

PhD existence I

česko-slovenská

psychologická konference (nejen)
pro doktorandy a o doktorandech

Univerzita Palackého v Olomouci
Filosofická fakulta

PhD existence I

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

MARTIN DOLEJŠ
MIROSLAV CHARVÁT
ALEŠ NEUSAR
KLÁRA BENDOVÁ
(Eds.)

Sborník příspěvků
z PhD existence: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy
a o doktorandech. Konference se konala 4.–5. dubna 2011 v Olomouci.

Olomouc 2011

Oponenti:
PhDr. Matuš Šucha, Ph.D.
Doc. PhDr. Vladimír Řehan

Konference se konala pod záštitou
děkana Filozofické Fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
doc. Jiřího Lacha
a rektora Univerzity Palackého v Olomouci
prof. Miroslava Mašláně

společně organizovaly
Katedra psychologie Filozofické fakulty UP v Olomouci
Psychiatrická klinika 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Na vydání této publikace se finančně podílí:
Evropský sociální fond,
Státní rozpočet České republiky



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Číslo a název projektu: CZ.1.07/2.3.00/09.0206, Vzdělávání a zvyšování kompetencí pro konkurenceschopnost akademických pracovníků a postgraduálních studentů

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

Autorem obálky je Kateřina Manková
Editors © Martin Dolejš, Miroslav Charvát, Aleš Neusar, Klára Bendová, 2011
Cover © Kateřina Manková, 2011
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2011

Ediční řada – Sborníky
1. vydání

ISBN 978-80-244-2858-1

OBSAH

Ph.D. Existence v oboru psychologie v České republice a na slovensku: (de)motivační faktory a kariérní plány studentů Aleš NEUSAR, Miroslav CHARVÁT, Martin DOLEJŠ	11
Alexithymie a strategie zvládání stresu u lidí závislých na alkoholu Roman PROCHÁZKA.....	26
Aspekty nevedomovanej percepcie v procese rozhodovania Katarína KOŠÍKOVÁ, Ľubor PILÁRIK	33
Aspekty životní spokojenosti singles a jejich ověření na škálách Veronika OČENÁŠKOVÁ	46
Dispozičný optimizmus/pesimizmus ako mediátor averzie voči riziku v procese rozhodovania Matúš GREŽO, Ľubor PILÁRIK.....	53
Dynamické testovanie inteligencie a jeho princípy: spätná väzba a citlivosť na pomoc Vladimír ČEMA	70
Dynamické testovanie profesijných záujmov: konštrukcia nástroja Marcel MARTONČIK	79
Je rozdiel medzi tým čo by sme chceli a naozaj spravíme v náročnej životnej situácii Monika VAVRICOVÁ.....	89
Kvalita života a emocionálne prežívanie u onkologických pacientok Karolína BARINKOVÁ, Margita MESÁROŠOVÁ.....	98
Mediovaná učebná skúsenosť u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia Zuzana LAPUTKOVÁ	111
Medzigeneračné rozdiely v motivačnej štruktúre manažérov Martin FERÓ	122
Osobnostní charakteristiky a sociální mobilita Tereza BARIEKZAHYOVÁ, Jiří ŠAFR.....	132
Perspektivy prožívání gravidity a mateřství adolescentních matek Pavla SKASKOVÁ.....	145
Preventure – současné zkušenosti a ověření efektivity metodiky v praxi Eva MAIEROVÁ, Miroslav CHARVÁT, Lenka ŠTASTNÁ, Lenka ENDRÖDIOVÁ, Michal MIOVSKÝ, Martin DOLEJŠ	151
Projektivní forma metody „kresba lidské postavy“ - mýty, dojmy, pověry a fakta Radim BADOŠEK.....	155
Psychofyziologické koreláty vo využití v automobilovom priemysle Petra SOLÁRIKOVÁ, Erik VAVRINSKÝ, Igor BREZINA, Daniela MOSKALOVÁ	172

Psychologické aspekty výberu uchazečů o službu v ozbrojených silách Roman POSPÍŠIL	179
Reflexe studentů kombinované formy doktorského studijního programu psychologie Vladimíra LOVASOVÁ, Dana BRABCOVÁ.....	190
Restricted environmental stimulation therapy - moc tmy Marek MALŮŠ, Martin KUPKA, Veronika KAVKOVÁ, Vladimír ŘEHAN	197
Rizikové sexuální chování uživatelů marihuany Alexandra DOLEŽALOVÁ HROUZKOVÁ, Petr WEISS.....	212
Rozmanitosť integratívnych a eklektických prístupov v psychoterapii Barbora KICZKOVÁ.....	222
Sociálne reprezentácie pojmu svedomie a špecifiká jeho vnímania podmienené religióznym a sekulárnym presvedčením Radoslav BLAHO, Mária BRATSKÁ.....	231
Souvislosti odkladu školní docházky a rizika specifických poruch učení Miroslava SCHÖFFELOVÁ, Marína MIKULAJOVÁ	244
Ťažkosti pri voľbe povolania Miroslava BRUNCKOVÁ, Štefan VENDEL	252
Vplyv priestorového usporiadania školskej triedy na verbálnu komunikáciu žiaka s učiteľom Simona BELOVIČOVÁ	263
Využití grafometrie v psychologické diagnostice Dalibor KUČERA, Jana HAVIGEROVÁ, Jiří HAVIGER.....	269
Využití virtuálního prostředí pro výuku Klára BENDO VÁ, Šárka KONÍČKOVÁ, Jaroslava KUBÁTOVÁ	276
Životný príbeh ako spôsob zobrazenia profesie školského psychológa Michaela VAŇOVÁ.....	281

CONTENT

Ph.D. Existence in psychology in the Czech Republic and Slovakia: (de)motivational factors and career plans of students Aleš NEUSAR, Miroslav CHARVÁT, Martin DOLEJŠ	11
Alexithymia and coping strategies of stress in people dependent on alcohol Roman PROCHÁZKA.....	26
Aspects of unconscious perception in the process of decision making Katarína KOŠÍKOVÁ, Ľubor PILÁRIK	33
The aspects of singles' life satisfaction and their scale examination... Veronika OČENÁŠKOVÁ	46
Dispositional optimism/pessimism as a mediator of risk aversion in decision making... Matúš GREŽO, Ľubor PILÁRIK.....	53
Dynamic testing of intelligence and its principles: feedback and sensitivity to help Vladimír ČEMA	70
Dynamic testing of vocational interests: creation of measuring tool Marcel MARTONČIK	79
Is difference between what we would like and really do in life event Monika VAVRICOVÁ.....	89
Quality of the life and the emotional experience of the patients with oncological illnesses Karolína BARINKOVÁ, Margita MESÁROŠOVÁ.....	98
Mediated learning experience among socially disadvantaged children Zuzana LAPUTKOVÁ	111
Dispositional optimism/pessimism as a mediator of risk aversion in decision making Martin FERÓ	122
Characteristics of the personality and social mobility Tereza BARIEKZAHYOVÁ, Jiří ŠAFR.....	132
Prospects of experience gravidity and motherhood of adolescent mothers Pavla SKASKOVÁ.....	145
Prevention – current experience and test effectiveness of the methodology in practice Eva MAIEROVÁ, Miroslav CHARVÁT, Lenka ŠTASTNÁ, Lenka ENDRÖDIOVÁ, Michal MIOVSKÝ, Martin DOLEJŠ	151
The method „human figure drawing“ in projective form - the myths and facts Radim BADOŠEK.....	155
Psychofyziologické koreláty vo využití v automobilovom priemysle... Petra SOLÁRIKOVÁ, Erik VAVRINSKÝ, Igor BREZINA, Daniela MOSKALOVÁ	172

Psychological aspects of the selection of candidates for military service Roman POSPÍŠIL	179
Reflections of students studying doctorates in psychology externally Vladimíra LOVASOVÁ, Dana BRABCOVÁ.....	190
Restricted environmental stimulation therapy – the power of darkness Marek MALŮŠ, Martin KUPKA, Veronika KAVKOVÁ, Vladimír ŘEHAN	197
Sexual risk behavior among marijuana users Alexandra DOLEŽALOVÁ HROUZKOVÁ, Petr WEISS.....	212
The diversity of integrative and eclectic approaches to psychotherapy Barbora KICZKOVÁ.....	222
Social representations of conscience and its perception particularities of religious and secular conviction Radoslav Blaho, Mária Bratská	231
The Relationship Between Academic Redshirting And Risk Of Specific Learning Disabilities Miroslava SCHÖFFELOVÁ, Marína MIKULAJOVÁ	244
Career decision difficulties Miroslava BRUNCKOVÁ, Štefan VENDEL	252
Effect of spatial arrangement of school class on verbal communication between student and teacher Simona BELOVIČOVÁ	263
Application of graphometry in psychodiagnostics Dalibor KUČERA, Jana HAVIGEROVÁ, Jiří HAVIGER.....	269
The use of virtual environment in education Klára BENDO VÁ, Šárka KONÍČKOVÁ, Jaroslava KUBÁTOVÁ	276
Possibilities of measuring social skills in elementary school-age children Michaela VAŇOVÁ.....	281

PŘEDMLUVA

Když před nějakým časem formulovala skupina doktorandů a učitelů z Katedry psychologie FF UP v Olomouci grantový projekt ucházející se o podporu z evropských strukturálních fondů, tak nebylo zdaleka jisté, jak vše dopadne. Optimisté věřili v úspěch, skeptikové poukazovali na zjevná i skrytá úskalí. Dnes, s odstupem nemnoha měsíců, lze jednoznačně konstatovat, že projekt byl přijat a jeho realizace probíhá velmi úspěšně. Předmluva editovaného sborníku nemůže detailně popsat všechny aspekty realizace, soustředím se proto jen na jeden, a tím byla letošní mezinárodní konference s názvem „Ph.D. existence“. Pokud se nemýlím, tak se jednalo o první počín tohoto druhu, tedy konferenci, která by byla organizována a věnována dominantně doktorandy doktorandům. Význam konference doložili svojí účastí a zahajovacími proslovy Jeho Magnificence rektor UP v Olomouci prof. RNDr. Miroslav Mašláň, CSc., a Spectabilis děkan FF UP v Olomouci doc. PhDr. Jiří Lach, M.A., Ph.D.

V rukou nyní držíte sborník sdělení, která na konferenci zazněla. Již jen předběžné čtení názvů jednotlivých příspěvků napovídá leccos o bohatosti a šíři badatelských záměrů spojených s přípravou jednotlivých disertačních prací, ale nabízí také inspirující reflexe světlejších i stinných stránek vlastního doktorského studia a jeho organizace. Zvláště zajímavé je potom srovnání tohoto typu studia v České a Slovenské republice. Obecně je známo, že doktorské studium reprezentuje třetí a nejvyšší stupeň v návaznosti na stupeň bakalářský a magisterský. K doktorskému studiu bývají přijímáni jen nejlepší studenti, uzavírající magisterský stupeň s excelentními výsledky a průkaznými výstupy badatelské práce. Přijetí do PGS je pro ně kýženým cílem dosavadního snažení. Na druhé straně stojí fakt, že se jedná o plně dospělé lidi, kteří v podobě stipendia získávají jen zcela bazální finanční podporu a jsou nuceni shánět další způsoby výdělku, aby udrželi alespoň základní životní úroveň. Jde tedy o další dobrovolný odklad normální existence s bonusem prodloužení studentského života. Ti, kterým se podaří úspěšně zvládnout všechny náročné požadavky doktorského studia až po obhájení disertační práce a vykonání státní doktorské zkoušky a kterým se rovněž podaří získat učitelské či badatelské místo na vysoké škole či ve výzkumném ústavu, záhy zjistí, že finanční ohodnocení v podobě mzdy je spíše podprůměrné. Je naší smutnou tradicí, že badatelské nadšení a nasazení není často přiměřeně materiálně odměňováno. O to je třeba více si vážit těch mladých lidí, kteří i s vědomím popsaného rezignují na zajímavě honorovaná místa personalistů či expertů poradenských firem a cestou doktorských studií se upíší vědě a výuce následovníků. Domnívám se, že i tento sborník z konference o Ph.D. existenci je typem nemateriální odměny jednotlivým autorům, jejichž texty jsou v něm uveřejněny. Děkuji všem mladým kolegyním a kolegům, kteří se tou či onou formou na přípravě konference i vytvoření tohoto sborníku prací podíleli, a přeji jim co nejvíce zdarů, a tedy i co nejméně nezdarů v jejich badatelské činnosti i osobním životě.

doc. PhDr. Vladimír Řehan

**PH.D. EXISTENCE V OBORU PSYCHOLOGIE V ČESKÉ REPUBLICĚ
A NA SLOVENSKU: (DE)MOTIVAČNÍ FAKTORY
A KARIÉRNÍ PLÁNY STUDENTŮ**

**PH.D. EXISTENCE IN PSYCHOLOGY IN THE CZECH REPUBLIC AND
SLOVAKIA: (DE)MOTIVATIONAL FACTORS AND CAREER PLANS OF
STUDENTS**

Aleš Neusar, Miroslav Charvát, Martin Dolejš

Katedra psychologie FF UP v Olomouci, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Grantová afiliace: ESF OP VK reg. č. CZ.1.07/2.3.00/09.0206

Abstrakt:

Studenti z České republiky a Slovenska odpovídali na dotazy ohledně motivů pro studium doktorského programu v oboru psychologie, spokojenosti se studiem a kariérních plánů po úspěšném zakončení studia. Data čerpáme ze tří propojených studií, které vznikly v rámci projektu VZKAS. První studie se zabývá motivací ke studiu doktorátu a kariérními plány u studentů, kteří na doktorát ještě nenastoupili (magisterští studenti), ale uvažují o tom. Druhá studie se kromě témat z první studie zabývá také spokojeností doktorandů se studiem. Třetí studie je kvalitativní a doplňuje on-line dotazníkovou šetření o hlubší a více kontextuálně zakotvené reflexe doktorandů. Výsledky přinášejí cenný vhled do u nás málo probádané oblasti.

Abstract:

Students from the Czech Republic and Slovakia reported about their motives to study doctoral degree in psychology, satisfaction with the study programme and career plans after successful finish of their studies. Data come from three interconnected studies and were collected under the auspices of VZKAS project. First study deals with the motivation to study doctoral degree and career plans of students who did not enter doctoral studies (master's degree students) yet, but think about that. Second study focuses on the same topics as well as on the satisfaction of doctoral students with their studies. Third study is qualitative and adds more contextualised reflections of doctoral students to previous two online questionnaires. Results offer valuable insight into a little explored area.

Klíčová slova:

doktorské studium, psychologie, kariéra, motivace, spokojenost, Ph.D.

Key words:

doctoral degree, psychology, career, motivation, satisfaction, Ph.D.

1 Úvod

Doktorské studium je v České republice i na Slovensku v posledních letech stále více populární a je navštěvováno většími počty studentů. Ačkoliv nejsou dostupné přesné statistiky, nepůjde již o desítky studentů, ale řádově o stovky (pokud počítáme i externí studenty). Psychologie není v tomto trendu samotná, neboť dle Českého statistického úřadu (2011), který vychází z dat Ústavu pro informace ve vzdělávání ČR, studovalo doktorát v roce 2002 celkem 18 tisíc studentů a v roce 2009 to bylo již 26 tisíc studentů. Na Slovensku jde o podobný trend. V roce 2003 navštěvovalo postgraduální studium 9 tisíc studentů a v roce 2010 již 11 tisíc (UIPŠ, 2011).

Jako autorský tým, který má s doktorátem své osobní a poměrně čerstvé zkušenosti, nás vzrůstající trend počtu doktorandů těší, ale na druhou stranu si uvědomujeme i množství obtíží spojených s kvalitou doktorského programu i uplatnitelností absolventů. Proto jsme začali klást mnohé otázky, například: Co vede tyto vysoké počty studentů k získání doktorátu? Co očekávají, že se naučí? A naučí se to opravdu? Jak jsou spokojeni s doktorským studiem a jeho průběhem? A co hodlají dělat, až doktorát dokončí? K čemu si myslí, že doktorát má být? A k čemu skutečně je? ... Podobných otázek jsme měli (máme) v hlavě mnoho.

Výzkumných studií o této populaci – o doktorandech v České republice či na Slovensku – není mnoho, nicméně již existuje určitá diskuze o kvalitě odborné přípravy v postgraduálním studiu (dále i PGS nebo

doktorské studium) v humanitních oborech a částečně i samotné psychologii. Se snahami reformovat vysoké školství v České republice (dále i ČR) i na Slovensku tyto debaty zintenzivňují a probíhají na několika úrovních. Začít můžeme u běžné a často nelichotivé výměny zkušeností mezi jednotlivými doktorskými studenty, která většinou probíhá zcela neformálně a málokdy z ní něco dolehne dále než k uším kolegy v kabinetu. Pokusíme se tuto úvodní myšlenku doložit jedním z vyprávění, které je dosti kritické a trefně pojmenovává řadu neduhů:

„Mám kamarády, kteří studovali doktorandské programy v přírodovědných oborech, někteří na Západě, a tam je situace následující: doktorand se podílí na výzkumu svého vedoucího, stručně řečeno dělá onu příslušnou mravenčí práci, ale na oplátku za to získává pozornost a čas svého vedoucího, který se mu věnuje alespoň někdy, a doktorand tak má možnost se něco naučit, učit se z jeho zkušeností. To můj vedoucí v žádném případě nenabízel, měl svých starostí dost a v podstatě po celou dobu ho moje práce nijak nezajímala. Moje práce, kromě obecného odevzdání „něčeho“, v podstatě nezajímala vůbec nikoho. Co jsem si nenašel sám, ať už v rovině metodologických postupů či teoretických základů, to jsem nijak jinak nezískal. Stejný formalismus vnímám i obecně v poněkud nešťastném nastavení postupu v akademickém žebříčku – jde především o počty článků, obsah není až tak důležitý. Pokud napíšu jeden skvělý článek, tak jsem pořád vnímán jako horší vědec než ten, kdo napíše pět průměrných. Ano, existuje impact faktor, ale v našich poměrech jde o úplně jinou galaxii... Kvantita válcuje kvalitu. Učím rád a snažím se svoji přednášky neustále vylepšovat, zajímat se o moderní didaktické metody, ale ta pedagogická část univerzitní práce je další oblastí, která je paradoxně někdy vnímána jako podružná. ... Myslím, že tento formalismus, dělání věcí jen aby nějak vypadaly, a nikoliv s cílem o co nejlepší práci, určitě přispěl k ochladnutí mého zájmu o studium. Asi se na svět dívám příliš idealisticky.“ (naratív 4)

Někdy je vznesena podobná připomínka, dotaz či návrh i na odborném fóru, častěji se ale forma studia a její obsah řeší spíše na poradách kateder či ústavů, které doktorské studium realizují. Až potud ovšem jde o informace opět širšímu publiku spíše nedostupné a pozornosti výzkumníků unikající.

Na vyšších úrovních zmíňme jednání akreditačních komisí nebo dokonce jednotlivé snahy překračující hranice našich dvou států, tj. například evropské minimální standardy doktorského studia v psychologii představované Evropskou federací psychologických asociací (EFPA, 2010) či obecnější a ve svém účinku na podobu postgraduální přípravy na našich VŠ významnější Boloňský proces. I Národní politika výzkumu, vývoje a inovací České republiky na léta 2009–2015 deklaruje potřebu zabývat se podporou motivace pro mladé vědecké pracovníky (Rada pro výzkum, vývoj a inovace, 2009). Cílem je zajistit pro výzkum a vývoj dostatek odborníků a připravit pro ně dostatečně zajímavé podmínky. Značné části z cílů této koncepce je dosahováno pomocí financí ze strukturálních fondů EU a jejich operačních programů. Důkazem toho jsou i naše výzkumné a vzdělávací snahy v rámci projektu „VZKAS“, které jsou financovány z projektu ESF a státního rozpočtu České republiky. Co se ovšem týká konkrétních motivačních činitelů na úrovni jednotlivce či reálných kariérních vyhlídek, ty nejsou v tomto spíše strategickém dokumentu prioritou.

2 Teoretická východiska

V našem článku představujeme dílčí výsledky ze tří aktuálně realizovaných studií, kterými se pokoušíme přispět do této diskuze pomocí výzkumem zachycených zkušeností a postojů samotných studentů. V ohnisku našeho zájmu pak budou zejména dílčí témata: motivace k doktorskému studiu, spokojenost se studiem a jeho průběhem a kariérní plány do budoucna. Představíme však nejprve některé poznatky, které na toto téma byly publikovány.

2.1 Pozice doktorandů

Studie Červinkové (2010), která probíhala v letech 2006–2008, použila kvalitativní metodologii s etnografickým interpretačním rámcem. Sběr dat byl založen na zúčastněném pozorování a na individuálních a skupinových rozhovorech. Doktorské studium bylo sledováno jako úsek na akademické dráze doktorandů a doktorandek a na příkladu vyprávění o vývoji doktorského studijního programu jedné nejmenované fakulty v ČR se autorce podařilo identifikovat řadu neduhů, kterým vývoj studia na této fakultě trpěl. Domníváme se, že řada z nich má univerzálnější platnost. Pojmenovány byly praktiky využívání doktorandů jako levné pracovní síly, nerovnoměrné rozdělování úkolů a nespravedlnost v nastavení povinností. Zdůrazněn byl nedostatek času na skloubení mnoha rolí, zejména tedy souběh povinností pedagogických, administrativních a výzkumnických. Tato vícekolejnost a „rozkouskovanost“ podle Červinkové často vedla k oddalování dokončení disertačních prací, protože prioritu dostávaly vždy úkoly, které se daly zvládnout v kratším čase. Práce na různých projektech, která se u doktorských studentů vyskytuje velmi často, zkrátka odvádí od hlavních studijních povinností.

Dále bylo upozorněno na nedostatečnost odborné přípravy a jisté „diletanství“ ve srovnání se standardem jinde ve světě (např. v USA). Taktéž bylo zmíněno příliš nízké stipendium, které nestačí na pokrytí životních nákladů. V neposlední řadě byl v tomto článku identifikován i fakt, že pozice na katedře či ústavu je vzhledem k omezeným úvazkům spíše nedostižným snem a převládá práce na omezený čas v rámci grantových projektů. Stále větší omezenost pracovních míst je problémem nejen v České republice.

Na výsledky studie Červinkové reaguje Hofreiter (2010) a osvětluje své zkušenosti doktoranda externího, jehož motivace i podmínky studia jsou poměrně odlišné a který má závazky jinde. Pozice externího doktoranda je tedy nesrovnatelná s pozicí interních doktorandů. Z jeho stati je též patrné, že problémy na Slovensku jsou podobné. Systém prochází změnou, a ne vždy je dobře míněná snaha o profesionalismus v akademickém prostředí zevnitř podporována. Autor upozorňuje na to, že součástí profesionálního pracovního výkonu i v akademické sféře je jistá samoregulace subjektu, který pak považuje za samozřejmost i plnění neoblíbených administrativních úkonů či orientaci na měřitelnou efektivitu a ekonomickou výkonnost své badatelské pozice. Ačkoliv i v této autorově stati jde o zajímavé a cenné reflexe, je nutno ji brát jako příspěvek jednotlivce, přičemž zkušenosti jiných se mohou značně odlišovat.

Autorky Lovasová a Brabcová (2011), které se ve své kvalitativní sondě též zaměřily na reflexe studentů externí formy doktorského studia psychologie na dvou univerzitách v ČR, shrnují, že prožívání doktorského studia v kombinované formě ovlivňují vnitřní a vnější podmínky. Vnitřní podmínky, které ovlivňují prožívání doktorátu, se týkají osobnosti doktoranda. Řadí sem kognitivní dispozice, konkrétně úroveň analyticko-syntetického myšlení a schopnost koncentrace pozornosti, dále vstupní vědomosti a dovednosti, kde se jedná zejména o zkušenosti s pedagogickou praxí, o jazykové a stylistické dovednosti a v neposlední řadě zmiňují jako významné i morální a seberegulační vlastnosti osobnosti. Lépe dle citovaného výzkumu svůj doktorát prožívají ti doktorandi, kteří jsou dostatečně aktivní při vyhledávání informací, jsou rozhodní a odpovědní, organizují si dobře svůj čas, mají výdrž a disciplínu, jsou odolní vůči zátěži a přistupují celkově ke studiu jako k procesu rozvoje osobnosti. Ti, pro které je PGS seberealizační potřebou, také lépe zvládají opětovné přijetí role studenta i situace zkoušení, neboť je vnímají jako součást procesu rozvoje jejich osobnosti a odborného růstu. Do kategorie vnějších podmínek autorky zařadily především hodnotovou orientaci primární či prokreační rodiny doktoranda, pomoc domovského pracoviště a přístup školitele. Pokud rodina, ve které doktorand žije, považuje vzdělání za důležitou hodnotu, doktorand má její podporu a povinnosti se pak lépe zvládají. V případě domovského pracoviště je potřebná reálná pomoc zejména ve vytváření časových rezerv a vyhledávání zdrojů pro financování nákladů spojených se studiem, nestačí tedy jen morální podpora kolegů a nadřízených.

2.2 Motivace do studia

Rada vysokých škol (dále i RVŠ) již dříve identifikovala a do svého prohlášení zakomponovala tyto poznatky týkající se motivace k doktorským studijním programům. Dle RVŠ (2005) je motivace k PGS podmíněna jak mimoekonomickými faktory, tj. atraktivitou oboru, osobnosti školitele, tradicí výzkumného pracoviště, získáním doktorského titulu a jeho prestiží, možností zahraniční mobility či volnější pracovní dobou, tak roli hrají i ryze ekonomické pohledy spojené s perspektivou budoucího uplatnění i ekonomickými podmínkami při samotném studiu. Je však otázkou, jak byla tato data získána. Dle názoru autorů šlo spíše o sumaci zkušeností vedoucích pracovníků a školitelů než reflexi získávanou od studentů. To se projevuje v tomto dokumentu i dále, kde je odpovědnost kladena více na stranu studenta než školitele či pracoviště. Dokument dále například tvrdí, že důvody ukončení studia v PGS většinou nesouvisejí s kvalitou výuky, nýbrž vyplývají spíše z perspektivy uplatnění a ekonomických podmínek studia.

A. McCulloch (2007) uvádí několik základních typů motivací do studia doktorátu. Poměrně častým důvodem pro volbu doktorátu je nutnost doktorátu pro současné či budoucí povolání. Buď už pracujeme v oblasti, kde je doktorát potřeba, či bychom zde pracovat chtěli, ale bez doktorátu to nejde. V České republice či na Slovensku bude častější spíše první případ. Pokud potřebujeme doktorát pro zaměstnání, může být výhodou také disertační téma související s vykonávanou prací (práce i doktorát „jednou ranou“). Dalším typem motivace může být zvyšování zaměstnatelnosti prohlubováním schopností a dovedností (například provádění výzkumných studií, znalost statistiky, cizí jazyky, prezentační schopnosti). Pro některé studenty může být studium doktorátu hobby, pak je pro ně důležitý samotný akt studování.

Kromě těchto základních motivací se setkáváme i s konkrétními motivy, které přispívají k rozhodnutí jít na doktorát. V průzkumu na Žilinské univerzitě (Janotová, 2003, in Dugasová a Gregušová, 2004) uváděli doktorandi nemožnost najít si zaměstnání po skončení vysoké školy, prodloužení „studentského života“, možnost pracovat při doktorátu (a mít stipendium), neomezený přístup k internetu či vyhnutí se vojenské službě (pozn.

skončila až 1. 1. 2006). Na posledních příčkách skončila touha po vědomostech, profesionální růst či možnost projevit tvořivého a vědeckého ducha.

Průzkum zaměřený přímo na studenty psychologie v České republice či na Slovensku se nám nepodařilo nalézt. Nejblíže je výzkum Czesané (2009), která se mimo jiné zabývala motivy magisterských studentů (či absolventů magisterského studia), kteří plánují v budoucnu i absolvování doktorského studia. Na on-line dotazníkové šetření jí odpovědělo 188 studentů humanitního či sociálněvědního zaměření (pozn. výzkum byl zaměřen i na jiné obory; kategorie humanitního či sociálněvědního vzdělání se prolínaly, proto jsme je zde zařadili dohromady). Z toho 54 studentů plánuje doktorské studium a 134 neplánuje. Studenti, kteří plánují doktorské studium, uvádějí jako nejčastější motiv alternativu „mám vysoký zájem o daný obor, chci ho dále studovat a rozvíjet své znalosti“ (n = 29); „chci další titul (prestiž)“ (n = 29); „zvýšení pravděpodobnosti dobrého pracovního uplatnění a vyššího platu po absolutoriu“; „chci si vyzkoušet vedení výuky na škole (součást doktorandského úvazku)“ (n = 21); „chci si ještě prodloužit ‚studentský život‘“ (n = 20). Nejméně volená alternativa byla „dobré platové ohodnocení doktorandů (plat od školy)“ (n = 4) a „mé vysněné zaměstnání vyloženě vyžaduje, abych měl vyšší titul než na úrovni magisterského studia“ (n = 6).

Zajímavé jsou i motivy, proč magisterští studenti neplánují doktorské studium (tamtéž). Nejčastěji byly vybírány alternativy: „nemyslím si, že by mi další titul pomohl k relativně lepšímu pracovnímu uplatnění a/nebo vyššímu platu, než bez něj“ (n = 69); „už nechci/nepotřebuji další titul“ (n = 46); „další studium už by mě vyloženě nebavilo (jsem rád/a, že už jsem ze školy pryč)“ (n = 45); „mé vysněné zaměstnání explicitně nevyžaduje vyšší titul než Ing./Mgr. – studovat dál by bylo zbytečné“ (n = 32); další studium je k ničemu, nejdůležitější je praxe (n = 31); „rád bych dál studoval, ale doktorandské studium je časově náročné a téměř není možné vedle něj pracovat na plný úvazek“ (n = 18); „obor, který studuji, pro mě není natolik zajímavý, abych v něm chtěl ještě dále rozvíjet své znalosti“ (n = 16). Nejméně byly vybírány alternativy: „rád bych dál studoval, ale doktorandský úvazek je příliš špatně placený“ (n = 9) a „nikdo z mého okolí doktorandské studium neabsolvoval/neabsolvoval – nemám motivaci“ (n = 9), „rád bych dál studoval, ale již plánuji brzo založit rodinu, což je finančně a časově náročné, a tudíž s doktorandským studiem těžko skloubitelné“ (n = 12).

Autoři závěrečné zprávy týkající se studentů přírodovědných oborů (Rochovská, Holubová, Fila, 2006) se domnívají, že mnoho doktorandů vnímá doktorát jako „vyčkávání na lepší příležitost“ a „řešení nezaměstnanosti“. Autoři také citují výzkum Janotové z roku 2003, která uvádí výsledky šetření nejčastějších důvodů předčasného ukončení doktorátu: jiný pracovní poměr a nedostatek času s tím spojený (42 %), dále nedostatečné finanční podmínky (téměř 19 %; pozn. autorů: šlo o situaci před reformou, dnes dostávají interní doktorandi vyšší stipendium) a založení rodiny a těhotenství (15 %).

2.3 Spokojenost se studiem

Dá se předpokládat, že spokojenost se studiem bude ovlivněna mnohými faktory, jako jsou kvalita výuky, množství povinností, kvalita vztahů na pracovišti, vztah se školitelem či osobnost samotného doktoranda. Mnohé z těchto faktorů již byly zmíněny v úvodních částech tohoto článku. Dalšími faktory jsou také délka studia (počáteční nadšení, následné vystřízlivění, opětovné nalezení „radosti“ či opuštění studia...) či forma studia. Právě forma studia je podle nás nedoceneným faktorem, neboť studium doktorátu obvykle příliš „nemyslí“ na externí doktorandy a jejich specifické potřeby. Rozdíl pak bývá spíše v (ne)pobírání stipendia či množství dalších úkolů pro katedru (zapojení do výzkumných záměrů, učení, opravování písemek apod.). Zkušenosti s odlišností externího doktorátu zmiňují výše Hofreiter (2010) či Lovasová a Brabcová (2011). Jak poukazuje výzkum Neumanna a Rodwellba (2009), nejde pouze o český či slovenský fenomén. Autoři zkoumali spokojenost s doktorátem u australských studentů pracujících na částečný úvazek na výzkumném záměru své instituce a porovnávali je s doktorandy zapojenými naplno. Výsledky ukazují, že tito studenti ukončují doktoráty rychleji (pokud se jejich úvazek přepočítá na plný) než studenti naplno zapojení, ale na druhou stranu jsou méně spokojeni s podporou a hůře vnímají klima na pracovišti.

2.4 Kariérní vyhlídky

Za posledních 20 let víceméně konstantně narůstal počet doktorandů psychologie na jednotlivých katedrách. Až v posledních letech se tento trend ustálil a na některých katedrách dochází pomalu i ke snižování počtu doktorandů (osobní sdělení několika vedoucích kateder, 2010). Nevíme o tom, že by uplatnitelnost absolventů katedry v ČR či Slovensku v současné době řešili. Aktuální otázkou je spíše: co dělat s absolventy, kteří ukončili pouze bakalářský stupeň a nejdou či nedostanou se na magisterský (tuto otázku v současnosti výzkumně řeší autorský kolektiv A. Neusar, S. Ježek a J. Mareš v rámci evropského projektu EUROPLAT).

Jedním z mála odborníků, který se otázkou kvality postgraduální přípravy výzkumně zabývá dlouhodobě a systematicky, je J. Mareš. S kolegou S. Ježkem (Mareš, Ježek, 2009) publikovali anonymní dotazníkovou studii zaměřenou na posouzení doktorského studia na UK z pohledu jeho absolventů z 15 fakult (bohužel se nedají odlišit studenti oboru psychologie). Korespondenčně odpovědělo celkem 392 osob (cca 51% návratnost). Z výsledků vybíráme jen ty, které se úžeji dotýkají motivace studentů a jejich kariérní dráhy. Po absolvování PGS se akademické kariéry v oboru věnovalo 82 % respondentů, v příbuzném oboru pak 11 % a jen 7 % se akademické kariéry nevěnovalo. Mezi jednotlivými obory nebyl zjištěn rozdíl. Současné zaměstnání na vysoké škole má 46 %, na Akademii věd pracuje 12 %, ve výzkumných ústavech 2 %, ve státní správě 6 %, v průmyslu 5 % a jinde zbývajících 23 % respondentů (5 % je aktuálně nezaměstnaných; většinou na mateřské dovolené). Častěji odcházejí na Akademii věd čerství doktoři přírodovědných oborů (21 %), kdežto do státní správy odcházejí častěji doktoři humanitních oborů (11 %). Zajímavé a pro náš obor spíše nelichotivé je zjištění, že nejvíce připomínek (popsaných překážek) se objevilo právě u absolventů humanitních oborů. Mnozí měli problémy na školícím pracovišti se získáním vlastního pracovního místa či počítačového a přístrojového vybavení, museli vykonávat pomocné práce, nesetkávali se vždy se vstřícností od kmenových pracovníků, neměli mnoho možností spolupráce či zapojení se do kvalitního výzkumu a v neposlední řadě nebyli důsledněji cvičeni v dovednostech výzkumníka.

Golde a Dore (2001) uvádějí, že 37 % doktorských studentů psychologie z 27 amerických univerzit (spíše těch „lepší“), přemýšlí vážně o tom, že by po ukončení doktorátu pokračovali v akademické dráze, přestože se vzhledem k velkému počtu doktorandů rok od roku zmenšuje šance, že vůbec akademické místo dostanou a dojdou k vysněné definitivě (tzv. „tenure“). Touha zůstat v akademické prostředí bude do značné míry ovlivňována také univerzitou, kde doktorandi studují, a jejím zaměřením. V jiné studii uvádějí Graves a Wright (2007), že pouhá 3 % amerických doktorandů psychologie v oboru školní psychologie uvažuje o akademické dráze.

V zahraničí existují publikace věnující se tématu, jak přežít v akademickém prostředí a co by měl doktorand či čerstvý doktor dělat, aby se v tomto prostředí udržel (např. Hume, 2005). U nás nevíme o podobné publikaci, nicméně problémy jsou zde podobné. Proto jsme se také rozhodli věnovat této problematice (i obecně studiu doktorátu) v oboru psychologie monografií, která by měla vyjít počátkem příštího roku.

Americká psychologická asociace (APA, 2011) je ve vyhlídkách doktorandů psychologie velmi optimistická a cituje vlastní průzkum z roku 2001, že 75 % absolventů nachází práci do 3 měsíců. Dle amerického pracovního úřadu (Bureau of Labor Statistics; tamtéž) budou kariérní šance i v současnosti nadále velké. Nicméně dále v textu je také zmíněno, že vyšší šance mají studenti z předních univerzit a studenti s velmi důkladnými znalostmi a schopnostmi (např. odborníci v kvantitativních výzkumných metodách či počítačových vědách, školní psychologové, psychologové ve zdravotnictví). Takoví studenti by jistě měli možnost získat práci a měli by výhodu oproti uchazečům z jiných oborů, a to i v České republice či na Slovensku. Otázkou ovšem zůstává, které české či slovenské univerzity produkují takové doktorandy a jací doktorandi jsou u nás potřeba. Sami se setkáváme spíše ojediněle se studenty (či absolventy doktorského studia), kteří by měli opravdu hluboké znalosti psychologie, statistiky, metodologie, neurověd apod., neboť žádný z doktorátů nemá dle nám dostupných informací nastavena měřítko kvality tak vysoko jako špičkové evropské, asijské či americké univerzity. Podobné je to i s platy v USA, kde absolventi doktorátu patří mezi skupinu s nejvyššími platy v rámci oboru psychologie, což je u nás či na Slovensku velmi ojedinělé.

Zajímavý pohled na pracovní uplatnitelnost absolventů doktorátu nabízí průzkum, který byl proveden v 35 firmách na Slovensku (Rochovská, Holubová, Fila, 2006). Ačkoliv jde o přírodovědné obory, podobné výhody i nevýhody z velké části platí i pro absolventy doktorátu v psychologii a zejména minusy nám potvrdili nezávisle i dva pracovníci s personálních agentur (osobní sdělení, 2011). Silné stránky absolventů doktorátu jsou dle firem zejména tyto:

- teoretické zkušenosti z oboru, často i zahraniční zkušenosti,
- dobrá teoretická připravenost,
- schopnost přínosu inovací a nových trendů do firmy,
- ovládání cizích jazyků,
- ochota pracovat přesčas,
- samostatnost v řešení problémů ve vysokém nasazení a tempu,
- lepší postavení při jednání.

Paradoxně nevýhod shledávají firmy větší množství a jeví se jim závažnější:

- věk – absolventi bývají často starší, méně formovatelní, myslí si, že mají vzdělání, ale chybí jim zkušenosti,
- nepřiměřené sebevědomí,
- individualistický přístup, ne vždy schopnost komunikovat s klienty či spolupracovníky,
- nepřizpůsobivost,
- přílišná odbornost, z které panuje strach,
- větší fluktuace, snaha najít lepší práci, lépe ohodnocenou,
- nižší schopnost vlastní sebmotivace, zainteresovanosti pro práci či zájem etablovat se ve firmě.

Z velké části ale půjde spíše o stereotypy, neboť někdo s titulem Ph.D. pracuje pouze v 8 z 35 firem. Nicméně jde vidět, že k lidem s Ph.D. panuje i přes mnohé ocenění spíše ostražitost, a nedá se říci, že titul Ph.D. by automaticky zvyšoval uplatnitelnost na pracovním trhu.

3 Cíl

Cílem našeho výzkumu je zejména rozbor motivace ke studiu doktorátu v oboru psychologie v ČR a na Slovensku z pohledu zájemců z řad absolventů magisterského studia i aktuálně studujících doktorandů. Smysl našeho výzkumu spatřujeme zejména v tom, že přinese cennou zpětnou vazbu pro vzdělávací systém. Výzkumný problém dále dělíme na podoblasti, které jsou definovány třemi výzkumnými otázkami:

a) Jaká je struktura motivace ke vstupu do studia doktorátu?

Předpokládáme, že motivace, která ovlivňuje zvažování, zda se účastnit přijímacího řízení na doktorát, má povahu spíše procesu než jednorázového rozhodnutí a že v ní hraje roli celá řada faktorů.

b) Jaká je spokojenost se studiem doktorátu?

Tato otázka se týká spíše fáze po přijetí, kde by se podle nás měla projevit zejména konfrontace očekávání a reality, ale též i celková náročnost studia a jeho zvládání ze strany studentů.

c) Jaké jsou kariérní vyhlídky studentů?

Zde nás zajímají zejména oblasti, ve kterých se studenti chtějí v budoucnu pracovně uplatnit, a jaký v tomto ohledu spatřují přínos právě studia doktorátu či získaného titulu Ph.D.

4 Metody a soubory

Pro účely splnění cílů naší studie jsme zvolili smíšený výzkumný design kombinující výhody kvantitativního i kvalitativního přístupu. V prvních dvou explorativních studiích jsme se pomocí anonymního on-line dotazníku ptali například na motivaci ke studiu, kompetence či kariérní vyhlídky. Obě studie jsou úzce provázány a mnoho otázek je stejných. První studie se dotazuje studentů z posledních dvou ročníků magisterského studia psychologie a druhá studentů, kteří již studují doktorské studium. Třetí, kvalitativně orientovaná studie se zaměřuje na analýzu příběhů o průběhu doktorátu, které jsme získali v textové formě od doktorandů. Doplňuje tak zejména druhou studii o hlubší a více kontextualizované poznatky.

4.1 Studie I: Dotazník pro magisterské studenty

První studie se zaměřila na magisterské studenty a studentky psychologie v České republice a na Slovensku. On-line dotazník obsahoval 27 položek (s uzavřenými i otevřenými otázkami), které se tematicky soustředily na a) motivaci studentů získat PhDr. a Ph.D. titul, b) oblasti profesního zájmu, c) na informovanost o doktorském studiu a d) na zájem o doktorskou formu studia. Studenti byli osloveni informačním e-mailem přes asistentky vedoucích kateder. Dotazník vyplnilo 53 studentek a studentů ze tří českých (75 %, N = 40) a jedné slovenské univerzity (24 %, N = 12). Soubor je tvořen z 83 % (N = 43) ženami a 17 % (N = 9) muži, což přibližně odpovídá vyššímu počtu žen na tomto typu studia. Většina studuje v prezenční formě (87 %, N = 45) a přibližně polovina je z posledního ročníku magisterského studia a polovina z předposledního (tj. 4. a 5. ročníku neděleného magisterského studia či 1. a 2. ročníku magisterského studia, pokud je děleno na bakalářské a magisterské). Průměrný věk studentů je 24,4 (SD = 2,2) a věkové rozmezí 22–32 let.

4.2 Studie II: Dotazník pro doktorandy

Druhá studie se zaměřila na doktorské studenty psychologie. On-line dotazník o 60 položkách se zabývá a) motivací ke studiu doktorátu, b) kariérními plány studentů, c) spokojeností a obtížemi spojenými se studiem a d) kompetencemi doktorandů. Dotazník vyplnilo alespoň částečně 127 studentů z České republiky (N = 83) a Slovenska (N = 44). Z toho 76 % tvoří ženy, což přibližně odpovídá vyššímu zastoupení žen v tomto typu studia. Průměrný věk studentů je 30 let (SD = 5,7; Q1 = 26; Q3 = 31). Z toho 11 studentů má 40 a více let. Forma studia je nejčastěji interní (55 %), dále externí (37 %) či přechod z interní na externí (7 %). Většina studentů nad 30 let studuje v externí formě, pod 30 let v interní formě. V jednom případě jsme zaznamenali přechod z externí formy do interní.

4.3 Studie III: Příběhy doktorandů

Třetí, kvalitativní studie byla realizována jako doplněk dotazníkových šetření. Jedná se o mapující výzkumnou sondu do života postgraduálních studentů v oboru psychologie v ČR a SR. Cílem bylo získání barvitějších zkušeností s průběhem doktorského studia v kontextu profesních i osobních životů participantů. Tvorba dat probíhala v období podzim 2010 až jaro 2011. Oslovili jsme aktuálně studující v doktorských programech v interní i externí formě na všech katedrách psychologie a též několik málo jedinců, kteří již studium dokončili. Návratnost zatím nezaručuje ideální pokrytí. Výběrový soubor studie tvoří celkem 24 participantů, 12 mužů a 12 žen. Z toho 21 participantů stále studuje a 3 již studium ukončili (z toho 2 neúspěšně). V interní formě se v době realizace nacházela polovina respondentů. Zkušenost s přechodem z interní do externí formy během studia měli 4 doktorandi. V prvním roce studia se nacházelo 8 participantů, ve druhém 10, ve třetím 3 a zbylí 3 studovali nebo studují šest a více let. Průměrný věk všech činil 30,1 let s poměrně širokým variačním rozpětím od 24 do 47 let. Zatím se nám podařilo získat pouze dva zástupce ze Slovenska a bohužel všichni participanté včetně zmíněných Slováků studují pouze v ČR. Též rozložení v rámci pracovišť v ČR není rovnoměrné, nebudeme však z etických důvodů identifikovat ta pracoviště, která jsou v souboru více zastoupena. Pracovali jsme s metodou krátkých strukturovaných narativních výpovědí sepsaných participanty ze tří časových hledisek: a) situace před přijetím, b) v průběhu studia a c) výhledy do budoucnosti. Analyzovaný materiál sestával z 24 výpovědí o průměrném rozsahu cca 3 stran A4. K analýze jsme přistupovali kombinovaně, jak z perspektivy narativní, tak pomocí IPA (Interpretativní fenomenologické analýzy). Data jsme organizovali za pomoci softwaru ATLAS.ti.

5 Výsledky

V tomto příspěvku budeme analyzovat pouze část výsledků z našeho výzkumného šetření. Zaměříme se na téma motivace ke studiu, spokojenosti se studiem a kariérní výhledy po ukončení doktorského studia. Jelikož jsou všechny tři studie úzce provázány, strukturujeme výsledky ne dle jednotlivých studií, ale tematicky. Magisterské studenty z první studie budeme nazývat „magistři“ a studenty doktorátu z druhé studie „doktorandi“. V kvalitativní studii jde také o doktorandy, takže budeme psát o „doktorandech“ s upřesněním, že jde o výsledky z kvalitativního šetření.

5.1 Motivace ke studiu doktorátu v oboru psychologie

Jelikož je v České republice i na Slovensku zatím ještě stále populární i tzv. „malý doktorát“, zajímalo nás, kolik magisterských studentů uvažuje o získání titulu PhDr. Získat titul PhDr. je rozhodnuto 55 % (N = 29) respondentů a 45 % (N = 23) ještě není rozhodnuto či nemá zájem.

V otázce, proč je pro studenty získání titulu PhDr. důležité, se objevilo mnoho zajímavých odpovědí, např.: „Ráda bych pracovala v klinické oblasti, myslím si, že doktorský titul u pacientů vzbuzuje větší důvěru. Dalším je ten, že se díky titulu odliším od magistrů z různých jiných oborů.“, „Nezajímá mě tolik titul jako možnost pokračovat ve studiu a souběžně s ním si rozšiřovat zkušenosti v praxi, kterých zatím ještě mnoho nemám.“, „Každým rokem sa zvyšuje počet absolventov psychologie, a preto každá ďalšia možnosť vzdelávania a zvyšovania mojej hodnoty na trhu práce je pre mňa dôležitá.“, „Nemyslím, že je nějak zvlášť důležitý. Vypadá lépe než titul Mgr.“

Dále se již budeme zabývat pouze doktorským studiem, které je po magisterském studiu rozhodnuto studovat 21 (40 %) studentů. Odpověď „ještě nevím“ si vybralo 18 studentů (34 %) a volbu „ne“ zvolilo 14 studentů (26 %).

Vzhledem k počtu doktorandských míst jde o překvapivě vysoké procento. Rozpor mezi počtem míst a počtem studentů může být dán samozřejmě i zkrácením vzorku (jen ti aktivnější odpověděli na náš dotazník) či plány, které nebudou realizovány.

Interní formu by chtělo studovat 56 %, a to na katedře, kde studují a získají magisterský titul. Volba interní formy byla komentována například: „Osobní přístup mezi členy katedry, možnost hlubší spolupráce, získání stipendia.“, „Chci si budovat kariéru v akademické sféře a věnovat se mezioborovému výzkumu. V interní formě je to snáze realizovatelné jak v externí.“ nebo „Jednak trvá méně roků, je bezplatná a zcela by som ešte pôsobil na škole.“. Pro externí formu se rozhodlo 44 % studentek a studentů, kteří to hodnotí takto: „Aby som si mohla robiť doktorát z klinickej psychológie v nemocničnom zariadení.“, „Zejména kvůli finanční situaci budu zřejmě nucena pracovat.“ nebo „Kvůli pracovnímu a rodinnému životu (rodina, hypotéka atd.)“.

Magistři i doktorandi si mohli vybrat z 11 důvodů pro volbu doktorského studia uvedených v tabulce 1. Každý respondent si mohl vybrat více důvodů, a proto jsou procenta spočítána z celkového počtu odpovědí. U magistrů jde o studenty, kteří uvažují o doktorátu, nicméně nevíme, zda na doktorát později nastoupí, či nikoliv. Důvody obou skupin jsou velmi podobné a malé rozdíly nelze díky velikosti vzorku a rozdílnosti skupin přeceňovat. Největší rozdíl mezi oběma skupinami je v důvodu „Zlepšení pozice na trhu práce“.

Důvod pro studium či plánované studium doktorátu	Magistři (n = 39)		Doktorandi (n = 127)	
	četnost		četnost	
	%	abs.	%	abs.
Mám vysoký zájem o daný obor a chci ho dále studovat a rozvíjet své znalosti	19	28	20	94
Baví mě výzkum	9	13	15	69
Chci učit na vysoké škole	9	13	14	67
Ph.D. titul je pro mě prestižní záležitostí	15	22	11	50
Zlepšení pozice na trhu práce	19	27	9	43
Chci si ještě prodloužit „studentský život“	10	14	6	30
Studium mi umožní cestovat do zahraničí	10	14	5	23
Bylo mi to doporučeno lidmi z katedry	0	0	5	25
Plánované zaměstnání si vyžaduje Ph.D. titul	1	2	5	21
Chtěl(a) bych být akademikem	4	6	5	24
Finanční motivace (stipendium)	3	5	5	22

Tab. 1: Porovnání četností důvodů pro plánované studium doktorátu u magisterských studentů, kteří uvažují o postgraduálním studiu psychologie a důvody uváděné již studujícími doktorandy (řazeno dle doktorandů)

Průměrné stipendium na Slovensku je přibližně 500 Euro (12 250 Kč), zatímco v ČR 7000 Kč. To by mohlo vést k domněnce, že finanční motivace bude častější na Slovensku, což se neprokázalo, neboť je zmiňována na Slovensku o pouhých 3 % více než v ČR. Je také možné, že tento důvod nemusí být sociálně žádoucí. O 5 % častěji je v ČR zmiňován „vysoký zájem o obor“ a naopak o 4 % méně volili čeští studenti alternativu „Ph.D. titul je pro mě prestižní záležitostí“. Ostatní rozdíly jsou zanedbatelné a obecně se dá konstatovat, že mezi studenty z ČR a SR jsme nenalezli výraznější rozdíly v self-reportované motivaci ke studiu.

Jako zajímavější se jeví rozdíly v motivaci externích a interních studentů. Externí studenti vybírali častěji oproti interním alternativy: Zlepšení pozice na trhu práce (o 7 % více), Vysoký zájem o obor (o 8 % více), Ph.D. titul je pro mě prestižní záležitostí (o 6 % více), Plánované zaměstnání si vyžaduje Ph.D. titul“ (o 5 % více), a naopak o 3% méně uváděli alternativu: Baví mě výzkum. Logicky téměř neuváděli finanční motivaci (stipendium), neboť jej ve většině případů nedostávají, či motivaci být akademikem (mnozí jimi již jsou).

Dále nás zajímalo, proč magisterští studenti neplánují doktorské studium. Nejčastěji vybrané důvody byly: a) teď je pro mě důležitější získávat praxi (46 %); b) nechci titul Ph.D., protože v oboru, ve kterém chci pracovat, ho nepotřebuji (17 %); c) další studium už by mě vyloženě nebavilo (17 %). Tito studenti by chtěli, aby v jejich pracovní činnosti bylo zastoupeno poradenství, terapie a diagnostika. V menší míře personalistika,

manažerské činnosti a edukační aktivity. Studenti plánují pracovat jako státní zaměstnanci nebo jako zaměstnanci v soukromém sektoru. Ti studenti, kteří plánují doktorát, by se nejčastěji zaměřili na výzkum v klinické (28 %), sociální (14 %), poradenské (8 %) a kognitivní psychologii (8 %).

V kvalitativně zpracovávaných naracích uváděli doktorandi též řadu zajímavých incentív nebo okolností, které je dovedly ke studiu doktorátu. Tyto jsou většinou v souladu se zjištěními z dotazníků, nicméně přesto poukážeme na dva další rozměry. Prvním je možné rozdělení motivace na pozitivní a negativní. Tím druhým pak sociální rozměr v podobě klíčových osob.

Do pozitivní motivace jsme zařadili výpovědi, kde studenti popisovali vnímanou atraktivitu akademického prostředí. Lákala je výuka a výzkum, brali to jako velmi zajímavou práci či předstupeň pro práci či studium v zahraničí. Někteří přímo uváděli, že vzdělání je pro ně něco jako životní potřeba. Ojedinelá nebyla ani motivace vyšším titulem, který je brán jako odlišení kvality vzdělání. Do pozitivní motivace jsme proto řadili i nutnost danou zaměstnáním (většinou u externistů působících na katedrách bez vlastního PGS).

Jako negativní motivaci jsme označili spíše strategie, které v PGS nacházeli řešení jiného problému. Objevil se například motiv uhýbání stereotypu a zátěži, kdy studentka po letech praxe hledala odpočinek od náročné klinické práce: „... cítila jsem, že si potřebuji odpočinout. Odjela jsem do ciziny. Po návratu z delšího pobytu v zahraničí jsem se začala rozhlížet v novém bydlišti po práci a uvědomila jsem si, že mě to netáhne zpět k práci s klienty.“ (nativ 19)

Část participantů upřímně vyprávěla, že v té době nevěděli, co dál po škole, byli a možná stále jsou profesně nevyhranění, případně mají dokonce jistý strach z praxe psychologa či obavy, zda by v této roli uspěli. V doktorském studiu pak nacházejí možnost prodloužení studentského života, uspokojení potřeby být stále mezi svými známými ve známém prostředí. „Lákalo mě na studiu možnost jistého moratoria ... odložit ještě plné pracovní nasazení a tím omezení volnosti ... ale také zůstat v kontaktu se studentským životem ... podpořilo mě v tom hodně to, že mi zůstane statut studenta, budu pobírat stipendium, nebudu tedy už tak závislá na rodičích.“ (nativ 15).

Druhým důležitým spouštěčem kariéry doktorandů byly významné osoby v jejich životě, ať už v podobě vzorů starších kolegů a jejich životního stylu (volná pracovní doba, kreativní práce atp.), nebo v podobě lidí, kteří je na tuto myšlenku přivedli. Rozhodnutí studovat bylo často podporováno nebo dokonce očekáváno jejich rodinou či lidmi z blízkého sociálního okolí. „Moje tehdejší přítelkyně – současná manželka – už měla skoro doktorát hotový, rodiče jsou taky doktoři, stejně jako spousta mých kamarádů, takže to pro mne byla vcelku přirozená součást vzdělávacího procesu, neskončit u Mgr.“ (nativ 2)

Velkou, možná až klíčovou roli pak může sehrát pedagogem/školitelem identifikované nadání. „Dodnes jsem přesvědčená o tom, že nebýt mého školitele, který mě provázel pregraduálním studiem a učil mě vědecké práci již tehdy, do doktorského studia bych nenastoupila.“ (nativ 7)

5.2 Motivace „pracovat na doktorátu“ po přijetí

V rámci kvalitativní substudie nás také zajímalo, jaká je motivace pracovat na doktorátu po přijetí. Situace po přijetí s sebou dle výpovědí doktorandů přinesla jednak radost a úlevu, ovšem po nějaké době též srovnávání jejich očekávání s realitou. Prvotní impuls u některých vedl k intenzivnějšímu samostudiu a snaze proniknout více do oboru. Velmi záhy se ale ve většině případů dostavily další závazky. Částečně vznikaly jako administrativní či jiné povinnosti delegované ze strany akademického pracoviště (učení, zkoušení, vedení prací, administrativa, psaní projektů atp.), a to zejména u interních doktorandů. Další cestu k přehlcení si doktorandi většinou vyšlapávali sami mechanismem „teroru příležitostí“, kdy jsou doktorandům nabízeny různé „melouchy“ a jiné ať už finančně či náplní práce zajímavé úvazky na rozličných projektech. Následující ukázka je tedy spíše ideální variantou, která se ne každému daří: „Když se zamýšlím nad průběhem mého studia, mám z toho dobrý pocit. Jsem cílevědomá a umím si určovat priority, což mi velmi pomáhá nenechat se svést z cesty. Mám často nabídky na různé vedlejší projekty, většinu z nich však odmítám, abych měla možnost se soustředit kromě svého úvazku pouze na studium.“ (nativ 19)

Dopad reality, kdy zejména mladší doktorandi, kteří šli na interní doktorát, potřebují v důsledku zakládání rodin nebo úvah o něm a porizování bydlení více peněz, je často doprovázen značným vystřízlivěním. U externích šlo o souběh práce a studia a více je zatěžují spíše studijní povinnosti. U obou skupin jsou dalším významným časově náročným závazkem sebezkušenostní výcviky a jiné sebezvzdělávací aktivity. „Během tohoto roku čekání na první ročník mě ale zasáhly hodně nepříjemné změny předatestační přípravy a úplně mi to rozhodilo časový plán. Takže velice záhy šlo PGS na druhou až třetí kolej. Teď je pro mne situace stále nedořešená, mám spoustu vzdělávání navíc.“ (nativ 20)

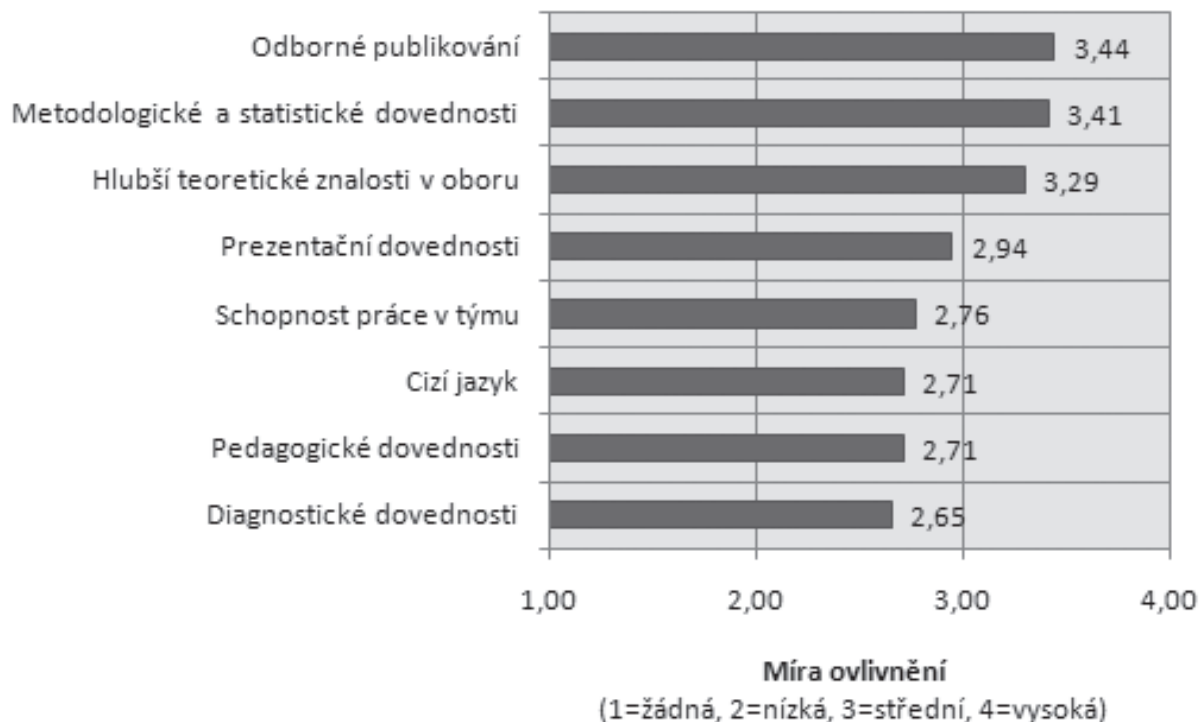
Souběžné úvazky jsou většinou motivovány: a) potřebou praxe – doktorandi nechtějí být pouze teoretiky bez jakékoliv psychologické praxe, b) potřebou peněz – stipendium samotné na obživu nestačí, je to spíše doplněk (tento aspekt je možná prožíván více studenty v ČR, kde je stipendium většinou opravdu nízké), c) potřebou jistoty kariéry – na pracovišti, kde doktorand studuje, většinou není dostatek asistentůvých míst, což u interních doktorandů vede ke snaze se uchytit v nějaké práci ještě před skončením studia.

Pro zdárný průběh a úspěšné dokončení doktorátu se jako významný činitel jeví, zda u souběžných úvazků jde o práci mimo akademii (neziskové organizace, poradny, kliniky, školy...) či o práci akademickou (učení, konference, projekty, psaní článků a jiných publikací). U první varianty je mnohem těžší vracet se k práci na disertaci. Zde je pak ústředním pojmem (často explicitně přímo zmiňovaným) prokrastinace. Dalšími možnými faktory, které nám kvalitativní studie odhaluje a které se možná mohou významně podílet na motivaci studium dokončit a věnovat se i nadále práci v akademii, jsou například školitel, vztahy na pracovišti, (ne)strukturovanost pracovního prostředí, konkurenční pracovní nabídky, rodina a jiné. Rozsah tohoto článku nám však neumožňuje se jim dále detailněji věnovat.

Dotazníkové šetření ukazuje, které souběžné aktivity vnímají doktorandi jako ztěžující úspěšné plnění doktorandských povinností. Hlavní pracovní poměr uvedlo 58 % doktorandů (n = 111), vedlejší pracovní poměr 47 % (n = 109) a rodinné záležitosti 43 % doktorandů (n = 113). Není proto divu, že 43 % doktorandů uvádí, že je s disertací „ve skluzu“ a 16 % dokonce ve „velkém skluzu“.

5.3 Odborná očekávání od doktorátu

Doktorand se musí v průběhu studia naučit a zdokonalit v mnoha dovednostech. Proto nás zajímalo, do jaké míry se budou shodovat magisterská očekávání s výpověďmi doktorandů. Vybrali jsme 9 základních kompetencí doktorandů. Respondenti volili na čtyřbodové škále od „žádného ovlivnění“ po „vysokou míru ovlivnění“ dané kompetence. Výsledky ukazují, že studium doktorátu podle magistrů nejvíce pozitivně ovlivní schopnost odborně publikovat, metodologicko-statistické dovednosti a teoretické znalosti z oboru (viz graf 1). Naopak nejmenší vliv bude mít podle nich doktorát na schopnost vedení druhých lidí, diagnostiku, pedagogické schopnosti, cizí jazyk či schopnost pracovat v týmu. Jako překvapivé působí například relativně nízké hodnocení cizího jazyka či pedagogické dovednosti, neboť oboje je nedílnou součástí doktorátu a jen malý počet doktorandů neučí (pokud jde o interní doktorandy) či nejsou nuceni aspoň číst v cizím jazyce.

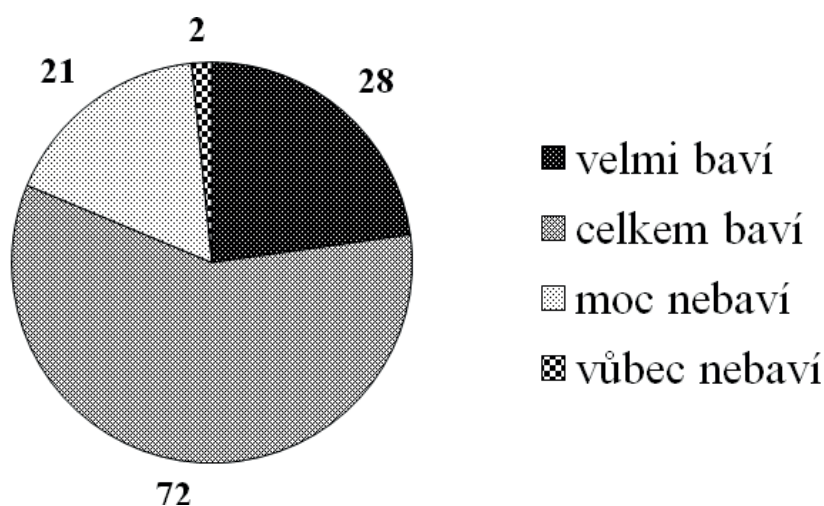


Graf 1: Očekávaná míra ovlivnění vybraných kompetencí doktorským studiem u magisterských studentů v oboru psychologie

Pokud srovnáme výsledky magistrů s doktorandy, kteří hodnotí tlak na jednotlivé kompetence na daných katedrách, zaujme nás velká shoda. Pouze cizí jazyk je doktorandy hodnocen o něco výše a hlubší teoretické znalosti z oboru naopak o něco méně. Zdá se tedy, že magistři mají představy velmi blízké skutečnosti, jak ji vidí samotní doktorandi. To nicméně nemusí nutně odpovídat získaným kompetencím. Například práci s nějakým statistickým softwarem (např. SPSS, Statistica, STATA, R) neovládá vůbec či jen úplné základy 61 % doktorandů. Podobné výsledky přináší i dotazy na některé další kompetence (více o tomto tématu v plánované monografii o doktorandech psychologie).

5.4 Spokojenost se studiem doktorátu

Většinu doktorandů studium baví. Odpověď „moc nebaví“ zvolilo více studentů, kteří jsou v externí formě studia (10 % versus 30 %). Ve skupině „velmi baví“ je o naopak více interních studentů než externích (30 % versus 13 %). Zdá se tedy, že interní studenty studium baví více (jsou spokojenější) nežli studenty externí. Tento rozdíl může být částečně způsoben samovýběrem respondentů a velikostí vzorku, nicméně domníváme se, že jde o reálný rozdíl, neboť interní student musí do studia více investovat, je více součástí katedry, což přináší také „více odměn“ oproti externímu studiu, které s sebou nese spíše jen požadavky. Rozdíly mezi jednotlivými ročníky jsou malé a díky nerovnoměrnému zastoupení studentů z různých ročníků PGS jsou obtížně interpretovatelné (o kousíček spokojenější se jeví studenti na začátku studia).



Graf 2: Absolutní četnosti odpovědí na otázku jak moc doktorandy baví studium

Podobně vyznívají i výpovědi na otázku, zda by šli znovu studovat doktorát. Celých 74 % by šlo studovat opět, 23 % studentů by zvažovalo, zda jít či nejt a pouze 3 % by už nešla Ph.D. opětovně studovat. Opět více studentů v externí formě by studovat nešlo či toto rozhodnutí zvažovalo (37 % externích studentů oproti 18 % interních studentů).

Z obou otázek se tedy jeví, že doktorát vnímají interní studenti o něco pozitivněji než studenti externí. Kromě faktorů vyšší spokojenosti zmíněných výše může mít vliv i věk respondentů, neboť „externisté“ jsou v průměru starší než interní doktorandi, mnohé již zažili a mohou být schopni studium porovnat například s prací mimo akademické prostředí.

A co by rádi doktorandi nejraději změnili (ale možná nezmění)? Nejčastěji uvádějí vztahy na pracovišti (35 %), dále disertační téma (29 %), školitele (18 %) a katedru, kde dělají doktorát (16 %) (doktorandi mohli volit více alternativ zároveň).

5.5 Co po doktorátu – kariérní plány a výhledy do budoucna

Co by chtěli dělat magisterští studenti či doktorandi po dokončení doktorátu, ukazují tabulky 2 a 3. Poměrně překvapivě je pro nás, že nejčastěji byla volena alternativa Poradenství, terapie, diagnostika, neboť doktorské studium je převážně výzkumně zaměřené a v této oblasti nejsou doktorandi rozvíjeni (například kromě využití psychometrických dovedností). Dále je preferována výuka a samotná vědecká činnost. Sektorem, ve kterém plánují pracovat, je celkem logicky nejčastěji akademická sféra.

Typ plánované práce	magistři (n = 36)		doktorandi (n = 123)	
	četnost		četnost	
	rel.	abs.	rel.	abs.
Poradenství, terapie, diagnostika atp.	41%	24	30%	77
Výuka, pedagogická činnost atp.	21%	12	28%	72
Věda, výzkum, vývoj, inovace atp.	24%	14	26%	68
Manažerská činnost	3%	2	7%	19
Personalistika	9%	5	6%	15
Sociální práce	2%	1	3%	8
Zcela mimo obor psychologie	0%	0	1%	2

Tab. 2: Kariérní plány magisterských studentů a doktorandů – typ práce (řazeno dle doktorandů)

Sektor, ve kterém plánují studenti pracovat	magistři (n = 36)		doktorandi (n = 120)	
	četnost		četnost	
	rel.	abs.	rel.	abs.
Akademická sféra	21%	11	33%	64
Vlastní podnikání	21%	11	22%	43
Zaměstnanec v soukromém sektoru	21%	11	21%	40
Státní zaměstnanec	29%	15	17%	34
Neziskový sektor	8%	4	7%	14

Tab. 3: Kariérní plány magisterských studentů a doktorandů – preferovaný sektor (řazeno dle doktorandů)

Pokud se zaměříme na narativní výpovědi doktorandů o budoucích kariérních plánech, pak u nich nacházíme překvapivou shodu v mnoha ohledech. Výpovědím poměrně dominuje touha co nejdříve dodělat doktorát a splnit tak svůj závazek. U interních doktorandů se často objevuje již zmiňované přání zůstat na školicím pracovišti, naráží to ale na malý počet akademických pracovních míst. Řada doktorandů vypovídá, že má motivaci zdokonalovat se, získávat zkušenosti a nové dovednosti ve výzkumu a publikování. Chtějí si najít své nosné téma, uspět s ním v oboru a získat svůj grantový projekt. Chtějí si do budoucna najít si více času na odbornou literaturu, chtějí se naučit učit. Práce či studium v zahraničí, zdokonalení cizího jazyka a publikování v zahraničí je též silným motivátorem. Někdy je na akademické práci vyzdvihován i aspekt poznávání zajímavých lidí a cestování do zahraničí.

Ideálem je funkční propojení praxe a akademické sféry. Participanti se do budoucna nevzdávají a snaží se najít recept na vyvážení času a distribuce omezené energie mezi studium, výzkum, práci, praxi, rodinu či volný čas a koníčky. U prvních ročníků se objevovaly v podstatě stejné odpovědi, nicméně participanti naznačující, že je brzo přemýšlet, k čemu je vlastně titul Ph.D. dobrý, a co s ním hodlají do budoucna dělat. „Pravdou je, že o vzdálené budoucnosti ve vztahu k doktorátu zatím příliš nepřemýšlím a po třech měsících by snad i bylo brzy. Aktuální je pro mě zvládnout studijní povinnosti a posunout se na vyšší ‚level‘ – konference a publikace. Chtěla bych, aby se můj výzkum zdařil a byl přínosný i pro praxi. Samozřejmě by se mi líbilo propojit praktickou psychologii s působením na katedře. Je to ovšem tak vzdálená hudba budoucnosti, že si o ní ani nedovolím přemýšlet.“ (narativ 8)

6 Diskuze a závěry

Diskuzi budeme členit dle jednotlivých témat tak, jak se objevovala v článku. Díky velkému množství výsledků se nebudeme zabývat všemi dílčími výsledky, ale pouze těmi, které si žádají další vysvětlení či jsou pro nás nějakým způsobem překvapivé či zajímavé.

Výpovědi o motivaci ke studiu je třeba vždy brát velmi obezřetně, neboť různé výzkumy přinášejí odlišné výsledky (i u stejné populace) a dotazování na motivaci je velmi problematické (viz např. Bradburn, Sudman, Wansink, 2004). Jako nejčastější motiv ke studiu byl zmiňován „vysoký zájem o obor“. Domníváme se ale, že například „prodloužení studentského života“ či „lehké peníze“ ve formě stipendia jsou mnohem častějším důvodem, než ukazují naše výsledky, ačkoliv samozřejmě může jít o vedlejší motiv. Na tuto skutečnost poukazuje například i narativ 15, kde student popisuje lákavost „moratoria“ a odložení plného pracovního nasazení či neformální informace od studentů, se kterými se setkáváme. V našem případě mohl sehrát roli také výběr z alternativ, jejich pořadí, sociální žádoucnost i způsob on-line sběru dat (viz např. Neusar, 2009).

Motiv zlepšení pozice na trhu práce uváděli častěji magisterští studenti než doktorandi (19 % versus 9 %). Pokud nejde o pouhý artefakt způsobu dotazování, je možné, že doktorandům oproti magistrům již došlo, že zisk doktorátu pozici na trhu práce příliš nezlepší, a to ani v akademickém prostředí, kde není dostatek úvazků a člověk s Ph.D. se může někdy paradoxně stát pro katedru dražší a méně zajímavý. 33% doktorandů uvádí, že by rádo pokračovalo v akademické dráze, nejčastěji ve výzkumu či jako učitelé na VŠ. Při dnešních počtech doktorandů je jasné, že velká část studentů bude nucena změnit své představy.

Jako přínosné se jeví více se zaměřit na motivy externích a interních studentů, které nejsou stejné, což se může projevat v celkové spokojenosti se studiem i v pracovním nasazení. Z našich výsledků také nepřímou vyplývá, že forma studia může souviset s různými potřebami studentů, které nemusí být vždy naplněny. Délka studia v našem případě nehrála významnější roli, nicméně může jít o výsledek způsobený nerovnoměrným rozložením studentů ve vzorku.

Kvalitativní substudie naznačila, že doktorské studium není zdaleka vždy spojené s jasnou orientací na budoucí vědeckou práci či zájmem o konkrétní téma, i když tento stav není převažující. Častý je i hluboký zájem o obor a výzkum. Klíčová je i úloha významných osob, jakou jsou rodiče, starší kolegové či školitel, který identifikuje vhodnost doktoranda. Ve výpovědích se ukazují velmi podobné vzorce motivačních i demotivačních faktorů, resp. nadšení či deziluzí. Mezi klíčové kategorie problémů patří: existenční problémy a nízký příjem, nejistá budoucnost, souběh studijních a pracovních povinností společně se soukromým či rodinným životem, prokrastinace při práci na disertaci, nefunkční školitel atd. Systém vzdělávání v PGS není příliš strukturovaný a propracovaný. Pozitivně je hodnocena atraktivita a potenciál vědecké práce v oboru psychologie, možnost kombinovat více profesí, mladé a inspirativní prostředí, práce v týmu, vztahy s významnými osobami z akademické sféry, práce na projektech či možnost pracovat v zahraničí. Vysněným ideálem je pak optimální skloubení akademické práce s psychologickou praxí na částečný úvazek.

Spojení s praxí (zejména klinickou či poradenskou) se často objevovalo i v dotazníkovém šetření, což je velmi překvapivé, neboť počet míst v těchto profesích (zejména v klinické psychologii) je velmi omezený a je jisté, že většina absolventů se této dráze nebude věnovat. Zajímavé také je, že akademická dráha není vnímána jako „praxe“, ačkoliv i výzkum může být velmi prakticky orientovaný, aplikovaný.

Překvapilo nás, že více než polovina magisterských studentů je rozhodnuta získat titul PhDr. Jako důvod uvádějí snahu odlišit se od ostatních absolventů vysokých škol, kteří užívají Mgr., a snahu zvýšit hodnotu na trhu práce a zvyšovat kvalifikaci. Tyto důvody mohou být částečně opodstatněné například v lékařském prostředí, nicméně mimo tento rámec má titul PhDr. jen velmi malý („kosmetický“) či žádný význam.

Doktorandi i magisterští studenti očekávají od doktorátu hlavně zdokonalení se v kompetencích odborného publikování a znalostí metodologie a statistiky. To je jisté v pořádku, nicméně to bohužel u vysokého procenta studentů neodpovídá realitě. Domníváme se, že hlavním faktorem zde je celkový systém doktorského studia, jeho tolerance k nekvalitní práci, malá systematickosti a celkově nízké požadavky.

I přes tuto kritiku je třeba podotknout, že v individuálních případech vše funguje, jak má, a stále častěji se setkáváme s příklady „dobré praxe“. Dokládá to nejspíše i fakt, že většina studentů je s PGS spokojená a šla by studovat znovu. Důvodem spokojenosti může být ovšem i právě zmiňovaná malá náročnost a požadavky. Je třeba se zaměřovat specificky na externí i interní studenty, neboť obě skupiny mají jiné potřeby. Zdá se, že v současnosti jsou spokojenější spíše interní doktorandi než externí, což odpovídá i stavu v zahraničí (např. Neumann, Rodwellb, 2009).

Závěrem můžeme konstatovat, že rezervy v systému doktorského studia v oboru psychologie jak v ČR, tak na Slovensku jsou ze strany studentů zřetelně vnímány. Většinou jsou už dobře pojmenovány i v odborných

kruzích a na pracovištích, která jsou za skladbu PGS odpovědná. Existují též i snahy tyto nedostatky systematicky řešit. Některé problematické aspekty jsou společné i s ostatními humanitními obory a některé souvisejí s reformou celého vysokého školství. Psychologie je stále velmi atraktivním oborem a stejně tak je pro mnoho lidí atraktivní i věda. O kvalitní uchazeče tedy nemůže být nouze, pokud ovšem budou mít proč svou budoucí kariéru spojit právě s doktorským studiem psychologie.

Pro budoucí vývoj může být také přínosné najít větší uplatnění pro absolventy s Ph.D. titulem i mimo akademickou dráhu. Ovšem například soukromý sektor uzná kvalitu a excelenci teprve tehdy, až jí absolventi opravdu dosáhnou a uplatní v praxi, čímž se dostáváme opět na začátek (jak například upozorňují Rochovská, Holubová, Fila, 2006, či APA, 2011).

Dle našeho názoru je třeba větší systematizace a vyšší kvalita odborné přípravy. Zejména pak například zpřísnění požadavků pro přijímání do studia i na výstupní kompetence, důsledné požadování zahraničních stáží atp. Na druhou stranu je též nutné zvýšení institucionální podpory pro doktorské studenty, ať už ve formě kvalitního vedení školitelem, vybavení pracovišť či v neposlední řadě též finančního zabezpečení (nemůžeme chtít nemožné za „symbolické“ stipendium). Tímto trendem se vydalo částečně Slovensko, kde má doktorand vyšší stipendium než v České republice. Nicméně problém se tím plně neřeší, neboť nástupní platy čerstvých doktorů na Slovensku jsou velmi nízké a podobají se samotnému stipendiu.

Setrvačnost systému vzdělávání i jistá devalvace titulu Ph.D. je dle našeho názoru čím dál více problematizovaná. Tlaky jsou patrné jak ze strany akreditační komise, strany konkurenčních univerzit, samotných studentů či jejich kolegů, kteří již na katedrách pracují. Věříme, že větší diskuze a stále častější inovační snahy jednotlivých kateder přinesou do budoucna doktorskému studiu respekt, který si zaslouží.

Použitá literatura

APA (2011). *Careers in psychology*.

Dostupné na <http://www.apa.org/careers/resources/guides/careers.aspx#> [staženo dne 3.6.2011]

Bradburn, N. M., Sudman, S., Wansink, B. (2004). *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. San Francisco: Jossey-Bass.

Czesaná, V. (2009). Metadata průzkumu „Doktorandské studium, práce ve vědě a výzkumu“.

Dostupné na <http://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/doktorandske-studium-prace-ve-vede-a-vyzkumu/> [staženo dne 7. 2. 2011]

Červinková A. (2010). Nejistá sezóna: Spravování doktorského studia a ustavování počátku akademické dráhy. *Biograf*, 51, 64 odst., 3–28.

Dostupné na <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v5101> [staženo dne 10.1.2011]

ČSÚ (2011). *Studenti a absolventi vysokých škol v ČR celkem*. [online]. Praha.

Dostupné na http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem [staženo dne 1.5.2011]

Dugasová, E., Gregušová, G. (2004). Doktorandské štúdium. In Kollár, M., Mesežnikov, G.: *Slovensko 2004. Súhrnná správa o stave spoločnosti. Inštitút pre verejné otázky*, Bratislava 2004, s. 693–698.

EFPA (2010). *Proposed Minimum Standards for the Doctorate Degree in Psychology in Europe*. [European federation of Psychologists' Associations – Standing Committee of Scientific Affairs] Dostupné na <http://science.efpa.eu/information-/proposed-minimum-standards-for-the-doctorate-degree-in-psychology-in-europe/> [staženo dne 7. 6. 2011]

Golde, C., Dore, T. (2001). *At Cross Purposes: What the Experiences of Today's Doctoral Students Reveal about Doctoral Education*. A report prepared for the Pew Charitable Trusts (www.phd-survey.org).

Dostupné na <http://www.ssc.wisc.edu/~oliver/sociology/PhDEducationreport.pdf> [staženo dne 5. 11. 2010]

Graves, S. L. Jr., Wright, L. B. (2007). Comparison of individual factors in school psychology graduate students: Why do students pursue a degree in school psychology? *Psychology in the Schools*, 44(8), 865–872.

Hofreiter, R. (2010). O premene univerzít a o doktorandskom štúdiu, teda o tom istom, ale predsa trochu inak. *Biograf*, 51, 17 odst.

Dostupné na adrese <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=5105>

Hume, K. (2005). *Surviving your academic job hunt: advice for humanities PhDs*. New York: Palgrave Macmillan.

Mareš, J., Ježek, S. (2008). Doktorské studium na UK pohledem absolventů. *Forum: časopis Univerzity Karlovy v Praze*, 2, 30–33.

- Neusar, A. (2009). O otázkách a odpovědích: přínos kognitivního přístupu k metodologii dotazování. In M. C. M. Šucha, V. Řehan (Ed.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VIII* (pp. 27–35). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- McCulloch, A. (2007) *The Motivation for Doctoral Study. Understanding Why You Want to Do a Ph.D.* Suite 101, July 22. Dostupné na <http://www.suite101.com/content/the-motivation-for-doctoral-study-a26840>. [staženo dne 3.6.2011]
- Lovasová, L., Brabcová, D. (2011). Reflexe studentů kombinované formy doktorského studijního programu psychologie. In: *PHD EXISTENCE I.: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Dolejš, M., Charvát, M., Neusar, A., Bendová, K. (Eds.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Rada pro výzkum, vývoj a inovace (2009). *Národní politika výzkumu, vývoje a inovací na léta 2009–2015*. [online]. Praha: 2009-06-08
Dostupné na <http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=532844> [staženo dne 1.5.2011]
- Rada vysokých škol (2005). *Problematika doktorského studia na vysokých školách*. Materiál pro 18. zasedání předsednictva rady vysokých škol dne 21. 4. 2005. ALMA MATER, Zpravodaj Rady vysokých škol. Dostupné na <http://www.radavs.cz/clanek.php?oblast=15&c=549> [staženo dne 1. 5. 2011]
- Rochovská, A., Holubová, B., Fila, R. (2006). *Perspektívy uplatnenia sa absolventov postgraduálneho vzdelávania v organizáciách hospodárskej praxe s dôrazom na uplatnenie sa žien. Výhľadová štúdia vypracovaná v rámci ESF projektu „Pilotný projekt Centra postgraduálneho prírodovedného vzdelávania (CPPV)“*. Bratislava: PRIF UK
Dostupné na http://www.pvoc.sk/cppv/download/zaverecna_sprava.pdf [staženo dne 20.2.2011]
- UIPŠ (2011). *Statistická ročenka – vysoké školy*. [online]. Bratislava.
Dostupné na <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---vysoke-skoly> [staženo dne 1.5.2011]

ALEXITHYMIE A STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ STRESU U LIDÍ ZÁVISLÝCH NA ALKOHOLU

ALEXITHYMIA AND COPING STRATEGIES OF STRESS IN PEOPLE DEPENDENT ON ALCOHOL

Roman Procházka

Katedra psychologie FF UP v Olomouci, Česká republika

Abstrakt:

Alexithymie je řazena mezi hraniční koncepce psychosomatické medicíny. V našem příspěvku si přiblížíme segment našeho mapujícího korelačního výzkumu, který se zaměřoval na studium vztahu disociace, somatoformní disociace, alexithymie a self-konceptu u lidí závislých na alkoholu. Z celkového výzkumu se zaměříme na přiblížení vztahu alexithymie a strategií zvládání stresu u lidí závislých na alkoholu. Výsledky poukazují, že alexithymie je přítomna u lidí závislých na alkoholu ve 43 % případů s pozitivními korelačními vztahy k psychologické disociaci a somatoformní disociaci. Tento poznatek naznačuje, že alexithymie představuje důležitou součást závislosti na alkoholu s potencií ovlivňovat úspěšnou léčbu závislosti. Alexithymie se častěji ve výsledcích analýzy pozitivně vztahuje k negativním strategiím zvládání stresu. Z dalších výsledků nalézáme také rozdíly ve strategiích zvládání stresu mezi muži a ženami s alexithymií při závislosti na alkoholu.

Klíčová slova:

alexithymie, disociace, somatoformní disociace, self-koncept, závislost na alkoholu, strategie zvládání stresu

Abstract:

Alexithymia is ranked among boundary concept of psychosomatic medicine. In our article, we describe a segment of our correlation mapping research, which focused on the study of the dissociation, somatoform dissociation, alexithymia and self concept in people dependent on alcohol. The overall research approach focusing on the relationship alexithymia and coping strategies in people dependent on alcohol. The results suggest that alexithymia is present in people addicted to alcohol in 43%. In this group Alexithymia had positive relationships to psychological dissociation and somatoform dissociation. This finding suggests that alexithymia is an important component of alcohol dependence with the potency to influence of the successful treatment of addiction. In the results Alexithymia was more positive attachment to the negative coping strategies. We found the differences in coping strategies between men and women with alexithymia in alcohol dependence.

Key words:

alexithymia, dissociation, somatoform dissociation, self-concept, dependent on alcohol, coping strategies of stress

1 Úvod

Alexithymii můžeme definovat jako deficit ve zpracování a regulaci emocí, což vede k malaadaptivním stylům jejich regulace. Jde tedy o verbální a neverbální poruchu poznávání emocí a překladů emocí do slov. Na alexithymii nahlížíme také jako na vnitřní potlačení zraňujících negativních pocitů, ale bez jejich úplného oddělení od vědomí, jako tomu je u disociace. Toto potlačení se projevuje tím, že jedinec nemá slova pro své pocity, což je spojeno s nedostatečnou schopností porozumět svým pocitům a se zhoršenou introspektivní funkcí. Zhoršená introspektivní funkce je kompenzována odvratem od vnitřního života k vnějšímu světu.

Projevy alexithymie u pacientů jsou dle J. Bašteckého et al. (1993, s. 48) následující:

- Nekonečně popisují tělesné příznaky, které se někdy nevztahují k základnímu onemocnění.
- Stěžují si na napětí, podrážděnost, frustraci, bolesti, nudu, prázdnotu, neklid, agitovanost, nervozitu.
- Nápadně jim chybí fantazie, přitom pečlivě popisují nevýznamné detaily prostředí.
- Mají zřetelné obtíže při hledání vhodných slov pro vyjádření emocí.
- Pláčou málo, někdy hodně – ale pak se pláč nezdá být vztažen k odpovídajícím pocitům, jako je smutek nebo zlost.

- Vzácně si pamatují sny.
- Jejich afekty bývají nepřiměřené.
- Jejich interpersonální vztahy, jsou obvykle špatné s tendencí k výrazné závislosti nebo dávají přednost samotě a odmítání lidí.
- Osobnosti mívají narcistické, vzdávající se, pasivně agresivní nebo pasivně závislé či psychopatické.
- Lékař nebo terapeut je těmito pacienty obvykle znuřen, zdají se mu velmi hloupí.

