôr pribudol ďalší štýl – dezorganizovaná vzťahová väzba (Main, Solomon, 1990). Tieto klasifikácie, a procedúry, ktoré boli vytvorené na ich zachytenie, umožnili výskumníkom sledovať možné zmeny v kvalite vzťahovej väzby u toho istého dieťaťa v rôznych časových úsekoch a životných obdobiach. Rozhodli sme sa preto priniesť praktický prehľad zistení z longitudinálnych výskumov zameraných na sledovanie trajektórií v kvalite vzťahovej väzby.

2. Zmeny v kvalite vzťahovej väzby v ranom detstve a predškolskom veku

Prvú longitudinálnu štúdiu ktorá sa zaoberala stabilitou vzťahovej väzby publikoval Waters (Waters, 1978). Výsledky tejto štúdie poukazovali na relatívne vysokú hodnotu zachovania si rovnakej klasifikácie vzťahovej väzby u 48 z 50 (96%) detí vo veku 12 mesiacov pri opakovanom hodnotení vo veku 18 mesiacov. Hodnotením stability vzťahovej väzby sa následne začali zaoberať viaceré výskumné tímy, ktoré sa snažili Watersove zistenia zopakovať u rôznych vekových skupín a u detí pochádzajúcich z rôznych socioekonomických vrstiev. Hoci spočiatku prevládalo presvedčenie, že klasifikácie vzťahových väzieb zostávajú relatívne stabilné v období medzi jedným rokom života dieťaťa až do veku dva a pol roka (Belsky et al. 1996), objavovali sa aj údaje o tom, že stabilita vzťahovej väzby sa pohybuje na oveľa nižšej úrovni (Thompson, Lamb, Estes, 1982). Thompson, Lamb a Estes sa v priebehu svojho výskumu pýtali matiek na zmeny týkajúce sa rodiny alebo starostlivosti o deti, najmä v súvislosti s opätovným začlenením do pracovného života a so zmenou osôb, ktoré deťom poskytovali starostlivosť. Z ich pozorovaní vyplýva, že 53% detí vykazovalo vo veku 19,5 mesiaca znaky rovnakej kvality vzťahovej väzby ako vo veku 12,5 mesiaca. Autori upozornili na skutočnosť, že aj v nerizikových rodinách strednej spoločenskej vrstvy mohlo u detí dochádzať k obojsmerným zmenám v kvalite vzťahovej väzby.

Na rozvoj neistej vzťahovej väzby v detstve aj v dospelosti vplyvajú podľa Suttonovej (2019) rizikové faktory na strane rodiny, ako napr. fyzické násilie, psychické násilie, sexuálne zneužívanie, zanedbávanie, ale tiež vzťahové rizikové faktory ako napr. odmietanie zo strany rodiča, nahnevané vystupovanie rodiča, nedostatok podpory a citlivosti zo strany rodiča. Medzi rizikové faktory ktoré podporujú stabilitu neistej vzťahovej väzby patria sociálne rizikové faktory (napr. zlé zaobchádzanie, rozvod, depresia rodiča), zatiaľ čo biologické rizikové faktory u dieťaťa (napr. chronické ochorenie, handicap) napomáhajú skôr stabilite bezpečnej vzťahovej väzby (Pinguart, Feussner, Ahnert, 2013). U detí pochádzajúcich z rizikového prostredia bola preukázaná vyššia miera výskytu dezorganizovanej vzťahovej väzby a tiež nižšia miera výskytu bezpečnej vzťahovej väzby (Gloger-Tippelt, Kapler, 2016).

Citlivosť rodičov na potreby dieťaťa bola identifikovaná ako dôležitý faktor vplyvajúci na kvalitu vzťahovej väzby (NICHD ECCRN, 2001). Nízka úroveň rodičovskej citlivosti na potreby dieťaťa medzi 24. a 36. mesiacom života dieťaťa bola spojená so zmenou kvality vzťahovej väzby smerom od bezpečnej väzby k neistej, zatiaľ čo vysoká úroveň rodičovskej citlivosti bola spojená so zmenou smerom od neistej vzťahovej väzby k bezpečnej. Významnú úlohu rodičovskej citlivosti na potreby dieťaťa pri formovaní vzťahovej väzby potvrdzujú aj metaanalýzy, ktoré preukázali, že intervencie zamerané na zvýšenie citlivosti na potreby detí majú pozitívny vplyv na rozvoj bezpečnej vzťahovej väzby detí k ich matkám (Mountain, Cahill, Thorpe, 2017; Letourneau et al., 2015; Yaholkoski, Hurl, Theule, 2016).

Medzi rizikové faktory ovplyvňujúce kvalitu vzťahovej väzby medzi dieťaťom a rodičmi patrí domáce násilie. Levendoská et al. (2011) skúmali u 150 dvojíc matka-dieťa stabilitu vzťahovej väzby v rozmedzí 1. a 4. roka života dieťaťa. Sledovali akým spôsobom ovplyvňuje stabilitu vzťahovej väzby domáce násilie, príjem domácnosti a depresia matky. Udržanie si bezpečnej vzťahovej väzby, ako aj prechod od neistej vzťahovej väzby k bezpečnej boli spojené s nízkou počiatočnou úrovňou domáceho násillia, ktorá sa v priebehu výskumu nezvyšovala, prípadne sa znížila, a tiež s postupným nárastom príjmov domácnosti. Prechod od bezpečnej vzťahovej väzby k neistej bol spojený s nízkou počiatočnou úrovňou domáceho násillia, ktorá sa postupne zvyšovala. Udržiavanie neistej vzťahovej väzby, prípadne prechod od bezpečnej vzťahovej väzby k neistej, boli spojené s konštantne nízkou úrovňou príjmov domácnosti a tiež s narastajúcou mierou domáceho násillia.

Na kvalitu vzťahovej väzby a tiež na jej stabilitu v čase má v ranom detstve a predškolskom veku vplyv tiež kvalita interakcie s matkou. Kvalitu interakcie môže do značnej miery ovplyvňovať postoj matky k rodičovstvu a jej pripravenosť na materstvo. Loundsová et al. (2005) sa v longitudinálnej štúdií zamerali na tieto aspekty vzťahu matka-dieťa. U vzorky 78 adolescentných matiek (vo veku 14 až 19 rokov) a ich detí hodnotili kvalitu vzťahovej väzby keď mali deti 1 rok a 5 rokov. Veľké percento detí malo k svojim matkám vytvorenú neistú/dezorganizovanú väzbu už počas raného detstva alebo v predškolskom veku. Bezpečnú väzbu k matke malo vo veku 1 roka vytvorených 31% detí, vo veku 5 rokov 41%. Kvalita interakcie medzi matkou a dieťaťom a kognitívna pripravenosť matky na materstvo umožnili predikovať stabilitu vzťahovej väzby. Matky, ktorých deti boli po prvej fáze výskumu zaradené do skupiny s dezorganizovanou vzťahovou väzbou, a vo veku 5 rokov už mali s matkou vytvorenú bezpečnú väzbu, svoje deti viac verbálne stimulovali a povzbudzovali, v porovnaní so stabilne neistou/dezorganizovanou skupinou. Prenatálna kognitívna pripravenosť na zvládnutie materstva dokázala spoľahlivo predikovať rozvoj bezpečnej vzťahovej väzby. Kvalita interakcií s matkou počas raného detstva zároveň predpovedala kvalitu vzťahovej väzby vo veku 5 rokov.

Významný vplyv na kvalitu vzťahovej väzby medzi dieťaťom a rodičom možno badať aj vo vzťahovej histórii jeho matky. Matky ktoré boli v detstve týrané, zneužívané alebo zanedbávané, mali deti u ktorých sa v prevažnej miere (83%) prejavovala neistá vzťahová väzba a vo významnej miere (44%) dezorganizovaná vzťahová väzba. Zároveň bola pozorovaná vysoká miera zhody medzi

klasifikáciami vzťahovej väzby matiek a detí, čo možno vysvetliť vplyvom intergeneračného prenosu vzťahovej väzby z rodiča na dieťa (Berthelot et al., 2015). K podobným záverom dospeli aj Raby et al. (2015) vo svojom výskume medzigeneračného prenosu vzorcov vzťahovej väzby na vzorke 55 respondentiek pochádzajúcich z vysoko rizikového, sociálne znevýhodneného prostredia. Z ich zistení tiež vyplýva, že prenos vzorcov vzťahovej väzby medzi generáciami je možné pozorovať u tých respondentiek, ktoré javili znaky dezorganizovanej vzťahovej väzby. Z výsledkov tiež vyplynulo, že vyššia kvalita sociálnej podpory ktorej sa dostalo respondentkám v období dospievania súvisela s medzigeneračnými zmenami smerom od nejstej vzťahovej väzby k bezpečnej vzťahovej väzbe. Medzigeneračný prenos vzťahovej väzby sa však netýka iba matiek. Kvalita vzťahov otca s jeho okolím v detstve má preukázaný vplyv na to ako vníma dieťa bezpečie vo vzťahu k rodičom (Kuovo, Voeten, Silven, 2015).

Opakované pozorovania správania detí v neznámej situácii vo veku 15 mesiacov a 44 mesiacov uskutočnené Meinsovou, Bureauom a Fernyhoughom (2018) preukázali, že socioekonomický status rodiny a stresujúce životné udalosti majú vplyv na utvorenie bezpečnej väzby medzi dieťaťom a matkou. Nižší socioekonomický status rodiny a vyšší výskyt stresujúcich životných udalostí boli spojené so zmenou klasifikácie vzťahovej väzby z bezpečnej väzby na neistú, a tiež s udrжанím nejstej vzťahovej väzby v období oboch pozorovaní. Naopak, nižší výskyt stresujúcich životných udalostí a vyšší socioekonomický status rodiny boli spojené so zmenou klasifikácie vzťahovej väzby z nejstej väzby na bezpečnú, a tiež s udrжанím si bezpečnej vzťahovej väzby v období oboch pozorovaní.

Okrem rodičovského správania a socioekonomických faktorov majú na kvalitu a stabilitu vzťahovej väzby vplyv napríklad aj nepredvídané životné udalosti, ktoré postihnú rodinu dieťaťa. Mossová et al. (2005) v štúdiu stability vzťahovej väzby u detí v predškolskom veku pochádzajúcich z nízko-rizikového prostredia identifikovali viacero faktorov ktoré prispievajú k zmene smerom od bezpečnej vzťahovej väzby k dezorganizovanej vzťahovej väzbe. Tieto faktory významným spôsobom narúšajú fungovanie vzťahu medzi dieťaťom a rodičom. U detí, ktoré boli klasifikované ako bezpečne pripútané vo veku 3,5 roka a ako dezorganizované vo veku 5,5 roka, bola vyššia pravdepodobnosť, že zažili traumatickú udalosť, ako napr. hospitalizáciu rodiča, smrť rodiča alebo starého rodiča. Autori vysvetľujú zmenu v kvalite vzťahovej väzby tým, že ak rodič čelí traumatickej udalosti, môže zaujať voči väzbovému správaniu dieťaťa bezmocný, odmietavý alebo odstrašujúci postoj, ktorý vedie k dezorganizácii na strane dieťaťa.

3. Zmeny v kvalite vzťahovej väzby v mladšom školskom veku

Kearnsová a Brumariová definujú 4 základné charakteristiky vzťahovej väzby v mladšom školskom veku (Kerns, Brumariu 2016):

1. Cieľ väzbového správania sa mení z blízkosti k vzťahovej osobe na dostupnosť vzťahovej osoby
2. Rodičia sú pre dieťa primárnymi vzťahovými osobami
3. Dochádza k väčšej koregulácii medzi dieťaťom a rodičom
4. Rodičia plnia pre dieťa naďalej funkciu bezpečného prístavu, ku ktorému sa dieťa môže vrátiť pri explorácii, a tiež útočiska v prípade rozrušenia

Počas prvých piatich rokov života dieťaťa dochádza k výraznej zmene prejavov väzbového správania (Meins, Bureau, Fernyhough; 2018). Podľa Bowlbyho dochádza už v predškolskom veku k zmene vzťahového puta medzi dieťaťom a rodičom, ktoré sa postupne pretvára na cieľovo orientované partnerstvo, v ktorom je dieťa schopné pochopiť komunikáciu, túžby a rozhodnutia rodiča a brať ich pri svojom rozhodovaní v úvahu (Bowlby, 2012). Mossová et al. (2005) uvádzajú, že využívanie rodiča ako bezpečného prístavu pre exploráciu a vyrovnávanie sa so svetom sa v školskom veku bude prejavovať skôr verbálne než vyhľadávaním blízkosti vzťahovej osoby. V porovnaní s predchádzajúcimi vývinovými obdobiami je mladší školský vek príznačný vývinom sofistikovanejšieho jazyka a kognitívnych schopností u detí, vrátane zvýšenej kapacity pre abstrakciu a integráciu informácií. Pomocou týchto vývinových zmien, ako aj s pomocou každodenných rozhovorov s rodičmi, dokážu deti modifikovať svoje chápanie minulých skúseností a vďaka tomu prehodnotiť svoje vnútorné pracovné modely (Thompson, Raikes, 2003). Deti s bezpečnou vzťahovou väzbou si v mladšom školskom veku osvojujú efektívne stratégie regulácie emócií v rámci vzťahu so vzťahovou osobou, vďaka čomu sú následne schopné tieto stratégie uplatňovať aj mimo rámec tohto vzťahu (Brumariu, 2015).

Na rozdiel od literatúry zaoberajúcej sa stabilitou vzťahovej väzby v ranom detstve, počet štúdií presahujúcich aj do obdobia mladšieho školského veku je výrazne nižší. Môže to súvisieť s viacerými faktormi, napríklad aj so skutočnosťou, že do určitého času neexistovali overené nástroje na hodnotenie vzťahovej väzby u detí v školskom veku (McConell, Moss, 2011), ale napríklad aj s faktom, že nástroje vyvinuté na hodnotenie vzťahovej väzby v staršom školskom veku nemusia byť rovnako citlivé a platné v mladšom veku, a naopak.

V školskom veku sa väzbové správanie a vzťah medzi rodičom a dieťaťom rozvíja viac vo verbálnej rovine než vyhľadávaním blízkej osoby. Kvalita interakcie medzi matkou a dieťaťom má preto vplyv na stabilitu vzťahovej väzby. Dubois-Comtoisová, Cyrová a Mossová (2011) sledovali prepojenia medzi vzťahovými vzorcami v ranom detstve, vnútornými reprezentáciami vzťahu a konverzáciami medzi matkou a dieťaťom. Z výsledkov vyplýva, že väzbové správanie v ranom detstve a vnútorné reprezentácie v školskom veku spolu korešponujú. Uvádzajú tiež, že deti ktoré otvorene vyjadrujú svoje emócie a názory v konverzácii so svojou matkou vykazujú vyššiu mieru bezpečia vo veku 5,5 roka a sebaisté vnútorné vzťahové reprezentácie vo veku 8,5 roka. A naopak, konverzácie v ktorých dochádza k zámene rolí, častým vyjadreniam strachu a bezmocnosti na strane matky sú spojené s dezorganizáciou vzťahovej väzby a následným vytvorením ustráchaných vnútorných vzťahových reprezentácií.

Nemenej dôležitou otázkou z pohľadu výskumu stability vzťahovej väzby je pretrvávanie resp. zmena dezorganizovaného správania u detí, ktoré vyrastali v rizikovitom prostredí. Bureau, Easlerbrooksová a Lyons-Ruthová (2009) skúmali 43 dvojíc matka-dieťa, ktoré žili v nepriaznivých socioekonomických podmienkach. Až 43% detí z tejto vzorky vykazovalo znaky dezorganizovanej vzťahovej väzby k matke vo veku 1 roka. Z výsledkov vyplýva, že narušenie afektívnej komunikácie s dieťaťom zo strany matky predikovalo trajektóriu kontrolujúceho správania dieťaťa o 7 rokov neskôr – celkové narušenie afektívnej komunikácie zo strany matky predikovalo trestajúce správanie u dieťaťa, zatiaľ čo stiahnutie sa matky z komunikácie predikovalo starostlivé správanie dieťaťa. Podľa autorov sú deti s dezorganizovanou vzťahovou väzbou pochádzajúce z menej narušeného rodinného systému schopné časom presunúť svoju pozornosť smerom k novým vzťahovým možnostiam (napr. učiteľia, kamaráti) a využiť ich za účelom zlepšenia schopnosti sebaregulácie, čo sa môže prejavovať aj vo vzťahu s matkou. Pre deti s dezorganizovanou vzťahovou väzbou žijúce v násilných alebo zanedbávaných rodinách môže byť nadviazanie takýchto kompenzačných vzťahov náročné, kvôli čomu u nich pretrvávajú dezorganizované stratégie správania a tým sa udržiava vo vysoko rizikovitom prostredí aj stabilita dezorganizácie.