Poznamenáváme, že v současném stavu poznání je alexithymie mnohem více rozpracována a vysvětlována z různých vědních přístupů. V našem článku poukazujeme pouze na základní tradiční pojetí alexithymie bez větších nároků na podrobnější popis a nová dělení, které již jsou nad rámec tohoto článku. Zájemce o problematiku koncepcí alexithymie odkazujeme např. na článek Procházka, R. (2009). Soudobé koncepce alexithymie. *E-psychologie* 3/3. Alexithymii můžeme rozdělit na primární a sekundární. Primární alexithymie představuje významný dispoziční faktor vedoucí či udržující somatické onemocnění. Sekundární alexithymii lze považovat za ochranný faktor vytvořený jedincem vztažně ke svým somatickým potížím. V následujícím textu se zaměříme na vztah alexithymie a alkoholové závislosti. Dle dostupných studií byla alexithymie identifikována u 45–67% jedinců závislých na alkoholu (Evren et al., 2008; Sauvage, Loas, 2006; Uzun et al., 2003).

Ve studiích se dále sledoval negativní dopad alexithymie na jedince závislé na alkoholu i z hlediska komplikací v léčbě (Loas et al., 1997).

Dalším poznáváním vztahu alexithymie a závislosti na alkoholu se objevila hypotéza, že alexithymie patří mezi rizikový faktor představující důležitou roli v genezi závislosti na alkoholu (De Rick, Vanheule, 2006; de Timary et al., 2008). Vztah alexithymie a závislosti na alkoholu je založen na předpokladu, že lidé s alexithymií se ve společnosti druhých lidí necítí v optimální pohodě, a proto využívají alkohol jako copingový mechanismus. Užíváním alkoholu zlepšují vnímání svého interpersonálního fungování. U jedince závislého na alkoholu s alexithymií může být základ pití založen na tom, že užívání alkoholu představuje copingový mechanismus emocionální self-regulace, která je ovlivněna alexithymií, a která je užíváním alkoholu modulována v pozitivním směru (De Rick, Vanhuele, 2007b; Thorberg, Lyvers, 2006a).

V tomto ohledu se jako zajímavé jeví, zkoumání alexithymie a strategií zvládání stresu. Protože pokud bychom s klienty pracovali na strategiích, které umožňují vnímat lépe sebe v daných sociálních situacích, mohli bychom tím redukovat množství užívání alkoholu. Přítomnost alexithymie komplikuje léčbu jedinců, kteří jsou závislí na droze. O vztahu alexithymie a bažení se hovoří jako o psychologickém obranném mechanismu sloužícímu ke zvládání emoční zátěže, která bažení doprovází.

Z výzkumu, který provedl C. Evren et al. (2009) byla potvrzena existence vztahu mezi alexithymií, disociací a bažením u jedinců závislých na alkoholu. Z diskuse výzkumů vyplývá, že bažení je negativní emocionální stav, který má zatěžující charakter na jedince a alexithymie představuje reakci na tuto zátěž, která je pro jedince stresová.

2 Design výzkumu

Metodologie výzkumu této práce byla kvantitativní a sběr dat byl realizován dotazníkovými metodami. Předností dotazníkových metod je, že umožňují získat větší množství dat pro analýzu výzkumného záměru. Z hlediska pojetí výzkumu jsme zvolili tzv. korelační mapující výzkumný projekt, protože není zatím v ČR jednoznačně známo, jak námi měřené konstrukty a vztahy jsou přítomny u cílové skupiny jedinců závislých na alkoholu. Předností korelačního výzkumného projektu je nalézání směru a uvažování pro další výzkumy či podobně orientované studie (Kerlinger, Lee, 2000). Dále mimo hlavní záměr výzkumu jsme se zaměřili na zjištění rozdílů ve strategiích zvládání stresu u jedinců s alexithymií závislých na alkoholu a bez alexithymie. Jako dotazníkové metody jsme použili následující. **Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)** představuje sebesposuzovací dotazník měřící alexithymii tj. zjišťování její míry a přítomnosti. TAS-20 byl vytvořen G. J. Taylorem, R. M. Bagbym a J. D. A. Parkerem v roce 1992 s tím, že vznikl kombinací logických a empirických metod založených na konstrukci škál (Taylor, 1994). Získané odpovědi lze analyzovat na 3 faktory, které jsou v dotazníku TAS-20 obsaženy. **1. Faktor (TAS-f1):** představuje poruchu identifikace vlastních emocí, jedinec zažívá nediferencované emoční vzrušení. **2. Faktor (TAS-f2):** představuje neschopnost deskripce emocí. **3. Faktor (TAS-f3):** vychází z externě orientovaného myšlení a představuje omezení fantazijního života.

Dotazník SVF 78 (**strategie zvládání stresu**) vytvořili Wilhelm Janke a Gissela Erdmanová v roce 1997, 2002. Tento dotazník patří mezi vícedimenzionální sebesposuzující inventář zachycující individuální tenden-

ce pro nasazení různých způsobů reagování na stres v zátěžových situacích. Význam strategií si znázorníme v tabulce (pozitivní – 1 až 7, negativní – 8 až 13).

Číslo subtestu	Název subtestu	Charakteristika subtestu
1	<i>Podhodnocení</i>	Ve srovnání s ostatními se přisuzovat menší míru stresu
2	<i>Odmítání viny</i>	Zdůraznit, že nejde o vlastní odpovědnost
3	<i>Odklon</i>	Odklon od zátěžových aktivit/situací, případně příklon k situacím inkompatibilním se stresem
4	<i>Náhradní uspokojení</i>	Obrátit se k pozitivním aktivitám/situacím
5	<i>Kontrola situace</i>	Analyzovat situaci, plánovat a uskutečnit jednání za účelem kontroly a řešení problému
6	<i>Kontrola reakcí</i>	Zajistit nebo udržet kontrolu vlastních reakcí
7	<i>Pozitivní sebeinstrukce</i>	Přisuzovat sobě kompetenci a schopnost kontroly
8	<i>Potřeba sociální opory</i>	Přání zajistit si pohovor, sociální oporu a pomoc
9	<i>Vyhýbání se</i>	Předsevzetí zamezit zátěžím nebo se jim vyhnout
10	<i>Úniková tendence</i>	Tendence (rezignační) vyváznout ze zátěžové situace
11	<i>Perserverace</i>	Nedokázat se myšlenkově odpoutat, dlouho přemítat
12	<i>Rezignace</i>	Vzdávat se pocitem bezmocnosti, beznaděje
13	<i>Sebeobviňování</i>	Připisovat zátěže vlastnímu chybnému jednání

Tab. 1: Subtesty v dotazníku SVF 78

Výzkumný soubor byl tvořen jedinci závislými na alkoholu. Celkový soubor obsahoval N = 95 tj. celkem se zúčastnilo 23 žen a 72 mužů. Sběr dat probíhal v Psychiatrické Léčebně Šternberk, Psychiatrické Léčebně Kosmonosy, Fakultní nemocnici Olomouc a P-centru v Olomouci. Podmínkou pro účast ve výzkumu byla min. 1 měsíční abstinence resp. protialkoholní léčba, dále primární užívanou návykovou látkou byl alkohol, do výzkumu nebyli zařazeni probandi trpící vážnými tělesnými onemocněními. Průměrný věk celé výzkumné skupiny byl 40,33. Podle vzdělání jsme získali toto rozvrstvení ZŠ (N= 9), SOU (N= 45), SŠ s maturitou (N= 28), VŠ (N= 13). Pro stanovení potřebné velikosti souboru pro výzkum jsme použili Power Analýzu a pomocí populační korelace jsme získali tyto výsledky. Pro výzkum s uspokojivou generalizací bylo potřeba N = 65 probandů. My jsme však ve výzkumu disponovali počtem N=95, čímž jsme zvýšili určitou zobecnitelnost získaných výsledků. Pro statistické hodnocení dat jsme použili neparametrické statistické metody tj. Spearmanovu korelační analýzu a Mann-Whitney U test.

2.1 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č.1: existují statisticky prokazatelné vztahy alexithymie k strategiím zvládání stresu?

Výzkumná otázka č. 2: existují rozdíly ve strategiích zvládání stresu mezi jedinci s alexityhmií a bez ní?

3 Hlavní výsledky

Při analýze výskytů sledovaných proměnných jsme došli k závěru, že u výzkumného souboru se **alexithymie vyskytuje v 43 %**. V následujících tabulkách si poukážeme na výsledky korelačních analýz a Mann-Whitney U testu.

	TAS-tot	TAS-f1	TAS-f2	TAS-f3
Sociální opora	0,43	0,50	-0,04	-0,06
Vyhýbání	0,26	0,18	0,16	-0,02
Únikové tendence	0,35	0,21	0,32	-0,24
Perserverace	0,20	0,48	-0,10	-0,30
Rezignace	0,23	0,29	0,29	-0,41
Sebeobviňování	0,23	0,43	-0,11	-0,11
Neg. celkem	0,38	0,46	0,11	-0,26

Tab. 1: Korelace mezi TAS-20 a negativními strategiemi zvládání stresu SVF-78),
Muži, přítomnost alexithymie. $p < ,05000$

	TAS-tot	TAS-f1	TAS-f2	TAS-f3
Podhodnocení	0,15	0,004	-0,11	0,25
Odmítání viny	0,22	0,31	-0,12	-0,10
Odklon	0,40	0,29	0,12	-0,04
Náhradní uspokojení	0,34	0,38	-0,08	0,003
Kontrola situace	0,26	0,36	-0,37	0,17
Kontrola reakcí	0,08	0,14	-0,24	0,14
Pozitivní instrukce	0,057	0,38	-0,51	0,18
Poz.celkem	0,37	0,41	-0,22	0,11

Tab. 2: Korelace mezi TAS-20 a pozitivními strategiemi zvládání stresu SVF-78),
Muži, přítomnost alexithymie. $p < ,05000$

Z tab. 1 a 2: vyplývají zajímavé vztahy mezi alexithymií (TAS-tot) u mužů a strategií zvládání stresu. Výsledky poukazují, že alexithymie má pozitivní vazbu jak k negativním, tak k pozitivním strategiím.

	TAS-tot	TAS-f1	TAS-f2	TAS-f3
Podhodnocení	-0,51	-0,14	-0,34	-0,14
Odmítání viny	-0,10	-0,07	0,21	-0,35
Odklon	-0,25	-0,36	0,02	-0,06
Náhradní uspokojení	0,04	-0,24	0,11	0,26
Kontrola situace	-0,11	0,27	-0,19	-0,41
Kontrola reakcí	-0,24	0,11	-0,23	-0,35
Pozitivní instrukce	-0,40	-0,03	-0,29	-0,19
Poz.celkem	-0,23	-0,12	-0,11	-0,15

Tab. 3: Korelace mezi TAS-20 a pozitivními strategiemi zvládání stresu SVF-78),
Ženy, přítomnost alexithymie. $p < ,05000$

	TAS-tot	TAS-f1	TAS-f2	TAS-f3
Sociální opora	0,15	0,01	-0,03	0,42
Vyhýbání	0,14	0,26	-0,30	0,41
Únikové tendence	0,42	0,19	0,18	0,11
Perserverace	0,63	0,22	0,54	0,10
Rezignace	0,75	0,09	0,55	0,13
Sebeobviňování	0,52	0,21	0,35	0,21
Neg. Celkem	0,56	0,17	0,24	0,33

Tab. 4: Korelace mezi TAS-20 a negativními strategiemi zvládání stresu (SVF-78),
Ženy, přítomnost alexithymie. $p < ,05000$

Z tab. 3 a 4: vyplývá u souboru žen s alexithymií negativní vazba alexithymie s pozitivními strategiemi stresu. U negativních strategií stresu je vztah k alexithymii pozitivní. U žen nalzáme vyšší počet korelací s negativními strategiemi zvládání stresu, což může znamenat, že na rozdíl od mužů je ženy užívají častěji.

	Rank Sum ANO	Rank Sum Ne	U	Z	p-level	Z	p-level2	p
Sociální opora	2301,500	2258,500	983,500	1,054	0,291	1,056	0,29062	0,2930
Vyhýbání	2036,000	2524,000	1001,00	-0,924	0,355	-0,926	0,35425	0,3589
Únikové tendence	2321,500	2238,500	963,500	1,203	0,228	1,207	0,22715	0,2298
Perserverace	2342,500	2217,500	942,500	1,360	0,173	1,362	0,17302	0,1745
Rezignace	2419,500	2140,500	865,500	1,934	0,053	1,939	0,05246	0,0528
Sebeobviňování	2435,000	2125,000	850,000	2,049	0,040	2,054	0,03989	0,0403

Tab. 5: Rozdíl mezi negativní strategiemi zvládání stresu podle přítomnosti a nepřítomnosti alexithymie.
(Mann-Whitney U test).

Z tab. 5: vyplývá, že statistický rozdíl mezi podskupinou s alexithymií a bez ní se nalzá u strategie sebeobviňování. Toto interpretujeme tak, že lidé závislí na alkoholu s přítomnosti alexithymie mohou více používat ve stresových či zátěžových situacích tendenci se obviňovat.

	Rank Sum ANO	Rank Sum Ne	U	Z	p-level	Z	p-level2	p
Podhodnocení	2014,000	2546,000	979,000	-1,088	0,276	-1,090	0,275	0,279
Odmítání viny	2074,000	2486,000	1039,00	-0,641	0,521	-0,642	0,520	0,525
Odklon	2003,000	2557,000	968,000	-1,170	0,241	-1,172	0,240	0,244
Náhradní uspokojení	2075,000	2485,000	1040,00	-0,633	0,526	-0,634	0,525	0,530
Kontrola situace	1998,500	2561,500	963,500	-1,203	0,228	-1,205	0,227	0,229
Kontrola reakcí	1928,500	2631,500	893,500	-1,725	0,084	-1,730	0,083	0,084
Pozitivní instrukce	1889,500	2670,500	854,500	-2,016	0,043	-2,020	0,043	0,043

Tab. 6: Rozdíl mezi pozitivními strategiemi zvládání stresu podle přítomnosti a nepřítomnosti alexithymie.
(Mann-Whitney U test).

Z tab. 5: vyplývá, že statistický rozdíl mezi podskupinou s alexithymií a bez ní se nalézá u strategie pozitivní instrukce. Toto interpretujeme tak, že lidé závislí na alkoholu bez přítomnosti alexithymie používají více ve stresových či zátěžových situacích pozitivní sebeinstruování než jedinci s alexithymií.

4 Závěry

Z výsledků analýzy poukazujeme, že alexithymie má vztah k pozitivním a negativním strategiím stresu. S ohledem na rozdíly uvnitř výzkumného souboru u jedinců s alexithymií a bez ní poukazujeme na významné rozdíly ve strategii pozitivní instrukce a sebeobviňování. Přítomnost alexithymie je tedy více spojena s tendencí ve stresové situaci či situace zátěžové reagovat sebeobviňováním a sníženou schopností se hodnotit se jako kompetentní v řešení dané situace. Z korelací alexithymie a strategií zvládnání stresu nalézáme zajímavé odlišnosti mezi ženami a muži. Soubor žen se jeví zranitelnější a častěji využívá negativní strategie zvládnání stresu. Lze uvažovat nad tím, že závislost u žen je prožívána negativněji při možných pocitech selhání svého fungování ve společnosti a fungování v rodině jako matka.

5 Diskuse

Zjištěný výskyt alexithymie tj. 43% odpovídá výsledkům výzkumných studií, které byly prováděny (Evren et al., 2008; Sauvage, Loas, 2006; Uzun et al., 2003). Tento závěr znamená, že alexithymií lze považovat za důležitou součást závislosti na alkoholu. Alexithymie v teoretickém pojetí vzniká buď primárně či sekundárně.

Důležité je, že vznik sekundární alexithymie je spojován, jako výsledek reakce na traumatický stres či zátěžovou situaci. Nelze pochybovat o tom, že zvládnání závislosti představuje pro jedince zvýšenou zátěž a stres. Z výsledků jsme prokázali vztah alexithymie k strategiím zvládnání stresu, kdy výraznější korelace nalézáme u souboru žen než u souboru mužů. Po analýze uvnitř výzkumného souboru poukazujeme na to, že s alexithymií se statisticky pojí zvýšení strategie sebeobviňování a snížení strategie pozitivní instrukce oproti souboru jedinců bez alexithymie. Porucha emoční regulace vede k sebeobviňování, které prohlubuje zpětně její projevy při snížení schopnosti považovat své copingové mechanismy za účelné. Dále vede k sníženému vnímání ego kompetence. Kriticky lze zdůraznit, že výsledky nelze generalizovat na celou populaci lidí závislých na alkoholu, přestože získaná data poukazují na zajímavé vztahy. Alexithymie a její projevy nejsou vždy čitelné a spíše se mohou projevovat přítomností jejích faktorů, které jsou umocňovány zažívanými stresovými situacemi. Za významné zátěžové situace, které prohlubují emoční dysregulaci, lze považovat bažení, samotné hodnocení závislosti a v neposlední řadě negativní vnímání vlastní zdatnosti v sociálně náročných situacích. Závěrem poukazujeme na to, že při přítomnosti alexithymie u jedinců závislých na alkoholu je potřeba v individuální práci podporovat emoční sebeuvědomění a rozvíjet pozitivní strategie zvládnání stresu.

6 Literatura

- Baštecký, J., Šavlík, J., Šimek, J., & Svoboda, V. (1993). *Psychosomatická medicína*. Praha Grada Avicenum
- Evren, C., Durkaya, M., Celik, R., Dalbudak, E., Cakmak, D., & Flannery, B. (2009). Relationship of alcohol craving with alexithymia and dissociation in male alcohol dependent inpatients. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10:165–173.
- Sauvage, L., & Loas, G. (2006). Criterion validity of Bermond–Vorst Alexithymia Questionnaire – 20 form B: A study of 63 alcoholic subjects. *Psychological Reports*, 98(1), 234–236
- Uzun, A. Z., Ates, A., Cansever, A., & Ozsahin, A. (2003). Alexithymia in male alcoholics: Study in a Turkish sample. *Comprehensive Psychiatry*, 44(4), 349–352.
- Loas, G., Fremaux, D., Otmani, O., Lecercle, C., & Delahousse, J. (1997). Is alexithymia a negative factor for maintaining abstinence? A follow-up study. *Comprehensive Psychiatry*, 38(5), 296–299.
- De Rick, A., & Vanheule, S. (2006). The relationship between perceived parenting, adult attachment style and alexithymia in alcoholic inpatients. *Addictive Behaviors*, 31(7), 1265–1270
- de Timary, P., Luts, A., Hers, D., & Luminet, O. (2008). Absolute and relative stability of alexithymia in alcoholic inpatients undergoing alcohol withdrawal: Relationship to depression and anxiety. *Psychiatry Research*, 157, 105–113.
- De Rick, A., & Vanheule, S. (2007). Attachment styles in alcoholic inpatients. *European Addiction Research*, 13(2), 101–108.
- Thorberg, F. A., & Lyvers, M. (2006). Attachment, fear of intimacy and differentiation of self among clients in substance disorder treatment facilities. *Addictive Behaviors*, 31(4), 732–737.

Evren, C., Kose, S., Sayar, K., Ozcelik, B., Borckardt, J. P., Elhai, J. D., et al. (2008). Alexithymia and temperament and character model of personality in alcohol dependent Turkish men. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62(4), 371–378.

Kerlinger, F. N., Lee, H. B. (2000). *Foundations of Behavioral Research*. Hart Court, College Publishers

Taylor, G. J. (1994). The alexithymia construct: conceptualization, validation, and relationship with basic dimensions of personality. *New Trends in Experimental and Clinical Psychiatry*, 10, 61–74

ASPEKTY NEUVEDOMOVANEJ PERCEPCIE V PROCESSE ROZHODOVANIA

ASPECTS OF UNCONSCIOUS PERCEPTION IN THE PROCESS OF DECISION MAKING

Katarína Košíková, Lubor Pilárik

Katedra psychologických vied, FSVaZ UKF, Nitra, Slovenská Republika

Abstrakt:

V tomto článku sa autori zaoberajú problematikou vplyvu sublimálnej percepcie na proces rozhodovania. Práca prináša výsledky experimentálneho výskumu realizovaného na súbore vysokoškolských študentov (n=34). Výskumným problémom bolo zistiť, či môže sublimálna prezentácia podnetu ovplyvniť preferenciu tohto predmetu a jeho následné hodnotenie. Realizovaný bol experiment s dvoma experimentálnymi podmienkami (s podnetom a predmetom asociovaným s pozitívnym výrazom tváre). Účelom práce bolo v rámci výskumu overiť postup pri zisťovaní neuvedomenej percepcie ako aj zistiť vhodnosť použitých sublimálne prezentovaných podnetov. Výsledky výskumu ukazujú, že ani v jednej z experimentálnych štúdií nedošlo k zmene preferencie a ani zmene hodnotenia sublimálne prezentovaného podnetu. Tieto výsledky môžeme pravdepodobne pripísať intervenujúcej premennej farebnosť pohárov, ktorá vystupovala do popredia viac ako štruktúra tohto pohára. Výsledky naznačujú aj to, že preferencia farby sa u participantov nemení vplyvom primingu a práve tento jav pravdepodobne zohral kľúčovú úlohu vo výsledkoch.

Kľúčové slová:

neuvedomená percepcia, neuvedomené emócie, rozhodovanie, sublimálne prezentovanie podnetu.

Abstract:

In this paper authors deal with the idea of influence of subliminal perception in the process of decision making. Study delivered results of an experimental research performed on a sample of university students (n=34). The objective of the research was to investigate, whether the subliminary presentation of a stimuli can influence preferences of the concerned object. This was followed by an assessment in 2 experimental conditions (the 1st with an object and the 2nd with an object associated with the positive facial expression). The purpose of thesis was to confirm by research the methodology of investigating perception, as well as to find out suitability of subliminary presented stimulus. The results of the research proved the following: none of the experimental studies showed either change in preferences or change of evaluation subliminary presented stimuli. These results could possibly be ascribed to the intervening variable – the color change of the cups, which stood out more than the structure of the cup. The results indicate also that for the participants, the color preference did not change under the influence of priming. We suppose that this phenomenon played the key role in the outcome of research.

Key words:

unconscious perception, unconscious emotions, decision making, subliminal presentation.

1 Úvod

Tému neuvedomovanej percepcie a jej vplyvu na proces rozhodovania sme sa rozhodli skúmať z viacerých dôvodov. Boli to hlavne mýty, ktoré sa spájajú so sublimálnym prezentovaním podnetov a jeho následným vplyvom či už na konzumné správanie alebo sporná účinnosť motivačných sublimálnych kazieta a audiozáznamov. Asi najznámejším príkladom takéhoto mýtu je aféra okolo sublimálnej percepcie v tvrdení Jamesa Vicaryho (in Merikle, 2000), že v priebehu 16-týždňového obdobia v roku 1957 prezentoval skupine 45 tisíc divákov cez premietanie filmu nápis „Drink Coca-Cola“ a „Eat Popcorn“ (táto prezentácia trvala 3 milisekundy). Tvrdil, že v tomto období stúpol predaj popcornu o 57.7% a koly o 18.1% (Merikle, 2000). Nikdy neuvěřil technické detaily projektu a aj keď je celkom zjavné, že tento experiment je metodologicky veľmi ľahko napadnuteľný, pretože neexistovala kontrolná skupina a sám autor v roku 1962 priznal, že sa jed-

nalo o podvrh (Merikle, 2000), ktorý zjavne mal väčší reklamný účinok, aký by mohla mať akákoľvek forma neuvedomovanej percepcie.

2 Teoretické východiská výskumu

2.1 Neuvedomená percepcia

Terminológia ako aj definície sa v tejto oblasti líšia. Pojmy ako subliminálna, neuvedomovaná, či implicitná percepcia sa používajú v literatúre niektorými autormi ako synonymá (napr. Merikle, 2000), niekedy je považovaná subliminálna percepcia za špeciálny prípad neuvedomeného vnímania. Vo všeobecnosti však môžeme povedať, že subliminálna percepcia je percepcia takých podnetov, ktorých prítomnosť nie je uvedomená a napriek tomu ovplyvňujú tieto percipované podnety myslenie, prežívanie a naše následné konanie. Podnet v takomto prípade nie je možné percipovať, pretože jeho charakteristiky ležia pod hranicou absolútneho (jedná sa o veľmi krátke a slabé podnety) alebo diferenciačného (pri porovnávaní dvoch veľmi podobných podnetov) prahu vnímania (Špok, 2007a).

Špeciálnym prípadom neuvedomenej percepcie je mimopozornostná percepcia. Je typom vnímania, kedy výskumník nemanipuluje s charakteristikou stimulu, ale s charakterom a požiadavkami úlohy. Jedná sa o vnímanie s odklonenou pozornosťou. Klasickým príkladom takejto percepcie sú pokusy s dichotomickým počúvaním a zatienením (shadowing). Úloha si v tomto prípade vyžaduje toľko pozornosti, že participantovi nezostáva kognitívna kapacita na vnímanie bežného nadprahového podnetu, ktorý je v tejto úlohe simultánne predkladaný (Špok, 2007a).

2.1.1 História skúmania neuvedomenej percepcie

Neuvedomená percepcia je jednou z starších a zároveň najkontroverzejších tém experimentálnej psychológie. História skúmania neuvedomenej percepcie siaha až do 18. storočia. Prvé výskumy sa snažili dokázať existenciu neuvedomenej percepcie pomocou stratégie, ktorá hovorí, že stimul je vnímaný neuvedomene keď si subjekt nie je vedomý, že takýto podnet vnímal. Táto metóda pracovala s absenciou vedomého vnímania, kde dôkazom absencie vedomej percepcie bola introspektívna výpoveď participanta (Merikle, Daneman, 1998). Príkladom takéhoto prístupu je experiment z psychologického laboratória na Harvarde z roku 1898, publikovaný B. Sidisom ako monografia s názvom *The Psychology of Suggestion: A Research into the Subconscious Nature of Man and Society* (Merikle, Daneman, 1998).

Neskôr sa výskumníci zamerali na behaviorálne meranie uvedomenia si stimulu (napríklad Balota, 1983; Eich, 1984; Fowler et al., 1981; Marcel, 1974, 1983; McCauley et al., 1980, in Merikle, Daneman, 1998). Tieto výskumy boli založené na predpoklade, že neschopnosť rozlíšiť podobné stimuly naznačuje úplnú absenciu vedomej percepcie. Príkladom behaviorálneho merania je aj práca Kunst-Wilsona a Zajonca (1980, in Merikle, Daneman, 1998), kde sa snažili dokázať, že neuvedomená percepcia stimulu následne ovplyvňuje afektívne reakcie. Participantom boli po dobu jednej milisekundy prezentované obrázky bezvýznamných, nepravidelných geometrických tvarov. Po prezentácii týchto obrázkov bola percepcia podnetov hodnotená dvoma spôsobmi: nútenou voľbou znovuzpoznania (meranie uvedomenia si stimulu) a nútenou voľbou preferencie (meranie neuvedomenej percepcie).

Veľmi často sledovaným javom je aj v súčasnosti efekt jednoduchého vystavenia (mere exposure), ktorého klasickým príkladom sú štúdie R. B. Zajonca. Zajonc (2001) uvádza, že pokiaľ prvej skupine participantov premietneme subliminálne 5 obrázkov, každý z nich 5 krát (spolu 25 krát) a druhej skupine prezentujeme subliminálne jeden obrázok 25 krát, vedie to nielen k signifikantne pozitívnejšiemu hodnoteniu tohto obrázku u druhej skupiny, ale tiež k lepšej nálade a subjektívnemu prežívaniu u tejto skupiny následne po prezentácii.

Najviac používanou metodikou v súčasnosti v skúmaní neuvedomenej percepcie je disociačné paradigma – paradigma priameho a nepriameho efektu (napríklad Dell'Acqua a Grainger, 1999; Draine a Greenwald, 1998; Merikle a Reingold, 1991; Merikle a Reingold, 1998; Debner a Jacoby 1994). Táto metóda vyžaduje použitie dvoch úloh: prvú, ktorá dokazuje absenciu priameho efektu (identifikácia sémantickej či štruktúrálnej totožnosti podnetu) a druhú, ktorá potvrdzuje prítomnosť nepriameho efektu (efekt, ktorý je dôsledkom spracovania podnetu). Medzi úlohy na priamy efekt patrí napríklad metóda detekcie, rekognície, nútenej voľby, voľnej výpovede a pod. Medzi testy overujúce nepriamy účinok patrí napríklad test preferencie alebo úloha doplnenia fragmentu (Špok, 2007b; Merikle, Reingold, 1998).

2.2 Neuvedomené emócie

Zajonc (2000, in Winkielman, Berridge, 2003) hovorí, že neuvedomené emócie charakterizujú nasledujúce znaky:

1. spôsobuje ich neuvedomená udalosť, ako napríklad sublimálny podnet,
2. neuvedomene spôsobený afekt (affect) je pociťovaný ako difúzny.

Dôkazom toho, že existujú neuvedomené emócie, sú viaceré štúdie. Jednou z prvých prác bola štúdia Zajonca (1980), kde autor dokázal, že opakované vystavovanie podnetu zvyšuje u participantov pocit, že sa im daný podnet páči bez toho, aby si uvedomili, že boli vystavený opakovaným expozíciám tohto podnetu. Podobne výsledky štúdie Zajonca a Murphyho (1993) hovoria, že sublimálne prezentovaný afektívny podnet (šťastný a nahnevaný výraz tváre) dokáže bez uvedomenia ovplyvniť hodnotenie podnetu podávaného po sublimálnom primingu. Neuvedomené emócie boli rozpoznané aj v klinických štúdiách, kde hovoríme o jave voľne-plyúcej anxiety (free-floating anxiety), ktorá sa vyznačuje tým, že osoba si nie je vedomá, čo je pôvodom tohto pocitu (feeling) (Zajonc, 2000, in Winkielman, Berridge, 2003). Kihlstrom (2000) charakterizuje neuvedomené emócie ako vyznačujúce sa tým, že sa im pripisuje zmena myšlienok alebo správania a sú zodpovedné za emocionálny stav, ktorý je nezávislý od uvedomenia si tohto pocitu (feeling) osobou.

2.3 Emócie a rozhodovanie

Rozhodovanie je multidimenzionálny proces, ktorý môže byť determinovaný osobnostnými charakteristikami decidenta, jeho činnosťou, štruktúrou úloh a premennými prostredia. Mysliaci človek sa rozhoduje v súčinnosti dvoch paralelných systémov: kognitívne – analytického a experienciálne – emočného (Epstein, 2003).

V začiatkoch skúmania rozhodovania sa vedci domnievali, že najefektívnejšie a optimálne rozhodovanie je také, ktoré podmieňuje len kognitívne procesy bez zásahu emócií. Postupne sa však dokázalo, že emócie sú pri rozhodovaní vždy prítomné, bez nich by rozhodovanie trvalo veľmi dlho alebo by decident vôbec nenašiel správnu voľbu. Damasio (2000) zistil, že pacienti s poruchou ventromediálnej časti prefrontálnej kôry, ktorá súvisí s emóciami, sa nedokázali správne rozhodnúť, zvažovať alternatívy a vybrať si jednu z nich. Zistenia Damasia jasne poukazujú na fakt, že emócie sú súčasťou rozhodovacieho procesu a sú nevyhnutné pre uskutočnenie samotnej rozhodovacej voľby. Somatické markery sú špecifickým prípadom pocitu (feeling) vzniknutého na základe sekundárnych emócií, ktoré sú učením prepojené s predpokladanými následkami určitých reakcií (Damasio, 2000).

2.4 Výskumný problém

Murphy a Zajonc (1993) vo svojej práci skúmali, či hodnotenie a preferencia predmetu môže byť ovplyvnená predchádzajúcou sublimálnou prezentáciou emocionálnych stimulov. Participantom povedali, že im budú prezentované obrázky čínskych ideografov, ktoré majú ohodnotiť na 5 bodovej škále. Prezentácia obsahovala v experimentálnej skupine aj sublimálne obrázky emocionálnych výrazov tváre (usmievajúca sa a mračiaci sa). Záverom tejto štúdie je, že participanti, ktorí boli vystavení primingu s pozitívnym výrazom tváre, hodnotili ideografy signifikantne pozitívnejšie ako kontrolná skupina.

Winkielman, Berridge a Wilbarger (2005) vo svojej práci skúmali vplyv sublimálne prezentovaných afektívnych výrazov tváří (šťastný a nahnevaný výraz tváre) na konzumné správanie a hodnotenie produktu. Participantom sublimálne (po dobu 16 milisekúnd) prezentovali emocionálne výrazy tváří, po ktorých nasledovala maska vo forme neutrálneho výrazu tváre. Po prezentácií mali participanti za úlohu určiť pohlavie sublimálne prezentovanej tváre a následne hodnotili svoj emocionálny stav na 10 – bodovej škále. Následne bola participantom ponúknutá vzorka ovocného nápoja. Participantom bolo ponúknuté naliať a vypíť z nápoja koľko chcú. Po vypití vzorky boli požiadaní o ohodnotenie nápoja a mali aj uviesť cenu, ktorú by zaň zaplatili. Výsledky ukazujú, že sublimálne prezentované emocionálne výrazy ovplyvňujú konzumné správanie nasledovne: smädní participanti, ktorí boli vystavení sublimálne pozitívnemu výrazu tváre si naliali o 50% viac nápoja a aj vypili o 50% viac ako participanti, ktorým bol sublimálne prezentovaný neutrálny výraz tváre. Naopak sublimálne negatívny výraz tváre spôsobil, že smädní participanti si naliali menej a aj vypili menej nápoja ako participanti, ktorým bol sublimálne prezentovaný neutrálny výraz tváre.

Spoločným menovateľom týchto výskumov bolo použitie výrazu tváre na navodenie emocionálneho stavu na podprahovej úrovni, a tým ovplyvnenie správania participanta. A ďalej to, že po sublimálnej prezentácii stimulu participanti hodnotili výskumníkmi predložený predmet. Doterajšie výskumy teda nezahrnuli do svojho výskumu výber z viacerých alternatív.

My sa v našej práci preto budeme snažiť subliminálne prezentovaný predmet asociovať s emocionálnym výrazom tváre a budeme sledovať ako táto subliminálna prezentácia ovplyvní výber predmetu z viacerých ponúkaných alternatív.

Zaujímá nás či a akým spôsobom môže:

1. subliminálne prezentovaný podnet ovplyvní výber tohto podnetu z viacerých ponúkaných alternatív a jeho následné hodnotenie.
2. subliminálne prezentovaný emocionálne akcentovaný podnet, ktorý je asociovaný s konkrétnym predmetom ovplyvní tohto podnetu z viacerých ponúkaných alternatív a jeho následné hodnotenie.

2.5 Výskumné otázky

Ovplyvní subliminálne prezentovanie predmetu jeho výber z viacerých ponúkaných alternatív?

Ovplyvní subliminálne prezentovanie pozitívneho afektívneho podnetu (šťastný výraz tváre asociovaný s predmetom) jeho výber z viacerých ponúkaných alternatív?

Ovplyvní subliminálne prezentovanie predmetu jeho následné hodnotenie?

Ovplyvní subliminálne prezentovanie pozitívneho afektívneho podnetu (šťastný výraz tváre asociovaný s predmetom) jeho následné hodnotenie?

3 Metódy

3.1 Výskumný súbor

Výskumný súbor bol tvorený $n=34$ študentmi vysokých škôl, rôzneho zamerania (právo, informatika, učiteľstvo, chémia, farmácia, archeológia, energetika, žurnalistika, etnológia, environmentalistika a sociológia) a z rôznych krajov SR (Nitriansky, Bratislavský, Banskobystrický, Trenčiansky, Trnavský, Žilinský a Košický). Vek participantov sa pohyboval v rozpätí od 20 do 25 rokov. Priemerný vek a rozloženie súboru podľa pohlavia uvádzame v tabuľke 1.

Pohlavie	n	Priemerný vek
Ženy	17	22.17
Muži	17	23.76

Tab. 1: Rozloženie a priemerný vek výskumného súboru

3.2 Meracie nástroje a aparatúry

Experimentálny dizajn pozostával z dvoch experimentálnych situácií (prvá so subliminálne prezentovaným predmetom a druhá, kde bol tento predmet asociovaný s pozitívnym výrazom tváre) a jednej kontrolnej situácie (bez subliminálneho prezentovania predmetu). Ako nezávislé premenné boli použité nasledovné subliminálne prezentované podnety:

1. V experimentálnej situácii 1 to bola fotografia bieleho hrnčeka. Táto fotografia bola následne grafikom upravená a pretransformovaná do 4 farbených vyhotovení (žltý, červený, modrý a zelený). Tento predmet bol prezentovaný vždy po dobu 16ms (podľa výskumu Winkielman, Berridge a Wilbarger z roku 2005).
2. V experimentálnej situácii 2 to bola fotografia usmiateho človeka, držiaceho v ruke hrnček. Odfotografovanie boli 4 muži a 4 ženy kaukazského typu. Tieto fotografie boli zhotovené profesionálnym fotografom. Boli snímané pomocou statívu, vždy z rovnakej vzdialenosti, pri zachovaní rovnakého osvetlenia, ohniskovej vzdialenosti a pred bielym pozadím. Následne boli fotografie upravené grafikom, tak aby boli vycentrované na stred a hrnček, ktorý človek na fotografii držal v ruke bol zafarbený do 4 farieb. Tak vzniklo 32 fotografií. Takto zhotovené fotografie boli prezentované vždy po dobu 16ms (podľa výskumu Winkielman, Berridge a Wilbarger z roku 2005).

Nezávislými premennými v našom výskume boli výber predmetu z viacerých alternatív a hodnotenie vybraného predmetu. Na meranie výberu predmetu sme použili test nepriameho efektu neuvedomenej percepcie, ktorým bol presnejšie test preferencie. V tomto teste mal participant za úlohu zoradiť 4 farebne odlišné hrnčeky

podľa vlastnej preferencie (1 = najpreferovanejší, 4 = najmenej preferovaný). Následne sme merali hodnotenie vybraného predmetu a to pomocou troch úloh v nasledujúcom znení:

„Ohodnoťte vybraný predmet na stupnici od 0 do 100“

„Kúpili by ste si daný predmet?“ – s ponukou možností: áno/nie

V prípade, že si participant zvolil v tejto úlohe možnosť áno, zodpovedal aj nasledujúcu otázku:

„Koľko by ste za daný predmet zaplatili (v eurách)?“

V našom experimente sme použili aj tzv. test priameho efektu, ktorý slúžil na odhalenie toho, či participant sublimálne prezentovaný predmet videl, a teda či sa jednalo, alebo nejednalo o nevedomú percepciu. Týmto testom bol presnejšie test nútenej voľby, kde participant mal na výber z viacerých predmetov (v experimentálnej situácii 1) a viacerých výrazov tvári (v experimentálnej situácii 2), kde vždy jeden z nich bol sublimálne prezentovaný a ostatné boli sémanticky alebo štrukturálne podobné.

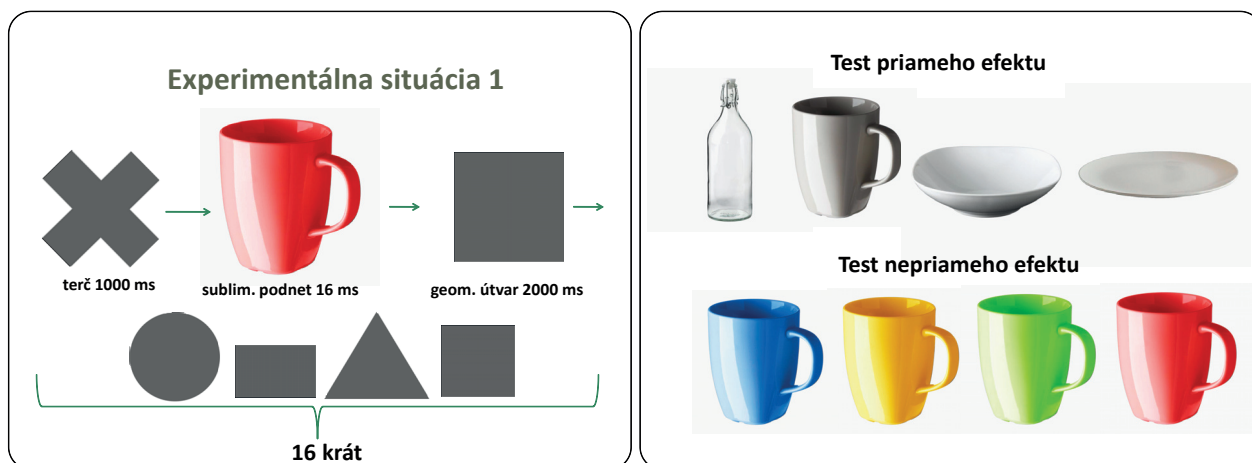
3.3 Procedúra experimentálneho dizajnu

Na odpovedanie si na naše výskumné otázky sme zostavili kompletný vnútrosubjektový výskumný plán. Tento experimentálny dizajn sme zvolili pre jeho nenáročnosť na počet participantov a s rizikami tohto dizajnu (transfer a učenie) sme sa vyrovnali randomizáciou vstupujúcich premenných. Randomizované bolo poradie experimentálnych situácií; farebnosť hrnčekov bola randomizovaná tak, že každému participantovi bola sublimálne prezentovaná rovnaká farba, avšak medzisubjektovo sa tieto farby striedali. Teda každá farba mala rovnakú pravdepodobnosť byť sublimálne exponovaná a poradie farebnosti predkladaných hrnčekov bolo tiež náhodné.

Prostredníctvom programovacieho jazyka Java bol vytvorený program, ktorý reprezentoval náš výskumný dizajn vo forme počítačovej interaktívnej grafickej aplikácie. Tento experimentálny dizajn mal za úlohu overiť postup pri zisťovaní nevedomenej percepcie a vhodnosť použitých sublimálne prezentovaných podnetov.

Participant v úvode vyplnil svoje demografické údaje. Následne bol informovaný o zameraní experimentu, kde mu bol podaný krycí príbeh (viď príloha). Následne po ukončení experimentu mu bolo oznámené reálne zameranie experimentu.

V experimentálnej situácii 1 bola participantom sublimálne prezentovaná nezávislá premenná fotografia hrnčeka v štyroch rôznych farbách (žltej, modrej, zelenej alebo červenej). Pred exponovaním tohto podnetu sa v strede obrazovky na bielom pozadí zobrazil zameriavací terč po dobu 1000 milisekúnd vo forme krížika, ktorý signalizoval začiatok každého testu. Následne bola exponovaná nezávislá premenná po dobu 16 milisekúnd (podľa výskumu Winkielman, Berridge a Wilbarger z roku 2005), po ktorej nasledovala maska. Maska pozostávala z bieleho pozadia, na ktorom bol v strede obrazovky umiestnený geometrický útvar (kruh, štvorec, trojuholník alebo obdĺžnik) vo farbe neutrálnej šedi (i.č.: 666666; R: 102; G: 102; B: 102) a bol prezentovaný po dobu 2000 milisekúnd. Po každej takejto expozícii nasledovala úloha, v ktorej mal participant za úlohu určiť, o aký geometrický útvar sa jednalo, teda aký z týchto útvarov mu bol exponovaný. Táto úloha slúžila ako krycí nástroj zamerania nášho experimentu. Expozícia sublimálneho stimulu, masky a úlohy na rekogníciu geometrického útvaru bola opakovaná 16 krát. Po absolvovaní týchto opakovaní bola participantovi zadaná úloha testu priameho efektu, a to test nútenej voľby, kde participant mal na výber zo štyroch predmetov (hrnček – prezentovaný podnet, sklenená fľaša, tanier a miska). Ako test nepriameho efektu nevedomenej percepcie bol použitý test preferencie. V ďalšom kroku bol participant požiadaný o ohodnotenie vybraného hrnčeka (percentuálne a cenovo).



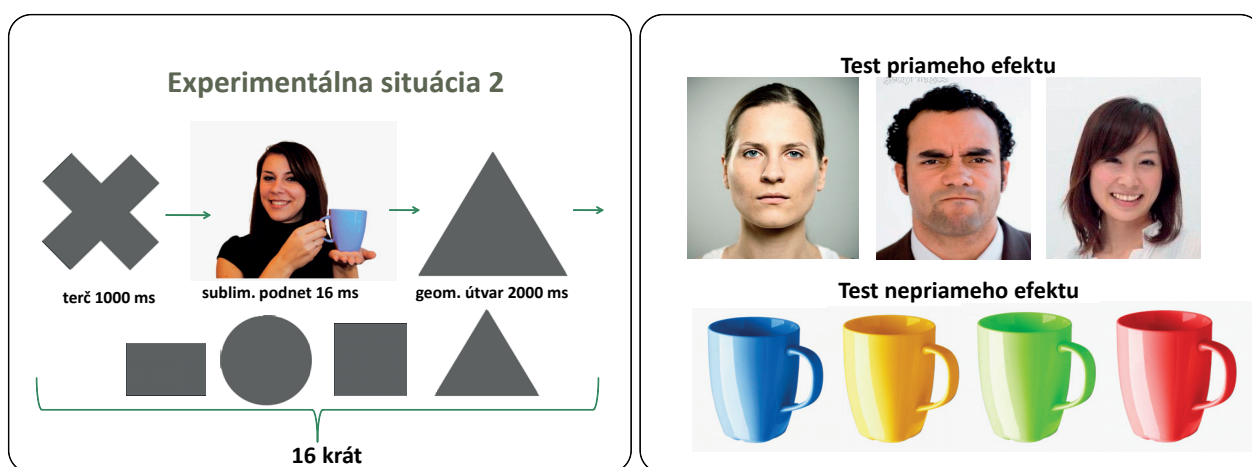
Graf 1: Grafické znázornenie experimentálnej situácie 1

V experimentálnej situácii 2 bola nezávislou premennou fotografia osoby (mužskej alebo ženskej), ktorá vyjadruje pozitívnu emóciu, držiaca v ruke farebný hrnček. Tak isto ako v experimentálnej štúdii 1 prezentovaniu nezávislej premennej predchádzal zameriavací terč po dobu 1000 milisekúnd. Nasledovala 16 milisekundová expozícia šťastného výrazu tváre, ktorý drží v ruke farebný hrnček. Následne sa po dobu 2000 milisekúnd sa v strede obrazovky objavila maska – taká istá ako v predchádzajúcej štúdii. Participant bol požiadaný o identifikáciu prezentovanej masky výberom zo štyroch možností. Expozícia subliminálneho stimulu, masky a úlohy na rekogníciu geometrického útvaru bola opakovaná 16 krát.

Na overenie absencie priameho efektu sme použili test nútenej voľby, kde mal participant za úlohu vybrať si jeden z troch emocionálnych výrazov tváří (šťastný – subliminálne prezentovaný, nahnevaný a neutrálny). Po tomto kroku participant podstúpil úlohu na dokázanie nepriameho efektu neuvedomenej percepcie, a to test preferencie, a následne vybraný predmet ohodnotil.

Okrem experimentálnych situácií participant absolvoval aj kontrolnú situáciu, ktorá bola bez prezentovania sublimálneho stimulu. V tomto prípade boli takisto prezentované geometrické útvary s testom na rekogníciu a následne bol predložený test preferencie (taký istý ako v experimentálnych situáciách) a nasledovalo ohodnotenie vybraného predmetu.

Medzi experimentálnymi situáciami mal participant za úlohu vyriešiť hlavolam vo forme skladania obrázka (puzzle). Táto úloha slúžila na rozptýlenie a uvoľnenie možného stresu počas testovania a ako odpútanie kognitívnej kapacity participanta od testovej úlohy.



Graf 2: Grafické znázornenie experimentálnej situácie 2

3.4 Metódy štatistického spracovania dát

Pomocou štatistického programu SPSS 17.0 sme naše dáta spracovali. Na základe ukazovateľov šikmosti s strmosti sme zistili, že skúmané ordinálne premenné nemajú normálne rozloženie. Na úrovni inferencie sme preto použili Wilcoxonov test. Pri kardinálnych premenných sme na základe testov normality (K-S test a Shapirov test) pri normálne rozložených premenných perc1, perc2 a perc_kont použili Studentov T-test a pri nie normálne rozložených premenných cena1, cena2 a cena_kont použili neparametrický Wilcoxonov test.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistika	df	Sig.	Statistika	df	Sig.
perc1	.14	34	.082	.96	34	.25
perc2	.11	34	.200	.96	34	.24
perc_kont	.15	34	.043	.95	34	.21
cena1	.24	34	.000	.77	34	.00
cena2	.29	34	.000	.79	34	.00
cena_kont	.26	34	.000	.78	34	.00

Tab. 2: Testy normality pre kardinálne premenné

Po štatistickej analýze sme s dátami ďalej pracovali nasledovne. Aby sme mohli hovoriť o vplyve nevedomenej percepcie predkladaných podnetov na proces rozhodovania, museli sme si stanoviť kritériá na základe ktorých je možné predpokladať, že sa o takýto jav jednalo.

V prvom kroku, keďže šlo o vnútrosubjektový výskumný plán, vyskytovalo sa aj poradie, kedy kontrolná situácia bola participantovi prezentovaná ako prvá a experimentálna situácia ako druhá. V takomto prípade sme vylúčili všetkých participantov, ktorí subliminálne prezentovaný hrnček z experimentálnej situácie umiestnili v kontrolnej situácii na prvé alebo druhé miesto. Týmto krokom sme vylúčili participantov, ktorí subliminálne prezentovaný hrnček napríklad červenej farby majú ako preferovaný a teda umiestňujú ho na popredné miesto. V takomto prípade by teda nemohol subliminálny predmet ovplyvniť preferenciu daného predmetu, čiže participant by umiestnil hrnček červenej farby v experimentálnej situácii znova na popredné miesto. Takto sme vylúčili jednu z nežiaducich premenných, a to preferovanie jednej farby pred ostatnými.

Po vylúčení týchto participantov nám zostali takí, ktorí subliminálne prezentovanému predmetu pridelovali v kontrolnej situácii tretiu a štvrtú priečku. Z ostávajúcich protokolov sme ďalej vylúčili takých participantov, ktorí v experimentálnej situácii v teste nepriameho efektu pridelili subliminálnemu predmetu tretiu a štvrtú priečku v rebríčku preferencie. V takom prípade môžeme predpokladať, že subliminálne prezentovanie predmetu nemalo na participanta vplyv, respektíve sa nemuselo ani jednať o subliminálnu percepciu predmetu.

Zostali nám teda takí participant, ktorí v kontrolnej skupine pridelili subliminálnemu predmetu tretiu alebo štvrtú pozíciu a v experimentálnej situácii umiestnili tento predmet na prvé alebo druhé miesto. U týchto participantov teda môžeme predpokladať, že zmena preferencie bola spôsobená práve subliminálnym prezentovaním predmetu.

Ďalej na kontrolu, či sa jednalo alebo nejednalo o nevedomú percepciu, nám slúži disociačná paradigma priameho a nepriameho efektu. Táto paradigma tvrdí, že o nevedomenej percepcii môžeme hovoriť vtedy, keď vylúčime priamy efekt (teda, že participant subliminálne prezentovaný podnet nevidel) a potvrdíme nepriamy efekt (že si participant napriek tomu, že tento podnet nevidel, vybral práve subliminálne prezentovaný podnet z viacerých ponúkaných možností).

Na základe vyššie uvedeného postupu sme z otestovaných participantov $n=34$ vylúčili $n=32$ v experimentálnej situácii 1, zostali nám 2 participant, pri ktorých môžeme hovoriť o zmene preferencie, ktorá by mohla byť spôsobená práve nevedomou percepciou. V experimentálnej situácii 2 sme vylúčili $n=34$, čiže ani u jedného participanta nemôžeme s istotou hovoriť o zmene preferencie, ktorá by mohla byť spôsobená nevedomou percepciou.

4 Výsledky

4.1 Nepriamy efekt neuvedomene percipovaného predmetu na rozhodovanie

VO1: Bude štatisticky významný rozdiel v preferencii predmetu po subliminálnej prezentácii tohto predmetu?

	poradie exp.1	poradie kont.
Medián	2.00	3.00

Tab. 3: Deskriptívne ukazovatele pre premenné pridelené poradie subliminálnemu predmetu v experimentálnej situácii 1 a v kontrolnej situácii

Legenda: **poradie exp.1** – pridelené poradie subliminálne prezentovanému predmetu v exp. situácii 1; **poradie kont.** – pridelené poradie subliminálne prezentovanému predmetu z exp. situácie 1 v kontrolnej situácii

	poradie kont. – poradie exp.1
Z	-1.20(a)
Hodnota signifikancie	.23

Tab. 4: Wilcoxonov test pre premenné pridelené poradie subliminálnemu predmetu v experimentálnej situácii 1 a v kontrolnej situácii; a – Založené na pozitívnom poradí

Na základe hodnoty signifikancie môžeme hovoriť o štatisticky nevýznamnom rozdiel medzi skúmanými premennými. Participanti si teda po subliminálnej prezentácii predmetu nevyberali tento predmet z viacerých alternatív, ale vyberali si ten istý predmet ako v kontrolnej situácii.

VO2a: Bude štatisticky významný rozdiel v percentuálnom hodnotení predmetu po subliminálnej prezentácii tohto predmetu?

	percentá exp.1	percentá kont.
Priemer	60.61	58.88
Medián	61.00	59.50
St. odchýlka	22.44	24.55

Tab. 5: Deskriptívne ukazovatele pre premenné percentuálne ohodnotenie subliminálneho predmetu v experimentálnej situácii 1 a v kontrolnej situácii

Legenda: **percentá exp.1** – pridelené percentuálne hodnotenie subliminálne prezentovanému predmetu v exp. podmienke 1; **percentá kont.** – pridelené percentuálne hodnotenie subliminálne prezentovanému predmetu exp. podmienke v kontrolnej podmienke

Párové rozdiely							
Rozdiel priemerov	Std. odchýlka	Std. odchýlka priemeru	95% interval spoľahlivosti		t	df	Sig.
			Nižší	Vyšší			
1.73	6.45	1.10	-0.51	3.98	1.56	33	0.12

Tab. 6: Studentov T-test pre premenné percentuálne ohodnotenie subliminálneho predmetu v experimentálnej situácii 1 a v kontrolnej situácii

Na základe hodnoty signifikancie môžeme hovoriť o štatisticky nevýznamnom rozdiel medzi skúmanými premennými. Participanti teda po subliminálnej prezentácii predmetu hodnotili tento predmet rovnako (v percentách).

VO2b: Bude štatisticky významný rozdiel v cenovom hodnotení predmetu po subliminálnej prezentácii tohto predmetu?

	cena exp.1	cena kont.
Medián	1.00	1.00

Tab. 7: Deskriptívne ukazovatele pre premenné cenové ohodnotenie subliminálneho predmetu v experimentálnej situácii 1 a v kontrolnej situácii

Legenda: **cena exp.1** – cena, ktorú bol ochotný zaplatiť participant za predmet, ktorý si vybral v exp. situácii 1; **cena kont.** – cena, ktorú bol ochotný zaplatiť participant za predmet z exp. situácii v kontrolnej situácii

	cena kont.– cena exp.1
Z	-.21(a)
Hodnota signifikancie	.83

Tab. 8: Wilcoxonov test pre premenné cenové ohodnotenie subliminálneho predmetu v experimentálnej situácii 1 a v kontrolnej situácii; a – Založené na pozitívnom poradí

Na základe hodnoty signifikancie môžeme hovoriť o štatisticky nevýznamnom rozdiel medzi skúmanými premennými. Participanti teda po subliminálnej prezentácii predmetu hodnotili tento predmet cenovo rovnako.

4.2 Nepriamy efekt neuvedomene percipovaného predmetu asociovaného s pozitívnym výrazom tváre na rozhodovanie

VO3: Bude štatisticky významný rozdiel v preferencii predmetu po subliminálnej prezentácii tohto predmetu asociovaného s pozitívnym výrazom tváre?

	poradie exp.2	poradie kont.
Medián	3.00	3.00

Tab. 9: Deskriptívne ukazovatele pre premenné pridelené poradie subliminálnemu predmetu, ktorý bol asociovaný s pozitívnym výrazom tváre v experimentálnej situácii 2 a v kontrolnej situácii

Legenda: **poradie exp.2** – pridelené poradie subliminálne prezentovanému predmetu v exp. situácii 2; **poradie kont.** – pridelené poradie subliminálne prezentovanému predmetu z exp. situácie 2 v kontrolnej situácii

	poradie kont.– poradie exp.2
Z	-.50(a)
Hodnota signifikancie	.61

a – Založené na pozitívnom poradí

Tab. 10: Wilcoxonov test pre premenné pridelené poradie subliminálnemu predmetu, ktorý bol asociovaný s pozitívnym výrazom tváre v experimentálnej situácii 2 a v kontrolnej situácii

Na základe hodnoty signifikancie môžeme hovoriť o štatisticky nevýznamnom rozdiel medzi skúmanými premennými. Participanti si teda po subliminálnej prezentácii predmetu asociovaného s pozitívnym výrazom tváre nevyberali tento predmet z viacerých alternatív, ale vyberali si ten istý predmet ako v kontrolnej situácii.

VO4a: Bude štatisticky významný rozdiel v percentuálnom hodnotení predmetu, ktorý bol asociovaný s pozitívnym výrazom tváre po subliminálnej prezentácii tohto predmetu?

	percentá exp.2	percentá kont.
Priemer	59.23	58.88
Medián	60.00	59.50
St. odchýlka	23.99	24.55

Tab. 11: Deskriptívne ukazovatele pre premenné percentuálne ohodnotenie subliminálneho predmetu v experimentálnej situácii 2 a v kontrolnej situácii

Legenda: **percentá exp.2** – pridelené percentuálne hodnotenie subliminálne prezentovanému predmetu v exp. situácii 2; **percentá kont.** – pridelené percentuálne hodnotenie subliminálne prezentovanému predmetu exp. podmienke v kontrolnej podmienke

Párové rozdiely					t	df	Sig.
Rozdiel priemerov	Std. odchýlka	Std. odchýlka priemeru	95% interval spoľahlivosti				
			Nižší	Vyšší			
.35	6.51	1.11	-1.92	2.62	.31	33	0.75

Tab. 12: Studentov T-test pre premenné percentuálne ohodnotenie subliminálneho predmetu v experimentálnej situácii 2 a v kontrolnej situácii

Na základe hodnoty signifikancie môžeme hovoriť o štatisticky nevýznamnom rozdiel medzi skúmanými premennými. Participantí teda po subliminálnej prezentácii predmetu asociovaného s pozitívnym výrazom tváre hodnotili tento predmet rovnako (v percentách).

VO4b: Bude štatisticky významný rozdiel v cenovom hodnotení predmetu, ktorý bol asociovaný s pozitívnym výrazom tváre po subliminálnej prezentácii tohto predmetu?

	cena exp.2	cena kont.
Medián	0.50	1.00

Tab. 13: Deskriptívne ukazovatele pre premenné cenové ohodnotenie subliminálneho predmetu, ktorý bol asociovaný s pozitívnym výrazom tváre v experimentálnej situácii 2 a v kontrolnej situácii

Legenda: **cena exp.2** – cena, ktorú bol ochotný zaplatiť participant za predmet, ktorý si vybral v exp. situácii 2; **cena kont.** – cena, ktorú bol ochotný zaplatiť participant za predmet z exp. situácii v kontrolnej situácii

	cena kont.– cena exp.2
Z	-1.84(a)
Hodnota signifikancie	.06

Tab. 14: Wilcoxonov test pre premenné cenové ohodnotenie subliminálneho predmetu, ktorý bol asociovaný s pozitívnym výrazom tváre v experimentálnej situácii 2 a v kontrolnej situácii; a – Založené na pozitívnom poradí

Na základe hodnoty signifikancie môžeme hovoriť o štatisticky nevýznamnom rozdiel medzi skúmanými premennými. Participantí teda po subliminálnej prezentácii predmetu asociovaného s pozitívnym výrazom tváre hodnotili tento predmet cenovo rovnako.

5 Diskusia

V našom výskume sme sa pýtali, či môže subliminálna prezentácia podnetov ovplyvniť následné rozhodovanie, konkrétne výber z viacerých alternatív a následné hodnotenie subliminálne prezentovaného predmetu. Na odpovedanie si na naše výskumné otázky sme použili vnútrosubjektový experimentálny plán. Aby sme si overili správny postup pri zisťovaní, či sa jedná o vedomú alebo nevedomú percepciu a či boli použité vhodné subliminálne predmety, sme zostavili tento výskum, ktorého výsledky uvádzame v práci.

Ako naznačujú výsledky nášho výskumu, ani v jednej z experimentálnych situácií nenastala zmena, čiže participantí si nevyberali v experimentálnych situáciách subliminálne prezentovaný predmet. A nedošlo ani k zmene hodnotenia predmetu po subliminálnej prezentácii tohto predmetu. Naše dáta naznačujú, že subliminálna prezentácia či už predmetu samotného alebo asociovaného s pozitívnym výrazom tváre nemá vplyv na proces rozhodovania. Ak sme sa bližšie pozreli na testy overujúce, či sa jednalo o nevedomú percepciu (podľa disociačnej paradigmy), zistili sme, že nemôžeme s istotou hovoriť v našom experimente o nevedomenej percepcii. V prípade nášho experimentu teda môžeme hovoriť aj o vedomej percepcii. To, že sa neprejavila zmena ako vo výbere, tak aj v hodnotení predmetu, môžeme pravdepodobne pripísať inej intervenujúcej premennej, a to preferencii farby participantov. Výsledky ukazujú, že farebnosť subliminálne prezentovaných hrnčiekov bola pravdepodobne kľúčovejšia. V prípade teda, že participant má ustálenú preferenciu farieb, nezmení ju vplyvom subliminálnej prezentácie. Participant bude teda posudzovať nie predmet samotný, ale jeho farbu a umiestni svoju preferovanú farbu aj v kontrolnej aj v experimentálnej podmienke na popredné miesto. Ďalším javom, ktorý mohol byť prítomný v súvislosti s farebnosťou hrnčiekov, je to, že participant ak zachytil a uvedomil si prezentovaný predmet, tak hlavne farebnosť tohto predmetu a nie jeho štruktúru. Farebnosť mohla tak v prípade 16ms prezentácie viac vystupovať do popredia na úkor štruktúry.

Ďalším limitom, ktorý mohol ovplyvniť fakt, že nemôžeme s väčšou istotou hovoriť o nevedomenej percepcii, je čas subliminálnej prezentácie, a to 16ms. Takýto čas bol použitý aj vo výskume Winkielman, Berridge

a Wilbarger z roku 2005 a odzrkadľuje technické limity monitorov, na ktorých sa prezentácia premietala. Bežný monitor má 60Hz, čiže dokáže vykresliť 60 obrázkov za sekundu, čo je približne 16ms pre jeden obrázok. Títo výskumníci však nezahrnuli do experimentu testy, ktoré by vypovedali o tom, či sa jednalo alebo nejednalo o nevedomú percepciu. Týmto by sme chceli poukázať na možné limity predchádzajúcich výskumov a chceli by sme vyzdvihnúť potrebu skúmania nevedomenej percepcie podľa disociačnej paradigmy.

5.1 Námety pre ďalší výskum

Keďže výsledky našej štúdie nám poskytli nové informácie a podnety, chceli by sme v budúcnosti upraviť experimentálny dizajn. Ako kľúčové sa ukazuje použitie subliminálneho podnetu, ktorým bol farebný hrnček. Preto by sme chceli v ďalšom výskume použiť taký predmet, ktorý by bol farebne neutrálny (čierno-biely, poprípade v stupňoch šedej), a tým by sme eliminovali zistenú intervenujúcu premennú, ktorá zohrala dôležitú úlohu v našom výskume. Ďalej sme vymedzili ako dôležité eliminovať aj akýkoľvek iný typ preferencie, a preto plánujeme vybrať bežné predmety dennej potreby, ktoré sú gendrovo nezatažené (napríklad tanier, váza a pod.)

Pre ďalšie výskumy odporúčame aj naďalej použitie disociačnej paradigmy na overovanie, či sa jednalo o nevedomú percepciu.

6 Záver

Nevedomená percepcia je fenomén ťažko skúmateľný a ešte stále plný otázok. My sme sa v našej práci snažili odpovedať na pár z týchto otázok. Subliminálna prezentácia podnetu či už samotného alebo asociovaného s pozitívnym výrazom tváre v našom experimente nebola mediátorom zmeny správania decidenta. Výsledky nášho výskumu naznačujú, že nevedomená percepcia nemá vplyv na rozhodovací proces. Práca ďalej poukazuje na ďalšie možnosti skúmania nevedomenej percepcie a vyzdvihuje použitie disociačnej paradigmy na skúmanie nevedomenej percepcie.

Zoznam bibliografických odkazov

- DAMASIO, A.R. (2000). *Descartův omyl: emoce, rozum a lidský mozek*, Praha: Mladá fronta.
- DEBNER, J. A., JACOBY, L. L. (1994). Unconscious perception: attention, awareness, and control. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition*, 20(2), 304–317.
- DELLACQUA, R., GRAIGNER, J. (1999). Unconscious semantic priming from pictures. *Cognition*, 73, B1-B15.
- DRAINE, S. C., GREENWALD, A. G. (1998). Replicable unconscious semantic priming. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(3), 286–303.
- EPSTEIN, S. (2003). Cognitive-Experiential self-theory of personality. In Millon, T., Lerner, M. J., (Eds.). *Comprehensive Handbook of Psychology*, 5, 159–184.
- KIHLSTROM, J. F., MULVANEY, S., TOBIAS, B. A., TOBIS, I. P. (2000). The emotional unconscious. In E. Eich (Ed.), *Cognition and Emotion*. New York: Oxford University Press.
- KUNST-WILSON, W. R., ZAJONC, R.B (1980). Affective discrimination of stimuli that cannot be recognized. *Science*, 207(4430), 557–558.
- MERIKLE, P. M., DANEMAN, M. (1998). Psychological investigations of unconscious perception. *Journal of Consciousness Studies*, 5(1), 5–18.
- MERIKLE, P. M. REINGOLD, E. M. (1991): Comparing direct (explicit) and indirect (implicit) measures to study unconscious memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 17, 224–233.
- MERIKLE, P. M., REINGOLD, E. M. (1998). On Demonstrating Unconscious Perception: Comment on Draine and Greenwald. *Journal of Experimental Psychology: General*, 127(3), 304–310.
- MERIKLE, P. M. (2000). Subliminal perception. In Kazdin, A.E. (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 7,). New York: Oxford University Press.
- MURPHY, S. T., ZAJONC, R. B. (1993). Affect, Cognition, and Awareness: Affective Priming With Optimal and Suboptimal Stimulus Exposures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 723–739.
- ŠPOK, D. (2007a). *Nevědomá percepcie: Metody a koncepce*. PhD dizertačná práca, Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova Univerzita, Brno, Česká republika.
- ŠPOK, D. (2007b): Výzkum nevědomé percepcie metodou analýzy nesprávných odpovědí: Identifikace číslic. *Československá psychologie*, 51(5), 489–502.
- ZAJONC, R. B. (2001). Mere Exposure: A Gateway to the Subliminal. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 224–228.

WINKIELMAN, P., BERRIDGE, K. C., Wilbarger, J. L. (2005). Unconscious Affective Reactions to Masked Happy Versus Angry Faces Influence Consumption Behavior and Judgments of Value. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(1), 121–135.

ASPEKTY ŽIVOTNÍ SPOKOJENOSTI SINGLES A JEJICH OVĚŘENÍ NA ŠKÁLÁCH

THE ASPECTS OF SINGLES' LIFE SATISFACTION AND THEIR SCALE EXAMINATION

Veronika Očenášková

Katedra psychologie, Filozofická fakulta UP, Křížkovského 10, 771 80

Abstrakt:

Článek se zabývá připravovaným výzkumem zaměřeným na ověření výskytu aspektů životní spokojenosti u širší populace singles. Cílem výzkumu je zjistit a popsat vztah prožitku životní spokojenost a čtyř faktorů: hodnotové orientace, konfliktu hodnot láska vs. kariéra, potřeby nezávislosti bez ochoty se výrazně omezovat a ulpívání v minulém partnerském vztahu. Celkový design výzkumu lze klasifikovat jako smíšený. Jedná se o aplikaci tzv. sekvenční exploratorní strategie, jejíž užití je v našich podmínkách nové a ojedinělé. Studie si také klade za cíl sestavit takovou metodu, která by spolehlivě ověřila, jak je spokojenost mladých lidí bez partnera těmito stěžejními faktory ovlivňována. Výzkum bude realizovaný pomocí kvantifikace získaných poznatků do čtyř škál a jednoho nástroje k ověření spokojenosti. Výzkum navazuje na kvalitativní studii realizovanou prostřednictvím semistrukturovaných interview a metody SEIQoL, která odhalila výskyt těchto specifických fenoménů souvisejících se životní spokojeností singles.

Klíčová slova:

životní spokojenost, singles, hodnotová orientace, konflikt hodnot, minulá zkušenost s partnerstvím.

Abstract:

This article describes the upcoming study which goal is to verify the existence of some aspects of life satisfaction in the broad population of singles. The aim of the research is to capture and describe the relationship between the experience of life satisfaction and the following factors: value orientation, value conflict, the conflict between love and career, the need for independence together with the dislike of restrictions, and clinging to past relationships. In general, the research design can be classified as mixed one. The sequence exploratory strategy is going to be applied. The usage of this technique is considered to be innovative and unique in these circumstances. Another goal of the study is to construct a method that can be further used in order to reliably verify to what extent the life satisfaction of young people without a partner is influenced by the above mentioned factors. The acquired data are going to be quantified into four scales and one tool to measure satisfaction. This research is built upon a previous qualitative study that used semi-structured interviews and the SEIQoL method. The results of the study revealed the existence of the above mentioned phenomena related to the life satisfaction of singles.

Keywords:

life satisfaction, singles, value orientation, conflict of the values, last partnership's experience.

1 Úvod

Příspěvek nabízí plán připravovaného kvantitativního výzkumu, který navazuje na teorii vytvořenou na základě kvalitativní studie, jež mapovala aspekty související s životní spokojeností 11 mužů a 11 žen žijících bez partnera. Na počátku mého výzkumu zaměřeného na kategorii singles se jako jediným možným přístupem umožňujícím poznání tohoto relativně nového fenoménu zdála být kvalitativní metodologie. Rozhovory s účastníky se staly mocnými nástroji poskytujícími hlubokou sondu do prožívání mladých lidí bez partnera jejich optikou. Analýzou získaných informací jsem dospěla k závěru, že spokojenost singles se životem souvisí s hodnotovou orientací, prožitkem vnitřního konfliktu hodnot a s vyrovnáváním se s předchozími partnerskými vztahy v minulosti. Účastníci výzkumu rovněž projevovali nedostatečnou pružnost přizpůsobovat se druhému člověku, tedy i potenciálnímu partnerovi, což různou měrou spoluurčovalo výslednou spokojenost se životem. V zájmu mého výzkumu bylo tedy poznat, pochopit a popsat, jaká je spokojenost singles se životem a co ji činí právě takovou. Povinností výzkumníka je však také ověřit, zda jsou jeho data platná a zda získané

informace analyzoval dostatečně citlivě, popřípadě pak závěry rozšířit či upřesnit. Specificky vztaženo k mému výzkumu je potřebné zjistit, jestli se v širší populaci singles objevené aspekty reálně vyskytují a do jaké míry jsou prokazatelné vzájemné souvislosti mezi fenomény a vykazovanou životní spokojeností. Ideální cestou k co nejspokojivějšímu poznání fenoménu i následnému ověření správnosti těchto poznatků je zkombinování možnosti výzkumu kvalitativního, z jehož závěrů stávající výzkum vychází, a kvantitativního, který se aktuálně nachází ve fázi sběru dat a jehož výzkumný záměr předkládá i následující příspěvek.

2 Singles

V současnosti se v „západních zemích“ o fenoménu singles hovoří doslova jako o alternativním životním stylu, který je podporován i stále se rozšiřující nabídkou trhu a služeb (Drotován, Bleha, 2008). Fenomén „svobodných“ bývá odbornou veřejností spojován s individualizací společnosti, jež zdůrazňuje autonomii a nezávislost. Citové vztahy by neměly ohrozit možnosti jedince a stávají se křehčími pro svoji volitelnost a zrušitelnost. Přesto být „singles“ je podle De Singlyho okolím stále chápáno jako určitý handicap. Člověk žijící bez partnera může být v očích druhých viděn jako sociálně neschopný navázat partnerský vztah, anebo příliš silně zaměřený na společenský úspěch (Singly, 1999).

Singles jsou velmi nevyhraněná a obtížně vymežitelná skupina. Není zcela jasné, zda do této kategorie řadit i ty jedince, kteří jsou nedobrovolně sami, například tzv. oběti konzumní společnosti, jež si v nynější uspěchané době a nastavených podmínkách nejsou schopni najít odpovídajícího partnera, ačkoliv si to přejí (Tomášek, 2003). Nejednotnost vymezení částečně řeší typologie kategorizující singles, z nichž nejznámější Steinova (1981) operuje se dvěma bipolárním kritérii dobrovolnosti – nedobrovolnosti a dočasnosti – stability tohoto stavu „bez partnera“. Sociolog Marcel Tomášek, který se problematice intenzivně věnuje, uvádí, že singles v našich kulturních podmínkách nelze jednoznačně chápat jako osoby žijící programově samy ve smyslu promyšlené volby životního stylu, nepotvrdila se ani bezprostřední návaznost odmítnutí partnerského života vzhledem k prioritnímu postavení profesního uplatnění (Tomášek, 2003, in Marek, Potočný, 2003).

3 Životní spokojenost singles a její aspekty

Problematika životní spokojenosti singles zatím v rámci České republiky nebyla zkoumána. Určité informace lze vyvodit z výzkumů realizovaných ve druhé polovině minulého století v USA (Simenauer, Carroll, 1982; Glenn, Weaver, 1988; Cargan, Melko, 1991; Lamanna, Riedmann, 2003).

Singles jsou všeobecně méně spokojeni se životem, více trpí depresemi, jsou častěji nemocní, než-li lidé žijící v manželství. Důvodem je především absence sdílení, důvěry a sociální opory, u mužů nezdravý životní styl (Argyle, 1999; Myers, 1999). Longitudinální studie z USA však potvrdily, že spokojenost singles postupně narůstá (Glenn, Weaver, 1988). Životní spokojenost singles se odvíjí od faktu, zda je tento stav dobrovolný či nikoliv, a klesá s rostoucím věkem (Austrom, 1984).

Kvalitativní část mého výzkumu ukázala, že spokojenost singles koresponduje s postojem k absenci dlouhodobého partnera v životě, s poměrem vnímaných výhod a nevýhod, zároveň však také s bazální příčinou jejich „singlovství“. S tím souvisí i čtyři psychologické aspekty, jež se vztahují k vykazované životní spokojenosti participantů:

Pro-rodinná hodnotová orientace: Klíčovým aspektem životní spokojenosti mladých lidí bez partnera je hodnotová orientace, od níž se odvíjí i aktuální potřeba partnera. Pro-rodinnou hodnotovou orientaci určují především hodnoty partnerství a rodiny při jejich současném nenaplnění, což se zřejmě projevuje v nižší míře celkové spokojenosti s aktuálním statutem singles. Jsou postrádány prvky partnerství duchovního rázu, jakými jsou psychická podpora, porozumění, důvěra, duchovní sdílení, či motivace k dalšímu snažení. Individualistický postoj je charakteristický seberealizací jedinců v oblasti zájmů, vzdělání a pracovní kariéry, přičemž jejich výsledná spokojenost souvisí s naplněním v těchto jmenovaných oblastech. Je postrádán sexuální aspekt partnerského vztahu a výrazně převažují výhody singlovství, jakými jsou nezávislost, dostatek volného času, nekomplikovanost (Očenášková, 2009). Většina studií zmiňuje vyšší potřebu nezávislosti, svobody, či mobility, (Lamanna, Riedmann, 2003; Simenauer, Carroll, 1982). Význam těchto hodnot však po dosažení individuálně dané věkové hranice klesá (Tomášek, 2003).

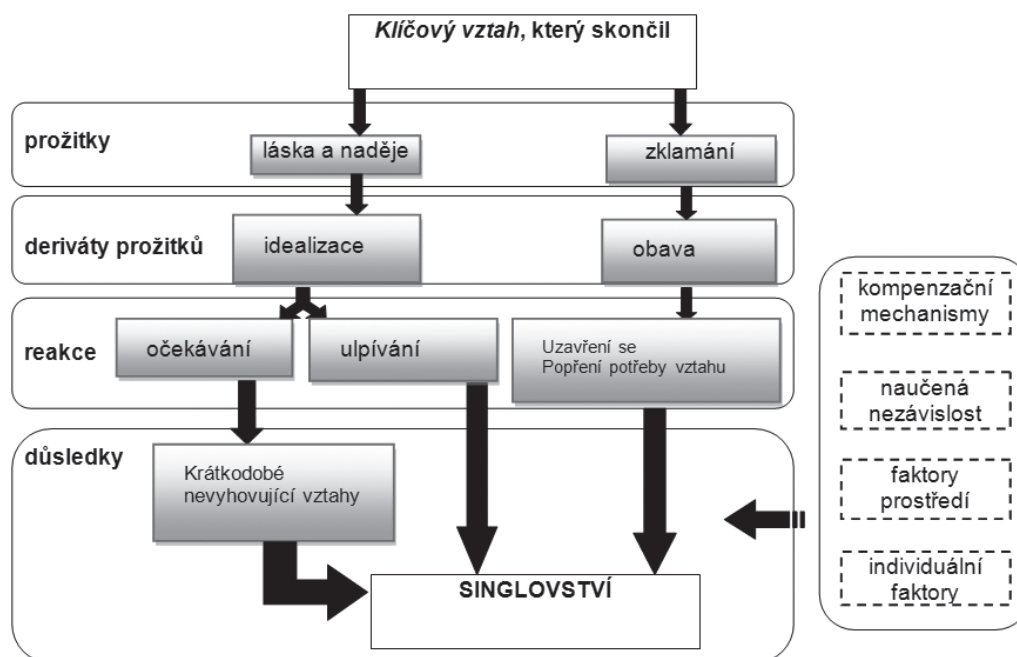
Konflikt hodnot: Konflikt vzniká nejčastěji, jsou-li na prvních dvou místech hodnotového žebříčku láska (vzájemnost, závislost, intimita, odpovědnost, péče, nutnost přizpůsobit se) a sebeurčení (svoboda, nezávislost, samostatnost a autentičnost). Velmi pravděpodobně nastává nejčastěji v mladé dospělosti, kdy se utváří profesní identita a zároveň se uzavírají trvalé partnerské vztahy (Hnilica, 2005). Podobně i Baumann (2004) uvádí, že v procesu individualizace společnosti dochází ke střetu potřeby svobody a potřeby bezpečí. Prožitek

konfliktu hodnot lze tedy považovat za stinnou stránku možností nabízených současnou společností, které mladým lidem toužícím po partnerství brání v jeho navázání. I přes prioritu partnerského života dochází k upřednostňování profesního života pro různé individuální důvody (priorita hmotného zajištění, problematické navazování vztahů s následkem popření této potřeby) (Očenášková, 2009). Mladí lidé jsou často stavěni do pozice, zda si zvolit maximální profesní nasazení na úkor partnerských vztahů, či naopak. V Tomáškově výzkumu však vyzněly jednotlivé názory, které považovaly stabilní partnerský a rodinný život za předpoklad úspěšné kariéry, který ji nevyklučoval (Tomášek, 2003). Neexistence partnerství se tak stává faktorem výsledné životní nespokojenosti, která se prohlubuje s rostoucím důrazem na partnerský vztah.

Naučená nezávislost: Postupnou ztrátu schopnosti bydlet s partnerem a harmonizovat se se životním stylem druhého člověka zmiňuje už Tomášek (2006). Singles přizpůsobili svůj stávající život bez partnera pouze svým potřebám, disponují časovým i prostorovým komfortem bez závazků vůči potencionálnímu partnerovi. Nemusejí se měnit a přemýšlet, zda by byli ochotni ustoupit partnerovi a omezit se. „Naučená nezávislost“ působí na spokojenost participantů protektivně, i když ji zřejmě v zásadě nezvyšuje (Očenášková, 2009).

Ulpívání v „klíčovém vztahu“: Dalším aspektem spokojenosti spočívajícím rovněž v příčinách singlovství je ulpívání v předchozím vztahu se sníženou schopností tento nežádoucí stav změnit. Fenomén tzv. „klíčového vztahu“ dle analýzy rozhovorů předchozího výzkumu zásadním způsobem omezuje dosahování prožitku spokojenosti a má u všech participantů, u kterých se objevuje, shodné znaky. Lze předpokládat, že se, podobně jako v kvalitativní části výzkumu, bude objevovat spíše u žen.

Mechanismus tohoto ulpívání na předešlém partnerském tzv. klíčovém vztahu popisuje obrázek č. 1. Jednalo se vždy dlouhodobý vztah (2 roky a víc), který byl dotazovanými osobami z hlediska průběhu hodnocen velmi kladně. Participantů byli ve vztahu hluboce citově zainteresováni a předpokládali jeho pokračování. Ten však náhle skončil, většinou z iniciativy partnera, což u těchto osob vyvolalo zklamání (úroveň 1 – prožitky). Vzpomínka na minulý vztah v participantech nadále vyvolává kladný emoční náboj, bývalý partner je jimi do značné míry idealizován (úroveň 2 – deriváty prožitků). Ve výběru partnera dochází ke srovnávání s nastaveným ideálem předchozího partnera, často vzpomínají a glorifikují tento vztah (úroveň 3 – reakce na prožitky). Současně je provází obava z dalšího zklamání (úroveň 2 – deriváty prožitků). A mohou proto potřebu dalšího vztahu popírat (úroveň 3 – reakce na prožitky). Ve většině případů se i přes strach a obezřetnost snaží navazovat nové vztahy, ty jsou však krátkodobé a nevyhovující. Často se vyskytují hodnocení typu: „není to ono“, „nestálo to za nic“ apod. Aktuální krátkodobé vztahy jsou ukončovány samotnými aktéry, neboť nejsou tak „ideální“, jak by si představovali. Osoby, jež se neustále vrací k minulému partnerskému vztahu, setrvávají bez partnera v nechtěném stavu „singlovství“, v němž jsou nespokojeni (úroveň 4 – důsledky). Míra spokojenosti jednotlivých participantů se odvíjí podle individuální interakce dalších faktorů (Očenášková, 2009).



Obr. 1: Klíčový vztah

4 Cíle výzkumu

Cíle plánovaného výzkumu jsou formulovány v návaznosti na zjištění získaná předcházejícím kvalitativním výzkumem, který ukázal na existenci čtyř stěžejních aspektů, od nichž se odvíjela životní spokojenost participantů. Záměrem připravované studie bude tedy ověřit, zda se zjištěné fenomény nacházejí i u širšího výzkumného vzorku singles, a současně chci zjistit, jaká je četnost jejich výskytu. Dále budu mapovat, nakolik uvedené aspekty ovlivňují míru vykazované životní spokojenosti. K tomu, abych záměr naplnila, bude ale nejdříve nutné zkonstruovat takový nástroj, který by uvedené faktory spolehlivě měřil. Vytvoření vhodné a dostatečně reliabilní metody k ověření teorie bude tedy prvotním krokem a současně i stěžejním cílem této části výzkumu.

Cíl č. 1: Zkonstruovat metodu, která by spolehlivě ověřila, jak je spokojenost mladých lidí bez partnera těmito stěžejními faktory ovlivňována.

Cíl č. 2: Zjistit četnost výskytu čtyř faktorů životní spokojenosti ve vybrané populaci singles.

Cíl č. 3: Zjistit, zda je celková životní spokojenost singles ovlivňována výskytem jednotlivých aspektů a tento případný vztah popsat.

Cíl č. 4: Zjistit, jak výskyt čtyř faktorů závisí na demografických charakteristikách výzkumného souboru (především věku, pohlaví), počtu let bez partnera a počtu předchozích vztahů o trvání minimálně jeden rok.

5 Výzkumný soubor

Cílovou skupinou budou osoby ve věkovém rozpětí 20 – 40 let, které nekohabitují, jsou finančně nezávislé na rodičích, žijí nejméně 1 rok bez trvalého partnera a nikdy nežily v manželském svazku. Definice singles je odvozena od vymezení Tomášková (2004) a vychází rovněž z vlastního kvalitativního výzkumu (Očenášková, 2009). Původní věkové rozpětí (25 – 35 let) a počet let bez trvalého partnera (3 roky) jsou aktuálně zvoleny s větší tolerancí vzhledem ke čtvrtému výzkumnému cíli, tedy k možnosti zmapovat výskyt fenoménu v populaci v závislosti na uvedených popisných charakteristikách výzkumného souboru. Vhodné osoby jsou vybírány záměrně prostřednictvím sociální sítě Facebook, e-mailu, internetových seznamek, blogů a diskusních fór určených pro nezadané. Hypertextový odkaz k dotazníku byl rovněž umístěn na webový server věnující se veřejnému mínění VM online. Předpokládaná velikost výzkumného souboru je 200 participantů.

6 Metodologie

Plánovaná studie, jejíž ideový plán popisuje tento příspěvek, je druhou částí smíšeného výzkumu zabývajícího se aspekty životní spokojenosti lidí žijících bez partnera. Výzkumným designem je sekvenční exploratorní strategie, v níž je výzkumníkům záměr nejdříve „objevit“ výzkumné téma v interakci s participanty přímo v terénu a následně jej (v druhé fázi výzkumu) otestovat na větším reprezentativním vzorku (Cresswell, 2003). Vzhledem k nejednotnému vymezení kategorie singles a k malému poznání fenoménu v době, kdy jsem se rozhodla výzkum u uvedené populace realizovat, se jevílo užití kvalitativní metodologie jako nejvhodnější. Data z toho výzkumu uskutečněného v roce 2008 s 22 participanty formou semistrukturovaných interview a jejich následná kvalitativní analýza vedla k vytvoření teorie poukazující na existenci několika fenoménů, z nichž čtyři zásadní, uvedeny výše, v různé míře a kvalitě souvisely s prožívanou životní spokojeností. Zcela logicky jsem následně svůj výzkumný zájem zaměřila na ověření poznatků u širší populace singles a na konkretizaci vztahů mezi fenomény a spokojeností, k čemuž ideálně slouží kvantitativní metodologie. Tímto způsobem konstruovaný smíšený design výzkumu je primárně určen pro generalizaci vzniklé teorie a potvrzení její validity na širším vzorku populace (Hesse-Biber, 2010; Morgan, 1998, in Cresswell, 2003). Užívá se také pro zmapování distribuce fenoménu ve vymezené populaci a především tehdy, jestliže výzkumník vyvine a testuje nový nástroj měření (Cresswell, 1999, in Cresswell, 2003).

7 Popis výzkumného nástroje

Metodu tvoří celkem tři části níže popsané. Testová baterie byla participantům předložena formou internetového dotazníku, který jsem zvolila zejména proto, že populace využívající internet svým věkovým rozpětím odpovídá požadovanému věku mého výzkumného souboru. Hypertextový odkaz na elektronický dotazník jsem umístila jednak na uvedené servery, či jsem jej potenciálním respondentům přímo odeslala. Součástí dotazníku je i prosba o vyplnění, informace o předmětu a účelu výzkumu a ubezpečení o anonymitě poskytnutých údajů. Internetový dotazník umožňuje opustit testovou situaci v každé jeho části.

7.1 Screeningová část

Úvodní část tvoří dotazník zjišťující demografické údaje (pohlaví, věk, stupeň dokončeného vzdělání, zaměstnání, způsob bydlení, velikost místa bydliště), dále položky týkající se počtu let bez dlouhodobého partnera¹, počtu předchozích dlouhodobých vztahů o délce minimálně jeden rok, postoje k seznamování a škála měřící míru postrádání partnera.

7.2 Nástroj ke zjištění životní spokojenosti

Tento nástroj je zkonstruovaný na principu metody SEIQoL (O'Boyle, McGee a Joyce, 1994). V původním výzkumu se metoda jevila jako vhodná pro navázání kontaktu s dotazovanými. Největší výhodou je utřídění priorit participantů a analýza a vyčíslení spokojenosti v jednotlivých oblastech života, což pozitivně doplnilo informace získané cestou rozhovorů s participanty. Kladné zkušenosti s metodou a data z prvního výzkumu mě vedly k myšlence dalšího využití metody v připravovaném výzkumu. Vytvoření nástroje na základě vlastních dat dále podpořil fakt, že škály měřící spokojenost obvykle zahrnují spokojenost v partnerství, či ve vlastní rodině a s rolí rodiče (např. DŽS), což je v rozporu s výzkumným záměrem této studie.

Životní cíle uváděné participanty v kvalitativní části výzkumu byly nejdříve zanalyzovány a následně sdruženy (celkem 17) do pěti obecnějších oblastí (viz. Obr. č. 2). Dále jsem zpracovala četnosti výskytu cílů a průměrné hodnoty důležitosti a míry spokojenosti v jednotlivých oblastech, na základě čehož jsem cíle vzestupně uspořádala. Metodu jsem na závěr opatřila instrukcí a názorným příkladem administrace. Část metody věnující se důležitosti jednotlivých oblastí života a část měřící spokojenost bude předkládána odděleně, aby nedošlo ke vzájemnému zkreslení sdělovaných dat.

Důležitost (rozdělte 100% do následujících oblastí)	ŽIVOTNÍ OBLASTI	Spokojenost (vyjádřete od 0% do 100% v každé položce)
	Kariéra	
	Domov a rodinné zázemí	
	Fyzické a mentální zdraví	
	Volný čas a přátelé	
	Partnerství	

Obr. 2: Modifikovaná verze SEIQoL

7.3 Škály zaměřené na výskyt aspektů životní spokojenosti singles.

Použití hodnotící škály je nejvhodnější možností, jak kvantifikovat a následně statisticky analyzovat myšlenky a postoje participantů. K ověření teorie jsem se tedy rozhodla pro použití škály. Jedná se o čtyři škály o 18 – 24 položkách mapující výskyt Pro-rodinné hodnotové orientace (24), Konfliktu hodnot láska vs. sebeurčení (18), fenoménu Naučené nezávislosti (24) a existenci Klíčového vztahu v minulosti (24), jejichž teoretická východiska jsem popsala ve třetí kapitole. Výroky byly odvozeny na základě teorie vzniklé kvalitativní analýzou rozhovorů. Každé tvrzení má jednu paralelní alternativu. Bylo použito reverzních, přímých, nepřímých i projektivních výroků. Participant zaškrtnává míru souhlasu s danými výroky na pětibodové hodnotící stupnici (zcela souhlasím – zcela nesouhlasím). Na základě získaných dat bude určena validita a reliabilita jednotlivých položek. Za pomoci faktorové analýzy budou z metody odstraněny položky se slabým faktorovým nábojem. Cronbachovo alfa poslouží k ověření spolehlivosti nástroje. Tímto krokem získám nástroj, který může být dále využit k výzkumu týkajícího se problematiky singles, bude spolehlivě a validně měřit výskyt uvedených fenoménů a jejich případný vztah k životní spokojenosti. Tento nástroj představuje potencionálně největší přínos kvantitativní části výzkumu. Jedná se o prostředek, prostřednictvím něhož lze dospět k novým závěrům a zjištěním. Právě zde je však možné dopustit se zásadních a pro výzkum fatálních chyb zejména v procesu

¹ dlouholetý vztah byl vymezen jedním rokem

konstrukce metody – např. nevhodně (sugestivně, mnohoznačně, nejasně) formulovaná tvrzení, nevýstižná tvrzení vzhledem k teorii, nesprávné pořadí otázek, množství položek (záměrně vyšší z důvodů vyloučení některých položek) může vést k únavě či předčasnému ukončení testu.

8 Perspektiva výzkumu

Výzkumný zájem o problematiku singles roste a kromě demografů a sociologů jsou to právě psychologové, koho tento aktuální fenomén zajímá. Ve světě byly v nedávné době zkoumány například přetrvávající stereotypy týkající se singles (Conley, Collins, 2002; Greitemeyer, 2009), či hodnoty, které singles považují za důležité (Sheldon, 2007). V Čechách a na Slovensku je pozornost soustředěna zatím obecněji, na poznání tohoto alternativního způsobu života a jeho aktérů (Tomášek, 2003; Drotovan, Bleha, 2008). Spokojenost lidí bez partnera byla dosud mapována spíše komparativně ve vztahu k osobám žijícím v manželství a to za pomoci kvantitativních metod měření (např. Shapiro, Keyes, 2007; Glenn, Weaver, 1988). Předkládaná studie pohlíží na téma jinak, zabývá se aspekty životní spokojenosti, jenž vystaly až v přímé interakci s participanty. Design výzkumu navíc umožňuje vytvoření bohatších a komplexnějších závěrů, které jsou následně generalizovány či vyvráceny a mapovány z hlediska distribuce fenoménu ve vybrané populaci či vzájemné závislosti získaných proměnných. Z hlediska praktického přesahu je potřeba výzkumu životní spokojenosti a jejich aspektů u singles zcela evidentní. Metodické uchopení i výzkumný záměr tak nabízí možnost nových poznatků, které v návaznosti na terapeutické možnosti mohou mladým lidem pomoci ke zvládnání osamělosti a nejistoty, k získání lepší kvality života, zpracování minulých traumat a obranných mechanismů bránících v navazování vztahu či při řešení konfliktu hodnot.

Jsem si vědoma, že malé zkušenosti s uvedenou metodologií výzkumu a náročnost vytvoření škál na základě vlastní teorie a jejich statistické zpracování vyžadující odbornou fundovanost a bohaté teoretické znalosti mohou výrazně ovlivnit kvalitu i přínos studie. Toto riziko bude minimalizováno konzultacemi se statistikem a s metodology, kteří se u nás smíšeným výzkumným designem zabývají. Naplnění výzkumných cílů 2 – 4 je ohroženo za předpokladu, že se sestrojený nástroj ukáže jako nespolehlivý. Další limity vyplývají ze způsobu sběru dat prostřednictvím internetu: obtížná kontrola respondentů, větší zastoupení středoškolsky a vysokoškolsky vzdělané populace a technická rizika. Vzhledem k charakteru výzkumného souboru se pro získání většího počtu participantů tato forma jeví přesto jako nevhodnější.

9 Literatura

- Argyle, M. (1999). Causes and Correlates of Happiness. In Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). Well-being. The Foundation of Hedonic Psychology. New York: Russel Sage Foundation.
- Austrom, D.R. (1984). The Consequences of Being Single. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Bauman, Z. (2004). Individualizovaná společnost. Praha: Mladá fronta.
- Conley, T. D., & Collins, B. E. (2002). Gender, relationship status, and stereotyping about sexual risk. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1483–1494.
- Cresswell, J. W. (2003) Research Design. Qualitative, Quantitative, and mixed method approaches. California: Sage Publications, Inc.
- Drotovan, M., & Bleha, B. (2008). Analýza fenoménu singles v Evropě a na Slovensku. *Sociológia*, 40 (1), 62–81.
- Glenn, N. D., & Weaver, C. (1988). The changing relationship of marital status and happiness. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 317–324.
- Greitemeyer, T. (2009). Stereotypes of singles. Are singles what we think?. *European Journal of Social Psychology*, 39, 368–383.
- Hesse-Biber, S.N. (2010). Mixed method research: merging theory with practise. [Electronic version]. New York: The Guilford Press.
- Hnilica, K. (2005). Konflikt hodnot a kvalita života. In Payne, J. a kol. Kvalita života a zdraví (pp. 296–317). Praha: Triton.
- Lamanna, M.A., & Riedmann, A. (2003). Marriages and Families – Making Choices in a Diverse Society (8th ed.). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Myers, D. G. (1999). Close Relationships and Quality of Life. In Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. Well-being. The Foundation of Hedonic Psychology (pp. 374 – 391). New York: Russel Sage Foundation.
- O'Boyle, C. A., McGee, H., & Joyce, C. R. B. (1994). Quality of life. Assessing the individual. in *Advances in Medical Sociology*, 5, s. 159–180.

- Očenášková, V. (2009). Aspekty ovlivňující životní spokojenost singles. Unpublished master's thesis, Palacky University, Olomouc, Czech Republic.
- Shapiro, A., & Keyes, C.L.M. (2008).
- Sheldon, K.M. (2007). Gender differences in preference for singles Ads that proclím extrinsic versus intrinsic values. *Sex Roles*, 57, 119–129.
- Simenauer, J., & Carroll, D. (1982). *Singles: The new Americans*. New York: Simon and Schuster.
- Singly, F. de (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Stein, P.J. (1981). *Single Life Unmarried Adults in Social Context*. New York: St. Martin Press.
- Tomášek, M. (2006). Singles a jejich vztahy; kvalitativní pohled na nesezdané a nekohabitující jednotlivce v České republice. *Sociologický časopis*, 42 (1), 81–105.
- Tomášek, M. (2003). Singles v České republice. *Gender, rovné příležitosti a výzkum*, 4 (3–4), 5–7.
- Tomášek, M. (2003). Singles ve světě měnících se typologií a definic: k aktuálně probíhajícímu výzkumu. In Mareš, P., & Potočný, T. *Modernizace a česká rodina: sborník prezentací na sympóziu pořádaném ve dnech 15.-17.října 2003* Fakultou sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně (pp. 225–230). Brno : Barrister & Principal.

DISPOZIČNÝ OPTIMIZMUS/PESIMIZMUS AKO MEDIÁTOR AVERZIE VOČI RIZIKU V PROCESE ROZHODOVANIA

DISPOSITIONAL OPTIMISM/PESSIMISM AS A MEDIATOR OF RISK AVERSION IN DECISION MAKING

Matúš Grežo, Lubor Pilárik

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovenská republika

Abstrakt:

Cieľom práce bolo skúmať vplyv osobnostnej črty dispozičný optimizmus/pesimizmus a incidentálnych emócií na averziu voči riziku v procese rozhodovania. Zaujímalo nás, ktorý zo spomínaných faktorov je v postavení dominantného mediátora vzhľadom na averziu voči riziku. Participanti (n=106) medzisubjektového experimentálneho plánu boli náhodným výberom rozdelení do štyroch skupín. Z výsledkov vyplýva, že ako optimizmus, tak i negatívne afektívne stavy znižujú averziu voči riziku. Naopak pesimizmus a pozitívna nálada vedú k vyššej averzii voči riziku v rozhodovacom procese. Taktiež sa ukázalo, že pokiaľ bol vzťah medzi týmito faktormi inkongruentný, dispozičný optimizmus/pesimizmus zohrával dominantnejšiu rolu k averzii voči riziku v procese rozhodovania.

Kľúčové slová:

dispozičný optimizmus/pesimizmus; incidentálne emócie; averzia voči riziku.

Abstract:

The aim of the research was to examine the impact of the dispositional optimism/pessimism and incidental emotions on risk aversion in decision making. We were interested which of the mentioned factors is in the position of dominant mediator relative to risk aversion. Participants (n=106) of the experimental design were randomly divided into four groups. The results show, that optimism and negative affective states lower one's risk aversion. Contrary, pessimism and positive mood increase the risk aversion in decision making. It was also shown, that when the relationship between these two factors is incongruent, the dispositional optimism/pessimism plays a dominant role relative to risk aversion in decision making.

Keywords:

dispositional optimism/pessimism, incidental emotions, risk aversion.

1 Úvod

Výsledok rozhodovacieho procesu je ovplyvňovaný veľkým množstvom faktorov súvisiacich s osobnosťou človeka i samotnou situáciou, v ktorej sa jednotlivec nachádza. Na riešenie istého problému, usudzovania a samotného rozhodovania využívame široké spektrum kognitívnych procesov, osobnostných charakteristík, rôzne algoritmické pravidlá, heuristiky, či v neposlednom rade iracionálne presvedčenia. Téma obmedzenej racionality je v psychológii zdrojom mnohých diskusií, v ktorých ťažko nájsť finálnu kruciálnu odpoveď na otázku: „Do akej miery sa v rozhodovacom procese spoliehame na svoje rozumové schopnosti?“. Fandelová (1999b) tvrdí, že v procese rozhodovania sa racionálne rozhodujeme iba v rámci svojich obmedzených informácií.

V našej práci sa zaoberáme, špecifickým procesom rozhodovania a to v oblasti rizikových situácií. Existuje mnoho rôznych koncepcií rizika a tento pojem nadobúda mnoho významov, čo môže spôsobovať problémy v komunikácii (Slovic a Weber, 2002). Tieto teórie sa vo všeobecnosti však zhodujú v tom, že riziko predstavuje eventuality vplyv istého nebezpečenstva (Short, 1984). Je to možnosť čelenia nepriaznivej udalosti s určitými neželanými následkami (Rayner a Cantor, 1987). Ako tvrdí Rosa (2003) risk je situácia alebo udalosť, kde niečo pre nás cenné je v stávke a kde výsledok nášho rozhodnutia je neistý. Knight (1921) odlišuje pojmy riziko a neistotu. Rozhodovací proces za podmienok rizika je taký, kde pravdepodobnosti sú decidentovi dané, sú teda objektívne, ako napríklad hodenie mincou (dve možnosti pričom každá ma 50% pravdepodobnosť). V podmienkach neistoty sú pravdepodobnosti subjektívne, jednotlivec musí usudzovať, odhadovať a predpokladať možnosť vzniku jednotlivých alternatív. Riziko poskytuje decidentovi informácie o rôznych eventualitách

a možných následkoch samotného rozhodnutia, avšak ani hypotetické dokonalé vedomosti nedávajú jednotlivcovi presnú a reálnu predpoveď budúceho vývoja (Petřík, 2005). Človek v situácii rizika teda čelí nevedomosti, neistote ohľadne výsledku jeho voľby. Informácie ohľadne vývinu situácie, v ktorých sa človek dokáže správať racionálne, sú teda obmedzené. Mnoho teórií potvrdzuje myšlienku, že riziko je subjektívne. Neexistuje „tam vonku“, nezávisle od našich myslí. Je to koncept vytvorený človekom, ktorý mu pomáha pochopiť a vyrovnať sa s nebezpečenstvom a neistotou v živote. I keď sú tieto nebezpečenstvá reálne, neexistuje „reálne riziko“ alebo „objektívny risk“ (Slovic a Weber, 2002).

Vysvetliť a pochopiť príčiny a fakty, ktoré stoja za konkrétnym rozhodnutím jednotlivca v situácii rizika sa snažia mnohé teórie. Potreby objasniť otázky týkajúce sa problematiky rizika vznikali predovšetkým v oblasti ekonómie. Za azda najstaršiu teóriu zaoberajúcu sa rozhodovacím procesom v situácii rizika sa považuje teória očakávaného úžitku, ktorej základy stoja na myšlienkach švajčiarskeho matematika Daniela Bernoulliho. Tento koncept si i napriek mnohým kontroverziám ešte stále udržiava dominantné postavenie deskriptívneho modelu, podľa ktorého ekonómovia modelujú ľudské rozhodovanie v rizikovej situácii (Skořepa, 2007). Bernoulli (1738) zistil, že pri otázke či hrať, alebo nehrať hazardnú hru, sa ľudia nerozhodujú na základe výšky novej výhry, či prehry, ale na základe užitočnosti, ktorú im výsledok hry prinesie vzhľadom na ich celkový majetok. Tento model však vychádza z predpokladu, že človek sa pri rozhodovaní v takejto situácii správa racionálne, teda prehodnotí všetky možnosti rozhodnutia a vyberie tú pre neho optimálnu. Ako prvý prišiel s kritikou Allais (1953) a nasledovali ho i mnohí iní autori (Rabin, 2000; Kahneman a Tversky, 1979). Americký psychológ a informatik Herbert Simon bol dokonca za svoj koncept obmedzenej racionality, ktorý je taktiež v rozpore so základnými princípmi teórie očakávaného úžitku, v roku 1976 ocenený Nobelovou cenou. Boli to práve jeho myšlienky, ktoré boli podnetom pre Kahnemana a Tverského k vytvoreniu „Prospect Theory“. Ich koncept, publikovaný v roku 1979 podkopáva základné myšlienky teórie racionálneho správania. Prínosom autorov je predovšetkým aplikácia psychologického hľadiska a poznatkov do ekonómie, ktorá bola dovtedy až príliš „neludská“. V dnešnej dobe sa myšlienky Kahnemana a Tverského rozširujú, obohacujú a pretavujú do disciplíny, ktorá sa nazýva behaviorálna ekonómia a práve spomínaní autori sa považujú za jej zakladateľov. Tento smer naberá postupom času stále väčší vplyv a konkuruje tak racionálnej teórii očakávaného úžitku.

To, že v mnohých prípadoch sa človek v procese rozhodovania nespráva racionálne podnietilo mnohých autorov k ďalšiemu skúmaniu tejto problematiky. Slovic a Weber (2002) zistili, že voľba medzi viacerými alternatívami v rizikových podmienkach je v mnohých prípadoch mediovaná predovšetkým ľudskými emóciami. V mnohých výskumoch a teóriách sa navyše vynára nový koncept úzko súvisiaci s ľudskými emóciami a afektívnymi stavmi a to optimizmus/pesimizmus (Tiger, 1979; Sumer et al., 2009; Socalá a Tâtar, 2010). Segerstorm s kolegami (1998) zistili, že optimizmus je asociovaný s pozitívnymi emóciami, dobrou náladou a s vyššími očakávaniami. Spojitosť tohto konceptu s rozhodovacím procesom nachádzame v mnohých výskumoch, ktorých výsledky popíšeme v ďalších častiach tejto práce.

Moderné teórie v psychológii sa zhodujú v tom, že človek pri spracovaní informácií, usudzovaní a následnom rozhodovaní využíva dva fundamentálne odlišné modely (Chaiken a Trope, 1999; Epstein, 1994; Sloman, 1996). Prvý systém je evolučne starší, rýchlejší, prevažne zautomatizovaný a nevyžaduje si vedomú pozornosť. Pracuje na báze asociácií, zahŕňa emócie a často sa označuje ako „early-warning“ systém. Druhý model pracuje na báze algoritmov a rôznych pravidiel, je pomalší, namáhavý a vyžaduje koncentráciu a vedomú kontrolu. Mnoho autorov potvrdilo fakt, že v situáciách rizika sa uplatňuje predovšetkým „early warning“ systém a v samotnom rozhodovaní zohráva kruciálnu rolu (Slovic et al., 2002; Loewenstein et al., 2001).

Teórie Kahnemana a Tverského, myšlienky Slovica o vplyve emócií v procese rozhodovania, či koncept optimizmu spájajúci sa s ľudskou afektivitou i samotným procesom rozhodovania nás priviedli k mnohým otázkam. Naším predmetom výskumu je spomínaný rozhodovací proces v rizikových podmienkach. Ako tvrdí Fandelová (1999b), rozhodujúci subjekt sa správa racionálne iba v rámci svojich obmedzených informácií. Práve oblasť rizika nesie so sebou neistotu, neurčitost, nepredvídateľnosť výsledku našej voľby a nášho rozhodnutia, preto výsledok takehoto procesu rozhodovania nie je principiálne založený na ľudskej racionalite. Prečo teda niekto riskuje a pevne verí, že sa všetko vyvinie podľa jeho predstáv a v tej istej situácii druhý vsadí na istejšiu voľbu a prejavuje voči riziku averziu? Je to výsledok osobnostných faktorov, či samotných problémových úloh, alebo ako načrtli Slovic a Weber, emocionálnym stavom decidenta? V našom výskume sa venujeme práve spomínaným emóciám a s nimi spojenou osobnostnou črtou dispozičný optimizmus/pesimizmus. Hľadáme odpovede na to, ako emócie a vybraná osobnostná dispozícia vplyvajú na averziu voči riziku u decidenta.

1.1 Psychologické aspekty rizika

Spomenuli sme niekoľko všeobecných definícií rizika, teórií a rozhodovacích modelov, ktoré sa snažia vysvetliť a opísať príčiny výberu jednej konkrétnej alternatívy v rizikových situáciách. Stotožňujeme sa však s tvrdením mnohých autorov, že takéto teórie a modely sú univerzalistické, nezahŕňajú jedinečnosť človeka, dynamiku a štruktúru jeho osobnosti a decidenta vnímajú ako statický objekt (Chobot a Turnovcová, 1980; Fotr a Píšek, 1986; Čunderlík, 1993 In: Fandelová, 1999b, s. 24; Bačová a Jusková, 2009). Ako načrtli Slovic a Weber (2002), riziko je subjektívny koncept ktorý človek vytvoril, aby lepšie pochopil a vyrovnal sa s nebezpečenstvom a neistotou v jeho živote. I keď sú tieto nebezpečenstvá reálne, pre človeka neexistuje objektívne riziko. Táto úvaha teda zahŕňa subjektivitu človeka v percepcii rizika. Mohli by sme tvrdiť, že pokiaľ decident nepercipuje rizikovú situáciu za rizikovú, potom jeho rozhodnutie nie je riskantné? Näätänen a Summala vytvorili takzvanú teóriu nulového rizika. Tento konštrukt tvrdí, že každý z nás má istý subjektívny monitor rizika, ktorý sa aktivuje pri určitej prahovej hodnote a človek má tendenciu udržiavať tento monitor pod prahovou hladinou. Ak je tento prah presiahnutý, môžeme v tomto prípade hovoriť o riziku, ktoré sa premieta do správania jedinca v podobe anticipácie strachu a inhibičného efektu (Näätänen a Summala, 1974). Podľa tejto teórie sa zdá, že každý z nás má nejakú vlastnú subjektívnu hladinu rizika, ktorú je ochotný prijať bez toho, aby sa tento fakt premietol do správania jedinca. Vidíme tu spojitost s osobnostnou črtou riskantnosť, rizikovosť. Tento konštrukt má intrapsychický charakter, predpokladá sa uňho interindividuálna varieta a taktiež vysvetľuje riziko zo subjektívneho pohľadu. Sarmány (1992 In: Fandelová, 1999b) chápe túto rizikovú tendenciu ako dimenziu kognitívneho štýlu.

Psychologické hľadisko vnímania rizika spôsobilo vytvorenie mnohých pojmov, ktoré sú analogicky používané, no konceptualizácia tohto konštraktu je nejednoznačná (Fandelová, 1999b). Na vysvetľovanie a prácu s týmto faktorom začali mnohí autori využívať rozličné pojmy ako riziko, rizikovosť, riziková tendencia, riskantnosť, rizikové správanie. Napriek tejto nejednotnosti psychológia vniesla do problematiky rizika nový náhľad a humánnosť. Začala chápať riziko ako integračný konštrukt, ktorý spája osobnostné, kognitívne i situačné faktory rozhodovania.

1.2 Emócie a riziko

Ako sme už viackrát načrtli, v mnohých prípadoch zohrávajú emócie veľkú, či dokonca kruciálnu rolu vo vzťahu k procesu rozhodovania. Závety, ktoré by mohli podporovať fakt, že ľudské emócie sú spojené s averziou voči riziku, nachádzame i vo výskume Bačovej a Jusovej (2009). Ich hlavným cieľom bolo skúmať averziu voči strate na dvoch kultúrne odlišných populáciách – slovenskej a ekvádorskej. Pri rizikovej voľbe ekvádorskí participanti vykazovali významne nižšiu averziu v porovnaní so slovenskou vzorkou. Taktiež sa ukázalo, že práve ekvádorskí respondenti anticipovali omnoho pozitívnejšie emócie pri eventuálnej výhre v porovnaní so slovenskou populáciou, čas pôsobenia pozitívnej emócie spôsobenej výhrou predpovedali signifikantne dlhší v porovnaní so Slováckmi a omnoho menej sa báli novej straty/prehry v budúcnosti. Pilárik s kolegami (2010) navyše zistili vzťah medzi dimenziami emočnej inteligencie a jednotlivými fázami rozhodovania. V ich výskume sa ukázalo, že schopnosť porozumieť svojim emóciám súvisí so schopnosťou konceptualizovať problém a podporuje výhodné rozhodovanie. Podporou týchto tvrdení sú i zistenia, že ak človek preukázal dobrú schopnosť vnímať emócie a bol si jej vedomý, dokázal svoje emócie v rozhodovaní lepšie využiť (Hrdinová a Pilárik, 2009). Jeden z trendov vynárajúcich sa v literatúre zaoberajúcej sa ľudskou afektivitou je skúmanie a porovnávanie efektu integrálnych verzus incidentálnych emócií (Bodenhausen et al., 2001). Integrálné emócie vznikajú ako reakcia na momentálnu situáciu, v ktorej sa človek nachádza. Ich spúšťačom je samotný stimul. Incidentálne emócie sú tie, ktoré vznikajú v kontexte, ktorý nesúvisí s aktuálnou situáciou jednotlivca, no ovplyvňujú jeho úsudok a reakcie (Weiner, 2003). Mnohí autori označujú a zahŕňajú tento typ emócií pod pojem nálada. Forgas (1995) ich definuje ako krátkodobé afektívne stavy s jasným spúšťačom. Pre lepšie pochopenie uveďme príklad. Predstavme si, že človek trpiaci strachom zo zubárov má ísť na vyšetrenie chrupu. Integrálné emócie spojené s touto udalosťou sú veľmi negatívne sýtené. Na ceste k doktorovi si však pustí rádio, prečíta vtip v novinách a stretne starého známeho. Vplyvom takýchto incidentov, ktoré nie sú v kontexte pôvodnej situácie, môže dôjsť k tomu, že pred vstupom do ambulancie bude mať dotýčny mierne pozitívnu náladu. Do kontrastu sa tu teda dostávajú integrálné emócie strachu zo zubára a incidentálne emócie radosti z udalostí, ktoré sa mu stali cestou k prehliadke. V našej práci sa zaoberáme práve incidentálnymi emóciami, ktoré v experimentálnych podmienkach umelo vytvárame. Tento jav sa v psychológii nazýva experimentálne indukované emócie. Mnoho autorov podrobilo integrálné emócie svojmu skúmaniu (Slovic et al., 2002) no ukázalo sa, že taktiež afektívne stavy, ktoré sa netýkajú kontextu rozhodovacieho procesu ovplyvňujú úsudok rozhodovateľa (Isen, 1997; Schwarz

a Clore, 1983). Výskum Johnsona a Tverského (1983) dokonca poukázal na to, že incidentálne emócie, ktoré boli evokované článkom z novin, ovplyvňovali percepciu frekvencie možného rizika. Forgas (1995) navrhol takzvaný „Affect Infusion Model“, ktorý je založený na predpoklade, že pozitívna nálada je asociovaná s nižšou averziou voči riziku, zatiaľ čo negatívna nálada redukuje tendenciu riskovať. Výskumy Arkesa, Herrera a Isenovej (1988) dokazujú, že v hypotetických podmienkach, kde šanca reálnej straty je nízka, participanti s indukovanými pozitívnymi emóciami boli menej averzní voči riziku. Pozitívne emócie vzbudzujú väčšiu výberovosť (Kahn a Isen, 1993), taktiež preceňovanie možnosti zažitia priaznivých udalostí, a podceňovanie možnosti, že jednotlivec bude vystavený nepriaznivej udalosti (Nygren et al., 1996; Wright a Bower, 1992). Tieto závery by mohli nahrávať tvrdeniu, že pozitívne emócie vedú ľudí k väčšej tolerancii voči riziku, avšak mnohé výskumy dokazujú opak. Bolo preukázané, že pokiaľ je u človeka s indukovanou pozitívnou emóciou možná strata reálna a významná, takýto človek bude vykazovať vyššiu neochotu riskovať a averzia voči riziku bude v porovnaní s neutrálne naladeným človekom vyššia (Isen a Baron, 1991; Isen, Nygren a Ashby, 1988). Tento efekt vysvetľuje Isenová hypotézou udržiavania nálady, ktorá tvrdí, že pozitívne naladení ľudia sú neochotní riskovať, pretože prehra/strata by mohla narušiť ich aktuálnu náladu (Arkes, Herren a Isen, 1988). Williams (2003) zistil, že pozitívne naladení manažéri percipovali neistotu spojenú s rizikom omnoho optimistickejšie ako manažéri s neindukovanými emóciami, avšak v reálnych situáciách nepreukazovali vyššiu toleranciu voči riziku. Výskum Pilárika a Matušikovej (2010) by mohol taktiež podporovať tvrdenie, že negatívna nálada zvyšuje tendenciu riskovať a naopak pozitívna zvyšuje opatrnosť voči riziku v rozhodovacom procese. V ich výskume sledovali vplyv hnevu a radosti na rizikové rozhodovanie vodičov v simulovaných dopravných situáciách. Výsledky ukázali, že participanti prežívajúci počas rozhodovania hnev sa rozhodovali rizikovejšie v porovnaní s participanti prežívajúcimi radosť.

Výskumov zaoberajúcich sa vzťahom negatívnych emócií a rozhodovacieho procesu v podmienkach rizika je pomenej v porovnaní s tými, ktoré sa venujú pozitívnym emóciám. Vo všeobecnosti sa však výskumy v tejto oblasti zhodujú, že negatívne emócie vedú k menej rizikovému správaniu (Deldin a Levin, 1986; Williams, 2003). Negatívne naladení participanti percipovali neistotu viac pesimistickejšie a hodnotili svoje šance na zažitie nepriaznivej udalosti oveľa vyššie ako kontrolná skupina, ktorá nebola negatívne naladená (Johnson a Tversky, 1983). Jorgensen (1998) tvrdí, že negatívne naladení ľudia majú tendenciu považovať svet za miesto, kde hrozí nebezpečenstvo a teda budú mať väčšiu potrebu vyhnúť sa strate/prehre. Vo výskume Yuena a Leeho (2002) probandi s indukovanou depresívnou náladou mali zníženú ochotu riskovať v porovnaní s respondentami v neutrálnej či pozitívnej nálade. Chou, Lee a Ho (2007) vo svojom experimente, ktorý taktiež skúmal vplyv emócií na averziu voči riziku, zaznamenali vyššiu tendenciu riskovať u participantov, ktorí boli v pozitívnej nálade v porovnaní s negatívne naladenými.

1.3 Dispozičný optimizmus/pesimizmus

Samotný koncept optimizmu má mnoho tvárí a je vysvetľovaný rôznymi teóriami, pojmami či definíciami. Ako tvrdí Chang a jeho kolegovia (1994), táto oblasť trpí tým, že stále neexistuje všeobecne akceptovaná definícia optimizmu, či pesimizmu.

Na meranie dispozičného optimizmu vytvorili Scheier a Carver (1985) Life Orientation Test (ďalej len LOT), ktorý sa zameriava na očakávania do budúcnosti. Dispozičný optimizmus definujú spomenutí autori ako globálne očakávanie viac pozitívnych udalostí ako tých negatívnych, nežiaducich. Ako osobnostná dispozícia sa považuje za stálu črtu iba s malými vyhlídkami na zmenu (Peterson, 2000). Koncept optimizmus/pesimizmus čelí ďalšiemu problému, kde sa názory odborníkov rozchádzajú a síce v dimenzionalite tejto dispozície. Prvotný pohľad na túto problematiku rozvíjali Scheier a Carver (1985), ktorí konceptualizovali optimizmus a pesimizmus ako bipolárne unidimenzionálne kontinuum. Táto myšlienka predpokladá, že človek je buď optimistický, alebo pesimistický, nemôže byť obe naraz. Neskoršie výskumy, ktoré taktiež pracovali s LOT-om sú však toho názoru, že táto osobnostná dispozícia je bidimenzionálna (napr. Fischer a Leitenberg, 1986; Mroczek et al., 1993; Chang et al., 1994). V našom výskume kráčame po stopách Scheiera a Carvera a pracujeme s týmto konceptom ako s unidimenzionálnym konštruktom. I keď nemáme k dispozícii presnú globálne akceptovanú definíciu pojmu optimizmus, mnohé teórie sa spájajú v myšlienke, že je to systematická tendencia anticipovania žiaducich pozitívnych udalostí v živote a podceňovanie výskytu tých nežiaducich (Irwin, 1953; Weinstein, 1980; Slovic, Fischhoff a Lichtenstein, 1982). Práve toto podceňovanie nežiaducich udalostí, má za následok to, že optimisti sú spájaní s nižšou starostlivosťou o svoje zdravie, pretože podceňujú riziko vzniku ťažších zdravotných problémov. Schweizer, Beck-Seyffer a Schneider (1999) považujú optimizmus za špecifický štýl spracovávania informácií, ktorý slúži riadeniu emócií a vedie ku kognitívnym skresleniam. Podľa Sarmányho

(1992), dimenzia optimizmus/pesimizmus môže byť považovaná ako jedna z možných regulátorov výberu stratégií pri riešení problémových situácií. V jeho výskume zistil koreláciu medzi optimizmom a orientáciou na heuristiky (holistické myslenie). Pesimizmus bol naopak asociovaný s orientáciou na algoritmy, teda tendenciu vyrovnávať sa s určitou situáciou a riešiť ju bežnými zaužívanými spôsobmi (analytické myslenie). Fandelová (1999a) taktiež odhalila pozitívnu koreláciu medzi optimizmom a kognitívnym štýlom zameraným na heuristiky. V ďalšom výskume Sarmány (1993) sledoval stratégie riešenia v dvoch diametrálne odlišných problémových situáciách. Výsledky ukazujú, že pesimisti sú veľmi citliví na nedostatočne reprezentovanú situáciu, dokážu sa plne koncentrovať a presnejšie zhodnotiť pôsobenie faktorov neistej situácie. Naopak optimisti evidentne používajú jednoduchšiu stratégiu, sú odolnejší voči neurčitosti, neistote. Podľa tohto výskumu optimisti a pesimisti používajú rôzne stratégie riešenia, pravdepodobne na základe zhodnotenia dôležitosti situácie. Ficková (2002) vo svojom výskume zistila, že u optimistických adolescentov sa prejavuje významne vyššia pozitívna emocionalita. V ďalšom jej výskume zistila, že pri vyššej frekvencii výskytu každodenných problémov, optimistickí adolescenti preferujú pri zvládaní významne častejšie stratégie zamerané na problém, stratégie zamerané na emócie preferujú zriedkavejšie, no taktiež často používajú vyhýbajúce stratégie (Ficková, 2003). Kahneman s Lovallom (1993) uvádzajú niekoľko tvrdení, ktoré podporujú fakt, že optimizmus a pocit kontroly zvyšujú tendenciu riskovať v mnohých smeroch a situáciách. Výsledky výskumov v oblasti hazardného hráčstva poukazujú na to, že optimisti mali v porovnaní s pesimistami pozitívnejšie očakávania voči hre, aj po niekoľkých prehrách neznižovali stávky a dokonca boli schopní si zapamätať viac tesných prehier („skoro víťazstiev“) ako pesimisti (Gibson a Sanbonmatsu, 2004). V štúdiu Granta a Higginsa (2003) optimisti boli horlivejší za svojim cieľom, avšak menej opatrní voči riziku ako pesimisti. Pesimizmus je charakterizovaný preceňovaním možnosti výskytu nepriaznivých zlých udalostí a v spomínanom výskume Gibsona a Sanbonmatsu (2004), pesimisti mali tendenciu znižovať stávky po prehre v hazardnej hre.

1.4 Výskumné otázky a hypotézy

Cieľom našej práce je sledovať a skúmať vplyv incidentálnych emócií a osobnostnej črty optimizmus/pesimizmus na averziu voči riziku. Na základe uvedených teoretických východísk môžeme vyjadriť tvrdenie, že oba faktory, ako incidentálne emócie, tak i optimizmus/pesimizmus môžu plniť úlohu mediátora averzie voči riziku v procese rozhodovania. Incidentálne emócie sme podľa Forgasa (1995) definovali ako krátkodobé afektívne stavy, zatiaľ čo dispozičný optimizmus/pesimizmus ako stabilnú dlhodobú osobnostnú črtu (Peterson, 2000). V tomto momente sa nám naskytá niekoľko otázok. Čo nastane, ak oba tieto faktory uvedieme do vzťahu k averzii voči riziku? V takomto prípade sa nám vynárajú štyri možné eventuality, s ktorými sa v našom výskume stretávame. Naším cieľom bude merať averziu voči riziku u optimistov, ktorým indukujeme v prvej situácii pozitívny afektívny stav a v tej druhej negatívny. K podobnému scenáru dochádza i v prípade pesimistov. Z načrtnutých výskumov sa zdá, že ako optimizmus (Gibson a Sanbonmatsu, 2004; Grant a Higgins, 2003), tak i pozitívne emócie (Arkes, Herren a Isen, 1988) sú predpokladom vyššej tolerancie voči riziku. Vzhľadom na tieto fakty predpokladáme, že optimisti budú dosahovať významne nižšiu averziu voči riziku ako pesimisti a pozitívne naladení participanti budú v porovnaní s negatívne naladenými taktiež vykazovať nižšiu averziu voči riziku. Predpokladáme tiež, že pozitívne naladení optimisti budú vykazovať najnižšiu averziu voči riziku spomedzi všetkých štyroch skupín. Očakávame i to, že pesimisti s negatívnymi emóciami, budú dosahovať najvyššiu averziu voči riziku v procese rozhodovania v porovnaní s ostatnými experimentálnymi skupinami. Činíme tak na základe výskumov Deldina a Levina (1986), Williamsa (2003), či Gibsona a Sanbonmatsu (2004). Naše posledné dve hypotézy vychádzajú z predpokladu, že pokiaľ je vzťah medzi dispozíciou a krátkodobým afektívnym stavom kongruentný, oba faktory budú vzhľadom na averziu voči riziku pôsobiť rovnakým smerom a teda budú spoločnými silami averziu zvyšovať/znižovať. Aký však bude scenár, keď vzťah medzi emóciami a dispozičným optimizmom/pesimizmom bude inkongruentný? Budú mať krátkodobé afektívne stavy väčšiu mediačnú silu vo vzťahu k averzii voči riziku, alebo to bude stabilná osobnostná dispozícia?

2. Metódy

2.1 Výskumná vzorka

Experimentu sa zúčastnilo 112 študentov vysokých škôl rôznych odborov (informatika, geografia v regionálnom rozvoji, psychológia, učiteľstvo, ekonómia), z Nitrianskeho kraja, vo veku 20 až 25 rokov. Z celkového výskumného súboru bolo nutné 6 respondentov vylúčiť vzhľadom na chybné vyplnenie dotazníkov. Výslednú vzorku teda tvorilo 106 participantov ($n=106$), z toho 63 žien a 43 mužov, ktorí boli náhodným výberom rozdelení do štyroch experimentálnych skupín. Priemerný vek respondentov bol 22.2 roka.

Participant	Pohlavie		
	Muži	Ženy	Celkovo
	43	63	106

Tab. 1: Participant v výskumu – počet

	Vek			
	Priemer	SD	Min.	Max.
Muži	22.26	1.65	20	25
Ženy	22.17	1.39		

Tab. 2: Participant v výskumu – vek

2.2 Výskumný plán

Na realizáciu našich cieľov a verifikovanie výskumných hypotéz sme využili medzisubjektový experimentálny plán, kde každý participant bol vystavený iba jednej úrovni nezávislých premenných. Aby sme zistili, ktorá z dvoch nezávislých premenných je silnejším mediátorom averzie voči riziku, bolo potrebné skombinovať ako optimizmus tak i pesimizmus s pozitívnymi i negatívnymi incidentálnymi emóciami. Naskytli sa nám teda štyri experimentálne skupiny a to optimisti, u ktorých sme indukovali pozitívne emócie, optimisti s indukovanými negatívnymi emóciami, pozitívne naladení pesimisti a poslednú experimentálnu skupinu tvorili negatívne naladení pesimisti.

2.3 Výskumné metodiky

Výskumné metodiky použité v našom experimente, boli vybrané na základe troch nasledujúcich osí: dispozičný optimizmus/pesimizmus, incidentálne emócie a averzia voči riziku.

2.3.1 Dispozičný optimizmus/pesimizmus

Na získanie dát týkajúcich sa tejto premennej sme použili exploračnú metódu v podobe dotazníka LOPS (Príloha 1), ktorého autorom je David A. Levy (1985). O štandardizáciu tejto metodiky na slovenské podmienky sa zaslúžil Ivan Sarmány-Schuller. Tento merací nástroj obsahuje 16 tvrdení, pričom respondent odpovedá zaradením sa do jednej zo šiestich možností podľa sily súhlasu: 1 – vôbec nesúhlasím, 2 – zväčša nesúhlasím, 3 – mierne nesúhlasím, 4 – mierne súhlasím, 5 – zväčša súhlasím, 6 – úplne súhlasím. Týchto 16 tvrdení je rovnomerne rozdelených do dvoch škál, pričom jedna je zameraná na optimizmus a druhá na pesimizmus. Ako sme už spomínali v úvode, v našom výskume považujeme tento konštrukt za unidimenzionálne bipolárne kontinuum a preto škálu merajúcu pesimizmus sme vyhodnocovali reverzne. Vytvorili sme tak jednotnú škálu, pričom na jednej strane bol pesimizmus a na strane druhej optimizmus. Medián rozdeľoval toto kontinuum na dve časti a podľa výšky dosiahnutého skóre vzhľadom na strednú hodnotu bol participant označený ako optimista, alebo pesimista.

2.3.2 Incidentálne emócie

Skúmaniu vplyvu afektívnych stavov na rozhodovací proces sa venovalo i venuje mnoho autorov, ktorí využívajú najrozličnejšie techniky a metódy na indukovanie požadovanej emócie. Spomenieme napríklad prezentovanie rôznych emočne sýtených materiálov – obrázky, video (Forgas a Moylan, 1987), hudba (Nguyen a Scharff, 2003), Veltenova technika indukovania nálady (Velten, 1968), čítanie emočne sýtených viet, či textov (Gerrards-Hesse, Spies a Hesse, 1994), či v neposlednom rade pozitívna/negatívna spätná väzba. Nguyen a Scharff (2003) vo svojom experimente testovali efekt dvoch rôznych techník slúžiacich na indukovanie emócií a to prezentovanie emočne sýtených textov a hudby. Výsledky ukázali, že najsilnejšie, najefektívnejšie indukovanie nastalo v prípade kombinácie oboch týchto techník. Prihliadajúc na tento fakt, rozhodli sme sa v našom výskume využiť kombináciu dvoch techník pre dôkladné indukovanie afektívneho stavu. Ako pre pozitívne naladenie, tak i pre to negatívne sme využili Veltenovu techniku (Príloha 2) i prezentovanie hudby. Veltenova

technika je jednoduchá procedúra, ktorá pozostáva z 58 viet – konštatovaní, ktoré sú vzostupne usporiadané od emočne neutrálne sýtených až po tie najpozitívnejšie/najnegatívnejšie sýtené. Participant má za úlohu tieto položky postupne čítať a pri každej sa snažiť do prezentovaných stavov vcítiť. Pre použitie tejto techniky bolo potrebné zabezpečiť preklad z pôvodného anglického jazyka do slovenčiny, ktorý nezávisle od seba realizovali dvaja skúsení znalci tejto reči, pričom sme využili metódu spätného prekladu. Na indukovanie emócií pomocou hudby nám poslúžili dve známe klasické melódie. Pre navodenie pozitívneho afektívneho stavu sme si dovolili použiť Mozartovu „Eine Kleine Nachtmusik“ a pre indukovanie negatívneho Barberovu „Adagio for Strings“. Obe tieto piesne sú profesionálnymi muzikantmi označované za jedny z najemotívnejšie sýtených skladieb a taktiež obe využil vo svojom výskume Sousou (1997). Aby sme zistili intenzitu indukovaných emócií, do akej miery sa nám podarilo u jednotlivých participantov navodiť určený afektívny stav, na takéto meranie sme použili dotazník PANAS (Príloha 3), ktorý zostavili autori Watson, Clark a Tellegen (1988). Tento merací nástroj pozostáva z dvoch desať položkových škál pre pozitívny a negatívny afektívny stav. Každá položka obsahuje jedno adjektívum, ktoré popisuje určitý emocionálny stav či pocit. Participant má na každú položku možnosť odpovedať na päť bodovej škále podľa toho, do akej miery prežíva momentálne danú emóciu: 1 – veľmi slabo alebo vôbec, 2 – trochu, 3 – mierne, 4 – značne, 5 – mimoriadne. Pre administráciu tohto dotazníka bolo taktiež potrebné zabezpečiť preklad z cudzieho jazyka, ktorý bol realizovaný rovnakým spôsobom, ako v prípade Veltenovej techniky.

2.3.3 Averzia voči riziku

Pri výbere metodiky slúžiacej na meranie averzie voči riziku sme vychádzali zo spomínaného výskumu Bačovej a Juskovej (2009), ktoré vo svojej štúdiu použili jednoduchú úlohu výberu na báze lotérie. Participant sa v nej majú rozhodnúť, či akceptujú, alebo odmietajú každú zo šiestich lotérií, teda či by hru hrali alebo nie. Každá lotéria má 50% šancu zisku a 50% šancu straty. Zisk je v každej hre fixný – 6 eur, no strata vzostupne rastie od 2 do 7 eur. Zmieňovaná metodika je prezentovaná v prílohe 4. Gächter s kolegami (2007) však uvádzajú odôvodnenia a vysvetlenia, ktoré dokazujú, že tento merací nástroj meria averziu voči strate v podmienkach rizika, nie samotnú averziu voči riziku. Opierajú sa o argumenty Mathewa Rabina, ktorý tvrdí, že stávky v tejto hre sú príliš nízke na to, aby merali averziu voči riziku. Participant, ktorý prijme lotérie 1 – 5 by bol neutrálny voči riziku (ani averzný, ani tolerantný), pretože tieto lotérie nemajú negatívnu očakávanú hodnotu. Vzhľadom na tieto fakty, dovolili sme si túto metodiku modifikovať tak, aby vyhovovala našim podmienkam a slúžila na meranie našej závislej premennej – averzii voči riziku. Zvýšili sme počet lotérií a stávky v jednotlivých hrách sme upravili tak, aby sme dokázali zachytiť i participantov s veľmi nízkou averziou voči riziku – teda tých, ktorí budú ochotní riskovať i keď očakávaná hodnota hry bude negatívna. Výslednú modifikovanú verziu, ktorú sme použili v našom experimente prezentujeme v prílohe 5. Meranie averzie voči riziku v našom experimente je nastavené tak, že participant má označiť, koľko stávok by bol ochotný prijať. Čím viac stávok prijme tým nižšiu averziu voči riziku bude vykazovať. Vyššie dosiahnuté skóre teda znamenalo vyššiu toleranciu voči riziku, a nižšie skóre vyššiu averziu voči riziku.

2.4 Procedúra experimentu

Experiment sa skladal z dvoch fáz. V prvej fáze participant vyplnili dotazník LOPS. Výsledky tohto meracieho nástroja nám poskytli možnosť zatriediť respondentov do dvoch skupín – optimisti a pesimisti. Následne boli optimisti náhodným výberom roztriedení do dvoch skupín – skupina participantov, ktorým indukujeme pozitívne emócie a skupina probandov s indukovanými negatívnymi emóciami. Podobne sme postupovali i so skupinou pesimistov. V druhej fáze došlo k samotnej indukcii emócií a následnému meraniu averzie voči riziku. Táto etapa experimentu bola prevedená niekoľko dní po prvej fáze vzhľadom na potrebu vyhodnotenia dotazníka LOPS a následného zaradovania do jednotlivých skupín podľa indukovania emócií. Opierajúc sa o fakt, že dispozičný optimizmus/pesimizmus je relatívne stála črta s malými vyhlídkami na zmenu (Peterson, 2000), sme toho názoru, že v čase medzi jednotlivými fázami nevstúpili do experimentu žiadne intervenujúce premenné, ktoré by mohli ovplyvniť túto osobnostnú dispozíciu, a tým skresliť výsledky nášho výskumu.

2.5 Metódy štatistického spracovania dát

Na analýzu a vyhodnotenie zozbieraných dát sme použili štatistický program SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Výsledky testov normality (Kolmogorov-Smirnov test, Shapiro-Wilkov test) ukázali, že všetky kardinálne premenné, s ktorými sme pracovali, boli normálne rozložené a preto sme na analýzu dát na úrovni inferencie použili parametrické testy Studentov t-test a ANOVA – jednofaktorovú analýzu rozptylu.

3 Výsledky

Naším prvým cieľom bolo zistiť, či je optimizmus asociovaný s nižšou averziou voči riziku v porovnaní s pesimizmom. V našom výskume sme predpokladali, že optimisti budú vykazovať významne nižšiu averziu voči riziku v procese rozhodovania v porovnaní s pesimistami. Porovnávali sme teda dosiahnuté aritmetické priemery averzií voči riziku u spomínaných dvoch populácií (tab. 3).

Averzia	Participant	n	AM	SD.
	Optimisti	60	4.37	1.28
	Pesimisti	46	2.52	1.22

Tab. 3: Averzia voči riziku u optimistov a pesimistov

Rozsah optimistov v našom výskume je 60, dosiahnutý aritmetický priemer averzie voči riziku tejto populácie je $AM = 4.37$ a štandardná odchýlka tohto výberu je 1.28. Súbor pesimistov pozostával zo 46 respondentov, hodnota výberového priemeru averzie voči riziku je $AM = 2.52$ a štandardná odchýlka tejto populácie je 1.22.

Na porovnanie opisovaných aritmetických priemerov sme použili Studentov t-test pre dva nezávislé výbery. Levenov test rovnosti variancií ukázal, že variabilita averzií voči riziku v oboch skúmaných súboroch je štatisticky odlišiteľná a preto pristupujeme k samotnému testovaniu rovnosti populačných priemerov spomínaným t-testom (tab. 4).

				95%-ný interval spoľahlivosti pre diferenciu	
t	df	Sig.	Rozdiel AM	Dolná hranica	Horná hranica
7.51	104	.000	1.84	1.36	2.33

Tab. 4: T-test – optimisti/pesimisti

$t_{(104)} = 7.51$; $p < 0.001$ Hodnota Studentovho t-testu pri 104 stupňoch voľnosti je 7.51 a dosiahnutá signifikancia má hodnotu nižšiu ako 0.001. Výsledky testovania našej hypotézy dokazujú, že medzi skúmanými skupinami je z pohľadu averzie voči riziku štatisticky významný rozdiel. Tento rozdiel je v prospech optimistov. Optimisti vykazovali v našom experimente signifikantne nižšiu averziu voči riziku oproti pesimistom.

Druhá hypotéza, ktorú sme vyslovili, sa týkala vplyvu afektívnych stavov na averziu voči riziku. Predpokladali sme, že negatívne naladení participantí budú vykazovať vyššiu averziu voči riziku v porovnaní s pozitívne naladenými respondentami. Postup verifikácie tejto hypotézy je podobný ako v prípade optimizmu/pesimizmu. Porovnávali sme dosiahnuté aritmetické priemery averzie voči riziku u pozitívne i negatívne naladených populácií (tab. 5).

Averzia	Participant	n	AM	SD
	Pozitívne naladení	54	2.96	1.39
	Negatívne naladení	52	4.19	1.47

Tab. 5: Averzia voči riziku u pozitívne a negatívne naladených participantov

Súbor pozitívne naladených bol zložený z 54 respondentov, hodnota aritmetického priemeru tejto populácie je $AM = 2.96$ a štandardná odchýlka tohto výberu je 1.39. Rozsah negatívne naladených bol 52, hodnota výberového priemeru averzie voči riziku je $AM = 4.19$ a štandardná odchýlka tejto populácie je 1.47.

Aritmetické priemery prezentované v tabuľke 6 sme porovnávali Studentovým t-testom pre dva nezávislé výbery.

				95%-ný interval spoľahlivosti pre diferenciu	
t	df	Sig.	Rozdiel AM	Dolná hranica	Horná hranica
4.43	104	.000	1.23	1.78	.68

Tab. 6: T-test – pozitívne/negatívne naladení participantí

$t_{(104)} = 4.43$; $p < 0.001$ Hodnota Studentovho t-testu pri 104 stupňoch voľnosti je 4.43 a dosiahnutá signifikancia má hodnotu nižšiu ako 0.001. Výsledky testovania našej druhej hypotézy dokazujú, že medzi pozitívne a negatívne naladenými participantmi je z pohľadu averzie voči riziku štatisticky významný rozdiel v prospech pozitívne naladených participantov.

Naším hlavným cieľom bolo skúmať a porovnávať averziu voči riziku v procese rozhodovania všetkých štyroch experimentálnych skupín. Pôjde teda o komparáciu viacerých populácií podľa kardinálnej premennej, v našom prípade dosiahnutých aritmetických priemerov jednotlivých experimentálnych skupín v škále, ktorá nám slúžila na meranie averzie voči riziku. Pri takomto vyhodnocovaní použijeme parametrický štatistický test Fischerov F-test (One-way ANOVA – analýza rozptylu). Porovnané priemery averzie voči riziku u jednotlivých experimentálnych skupín uvádzame v tab. 7.

Skupiny	AM	n	SD	Šikmosť	Špicatosť
Pozitívni optimisti	3.75	32	1.02	-.049	-.360
Negatívni optimisti	5.07	28	1.18	.429	.206
Pozitívni pesimisti	1.81	22	1.01	.089	-.082
Negatívni pesimisti	3.17	24	1.05	.132	-.288
Spolu	3.57	106	1.55	.117	-.061

Tab. 7: Štatistická deskripcia populácií z hľadiska averzií voči riziku

Na testovanie rovnosti aritmetických priemerov averzie voči riziku u jednotlivých experimentálnych skupín sme použili spomínaný Fischerov F-test. Hladinu významnosti sme stanovili $\alpha = 0.05$. Výsledky tohto testovania prezentujeme v tab. 8.

		Súčet štvorcov	df	Priemer štvorcov	F	Sig.
Averzia*Skupiny	Medzi skupinami (Kombinovane)	135.575	3	45.192	39.579	.000
	V rámci skupiny	116.463	102	1.142		
	Spolu	252.038	105			

Tab. 8: ANOVA Test

$F(3; 102)=39.579$; $p=0.000$ Hodnota Fisherovho testu rovnosti priemerov pri 3 a 102 stupňoch voľnosti je 39.579; dosiahnutá signifikancia má hodnotu 0.000. Výsledky štatistického testovania rovnosti priemerov dokazujú, že priemery rovné nie sú a preto pristupujeme k vecnej signifikancii rozdielov medzi nimi (tab. 9).

	Eta	Eta Squared
Averzia * Skupiny	.733	.538

Tab. 9: Meranie asociácie medzi všetkými populáciami

$r_m = 0.733$ Celková vecná významnosť rozdielov medzi priemerami je $r_m = 0.733$, čo svedčí o veľkej závažnosti skúmaných rozdielov.

Výsledky doposiaľ ukazujú, že rozdiely medzi aritmetickými priemerami averzií voči riziku jednotlivých experimentálnych skupín sú závažné a preto pristupujeme k poslednej etape vyhodnocovania výsledkov. V nej použijeme viacnásobnú komparáciu post hoc, ktorá umožňuje porovnať skúmané aritmetické priemery po dvojiciach každý s každým. Výsledky prezentujeme v tab. 10.

Tukey HSD, * Hladina významnosti $\alpha = 0.05$

(I) Skupiny	(J) Skupiny Rozdiel priemerov (I-J)	Štd. chyba	Sig.	95% Interval spoľahlivosti	
				Dolná hranica	Horná hranica
Pozitívni optimisti	Negatívni optimisti -1.32143*	.27651	.000	-2.0437	-.5992
	Pozitívni pesimisti 1.93182*	.29594	.000	1.1589	2.7048
	Negatívni pesimisti .58333	.28854	.187	-.1703	1.3370
Negatívni optimisti	Pozitívni pesimisti 3.25325*	.30443	.000	2.4581	4.0484
	Negatívni pesimisti 1.90476*	.29724	.000	1.1284	2.6811
Pozitívni pesimisti	Negatívni pesimisti -1.34848*	.31540	.000	-2.1723	-.5247

Tab. 10: Viacnásobné porovnanie priemerov populácií

Rozdiel medzi priemerom averzií voči riziku v prvej a druhej populácii sa dá bodovým odhadom vyjadriť číslom 1.32 (s vyšším priemerom v druhej populácii než v prvej). Rozdiel je štatisticky signifikantný, $p=0.000$. 95-percentný interval spoľahlivosti je (-2.04; - 0.60).

Rozdiel medzi prvou a treťou populáciou je štatisticky signifikantný, $p=0.000$. Odhad diferencie je rovný 1.93 (s vyšším priemerom v prvej populácii oproti tretej). 95-percentný interval spoľahlivosti je (1.16; 2.7).

Rozdiel medzi prvou a štvrtou populáciou nie je štatisticky signifikantný, $p=0.187$. Odhad rozdielov priemerov je rovný 0.58 (s vyšším priemerom v prvej populácii oproti štvrtej). 95-percentný interval spoľahlivosti je (-1.7; 1.34).

Rozdiel medzi druhou a treťou populáciou je štatisticky signifikantný, $p=0.000$. Odhad rozdielov priemerov je rovný 3.25 (s vyšším priemerom v druhej populácii oproti tretej). 95-percentný interval spoľahlivosti je (2.46; 4.05).

Rozdiel medzi priemerom averzií voči riziku v druhej a štvrtej populácii sa dá bodovým odhadom vyjadriť číslom 1.91 (s vyšším priemerom v tretej populácii než v štvrtej). Rozdiel je štatisticky signifikantný, $p=0.000$. 95-percentný interval spoľahlivosti je (1.13; 2.68).

Rozdiel medzi treťou a štvrtou populáciou je štatisticky signifikantný, $p=0.000$. Odhad diferencie je rovný 1.35 (s vyšším priemerom v štvrtej populácii oproti tretej). 95-percentný interval spoľahlivosti je (-2.17; - 0.52).

Výsledky komparácie našich súborov ukazujú, že rozdiely aritmetických priemerov averzie voči riziku boli vo všetkých prípadoch signifikantné okrem jedného porovnávaného páru. Medzi skupinami pozitívne naladených optimistov a negatívne naladených pesimistov z hľadiska averzie voči riziku sme nezaznamenali

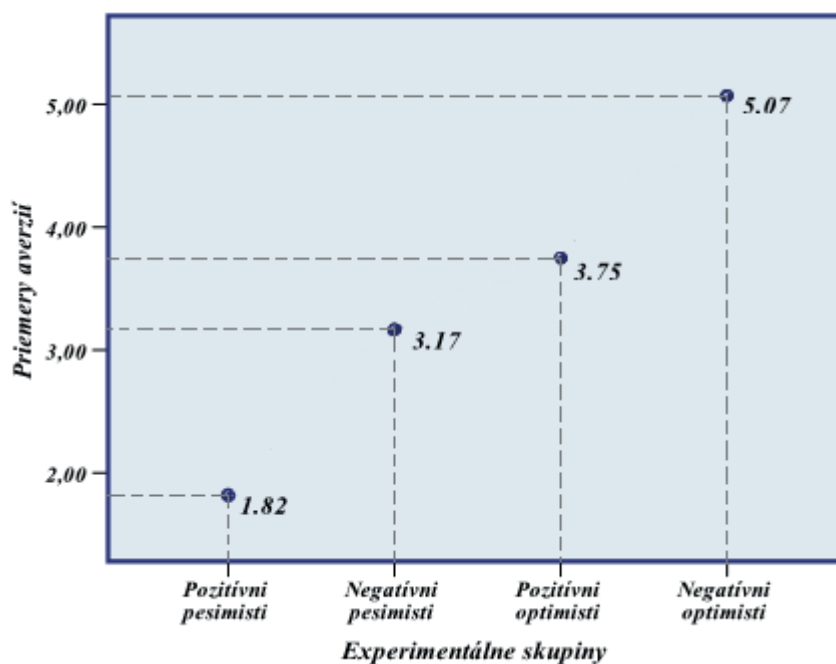
signifikantný rozdiel, preto je potrebné porovnať aritmetické priemery týchto dvoch súborov vzhľadom na silu asociácie medzi nimi (tab. 11).

	Eta	Eta Squared
Averzia * Skupiny	.274	.075

Tab. 11: Meranie sily asociácie medzi pozit. optimistami a negat. pesimistami

$r_m = 0.274$ Celková vecná významnosť rozdielov medzi priemerami je $r_m = 0.274$, čo svedčí o malej závažnosti skúmaných rozdielov.

Výsledky komparácie našich experimentálnych skupín z hľadiska našej závislej premennej ukazujú, že najvyššiu averziu voči riziku ($AM=1.82$) mali pozitívne naladení pesimisti. Naopak najnižšiu averziu voči riziku v procese rozhodovania mali negatívne naladení optimisti ($AM=5.07$). Na druhom ($AM=3.17$) a treťom ($AM=3.75$) mieste z pohľadu našej závislej premennej sa umiestnili negatívne naladení pesimisti a pozitívne naladení optimisti. Medzi týmito dvomi populáciami sme zaznamenali malú závažnosť rozdielov aritmetických priemerov ($r_m = 0.274$). Pre lepšie uchopenie rozdielov jednotlivých experimentálnych skupín vzhľadom na našu závislú premennú, prezentujeme grafické zobrazenie týchto výsledkov (Graf 1). Meranie averzie voči riziku bolo nastavené tak, že vyššie dosiahnuté skóre znamenalo vyššiu toleranciu voči riziku, teda participant bol ochotný riskovať viac. Preto pozitívne naladení optimisti, hoci priemer ich skóre je najnižší, dosiahli najvyššiu averziu voči riziku. Naopak najvyšší priemer skóre v ochote riskovať dosiahli negatívne naladení optimisti, čo znamená, že ich averzia voči riziku bola najnižšia.



Graf 1: Rozdiely averzií voči riziku jednotlivých experimentálnych skupín

4 Diskusia

V našej práci sme skúmali vplyv osobnostnej črty dispozičný optimizmus/pesimizmus a incidentálnych emócií na averziu voči riziku v procese rozhodovania. Z výskumov Kahnemana a Lovalla (1993), či Gibsona a Sanbonmatu (2004) sa zdalo, že optimizmus je asociovaný s nižšou averziou voči riziku a naopak pesimizmus averziu zvyšuje. Vyslovili sme teda predpoklad, že optimisti v našom výskume budú vykazovať významne nižšiu averziu voči riziku v procese rozhodovania oproti pesimistom. Porovnávali sme dosiahnuté aritmetické priemery averzie voči riziku u týchto dvoch populácií. Naše predpoklady sa potvrdili. Optimisti vykazovali v našom výskume signifikantne nižšiu averziu voči riziku v porovnaní s pesimistami a výsledky sa zhodujú s tvrdeniami spomínaných autorov. Zistenia Granta a Higginsa (2003) sú taktiež v súlade s našimi výsledkami

a stotožňujeme sa s ich tvrdením, že optimisti podceňujú možnosť prehry, sú horlivejší za výhrou a taktiež menej opatrní voči riziku v porovnaní s pesimistami. Zdá sa teda, že pozitívne očakávania voči budúcim situáciám môžu byť predpokladom vytvorenia určitých kognitívnych skreslení a v konečnom dôsledku sa takáto anticipácia priaznivých udalostí v živote jedinca môže odzrkadliť na averzii voči riziku.

Na základe výskumov Yuena a Leea (2002), Chou, Lee a Ho (2007), či tvrdení Jorgensena (1998) sme vyvodili hypotézu, že pozitívne afektívne stavy vedú k nižšej averzii voči riziku a negatívne incidentálne emócie sú naopak spojené s vyššou averziou. Predpokladali sme teda, že pozitívne naladení participanti v našom výskume budú dosahovať vyššiu averziu voči riziku v porovnaní s negatívne naladenými. Komparáciou aritmetických priemerov našej závislej premennej u týchto populácií sme zistili, že negatívne naladení participanti dosiahli signifikantne vyššiu averziu ako respondenti s indukovanou pozitívnou náladou. Hypotéza sa nám nepotvrdila a výsledky nie sú v zhode s Forgasovým „Affect Infusion model“, ktorý tvrdí, že pozitívna nálada predpokladá zníženie averzie, zatiaľ čo negatívna redukuje tendenciu riskovať (Forgas, 1995). Naopak naše závery by mohli byť podporou Isenovej teórie udržiavania nálady, ktorá tvrdí, že ľudia v pozitívnom emocionálnom stave majú tendenciu byť averzní voči riziku, pretože možná strata by mohla narušiť ich pozitívnu náladu. Naopak negatívne naladený človek je ochotnejší riskovať v domnienke, že nemá čo stratiť a eventuálnou výhrou môže k dobrej náladе prísť (Isen a Patrick, 1983). Výskumy z oblastí nesúvisiacich s procesom rozhodovania v rizikových situáciách by taktiež mohli podporovať túto teóriu. Napríklad, bolo zistené, že radostná nálada podporuje štedrosť a ochotu pomôcť druhým. Avšak pokiaľ je poskytnutie pomoci inkompatibilné s pozitívnou náladou pomáhajúceho, pokiaľ by jeho pomoc mala narušiť jeho vlastnú náladu, potom takíto participanti boli neochotnejší pomôcť, ako tí, ktorým nebola indukovaná pozitívna nálada (Isen a Simmonds, 1978). Aj pozitívne naladení respondenti v našom výskume sa pravdepodobne snažili ich dobrú náladu udržať a preto boli oproti negatívne naladeným opatrnejší a prijímali menej stávok.

Naše predpoklady týkajúce sa vplyvu optimizmu/pesimizmu na averziu voči riziku sa potvrdili, avšak hypotéza súvisiaca s incidentálnymi emóciami potvrdená nebola. Už pri štúdiu problematiky emócií a averzie voči riziku sa nám táto téma zdala kontroverzná. Výsledky výskumu ukazujú, že sú to práve negatívne afektívne stavy, ktoré sú predpokladom nižšej averzie, nie pozitívne. Tento jav bol pravdepodobne dôvodom nepotvrdenia našich ďalších dvoch hypotéz.

Predpokladali sme, že optimisti, u ktorých navodíme pozitívny afektívny stav, budú vykazovať najnižšiu averziu voči riziku v porovnaní s ostatnými experimentálnymi skupinami. Táto hypotéza sa nám nepotvrdila. Komparáciou aritmetických priemerov averzií voči riziku vo všetkých štyroch populáciách sme zistili, že najochotnejší riskovať boli optimisti s indukovanými negatívnymi emóciami. Predpokladali sme taktiež, že pesimisti s indukovaným negatívnym afektívnym stavom budú vykazovať najvyššiu averziu voči riziku v rozhodovacom procese spomedzi všetkých experimentálnych skupín. Tento predpoklad sa nám taktiež nepotvrdil. Pozitívne naladení pesimisti v našom experimente boli oproti negatívne naladeným averznejší voči riziku a rozdiel medzi týmito dvomi populáciami sme taktiež uznali za štatisticky signifikantný. Dôvod, prečo sa nám tieto predpoklady nepotvrdili nachádzame v nesprávnych predikciách týkajúcich sa smeru pôsobenia pozitívnych i negatívnych emócií na averziu voči riziku. Optimizmus je asociovaný s vyššou toleranciou voči riziku, no pozitívny afektívny stav v našom výskume viedol decidenta k vyššej averzii. Zdá sa, akoby tieto dve premenné pôsobili proti sebe a šťastí nulovali svoj účinok. Preto pozitívne naladení optimisti nedosiahli najnižšiu averziu voči riziku a naša hypotéza sa nepotvrdila. V prípade negatívne naladených pesimistov by sme mohli uvažovať podobne, pesimizmus spojený s vyššou averziou pôsobil opačným smerom ako negatívne afektívne stavy, ktoré boli asociované s averziou nižšou. Práve ingongruentný vzťah nezávislých premenných v našom výskume by sme mohli považovať za dôvod, prečo sa nám tieto predpoklady nepotvrdili.

Jedným z hlavných cieľov nášho výskumu bolo zistiť, ktorá z našich nezávislých premenných, dispozičný optimizmus/pesimizmus alebo afektívne stavy, je v dominantnej pozícii, teda je silnejším mediátorom averzie voči riziku. Ukázalo sa, že dispozičný optimizmus a negatívny afektívny stav sú predpokladom nižšej averzie voči riziku a tieto dva faktory sú v kongruentnom vzťahu. V podobnom príbuzenstve sú i dispozičný pesimizmus a pozitívne afektívne stavy, no naopak sú predpokladom vyššej averzie voči riziku. Aby sme však dostali odpoveď na našu výskumnú otázku, ktorý z týchto dvoch faktorov je silnejší mediátor, bolo potrebné porovnať aritmetické priemery experimentálnych skupín, u ktorých naše premenné pôsobili proti sebe, boli teda v inkongruentnom vzťahu. Porovnávali sme preto averziu voči riziku pozitívne naladených optimistov i negatívne naladených pesimistov. U prvej spomínanej experimentálnej skupiny boli pozitívne afektívne stavy predpokladom vyššej averzie voči riziku a v druhej experimentálnej skupine túto rolu zastával pesimizmus. Komparáciou aritmetických priemerov týchto dvoch populácií sa ukázalo, že pesimisti s indukovaným

negatívnym afektívnym stavom mali vyššiu averziu voči riziku oproti pozitívne naladeným optimistom. Rozdiel porovnaných averzií však nebol signifikantný a výsledky svedčia iba o malej závažnosti rozdielov týchto populácií. Ak by teda naše experimentálne skupiny súťažili v dosahovaní čo najvyššej averzie voči riziku, mohli by sme povedať, že na prvom a druhom mieste sa umiestnili pesimisti a na treťom a štvrtom optimisti. Pri porovnaní dvoch inkongruentných skupín, práve pesimizmus bol zárukou vyššej averzie voči riziku, nie pozitívne afektívne stavy. Z tohto výsledku nášho výskumu by mohlo vyplývať, že osobnostná črta dispozičný optimizmus/pesimizmus je v postavení silnejšieho mediátora averzie voči riziku oproti incidentálnym emóciám. Mohli by sme teda tvrdiť, že naše očakávania vývinu situácie – to, či očakávame výhru/zisk, alebo prehru/stratu, má vzhľadom na averziu rozhodujúcejší význam ako naše aktuálne emocionálne prežívanie v rizikovom procese rozhodovania. Treba však brať do úvahy, že rozdiely medzi porovnanými inkongruentnými skupinami neboli štatisticky významné, preto pri tomto výroku zostávame opatrní.

Do rozhodovacieho procesu môže vstupovať mnoho faktorov počnúc od našich rozumových schopností až po naše iracionálne presvedčenia. Napriek tomu, že táto téma je tak komplexná, človek má tendenciu hľadať určité zákonitosti rozhodovania a predpovedať svoje vlastné správanie v určitej situácii. Uvedomujeme si, že vytváranie určitých modelov správania v špecifických situáciách môže byť často prínosné. Na druhej strane, ako naznačili vo svojom výskume Bačová a Jusková (2009), je nutné poopraviť univerzalistický pohľad na modely rozhodovacieho procesu v oblasti rizika a zahrnúť taktiež systematické odlišnosti a variácie v tom, ako rôzne kultúry percipujú riziko.

I keď naša hypotéza týkajúca sa vplyvu afektívnych stavov na averziu voči riziku potvrdená nebola, naše výsledky nahrávajú myšlienke, že emócie zohrávajú v rozhodovacom procese určitú rolu. Ako sme spomínali, táto problematika sa nám zdá trochu kontroverzná. Mnohé výskumy a teórie podporujú fakt, že pozitívna nálada je asociovaná s nižšou averziou (Forgas, 1995; Arkes, Herren a Isen, 1988) a niektoré iné tento fakt nepotvrdili (Williams, 2003; Pilárik a Matušková, 2010). V našom výskume sme skúmali incidentálne emócie vo všeobecnej rovine pozitívneho a negatívneho afektívneho stavu tak, ako ho navrhovali merať Watson, Clark a Tellegen (1988). Niektoré výskumy z oblasti vplyvu emócií na averziu voči riziku však dokazujú i to, že odlišné negatívne emócie môžu mať iný vplyv na tento faktor. Leith a Baumeister (1996) zistili, že tendencia riskovať je asociovaná iba s negatívnymi emóciami, ktoré sú sprevádzané vysokou hladinou arousalu (hnev), zatiaľ čo emócie sprevádzané nízkym arousalom (smútok) boli spojené so zníženou tendenciou k riziku. Prechod od všeobecného afektívneho stavu ku konkrétnym špecifickým emóciám by mohol spomínanú kontroverziu medzi výskumami rozlúštiť a priniesť svetlo do tejto problematiky. V našom prípade takýto prechod od všeobecného ku špecifickému by mohol slúžiť ako podnet pre ďalšie skúmanie a objasňovanie tejto oblasti z trochu iného pohľadu. Ficková (2002) nachádza spojitosti osobnostnej dispozície optimizmus/pesimizmus s inými osobnostnými črtami ako extravergia, svedomitosť, či príjemnosť. Taktiež pri vysokom, respektíve nízkom skóre optimizmu zisťuje isté medzipohlavné rozdiely. V našom výskume sme nepátrali po medzipohlavných rozdieloch ani po spojitostiach s inými osobnostnými dimenziami a zistenia Fickovej môžu slúžiť taktiež ako podnet na ďalšie skúmanie a rozširovanie vedomostí v oblasti dispozičného optimizmu/pesimizmu. Naše výsledky poukazujú na to, že na averziu voči riziku môžu vplývať ako krátkodobé afektívne stavy, tak i dlhodobé osobnostné dispozície. Metóda na meranie našej závislej premennej je však založená na báze respondentovho predpovedania, anticipácie vlastného správania, teda „ako by sa zachoval, keby...“. Participant sa teda nerozhodoval v samotnej rizikovej situácii. Jedným z možných návrhov na ďalšie skúmanie problematiky averzie voči riziku by mohlo byť vytvorenie reálnej situácie, v ktorej by participanti boli vystavení rizikovému procesu rozhodovania. Metóda merania averzie voči riziku, ktorú sme použili v našom výskume, by sa taktiež dala použiť v reálnej situácii. Participant by prijal stávkou, videl výsledok svojho rozhodnutia a následne by sa znova musel rozhodnúť, či prijíma ďalšiu lotériu, kde mu hrozí väčšia strata. Akceptácia ďalšej stávky by mohla byť ovplyvňovaná výsledkom tej predošlej a porovnanie výsledkov pôvodnej metodiky a nami do budúcnosti navrhovanej by taktiež mohlo byť prínosné a hodné analyzovania. Jedným z ďalších námetov skúmania problematiky averzie voči riziku by mohla byť štúdia v bankovníckom prostredí a to predovšetkým u zamestnancov banky, ktorí pracujú v manažmente rizika a ich cieľom je minimalizovať riziká spojené s pôžičkami a inými bankovými aktivitami – teda by sa dala u nich predpokladať vyššia averzia voči riziku. Podobne by sa tento faktor dal pozorovať u pracovníkov, ktorí pracujú v investičnom manažmente, ktorých úlohou je čo najviac a čo najvýhodnejšie investovať – dala by sa predpokladať nižšia averzia voči riziku v rozhodovacom procese. Z ekonomického pohľadu by mohlo byť prínosným aplikovať výsledky do teórií hier.

Proces rozhodovania je téma, ktorá sa dotýka každého z nás a preto je veľmi dôležité skúmať túto oblasť. Každý deň sme vystavení situáciám, v ktorých musíme zvoliť nejakú alternatívu a musíme sa rozhodnúť. Hľadať

zákonitosti a príčiny voľby jedného riešenia, jednej alternatívy v procese rozhodovania sa pokúšajú mnohí autori už desiatky rokov. V našej práci sme sa zaoberali špecifickým procesom rozhodovania a to v oblasti rizika. Naš výskum by mohol byť podporou Simonsovej teórie obmedzenej racionality a súhlasíme taktiež s myšlienkami Slovic a Webera (2002), ktorí tvrdia, že emócie v procese rizikového rozhodovania zohrávajú často veľkú a dominantnú rolu. Výsledky a zistenia z tejto oblasti sú obzvlášť prínosné pre ekonómiu a v dnešnej dobe sa pretavujú do disciplíny, ktorá sa nazýva behaviorálna ekonómia. Tento relatívne mladý vedný odbor vnáša do ekonómie ľudský faktor a berie ohľad na osobnosť rozhodovateľa. Za otcov tohto vedného odboru sa považujú Daniel Kahneman a Amos Tversky, ktorí svojimi poznatkami narúšajú predstavu, že základom rozhodovania je racionálna analýza. Ich model, ktorý nesie názov „Kumulatívna prospektová teória“ konkuruje racionálnej teórii očakávanej užitočnosti a podľa Skořepu (2007) sa zdá byť najslubnejším kandidátom na budúci hlavný model rozhodovania v ekonómii. Uvedomujeme si isté limity nášho výskumu, no napriek tomu naša práca môže slúžiť ako dôkaz, že ľudské rozhodovanie nie je závislé iba na racionálnom usudzovaní a do rozhodovacieho procesu môžu vstupovať ako ľudské dispozície, tak i aktuálny emocionálny stav.

5 Záver

Rozhodovanie je v živote každého človeka jednou z najvýznamnejších oblastí a týka sa nás všetkých. Je to komplexný proces, ktorý je ovplyvňovaný viacerými aspektmi a faktormi. V našej práci sme sa zamerali na rozhodovací proces v podmienkach rizika. Problematika rizika je veľmi aktuálna a vedomosti z tejto oblasti sú prínosné predovšetkým pre manažérov, ekonómov, či investorov. Práve v tejto oblasti rozhodovania sú dôsledky našej voľby neisté, preto naše rozhodovanie nie je založené predovšetkým na racionálnom usudzovaní a do tohto procesu vstupujú mnohé iné faktory. V práci uvádzame niekoľko výskumov, teórií a faktov, ktoré naznačujú, že v takýchto podmienkach sa okrem našich rozumových schopností spoliehame na svoje osobnostné dispozície, iracionálne presvedčenia, emócie, kognitívne skratky, kognitívne skreslenia a mnoho iných faktorov. V našom výskume sme skúmali, ako naša aktuálna nálada a osobnostná dispozícia optimizmus/pesimizmus vplyvajú na averziu voči riziku. Jedným z hlavných cieľov bolo zistiť, ktorý z týchto dvoch faktorov je silnejším mediátorom averzie voči riziku v procese rozhodovania.

Naše výsledky naznačujú, že optimizmus, ako tendencia anticipovať pozitívne výsledky i samotný priebeh udalostí, je spojená s nižšou averziou voči riziku a naopak pesimizmus je asociovaný s tendenciou byť opatrnejší v riskantných situáciách. Pri skúmaní vplyvu emócií na averziu voči riziku, sme zistili, že negatívne naladení respondenti vykazovali významne nižšiu averziu oproti pozitívne naladeným. Problematika vplyvu emócií na rozhodovanie v oblasti rizika je sporná. V našej práci navrhujeme jedno z možných riešení, ako ozrejmiť rozporuplné výsledky viacerých autorov a to zamerať sa a skúmať konkrétne emócie ako smútok, hnev, či radosť a nepracovať so všeobecnými konštruktmi ako pozitívna/negatívna nálada.

Výsledky nášho výskumu nám taktiež umožnili odpovedať na otázku, ktorý z našich skúmaných faktorov je silnejším mediátorom averzie voči riziku. Ukázalo sa, že stála dlhodobá osobnostná črta dispozičný optimizmus/pesimizmus má na averziu voči riziku väčší vplyv, ako momentálny emocionálny stav človeka. Vo veľmi zjednodušenej forme by sme mohli tvrdiť, že to, akí sme, by mohlo mať rozhodujúcejšiu úlohu v procese voľby medzi viacerými alternatívami než to, ako sa cítíme.

Naš výskum potvrdzuje fakt, že do procesu rozhodovania môžu vstupovať mnohé iné faktory a aspekty, s ktorými mnoho modelov rozhodovania nepočíta a preto sa zhodujeme s názorom, že je potrebné poopraviť univerzalistický náhľad na ľudské rozhodovanie.

Použitá literatúra

- ALLAIS, M. (1953): Le comportement de l'homme rationnel devant le risque: Critique des postulats et axiomes de l'Ecole Americaine. In: *Econometrica*, 21(4), 503–546.
- ARKES, H. R., HERREN, L. T., ISEN, A. M. (1988): The role of potential loss in the influence of affect on risk-taking behaviour. In: *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 41, 181–193.
- BAČOVÁ, V., JUSKOVÁ, T. (2009): Risky choice and affective forecasting: Loss aversion in two culturally different student samples. In: *Studia Psychologica*, 51, 329–342.
- BODENHAUSEN, G. V., MUSSWEILER, T., GABRIEL, S., MORENO, K. N. (2001): Affective influences on stereotyping and intergroup relations. In: Forgas, J. P. (Eds.). *Handbook of Affect and Social Cognition*, 319–343. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DELDIN, P. J., LEVIN, I. P. (1986): The effect of mood induction in a risky decision task. In: *Bulletin of the Psychonomic Society*, 24, 4–6.

- EPSTEIN, S. (1994): Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. In: *American Psychologist*, 49, 709–724.
- FANDELOVÁ, E. (1999a): Learning style and risk-taking tendency in university students. In: *Studia Psychologica*, 41, 167–176.
- FANDELOVÁ, E. (1999b): Psychológia rizika a zavádzanie multimediálnych prostriedkov vzdelávania. FF UKF Nitra, VA PRINT Nitra, s. 96, ISBN 80-8050-239-0
- FICKOVÁ, E. (2002): Optimizmus, emocionalita, osobnosť. In: I. Sarmány Schuller, M. Košč (Eds.), *Psychológia na rázcestí*. Bratislava: Stimul, s. 480–487.
- FICKOVÁ, E. (2003): Optimizmus a zvládanie každodenných problémov. In: I. Sarmány-Schuller. *Práca a jej kontexty*. Zborník z konferencie Psychologické dni – Práca a jej kontexty, Trenčín, 17.-19. september 2003. Bratislava: Stimul, ISBN 80-88982-75-8, s. 507–514.
- FISCHER, M., LEITENBERG, H. (1986): Optimism and pessimism in elementary school aged children. In: *Child Development*, 57, 241–248.
- FORGAS, J. P., MOYLAN, S. J. (1987): After the movies: the effects of transient mood states on social judgments. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 478–489.
- FORGAS, J. P. (1994). Sad and guilty? Affective influences on the explanation of conflict in close relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 56–68.
- FORGAS, J. P. (1995): Mood and judgement: The affect infusion model (AIM). In: *Psychological Bulletin*, 117(1), 39–66.
- GÄCHTER, S., JOHNSON E.J., HERRMANN, A. (2007): Individual-level loss aversion in riskless and risky choices. In: Centre for Decision Research and Experimental Economics, Discussion Paper No. 2007–02, Nottingham: The University of Nottingham.
- GERRARDS-HESSE, A., SPIES, K., HESSE, E. W. (1994): Experimental inductions of emotional states and their effectiveness: A review. In: *British Journal of Psychology*, 85, 55–78.
- GIBSON, B., SANBONMATSU, D. M. (2004): Optimism, pessimism, and gambling: The downside of optimism. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 149–160.
- GRANT, H., HIGGINS, E. T. (2003): Optimism, promotion pride, and prevention pride as predictors of quality of life. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (12), 1521–1532.
- HRDINOVÁ, N., PILÁRIK, L. (2009): Vnímanie emócií, emocionálna inteligencia a rozhodovanie. Diplomová práca, FSVaZ, Nitra, 2009.
- CHAIKEN, S., TROPE, Y. (1999): *Dual-process theories in social and cognitive psychology*. New York: Guilford.
- CHANG, E. C., D'ZURILLA, T. J., MAYDEU-OLIVARES, A. (1994): Assessing the dimensionality of optimism and pessimism using a multimeasure approach. In: *Cognitive Therapy and Research*, 18, 143–160.
- CHOU, K. L., LEE, T. M. C., HO, A. H. Y. (2007): Does mood state chance risk taking tendency in older adults?. In: *Psychology and Aging*, 22(2), 310–318
- ISEN, A. M., SIMMONDS, S. F. (1978): The effect of feeling good on a helping task that is incompatible with good mood. In: *Social Psychology*, 41, 345–349.
- ISEN, A. M., NYGREN, T. E., ASHBY, F. G. (1988): Influence of positive affect on the subjective utility of gains and losses: It is just not worth the risk. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 710–717.
- ISEN, A. M., BARON. R. A. (1991): Positive affect as a factor in organizational behaviour. In: *Research in Organizational Behaviour*, 13, 1–53.
- ISEN, A. M. (1997): Positive affect and decision making. In: Goldstein, W. M., Hogarth, R. M. (Eds.). *Research on Judgment and Decision Making: Currents, Connections, and Controversies* (509–534). New York: Cambridge University.
- IRWIN, F. W. (1953): Stated Expectations as Functions of Probability and Desirability of Outcomes. In: *Journal of Personality*, 21, 329–335.
- JOHNSON, E. J., TVERSKY, A. (1983): Affect, generalization, and the perception of risk. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 20–31.
- JORGENSEN, P. E. (1998): Affect, persuasion, and communication processes. In: Andersen, P. A., Guerrero, L. K. (Eds.). *Handbook of Communication and Emotion: Research, Theory, Applications and Contexts* (144–159). London: Academic Press.
- KAHN, B. E., ISEN, A. M. (1993): The influence of positive affect on variety seeking among safe, enjoyable products. In: *Journal of Consumer Research*, 20, 257–270.

- KAHNEMAN, D., TVERSKY, A. (1979): Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, XLVII, 263–291.
- KAHNEMAN, D., LOVALLO, D. (1993): Timid choices and bold forecasts: A cognitive perspective on risk-taking. *Management Science*, 39, 17–31.
- LEITH, K. P., BAUMEISTER, R. F. (1996): Why do bad moods increase self-defeating behavior? Emotion, risk taking, and self-regulation. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1250–1267
- LEVY, D. A. (1985): Optimism and pessimism: Relationships to circadian rhythms. In: *Psychological Reports*, 57, 1123–1126.
- LOEWENSTEIN, G., WEBER, E. U., HSEE, C. K., WELCH, N. (2001): Risk as feelings. In: *Psychological Bulletin*, 127(2), 267–286.
- MROCZEK, D. K., SPIRO, A., ALDWIN, C. M., OZER, D. J., BOSSE, R. (1993): Construct validation of optimism and pessimism in older men: Findings from the Normative Aging Study. In: *Health Psychology*, 12, 406–409.
- NÄÄTÄNEN, R., SUMMALA, H. (1974): A model for the role of motivational factors in drivers' decision-making. *Accid Anal & Prev*, Vol 6, 243–261.
- NGUYEN, P. T., SCHARFF, L. F. V. (2003): A new test of music mood induction and mood congruent memory. In: *Psychonomics*, Stephen F. Austin State University, TX, USA.
- NYGREN, T. E., ISEN, A. M., TAYLOR, P. J., DULIN, J. (1996): The influence of positive affect on the decision rule in risk situations: Focus on outcome (and especially avoidance of loss) rather than probability. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 66, 59–72.
- PETERSON, C. (2000): The Future of Optimism. In: *American Psychologist*, 55 (1), 44–55.
- PETŘÍK, T. (2005): Ekonomické a finanční řízení firmy. Manažerské účetnictví v praxi. Praha: Grada Publishing, 372 s. ISBN 80-247-1046-3
- PILÁRIK, L., MATUŠÍKOVÁ, L. (2010): Emócie a rizikové rozhodovanie vodičov. In: I. Sarmány-Schuller, L. Pilárik, E. Jurišová: Rozhodovanie v kontexte kognície, osobnosti a emócií II. UKF Nitra, 84 s., ISBN: 978-80-8094-710-1
- PILÁRIK, L., HRDINOVÁ, N., KRASŇANSKÁ, A., KUPCOVÁ, S., RONDOŠOVÁ, K. (2010): Emočná inteligencia a rozhodovanie zdravotníckych záchranárov a hasičov. In: I. Sarmány-Schuller, L. Pilárik, E. Jurišová: Rozhodovanie v kontexte kognície, osobnosti a emócií II. UKF Nitra, 84 s., ISBN: 978-80-8094-710-1
- RABIN, M. (2000): Risk aversion and expected-utility theory: A calibration theorem. In: *Econometrica*, 68(5), 1281–1292.
- RAYNER, S., CANTOR, R. (1987): How fair is safe enough? The cultural approach to societal technology choice. In: *Risk Anal*, 7, 3–9.
- ROSA, E. A. (2003): Logical Structure of the Social Amplification of Risk Framework (SARF): Metatheoretical Foundations and Policy Implications. In: Pidgeon, N., Kaspersen, R., Slovic, P. (Eds.). *Risk Communication and Social Amplification of Risk* (46–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- SARMÁNY, I. (1992): Optimism and cognitive style. In: *Studia Psychologica*, 34 (3), 261–268.
- SARMÁNY, I. (1993): Different problem solving strategies (What role is played by optimism-pessimism here?). In: *Studia Psychologica*, 35 (4–5), 377–379.
- SEGERSTROM, S. C., TAYLOR, S. E., KEMENY, M. E., FAHEY, J. L. (1998): Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1646–1655.
- SHORT, J. F. (1984): The social fabric at risk: Toward the social transformation of risk analysis. In: *American Sociological Review*, 49, 711 – 725.
- SCHEIER, M. F., CARVER, C. S. (1985): Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. In: *Health Psychology*, 4, 219–247.
- SCHWARZ, N. CLORE, G. L. (1983): Mood, Misattribution, and Judgements of Well-Being: Informative and Directive Functions of Affective States. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 513–523.
- SCHWEIZER, K., BECK-SEYFFER, A., SCHNEIDER, R. (1999): Cognitive bias of optimism and its influence on psychological well-being. In: *Psychological Reports*, 84, 627–636.
- SKOŘEPA, M. (2007): Teorie očekávaného užitku versus kumulativní prospektová teorie: empirický pohled. In: *AUCO Czech Economic Review*, 1 (2). 180–196. ISSN 1802-4696.
- SLOMAN, S. A. (1996): The empirical case for two systems of reasoning. In: *Psychological Bulletin*, 119, 3–22.