4. Zmeny v kvalite vzťahovej väzby v adolescencii

Prechod medzi mladším školským vekom a adolescenciou je z pohľadu teórie vzťahovej väzby plynulým pokračovaním procesov ktoré boli naštartované v predchádzajúcich obdobiach. Asi najvýraznejším prejavom tohto obdobia je silnejúca orientácia mladého človeka smerom k rovesníkom, pričom súčasne dochádza aj k istému odklonu od rodičov. Allen a Tan (2016) poukazujú na to, že v období adolescencie, podobne ako v období mladšieho školského veku, rýchlo sa rozvíjajúce kompetencie potláčajú závislosť na rodičovských vzťahových osobách a silná potreba objavovať a zvládať výzvy ktoré predstavujú nové prostredia podporuje zdravý vývin exploračného systému. Tento prechod je podľa Bowlbyho možné pozorovať na zmene hierarchie vzťahových väzieb - najprv do tejto hierarchie vstupujú rovesníci, neskôr partneri, pričom sa celá hierarchia stáva flexibilnejšou. Aj keď väčšina adolescentov by sa v prípade enormného stresu spôsobeného vážnym ochorením pravdepodobne stále obracala v prvom rade na rodičov, ako tomu bolo v pôvodnej hierarchii vzťahových väzieb, stresory súvisiace s rovesníckymi vzťahmi by mohli na istý čas na popredné miesto presunúť blízkeho rovesníka alebo partnera (Bowlby, 1982).

Pokiaľ ide o krátkodobejšie longitudinálne výskumy stability vzťahovej väzby v adolescencii, príkladom môže byť štúdia v ktorej Allen et al. (2004) hodnotili kvalitu vzťahovej väzby u skupiny 16 ročných adolescentov (n=101) s následným opakovaním postupu keď mali respondenti 18 rokov. Celková úroveň bezpečného pripútania sa počas sledovaného obdobia veľmi nemenila. Jedinou premennou ktorá pomáhala predikovať kvalitu vzťahovej väzby v 18. roku života bola udávaná kvalita podpory zo strany matky. U adolescentov u ktorých bol identifikovaný aspoň jeden závažný intrapsychický, rodinný alebo environmentálny stresor došlo v priebehu adolescencie k zníženiu celkovej úrovne bezpečia. Naopak, skupina u ktorej nebol identifikovaný žiadny závažný stresor vo veku 16 rokov postupne smerovala k zvýšenej úrovni bezpečia. Depresívne symptómy taktiež predikovali zníženie úrovne bezpečia počas sledovaného obdobia, podobne ako ohrozenie chudobou. Medzi faktory ktoré negatívne ovplyvňujú stabilitu vzťahovej väzby možno zaradiť konflikty v rodine, rozchod alebo rozvod rodičov, príslušnosť k menšine alebo mužské pohlavie (Jones et al., 2018).

Stabilitou vzťahovej väzby v období od detstva po neskorú adolescenciu sa zaoberala aj štúdia SECCYD (Booth-LaForce et al., 2014), ktorá pracovala so vzorkou 825 detí a sledovala ich od raného detstva po hranicu 18 rokov. Túto vzorku tvorilo 330 detí

(40%) so stabilne bezpečnou vzťahovou väzbou, 142 detí (17%) so stabilne neistou vzťahovou väzbou, 160 detí (20%) prešlo od nejstej vzťahovej väzby v ranom detstve k bezpečnej vzťahovej väzbe v neskornej adolescencii a 193 detí (23%) prešlo od bezpečnej vzťahovej väzby v ranom detstve smerom k nejstej vzťahovej väzbe v neskornej adolescencii. Medzi faktory vplývajúce na stabilitu nejstej vzťahovej väzby patrili napríklad ekonomické a vzdelanostné znevýhodnenie, nižšia úroveň citlivosti rodičov na potreby dieťaťa, vyššia úroveň depresívnej symptomatiky u rodičov. Vyšší socioekonomický status, vyššia úroveň vzdelania, vyššia citlivosť rodičov na potreby dieťaťa a nižšia úroveň depresívnej symptomatiky u rodičov boli spojené so stabilitou bezpečnej vzťahovej väzby v detstve a v neskornej adolescencii.

Dlhodobé longitudinálne výskumy stability vzťahovej väzby skúmali do akej miery podlieha kvalita vzťahovej väzby zmene v čase medzi obdobiami raného detstva a adolescencie. Zároveň sa pokúšali identifikovať faktory ktoré vplývajú na zmenu kvality vzťahovej väzby. Aikinsová, Howeová a Hamiltonová (2009) sa okrem stability v klasifikáciách zaoberali aj otázkou nespracovaných reprezentácií. Ich vzorku tvorilo 47 respondentov, ktorých sledovali v troch časových obdobiach (1 rok, 4 roky a 16 rokov). Stabilita v klasifikácii vzťahovej väzby bola pozorovaná iba u 25,5% respondentov. V období detstva tvorilo skupinu s bezpečnou väzbou 62% respondentov, v adolescencii to bolo už len 29,78%. Skupinu s nespracovanou klasifikáciou v adolescencii tvorilo skoro rovnako veľké množstvo respondentov (27,65%). Negatívne životné udalosti, nižšia úroveň bezpečia vo vzťahu s matkou, negatívne zážitky vo vzťahu k učiteľom v mladšom školskom veku a nižšia kvalita priateľstiev predikovali zaradenie do kategórie nespracovanej vzťahovej väzby v adolescencii. Najsilnejším prediktorom nespracovanej vzťahovej väzby v adolescencii bola negatívna životná udalosť.

5. Zmeny v kvalite vzťahovej väzby v dospelosti

V období dospelosti dochádza k završeniu procesu odpútavania sa od rodičovských vzťahových osôb a popredné miesto v hierarchii vzťahových väzieb zaujíma životný partner alebo blízki priatelia. Táto zmena sa odráža aj v zameraní longitudinálnych štúdií stability vzťahovej väzby, keďže veľká časť z nich svoju pozornosť presúva na mapovanie kvality vzťahovej väzby v romantických vzťahoch so životnými partnermi. Longitudinálny výskum vzťahových preferencií na vzorke 1000 mladých dospelých v Českej republike potvrdil, že v období ranej dospelosti dochádza k zmene väzbových vzťahov smerom od rodičov k rovesníkom a partnerom. Táto zmena bola na začiatku dospelosti už ukončená a ďalšie zmeny sa v období ranej dospelosti odohrávali už len vo vzťahoch s rovesníkmi a partnermi (Macek et al., 2016). Pre optimálne fungovanie v dospelosti je však potrebné zachovanie si priaznivých vzťahov s rodičmi, pričom ich narušenie alebo rozpad môže negatívne ovplyvniť mladých dospelých (Hiester, Nordstrom, Swenson, 2009).

Bowlby bol presvedčený o tom, že vzťahová väzba k rodičom má vplyv na kvalitu vzťahovej väzby k partnerovi. Podľa Bowlbyho vzťahová väzba dieťaťa k rodičom pomáha dieťaťu osvojiť si presvedčenia o sebe a o iných ľuďoch (Bowlby, 2010). Longitudinálna štúdia ktorú realizovali Pascuzzová, Cyrová a Mossová (2013) skúmala vplyv bezpečia vo vzťahu k rodičom v období adolescencie na kvalitu vzťahovej väzby. Z výsledkov tohto výskumu, počas ktorého zhromažďovali dáta od adolescentov vo veku 14 rokov a neskôr od mladých dospelých vo veku 22 rokov, vyplýva, že kvalita vzťahovej väzby s rodičmi môže predikovať kvalitu vzťahovej väzby v partnerských vzťahoch. Ukázalo sa, že vyššia miera prežívanj nejstoty vo vzťahu k rodičom v období adolescencie predpovedala vyššiu mieru úzkostného pripútania k partnerovi. Schoemakerová et al. (2015) skúmali vplyv citlivosti matky na potreby dieťaťa a na kvalitu vzťahovej väzby a jej stabilitu v čase. Po dobu 23 rokov sledovali 190 adoptovaných detí a ich rodičov. Z ich pozorovaní vyplýva, že vyššia úroveň citlivosti adoptívnej matky na potreby dieťaťa v období raného detstva bola spojená s bezpečnou vzťahovou väzbou v ranom detstve a tiež s bezpečnejšími vzťahovými reprezentáciami v období ranej dospelosti. Vyššia úroveň citlivosti adoptívnej matky voči potrebám dieťaťa v období mladšieho školského veku bola spojená s bezpečnejšími vzťahovými reprezentáciami v období ranej dospelosti. Stabilita vzťahovej väzby od raného detstva po ranú dospelosť nebola v tejto štúdií preukázaná, avšak vzťahové reprezentácie v období mladšieho školského veku a ranej dospelosti spolu významne súviseli.

Teória vzťahovej väzby predpokladá, že v období dospelosti sú už u väčšiny ľudí relatívne stabilné vzorce štýlov pripútania, výskumné zistenia však poukazujú na to, že v tomto prípade je normou skôr zmena než stabilita (Zhang, Labouie-Vief, 2004). Pri diskusii o stabilite vzťahovej väzby v dospelosti je tiež potrebné rozlišovať medzi vzťahovou väzbou k životnému partnerovi a k rodičom, keďže v niektorých prípadoch vykazuje väzba k životnému partnerovi nižšiu úroveň stability ako väzba k rodičom, čo môže byť spôsobené tým, že partnerské a rovesnícke vzťahy sú relatívne nové a nestabilné vzťahy, zatiaľ čo vzťahy s rodičmi sú v tomto období už pomerne ustálené (Fraleay et al., 2011). S pribúdajúcim vekom však možno pozorovať trend zvyšovania miery prežívaného bezpečia v blízkych vzťahoch u ľudí, ktorí zotrávajú v stabilnom partnerskom vzťahu (Chopik, Edelstein, Grimm,

2019). Crowellová, Trebouxová a Waters (2002) dokonca preukázali relatívne vysokú mieru stability vzťahových reprezentácií v období zakladania manželstva. 78% respondentov z ich vzorky si zachovalo rovnakú primárnu klasifikáciu podľa AAI (autonómna, dištancovaná, zapletená). Zmeny v klasifikácii sa prejavili najmä v trajektórii smerom k zvýšenej autonómii a boli spojené s pocitmi a presvedčeniami týkajúcimi sa manželského vzťahu. 46% respondentov patriacich pôvodne do skupiny s nespracovanou klasifikáciou si túto klasifikáciu zachovalo aj po roku a pol od uzavretia manželstva. Stabilita tejto klasifikácie bola spojená so stresujúcimi životnými udalosťami a agresiou v manželskom vzťahu. Respondenti ktorí prešli zmenou od nejstej klasifikácie k autonómnej uvádzali viac pozitívnych pocitov a presvedčení spojených s partnerským vzťahom a s partnerom (šťastie, intimita, vášeň, oddanosť) v období pred uzavretím manželstva aj po ňom.

6. Diskusia

Longitudinálne štúdie zaoberajúce sa stabilitou vzťahovej väzby od detstva po dospelosť prišli s rozporuplnými výsledkami. Niektoré z nich potvrdzovali predpoklad, že kvalita vzťahovej väzby je v priebehu času stabilná, zatiaľ čo iné štúdie tento predpoklad vyvracali (Fearon, Roisman, 2017). Zistenia ktoré sme prezentovali v tejto prehľadovej štúdii korešponujú so zisteniami z metaanalýzy 127 štúdií zaoberajúcich sa stabilitou vzťahovej väzby (Pinquart, Feussner, Ahnert, 2013), ktorá dospela k záveru, že pri intervale hodnotenia väčšom ako 15 rokov neexistujú presvedčivé dôkazy o stabilite vzťahovej väzby. Kvalita vzťahovej väzby je teda v priebehu života náchylná zmenám. Trajektóriu týchto zmien ovplyvňujú rôzne faktory, ktoré môžu byť viac alebo menej kontrolovateľné. Medzi faktory vplývajúce na kvalitu vzťahovej väzby, buď cez priamy alebo sprostredkovaný vplyv, možno zaradiť osobnostné charakteristiky rodičov, kvalitu vzťahu medzi rodičmi, stres v rodinnom a pracovnom prostredí, socioekonomický status rodiny, sociálnu oporu (Fearon, Belsky, 2016).

Kvalita interakcií s rodičmi a rodičovská citlivosť dokázali výrazne ovplyvniť kvalitu vzťahovej väzby medzi dieťaťom a rodičom, či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Nadmieru kritické, hostilné a necitlivé správanie rodičov vedie k rozvoju externalizujúcich problémov u detí (Pinquart, 2017), úzkostných porúch (Schimmenti, Bifulco, 2015), depresie (Agerup et al., 2015), porúch osobnosti (Levy et al., 2015). Ak sa však v priebehu života dieťaťa zlepšila úroveň citlivosti rodičov na potreby dieťaťa, viedlo to u detí k vytvoreniu bezpečnejšej vzťahovej väzby (Mountain, Cahill, Thorpe, 2017; Letourneau et al., 2015; Yaholkoski, Hurl, Theule, 2016). Prítomnosť iných vzťahových osôb, na ktoré sa deti môžu zamerať ak sú ich rodičia dlhodobo nedostupní, necitliví alebo zraňujúci dokáže zmierniť dopad takéhoto správania na deti (Bureau, Easlerbrooks, Lyons-Ruth, 2009).

Za najvýznamnejší faktor vplývajúci na kvalitu a stabilitu vzťahovej väzby v priebehu života človeka možno považovať výskyt traumatizujúcich udalostí v živote rodiny, ktoré sú spojené s ochorením, hospitalizáciou alebo stratou vzťahovej osoby. Tieto udalosti často predikovali zmenu smerom od organizovaného štýlu vzťahovej väzby k dezorganizovanému. Ďalším významným faktorom podporujúcim resp. udržiavajúcim dezorganizovanú klasifikáciu aj počas dlhších časových období bola prítomnosť násillia v rodine, pričom toto násillie nemuselo byť priamo zamerané voči dieťaťu. Okrem týchto faktorov na vytvorenie dezorganizovanej väzby vplývali aj zhoršené socioekonomické podmienky rodiny, užívanie návykových látok u rodičov, nízky vek matky a jej nedostatočná pripravenosť na rolu matky, duševné ochorenie rodičov. Všetky tieto rizikové faktory predstavujú nadmernú záťaž s ktorou sa musí vysporiadať nielen dieťa, ale aj rodičia. Ak je takýchto stresorov v prostredí priveľa, tak sa rodičia môžu zo vzťahu s dieťaťom buď stiahnuť, alebo na jeho väzbové správanie reagovať hostilne, čím len prehľujú jeho dezorganizáciu.

Osobitnú pozornosť pri skúmaní stability vzťahovej väzby je nutné venovať deťom umiestneným v inštitucionálnej starostlivosti. Umiestnenie v inštitucionálnej starostlivosti je síce vnímané ako spôsob pomoci týraným, zneužívaným alebo zanedbávaným deťom, môže však zabrániť vytvoreniu organizovaného vzorca vzťahovej väzby a u mladších detí môže viesť k častejším prejavom dezorganizovaného vzťahového správania (Lionetti, Pastore, Barone, 2015). Výchova detí v inštitucionálnej starostlivosti je spojená s nepriaznivými vplyvmi na vývin mozgu dieťaťa, na jeho správanie, a tiež výrazne zvyšuje riziko budúcej psychopatológie (Fox, Nelson, Zeanah, 2017; Zeanah et al. 2009), napríklad vo forme reaktívnej poruchy vzťahovej väzby, ktorá je jednou z najmenej preskúmaných psychiatrických porúch (Bruce et al., 2019) a ktorej možno predchádzať alebo ju zmierniť umiestnením detí v pestúnskej výchove (Guyon-Harris et al., 2019). Na základe zistení z lognitudinálneho výskumu rumunských detí umiestnených v inštitucionálnej starostlivosti a v pestúnskych rodinách možno konštatovať, že umiestnenie v pestúnskych rodinách má pozitívny vplyv na kvalitu vzťahovej väzby u detí, ktoré boli predtým v inštitucionálnej starostlivosti (Smyke et al., 2010). Deti ktoré boli týrané, zneužívané, zanedbávané alebo inštitucionalizované sa pri vytvorení vhodných podmienok dokážu z týchto zážitkov zotaviť a vytvárať si bezpečné vzťahy s okolím (Raby, Dozier, 2019).