- SLOVIC, P., FISCHOFF, B., LICHTENSTEIN, S. (1982): Facts vs. Fears: Understanding Perceived Risk. In: Kahneman, D., Slovic, P., Tversky, A., (Eds.). *Judgment Under Uncertainty: Heuristic and Biases* (463–492). Cambridge, UK: Cambridge University Press, ch. 33.
- SLOVIC, P., WEBER, E. U. (2002): Perception of Risk Posed by Extreme Events. *The Conference on Risk Management Strategies in an Uncertain World Held In April 12–13, Palisades, NY*, 1–21.
- SLOVIC, P., FINUCANE, M., PETERS, E. R., MACGREGOR, D. G. (2002): The affect heuristic. In: Gilovich, T., Griffin, D., Kahneman, D. (Eds.). *Heuristics and biases: The Psychology of Intuitive Judgment* (397–420). New York: Cambridge University Press.
- SOUSOU, S. (1997): Effects of Melody and Lyrics on Mood and Memory. In: *Perceptual and Motor Skills*, 1, 31–40.
- SUMER, M., GIANNOTTA, F., SETTANNI, M., CIAIRANO, S. (2009): Parental support as mediator between optimism and depression in early adolescents. In: *Journal of Psychology and Counseling*, 1(8), 139–146.
- SUCALA, M. L., TATAR, A. S. (2010): Optimism, pessimism and negative mood regulation expectancies in cancer patients. In: *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 10, 13–24.
- TIGER, L. (1979): Optimism: The biology of hope. In: Peterson, C. (2000): *The Future of Optimism. American Psychologist*, 55 (1), 44–55.
- VELTEN, E. (1968): A laboratory task for induction of mood states. In: *Behavior, Research and Therapy*, 6, 473–482.
- WATSON, D., CLARK, L. A., TELLEGEN, A. (1988): Development and validation of brief measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.
- WEINER, I. B. (2003): *Handbook of psychology: Personality and Social Psychology*. Vol.5, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.
- WEINSTEIN, N. D. (1980): Unrealistic Optimism about Future Life Events. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 806–820.
- WILLIAMS, S., ZAINUBA, M., JACKSON, R. (2003): Affective influences on risk perceptions and risk intention. In: *Journal of Managerial Psychology*, 18, 126–138.
- WRIGHT, W. F., BOWER, G. H. (1992): Mood effects on subjective probability assessment. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 52, 276–291.
- YUEN, K., LEE, T. (2003): Could mood state affect risk-taking decisions?. In: *Journal of Affective Disorders*, 75, 11–18.

E-books:

KNIGHT, F.H.(1921): *Risk, Uncertainty and Profit*. New York: Harper.

DYNAMICKÉ TESTOVANIE INTELIGENCIE A JEHO PRINCÍPY: SPÄTNÁ VÄZBA A CITLIVOSŤ NA POMOC

DYNAMIC TESTING OF INTELLIGENCE AND ITS PRINCIPLES: FEEDBACK AND SENSITIVITY TO HELP

Vladimír Čema

Inštitút psychológie, FF PU v Prešove, Slovenská Republika

Abstrakt:

Príspevok poskytuje detailný pohľad na súčasný stav dynamického testovania a jeho princíпов – spätnej väzby a citlivosti na pomoc. Definuje dynamický prístup a jasne odlišuje dynamické testovanie od dynamického hodnotenia. Predovšetkým sa zameriava na špecifická princíпов dynamického testovania, ich jednotlivých funkcií a vzájomných vzťahov, pričom predstavuje možnosti skúmania tejto problematiky prostredníctvom projektu výskumu. Pozornosť venuje aj súčasným zásadám tvorby a poskytovania spätnej väzby a zároveň prináša nové zistenia a možnosti smerovania výskumu v tejto oblasti.

Kľúčová slova:

dynamické testovanie, dynamické hodnotenie, spätná väzba, citlivosť na pomoc.

Abstract:

This paper provides a detailed look at the current state of dynamic testing and its principles – feedback and sensitivity to help. Defines a dynamic approach and dynamic testing, clearly differs from the dynamic assessment. It focuses on specific principles of dynamic testing, their individual functions and relations, and through the research project poses the possibilities of examining this issue. It also aims to the current principles of development and provision of feedback and presents new findings and possible directions of research in this area.

Keywords:

dynamic testing, dynamic assessment, feedback, sensitivity to help.

Grantová podpora:

„Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. LPP-0099-09“.

1 Úvod

Dynamické testovanie, ktoré vzniklo ako opozícia voči klasickému statickému testovaniu zaznamenalo už vo svojich začiatkoch vo veľkej časti odbornej verejnosti výrazný úspech. Efektivita a význam dynamického prístupu viedli k vytváraniu nových dynamických testov a k zdokonaľovaniu postupov testovania. Napriek viacerým štúdiám, ktoré sa venovali analýze dynamického testovania alebo vytváraniu nových testov, v dynamickom testovaní existuje ešte stále dosť nezodpovedaných otázok a nevyriešených problémov. Aj keď sú dynamické testy funkčné a často efektívnejšie ako statické testy, niektoré princípy na ktorých je toto testovanie založené, nie sú v odbornej literatúre dostatočne jasne opísané a vysvetlené. V prípade tohto príspevku je záujem sústredený predovšetkým na spätnú väzbu v dynamickom testovaní a citlivosť na pomoc v dynamickom testovaní. Tieto dva princípy tvoria významnú časť dynamického testovania a okrem spomínaných rozdielných a často nejasných interpretácií týchto pojmov, aj v domácej, aj v zahraničnej literatúre chýbajú štúdie, ktoré by sa v rámci dynamického testovania venovali aj tejto problematike. Ani táto práca však nemá ambíciu preskúmať tieto princípy v celom spektre dynamického testovania. Cieľom je preskúmať a opísať spätnú väzbu a citlivosť na pomoc v dynamických testoch „koláčového“ formátu alebo krátkodobých typoch testov (short-term testov) zameraných na testovanie učebného potenciálu. V závere sú zhodnotené poznatky z tejto oblasti a naznačený princíp tvorby spätnej väzby pre krátkodobé dynamické testy učebného potenciálu. Práca obsahuje aj pokus o definovanie princípu citlivosti na pomoc, no zároveň upozorňuje na možné problémy pri definovaní a interpretovaní tohto princípu.

2 Dynamické testovanie

Dynamické testovanie je postavené na koncepte zóny proximálneho vývinu a pri examinácii sa nezameriava len na výkon bez pomoci, ale predovšetkým aj na úspech pod vedením. Autorom tejto teórie je Vygotsky (1978), ktorý v rámci vývinu dieťaťa rozlišuje dve úrovne: Prvou je aktuálny vývin dieťaťa, ktorý reprezentuje úroveň mentálneho vývinu na ktorom je dieťa schopné fungovať nezávisle, bez pomoci a podpory iných, a druhou je úroveň potenciálneho vývinu dieťaťa, determinovanú prostredníctvom riešenia problémov či už pod vedením, alebo v rámci spolupráce so schopnejším jedincom Vygotsky (1978). Samotné vedenie je založené na intervenciách v podobe pomoci, inštrukcií, spätnej väzby, nápovedy... O tomto type testovania hovoria Grigorenko a Sternberg (1998) ako o forme testovania, ktorej účelom je zhodnotenie a kvantifikácia učebného potenciálu a učenia, pričom aj oni zdôrazňujú prirodzené spojenie tohto testovania s intervenciou. Naproti tomu, v konvenčných testoch, označovaných aj ako statické testy, jednotlivec dostane sadu testových otázok, ktoré rieši len s veľmi malou alebo žiadnou spätnou väzbou. Sternberg a Grigorenko (2002) uvádzajú tri základné rozdiely medzi statickým a dynamickým testovaním. Prvý rozdiel vychádza z úlohy samotného testu. Statické testovanie sa zameriava viac na už rozvinutú úroveň a dynamické testovanie viac na proces rozvoja. Druhý rozdiel vyplýva z úlohy spätnej väzby pri testovaní. Pri statickom testovaní je prezentovaný odstupňovaný rad problémov a testovaný na jednotlivé problémy odpovedá. V tomto prípade testujúci nepoužíva spätnú väzbu na ovplyvnenie kvality výkonu testovaného. V dynamickom testovaní je za týmto účelom spätná väzba poskytovaná vždy – či explicitne alebo implicitne. Tretí rozdiel medzi dynamickým a statickým testovaním sa týka kvality vzťahu medzi testujúcim a testovaným. V statickom testovaní sa testujúci podľa možností pokúša správať smerom k testovanému neutrálne a nezúčastnene. V opačnom prípade riskuje dosiahnutie chybného merania.

2.1 Dynamické testovanie a dynamické hodnotenie

S dynamickými postupmi sa často spájajú dva pojmy. Okrem spomínaného dynamického testovania je to aj dynamické hodnotenie. Džuka, (2010), Sternberg a Grigorenko, (2002) a iní upozorňujú, že tieto pojmy treba rozlišovať, a že sa nejedná o synonymá. Medzi testom a hodnotením treba rozlišovať najmä to, že test je len súčasťou určitého procesu hodnotenia. Inak povedané, dynamické testy sú len jednou z procedúr, ktorá je využívaná na hodnotenie. Sternberg a Grigorenko (2002) tento rozdiel vysvetľujú na základe odlišnosti cieľov. V prípade dynamického testovania sa jedná o odhalenie toho, či sa osoba a v akej miere po poskytnutí príležitosti mení, no pri dynamickom hodnotení je cieľom intervencia a zmena. Aj napriek spoločným znakom, ktorými sa odlišujú od statického testovania, sú podľa Džuku (2010) navzájom rozdielne v spôsobe intervencie. V prípade dynamického testovania je zasahovanie spravidla štandardizované a výsledkom je obvykle štandardizovaný produkt. V dynamickom hodnotení to však môže byť aj neštandardizovaný ale rovnako aj čiastočne alebo úplne štandardizovaný zásah, len výsledok už nie je štandardizovaný: dochádza tu k dynamickej transakcii medzi testujúcim a testovaným, ktorá je zároveň hodnotením aj intervenciou. Džuka (2010) zároveň uvádza, že dynamické hodnotenie je v istom smere nielen v opozícii voči statickým, tradičným testom, ale dokonca aj k dynamickým testom. Vychádza pritom z definovania dynamického hodnotenia podľa Haywood a Lidz (2007), ktorí uvádzajú, že stúpeni dynamického hodnotenia výrazným spôsobom odmietajú kvantifikáciu učebného potenciálu. Takéto odmietanie je založené na obavách, že by výsledky z dynamického hodnotenia boli použité na rovnaký účel ako výsledky štandardizovaných testov. V prípade ak dynamické hodnotenie odmieta kvantifikáciu, ktorá je pritom aj súčasťou dynamického testovania, „dynamický“ v prípade týchto dvoch pojmov podľa Džuku (2010) neznamena to isté. V rámci dynamického hodnotenia ide v testovej situácii o interakciu za účelom dosiahnutia zmeny vo výkone a v prípade dynamického testovania o interakciu ktorej priebeh je štandardizovaný a dosiahnutá zmena výkonu kvantifikovaná.

3 Formáty a princípy dynamického testovania

V dynamickom testovaní sa používajú dva všeobecné formáty testovania. V prvom formáte je inštrukcia poskytovaná medzi pretestom a postestom a v druhom formáte môže obsahovať inštrukciu reakcia na jedincovo riešenie jednotlivých úloh. Setnberg a Grigorenko (2002) tieto dva formáty označujú termínmi „sendvičový formát a koláčový formát (s. 27)“. V prvom, „sendvičovom formáte“, sa testovanie začína pretestom. Táto časť testu je ekvivalentná so statickým testom. Po ukončení pretestu, sú skúšanému poskytované inštrukcie o zručnostiach, ktoré boli merané a po inštruovaní je jedinec opäť testovaný. V druhej fáze testu sa mu podáva postest, ktorý je alternatívnou formou pretestu, no môže to byť aj ten istý test. Sternberg a Grigorenko (2002) pri tomto formáte uvádzajú, že môže byť administrovaný individuálne, ale aj skupinovo. Zároveň pripomínajú,

že pri individuálnej administrácii je možné prispôbovať obsah a množstvo inštrukcie podľa potreby skúšaného. V prípade skupinovej administrácie tohto formátu je táto možnosť vylúčená a inštrukcia musí byť uniformná. Druhý formát sa na rozdiel od prvého môže administrovať len individuálne a skúšanému môžu byť poskytované inštrukcie pri každej úlohe. V tomto formáte sa postupuje od úlohy k úlohe a nasledujúca úloha je prezentovaná až po správnom vyriešení tej predošlej. V prípade nesprávneho vyriešenia úlohy je skúšanému poskytovaná séria odstupňovaných rád/hintov. Tieto rady sú podľa Sternberga a Grigorenko (2002) navrhované tak, aby bolo riešenie danej úlohy pre skúšaného postupne jasnejšie. Testujúci následne určuje, koľko a aký druh rád skúšaný potrebuje na správne vyriešenie danej úlohy a poskytuje ich až dokiaľ nie je skúšaný v jej riešení úspešný. Sternberg a Grigorenko (2002) prezentáciu po sebe nasledujúcich rád prirovnávajú k postupnému ukladaniu jednotlivých vrstiev koláča. V takom formáte počet vrstiev takmer vždy variuje. Množstvo poskytovanej spätnej väzby totiž závisí na tom, ako rýchlo je testovaný schopný dosiahnuť správne riešenie. Okrem počtu vrstiev môže variovať aj ich obsah. Viacerí sa však prikláňajú ku konštantnosti obsahu spätnej väzby a pripúšťajú len variáciu na úrovni počtu rád. Namiesto „sendvičového“ a „koláčového“ formátu testovania od Sternberga a Grigorenko (2002) sa v praxi učebných testov zaužívala aj iná forma označenia. Guthke (1992) využíva pojmy Krátkodobý učebný test (Short-term learning test) a Dlhodobý učebný test (Long-term learning test). Názvy týchto testov vznikli na základe trvania jednotlivých testov. Dlhodobé testy (long-term tests), pozostávajúce z pretestu, tréningovej alebo pedagogickej fázy a posttestu boli podstatne dlhšie ako Krátkodobé testy (short-term tests). Pri dlhodobých testoch je tiež v tréningovej fáze po preteste podávaná inštrukcia. Tréningová fáza môže byť rovnako individuálna alebo skupinová, počas ktorej sú vyučované metakognitívne stratégie na riešenie jednotlivých položiek testu. Po tréningu stratégií aj tu nasleduje posttest. Dlhodobý test preto, že testovanie a tréningová fáza sa môžu v niektorých prípadoch predĺžiť aj na niekoľko dní. Protipólom k tomuto testu je samozrejme krátkodobý test (short-term test). V tomto prípade je tréningová fáza tvorená ako pri „koláčovom“ formáte. Počas jednej testovej procedúry je poskytovaná asistancia a systematická spätná väzba. Guthke (1992) však rozlišuje dva typy krátkodobých testov (short-term tests). Prvý typ poskytuje výlučne systematickú spätnú väzbu a druhý, vyvinutý špeciálne pre potreby skorej identifikácie mentálne retardovaných detí, poskytuje rozsiahlu asistenciu s pridaním jednoduchej spätnej väzby. V súvislosti s intervenciou dynamickom testovaní sa za jeden z princípov tohto testovania považuje práve spätná väzba. Dôležitosť tohto konštruktu pripomína aj Guthke (1992) pri formulovaní podmienok tvorby podobných diagnostických programov: Poskytnutie exaktného vysvetlenia požiadaviek testu, zachovať hierarchickú štruktúru a počas testu kontinuálne poskytovať spätnú väzbu. Viacerí psychológovia (Grigoenko a Sternberg, 1998; Resing, Ruijsenaar, Bosma, 2002) poukazujú, že dynamické testovanie používa spätnú väzbu k informovaniu dieťaťa a vyvolania alternatívnych spôsobov riešenia problémov. Typ spätnej väzby v dynamickom testovaní závisí podľa Sternberga a Grigorenko (2002) na formáte dynamického testu. Spätná väzba v súčasných dynamických testoch (Džuka, 2010) využíva systém rád alebo hintov, ktoré sú poskytované učiacemu sa za účelom opravy chyby. Spomínanou chybou sa v tomto prípade zväčša myslí nedostatočné naučenie určitého pravidla alebo princípu pri riešení problému/problémovej úlohy. Tieto hinty sú poskytované za účelom opravy zakaždým, keď učiaci sa urobí chybu (Džuka, 2010). Takáto pomoc v dynamickom testovaní podľa Džuku (2010) neznamená pomôcť úlohu riešiť a neznamená ani dieťa učiť, aby úlohu vyriešilo. Podstatou dynamického testovania je otestovanie, ako je dieťa schopné poskytovanú pomoc využiť na vyriešenie úlohy. Takéto využitie pomoci je podľa Džuku (2010) „ukazovateľom latentných učebných schopností dieťaťa“, pričom poskytovaná pomoc je originálna forma odstupňovanej spätnej väzby. Dynamické testovanie aj napriek tomu nemá jasne stanovený typ ani spätnej väzby, ani spôsob jej tvorby, ktorý by vychádzal z konkrétnych teórií. Jej poskytovanie je síce štandardizované, no tvorba skôr intuitívna. Dörfler, Golke a Cordula (2009) tvrdia, že rozhodujúcim faktorom je v tomto type testovania čo najlepšie navrhnutie a vytvorenie vedenia s úmyslom využiť plný potenciál jednotlivca. Ak má mať spätná väzba korekčnú funkciu, tak by mala aj vo svojej najjednoduchšej podobe študentovi pomôcť overiť, či je jeho odpoveď správna alebo nie. Toto overenie je samozrejme zvyčajne kombinované s elaboračným komponentom poskytnúť študentovi viac informácií. Štúdie typu a množstva informácií v spätnej väzbe, (Kulhavy, 1976; Kulhavy & Stock, 1989; Kulhavy & Wager, 1993), však nevedli ku konzistentným výsledkom. Aký typ vysvetľujúcej informácie a verifikačným komponentom potom v spätnej väzbe použiť? Podobnú otázku si položila aj Morry (2004), ktorá našla odpoveď v prehľade literatúry Kulhaveho a Stocka. Kulhavy a Stock (1989) totiž zistili, že počas spätnej väzby existujú tri možné typy elaborácie a kategorizovali ich. Prvou, je elaborácia špecifikovaním úlohy – ktorá čerpá z počiatočnej požiadavky alebo prvej otázky (napr.: formulácia správnej odpovede), druhá je na základe inštrukcie – ktorá pozostáva z informácií odvodených zo špecifického učebného materiálu, ale nie priamo z aktuálnej položenej pred spätnou väzbou (napr.: vysvetlenie prečo je

odpoveď správna, založené na originálnej inštrukcii ktorá správnu odpoveď obsahuje) a extrainštrukcionálna elaborácia, ktorá predstavuje pridanie informácie z bezprostredného vonkajšieho učebného prostredia (napr. nové informácie pre objasnenie významu).

3.1 Spätná väzba v dynamickom testovaní

Aj napriek tomu, že sa v dynamickom testovaní jedná o učebné schopnosti, spätná väzba je v tomto prípade ďaleko špecifickejšia ako spätná väzba pri obyčajnom učení. Jej tvorba a poskytovanie by sa nemali zakladať výlučne len na poznatkoch z tejto oblasti. Viaceré dynamické testy (napr.: Džuka, 2010, Guthke, 1992) sú totiž zložené z itemov na riešenie problémov. V žiadnom prípade by sme nemali predpokladať, že vedomosti o spätnej väzbe z oblasti obyčajného učenia nám pomôžu vytvoriť efektívnu spätnú väzbu v dynamickom testovaní. Spôsob tvorby a poskytovania spätnej väzby v tomto type testovania sa musí jednoznačne uššie špecializovať na učenie sa riešeniu problémov. Napriek tejto špecifikácii, však môže byť v konečnom dôsledku všeobecné aj zameranie na učenie sa riešeniu problémov. Ak niekoho chceme naučiť riešiť problém, mal by byť schopný pochopiť (alebo sa naučiť) určitý typ pravidla, ktorého znalosť riešenie problému predpokladá. Problematika poskytovania a tvorby spätnej väzby je tak naozaj vysoko špecifická a problematická. Učenie pravidiel a riešenia problémov sa však javí ako základný predpoklad poskytovania efektívnej spätnej väzby v dynamickom testovaní. Keďže neexistujú žiadne ucelené informácie o tvorbe a poskytovaní spätnej väzby v dynamickom testovaní, tvorcovia dynamických testov, by sa mali zamerať na štúdie, ktoré sa venujú práve tejto problematike. Inšpirujúco pôsobí najmä text od Smitha a Ragana (1999), ktorí opisujú postup pri riešení problému. Vo svojom texte opisujú viaceré fázy a pripomínajú, že ak jedinec nedokáže prekonať jednotlivé fázy, nedopracuje sa k výsledku. To má nápadný súvis aj s princípom dynamického testovania – spätnou väzbou. Intervencia v dynamickom testovaní má, okrem iného, aj pomáhať prekonať problémové fázy riešenia. Ak však chceme niekomu pomôcť prekonať problémovú fázu, musíme ju najprv identifikovať. Jednotlivé fázy riešenia problémov opisujú Smith a Ragan (1999) nasledovne: Na začiatku riešenia problému upozorňujú na nutnosť objasnenia daného stavu, vrátane prípadných prekážok alebo obmedzení, ktoré sa môžu počas riešenia vyskytnúť. Ďalšou fázou, je objasnenie cieľa a informácia, kedy je cieľ dosiahnutý. Tretiu fázu opisujú ako fázu vyhľadania príslušných predošlých vedomostí o vysvetleniach, pravidiel, kognitívnych stratégií, ktoré problém pomôžu vyriešiť. Ďalšími fázami môžu, no nemusia byť: rozloženie problému na čiastkové problémy s čiastkovými cieľmi, rozšírené o určenie poradia čiastkových problémov podľa dôležitosti, ďalej zväzanie možných spôsobov riešenia jednotlivých subproblémov, čo následne ústi do výberu spôsobu riešenia. Ako poslednú uvádzajú fázu vyhodnotenia, či je cieľ splnený. Pokiaľ sa cieľ splniť nepodarilo, odporúčajú vrátiť sa k prvej fáze. Z kombinácie týchto informácií s princípmi dynamického testovania tak vyplýva, že spätná väzba musí počas úloh na riešenie problémov pomôcť učiacemu sa zistiť, kde má medzery v jednotlivých stratégiách alebo informáciách. Ak by takáto pomoc bola odstupňovaná a poskytovaná hierarchicky a kontinuálne, pravdepodobne by spĺňala aj Guthkeho (1992) podmienky uvedené vyššie v texte. Najvhodnejším postupom pri poskytovaní a tvorbe spätnej väzby v dynamických testoch sa tak javí práve využívanie spomínaných informácií o riešení a učení sa riešeniu problémov, a učení sa pravidiel. V prípade dynamických testov zameraných na riešenie problémov by mala spätná väzba pomôcť učiacemu sa odhaliť vlastné nedostatky v jednotlivých stratégiách a informáciách a v prípade riešenia problému by mala byť v prvom rade cieleňá na prekonanie problémovej fázy riešenia. Zároveň však musí oboznamovať o informáciách, ktoré neboli využité, ale aj o vhodnosti vybraného riešenia a efektívnosti procesu riešenia daného problému.

3.2 Citlivosť na pomoc

Jedným z princípov dynamického testovania je aj konštrukt „citlivosť na pomoc“. O citlivosti na pomoc je však v dynamickom testovaní ešte menej štúdií ako o prvom opisovanom princípe – spätnej väzbe. So spätnou väzbou však citlivosť na pomoc v dynamickom testovaní úzko súvisí. Ako už bolo uvedené v texte, podstatou dynamického testovania je otestovanie, ako je dieťa schopné poskytovanú pomoc využiť na vyriešenie úlohy. Práve to, je podľa Džuku (2010) ukazovateľ latentných učebných schopností dieťaťa. Ďalší princíp dynamického testovania reflektuje práve spomínanú schopnosť využiť poskytovanú pomoc na vyriešenie úlohy. Citlivosť na pomoc je tak podľa Džuku (2010) ukazovateľom latentných učebných schopností. V prípadoch dynamického testovania učebného potenciálu totiž učebný potenciál aj kvantifikuje. Akým spôsobom? Ako už bolo spomenuté, v dynamickom testovaní sa jedná predovšetkým o intervenciu, v podobe spätnej väzby, ktorá v súčasných dynamických testoch využíva systém rád alebo hintov. Jednotlivé rady sú tak poskytované učiacemu sa za účelom opravy chyby. Práve v radách a chybách sa objavuje priestor na základe ktorého možno

Citlivosť na pomoc vyjadriť. Tento princíp dynamického testovania totiž kvantifikuje učebný potenciál na základe počtu rád, ktoré musia byť testovanému poskytnuté, aby testovú úlohu vyriešil. U väčšiny testov, napr. aj pri DTLUS 6–8 (Džuka, 2010) je skórovanie inverzné. Znamená to, že čím menej bodov testovaný získa, tým menej rád potreboval na vyriešenie. Vyššia citlivosť na pomoc je následne vyjadrená nižším bodovým ziskom a naopak, vyšší bodový zisk predstavuje nižšiu citlivosť na pomoc. Citlivosť na pomoc je tak mierou schopnosti jedinca využívať poskytovanú pomoc na vyriešenie úlohy. Takéto zhodnotenie citlivosti na pomoc je síce logické, ale nemusí byť pravdivé. Chápanie citlivosti na pomoc ako miery schopnosti jedinca využiť poskytovanú pomoc vyvracia paradoxne práve jeden z princípov dynamického testovania – princíp spätnej väzby. Pre lepšie pochopenie uvediem príklad: Pre určitý dynamický test vytvoríme na základe vedomostí o riešení problémov a učení sa pravidiel efektívnejšiu verziu spätnej väzby. Po administrácii testu s pôvodnou spätnou väzbou a efektívnejšou spätnou väzbou dosiahnu jedinca s dovtedy „rovnakým“ potenciálom učiť sa odlišnú citlivosť na pomoc.

Po takomto pohľade na citlivosť na pomoc sa dá skonštatovať, že tento princíp dynamického testovania síce svojim spôsobom reflektuje latentnú učebnú schopnosť, no primárne môže byť len jednoduchou mierou efektivity konkrétnej spätnej väzby, ktorá je v danom prípade poskytovaná. Ani toto tvrdenie však nemôže byť smerodajné. Tento princíp nie je v rámci dynamického testovania dostatočne rozpracovaný a poznatky o ňom sa nedajú čerpať z iných oblastí (ako v prípade spätnej väzby). Princíp vnímavosti na pomoc preto možno v súčasnosti považovať za súčasť princípu spätnej väzby – ako reakciu osoby na poskytovanú spätnú väzbu. Z problematiky citlivosti na pomoc jednoznačne vyplýva potreba a nutnosť hlbšej analýzy a výskumných štúdií, ktoré by sa zamerali aj na túto oblasť dynamického testovania. Podobné ambície má aj nasledujúci projekt výskumu, ktorý sa zameriava práve na problematiku princípov dynamického testovania.

4 Zhrnutie

Možno zhrnúť: Dynamické testovanie je založené na intervenciách v podobe pomoci, inštrukcií, spätnej väzby, nápovedy... Grigorenko a Sternberg (1998) hovoria o forme testovania, ktorej účelom je zhodnotenie a kvantifikácia učebného potenciálu a učenia, pričom zdôrazňujú prirodzené spojenie tohto testovania s intervenciou. Pod pojmom intervencia sa pritom myslí, že v prípade nesprávneho vyriešenia úlohy je skúšanému poskytovaná séria odstupňovaných rád/hintov. S dynamickými postupmi sa často spájajú dva pojmy. Okrem spomínaného dynamického testovania je to aj dynamické hodnotenie. Medzi dynamickým testom a dynamickým hodnotením treba rozlišovať najmä to, že test je len súčasťou určitého procesu hodnotenia. Inak povedané, dynamické testy sú len jednou z procedúr hodnotenia. Napriek spoločným znakom, ktorými sa odlišujú od statického testovania, sú podľa Džuku (2010) navzájom rozdielne v spôsobe intervencie. V prípade dynamického testovania je zasahovanie spravidla štandardizované a výsledkom je obvykle štandardizovaný produkt. V dynamickom hodnotení to však môže byť aj neštandardizovaný ale rovnako aj čiastočne alebo úplne štandardizovaný zásah, len výsledok už nie je štandardizovaný. V prípade týchto dvoch pojmov podľa Džuku (2010) pojem „dynamický“ neznamená to isté. V rámci dynamického hodnotenia totiž ide v testovej situácii o interakciu za účelom dosiahnutia zmeny vo výkone a v prípade dynamického testovania o interakciu, ktorej priebeh je štandardizovaný a dosiahnutá zmena výkonu kvantifikovaná.

Samotné dynamické testovanie využíva dva všeobecné formáty testovania. V prvom formáte je inštrukcia poskytovaná medzi pretestom a postestom a v druhom formáte môže obsahovať inštrukcia reakciu na jedincovo riešenie jednotlivých úloh. V prvom formáte sa testovanie začína pretestom, ktorý je ekvivalentný so statickým testom. Po ukončení pretestu, sú skúšanému poskytované inštrukcie o zručnostiach, ktoré boli merané a po inštruovaní je jedinec opäť testovaný. V druhej fáze testu sa mu podáva postest – alternatívna forma pretestu, pričom to môže byť aj ten istý test. Druhý formát, nazývaný aj ako „krátkodobý“ typ testovania, postupuje od úlohy k úlohe a nasledujúca úloha je prezentovaná až po správnom vyriešení tej predošlej. V prípade nesprávneho vyriešenia úlohy je skúšanému poskytovaná séria odstupňovaných rád/hintov. Tieto rady sú podľa Sternberga a Grigorenko (2002) navrhované tak, aby bolo riešenie danej úlohy pre skúšaného postupne jasnejšie. Takáto forma intervencie, kedy sa postupuje od úlohy k úlohe, platí len pri druhom formáte alebo „krátkodobom“ type dynamického testovania. Spätná väzba je poskytovaná testovanému po prezentácii konkrétnej úlohy a poskytuje sa postupne, až pokiaľ testovaný problém buď úspešne vyrieši alebo riešenie vzdá. Spomínané rady a spätná väzba sú však v dynamickom testovaní, aj napriek štandardizácii, tvorené a poskytované skôr intuitívne a nemajú dostatočne jasné pravidlá. V rámci tvorby podobných diagnostických programov Guthke (1992) okrem iného zdôrazňuje aj: 1. nutnosť zachovať hierarchickú štruktúru testu a 2. kontinuálne poskytovanie spätnej väzby počas testu.

Spätná väzba v súčasných dynamických testoch (Džuka, 2010) využíva systém rád alebo hintov, ktoré sú poskytované učiacemu sa za účelom opravy chyby. Chybou sa myslí nedostatočné naučenie určitého pravidla alebo princípu pri riešení problému/problémovej úlohy. Tieto hinty sú poskytované za účelom opravy zakaždým, keď učiaci sa urobí chybu (Džuka, 2010). Ak úspešné vyriešenie úlohy v dynamickom testovaní predpokladá naučenie určitého pravidla a riešenie problému, tvorba a poskytovanie spätnej väzby by mala vychádzať práve z tejto problematiky.

Jedným z princípov dynamického testovania je aj „citlivosť na pomoc“, ktorá so spomínanou spätnou väzbou do značnej miery súvisí. Tento princíp reflektuje práve schopnosť využiť poskytovanú pomoc na vyriešenie úlohy. Citlivosť na pomoc je tak podľa Džuku (2010) ukazovateľom latentných učebných schopností a v prípadoch testovania učebného potenciálu, tento princíp kvantifikuje učebný potenciál na základe počtu rád, ktoré musia byť testovanému poskytnuté, aby testovú úlohu vyriešil. Vyššiu citlivosť na pomoc vyjadruje nižší bodový zisk a naopak, vyšší bodový zisk predstavuje nižšiu citlivosť na pomoc. Citlivosť na pomoc je tak mierou schopnosti jedinca využívať poskytovanú pomoc na vyriešenie úlohy. Aj napriek tomu, že tento princíp dynamického testovania síce svojim spôsobom reflektuje latentnú učebnú schopnosť, primárne môže byť len jednoduchou mierou efektivity konkrétnej spätnej väzby, ktorá je v danom prípade poskytovaná. V súčasnej fáze výskumu dynamického testovania ho pre nedostatočné rozpracovanie preto možno považovať za súčasť princípu spätnej väzby – ako reakciu osoby na poskytovanú spätnú väzbu.

Cieľ ďalšieho výskumu v oblasti dynamického testovania, o ktorom pojednáva aj nasledujúci text predstavujúci projekt výskumu, je zostaviť zásady poskytovania a tvorby spätnej väzby platné pre dynamické testy, ktorých predmetom je riešenie problému. Následne vytvoriť schému poskytovania spätnej väzby v krátkodobých učebných testoch zloženú z krokov, ktoré budú tvorené jednotlivými radami/hintami. Každý krok by pritom mal obsahovať rady/hinty, ktoré musia byť odstupňované vzhľadom na množstvo poskytovanej informácie. Informačné odstupňovanie však musí byť zachované aj na úrovni jednotlivých krokov. Prvý krok musí poskytovať najmenej množstvo informácie a posledný najväčšie. Napríklad: prvá rada v 4. kroku musí poskytovať väčšie množstvo informácie, ako prvá rada v 1. kroku. Také poskytovanie spätnej väzby predpokladá aj manipuláciu testera s riešením úlohy a riešenie úlohy tak bude počas jednotlivých krokov dosahovať rôzne fázy.

5 Projekt výskumu

5.1 Výskumný cieľ

Cieľom je tak navrhnutie teoretického modelu tvorby a poskytovania spätnej väzby v dynamických testoch krátkodobého typu a výskumne overiť jeho účinnosť.

Zistiť účinnosť formy spätnej väzby v jednom z dynamických testov krátkodobého typu (DTLUS 6–8)

Zistiť jednotlivé prvky/vlastnosti spätnej väzby, ktoré ju robia účinnejšou.

Zistiť mieru citlivosti na pomoc v dynamickom teste poskytujúcom spätnú väzbu na základe vytvorenej schémy a dynamickom teste poskytujúcom iný typ spätnej väzby.

5.2 Výskumný problém

Je možné vytvoriť všeobecnú schému tvorby a poskytovania spätnej väzby v dynamickom testovaní, na základe ktorej bude daná spätná väzba efektívnejšia ako iné druhy?

V čom spočívajú rozdiely v účinnosti spätných väzieb v dynamickom testovaní?

Je miera citlivosti na pomoc v dynamickom teste poskytujúcom spätnú väzbu na základe vytvorenej schémy odlišná od miery citlivosti na pomoc v dynamickom teste poskytujúcom iný typ spätnej väzby?

5.3 Hypotézy

Na základe zásad poskytovania spätnej väzby pri učení pravidiel, je možné v dynamickom testovaní vytvoriť efektívnejšiu formu spätnej väzby.

Rozdiely v účinnosti spätných väzieb spočívajú v type a množstve poskytovanej informácie, a forme konkrétnej spätnej väzby, ktorá túto informáciu poskytuje.

Miera citlivosti na pomoc môže byť v prípade dvoch dynamických testov so spätnými väzbami odlišujúcimi sa v type, množstve a forme spätnej väzby, rozdielna.

5.4 Výskumný súbor

Deti od 6–8 rokov (n=40) z rovnakej školy, s rovnakým školským prospechom (priemer známok s odchýlkou max. 0.5) pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré budú náhodne rozdelené do dvoch skupín.

Deti od 6–8 rokov (n=40) z rovnakej školy, s rovnakým školským prospechom (priemer známok s odchýlkou max. 0.5) nepochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré budú náhodne rozdelené do dvoch skupín.

5.5 Nástroje zberu dát

Dynamický test latentných učebných schopností 6 – 8 ročných detí (DTLUS 6–8) (Džuka, 2009)

Na 24 kartách sú zobrazené štyri konkrétne predmety (dom, strom, auto, lopta) v troch farbách (červená, zelená, žltá) a v dvoch veľkostiach (veľké, malé). V testovej situácii sú dieťaťu postupne predkladané tri rôzne požiadavky (problémové úlohy) klasifikovať objekty: klasifikácia z hľadiska farby, z hľadiska tvaru zobrazeného objektu a z hľadiska veľkosti zobrazeného objektu. V inštrukcii nie je explicitne oznámená požiadavka klasifikovať objekty. Dieťa má na vhodný druh klasifikácie prísť samo, resp. s využitím postupne poskytovanej pomoci. Zároveň, aby inštrukcia neobsahovala explicitne formulovanú požiadavku klasifikovať objekty do troch skupín (podľa farby), štyroch skupín (podľa tvaru), resp. dvoch skupín (podľa veľkosti), je táto požiadavka definovaná implicitne prostredníctvom predloženia 3, 4, resp. 2 rámkov, do ktorých má dieťa všetky obrázky poukladať.

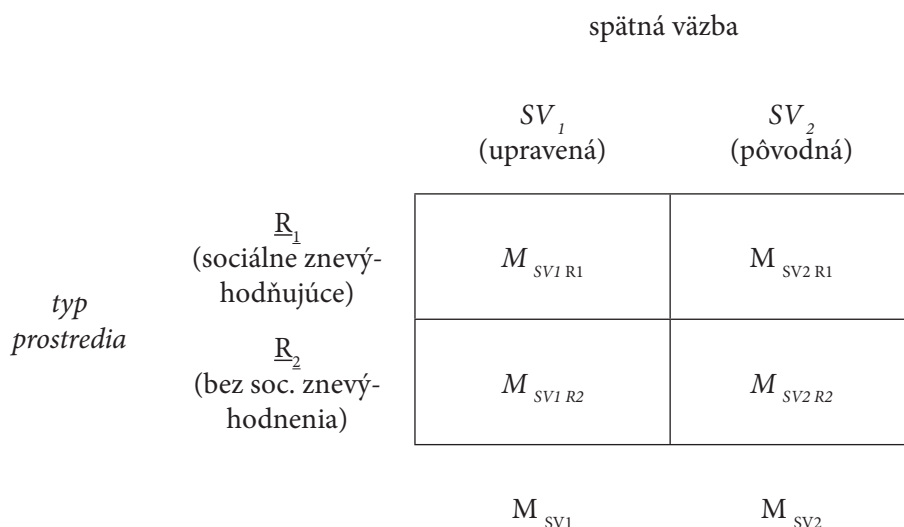
Ukážka DTLUS 6–8 (úloha: „triedenie podľa FARBY“):

1. návod: „Pomôžem ti. (Zoberieme veľký zelený a veľký červený dom a vložíme do okienok). Čo je na týchto dvoch obrázkoch iné?“ (potvrdíme, ak vie alebo povieme:) „Jeden je zelený, druhý je červený.“ „Poukladaj teraz všetky obrázky do týchto okienok tak, ako k sebe patria.“
2. návod: (Zoberieme veľké červené auto, ukážeme ho dieťaťu a opýtame sa): „Do ktorého okienka patrí tento obrázok? (potvrdíme, ak vie alebo povieme:) „Tu k červenej, lebo je tiež červený.“ „Poukladaj teraz všetky obrázky“
3. návod: „Tu ukladáme zelené obrázky (ukážeme prstom na okienko, v ktorom je karta s veľkým zeleným domom), tu červené (ukážeme na okienko, v ktorom je karta s veľkým červeným autom navrchu) a tu žlté“ (zoberieme veľký žltý dom a vložíme do prázdneho okienka). „Poukladaj teraz všetky obrázky ...“
4. návod: Ak dieťa nepoukladá všetky obrázky správne, zoberieme 3 zobrazené karty s odlišnými farbami a názorne, ale bez komentára ich vložíme do 3 okienok (ukážeme riešenie bez slovného komentára). „Poukladaj teraz všetky obrázky...“
- 5., 6... návod: „Tu ukladáme zelené obrázky (vložíme malé zelené auto), tu červené (vložíme malé červené auto) a tu žlté“ (vložíme malý žltý dom).

Dynamický test latentných učebných schopností 6 – 8 ročných detí (DTLUS 6–8) (Džuka, 2009) s upravenou formou spätnej väzby podľa vytvorenej schémy uvedenej v teoretických východiskách.

5.6 Plánovaný postup

Projekt výskumu (schéma):



SV_1 a SV_2 označujú typ spätnej väzby. Na kontrolu možnosti odlišného účinku SV_1 a SV_2 vzhľadom na prostredie z ktorého dieťa pochádza, sa v schéme nachádza aj typ rodinného prostredia R_1 a R_2 . M a jeho varianty, ktoré sa nachádzajú v tabuľke a po ňou, označujú jednotlivé hodnoty premenných a vyjadrujú mieru účinnosti spätnej väzby. V prípade tohto projektu sa jedná o dve nezávislé premenné, z ktorých je jedna aktívna a jedna určená. Aktívna premenná – spätá väzba. Určená premenná – typ rodinného prostredia. Deti z R_1 budú náhodne pridelené k SV_1 a k SV_2 a rovnaký postup bude aj v prípade detí z R_2 . Mierou efektivity spätnej väzby bude počet rád, potrebných na správne vyriešenie problému. Vyšší počet rád pritom znamená nižšiu efektivitu spätnej väzby.

5.7 Spracovanie a vyhodnotenie údajov

Analýza rozptylu miery efektivity spätnej väzby, ktorý môže byť spôsobený typom spätnej väzby alebo typom rodinného prostredia.

Porovnanie jednotlivých mier efektivity (M_{SV_1} a M_{SV_2}) SV_1 a SV_2 .

Literatúra

- Dörfler, T., Golke, S., Cordula, A. (2009). Dynamic assessment and its potential for the assessment of reading competence. *Studies in Educational Evaluation* 35, 77–82.
- Džuka, J. (2010). Dynamické postupy zisťovania inteligencie a kognitívnych funkcií. Hogrefe – Testcentrum, Praha 2010.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75–111.
- Guthke, J. (1992). Learning tests-the concept, main research findings, problems and trends. *Learning and individual differences*, 4(2), s. 137–151.
- Guthke, J., & Wingefeld, S. (1992). The Learning Test Concept: Origins, State of Art, and Trends. In: Haywood, H. C., & Tzuriel, D. (Eds.) *Interactive assessment*. Springer-Verlag, NY.
- Haywood, H. C., Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kulhavy, R. W. (1976). Feedback in Programed Instruction and text materials. Technical Note 77–1. Navy Personnel Research and Development center, San Diego, California.
- Kulhavy, R. W., Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279–308.
- Kulhavy, R. W., & Wager, W. (1993). Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice. In: Dempsey, J. V. & Sales, G. C. (Eds.), *Interactive instruction and feedback*, s.3–20, Educational Technology Englewood Cliffs, New Jersey.

- Morry, E. H. (2004). Feedback research revisited. In: Johanssen, D. H. (Eds.), Handbook of research for educational communications and technology, 2nd ed., Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
- Resing, W. C. M., Ruijsenaars, W. A. J. J. M., Bosma, T.(2002). Dynamic assessment: using measures for learning potential in the diagnostic process. In: Learning Potential assessment and cognitive training, 7, 29–64, Elsevier Science Ltd.
- Smith, L.P., Ragan, T.J.(1999). Instructional Design. 2. vydanie, New York: Willey.
- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2002). Dynamic testing: nature and measurement of learning potential. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Thorndike, E. L. (1923). Educational Psychology, Volume I, The Original Nature Of Man. Teachers College, Columbia University, New York.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Cole, M., Scribner, J., John-Steiner, V. & Souberman, E. (eds.), Harvard university Press, Cambridge.

DYNAMICKÉ TESTOVANIE PROFESIJNÝCH ZÁUJMOV: KONŠTRUKCIA NÁSTROJA

DYNAMIC TESTING OF VOCATIONAL INTERESTS: CREATION OF MEASURING TOOL

Marcel Martončík

Inštitút psychológie, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Slovenská republika

Abstrakt:

Príspevok sa zaoberá opisom tvorby nástroja určeného pre meranie potenciálu profesijných záujmov k budúcej zmene s využitím princípov dynamického testovania. Doterajšie nástroje diagnostikujúce profesijné záujmy pracujú s konštruktom profesijného záujmu ako so stabilným, vykazujúcim minimálne zmeny v čase. Mnohé výskumy však poukázali na fakt, že záujmy sa predovšetkým počas obdobia adolescencie menia a tento fakt nezohľadňuje žiadny z doteraz známych záujmových inventárov. Záujmy zohrávajú pri výbere profesie či smeru ďalšieho štúdia významnú úlohu a práve nevyhranenosť záujmov u niektorých žiakov prípadne ich deficit môžu túto voľbu žiakovi výrazne sťažiť. Cieľom vyvíjaného nástroja je identifikácia tých záujmových oblastí, u ktorých je ich pravdepodobnosť budúceho rozvoja u testovanej osoby vysoká.

Kľúčová slova:

dynamické testovanie, profesijný záujem, zmena záujmov, vývin záujmov.

Abstract:

The article deals with creation of measuring tool to measure potential of vocational interests to change, using dynamic testing approach. Existing vocational interests inventories work with interests as stable variable with minimal changes in time. Many studies, however, pointed to the fact that the vocational interests changing during the particular period of adolescence, and this change does not reflect any of the previously known interest inventories. Vocational interests play important role in selecting the direction of career or further study. Undeveloped interests can make this option for pupils very difficult. The goal of this tool, which is being developed, is to identify vocational interest dimensions with high potential to future change or development.

Keywords:

dynamic testing, vocational interest, change of interests, development of interests.

Grantová podpora:

„Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. LPP-0099-09“.

1 Úvod

Nový smer v psychologickkej diagnostike označovaný ako dynamické testovanie či dynamické hodnotenie v posledných desaťročiach našiel uplatnenie, a možno povedať že úspešné uplatnenie, v diagnostike kognitívnych schopností, predovšetkým inteligencie. Dynamické testy na rozdiel od statických testov sa pokúšajú odhaliť rozdiel medzi aktuálne vyvinutou úrovňou schopnosti a skrytým potenciálom pre rozvoj tejto schopnosti. Zjednodušene, dynamické testovanie poskytuje odpoveď nielen na otázku čo všetko osoba dokáže ale aj čo všetko by mohla dokázať (pri vhodnom vzdelávaní, výchove atď.), teda aký je jej potenciál. Cieľom tejto práce je implementovať tento mechanizmus na meranie profesijných záujmov. Teda nestačí poznať aktuálne preferencie profesijných záujmov osoby ale je žiaduce mať aj informáciu o tom, či osoba tieto preferencie v budúcnosti nezmení a ak áno, dokázať predpovedať aké budú tieto nové preferencie. Vychádza to z poznania, že záujmy u mnohých adolescentov ešte nie sú celkom stabilné, menia sa, čo pramení aj z minimálneho množstva vedomostí mladých ľudí nielen o existujúcich profesiách ale taktiež o rôznych činnostiach, ktoré sú podstatou týchto profesií, ich požiadavkách a pod. Je nelogické očakávať od mladého človeka, že si rozvinie záujem v určitú činnosť, ak ju ani nepozná a nikdy sa s ňou nestretol. Cieľom novo vyvíjaného nástroja je ponúknuť priestor pre rozvoj záujmov u osoby a tento potenciál pre rozvoj daného záujmu aj zmerať. Ako prvé bude

v príspevku stručne opísané dynamické testovanie nasledované opisom vývinu záujmov, doterajším meraním profesijných záujmov a ako posledný bude uvedený projekt výskumu s návrhom tvorby dynamického testu profesijných záujmov.

2 Dynamické testovanie

„Tradičné meranie kognitívnych schopností kvantifikuje iba aktuálne rozvinuté schopnosti“ (Grigorenko a Sternberg, 1998, s. 75). Táto zameraná úroveň schopnosti, ktorá má vypovedať o skrytej kapacite pre túto schopnosť, môže byť ovplyvnená podľa citovaných autorov viacerými premennými ako napr. množstvom vzdelania, rodinným prostredím, zručnosťami potrebnými k vyplňovaniu testu a pod. Veľmi žiaducim by bolo zistiť meraním nielen aktuálne rozvinutú úroveň danej schopnosti ale aj jej skrytý potenciál, teda maximálnu možnú úroveň tejto schopnosti, ktorú jedinec môže dosiahnuť za optimálnych podmienok či rozdiel medzi týmito úrovňami. Dynamické testovanie bolo predstavené ako prístup, ktorý sa pokúša odkryť túto informáciu (Grigorenko a Sternberg, 1998). Wiedl (2003, s. 95) ponúka nasledovnú definíciu dynamického testovania: „je spoločným pojmom pre diagnostické prístupy, v ktorých intraindividuálna variabilita testového skóre je vyvolávaná za účelom odhadu skutočnej úrovne určitého psychického znaku prípadne posúdenie jeho potenciálu k zmene“. Dynamické testovanie je podľa Grigorenkovej a Sternberga (1998) súčasťou širšieho procesu, známeho ako dynamické hodnotenie. „Cieľom dynamického hodnotenia je zhodnotiť, meniť a intervenovať. Cieľ dynamického testovania je skromnejší: zistiť či a ako sa subjekt zmení ak mu je poskytnutá príležitosť“ (Grigorenko a Sternberg, 1998, s. 76). Na webovej stránke www.dynamicassessment.com, ktorú založila Carol Lidzová je dynamické hodnotenie definované ako interaktívny prístup vedenia hodnotenia v rámci psychológie, pedagogiky, ktorý sa sústreďuje na schopnosť učiaceho sa jedinca reagovať na interakciu (www.dynamicassessment.com). V čom sa líši statické testovanie od dynamického, aký je teda rozdiel medzi paradigmatom statického a dynamického testovania? Grigorenková a Sternberg (1998) ponúkajú nasledovné odlišenie: 1) dynamické testovanie sa zameriava na proces učenia a zmeny, statické testovanie na výsledok týchto procesov 2) úloha spätnej väzby. V statickom testovaní nie je prítomná spätná väzba o kvalite výkonu testovanej osoby. V dynamickom testovaní hrá spätná väzba dôležitú úlohu. Napr. testovaná osoba dostáva spätnú väzbu o správnosti svojho riešenia za každou z otázok, ktoré sú usporiadané podľa stupňa obťažnosti. 3) vzťah medzi testovaným a testujúcim. Konvenčná neutralita typická pre statické testovanie je v dynamickom testovaní nahradená osobnou zainteresovanosťou testujúceho a atmosférou pomáhania a učenia. Guthke, Beckmann a Wiedl (2003, in Džuka a Kovalčíková, 2008) uvádzajú tri formy dynamiky v testovacej procedúre: „1) Namiesto zisťovania stavu sa využíva pôsobenie na stav príslušnej schopnosti, čím sa môže získať dôkladnejšie poznanie tejto schopnosti. 2) Namiesto asymetrie vo vzťahu testujúceho a testovaného sa využíva ich interakcia, predovšetkým štandardizovaný feedback a pomoc pri učení zo strany testujúceho. ... 3) Dôraz je kladený na procesuálnu stránku diagnostikovania“ (s. 369). Dynamické hodnotenie či dynamické testovanie v súčasnosti už obsahuje množstvo dobre rozpracovaných prístupov. Aj napriek tomu je možné v nich nájsť podľa Haywooda (1992b, s. 233, in Haywood a Lidz, 2007, s. 1) spoločné prvky a upresňuje že by malo ísť o prístupy „bohaté na interakciu, počas ktorej prebieha výučba a počas ktorej prebieha vedomá, cielená a zámerná snaha o zmenu učiacej sa osoby“. Všetky prístupy dynamického testovania by bolo možné podľa Wiedla (2003) rozdeliť do dvoch blokov. Jednu skupinu tvoria prístupy autorov stavajúcich na paradigmatu test-tréning-test (pretest – intervencia – posttest). Zameriavajú sa na zmenu vo výkone medzi pretestom a posttestom. Druhá skupina sa snaží integrovať intervenciu do testu (napr. odlišné poskytovanie spätnej väzby podľa výkonu testovanej osoby, napr. *Testing the Limits* od autorov Jerryho Carlsona a Karla Wiedla) „Nezameriava sa na zmenu ale na úroveň výkonu, ktorá je dosiahnuteľná a na množstvo a kvalitu pomoci, rád a času, ktoré testovaná osoba potrebuje“ (s. 96). Podrobnejší opis jednotlivých prístupov môže nájsť čitateľ napr. v publikáciách Grigorenko a Sternberg (1998); Džuka (2010) či Haywood a Lidzová (2007). Stručný úvod do merania zmeny v rámci dynamického testovania poskytuje napr. aj Wiedl (2003) a zdôrazňuje, že meranie zmeny v sebe ukrýva množstvo metodologických úskalí a problémov ako napr. problém s reliabilitou. Pre dynamické testy s paradigmatom pretest – intervencia – posttest väčšina autorov preferuje posttest skóre, ktoré skľbuje v sebe statickú informáciu z pretestu spolu s informáciou toho čo sa udialo po intervencii. Použitie jednoduchého rozdielu skóre medzi pretestom a posttestom je taktiež možné ale len po splnení určitých podmienok (bližšie opísané v Gediga a Wiedl, 1996, in Wiedl, 2003). Takisto sa využíva aj regresná analýza pretest na posttest skóre. Neskôršie sa začal používať iný postup. Pomocou skóre z pretestu sa vypočítal odhad skóre na hypotetickom paralelnom teste. Vypočíta sa štandardná odchýlka predikcie a určí sa interval spoľahlivosti pre hodnoty paralelného testu. O zmene sa hovorí vtedy, ak skóre z posttestu osoby je umiestnené mimo

uvedený interval spoľahlivosti. (Wiedl, 2003, s. 98). Využitie našlo dynamické testovanie pri diagnostike inteligencie (predovšetkým u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a ich odlíšenie od detí s pravou mentálnou retardáciou); u ľudí s organickým poškodením mozgu, u starších ľudí na diagnostiku ich intelektových kapacít/rezerv; na diagnostiku profesionálnych schopností, na vyšetrenie detí s problémami v správaní (Guthke, Beckmann a Dobat, 1997). Džuka (2010) uvádza, že od 60tych rokov minulého storočia bolo publikovaných veľké množstvo prác zameraných na dynamické hodnotenie a testovanie, ktoré sa hlavne v posledných 15tich rokoch obohatili o množstvo monografií a zborníkov. „Možno uzavrieť, že dynamické testovanie preukazuje svoju užitočnosť a potvrdzuje svoju prevahu v prípade merania intelektových predpokladov znevýhodnených osôb a zvlášť detí zo znevýhodňujúceho prostredia. Nenahrádza tradičné testy inteligencie, ale jeho využitie možno považovať za ich užitočné doplnenie“ (Džuka, 2010, s. 110).

3 Vývin záujmov

Rané štúdie poukázali na fakt, že zmeny v povolani alebo študijnom odbore súvisia so zmenami v meraných záujmoch (Bordin a Wilson, 1953, in Buck, 1970; Strong, 1943; Van Dusen, 1940, in Buck, 1970). Hoyt a Smith (1957) upozorňujú na význam identifikácie tých žiakov, u ktorých je pravdepodobné, že sa ich záujmy menia. Dôležitosť identifikácie zmeny záujmov je zjavná, keďže profesionálne záujmy sú hlavným determinantom kariérnych rozhodnutí a výberu povolania (Fouad, 1999). Práve preto narastá s pribúdajúcim množstvom výskumov v tejto oblasti význam otázky vzťahujúcej sa k stabilite a zmene záujmov. V odbornej literatúre je možné nájsť niekoľko modelov vývinu záujmov. Všetky sa však zameriavajú na vývin záujmov/záujmu vo všeobecnosti, teda záujem ako pojem zahŕňajúci tak profesionálne, voľnočasové ako aj akademické – záujmy o učebné predmety (delenie podľa Todta, 1978, in Darák, 1996), preto táto kapitola obsahuje modely vývinu záujmov/záujmu ako všeobecného pojmu a nielen modely zamerané na profesionálne záujmy. Procesy vývinu a zmeny záujmov sa rovnako vzťahujú na všetky tri uvedené typy záujmov. Keďže najväčší význam má objasnenie podstaty zmeny záujmov pre profesionálne a kariérové poradenstvo, mnohé z uvedených výskumov sa zameriavajú na profesionálne záujmy. Vývin záujmov prebieha od okamžiku, kedy si už malé deti vyberajú aktivity, ktorým sa budú venovať a uprednostňujú isté aktivity pred inými. Podľa Hollanda (1997) sú to aktivity, z ktorých môže osoba získavať osobné uspokojenie a odmenu od iných osôb. Pri vývine záujmov, ktorý môže prebiehať buď tvorbou nových záujmov alebo rozvojom niektorého z už existujúcich záujmov, hrajú podľa Rubinštejna (1967) dôležitú úlohu emócie, s ktorými sa záujem často spája, pretože to k čomu má osoba pozitívny emocionálny vzťah, stáva sa pre ňu zaujímavé (porovnaj s modelom Hideovej a Renningerovej, 2006). V nasledujúcej časti budú opísané dva modely vývinu záujmov, ktoré majú význam pre zamýšľanú tvorbu dynamického nástroja. Pre detailnejší opis viacerých najvýznamnejších vývinových modelov záujmov odkazujeme čitateľa na Martončíka (in press).

V Krappovom (2002a, 2002b, 2003) pohľade na vývinový aspekt záujmov je možné rozlíšiť dve formy, vývin konkrétneho záujmu (prechod od situačného k individuálnemu záujmu) a vývin záujmovej oblasti počas samotného vývinu osoby. Pri vývine konkrétneho záujmu rozlišuje tri fázy: (1) situačný záujem spúšťaný vonkajším stimulom; (2) stabilizovaný situačný záujem, ktorý trvá počas fázy učenia osoby a (3) individuálny záujem, ktorý predstavuje relatívne trvalú predispozíciu zaoberať sa určitou oblasťou prípadne objektom záujmu. Individuálne záujmy sú špecifické pre každú osobu a sú považované za dispozície, ktoré sa rozvíjajú v čase (Krapp, Hidi, Renninger, 1992). Situačný záujem predstavuje momentálne zaujatie osoby určitou aktivitou, prípadne afektívnu reakciu, ktorá nemusí ale môže pretrvávať, je zapríčinený primárne vonkajšími faktormi, má tendenciu byť zdieľaný osobami a je preňho typické len minimum vedomostí (Renninger a Hidi, 2002; Krapp, 2002b; Krapp, Hidi, Renninger, 1992). Rozlíšenie záujmov veľmi podobné deleniu na situačný a individuálny záujem je možné nájsť aj v práci Ďuriča, Štefanoviča a kol. (1973, s. 164), ktorí rozlišujú záujem ako označenie momentálneho krátkodobého vzťahu k objektu prevažne vyvolaného vonkajšími vlastnosťami objektu (ako napr. nápaditosťou) a záujem ako „črta osobnosti, ktorá vyjadruje trvalejšiu upriamenosť osoby“ na určitý objekt. Krapp (2003, s. 69) stručne opisuje vývin záujmu nasledovne. „Najprv je to posun z prechodného stavu aktuálneho zaujatia alebo kuriozity k viac stabilnému motivačnému stavu, ktorý je nevyhnutnou podmienkou efektívneho učenia sa, a neskôr je to posun od viac stabilizovaného situačného záujmu k viac či menej trvalému individuálnemu záujmu“. Pri vývine a postupe do ďalšej vývinovej úrovne musí osoba čeliť nielen novým požiadavkám zo strany prostredia, ale takisto prostredie ponúka osobe nové možnosti a príležitosti, ktoré spoločne prinášajú rozvoj a diferenciaciu už existujúcich záujmov. Na udržiavanie a rozvoji záujmu sa významne podieľajú hodnotenia, ciele, vôľové intencie osoby, kvalita zážitkov, intrinzívna motivácia a okamžitá emocionálna spätná väzba počas vykonávania záujmu (Krapp, 2000, 2002a, 2002b, 2003). Teda, ak osoba prežíva prebiehajúce zaoberanie sa záujmom ako zmysluplné, hodnotné a viažuce sa k jej osobným cieľom

a ak počas týchto opakovaných interakcií s objektom záujmu prežíva emocionálne uspokojenie (pozitívne emócie), je pravdepodobné, že sa záujem bude ďalej rozvíjať. Pri vývine záujmu hrajú kľúčovú úlohu kognitívny a emocionálny komponent (odkazujúci na kvalitu subjektívnych skúseností a okamžitú emocionálnu spätnú väzbu počas interakcie) (Krapp, 2002a).

Na trojfázový model vývinu záujmov od Krappa nadväzuje a je aj jeho rozšírením, štvorfázový model od Hidiovej a Renningerovej (2006). Autorky opisujú štyri fázy vývinu záujmu, konkrétne v tomto poradí: spúšťaný situačný záujem, udržiavaný situačný záujem, vznikajúci individuálny záujem a dobre rozvinutý individuálny záujem. Štvorfázový model vývinu záujmov predstavuje vývin individuálneho záujmu zo situačného záujmu, ktorý opisuje pomocou kognitívnych a afektívnych procesov. Renningerová (2009) uvádza, že v každej z týchto fáz sa záujem rozvíja cez proces „spúšťania“ (triggering), ktorý vysvetľuje ako okolnosti, ktoré môžu viesť k reorganizácii myslenia učiacej sa osoby. Tieto okolnosti podporujú napr. novosť, prekvapenie, komplexnosť či otázky vynárajúce sa z témy a nabádajúce k uvažovaniu. Priebeh rozvoja záujmov sumarizujú Hidiová a Renningerová (2006, s. 112) nasledovne. „Každá z fáz rozvoja záujmu môže byť charakterizovaná odlišným množstvom afektov, poznania a hodnotenia. Dĺžka a charakter danej fázy je ovplyvnená individuálnou skúsenosťou, temperamentom a genetickou predispozíciou osoby. Štyri fázy sú považované za sekvenčné a odlišné a reprezentujú formu kumulovaného a progresívneho rozvoja v prípade, že záujem je podporovaný a posilňovaný úsilím iných alebo výzvami a príležitosťami, ktoré osoba vidí v úlohách. Bez podpory iných, sa každá z fáz rozvoja záujmu môže stať latentnou, môže dôjsť k regresu na predošlú fázu, prípadne môže úplne vymiznúť.“ Renningerová (2009) uvádza, že ak sa hovorí všeobecne o záujmoch, má sa tým na mysli dobre rozvinutý individuálny záujem. Hidiová a Renningerová (2006) ponúkajú nasledovný opis jednotlivých fáz: 1) Spúšťaný situačný záujem – „odkazuje na psychologický stav záujmu, ktorý rezultuje z krátkodobých zmien v afektívnom a kognitívnom spracovávaní“ (Mitchell, 1993; Hidi a Baird, 1986, 1988, in Hidi a Renninger, 2006, s. 114). Jeho spúšťačom môžu byť napr. prekvapivé alebo pre osobu subjektívne významné informácie a je väčšinou podporovaný z vonku.“ 2) Udržiavaný situačný záujem – odkazuje na psychologický stav záujmu, ktorý zahŕňa zacielenú pozornosť, výberovú zotrvačnosť – pretrvávanie počas určitej doby, znovu objavenie a znovu pretrvávanie. Je udržiavaný osobnou angažovanosťou osoby a je väčšinou podporovaný z vonku. 3) Vznikajúci individuálny záujem – „odkazuje na psychologický stav záujmu rovnako ako na počiatočný stav relatívne trvalej predispozície vyhľadávať opakované interakcie s objektmi určitej kategórie“ (Hidi a Renninger, 2006, s. 114). Vznikajúci individuálny záujem je charakterizovaný pozitívnymi pocitmi, nadobudnutými vedomosťami a hodnotami. Na základe predošlej interakcie osoba pozitívne hodnotí možnosť znovu sa zaoberať výzvami vyplývajúcimi z jej vznikajúceho individuálneho záujmu, osoba môže vyhľadávať nové výzvy a požiadavky vyplývajúce z úloh, súvisiacich s jej objavujúcim sa individuálnym záujmom a hoci tieto výzvy a úlohy si môžu vyžadovať určité úsilie a námahu, osoba ich za namáhavé nepovažuje. 4) Dobre vyvinutý individuálny záujem – „odkazuje na psychologický stav záujmu rovnako ako na relatívne trvalú predispozíciu znova sa zaoberať určitou triedou objektov alebo určitým obsahom“ (Hidi a Renninger, 2006, s. 115). Spočiatku je aktivita/záujem spúšťaná vonkajšími faktormi, ale ako pokračuje, stáva sa sebaurčujúcou (self-determined), autonómnou a príjemnou (Deci, 1992, in Hidi a Harackiewicz, 2000; Rigby, Deci, Patrick, Ryan, 1992, in Hidi a Harackiewicz, 2000), teda motivácia osoby sa stáva intrinzívnou. Fáza spúšťajúceho situačného záujmu môže predchádzať vývinu intrinzívnej motivácie. Až udržiavaný situačný záujem nutne korešponduje s intrinzívne motivovaným stavom, počas ktorého osoba zažíva pozitívne emócie. O intrinzívnej motivácii hovoríme až keď záujem pretrváva bez vonkajších stimulov. Dobre vyvinutý individuálny záujem je charakterizovaný pozitívnymi pocitmi a väčším množstvom nadobudnutých vedomostí a hodnotení pre určitý obsah či triedu objektov (v porovnaní s objavujúcim sa individuálnym záujmom). Afekt spájajúci sa so záujmom má tendenciu byť pozitívny, jedinou výnimkou je spúšťajúci situačný záujem, kedy môže byť aj negatívny (Hidi, Renninger, a Krapp, 2004). Renningerová (1992, 1998, 2000, in Renninger a Hidi, 2002) uvádza, že študenti si nemusia byť vždy vedomí svojich dobre vyvinutých záujmov. Jednotlivé fázy nemusia za sebou nasledovať, teda vývin nemusí automaticky pokračovať nasledujúcou fázou, môže sa zastaviť či regresovať (Hidi a Renninger, 2006). Citované autorky uvádzajú, že individuálny záujem sa nemôže vyvinúť bez predošlej existencie situačného záujmu. Bez opakovanej angažovanosti alebo interakcie s objektom záujmu sa záujem nemôže upevňovať alebo rozširovať. Osoba musí byť podporovaná a mať dostatok príležitostí k tomu, aby si kládla otázky vo vzťahu k záujmu, vytvárala nové výzvy, úlohy a zaujímal sa o záujem, jedine tak sa môže záujem prehľbovať a rozširovať. „V skorších fázach vývinu záujmu afektívny komponent môže slúžiť ako indikátor záujmu, pretože je to práve afektívna reakcia, ktorá spúšťa pozornosť osoby, keďže kognitívny komponent – vedomosti sú zatiaľ minimálne“ (Hidi a Renninger, 2006, s. 120).

4 Meranie profesijných záujmov

Super (1954), Super a Roper (1941) uvádzajú dve hlavné metódy merania záujmov a to pomocou záujmových inventárov a pomocou testov. Záujmové inventáre sú subjektívnou metódou, osoba musí sama vypovedať o svojich záujmoch. Inventáre sú najrozšírejšou metódou, obsahujú položky, ktoré sa najčastejšie pýtajú osoby či má alebo nemá rada istú aktivitu prípadne má mieru obľuby vyjadriť na určitej škále alebo porovnať danú aktivitu s inou aktivitou. Testy, označované aj ako testy manifestovaných záujmov, patria medzi objektívne metódy. Najčastejšie majú podobu vedomostných testov a merajú relatívne množstvo informácií o určitej aktivite alebo o určitom predmete, veci alebo téme. Patrí sem aj meranie schopností a pozornosti. Testy sa používajú len veľmi zriedkavo. Podrobný opis záujmových inventárov je možné nájsť v práci Harmonovej (1999). Podľa tejto autorky prvé záujmové dotazníky boli empiricky odvodené. Obsahujú heterogénne škály (Zytowski, 1973, používa označenie normatívne škály), ktorých položky oddelujú príslušníkov istej profesijnej oblasti od iných osôb. Obsah týchto položiek je v podstate ľubovoľný, nepodliehajú žiadnej teórii, nezakladajú sa na nej. Typickým príkladom je Strong Vocational Interest Blank, dodnes používaný v Strong Interest Inventory (SII) a v Kuder Occupational Interest Scales (KOIS). Na podobnom princípe funguje aj známy dotazník Campbell Interest and Skill Survey (CISS). Harmonová (1999) vysvetľuje princíp heterogénnych škál na inventári Strong Vocational Interest Blank. Základnými údajmi sú odpovede osôb špecifickej profesijnej oblasti, ktoré sa porovnávajú s odpoveďami osôb tzv. Všeobecnej referenčnej vzorky. Položky, v ktorých sa odpovede týchto dvoch súborov líšili tvoria škálu, v ktorej hodnota položky je určovaná smerom rozdielu položiek týchto súborov. Homogénne záujmové škály vznikli z úsilia vytvoriť základné záujmové dimenzie. Tieto škály používajú určitý druh zhlukovej analýzy (clustering technique). Štatistickou formou je napr. faktorová analýza, prípadne sa zoskupujú tie položky, ktoré logicky tvoria jednu škálu. Tieto škály sú charakterizované homogénnosťou obsahu. Homogénne škály majú obvykle položky, ktorých obsah zodpovedá teórii z ktorej vychádzajú. Napríklad v najznámejšom inventári Self Directed Search (SDS) sú položky rovnomerne distribuované do šiestich škál, ktoré vyjadruje akronym RIASEC. Heterogénne a homogénne škály poskytujú testovanej osobe odlišný typ výsledkov. Heterogénne škály informujú testovanú osobu o stupni podobnosti jej záujmov so záujmami osôb v istej profesii, kďže homogénne škály poskytujú informáciu o dominantnom type záujmov testovanej osoby (Zytowski, 1973). V začiatkoch vývinu záujmových inventárov, ako opisuje ďalej Harmonová (1999) bolo populárnych 10 škál z dotazníka Kuder Preference Record. V súčasnosti už prevažuje v záujmových inventároch šesť škál, ktoré merajú Hollandove osobnostné typy. V záujmových inventároch je možné sa stretnúť s dvomi formátmi položiek Prvý sa pýta osoby ako veľmi má rada danú profesiu, či aktivitu. Odpovede môžu byť buď áno – nie, mám rád, nemám rád, neviem sa rozhodnúť prípadne môže osoba svoju úroveň záujmu vyjadriť pomocou Likertovej škály. Druhý je formát nútenej voľby, kde si musí osoba zvoliť najviac a najmenej preferovanú profesiu prípadne aktivitu z troch možností. Oba typy ako uvádza Harmonová (1999) majú svoje výhody aj nevýhody. Okrem typu položiek je pri výbere vhodnej metódy pre meranie záujmov nutné prihliadať aj na charakteristiky osôb, pre ktoré je daný nástroj určený. Každý zo záujmových inventárov sa viac hodí pre istú skupinu osôb než pre inú (Zytowski, 1973). Môže byť určený pre obidva pohlavia prípadne len pre mužov alebo ženy. Nutné je prispôbiť aj zložitost' použitého jazyka veku osôb.

Reliabilita nástrojov merania záujmov

Krátkodobá stabilita. Väčšina nástrojov dosahuje vysoké reliability vyjadrené koeficientom Cronbachovej alphy, často medzi .80 až .90 (Lowman a Carson, 2003).

Dlhodobá stabilita. Aj tu dosahuje väčšina záujmových inventárov uspokojivé hodnoty, test retestové korelácie sa pohybujú okolo .70 alebo aj viac pri viac ročných intervaloch (Lowman a Carson, 2003). Doplním o informácie o stabilite záujmov meranej pomocou test retestových korelácií.

Validita. V štruktúrnom usporiadaní záujmov už mnohé desaťročia dominuje hexagonálny model J. Hollanda pretože „je založený na empiricky overenom fakte, že preferencia rozmanitých profesií môže byť zmysluplne zoskupená do malého počtu profesijných klastrov, ktoré majú faktorovú integritu a tieto faktory alebo škály majú praktický význam ľahko využiteľný a pochopiteľný koncovým zákazníkom (verejnou, klientom kariérnych poradcov atď.)“ (Lowman a Carson, 2003, s. 474).

Kritériová validita. Vyššie citovaní autori uvádzajú dobrú schopnosť záujmových inventárov predikovať špecializáciu štúdia a svoje tvrdenie podporujú odkazom na niekoľko výskumov. V predikovaní kariérnej voľby (široko kategorizované možnosti) o rok neskôr, prediktívna sila záujmových inventárov bola relatívne veľká.

Jednoduchost'. Borgen (1986, s.103) cituje Kuderov (1970, s.255) návod pre tvorbu záujmového inventára, ktorý je sumarizáciou jeho viacerých rád. „Osoba, ktorá sa bude riadiť týmito princípmi, by nemala byť

prekvapená ak vytvorí zdanlivo jednoduchý dotazník, ktorý vyzerá ako niečo, čo by mohol vytvoriť stredoškolský študent počas upršaného sobotňajšieho popoludnia. A to je práve spôsob ako by mal takýto dotazník vyzerat!“

Medzi najčastejšie používané zájmové inventáre v domácom prostredí je možné podľa Prieskumu metodík zisťovania profesijných záujmov (n.d.) zaradiť:

- Test hierarchie záujmov T-200; autori V. Černý a V. Smékal, 1992
- Obrázkový test záujmov o povolanie T-233; autori O. Blaškovič, 1988
- Dotazník záujmov, Sprievodca svetom povolání – interaktívny program na internete
- Cesta k povolaniu, Interaktívny informačno-poradenský program
- Inventár zájmových zaměření pro profesionální orientaci žáků T-123; autor V. Hrabal
- Test diferenciacie záujmov T-235; autori E. Todt, J. Vonkomer
- Zájmový katalóg kníh pre stredoškolákov T-60; autor M. Jurčo
- Dotazník profesionálnych záujmov; autor M. Choynowski

K najznámejším zahraničným zájmovým inventárom Hansen (1995) radí Self-Directed Search (SDS), Unisex Edition of the ACT Interest Inventory (UNIACT), Vocational Interest Inventory, Career Occupational Preference System Interest Inventory, Ohio Vocational Interest Survey, Jackson Vocational Interest Survey, Campbell Interest and Skill Survey (CISS), Kuder Occupational Interest Survey (KOIS), Career Assessment Inventory (CAI), Strong Interest Inventory (SII), ku ktorým Lowman a Carson (2003) ešte pridávajú Johansson's measures a Interest-Finder Quiz. Väčšina zájmových inventárov využíva Hollandov hexagonálny model. Výber vhodnej metodiky pre meranie záujmov v určitom súbore osôb závisí od rôznych faktorov, akými sú napríklad vek, účel merania záujmov, čas potrebný pre meranie a interpretáciu výsledkov či množstvo finančných prostriedkov dostupných na nákup konkrétnej metodiky.

Prevažná väčšina zájmových inventárov zisťuje len zájmové preferencie v čase merania. Cieľom navrhovaného dynamického nástroja nie je len zmerať preferencie ale aj predpovedať ich možnú zmenu v budúcnosti.

5 Projekt výskumu

5.1 Cieľ výskumu

Doterajšie nástroje diagnostikujúce profesijné záujmy pracujú s konštruktom profesijného záujmu ako so stabilným, vykazujúcim minimálne zmeny v čase. Mnohé výskumy však poukázali na fakt, že záujmy sa predovšetkým počas obdobia adolescencie menia a tento fakt nezohľadňuje žiadny z doteraz známych zájmových inventárov. Záujmy zohrávajú pri výbere profesie či smere ďalšieho štúdia významnú úlohu a práve nevyhranenosť záujmov u niektorých žiakov prípadne ich deficit môžu túto voľbu žiakovi výrazne sťažiť. Cieľom tejto práce je vytvoriť diagnostický nástroj zameraný na odhalenie potenciálu profesijných záujmov k zmene. Predstavuje to identifikáciu tej zájmovej oblasti, u ktorej je jej pravdepodobnosť rozvoja u testovanej osoby vysoká. Osoba nemusí mať poznatky o všetkých aktivitách, témach, objektoch, ktoré sú náplňou rôznych záujmov. Teda preferencia istej zájmovej oblasti v klasickom dotazníku nemusí značiť automaticky averziu alebo nezáujem o aktivity, témy či objekty ostatných zájmových oblastí. Nízke skóre v týchto oblastiach môže svedčiť iba o minimálnych poznatkoch tejto osoby o ostatných zájmových oblastiach. Teda prípadný rozvoj ostatných záujmov pod vplyvom rôznych podporných faktorov (rodičia, rovesníci, učitelia atď.) nemožno vylúčiť. V už spomínanom období adolescencie sa záujmy môžu meniť. Preto údaje získané klasickým zájmovým inventárom v tomto období nemusia zodpovedať údajom získaným o rok (i viac) neskôr. Cieľom vyvíjaného nástroja je teda identifikovať tie zájmové oblasti/dimenzie, u ktorých je vysoká pravdepodobnosť, že v budúcnosti dôjde k ich rozvoju a teda aj preferencii parciálnych záujmov patriacich do tejto dimenzie.

5.2 Výskumný problém

Súvisí zmena intenzity komponentov záujmu po intervencii s potenciálom zájmovej dimenzie k zmene?

Bude vyjadrený potenciál k zmene záujmov po intervencii aj zmenou preferencií záujmov?

Ktorá dimenzia záujmu sa pod vplyvom novej informácie zmení najviac?

5.3 Hypotézy

Predpokladáme, že zmena v kognitívnom komponente záujmu po intervencii bude pozitívne korelovať s jej potenciálom k zmene.

Predpokladáme, že zmena v afektívnom komponente záujmu po intervencii bude pozitívne korelovať s jej potenciálom k zmene.

Predpokladáme, že zmena v hodnotiacom komponente záujmu po intervencii bude pozitívne korelovať s jej potenciálom k zmene.

Predpokladáme, že preferencie záujmov pred a po intervencii budú odlišné.

5.4 Výskumný súbor

Výskumný súbor budú tvoriť žiaci posledných dvoch ročníkov základných škôl. Tí predstavujú zároveň cieľovú skupinu, pre ktorú je vyvíjaný diagnostický nástroj cielený. Sú to zároveň žiaci na začiatku obdobia adolescencie (14 – 15ty rok veku), kedy sú preukázané zmeny záujmov najvýraznejšie. Do súboru budú zaradení všetci žiaci, či už s jasne vyhranenými záujmami alebo bez záujmov. Žiaci budú náhodne pridelení do experimentálnej (bude zahŕňať intervenciu) a kontrolnej skupiny (bez intervencie).

5.5 Tvorba diagnostického nástroja

Tvorba nového diagnostického nástroja počíta s využitím už existujúceho záujmového inventára DŠVZ, Dotazník štruktúry všeobecných záujmov, ktorého autorom slovenského prekladu je Jozef Džuka. Z dôvodu jeho dobrých psychometrických vlastností a využitia Hollandovho hexagonálneho modelu, nie je potrebné vyvíjať nový nástroj, ktorý by slúžil pre potreby predtestu a posttestu. Nástroj by pozostával z troch častí, vychádzajúc z Budoffovho prístupu „training tests“, teda pretest – intervencia – posttest, ďalej z teórie vývinu záujmov autoriek Suzanne Hideovej a K. Ann Renningerovej a teórie záujmu Andreasa Krappa. Nasleduje opis troch fáz testu.

1. fáza: Pretest

Vo fáze pretestu by bola testovaným osobám administrovaná modifikovaná verzia Dotazníka štruktúry všeobecných záujmov DŠVZ (vychádzajúca z hexagonálneho modelu Hollanda). Položky by boli zoradené podľa príslušnosti k jednej zo šiestich dimenzií záujmov v súlade s hexagonálnym modelom. Fáza pretestu by obsahovala aj zisťovanie úrovne afektívneho, hodnotiaceho a kognitívneho komponentu. Úroveň týchto troch komponentov by sa zisťovala pre každú zo šiestich oblastí záujmov hexagonálneho modelu. Teda za každou záujmovou dimenziou vyjadrenou 10timi činnosťami z dotazníka DŠVZ by nasledovalo meranie afektívneho, hodnotiaceho a kognitívneho komponentu. Prvý blok by obsahoval zoskupené len činnosti patriace k záujmovej dimenzii R (prakticko-technické záujmy), ktorých obľubu by testovaná osoba vyjadrila pomocou Likertovej škály. Nasledovalo by zisťovanie úrovne afektívneho, hodnotiaceho a kognitívneho komponentu. Pokračovalo by sa činnosťami patriacimi záujmovej dimenzii I (intelektuálne záujmy) a opäť zisťovanie úrovne afektívneho, hodnotiaceho a kognitívneho komponentu a rovnako pre zvyšné záujmové dimenzie ASEC.

Meranie afektívneho komponentu

1) Ktorú z emócií ste prežívali, keď ste čítali činnosti uvedené v tabuľke vyššie?

Vpíšte do prvého rámečka jednu z uvedených emócií: záujem – radosť – nuda – odpor – neviem a do druhého rámečka vedľa intenzity tejto emócie na stupnici od 1 – 5:

1 (veľmi slabá) ; 2 (slabá) ; 3 (stredná) ; 4 (silná) ; 5: (veľmi silná)

prežívaná emócia	intenzita prežívanej emócie:

Podľa Prenzela (1992) najreliabilnejšou metódou ako merať afektívny komponent je okamžite po vykonaní danej aktivity. Ainley, Hidi a Berndorff (2002) uvádzajú, že práve tieto tri emócie: (interested – záujem, bored – nuda a neutral; pomenovanie emócia uvádzajú aj pri položke neutral, hoci zjavne sa jedná a z ich výskumu tiež vyplýva, o neprítomnosť emócie – nerozhodnosť osoby) pokryli 80% všetkých odpovedí pre afektívny komponent. Ainley, Hillman a Hidi (2002, in Hidi, Renninger a Krapp, 2004) a Ainley, Hidi a Berndorff (2002) v svojom výskume zistili, že u osôb, ktoré počas aktivity prežívali emóciu záujem, bola veľká pravdepodobnosť,

že budú pokračovať v aktivite, zatiaľ čo osoby, ktoré prežívali emóciu nuda, v aktivite nepokračovali. Pre meralie afektívneho komponentu budú použité emócie záujem a radosť ako pozitívne emócie a nuda a odpor ako negatívne emócie vo väzbe na konštrukt záujem. Teoretický základ poskytuje teória základných emócií Carrola E. Izarda (napr. Izard, 2009) a teória výkonových emócií Reinharda Pekruna (napr. Pekrun, Elliot, Maier, 2009).

Hodnotiaci komponent by bol vyjadrený otázkou:

Aký význam pre vás (dôležitosť pre váš život) majú aktivity, činnosti uvedené v tabuľke vyššie? Vyjadrite zakrúžkovaním príslušnej hodnoty na stupnici. (intenzita by bola zisťovaná pomocou Likertovej škály)

Kognitívny komponent by bol zastúpený otázkou:

Ako veľa viete o činnostiach uvedených v tabuľke vyššie? Vyjadrite zakrúžkovaním príslušnej hodnoty na stupnici. (intenzita by bola zisťovaná pomocou Likertovej škály)

2. fáza : Intervencia

Podstatou intervencie je stimulovať rozvoj dimenzií záujmov, ktorej výsledok by bol overený vo fáze posttestu. Pre tento účel budú zostrojené brožúry pre každú zo šiestich záujmových dimenzií. Každá zo šiestich brožúrok bude obsahovať podnety (v slovnej aj obrazovej podobe) s inštrukciou ako s týmito podnetmi pracovať. Podnetmi sa myslia rôzne opisy činností, im prislúchajúce profesie, vyobrazenia týchto činností, profesií a pod. Pri výbere podnetov pre brožúrky bude zohľadnený rod. V tejto fáze sú zvažované dve verzie brožúrok. Kratšia a obširnejšia s väčším množstvom informácií. Ich stimulačný efekt sa overí predvýskumom. Týchto šesť brožúrok bude mať možnosť si testovaná osoba vziať domov a študovať. Po preteste bude testovaná osoba oboznámená s obsahom brožúrok a inštruovaná ako má s nimi pracovať. Počas intervencie by sa vyjadrené v súlade s teóriou vývinu záujmu pôsobilo na buď nerozvinutý alebo spúšťaný situačný záujem a meral by sa možný posun smerom k udržiavanému situačnému záujmu. Ináč povedané, či sa daná záujmová dimenzia stala pôsobením intervencie spúšťaným situačným záujmom.

3. fáza: Posttest

Nasledoval by po určitej dobe (dostatočne dlhej na to aby spúšťaný situačný záujem mal dostatok času pre rozvoj, pre posun k udržiavanému situačnému záujmu). Rovnako aby osoba mala dostatok času pre dôkladné preštudovanie brožúrok. Navrhované sú dva týždne. Vo fáze posttestu by bol administrovaný rovnaký test ako vo fáze pretestu. Ak určitá brožúrka stimulovala rozvoj záujmovej dimenzie, predpokladáme, že sa to prejaví v afektívnom, hodnotiacom a kognitívnom komponente. Rozvoj záujmovej oblasti by predstavoval rozdiel skóre vo fáze pretestu a posttestu. Významné navýšenie skóre komponent určitej záujmovej dimenzie by predstavovalo potenciál tejto dimenzie pre jej možný budúci rozvoj.

6 Záver

Veríme, že princípy dynamickej diagnostiky je možné využiť aj v iných oblastiach ako len pri diagnostike inteligencie. Nie len tam môžu byť vhodným doplnkom k statickým testom. Je možné, že vytváraný nástroj bude v procese vývoja ešte niekoľkokrát modifikovaný, keďže existuje množstvo dobre empiricky overených teórií a modelov, ktoré by sa dali pri tvorbe nástroja využiť. Pri konštrukcii intervencie bola zvažovaná aj forma odstupňovanej štandardizovanej inštrukcie, kde by boli otázky prípadne úlohy odstupňované od najjednoduchších až po najzložitejšie vyžadujúce už pomoc zo strany testujúceho. Z vývinových modelov bol zvolený štvorfázový model vývinu záujmu od Hidiovej a Renningerovej, pretože je precízne opísaný s dostatkem empirických výskumov. Naopak sociálno-kognitívna teória kariéry Lenta, Browna a Hacketta sa viac sústreďuje na opis vývinu záujmov počas samotného vývinu osoby než vývin konštruktú záujem a Barakov kognitívny model či Teória atribúcie emócií od Silviu sú už ťažšie uchopiteľné, pojmy, ktoré využívajú sú vágne a ťažko operacionalizovateľné. K skúmaným premenným by bolo možné ešte zaradiť aj meralie intrinzívnej motivácie ako komponentu záujmu či selektívnu perzistenciu ako faktora vypovedajúceho o pokračujúcom udržiavaní záujmu. Otázne je ale, či by samotný nástroj už nebol príliš rozsiahly a tým aj menej efektívny.