Aj napriek obavám, že rané traumatické zážitky majú trvalý a nezvratný vplyv na vývin dieťaťa, dlhodobým a intenzívnym terapeutickým pôsobením sú tieto zmeny korigovateľné a do istej miery aj napravitel'né (Dubayová, 2016).

Pod'akovanie k projektu

Výskum bol uskutočnený vďaka finančnej podpore projektu VEGA:

1/0639/19 Kognitívne, osobnostné a sociálne charakteristiky detí s vybraným neurovývinovým ochorením na UKF v Nitre, a vďaka projektu UGA/2020 Vzťahová väzba a emočná dysregulácia u detí s ADHD. V rámci tejto štúdie nie je predpokladaný konflikt záujmov.

Literatúra

- Agerup, T., Lydersen, S., Wallander, J., Sund, A. (2015). Associations Between Parental Attachment and Course of Depression Between Adolescence and Young Adulthood. *Child Psychiatry and Human Development*, 46(4), 632-642.
- Aikins, J., Howes, C., Hamilton, C. (2009). Attachment stability and the emergence of unresolved representations during adolescence. *Attachment and Human Development*, 11(5), 491-512.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum.
- Allen, J., McElhaney, K., Kuperminc, G., Jodl, K. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development*, 75(6), 1792-1805.
- Allen, J., Tan, J., (2016). Attachment in middle childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 399-415). The Guilford Press
- Beebe, B., Jaffe, J., Markese, S., Buck, K., Chen, H., Cohen, P., Feldstein, S. (2010). The origins of 12-month attachment: A micro-analysis of 4-month mother-infant interaction. *Attachment and Human Development*, 12(1-2), 3-141.
- Belsky, J., Campbell, S., Cohn, J., Moore, G. (1996). Instability of infant-parent attachment security. *Developmental Psychology*, 32(5), 921-924.
- Berthelot, N., Ensink, K., Bernazzani, O., Normandin, L., Luyten, P., Fonagy, P. (2015). Intergenerational transmission of attachment in abused and neglected mothers: The role of trauma-specific reflective functioning. *Infant Mental Health Journal*, 36(2), 200-212.
- Booth-LaForce, C., Groh, A., Burchinal, M., Roisman, G., Owen, M., Cox, M. (2014). Caregiving and Contextual Sources of Continuity and Change in Attachment Security from Infancy to Late Adolescence. In *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79, 67-84. Wiley/Society for Research in Child Development.
- Bowlby, J. (2012). Odloučení. Praha, Portál.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
- Bowlby, J. (2010). Vazba. Praha, Portál.
- Bruce, M., Young, D., Turnbull, S., Rooksby, M., Chadwick, G., Oates, C., Minnis, H. (2019). Reactive Attachment Disorder in maltreated young children in foster care. *Attachment and Human Development*, 21(2), 152-169.
- Brumariu, L. (2015). Parent-Child Attachment and Emotion Regulation. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2015(148), 31-45.
- Bureau, J., Easterbrooks, M., Lyons-Ruth, K. (2009). Maternal depressive symptoms in infancy: Unique contribution to children's depressive symptoms in childhood and adolescence? *Development and Psychopathology*, 21(2), 519-537.
- Crowell, J., Treboux, D., Waters, E. (2002). Stability of attachment representations: The transition to marriage. *Developmental Psychology*, 38(4), 467-479.
- Dubayová, T. (2016). Patopsychológia detí so psychosociálnym narušením pre pedagógov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2016, s. 61. ISBN 978-80-555-1621-9.
- Dubois-Comtois, K., Cyr, C., Moss, E. (2011). Attachment behavior and mother-child conversations as predictors of attachment representations in middle childhood: A longitudinal study. *Attachment and Human Development*, 13(4), 335-357.
- Fearon, R., Roisman, G. (2017). Attachment theory: progress and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 15, 131-136. Elsevier B.V.

- Fearon, R., Belsky, J. (2016). Precursors of attachment security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 291–313). New York, NY: Guilford.
- Fox, N., Nelson, C., Zeanah, C. (2017). The effects of psychosocial deprivation on attachment: Lessons from the bucharest early intervention project. *Psychodynamic Psychiatry*, 45(4), 441-450.
- Fraley, R., Heffernan, M., Vicary, A., Brumbaugh, C. (2011). The Experiences in Close Relationships-Relationship Structures Questionnaire: A Method for Assessing Attachment Orientations Across Relationships. *Psychological Assessment*, 23(3), 615-625.
- Gloger-Tippelt, G., Kappler, G. (2016). Narratives of attachment in middle childhood: do gender, age, and risk-status matter for the quality of attachment? *Attachment and Human Development*, 18(6), 570-595.
- Guyon-Harris, K., Humphreys, K., Degnan, K., Fox, N., Nelson, C., & Zeanah, C. (2019). A prospective longitudinal study of Reactive Attachment Disorder following early institutional care: considering variable- and person-centered approaches. *Attachment and Human Development*, 21(2), 95-110
- Hiester, M., Nordstrom, A., Swenson, L. (2009). Stability and change in parental attachment and adjustment outcomes during the first semester transition to college life. *Journal of College Student Development*, 50(5), 521–538.
- Chopik, W., Edelstein, R., Grimm, K. (2019). Longitudinal Changes in attachment orientation over a 59-year period. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(4), 598-611.
- Jones, J., Fraley, R., Ehrlich, K., Stern, J., Lejuez, C., Shaver, P., Cassidy, J. (2018). Stability of Attachment Style in Adolescence: An Empirical Test of Alternative Developmental Processes. *Child Development*, 89(3), 871-880.
- Kerns, K., Brumariu, L. (2016). Attachment in middle childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (p. 349-365). The Guilford Press
- Kouvo, A., Voeten, M., Silvén, M. (2015). Fathers' and mothers' attachment representations as predictors of preadolescents' attachment security: A ten-year follow-up of Finnish families. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(5), 527-536.
- Letourneau, N., Tryphonopoulos, P., Giesbrecht, G., Dennis, C., Bhogal, S., Watson, B. (2015). Narrative and Meta-analytic Review of Interventions Aiming to Improve Maternal-Child Attachment Security. *Infant Mental Health Journal*, 36(4), 366-387. John Wiley and Sons Inc.
- Levendosky, A., Bogat, G., Huth-Bocks, A., Rosenblum, K., von Eye, A. (2011). The effects of domestic violence on the stability of attachment from infancy to preschool. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(3), 398-410.
- Levy, K., Johnson, B., Clouthier, T., Scala, J., Temes, C. (2015). An attachment theoretical framework for personality disorders. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 56(2), 197-207.
- Lionetti, F., Pastore, M., Barone, L. (2015). Attachment in institutionalized children: A review and meta-analysis. *Child Abuse and Neglect*, 42, 135-145.
- Lounds, J., Borkowski, J., Whitman, T., Maxwell, S., Weed, K. (2005). Adolescent Parenting and Attachment During Infancy and Early Childhood. *Parenting*, 5(1), 91-118.
- Macek, P., Ježek, S., Lacinová, L., Bouša, O., Kvitkovičová, L., Michalčáková, R. N., & Širůček, J. (2016). Emerging adults in the Czech Republic: Views into and across different domains of life. In R. Žukauskienė (Ed.), *Emerging adulthood in a European context* (p. 175–201). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Main, M., Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on mental health and development. Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (p. 121–160). University of Chicago Press.
- McConnell, M., Moss, E. (2011) Attachment across the life span: Factors that contribute to stability and change. Získané dňa 15.12.2019 z Semantic Scholar: <https://www.semanticscholar.org/paper/Attachment-across-the-life-span%3A-Factors-that-to-Mcconnell-Moss/of20boc88dd8549ac4b9c5d9c7ab673f64a08a1c>
- Meins, E., Bureau, J., Fernyhough, C. (2018). Mother–Child Attachment From Infancy to the Preschool Years: Predicting Security and Stability. *Child Development*, 89(3), 1022-1038.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J., Tarabulsy, G., Dubois-Comtois, K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology*, 41(5), 773-783.
- Mountain, G., Cahill, J., Thorpe, H. (2017). Sensitivity and attachment interventions in early childhood: A systematic review and meta-analysis. *Infant Behavior and Development*, 46, 14-32.
- Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. (2001). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(5), 457-492.
- Pascuzzo, K., Cyr, C., Moss, E. (2013). Longitudinal association between adolescent attachment, adult romantic attachment, and emotion regulation strategies. *Attachment and Human Development*, 15(1), 83-103.

-
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873-932.
- Pinquart, M., Feußner, C., Ahnert, L. (2013). Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment and Human Development*, 15(2), 189-218.
- Raby, K., Dozier, M. (2019). Attachment across the lifespan: insights from adoptive families. *Current Opinion in Psychology*, 25, 81-85. Elsevier B.V.
- Raby, K., Steele, R., Carlson, E., Sroufe, L. (2015). Continuities and changes in infant attachment patterns across two generations. *Attachment and Human Development*, 17(4), 414-428.
- Schimmenti, A., Bifulco, A. (2015). Linking lack of care in childhood to anxiety disorders in emerging adulthood: The role of attachment styles. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(1), 41-48.
- Schoenmaker, C., Juffer, F., van IJzendoorn, M., Linting, M., van der Voort, A., Bakermans-Kranenburg, M. (2015). From maternal sensitivity in infancy to adult attachment representations: a longitudinal adoption study with secure base scripts. *Attachment and Human Development*, 17(3), 241-256.
- Smyke, A., Zeanah, C., Fox, N., Nelson, C., Guthrie, D. (2010). Placement in foster care enhances quality of attachment among young institutionalized children. *Child Development*, 81(1), 212-223
- Sutton, T. (2019). Review of Attachment Theory: Familial Predictors, Continuity and Change, and Intrapersonal and Relational Outcomes. *Marriage and Family Review*, 55(1), 1-22. Routledge.
- Thompson, R., Raikes, H. (2003). Toward the next quarter-century: Conceptual and methodological challenges for attachment theory. *Development and Psychopathology*, 15(3), 691-718.
- Thompson, R., Lamb, M., Estes, D. (1982). Stability of Infant-Mother Attachment and Its Relationship to Changing Life Circumstances in an Unselected Middle-Class Sample. *Child Development*, 53(1), 144.
- Waters, E. (1978). The Reliability and Stability of Individual Differences in Infant-Mother Attachment. *Child Development*, 49(2), 483.
- Zeanah, C., Egger, H., Smyke, A., Nelson, C., Fox, N., Marshall, P., Guthrie, D. (2009). Institutional rearing and psychiatric disorders in Romanian preschool children. *American Journal of Psychiatry*, 166, 777-785
- Zhang, F., Labouvie-Vief, G. (2004). Stability and fluctuation in adult attachment style over a 6-year period. *Attachment and Human Development*, 6(4), 419-437.

ZÁMĚRNÉ UČENÍ KOLOKACÍ JAKO PROSTŘEDEK K DOSAŽENÍ PLYNULOSTI A PŘIROZENOSTI VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA

EXPLICIT TEACHING OF COLLOCATIONS AS THE WAY TO FLUENCY AND NATURALNESS IN ELT

Petra KACAFÍRKOVÁ

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie, Česká republika, petra.kacafirkova@pedf.cuni.cz

Abstrakt: *Současná podoba výuky cizího jazyka často nevede k plynulosti a přirozenosti řeči, na což poukazují lexikálně orientované přístupy k výuce. Ty se odklání od tradičního dělení na gramatiku a slovní zásobu a zaměřují se na kolokace – slovní vazby. Příspěvek představí připravovanou výukovou intervenci, která hledá otázky na to, pro jaké typy žáků může být tento způsob výuky prospěšný. Představen bude výzkumný záměr, včetně testové baterie zkoumající jazykovou způsobilost, strategie učení i osobnostní rysy člověka. Bude demonstrován výukový plán pro experimentální a kontrolní skupinu.*

Klíčová slova: *kolokace; jazykové předpoklady; výuka anglického jazyka; lexikální přístup*

Abstract: *Current English language methodology does not result in fluency and naturalness of language production, as supporters of lexically oriented approaches to teaching tend to claim. These approaches turn away from the traditional division into grammar and vocabulary and focus on collocations – typical word combinations. In this paper, an experimental teaching will be introduced, which seeks answers to questions about what types of students will benefit from it the most. The design of the study including a test battery, which tests learning styles and strategies, foreign language aptitude and personal traits, will be presented. Also, lesson plans for experimental and control group will be demonstrated.*

Keywords: *collocations; foreign language aptitude, ELT, lexical approach*

1. Teoretická východiska

První impulzy k sestavení prezentovaného projektu vycházely z edukační praxe. Jak je možné, že někteří žáci po absolvování střední školy s celkem vysokou hodinovou dotací cizího jazyka nedokáží plynule komunikovat a volně se vyjadřovat bez obav? Kromě toho jsou tu tací, kterým se podaří dosáhnout velmi pokročilé úrovně, přesto jejich projev nezní přirozeně pro ucho rodičského mluvčího. Mohou být tyto nedostatky způsobeny přílišným zdůrazňováním gramatiky a potlačováním lexikálních faktorů ve výuce, především opomínáním přirozených slovních vazeb – kolokací, jak na to upozorňovali již od 70. let 20. století lingvisté, badatelé a pedagogové? (např. Wilkins, 1976; Krashen a Terrell, 1983; Pawley a Syder, 1983; Nattinger, 1986; Renouf a Sinclair, 1991; Nattinger a DeCarrico 1992; Lewis, 1993)

1.1. Přirozenost a plynulost jazykové produkce

V roce 1983 vyšel text Pawleyho a Sydera, který rozpoutal diskuzi o postavení lexika ve výuce cizího jazyka. Autoři v něm tvrdí, že produkce přirozeného jazyka je podmíněna nikoliv schopností produkovat správné gramatické struktury, ale správným výběrem předem připravených lexikalizovaných větných celků. Tím se staví proti převládající Chomského generativní gramatice, která naopak ukládá nejdůležitější roli gramatickým pravidlům (Chomsky, 1957). Základní myšlenku autorů o přirozenosti a plynulosti lze demonstrovat v českém jazyce na následujícím příkladu: když porovnáme věty *Přítel mě pozval na zmrzlinu* a *Zmrzlina mi byla koupěna mým přítelem*, docházíme k závěru, že přestože obě nevykazují gramatické chyby, jedna z nich zní přirozeněji a rodilý mluvčí jí dá jistě přednost (Kacafírková, 2019).

Kritici v té době převládající gramaticko-překladové metody (vycházející z generativní gramatiky) a zastánci přirozených výpovědí a funkčního jazyka mohli své teze lépe podpořit až s nástupem masové elektronizace dat. Důležitým počínem byl v tomto směru CO-BUILD (Collins Birmingham University International Language Database) projekt. V 80. letech 20. století tak postupně vznikají důležité nástroje analýzy jazyka. Díky těmto analýzám mohli korpusoví lingvisté demonstrovat idiomatický charakter anglického jazyka, neboť sesbíraná data ukazovala na to, že jazyk se skládá ze spousty frazeologických, fixních výrazů.

1.2. Lexikálně orientované přístupy

Co se týče cizojazyčné výuky, nejvýraznějším kritikem strukturální formy byl v 90. letech 20. století Lewis (1993, 1999, 2000), který přišel se svým lexikálním přístupem (*The Lexical Approach*). Jeho tvrzení že „*jazyk není lexikalizovaná gramatika, ale gramatikalizované lexikum*“ se pak stalo výchozím bodem i pro jeho následovníky (Dellar a Walkey, 2016; Davis a Kryszewska, 2012; Lindstromberg a Boers, 2008; Selivan, 2018). V našem výzkumném projektu se neopíráme jenom o lexikální přístup v přesném znění, jak ho ve svých publikacích popisuje Lewis, ale věnujeme se spíše lexikálně orientovanému přístupu, tedy přístupu, který se tím Lewisovým inspiroje (Kacafírková a Špačková, 2019). Mezi jeho základní teze patří:

- Dostatečný přísun jazyka

V tomto ohledu se lexikálně orientované přístupy shodují s Krashenovým a Terrellovým přirozeným přístupem (*The Natural Approach*; in Krashen a Terrell, 1983). Oba přístupy tvrdí, že je naprosto zásadní obklopit se přirozenými výpověďmi a oba upřednostňují dostatečný příjem jazyka (input) před formálními pravidly. Přirozený přístup však odmítá vědomé učení, v čemž se s lexikálně orientovanými přístupy liší. Ty se přiklání k myšlence, že pouhé vystavení jevu nestačí a je třeba nové jazykové podněty vědomě zaregistrovat. Staví tak na hypotéze všímavosti.

- Hypotéza všímavosti (*The Noticing Hypothesis*, Schmidt, 1990)

Schmidt ve své hypotéze tvrdí, že aby se z příjmu (input) stalo přijetí (intake), je zapotřebí podnět zaregistrovat (notice), čímž se proces učení započne. Upozorňuje však i na to, že následně je důležité hloubkové zpracování podnětu (1990). Při učení se cizímu jazyku tak hraje signifikantní roli paměť. Hloubkové zpracování nové informace je zásadní pro zpevnění paměťové stopy (Craik a Lockhart, 1972; Craik a Tulving, 1975).

- Orientace na lexikum a nejasná hranice mezi slovní zásobou a gramatikou

Odklonění od pouhého mechanického doplňování slov do gramatických pravidel a soustředění se na funkční jazyk přinášel do praxe již komunikativní přístup, a to od 70. let minulého století. Začalo převládat rozdělení na gramatiku, slovní zásobu a jazykové dovednosti. Ve výuce se prosazují autentické materiály a funkční jazyk. Nicméně lexikálně orientované přístupy se vymezují i proti komunikativnímu přístupu a kritika se vztahuje především na to, že v praxi stále přetrvává důraz na explicitní vysvětlování pravidel. Rozdělení na gramatiku a slovní zásobu je umělé a neodpovídá realitě (Lewis, 2000). Místo neustálého opakování několika gramatických pravidel se lexikálně orientované přístupy zaměřují na výuku slovních spojení – kolokací.

- Důraz na kolokace

Záměrné učení se kolokacím nám zajistí, že budeme tvořit přirozené výpovědi především i proto, že některá slova se dají přeložit v cizím jazyce různými způsoby v závislosti na významu (porovnejte například slovo *trávit*, můžeme ho přeložit jako *spend*, ale i *digest* nebo *poison*, při překladu spojení *trávit dovolenou* se pak nemusíme do přirozeného výrazu trefit).

1.3. Kolokace

Pokud si lexikálně orientované přístupy dávají do svého středu lexikum, je zapotřebí definovat, co konkrétně je potřeba vyučovat, aby to vedlo k plynulosti a přirozenosti. Pojmenování, definování a klasifikace multislovních výrazů se však u autorů různí (např. *lexical phrases* (Nattinger a DeCarrico, 1992); *lexical chunks* (Lewis, 1993); *lexicalized sentence stems* (Pawley a Syder, 1983); *ready made units* (Cowie, 1992, in Schmitt a Carter, 2000)). Z pohledu pedagogického a v souvislosti s výzkumy týkajícími se učení se cizímu jazyku je kladen důraz na pojem kolokace, který se s výše uvedenými příklady překrývá. Nicméně definovat kolokace není o nic lehčí než definovat multislovní výrazy. Podrobně se tomu věnuje například Nesselhaufová (2005), která si všimá, že autoři u svých definic buď zdůrazňují frekvenci, se kterou se slova vyskytují vedle sebe, nebo pevnost a formalitu těchto spojení (tzv. frekvenční a frazeologický přístup, viz také Klégr, 2016). Lewis definuje kolokace jako „*způsob, jakým se jednotlivá slova nacházejí vedle sebe v přirozeném textu tak, že to je statisticky významné*“ a zároveň upozorňuje na to, že se mohou vyskytovat na škále od volných spojení (a difficult decision) až po velmi fixní výrazy (to be or not to be) (2000). Pro potřeby praxe se pak jeví velmi praktická definice od Woolarda: „*Vyhrazuji termín kolokace pro ty souběžné výskyty slov, o kterých si myslím, že moji studenti nebudou předpokládat, že patří k sobě. Jsou to také ty kombinace, o kterých neočekávám, že by je studenti produkovali při svých volných výpovědích*“ (in Lewis, 2000).

Kolokace jsou v zájmu badatelů již od 70. let 20. století (Marton, 1970, 1977; Bolinger, 1976 in Nesselhauf, 2005). Porovnává se hlavně znalost a produkce kolokací studentů jazyka s rodilými mluvčími na základě analýzy psaných textů, překladů a doplňovacích testů (Herbs, 1996; Hasselgren, Kaszubski, 2000; Horwarth, 1996, in Nesselhauf, 2005). Rozsáhlé studie ukazují, že kolokace představují pro studenty velkou zátěž, potřebují více času na zpracování (Gyllstad, 2007) a dochází k velké chybovosti (Nesselhauf, 2005). Problémem je i způsob výuky. Ve výukových materiálech se často objevují pouze neucelené fráze (broken phrases) nebo pouze individuální slova (Boers, Dang, and Strong, 2017, in Szudarski, 2017). Existují i studie, které se věnují systematickému učení a upozorňování na kolokace pomocí výukové intervence. Ukazuje se, že systematické zaměření na kolokace přináší lepší výsledky při jejich produkci a rozpoznání (Schmidt a Frota 1986, in Schmidt, 1990; Serrano, Stengers a Housen, 2015; Ördem a Paker, 2016; Zaabalawi a Gould, 2017; Debabi a Guerroudj, 2018).

1.4. Psychologické aspekty učení se cizímu jazyku

Proces učení se cizímu jazyku přirozeně ovlivňují i další aspekty než jen způsob výuky. Jedním z faktorů ovlivňujících úspěšné osvojení cizího jazyka je cizojazyčná způsobilost (Carroll, 1963; 1981). V našem výzkumném projektu se proto věnujeme také mapování odlišných jazykových předpokladů jednotlivých studentů. Důležitou roli hraje i vliv učebních strategií a stylů (Ehrman a Oxford, 1995) či afektivních faktorů (Scovel, 1978; Horwitz, Horwitz a Cope, 1986). Dosud však existuje velmi málo výzkumů, které by konkrétní učební metody posuzovaly vzhledem k uvedeným individuálním charakteristikám studentů. Afektivní faktory jsou často zmiňovány v souvislosti právě s lexikálně orientovanými přístupy k učení. Zdá se, že učení se větším lexikálním celkům bez nutnosti explicitně pojmenovat to, co vyjadřujeme, může snižovat frustraci. Navíc, žáci se nemusí bát, že špatně aplikují naučené pravidlo (Nattinger a DeCarrico, 1992).

2. Výzkumný záměr

Hlavním cílem našeho projektu je pokusit se zjistit, zda lexikálně orientovaná výuka s důrazem na kolokace a jejich záměrné explicitní učení bude mít vliv na přirozenost a plynulost v pasivním a aktivním používání jazyka. Zajímá nás tedy, jaký je vztah lexikálně orientované výuky (především záměrného učení kolokací) a dosahovaných vzdělávacích výsledků studentů na VŠ v kontextu dalších proměnných, jako jsou jazykové předpoklady, styly a strategie učení, motivace a úzkostnost. Mapujeme, která skupina studentů bude mít z takto koncipované výuky větší prospěch. Zda to budou studenti s vysokou či nízkou cizojazyčnou způsobilostí a ti s vysokou či nízkou mírou úzkostnosti. Dále se ptáme, pro koho bude takto koncipovaná výuka motivační, komu bude osobně vyhovovat a zda bude mít vliv na budoucí volbu strategií využívání kolokací. Očekáváme, že lepších výsledků dosáhneme u žáků slabších, kteří vykazují menší jazykové předpoklady a vyžadují větší podporu ze strany učitele. Tento přístup rozvíjející paměťové strategie by měl být prospěšný pro jedince s oslabenou pamětí. Systematické zaměřování na větší jazykové celky, než jsou individuální slova, může pomoci žákům obratněji se vyjádřit, a tím jim dodat sebedůvěru. Proto by tato metoda mohla být především vhodná pro úzkostné jedince, kteří považují učení se cizímu jazyku za velkou psychickou zátěž.

2.1. Experimentální výuka

Výzkum bude proveden pomocí výukové intervence. Bude sestavena experimentální a kontrolní skupina o počtu 24 vysokoškolských studentů. Studenti budou do skupin rozděleni tak, aby byly skupiny homogenní co do jazykové úrovně, tak i do jazykových předpokladů, míry úzkostnosti a kvality paměti. Před a po intervenci bude sledována jazyková úroveň studentů, písemný projev a bude kontrolována přirozenost, plynulost a správnost produkce řeči a způsob užití kolokací. Experimentální výuka bude složena z deseti devadesátiminutových lekcí s frekvencí jedné lekce za týden v rámci jednoho semestru akademického roku. Výuku budou provádět dvě vyučující, které se budou v experimentální a kontrolní skupině střídát.

2.2. Testová baterie

Abychom mohli mapovat zmíněné aspekty, které mají vliv na učení se cizího jazyka, bylo nutné připravit vhodnou testovou baterii. V některých případech bylo možné adaptovat některé zahraniční testy, v jiných případech byly připraveny testy nové, nebo zahraniční testy byly obohaceny a přizpůsobeny potřebám daného výzkumu.

Pro určení jazykové úrovně studentů před přijetím do experimentální výuky a rozřazením do skupin byl vybrán Oxford Placement tests (Allan, 2004).

Pro zjištění cizojazyčné způsobilosti byla vytvořena testová baterie mapující úroveň mechanické paměti, sluchové percepce, fonetického kódování a jazykových analytických schopností. Součástí baterie se staly subtesty standardizovaných nástrojů i nově vytvořené úlohy inspirované zahraničními nástroji. Jedná se o pseudoslovný diktát z testové baterie Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob (Cimleryová et al., 2007), vnímání neznámých fonémů z testové baterie Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium (Cimleryová et al., 2014), rozlišování zvuků z Woodcockova-Johnsonova testu kognitivních schopností (WJ IE COG) a nově konstruované úlohy inspirované testem cizojazyčných schopností MLAT (Carrol a Sapon, 1959) a Testem jazykových předpokladů Oxfordské univerzity LAT.

Pro diagnostiku učebních stylů a strategií studentů byla zvolena zkrácená verze nástroje Strategie učení se cizímu jazyku Dotazník pro žáky (Vlčková a Příkrylová, 2011), který byl zkonstruován na základě dotazníku Learners Language Strategy Use Survey a Learning Style Survey (Cohen a Oxford, 2002).

Pro kontrolu osobnostních faktorů se zaměřením na úzkostnost byl adaptován test FLCAS (Horwitz, Horwitz a Cope, 1986), který se zaměřuje na míru úzkostlivosti v hodinách výuky cizího jazyka. Tento nástroj byl doplněn o soubor položek mapující rys neuroticismus ze standardizovaného nástroje Inventář big 5 NEO-PI-R.

Co se týče didaktické části projektu, byl vytvořen test rozpoznávání správných kolokací, který je adaptací testového nástroje COLLEX (Gyllstad, 2007) doplněný o cíleně vybrané kolokace, které byly zvoleny pro následnou výukovou intervenci. Dále byl sestaven test, který bude sledovat přirozené použití kolokací v písemném projevu, v němž budou žáci vyjadřovat názor na daná témata s využitím vypsaných slov. Také bude použit test na využití strategií učení se kolokacím. V tomto testu dostanou studenti neznámý text a budou vyhledávat vhodné gramaticko-lexikální jevy, které vnímají jako zásadní pro jejich jazykový rozvoj. Pro potřeby výzkumu byl sestaven i test, který zkoumá úroveň gramaticko-lexikálních znalostí založený na jevech, na které se bude soustředit experimentální výuka.

3. Ukázka výukového plánu pro experimentální a kontrolní skupinu

Pro demonstraci rozdílů ve výuce v experimentální a kontrolní skupině jsme vybrali ukázkou analýzy lexikálních jevů v textu, práce s gramatickými jevy a procvičování.

3.1. Práce s textem a lexikem

Ve výukovém plánu experimentální a kontrolní skupiny se objevuje vždy stejný výchozí jazykový příjem (input). V následující ukázce je jím text, který si studenti nejprve přečtou samostatně a následně odpovídají na otázky kontrolující základní porozumění textu. Jak ukazuje Tab.1, práce s lexikem je v experimentální a kontrolní skupině odlišná. Zatímco v kontrolní skupině se studenti

zabývají pouze úkolem definování konkrétních individuálních slov z textu (nejprve celá skupina dohromady a později ve dvojicích), v experimentální skupině se práce s lexikálními výrazy nevztahuje pouze na hledání významu. V experimentální skupině jsou studenti nejprve vedeni k tomu, aby si všímali, jak jsou daná slova použita v textu. Pochopí tím nejen význam jednotlivých slov, ale také jejich funkci a místo v kontextu dalších slov. Následně pracují na úkolu, ve kterém si na základě jednoho klíčového slova – podnětu – musí zpětně vybavit celé slovní spojení, kolokaci. U vybraných slov doplní společně s učitelem další důležitá slovní spojení, která se k danému slovu váží.

Tab.1: Analýza textu a lexikálních výrazů u experimentální a kontrolní skupiny

Experimentální skupina	Kontrolní skupina
Reading + comprehension questions T/F + text and lexis analysis	Reading + comprehension questions T/F + text and lexis analysis
<i>Students find given words in the text and notice how they're used. In pairs they read aloud the whole phrases.</i>	<i>Students give definitions to selected words.</i>
<i>appearance can be deceptive, take for granted, picking out an outfit, crammed with piles of records, stacks of magazines, heap of laundry, modern consumer culture, according to a recent study, loads of clutter, take up valuable space, attach more value to things, sentimental value, clear out their home</i>	<i>compulsive hoarding, stuff, clutter, stack</i>
<i>Without looking back at the text students try to remember how these words were used, then they add more collocates to selected words.</i>	<i>Students work in pairs. Each person writes definitions to several words from the text, then they test each other.</i>
<i>deceptive ---> appearances can be deceptive, crammed --> crammed with piles of records + crammed with people</i>	<i>Student A: attach, granted, value, take up, crammed, stacks, heap, B: consumer, study, clutter, clear out, sentimental, deceptive, outfit</i>

3.2. Gramatika

V Tab.2 vidíme, že obě skupiny opět dostanou stejný text, tentokrát zaměřený na slova vyjadřující množství (few, a few, many, much, etc.). Gramatické jevy se v kontrolní skupině procvičují a prezentují tradičním a pro studenty obvyklým způsobem. Učitel vysvětlí rozdíl v použití a ukazuje některé příklady. Následně studenti doplňují cvičení, ve kterém nahrazují výrazy s podobným významem, přičemž musí dbát na rozdíl v použití množného a jednotného čísla. Studentům z experimentální skupiny se také dostane základnímu vymezení v použití, nicméně následné cvičení se od kontrolní skupiny zcela liší. Využije se aktivita tzv. mizejícího textu (disappearing text). Ze základního textu jsou dané výrazy vynechány a studenti se je snaží ústně ve dvojicích doplnit. Když se jim to podaří, dostanou ten samý text znovu, tentokrát je vynechaných výrazů o něco více. Studenti se tak musí na dané výrazy rozpomenout a použít je aktivně.

Tab.2: Zaměření na gramatiku u experimentální a kontrolní skupiny

Experimentální skupina	Kontrolní skupina
<p>Grammar (text determiners)</p> <p><i>Students explain the differences between given examples of determiners (few vs. a few, many vs. much etc). Then they will be given the same text with gaps. In pairs they read the text aloud and complete the gaps (Disappearing text).</i></p>	<p>Grammar (text determiners)</p> <p><i>Students read and listen to the explanations of the rules how to use determiners with countable and uncountable nouns. They complete exercises on determiners.</i></p>
<p><i>In fact _____ any people have never worn flip-flops and _____ of us go through _____ pairs every year. But once the holiday is over, where do they go? _____ flip-flops end up in rubbish dumps, but _____ too many of them float out to sea.</i></p>	<p>Replace the words in italics with not much/not many/some</p> <p>1. <i>He needs a few flip-flops to finish his sculpture.</i></p> <p>2. <i>It was raining, so few volunteers turned up for the beach clean.</i></p>
<p><i>In fact _____ _____ people have never worn flip-flops and _____ go through _____ pairs every year. But once the holiday is over, where do they go? _____ flip-flops end up in rubbish dumps, but _____ them float out to sea.</i></p>	

3.3. Procvičování a opakování gramaticko-lexikálních výrazů

Také procvičování a opakování je v experimentální a kontrolní skupině odlišné. Pokud chceme, aby si studenti procvičili nové výrazy v mluveném projevu, v tradiční výuce často dostanou studenti pokyn, aby se snažili použít nová slova ve svých výpovědích. Stejně tak v naší kontrolní skupině budou diskutovat o probraném tématu ve dvojicích, přičemž budou vyzváni, aby používali slove kterými jsme se v lekcích setkali. Oproti tomu v experimentální skupině, v těchto diskuzích budou nuceni používat nejen individuální slova, ale celé výrazy včetně kolokací.