7 Použitá literatúra

Ainley, M., Hidi, S. & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, (3), 545–561.

- Borgen, F. H. (1986). New approaches to the assessment of interests. In: Walsh, W. B. & Osipow, S. H. (Eds.), *Advances in vocational psychology: Volume 1. The assessment of interests* (s. 83–125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Buck, CH. W. (1970). Crystallization of vocational interests as a function of vocational exploration in college. *Journal of Counseling Psychology* 17, (4), 347–351.
- Darák, M. (1996): Špecifiká záujmových aktivít detí a stredoškolskej mládeže. In: Darák, M. (Ed.), *Záujmové aktivity detí a mládeže*. Zborník z riešenia výskumného projektu. Prešov, Manacon.
- Ďurič, L., Štefanovič, J. a kol. (1973). *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Džuka, J. (2010). *Dynamické postupy zisťovania inteligencie a kognitívnych funkcií*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- Džuka, J. & Kovalčíková, I. (2008). Dynamické testovanie učebných schopností. *Československá psychologie* 52, (4), 366–377.
- Fouad, N. A. (1999). Validity evidence for interest inventories. In: Savickas, M. L. & Spokane, R. L. (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use*. Palo Alto, CA: Davies-Black, 193–209.
- Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin* 124, (1), 75–111.
- Guthke, J., Beckmann, J. F. & Dobat, H. (1997). Dynamic testing – problems, uses, trends and evidence of validity. *Educational and Child Psychology* 14, (4), 17–32.
- Hansen, J.C. (1995). *Interest Assessment*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro NC.
- Harmon, L. W. (1999). Measuring interests. Approaches and issues. In: Savickas, M. L. & Spokane, A. R. (Ed.): *Vocational interests*, Palo Alto, Davies-Black publishing, 171–191.
- Haywood, H. C., Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational psychologist* 41, (2), 111–127.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational construct that combines affective and cognitive functioning. In Dai, D. Y. & Sternberg, R. J. (Eds.), *Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp.89–115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment resources, Inc.
- Hoyt, D. P., & Smith Jr., J. L. (1957). A further study in the prediction of interest stability. *Journal of counseling psychology* 4, (3), 228–233.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25.
- Krapp, A. (2002a). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In: Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds.), *The handbook of self-determination research*. Rochester, University of Rochester Press, 405–427.
- Krapp, A. (2002b). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383–409.
- Krapp, A. (2003). Interest and human development – an educational-psychological perspective. *British Journal of Educational Psychology. Monograph Series II*, (2), 57–84.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning and development. In: Renninger, K. A., Hidi, S. & Krapp, A. (Eds), *The role of interest in learning and development*. New Jersey: Erlbaum, 3–25.
- Lowman, R. L., Carson, A. D. (2003). Assessment of interests. In: Graham, J. R. & Naglieri, J. A. (Eds.). *Assessment psychology* (s. 467–485). Vol. 10 in Weiner, I. B. (Ed. in Chief). *Handbook of psychology*, Hoboken: New Jersey.
- Martončík, M. (in press). Stabilita, vývin a zmena záujmov. *Československá psychologie*.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, (3), 424–436.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, (1), 115–135.
- Prieskum metodík zisťovania profesijných záujmov. (n.d.). Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné dňa 14.1.2011 na webovej adrese: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/pdf/Prieskum_metodik.pdf

- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. In: Wigfield, A., & Eccles, J. (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 173–195.
- Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: An inductive model. *Educational psychologist*, 44, (2), 105–118.
- Rubinštejn, S. L. (1967). *Základy obecné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Super, D. (1954). The measurement of interests. *Journal of Counseling Psychology*, 1, (3), 168–172.
- Super, D. A. & Roper, S. A. (1941). An objective techniques for testing vocational interests. *Journal of applied psychology*, 25, 487–498.
- Wiedl, K. H. (2003). Dynamic Testing: A Comprehensive Model and Current Fields of Application. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 3, (2), 93–119.
- Zytowski, D. G. (1973). *Contemporary approaches to interest measurement*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

JE ROZDIEL MEDZI TÝM ČO BY SME CHCELI A NAOZAJ SPRAVÍME V NÁROČNEJ ŽIVOTNEJ SITUÁCII

IS DIFFERENCE BETWEEN WHAT WE WOULD LIKE AND REALLY DO IN LIFE EVENT

Monika Vavricová

Katedra psychológie, FF, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Slovenská republika

Abstakt:

Jednou z možných nových výziev pre výskum copingu je objasnenie súvislostí medzi sebakontrolou a zvládaním. Súvislosť týchto dvoch konceptov je pomerne nová, napriek tomu, že sa ich podstata prekrýva. Preto je jedným z cieľov príspevku načrtnúť súčasný pohľad na funkciu sebakontroly vo vzťahu k zvládaniu a doterajší stav ich bádania. Zároveň chceme informovať o výsledkoch výskumu reprezentujúceho sondu do problematiky zachytenia procesu sebakontroly v rozdielnych náročných životných situáciách. Pre tento účel sme vytvorili vlastný dotazník. Jeho základ tvoria štyri modelové situácie a stratégie zvládania, ktoré sme vybrali tak, aby bola každá subškála reprezentovaná jednou položkou a zachytávala prevažne behaviorálne tendencie. Dostali sme 14 stratégií, pri ktorých nás najskôr zaujíma, či by respondenti chceli v duchu použiť konkrétnu stratégiu a následne nakoľko by ju aj naozaj použili, samostatne v každej zo štyroch modelových situácií. Situácie sú definované dvoma nezávislými premennými na dvoch úrovniach, ide o kombináciu sociálneho prostredia a závažnosti. Preto nás tiež zaujíma, či rozdielny sociálny kontext obsiahnutý v situácii evokuje sebakontrolu. O zisteniach sa podrobne pojednáva v príspevku.

Klíčová slova:

sebakontrola, zvládanie, náročné životné situácie.

Abstract:

One of the possible new challenges in examining of coping is clearing out of the interrelations between self-control and coping. Interrelation of these 2 concepts is quite new, despite the fact that their base is overlapping. Therefore, one of the goals of the article is to sketch current view on the function of self-control in the relation to coping and the state of their examination so far. At the same time we want to inform about the results of the research representing sonde into the topic of catching the process of self-control in different life events. For this purpose we created our own questionnaire. Its base is created from 4 model situations and strategies of coping, that we have chosen in the way that each sub-scale is represented by 1 item and catches mostly behavioural tendencies. We got 14 strategies, by which we are interested whether what respondents would actually use the strategy that they think they would use separately in each of the 4 model situations. Situations are defined by 2 independent variables in 2 levels, it is a combination of social environment and severity. Therefore, we are also interested whether different social context included in the situation evoke self-control. The article talks about the findings in more detail.

Keywords:

self-control, coping, life events.

Grantová podpora:

VEGA 1/0785/09 (Osobnostné a situačné faktory sebakontroly).

Úvod

Sebakontrola má neodmysliteľný praktický aj teoretický význam vo vývine človeka, nakoľko je nielen dôležitou zložkou individuálneho bytia ako súčasť Self, ale tiež neodmysliteľný prvok sociálneho fungovania. Sebakontrola reprezentuje namáhavý proces zameraný na prehodnotenie a utlmenie aktuálnych pohnútok tak, aby boli v súlade so spoločenskými normami alebo osobnými cieľmi, ktoré chce človek dosiahnuť. Sebakontrola sa v odbornej literatúre prevažne spája s témami adaptácie, agresívneho a impulzívneho správania. Je prítomná

v naciel zameranom konaní, preto má svoje miesto aj v procese zvládania. Aj z tohto dôvodu je jednou z možných nových výziev pre výskum sebakontroly objasnenie jej súvislostí so zvládaním. Prepojenie týchto dvoch konceptov je pomerne nové napriek tomu, že ich podstata sa prekrýva. Pre porovnanie, súčasné psychologické teórie zaoberajúce sa copingom sa zameriavajú na vysvetlenie podstaty copingových procesov, stratégií a ich vplyv na zdravý vývin jedinca. Istá, ale len okrajová alebo nepriama pozornosť sa v nich venuje aj úlohe sebakontroly.

Zastávame názor, že súvislosti sebakontroly a zvládania nebola zatiaľ venovaná taká pozornosť, akú by si zaslúžila. Preto je jedným z cieľov príspevku načrtnúť aj súčasný pohľad na funkciu sebakontroly vo vzťahu k zvládaniu a naopak. Taktiež chceme objasniť doterajší stav ich poznania. V druhej časti príspevku prezentujeme časť výsledkov reprezentujúcich variantu výskumu súvislostí sebakontroly a zvládania prostredníctvom situačného prístupu. Pre tento účel sme vytvorili vlastný dotazník. Jeho základ tvorili štyri modelové situácie a stratégie zvládania, pri ktorých nás najskôr zaujímalo, či by respondenti chceli v duchu použiť konkrétnu stratégiu a následne nakoľko by ju aj naozaj použili. Modelové situácie reprezentovali udalosti zo školského prostredia, preto sa výskumu zúčastnilo 147 študentov Technickej Univerzity a Univerzity P.J. Šafárika v Košiciach.

1 Sebakontrola

Sebakontrolu by sme mohli najjednoduchšie definovať ako snahu jedinca kontrolovať svoje správanie, myslenie a prežívanie. Približne takýmto spôsobom ju charakterizuje aj Lovaš (2008) ako jedincom uplatňovanú formu kontroly nad sebou. Macek (2008) dodáva, že o sebakontrolle hovoríme v prípade vplyvu jedinca na svoje jednanie a konanie. Sebakontrola teda reprezentuje námahu, ktorú vynakladáme, aby sme zmenili svoje aktuálne myslenie, správanie a cítenie, a tým konali v súlade so spoločenskými normami, kultúrnymi ideálmi alebo osobnými cieľmi. Hlavnou podstatou je utlmenie aktuálnych túžob, pohnútok a želaní a zameranie sa na dlhodobejšie ciele so zreteľom požadovaného správania. K štúdiu sebakontroly môžeme pristupovať z dvoch perspektív. Jednak chápanie sebakontroly ako osobnostnej charakteristiky a kognitívnej štruktúry, kde reprezentuje črtový prístup. Jednak cez situačný prístup, kde sa uvažuje o tom, že aj samotné charakteristiky situácie ovplyvňujú výslednú sebakontrolu.

Sebakontrola sa zvykne zamieňať alebo stotožňovať s viacerými príbuznými pojmami ako sebaregulácia, sebaovládanie, sebadisciplína, či sila vôle. Preto sa v odbornej literatúre môžeme stretnúť s tým, že niektorí odborníci rozlišujú medzi pojmami sebaregulácia a sebakontrola. Chápu sebakontrolu ako podmnožinu sebaregulácie, pričom definujú sebakontrolu ako namáhavú formu sebaregulácie (Baumeister, Alquist, 2009). Naopak iní, chápu tieto pojmy takmer ako synonymá (Baumeister, Alquist, 2009, Rosenbaum, 1980). Už na prvý pohľad je zjavné, že sebakontrola a sebaregulácia sú veľmi blízke pojmy, preto sú ľahko zameniteľné. Z týchto dôvodov považujeme za potrebné ozrejmiť rozdiel a prepojenie v chápaní týchto dvoch konštruktov.

Sebareguláciu chápeme ako komplexnejší a strešný koncept sebakontroly. Vo všeobecnosti reprezentuje snahu jedinca zmeniť svoje konanie a prispôbovať ho určitým požiadavkám a cieľom, smerujúci nielen k dosiahnutiu cieľov, ale aj k udržaniu záujmu o ciele. Naproti tomu, sebakontrola sa viaže len na tie situácie a okolnosti, kedy je potrebné potlačiť momentálne impulzívne správanie a pohnútky v záujme vytýčených a vzdialenejších cieľov. Sebakontrola preto reprezentuje len operačnú fázu sebaregulačného procesu, teda snahu jedinca zmeniť svoje aktuálne správanie, aby bolo v súlade so štandardami a cieľmi. Sebaregulácii môžeme preto pripísať aktívnu úlohu, pomocou ktorej vedie človeka k formovaniu, kladeniu si cieľov ale aj ich dosahovaniu. Naopak sebakontrolu by sme mohli považovať za inhibičnú zložku, ktorej úlohou je inhibícia aktuálnych impulzov.

Podstatu sebakontroly môžeme ilustrovať aj na obrázku 1, kde vidíme, že sebakontrola ako podmnožina sebaregulácie predstavuje proces prehodnotenia a následného potlačenia aktuálnej túžby v prospech sociálne žiaduceho správania alebo vzdialenejšieho cieľa. Podstatou výslednej sebakontroly je boj medzi impulzom, ktorý nás láka a štandardami alebo cieľmi, ktoré chceme dodržať alebo dosiahnuť.



Obr. 1: Grafický popis podstaty sebakontroly

2 Zvládanie

Koncept „zvládanie“ sa začal formálne používať v psychológii medzi rokmi 1960 a 1970, popri narastajúcom záujme o tému stres (Lazarus, 1993). V roku 1966 sa objavila kniha „Psychological Stress and Coping Processes“ od R. S. Lazarusa, ktorá priniesla zhrnutie vtedajších poznatkov o strese a jeho zvládaní. Pojem coping bol v Psychological Abstracts prvýkrát použitý v roku 1967 (Snyder, Dinoff, 1999). Práve od tohto obdobia pozorujeme stále narastajúci záujem o túto tému v odbornej literatúre. Na Slovensku sa počiatky skúmania problematiky zvládania dotujú okolo rokov 1984 – 1985, kedy sa ňou začala výskumne zaoberať skupina pracovníkov Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. V roku 1997 vyšlo monotematické vydanie časopisu „Psychológia a patopsychológia dieťaťa“ venované práve téme zvládania. Od tohto obdobia sa problematika copingu stala súčasťou výskumného zamerania viacerých slovenských odborníkov (Bratská, 2001; Dobříková, 2007 a ďalší).

Nakoľko sa téma zvládanie výskumne rozoberá už niekoľko dekád, môžeme sa v literatúre stretnúť s početnými názormi na vymedzenie pojmu zvládanie. Preto uvádzame jednu z najvýstižnejších a všeobecne rešpektovaných definícií copingu od Lazarus a jeho spolupracovníci. Lazarus najskôr v knihe „Psychological Stress and the Coping Process“ (1966) vysvetľuje coping ako správanie alebo psychologický proces aktivovaný niečím, pre jedinca ohrozujúcim, pričom jeho účelom je hrozbu eliminovať. V neskoršej práci Cohen a Lazarus (1979) dodávajú, že ide o ohrozenie, ktoré je reprezentované mimoriadne vysokými požiadavkami, ktoré námáhajú, zaťažujú. Najčastejšie citovanú definíciu ponúka Lazarus spolu s Folkmanovou v roku 1984 (s.178), kde zvládanie charakterizujú ako „kognitívne a behaviorálne úsilie človeka, ktoré je zamerané na zvládnutie, redukovanie alebo tolerovanie vnútorných a vonkajších požiadaviek, ktoré sú daným človekom hodnotené ako ohrozujúce alebo prevyšujúce jeho zdroje“.

Napriek tomu, že sa môže zdať, že problematika zvládania je už vyčerpaná, Folkmanová a Moskowitsová (2004) vo svojej prehľadovej štúdií uvádzajú, že sa stále objavujú nové trendy, preto ešte ani zďaleka nebola táto téma úplne obsiahnutá. Jedným z nových trendov, ktoré autorky uvádzajú je chápanie zvládania ako duálneho procesu, ktorý v sebe inkorporuje tak automatické ako aj kontrolované procesy. Myslíme si, že práve kontrolované procesy môžu do istej miery odrážať aj sebakontrolu, ale táto otázka je ešte v štádiu overovania.

3 Náročné životné situácie

Stres a záťaž reprezentujú charakteristicky náročných životných situácií. Vysvetľujeme náročné životné situácie ako také, ktoré sú subjektívne vnímané ako kritické, jedincom hodnotené ako nadlimitne ohrozujúce jeho zdroje, pričom limit môže byť prekročený v intenzite alebo dĺžke trvania. Zaraďujeme tu tak rozhodujúce udalosti, ako aj problémy, s ktorými jedinec stretáva často až každodenne. Pre náš výskum sú zaujímavé aj z dôvodu, že v sebe inkorporujú tak situačné ako aj osobnostné zameranie (Výrost, 1997).

4 Súvislosť sebakontroly a zvládania

Ako sme už naznačili v úvode, jedným z cieľov našej práce je poukázať aj na súvislosť medzi sebakontrolou a zvládaním. Isté nepriame prepojenie môžeme vidieť už pri porovnaní ich definícií. Sebakontrolu vysvetľujeme ako námahu, ktorú vynakladáme, aby sme kontrolovali svoje myslenie, správanie, cítenie, teda inhibovali aktuálne impulzy, a tak konali v súlade so spoločenskými normami, kultúrnymi ideálmi alebo osobnými cieľmi. Zvládanie by sme mohli všeobecne definovať aj ako snahu jedinca mobilizovať, organizovať, alebo koordinovať svoje správanie, emócie a pozornosť pod vplyvom stresu (Skinnerová et al., 2003). Práve snahu o koordináciu reakcií pri strese, by sme mohli stotožniť so sebakontrolou. Okrem toho sme presvedčení, že jedným zo spôsobov efektívneho zvládnutia stresovej situácie je kontrola myšlienok, emócií a blokovanie aktuálnych impulzov, čo sú hlavné oblasti sebakontroly.

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť aj s tým, že vybrané copingové teórie zahrňujú sebakontrolu/sebareguláciu priamo medzi copingové stratégie (Folkmanová et al., 1986) a chápu ju ako stratégiu zvládania alebo narazíme na autorov, ktorí hovoria, že regulačné mechanizmy sú širšie než coping (Compas, 2009). Konkrétne u viacerých autorov (Eisenbergová, Fabes, Guthrie, 1997; Skinnerová, Zimmer-Gembecková, 2009) sa stretáme s definíciou copingu ako zastrešujúceho konceptu pre regulačné mechanizmy, nakoľko regulácia správania a hlavne emócií je potrebná pre adaptívne zvládnutie stresovej udalosti. Emočná regulácia predstavuje jednu z významných copingových stratégií práve vtedy, keď nemôžeme ovplyvniť náročnú životnú situáciu, ale máme možnosť len sa vyrovnávať so svojimi emóciami plynúcimi zo záťažovej udalosti. Chceme ale upozorniť, že takéto vnímanie pozície regulačných mechanizmov a zvládania môže viesť k názoru, že sebaregulácia a sebakontrola sú potrebné a prítomné len v situáciách, keď je jedinec pod stresom. Avšak jedinec ich využíva aj

v záťažových aj nestresujúcich podmienkach. Samozrejme, pri niektorých okolnostiach, ktoré sú hodnotené ako stresujúce, môžeme chápať sebareguláciu ako synonymum zvládania.

Na druhej strane sa objavuje názor Compasa (2009), ktorý upozorňuje na fakt, že coping môžeme chápať ako podskupinu sebaregulácie, čo môže tiež viesť k mylným vysvetleniam a záverom. Preto zastávame názor, že sebakontrola a copingové procesy sa vzájomne ovplyvňujú a zistenia v oblasti regulačných mechanizmov môžu byť podnetné pre oblasť zvládania a naopak.

5 Integrácia sebakontroly a zvládania vo vybraných teóriách a výskumoch

Hoci sa žiadna štúdia vyslovene primárne nezaoberala výskumom prepojenia sebakontroly a zvládania, ich integrácia sa objavuje aspoň v teoretickej podobe. Je zaujímavé, že už v roku 1986 Folkmanová a jej kolegovia zahrnuli Škálu sebakontroly priamo medzi copingové stratégie do revidovaného Ways of Coping Checklist. Táto revízia ale ostala ostatnými vedeckými autoritami nepovšimnutá.

Odlíšny pohľad na možnosť prepojenia sebakontroly a zvládania prináša Baumeister, Faber, Wallace (1999), ktorí vysvetľujú vzťah medzi týmito dvoma konštruktmi na podklade fungovania Silového modelu sebakontroly. Tento model vychádza z predpokladu, že tak ako máme limitované zdroje energie a sily, tak máme limitovanú aj kapacitu sebakontroly, nakoľko je to namáhavý proces a námaha vedie k vyčerpaniu energetických zdrojov, teda aj postupnému zníženiu sebakontroly (Baumeister, Vohs, Tice, 2007). Keď človek používa sebakontrolu, vyčerpáva to jeho zdroje kontroly a energie, to vedie k následnej zníženej sebakontrola v ďalšej situácii. Centrálnou myšlienkou tohto modelu teda je, že po vynaložení úsilia, nasleduje obdobie zníženej kapacity sebakontroly, ktoré môže viesť až k jej zlyhaniu až neželanému správaniu. Baumeister, Faber, Wallace (1999) okrem toho upozorňujú, že aj proces zvládania, podobne ako sebakontrola, funguje na báze energetických zdrojov a pokiaľ je jedinec vystavený dlhodobému tlaku a stresu, hlavne pri nepredvídateľných záťažových situáciách, vyčerpáva to jeho energetické zdroje, čo môže viesť k následnej zníženej sebakontrola. Uvedené prepojenie sebakontroly a zvládania na báze Modelu vyčerpania ega prináša nový pohľad na túto problematiku. Zatiaľ je len v teoretickej podobe, preto predstavuje nový podnet pre zaoberanie sa stresom z pohľadu vyčerpávajúceho mechanizmu sebakontroly a jeho možné experimentálne overenie.

V posledných rokoch sa objavujú tiež výskumy poukazujúce na súvislosť sebakontroly a konkrétnych stratégií zvládania (pozri Eisenbergová, Valiente, Sulik, 2009; Skinnerová, Zimmer-Gembecková, 2009). Zistenia týchto autorov sú ale limitujúce, nakoľko ich primárnym cieľom nebolo overiť tento vzťah. Taktiež obmedzenia zovšeobecnenia vidíme v nejednoznačne použitej terminológii a vzorke.

V tejto kapitole a tiež v kapitole 4 sme uviedli prístupy, ktoré sa pokúsili či už o integráciu regulačných mechanizmov, alebo aj konkrétne sebakontroly a zvládania. Na Slovensku doteraz neboli realizované výskumy venujúce sa možnosti prepojenia týchto dvoch konceptov a v zahraničí tejto problematike nebola zatiaľ venovaná systematická pozornosť. Nakoľko k štúdiu sebakontroly môžeme pristupovať tak z dispozičnej, ako aj situačnej perspektívy, v druhej časti príspevku sa zameriame na situačným prístup. Predstavíme výsledky výskumu procesu sebakontroly vo viacerých náročných životných situáciách. Nakoľko sa jedná o sondu do problematiky o overenie funkčnosti použitého nástroja, zamerali sme sa na situácie zo školského prostredia. Na zisťovanie procesu sebakontroly sme si teda po dlhších úvahách vytvorili vlastný dotazník, kde sme zisťovali, či existuje rozdiel medzi tým čo by sme chceli a následne spravíme v náročnej životnej situácii, nakoľko v zhode s definíciou sebakontroly považujeme rozdiel medzi uvažovaným a uskutočneným správaním za indikátor sebakontroly. Okrem toho sa bližšie pozrieme aj na to, či sa jednotlivé situácie odlišujú z pohľadu sebakontroly.

6 Metóda

6.1 Výskumná vzorka

Výskumný výber tvorili študenti Technickej Univerzity a Univerzity P.J. Šafárika v Košiciach, nakoľko nami vytvorený dotazník pozostával z modelových situácií z vysokoškolského prostredia. Výskumu sa celkovo zúčastnilo 147 študentov, z čoho bolo 87 žien (59,2%) a 60 mužov (40,8%). 93 študentov bolo poslucháčov UPJŠ v Košiciach a zvyšných 54 TU v Košiciach. Priemerný vek respondentov bol 22,6 roka. Vzorku tvorili študenti zo všetkých ročníkov štúdia, najviac – teda 50 respondentov bolo z tretieho ročníka.

6.2 Metodika

Na zachytenie procesu sebakontroly sme vytvorili nový nástroj. Jeho základ tvorili štyri modelové situácie a stratégie zvládania, ktoré sme vybrali z dotazníka COPE (Carver, Scheier, Weintraub, 1989) tak, aby bola

každá subškála reprezentovaná jednou položkou a zachytávala prevažne behaviorálne tendencie. Dostali sme 14 stratégií, pri ktorých nás najskôr zaujímalo, či by respondenti chceli v duchu použiť konkrétnu stratégiu a následne nakoľko by ju aj naozaj použili, samostatne v každej zo štyroch modelových situácií. Modelové situácie reprezentovali záťažové udalosti z vysokoškolského prostredia. Situácie boli definované dvoma nezávislými premennými na dvoch úrovniach ako vidno na (Obr. 2), kde S_1 až S_4 reprezentujú jednotlivé situácie, ktoré sú výsledkom kombinácie sociálneho prostredia a závažnosti. Situácie sme volili tak, aby boli reálne ale aj vhodné pre výskum.

Závažnosť / Prostredie	Bez sociálneho prostredia	So sociálnym prostredím
Závažná situácia	S ₁	S ₂
Nezávažná situácia	S ₃	S ₄

Obr. 2: Matica situácií

Respondenti mali na päťbodovej škále posúdiť každú situáciu. Okrem toho hodnotiť ako veľmi vnímajú situáciu ako závažnú a stresujúcu. Dotazník im bol administrovaný tak, že najskôr bola predkladaná časť A (túžba) a potom časť B (použitie správanie), aby sme predišli odpisovaniu.

Predkladané modelové situácie:

- S1: Predstavte si, že ste na **existenčnom termíne** skúšky. Skúšajúci Vám **medzi štyrmi očami** oznámi, že ste skúšku nespravil/a.
- S2: Predstavte si, že ste na **existenčnom termíne** skúšky. Skúšajúci Vám **pred celým ročníkom** oznámi, že ste skúšku nespravil/a.
- S3: Predstavte si, že ste na **predtermíne** skúšky. Skúšajúci Vám **medzi štyrmi očami** oznámi, že ste skúšku nespravil/a.
- S4: Predstavte si, že ste na **predtermíne** skúšky. Skúšajúci **Vám pred celým ročníkom** oznámi, že ste skúšku nespravil/a.

6.3 Výskumná procedúra

Údaje, ktoré sme získali, sme vyhodnocovali pomocou programu Statistical Package for the Socoal Science (SPSS). Pre všetky položky dotazníka sme zvolili 5% hladinu štatistickej významnosti. Nakoľko naše dáta nespĺňajú požiadavku normálového rozloženia, na ich vyhodnocovanie sme použili neparametrické štatistické metódy pre opakované meranie.

7 Výsledky

Uvádzame výsledky výskumu overovania možnosť nepriameho zisťovania sebakontroly pomocou nami vytvoreného dotazníka, kde sme sa pýtali, akú stratégiu zvládania by chceli respondenti v duchu použiť a následne nakoľko by ju naozaj uplatnili. Za indikátor sebakontroly teda považujeme rozdiel medzi chceným a uskutočneným správaním, v rôznych náročných životných situáciách. Situácie boli definované dvoma nezávislými premennými (závažnosť situácie, prítomnosť publika).

Ako môžeme vidieť v tabuľke 1, za najviac závažnú a stresujúcu situáciu bola označovaná „Existenčná skúška medzi štyrmi očami“ (S1), taktiež „Existenčná skúška v prítomnosti publika“ (S2). Pri orientačnom porovnaní priemerov závažnosti a stresovosti situácie S1 a S2 sme zistili, že situácia S1 je signifikantne stresujúcejšia ako situácia S2 ($Z=-3.143$, $p=0.002$), v charakteristike závažnosti sa signifikantné rozdiely neukázali ($Z=-0.733$, $p=0.464$). Naopak, pri orientačnom porovnaní priemerov závažnosti a stresovosti situácie „Predtermín medzi štyrmi očami“ S3 a „Predtermín v prítomnosti publika“ S4 sme zistili, že situácia S4 je signifikantne stresujúcejšia ako situácia S3 ($Z=-7.553$, $p=0.004$), v charakteristike závažnosti sa tiež ukázali signifikantné rozdiely v prospech situácie S4 ($Z = - 4.058$, $p=0.000$).

Situácia	Charakteristika situácie			
	Závažnosť	Poradie	Stresovosť	Poradie
	(Me)		(Me)	
S1	5	1.	5	1.
S2	5	2.	5	2.
S3	2	4.	3	4.
S4	2	3.	4	3.

Tab. 1: Poradie náročných situácií z pohľadu charakteristiky závažnosti a náročnosti

Základná otázka, ktorú si kladieme je, či existuje rozdiel medzi tým čo by sme chceli a naozaj spravíme v náročnej životnej situácii, nakoľko hľadáme spôsob ako nepriamo zachytiť proces sebakontroly. V tabuľke 2 uvádzame rozdiely medzi chceným a uskutočneným zvládaním v situáciách S1 „Existenčná skúška medzi štyrmi očami“ a S2 „Existenčná skúška v prítomnosti publika“, ktoré reprezentovali závažné situácie s variáciou sociálneho prostredia. Následne, v tabuľke 3 prezentujeme rozdiely v menej závažných situáciách S3 „Predtermín medzi štyrmi očami“ a S4 „Predtermín v prítomnosti publika“, pričom opäť bolo variované sociálne prostredie. K výsledkom chceme ďalej poznamenať, že v tabuľkách 2, 3 uvádzame priemerné hodnoty pre jednotlivé stratégie, nakoľko z hodnôt mediánov nie je možné vždy vyčítať, či je rozdiel signifikantný v prospech uvažovaného alebo uskutočneného zvládania.

	S1 EXISTENČNÁ SKÚŠKA MEDZI ŠTYRMI OČAMI			S2 EXISTENČNÁ SKÚŠKA V PRÍTOMNOSTI PUBLIKA		
	M		Z	M		Z
Stratégie	CHCEM	SPRAVÍM		CHCEM	SPRAVÍM	
1. Samostatné riešenie problému	3,78	4,46	-6,380**	3,03	4,20	-7,645**
2. Plánovanie postupu	3,86	4,10	-2,443*	3,18	4,19	-7,290**
3. Poradiť sa	3,98	3,95	-0,309	3,97	4,01	-0,562
4. Zdôveriť sa blízkym	2,88	3,93	-7,296**	3,65	3,60	-0,768
5. Prijat' ako fakt	2,01	2,87	-6,541**	1,99	2,29	-2,734*
6. Obrátiť sa k Bohu	2,43	2,50	-0,795	2,48	2,44	-0,417
7. Prejaviť negatívne emócie	3,65	2,72	-6,993**	3,71	2,72	-6,649**
8. Prestať bojovať	2,86	1,85	-6,612**	3,11	1,81	-7,137**
9. Vypit' si/ zapáliť	2,56	2,33	-2,888*	2,54	2,40	-1,733
10. Nespraviť nič	1,86	1,91	-0,413	2,01	1,99	-0,043
11. Predstierať, že sa nič nestalo	2,93	1,78	-6,682**	1,84	1,88	-0,538
12. Rozpýtiť sa	2,50	2,65	-1,509	3,68	2,65	-7,278**
13. Prejaviť, že je to celé smiešne	1,79	1,63	-1,751	1,90	1,74	-1,991*
14. Vyhýbať sa ľuďom	1,76	1,76	-0,061	1,93	1,85	-0,795

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Tab. 2: Rozdiely medzi uvažovaným a uskutočneným zvládaním v situácii EXISTENČNÁ SKÚŠKA

Najskôr sa bližšie pozrieme na stratégie zvládania v situácii S1 „Existenčná skúška medzi štyrmi očami“, tabuľka 2. Respondenti chceli v duchu najviac použiť stratégiu 3. Poradil/a by som sa niekým a 2. Naplánoval/a by som si ako budem postupovať. Obe tieto stratégie by však aj použili, pričom signifikantný rozdiel v prospech uskutočneného správania sa preukázal len v stratégii 2. Ako vidíme ďalej v tabuľke 2, v situácii S1 sa signifikantné rozdiely preukázali ešte vo viacerých stratégiách. Konkrétne v stratégiách: 1. Začal/a by som vzniknutý problém samostatne riešiť; 4. Zdôveril/a by som sa blízkym a 5. Prijal/a by som situáciu ako fakt,

respondenti signifikantne viac uplatňovali uvedené stratégie oproti uvažovaniu nad nimi. Naopak pri stratégiách 7. Prejavil/a by som svoje negatívne emócie; 8. Prestal/a by som bojovať; 9. Vypil/a by som si, alebo zapálil/a a 11. Predstieral/a by som, že sa nič nestalo, by síce nad týmto spôsobom zvládania uvažovali, ale následne by ho nepoužili v uvedenej situácii.

V situácii S2 (tabuľka 2) „Existenčná skúška v prítomnosti publika“ je repertoár najviac použitých stratégií zhodný so situáciou S1, avšak respondenti najviac v duchu uvažovali nad použitím stratégií 3. Poradil/a by som sa niekým a 7. Prejavil/a by som svoje negatívne emócie, pri ktorej na základe výsledkov signifikantných rozdielov môžeme hovoriť o sebakontrolle. Okrem toho sa sebakontrola prejavila aj pri stratégiách 8. Prestal/a by som bojovať, 12. Rozptýlil/a by som sa aby som zabudol/a na problém a 13. Prejavil/a by som, že je to celé smiešne. Keď sa ale pozrieme na priemerné hodnoty v stratégii 13, vychádza nám, že by ju chceli respondenti len slabo v duchu použiť.

Keď porovnáme mieru uvažovania nad použitím vybraných stratégií medzi situáciou S1 a S2 vidíme, že významne odlišné hodnoty sú v položke 4, 11 a 12. Konkrétne v položke 4. Zdôveril/a by som sa blízkym by o tejto stratégii respondenti signifikantne viac uvažovali v situácii S2 ($Z=-6,558$, $p=0,00$), tak ako v pri položke 12. Rozptýlil/a by som sa aby som zabudol/a na problém ($Z=-7,660$, $p=0,00$). Naopak o položke 11. Predstieral/a by som, že sa nič nestalo, by signifikantne viac uvažovali v situácii S1 ($Z=-6,335$, $p=0,00$).

Stratégie	S3 PREDTERMÍN MEDZI ŠTYRMI OČAMI			S4 PREDTERMÍN V PRÍTOMNOSTI PUBLIKA		
	M		Z	M		Z
	CHCEM	SPRAVÍM		CHCEM	SPRAVÍM	
1. Samostatné riešenie problému	3,28	3,45	-1,954	3,32	3,53	-2,481*
2. Plánovanie postupu	3,65	3,38	-2,794	3,48	3,54	-0,596
3. Poradiť sa	2,05	2,78	-6,238**	2,32	3,14	-6,030**
4. Zdôveriť sa blízkym	2,20	2,56	-3,563**	2,41	2,61	-2,414*
5. Prijat' ako fakt	3,07	2,97	-0,882	2,82	2,75	-0,53
6. Obrátiť sa k Bohu	2,12	2,12	0,085	2,14	2,14	-0,267
7. Prejaviť negatívne emócie	2,19	2,22	-0,439	3,29	2,24	-6,761**
8. Prestať bojovať	1,95	1,97	0,623	1,96	1,99	-0,393
9. Vypiť si/ zapáliť	1,89	2,13	-2,872*	2,10	2,16	-0,8
10. Nespraviť nič	2,24	2,32	-0,667	2,26	2,29	-0,231
11. Predstierať, že sa nič nestalo	2,44	2,46	-0,03	2,35	2,36	-0,173
12. Rozptýliť sa	2,96	2,93	-0,261	3,96	2,30	-2,310*
13. Prejaviť, že je to celé smiešne	2,12	3,36	-7,181**	2,50	2,05	-1,91*
14. Vyhýbať sa ľuďom	1,22	1,32	-2,019	1,41	1,41	-0,124

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tab. 3: Rozdiely medzi uvažovaným a uskutočneným správaním v situácii PREDTERMÍN

V tabuľke 3 uvádzame rozdiely medzi uvažovaným a uskutočneným správaním pre situácie S3 „Predtermín medzi štyrmi očami“ a S4 „Predtermín v prítomnosti publika“. V situácii S3 chceli respondenti v duchu najviac použiť stratégie 1. Začal/a by som vzniknutý problém samostatne riešiť a 2. Naplánoval/a by som si ako budem postupovať, ktoré uviedli, že by ich aj najviac použili v tejto situácii. Okrem toho, keď sa bližšie pozrieme na signifikantné rozdiely medzi uvažovanými a uplatnenými stratégiami v tejto situácii vidíme, že ani pri jednej stratégii sa neprejavil proces sebakontroly. Signifikantné rozdiely sa ukázali v stratégiách 3, 4, 9 a 13, ale v prospech uskutočneného zvládania. Pri porovnaní priemerov v stratégii 13. Prejavil/a by som, že je to celé smiešne, došlo k viditeľnému nárastu pri uplatnení tejto stratégie, oproti prvým dvom situáciám. Ukázalo sa tiež, že v situácii S3 by respondenti uplatňovali stratégiu 13 signifikantne viac než v iných situáciách ($p=0,000$).

V situácii S4 „Predtermín v prítomnosti publika“ by respondenti chceli v duchu najviac použiť stratégiu 3. Poradil/a by som sa niekým a 2. Naplánoval/a by som si ako budem postupovať. Najviac by uplatňovali stratégiu 1. Začal/a by som vzniknutý problém samostatne riešiť a 2. Naplánoval/a by som si ako budem postupovať. V tejto situácii sa nám preukázala aj sebakontrola a to v stratégiách 7. Prejavil/a by som svoje negatívne emócie;

12. Rozptýlil/a by som sa aby som zabudol,/a na problém a 13. Prejavil/a by som, že je to celé smiešne. Naopak signifikantne viac by uprednostnili použitie stratégie pred uvažovaním nad ňou v 1. Začal/a by som vzniknutý problém samostatne riešiť; 3. Poradil/a by som sa niekým a 4. Zdôveril/a by som sa blízkym.

8 Diskusia a záver

V teoretickej časti príspevku sme si stanovili za cieľ vysporiadať sa s otázkou funkcie sebakontroly vo vzťahu k zvládaniu a tiež prezentovať ich doterajší stav poznania. Zastávame názor, že procesy sebakontroly a zvládania sa vzájomne ovplyvňujú a obohacujú. Avšak v odbornej literatúre absentujú kvalitné výskumné zistenia, ktoré by poukazovali alebo objasňovali vzťah týchto dvoch konceptov.

Preto sme sa vo výskumnej časti príspevku zamerali na druhý cieľ, a to overiť možnosť identifikácie sebakontroly cez rozdiel medzi chceným a realizovaným zvládaním v rôznych modelových situáciách, ktoré boli definované dvoma nezávislými premennými (závažnosť, prítomnosť sociálneho prostredia), na dvoch úrovniach.

Na základe našich výsledkov sme zistili, že pri viacerých stratégiách sa preukázali signifikantné rozdiely medzi tým čo by sme chceli, a čo by sme spravili v jednotlivých náročných životných situáciách zo školského prostredia. Ukázali sa nám rozdiely tak v prospech uvažovaného (chceného) konania, tak v jeho neprospech. V prípade preferencie chceného správania pred jeho realizovaním, môžeme hovoriť o procese sebakontroly, nakoľko tieto stratégie boli z určitých dôvodov prehodnotené a inhibované. V prípade závažných situácií S1 a S2 by sebakontrola nastala hlavne v stratégiách Prejavil/a by som svoje negatívne emócie; Prestal/a by som bojovať a Predstieral/a by som, že sa nič nestalo. Naopak pri stratégiách Začal/a by som vzniknutý problém samostatne riešiť; Naplánovala by som si ako budem postupovať a Prijal/a by som situáciu ako fakt, by respondenti signifikantne viac uplatňovali uvedené stratégie oproti uvažovaniu nad nimi. S ohľadom na charakter týchto stratégií by sme mohli uvažovať o ich určitej sociálnej žiadúcnosti, čo môže byť dôvodom aj uvedenej preferencie v realizácii. Keď ešte porovnáme priemery uvažovaných stratégií medzi situáciami S1 a S2 vidíme, že v prípade stratégie Zdôveril/a by som sa blízkym a Rozptýlil/a by som sa aby som zabudol/a na problém, by prítomnosť sociálneho prostredia aktivovala sebakontrolu.

V situácii S3 sa ani v jednej stratégii neprejavila sebakontrola. Dôvodom môže byť aj fakt, že táto situácia bola hodnotená ako najmenej stresujúca a závažná. Hlavne pre stratégiu Vypil/a by som si alebo zapálil/a Prejavil/a by som, že je to celé smiešne, môžeme uvažovať o tom, že ich preferencia pri zvládaní môže byť výsledkom pôsobenia automatických procesov. Hlavne v prípade, že ich okamžité použitie jedinca uspokojí a neohrozí. Vychádzame pri tom z Andersona (2002), ktorý popisuje kontinuum správania od impulzívneho po kontrolované na oboch koncoch tej istej dimenzie. Vykresľuje automatické procesy ako také, ktoré vedú k okamžitému uspokojeniu a absentuje pri nich kontrola vyšších kognitívnych funkcií. Teda, ak sa človek správa automaticky znamená to, že má nízku sebakontrolu. Naopak v situácii S4 sa už proces sebakontroly preukázal. Nakoľko sa jednalo o rovnako závažnú situáciu ako S3, môžeme uvažovať o tom, že práve prítomnosť publika zohrala inhibičnú úlohu.

Na základe prezentovaných výsledkov sa nám druhý cieľ potvrdil. Preto môžeme povedať, že sledovanie rozdielu medzi chceným a realizovaným správaním je spôsob ako zachytiť nepriamo sebakontrolu a tiež charakter zvládania. Nakoľko uvedené výsledky sú len čiastočné a realizované len na obmedzenej vzorke, plánujeme uvedený výskum rozšíriť a použiť aj s inými modelovými situáciami, napríklad z oblasti zdravia a choroby.

Literatúra

- Anderson, C.A., Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Reviews of Psychology*, 53, 27–51.
- Baumeister, R.F., Alquist, J.L. (2009). Is There a Downside to Good Self-control? *Self and Identity*, 8: 2, 115–130.
- Baumeister, R.F., Faber, J.E., Wallace, H.M. (1999). Coping and Ego Depletion: Recovery after the Coping Process. In Snyder, C.R. (Ed.). *The Psychology of What Works* (p. 50–69). New York: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 351–355.
- Bratská, M. (2001). *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život*. Prvé vydanie. Bratislava: Práca.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J. F. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267–283.
- Cohen, F., Lazarus, R. S. (1979). Coping with the stresses of illness. In G. C. Stone, F. Cohen, N. E. Adler (Eds.). *Health psychology: A handbook*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Compas, B. E. (2009). Coping, regulation, and development during childhood and adolescence. In E. A. Skinner & M. J. Zimmer-Gembeck (Eds.). *Coping and the development of regulation. New Directions for Child and Adolescent Development* (p.87–99). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dobříková, P. (2007). *Zvládanie záťažových situácií*. Bratislava: SAP.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. (1997). Coping with stress. The roles of regulation and development. In S. A. Wolchik, I. N. Sandler (Eds.). *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention*. New York: Plenum.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Sulik, M. J. (2009). How the study of regulation can inform the study of coping. In E. A. Skinner, M. J. Zimmer-Gembeck (Eds.). *Coping and the development of regulation. New Directions for Child and Adolescent Development* (75–86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A, Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 5, 992–1003.
- Folkman, S., Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 1, 745–774.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. In *Annual Review of Psychology*, 44, 1, 1–21.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lovaš, L. (2008). Agresia a sebakontrola. *Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Psychologica XXXIV*. Bratislava: Stimul FiF UK.
- Macek, P. (1997). Sebesystem, vztah k vlastnimu Ja. In Vyroš, J., & Slaměnik, I.(Eds.). *Sociální psychologie* (str. 181–207). Praha: ISV.
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11, 109–121.
- Skinner E.A., Edge, K., Altman, J., Sjerwood, H. (2003). Searching for the Structure of Coping: A Review and Critique of Category Systems for Classifying Ways of Coping. *Psychological Bulletin*, 129, 2, 216–269
- Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck M.J. (2009). Challenges to the developmental study of coping. In E.A. Skinner, M.J. Zimmer-Gembeck (Eds.), *Coping and the development of regulation. New Directions for Child and Adolescent Development* (p. 5–17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Snyder, C. R., Dinoff, B. L. (1999). Coping where have you been? In C.R. Snyder (Ed.). *Coping: The psychology of what Works* (pp 3–19). New York: Oxford University Press.
- Výrost, J. (1997). Interpersonálny kruh a jeho vzťah k stratégiám správania v náročných životných situáciách. In. Lovaš, L., Výrost, J., *Stratégie správania v náročných životných situáciách* (s. 82–88). Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.

KVALITA ŽIVOTA A EMOCIONÁLNE PREŽÍVANIE U ONKOLOGICKÝCH PACIENTOK

QUALITY OF THE LIFE AND THE EMOTIONAL EXPERIENCE OF THE PATIENTS WITH ONCOLOGICAL ILLNESSES

Karolína Barinková, Margita Mesárošová

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra psychológie, Slovenská republika

Abstrakt:

Emócie, pozitívne ako aj negatívne, patria medzi dôležité aspekty psychického prežívania závažných ochorení, medzi ktoré radíme nesporne aj malígne a benígne ochorenia, prezentované v tomto príspevku. Štúdia bola zameraná na zisťovanie vzťahov prežívania emócií hnevu, smútku a pozitívnych emócií ku konceptu kvality života u skupiny pacientok s onkologickým ochorením. Súčasťou výskumu bolo aj preukázanie významných rozdielov v prežívaní faktorov kvality života podľa demografickej charakteristiky veku a typu onkologického ochorenia pacientok. Výskum sa realizoval na základe subjektívnych vypovedí z administrovaného dotazníka Kvalita života (QLACS) a škály Profil nálad (POMS) u celkovej skupiny 144 pacientok s onkologickým ochorením. Získané údaje boli zhromažďované zámerné, poštovým a osobným kontaktom s pacientkami. Výsledky výskumu preukázali vzťah hnevu a smútku a faktorov kvality života, rovnako ako negatívne vzťahy pozitívnych emócií a kvality života u celkovej skupiny pacientok. Štúdia nepreukázala rozdielnosť v prežívaní kvality života pacientok vzhľadom na druh onkologického ochorenia. Samotný výskum naopak potvrdil významné rozdiely v prežívaní faktorov kvality života podľa veku u pacientok a malígnym a benígnym ochorením, v prípade prežívania niektorých jej faktorov.

Klíčová slova:

kvalita života, emócie, onkologické ochorenie.

Abstract:

In this work, the study of malignant and benign illnesses are presented. We examined relations between the several factors (i.e., quality of life and emotional experience) of the patients with oncological illnesses. Both factors are the most common psychological aspects of these illnesses. The study is focused on the influence of the positive and negative emotional experience upon the quality of life. Our survey includes 144 patients suffering from both malignant and benign illnesses. The main objective of the survey was to correlate the differences within the quality of the life and the type of oncological illnesses. Data were collected by mail or in person through a Quality of life questionnaire (QLACS) and scale of mood states (POMS). Research confirmed the relationship between the positive emotions and factors of quality of the life in a group of malignant and benign patients. Study also confirmed the relationship of the negative emotions (i.e., anger and sadness) on the quality of life within the oncological patients. The results of the survey show an influence of the on oncological patient on their quality of life. However, the type of the oncological illness does not play role in the quality of the life.

Key words:

quality of life, emotions, malignant and benign illnesses.

Vymedzením pojmu kvality života pacientok s onkologickým ochorením prostredníctvom jej faktorov sa zaoberalo už viacero štúdií. V tomto príspevku je koncept kvality života prezentovaný ako ústredný pojem s jeho dôležitými zložkami. Ako súčasť tejto štúdie sú popísané pozitívne emócie, ktorých prežívanie je dôležité pre utváranie primeranej úrovne kvality života pacientok, ako aj emócie negatívne, s eliminujúcim dopadom na utváranie efektívnej kvality života.

Táto štúdia sa snažila o potvrdenie vzťahu faktorov kvality života s emocionálnym prežívaním u pacientok s onkologickým ochorením. Cieľ výskumu sa orientoval aj na poukázanie významných rozdielov v prežívaní faktorov kvality života podľa typu onkologického ochorenia a na významné rozdiely v prežívaní kvality života podľa veku u skupiny pacientok podľa malígneho a benígneho typu onkologického ochorenia.

V príspevku sa cieľom stalo aj potvrdenie existencie vzťahov faktorov kvality života s prežívaním negatívnych a pozitívnych emócií z dôvodu poukázania na skutočnosť dôležitosti potreby uvedomenia a eliminovania prežívania emócií negatívnych a potreby prežívania pozitívnych emócií pre utváranie plnohodnotnej kvality života u týchto pacientok s onkologickým, teda závažným a celostne vyťažujúcim ochorením.

Štúdia vychádza z predpokladu, že je dôležité objasniť si aj psychologickú stránku ochorenia z hľadiska celkového pohľadu na faktory subjektívneho prežívania života pacientok, priblížiť si zároveň, ktoré z faktorov prežívanej kvality života sú vo vzťahu k emocionálnemu prežívaniu pacientok. Tieto faktory a ich vzťahy môžu ovplyvňovať ich reakcie a správanie sa voči sebe a okoliu, v ktorom žijú. Preukázanie výskytu týchto vzťahov medzi faktormi kvality života a emóciami môže pomôcť pochopiť cítenie a správanie pacientok ich okoliu, napríklad aj pochopiť, prečo sa niektoré formy správania počas ochorenia môžu premietiť v oblasti subjektívnej spokojnosti, sociálneho života vo vzťahu k sebe, životu a k rodine. Táto práca je venovaná predovšetkým samotným pacientkam z dôvodu poskytnutia určitého náhľadu na problematiku emocionálneho prežívania v tesnom vzťahu k psychickému prežívaniu rôznych oblastí života, ktoré spoluvytvárajú ich subjektívnu úroveň kvality života v kontexte onkologického ochorenia.

1 Kvalita života

Problematiku kvality života reflektujú viaceré vedné odbory. Ich uhol pohľadu aj teoretické vymedzenie toho, čo pojem kvalita života vyjadruje ako aj oblastí, ktoré zahŕňa a akými metódami ju môžeme merať, je zásadne rozdielny. Kvalita života sa tak stáva predmetom mnohých interpretácií a jej obsah nie je jednoznačne vymedzený. V klinickej praxi alebo v rámci výskumu sa často stretávame s neadekvátnym používaním, resp. generalizovaným využívaním pojmu kvalita života (Tokárová a kol., 2005).

Štandardne sa konštatuje, že pojem kvalita života vyjadruje tie stránky spôsobu života, ktoré vyjadrujú mieru uspokojovania materiálnych a kultúrnych potrieb ľudí. Zdôrazňuje sa, že prostredníctvom pojmu kvalita života sa označujú tie súčasti hodnotovej stránky individuálneho a spoločenského života, ktoré nie je možné zachytiť kvantitatívnymi charakteristikami (Tokárová, 2002).

V poslednom čase je tendencia chápať pojem kvalita života podstatne širšie – v zmysle kategórie, ktorá by zahŕňala jej merateľné i nemerateľné charakteristiky (Tokárová, 2002).

Termín kvalita sa používa v dvoch základných významoch:

1. **ako všeobecný výraz** na označenie špecifických charakteristík, vlastností, atribútov, úrovní, ktorými sa daný objekt odlišuje od iných objektov, bez zdôrazňovania miery uspokojenia určitých potrieb,
2. **ako normatívna kategória** na vyjadrenie nejakej žiaducej, optimálnej, postulovanej úrovne či stupňa, ktorý by sa približoval k určitým žiaducim predstavám o úrovni nejakej sústavy (Slávik, Gáborová, 2004).

Pri skúmaní problematiky kvality života nadobúda dôležitosť jej uvedený druhý význam. Kvalitou života by sa mohla rozumieť **optimálma** úroveň existencie, života jednotlivcov alebo skupín, ktorá je vyjadrená pomerom k štandardu, vyjadreného v dokumentoch určitej krajiny (Tokárová a kol., 2005).

1.1 Subjektivita a zložky kvality života

Pri definovaní pojmu kvalita života je potrebné zohľadniť jednak jej subjektívne faktory, ako aj faktory objektívne, u ktorých nie je až tak dôležité ich exaktné vyjadrenie a opis, ale skôr to, ako sa obidve premietajú do subjektívneho prežívania jednotlivca. Štandardne väčšina definícií vymedzuje kvalitu života ako dynamický a subjektívny ukazovateľ hodnotenia života jednotlivca. Ako subjektívny ukazovateľ je možné ho chápať natoľko, že pre každého môže znamenať niečo iné a teda bude aj ovplyvňovaný rôznymi činiteľmi (Tokárová a kol., 2005).

Waldron a kolektív (1999) vymedzujú kvalitu života z hľadiska individuálneho pohľadu človeka ako kvalitu života, tak ako ju subjektívne definuje daný jednotlivec. Chápanie kvality života teda závisí na systéme hodnôt daného jednotlivca, ktorý sa pri meraní kvality s nimi následne identifikuje a vyjadruje voči týmto hodnotám rešpekt. Uvedený aspekt vyzdvihuje definujúcu charakteristiku merania kvality života, ktorá sa týka subjektívneho hodnotenia tých oblastí, ktoré sú pre daného jednotlivca v jeho konkrétnej situácii významné vo vzťahu ku kvalite života a nie merania smerom vopred vymedzených oblastí.

Podľa vymedzenia Tokárovej (2002) subjektívna percepcia kvality života teda implicitne obsahuje aj reálne životné podmienky, okolnosti a sociálne vzťahy, v ktorých človek prežíva svoj život. Sociálne okolnosti a podmienky ich využitia človeku umožňujú alebo zároveň limitujú jeho pocit šťastia a spokojnosti. Individuálnu

úroveň kvality života je tak možné postihnúť iba prostredníctvom individuálneho postoja, ktorý je výsledkom procesu sebareflexie, v ktorom jednotlivec skúma a hodnotí vlastné predstavy a aspirácie, mieru ich realizácie s mierou realizácie ostatnej časti spoločnosti. V rámci tejto súvislosti sú rozhodujúce subjektívne kritériá a rovnako aj kontextuálny aspekt, teda objektívne podmienky.

Hlavnými zložkami väčšiny definícií kvality života a indikátorov individuálnej kvality života sú **subjektívna pohoda** (well-being) a **spokojnosť** (satisfaction) v rozličných oblastiach života človeka. **Očakávania** ako ďalšia jej zložka, (expectation) sú dôležitým určujúcim faktorom spokojnosti so životom (Tokárová, 2002).

Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) považuje za základ vymedzenia kvality života 6 hlavných indikátorov:

1. **Fyzické zdravie** – závisí od neho miera energie a únavy, ako aj bolesť a diskomfort, spánok a rozvoj.
2. **Psychologické zdravie** – vyjadruje image, negatívne a pozitívne emócie, sebahodnotenie, spôsob myslenia, učenie, pozornosť.
3. **Úroveň nezávislosti** – pohyb, denné aktivity, pracovná kapacita, závislosť na liekoch.
4. **Sociálne vzťahy** – osobné vzťahy, sociálna opora, sexuálna aktivita.
5. **Prostredie** – zaraďuje sa tu prístup k finančným zdrojom, sloboda, bezpečie, zdravé prostredie a sociálna starostlivosť, domov, prístup k informáciám, účasť na rekreáciách, cestovanie, fyzické prostredie.
6. **Spiritualita** – reprezentovaná osobnou vierou a presvedčením a hodnotovou orientáciou (Orley, Kuyen, 1994).

Indikátory kvality života ľudí nie je možné redukovať na indikátory ekonomické, ale je treba zohľadňovať aj indikátory medicínske, sociálne – politické, legislatívne, psychologické a ďalšie. Kvalita života je jednoznačne multidimenziálny fenomén, ktorý má rozmer materiálny, duchovný, kultúrny, spoločenský ale aj individuálny charakter (David, Marks, 2006).

2 Onkologické ochorenie

Pojem rakovina v sebe zahŕňa viac ako 100 odlišných, no vzájomne súvisiacich ochorení. Vznik rakoviny je spôsobený abnormálnym rastom buniek v tele, keď sa bunky začnú formovať a rozmnožovať bez nejakej vnútornej kontroly alebo vzoru. Vo všeobecnosti bunky vykazujú vyššiu produkciu, keď je potrebné udržať stav zdravého organizmu. V situácii, ak produkcia nových buniek nie je potrebná a bunky napriek tomu udržiavajú svoju zvýšenú produkciu, vytvorené množstvá bunkového rastúce úplne nezávisle, utvárajú neoplastické formy, nazývané nádory. Na základe svojej podstaty môžeme tieto neoplastické formy rozdeliť na nádory benígne alebo malígne. Benígne nádory nie sú svojou charakteristikou rakovinové, zvyčajne môžu byť operačne odstránené a vo väčšine prípadov sa už opätovne nevytvoria. Benígne nádory rastú ohraničene, nerozširujú sa do ostatných častí tela, nevytvárajú metastázy, ale môžu však tlačiť na okolité štruktúry v organizme. V prípade malígnych nádorov, môžu rakovinové bunky napadnúť a zničiť okolité tkanivá a orgány v organizme. Tieto bunky sa z malígneho nádoru môžu vo forme metastáz rozšíriť do ostatných častí organizmu a napadnúť krvné riečište, ako aj lymfatický systém. Týmto rozšírením sa pôsobenie ochorenia na celkový organizmus znásobí (David, Marks, 2006).

Podľa Tschuschkeho (2004) sú príčiny malígnych neoplastických procesov v súčasnosti aj napriek rozsiahlemu a intenzívnemu výskumu takmer neznáme. Je však nepravdepodobné, že za vznik rakoviny by bol zodpovedný len jeden faktor.

Vzhľadom k tomu sa stala psychosociálna podmienenosť vzniku nádorových ochorení predmetom záujmu viacerých výskumov. Tieto výskumy, ako napríklad štúdia Mesárošovej a Ostróa (2005) sledovali najmä vplyv stresu, smútenia, depresie a osobnostných charakteristík ako možných faktorov podieľajúcich sa na psychickom prežívaní a vzniku ochorenia.

Výsledky výskumov ale doposiaľ nepotvrdili kauzálny vzťah medzi intrapsychickými premennými a onkologickým ochorením. Napriek tomu sa s určitosťou podľa Kebzu (2005) potvrdil ich vplyv na priebeh samotného ochorenia a rovnako na jeho liečbu. V primárnej, sekundárnej a terciálnej prevencii onkologických ochorení, ako aj pri ich samotnom zvládaní, hrajú významnú rolu práve psychické a sociálne faktory osobnosti.

Na pozadí celej problematiky tohto závažného ochorenia je významná samotná skutočnosť, ktorá pojednáva o rakovine ako o druhej najčastejšej príčine úmrtia človeka v dnešnej dobe. Nie menej závažnou je aj skutočnosť, ktorá upozorňuje na veľké množstvo utrpenia a bolesti, ktoré sa s diagnózou rakoviny spája (Křivohlavý, 2002).

2.1 Ponímanie kvality života u pacientov s onkologickým ochorením

Kvalita života súvisí s kvalitou zdravia, je multidomenčná a u jednotlivca reprezentuje jeho celkovú percepciu dopadu ochorenia na jednotlivca. Singh a Bradley (2006) zdôrazňujú, že kvalita života reflektuje percepciu vplyvu všetkých oblastí života na všeobecnú pohodu a spokojnosť jednotlivca v rámci tých oblastí, ktoré sa vzťahujú ku zdraviu alebo chorobe. V rámci aplikačných prístupov vystupuje do popredia význam diferencie pojmov zdravie a kvalita života. Kvalita života je globálnejší pojem ako zdravie, pretože predstavuje viac úrovňový pohľad človeka na možnosti jeho fyzického, psycho – spirituálneho, sociálneho uplatnenia v živote. Presahuje tak rámec väzby na zdravotný stav a percepciu dopadu ochorenia.

V rámci hodnotenia kvality života upozorňujú Singh a Bradley (2006) na dôležitosť konceptualizácie kvality života ako ukazovateľa efektívnosti zvládania ochorenia. Kritizujú univerzálne používanie pojmu kvality života, ktorý sa častokrát neadekvátne používa vo význame kvality zdravia. Nedostatočná diferenciacia rozdielnych významov kvality života a kvality zdravia môže podľa nich viesť k metodologickej heterogenosti, kedy sa ukazovatele zdravotného stavu pacientov alebo vnímanie kvality ich zdravia mylne interpretujú ako výsledky kvality života.

Kvalita života vo vzťahu k zdravotnému stavu teda charakterizuje to, čo subjekt prežíva ako následok ochorenia a poskytovania zdravotnej starostlivosti. Ide o zhodnotenie stupňa zvládnutia úlohy a kvality prežívania života v porovnaní s tým, čo človek sám považuje za ideálne. (Hollanda, 1998) Dôležité pre hodnotenie kvality života sú rozdiely medzi vnímaním zdravotného stavu a skutočným zdravím. Jedna z možných definícií teda podľa Hollanda (1998) charakterizuje kvalitu života s súvislosťou s ochorením ako kvantifikáciu dôsledkov ochorenia na pacientov život a pocit životnej spokojnosti, formalizovaným a štandardizovaným postupom.

Pre pochopenie kvality života spojeného so zdravotným stavom je dôležité uznať jej subjektívny charakter – je to uhol pohľadu pacienta, ktorý je rozhodujúci. Pacient je primárnym zdrojom informácií o jeho kvalite života, nie objektívne výsledky biochemických testov či röntgenových snímok. Kvalita života môže byť ponímaná rôzne, ako výsledok, prediktor, ako intervencia. Ak sa orientujeme na kvalitu života v podobe výsledku, zameriavame sa na kvalitu života ako výsledok liečby, ako kvalifikovanie kvantity prežitia. (Saegrov, 2005) Saegrov (2005) uvádza, že ak je použitá ako prediktor, snažíme sa vo výskume predpovedať mortalitu, alebo jej opak, dĺžku prežitia. Kvalita života podľa autora môže teda slúžiť ako významný prediktor prežitia pacienta s onkologickým ochorením a vzhľadom k tejto skutočnosti je sledovanie kvality života nevyhnutná súčasť terapeuticko-šarostlivosti o pacientov, u ktorých choroba a následná liečba narušuje pôvodné sociálne väzby a hodnoty fyzického a psychického zdravia.

2.2 Konceptie a indikátory kvality života pacientov s onkologickým ochorením

Onkologické ochorenie predstavuje takú zmenu v živote pacienta či pacientky, že nesporne predstavuje traumatickú udalosť zasahujúcu do života človeka. Kvalita jeho života sa nesporne radikálne mení v závislosti od ochorenia a jeho liečby. Postihuje fyzický a psychický stav, jeho funkčný stav, oblasť interpersonálnych vzťahov, sieť jeho sociálnej opory ako i subjektívne prežívanú spokojnosť resp. nespokojnosť s týmto stavom (Žiaková, 2001).

Z dôvodu pôsobenia závažného ochorenia na celkovú kvalitu života boli podľa Tateho a Forcheimera (2002) koncipované individuálne indikátory kvality života pre špeciálne druhy ochorení, medzi ktoré radíme aj rôzne formy onkologického ochorenia. Koncept kvality života podmienenej zdravotným stavom organizmu sa tak stal častejšie využívaným pre opis jednotlivých aspektov kvality života týkajúcej sa pacientov s onkologickým ochorením.

Z pohľadu koncepcie Carvera (2006) bola kvalita života so závažným ochorením vymedzená podľa nasledovných 13 indikátorov, ktoré určujú jej subjektívnu úroveň: negatívne emócie, pozitívne emócie, kognitívne problémy, bolesť, sexuálny záujem, energia – únava, sociálne vyhýbanie, sexuálna funkcia, finančné problémy (spojené s liečbou ochorenia), benefit tj. prínos ochorenia, distres v rodine, vzhľad, distres z opakovania, návratu ochorenia.

V špecifickom kontexte onkologického ochorenia sa koncept kvality života spolu s jeho indikátormi vymedzuje vo forme rôznych koncepcií. Ďalšou z koncepcií kvality života v tomto kontexte je aj vymedzenie Celly (1995), ktorá chápe kvalitu života pacientov s rakovinou ako zhodnotenie a spokojnosť pacientov so súčasnou úrovňou fungovania v porovnaní s tým, čo považujú za možné a ideálne. Kvalita života v kontexte rakoviny sa týka podľa Celly (1995) rozsahu, v ktorom je ovplyvňovaná obvyklá alebo očakávaná telesná, psychologická a sociálna subjektívna pohoda jednotlivca prostredníctvom zdravotného stavu alebo jeho liečenia. U pacientov s diagnózou rakoviny sa rovnako za veľmi dôležité považuje to, že prežívajú problémy s riadením svojho

každodenného života, emócií, sociálnej identity, ktoré sú bezprostredne spojené s pojmom označovaným kvalita života (Sprangersová, 2002).

Okrem týchto všeobecne uvádzaných koncepcií a indikátorov kvality života u ľudí s onkologickým ochorením, pribúdajú aj ďalšie oblasti, medzi ktoré zaradzujeme špecifické oblasti spojené s podstatou ochorenia a jeho liečbou, v podobe následkov liečby (Sprangersová, 2002).

3 Emocionálne prežívanie a onkologické ochorenie

Emocionálne reakcie pacientov konfrontovaných s diagnózou rakoviny bývajú rôzne a závisia od mnohých okolností. Počas liečby sa tieto reakcie často menia a úzko súvisia s momentálnym fyzickým stavom, v ktorom sa pacient nachádza. Na pracovanie s týmito emóciami neexistuje univerzálny vzorec, ale identifikácia toho čo pacienti s onkologickým ochorením prežívajú je prvým predpokladom k emocionálnemu zvládnutiu väčšiny aspektov tejto choroby (Consedine a kol., 2004).

Ludia, ktorým prvý krát diagnostikujú nejaké závažné ochorenie, často nadobudnú skúsenosť s rôznorodou škálou emócií, od smútku, bezmocnosti, úzkosti, strachu, paniky. Niekedy môžu prežívať až akúsi stratu kontroly nad svojím životom. Vtedy je pre nich veľmi dôležité pochopiť, že tieto ich reakcie a emócie sú do veľkej miery normálne a prirodzené danej situácii. Hlavne čo sa týka rakoviny, je to ochorenie, ktoré tak obsiahle ovplyvňuje ľudskú dušu, ako aj samotné telo. Preto sa hlavný pilier pri vyrovnávaní sa s prevažne negatívnymi emóciami stavia v oblasti utriedenia, porozumenia, a nakoniec prijatia týchto prežívaných emócií. Pomoc v tomto chaose emócií prichádza vo forme rodiny, blízkych, lekárov, ako aj v postaveniu sa realite choroby v sebe samom (Fox, 1995).

Z pohľadu celkového emocionálneho prežívania ochorenia, akým je rakovina, je rovnako dôležité štúdium pozitívnych emócií, ktoré môžu ľudia počas ochorenia prežívať. V poslednej dobe sa najmä v oblasti štúdia terminálne chorých onkologických pacientov presadzuje skúmanie a opis prežívania pozitívnych emócií. V štúdiu Van der Leea a jeho kolektívu (2006), merajúcej na škále depresie prežívanie pacientov s rakovinou výsledky pri analýze preukázali u celkovo 96 pacientov, v 60 % pacientov skúsenosti s prežívaním pozitívnej nálady a u 40 % skúsenosti s prežívaním negatívnej nálady. Veľkú časť pacientov s rakovinou v jej terminálnom štádiu s predpokladanou vyhlídkou života menej ako 3 mesiace potrdil prežívanie jednej alebo viacerých pozitívnych emócií. Vo výskume bol stav pozitívnej nálady popisovaný ako stav – byť zainteresovaný, ktorý bol popísaný viac ako polovicou pacientov vo výskume (65%), ostatné pozitívne emócie boli popísané ako napríklad pocity radosti potvrdené u 35% pacientov a 35% pacientov bol prežívaný stav tzv. optimizmu.

Hoci prežívanie ochorenia akým je rakovina, často vedie k pocitom depresie, nálady sú však prežívané veľmi striedavo a mnoho pacientov pociťuje v konečnom výsledku skúsenosti s pozitívnymi emóciami (Van Der Lee a kol., 2006).

Ďalšia štúdia si vytýčila cieľ preukázania prevahy pozitívnych emocionálnych stavov u pacientov v terminálnom štádiu rakoviny. Okrem toho sa snažila preskúmať existenciu vzťahov medzi pozitívnymi emóciami a vekom, rodom, manželským (rodinným) stavom a depresiou. Výskumu sa zúčastnilo 123 pacientov, z ktorých u 96 pacientov boli úspešne získané údaje z administrovaných metód výskumu. Ostatní pacienti boli v neprimeranom zdravotnom stave pre aktívne podieľanie sa na výskume. Z tejto vzorky 96 pacientov bola viac ako polovica žien, s rodinným stavom-vydatá, kde priemer veku dosahoval 59 rokov a tumor bol situovaný prevažne v gynekologickej alebo urologickej oblasti (Ernstmann a kol., 2009).

Z analýzy výsledkov tohto výskumu sa podľa Ernstmannu a jeho kolektívu (2009) preukázalo, že pozitívne emocionálne stavy prežívajú častejšie ženy ako muži. V oblasti demografických charakteristík sa preukázalo, že celkové prežívanie pozitívnych emocionálnych stavov je rovnaké u pacientov, ktorý žijú sami, alebo s partnerom a rovnako u pacientov s náboženskou orientáciou ako aj bez nej. Vo výskume sa nepreukázal žiaden vzťah medzi prežívaním pozitívnych emócií a vekom pacientov.

V rámci celkových výsledkov výskumu sa navyše z celkovej vzorky pacientov sa u 19 pacientov zistila totálna absencia pozitívnych emócií v ich prežívaní počas ochorenia, u 18 pacientov bol indikovaný len jeden pozitívny emocionálny stav a u zvyšku pacientov (51%) bola indikovaná existencia 2 až 12 pozitívnych emocionálnych stavov (Ernstmann a kol., 2009).

3.1 Kvalita života a emocionálne prežívanie u pacientov s onkologickým ochorením

Emócia strachu býva u pacientov s onkologickým ochorením v ich prežívaní najčastejšia. Súvisí najmä s obavami z toho, ako choroba ovplyvní súkromný život, prácu a sociálne postavenie ako aj neistota z toho, ako

dopadne liečba, čo má následne výrazne negatívny vplyv na schopnosť pacientov zvládať každodenný život, čím sa narúša celkovú úroveň kvality života pacientov s onkologickým ochorením (David, Marks, 2006).

Z nedávnych štúdií Zebrackeho a kolektívu (2008) vyplynulo, že 40 % pacientov má najväčší strach z liečby a jej nežiaducich účinkov oproti 32 % pacientov, ktorí majú strach z toho, že svojej chorobe podľahnú. Tieto emócie bývajú čiastočne spôsobené množstvom predsudkov, ktoré so sebou diagnóza rakoviny prináša. Je dobré si uvedomiť, že napriek závažnosti tohto ochorenia, je dôležité tieto emócie zvädať pre vytvorenie primeranej úrovne prežívanej kvality života pacientov.

Pre vytváranie a udržanie uspokojivej úrovne kvality života pacientov s onkologickým ochorením je dôležité nielen zvládanie negatívnych emócií ochorenia. Rovnako dôležité je podľa Quartanu (2006) zohľadniť a upriamiť pozornosť aj na pozitívne emócie, pôsobenie v prežívaní jedinca. Pozitívne pôsobenie znamená v prípade konceptu subjektívnej pohody veselé – potešujúce nálady a emócie, ako radosť a lásku. Pozitívne alebo radostné emócie sú súčasťou subjektívnej pohody, pretože oni reflektujú reakcie osoby na udalosti sprevádzajúce osobu v procese životnej cesty. Hlavné kategórie pozitívnych alebo radostných emócií zahŕňajú tie z nízkou intenzitou (napr. spokojnosť), tie so strednou intenzitou (napr. potešenie) a vysokou intenzitou (napr. eufória). Tieto kategórie zahŕňajú pozitívne reakcie na ostatných ľudí (napr. láska, náklonnosť), pozitívne reakcie na aktivity (záujmy, zamestnanie) a všeobecne pozitívne nálady (radosť) ako významné súčasti prežívania s ich dopadom na utváranie kvality života.

V štúdií Dienera a kolektívu (2006) sa preukázalo, že vyrovnaní a šťastní ľudia sú zriedkavejšie chorí ako ľudia s negatívnym myslením. Pozitívne emócie, relaxácia, striedanie práce a odpočinku, spánku a bdenia sú spájané so zvýšením účinnosti imunitného systému. Emócie výrazne ovplyvňujú mnohé telesné funkcie, následne aj činnosť imunitného systému a prežívanie celkovej kvality života.

4 Metódy výskumu

Výskumný cieľ: Výskum, ktorý bol realizovaný, sledoval štyri ciele: Prvým cieľom bolo zistenie vzťahu medzi konceptom kvality života a prežívaním negatívnych emócií u pacientok s onkologickým ochorením. Druhým cieľom bolo zistenie vzťahu medzi kvalitou života a prežívaním pozitívnych emócií u pacientok s onkologickým ochorením. Tretím cieľom bolo preukázanie rozdielov v prežívaní kvality života vzhľadom na vek pacientok s malígnym a benígnym ochorením. Štvrtým cieľom bolo preukázanie rozdielov v prežívaní kvality života podľa typu onkologického ochorenia.

Hypotézy: Vychádzajúc z teórie a našich predpokladov sme zformulovali nasledovné hypotézy:

1. Predpokladáme, že existuje vzťah medzi prežívanými faktormi kvality života a prežívaním negatívnych emócií u pacientok s onkologickým ochorením.
2. Predpokladáme, že existuje vzťah medzi prežívanými faktormi kvality života a prežívaním pozitívnych emócií u pacientok s onkologickým ochorením.
3. Predpokladáme rozdiely v prežívaní kvality života podľa veku u pacientok s malígnym a benígnym ochorením.
4. Predpokladáme rozdiely v prežívaní kvality života pacientok podľa typu onkologického ochorenia.

4.1 Vzorka

Štúdia sa zamerala na oblasť prežívania kvality života vo vzťahu k emocionálnemu prežívaniu pacientok s onkologickým ochorením, preto výber vzorky v tomto výskume bol zámerný. Výskumu sa zúčastnili len pacientky ženského rodu, s diagnózou malígneho a benígneho onkologického ochorenia. Do vzorky, u ktorej bolo diagnostikované benígne ochorenie boli vybrané ženy liečené na gynekologickom oddelení Krajskej nemocnice. Do vzorky s diagnózou malígneho ochorenia boli vybrané ženy liečené na onkologickom oddelení Krajskej nemocnice. Výber vzorky sa uskutočnil aj prostredníctvom poštového kontaktu, výber bol rovnako zámerný, uskutočnený prostredníctvom údajov z diagnostickej databázy pacientok Východoslovenského regiónu. Celkovú vzorku respondentiek tvorilo $n=144$ pacientok, z toho bola skupina pacientok s malígnym ochorením $n=72$ a skupina pacientok s benígnym ochorením $n=72$.

Vek	DIAGNÓZA		
	Malígne ochorenie	Benígne ochorenie	Spolu
30 – 45 rokov	13%	18%	31%
46 – 60 rokov	23%	16%	39%
61 – 87 rokov	15%	15%	30%
Celá skupina	51%	49%	100%

Tab. 1: Vzorka: Vek – pozorované frekvencie v %

4.2 Metódy zhromažďovania údajov

Výskum bol realizovaný prostredníctvom viacerých nástrojov, medzi ktoré patril v prvom rade dotazník s názvom – Quality of Life in Adult Cancer Survivors (QLACS) – Kvalita života od Carvera (Avis et al., 2005), ktorého reliabilita dosahovala nasledovné parametre: Crombachova alfa pre celú škálu $r=0,92$ a split-half reliabilita $r=0,82$. Dotazník obsahoval 46 položiek obsahovo rozdelených do 13 nasledovných faktorov, ktoré reprezentujú podľa autora jednotlivé faktory formujúce kvalitu života pacientov s ochorením, merané v tomto výskume. Medzi tieto faktory patria: negatívne emócie, pozitívne emócie, kognitívne problémy, bolesť, sexuálny záujem, energia – únava, sociálne vyháňanie, sexuálna funkcia, finančné problémy spojené s liečbou ochorenia, benefit tj. prínos ochorenia, distres v rodine, vzhľad, distres z opakovania (distres z prípadného návratu ochorenia). Dotazovaná osoba sa vyjadrovala na škále s číselnou stupnicou od 1 do 6 s prisúdenými verbálnymi kotvami: 6 – úplne sa na mňa hodí, 5 – veľmi sa na mňa hodí, 4 – trochu sa na mňa hodí, 3 – trochu sa na mňa nehodí, 2 – veľmi sa na mňa nehodí, 1 – vôbec sa na mňa nehodí, vzhľadom na vyjadrenie úrovne, na ktorej prežíva respondent dané ochorenie.

Ďalším nástrojom výskumu, prostredníctvom ktorého sa zisťovalo emocionálne prežívanie pacientok, bol 65 položkový dotazník s názvom POMS (profil of mood states). Dotazník bol obsahovo rozdelený do nasledovných 6 faktorov, vyjadrujúcich odlišné emocionálne stavy (dimenzie): napätie, smútok-, hnev, únava, životná sila, vitalita, zmätok. Dotazovaná osoba sa vyjadrovala na škále s číselnou stupnicou od 1 do 5 s prisúdenými verbálnymi kotvami: 5 – veľmi silno, 4 – výrazne, 3 – stredne, 2 – trochu, 1 – vôbec nie, vzhľadom na vyjadrenie úrovne, na ktorej prežíva respondent danú emóciu práve v danom okamihu administrovania dotazníka.

Vo výskume sa rovnako využíval aj anamnestický dotazník, ktorý slúžil na podrobnejšie získavanie informácií o štádiu ochorenia, ktoré tieto ženy aktuálne prežívajú, alebo prekonal a predovšetkým na získanie demografických údajov pacientok. U pacientok, ku ktorým bol umožnený osobný kontakt, bola popri metóde dotazníka využívaná aj metóda anamnestického rozhovoru.

5 Výsledky

Štúdia sa zamerala na preukázanie predpokladaného vzťahu medzi faktormi kvality života a prežívanými negatívnymi emóciami u pacientok s onkologickým ochorením. Rovnako štúdia zamerala aj na preukázanie vzťahu medzi kvalitou života a prežívaním pozitívnych emócií u pacientok s onkologickým ochorením. Ďalšia oblasť výskumu sa zamerala na potvrdenie rozdielov v prežívaní faktorov kvality života pacientok na základe ich veku a na preukázanie štatistickej významnosti v emocionálnom prežívaní pacientok na základe typu onkologického ochorenia.

Vzťah medzi kvalitou života a prežívanými negatívnymi emóciami u pacientok s onkologickým ochorením

Faktory kvality života/faktoryPOMS	Hnev		Smútok	
	r	p	r	p
Negatívne emócie	0,534	0,015	0,366	0,042
Pozitívne emócie	-0,512	0,001	-0,412	0,005
Kognitívne problémy	0,112	0,087	0,233	0,2
Bolesť	0,485	0,003	0,514	0,01
Sexuálny záujem	0,153	0,12	0,032	0,134
Energia – únava	-0,119	0,323	0,233	0,06
Sexuálna funkcia	0,017	0,888	-0,145	0,063
Sociálne vyhýbanie	0,515	0,03	0,12	0,165
Finančné problémy	0,104	0,111	0,323	0,078
Benefit	-0,402	0,045	0,312	0,145
Distres v rodine	0,271	0,2	0,285	0,085
Vzhľad	0,368	0,036	0,114	0,517
Distres z návratu och.	0,155	0,1	0,593	0,005

Tab. 2: Korelácie medzi faktormi kvality života a faktormi prežívania negatívnych emócií – hnevu a smútku u pacientok s onkologickým ochorením.

Medzi faktormi kvality života a prežívaním negatívnych emócií pacientkami bol prostredníctvom korelácií zisťovaný ich vzájomný vzťah. Na základe výsledkov sa tento vzťah demonštroval u celkovej skupiny pacientok s onkologickým ochorením. Výsledky boli uvedené podrobne v tabuľke č.2.

Analýzou výsledkov prostredníctvom prílušných korelácií medzi jednotlivými faktormi kvality života pacientok a faktormi prežívania negatívnych emócií sa potvrdil predpokladaný vzťah medzi prežívanými faktormi kvality života a faktormi negatívnych emócií u celej skupiny pacientok v prípade niektorých faktorov. V skupine pacientok s onkologickým ochorením sa teda potvrdila hypotéza v prípade vzťahu faktora smútku s faktorom kvality života negatívne emócie ($r=0,366$, $p=0,042$), ďalej v prípade negatívneho vzťahu faktora smútku s faktorom pozitívne emócie ($r=-0,412$, $p=0,005$), rovnako sa hypotéza potvrdila v prípade vzťahu faktora smútku s faktorom bolesti ($r=0,514$, $p=0,01$), s faktorom kvality života – sociálne distres z návratu ochorenia ($r=0,593$, $p=0,005$). Analýzou výsledkov sa v rovnako v skupine pacientok s onkologickým ochorením preukázal ako platný vzťah faktora hnevu s faktorom kvality života – negatívne emócie ($r=0,534$, $p=0,015$), v negatívnom vzťahu s faktorom pozitívne emócie ($r=-0,512$, $p=0,005$), v pozitívnom vzťahu s faktorom kvality života – bolesťou ($r=0,485$, $p=0,003$) a hypotéza sa potvrdila aj v prípade vzťahu faktora hnevu a faktora kvality života – sociálne vyhýbanie ($r=0,515$, $p=0,03$). Hypotéza sa preukázala platná rovnako v prípade prežívania hnevu v negatívnom vzťahu s faktorom benefit z ochorenia ($r=-0,402$, $p=0,045$) a vzťah sa preukázal aj v prípade faktora smútku s faktorom kvality života – vzhľadom ($r=0,368$, $p=0,036$).

Vzťah ostatných faktorov kvality života pacientok ku faktorom prežívania negatívnych emócií, konkrétne faktora smútku a faktora hnevu sa v prípade celkovej skupiny pacientok s onkologickým ochorením nepreukázal ako platný.

Vzťah medzi kvalitou života a prežívanými pozitívnymi emóciami u pacientok s onkologickým ochorením

Faktory kvality života/ Faktor pozitívne emócie (hodnoty)	r	p
Negatívne emócie	-0,475	0,001
Pozitívne emócie	/	1
Kognitívne problémy	-0,393	0,013
Bolesť	-0,395	0,007
Sexuálny záujem	-0,288	0,115
Energia – únava	-0,119	0,323
Sexuálna funkcia	0,017	0,888
Sociálne vyhýbanie	-0,159	0,204
Finančné problémy	-0,404	0,01
Benefit	0,226	0,059
Distres v rodine	-0,471	0,001
Vzhlád	-0,364	0,026
Distres z návratu och.	-0,215	0,072

Tab. 3: Korelácie faktorov kvality života s faktorom kvality života – pozitívne emócie u pacientok s onkologickým ochorením

V rámci zisťovania úrovne kvality života sa analýza výsledkov zamerala v našej štúdii aj na potvrdenie vzťahu medzi prežívaním pozitívnych emócií a faktormi kvality života pacientok. Prostredníctvom korelácií bol zisťovaný ich vzájomný vzťah a na základe výsledkov sa tento vzťah demonštroval u skupiny pacientok s malígnym ochorením a u skupiny s benígnym ochorením. Výsledky boli uvedené v tabuľke č.3.

Analýzou výsledkov prostredníctvom príslušných korelácií medzi jednotlivými faktormi kvality života pacientok a faktorom kvality života – pozitívne emócie sa potvrdil predpokladaný vzťah medzi prežívanými faktormi kvality života a faktorom pozitívnych emócií u oboch skupín pacientok v prípade niektorých faktorov. V skupine pacientok s onkologickým ochorením sa teda potrdila hypotéza v prípade negatívneho vzťahu prežívania pozitívnych emócií s faktorom negatívne emócie ($r=-0,475$, $p=0,001$), rovnako v prípade negatívneho vzťahu faktora pozitívnych emócií s faktorom kognitívne problémy ($r=-0,393$, $p=0,013$), s faktorom bolesť ($r=-0,395$, $p=0,007$), s faktorom finančné problémy ($r=-0,404$, $p=0,010$), ďalej sa potvrdil negatívny vzťah medzi faktorom pozitívne emócie a faktorom distresu z rodiny ($r=-0,471$, $p=0,001$) a faktorom vzhľad ($r=-0,364$, $p=0,026$).

Vzťah ostatných faktorov kvality života pacientok ku faktoru kvality života – pozitívne emócie sa v prípade skupiny pacientok s onkologickým ochorením nepreukázal ako platný.

Preukázanie rozdielov v prežívaní kvality života podľa veku pacientok s onkologickým ochorením.

Faktory kvality života /hodnoty	Malígne ochorenie		Benígne ochorenie	
	F	p	F	p
Pozitívne emócie	3,844	0,026	0,264	0,768
Sociálne vyhýbanie	3,952	0,023	1,568	0,218
Distres z návratu och.	2,546	0,02	0,067	0,497

Tab. 4: Rozdiely v prežívaní faktorov kvality života vzhľadom na vek

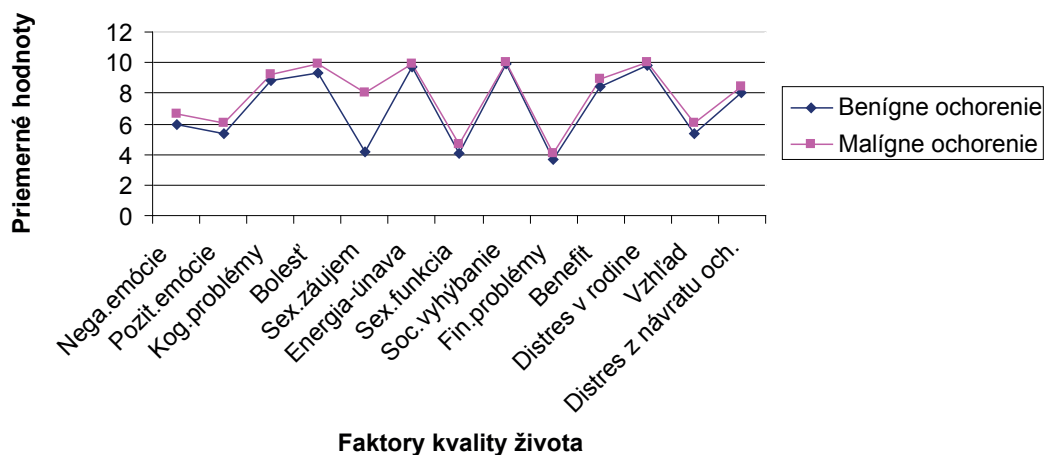
Pri zisťovaní úrovne kvality života sa výskum zamerával aj na oblasť preukázania významnosti rozdielov v prežívaní kvality života podľa veku pacientok s onkologickým ochorením.

Vo výskume sa demonštrovalo preukázanie rozdielov v prežívaní faktorov kvality života u skupiny pacientok s malígnym a benígnym ochorením, uvedená v tabuľke č.4.

Analýza výsledkov výskumu pri zisťovaní rozdielov v prežívaní kvality života vzhľadom na vek pacientok preukázala signifikantné rozdiely len v prípade skupiny pacientok s malígnym ochorením. V skupine pacientok s malígnym ochorením sa preukázala hypotéza ako platná, teda rozdielnosť prežívania kvality života vzhľadom na vek, v prípade prežívania faktoru vzťahu faktoru pozitívne emócie ($F=3,844$, $p=0,026$), rovnako v prípade faktora sociálne vyhýbanie ($F=3,952$, $p=0,023$) a faktora distres z návratu ochorenia ($F=2,546$, $p=0,02$). V skupine pacientok s benígnym ochorením sa hypotéza ohľadom rozdielnosti v prežívaní kvality života vzhľadom na vek pacientok nepotvrdila ako platná v prípade žiadnej z jej faktorov.