U procvičování jednotlivých lexikálních výrazů bude kontrolní skupina výrazy definovat. Experimentální skupina se oproti tomu bude snažit vybavit slovní spojení a celé fráze. Využívat k tomu budeme speciální nástroj na procvičování kolokací – Leximapping.

4. Nástroj Leximapping

Přestože s myšlenkami Lewisova lexikálního přístupu se ztotožňovalo velké množství lingvistů i pedagogů, do všeobecného vzdělávacího systému se plošně nerozšířil. Domníváme se, že to bylo zejména proto, že je velmi těžké aplikovat ho v edukační praxi. Sestavit výukový plán, který staví na gramatice a gramatických pravidlech, je daleko jednodušší, než sestavit plán hodiny kolem lexika a lexikálních výrazů. Stejně tak je jednodušší gramatiku procvičovat odděleně od slovní zásoby a individuálních slov. Na tuto skutečnost se snaží reagovat speciální výukový systém – Leximapping. Jedná se o propracovaný systém výuky gramaticko-lexikálních výrazů, který staví na lexikálně orientovaném přístupu, hypotéze všímavosti a práci s pamětí (Kacafírková, 2019, více na www.leximapping.cz). Je založen na slovních kartách, tzv. lexikartách, které obsahují myšlenkovou mapu nesoucí důležité informace o daném slově. Lexikarty tak nabízejí různé možnosti procvičování a testování, viz Obr.1.

Pro účely našeho výzkumu budou využity především ty části lexikaret, které ukazují formu, význam a kolokace, které se k danému slovu váží. Na Obr.2 lze vidět ukázkou vybraných jevů.

5. Diskuze a Závěr

Představený projekt se přirozeně bude muset potýkat s některými limity. První výzva, které budeme muset čelit, se týká vybraného vzorku experimentální a kontrolní skupiny. Aby byla výuka realizovaná tak, jak je běžné v českém edukačním prostředí, neměl by být počet studentů v jedné skupině větší než 24. Tím se ovšem limituje i velikost výzkumného vzorku na celkově 48 studentů, což může být problematické z hlediska mapování individuálních rozdílů mezi studenty.

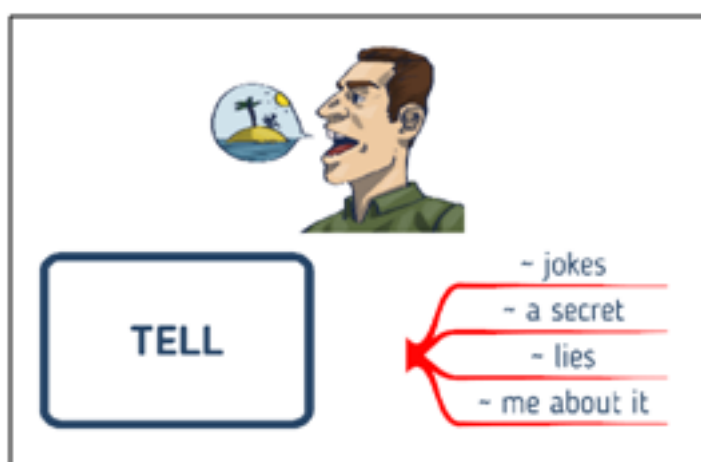
Abychom co nejvíce eliminovali externí faktory, které výuku ovlivňují, a přitom je ve výzkumu nesledujeme, byly zvoleny dvě vyučující, které se budou v experimentální a kontrolní skupině střídát. Nicméně existují i faktory, které nebude možné ovlivnit

a mohou mít vliv na výkony studentů v obou skupinách. Jsou to především vlivy, které vycházejí z potřeb a možností samotných studentů. Nemůžeme například ovlivnit jazykové vzdělávání, které studenti podstupují během intervence mimo naši experimentální výuku.

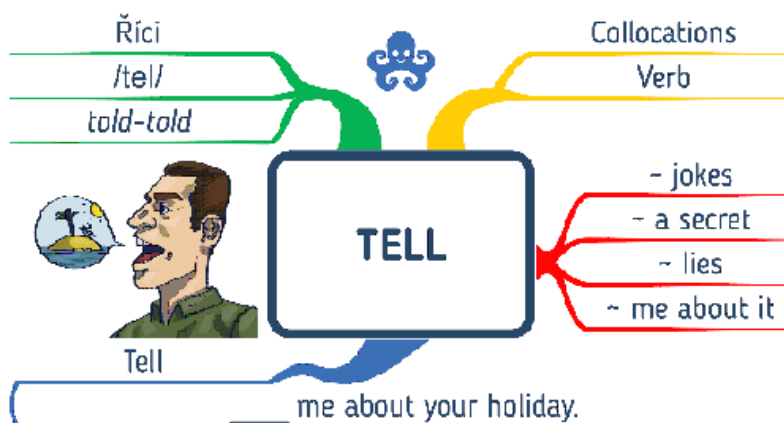
Dalším limitujícím faktorem je i délka celé výukové intervence. Deset vyučovacích lekcí, které máme k dispozici pro experimentální výuku, nemusí být dostačující pro rozvoj některých schopností, které by se jinak mohly projevit při delším tréninku.

I přes uvedené překážky, se kterými se budeme muset vyrovnávat, předpokládáme, že po dané výukové intervenci si studenti osvojí větší citlivost ke kolokacím a budou je schopni v textech identifikovat. Očekáváme, že by se to mohlo projevit i v produkci, kdy se budou studenti na daná probraná témata vhodněji vyjadřovat. Díky zaměření na hloubkové zpracování jazykových výrazů, si budou moci jednotlivé výrazy lépe zapamatovat. Také očekáváme, že zkrácení času věnovaného vysvětlování gramatiky učitelem a klasickému formálnímu procvičování nebude mít vliv na použití vhodných gramatických struktur v písemném projevu.

Obr.1. Lexikarta 1 (Zdroj: Kacaříková, 2019)



Obr.2. Vybrané části lexikarty pro výzkum



Pokud se naše předpoklady potvrdí, závěry výzkumu mohou poskytnout významné podněty pro pedagogickou praxi. V současné době již existují cvičebnice, které se na výuku kolokací přímo zaměřují (např. řada Collocations in use, OUP od Felicity O'Dell a Michaela McCarthyho, Key words for fluency, Heinle, Cengage Learning od Goerge Woolarda, aj.). Autoři Hugh Dellar a Andrew Walkley sestavili dokonce celou učebnici anglického jazyka využívající principy lexikálního přístupu Outcomes, National Geographic. Možný přínos projektu spatřujeme i v sestavené testové baterii, která může sloužit k přesnější diagnostice obtíží v cizím jazyce a také v širší aplikaci nástroje Leximapping, který, jak doufáme, umožní lexikálně orientované přístupy uvést do praxe bez většího zatěžování pedagogů.

Poděkování a dedikace k projektu

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Kláře Špačkové, Ph.D. a PhDr. Haně Valentové, Ph.D., které se podílely především na tvorbě testové baterie. Dále děkuji doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za vedení celého projektu a Mgr. Jiřině Bogdanové za pomoc s přípravou výukových plánů v experimentální a kontrolní skupině.

Tento příspěvek vznikl s finanční podporou grantu poskytnutého GA UK č. 408119, s názvem Záměrné učení kolokací ve skupinové výuce, řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů.

Literatura

- Allan, D. (2004). Oxford Placement tests. Oxford: OUP.
- Carroll, J.B. (1963). A Model of School Learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723–733.
- Carroll, J.B. (1981). Twenty-five years of Research on Foreign Language Aptitude. In K.C. Diller (Ed). *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude* (83–118). Rowley, MA: Newbury House.
- Carroll, J.B. & Sapon, S. (1959). *Modern Language Aptitude Test* (MLAT), New York, NY The Psychological Corporation
- Cimlerová, P., Pokorná, D. & Chalupová, E. (2007). Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Cimlerová, P., Čalkovská, B., Dudíková, I., Kocurová, M., Krejčová, L., Macháčková, I., Peňáz, P. & Zítka, M. (2014). Manuál administrátora: DysTest: baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoleškolské studium. Brno: Masarykova univerzita
- Cohen, A.D., & Oxford, R.L. (2002). *Learning Style Survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A.D., & Oxford, R.L. (2002). *Learners Language Strategy Use Survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 11, 671–684.
- Craik, F.I.M. & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268–294.
- Debabi, M. & Guerroudj, N. (2018). The Lexical Approach in Action: Evidence of Collocational Accuracy and the Idiom Principle in the Writing of EFL Intermediate Students. *Arab World English Journal* (AWEJ), 9 (3), 176–187.
- Dellar, H. & Walkley, A. (2016). *Teaching Lexically: principles and practice*. Surrey: Delta publishing.
- Davis, P. & Kryszewska, H. (2012). *The Company Words Keep*. Surrey: Delta publishing.
- Ehrman, M. & Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74 (3), 311–327.
- Gyllstad, H. (2007). Testing English Collocations: developing receptive tests for use with advanced Swedish learners. (Disertační práce). Lund: Lund University.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 12–32.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Kacafírková, P. (2019). *Leximapping: na cestě za úspěchem*. Bratislava: Mikula.
- Kacafírková, P. & Špačková, K. (2019). Lexikálně orientované přístupy ve výuce anglického jazyka. *Didaktické studie*, 11(1), 125–141.
- Klégr, A. (2016). Lexikální kolokace: základní přehled o vývoji pojetí. *Časopis pro moderní filologii* 98(1), 95–103.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). *The Natural Approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press; San Francisco: Alemany Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lindstromberg, S. & Boers, F. (2008). *Teaching chunks of language: from noticing to remembering*. London: Helbling language.
- Nattinger, J. (1986). Lexical phrases, functions and vocabulary acquisition. *The ORTESOL Journal*, 7, 1–14.
- Nattinger, J. & Decarrico, J. (1992). *Lexical phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Nesselhauf, N. (2005). Collocations in a Learner Corpus. *Studies in corpus linguistics* 14. Amsterdam: John Benjamins. doi: 10.1075/scl.14.
- Ördem, E. & Paker, T. (2016). Retention and Use of Lexical Collocations by Applying Lexical Approach in a Reading Course. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 144–160.
- Pawley, A. & Syder, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In J.C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (191-226). London: Longman.
- Renouf, A. & Sinclair, J. (1991). Collocational frameworks in English. In K. Aijmer & B. Altenberg (Eds.), *English Corpus Linguistics: studies in the honour of Jan Svartvik* (128-143). London: Longman.
- Schmitt, N. & Carter, R. (2000): Lexical phrases in Language learning. *The language teacher*, 24 (8), 6–10.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language Learning*, 28, 129–142.
- Selivan, L. (2018). *Lexical grammar: activities for teaching chunks and exploring patterns (Cambridge handbooks for language teachers)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrano, R., Stengers, H. & Housen, A. (2015). Acquisition of Formulaic Sequences in Intensive and Regular EFL Programmes. *Language Teaching Research*, 19(1), 89–106.
- Sinclair, J.M. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001): Olomouc: Univerzita Palackého.
- Szudarski, P. (2017). Learning and Teaching L2 Collocations. *TESL Canada Journal* 34 (3), 205–216.
- Vlčková, K. & Přikrylová, J. (2011). *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.*
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolard, G. (2005): Key words for fluency. Heinle ELT.
- Zaabalawi, R. S. & Gould, A. M. (2017). English collocations: A novel approach to teaching the language's last bastion. *Ampersand*, 4, 21–29.

ZJIŠŤOVÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU PROSTŘEDNICTVÍM SOCIÁLNÍ PSYCHOLOGICKÉ VZDÁLENOSTI

CLASSROOM CLIMATE EVALUATION THROUGH SOCIAL PSYCHOLOGICAL DISTANCE

Josef KUNDRÁT

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Ostravská Univerzita, Reální 1476/5, 702 00, Ostrava, Česko, josef.kundrat@osu.cz

Zuzana ROJKOVÁ

Katedra psychológie, Filozofická fakulta UCM v Trnave, Námestie Jozefa Herdu 577, 917 01 Trnava, Slovensko
zuzana.rojkova@ucm.sk

Barbora LIŠOVÁ

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Ostravská Univerzita, Reální 1476/5, 702 00, Ostrava, Česko, d18508@student.osu.cz

Abstrakt: V příspěvku prezentujeme výsledky pilotní studie, která zkoumá vztah mezi sociální psychologickou vzdáleností a složkami třídního klimatu v předmětu třídního učitele na druhých stupních ZŠ. Sociální psychologickou vzdálenost interpretujeme jako míru vnímané kognitivní separace mezi self a mentálními reprezentacemi spolužáků. Tuto proměnnou měříme prostřednictvím grafického projektivního materiálu. Dále zjišťujeme psychologickou vzdálenost k třídnímu učiteli / učitelce a k předmětu, který vyučuje. Složky třídního klimatu (např. dobré vztahy, spolupráce, rovný přístup, soutěživost atd.) zjišťujeme nástrojem Klima školní třídy. Pilotní výzkum je explorativní povahy, statisticky analyzujeme vztahy mezi proměnnými. Výsledky napovídají existenci vztahů mezi sociální psychologickou vzdáleností mezi spolužáky a dobrými vztahy ve třídě, psychologickou vzdáleností žáků k předmětu třídního učitele a přenosem vědomostí, psychologickou vzdáleností od žáků k třídními učiteli a třídním klimatem. Vztahy je dále nutné ověřit v navazujícím výzkumu s využitím rozšířeného vzorku žáků a kombinované výzkumné metodologie.

Klíčová slova: psychologická vzdálenost; třídní klima; základní škola

Abstract: In the paper, we present the results of a pilot study that examines the relationship between social-psychological distance and the components of the classroom climate in the subject of a class teacher at secondary school. Social psychological distance is interpreted as a measure of perceived cognitive separation between self and mental representations of classmates. We measure this variable through graphical projective material. Furthermore, we determine the psychological distance to the class teacher and to the subject he/she teaches. Classroom climate components (eg good relationships, cooperation, equal access, competitiveness, etc.) are identified with the School Class Climate tool. Pilot research is explorative, we statistically analyze the relationships between variables. The results suggest the existence of relationships between a social-psychological distance among classmates and good classroom relationships, a psychological distance of pupils to the class teacher subject and knowledge transfer, a psychological distance from pupils to class teachers, and class climate. Relationships must be further verified in follow-up research using an extended sample of students and a combined research methodology.

Keywords: psychological distance; classroom climate; middle school

1. Úvod

Sociální psychologickou vzdálenost nalezneme v řadě výzkumných kontextů. Počínaje Bogardusem (1933) a jeho diagnostickým nástrojem předsudků a postojů, v rámci teorie úrovně interpretace (Lieberman & Trope, 2014; Trope & Liberman, 2010) nebo v

rámci zkoumání mezilidské vzdálenosti (Deza & Deza, 2014). Pro potřeby našeho výzkumného projektu vnímáme tuto proměnnou jako míru kognitivní separace mezi self a mentálními reprezentacemi druhých lidí, čímž se přibližujeme definicím autorů úrovně teorie interpretace. Na rozdíl od této významné skupiny autorů však vzdálenost zkoumáme jako prostředek hodnocení (více viz. Kundrát, 2017), nikoliv jako proměnnou ve výzkumu míry abstraktnosti a konkrétnosti mentálních reprezentací v závislosti na psychologické blízkosti nebo vzdálenosti. Diagnostické využití tohoto konstruktů není v literatuře obvyklé, výjimku tvoří např. Chen a Li, kteří zkoumají, jak míra psychologické vzdálenosti mezi organizací a zaměstnancem ovlivňuje další proměnné (2018). Podrobnější zpracování teoretického zakotvení psychologické vzdálenosti jako prostředku hodnocení jsme již v literatuře zpracovali a pro další podrobnější studium proto odkazujeme na Kundráta a Paulíka (2019).