Preukázanie rozdielov v prežívaní kvality života podľa typu onkologického ochorenia.

Významnosť rozdielov v prežívaní kvality života vzhľadom na druh ochorenia



Obr. 1: Grafické zobrazenie rozdielov v prežívaní faktorov kvality života vzhľadom na onkologické ochorenie (malígne a benígne ochorenie) pacientok.

Pri zisťovaní prežívania celkovej kvality života sa štúdia zamerávala aj na oblasť jej prežívania pacientkami z hľadiska ich typu onkologického ochorenia, teda malígneho alebo benígneho ochorenia pacientok.

Vo výskume sa demonštrovala existencia rozdielov v prežívaní jednotlivých faktorov kvality života vzhľadom na charakteristiku – ochorenie pacientok, graficky znázornená ako obrázok č. 3.

Analýza výsledkov výskumu pri zisťovaní rozdielov v prežívaní jednotlivých faktorov kvality života vzhľadom na charakteristiku – druh ochorenia pacientok sa potvrdila hypotéza, teda vo výskume sa preukázali významné rozdiely v prežívaní kvality života vzhľadom na ochorenie iba v prípade využívania jednej z jej

faktorov a to u faktora – sexuálny záujem ($F=4,563$, $p=0,023$) u pacientok s malígnym ochorením. V prípade ostatných faktorov kvality života sa rozdiely vzhľadom na ochorenie pacientok nepreukázali ako platné, hypotéza sa v tomto prípade nepotvrdila.

6 Interpretácia a diskusia

V štúdií boli zisťované vzťahy faktorov kvality života k prežívaným negatívnym a pozitívnym emóciám pacientkami s onkologickým ochorením. Zisťovaná bola aj významnosť rozdielov v prežívaní faktorov kvality života podľa veku pacientok s malígnym a benígnym ochorením a vzhľadom na typ onkologického ochorenia.

Na základe nášho výskumu môžeme konštatovať, že u skupiny pacientok s onkologickým ochorením sa potvrdili vzťahy faktorov kvality života s negatívnymi emóciami hnevu a smútku v prežívaní pacientok, v prípade vyššieho počtu vzťahov u prežívania emócie hnevu. Na základe analýzy týchto výsledkov môžeme usudzovať na prežívanie úrovne kvality života, konkrétne získaniu benefitu pacientok z ochorenia a pociťovanej bolesti v súvislosti s prežívanou emóciou hnevu u pacientok s onkologickým ochorením. Zistenia preukázané analýzou výsledkov poukázali na výskyt negatívnych vzťahov faktoru kvality života vyjadrujúcich prežívanie pozitívnych emócií s niektorými ostatnými faktormi kvality života. Tieto vzťahy poukázali na významnú súvislosť prežívania primeranej úrovne kvality života v paralele s pozitívnym emocionálnym prežívaním u pacientok s onkologickým ochorením. Dosah prežívania pozitívnych emócií sa preukázal dôležitý najmä pri psychickej regulácii bolesti, pri zvládaní kognitívnych problémov pacientkami, či eliminácii prežívaného distresu v rodine vplyvom pôsobenia závažného ochorenia ako súčať utvárania kvality života samotnými pacientkami s onkologickým ochorením. Ako výsledok spracovania výsledkov výskumu sa u pacientok s malígnym ochorením sa preukázali v našej práci vzhľadom na vek pacientok významné rozdiely v prežívaní vyššej miery sociálneho vyhýbania a distresu z návratu ochorenia, ako aj v oblasti zvýšenej miery prežívania pozitívnych emócií so zvyšujúcim sa vekom pacientok. U pacientok s benígnym ochorením sa vek ako dôležitá premenná v utváraní úrovne kvality života preukázala ako významná konkrétne iba v prípade intenzívnejšieho prežívania distresu z návratu ochorenia u mladších pacientok a intenzívnejšie prežívanie pozitívnych emócií u starších pacientok s malígnym ochorením. Výsledky výskumu významne poukázali aj na skutočnosť, že v prežívaní kvality života existujú minimálne rozdiely vzhľadom na typ onkologického ochorenia a tieto minimálne rozdiely, konkrétne v prípade malígneho ochorenia ako vyššia úroveň sexuálneho záujmu u pacientok, vypovedajú o takmer rovnakom prežívaní faktorov kvality života u oboch skupín onkologických pacientok. Tieto závery umožnili vo výskume konštatovanie, že charakteristika, zamestnanosť u pacientok s onkologickým ochorením ako aj prežívanie negatívnych a pozitívnych emócií pacientkami nadobúda pri prežívaní ochorenia vyššiu významnosť ako samotný výskyt, priebeh a vplyv onkologického ochorenia na osobnosť a subjektívnu spokojnosť pacientok.

V súvislosti s analýzou a následnou interpretáciou výsledkov získaných realizáciou výskumu v našej štúdií sa uvažovalo nad možnými vplyvmi, ktoré by potenciálne pôsobili na naše výsledné zistenia. Významným vplyvom, pôsobiacim na výsledky a zistenia nášho výskumu, mohol byť samotný spôsob zberu údajov. Výsledky, ktoré sme získali prostredníctvom osobného kontaktu v nemocnici, mohli byť s určitou pravdepodobnosťou ovplyvnené celkovým stavom pacientok. Samotné pôsobenie prostredia nemocnice, ako a pobyt v nemocnici, spoluvytvárajúci aj časovú tieseň zberu údajov, mohlo mať významný vplyv na získané údaje. Za rovnako potenciálne pôsobenie na naše údaje a výsledky výskumu sa môže považovať rozdielny spôsob administrovania výskumnej metódy. Tento spôsob sa preukázal vzhľadom na pacientky, ktoré vyplňovali nami zaslané dotazníky v domácom prostredí, samostatne, bez našej prítomnosti, pri vyplňovaní údajov nepôsobil priamy vplyv nemocničného prostredia, tak ako u pacientok pri osobnom kontakte v priebehu intenzívnej liečby.

Medzi ďalší vplyv, ktorý mohol spôsobiť na rozdielnosť výsledkov výskumu, môžeme zaradiť skutočnosť, že pacientky sa líšili špecifikami samotnej diagnózy a štádiom ich ochorenia.

Táto štúdia vrátane jej výskumnej časti sa snažila priniesť prostredníctvom svojich výsledkov aj konfrontáciu s výsledkami iných štúdií, spomenutých v našich teoretických východiskách (Quartana, 2006, Van der Lee a kol., 2006, Ernstmann a kol. 2009). Na základe tejto konfrontácie sa potvrdila možnosť výskytu negatívnych aj pozitívnych emócií v prežívaní pacientov s onkologickým ochorením v štúdií tak našej, ako aj v štúdiách zahraničných. Tieto súvislosti potvrdili významnú skutočnosť, ktorá si zaslúži náležitú pozornosť v rámci ďalších potenciálnych výskumov, ako aj praxe. Napriek tomu rozdiely, ktoré sa v našom výskume vzhľadom na určité premenné preukázali ako platné, napr. typ onkologického ochorenia sa nám v našej práci nepodarilo potvrdiť, ani vyvrátiť výsledkami iných štúdií. Naopak vek ako charakteristika pacientok, na základe ktorej sa v našej štúdií nepreukázali rozdiely v prežívaní kvality vo vysokej miere, sa v rámci iných štúdií ukázala

ako faktor významný. Tieto rozdielnosti teda môžu byť spôsobené vyššie spomenutými možnými vplyvmi, pôsobiacimi na výsledky tejto štúdie.

Z pohľadu možného potenciálu ďalšieho výskumu v tejto oblasti sa teda dôležitosť pripisuje aj možnosti preskúmania tejto problematiky prostredníctvom kvalitatívneho výskumu, ktorý by možno eliminoval rozdiely zistených výsledkov a zamerl sa aj na rozdiely rodové, ako aj na rozdiely v štádiu onkologického ochorenia pacientov.

7 Návrh

Aj napriek početným faktorom, ktoré mohli ovplyvniť naše zistenia, prináša tento výskum aj nové zistenia v oblasti psychoonkológie. Táto práca svojimi výsledkami prináša pohľad na problematiku emocionálneho prežívania a vzťahov kvality života u pacientok s onkologickým ochorením. Štúdia sa zároveň snažila poukázať na túto problematiku v rámci vplyvov stredoeurópskej kultúry, z dôvodu realizácie väčšiny výskumov najmä v podmienkach americkej kultúry, z ktorých pochádzali aj teoretické východiská tejto práce.

V rámci tejto práce sa dôležitosť nepripisuje len samotným výsledkom výskumu, ale aj praktickému využitiu týchto výsledkov pre všetkých ľudí, ktorých sa tématika kvality života a prežívania pozitívnych emócií u pacientok s onkologickým ochorením týka. Do tejto skupiny patria tak samotné pacientky s ochorením, ale aj ošetrojúci lekári, no i samotná rodina pacientok. Táto štúdia sa snažila obohatiť všetky vyššie spomenuté skupiny o poznatky týkajúce sa subjektívneho prežívania kvality života, a rovnako o poznatky umožňujúce pochopiť a integrovať aj možnosť prežívania pozitívnych emócií v priebehu ochorenia.

8 Etika výskumu

V tomto výskume bola počas celého procesu zberu, administrovania a spracovania údajov ošetrovaná etická stránka výskumu prostredníctvom anonymného zhromažďovania údajov, ako aj prostredníctvom ústneho alebo písomného súhlasu (v prípade poštového zberu údajov) pacientok s administrovaním a spracovaním údajov. Vo výskume bola zachovaná plná anonymita respondentov a každý respondent bol plne oboznámený s možnosťou získania informácií ohľadom výsledkov realizovaného výskumu prostredníctvom obrátenia sa na nami zanechaný kontakt v anamnestickom dotazníku.

Záver

Onkologické ochorenie ako jedno z najzávažnejších ochorení dnešnej doby predstavuje nesporne výraznú zmenu v živote človeka, svojim pôsobením zasahuje do jeho prežívanej úrovne kvality života. Z dôvodu potenciálneho ohrozenia mnohých dôležitých oblastí psychického a fyzického prežívania pacientok, sa výskum zamerl na vymedzenie konceptu kvality života a emocionálne prežívanie pozitívnych emócií a negatívnych emócií, ktoré určitým spôsobom ovplyvňujú zvládanie onkologického ochorenia.

Štúdia sa vo svojej hlavnej podstate snažila potvrdiť vzťah faktorov kvality života s pozitívnymi emóciami a negatívnymi emóciami, rovnako ako sa snažila aj o potvrdenie významnosti rozdielov v prežívaní kvality života podľa typu onkologického ochorenia a veku pacientok. Výskum preukázal zistenia, že u pacientok s onkologickým ochorením existujú vzťahy medzi faktormi kvality života a pozitívnymi emóciami, ale hypotéza sa nepotvrdila v prípade všetkých faktorov kvality života u tohto závažného ochorenia. Výsledky priniesli aj zistenia, že faktory kvality života sú vo vzťahu k emóciám hnevu a smútku u skupiny pacientok s onkologickým ochorením. Významnosť rozdielov v prežívaní faktorov kvality života podľa typu onkologického ochorenia veku sa preukázali ako platné iba v niektorých faktoroch kvality života pacientok. Tieto vzťahy poukazujú na dôležitosť emocionálneho prežívania pre utváranie plnohodnotnej kvality života u pacientok s onkologickým ochorením.

Prínos tejto štúdie je chápaný už v samotnom potvrdení výskytu vzťahov medzi prežívaním kvality života a emocionálnym prežívaním, na ktoré sa v tesnej súvislosti viaže zvládanie náročných životných situácií, medzi ktoré závažné ochorenie nepochybne patrí. Ďalší možný prínos vyvstáva zo samotného uvedomenie si dôležitosti pozitívneho emocionálneho prežívania pri zvládaní a vyrovnávaní sa s ochorením a s jeho dosahom na celkové prežívanie života. Cieľom výskumu bolo vyzdvihnúť dôležitosť prežívania pozitívnych emócií u pacientok s onkologickým ochorením ako jedného z možných faktorov, ktorý dokáže eliminovať negatívny dopad ochorenia na plnohodnotnú úroveň kvality života.

Literatúra

- Avis, N. E., Smith, K. W., McGraw, S., Smith, R. G., Petronis, V. M., & Carver, C. S. (2005). Assessing Quality of Life in Adult Cancer Survivors. *Quality of Life Research*, 14, 1007–1023
- Carver, C. H. S. (2006). Quality of life among long – term survivors of breast cancer: Different types of antecedents predict different classes of outcomes. *Psycho – oncology*, 15, 749–758
- Considine, N. S., Magai, C., & Neugut, A. I. (2004). Fear, Anxiety, Worry, and Breast Cancer Screening Behavior: A Critical Review. *Cancer, Epidemiology, Biomarkers & Prevention*, 13, 501–510
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 10, 7, 397–404.
- David, F., Marks, E. (2006). *Health Psychology*, London: SAGE Publications
- Fox, B. H. (1995). The role of Psychological Factors in Cancer Incidence and Prognosis. *Oncology*, 9, 3, 32–33
- Ernstmann, N., Neumann, M., Ommen, O., Galushko, M., Wirtz, M., Voltz, R., Hallek, M., Pfaff, H. (2009). Determinants and implications of cancer patients psychosocial needs. *Support Care Cancer*, 17, 10, 1417 – 1423
- Holland, J. C. (1998): *Psycho-oncology*, Oxford: Oxford University Press
- Kebza, V. (2005): *Psychosociální determinanty zdraví*. 1. vyd. Praha: Academia
- Orley, J., Kuyen, W. (1994). The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument: The WHOQOL. *Quality of life assessment: International perspectives*. 41–57
- Mesárošová, M., Ostró, A. (2005). Psychological Responses To Cancer Among Female Patients With Malignant And Benign Breast Disease. *Studia Psychologica*, 47, 2, 91–102
- Křivohlavý, J. (2002). *Psychologie nemocí*, Praha: Grada
- Slávik, M., Gáborová, E. (2004). *Niektoré aspekty kvality života súčasného človeka*. Prešov: FFPU
- Singh, H., Bradley, C. (2006). Quality of life in diabetes. *International Journal of Diabetes in Developing Countries*, 26, 1, p. 7–10.
- Saegrov, S. (2005). Health, quality of life and cancer. *International Nursing Review* 52, 233–240
- Quartana, P.J., Laubmeier, K.K., Zakowski, S.G (2006). Psychological adjustment following diagnosis and treatment of cancer: An examination of the modernizing role of positive and negative emotional expressivity. *Journal of Behavioral Medicine*, 29, 5
- Sprangers, M. A. G. (2002). Quality-of-Life Assessment in Oncology. *Acta Oncologica*, 41, 3, 229–237
- Zebracki, B. J., Jahee, Y., Petersen, L., Ganz, P. A. (2008). The Impact of cancer and quality of life for long – term survivors. *Psycho – Oncology*, 17, 10, 891–900
- Van Der Lee, M.L. Swarte N.B., Van Der Bom J.G., Van Den Bout J. (2006). Positive feelings among terminally ill cancer patients. *European Journal of Cancer Care*, 15, 51–55
- Tschuschke, V. (2004). *Psychoonkologie: Psychologické aspekty vzniku a zvládnutí rakoviny*, Praha: Portál
- Tokárová, A., Kredátus, J., Frk, V. (2005): *Kvalita života a rovnosť príležitostí – z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce*. Prešov: FF Prešovskej univerzity v Prešove
- Tokárová, A. (2002). *K metodologickým otázkam výskumu a hodnotenia kvality života*, Prešov: FFPU
- Tate, D. G., Forcheimer, M. (2002). Quality of Life, Life Satisfaction, and Spirituality: Comparing Outcomes between Rehabilitation and Cancer patients. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, 400–410
- Žiaková, E. (2001). Možnosti psychologickej a sociálnej pomoci onkologickým pacientkam. *Práca a Sociálna Politika*, 9, 17–19

MEDIOVANÁ UČEBNÁ SKÚSENOŠŤ U DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

MEDIATED LEARNING EXPERIENCE AMONG SOCIALLY DISADVANTAGED CHILDREN

Zuzana Laputková

Katedra psychológie UPJŠ v Košicích, Slovensko

Abstrakt:

Príspevok referuje o projekte plánovaného výskumu so zameraním na vzorku populácie detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Teoretickú bázu výskumu predstavuje dynamická paradigma. Výskumný projekt sa sústreďuje na koncept mediovej učebnej skúsenosti v súvislosti so zvyšovaním učebného potenciálu detí. Jedným z hlavných cieľov výskumu je zistiť, či existujú rozdiely vo vybraných kognitívnych deficitoch medzi deťmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a deťmi z prostredia sociálne neznevýhodňujúceho. Rovnako si výskum kladie za cieľ overiť vhodnosť aplikácie Batérie kognitívnej modifikovateľnosti (Cognitive modifiability battery – Tzuriel, D.) u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v našich podmienkach.

Kľúčová slova:

mediovaná učebná skúsenosť, sociálne znevýhodňujúce prostredie, učebný potenciál.

Abstract:

Article refers about project of planned research aimed at sample of population of socially disadvantaged background. Theoretical background of the research is dynamic paradigm. Research project focuses on concept of mediated learning experience in association with increase of learning potential of children. Main aim of the research is to assess, if there are differences in deficient cognitive functions among socially disadvantaged children and children, which are not socially disadvantaged. The other aim of the research is to confirm, if Cognitive modifiability battery is applicable as assessment tool for socially disadvantaged children especially in our conditions.

Keywords:

mediated learning experience, socially disadvantaged background, learning potential.

1 Dynamické testovanie ako komplementárny prístup ku tradičnému statickému spôsobu merania kognitívnych schopností

Zástancovia dynamického prístupu tak z radov výskumníkov, ako aj z oblasti klinickej praxe, prezentujú silné presvedčenie o tom, že dynamická paradigma je vhodnou a predovšetkým realizovateľnou alternatívou k tradičnému statickému testovaniu. Presnejšie povedané, dynamický prístup má byť v spojení s tradičným prístupom. Zároveň je dôležité podotknúť, že nemá byť jeho náhradou (Caffrey, Fuchs & Fuchs, 2008). Dynamické testovanie predstavuje interaktívny model psychologického a psychologicko-edukačného hodnotenia, ktorý je založený na princípe test – intervencia – test. Záujem praktických psychológov o tento prudko sa vyvíjajúci prístup výrazne vzrástol. Bez ohľadu na to, o ktorú konkrétnu podobu dynamického testovania sa jedná, využíva sa v psychologickom, neuropsychologickom či vzdelávacom kontexte (Haywood, Lidz, 2007).

1.1 Základné charakteristiky dynamického prístupu a vybraná terminológia

Podľa Tzuriela (2001) je možné charakterizovať dynamický prístup ako taký typ hodnotenia, v ktorom sa využíva princíp aktívneho učenia. Označuje „testovanie myslenia, percepcie, učenia a riešenia problémov, a to formou aktívneho procesu učenia, ktorý má za cieľ modifikovať kognitívne fungovanie človeka“ (Tzuriel, 2001, s.6). Súhrne povedané, ide o prístup na identifikáciu procesov učenia, učebného potenciálu, špecifických kognitívnych funkcií a mediačných stratégií, ktoré si zvyšovanie učebného potenciálu vyžaduje.

Grigorenková a Sternberg (1998, 2002) rozlišujú dynamické testovanie (dynamic testing) a dynamické hodnotenie (dynamic assessment). Dynamické hodnotenie je vo svojej podstate zamerané na intervenciu a zmenu, kým dynamické testovanie má za cieľ sledovať, či a ako dochádza ku zmene, ak je osobám poskytnutá možnosť takejto zmeny. Niektoré prístupy k dynamickému testovaniu charakterizujú interakciu iba ako jednoduchú spätnú väzbu, no v iných prístupoch je interakcia zadefinovaná ako zámerná cielená intervencia.

Dynamické testovanie si kladie za cieľ dosiahnuť kognitívnu zmenu u učiaceho sa jednotlivca v procese mediácie. Ďalším cieľom je následné hodnotenie zavedenia, teda implementácie novonadobudnutých stratégií a princípov učenia do zložitejších problémov. Úroveň výkonu dieťaťa po mediácii predstavuje schopnosť dieťaťa z mediácie ťažiť (Tzuriel, Kaufman, 1999). Vzťah medzi testujúcim a testovaným nie je asymetrický, naopak, prebieha intervencia zo strany testujúceho (štandardizovaná spätná väzba – feedback a štandardizovaná pomoc), ktorej zámerom je vyvolať u testovanej osoby zmeny v aktuálnej úrovni spôsobilosti riešiť úlohu. Proces sa zameriava na modifikáciu kognitívneho fungovania jednotlivca a na pozorovanie následných zmien v učení a riešení problémov počas testovej situácie. Podľa Tzuriela (2000) sú mediálne stratégie používané v dynamickom testovaní pre dieťa výhodnejšie (v porovnaní so statickým testovaním bez mediácie), pretože sú v úzkom prepojení s učebným procesom prebiehajúcim v školách alebo v iných životných kontextoch. Použitie dynamického hodnotenia je indikované najmä u detí, ktoré neboli v minulosti v dostatočnej miere vystavené vplyvu mediácie kvôli nepriaznivým externým alebo interným podmienkam (v rámci užších sociálnych vzťahov). Sú to deti s odlišným kultúrnym zázemím, odlišným socioekonomickým statusom, mentálnym poškodením, zníženými učebnými schopnosťami (learning difficulties), nepočujúce deti a podobne.

1.2 Kritické výhrady voči statickým testom

Tzuriel (2001) poukazuje na fakt, že statické testy nemusia byť adekvátne v odhaľovaní učebného potenciálu v prípade minoritných študentov a študentov s učebnými ťažkosťami. Termín statický test podľa neho definuje „taký typ testu, keď examinátor predkladá jednotlivé položky dieťaťu a zaznamenáva jeho/jej odpovede bez toho, aby sa pokúsil o intervenciu s cieľom zmeniť, navádzať či zlepšiť výkon dieťaťa“ (Tzuriel, 2001, s.1). Hlavným pilierom kritiky konvenčných testov je podľa Tzuriela (2001) argument, že najmä v prípadoch detí pochádzajúcich z kultúrne odlišných populácií a/alebo detí s učebnými ťažkosťami nemusia statické testy odhaliť ich kognitívne kapacity.

Tzuriel (2001) uvádza explicitne štyri oblasti kritiky statických testov:

1. Štandardné psychometrické metódy neposkytujú dôležité informácie o procesoch učenia, o deficitných kognitívnych funkciách, ktoré zodpovedajú za ťažkosti v učení a o stratégiách výučby, ktoré by učenie uľahčovali.
2. Mnoho detí zlyháva v statických testoch z dôvodov, ktoré pôsobia ako prekážky v ich kognitívnom rozvoji. Ide napríklad o nedostatok príležitostí nadobudnúť skúsenosť s učením, kultúrna odlišnosť detí, či špecifické problémy v učení alebo traumatizujúce životné skúsenosti. Deti tak môžu vykazovať vysokú intelektovú úroveň a schopnosti abstrakcie na základe ich správania pri riešení problémov, avšak v rozdielnych kognitívnych úlohách (hlavne v tých, na ktoré sa vzťahuje časový limit) podávajú nedostatočný výkon.
3. Štandardizované testy mnohokrát opisujú deti všeobecnou terminológiou, najmä vo vzťahu k pozícii v skupine rovesníkov. Neposkytujú celkom jasné popisy toho, ktoré kognitívne procesy sú zahrnuté v učení a rovnako neposkytujú ani odporúčania nápravných učebných stratégií.
4. Ďalšia kritika statických testov je založená na tom, že nezohľadňujú tie neintelektové faktory, ktoré zohrávajú rolu v kognitívnom výkone jednotlivca. Tzuriel, Samuels a Feuerstein (1988, podľa Tzuriel 2001) uvádzajú nasledovné neintelektové faktory – vnútorná motivácia, potreba dokonalosti, locus of control, úzkosť, frustračná tolerancia, sebadôvera, prístupnosť mediácii a tvrdia, že nie sú menej dôležité v determinácii intelektového výkonu detí než „čisté“ kognitívne faktory.

Hlavným argumentom proti používaniu konvenčných statických testov pri testovaní v kultúrne odlišných populáciách je, že nedostatočné kognitívne fungovanie, na ktoré tieto testy často poukážu, nemusí reflektovať reálne mentálne kapacity ľudí. Pri diagnostike pomocou statických testov testujúca osoba predloží položky testu dieťaťu bez akejkoľvek intervencie, vedenia alebo napomáhania k lepšiemu výkonu a následne zaznamená jeho odpovede. Statické testy merajú aktuálne manifestovanú úroveň výkonu, ktorá závisí od veku jednotlivca. Naproti tomu, dynamické testy berú do úvahy cieľ, procesy, nástroje, interpersonálne vzťahy a interpretáciu výsledkov. Dôležitým predpokladom dynamického testu je jeho schopnosť prekonávať niektoré limity statických testov pomocou mediácie a zohľadniť vybrané kognitívne, situačné, motivačné a postojoyé faktory zodpovedné

za slabý kognitívny výkon detí z minoritných populácií (Tzurriel, 2000). Kaufman a Tzurriel (1999) dopĺňajú, že interpretácia výsledkov statických testov ako reflexie schopností dieťaťa môže byť v tomto prípade zavádzajúca, pretože v skutočnosti výkon dieťaťa odráža len jeho socioedukačnú históriu.

Podľa Džuka a Kovalčíkovej (2009) meria tradičný test inteligencie a dynamický test rovnaký znak. Rozdiel je v paradigme, ktorú používajú pri jeho kvantifikácii. Znakom, ktorý je meraný, je v oboch prípadoch inteligencia, avšak „v prípade inteligentných testov je ukazovateľom úrovne (stavu) inteligencie počet vyriešených položiek v teste, pri dynamickom testovaní je v prípade nevyriešenia testových úloh testovanému umožnené učenie sa, ako ich riešiť. Ukazovateľom výkonového potenciálu je počet úloh, ktoré je osoba schopná vyriešiť s pomocou, resp. po procese učenia sa“ (Džuka, Kovalčíková, 2009, s.7). Ide o učenie sa v zmysle riešenia problému, nie reproduktívne učenie (získavanie poznatkov). Po fáze učenia sa je osoba schopná vyriešiť viac úloh, preto (ako uvádzajú uvedení autori), je možné meraný produkt nazvať odhad latentnej učebnej kapacity a test na jeho meranie možno nazvať testom latentných učebných schopností. Iní autori používajú na pomenovanie zvýšenia schopnosti riešiť úlohy nad úroveň stavu inteligencie meranej tradičným testom iné názvy. Napríklad, Guthke a Wiedl (1996, podľa Džuka, Kovalčíková, 2009) *Intelligenzpotenz* resp. *intellektuelle Lernfähigkeit* alebo Feuerstein a kol. (1983, podľa Džuka, Kovalčíková, 2009) *structural cognitive modifiability*.

Významná odlišnosť tradičného a dynamického testovania nespočíva v obsahu, v položkách testu, ale v postupe testovania, v testovacej procedúre. Dynamický postup sa vyznačuje tým, že obsahuje tzv. „učiacu sa“ fázu, pričom táto fáza môže mať rozmanité formy a môže trvať rôzne dlho (Guthke a Wiedl, 1996, podľa Džuka, Kovalčíková, 2009). Guthke (1972, podľa Džuka, Kovalčíková, 2009) už skôr navrhol z dôvodu rôznej dĺžky trvania fázy učenia rozlišovať medzi tzv. dlhodobými a krátkodobými učebnými testami (*long-term, short-term learning test*). Dôležitým atribútom dynamického testovania je intervencia vo fáze učenia sa, ktorú poskytuje testujúci (Džuka, Kovalčíková, 2009).

2 Sociokultúrna determinácia kognitívnych štruktúr

2.1 Teoretické východiská dynamického testovania

Teoretický základ dynamického testovania kognitívnych schopností je odvodený z prameňov Vygotského sociokultúrnej teórie a Feuersteinovej sprostredkovanej učebnej skúsenosti (*Mediated Learning Experience/ MLE*).

Vygotsky a jeho sociokultúrna teória podnietila množstvo prác v oblasti dynamického testovania, a preto je tento vedec považovaný za autora prvej ucelenej teoretickej koncepcie dynamického prístupu. Vygotsky predpokladal, že pre porozumenie kognitívneho vývinu individua je potrebné najprv porozumieť jeho sociálnemu, kultúrnemu a historickému pôvodu. Z toho následne vyplynulo, že vyššie mentálne funkcie dieťaťa sú odvodené od jeho sociálnych interakcií so skúsenejšími členmi v jeho sociálnom prostredí. V tejto súvislosti hovorí o „zóne najbližšieho vývinu“ (*Zone of Proximal Development/ ZPD*) ako o rozdiel medzi aktuálnou úrovňou vývinu dieťaťa podmienenou nezávislým riešením problémov (výsledok statického testu) a vyššou úrovňou potenciálneho vývinu podmienenou riešením problémov s asistenciou dospelého (pomocou mediácie) (Vygotsky, 2004). Podľa tohto tvrdenia môžu byť dve deti s podobnými výsledkami získanými pomocou tradičných IQ testov výrazne odlišné v ZPD. Na základe toho môže hodnotenie pokroku dieťaťa s pomocou asistencie poskytnúť hodnotnejšie diagnostické informácie o jeho schopnostiach. Dynamické testovanie ukazuje, že sociálne znevýhodnené deti alebo deti z minoritných kultúr bývajú pomocou tradičných intelektových testov často podhodnotené. Jeden z Vygotského konceptov sa zaoberá psychologickými nástrojmi, ktoré zahŕňajú slovné, numerické a znakové systémy. Tieto systémy môžu transformovať skúsenosť individua z konkrétnej na abstraktnú prostredníctvom kultúrne podmieneného systému symbolov. Radikálnu zmenu myslenia edukačne deprivovaných a kultúrne odlišných jednotlivcov je možné dosiahnuť osvojením si týchto symbolických psychologických nástrojov (Tzurriel, 2000).

Podľa Feuersteinovej teórie sprostredkovanej učebnej skúsenosti (*Mediated Learning Experience/MLE*) je kognitívny rast podmienený priamym vstupom stimulu v procese mediácie, keď vstupuje mediátor medzi učiaceho sa a stimul, a zároveň medzi učiaceho sa a jeho vlastnú odpoveď (Tzurriel, Shamir, 2007). Kozulin (1998) rozlišuje priame učenie a mediované učenie. V priamom učení sa dieťa priamo vstupuje do interakcia s prostredím. Tieto interakcie môžu mať podobu observačného učenia sa, učenia sa prostredníctvom pokusu a omylu, učenia sa podmieňovaním a podobne. V mediovanej učebnej skúsenosti je dospelý jedinec (rodič alebo iný nositeľ kultúrnej skúsenosti) postavený do roly mediátora a sprostredkúva kultúrnu skúsenosť, pričom sa to deje zámerným spôsobom.

Mediovaná učebná skúsenosť

V rámci teórie mediovej učebnej skúsenosti Feuerstein definuje pojem kognitívna modifikovateľnosť (cognitive modifiability, cognitive plasticity) ako tendenciu individua učiť sa z nových skúseností a učebných príležitostí a meniť svoje vlastné kognitívne štruktúry. Táto teória spočíva na tvrdení, že individuum je otvorený systém schopný zmysluplnej štrukturálnej premeny (Tzuriel, Shamir, 2007). Ako sme sa už vyššie zmienili, koncept mediovej učebnej skúsenosti pochádza od Feuersteina a čerpajú z nej jednotlivé súčasné modely (Haywood, 1992; Tzuriel, Shamir 2007). V týchto modeloch intervencia mediátora v priebehu testovania nie je štandardizovaná a je plne zodpovedajúca a prispôsobená individuálnym požiadavkám a potrebám dieťaťa a má potenciál viesť k relatívne presnej diagnóze. Mediátor v tomto procese sprostredkúva kognitívne stratégie dieťaťa (Haywood, 1992).

Lidzová uvádza, že v týchto modeloch sú kľúčovými komponentami, ktoré ovplyvňujú učebné potreby dieťaťa identifikované prostriedky podrobnej analýzy, získavané a používané v priebehu intervencie mediátora. Táto podrobná analýza pozostáva z: (i) kognitívnych schopností, a to jednak intelektových, napríklad schopnosti robiť porovnania, generovať, testovať a uchovávať hypotézy, tak non-intelektových ako napríklad zvyky, postoje a úroveň motivácie; (ii) kognitívne nároky každej jednotlivej testovej úlohy; (iii) obsah samotnej mediácie zo strany mediátora (Deutsch, Reynolds, 2000). Analytické nástroje, ktoré má mediátor k dispozícii, a ktoré premyslene používa ako odpoveď na správanie dieťaťa v testovej situácii sú: modalita, v ktorej je úloha prezentovaná (verbálne, numericky, symbolicky); úroveň komplexnosti; obsah jednotlivých úloh; špecifické kognitívne zručnosti požadované pre úspešnosť v úlohe. Všetky jednotlivé odpovede dieťaťa sú zaznamenávané a takto získaný vhľad do možností dieťaťa poskytuje užitočné a praktické informácie (Deutsch, Reynolds, 2000).

Tzuriel a Shamirová na základe Feuersteinových kritérií charakterizujúcich priebeh mediovej učebnej skúsenosti sumarizujú päť základných kritérií nevyhnutných pre jej optimálny priebeh:

Zámernosť a vzájomnosť (intentionality and reciprocity)

Kritérium zámernosti odkazuje na správanie mediátora (verbálne aj neverbálne), ktorého cieľom je zameranie pozornosti dieťaťa na prezentované stimuly a využitie interakcie s dieťaťom ako prostriedku kognitívnej zmeny. Reciprocita je v tomto zmysle chápaná ako intersubjektivita keď mediátor aj dieťa modifikujú vzájomne svoje správanie v priebehu učebnej interakcie.

Transcendencia (transcendence)

Mediátor v interakcii prekračuje aktuálne potreby dieťaťa a rozširuje informácie použitím učebných stratégií, princípov a zákonitostí, smerujúc ku generalizácii na iné situácie.

Zmysel, význam (meaning)

Mediátor kladie dôraz na afektívne, teda motivačné a hodnotovo orientované charakteristiky stimulov vyjadrením ich dôležitosti. Deti so skúsenosťou mediácie zmyslu budú aktívne pripisovať význam novej informácii a nielen pasívne čakať na oznámenie významu.

Pocit kompetencie (feeling of competence)

Mediátor zabezpečuje spätnú väzbu tým spôsobom, že dieťa vníma samo seba ako schopné nezávislého a úspešného fungovania. Spočíva v pozitívnej interpretácii správania dieťaťa zo strany mediátora a v jasnej špecifikácii správnych a nesprávnych aspektov jeho správania. Interpretácia správania môže byť považovaná za metakognitívny prvok posilňujúci reflektívne myslenie.

Regulácia správania (regulation of behavior)

Mediátor riadi správanie dieťaťa pred, v priebehu a po splnení úlohy. Táto regulácia pozostáva z inhibovania tendencie dieťaťa reagovať impulzívne na stimul (zastav sa a najprv premýšľaj), z logickej postupnosti podávania informácií, zo systematického skúmania jednotlivých úloh a zo sumarizácie výkonu dieťaťa po ukončení úlohy (Tzuriel, Shamir, 2007).

Ďalším významným Feuersteinovým konceptom určujúcim úroveň kognitívnych funkcií je rozlišovanie medzi kultúrnou odlišnosťou a kultúrnou depriváciou. Kultúrna odlišnosť existuje, ak je individuum vystavené takým procesom mediovej učebnej skúsenosti, ktorých obsah je odlišný od kultúry, v ktorej žije. Kultúrna

deprivácia nastáva, ak individuuum nemá primeranú mediovanú učebnú skúsenosť vo svojej vlastnej kultúre (Tzurriel, Kaufman, 1999).

2.2 Socioekonomický status a sociálne znevýhodňujúce/znevýhodnené prostredie

Sternberg a Grigorenková (2004) poukazujú na množstvo výskumov zameraných na vývin detí. Uvádzajú, že k deťom sa pristupuje spôsobom, ako keby boli skupinou v istom sociokultúrnom vákuu a naznačujú dôležitosť kultúrneho kontextu.

Na základe doterajších pomerne rozsiahlych výskumov je všeobecne známe, že socioekonomický status (SES) je úzko prepojený s viacerými aspektmi vývinu dieťaťa. Mentálne zdravie a prosperovanie dieťaťa v škole je v tomto ohľade výsledkom pôsobenia úrovne socioekonomického statusu rodiny na tri základné oblasti jeho vývinu: kognitívnu, socioemocionálnu (maladaptívne fungovanie, psychické poruchy, depresia, delikventné správanie) a zdravotnú (spomalenie rastu a neurobehaviorálneho vývoja, nízka pôrodná hmotnosť, asfyxia, fetálny alkoholový syndróm, AIDS, nedostatočná prenatálna starostlivosťou, nedostatočná výživa počas gravidity, zneužívanie škodlivých látok matkou) (Bradley, Corwyn, 2002).

Brooks-Gunn a Duncan (1997) definujú socioekonomický status rodiny ako ukazovateľ jej prístupu k službám, zdrojom spoločnosti, tovaru, aktivitám a sociálnym prepojeniam, ktoré majú potenciál zvyšovať prospech dieťaťa. Na druhej strane nízky SES rodiny obmedzuje dieťaťu prístup k týmto službám, čím je dieťa vystavené zvýšenému riziku vývinových problémov. Nízky SES hrá úlohu dôležitého stresora a zároveň citlivého faktora, uplatňujúceho sa pri dosahovaní školských výsledkov a správania dieťaťa.

V našich podmienkach sa vymedzeniu pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia venoval Džuka a Kovalčíková (2008a), ktorí uvádzajú, že toto označenie sa mnohokrát prisudzuje rozdielnym obsahom práve vďaka chýbajúcej definícii. Zvykne byť označením pre pomenovanie detí pochádzajúce z rómskeho etnika (bez toho, aby na to bolo explicitne upozornené), inokedy pre deti z ekonomicky zaostaleho prostredia, prípadne pre deti z kultúrne zaostaleho prostredia a podobne. S absenciou definície tohto pojmu súvisí aj používanie jeho rôznych modifikácií: rómske deti sociálne a stimulačne zanedbané (Spoločné memorandum o inklúzii, 2003), deti zo znevýhodneného socio-ekonomického prostredia (Dočkal, Farkašová, 2004, podľa Džuka, Kovalčíková, 2008a), deti zo znevýhodneného sociálneho prostredia (Farkašová, Kundrátová, 2004, podľa Džuka, Kovalčíková, 2008a), deti zo sociálne zanedbaného prostredia, deti zo sociálne slabého prostredia alebo deti zo socio-kultúrne znevýhodneného prostredia s tým, že z textu obvykle nie je dostatočne jasné, čo presne použité pomenovanie vyjadruje. Existujú prípady, kedy v jednom a tom istom dokumente na pomenovanie tej istej skutočnosti použijú autori dvoj – aj trojnásobne modifikovaný výraz: sociálne znevýhodnené prostredie, socio-ekonomicky znevýhodnené prostredie, sociálne zanedbané prostredie.

V nemecky písanej literatúre (napr. Guthke a Wiedl, 1996, podľa Džuka, Kovalčíková, 2008a) sú na vyjadrenie podobného obsahu používané alternatívne tieto pomenovania: nepriaznivými podmienkami prostredia poškodené deti (durch ungünstige Umweltbedingungen beeinträchtigte Kinder), sociálne nepriviligované deti (sozial unterprivilegierte Kinder), deti vyrastajúce v nepriaznivých kultúrnych podmienkach (die unter ungünstigen kulturellen Bedingungen aufgewachsenen Kinder) a sociálne a kultúrne handicapované deti (sozial und kulturell benachteiligte Kinder).

V anglicky písaných prácach (napr. Lidz and Elliott, 2000, podľa Džuka, Kovalčíková, 2008a) možno nájsť tieto alternatívy: nepriviligované deti (underprivileged children), deti z nestimulujúceho alebo nevhodného prostredia (children from unstimulating or inappropriate environments), deti z neregulárnych podmienok na učenie (children from irregular learning conditions), deti s rôznymi handicapujúcimi podmienkami (children with various handicapping conditions).

Džuka a Kovalčíková (2008a) v ich návrhu definície považujú za užitočné rozlišovať medzi sociálne znevýhodneným prostredím a sociálne znevýhodňujúcim prostredím, sociálne znevýhodneným dieťaťom a dieťaťom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

V prípade sociálne znevýhodneného prostredia je dôraz kladený na to, že toto prostredie je dôsledkom určitých príčin. V prípade sociálne znevýhodňujúceho prostredia je dôraz kladený na inú stránku veci – že toto prostredie (bez prihliadania na príčiny, ktoré ho spôsobili), môže mať za následok znevýhodnenie tých, ktorí v ňom žijú. Teda vplyv znevýhodňujúceho prostredia môže spôsobiť znevýhodnenie jedincov, ktorí sa v takomto prostredí socializujú.

Autori tiež vymedzujú pojem sociálne znevýhodnené dieťa, ktorý vyjadruje definitívne znevýhodnenie v zmysle ireparabilného poškodenia, preferujeme pomenovanie dieťa pochádzajúce zo sociálne

znevýhodňujúceho prostredia. Toto pomenovanie nevyjadruje, že dieťa bolo definitívne „poškodené“, ale že na neho pôsobili, resp. pôsobia sociálne znevýhodňujúce podmienky bez toho, aby toto pomenovanie v sebe obsahovalo vyjadrenie k tomu, či k poškodeniu skutočne došlo.

Pojem „znevýhodňujúci“ je vhodnejší ako pojem „znevýhodnený“ preto, lebo integruje dynamický aspekt, a to v dvoch formách (Džuka a Kovalčíková (2008a):

- a) znevýhodňujúce prostredie neznamená definitívne znevýhodnenie dieťaťa
- b) znevýhodňujúce prostredie nevyjadruje fakt, že nemôže dôjsť k jeho zmene

Východiskom k vymedzeniu podstaty sociálne znevýhodňujúceho prostredia je obsah pojmu „znevýhodnenie“, ktorý vyjadruje horší prístup osoby pochádzajúcej z tohto prostredia k akýmkoľvek zdrojom spoločnosti. Adjektívum „sociálne“ označuje špecifickú príčinu, ktorá môže osobu žijúcu v tomto prostredí znevýhodňovať, a to z hľadiska jej minulého, aktuálneho a budúceho vývinu. Človek má horší prístup k zdrojom práve kvôli sociálnemu prostrediu, v ktorom žije. Príkladom je sociálny pôvod (napr. etnická príslušnosť), neúplné rodinné zázemie, tiež nepriviligované sociálne postavenie rodičov, príslušnosť k marginalizovanej skupine a pod. Sociálne prostredie môže mať veľa podôb a z hľadiska prehľadnosti ich možno klasifikovať do dvoch tried: malé spoločenské skupiny, ktoré majú bezprostredný vplyv na dieťa (predovšetkým rodina a rovesníci) a väčšie spoločenské skupiny – napríklad spoločenstvo, v ktorom rodina žije – osada, dedina, mesto, spoločenská vrstva, ku ktorej rodina dieťaťa patrí, etnická príslušnosť atď. (Džuka, Kovalčíková, 2008a). Okrem znevýhodnenia sociálneho sa uvádza aj znevýhodnenie ekonomické, geografické, infraštruktúrne. Jednotlivé formy znevýhodnenia nepôsobia izolovane, skôr naopak, vzájomne sa prelínajú až dochádza k mnohoúrovňovému znevýhodneniu osoby.

Mierne problematické je aj zistenie, že autori výskumných štúdií nie vždy explicitne definujú, čo konkrétne považujú za sociálnu znevýhodnenosť alebo používajú iné, podobné pomenovania ako sú nízky socioekonomický status alebo kultúrna odlišnosť a podobne.

Tzurriel (2000) uvádza, že znevýhodnené (angl. disadvantaged) a kultúrne odlišné deti majú problémy pri porozumení povahy a požiadaviek štandardných testov v dôsledku neznalosti predpokladov samotnej situácie testovania a nedostatku skúseností s manipuláciou s materiálmi, ktoré sa v testoch používajú. Avšak o ktoré deti sa konkrétne jedná, bližšie neuvádza.

Holandský vedec Hessels (2000) podobne spomína deti z minorít, ktoré sú podľa neho vo väčšine prípadov zapojené do vzdelávacieho systému oveľa neskôr ako deti z bežnej populácie. A dodáva, že IQ testy sú voči menšinám predpojaté, keďže nezohľadňujú etnicko – kultúrne rozdiely, že ich obsah je neadekvátny a často obsahuje odkazy na majoritnú (holandskú) spoločnosť.

Ako ďalej uvádzajú Peña, Quinn a Iglesias (1992), množstvo (minoritných) detí pochádza z rodín, ktorých jazyk, hodnoty, presvedčenia a spôsob výchovy sú diametrálne odlišné od dominantnej spoločnosti. Pripomínajú, že príjem takýchto rodín je tiež veľmi často podpriemerný v porovnaní s bežnými rodinami. Operacionálna definícia cieľovej skupiny v tejto štúdii je všeobecná a neobsahuje špecifické charakteristiky. Nie je jasne uvedené, o ktoré deti naozaj ide. Jediným kritériom sú predpokladané odlišnosti od majoritnej populácie, v ktorej sa môžu nachádzať sociálne znevýhodnené deti rovnako, ako v minoritných skupinách nemusia byť znevýhodnené všetky deti (Popovičová, Džuka, 2008).

S prihliadnutím na tieto nedostatky, v nasledujúcom texte uvádzame výskumné zistenia založené na dynamických testoch. Ide o výsledky týkajúce sa merania učebného potenciálu detí zo sociálne a kultúrne znevýhodňujúceho prostredia, detí z rodín s nízkym socio-ekonomickým statusom a detí jazykovo a kultúrne odlišných od majoritnej populácie.

- a) Štúdie, týkajúce sa detí zo znevýhodneného prostredia (angl. socially disadvantaged, low SES level)

Tzurriel a Klein (1985, podľa Haywooda, Tzurriela, 2002) overovali možnosti použitia dynamického testu CATM (Children's analogical thinking modifiability test – Test modifikovateľnosti analogického myslenia detí). Cieľom CATM je testovanie kognitívnej modifikovateľnosti a používanie pojmov a operácií vyššieho rádu. Autori porovnávali výkon detí znevýhodnených, znevýhodnených so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a mentálne retardovaných. Predškôláci a predškôlčky boli vo veku od 5 do 6 rokov, mentálne retardované deti boli staršie. Autori testu uvádzajú, že všetky skupiny detí zaznamenali lepší výkon v dynamickom teste v porovnaní s Ravenovými farebnými maticami (RCPM). Najväčšie zisky zaznamenali deti znevýhodnené a znevýhodnené.

b) Štúdie, týkajúce sa detí z kultúrne odlišného prostredia (angl. culturally different)

Európske výskumy sa sústredili na etnické menšiny. V Holandsku Hessels (2000) porovnával skupinu detí z marockej a tureckej menšiny ($n = 445$) s holandskými deťmi ($n = 115$) pomocou štandardného testu inteligencie RAKIT (Revised Amsterdam kindergarten intelligence scale – Revidovaná amsterdamská škála inteligencie pre deti materských škôl) a dynamického testu pre etnické menšiny LEM (Leertest voor Etnische Minderheden – Učebný test pre etnické menšiny). Hessels (2000) zistil, že veľký počet tureckých a marockých detí, ktorých slabý výkon v statickom teste by mal za následok odporúčanie zaradiť ich do špeciálneho vzdelávania, v dynamickom teste demonštrovalo omnoho vyššiu úroveň schopností. 10 – 15% minoritných detí a 10 % holandských detí označených ako intelektovo slabých malo skóre v dynamickom teste na úrovni priemeru alebo dokonca mierneho nadpriemeru (Tzurriel, 2000).

Na záver uvedieme výsledky štúdie Sternberga a spolupracovníkov (Grigorenko, Sternberg, 2002), ktorej cieľom bolo overiť platnosť dynamického testovania u detí z rozvojových krajín (Tanzánia). Teoretické východiská štúdie sa opierali o presvedčenie, že deti vyrastajúce v ťažkých podmienkach môžu disponovať určitými mentálnymi kapacitami, ktoré však nemusia byť pozorovateľné v ich rozvinutých a prejavovaných schopnostiach. Dynamické testovanie videli ako jednu z možností zisťovania nie už rozvinutých schopností, ale schopností, ktoré sa ešte len vyvíjajú vďaka neodhaleným mentálnym kapacitám. Do štúdie bolo celkovo zapojených 358 detí v experimentálnej skupine a 100 detí v kontrolnej skupine, všetky vo veku od 11 do 13 rokov. Na základe uvedeného autori konštatovali, že aj krátka a malá intervencia môže mať značný vplyv na konečné výkony v teste schopností a nepovažujú za vhodné vyvodzovať závery o kognitívnych schopnostiach osoby len zo skóre v pretestoch (Grigorenko, Sternberg, 2002).

2.3 Vybrané prediktory kognitívneho vývinu dieťaťa

Z poznatkov objasňujúcich vzťah medzi SES a mentálnymi kompetenciami sa vyčleňujú isté dominujúce aspekty ako prediktory vývinu kognitívnych funkcií. Najvýznamnejším prediktorom vzhľadom na dosiahnutú školskú úspešnosť detí sa na základe záverov viacerých výskumov javí vzdelanie rodičov (Eccles, 2005; Hoff, 2003). Ecclesová (2005) uvádza, že vzdelanostná úroveň rodičov ovplyvňuje schopnosti, hodnoty a vedomosti, ktoré získali na základe svojho vzdelania. Tieto získané schopnosti ovplyvňujú praktiky používané pri vzdelávaní svojich detí, ovplyvňujú úroveň schopností, ktoré si ich deti osvojujú modelovaním a takisto ovplyvňujú schopnosť rodičov zasahovať do vzdelávania svojich detí. V rámci tejto perspektívy je dôležitá skorá jazyková interakcia medzi rodičom a dieťaťom.

Rodičia s vyšším vzdelaním používajú komplexnejšie a rôznorodejšie jazykové prostriedky, na základe čoho si ich deti osvojujú lepšiu schopnosť používania jazyka (Hoff, 2003). Z toho vyplýva evidentný vzťah medzi úrovňou socioekonomického statusu rodiny a verbálnymi schopnosťami dieťaťa, pričom deti s vyšším socioekonomickým zázemím disponujú vyššou úrovňou ovládania jazyka ako deti s nižším socioekonomickým zázemím.

Bradley a Corwyn (2002) dospeli k záverom, že s dosiahnutou vzdelanostnou úrovňou rodičov úzko súvisia ich očakávania a postoje. Čím vyššia je vzdelanostná úroveň rodičov, tým vyššie budú očakávania rodičov, a s tým súvisiace spôsoby interakcie s deťmi (sprostredkúvanie stimulujúcich materiálov, zážitkov a skúseností). Následne zlý prístup k materiálom a kultúrnym zdrojom ako k prameňom stimulujúcich zážitkov sa javí ako bariéra obmedzujúca optimálny vývin poznávacích funkcií. Deti z chudobnejších rodín majú horší prístup k množstvu rozličných hrových a učebných materiálov od ranného detstva až po dospelosť. Tieto deti majú v menšej miere možnosť navštevovať knižnice, múzeá, divadelné predstavenia, náučné výlety a tábory, alebo možnosti zamerané na zdokonaľovanie rôznych schopností a zručností.

Evans a kol. (1999) sa zaoberal počtom detí (ľudí) žijúcich v jednej domácnosti. Podľa tohto autora existuje súvis medzi SES a kognitívnymi a jazykovými kompetenciami dieťaťa získanými prostredníctvom stimulácie v rodine komplexným problémom spojeným s nahustením (crowding) detí prípadne iných ľudí v domácnosti a taktiež počtom súrodencov. Táto priestorová stiesnenosť a zároveň rozptýlenosť pozornosti detí vedie k menej početnej a menej bohatej interakcii medzi rodičom a dieťaťom. Čím je vyšší počet súrodencov, tým je menšia pozornosť venovaná každému dieťaťu zvlášť.

Dôležitú úlohu v súvislosti s úrovňou SES zohrávajú nielen očakávania a postoje rodičov, ale aj očakávania a postoje zo strany učiteľov. Tie môžu byť podľa McLoyda súčasťou komplexu faktorov vplývajúcich na zlyhávanie žiaka, poruchy správania prostredníctvom získavanej skúsenosti s učiteľom. Učiteľ môže mať tendenciu vnímať nízky SES žiaka menej pozitívne (jeho akademické aj sebaregulujujúce schopnosti), preukazovať takým žiakom menej pozitívnej pozornosti a menej posilnenia potrebného na dobrý výkon. Ak malo dieťa pred

vstupom do školy alebo v priebehu školskej dochádzky slabú skúsenosť s kognitívne stimulujúcimi materiálmi a zážitkami, bude pravdepodobne napĺňať učiteľovu predstavu negatívneho stereotypu. Tým vzrastá pravdepodobnosť negatívnej interakcie s učiteľom, čo býva problémom detí z minorít alebo detí emigrantov bez dostatočných jazykových zručností (McLoyd, 1998).

Ďalším významným faktorom určujúcim kognitívny vývin je okrem vzdelania rodičov ekonomický status rodiny (príjem). Predpokladom je, že rodičia s nižším príjmom môžu prežívať vyšší stres a disponujú horším mentálnym zdravím. Tieto skutočnosti negatívne ovplyvňujú ich rodičovské správanie ako aj správanie a prospevanie detí (Corwyn, Bradley, 2003). Duncan a Brooks-Gunn (1997) vo svojich záveroch označujú vplyv tak vzdelanostných ako aj ekonomických podmienok, v ktorých sa rodina nachádza za zásadný faktor pre jej schopnosť zabezpečiť stimulujúce prostredie, prispievajúce k úspešným výsledkom detí. Rodiny s nižším socioekonomickým zázemím nemusia mať dobrý prístup k takým zdrojom, ktoré sú potrebné pre vytvorenie podnetného rodinného prostredia a z toho dôvodu môžu ich deti dosahovať nižšiu úspešnosť vo vzdelávaní (Duncan, Brooks-Gunn, 1997).

V súvislosti so socioekonomickým statusom rodiny majú závažný vplyv aj demografické podmienky, v ktorých rodina žije. Predovšetkým vzdelanie a príjem rodičov vplývajú na možnosti rodiny, napríklad, v akej štvrti (oblasti) si rodina môže dovoliť bývať. Táto rodinná situácia ovplyvňuje výber školy, ktorú bude dieťa navštevovať a takisto rôzne príležitosti alebo nebezpečenstvá, ktorým bude dieťa vystavené a bude sa s nimi musieť vyrovnávať (Eccles, 2005).

Príkladom takéhoto demografického znevýhodnenia v našich podmienkach môžu byť deti nezamestnaných rodičov žijúce v rómskej osade. Rodina má v tomto prípade zlé podmienky na bývanie, má nízky príjem, pričom sú tieto osady často vzdialené od najbližšej dediny či mesta (Džuka, Kovalčíková, 2008a).

Podobne Džuka a Kovalčíková (2009) uvádzajú, že odhad intelektových predpokladov detí, ktoré sú v období zaškolenia, je v súčasnosti uskutočňovaný tradičnými inteligenčnými testami. U časti detí nemusí byť tento odhad dostatočne validný, a platí to zvlášť pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré nemali vhodné podmienky na naučenie sa toho, čo merajú tradičné testy. Za ekonomickú alternatívu k tradičným testom inteligencie možno v tomto prípade považovať krátkodobý dynamický test.

2.4 Socioekonomický status a rómske etnikum v našich podmienkach

Na základe vyššie uvedených faktov je možné vytvoriť si predstavu o podmienkach a okolnostiach, v ktorých vyrastajú rómske deti. Tieto deti sú často zasahované súhrnom mnohých závažných činiteľov, z ktorých aj každý zvlášť predstavuje ohrozenie mentálneho, fyzického alebo emocionálneho vývinu dieťaťa.

Džuka a Kovalčíková popisujú externé a interné podmienky, ktoré nepôsobia izolovane, ale ich efekty sa môžu spájať v rôznych kombináciách. Medzi externé pôsobiace faktory v tomto prípade často patrí geografické znevýhodnenie, ktoré môže predstavovať geografickú vzdialenosť nie len od takých zdrojov spoločnosti, ktoré by umožnili optimálne podmienky pre kognitívny vývin, ale aj zdroje zabezpečujúce uspokojovanie základných potrieb ako pitná voda, teplá voda, kúrenie atď. Rómske dieťa z týchto aj iných dôvodov spravidla nenavštevuje napríklad predškolské zariadenie, nemá teda možnosť absolvovať adekvátnu predškolskú prípravu. Nedostatočné ekonomické podmienky predstavujú ďalšiu bariéru limitujúcu mentálny, emocionálny aj sociálny rozvoj dieťaťa. Patrí k nim návšteva rôznych vzdelávacích zariadení, krúžkov, výletov alebo iných aktivít, ktoré by formovali schopnosti, hodnotové orientácie, vedomosti alebo sociálne zručnosti týchto detí. Z týchto dôvodov je aj ich domáce prostredie chudobné na podnety, ktoré by mohli stimulovať ich záujem, a následne vývin (hračky, knihy). Interné podmienky predstavujú spektrum oblastí, ktoré môžu takisto tvoriť prekážku normálneho kognitívneho vývinu. Patrí tu jazyková a kultúrna odlišnosť, etnická príslušnosť, intelektové deficity rodičov, genetické a vrodené patológie získané napríklad zneužívaním škodlivých návykových látok rodičmi, nedostatočná zdravotná starostlivosť atď. (Džuka, Kovalčíková, 2008).

Na základe štúdií, ktoré využívajú prístupy dynamickej diagnostiky možno konštatovať, že sú menej predpojaté voči sociálne znevýhodneným skupinám a voči etnickým menšinám. Možno ich považovať za vhodnú alternatívu predikcie budúceho školského výkonu k štandardným statickým testom inteligencie (napr. Wechslerove škály). Elliott (2000) upozorňuje, že dynamická diagnostika sa môže mnohorakým spôsobom využiť v podmienkach školy: na predikciu úspechu v škole, pre účely porozumenia povahy slabých a silných stránok žiakov, pri vzdelávaní, pri rozhodovaní, či je pre konkrétne dieťa vhodné špeciálne vzdelávanie alebo iné formy pomoci. Ďalšie empirické výskumy by sa mali viac sústreďovať na systematické a kontrolované porovnávanie dynamických a statických testov a na konkrétnu aplikáciu výsledkov, ktorá by bola zmysluplná

a využiteľná pre praktikov v oblasti vzdelávania a rodičov pri práci s ohrozenými skupinami detí, predovšetkým detí, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

PROJEKT VÝSKUMU

Zdôvodnenie výskumu: Poznanie možností intervencie so zámerom zvyšovania učebného potenciálu detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môže byť impulzom pre ďalší výskum v tejto oblasti. Rovnako vidíme možný prínos v aplikácii a overení nástroja Batéria kognitívnej modifikovateľnosti (CMB) v našich podmienkach a prípadnom zavedení princípov jednotlivých subtestov do pedagogickej praxe v procese prípravy detí na vstup do školy.

Výskumný súbor:

Výskumný súbor budú tvoriť deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, konkrétne deti rómskeho pôvodu a rovnako deti, ktoré nepochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

N1 = 50 (deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia)

N2 = 50 (deti pochádzajúce z prostredia sociálne neznevýhodňujúceho)

Cieľ výskumu:

Zistiť, či existujú rozdiely vo vybraných kognitívnych deficitoch medzi deťmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a deťmi z prostredia sociálne neznevýhodňujúceho.

Zistiť a overiť vhodnosť aplikácie Batérie kognitívnej modifikovateľnosti u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v našich podmienkach.

Porovnať výkon jednotlivých skupín detí v posttestoch jednotlivých subtestov CMB.

Porovnať výkon detí z hľadiska rodu, veku a sociálnej znevýhodnenosti.

Hypotézy:

H1: Predpokladáme, že skupina detí zo sociálne neznevýhodňujúceho prostredia bude v dynamickom teste dosahovať lepšie výsledky než skupina detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

H2: Predpokladáme, že existuje rozdiel v skóre získanom v jednotlivých subtestoch dynamického testu medzi jednotlivými skupinami detí.

H4: Predpokladáme, že rozdiely v skóre dosiahnutom v dynamickom teste nebudú z hľadiska rodu štatisticky významné.

H5: Predpokladáme, že rozdiely v skóre dosiahnutom v RCPM nebude z hľadiska rodu štatisticky významné.

Metódy zberu dát:

Batéria kognitívnej modifikovateľnosti (CMB – The Cognitive modifiability battery)

- autor: D. Tzurriel, 1995
- nástroj vyvinutý na diagnostiku deficitných kognitívnych funkcií, rozličných kognitívnych operácií a stratégií riešenia problémov, rovnako je využívaný aj na intervenciu v klinickej oblasti
- využíva formu štandardizovanej postupnej pomoci
- pozostáva z tabuliek na vkladanie a 64 trojrozmerných farebných kociek rôznej veľkosti (červené, žlté, zelené, modré), každá tabuľka je tvorená 3x3 okienkami, ktoré sú prikryté odnímateľnými štvorcami
- batéria obsahuje 5 subtestov, pričom každý mapuje odlišnú oblasť kognitívnych funkcií
- uplatňuje sa induktívny spôsob uvažovania (hľadanie podobností a rozdielov medzi udalosťami alebo objektmi, generalizácia a diskriminácia medzi nimi, spoznávanie alebo rozlišovanie vzťahov medzi udalosťami alebo objektmi
- subtesty: seriácia, reprodukcia vzorov, podobnosti, zoraďovanie – úroveň I, zoraďovanie – úroveň II a pamäť

Posudzovacia škála pre učiteľov/učiteľky – nami vytvorená škála Likertovského typu na získanie hodnotenia intelektových schopností detí

Ravenove farebné progresívne matice (RCPM)

- slovenská verzia, autor: Ferjenčík, 1985
- nástroj častokrát používaný na diagnostiku inteligencie a na overovanie súbežnej validity dynamického testu
- identifikovateľné sú tri dimenzie: abstraktné uvažovanie analógiou, doplnenie vzoru pomocou identity a blízkosti, doplnenie jednoduchého vzoru

- počas riešenia sa uplatňuje: pozornosť, myslenie a vnímanie
- farebná verzia vznikla s cieľom aplikovať tento nástroj pri diagnostike detí, subnormných osôb a starých ľudí

Bibliografia

- BRADLEY, R. H. – CORWYN, R. 2002. Socioeconomic status and child development. In *Annual Review of Psychology*. 2002, Vol. 53, 371–399.
- BROOKS-GUNN, J. – DUNCAN, G. J. 1997. *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation, 1997.
- CAFFREY, E. – FUCHS, D. – FUCHS, L. 2008. The predictive validity of dynamic assessment. In *The Journal of Special Education*. DOI 10.1177/0022466907310366, 2008, Vol. 41, No. 4, 254–270.
- DEUTSCH, R., REYNOLDS, Y. 2000. The use of dynamic assessment by educational psychologists in the UK. In *Educational Psychology in Practice*. Vol 16, No. 3, 311–331.
- DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I. 2008a. Sociálne znevýhodňujúce prostredie a dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – pojem a definícia. In *Československá psychologie*. 2008, Vol. 52, No. 6, 633–637.
- DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I. 2008b. Dynamické testovanie latentných učebných schopností. In *Československá psychologie*. 2008, Vol. 52, No. 4, 366–377.
- DŽUKA, J. – KOVALČÍKOVÁ, I. 2009. Teória a model dynamického testu latentných učebných schopností pre deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In *Československá psychologie*. 2009, Vol. 53, No. 3, 291–301.
- ECCLES, J. S. 2005. Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. In *London Review of Education*. 2005, Vol. 3, No. 3, 191–204.
- EVANS, G. W. – MAXWELL, L.E. – HART, B. 1999. Parental language and verbal responsiveness to children in crowded homes. In *Developmental Psychology*. 1999, Vol. 35, 1020–1023.
- GRIGORENKO, E. L. – STERNBERG, R. J. 1998. Dynamic testing. In *Psychological Bulletin*. 1998, Vol. 124, No. 1, 75–111.
- GRIGORENKO, E. L. – STERNBERG, R. J. 2002. *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press, 2002.
- HAYWOOD, H. C. 1992. Interactive Assessment. In *Journal of Special Education*. 1992, Vol. 26, No. 3, 233–234.
- HAYWOOD, H. C. – LIDZ, C.S. 2007. *Dynamic assessment in practice: Clinical and educational applications*. New York: Cambridge University Press, 2007. 399 p. ISBN 13 978-0-511-25998-2.
- HESSELS, M. G. P. 2000. The learning potential test for ethnic minorities (LEM): a tool for standardized assessment of children within kindergarten and the first years of primary school. In Lidz, C. S. – Elliott, J. (eds), *Dynamic assessment: prevailing models and applications*. Amsterdam: Elsevier science Inc., 2000.
- HOFF, E. 2003. The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. In *Child Development*. 2003, Vol. 74, No. 5, 1368–1378.
- KOZULIN, A. 1998. *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. London: Harvard University Press, 1998.
- McLOYD, V. C. 1998. Socioeconomic disadvantage and child development. In *American Psychologist*. 1998, Vol. 53, No. 2, 185–204.
- PEÑA, E. – QUINN, R. – IGLESIAS, A. 1992. The application of dynamic methods to language dispairment: a nonbiased procedure. In *Journal of special education*. 1992, Vol. 26, No. 3, 269–280.
- POPOVIČOVÁ, I. – DŽUKA, J. 2008. Zisťovanie intelektového potenciálu detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pomocou dynamických testov. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2008, Vol. 43, No. 3, 239–252.
- STERNBERG, R. J. – GRIGORENKO, E. 2004. Why we need to explore development in its cultural context. In *Merrill-Palmer Quarterly*. DOI 10.1353/mpq.2004.0026, 2004, Vol. 50, No. 3, 369 – 386.
- TZURIEL, D. – KAUFMAN, R. 1999. Mediated learning and cognitive modifiability. Dynamic assessment of young Ethiopian immigrant children to Israel. In *Journal of Cross-cultural psychology*. 1999, Vol. 30, No. 3, 359–380.
- TZURIEL, D. – SHAMIR, A. 2007. The effects of peer mediation with young children (PMYC) on children's cognitive modifiability. In *British Journal of Educational Psychology*. 2007, Vol. 77, 143–165.
- TZURIEL, D. 2000. Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. In *Educational Psychology Review*. DOI 1040-726X/00/1200-0385, 2000, Vol. 12, No. 4, 385–435.

-
- TZURIEL, D. 2001. Dynamic assessment of young children. New York: Plenum Publishers, 2001. 241 p. ISBN 0-306-46510-8.
- VYGOTSKY, L. S. 2004. Psychologie myšlení a řeči. Praha: Portál, 2004.

MEDZIGENERAČNÉ ROZDIELY V MOTIVAČNEJ ŠTRUKTÚRE MANAŽÉROV

GENERATIONAL DIFFERENCES IN MOTIVATIONAL STRUCTURE OF MANAGERS

Martin Fero

Katedra sociológie, Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o.
Palackého č. 1, P.O.Box 104, 810 00 Bratislava, Slovakia

Anotácia:

Príspevok prezentuje charakteristiky jednotlivých generácií v pracovnom prostredí, zvlášť však najmladšej generácie a porovnáva ju s predchádzajúcimi generáciami. Komentuje najvýznamnejšie medzigeneračné rozdiely zaznamenané slovenskými a zahraničnými štúdiami. Empirická časť príspevku prezentuje výsledky výskumu medzigeneračných rozdielov v pracovnej motivácii na vzorke 156 manažérov, rozdelených do troch generačných kohort: Povojnová generácia (1946–1964), Generácia X (1965–1976) a Generácia Y (1977–1997), analyzovaných pomocou one-way ANOVA testu a v párovom porovnávaní jednotlivých generácií pomocou post hoc LSD testu.

Kľúčové slová:

Povojnová generácia, Generácia X a Generácia Y – generačné rozdiely – manažéri – motivačná orientácia

Abstract:

The article presents the main characteristics of each generation in the work environment, but especially of the youngest generation and compares it with previous generations. Comment on the most important inter-generational differences observed by Slovak and foreign studies. The empirical part of the article presents the results of research of inter-generational differences in work motivation on a sample of 156 managers, divided into three generational cohorts: Baby boomers (1946–1964), Generation X (1965–1976) and Generation Y (1977–1997), analyzing by one – way ANOVA test and paired comparisons of each generation by post hoc LSD test.

Keywords:

Baby boomers, Generation X and Generation Y – generational differences – managers – motivational orientation

Úvod

Vo vyspelých svetových ekonomikách, no predovšetkým v USA, sa v ostatných rokoch živo diskutuje o príchode mladej generácie na trh práce, ktorá je nie len technologicky vyspelejšia, ale v rôznych smeroch odlišná od tých predchádzajúcich. Podľa štatistickej evidencie slovenského obyvateľstva predstavuje táto mladá generácia (narodených od roku 1977) približne 30% zamestnaných na trhu práce, pričom každoročne prichádza na trh ďalších približne 80 000 nových pracovných síl, čím sa tento podiel zvyšuje o ďalšie 3%. Zároveň, má najstaršia generácia pracujúcich (narodených po 2. svetovej vojne) klesajúci, ale stále silný, približne tretinový podiel na pracovnom trhu, podobne ako aj po nej nastupujúca generácia, ktorá tiež býva označovaná ako generácia X. V americkej odbornej literatúre, ktorá sa dlhodobo venuje problematike generačných rozdielov v pracovnom prostredí, zaznamenali americké výskumy u zamestnancov rôznych generácií odlišnosti v tom, ktoré aspekty práce ich na pracovisku robia spokojnými. Okrem toho, ďalšie štúdie potvrdzujú, že jednotlivé generácie majú rôzne hodnotové systémy a reagujú inak na rôzne životné udalosti (Hicks, R., Hicks, K., 1999). Takéto rozdiely majú pre organizácie nielen pozitívny potenciál, ale sú zdrojom nežiaducich dôsledkov ako je stres, konflikty na pracovisku, nedorozumenia, nedôvera, ktoré spôsobujú pokles spokojnosti pri práci, či nižšiu produktivitu (Eaton, D.E., 2008). Problém výraznejších generačných rozdielov začínajú viac pociťovať zamestnávateľia a ľudia z oblasti ľudských zdrojov už aj na Slovensku. Poznať preferencie mladých ľudí, prvýkrát prichádzajúcich na trh práce, nie je len otázkou budúceho rozvoja podniku, ale aj udržiavania jeho konkurencieschopnosti.

1. Ako charakterizovať jednotlivé generácie?

Z demografického hľadiska by bolo možné pojem generácia vymedziť ako súhrn jedincov narodených v jednom roku, alebo v určitom časovom rozmedzí. Avšak generáciu možno chápať aj ako: „veľkú, sociálne diferencovanú skupinu osôb, ktoré sú spojené dobovo podmieneným štýlom myslenia a jednania a prežívajú podstatné obdobia svojej socializácie v zhodných historických a kultúrnych podmienkach“ (Maříková, H., Petrusek, M., Vodáková, A., 1996). Podobne aj v zahraničnej literatúre sa stretávame s vnímaním generácie ako vekovej skupiny so spoločnými historickými skúsenosťami. Niektoré odborné štúdie hovoria o tom, že pre každú generáciu sú typické tri spoločné vlastnosti: presvedčenie, správanie, a umiestnenie v histórii (Eaton, D.E., 2008). Pozoruhodné však je, že medzi autormi neexistuje konsenzus v presnom časovom vymedzení jednotlivých generácií (porovnaj tab.č.1).

	Povojnová generácia	Generácia X	Generácia Y
Hicks a Hicks (1999)	1946–1964	1965–1976	1977–1997
Zemke (2000), Strauss a Howe (2000)	1943–1960	1960–1980	1980-
Kupperschmidt (2000)	1940–1960	1960–1980	1980-
Pekala (2001)	1946–1964	1965–1978	1979-
Lancaster a Stillman (2002)	1946–1964	1965–1980	1981–1999
Eisner (2005), Raines (1997)	1946–1964	1965–1979	1980-
Newman (2006)	1946–1964	1965–1979	1980–1999
Salt (2007)	1945–1961	1962–1975	1976–1997

Tab. 1: Generácie definované podľa obdobia narodenia u rôznych autorov

1.1 Povojnová generácia (Baby boomers)

Povojnová generácia je v americkej literatúre označovaná predovšetkým ako generácia optimistických „workoholikov“, ktorí sú významne zameraní na sebarealizáciu. Pre dosiahnutie na vrchol vo firemnom rebríčku sú ochotní stráviť dlhé hodiny tvrdej práce v zamestnaní (Kupperschmidt, B., 2000). V posledných rokoch ich ekonomicky aktívneho života majú tendenciu spomaliť a viac zamerať pozornosť na svoju rodinu (Zemke, R., Raines, C., & Filipczak, B., 2000). Podľa štúdie Zemkeho a kol. sú základné hodnoty Povojnovej generácie: optimizmus, tímová orientácia, dobrý vzťahy, osobné uspokojenie, zdravie, osobný rast, mladosť, práca a osobná angažovanosť (2000). Autumn Moody považuje zamestnancov Povojnovej generácie za vždy ochotných urobiť niečo navyše, s cieľom zapáčiť sa, zároveň sú však dobrými tímovými hráčmi, ktorí sú až príliš citliví na spätnú väzbu. Spomedzi ostatných generácií je Povojnová generácia podľa nej najviac spätá so svojou prácou a to hlavne vďaka tomu, že ju často kladie vo svojom živote na prvé miesto, pričom je presvedčená, že kto sa chce mať dobre, musí tvrdo pracovať (2008). Sami sa identifikujú na základe titulu a pracovnej pozície (Lancaster a Stillman, 2002). Sú ochotní robiť čokoľvek pre to, aby uspeli v práci, dosiahli na vyššie pracovné priečky a zarobili viac peňazí (Kyles, 2005). Pokiaľ ide o peniaze a uznanie, výskumníci zistili, že tie sú pre Povojnú generáciu oveľa lákavejšie než pre iné generácie (Niemiec, S., 2000). Zo štúdií tiež vyplýva aj to, že nie sú ochotní opustiť svoje vysoké pozície, ktoré sa im podarilo nadobudnúť celoživotnou prácou (Morison a kol., 2006).

1.2 Generácia X

Generácia X nie je v spoločenských vedách vôbec novým pojmom. Bola ním označovaná generácia mladých rebelov, ktorá sa búrila proti autoritám, hodnotám a životnému štýlu svojich rodičov. Generácia X je považovaná za najnáročnejšiu skupinu na riadenie. Na rozdiel od predchádzajúcej generácie si nepotrpí na tituloch a hierarchizovaní, pričom sa veľmi nemieša ani do podnikovej politiky. Táto počítačovo-zdatná generácia vidí svoju silu vo vlastných schopnostiach. Ak ich členovia nemajú na svojich pracoviskách viac možnosť sa učiť a rozvíjať, zvyčajne ich opúšťajú. Nie je ťažké pochopiť ich hodnoty vzhľadom na to, že vstupovali na trh práce v období krízy podnikov a silnej ekonomickej recesie. Je pomerne logické, že sú skeptickí voči autorite.

Najväčšou odmenou pre túto generáciu zo strany podniku sú možnosti rastu a autonómia. Na pracovisku chcú byť produktívni a spokojní, to nie je pre nich niečo navyše, ak to nedosiahnu odchádzajú (Kyles, D., 2005). Majú silnú potrebu nezávislosti a chcú investovať do seba a nie organizácie, kde pracujú. Na pracovisku kladú najväčší dôraz na zaujímavosť práce, pochvalu a uznanie. Chcú pracovať pre to, aby mohli žiť, nie žiť preto, aby mohli pracovať, preto je pochopiteľné, že kladú veľký dôraz na rovnováhu medzi prácou a osobným životom. Pretože sa snažia o rovnováhu medzi prácou a rodinou je považovaná táto generácia predchádzajúcimi generáciami za leňošivú. Ich prednosťami sú adaptabilita, technologická gramotnosť, nezávislosť a kreativita. Potrebujú slobodu a autonómiu, no zároveň aj podporu. Dôležité je, aby mali jasný cieľ, s ktorým sa stotožnia a nechať ich byť kreatívnymi (Moody, A., 2008).

1.3 Generácia Y

Táto generácia prichádza v období technologickej sofistikovanosti, extrémnych ekonomických zmien, individuálno-podnikateľskej prosperity a terorizmu. Vo svojich kariérach sú zameraní na účelovosť a naplnenie. Členovia Generácie Y sa orientujú na prácu, ktorá má pri nich význam a vďaka ktorej môžu byť prospešní pre spoločnosť. Od svojich nadriadených požadujú užší vzťah a ocenenie ich výsledkov. Ak cítia, že nie sú dostatočne uznaní a že sa na niečom nepodieľajú, zvyčajne opúšťajú miesto. Ich najväčšia odmena je vnútorná, nie vonkajšia (Kyles, D., 2005). Často prichádzajú na nové pracoviská s mnohými teoretickými, ale aj praktickými skúsenosťami, ktoré nadobudli počas dobrovoľných pracovných stáží, či výmenných pobytov, preto sa nechcú v podniku cítiť ako nováčikovia. Manažérom môže prekážať, že za nimi prichádzajú často s problémom a súčasne ponúkajú aj spôsob ako ho vyriešiť. Nie preto, že by boli arogantní, ale preto, že ich to tak naučilo prostredie, v ktorom vyrastali. Museli si sami poradiť s problémom, keď boli sami doma, lebo oni sú takí, sú naučení byť nezávislí. Dokážu uznať autoritu, ale nie hneď sa jej podriaďujú. Nakoniec Kehrlí a Sopp dodávajú: „Ak môžete dajte im nejakú autoritu. Odplatia Vám to väčšou lojalitou a stanú sa z nich lepší tvorcovia rozhodnutí a v konečnom dôsledku vlastne aj manažéri.“ (2006, s.118).

Bruce Tulgan si sťažuje: „Chcú najlepšiu prácu od prvého dňa, flexibilný čas, pohyb a byť lepšie platení. Takže to vyzerá, že ide o najťažšie vydržiavanú pracovnú silu v histórii.“, avšak dodáva: „Ale zdá sa, že aj s najväčšou produktivitou v histórii“ (1995, 22–23). Ak je treba na niečom pracovať, sú ochotní robiť na 100 %, ale ak nie je na čom robiť nečakajte od nich, aby sedeli na pracovisku až do 18:30, len preto, aby tak vyzerali lepšie. Dôvod pre tento ich postoj je dvojnásobný. Za prvé: Členovia generácie Y sú prepojení viac so životom mimo práce ako so životom v práci. Sú omnoho viac členmi svojho sociálneho prostredia než iné demografické segmenty a viac času venujú spoločenskému styku. Za druhé: Ich vnímanie práce sa zmenilo (Lloyd, J., 2007).

Na pracovisku je táto generácia významne zameraná na víťazstvo a úspech v činnostiach, na ktorých sa zúčastňuje, v porovnaní s Generáciou X si viac váži rady a postupy od kompetentných (Howe, Strauss, 2000). Jej členovia majú vyššie očakávania ako iné generácie, chcú spravodlivý a priamy prístup od manažérov, chcú hľadať kreatívne úlohy, zaujíma ich názor kolegov, menšie ciele s napätými termínmi im vyhovujú. Ak dostanú dôveru dokážu sa odvdáčiť lojalitou k podniku, zároveň im však záleží na rovnováhe medzi rodinou a kariérou (Tulgan, 2001, Spiro, 2006).

Generácia Y žije vo fragmentovanom svete, v ktorom sa stierajú hranice medzi krajinami, medzi fikciou a realitou, medzi pohlaviami, medzi ľudským a technologickým. Príslušníci tejto generácie miešajú navzájom rôzne, na prvý pohľad nezlučiteľné veci, štýly a žánre. Je pre nich samozrejme vykonávať viacero činností naraz. Na rozdiel od predchádzajúcich generácií sa neučili „byť on-line“, oni ako „on-line“ vyrastali. Sú zvyknutí komunikovať v reálnom čase. Na YouTube, MySpace či Facebook si vešajú svoje profily s rutinou, ako by si čistili zuby (Timoracký, M., 2008).

1.4 Povojnová generácia, Generácia X a Y na Slovensku

Každopádne Generácia X a Baby Boomers prešli v socialistickom Československu, vďaka izolácii a neslobode režimu, trochu odlišným vývojom ako ich rovesníci zo Západu (Snop, T., 2009). Zástupcovia generácie Y v krajinách strednej a východnej Európy majú za sebou ďalšie špecifické skúsenosti, ktoré generácie pred nimi nezažili: a síce rast životnej úrovne. Rast plátov, ktorý sa v Čechách, či na Slovensku za posledné roky pohybuje medzi piatimi až desiatimi percentami, je oveľa razantnejší ako priemer v EÚ. Nárast miezd je výrazný vo všetkých vekových kategóriách, no najmladšia generácia to cíti inak, ako staršie. Rýchly rast miezd pokladajú za zákonitý, prirodzený a nezvratný. Nárokujú si ho aj pri priemerných výkonoch, a ak ho nedostanú, cítia sa podvedení. Preto sa podľa prieskumu spoločnosti Deloitte táto generácia zadlžuje oveľa radšej, ako tie pred ňou. Podľa ďalšieho prieskumu očakávajú zástupcovia generácie Y okrem vyšších plátov aj flexibilný pracovný

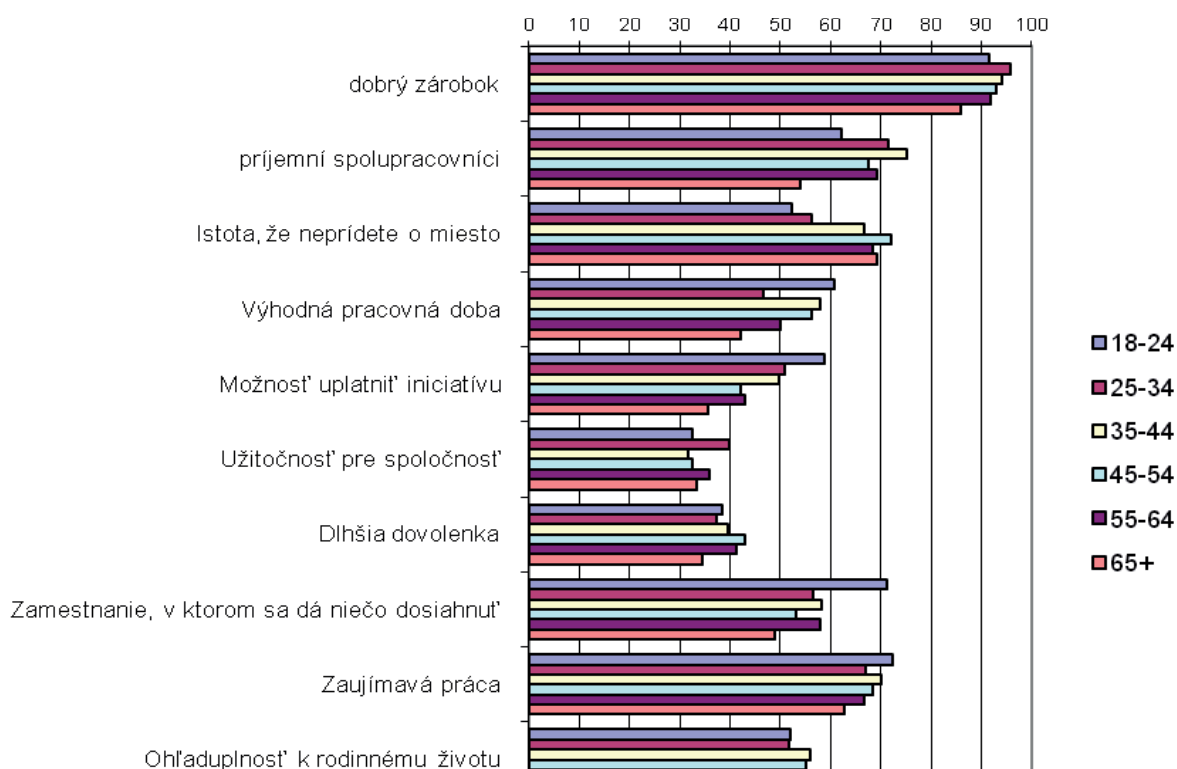
čas, viac voľného času pre seba, dovolenku nad rámec zákonného limitu a prístup k najnovším technológiám. Tomu sa musia prispôsobovať aj firmy vo svojich HR stratégiách (Múčka, F., 2007).

Ako sme už spomínali pri charakteristike generácie X je pre nich typické presvedčenie, že ak sa chce mať niekto dobre, musí byť lepší ako ostatní. A ak bude človek tvrdo pracovať na svojej kariére, výsledky sa určite dostavia. Generácia Y sa aj na kariéru pozerá trochu inak. Pocit vlastnej hodnoty je u týchto ľudí vyšší, ako to bolo pri starších generáciách. Nechcú už za každú cenu šliapať po hlavách svojich kolegov. F. Múčka vysvetľuje prečo: „Životným štýlom tejto generácie je totiž vytváranie spojení. Rozmách komunitných webov má za následok, že venujú menej času stráveného pri fyzickom kontakte so známymi či s kolegami. Na druhej strane, sú na dialku v kontakte s oveľa väčším počtom „neznámych“ ľudí. Mnohých z nich ani nikdy neuvidia. A zisťujú, že svet sa nedelí na nás a ostatných, proti ktorým treba bojovať“ (Múčka, F., 2007, s.24).

2 Empirické analýzy medzigeneračných rozdielov v motivácii

2.1 EVS – Výskum európskych hodnôt (SR, 2008)

Významný empirický zdroj pre analýzu medzigeneračnej rozdielnosti na Slovensku je EVS, ktorí patrí k najstarším porovnávacím výskumom hodnotových orientácií v Európe (Kusá a kol., 2008). U otázok pýtajúcich sa na jednotlivé položky, ktoré respondenti považujú za dôležité v zamestnaní, môžeme sledovať, že položky: možnosť uplatniť osobnú iniciatívu, zamestnanie, v ktorom sa dá niečo dosiahnuť, výhodná pracovná doba, či zaujímavá práca, dosahujú najvyššie skóre práve vo vekovej kohorte 18–24 ročných, pričom s vekom ich dôležitosť klesá. Naopak, trend s vekom narastajúcej dôležitosti bol zaznamenaný pri položke: istota, že neprídete o miesto (porovnaj graf č.2).