Ústředním zkoumaným konstruktem předkládané pilotní studie je třídní klima. Jedná se o teoreticky dobře zpracovaný a dlouhodobě zkoumaný fenomén v zahraničním i českém prostředí (Čáp & Mareš, 2007; Mareš, 2013). Třídní klima je možné chápat jako charakteristiky vztahů aktérů edukačních procesů, především žáků a učitele, které do značné míry ovlivňují kvality školního života, např. výkonové výsledky žáků (Haertel, Walberg, Haertel, 1981 in Průcha, 2013), sociálně emoční vývoj (Rucinski et al., 2018), exekutivní funkce a kognitivní rozvoj žáků (Vandenbroucke et al., 2018), vnímání rizik ve škole (Scrimin et al., 2018) a mnoho dalších proměnných. Na obecné rovině můžeme tvrdit, že třídní klima představuje důležitý ukazatel kvalit prostředí, ve kterém děti tráví převážně množství svého produktivního času. Možnosti zkoumání třídního klimatu pro výzkumné nebo evaluační účely je tradiční součástí pedagogické psychologie i pedagogiky, přičemž rozlišujeme postupy kvalitativní a kvantitativní. Přehled dostupných etablovaných metod prezentuje např. Mareš (2013), dále prezentovat existující metody by bylo nad rámec tohoto příspěvku. Třídní klima bývá diferencováno na jednotlivé složky, které se podílejí na tomto jevu jako celku. V našem výzkumu vycházíme z dělení podle Mareše a Ježka (2012), kteří prezentují celkem 11 aspektů třídního klimatu (dobré vztahy se spolužáky, spolupráce ve třídě, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele, transfer (přenos) naučeného mezi školou a rodinou, míru soutěživosti ze strany žáků, dění o přestávkách a další proměnné).

Třídní klima bývá považováno za subjektivní jev, která každý aktér interpretuje individuálně (Čapek, 2010). Někdy bývá třídní klima nesprávně považováno za jev, který je vlastní skupině žáků, bez ohledu na učitele nebo vyučovací hodinu, které se klima týká. Vzhledem k velkému vlivu osoby učitele a vyučovaného předmětu na třídní klima je tento pohled mylný (Čapek, 2019).

Výzkum vztahu sociální psychologické vzdálenosti a třídního klimatu v podobě, kterou prezentujeme v odborné literatuře není hojně zastoupený. Setkáme se s autory, kteří třídní klima zkoumají prostřednictvím kombinované metodologie (López et al., 2018), tematicky blízké výzkumy bychom našli v oblasti sociálních sítí (van Rijsewijk et al., 2018) nebo sociometrie (Leung & Silberling, 2006). Na rozdíl od metod klasické Morenovy sociometrie (Moreno, 1941) zjišťujeme vztahy mezi spolužáky prostřednictvím metaforické prostorové vzdálenosti, nikoliv dotazníkového mapování vzájemných vztahů. Stejným postupem pak měříme vzdálenost k vyučovanému předmětu, čímž překračujeme oblast diagnostiky sociální.

2. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je prozkoumat možné vztahy mezi sociální psychologickou vzdáleností aktérů edukačního prostředí (především mezi žáky navzájem), vzdáleností směrem od žáků k učiteli a složkami třídního klimatu. Klademe si obecně explorativní cíl pilotního výzkumu, bez stanovování přesných hypotéz. Výzkumná otázka by mohla znít: „v jakých vztazích a jak silných se projeví případná souvislost sociální psychologické vzdálenosti aktérů edukačních procesů a složek třídního klimatu?“ Přestože nestanovujeme výzkumné hypotézy, zmíníme výchozí úvahu za naším výzkumem: za předpokladu, že odrazem pozitivního třídního klimatu jsou především dobré vztahy mezi aktéry, existuje oprávněná domněnka, že kvalita těchto vztahů se odrazí ve vnímání aktérů jako vzájemně sociálně psychologicky bližších.

3. Výzkumný soubor

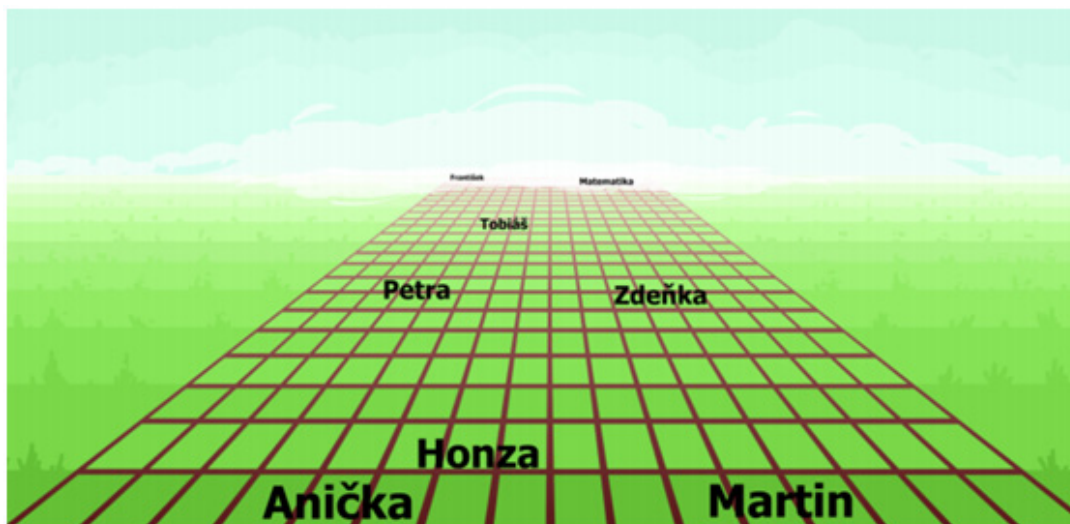
Výzkumný soubor tvoří žáci druhých stupňů veřejných základních škol v Moravskoslezském kraji. Pro potřeby pilotního výzkumu byl využit soubor žáků z jedné školy (N = 135), z toho 63 dívek a 73 chlapců.

Průměrný věk respondentů byl 13,4 let se směrodatnou odchylkou 0,9 roku. Žáci tvořili celkem 7 tříd. Všichni respondenti poskytli souhlas s využitím získaných údajů za výzkumnými účely.

4. Metody sběru dat

Byly využity dvě metody sběru dat. Pro zjišťování třídního klimatu byl použit dotazník Klima školní třídy (Mareš & Ježek, 2012). Zjišťovalo se aktuální, nikoliv preferované třídní klima. V položkách, které jsou cíleny na učitele nebo vyučovaný předmět, byli žáci upozorněni, že se jedná o jejich třídního učitele / třídní učitelku a předmět, který vyučuje. Ve výzkumném souboru nenastala situace, že tento pedagog / pedagožka třídu neučil / a. Pro zjišťování psychologické vzdálenosti byl využit digitální nástroj vlastní konstrukce. Vychází z programu využívaného Kundrátem (2017) pro zjišťování postojů ke školním předmětům. Zůstal zachován grafický podnětový materiál, který prostřednictvím vodítek lineární perspektivy implikuje představu blízkosti a vzdálenosti. Respondent/ka tažením kurzoru myši posouval/a po materiálu jména spolužáků, učitele/ky a vyučovaného předmětu. Z polohy pojmu byl následně odečten číselný skór. Oproti předchozím verzím byla z materiálu vyňata kresba chlapce nebo dívky, která mechanismus projekce vzdálenosti narušovala. Princip nástroje je patrný z obrázku 1, jména spolužáků se však oproti ilustraci zobrazovala po jednom.

Obr.1: Princip vizuálního projektivního materiálu blízkosti až vzdálenosti

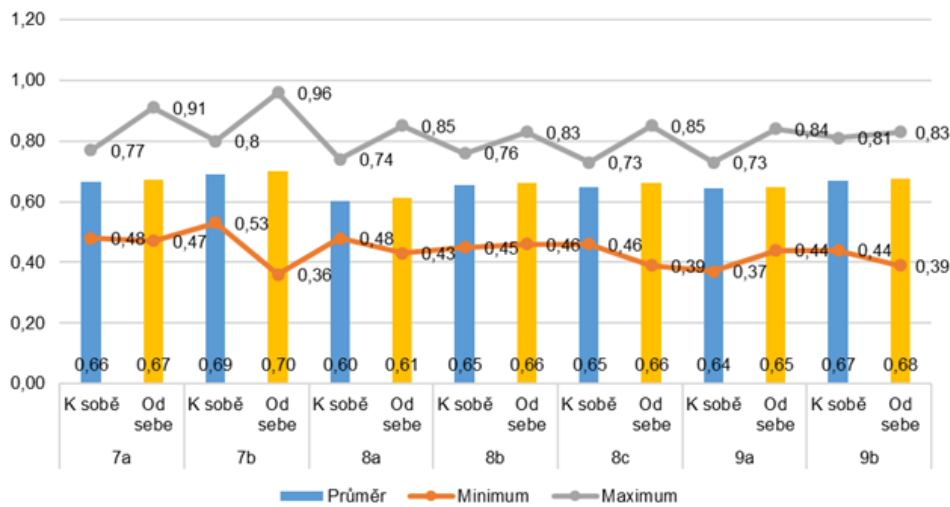


5. Výsledky

Na obrázku č. 2 jsou zobrazeny průměrné hodnoty pro každou zkoumanou třídu, minima a maxima dvou proměnných: průměrné psychologické sociální vzdálenosti (PSV) žáka hodnocené od ostatních spolužáků ve třídě (označeno jako „k sobě“) a PSV, kterou žák přisoudil ostatním spolužákům. Druhá hodnota představuje průměr všech vzdáleností, které žák přisoudil ostatním spolužákům (označeno jako „od sebe“). Jak je z obrázku patrné, rozdíly v PSV spolužáků „od sebe“ a „k sobě“ nejsou významné, ani viditelné (rozdíl je vždy 0,01). Dále byla testovaná normalita proměnných Kolmogorov-Smirnovým testem s výsledky $p < 0,05$ (normalita nepotvrzená), na základě čeho byly v rámci testování použity neparametrické testy. Rozdíly byly testovány statistiky párovým znamínkově – pořadovým Wilcoxonovým testem.

Výsledky neukazují významné rozdíly, což vypovídá o skutečnosti, že mezi jednotlivci v rámci třídy se vyskytlo stejné množství pozitivních i negativních rozdílů. Toto znamená, že přibližně stejný počet spolužáků hodnotil PSV „k sobě“ výše jako hodnocení „od sebe“ a stejně tak v opačném případě – „k sobě“ níže jako „od sebe“.

Obr. 2: Sociální psychologická vzdálenost mezi spolužáky (od sebe a k sobě)



V tabulce č. 1 jsou prezentovány korelace subskál a celkového skóru třídního klimatu a průměrných vzdáleností (PSV od žáků směrem k třídnímu učiteli / učitelce, PSV žáků „od sebe“ – tedy jak žák vnímá blízké nebo vzdálené ostatní spolužáky a psychologickou vzdálenost žáků k vyučovanému předmětu třídního učitele / učitelky. Celkové klima třídy slabě pozitivně koreluje se všemi proměnnými vzdáleností ($0,250 < r > 0,280$; $p < 0,01$). Opora od učitele/ky středně koreluje s vnímanou vzdáleností vyučovaného předmětu ($r = 0,350$; $p < 0,01$) a PSV třídního učitele/ky ($r = 0,299$; $p < 0,01$). Dobré vztahy v kolektivu mají významný korelační vztah se vzdáleností žáků k třídnímu učitel/ce ($r = 0,179$; $p < 0,05$) a středně silný vztah se vzdáleností k ostatním spolužákům ($r = 0,311$; $p < 0,001$). Přenos vědomostí slabě až středně souvisí se vzdáleností třídního učitele/ky, vyučovaného předmětu a vzdáleností ke spolužákům ($0,270 < r > 0,350$; $p < 0,01$).

Tab. 1: Korelace (Spearmanovo r) jednotlivých proměnných

		Dobré vztahy ve třídě	Spolupráce	Opora od učitele	Rovný přístup	Přenos vědomostí	Soutěživost	Dění o přestávkách	Klima celkem
Vzdálenost – třídní učitel/ka	r	0,179*	0,134	0,299***	0,179*	0,290**	-0,071	0,157	0,274**
	N	135	135	135	135	135	135	135	135
Předmět třídní učitelky	r	0,067	0,154	0,350**	0,168	0,342***	-0,087	0,152	0,267**
	N	134	134	134	134	134	134	134	134
Vzdálenost spolužáků (Od sebe)	r	0,311***	0,229**	0,135	0,167	0,278**	-0,011	-0,122	0,254**
	N	135	135	135	135	135	135	135	135

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Při bližším pohledu na korelace mezi třemi proměnnými (viz. tabulka 2) psychologické vzdálenosti zjišťujeme, že vzdálenost žáka při hodnocení ostatních spolužáků (k sobě) a žákova vzdálenost směrem k ostatním spolužákům (od sebe) nevykazují žádnou korelaci ($p > 0,05$). Jinými slovy by se toto zjištění dalo vyjádřit jako „moje zprůměrované hodnocení ostatních nesouvisí s tím, jak ostatní hodnotí mě“ (obojí prostřednictvím PSV).

Na obrázku 3 prezentujeme vztah tří proměnných (PSV spolužáků – od sebe, vzdálenost žáků k třídnímu učitel/ce, vzdálenost předmětu třídního učitel/ky) formou 3D grafu. Vzdálenost žáků k třídnímu učitel/ce souvisí s tím, jaká je vnímaná vzdálenost

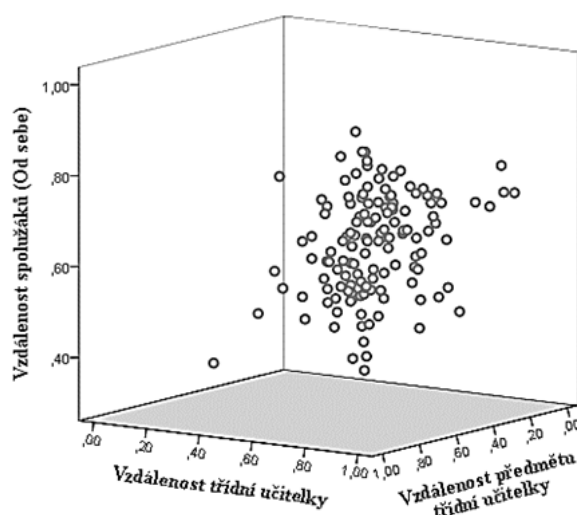
žáků k jeho/jejímu vyučovanému předmětu. Jedná se o středně silnou korelace ($r = 0,447$; $p < 0,001$), podobně jako mezi vzdáleností žáků k vyučovanému předmětu a vzdáleností ke spolužákům (od sebe; $r = 0,306$; $p < 0,001$). O něco těsnější ($r = 0,491$; $p < 0,001$) je vztah mezi vzdáleností žáků k třídnímu učiteli/ce a vzdáleností spolužáků (od sebe).

Tab. 2: Korelace (Spearmanovo r) mezi čtyřmi proměnnými vzdálenosti

		Vzdálenost – třídní učitelka	Předmět třídní učitelky	Jak daleko jsou spolužáci (od sebe)
Jak daleko jsou spolužáci (K sobě)	r	-0,078	-0,036	0,137
	N	135	134	135
Vzdálenost – třídní učitel/ka	r		0,447***	0,491***
	N		134	135
Předmět třídní učitelky	r			0,306***
	N			134

*** $p < 0,001$

Obr. 3: 3D Scatter graf tří proměnných psychologické vzdálenosti



6. Diskuze

V příspěvku zkoumáme vztah mezi sociální psychologickou vzdáleností aktérů edukačních procesů (žáků a třídního učitele/učitelky), psychologickou vzdáleností žáků k vyučovanému předmětu a složkami třídního klimatu, podle Mareše a Ježka (2012). Svou povahou je výzkum explorační, využívá kvantitativní metodologii sběru a vyhodnocení dat. Je zřejmé, že zjištěné vztahy musí být dále testovány s využitím širšího vzorku respondentů. Další interpretační rovinu zkoumaných vztahů přinese kvalitativní výzkumný design.