Graf 1: Dôležitosť faktorov práce podľa vekových skupín (Kusá a kol., 2008)

2.2 Bieliková, M. – Životný štýl a hodnotová orientácia mládeže (SR, 2001)

Z výskumov zameraných na hodnotovú orientáciu mladej generácie (respondenti vo veku od 18–26 rokov) realizovaných na Slovensku, ktoré sa opakovane konali v rokoch 2000, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007 možno spomenúť celoslovenský výskum zameraný na otázky životného štýlu mladých ľudí vedený M. Bielikovou pod Ústavom informácií a prognóz školstva v Bratislave. Podľa tohto výskumu hodnoty týkajúce sa práce ako napr. dostatok financií (priemer 1,52), úspech v zamestnaní (1,57) a možnosť seberealizácie (1,67) patria medzi stredové v rámci ich hodnotového rebríčka. Hoci prevažná väčšina (61,3%) pripúšťa dôležitosť kariéry v zamest-

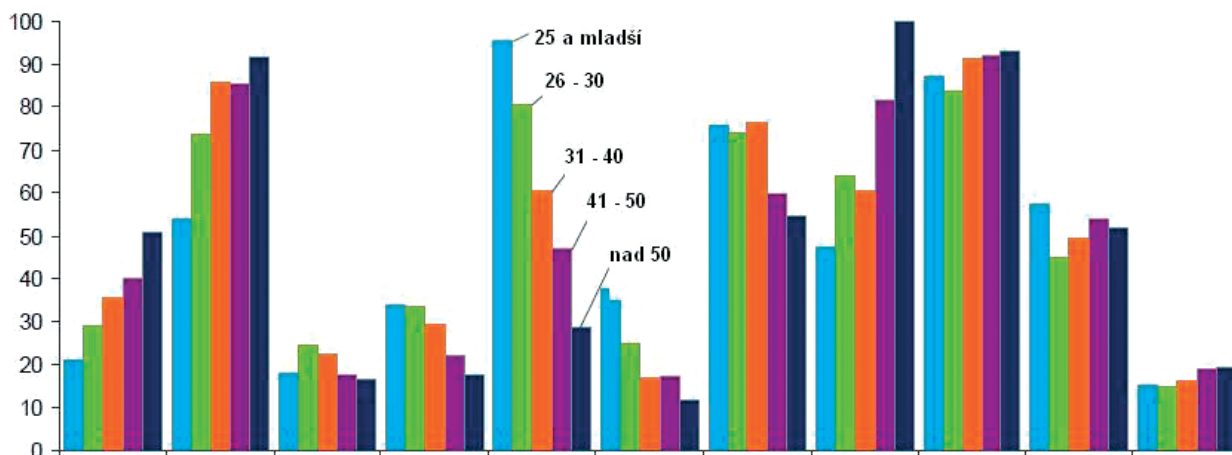
naní, v živote preferujú iné životné hodnoty. Pre takmer 7% opýtaných mladých ľudí je kariéra v zamestnaní najdôležitejší životný cieľ a pre každého štvrtého mladého človeka neznamená vôbec nič (Bieliková, 2001).

2.3 Jurkiewicz– rozdiely v dôležitosti motivačných faktorov (USA, 2000)

Jurkiewiczová (2000) uskutočnila výskum faktorov motivácie pri práci pre jednotlivé generácie pracujúcich, keď boli respondenti požiadaní, aby zoradili do poradia pätnásť pracovných faktorov podľa dôležitosti akú im pripisujú. Na základe svojho výskumu a ďalších zdrojov odbornej literatúry konštatovala, že Generácia X vysoko hodnotí možnosť učiť sa novým veciam, venovať sa dostatočnej miere voľno časovým aktivitám, možnosť podieľať sa na významných rozhodnutiach, viesť iných ľudí, možnosť využiť svoje nadanie, autonómiu, možnosť povýšenia, či rozmanitosť pracovných úloh. V dôležitosti týchto faktorov Generácia X skórovala podstatne viac v porovnaní s Povojnovou generáciou. Naopak Povojnová generácia kladie dôraz na stabilnú a bezpečnú budúcnosť, možnosť byť prospešný pre spoločnosť, na priateľských a príjemných spolupracovníkov, vysoký plat, vysokú prestíž a spoločenské postavenie, zároveň je pre nich možnosť pracovať ako súčasť tímu dôležitejšia než pre Generáciu X (Jurkiewicz, 2000).

2.4 Nugent a E. Miller – výskum pracovnej motivácie (USA, 2008)

Autori K. Nugent a E. Miller, ktorí viedli výskum nadnárodnej spoločnosti v oblasti HR s názvom Mercer. Ich zistenia potvrdzujú existenciu medzi generačných rozdielov v oblasti pracovnej motivácie. Pri pohľade na graf č.2 môžeme sledovať, že možnosť povýšenia je pre generáciu mladých ľudí najdôležitejší faktor, pričom dôležitosť tohto faktora pre zamestnancov vekom významne klesá. Rovnako tendenciu klesajúcej dôležitosti sledujeme aj pri faktore pracovná mobilita. Treba avšak poznamenať, že jeho dôležitosť je omnoho menej nižšia, než u možnosti povýšenia. Opačná tendencia, pri ktorej s vyšším vekom narastá aj význam sledovanej položky, bola zistená pri faktoroch: samostatnosť, uznanie a spoločný profit.



Graf 2: Dôležitosť faktorov pracovnej motivácie podľa vekových kohort (K. Nugent a E. Miller, 2008)

2.5 D. Eaton – rozdiely v prostredí byrokratickej organizácie (USA, 2009)

D. Eaton vo svojom výskume zhromaždila údaje o spokojnosti s prácou od 430 zamestnancov federálnej vlády v USA, aby tak preskúmala deväť aspektov pracovnej spokojnosti a celkovej spokojnosti v byrokratickej organizácii. Výsledky jej štúdie ukazujú, že generačné rozdiely v spokojnosti s prácou nie sú až také výrazné, ako predtým očakávala. Hoci jej hypotézy neboli potvrdené, ANOVA s Bonferroniho post hoc testom odkryli určité generačné rozdiely v dôležitosti faktorov povýšenie a pracovné podmienky pre pracovnú spokojnosť. Zamestnanci Generácie X a Y dosahovali vyššiu spokojnosť s možnosťou povýšenia ako Povojnová generácia ($F = 10,84$; $p < 0,000$). Významné rozdiely medzi generáciami identifikovala aj položke pracovné podmienky ($F = 9,49$; $p < 0,000$) a plat ($F = 2,86$, $p < 0,04$). Navyše členovia Generácie Y prikladali väčšiu dôležitosť pracovného postupu pre pracovnú spokojnosť než Povojnová generácia a Generácia X (2009).

2.6 Twenge J. a kol – analýza rozdielov z troch vln zberu dát '76, '91 a '06 (USA, 2010)

Profesorka J. Twengeová z katedry psychológie Univerzity v San Diegu (USA) sa venuje otázke medzigeneračných rozdielov dlhodobo. Reprezentatívnu vzorku študentov amerických stredných škôl ($N = 16507$)

rozdělila na tri generácie: Povojnová generácia (zber dát v roku 1976), Generácia X (1991) a Generácia Y (2006). Týmto spôsobom sa chcela vyhnúť vplyvu životného cyklu respondenta na jeho hodnotový systém a na faktory motivácie pri práci. Významné rozdiely boli zaznamenané v oblasti dôležitosti hodnoty voľného času, keď výsledky výskumu potvrdili tendenciu narastajúcej dôležitosti tejto hodnoty od Povojnovej generácie po Generáciu Y, ktorá jej pripisuje najväčší význam. Opačná tendencia sa preukázala v oblasti zamerania na prácu ako hodnotu. Vonkajšie hodnoty (napr. stav, peniaze) dosahujú najväčší význam u Generácie X, pričom ich význam v porovnaní s Povojnovou generáciou je vysoký aj u Generácie Y. Výsledky výskumu tiež vyvracajú často prítomné tvrdenia z populárno-náučnej literatúry, že Generácia Y uprednostňuje viac ako ostatné generácie altruistické pracovné hodnoty, akými sú napríklad pomoc, či spoločné dobro. Sociálne hodnoty (ako napr. vytváranie priateľských vzťahov) a vnútorné hodnoty (napr. záujem, cieľovo-orientovaná práca) boli pre Generáciu Y menej dôležité ako pre Povojnovú generáciu (Twenge J., a kol., 2010).

3 Prezentácia výsledkov vlastného výskumu

Uvedené teoretické východiská doplnené o ďalšie empirické zdroje boli vhodným základom pre realizáciu vlastného empirického výskumu, ktorý sa uskutočnil na vzorke 156 respondentov – manažérov na rôznych úrovniach riadenia v podnikoch sídlacích v Slovenskej republike. Výskum prebiehal v období od augusta do októbra 2009. Ako jeden z nástrojov pre zber dát bol použitý štandardizovaný *dotazník merania motivácie* vytvorený prof. Kollárikom, ktorý je založený na Herzbergovom dvoj-faktorovom modeli a ktorý sleduje 20 položiek motivácie pri práci: úspech, právomoc, firemná kultúra, uznanie, vzťahy s kolegami, zodpovednosť, štýl vedenia, postup, autorita, zaujímavá práca, osobný rast, istota vzťahy s nadriadenými, sebarealizácia, nezávislosť, pracovné podmienky, pracovný tím, prestíž, plat, vzťahy s podriadenými. Výsledky výskumu boli analyzované na základe dosiahnutého skóre v jednotlivých skúmaných položkách. Do nášho dotazníka sme zaradili aj batériu otázok týkajúcu sa hodnotenia rôznych aspektov zamestnania (Q14) zo slovenského dotazníka Európskeho výskumu hodnôt 2008. Dôležitosť jednotlivých faktorov rozdelených podľa generácie uvádzame a rozdiely medzi nimi (Chi – kvadrát) uvádzame v tabuľke č. 2.

	generácie			rozdiel	
	Povojnová generácia	Gen. X	Gen. Y	Chi – kvadrát	Sig.
Dobrá zárobok	95,3%	98,1%	91,2%	7,558	,109
Prijemní spolupracovníci	93,0%	98,1%	100%	6,635	,156
Istota, že nepríde o miesto	86,0%	81,1%	79,3%	4,660	,588
Výhodná pracovná doba	65,1%	82,7%	93,1%	15,783	,015
Možnosť uplatniť iniciatívu	88,4%	94,3%	94,9%	7,148	,307
Užitočnosť pre spoločnosť	93,0%	84,9%	89,7%	9,739	,136
Dlhšia dovolenka	55,8%	60,3%	65,5%	5,764	,450
Zamestnanie, v ktorom sa dá niečo dosiahnuť	72,1%	94,3%	86,2%	17,207	,009
Zaujímavá práca	100%	98,1%	98,3%	1,618	,806
Ohľaduplnosť k rod. životu	88,1%	84,9%	91,2%	2,563	,861

Tab. 2: Dôležitosť faktorov práce podľa jednotlivých generácií

Výsledky nášho výskumu odhaľujú, že v motivačnej štruktúre slovenských manažérov nie sú až tak významné medzigeneračné rozdiely ako sme očakávali na základe pozorovaní iných autorov. Ak vnímame pracovnú motiváciu na všeobecnejšej úrovni po vzore F. Herzberga v dvoch rovinách, môžeme aj napriek rozsiahlej teoretickej a empirickej literatúre podporujúcej existenciu medzigeneračných rozdielov vyjadriť záver, že dôležitosť motivátorov (osobnostnej orientácie, resp. vnútornej motivácie) a hygienických faktorov (pracovnej orientácie,

resp. vonkajšej motivácie) nie je medzi generáciami manažérov významne odlišná. Na menej všeobecnej úrovni sme však zaznamenali významné rozdiely, keď Povojnová generácia spomedzi všetkých generácií pripisovala najväčšiu dôležitosť charakteru práce. Orientácia na osobný profit, moc, či sociálnu atmosféru nebola medzi generáciami významne odlišná. Z tohto dôvodu je vhodné uviesť, že v dostupnej odbornej literatúre sa nachádzajú aj empirické poznatky, ktoré nepodporujú tvrdenie o generačných rozdieloch v motivačnej štruktúre (Koenigknecht, 2002; Asaro Gonzales, 2006). Pri pohľade na pracovnú motiváciu cez dôležitosť jednotlivých faktorov (tabuľka č.3 a č.4) sa objavujú jasnejšie kontúry medzigeneračných rozdielov.

Generácie podľa Hicks a Hicks		Osobný profit					Moc				
		Úspech	Uznanie	Postup	Osobný rast	Sebarealizácia	Právomoc	Zodpovednosť	Autorita	Nezávislosť	Prestíž
Povojnová generácia	Priemer	3,84	3,88	3,79	4,37	4,40	3,53	4,70	3,90	4,09	3,33
	SD	,90	,96	1,01	,79	,76	1,03	,51	,84	,75	,99
Generácia X	Priemer	3,77	3,89	3,60	4,17	4,32	3,53	4,31	3,58	3,92	3,29
	SD	,80	,82	,84	,78	,78	,87	,78	,96	,90	,87
Generácia Y	Priemer	3,95	4,14	3,66	4,34	4,50	3,62	4,31	3,55	4,10	3,40
	SD	,85	,81	1,02	,69	,63	,90	,80	,99	,89	1,09
F		,607	1,573	,471	1,097	,869	,169	4,457	2,070	,724	,169
Sig.		,546	,211	,625	,337	,422	,845	,013	,130	,487	,845

Tab. 3: Motivátory: Priemery jednotlivých položiek osobnostnej orientácie podľa generácie a významnosť rozdielov medzi generáciami (one-way ANOVA)

Generácie podľa Hicks a Hicks		Charakter práce					Sociálna atmosféra				
		Plat	Pracovné podmienky	Istota	Zaujímavá práca	Firemná kultúra	Pracovný tím	Vzťahy s podriadenými	Vzťahy s nadriadenými	Vzťahy s kolegami	Štýl vedenia
Povojnová generácia	Priemer	4,21	4,19	4,28	4,70	4,35	4,44	4,16	4,00	4,33	4,35
	SD	0,64	0,85	0,91	0,64	0,81	0,73	0,92	1,00	0,87	0,87
Generácia X	Priemer	4,06	3,92	3,83	4,57	3,88	4,29	4,13	3,96	4,30	3,98
	SD	0,65	0,78	1,01	0,72	0,68	0,78	0,73	0,92	0,95	0,93
Generácia Y	Priemer	3,93	4,10	3,74	4,55	4,02	4,41	4,33	4,14	4,62	4,31
	SD	0,87	0,81	1,09	0,63	1,13	0,65	0,64	0,74	0,59	0,68
F		1,180	1,335	3,804	,688	3,197	,585	1,108	,611	2,649	3,065
Sig.		,310	,266	,024	,504	,044	,558	,333	,544	,074	,050

Tab. 4: Hygienické faktory: Priemery jednotlivých položiek orientácie na prácu podľa generácie a významnosť rozdielov medzi generáciami (one-way ANOVA)

3.1 Charakteristika jednotlivých generácií

Pre **Povojnú generáciu** (narodenú 1946–1964) je charakter práce štatisticky významne dôležitejší než pre ostatné generácie. Spomedzi ostatných generácií vyniká tým, že pripisuje najväčšiu dôležitosť platu, pracovným

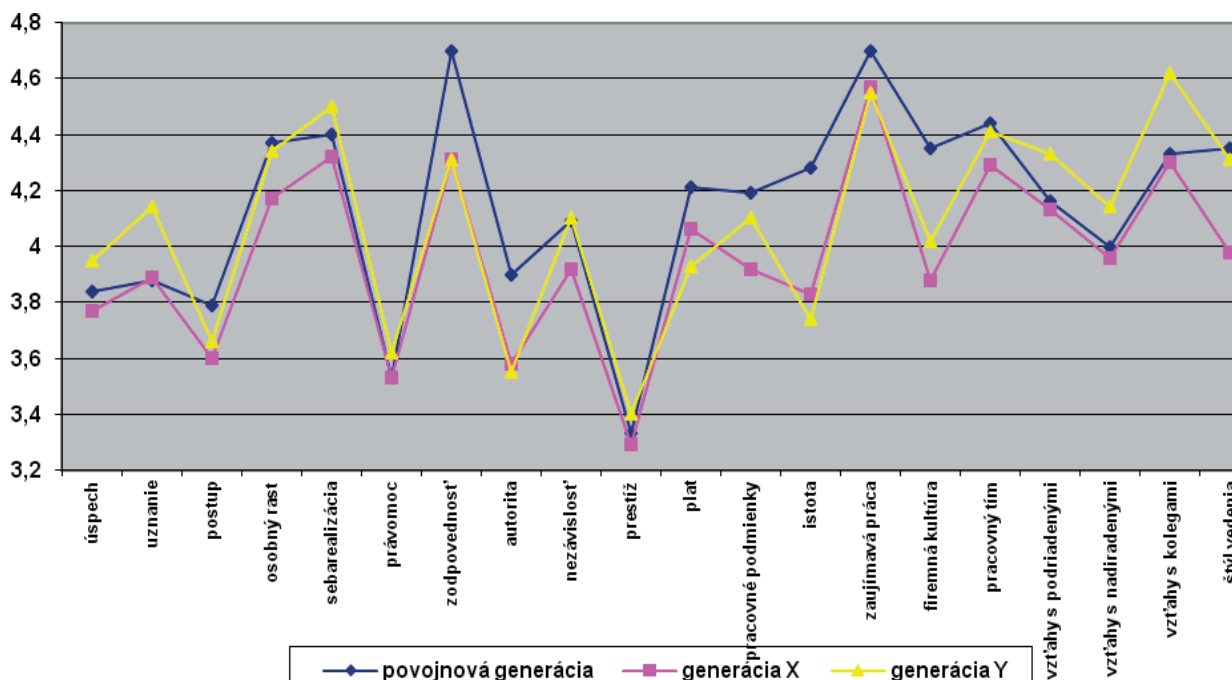
podmienkam, istote, zaujímavej práci a firemnej kultúre. Podobne aj pracovnému tímu a štýlu vedenia, no súčasne možno tvrdiť, že sociálna atmosféra na pracovisku nie je pre túto generáciu až taká dôležitá. Pozoruhodné je, že v porovnaní s mladšími, pripisuje táto generácia väčšiu dôležitosť nie len vonkajšej, ale aj vnútornej motivácii. Celkom jednoznačne vyniká tým, akú dôležitosť pripisuje zodpovednosti. Autorita, postup a osobný rast sú pre túto generáciu tiež dôležitejšie než pre mladšie generácie manažérov. Naopak, očakávaná veľká dôležitosť uznania sa pre túto generáciu nepotvrdila. Dôležitým faktorom je pre ňu tiež seberealizácia a užitočnosť pre spoločnosť, na druhej strane vo svojej práci veľmi málo dbá na výhodnú pracovnú dobu a možnosť dlhšej dovolenky.

Veľmi zaujímavou črtou **Generácie X** (narodenej 1965–1976) je, že oproti ostatným generáciám dosahuje najnižšie hodnoty dôležitosti všetkých položiek motivačnej štruktúry (s výnimkou položky uznanie). Na sile vnútornej motivácie sa u tejto generácie najviac podieľa dôležitosť seberealizácie a zodpovednosti. Očakávania, podľa ktorých mali byť pre túto generáciu výrazne dôležitejšie právomoc a nezávislosť, sa vôbec nepotvrdili. Naopak, nízka dôležitosť prestíže a autority, je u nej v súlade s očakávaniami. Celkovo najdôležitejšia je však v jej motivačnej štruktúre zaujímavá práca. Spomedzi ostatných hygienických faktorov zas najmenej firemná kultúra a istota, čo v porovnaní s predchádzajúcou staršou generáciou, je výrazný pokles ich dôležitosti. Rovnako tiež je pre túto generáciu manažérov relatívne málo dôležitá užitočnosť pre spoločnosť a ohľaduplnosť k rodinnému životu.

Generácia Y (narodená 1977–1997) je v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami najviac orientovaná na moc a sociálnu atmosféru na pracovisku. Pre túto generáciu bol najsilnejší hygienický faktor vzťahy s kolegami. Po nich nasleduje zaujímavá práca. Na sile vnútornej motivácie sa u tejto generácie najviac podieľala dôležitosť seberealizácie, osobného rastu, zodpovednosti a nezávislosti. Úspech a uznanie o niečo menej, zároveň však v porovnaní s ostatnými generáciami najviac. Ani v jednom prípade z položiek postup, seberealizácia, plat a zaujímavá práca sa nepotvrdila očakávaná významne väčšia dôležitosť pre túto generáciu. Napriek významnej podpore očakávaní z iných výskumov, bol u tejto generácie plat najmenej dôležitý a dôležitosť postupu dokonca výrazne zaostávala za očakávaniami. Spomedzi hygienických faktorov sa na konci motivačnej štruktúry nachádza istota, ktorá vekom klesá na dôležitosť. U tejto generácie sa naopak, stretávame s nárastom dôležitosti výhodnej pracovnej doby (medzigeneračne významný rozdiel), dlhšia dovolenka, či príjemní spolupracovníci. Tieto zistenia sú v súlade s vyjadreniami autorov a výskumov, podľa ktorých pre túto generáciu nie je práca prvoradá. Dôležitejší je pre ňu kontakt s priateľmi, a to už v práci alebo mimo nej. O tom, že tento kontakt možno udržiavať aj na diaľku, svedčí významne väčšia miera využívania nových komunikačných prostriedkov (e-mail, instant messaging a virtuálne sociálne siete) u tejto generácie. A to nie len v súkromnom živote, ale aj v pracovnom.

Záver

Vzhľadom na to, že boli výskumné hypotézy len čiastočne potvrdené, môžeme tvrdiť, že v motivačnej štruktúre slovenských manažérov nie sú až tak významné medzigeneračné rozdiely ako sme očakávali na základe pozorovaní iných autorov. Pri analýze dôležitosti jednotlivých motivačných faktorov však objavujeme určité výraznejšie rozdiely a črty, ktoré sú charakteristické pre každú z generácií (graf. č. 3).



Graf 3: Priemerné hodnoty položiek motivačnej štruktúry podľa generácie

Hlavný prínos nášho výskumu možno vnímať nielen v deskripcii súčasného stavu hodnotových resp. motivačných orientácií vedúcich pracovníkov, ale predovšetkým v pochopení a v možnosti odhadnúť nové trendy v oblasti motivácie kľúčových zamestnancov jednotlivých generácií, či rozrastajúcej sa skupiny generácie Y. Potvrdená existencia čiastočných medzigeneračných rozdielov u manažérov slovenských podnikov vytvára priestor pre zhodnotenie a prípadnú úpravu podnikovej stratégie v oblasti obsadzovania manažérskych pozícií, motivovania vedúcich zamestnancov a v taktiež pre zníženie rizika úniku kvalitných manažérov ku konkurencii, aj mimo hraníc Slovenskej republiky. Takáto strata môže byť pre podnik podstatná. Výsledky nášho výskumu nám potvrdzujú dôležitosť vonkajšej motivácie u všetkých generácií manažérov. Jej jadrom je zaujímavá práca, pri ktorej vzťahy s kolegami na pracovisku, hlavne u mladej generácie, nehrajú druhú rolu. Celkovo však manažéri všetkých generácií považujú pracovný tím za rovnako dôležitý. Zaujímavým zistením je aj to, že pre najmladšiu generáciu nie je plat až taký dôležitý, ako by sa dalo očakávať. U mladších generácií tiež narastá dôležitosť voľného času a vzťahov na pracovisku. Naopak pre Povojnovú generáciu sú veľmi dôležité istota a firemná kultúra.

Literatúra

- ASARO GONZALEZ, C. J., 2006, *A causal comparative study of work ethic as a function of generational cohorts* (online), Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol.67(5-A),2006, pp. 1803. [cit. 2010.9.4.] Dostupné na internete: <http://ovidsp.tx.ovid.com/spb/ovidweb.cgi?&S=EHHDFPLIEDDMDOKMCFLNCKNFHMAA00&Complete+Reference=S.sh.37|85|1>
- BIELIKOVÁ, M., 2001, *Životný štýl a hodnotová orientácia mládeže v Slovenskej republike*. In: *Mládež a spoločnosť* 7, 2001, č.1.
- EATON, D.E., 2008, *An investigation of generational differences in job satisfaction in a bureaucratic environment*, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol.69 (11-A),2009, s. 4403., ISBN 978-0-549-93019-8
- EISNER, S. P., 2005, *Managing generation Y*. S.A.M. *Advanced Management Journal*, 70(4), 4–15. Retrieved November 2, 2007, from ABI/INFORM Global database. (Document ID: 963613181).
- HICKS, R., HICKS, K., 1999, *Boomers, Xers, and other strangers*. Wheaton, IL: Tyndale. ISBN-10: 1561796778
- JURKIEWICZ, C., 2000, *Generation X and the public employee* (online). In: *Public Personnel Management*, Spring2000, Vol. 29 Issue 1, 55–75.[cit. 2010.9.4.] Dostupné na internete:

- <http://argo.cvtisr.sk:2083/ehost/detail?hid=112&sid=9e456ac0-95bb-4821-b90f-b3fd3c311ed0%-40sessionmgr111&vid=4&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=f5h&AN=2982076>
- KEHRLI, S., SOPP, T., 2006: *Managing Generation Y – Stop resisting and start embracing the challenges Generation Y bring to the workplace*. HR Magazine, 57(5), 113–119.
- KOENIGSKNECHT, S. K., 2002, *A comparison of the motivational factors of Baby Boomer and Generation X employees* (online). Colorado Technical University, 2002, 205 s; AAT 3045944, [cit. 2010.9.4.] Dostupné na internete:
- <http://argo.cvtisr.sk:2094/pqdweb?Index=0&did=726398671&SrchMode=1&sid=10&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1294789253&clientId=113805>
- KUPPERSCHMIDT, B., 2000, *Multigeneration employees: Strategies for effective management*, In: Health Care Manager, 19(1), 65–76.
- KUSÁ A KOL., 2008, *Výskum Európskych hodnôt*, Sociologický ústav SAV, IRIS, Vydavateľstvo a tlač, s.r.o., Bratislava 2008, ISBN 978-80-85544-57-2
- KYLES, D., 2005, *Managing Your Multigenerational Workforce* (online), In: Strategic Finance, Dec 2005, Vol. 87, [cit. 2008.14.1.] Dostupné na internete:
- <http://proquest.umi.com/pqdweb?Index=8&did=940768041&SrchMode=1&sid=7&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1202132346&clientId=57571>
- LANCASTER, L., STILLMAN, D., 2002, *When generations collide*. New York, NY: HarperBusiness. ISBN-10: 0066621062
- LLOYD, J.,: *The truth about gen Y* (Electronic version). IN : Marketing Magazine, 10/15/2007, Vol. 112, [cit. 2008-14-01], Dostupné na:
- <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=8&hid=115&sid=66e2fc04-9eef-4c80-80e4-fb5e30c54d92%40sessionmgr3>.
- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., 1996, *Velký sociologický slovník*, Karolinum. Univerzita Karlova, Bratislava. ISBN 80-7184-164-1
- MOODY, A., 2008, *Examining and exploring generational differences by understanding commitment, employee satisfaction, and motivation*, Northcentral University, dissertation thesis, AAT 3298966
- MORISON, R., ERICKSON, T., DYCHTWARD, K., 2006, *Managing middlecence*. In: Harvard Business Review, 84(3), 78–86.
- MÚČKA, F., 2007: *Generácia Y tiahne na svet*. IN: Trend, č. 45, 11. november, s. 24
- NEWMAN, D., *Sociology: exploring the architecture of everyday life*, Pine Forge Press, 2006, 618 s., ISBN 1-4219-2814-1
- NIEMIEC, S., 2000, *Finding common ground for all ages* (online), In: Security Distributing & Marketing. Feb 2000. Vol. 30, Iss. 3; s. 81 (3 strany), [cit. 2010.9.4.] Dostupné na internete:
- <http://argo.cvtisr.sk:2094/pqdweb?index=0&did=49826762&SrchMode=1&sid=3&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1294847068&clientId=113805>
- PEKALA, N., 2001, *Conquering the generational divide*. Journal of Property Management, 66(6), 30–38.
- RAINES, C., 1997, *Beyond Generation X: A practical guide for managers*. Berkeley, CA: Crisp Publications, Inc., ISBN-10: 1560524499
- SALT, B., 2007, *Beyond the baby boomers: the rise of Generation Y* (online), KPMG [cit. 2010.9.4.] Dostupné na internete: http://www.kpmg.com/vn/files/fs_BeyondTheBabyBoomers.pdf
- SPIRO, C., 2006, *Millennials in the workplace*, Defense AT & L, 35(6), 16–17, 19.
- SNOP, T., 2009, *Etatizmus v postojoch generácie Y na Slovensku*, diplomová práca, Trnava
- STRAUSS, W., HOWE, N., 2000, *Millennials Rising: The Next Great Generation*, ISBN 0-375-70719-0
- TIMORACKÝ, M., 2008: *Dnešná mladá generácia je akási lepšia*, [cit. 2009-02-08], Dostupné na <http://www.sme.sk/c/3699395/dnesna-mlada-generacia-je-akasilepsia.html>
- TULGAN, B., 1995, *Employee development: Managing Generation X*. HR Focus, 72(11), 22–23.
- TWENGE J., A KOL., 2010, *Generational Differences in Work Values: Leisure and Extrinsic Values, Increasing, Social and Intrinsic Values Decreasing* (online), In: Journal of Management, [cit. 2010-05-08], Dostupné na internete: <http://jom.sagepub.com/content/early/2010/03/01/0149206309352246>
- ZEMKE, R., RAINES, C., & FILIPCZAK, B., 2000, *Generations at work: Managing the clash of Veterans, Boomers, Xers, & Nexters in your workplace*. New York: American Management Association Publications.

OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY A SOCIÁLNÍ MOBILITA¹

CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY AND SOCIAL MOBILITY

Tereza Bariekzahyová, Jiří Šafr

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra psychologie v Praze;
Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. v Praze, Česká republika

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá vzájemnou souvislostí mezigenerační sociální mobility a osobnostních charakteristik jedince. Zkoumáme rozdíly v osobnostních rysech (extroverze, neuroticismus, odpovědnost), sebeúctě a locus of control z hlediska odlišných mobilitních trajektorií. Zvláštní pozornost je věnována vůli v období základní školy, kdy sledujeme její efekt, souběžně s vlivem socioekonomického statusu a kulturního kapitálu rodiny původu, na specifické mobilitní vzorce reprodukce – „setrvání dole“ a mezigenerační vzestup z dělnické třídy. Analyzována jsou data ze dvou reprezentativních sociologických výzkumů české populace: Distinkce a hodnoty 2008 provedeného v kohortě 30–34 let a ISSP 2009 dotazující dospělou populaci 18–87 let.

Klíčová slova:

sociální mobilita, osobnost, osobnostní rysy.

Abstract:

The paper deals with association and consequences between intergenerational social mobility and personality characteristics. We assess differences in personality traits (extroversion, neuroticism and conscientiousness), self-esteem and locus of control among individuals who experienced distinct types of mobility trajectories. Specific attention is paid to volition referred to period at the elementary school. We examine its effect, together with socioeconomic status of the family of origin and its cultural capital, on specific mobility trajectories: reproduction – „staying at the bottom“ and intergenerational upward mobility from working class. Datasets from two national representative sociological surveys are analysed: ISSP 2009 interviewing adult population (aged 18–87) and Distinction and Values 2008 researching on specific age cohort 30–34.

Keywords:

social mobility, personality, personality traits.

1 Úvod

Mnohé sociologické výzkumy konstatují a empiricky dokládají (u nás např. Matějů, Straková et al. 2006; Matějů, Straková, Veselý et al., 2010; Katrňák, 2004) existenci vzdělanostní a třídní reprodukce, při níž dochází v rámci rodiny napříč generacemi k získání srovnatelného stupně vzdělání, obdobných sociálních statusů, a tedy i určitého životního standardu a úrovně kvality života (vyjadřuje trvalost sociálních nerovností, stabilitu sociálních rozdílů). Studie při tom zdůrazňují především strukturální a kulturní podmínky sociální mobility. Naším cílem zde není zpochybnit dosavadní výsledky těchto výzkumů, nevyvracíme teorie sociální reprodukce ani se nepřikláníme k principům absolutní meritokracie, zamýšlíme se však nad tím, zda se v sociologické perspektivě poněkud neopomíjí jedinec samotný, jeho osobnostní charakteristiky – zejména motivační a volní vlastnosti, které mohou mít významný vliv na dosažené vzdělání, socioekonomický status či přeneseně na životní úspěch. V tomto příspěvku se proto zabýváme otázkou, zda a do jaké míry ovlivňují mezigenerační mobilitu nekognitivní osobnostní charakteristiky jedince (vůle, osobnostní rysy, sebeúcta). Snažíme se tak o nelehké, nicméně dle našeho názoru velmi potřebné přiblížení psychologické a sociologické perspektivy stratifikačního procesu.

2 Teoretická východiska

Sociální mobilitu chápeme jako pohyb mezi určitými sociálními pozicemi, a to buď oproti generaci rodičů, pak hovoříme o mezigenerační mobilitě, kdy lze sledovat mobilitu buď vzdělanostní nebo profesní respektive

¹ Tato stať vznikla za podpory projektu „Od destratifkace ke stratifikaci? Vývoj sociálně-stratifikačního systému v České republice, 1991–2009“, GA ČR, e. č. 403/08/0109.

třídní, a nebo v rámci jedincovy profesní kariéry, kterou označujeme jako vnitrogenerační mobilitu. Celková míra pohybu ukazuje na otevřenost či uzavřenost sociální struktury. Pokud je společnost sociálně otevřená, pak je mobilní posun výsledkem především vlastních zásluh (mezi něž počítáme také schopnosti a talent), v takovém případě je vazba na postavení rodičů zanedbatelná. Je-li však pozice jedince v dospělosti určena společenskou pozicí jeho rodičů, potom lze hovořit o stavu naprosté společenské reprodukce. Analýza sociální mobility nám dává odpověď na otázku, jak se určité skupiny lidí dostávají na určité sociální pozice a z jakých důvodů se tak děje (Katrňák, 2005). Pozornost sociologie se přitom primárně upírá na faktory strukturní (množství určitých pozic v daném historickém období, což většinou závisí na stupni modernizace té které země; vliv institucionálních opatření, v moderních společnostech zejména vládní sociální politiky) a faktory kulturní (socializační podmínky v rodině, lingvistická vybavenost, obecně hovoříme o kulturním kapitálu). Analýzy zkoumají primárně velikost, příčiny a mechanismy mobility a jejího dopadu na formování koherentních sociálních tříd (otázka po přetrvávání mezigeneračních třídních hranic). V poválečných letech, kdy rapidní modernizace vedla ke zvýšené strukturní mobilitě, v době kdy překonávání společenských bariér bylo z důvodu třídní zakotvenosti odlišných životních forem (habitus) obtížnější než dnes, což v důsledku přinášelo pro vzestupně mobilní jedince z nižších tříd větší psychickou zátěž, se výzkum také zabýval vlivem sociální mobility na osobnost, psychickou pohodu respektive stres a utváření hodnotových orientací a postojů.

V rámci sociální stratifikace existují dvě oblasti výzkumu a teoretického zájmu, kde se sociologie potkává s psychologíí. Již od konce 50. let minulého století se jednak intenzivně rozvíjel tzv. sociálně-psychologický model dosahování vzdělání a statusu (Haller, Portes, 1972; Sewell et al., 2004) a jednak výzkum sledoval souvislosti mezi postavením v sociální struktuře a psychickými vlastnostmi, zejména byla upřena pozornost ke vztahu sociální třídy a utváření sebeúcty (Rosenberg, Pearlin, 1978; Demo, Williams, 1983; Wiltfang, Scarbecz, 1990).

Sociálně psychologický model zdůrazňuje socializační perspektivu mezigeneračního přenosu sociálního statusu. Kladen je zde důraz na formativní vliv mentálních schopností (IQ) a tzv. významných druhých (sociálního okolí: rodičovská očekávání a podpora, aspirace vrstevníků, podpora ze strany učitelů) na aspirace potomka, skrze něž se tak uplatňuje vliv statusu rodiny původu na dosažené vzdělání a následně na socioekonomický status. Jak upozorňuje Michelle Jackson (2006), sociologie ovšem věnovala v této souvislosti dosud velmi málo pozornosti nekognitivním charakteristikám osobnosti, zejména osobnostním rysům (výjimkou je například Jencks, 1979; Wang et al. 1999; von Stumm et al., 2009). Důvodem je jejich relativně malá váha jednak v kontrastu s vlivem kognitivních schopností a školního výkonu, jednak v porovnání se sociokulturním zázemím rodiny. Podle Jackson (2006) však existuje několik důvodů, proč se osobnostními rysy v této souvislosti zabývat. Je nepochybné, že jisté osobnostní charakteristiky jsou na pracovním trhu oceňovány, ba co více stávají se nezřídka kritériem již samotného výběru pro tu kterou profesi. Vedle obecně ceněné konformity je také v profesích uplatňujících se ve stále rostoucím servisním sektoru zapotřebí jakýsi „osobnostní balíček“, který jedince doslova prodává na flexibilním trhu práce. Ceněny jsou zde především vlastnosti jako příjemně zapůsobit na cizí lidi, schopnost vycházet s ostatními, spolehlivost, či důvěryhodnost (Jackson, 2006, s. 198).

Z hlediska stratifikačního procesu, tedy otázky sociální mobility respektive reprodukce, jsou podstatné poznatky výzkumu upozorňující na to, že kognitivní schopnosti spolu s představami o životním úspěchu (obecně ambice) utvářejí v adolescenci studijní aspirace (např. Matějů, Straková, Veselý et al., 2010, kap. 9). Právě vzdělanostní aspirace v období adolescence představují klíčový prvek ovlivňující budoucí vzdělanostní a posléze profesní dráhu. Dle longitudinálních panelových studií osobnostní vlastnosti jako jsou motivace, ctižádostivost spolu s interní lokalizací kontroly později napomáhají ke kariéernímu postupu (Wang et al., 1999; von Stumm et al., 2009; Ashby, Schoon, 2010), zatímco uzavřenost a agrese v dětství mají negativní efekt na vstup do servisní třídy reprezentované vyššími odbornými a manažerskými profesemi (Jackson, 2006).

V následující části se budeme podrobněji věnovat několika aspektům psychických vlastností jedince: vůle či spíše volní vlastnosti, sebeúcta, lokalizace kontroly (locus of control) a osobnostních rysů. Problém, který řešíme v analýze lze shrnout do otázky: souvisí tyto osobnostní charakteristiky s dosaženým socioekonomickým statutem v dospělosti? Formulováno konkrétněji, jakými charakteristikami se vyznačují jedinci, kteří prodělali vzestupnou mezigenerační mobilitu z dělnické třídy?

2.1 Vůle

Vůli lze obecně definovat jako „naučený komplex schopností, vlastností a dovedností, který umožňuje člověku, aby podle osobních záměrů cílevědomě řídil svou duševní činnost – a jejím prostřednictvím také reguloval: kognitivní a rozhodovací procesy, funkci nižších řídicích subsystémů, aktivitu periferních orgánů, průběh své interakce se světem objektů a subjektů, některé vnitřní stavy vlastního organismu“ (Brihcín, 1999, s. 138).

Koncept vůle je stále jedním z nejméně probádaných témat psychologie, přestože historie zkoumání vůle sahá již do období vzniku psychologie jako vědecké disciplíny. Je to způsobeno značnou rozdílností a nesourodostí přístupů k této problematice. Po dlouhé pauze se v 80. a 90. letech psychologové k problematice zkoumání vůle vrátili – nové poznatky z kognitivní psychologie a teorie řízení umožnily reformulaci problematiky a posunuly snahu o jeho řešení k tématům seberegulace a sebekontroly. Nicméně, ačkoli studií a výzkumů k těmto tématům v poslední době přibývalo, zůstávají stále velmi nesourodé až rozporné – autoři někdy označují stejným termínem nestejně mechanismy a naopak, zaměňují termíny, obsahy pojmů, základní pojmy „regulace“ a „kontrola“ jsou mnohoznačné. Navíc poměrně velký počet starších údajů o vůli nebyl dosud integrován s novějšími informacemi o sebekontrolě a seberegulaci (Brichcín, 1999).

V rámci našeho výzkumu tak rozhodně nepojímáme vůli v celé své komplexnosti. Pod pojmem „vůle“ se snažíme vyjádřit spíše určitý soubor volných vlastností (tj. strukturálně-funkčních a obsahově-vztahových charakteristik lidské psychiky, které relativně stálým způsobem spoluurčují průběh volných procesů a projevují se v individuálně příznačných rysech činnosti i v individuálně typických zvláštностech sociálního styku; jsou vlastnostmi činné osobnosti) relevantních pro sociální vzestup – iniciativa, důkladnost, sebekontrola, akceschopnost, trpělivost, cílevědomost, snaživost, pečlivost, vytrvalost, odpovědnost. Při vědomí komplexnosti této problematiky, budeme tyto volní vlastnosti pro zjednodušení dále označovat jako vůle.

2.2 Osobnostní rysy: Big-Five

Již v antice existovaly pokusy popsat soubor vlastností, kterými lze charakterizovat člověka, nicméně ani ve 21. století se tento problém jednoznačně nevyřešil. Ve 20. století badatelé formulovali tzv. „lexikální hypotézu“, která je založena na předpokladu, že nejvýznamnější individuální rozdíly jsou kódovány v jazyce v podobě jednotlivých slov. Podstatou lexikálních studií je nejdříve ze slovníků vybrat slova používaná pro popis osobnosti a následně je redukovat a uspořádat pomocí faktorové analýzy. Ukázalo se, že nejdůležitější dimenze, které byly takto odvozeny, tvoří pětifaktorovou strukturu popisu osobnosti, kterou L. G. Goldberg v roce 1981 nazval „Big Five“ (in Hřebíčková, Urbánek, 2001). Obsah pěti obecných dimenzí osobnosti je následující:

Neuroticismus ukazuje na emocionální labilitu či stabilitu osobnosti. Emocionálně labilní jedinci (dosahující vysokého skóre na škále neuroticismu) bývají nejistí, úzkostní, nervózní, častěji se něčeho obávají, intenzivněji prožívají strach, stres, smutek atd. Naopak emocionálně stabilní jedinci (dosahující nízkého skóre na škále neuroticismu) bývají klidní, vyrovnaní, lépe zvládají stresující situace, příliš se nestrachují, neobávají.

Extraverze vyjadřuje otevřenost, společenskost, přátelskost, komunikativnost, aktivitu, optimismus, sebejistotu. Jedinci s nízkým skóre na škále extraverze naproti tomu bývají uzavření, hloubaví, v komunikaci s druhými spíše zdrženliví, nezávislí, samostatní.

Přívětivost reflektuje interpersonální chování jedince. Vysoké skóre na této škále charakterizuje osoby empatické, altruistické, vnímavé, důvěřující druhým lidem, spolupracující s ostatními. Naopak pro ty, kteří dosahují nízkého skóre na této škále je často charakteristický egocentrismus, neochota spolupracovat s druhými, soutěživost, nepřátelství atd.

Svědomitost postihuje vztah a přístup jedince k práci, plánování, organizaci a realizaci činností či úkolů. Pro jedince s vysokým skóre na škále svědomitosti je charakteristická cílevědomost, vytrvalost, disciplinovanost, systematickosti, spolehlivost, preciznost, pevná vůle, smysl pro pořádek. U jedinců dosahujících nízkého skóre na této škále se spíše můžeme setkat s lhostejností, nedbalostí, nespolehlivostí, s nepřilíš velkou cílevědomostí atd.

Otevřenost vůči zkušenosti (či někdy také intelekt) je méně známá dimenze a také některými autory jako osobnostní rys poněkud zpochybňovaná. Jedinci dosahující vysokého skóre na této škále mívají bohatou fantazii, jsou esteticky vnímaví, citliví k emocím, bývají zvědaví, nezávislí, nekonformní, vyhledávají nové podněty, způsoby jednání, mají rádi změny. Naopak jedinci s nízkým skóre bývají konformní, konzervativní, oceňují řád.

Co se týká souvislosti Big-Five a dosahování sociálního statusu, za zmínku stojí následující výsledky výzkumů (přejato jsou z Hřebíčková, Urbánek, 2001). Bylo prokázáno, že Otevřenost je silným prediktorem studijní úspěšnosti a souvisí se schopností učit se a motivací k učení. Cílevědomí, vytrvalí a pečliví studenti s vysokým skóre Svědomitosti mají předpoklady dosáhnout vyššího vzdělání. Školní úspěšnost koreluje se Svědomostí obdobně jako s IQ. Lidé s vyšším skóre Otevřenosti mají pozitivní vztah k získávání nových poznatků a učení se novým dovednostem. Škála (a subškály) Extraverze souvisejí se zájmem o podnikání a obchodování, kde se (teoreticky) dobře uplatní extravertovaní jedinci, jejichž pracovní výkonnost ovlivňují osobnostní vlastnosti, jakými jsou např. sociabilita, družnost, výmluvnost, asertivita. Míra Svědomitosti se jeví jako efektivní prediktor pracovní úspěšnosti.

K měření Big-Five bylo vytvořeno mnoho verzí tzv. inventářů (jde o poměrně rozsáhlé psychologické dotazníky).² Inventář NEO-PI-R byl zatím přeložen a použit ve více než 30 jazycích a faktorová analýza potvrdila velmi podobné pětifaktorové řešení v mnoha zemích na celém světě. Vzhledem k časové náročnosti je v sociologii aplikace tohoto konceptu spíše sporadická, využívají se značně zkrácené baterie otázek, které pochopitelně vedou k nižší reliabilitě měření, např. pro vysvětlení životní spokojenosti (Haller, Müller, 2008) či ideologií sociální spravedlnosti (Bayer, Šafr, 2007).

2.3 Sebeúcta

Člověk je sociální bytost a také si tento fakt jako dítě postupně uvědomuje. Vytváří se u něj vědomí sociálního já jako vědomí jedinečnosti a identity. Snaží se jednat v souladu s tím, jak vnímá své „já“. S tím pak souvisí koncept **sebeúcty**, který je daný vztahem mezi pojetím „já“ jakým jsem, a „já“ jakým bych chtěl být. Dle M. Rosenberga jde o „globální pozitivní nebo negativní postoj sám k sobě“ (Rosenberg, Pearlin, 1978, s. 67). K měření sebeúcty Rosenberg zkonstruoval známou škálu obsahující deset položek (Rosenberg Self-Esteem Scale – Rosenberg, 1979), v nichž lze identifikovat pozitivní a negativní dimenzi (viz Kohn, Schooler, 1969). Později byly vytvořeny i další komplexnější nástroje k měření sebeúcty, zejména v populaci adolescentů (viz Demo, Williams, 1983). Významná a stěžejní zjištění o vztahu mezi sebeúctou a sociálním statutem rodiny přinesli M. Rosenberg a L. I. Pearlin (1978) ve známé stati *Social Class and Self-Esteem among Children and Adults* na níž navázaly další studie, které tento vztah dále ověřovaly (Demo, Williams, 1983; Wiltfang, Scarbecz, 1990). Existují čtyři obecné principy (teoretické oblasti) relevantní pro utváření sebeúcty, přičemž tyto principy fungují při utváření sebeúcty jak u dospělých tak u dětí, nicméně s jinými účinky (Rosenberg, Pearlin, 1978). Těmito principy jsou: procesy sociálního srovnávání, reflektovaná hodnocení, teorie sebevnímání a psychologická ústřednost. Vztah mezi sebeúctou a sociálním statutem posiluje během dospívání: u dětí je souvislost mezi sociální třídou a sebeúctou slabá, u adolescentů mírná, u dospělých silnější. Dosud nezodpovězenou otázkou však zůstává, jak se v tomto procesu utváření sebeúcty projevuje dynamická složka dosahování statusové pozice, tedy mezigenerační mobilita. Také otázka, zda se uplatňuje rekurzivní efekt sebeúcty na (vzestupnou) mobilitní trajektorii není zatím přesvědčivě vyřešena.

2.4 Locus of control

Koncept umístění kontroly – „locus of control“ zavedl do psychologie v rámci teorie sociálního učení americký psycholog J. B. Rotter (vypracoval mj. 29ti položkovou škálu měření locus of control I-E). Podle něj (Rotter 1965, 1966, aj.) lidé s externím místem kontroly věří, že jejich úspěchy či nezdary jsou ovlivňovány vnějšími okolnostmi, jako je osud, štěstí, moc druhých, nepředvídatelné síly prostředí atd., kdežto lidé s interním místem kontroly věří, že jejich úspěchy či nezdary jsou určovány jejich vlastním chováním, vlastními aktivitami a schopnostmi. V různých výzkumech byl prokázán např. vztah mezi „locus of control“ a výkonovou motivací – vyšší výkonovou motivací mají jedinci s interním místem kontroly (Rotter a Mulry, 1965), dále vztah mezi „locus of control“ a socioekonomickým statutem jedince – u vyššího socioekonomického statusu interní místo kontroly a naopak (Gore a Rotter, 1963; Battle a Rotter, 1963), pozitivní vztah mezi interním místem kontroly a vyšší sebe-motivací, vyššími akademickými výkony, vyšší sociální zralostí a větší nezávislostí (Nelson a Mathia, 1995). Co se týče vztahu „locus of control“ a sebeúcty, dle Abdallaha (1989) jedinci s vyšší sebeúctou spíše připisují své úspěchy vnitřním příčinám kdežto lidé s nižší sebeúctou obecně připisují pozitivní výsledky vnějším příčinám. Přínosnou studii, která zkoumala vliv sebeúcty a locus of control na proces dosahování statusu provedli L. Wang a kol. (1999). V této longitudinální studii, která byla provedena během pěti let na vzorku 1972 středoškolských studentů (pozn. ve výzkumu byly mj. použity Locus of Control Scale – Rotter, 1966 a Self-Esteem Scale – Rosenberg, 1979), autoři dospěli k následujícímu závěru: sebeúcta pozitivně ovlivňuje dosahování vzdělanostního i zaměstnaneckého statusu, stejně jako interní místo kontroly. Ve výsledcích se navíc ukazuje o něco vyšší vliv interního místa kontroly než sebeúcty. Zajímavé zjištění dále bylo, že sociální původ (vzdělání a profese rodičů), locus of control a sebeúcta mají na dosahování statusu nezávislé vlivy. Další velmi přínosnou analýzu provedli von Stumm a kol. (2009). Autoři zkoumali determinanty mezigenerační sociální mobility na vzorku 8287 mužů (britská kohortní studie mužů narozených v roce 1970, etapy sběru dat proběhly ve věku 10, 16 a 30 let). Výsledky studie poukazují na to, že sociální status rodičů, inteligence dítěte a vzdělanostní kvalifikace jsou nejsilnějšími prediktory statusu zaměstnání ve věku 30 let. Navíc locus

² K nejznámějším patří NEO Personality Inventory – NEO-PI (Costa, McCrae, 1985), Revised NEO Personality Inventory – NEO-PI-R s 240 položkami a její zkrácená verze NEO Five-Factor Inventory – NEO-FFI s 60 položkami (Costa, McCrae, 1992). Inventáře NEO-PI-R a NEO-FFI jsou hojně užívány i u nás (Hřebíčková, Urbánek, 2001; Hřebíčková, 2004).

of control a poruchy chování v dětství mají nezávislé významné vlivy a vysvětlují dodatečnou varianci v dosaženém statusu. Sebeúcta má na sociální mobilitu dle výsledků této studie minimální vliv. Autoři však tuto skutečnost vysvětlují pravděpodobně ne zcela vhodně užitou škálou jejího měření.

3 Výzkum a metoda měření

V této stati prezentujeme výsledky ze dvou reprezentativních sociologických výzkumů. V prvním případě jde o šetření Sociální nerovnosti realizované v rámci mezinárodního projektu International Social Survey Programme (ISSP) v roce 2009, jehož výsledky jsou zobecnitelné na celou dospělou populaci ve věku 18–87 let ($N = 1205$). Druhý výzkum s názvem Distinkce a hodnoty 2008 zkoumal respondenty ze specifické věkové kohorty 30–34 let spolu s jejich rodiči (pro generaci potomků $N = 1021$). Tato úzká věková kohorta byla zvolena s ohledem na dvě skutečnosti. Zaprvé, cílem výzkumu bylo sledovat „výsledky“ procesu mezigenerační transmise stratifikační (třídní) pozice spolu s utvářením osobnosti, její postojové výbavy a hodnotové orientace. V tomto věku je již dosažen socioekonomický status (ukončeno je období vzdělávání a jedinec již nabyt zkušenosti na pracovním trhu a postupně vyprofiloval svou kariéru), a souběžně s tím jsou již ukotveny základní hodnotové orientace a osobnostní rysy. Přednost z hlediska interpretace výsledků lze spatřovat jednak ve skutečnosti, že je tak přirozeným způsobem fixován vliv biologického věku a jednak v tom, že v mobilní analýze je vyloučen efekt strukturních vlivů způsobených institucionálními proměnami v čase, zejména co se týče vzdělávacího systému a trhu práce. Všichni prošli stejnými podmínkami vzdělávání – a tedy i jejich mobilní šance byly ovlivněny výhradně dostupnými specifickými kapitály, osobnostními charakteristikami a rozhodnutími či obecněji hodnotami jejich rodičů.

Výzkum ISSP 2009 vedle indikátorů strukturního postavení rodiny původu (vzdělání, socioekonomický status/ třídní pozice rodičů a odhadovaný majetek rodiny) a kulturního kapitálu rodiny (velikost domácí knihovny) sledoval také volní vlastnosti v době dospívání. Vůle byla operacionalizována pomocí míry souhlasu se třemi výroky vztahujícími se k vytrvalosti v období na základní škole. Uvedeny byly otázky: „Když si představíte období, kdy vám bylo 15 let, jak byste tehdy sám sebe popsal/sama sebe popsala?“. „Snažil(a) jsem se jít do školy každý den, i když jsem se třeba cítil(a) trochu špatně nebo jsem měl(a) nějaký pádný důvod zůstat doma.“ (souhlas vyjádřilo 76 %). „Ve škole jsem pracoval(a), jak nejlépe jsem uměl(a), a to i když se jednalo o úkoly, které mě nebavily.“ (souhlas 72 %). „Při plnění školních úkolů jsem se snažil(a) vytrvat, i když třeba dlouho trvalo, než se dostavily nějaké výsledky.“ (souhlas 73 %). Sledována byla také vůle v dospělosti pomocí obdobných výroků vztahujících se k plnění každodenních úkolů, vypracování úkolů a vytrvalosti. Vytvořena byla sumační škála z uvedených tří proměnných (standardizována na z-skóry), která vykazuje velmi dobrou položkovou reliabilitu (Cronbachovo Alfa 0,84).

Z hlediska osobnostních charakteristik pak poskytuje podstatně více informací výzkum Distinkce a hodnoty 2008, který vedle velmi podrobného mapování socializačních podmínek v dětství, tj. sociokulturního zázemí v rodině (různé složky kulturního kapitálu jako kulturní participace rodičů a jejich aktivity s dětmi nebo čtenářské klima, ekonomický a sociální kapitál rodiny, také výchovné styly rodičů, emocionální sepětí s potomkem a jeho účast v mimoškolních aktivitách) věnoval relativně velký prostor problematice osobnosti a hodnotovým orientacím. Sledována tak byla sebeúcta, locus of control, spokojenost se životem a pěti-faktorová struktura osobnosti.

Pro měření Big-Five byla využita baterie otázek se čtrnácti položkami z české verze dotazníku NEO-FFI (Hřebíčková, Čermák, 1996; Hřebíčková 2004), pomocí nichž respondent hodnotí sám sebe. S výjimkou Otevřenosti zkušenostem byly ke každé dimenzi vždy uvažovány dvě pozitivní a jedna negativní položka, které byly vybrány na základě nejvyšších zátěží v PCA (Hřebíčková, Čermák, 1996). Ačkoliv jejich výběr a formulace byl dále podroben reflexi po pilotáži dotazníku, výsledky rozkrývající strukturu pomocí faktorové analýzy (PCA) ukázaly, že ne u všech škál můžeme uvažovat přijatelnou konzistenci a položkovou reliabilitu. Proto jsme nakonec zvolili pouze čtyřdimenzionální řešení, kdy byla vynechána dimenze Otevřenost zkušenostem (viz přiřazení 12 položek k latentním faktorům pomocí metody hlavních komponent v tabulce 1). Nicméně ani zde nenacházíme zcela adekvátní řešení, nejvýraznější odchylky lze pozorovat u neuroticismu, kde vykazuje vysokou zátěž položka „Nepovažuji se za příliš veselého“ patřící do extroverze, s níž naopak silně koreluje položka „Raději bych s ostatními spolupracoval“, která správně patří do snášenlivosti. Obě tyto odchylky lze ovšem považovat za významově odůvodnitelné. Navíc všechny položky (s výjimkou poslední uvedené) mají faktorový náboj na odpovídající škále $> 0,30$. S výjimkou extroverze zkonstruované aditivní indexy také nedosahují uspokojivých hodnot položkové reliability vyjádřené pomocí Cronbachova Alfa. Výsledek to však není překvapivý, neboť při tak malém počtu položek a heterogenní populaci (byť věkově homogenní) je běžné, že

dosahujeme u těchto proměnných nízké reliability (srovnej Haller, Müller, 2008). Je to daň za možnost zkoumat osobnostní rysy pomocí nákladného reprezentativního výzkumu v rozsáhlém vzorku dospělé populace.

	Neuroticismus	Svědomitost	Extroverze	Snášenlivost
Často se cítím nervózní	0,73	0,05	0,00	0,18
Často se cítím horší než ostatní	0,66	-0,23	0,10	0,06
Nepovažuji se za příliš veselého	0,64	-0,03	-0,30	-0,02
Jsem dobře naladěný člověk	-0,57	0,22	0,37	0,22
Dokážu si zorganizovat čas	-0,09	0,77	0,01	0,22
Své věci udržuji v pořádku	0,00	0,71	0,26	-0,04
Někdy na mne není spolehnutí *	0,22	-0,65	0,10	0,45
Velmi rád se bavím s jinými lidmi	-0,22	0,00	0,81	0,14
Raději bych s ostatními spolupracoval	0,08	0,17	0,68	-0,28
Ve svých názorech jsem neústupný *	0,02	0,15	0,10	0,73
Mnozí lidé si o mě myslí, že jsem sobecký *	0,39	-0,12	-0,20	0,58
Zřídka kdy pocítím úzkost *	-0,37	-0,09	-0,16	0,42
Cronbachovo Alfa škály	0,42	0,58	0,63	0,38

Zdroj: Distinkce a hodnoty 2008 (N = 906).

Poznámka: rotace Varimax, celkově vysvětleno 56,5 % variance; zvýrazněny jsou hodnoty u položek, které byly využity ke konstrukci jednotlivých indexů Big-five, kdy škály odpovědí označené * byly otočeny

Tab. 1: Osobnostní charakteristiky z tzv. Big-Five,³ metoda hlavních komponent (PCA)

K měření sebeúcty výzkum využil 3 výroky ze Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1979) zastupující kladnou dimenzi škály. V přípravné fázi výzkumu byly vybrány ty položky, které vykazují nevyšší korelaci s celou škálou (podobně jako ve studii L. Wang et al. 1999, kde byly použity 4 kladné položky). Zkonstruovaný sumační index (standardizovaný na z-skóry) vykazuje dostatečnou položkovou reliabilitu (Cronbachovo Alfa 0,74). K měření locus of control byl použit jednoduchý bipolární výrok „Nakolik podle Vás můžete ovlivňovat svůj život?“ (s odpovědní škálou 1 „Vůbec ne“ až 10 „Plně“).

Sociální mobilitu jsme operacionalizovali pomocí tzv. vzorců mobilitních trajektorií (tradičně se v mobilitní analýze uplatňují spíše kontingenční tabulky), v nichž rozlišujeme čtyři hlavní typy odvozené z postavení rodičů (uvažujeme vždy vyšší otec/ matka). V případě třídní mobility vycházíme ze třídního schématu EGP (ESeC): 1. servisní třída (odborníci), 2. mezilehlé třídy (rutinně nemanuální profese, živnostníci), 3. dělnická třída (ne/kvalifikované dělnické profese a pracovníci v zemědělství), na základě nichž byly zkonstruovány následující trajektorie: Sestupy do dělnické třídy [1–3, 2–3], Stabilní dole [3–3], Vzestup z dělnické třídy [3–1, 3–2] a Stabilní/vzestup/ nahoře/střed [1–1, 2–2, 2–1, 1–2], tato kategorie zahrnuje rovněž méně typické trajektorie, v zásadě tento typ reprezentuje mezigenerační „stabilitu nahoře“ (dodejme, že zkonstruovat lze až 9 typů mobilitních drah).⁴

³ Odpovědi na otázku: „Na této kartě jsou uvedeny různé vlastnosti, které může mít člověk. Některé se budou přesně hodit na Vás, jiné vůbec ne. Ostatní se budou hodit tak na půl. Řekněte u každé, nakolik se na Vás hodí.“

⁴ Vedle třídní klasifikace (kategorizovaný znak) jsme sledovali také lineární souvislosti mezi kulturními a psychologickými faktory, kdy jsme využili jako závislou proměnnou socioekonomický status (mezinárodní index ISEI) a pro dosažené vzdělání celkovou dobu studia v letech.

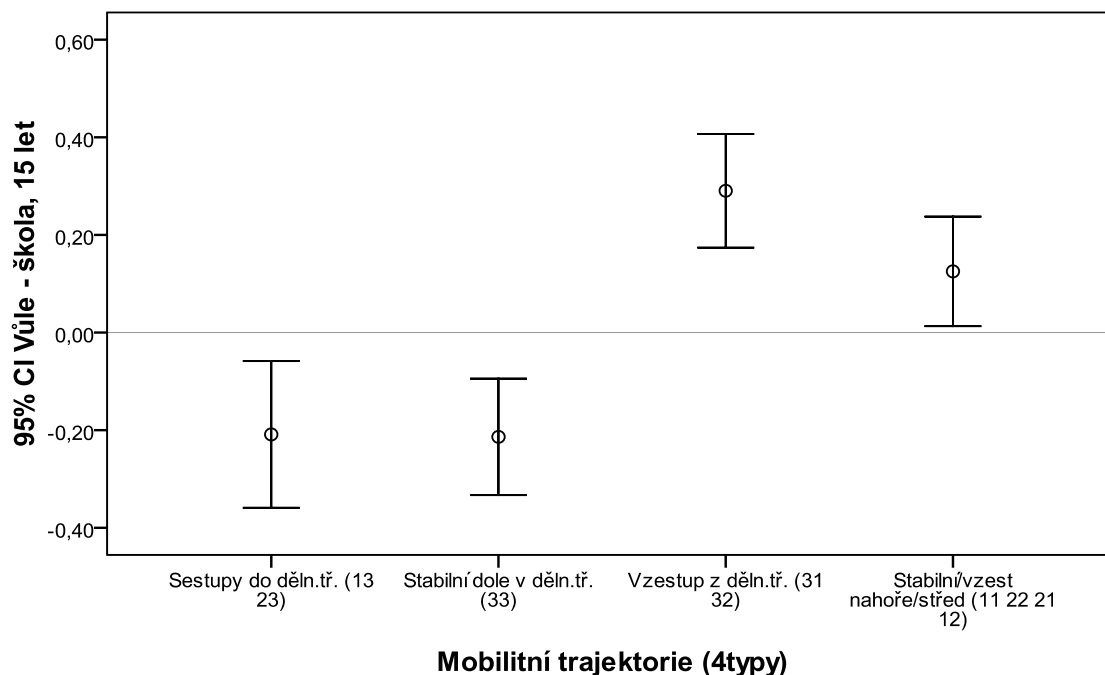
mobilitní vzorec	Populace 18–80 (ISSP 2009)	Populace 30–34 (Distinkce 2009)
Sestupy do dělnické třídy [1–3, 2–3]	14,2	14,1
Stabilita dole v dělnické třídě [3–3]	28,7	34,8
Vzestup z dělnické třídy [3–1, 3–2]	25,3	17,1
Stabilní/vzestup/ nahore/střed [1–1, 2–2, 2–1, 1–2]	31,8	34,1
	100 % (N = 1000)	100 % (N = 966)

Tab. 2: Vzorce mezigenerační třídní mobility

4 Výsledky výzkumů

4.1 Vůle

Míra vůle v dětství se neliší podle vzdělání rodičů, souvisí však spolu s vůlí v dospělosti ($r = 0,43$) s dosaženým vzděláním jedince (pro roky vzdělání $r = 0,21$) a především s jeho intragenerační mobilitou: ti kdo zůstali mezigeneračně „dole“ – dělnická třída (vyučení) spolu s těmi, kdo prodělali sestupnou mobilitu, se vyznačují podprůměrnými hodnotami vůle v dětství (viz obrázek 1). Naproti tomu ti, kdo se udrželi „nahore“, tj. ve střední třídě, uvádějí nadprůměrnou míru vůle. Zcela nejvyšší vůli deklarují ovšem lidé, kteří prodělali vzestupnou mezigenerační mobilitu z dělnické třídy (vzdělanostní vzestup oproti vyučení rodičů). Dodejme, že ve vztahu ke škole vykazují vyšší míru vytrvalosti a odpovědnosti ženy a patrný je u nich také vyšší efekt vůle na mezigenerační mobilitu resp. stabilitu nahore.⁵



Zdroj: ISSP 2009 (N = 981).

Obr. 1: Vůle v období na základní škole a mobilitní trajektorie.

Nyní se s pomocí vícerozměrné analýzy zaměříme podrobněji na nejzajímavější vzorec mezigenerační mobility resp. reprodukce: stabilní dole vs. vzestupní z dělnické třídy. K určení podílu vlivu jednotlivých faktorů

⁵ Také regresní model dosaženého vzdělání (roky studia) ukázal, že vůle má podobnou míru vlivu jako vzdělání rodičů, přičemž nejsilněji se uplatňuje rodičovský kulturní kapitál (dostupnost knih v domácnosti) a nejslaběji působí na vzdělání ekonomický kapitál rodiny. V případě současného socioekonomického statusu je působení podobné, s tím, že efekt vůle v dětství je dvojnásobný oproti vůli v dospělosti. Z důvodu úspory prostoru nejsou výsledky prezentovány.

na mobilitní vzestup budeme v logistické regresi modelovat šanci (odds ratio) na mobilitní vzestup oproti situaci, že jedinec setrval na sejné pozici jako jeho rodiče. V modelu 1 uvažujeme vliv socializačního prostředí rodiny – ekonomický (odhadovaný majetek rodiny) a kulturní kapitál v podobě počtu knih v domácí knihovně. V aditivním modelu 2 pak přidáme vliv vůle v dětství. Kontrolován je rovněž vliv věku – volní vlastnosti ve vztahu ke škole se zřejmě v souvislosti s odlišnostmi podmínek socializace v různých historických etapách nepatrně liší (pro starší generace je typičtější vyšší hladina vůle). Ten se nicméně ukázal jako statisticky nevýznamný. Uvažujeme rovněž efekt vyššího vzdělání rodičů, tj. maturity (obecně v tomto modelu vzhledem k logice konstrukce závislého znaku, nelze uvažovat vliv vzdělání či třídního postavení rodičů). Výsledky pro model 1 v tabulce 3 ukazují, že jednak s více jak dvojnásobnou šancí na vzestup z dělnické třídy se setkáme u žen, dále pak platí, že mobilitní vzestup je stimulován ekonomickým s kulturním kapitálem i skutečností, že alespoň jeden z rodičů dosáhl středoškolského vzdělání s maturitou. Na naší výzkumnou otázku pak přináší odpověď model 2, který ukazuje, že i při kontrole vlivu ekonomického kapitálu rodičů a pohlaví respondenta, má spolu s kulturním kapitálem vliv na vzestupnou mobilitu také vůle ke studiu. Lidé se střední mírou vůle (rozdělili jsme je pro snazší orientaci podobně jako u počtu knih na tercily) mají oproti těm, kdo pro dětství uváděli nejnižší vůli, 1,5 krát větší šanci na vzestup, respondenti s nejvyšší mírou vůle dokonce 2,4 krát větší šanci. Podobě tomu je i v případě kulturního kapitálu rodičů – velikosti domácí knihovny: v porovnání s nejmenším počtem knih (první tercil, zhruba do 50 knih) je ve střední skupině (asi 100 knih) šance na vzestup jeden a půl násobná, ve skupině s nejvyšším objemem kulturního kapitálu (200 a více knih) je dvakrát vyšší.

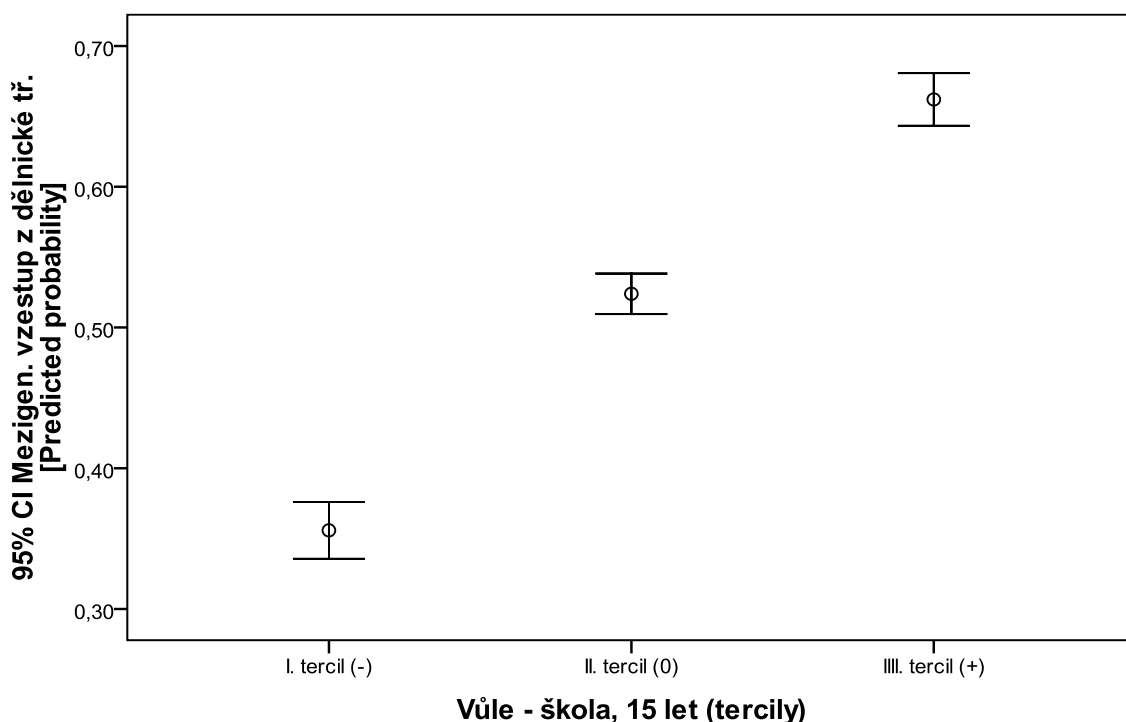
	Model 1			Model 2		
	B Logit	Exp(B) Šance	Sig.	B Logit	Exp(B) Šance	Sig.
žena	,964	2,622	,000	,842	2,322	,000
věk	,005	1,005	,421	,002	1,002	,747
rodiče: maturita (alespoň jeden)	,627	1,871	,030	,582	1,790	,045
majetek rodičů	,162	1,176	,009	,144	1,154	,023
Počet knih v domácnosti rodičů			,001			,005
II. tercil	,603	1,827	,013	,520	1,682	,034
III. tercil	,880	2,411	,000	,756	2,131	,003
Vůle, škola (15 let)						,008
II. Tercil				,427	1,533	,091
III. Tercil				,877	2,404	,002
Konstanta	-1,927	,146	,000	-2,045	,129	,000
% správně predikovaných případů		64,8			63,4	
Nagelkerke R Square		,153			,175	

Zdroj: ISSP 2009 (N = 981).

Poznámka: zvýrazněny koeficienty s $p > 0,05$.

Tab. 3: Model specifických mobilitních trajektorií – vzestup vs. stabilita v dělnické třídě, koeficienty odhadnuté z logistické regrese

Dodejme, že vůle se na celkové predikční schopnosti modelu mezigeneračního vzestupu z dělnické třídy (17,5 %) podílí přibližně 12 % (v logistické regresi jde o Nagelkerke R Square představující přibližný ekvivalent koeficientu determinace v OLS). Při mobilitním vzestupu z dělnické třídy se tak vedle kulturního a ekonomického kapitálu rodiny uplatňují volní vlastnosti samotného jedince (viz obrázek 2), které jsou, a ve vztahu ke škole především, rovněž výsledkem socializačního prostředí a rodičovské výchovy.



Zdroj: ISSP 2009 (N = 981).

Obr. 2: Pravděpodobnost mobilitního vzestupu z dělnické třídy (odhadnuté hodnoty z modelu 2, fixován vliv pohlaví, věku, kulturního a ekonomického kapitálu rodiny původu)

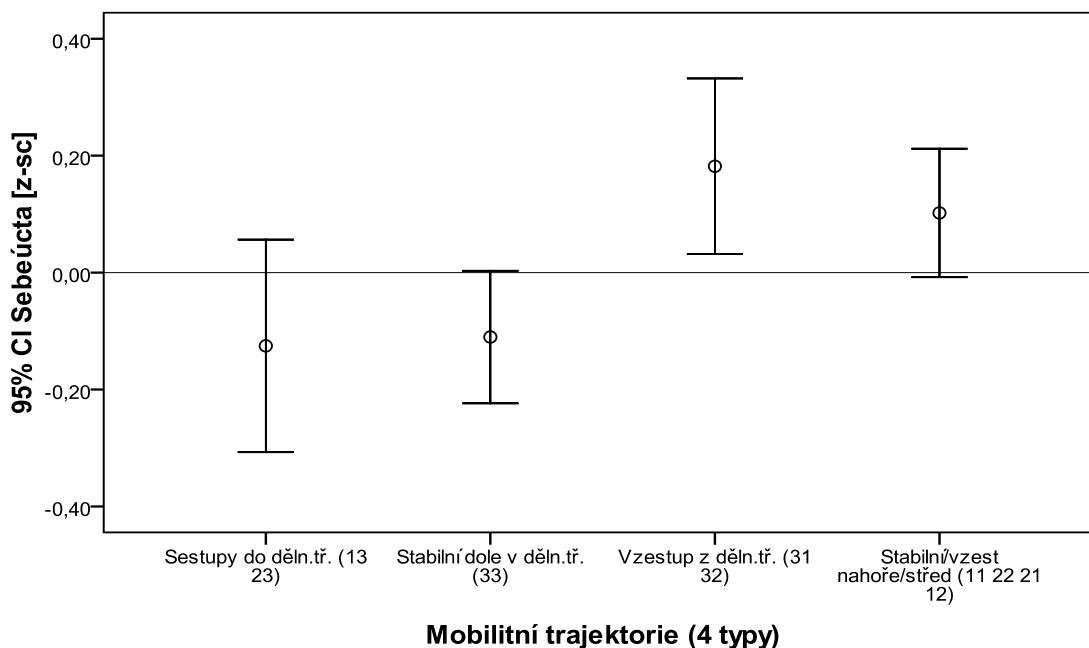
4.2. Sebeúcta, locus of control a osobnostní rysy

V další části budeme v krátkosti pomocí bivariálních vztahů analyzovat data z reprezentativního výzkumu třicátníků (kohorta narozená v letech 1974–78), vysvětlovaná proměnná – mobilitní trajektorie bude konstruována stejně jako v předchozí části. Hovořit v tomto případě o kauzálním působení osobnosti na mobilitu by bylo vzhledem ke způsobu měření přísně vzato neodůvodnitelné, neboť výzkum zjišťoval osobnostní vlastnosti až v dospělosti. Nicméně v souladu s obecnými poznatky psychologického výzkumu lze při značné míře simplifikace tvrdit, že „osobnostní charakteristiky v dětství mají významnou souvislost s psychickými vlastnostmi v dospělosti, a že změna, která se objevuje v průběhu života je spíše malá, než že by měla podstatný význam“ (Jackson, 2006, s. 190). Tudíž i námi prezentované výsledky neodráží pouze důsledky mobility ale také její možné příčiny.

Nejprve zaměříme pozornost na sebeúctu. Základní kontury jejího vztahu k mobilitním drahám uvádí graf v obrázku 3. Rozdíly v generaci třicetiletých ukazují, že jedinci, kteří prodělali vzestupnou sociální mobilitu se podobně jako ti, kdo mezigeneračně setrvali „nahore“, tj. ve střední třídě vyznačují vyššími hodnotami sebeúcty, rozdíly jsou nicméně relativně malé (celkově mobilitní trajektorie vysvětlují 1,2 % variance sebeúcty). Zdá se tedy, že odlišné hladiny sebeúcty souvisí nejen s postavením ve stratifikaci v dospělosti, jak předpokládá Rosenbergova hypotéza (Rosenberg, Pearlin, 1978), byť ve zkoumané populaci jsou rozdíly malé,⁶ ale také s dynamikou dosažení tohoto postavení.

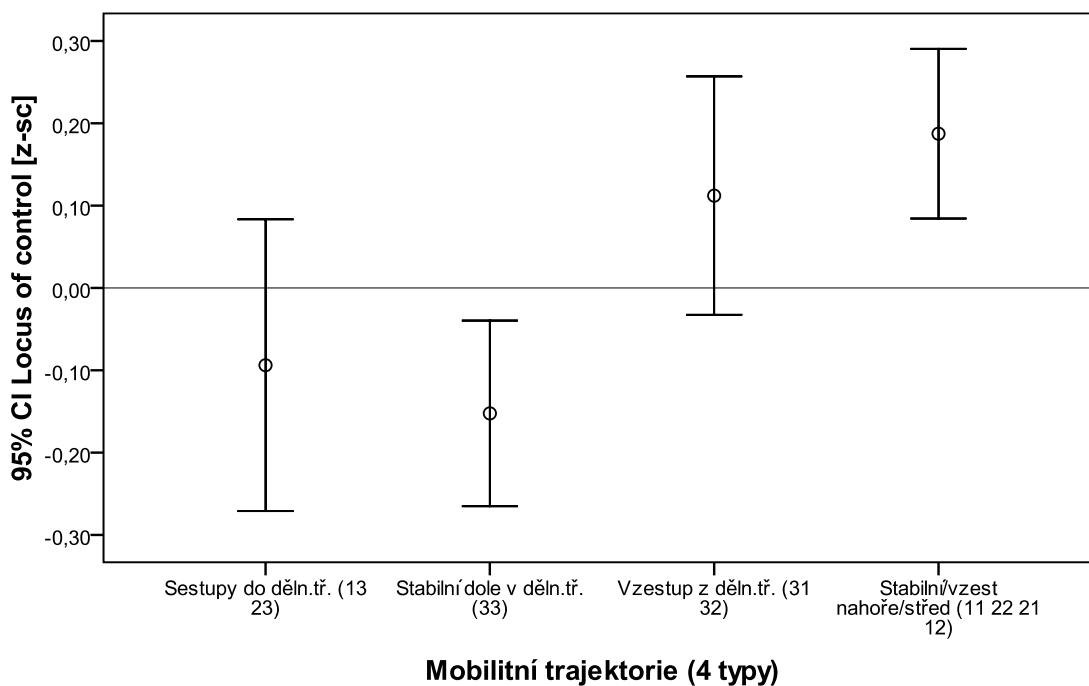
Podobný obrázek dostáváme pokud uvažujeme rozdíly v míře umístění kontroly nad životem (locus of control) z hlediska typů mobilitní trajektorie. Odlišnosti jsou zde o něco výraznější (celkově mobilitní trajektorie vysvětlují 2,3 % variance locus of control). Podstatný je však statisticky významný rozdíl mezi stabilními dole – v dělnické třídě a těmi, kdo prodělali vzestupnou mobilitu. Mezigeneračně vzestupní jedinci se podobně jako ti, jenž setrvali v servisní či mezilehlých třídách, vyznačují vyšší mírou interní kontroly vlastního života.

⁶ Rozdíl podle současného třídního postavení potomka (EGP3) je obdobný jako v případě, kdy uvažujeme v mobilitních trajektoriích také rodinný původ (1,5 % vysvětlené variance v GLM modelu). Statisticky významně se však odlišují pouze krajní stratifikační póly: servisní a dělnická třída (dosažené z-skóry škály sebeúcty jsou 0,17 respektive – 0,12; Anova test sig. 0,000).



Zdroj: Distinkce a hodnoty 2008 (N = 906).

Obr. 3: Sebeúcta a mobilitní trajektorie.

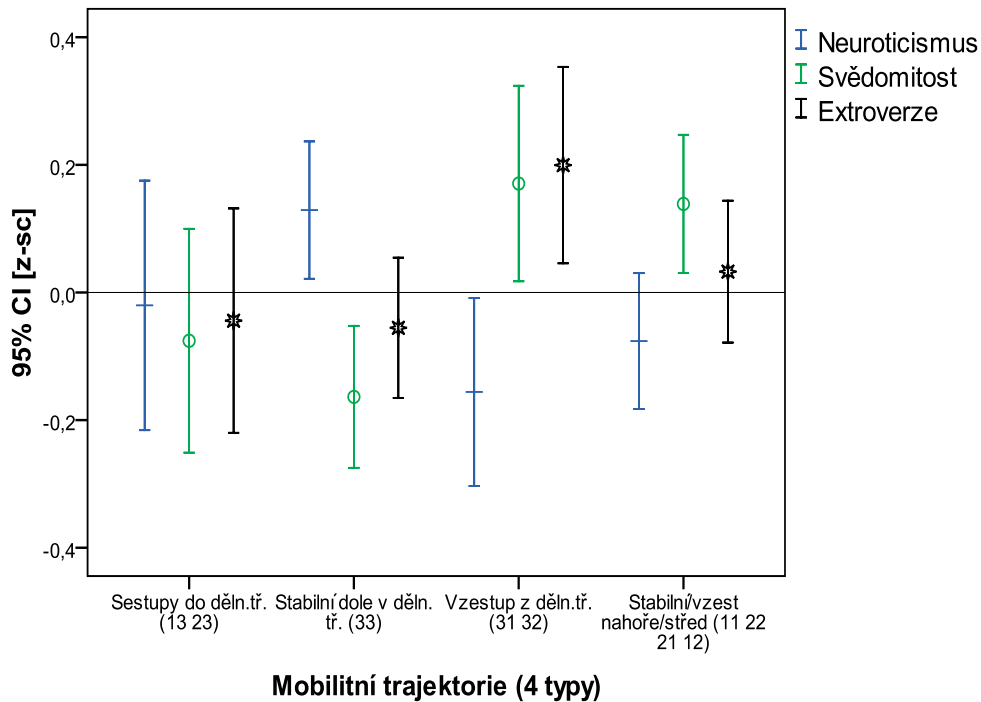


Zdroj: Distinkce a hodnoty 2008 (N = 945).

Obr. 4: Locus of control a mobilitní trajektorie.

Na závěr se podívejme ještě v obrázku 5 na rozdíly ve třech osobnostních rysech z Big-Five (dodejme, že z hlediska přívětivosti rozdíly nebyly nalezeny ani u jednoho z uvažovaných typů mobilitní trajektorie). Zde je souvislost osobnosti s mobilitními drahami nejméně výrazná (podíl vysvětlené variance je pro neuroticismus 1,0 %; svědomitost 2,0 a v případě extroverze pouze 0,6 %.) Přesto opět nacházíme statisticky významný i věcně zajímavý rozdíl mezi jedinci stabilními v dělnické třídě a vzestupně mobilními. Ti, kdo prodělali mezigenerační

vstup se vyznačují nadprůměrnou mírou svědomitosti a extroverze. Naopak u skupiny „stabilních dole“, tj. v dělnické třídě lze vysledovat nejvyšší hladinu neuroticismu.



Zdroj: Distinkce a hodnoty 2008 (N = 922).

Obr. 5: Neuroticismus, Svědomitost a Extroverze (Big-five) a mobilitní trajektorie.

Uvedené bivariátní výsledky sice ukazují pouze na malé odlišnosti ve sledovaných psychických vlastnostech jedinců,⁷ nicméně souvislosti jsou v souladu s očekáváním: jedinci, kteří prodělali mezigenerační vzestup z dělnické třídy se vyznačují vyšší sebeúctou, interní lokalizací kontroly, svědomitostí a extroverzí. Bude proto třeba dalších analýz, které by zohlednily vliv dalších faktorů potenciálně ovlivňujících mobilitu, resp. mezi-generační reprodukci. Jde zejména o podmínky socializace v rodině (výchovné styly rodičů, kulturní kapitál) a porovnání velikosti vlivu těchto kulturních zdrojů dostupných v rodině původu na dosažený profesní status s výše uvažovanými osobnostními charakteristikami.

5 Diskuse výsledků a závěr

V této stati jsme se věnovali dosud spíše opomíjenému aspektu mezigenerační mobility, respektive reprodukce, kterým je vliv a souvislosti psychických „nekognitivních“ vlastností jedince na dosažený socioekonomický status resp. mobilitní trajektorie. Výsledky předběžných analýz skutečně ukazují to, co můžeme pozorovat v každodenní realitě, tedy že lidé s vyšším sebevědomím, sebedůvěrou, cílevědomostí, motivací – uchopením vlastního života pevnými rukama, ale také ti, kdo jsou schopni vycházet s druhými, bývají v pracovním životě úspěšnější. Vzhledem k relativně slabému teoretickému zázemí vztahu sociální mobility a osobnosti i nedostatečnému empirickému probádání v této oblasti (nejen v českém prostředí) byly cíle naší analýzy v této fázi především explorativní. Chtěli jsme v prvé řadě zjistit, zda a do jaké míry lze vliv osobnosti, specificky pak nad rámec běžně sledovaných kognitivních schopností, v procesu stratifikace vůbec uvažovat.

Především se ukazuje, že mobilitní vzestup z dělnické třídy je pozitivně stimulován nejen rodičovským kulturním a ekonomickým kapitálem, ale také vůlí ke studiu. Ta, alespoň tak, jak byla operacionalizována ve výzkumu ISSP 2009, vedle volných vlastností vyjadřuje také určitou konformitu se školním prostředím. Obecně pak platí, že žáci vybaveni touto vlastností (specifickým habitem) lépe uspějí ve vzdělávacím systému. Předběžné výsledky z výzkumu generace dnešních třicátníků pak sice ukazují na značně malé rozdíly v osobnostních charakteristikách s ohledem na prodělané mobilitní trajektorie, tyto rozdíly však naznačují,

⁷ Důvodem je zřejmě mimo jiné nedostatečná vnitřní konzistence použitých škál Big-Five způsobená nízkým počtem položek.

že „osobnost“ s mobilitou souvisí a dost možná je jí i vyvolána. Neboť ti, kdo prodělali mezigenerační vzestup z dělnické třídy vykazují – v porovnání se svými vrstevníky, kteří v této třídě setrvali – vyšší míru sebeúcty, převahu interní lokalizace kontroly, vyšší míru svědomitosti i extroverze. Jde o vlastnosti, které předchozí zahraniční výzkumy identifikovaly jako faktory podporující školní výkon a profesní úspěch. Navíc platí, že z hlediska psychických vlastností se tito lidé podobají těm, kdo byli vychováni v rodinách (vyšší)střední třídy (servisní třída odborníků a mezilehlé třídy) a také v ní především díky dosaženému vzdělání setrvali.

Naše zjištění nicméně podléhají některým omezením. Hlavní limity výsledků analýz spočívají ve skutečnosti, že oba datové soubory pocházejí z výzkumů, které využívají tzv. průřezový design (cross-sectional design). Měření probíhá v jednom časovém bodě, což umožňuje pouze porovnání odlišných podskupin populace, nikoliv přímé posouzení kauzálního působení. Proto v případě kohorty 30–34 letých (Distinkce a hodnoty 2008) můžeme činit závěry de facto pouze o souvislostech sociální mobility – dost možná spíše o jejích důsledcích – neboť zde nelze přímo ověřit kauzální řetězec. Na jedné straně totiž psychické vlastnosti jedince podporují jeho mezigenerační mobilitu/reprodukcí, na straně druhé jsou samy jejím výsledkem. To se týká především sebeúcty, jak ukázaly předchozí výzkumy (Rosenberg, Pearlin, 1978), sebeúctu jedinec získává s postupným přechodem do dospělosti. Dodejme a zdůrazněme, že nikoliv pouze skrze srovnávání se s druhými z hlediska socioekonomického statusu.

Dále je třeba podotknout, že i v případě dat za celou dospělou populaci (ISSP 2009) pracujeme pouze s retrospektivní výpovědí týkající se volných vlastností ve vztahu k základní škole, která pochopitelně nemusí být příliš spolehlivá. K reliabilnímu měření vlivu psychologických vlastností bychom potřebovali dlouhodobou panelovou studii, která by u dospělého jedince sledovala vliv osobnosti měřené bezprostředně v době dospívání. Otázkou je také vzájemná provázanost, v dalších analýzách proto bude třeba uvažovat interakční efekty osobnosti a strukturní pozice rodiny původu. Sociologické výzkumy – zejména námi analyzovaná data z výzkumu ISSP 2009 – se ovšem potýkají také s omezeností konceptuální, pracujeme zde pouze s redukováným pojetím osobnosti (toliko volní vlastnosti ve vztahu ke škole).