Některé zjištěné vztahy mezi proměnnými odpovídají prvotnímu předpokladu, že psychologická blízkost respondentů v rámci třídy bude odpovídat pozitivnějšímu třídnímu klimatu. Tato zjištění korespondují se zjištěními Leunga a Silberlingové (2006), pokud připustíme podobnost našeho a sociometrického přístupu k sociálnímu rozměru třídního klimatu. Sociální blízkost se rovněž ukazuje jako pozitivní faktor prožívání třídního klimatu s přesahy do jazykových a matematických dovedností (Lowenstein et al., 2015), přičemž autoři hodnotili především sociální blízkost ve vztahu učitele a žáka. Přestože je třídní klima pojmem, který se objevuje v řadě definic a kontextů, akcentujících jeho různé složky (Johnson, 2009), vždy jsou to aktéři klimatu, kteří mají na jeho vytváření a vnímání zásadní vliv. Hovoříme zde o sociálně konstruovaném fenoménu (Mareš, 2013). Dílčí aspekty pozitivního třídního klimatu, např. emoční prožitky spojené se skupinovou kohezí, poskytování vzájemné pomoci a pocit přijetí sociální skupinou úzce související s prožívanou interpersonální blízkostí (Zedan, 2010). Na základě uvedených skutečností se domníváme, že sociální psychologická vzdálenost, tak jak je uvádí teorie úrovně interpretace (Trobe & Liberman, 2010) a dále rozpracovává

např. Matthews a Matlock (2011) se uplatňuje jako zásadní proměnná v prožívání i utváření sociální reality. Přestavuje důležitý subjektivní psychologický fenomén, který se podílí na vnímání kvality mezilidských vztahů a může tedy představovat teoretické východisko zamýšleného diagnostického postupu. Zjištění o existenci vztahu mezi sociální psychologickou vzdáleností a třídním klimatem, který vypovídá o úrovni sociálních interakcí mezi účastníky, můžeme rovněž srovnat s výsledky Shaa a kolegů (2020), kteří zkoumali, jak kvalita sociální interakce moderuje vnímanou vzdálenost mezi účastníky. Na základě těchto výzkumů a pilotních výsledků našeho projektu budeme dále předpokládat vztah mezi psychologickou vzdáleností aktérů edukačních procesů a celkovou úrovní vztahů v kolektivu, tedy základem třídního klimatu.

Výsledky také korespondují s dřívějšími zjištěními Kunderáta (2017), který zkoumal vztah psychologické vzdálenosti a postoje hodnocení u školních předmětů. Shodně s tímto výzkumem konstatujeme, že psychologická vzdálenost odpovídá negativnímu hodnocení objektu, zatímco psychologická blízkost koresponduje s hodnocením pozitivním. Domníváme se, že metodologicky je tak možné využívat podobný nástroj pro hodnocení vztahů se spolužáky a složky postojů ke školním předmětům. Tento přístup může být výhodný v případě využití tohoto diagnostického přístupu za účelem celkové evaluace školy.

Některé zjišťované vztahy však představují výzvu pro hlubší a důkladnější interpretaci, s využitím většího vzorku respondentů a kombinované výzkumné metodologie. Jedná se především o neexistenci korelačního vztahu mezi vnímáním sociální psychologické vzdálenosti ke spolužákům (od žáka) a hodnocením PSV ostatních spolužáků k žákovi. Deskriptivní data z jednotlivých tříd totiž neukazují mezi těmito proměnnými téměř žádný rozdíl, nicméně testování korelace neukazuje žádné významné vztahy.

Mezi zásadní limity publikované studie patří v dosavadní fázi její pilotní povaha. Pilotně je možno vnímat použité metodologické postupy, především zjišťování psychologické vzdálenosti. Tento způsob metaforického dotazování na interpersonální zkušenost byl doposud použit Kunderátem (2017) pro zjišťování postojů žáků ke školním předmětům, nikoliv však ke zkoumání sociální vzdálenosti. Použitý způsob měření se nachází ve fázi ověřování konceptu nástroje a stálého vylepšování postupu měření vnímané vzdálenosti pomocí počítačového programu. Dále je možné kriticky hodnotit množstvím získaných dat, respondenti pilotního souboru pocházejí z jediné zkoumané školy, což může představovat zdroj zkreslení výsledků. Výsledky v tuto chvíli nemohou být bez dalšího rozšíření souboru dále generalizovány.

7. Závěr

Prezentované výsledky pilotní studie sociální psychologické vzdálenosti a složek třídního klimatu ukazují na existenci vztahu mezi vnímanou sociální psychologickou vzdáleností žáků směrem ke spolužákům a dobrými vztahy ve třídě, vnímáním předmětu třídního učitele/ky jako blízkého a oporou ze strany tohoto učitele/ky a přenosem vědomostí. Dále pak byl zjištěn vztah mezi vnímáním sociální psychologické vzdálenosti od žáků k třídnímu učiteli/ce a celkovým třídním klimatem. Vzhledem k pilotní podobě výzkumu bude nutné vztahy ověřit s využitím rozšířeného souboru respondentů a na vybrané vztahy získat detailní náhled prostřednictvím kvalitativní a kombinované výzkumné metodologie.

Poděkování a dedikace k projektu

Výzkum byl podpořen v rámci projektu Filozofické fakulty Ostravské Univerzity SGS02/FF/2019-2020. V rámci této studie není předpokládán konflikt zájmů. Děkujeme všem spolupracujícím školám při zajištění sběru dat.

Literatura

- Bogardus, E. (1933). A Social Distance Scale. *Sociology & Social Research*, 17, 265–271.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Čapek, R. (2019, listopad 25). *Když měření, tak pořádné!* – ROBERT ČAPEK. <http://robertcapek.cz/kdyz-mereni-tak-poradne/>
- Deza, M. M., & Deza, E. (2014). *Encyclopedia of Distances*. Springer.

- Chen, H., & Li, S. (2018). Measuring the Psychological Distance between an Organization and Its Members—The Construction and Validation of a New Scale. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02296>
- Johnson, D. I. (2009). Connected Classroom Climate: A Validity Study. *Communication Research Reports*, 26(2), 146–157. <https://doi.org/10.1080/08824090902861622>
- Kundrát, J. (2017). *Psychologická vzdálenost a postoje u žáků*. Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- Kundrát, J., & Paulík, K. (2019). Vztah psychologické vzdálenosti a postoje u žáků. *Sociální procesy a osobnost 2018*, 209–216.
- Leung, B. P., & Silberling, J. (2006). Using Sociograms to Identify Social Status in the Classroom. *The California School Psychologist*, 11(1), 57–61. <https://doi.org/10.1007/BF03341115>
- Liberman, N., & Trope, Y. (2014). Traversing psychological distance. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(7), 364–369. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.03.001>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M., & Valdés, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: A mixed methods approach. *Learning Environments Research*, 21(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9258-0>
- Lowenstein, A. E., Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Jones, S. M., & Pess, R. A. (2015). School Climate, Teacher-Child Closeness, and Low-Income Children's Academic Skills in Kindergarten. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(2), p89. <https://doi.org/10.5539/jedp.v5n2p89>
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Matthews, J. L., & Matlock, T. (2011). Understanding the Link Between Spatial Distance and Social Distance. *Social Psychology*, 42(3), 185–192. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000062>
- Moreno, J. L. (1941). Foundations of Sociometry: An Introduction. *Sociometry*, 4(1), 15. <https://doi.org/10.2307/2785363>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Scrimin, S., Moscardino, U., Altoè, G., & Mason, L. (2018). Attentional Bias for Academic Stressors and Classroom Climate Predict Adolescents' Grades and Socioemotional Functioning. *Journal of Research on Adolescence*, 28(1), 245–258. <https://doi.org/10.1111/jora.12329>
- Shao, M., Yin, J., Ji, H., Yang, Y., & Song, F. (2020). Distance perception warped by social relations: Social interaction information compresses distance. *Acta Psychologica*, 202, 102948. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2019.102948>
- Trope, Y., & Liberman, N. (2010). Construal-Level Theory of Psychological Distance. *Psychological review*, 117(2), 440–463. <https://doi.org/10.1037/a0018963>
- Van Rijsewijk, L. G. M., Oldenburg, B., Snijders, T. A. B., Dijkstra, J. K., & Veenstra, R. (2018). A description of classroom help networks, individual network position, and their associations with academic achievement. *PLOS ONE*, 13(12), e0208173. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208173>
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher-Student Interactions for Children's Executive Functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125–164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13(1), 75–88. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9068-5>

ZKUŠENOST S CHRONICKOU BOLESTÍ KRČNÍ PÁTEŘE

CHRONIC NECK PAIN EXPERIENCE

Alena PUČELÍKOVÁ

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Psychologický ústav, Arne Nováka 1, 302 00 Brno, Česká republika, alena.pucelikova@mail.muni.cz

Abstrakt: Bolesti páteře a zad jsou velmi častým problémem. Cílem studie bylo zmapovat přístup osob s chronickou bolestí krční páteře a případně hlavy k těmto obtížím a jejich strategie chování. Tato kvalitativní studie je součástí rozsáhlejšího výzkumu i s kvantitativní částí. Proběhly polostrukturované rozhovory se čtyřmi respondenty záměrně vybranými jako kontrastní případy. Přepsané rozhovory byly analyzovány pomocí tematické analýzy. Z analýzy rozhovorů vyvstalo celkem 8 témat. 3 témata se vynořila nezávisle na předem naplánovaných otázkách rozhovoru. Respondenti mají zkušenost s vysokou intenzitou bolesti. Jsou si vědomi somatické příčiny svých obtíží, psychologickou komponentu většinou nepřipouští. Dodržují preventivní opatření, v případě obtíží volí aktivní nebo pasivní formu terapie. Většina se s bolestí smířila, polovina ji vnímá i jako seberozvíjející faktor. Výsledky studie mohou upozornit na možnosti komplexní terapie chronické bolesti krční páteře.

Klíčová slova: chronická bolest krční páteře; přístup k bolesti; strategie zvládnání bolesti; kvalitativní studie

Abstract: Spine and back pain is a very common complaint. The aim of this study was to explore perceptions of people with the chronic neck pain and the headache about their experience and behavior strategy. This qualitative research is a part of a larger research project using quantitative components too. Four semi-structured interviews were conducted. The sampling strategy was chosen to obtain contrasting examples. The thematic analysis of interviews resulted in a total of 8 themes. 3 themes emerged independently of pre-scheduled questions. Respondents have experienced high intensity of pain. They are aware of the somatic causes, but usually do not allow the psychological component. They follow preventive measures and use active or passive form of therapy. Most came to term with the pain; half of them have described the pain as a self-developing factor. Results of the study may point out the possibilities of comprehensive therapy of chronic neck pain.

Keywords: chronic neck pain experience; access to pain; pain management strategies; qualitative study

1. Úvod

Nemoci pohybového ústrojí, mezi něž patří i bolesti páteře a zad, byly podle údajů Českého statistického úřadu v roce 2017 čtvrtou nejnákladnější skupinou diagnóz v České republice z hlediska výdajů zdravotních pojišťoven. Pojišťovny stála léčba o dvě třetiny více než v roce 2010 (ČSÚ, 2019). Tato kvalitativní studie je sondou do problematiky a je součástí rozsáhlejšího výzkumu s kvalitativní a kvantitativní částí v rámci mé dizertační práce, ve které se zabývám osobami s funkčními potížemi v oblasti krční páteře. Kvalitativní přístup jsem zvolila, abych lépe porozuměla postojům a zkušenostem osob s chronickou bolestí krční páteře. Ačkoliv v zahraničí bylo publikováno vícero článků na téma chronické bolesti krční páteře, v České republice se dosud tomuto tématu kvalitativně nikdo nevěnoval.

2. Teoretické zázemí

Nespecifická bolest krční páteře označuje bolest v posteriorní nebo laterální oblasti krku beze známek závažné strukturální patologie, neurologických příznaků a specifické patologie (úraz, fraktura, tumor, zánětlivá onemocnění páteře aj.) a různou mírou interference s aktivitami běžného života (ADL⁸) (Hidalgo et al., 2017). V České republice se v roce 2014 s bolestí krční či bederní páteře potýkalo 19 % mužů a 25 % žen. Nejčastěji trápí osoby ve středním věku, po 45. roce věku jejich výskyt roste (Daňková, 2016). Bolest v oblasti krční páteře má často recidivující a variabilní průběh (Croft et al., 2001). V případě chronické bolesti krční

páteře trpí jedinci nejen bolestí a funkčním postižením této oblasti, bolest má vliv i na koncentraci, únavu, sociální participaci, běžné denní aktivity a kvalitu života související se zdravím (Daffner et al., 2003; van Randerad-van de Zee et al., 2016; Vernon & Mior, 1991).

Funkční porucha je obecně často způsobena zátěží, která zvyšuje patogenní napětí. To potom je původcem klinicky se projevujících reflexních změn v organismu, které s sebou nesou i bolest (Kolář, 2012; Poděbradský & Poděbradská, 2009). Každá funkční porucha ovlivňuje systém jako celek. Funkční poruchy se mohou generalizovat v rámci jedné etáže či mezi nimi, a to obousměrně, tj. z etáže kortiko-subkortikální k nižším etážím či opačně (Poděbradský & Poděbradská, 2009). Stres aktivuje v organismu poplachovou reakci, která mimo jiné zvyšuje svalové napětí (Trojan, 2003).

Faktory podílející se na bolesti krční páteře můžeme rozdělit na neovlivnitelné (např. věk, pohlaví, genetické dispozice, historie úrazu) a ovlivnitelné (kouření, fyzická aktivita, sedavý životní styl, hodnoty, očekávání, copingové strategie, spokojenost v práci). Tyto faktory mohou hrát roli v rozvoji chronické bolesti (Hidalgo et al., 2017). Recentní studie zdůrazňují vztah somatických symptomů a psychologického vnímání, především důležitou roli psychosociálních determinant zahrnujících sociální podporu, duševní zdraví nebo copingové strategie v průběhu a prognóze bolesti krční páteře (Blozik et al., 2009; Siivola et al., 2004). Nicméně, pacienti mají tendenci se vyhýbat psychosociálním tématům, když hovoří s praktickým lékařem o bolesti, ze strachu z označení za „neurotika“ (Scherer et al., 2010). Místo pátrání po psychosomatické etiologii spíše preferují hlavně somaticky orientovanou léčbu (Wermeling et al., 2011).

Chronická bolest je nozologická jednotka sama o sobě. Snižuje kvalitu života jedince, omezuje ho v ADL, sociální participaci, může vést k rozvoji deprese aj. Z pohledu psychosomatiky může bolest symbolizovat zprávu o intrapsychickém konfliktu jedince. Její terapie proto musí být komplexní, biopsychosociální (Hakl, 2011). Zvládání chronické bolesti je dynamický proces, který je ovlivňován mnoha osobnostními faktory. Jedním z nich je i místo kontroly⁹ (dále jen LoC) (Kebza, 2005).

Mezi terapeutické postupy pro osoby s nespecifickou bolestí krční páteře a případně hlavy bez přítomnosti výrazné patologie patří prvky fyzioterapie, tj. aktivní cvičení, mobilizace, manipulace, akupunktura či procedury fyzikální terapie s analgetickým účinkem (Guzman et al., 2008), režimová opatření, úprava pohybových stereotypů a životního stylu a doplňkově farmakoterapie (Marková et al., 2010) či mindfulness programy (Gross et al., 2015). Kombinace manuálních technik a aktivního cvičení při fyzioterapii se jeví jako terapeuticky účinnější než využívání pouze jednoho z uvedených (Hidalgo et al., 2017). V případě chronické bolesti je důležitou součástí léčby psychoterapie (Hakl, 2011).

2.1 Předchozí výzkumy

V České republice dosud nebyl podobný kvalitativní výzkum realizován.

V roce 2004 proběhl v Oslu kvalitativní výzkum zabývající se strategiemi zvládání chronické bolesti u žen. Osm žen absolvovalo terapeutický program, který se skládal ze cvičení pod vedením fyzioterapeuta (cvičení zaměřené mimo jiné na vnímání těla) a skupinové diskuse pod vedením lékaře. Ihned po dokončení terapeutického programu proběhly hodnotící individuální polostrukturované rozhovory. Všechny účastnice vnímaly participaci v programu jako přínosnou. Po dokončení programu se dostaly více do role aktivního aktéra, byly schopny cíleně provádět fyzickou aktivitu za účelem zklidnění, relaxace, ale i ulevení od bolesti. Rozšířila se jim paleta možných činností a převzaly iniciativu. Fenomenologická metoda kategorizovala jejich zkušenosti do čtyř témat, a to znát sebe sama, vyjednávat se sebou a s ostatními, být schopná si vybrat, být schopná jednat. Účastnice rozvinuly své schopnosti zvládat chronickou bolest, porozuměly své bolesti a zvýšila se jim sebedůvěra. To může podle autora studie napomoci v kontaktu s jinými osobami, např. při konzultaci s lékařem (Steihaug, 2007).

Další studie zkoumala vliv jógy na vnímání těla a psychologické aspekty života pacientů s chronickou bolestí krční páteře. Účastníci zakreslovali oblast krku a ramen před a po absolvování programu a dále s nimi byly vedeny polostrukturované rozhovory zjišťující vnímání vlastního těla, emoční stav, copingové strategie a změny v uvedených oblastech po absolvování programu. Pomocí obsahové analýzy rozhovorů bylo stanoveno pět kategorií (fyzická, kognitivní, emocionální, behaviorální a sociální). Většina respondentů popisovala obnovení vnímání těla jak během praktikování jógy, tak i v běžném životě, dále zvýšení vlastní kontroly nad svým zdravotním stavem, lepší přijetí bolesti a životních těžkostí, lepší využívání aktivních copingových strategií a obnovení participace v sociálních aktivitách (Cramer et al., 2013).

Německý kvalitativní výzkum se zaměřil na praktické lékaře jakožto lékaře první linie při bolestech v oblasti krční páteře. Autoři provedli rozhovory s 19 praktickými lékaři, ze kterých vyvstala 3 klíčová témata, a to koncept etiologie a diagnostické strategie, dále role pacientova očekávání v rozhodnutí o léčbě a ambivalentní spolupráce praktiků s lékaři-specialisty. Praktičtí lékaři v rozhovorech sdělovali obtížnost až nemožnost přijetí psychologického vysvětlení potíží pacienty a jejich vyžadování nákladných forem léčby. Cítili se frustrovaní ohledně pasivního přístupu pacientů k řešení svých obtíží a celkově jejich pasivního životního stylu. Ačkoliv lékaři preferovali spíše léčbu s výsledky odpovídajícími nákladům, jako např. medikaci nebo termoterapii (skeptičtí byli vůči pasivním formám somatické terapie), splnění přání pacienta volili kvůli podpoře jejich důvěrného vztahu, který je nezbytný pro akceptování lékařových vysvětlení nemoci i jeho rad. Třetím tématem byl ambivalentní vztah k lékařům specialistům (ortopedům operatérům), jejichž výsledky na jednu stranu podpořili zjištění praktického lékaře, na druhou stranu na ně nahlíželi jako na redukcionisty, kteří nejsou kompetentní z hlediska psychologických příčin potíží (Wermeling et al., 2011). Výzkum stejného tématu byl realizován i z pohledu pacientů. Ti se snažili zvládnout nejprve potíže sami, po neúspěchu této strategie vyhledali lékaře. V takovém případě pak žádali somatickou léčbu (masáže, fyzioterapii, injekce). Jak bylo zmíněno výše, v rozhovoru s lékařem se vyhýbali psychosociálním tématům, interakce byla oboustranně spíše distancovaná, tak, aby se vyhnuli tématu psychologických aspektů bolesti (Scherer et al., 2010).

3. Cíl výzkumu, výzkumné otázky a výzkumný soubor

Cílem předkládané studie bylo porozumět přístupu několika osob potýkajících se s chronickou bolestí krční páteře a případně hlavy k těmto obtížím. Dalším cílem bylo zmapovat jejich strategie chování v souvislosti s obtížemi. Zajímaly mě shody a rozdíly ve zjišťovaných oblastech u účastníků odlišných v určitých charakteristikách. Pro tento záměr jsem zvolila kvalitativní analýzu získaných dat z provedených rozhovorů. Kvalitativní studie je součástí rozsáhlejšího výzkumu v rámci mé dizertační práce, který má i kvantitativní část.

S ohledem na cíl výzkumu jsem si položila 3 výzkumné otázky:

- Výzkumná otázka 1: Co respondent/ka považuje za příčinu svých obtíží?
- Výzkumná otázka 2: Jaké jsou jeho/její strategie zvládnání bolesti?
- Výzkumná otázka 3: Jaký má chronická bolest pro něj/ni význam?

Jednotliví respondenti byli do výzkumu zařazováni pomocí prostého záměrného výběru. Kritérium zařazení do výzkumu byla zkušenost s chronickou bolestí krční páteře a případně i hlavy a věk minimálně 18 let. Výběr probíhal postupně se záměrem zahrnout do studie kontrastní případy (odlišnosti v oblastech jako je náplň práce, pracovní poloha, věk, vznik obtíží a jejich nynější podoba) pro komplexní popis a porozumění jevu (Miovský, 2006). Výběru dalšího účastníka proto předcházela analýza předchozího rozhovoru. Podařilo se zajistit vyváženost v zastoupení obou pohlaví.

Respondenti byli předem informováni o podobě výzkumu, o plánu rozhovoru, o záznamu rozhovoru, o nakládání se získanými daty. Všichni účastníci podepsali informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru pro účely této studie.

Výzkumný soubor sestával celkově ze 4 osob. Pro bližší údaje o jednotlivých respondentech viz tabulka níže.

Tabulka 1 - Demografické údaje respondentů

Respondent	Pohlaví	Věk	Lateralita	Obtíže	Chronicita (roky)	Vzdělání	Zaměstnání	Pracovní poloha	Bydliště
1	muž	38	L	krční páteř, migréna	3 (migréna >30 let)	VŠ	finanční poradce	sed	město
2	žena	28	P	krční páteř	11	VŠ	fyzioterapeutka	stoj, sed	město
3	žena	29	P	krční páteř, migréna	9	VŠ	sociální pracovníce	sed	město
4	muž	66	P	krční páteř, bolest hlavy (nemigrén.)	1	VŠ	starobní důchodce	stoj, sed	město

4. Metody

Metodou sběru dat byl individuální polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor je vhodný způsob k získání informací o vlastní zkušenosti jedince a jejím významu (Braun & Clarke, 2012). Předem byl vytvořen plán rozhovoru, který obsahoval otázky ohledně nynějšího onemocnění, dále byly otázky pokládány směrem ke zjištění subjektivní příčiny onemocnění (vč. vlivu stresu), strategie chování při bolesti, kvality spánku a polohy při spánku, běžné denní náplně aj. Respondentům byla s dostatečným časovým předstihem před rozhovorem poskytnuta kopie plánu rozhovoru. V průběhu samotného rozhovoru byly otázky v případě potřeby přizpůsobovány, nicméně každý respondent odpověděl na všechny předem stanovené otázky. Byl vyhrazen dostatek času se k danému tématu vyjádřit. Rozhovory se konaly v domácím prostředí účastníka bez rušivých elementů nebo v klidném prostředí pracovní autorky. Každý rozhovor proběhl v časovém rozmezí přibližně jedné hodiny.

Přepis rozhovorů do textové podoby do počítače byl proveden doslovnou transkripcí. Pro analýzu přepsaných rozhovorů byla použita metoda tematické analýzy (Braun & Clarke, 2012). Autorka vedla i přepisovala rozhovory, seznamování s daty probíhalo průběžně při psaní. Během opakovaného čtení přepsaných rozhovorů byla vyznačována předběžnými kódy objevující se témata. Témata byla poté přezkoumávána a bylo zjišťováno jejich opakování jak v rámci daného rozhovoru, tak i v ostatních rozhovorech. Byly definovány názvy témat a poté do nich byly předběžné kódy tříděny a znovu revidovány. Nebyla vynechána žádná důležitá část přepsaného rozhovoru.

Z rozhovorů vyvstalo celkem 8 témat se subtématy, které se objevovaly napříč všemi rozhovory. Témata jsem nazvala Bolest, Motivace ke změně, Vlastní pozorování, Strategie zvládnání bolesti, Přístup k bolesti, Medicínský přístup, Duševní hygiena a Zaujímaná poloha. Pět témat vzniklo na základě předem připravených otázek polostrukturovaného rozhovoru. Tři témata se nově vynořila v průběhu rozhovorů.

5. Výsledky

Všichni respondenti zažívají **bolest** krční páteře a případně hlavy trvající v rádech let. Subjektivní intenzita bolesti zjišťovaná pomocí Numerické škály bolesti¹⁰ je poměrně silná, a to 6 a výše.

Všichni respondenti udávají jak vnitřní, tak vnější **motivaci ke změně** chování souvisejícího s bolestí, například:

Kdybych neudělala nic proto, ať to přestane bolet, tak se za chvíli z toho prostě zblázním. V tu chvíli, jak mě to bolí, to prostě nedělám, protože si nechci ubližovat. (vnitřní motivace) (Respondent¹¹ č. 2, 28 let)

Bylo to [křupání] tak nepříjemné, že mě dokonce na to upozorňovali i klienti. Co mě donutilo, že to obtěžovalo hodně i přítele, že mu to vlastně vadí, že ho budím tím křupáním. (vnější motivace) (R č. 3, 29 let)

¹⁰ Stupnice od 0 (= žádná bolest) do 10 (= nejhorší bolest, jakou si dokážu představit)

¹¹ Dále jen R

Věcný rejstřík

- adolescent 12, 14-17, 26, 37, 41, 99, 117-118, 126, 133-135, 137, 142-143, 168, 188, 190-192, 195, 199-200, 224, 241-250, 258-259, 268-269, 298, 302, 304, 306-307, 309-311, 315, 319, 327
- autenticita (authenticity) 50, 107-118, 142, 145-146, 149, 153, 169, 177, 255, 296, 313
- Big Five 34, 36-37, 41, 107-110, 114, 116-118, 126
- BMI 12-17, 192, 246-247
- dramatika (drama) 10, 11, 144, 149, 151, 153, 168-169, 173, 175-176
- eye-tracking 234-240
- gender 13-14, 17, 28, 117-118, 129-131, 218, 224, 245-246, 249-250, 258, 260-263, 267-268, 294, 300, 310
- generace (generácie, generation) 34-35, 40-42, 99, 105, 217, 248, 259, 305, 309, 311
- hasič (firefighter) 119-126, 171-172
- hráč (player) 101, 177-178, 180-181, 219, 270, 277
- kariéra (career) 35, 73, 89-92, 95-102, 104-106, 108-109, 115-118, 134, 143, 178-181, 183, 188-189, 269
- kognitivní styl (kognitívny štýl, cognitive style) 43-44, 48, 201-203, 205-212, 235, 280-281, 287-288
- kultura (kultúra, culture) 19-21, 27-33, 35-36, 41, 43-48, 68, 75-76, 80, 91, 99, 106, 120, 166, 181, 201-204, 207, 209-212, 229, 234-235, 239-240, 242-243, 256, 269, 278, 280-281, 283, 286-288, 302, 316
- láska (love) 134, 142-143, 155-166, 289, 291
- Let's Play 177-181
- logopedie (logopédia, logopedy) 127-128, 132, 289, 292-293
- narativní 251-257
- předškolní (predškolské, preschool) 120, 127-130, 132, 182, 191, 232, 269, 289, 304-305, 310-311
- puberta (puberty) 188, 241-250, 268-269
- rodič (parent) 12-14, 16-17, 35, 42, 63-65, 105, 109, 129, 133-137, 139-140, 142, 143, 173, 180, 183-184, 189, 191-194, 199-200, 244-245, 247-248, 250, 258-261, 268-271, 295-297, 304-311
- rozhodování (rozhodovanie, decision making) 63-65, 72, 74, 89, 119-121, 126, 182-184, 188-189, 229, 231, 241
- sebehodnocení (sebahodnotenie, self-esteem) 109, 190-195, 197-200, 246, 249, 294, 298-300, 302
- sebereflexe (sebareflexie, self-reflection) 102-104, 144-153, 168-169, 173, 176
- smartphone 218-224
- šikana (bullying) 133, 135, 137, 139, 141-142, 174, 294-295, 297-302
- učení 18-22, 24-26, 41, 59, 61, 64, 68, 70, 73-75, 99, 118, 151, 153-154, 174, 189, 192, 211, 224-227, 230-233, 248, 250, 270-271, 278-280, 291, 312-315, 318-320, 327, 335
- učitel (učiteľ, teacher) 19-21, 49-50, 52, 61, 65-66, 69, 99, 107-118, 144-145, 147-149, 154, 176, 181, 183-184, 188, 213-217, 226, 231, 233, 270-271, 278, 292, 295-298, 300-302, 306-307, 314, 316, 318-327
- videohry (video games) 100-103, 105, 270-273

virtuální (virtuálny, virtual) 106, 181, 219, 234-240

zakotvená teorie (zakotvená teória, grounded theory) 60, 62, 64, 213, 215, 255

životní zkušenost (životná skúsenosť, life experience) 63, 65, 145, 251-252, 254, 256

Jmenný rejstřík

Katarína BANÁROVÁ	133
Katarína BAŇASOVÁ	89
Nikola BOLDIŠOVÁ	182
Tereza BYDŽOVSKÁ.....	119
Panajotis CAKIRPALOGLU	241
Simona DOBEŠOVÁ CAKIRPALOGLU	294
Tomáš ČECH	294
Jiří ČENĚK	18, 43, 201, 234, 280
Michal ČEREŠNÍK	133, 258
Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ.....	258
Mária ČUJDÍKOVÁ	270
Martin DOLEJŠ	12
Eva DUBOVSKÁ	251
Jan FITZ.....	234
Anna FROMBERGEROVÁ	25
Daniela HALÁMKOVÁ	43, 280
Miriama HUDÁKOVÁ	107
Vladimír CHRZ.....	251
Miriam JANÍKOVÁ	49
Vojtěch JUŘÍK.....	43, 234
Petra KACAFÍRKOVÁ	312
Zuzana KLIMŠOVÁ	190
Gabriel KŇAŽEK	177
Marek KOLAŘÍK	144
Martina KOLÁŘOVÁ.....	60
Elona KRASNIQI.....	241
Vojtěch KUKLA.....	144
Josef KUNDRÁT.....	321
Iveta KUREKOVÁ	107
David LACKO.....	18, 43, 201, 234
Petra LAJČIAKOVÁ.....	34
Zuzana LEDVOŇOVÁ	213
Barbora LISOVÁ	321
Wei-lun LU	43, 201, 234
Jaroslav LUKÁČ.....	303
Tereza MACUROVÁ	218
Marek MALŮŠ	218
Radomír MASARYK	182
Josef NOTA	157
Radko OBEREIGNERŮ.....	190
Kateřina PALOVÁ.....	225
Olga PECHOVÁ	67
Juraj PETRÍK.....	78
Helena PIPOVÁ	12
Jakub PISKLÁK.....	100
Marta POPELKOVÁ	303
Miroslav POPPER.....	78
Barbora POVAŽANOVÁ.....	34
Alena PUČELÍKOVÁ	328
Zuzana ROJKOVÁ	321

Tereza RUMLEROVÁ.....	67
Zdeněk STACHOŇ.....	43, 201, 234
Stanislav SUDA	168
Jaroslava SUCHÁ.....	12
Čeněk ŠAŠINKA.....	43, 201, 234, 280
Alžběta ŠAŠINKOVÁ	43, 201, 234
Jan ŠMAHAJ	100, 225
Iva POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ.....	251
Matúš ŠUCHA.....	119
Barbora ŠPALKOVÁ.....	89
Eva ŠVECOVÁ	127
Jie-Li TSAI.....	280
Pavel UGWITZ.....	43, 201, 234
Tomáš URBÁNEK	60
Kateřina VITÁSKOVÁ	127, 289

PhD existence 10

„Člověk a čas“

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

Sborník odborných příspěvků

Editori

Eva Maierová

Lucie Viktorová

Martin Dolejš

Tomáš Dominik

Výkonná redaktorka Lenka Zajícová

Odpovědná redaktorka Otakar Loutocký

Technická redakce Kateřina Manková

Grafické zpracování obálky Kateřina Manková

Publikace je určena pro konferenční a projektové účely

Publikace neprošla technickou a jazykovou redakční úpravou ve VUP

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2020

Ediční řada – Sborníky

ISBN 978-80-244-5731-4 (online : PDF)

Neprodejná publikace

VUP 2020/0169