Obecně naše výsledky analýzy vzorců mobilitních trajektorií, poukazují na význam vzájemného vztahu osobnostních charakteristik jedince a procesu získávání stratifikační pozice. Byť jejich predikční síla mobilitně/reprodukčních trajektorií je v našich modelech relativně omezená, nekognitivní osobnostní charakteristiky hrají v mobilitním procesu nepochybně roli a to i nad rámec tradičně uvažovaných strukturních a kulturních faktorů. „Vzorce habitualizovaného jednání, zejména míra povědomí a nebo dobré pracovní návyky rozvíjející se od narození do období adolescence, ve spojení s kognitivními schopnostmi vyvíjejícími se nezávisle na tomto chování, determinují školní úspěch a dosažený profesní status“ (Farkas, 2003, s. 556). Poznatky v této oblasti, byly dosud značně omezené a roztržité. George Farkas v této souvislosti volá po rozvíjení nového paradigmatu, v rámci něhož bychom rozšířili porozumění mikroprocesům spojeným s utvářením osobnosti, které tvoří základ pozdějších stratifikačních výsledků.

Seznam použité literatury

- Abdallah, T. M. (1989). Self-Esteem and Loss of Control of College Men in Saudi Arabia. *Psychological Reports*, 65.
- Ashby, J. S., I. Schoon. (2010). Career success: The role of teenage career aspirations, ambition value and gender in predicting adult social status and earnings. *Journal of Vocational Behavior*, 77: 350–360.
- Battle, E. S., Rotter, J. B. (1963). Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic group. *Journal of Personality*, 31.
- Brichcín, M. (1999). *Vůle a sebekontrola. Teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory. Manual Form S and Form R*. Odessa, Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). *NEO-PI-R Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R)*. Odessa, Psychological Assessment Resources.
- Demo, D. H. & Williams, R. C. S. (1983). Early Adolescent Self-Esteem as a Function of Social Class: Rosenberg and Pearlin Revisited. *The American Journal of Sociology*, 88, 4.
- Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, 29: 541–562.
- Gore, P. M. & Rotter, J. B. (1963). A personality correlate of social action. *Journal of Personality*, 31.
- Haller, A. O. & A. Portes. (1972). Status Attainment Processes. *Sociology of Education*, 46 (1): 51–91.

- Hřebíčková M. & Urbánek, T. (2001). NEO pětifaktorový osobnostní inventář (podle NEO-Five Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCraee). Praha: Testcentrum.
- Hřebíčková, M. (2004). NEO osobnostní inventář (podle NEO-PI-R P. T. Costy a R. R. McCraee). Praha: Testcentrum.
- Hřebíčková, M., & Čermák, I. (1996). Vnitřní konzistence české verze dotazníku NEO-FFI. *Československá psychologie*, 40, 3, 208–216.
- Jackson, M. (2006). Personality Traits and Occupational Attainment. *European Sociological Review* 22 (2): 187–199.
- Haller, M. & Müller, B. (2008). Characteristics of personality and identity in population surveys: approaches for operationalising and localizing variables to explain life satisfaction. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 99: 5–33.
- Jencks, C. (1979). *Who gets ahead?: The determinants of economic success in America*. New York: Basic Books.
- Katrnák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Katrnák, T. (2005). *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK).
- Kohn, M. L. & Schooler, C. (1969). Class, Occupation and Orientation. *American Sociological Review*, 34, 5.
- Matějů, P. & Straková, J. et al. (2006). (Ne)rovné šance na vzdělání – vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia.
- Nelson, E. S. & Mathia, K. E. (1995). The Relationships among College Students' Locus of Control, Learning Styles, and Self-Prediction of Grades. *Education Research and Perspectives*, 22, 2.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. & Pearlin, L. I. (1978). Social Class and Self-Esteem among Children and Adults. *American Journal of Sociology*, 84 (1): 53–77.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied* 80.
- Rotter, J. B. & Mulry, R. C. (1965). Internal versus external kontrol of reinforcement and decision time. *Journal of Personality & Social Psychology*, 2.
- Sewell, W. H. & Hauser, R. M. & Springer, K. W. & Hauser, T. S. (2004). As We Age: The Wisconsin Longitudinal Study, 1957–2001. *Research in Social Stratification and Mobility* 20: 3–111.
- Šafr, J., Bayer, I. (2007). Vliv strukturálních vs. osobnostních faktorů na ideologie distributivní spravedlnosti v ČR 2006. *Naše společnost* 5(2): 38–46.
- von Stumm, S. V. & Gale, C. R. & Batty, G. D. & Deary, I. J. (2009). Childhood intelligence, locus of control and behaviour disturbance as determinants of intergenerational social mobility: British Cohort Study 1970. *Intelligence* 37 (4): 329–340.
- Wang, L. & Kick, E. & Fraser, J. & Burns, T. J. (1999). Status attainment in America: The Role of Locus of Control and Self-Esteem in Educational and Occupational outcomes. *Sociological Spectrum*, 19.
- Wiltfang, G. L. & Scarbecz, M. (1990). Social Class and Adolescent's Self-Esteem: Another look. *Social Psychology Quarterly*, 53, 2.

PERSPEKTIVY PROŽÍVÁNÍ GRAVIDITY A MATEŘSTVÍ ADOLESCENTNÍCH MATEK

PROSPEKTS OF EXPERIENCE GRAVIDITY AND MOTHERHOOD OF ADOLESCENT MOTHERS

Pavla Skasková

Katedra psychologie PedF UK, Česká republika

Abstrakt:

V České republice se ročně narodí necelá tisícovka dětí matkám, které dle aktuálního legislativního vymezení nejsou plnoleté. Podobné množství adolescentních dívek podstoupí interrupci. Sdělení hledá odpovědi na širší spektrum dílčích výzkumných otázek. Jaké předivo motivů doprovází tyto dívky k definitivnímu rozhodnutí stát se matkou ještě před prahem dospělosti či nikoli, jaké determinanty jim proces rozhodování ulehčují či ztěžují? Jak se na roli matky připravovaly, co jim pomáhalo a co naopak situaci znesnadňovalo? Jak prožívají a hodnotí svá mateřství? Jak se nově prožívaná životní role zrcadlí v jejich sebepojetí, identitě? Stěžejní metoda sběru dat je zvolena metoda semistrukturovaného interview, jako doplňující písemná esej respondentek. Celkem jsou analyzována data od 24 respondentek, nezletilých matek, umístěných spolu se svým dítětem ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy či v zařízení azylového typu.

Klíčová slova:

adolescence, rizikové chování, mateřství, gravidita, prožívání.

Abstract:

In the Czech Republic nearly one thousand children are given birth every year by mothers who according to current law are not full-aged. A very similar number of teenage girls decide for abortion. The study searches for answers to broad varieties of particular research questions. What are the main motives involved in young women's final decisions to become an under-age mother? What aspects make this process more or less difficult? How did the future mothers prepare for the new situation? How do they experience and evaluate their motherhood? How is their new experienced life role reflected in their self-determination and identity? A semi-structured interview was chosen as the fundamental method to gather the data; however, additional essays of all respondents are available as well. There is analyzed the data of 24 participants, under-age mothers, who are allocated with their children in an institutional care or in asylum.

Key words:

adolescence, risk behavior, motherhood, gravidity, experience.

1 Úvod

Současné reprodukční chování českých žen bychom mohli shrnout do několika trendů – stoupá věk, kdy žena porodí své první dítě, klesá počet uzavřených manželství, s tímto logicky stoupá počet dětí, jež se narodí mimo manželství a klesá také celková fertilita českých žen. V kvantitativním vyjádření lze situaci popsat takto: průměrný věk prvorodičky v roce 2010 byl 27,6 let, v ČR bylo v roce 2010 uzavřeno 46,7 tisíce manželství a celkově se 40,3% dětí narodilo mimo manželství, úhrnná plodnost je 1,49. (ČSÚ, 2011).

Poněkud v pozadí těchto obsahů, jež jsou velmi často interpretovány s varujícím podtextem (v důsledku dlouhodobých demografických i ekonomických očekávání), existuje okrajová, marginální skupina matek, která tezi o tendenci odkládání mateřství do třetího decenia života nepotvrzuje. Jsou to matky, jež své dítě porodily ještě před dosažením své plnoletosti, tedy před dnem 18. narozenin.

Lze i u této skupiny matek vysledovat některé demografické trendy? Pozitivní odpověď je pouze částečná. Při studiu demografických ročenek 80. let 20. století lze detekovat, že počet dětí, které se narodily matkám ve věku do 18ti let byl mnohonásobně vyšší, než je současná situace. Vzhledem k tomu, že totalitní systém a společenské očekávání mohlo svobodnou matku snadno stigmatizovat, v rodinách byl velký tlak na to, aby se očekávané dítě co nejdříve legitimizovalo, čili aby matka uzavřela manželství. Ještě v roce 1990 tvořily nevdané

ženy ve věku 14–19 let mezi matkami v tomto věku pouze 18% oproti roku 2000, kdy těchto dívek bylo již 66% (Pavlík, 2003). Obecně můžeme u nezletilých matek sledovat tyto trendy – počet dívek, jež se rozhodnou pro roli matky před svou zletilostí, po roce 1989 prudce klesal zhruba do roku 1998, poté se stabilizoval na hodnotu pod 1000 porodů, a taktéž klesá ochota adolescentů vstoupit do manželského svazku. Konkrétní situaci ilustrují následující tabulky:

Rok	1993	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009
Počet	2755	1635	1182	988	813	911	904	850	924

Tab. 1: Počet nezletilých matek ve vybraných letech, zdroj: ČSÚ

Dokončený věk	Rok narození	Muži	Ženy
16	1993	-	6
	1992	-	3
17	1992	-	8
	1991	1	8
18	1991	15	131
	1990	20	110

Tab. 2: Sňatky podle věku, ročníku narození a pohlaví – 2009, zdroj: ČSÚ, 2010

Mateřství je důležitým momentem v životě ženy a můžeme tedy předpokládat, že výrazně ovlivňuje její identitu, sebedefinování. E. H. Erikson (1980) hovoří o potřebě generativity, která se manifestuje v ontologickém období dospělosti. Rodičovství přináší do života jedince uspokojení další životní potřeby – mít někoho, o koho může pečovat, kdo je na něm závislý. Dítě budí v rodičích dosud nepoznaný ochranný postoj, který dává smysl jejich životu. Pochopitelně má rodičovství i druhou stranu mince, přináší do života rodiče mnoho zně, nových zodpovědností, nejistot, obav (Pinquart, 2008). Ale období adolescence, ve kterém se nezletilé matky nacházejí, má dosti odlišné psychologické pilíře. Maturace se u nich projevuje na mnoho rovinách, dospívající hledají další blízké vztahy mimo rodinu, spolu s biologickými změnami se proměňují se jejich sebepojetí, transformují se jejich životní plány a očekávání, stabilizují postoje a zájmy, ale rozhodně otázka rodičovství u nich nepředstavuje tematické zacílení vývojových úkolů.

Možný (2008) připomíná, že ženy s objevením a zejména s masivním rozšířením kontracepčních prostředků dostávají do svých rukou mocný nástroj rozhodování, plánování svého mateřství. Ve 21. století mají jistě i dospívající dívky přístup k antikoncepčním prostředkům celkem „bezbariérový“, jak se tento fakt odráží v realitě, kdy přibližně 2000 českých dívek do 18-ti let ročně otěhotní?

V současné době se díky neustálému rozvoji nových vědeckých poznatků, přístupnosti širší veřejnosti k informacím empirické povahy dostáváme stále častěji k faktu, že pro zdravý vývoj dítěte je důležité již období samého prvopočátku, neboli prenatální fáze, duševní a fyziologická vyzrálость nastávající matky, genetická vybavenost, psychická pohoda, morální kodex a zodpovědnost.

Mnoho psychologů upozorňuje na roli prožívání těhotenství a očekávání potomka – jak se těhotná žena cítí, jakou citovou vazbu má s plodem neboli lépe řečeno, zda je dítě chtěné či nechtěné, plánované či naplánované, milované či nenáviděné. V neposlední řadě také předpoklad schopnosti k zajištění základních životních potřeb dítěte, zázemí a vytvoření přijatelného prostředí k celkové pohodě. Mateřská péče u dítěte v novorozeneckém období utváří pro dítě psychologické prostředí, které je stejně důležité jako uspokojování jeho biologických potřeb. D. W. Winnicott (1998) pokládá za důležité, aby matka byla ve stavu „primárního mateřského zaujetí“, plně koncentrovaná na potřeby dítěte.

Pokud ovšem bude či je matka nezletilá, nabízí se nespočet otázek, zda je schopná toto všechno zvládnout a to alespoň na takové úrovni, která bude minimálně dostačující a neohrozí vývoj dítěte. Obavy pracovníků v pomáhajících profesích poukazují často na skutečnost, že dospívající dívky jsou pro rodičovství nezralé, kognitivně nepřipravené poskytnout svému potomkovi adekvátní péči a výchovu. Flanagan & McGrath (2005) akcentují právě tyto kritické konsekvence.

2 Výběr vzorku a metodologie

2.1 Cíle studie

Je nasadě se tedy ptát, proč se aktuálnímu diskursu odkládání mateřství téměř tisícovka mladých dívek ročně brání, respektive mu nepodléhá, nekonformně zvolí cestu brzkého rodičovství. Můžeme se ale takto explicitně ptát a a priori hovořit o zcela svobodné volbě, založené na důkladném racionálním zvážení, podobně jako lze předpokládat u zralejších matek? Jaké byly okolnosti jejich rozhodování, zda se stanou matkami před prahem dospělosti? Jaké spektrum motivů je při rozhodování doprovázelo? Jak prožívaly své těhotenství? S jakými novými úkoly a rolami se musejí vyrovnávat? Cílem tohoto sdělení je pokusit se zodpovědět na výše vytyčené otázky.

Je skutečně rodičovství v adolescenci nutno vnímat takto fatálně, jak naznačuje lineárně kauzální výrok Campbella (1968)?

„Má-li dívka ve svých šestnácti letech dítě, aniž je provdána, 90% jejího budoucího života je tím náhle napsáno. Pravděpodobně nedokončí školu. A i když bude mít ve svém okolí někoho z příbuzných, kteří jí s dítětem pomohou, nebude schopna si najít stabilní zaměstnání, ve kterém bude vydělávat takové peníze, aby uživila sebe i své dítě. Tento fakt přispěje k tomu, že se vdá za někoho, koho by ji jinak nevzala. Má velmi málo životních voleb a většina z nich jsou volby špatné.“ (Campbell, 1968, s. 238)

1.2 Výběr vzorku

Vzhledem k povaze zkoumané problematiky nelze očekávat, že se pro empirické účely podaří kontaktovat reprezentativní vzorek respondentů. Pro účely výzkumného šetření byla vytipována odborná pracoviště, která se specializují na péči a podporu nezletilých matek či gravidních dívek. Dále byla na diskusních fórech (www.rodina.cz, www.babyonline.cz, www.babyweb.cz) zveřejněna výzva s žádostí o participaci na empirické sondě.

Dosavadní zkušenosti ukazují, že hledání respondentek je jednoznačně úspěšnější skrze osobní kontakt instituce, která se klientele nezletilých gravidních dívek a nezletilých matek věnuje. Ačkoli prostor internetu nabízí pro potencionální spolupracující osoby zdánlivě bezpečnější prostor, nepodařilo se navázat kontakt s respondentkami do té míry, že by souhlasily s osobním kontaktem za účelem provedení rozhovoru. Dívky jsou v kyberprostoru ochotny vést diskusi, odpovídat na dílčí dotazy, ale při nabídce k osobnímu setkání spolupráci z velké části odmítnou. V současné době se k participaci na šetření podařilo tímto způsobem získat pouze 2 nezletilé matky. Vzhledem k tomu, že sběr dat ještě není definičně ukončen, nejsou tato data prozatím jinak analyzována. A to zejména z důvodů zachování dalších kritérií výběru respondentek.

S několika oslovenými pracovišti byla navázána aktivní spolupráce. Jedná se o školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a dále o zařízení azylového typu, jejichž zřizovatelem jsou církevní organizace, případně občanská sdružení. I přes snahu badatelky se prozatím nepodařilo získat ke spolupráci nezletilé matky, které svou graviditu a následné rodičovství prožívají kontinuálně ve své původní rodině, v rodině přítele či založili spolu s otcem dítěte vlastní rodinnou jednotku. Takto získaná data by v komparaci s matkami, které jsou ve značně odlišné životní situaci, jistě výzkum o mnohé další dimenze obohatila. Už tento fakt, že spolupracující matky vychovávají potomka mimo svou nukleární rodinu, do značné míry determinuje mnohé výpovědi a je nutné, aby při prezentaci i interpretaci získaných dat byl na tento fakt brán zvláštní zřetel.

Celkem se empirické sondy účastnilo 24 nezletilých matek, které žijí i se svým dítětem v rezidenční instituci ústavního či azylového typu. Všechny účastnice podepsaly informovaný souhlas s účastí a jejich identifikace je v textu zamezena změnou jmen jak jejich osob, tak i jmen dětí. Věk matek se pohyboval mezi 15ti – 17ti lety. 15 matek bylo umístěno v některém zařízení již v době, kdy byly gravidní, zbývajících 9 matek bylo přijato do instituce až po narození svého potomka. Sběr dat pro účely disertačního projektu i nadále probíhá.

2.3 Metodologie

Podobně jako při výběru vzorku bylo třeba i při koncipování metodologického designu výzkumu reflektovat cíle studie, tedy získat plastický obraz prožívání gravidity a mateřství nezletilých matek, deskribovat důležité

momenty v procesu rozhodování a detekovat specifika rodičovství adolescentů. Jako nejvhodnější metodologický nástroj byl zvolen rozhovor a to v podobě semistrukturovaného interview, jako doprovodný nástroj pak sloužila písemná esej na téma „Moje mateřství“, kterou oslovené respondentky zpracovávaly před samotnou realizací interview.

Získaná data byla podrobena kvalitativní obsahové analýze. Cílem metodologického designu je postupnou kategorizací a interpretací dat vyústění ve stanovení zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999). Tento cíl je prozatím jen naznačen. Příspěvek se zabývá pouze dílčím úsekem obsahové analýzy. Jedná se o předběžné sdělení, které si neklade za cíl stanovení nové teorie, nýbrž představit fragmenty výsledků.

3 Předběžné sdělení – perspektivy prožívání gravidity

V jakých perspektivách prožívají své těhotenství nezletilé matky? Z širokého spektra analyzovaného materiálu byly pro účely tohoto sdělení vybrány pouze subkategorie, jež se přímo vztahovaly k samotné retrospektivní reflexi poloh akcentování významu prožívání gravidity. Obsahová analýza prozatím identifikovala 6 kategorií, jakým způsobem neplnoleté matky prožívaly svá těhotenství. Tyto kategorie nejsou dívkami popisovány staticky, naopak, v rozhovorech mnohdy oscilovaly mezi několika kategoriemi. Čímž lze podpořit tezi o ambivalenci prožívání těhotenství.

3.1 Těhotenství je tajemství

Výraznou roli při popisování tohoto jevu je třeba věnovat časovému faktoru. Jeho význam je především v procesu potencionálního rozhodování se, zda se dotyčná dívka po zjištění, že je těhotná, opravdu stane matkou či nikoli. Je zcela zásadní, zda dívka zjistí, resp. „zveřejní“ svou graviditu, v raném počátku, či až v době druhého či třetího trimestru, kdy prostor pro rozhodování se je dosti limitován. Získaná data poukazují na skutečnost, že jedním, značně frekventovaným jevem doprovázejícím tato brzká mateřství, je skutečnost, že dospívající dívky svá těhotenství mnohdy před okolím tají, případně verbalizují, že samy relativně dlouhou dobu si nebyly vědomé, že jsou těhotné. Z celkového počtu 24 matek bylo těhotenství potvrzeno lékařem u 25% v prvním trimestru, tedy do 12. týdne gravidity, u 46% dívek v druhém trimestru a u zbývajících 29% dokonce až v třetím trimestru. Je třeba při hodnocení těchto poznatků nezapomínat na skutečnost, že doba medicínského potvrzení očekávání dítěte může být v diskrepanci s reálným „zjištěním“ samotné dívky. „Víte, no, já jsem to tak nějak tušila hned za 14 dnů, když jsem to nedostala, no, pak jsem si ale řekla, že to mohlo být i nastydnutím. No, ale pak jsem to nedostala ani ten další měsíc a to už jsem si byla jistá. Jenže, kdybych šla na gyndu, tak by mě naši donutili jít na potrat a to já bych nešla a nikdy bych si to neodpustila. Tak jsem to nikomu neřekla a když už to na mě bylo vidět, tak jsem to řekla příteli, šel tam se mnou a to už jsem byla ve čtvrtém měsíci. A pak to doma začalo, nevlastní otec seřval přítele a řekli mi, že jsem si navždy zkazila život....“ (Radka, 16)

3.2 Těhotenství je omyl

Jistě není třeba připomínat, že málokterá mladistvá dívka se svým partnerem plánuje založit rodinu v době, kdy ještě není plnoletá. Tendence výchovných vlivů jak rodičů, jak formálních institucí je směřována především k předání sdělení svým svěřencům, jak případné těhotenství v dospívajícím věku eliminovat. V době nedávné se o podobě sexuální výchovy vedly mezi rodiči, pedagogy a představiteli ministerstva školství vášnivé debaty. Lze tedy uvažovat, že i pod vlivem výchovy ke zdraví, etické výchovy či sexuální výchovy (kde by se obsahy týkající se intimních vztahů měly být deklarovány) mohou nezletilé matky popisovat své těhotenství jako omyl. Omyl ve významu chybného vyhodnocení situace a akcentováním nezměnitelného faktu, který neměly v plánu. „Sem si vždycky četla v časáku, o takových holkách, co rodily v patnácti a říkala sem si, že se to musí stát jen nějakým sockám, teda takovým holkám, co naletí prvnímu, ne...No, ale že bych otěhotněla já, to by mě nikdy nenapadlo. Vždyť já jsem se s tím klukem znala jen chvíli, dával si pozor. A pak mě u doktora málem kleplo. Pryč už jsem to nemohla dát, bylo pozdě. A co on on řekl, že to není jeho, že jsem určitě spala s někým jiným.“ (Magda, 17)

3.3 Těhotenství je pořádný průšvih

Informace o těhotenství nezletilé neovlivňuje pouze budoucí rodičovský pár, mnohdy sociální okolí páru prožívá novou skutečnost mnohem dramatičtěji, s nelibými konotacemi. Gravidita v adolescenci pak slovy okolí je „ostuda“, „průšvih“. „zkažený život“, „nepochopitelná blbost“, „nepřijatelná věc“. V anticipaci podobných reakcí zní pak dikce náctileté matky zcela očekávatelně: „Jé, to, no, když jsem to zjistila, tak jsem si představila, co

tomu řeknou doma, co ve škole, co sousedi. Já jsem se ani tak nebála třeba porodu, jako toho, že budu po městě chodit s břichem a že to bude průšvih. Radši bych někam zmizela, abych to nemusela s nikým řešit“ (Jarmila, 16)

3.4 Těhotenství je důkaz lásky

Explicitněji snad ani láska, vztah nelze potvrdit. Očekávat potomka je důkaz, který je zřejmý i pro okolí, bez nutnosti doprovodného vysvětlování, jaký interpersonální vztah mezi aktéry máme očekávat. I ve sděleních adolescentních matek je tento úhel pohledu často reflektován. „Prostě je to tak, že mamka přítele nesnášela, furt mi opakovala, že je to grázl, že si mám najít jinýho a nechtěla mi moc dovolovat, abych k němu jezdila. Ale já ho fakt miluju. Teď ho matka sice furt nesnáší, ale už s tím nic nenadělá, když je otec našeho dítěte a musí s ním počítat. Patříme k sobě a Ládík je náš obou.“ (Sandra, 16)

3.5 Těhotenství je tradice

U části dívek je na roli matky v brzkém věku nahlíženo jako na tradiční, přijímanou a akceptovanou životní náplň. Jde zejména o dívky romského původu. Jejich postoj lze definovat tezí, že matkou je každá žena, která má dítě, bez ohledu na věk a v mateřství před 18. rokem věku nespátřují nic významně zvláštního. „Mamka mě měla ještě dřív než já mám kluka, bylo jí patnáct, když se narodila sestra a když jsem se narodila já, tak ji bylo šestnáct. Takže u nás je to normální, i moje sestřenice má už holku a je stejně stará.“ (Lucie, 17)

3.6 Těhotenství je cesta od staré rodiny k nové rodině

Adolescentní matky svůj nezpochybnitelný fakt maturace reprodukčních strategií popisují i prizmatem možnosti vymanit se, separovat z prostředí nukleární rodiny, ať již za okolností, kdy se v této rodině necítí být pozitivně přijímány, z jakéhokoli důvodu zde nejsou saturovány její potřeby či je to jistá forma revolty a deklarační dospělosti s argumentací: čekám dítě, děti mají dospělí, jsem proto dospělá a můžu si dělat, co chci. Očekávaný potomek je tedy potvrzením a legitimizací společného bydlení partnerů v jedné domácnosti či také odchodu dívky od svých rodičů k rodině budoucího otce. „Bylo to děsný, teda, furt jsme se hádali, výčitky a tak, prostě jsem jim řekla, že se odstěhuju, že se Jakub o nás postará. Shání si teď práci a pak si hned najde podnájem. Budem žít jako milion jiných rodin.“ (Zdena, 16)

4 Diskuse a závěr

Dílčí obsahová analýza prezentovaných dat ukazuje, že prožívání gravidity nezletilých matek je jimi popisováno velmi variabilně, často až s ambivalentní dikcí. Přesto se lze domnívat, že můžeme s výrokem Campbella (1968) diskutovat. Fragmenty z rozhovorů s adolescentními matkami naznačují, že fatálnost rozhodnutí stát se matkou v období adolescence explicitně nevnímají. Rodičovství nepopisují v horizontu celoživotního dopadu, hlubší anticipace a reflexe nové životní role není nijak frekventovaně akcentována. Adolescentní matky své rozhodnutí pro časné rodičovství popisují zejména v kontextu prožívání a také hodnocení aktuálních interpersonálních vztahů.

Významná role musí být připisována i časovému faktoru, kdy většina těchto dívek nemohla počítat s rozhodovací fází, kdy mohla vyřešit dilema, zda se stanou matkami či se rozhodnou podstoupit interrupci. Prožívání gravidity je matkami popisováno zejména v intencích reakcí blízkých osob a vymezování se vůči okolí skrze deklarování vzniku nové rodiny. Jako podporující faktory tyto dívky percipují emoční podporu partnera a jeho příslib pokračování vztahu, naopak jako ztěžující vnímají případné odmítnutí původní rodinou.

Je nezbytně nutné ovšem neopomenout skutečnost, že nezletilé matky, které se této sondy zúčastnily, vychovávají své dítě v institucionální péči, což může mít významný vliv na jejich pojmání prožívání gravidity a deskripci rozhodovacího procesu.

Ve shodě s Pinquartem (2008) musíme však reflektovat, že rozhodnutí stát se rodičem přináší mnoho ambivalencí, neočekávaných překážek, dílčích ztrát i pro matky (a otce jistě nevyjímaje) ve vyzrálejší věku. Předběžné sdělení avšak poukazuje na velmi senzitivní období zjištění gravidity, ve kterém se nezletilé matky učí orientovat. Při rozsáhlejšímu prostoru pro analýzu a interpretaci dat lze očekávat plastický obraz radostí i starostí matek, jež se musely této nové životní role zhostit před prahem dospělosti.

Použitá literatura

Campbell, A. The Role of Family Planning in the Reduction of Poverty. *Journal of Marriage and the Family*. 30 (1968), 238.

- Český statistický úřad (2011). Sňatků i narozených ubývá. Pohyb obyvatelstva – rok 2010. [cit. 01.04.2011, dostupné na <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/coby031411.doc>].
- Demografická ročenka ČR 2009. (2010) Praha: Český statistický úřad.
- Erikson, E.H. (1980). Identity and the Life-cycle. New York: Norton.
- Flanagan, P.& McGrath, M.(eds.) (2005). Adolescent Development and Transitions to Motherhood. *Pediatrics*, 96, 273–277.
- Možný, I. (2008). Rodina a společnost. Praha: Slon.
- Pinquart M. (eds.): Personality and ambivalence in decisions about becoming parents. *Social behavior and personality*, 36, 2008, 87–96.
- Pavlík, Z. and Kučera, M. (eds.) (2002). Populační vývoj České republiky 1990–2002. [Population Development in the Czech Republic 1990–2002]. Praha: Katedra demografie a geodemografie přírodovědecké fakulty UK. [cit 01.04.2011 dostupné na <http://popin.natur.cuni.cz/html2/index.php?item=8.4>]
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999) Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert.
- Winnicott, D. W. (1998). Lidská přirozenost. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek.

PREVENTURE – SOUČASNÉ ZKUŠENOSTI A OVĚŘENÍ EFEKTIVITY METODIKY V PRAXI

PREVENTURE – CURRENT EXPERIENCE AND TEST THE EFFECTIVENESS OF THE METHODOLOGY IN PRACTICE

Eva Maierová,¹ Miroslav Charvát,¹ Lenka Šťastná,² Lenka Endrödiová,²
Michal Miovský,² Martin Dolejš¹

Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra psychologie, Česká republika,¹
Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Psychiatrická klinika 1. LF a VFN, Centrum adiktologie,
Česká republika²

Abstrakt:

Preventure je novou metodou v oblasti indikované primární prevence užívání návykových látek, která je zadaptovaná na české prostředí. Metodiku navrhli P. J. Conrod a S. H. Stewart a je postavena na identifikaci 4 osobnostních rysů pomocí diagnostického nástroje SURPS (Substance Use Risk Profile Scale). Osobnostní rysy se často vyskytují u dětí a adolescentů s rizikovým chováním. Jde o Negativní myšlení (Beznadějnost), Přecitlivělost, Impulzivitu a Vyhledávání vzrušujících zážitků. Pomocí dotazníku SURPS jsou rozpoznány jedinci s vyšším skóre ve výše zmíněných osobnostních rysech. Poté následuje krátká cílená skupinová intervence s pracovními sešity. Skupinu vedou dva lektori. Cílem příspěvku je informovat o současných zkušenostech z praxe s touto metodikou a nastínit chystanou randomizovanou studii v ověření efektivity této metodiky, než se s ní bude naplno pracovat v praxi.

Klíčová slova:

Preventure, indikovaná primární prevence, skupinová intervence, rizikové chování

Abstract:

Preventure is a new method in a sphere of indicated primary prevention of addictive substances usage, which is adapted at czech environment. Methodology, which was suggested by P. J. Conrod and S. H. Stewart, is based on identification of four personality traits with help of diagnostic implement SURPS (Substance Use Profile Scale). These personality traits often occurs by children and adolescents with risk behaviour. This are: Negative thinking, Hypersensitivity, Impulsivity and Search for exciting experiences. With the help of questionnaire SURPS are recognized individuals with higher score in mentioned personality traits. Afterwards it follows a short targeted group intervention with workbooks. Groups are leaded of to lectors. The goal of the contribution is to inform about present experiences from the practice with this methodology and to outlined upcoming randomised verification of this methodology effectivity, before it will come to the practice.

Key words:

Preventure, indicated primary prevention, group intervention, risky behavior

Grantová podpora:

Projekt CZ.1.07/1.3.00/08.0205 (ESF OP VK) „Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni.“ Projekt EHP a Norska A/CZ0046/1/0006 „Užívání návykových látek u dětí a dospívajících z etnických minorit“

1 Indikovaná primární prevence

V oblasti primární prevence a intervenčních metod se setkáváme s různými přístupy. Aktuální zahraniční výzkumy a evaluační studie preventivních programů však ukazují, že z hlediska intervenčních metod mají nejvyšší účinnost ty, které jsou zacíleny na úzce definovanou skupinu jedinců dle předem stanovených kritérií, vztahující se ke konkrétnímu rizikovému chování (Miovský, Zapletalová, 2006). Primární prevence rizikového

chování představuje nehomogenní soubor různých přístupů a intervencí, které jsou obsaženy v několika různých rezortních koncepcích. Tuto tzv. „vícekolejnost“ nenajdeme pouze v České republice, ale i v ostatních státech Evropské unie (Miovský, 2010).

Rovněž se jedná o „vícekolejnost“ v definicích primární prevence, která má tři úrovně (všeobecná, selektivní, indikovaná). Indikovanou primární prevencí lze pojímat dle Černého (2010) jako prevenci, která je určena pro jedince vystavené působení výrazně rizikových faktorů, případně pro ty, u kterých se již projevy rizikového chování vyskytly. Jedná se o práci s populací s výrazně zvýšeným rizikem výskytu či počínajících projevů rizikového chování (Černý, 2010). EMCDDA (2010) popisuje, že indikovaná primární prevence má za cíl identifikovat jednotlivce, kteří mají zvýšené riziko užívání návykových látek v pozdějším věku (psychiatrické poruchy, školní neúspěšnost, asociální chování) nebo problémové užívání návykových látek (ale nesplňují klinická kritéria pro závislost). Cílem indikované prevence není předcházet zahájení užívání látek, ale zabránit rozvoji závislosti a snížení nebezpečného užívání. Miovský, Zapletalová, Skácelová (2010) upozorňují, že tato prevence bezpodmínečně vyžaduje např. pedagogické, psychologické aj. vzdělání.

V současné době chybí v České republice dostatečné množství ověřených primárně preventivních metod, které spadají do indikované prevence. Zajímavou metodou se jeví metoda Preventure, která je zadaptovaná na české prostředí.

2 Preventure

Preventure je metodou indikované primární prevence užívání drog, postavená na krátké intervenci odpovídající specifickým rizikovým osobnostním rysům.

2.1 Historie metodiky Preventure

Metodu vyvinula Dr. Patricia J. Conrod (National Addictions Centre, Institute of Psychiatry, London, UK), ve spolupráci s Dr. Sherry H. Stewart (Department of Psychology, Dalhousie University, Halifax, NS, Canada). Metoda je podložena dvanáctiletým výzkumem. Proběhla diagnostika rizikových osobnostních faktorů (proces ověřování, výběru a tvorby metod). Došlo k vytvoření intervence založené na rizikových faktorech (impulzivita, negativní myšlení, přecitlivělost, touha vyhledávat vzrušující zážitky (Conrod, Castellanos, Mackie, 2008; Conrod, Stewart, Comeau & Maclean, 2006; Castellanos and Conrod, 2006).

Autorky realizovaly výzkumy efektivity intervencí s jednoznačnými výsledky snížení problémového pití, vyšším procentem abstinence po 6 a 12 měsících u jedinců, kde proběhla intervence oproti kontrolním skupinám (Conrod, Stewart, Comeau, & Maclean, 2006; Woicik, Stewart, Pihl, Conrod, 2009).

Ve Velké Británii se podařilo rozšířit metodu Preventure preventivního programu a integrovat ji do systému vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedná se o Adventure, model vzdělávání pro školní personál, který učí, jak aplikovat tento program v konkrétní škole (Čablová, Šťastná, Charvát et al., 2011).

2.2 Cílová skupina

Cílovou skupinou pro tuto metodu jsou studenti od 12 do 15 let (tj. 6.–9. třída základních škol). V tomto věku začínají děti experimentovat s návykovými látkami a začínají s rizikovým chováním, proto pracujeme s dětmi v této věkové skupině, kdy se snažíme zamezit prohlubování toho to chování. Navíc jsou děti ve fázi prepuberty a puberty, kdy je zjevný tlak vrstevníků a skupiny, proto s nimi pracujeme ve skupině, která jim může poskytnout korekci, a navíc se všichni se učí zvládnout svůj osobnostní rys a další sociální dovednosti.

Metoda má potenciál k adaptaci pro minority i pro jiné rizikové chování mimo užívání drog. Např. v Kanadě byla úspěšně adaptována metoda pro minoritu původních obyvatel Kanady, tzv. First Nation, konkrétně šlo o komunitu Mi'kmaq (Mushquash, Comeau, McLeod and Stewart, 2009).

2.3 Podstata metody Preventure

Samotné intervenci předchází screeningové šetření pomocí diagnostické metody Substance Use Risk Profile Scale (SURPS), která má 23 otázek. Všechny položky jsou zodpovídaný výběrem jedné možnosti ze čtyřbodové stupnice. Dotazník diagnostikuje čtyři osobnostní rysy, které odpovídají čtyřem škálám dotazníku. Jedná se o přecitlivělost (Anxiety sensitivity), vyhledávání vzrušení (Sensation seeking), negativní myšlení (Hopelessness) a impulzivita (Impulsivity). Standardizaci norem realizoval v českém prostředí Dolejš (Dolejš, 2010). Rysy odpovídají pracovním sešitům, každý rys má svůj vlastní pracovní sešit. Metoda Preventure je nabídnuta těm jedincům, kteří skórují nad průměrem výše jak +1 SD (cca 12,5 % z celé populace). Celý program pro jednu skupinu věnující se jednomu osobnostnímu rysu, ve kterém jedinci skórovali v horním pásmu, je

realizován skupinově. Skupina má obvykle 3–7 členů. Program se realizuje ve 3 setkáních (1. – 1 × 45 minut, 2. – 2 × 45 minut, 3. – 2 × 45 minut). Skupinu vedou dva lektori. Jednou z podmínek pro práci s metodou je absolvování školení. Metoda je poměrně nenáročná na techniku, důležitý je barevný pracovní sešit, metodický manuál pro lektora, flipchart a barevné fixy.

Preventure využívá kognitivně-behaviorální techniky, prvky motivačních rozhovorů a edukaci, dílčí techniky jako např. dekatastrofizace a vystavování (Barlow & Craske, 1988). Dále práci s automatickými negativními myšlenkami (Beck & Young, 1985), metody „zastav se“, „soustřeď se“, „vyber si“ (Kendall & Braswell, 1985) či práce s nudou a potřebou stimulace. Metoda Preventure je určena jedincům, kteří jsou vyškoleni v této metodě, jedná se zejména o školní psychology, etopedy apod.

2.4 Převod metody na české prostředí

Adaptace metodiky probíhala díky grantové podpoře těchto dvou projektů: „Užívání návykových látek u dětí a dospívajících z etnických minorit“ (EHP a Norska A/CZ0046/1/0006), „Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni“ (CZ.1.07/1.3.00/08.0205 ESF OP VK).

Jednalo se o převod screeningové metody SURPS, standardizaci na českou populaci, současně došlo k překladům a korekturám materiálů Preventure. Poté následovala úprava sešitů pro studenty. Následně probíhaly ohniskové skupiny s cílovými skupinami žáků. Trenéři absolvovali proškolení v metodě Preventure a realizovali preventivní sezení na základě vybraných žáků pomocí dotazníku SURPS. Záznamy intervencí byly nahrávány a dojde k jejich analýze supervizory školení. Paralelně probíhá poslední úprava metodiky.

Nyní pracovní tým dokončuje přípravu na kvazi-experimentální ověření účinnosti intervence v poklesu užívání návykových látek a rizikového chování. Bude se jednat o randomizovanou studii, která bude pracovat s testy a retesty po intervenci. Tým dále připravuje vzdělávání pro proškolení školních psychologů, etopedů v metodě Preventure.

3 Současné zkušenosti

Realizovali jsme pilotní sezení s žáky 7.–8. tříd ve třech základních školách (dvě školy v Olomouckém kraji, jedna škola v Praze), které zachytil dotazník SURPS. Díky těmto sezením a zkušenostem s prací s metodikou, zpětné vazbě od žáků došlo k poslední úpravě pracovních sešitů a manuálů pro lektora, zejména ve zjednodušení textů a omezení cizích a odborných slov, grafické změně některých obrázků, na nichž se pil alkohol.

Metoda se zdá jako vysoce efektivní v zachycení dětí, které nespádají do průměru třídy, což potvrdila i spolupráce se školním psychologem v dané škole. Před samotným screeningem jsou nutné informované souhlasy od rodičů, jimž je třeba podrobně vysvětlit obsah programu. Důležitou součástí je zejména sdělení jednotlivcům, z jakého důvodu byli právě oni zvoleni pro tento program. Jednou z hrozeb je potenciální problematika nálepkování, která se však u indikované prevence často objevuje. Velký důraz proto klademe na citlivé sdělení jedincům s odůvodněním jejich účasti v programu. Základním krokem pro spolupráci je práce s cíli, kterých děti chtějí během budoucích pěti let dosáhnout.

Výhodou se jeví spolupráce se školním psychologem nejen v komunikaci s vedením školy, sladěním časového harmonogramu třídy a lektorů, ale zejména v předání jedince, objeví-li se během intervence hlubší problém, na kterém chce jedinec pracovat. Zároveň velmi dobře může psycholog ošetřit fenomén nálepkování v samotné třídě. Zaznamenali jsme pozitivní ohlasy od dětí, které absolvovaly intervenci (debriefing, fokusní skupiny po celkové intervenci).

Při práci ve skupině se nevyužívá práce s pohybem ani jiných pohybových aktivit, využívá se pracovních sešitů jednotlivých rysů. Lektor podporuje a udržuje dynamiku skupiny. Lektor skupiny využívá různé přístupy ve vedení jednotlivých skupin. U skupiny, kde se pracuje s rysem Přecitlivělost, Negativní myšlení, je spíše podporující, motivující k aktivitě. Naopak u skupin s rysem Impulzivita, Vyhledávání vzrušujících zážitků hlídá pravidla skupiny, hranice, je spíše direktivní ve vedení skupin.

Mezi jednotlivými třídami sedmých a osmých tříd jsme zaznamenali velký vývojový pokrok zejména v lepším porozumění textu, rychlejší navázání kontaktu, strukturovaném, reálném stanovování cílů a celkové spolupráci, kdy starší jedinci velmi dobře spolupracovali a zapojovali se aktivně do práce skupiny.

Otázka, kterou jsme si jako lektori pokládali u každé skupiny, zněla: Co můžeme/máme dělat se zbytkem třídy? Kdy na nás byl vyvíjen tlak ze strany školy, rodičů, aby i jejich dítě bylo zapojeno do programu či aby mu byl nabídnut náhradní program. Ovšem je nutné si uvědomit, že se jedná o metodu indikované prevence, která pracuje pouze s vybranými jedinci, a nejedná se o všeobecnou prevenci, kterou by měla absolvovat celá třída.

Literatura

- Barlow, D. H., & Craske, M. (1998). *Mastery of your anxiety and panic*. Albany, NY: Graywind.
- Castellanos, N., & Conrod, P. (2006). Brief interventions targeting personality risk factors for adolescent substance misuse reduce depression, panic and risk-taking behaviours. *Journal of Mental Health*, 15 (6), 645–658.
- Conrod, P., Stewart, S., Comeau, N., & Maclean, A. (2006). Efficacy of cognitive-behavioral interventions targeting personality risk factors for youth alcohol misuse. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35(4), 550–563.
- Conrod, P. J., Castellanos, N., & Mackie, C. (2008). Personality-targeted interventions delay the growth of adolescent drinking and binge drinking. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(2), 181–190.
- Čablová, L., Šťastná, L., Charvát, M., Maierová, E., Endrödiová, L., Dolejš, M. (2011, v tisku). *Preventure – metoda krátké cílené intervence*. Adiktologie.
- Černý, M. (2010) *Základní úrovně provádění primární prevence*. In: Miovský, M., et al. (Eds). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha, Tišnov: CA FN a 1LF UK, Sdružení SCAN.
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- EMCDDA (2010). Prevention responses to drug use in the EU. Citováno z <http://www.emcdda.europa.eu/themes/prevention/responses-in-eu> Datum poslední aktualizace 15 June 2010
- Kendall, P. C., & Braswell, L. (1985). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., & Novák, P. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Miovský, M., Zapletalová, J. (2006). Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. Sborník abstrakt konference Primární prevence rizikového chování „specializace versus integrace“, 27–28.11.2006, Praha. Retrieved April 9, 2011, from:<http://www.adiktologie.cz/download/868/ZMiovsky-M.-Zapletalova-J.-System-PPRCH-na-rozcesti-specializace-versus-integrace.pdf>.
- Mushquash, Ch. J., Comeau, M. N., McLeod, B. D., & Stewart, S. H. (2009). A four-stage method for developing early interventions for alcohol among aboriginal adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 8 (2), 296–309.
- White, H. R., & Labouvie, E. W. (1989). Towards the assessment of adolescent problem drinking. *Journal of Studies on Alcohol*, 50, 30–37.
- White, H. R., & Labouvie, E. W. (2000). Longitudinal trends in problem drinking as measured by the Rutgers Alcohol Problem Index. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24, 76A.
- Winters, K. C. (1999). Screening and assessing adolescents for substance use disorders. Treatment improvement protocol (TIP). Series 31, *National Clearinghouse for Alcohol and Drug Information*. Citováno z http://www.athhealth.com/Practitioner/ceduc/health_tip31b.html Datum poslední aktualizace neuvedeno.
- Woicik, P. A, Stewart, H. S, Pihl, O. R, & Conrod, P. J. (2009). The substance use risk profile scale: A scale measuring traits linked to reinforcement – specific substance use profiles. *Addictive Behaviors*, 34, 1042–1055. 8 n2 p296–309

PROJEKTIVNÍ FORMA METODY „KRESBA LIDSKÉ POSTAVY“ – MÝTY A FAKTA

THE METHOD „HUMAN FIGURE DRAWING“ IN PROJECTIVE FORM – THE MYTHS AND FACTS

Radim Badošek

Katedra pedagogické a školní psychologie, Ostravská univerzita, Ostrava – Mariánské Hory

Abstrakt:

Článek se zabývá kvantitativní částí projektivní metody „Kresba lidské postavy“, shrnuje informace z původních pramenů autorů, jejichž postupy v diagnostice kresby postavy měly a mají velký vliv na způsoby používání této metody. Cílem výzkumu bylo ověřit, zda interpretace, které jsou obecně uznávány, jsou platné. Smyslem je zjistit, zda kresba postavy je vůbec schopna poskytnout měřitelné a diagnosticky validní údaje. Autor ověřil nosnost interpretačních doporučení na souboru 234 osob, které se výzkumu účastnily. Výsledky této práce postavené na neintuitivním základě do značné míry boří, nebo alespoň modifikují zažitá představy o vypovídací schopnosti jednotlivých diagnostických znaků. Dosud užívané interpretace pracující s předpokladem, že kresba umístěná vlevo souvisí s introverzí, nebo pokud je kresba umístěna výše má spojitost optimismem apod., se neukázaly při porovnávání s výsledky jiných metod jako opodstatněné. Naopak se ukázaly nové interpretační možnosti založené na statistickém přístupu.

Klíčová slova:

kresba lidské postavy, projektivní techniky, validizace, statistický přístup, DAP.

Abstract:

The article deals with the quantitative part of the projective method „Human Figure Drawing“, summarizing information from original sources, the authors, whose practices in the diagnosis of human figure drawings have had a great influence on ways of using this method. The aim was to determine whether interpretations that are generally recognized to be valid. The purpose is to determine whether the drawing figures are able to provide measurable and valid diagnostic data. Author verified load interpretive recommendations on a set of 234 persons who participated in the research. Hitherto interpretation working with the assumption that drawing to the left is related to introversion, or if the drawing is positioned above the connection with optimism, etc. Those classical diagnostic recommendation showed after comparing the results in this study with other methods as a wrong. On the contrary, it showed a new interpretive possibilities based on a statistical approach.

Keywords:

drawing the human figure, projective techniques, validation, statistical approach, DAP.

1 Úvod

Kresba lidské postavy zaujala pevné místo mezi psychodiagnostickými metodami již dávno, ale způsoby jejího využití jsou různorodé, málo kodifikované – zejména projektivní forma. Mnoho doporučení a pravidel, které autoři modernějších publikací uvádějí, pouze vychází z původních pramenů, které nemají v zásadě žádné statistické zpracování a mnohdy sami autoři původních publikací je uvádějí jako spekulace. Časem a postupováním dalšími a dalšími publikacemi se spekulace následnými autory transformují do obecně uznávaných pravidel. Tato situace se zdá být české specifikum, protože až na čestné výjimky u nás neexistuje diskuse na diagnostickou účinnost metody Kresba lidské postavy.

V zahraniční literatuře toto nacházíme a je skutečně zarážející, s jakou vírou ohledně jednoduchých pravidel při diagnostice kreseb se u nás mnohdy setkáváme. Kresba lidské postavy se jeví jako nedotknutelná modla, navýsost projektivní a tím také složitá, leč když dojde na jednotné hodnocení vysoce subjektivní a v případě žádosti o vysvětlení principů hodnocení, tak i nesdílitelná. Přitom mnoho odborníků se drží několika jednoduchých diagnostických znaků, z nichž si utvářejí první dojem o klientovi. A jak víme, první dojem má vliv i na další usuzování. Kresba postavy je díky této bipolaritě žádaná jak těmi, kteří žádají tajemství, tak těmi, kteří

chtějí jednoduchou metodu, u níž očekávají jednoznačná kritéria. To mohou získat pouze u formy, která se zabývá výkonovou částí, ale u části projektivní je to do značné míry pouze iluze. Iluze proto, že u nás neexistuje prakticky žádný solidní průvodce, manuál stojící na něčem jiném, než na dojmech a opisování již napsaného. Nepočítám v to několik samizdatových stran s jednoduchými instrukcemi, přeložených ze zahraničních zdrojů, které kolovaly a kolují v milionté kopii kopie. To vše bez průkazných a měřitelných údajů.

Práce s kresbou postavy je kreativnější a narativnější, což odpovídá více stylu psychologů než vědců spoléhajících na přesvědčivá čísla a dokazatelné či znovuověřitelné postupy. Není to však omluva pro to, abychom diagnostikovali pomocí metody, jejíž výstupy jsou závislé na pocitech. V současnosti si mnoho autorů vykládá jednotlivé znaky podle svého názoru, případně dávají již popsáním atributům vlastní konotace. Porovnání jejich názorů, které se v některých případech od sebe poměrně liší, mohou být užitečné pro „přidržení kresby postavy nohama na zemi“, případně jako námět pro přemýšlení o samotném konceptu metody. Výzkumem jsem se proto pokusil validizovat vybrané znaky kresby pomocí jiných psychodiagnostických metod a zjistit, zda interpretační doporučení v kresbě postavy se kryjí s výsledky osobnostních dotazníků.

2 Historie kresby lidské postavy

První systematický sběr dětských kreseb nacházíme u osobního lékaře Ludvíka XIII. Jeana Héroarda (Davido, 2001). Ten 27 let vedl deník o svém svěřenci. Sledoval každodenně jeho vývoj a zaznamenával komentáře malého prince k těmto kresbám (tamtéž). Zájem o kresbu z hlediska psychologického nacházíme v práci Corrada Ricciho, která byla vydána roku 1887. Jedná se o první moderní monografii o dětské kresbě (Davido, 2001). Přichází s tím, že člověk je pro dítě klíčovým tématem, a proto kreslí nejvíce právě jeho. Nejde však jen o kresbu jednotlivého člověka, ale i o člověka ve společenství, jako je rodina.

Podle Harris (1963 in Konečný, 1974) však jako první otevřel etapu zkoumání dětské kresby Cooke. Koppitzová to potvrzuje (Koppitz, 1968) s dalšími podrobnostmi. Zmiňován je s odkazem na práci Goodenoughové článek uveřejněný v Anglii Ebenezerem Cookem v roce 1885, který popsal vývojové hledisko dětské kresby postavy. Hárdi (1992) ovšem zmiňuje badatele ještě ze staršího období, kteří se zabývali kresbami duševně nemocných. Jedná se o práci následujících: Tardieu (1872), M. Simon (1876) a mezi průkopníky se dle Hárdiho řadí i Cesare Lombroso (1888).

Dalšími výzkumníky v této oblasti byli Bernard Perez, existují studie Preyerovy, Laquetovy, Barnese, Baldwina, Sullyho, Kerschensteinera, Claparéda a jiných (Konečný, 1974). U nás je považován za prvního badatele František Čáda (tamtéž). Bohužel tyto historické práce jsou v současnosti prakticky nedostupné.

V dalším období, které je nám už známější, figuruje práce od Goodenough (1926), která pojímá kresbu lidské postavy u dětí jako výkonový test pro měření intelektu. Následuje práce od Machover (1949), která přináší projektivní hledisko v diagnostice osobnosti při kresbě lidské postavy.

Některé ze základních studií byly dále rozpracovány a novelizovány. Jedná se např. o práci Harrise, který dodal nová data pro test F. Goodenoughové, práci K. Machoverové prohloubila E. Koppitzová a modifikovala pro použití pro dětskou populaci. Paralelně s posledními výzkumy vznikaly různé a četné modifikace kresebných testů, které začaly být používány k diagnostice dětí i dospělých. Známé i méně známé prakticky použitelné metody projektivního zaměření uvádím v souhrnné tabulce 1 (některé údaje nebylo možno potvrdit, někde se údaje pramenů rozcházejí a proto jsou nahrazeny otazníkem).

1949	Machoverová	DAP	Drawing of The Human Figure	projektivní	děti dospělí
1951	Hulse		Draw-A-Family Test	projektivní	?
1956	Baltrusch	FDT	Figure Drawing Test	projektivní	děti dospělí
1963	Harris		Goodenough-Harris Drawing Test	výkonové i projektivní	děti
1964	Matějček, Strobachová		Kresba rodiny	projektivní	děti
1968	Koppitzová	HFD	Human Figure Drawing	projektivní	děti
1991	Naglieri, McNeish, Bardos	DAP:SPED	Draw a Person: Screening Procedure for Emotional Disturbance	projektivní	děti
1992	Hárdi		Dynamický test kresby lidské postavy	projektivní	dospělí
1997	Hammer	DAG	Draw a Group Test	projektivní	?
1997	Burns	KDAF (jinde KFD)	Kinetic Draw a Family (jinde Kinetic Family Drawing)	projektivní	?
1997		KHTP	Kinetic House Tree Person	?	?
?	<i>Fay</i>	?	<i>Člověk v dešti</i>	?	?
?	<i>Zaks</i>	?	<i>Člověk s holí</i>	?	?
?	<i>Tuompo, Heikinnen</i>	<i>S-test</i>	?	<i>výkonové i projektivní</i>	?
?	<i>Stewart</i>	?	<i>Autoportét</i>	?	?

Tab. 1: Přehled známých projektivních forem kresby lidské postavy

3. Využití projektivní formy kresby postavy v praxi

Ze zjištění, která nám jsou dostupná od nás i ze zahraničních pramenů, můžeme konstatovat, že kresba postavy ve své projektivní formě je užívána často. Maloney a Glaser (1982) uvádějí, že DAP je v popularitě na druhém místě za ROR (zkoumáno na klinikách, v nemocnicích a veteránských centrech v USA v roce 1982). Ke stejnému výsledku došel Sundberg (1961 in Adler, 1970). Test DAP je podle Lubin, Vallise a Paine (1971 in Maloney & Glaser, 1982) široce využívaným testem v USA. Odhadují, že 56% klinických pracovišť využívá test často nebo většinou ve výzkumných situacích. Motta, Little a Tobin (1993) citují výzkum dle Goh a Fuller (1983 in Motta, Little & Tobin, 1993), kteří provedli šetření u 274 praktikujících školních psychologů a zjistili, že projektivní techniky zvláště HFD, byly nejčastěji užívaným instrumentem pro zkoumání osobnosti. U nás provedli výzkumné vyhodnocení užívanosti psychologických metod včetně kresby postavy výzkumný tým Svoboda, Řehan, Vtípil, Klimusová a Humpolíček (2004).

V absolutním hodnocení všech metod se kresba postavy umístila na 5. místě a užívá ji 42,7% psychologů v České republice (Svoboda, Řehan, Vtípil, et. al., 2004). Z hlediska metod, které diagnostikují osobnost, se metoda Kresba postavy umístila na 2. místě za metodou ROR (Svoboda, Řehan, Vtípil, et. al., 2004), což bylo zjišťováno u všech respondentů (n = 316, tj. 15% populace psychologů v ČR). V případě, že je sledována pouze subpopulace klinických psychologů, i zde se drží Kresba postavy (bez uvedení systému hodnocení) na 2. místě v pořadí za ROR, nicméně procento použití se zvýšilo z 42,7% na 55,8%. Je to tedy z hlediska pořadí oblíbenosti v klinickém prostředí výsledek obdobný, jako tomu bylo v USA. Jak uvádějí autoři výzkumné studie u nás (Svoboda, Řehan, Vtípil, et. al., 2004), klinici důvěřují projektivním testům a kladně posuzují jejich

vypovídací hodnotu a objektivitu. Zajímavé informace lze vysoudit z přehledného zhodnocení jednotlivých metod uvedených v publikaci Svobody, Řehana, Vtípila, et. al. (2004), kde respondenti posuzovali jednotlivé metody pro diagnostiku osobnosti z různých hledisek (známky odpovídají školnímu hodnocení): standardizace, manuál, pomůcky, normy, podpora, hodnocení celkem. Kresba postavy v tomto podrobném hodnocení získala následující ohodnocení:

Standardizace – 2,2

Manuál – 2,12

Pomůcky – 1,52

Normy – 2,23

Podpora – 2,4

Celkem – 2,13

Při srovnání s jinými hodnocenými metodami můžeme říci, že Kresba postavy nemá tak dobré hodnocení, jak by odpovídalo četnosti jejího používání. O to podivněji působí to, že přestože není kresba hodnocena příliš příznivě z hlediska manuálu, podpory a také norem, není mezi metodami, které by psychologové ve svých výpovědích doporučovali k aktualizaci nebo inovaci. Mezi 23 nejžádanějšími stávajícími metodami doporučenými k přepracování se vyskytuje na 9. místě ROR, ale Kresba postavy zde nefiguruje (Svoboda, Řehan, Vtípil, et. al., 2004). Kresba postavy nefiguruje ani mezi metodami, které jsou odmítané. Celkově to ukazuje na výsadní a vnitřně konfliktní postavení testu Kresby postavy. Přestože je jedním z nejpoužívanějších, není velká spokojenost s jeho manuálem a normami. A přesto není požadavek na to, aby se tyto normy nějakým způsobem novelizovaly, případně vytvořily. Jde o situaci, ve které je s kresbou postavy obecně menší spokojenost, ale minimální očekávání toho, že by se s tím dalo vůbec něco dělat.

4 Základní diagnostické koncepty projektivních forem metody Kresba lidské postavy

4.1 Drawing of The Human Figure (DAP)

Autorkou je Karen Machoverová, která v roce 1949 publikovala svou monografii o využití kresby postavy k zjišťování osobnostních rysů, potažmo celé osobnosti pomocí kresby lidské postavy. Machoverová vychází primárně z psychoanalytického základu, takže její hodnotící kritéria jsou ovlivněna psychoanalytickou teorií i terminologií.

Test funguje na principu nevědomé projekce vlastních přání, strachů, či psychických vlastností či postojů do kresby lidské postavy ve formě symbolů. Metoda je autorkou použita při diagnostice dospělých, ale uvádí i klinické případy dětí, kde tuto metodu použila také. Vágnerová (in Svoboda (Ed.), Krejčířová & Vágnerová, 2009, str. 287) uvádí nevýhody této metody: „Je zde mnohem větší riziko nepřesnosti a nesprávné interpretace než v případě jiných metod (např. výkonových).“ Uvádí i výhody: „Výhodou takového přístupu zůstává možnost zachytit velmi různé, individuálně specifické signály, jejichž platnost je ovšem třeba ověřit dalšími přesněji zaměřenými metodami.“ (tamtéž).

Princip vyhodnocení spočívá v posuzování markantních znaků v kresbě, které mají symbolický význam. Klient do kresby postavy projekuje jak realitu, tak přání i obavy. Kresba postavy tak může vyjadřovat identifikaci klienta s namalovaným člověkem, případně do kresby může vkládat některého důležitého člověka ze svého okolí. Vágnerová (in Svoboda (Ed.), Krejčířová & Vágnerová, 2009, str. 288) uvádí: „Některé způsoby interpretace nápadných znaků kresby nelze považovat za validní, a proto jsme na základě dlouhodobých zkušeností s interpretací dětské kresby lidské a poznatků různých autorů vybrali některé znaky, které lze považovat za diagnosticky užitečné.“

Diagnostická vodítka podle některých znaků:

Velikost postavy: malou postavu kreslí ti, kteří trpí úzkostmi, mají neurotické rysy a jsou nejistí. Machover (1949) má další okruhy, které zasahují i dospělou populaci, a uvádí i : alkoholismus, involuci, senilitu. Mikrografické kresby dle ní nacházíme u hluboce potlačujících /repressed/ a u neuroticky depresivních individuí. Nápadně velká postava značí sklon k sebeprosazení, dominanci, případně k agresivnímu chování, malou schopnost sebeovládání, snahu vyniknout, dominovat, získat významnější roli ve společnosti jiných lidí. Machoverová ve své práci navíc uvádí vysvětlení velkých figur: mánie, fantastové, agresivní psychopati, hysteričtí psychopati (Machover, 1949).

Bohužel nikde v textu nenajdeme přesný popis či číselné vyjádření toho, co je možno považovat za velkou a co za malou figuru.

Vynechání: jde o vynechání důležitých částí těla, např. hlavy, končetin, nosu, uší, očí apod. Tyto nedostatky se vyskytují u dětí s obtížemi v emocionální sféře, případně u dětí se schizofrenií (volně dle Svoboda (Ed.), Krejčířová & Vágnerová, 2009).

Machoverová toto přímo ve svém textu zvlášť nezmiňuje, jakékoli důležité vynechání převádí na poškození funkce daného vynechaného symbolu. Nebere přitom v úvahu vývojové hledisko, dle něhož některé části lidského těla bývají v určitém věku vynechány zcela přirozeně.

Hlava: je sledována velikost hlavy, přičemž hlava je považována za centrum myšlení a racionality, proto jedinci, kteří ji kreslí velkou, mají sklon přeceňovat právě racionalitu. Na druhé straně však na str. 38 (Machover, 1949) Machoverová přiznává, že děti kreslí obvykle větší hlavu.

Opět však v textu Machoverové nenacházíme jakékoli kritérium, co je malá a co je velká hlava. Nedá se také příliš věřit tomu, že by děti byly racionálnější, přestože kreslí hlavy větší než dospělá populace.

Nos: je mu připisována jednoznačně symbolika penisu z několika důvodů, jak referuje Machoverová: „Nos, stejně jako penis, je uprostřed střední linie těla, vyčnívá z něj a přesunutí zdola nahoru není neobvyklé.“ (Machover, 1949, str. 54)

Pro své tvrzení neuvádí žádný skutečný důkaz.

Nohy: jsou podle Vágnerové (Svoboda (Ed.), Krejčířová & Vágnerová, 2009) symbolem rovnováhy, v případě, že chybějí, nebo jsou nějakým způsobem deformovány, se to připisuje nejistotě, nevyrovnanosti, problémům v sebepojetí nebo nezakotvení obecně. Šikmo stojící postava bývá považována za známku organického postižení, podle obecného mínění můžeme předpokládat i alkoholismus. Machoverová navíc vidí v nohách symbol sexuální aktivity: „Sexuální symbolika nohou byla verifikována opakovaně v asociacích na takové kresby, v literatuře zabývající se sexuálními aberacemi a populární anekdotě.“ (Machover, 1949, str. 67).

Za zcela neadekvátní považují důkaz pomocí odkazu na populární anekdotu, ve své monografii neuvádí v této souvislosti žádná relevantní data kromě svého přesvědčení.

Kravata: je dle Machoverové: „...běžný sexuální symbol, často viděný v kresbě chlapců a mladých dospívajících mužského pohlaví.“ (Machover, 1949, str.80). Naznačuje také, že homosexuální muži díky vázance snáze upoutávají pozornost. Nápadně znázorněné, nebo mazané či stínované boty mají běžně značit mužské subjekty v involuci trpící určitým stupněm impotence (Machover, 1949). Klobouk má dle stejného pramene sexuální vysvětlení, není však uvedeno bližší vysvětlení.

Z hlediska logiky dnešní i doby odpovídající tvorbě její monografie je užívání kravaty vázáno spíše na muže, což ale nemusí nutně znamenat sexuální symboliku, ale módní diktát. Navíc při pokusu o úsudek pracující s jejími predikáty: 1. kravata je častá u dospívajících mužů, 2. homosexuální muži díky kravate snáze upoutávají pozornost nás přivádí z formálního hlediska k tvrzení, že dost možná platí: u dospívajících mužů je častější homosexualita.

Symetrie je o konstrukci lidské figury v kresbě. Machoverová uvádí: „Konstrukce lidské figury je zásadně symetrická.“ O několik řádků níže však referuje: „Extrémní symetrie má rigidní účinky.“ (Machover, 1949, str. 87). Figura by tedy měla být namalována se stejně velikými párovými částmi těla, případně stejně podle osy rozdělující tělo na dvě stejné poloviny, tedy symetricky. Ale pokud je toto dokonalé, značí to rigidní styl kreslicího. Nesymetricky provedená kresba může znamenat psychosomatické potíže, depersonalizaci, schizofrenii apod. (Machover, 1949). Naopak dokonalá symetrie ukazuje na perfekcionismus, kompulsivní jednání, malou emotivitu apod. (tamtéž).

Podmínky pro diagnostiku jsou zcela nejasné, při striktním hodnocení nemá klient možnost nakreslit „dobrou“ postavu, protože pokud platí, že figura je z podstaty symetrická a klient ji tedy věrně nakreslí, je rigidní, pokud ji nakreslí nesymetricky je mu přisouzena depersonalizace apod.

Umístění a velikost kresby: Machoverová uvádí: „Jestliže projikovaná figura je na straně směrem doprava, je to orientace na okolní prostředí člověka. Směrem doleva je to orientace na sebe, vysoko na stránce se vztahuje k optimismu, dole na stránce se vztahuje k depresi.“, a odkazuje se na výzkumy Myokinetické metody, jejímž autorem je E. Mira y López (Machover, 1949, str. 89), (podrobnosti o metodě lze nalézt v Svoboda, 1999, str. 199). Vágnerová (Svoboda (Ed.), Krejčířová & Vágnerová, 2009, str.292) uvádí následující vysvětlení různé velikosti postavy: „Nápadně malá postava, nakreslená v rohu, může být projevem citové nevyrovnanosti, nejistoty, problémů v sebepojetí a pochybností o své pozici ve světě.... Nápadně velká postava, která přesahuje vymezený prostor, symbolizuje obdobnou tendenci: přesahovat vymezená pravidla a požadavky okolí příliš nerespektovat.“ Pokud můžeme shrnout povšechný popis údajných osobnostních znaků osob, které mají postavu umístěnu vlevo – jedná se o osoby, které mají sklon k orientaci na sebe, což může znamenat jak introvertovanost, případně i egocentrismus. Naopak postava posunutá vpravo je znakem orientace na okolí,

čili extrovertovanost, případně otevřenost vnějšímu světu. Postava umístěná nahoře značí optimismus, naopak umístěná dole pesimismus, případně až depresi.

Pro výzkum, který jsem v této oblasti provedl, mají tato tvrzení zásadní význam, protože je bylo možno porovnat s výsledky jiných metod.

Mýtus č. 1 – Kresba lidské postavy je test

Dle Vágnerové (Svoboda (Ed.), Krejčířová & Vágnerová, 2009) metoda nebyla standardizována, nikdy nebyla potvrzena její validita, neexistují důkazy pro reliabilitu (Anastasi & Urbina, 1997 in Svoboda (Ed.), Krejčířová & Vágnerová, 2009). Naopak existuje mnoho studií, které napadají výsledky, jež uvádí Machoverová ve své práci, a existuje také mnoho prací, které částečně potvrzují její výsledky. V práci, kterou provedl Swensen (1968) nacházíme shrnutí mnoha validizačních studií, které byly na toto téma provedeny v letech 1957 – 1966.

Zmíníme zde pouze ty výzkumy, které se zabývají především celkovou validizací či reliabilitou metody. Cassel et. al. (1958) a Strumpfer (1963) (in Swensen, 1968) posuzovali reliabilitu mezi jednotlivými posuzovateli. Cassel et. al. (1958) zjistili, že po třech výcvikových setkáních se zvýšila korelace při posuzování přítomnosti, či nepřítomnosti jednotlivých znaků v kresbě nad 0,9, přičemž prvotní shoda byla pouze 0,33. Strumpfer (1963) zjistil při šesti následných posuzováních kreseb korelaci mezi 0,79 do 0,97.

Zdá se tedy, že jednotným výcvikem se dá dosáhnout sjednocení při posuzování vybraných znaků na kresbě. Není to ale důkaz diagnostické účinnosti kresby lidské postavy, pouze to hovoří o tom, že je možno kresbu hodnotit jednotně.

Podobně probíhal výzkum autorů Apfeldorf a Smith (1966 in Swensen, 1968), kteří zjistili při použití vyrovnaného latinského čtverce ve výzkumu u dvou skupin posuzovatelů shodu nad úroveň pravděpodobnosti na hladině statistické významnosti 0,01. Bodwin and Bruck (1960 in Swensen, 1968) validovali DAP pomocí škály měřící sebepojetí. Korelace mezi jednotlivými metodami vykazala hodnotu 0,61. Rozdělili skupinu na horních a dolních 27% a ukázaly se signifikantní rozdíly takřka ve všech jimi sledovaných znacích DAP s výjimkou: asymetrie, detaily na figuře, stínování, nestálý věk figur.

Silverstein a Robinson (1961 in Swensen, 1968) korelovali odhad výšky a váhy u dětí v 6. třídě získaný z kresby postavy s odhadem samotných dětí. Nalezli nízkou negativní korelaci, přestože děti byly ve svém odhadu výšky a váhy dosti přesné. To jde proti hypotéze Machoverové, že kresba odráží tělesné rysy kreslíceho. Bennet (1964, 1966 in Swensen, 1968) nenalezl žádný vztah mezi sebepojetím podle Q třídění a mezi DAP pro děti v 6. třídě. Hunt a Feldman (1960 in Swensen, 1968) porovnávali na souboru 65 vysokoškolských studentů skórovací indicie dle Machoverové se skórem v Secord-Jourard Body Cathexis Scale a nenalezli žádný vztah mezi 25 skórovanými částmi těla. Korelace mezi posuzovateli DAP se pohybovala mezi 0,74 – 0,86. Z toho usuzují, že DAP neodráží sebepojetí vlastního těla jednotlivých subjektů. K témuž zjištění dospěl Blum (1954, str. 124) dokonce o 6 let dříve s tím, že: „Naše výsledky ukazují, že Machoverové DAP nesouvisí signifikantně s žádnou další běžně užívanou klinickou metodou pro popis osobnosti a dynamiky.“ Swensen (1968) uvádí, že se dokonce objevují skeptické hlasy, že kresba lidské postavy neodráží nic víc než schopnost kreslit.

Vzhledem k zásadnímu obsahu sexuální problematiky v psychoanalytické teorii užívané Machoverovou v její práci o DAP vypadá zvláště výsledek výzkumu, který provedl Armon (1960 in Swensen, 1968), který nenalezl signifikantní vztah mezi sexuální diferenciací v kresbě a ženskou homosexualitou. Celkové zhodnocení práce v níž Swensen (1968) srovnává více než 34 studií vyznívá v tom duchu, že globální škály testu DAP jsou více validní a reliabilní 22:12, zatímco u individuálních znaků v 161 studiích to při poměru 80:81 tak zřejmé není.

Teorie Machoverové po přečtení jejího díla stojí prakticky pouze na sebejistém přesvědčení, že účinnost metody prostě existuje. Přes některé dílčí následné výzkumné zprávy podporující teorie Machoverové se nezdá, že by překračovaly kritické ohlasy. V současné době však dosud metoda nesplňuje požadavky kladené na test

Mýtus č. 2 – monografie Machoverové je manuálem

V její monografii chybí jakákoli výzkumná data, na kterých by demonstrovala účinnost. Nedá se brát jako zcela důvěryhodné uvést pouze 7 případových studií, na kterých výběrově demonstruje účinnost své metody (Machover, 1949). Navíc tři ze sedmi případů se týkají vězňů, což je poněkud nestandardní vzorek.

Několikrát v textu uvádí, (Machover, 1949, str. 44, 49): „v jednom případě sledovaný znak znamenal“; konkrétně na str. 44 jde o kresbu, „na které je obličej z boku, s vyjádřeným napětím a ústy jdoucími proti věcem bylo pozorováno u člověka, který měl zážitek s felací“, nebo na str. 49, kde opět „v jednom případě

ženy namalované jedno oko znamenalo sadistické fantazie“. To tedy znamená, že z jednotlivého případu činí obecnou zákonitost a naznačuje, že obličej kreslený z boku s ústy jdoucími proti věcem má konkrétní vypovídací hodnotu. Nedá se při tom nevzpomenout na idiografický styl práce Sigmunda Freuda, který svá zjištění široce generalizoval. Přitom pokud vezmeme pro komparaci např. data práce Mansour-Musová a Weiss (2006) prokazuje se, že z reprezentativního vzorku obecné populace žen v ČR (N= 703) neprovedlo nikdy v partnerských sexuálních aktivitách felaci 31% žen. Tzn., že přinejmenším 2/3 obecné ženské populace s tím zkušenost má a diagnostická hodnota tohoto znaku v kresbě postavy se nejeví (přinejmenším v současné době) jako dostatečně rozlišující, protože by měla být na 2/3 kreseb.

Na str. 19. Machover (1949) uvádí, že existují problémy s hodnocením kreseb, protože je nutno přihlížet k jednotlivostem případů. Na str. 21 (tamtéž) vyjadřuje pochyby o tom, že by bylo vůbec možno vytvořit nějaký skórovací systém /checklist/ a podle něj hodnotit mechanicky. Na str. 26 (tamtéž) ovšem bez konkrétních dat tvrdí, že výzkum validity a principů kresby postavy je ve stálém výzkumu. Necituje však jediného badatele, který by toto tvrzení podpořil. Podobně i na straně 103 (tamtéž) tvrdí, že principy hodnocení DAP byly validizovány v klinické praxi v tisících kresbách ve studiích srovnávajících výsledky s individuálními případy v průběhu posledních 15 let. „Mnoho detailních osobnostních studií týkajících se „slepých interpretací“ opakovaně validizovaly tuto metodu.“ A opět neuvádí žádnou konkrétní.

Neexistence skórování, popis závazných interakcí jednotlivých znaků, případně jakéhokoli experimentálního potvrzení způsobuje velké pochybnosti o účinnosti této metody, protože uvedená kritéria hodnocení stojí pravděpodobně jen na dojmu autorky. Tento postřeh potvrzuje i názor její pokračovatelky E. Koppitz (1968, str. 2): „Machoverová nabízí nespočetné hypotéz založených na psychoanalytické teorii, ale nenabízí žádný skórovací systém a nemá kontrolovaná výzkumná data, která by podporovala její zjištění. Studie ukázaly, že hypotézy Machoverové se ukázaly ponejvíce nepřesvědčivé.“ Hárdi (1992) vyjadřuje mínění, že psychoanalytické interpretace, které jsou v převaze v rámci textu knihy Machoverové, vzbuzují na mnohých místech vážné pochybnosti čtenáře.

4.2 Figure Drawing Test (FDT)

Autorem tohoto testu je Hans Joachim Baltrusch, který ho poprvé publikoval v roce 1956 v časopise Psychosomatická medicína.

Mýtus č. 3 – Baltruschův test kresby lidské postavy je interpretačně nový než předchozí metody

Námětově vychází FDT z testu DAP, takže se jedná o projektivní test kresby lidské postavy, na který a také jiné Baltrusch (1956, str. 29) odkazuje: „Machoverová vyšla z testu Goodenoughové, který se snažil určit inteligenci dětí pomocí rozboru nakreslené lidské postavy. Autorka po 15 letém výzkumu došla k závěru, že tento test má zvláštní význam zejména u dospělých, a to díky svému projektivnímu nadhledu.“ FDT taktéž stojí na psychoanalytických základech, přičemž dle vlastního vyjádření Baltrusche se od hodnocení sestaveného Machoverovou liší jen nepodstatně (Baltrusch, 1956).

Mýtus č. 4 – Dvě menší kresby na jeden list papíru jsou lepší než 2 velké samostatně

Klient obdrží jeden na polovinu přeložený list čistého papíru velikosti A4 – zde je poměrně výrazný rozdíl mezi administrací Machoverové, která využívá celou stranu pro jednu kresbu. Baltrusch (1956, str. 31) uvádí: „I když musí být postava menší, ukazuje stejné znaky jako kresba většího rozměru a bude, zvláště dospělými pacienty, pocíťovaná jako přiměřenější a vzbudí menší odpor.“

Vzhledem k rozsahu studie Baltrusche, která bude níže ještě komentována, chybí jakákoli data o správnosti tohoto přesvědčení.

Některá diagnostická vodítka a jejich význam:

Velikost figur: Baltrusch (1956) hodnotí velikost pouze na vlastní postavě, normální velikost kolísá mezi 70–80% daného prostoru. Altman (2009) potvrzuje zjištění Baltrusche, že: „Normální velikost postavy bývá 70–80% plochy papíru“. Baltrusch (1956) tvrdí, že kresba značí: nejistota, snížené sebevědomí, sebevražedné myšlenky, nedostatek sebevědomí. Velká kresba značí: postoj závislosti na druhém pohlaví, což souvisí s pasivními tendencemi k podvolení. Koubek (2007) znak velikosti ve své oficiální příručce k testu FDT ale vůbec nezmiňuje, stejně jako některé další fenomény.

Nejasná je definice velikosti, která vázána na plochu papíru implikuje spíše plochu postavy, což při deklarované velikosti 70–80% není dosažitelné. I při posouzení velikosti jako výšky figury je pásmo příliš úzké na to, aby mohlo odrazet skutečnost statisticky normálního rozdělení.

Pořadí figur: zpravidla bývá nejprve nakreslena identifikační figura (Svoboda, 1999). Altman (2009, ústní sdělení) s odkazem na Baltrusche uvádí, že 90% mužů kreslí jako první mužskou postavu, 70% žen kreslí jako první ženskou postavu. Jasná 90% převaha mužské figury, kreslené na 1. místě muži, je v odborné populaci známá a obecně přijímaná. V případě, že proband nakreslí jako první figuru opačného pohlaví, ukazuje to dle Baltrusch (1956) na labilitu vlastní sexuální role, která může vyústit až v přijetí role opačného pohlaví.

I v případě, že by tato čísla byla objektivní (což bude na základě různých výzkumů níže uvedených zpochybněno), se zdá být nepravděpodobné, že 30% žen je labilní ve své sexuální roli.

Uspořádání figur: obvykle bývá figura umístěna doprostřed plochy (Svoboda, 1999). Posun figury doleva značí introverzi, orientaci na sebe, posunutí doprava svědčí pro extroverzi a zaměření na společnost, zřetelně nahoru posunuté figury ukazují na výrazný optimismus, figury posunuté směrem k dolnímu okraji na životní skepsi a depresi (Baltrusch, 1956). Umístění figury hodnotíme na „vlastní“ figuře (tamtéž).

Neexistují v práci Baltrusche data, která by podpořila tato tvrzení.

Forma hlavy: hodnocení: Velká hlava – jestliže proporce hlav jsou 1/7 celé figury. Velká hlava ukazuje na silnou převahu racionální kontroly „Já“, také je možná enormní adaptace na okolní svět se současným potlačením pudových a emočních impulsů. Dále rozlišuje u hlavy zvláštní nebo kulatou formu hlavy, což odpovídá citové nezralosti, viděno u neurotiků, psychotiků apod. Sklopená hlava značí depresivní náladu, naopak hlava s vystrčenou bradou má svědčit pro agresivitu a překompenzované tendence Baltrusch, (1956). **Přestože chybí data podporující tuto teorii, tak je zde definována alespoň velikost, jež je považována za nenormální.**

Mýtus č. 5 – FDT je test

Testy kresby postavy se do Československa a později i do ČR dostávaly neoficiálními cestami za pomoci svépomocných překladů, stejně tak i informace ze zahraničí o standardech těchto metod byly nedostatkovým zbožím. Překlady byly činěny osvěcenými nadšenci, na základě neúplných materiálů, jež se podařilo získat. Jejich následné ruční přepisy nemohly nezanechat svou stopu. FDT není v našich podmínkách formálně standardizován, svou roli v tom zřejmě sehrává to, že metoda při čistě psychoanalytickém postupu se vzpírá nomotetickým metodám vědecké práce.

Svoboda (1999) však k FDT uvádí bez bližších informací, že standardizační studie o DAP jsou známy, např. stabilita (test – retest), dále zkoumání umístění a velikost figur, korelace celkové interpretace testu vykazala shodu v 72% případů s TAT. Validizační studie opravdu existují, ale týkají se dle dostupných informací právě DAP (nikoli FDT), které je odlišné minimálně dvojnásobnou velikostí použitého papíru pro kresbu postavy s dopady dosud neznámými a vědecky takřka nezkoumanými.

Nemůžeme mít tedy za prověřené, že existuje standardizační studie o FDT a tedy potvrzuje status testové metody.

Mýtus č. 6 – FDT je exaktní metoda

Samotný Baltrusch (1956, str. 40) konstatuje: „Zatím se nedá říci, nakolik odpovídají jednotlivé nemoci speciálním syndromům v FDT“.

Mýtus č. 7 – Máme k dispozici pouze stručný výtah z Baltruschova testu. Kdybychom měli celý manuál, to by se nám diagnostikovalo...

Originální časopisecké vydání Baltruschovy verze FDT je shrnuto na pouhých 11 stranách, s pouze 4 kazuistikami, které se nedostaly do žádné mně dostupné samizdatové české verze, dokonce tyto kazuistiky nefigurují ani v Macháčově překladu FDT existují pouze v německém originálu. Týkají se ve dvou případech popisů psychoneurózy, jednoho psychosomatického případu a jedné psychózy.

Mýtus č. 8 – FDT vytvořil Baltrusch jako osobnostní test

Ve skutečnosti použil Baltrusch metodu pro získání informací o duševním stavu pacientů, mj. s psychosomatickým onemocněním. Proto ji také uveřejnil v časopise Psychosomatická medicína (Zeitschrift für Psychosomatische Medizin).

U nás existuje v současnosti oficiální Koubkova verze FDT (Koubek, 2007), nicméně tento název testu je poněkud zavádějící. Nazývá jej FDT podle u nás nejznámější formy testu lidské postavy, ale hodnotící kritéria jsou podle Ogdona (Ogdon, 1967), tedy platformy DAP. Přidanou hodnotou Koubkovy verze je přidání jeho typologie na základní 3 typy: hysterický, organický, schizofrenní. Obecně je možno všem verzím FDT vytknout vágní popis jednotlivých znaků, jako je: příliš malý, velký, dostatečný, nedostatečný, přiměřený, symetrický, spíše vlevo apod. bez konkrétních nebo alespoň přibližných dat, co je už možno považovat za dostatečně velké nebo malé. Je tak ponechán naprosto volný prostor jednotlivým diagnostikům a jejich pocitům ohledně posuzování daných znaků.

4.3 Human Figure Drawing (HFD)

Tento test vyvinula E.M. Koppitzová v 60. letech 20. století na základě testu DAP Machoverové. Koncepce HFD je však mnohem více propracovaná po stránce výzkumné a aplikační, od původních, velice odvážných diagnostických vodítek přešla k statistickému vyjádření nenormality a následně aplikaci těchto poznatků v praxi.

Metoda využívá projektivního potenciálu kresby postavy u dětské populace. Je však směřován k prokázání přítomnosti emocionálních potíží, nikoli k přesné diagnóze. Test má skórovací manuál. Může být použit jednotlivě, nebo skupinově. Má normy pro chlapce i dívky ve věku 5 – 12 let. Na základě experimentálních dat se ukázalo, že děti v různých věkových obdobích kreslí jiné části těla. Proto Koppitzová vypracovala normy, co je pro danou věkovou skupinu a také pohlaví normální a co je výjimečné. Proto mezi emoční/emocionální indikátory patří pouze aktivity, které se vyskytují zřídka, aby měly dostatečnou rozlišovací a diagnostickou schopnost. Jako důležité jsou proto hodnoceny pouze ty projevy, které se vyskytují v méně než 16% případů (Koppitz, 1968). Kreslí se jedna figura na papír, který se velikostí přibližuje velikosti naší A4.

Diagnostická vodítka – vyjádření normality:

Velikost: malá figura je taková, která je menší než 2“ (5,08 cm), a velká figura je taková, která má více než 9“ (tj. 22,86 cm). Ve výzkumu Koppitzové se ukazuje, že původní hypotéza Machoverové o tom, že velké kresby souvisí u dospělých pacientů s narcisismem, touhou po grandiozitě, které přikrývají pocity nedostačivosti, není zcela platná. U dětí se velká kresba ukázala méně patologická než u dospělých (Koppitz, 1968).

Odchylka od vertikály: stanovuje odchylku 15°, která je pro hodnocení významná.

Stínování: rukou, těla, obličeje nebo jeho částí, průhlednost, malá hlava (méně než 1/10 celé figury), velká hlava (velká jako tělo nebo větší), šilhající oči, zuby, krátké ruce (nedosahující pasu), dlouhé ruce (ruce pod úroveň kolen), ruce v kapsách, genitálie, groteskní figury, tři nebo více spontánně nakreslených figur, slunce nebo měsíc, mraky, déšť, vynechání všech důležitých částí těla.

Z 38 možných předpokládaných indikátorů Koppitzová jich stanovila 32, které jsou významné pro děti s emocionálními problémy a symptomy v chování na základě četnosti výskytu. Mezi vynechanými indikátory je například i velká hlava, sluníčko, přerušované linie anebo třeba prázdné oči, které se neukázaly jako vypovídající. Nakonec po srovnání se skupinou zdravých dětí a dětí s klinickým nálezem zůstalo pro hodnocení 30 indikátorů. Po statistické analýze se ukázalo 12 emočních indikátorů jako statisticky významněji častějších u pacientů než u zdravé populace. To výrazně omezuje pole pro široké interpretace původní psychoanalytické teorie. Oproti Machoverové se k identifikaci s pohlavím nakreslené figury staví Koppitzová také velice zdrženlivě (Koppitz, 1968, str. 76): „Zatímco mnoho dětí kreslí figury svého vlastního pohlaví, nemalý počet dospívajících toto nenásleduje a ne nezbytně to ukazuje na zmatení v sexuální identifikaci. Nedá se předpokládat, že všichni chlapci, kteří kreslí ženu nebo dívku jako první, jsou homosexuální nebo mají feminní identifikaci, i když to může být v několika případech pravda.“

Mýtus č. 9 – S projektivní kresbou lidské postavy se dá pracovat pouze kvalitativně a na základě hlubokých zkušeností, počítání v diagnostice k ničemu nevede

Autorka HFD pracovala na získaných datech psychometricky, a to na souboru 1856 dětí ve věku 5 – 12 let (Koppitz, 1968). Sama autorka ověřovala reliabilitu skórovacího systému tím, že náhodně vybrané děti s problémy a bez nich hodnotili nezávislí hodnotitelé. V 10 případech byla naprostá shoda při vyhodnocení oběma hodnotiteli, ve zbývajících 15 případech se odlišovali pouze v jednom nebo dvou bodech (Koppitz, 1968). Dále provedla výzkum na 114 psychiatrických pacientech (Koppitz, 1968), kde testovala rozlišovací schopnost testu podle symptomů: agresivita, stydlivost (deprese), neurotismus, psychosomatické obtíže. Ukázalo se, že pokud srovnala děti s agresivitou a stydlivostí, objevilo se jen velice málo vzájemně rozdílných emočních indikátorů.

Nedá se tak s jistotou nikdy říci, že dítě jen na základě testu má konkrétní potíže. Ze srovnání jednotlivostí vyplývá, že statisticky významně kreslí plaché děti malé figury, ale děti agresivní se takto velkými postavami neprojevíly.

Zuby kreslí např. děti agresivní stat. významně více než děti stydlivé ap. Podobně srovnávala mezi sebou i ostatní skupiny a nenalezla příliš velkých vzájemných specifických rozdílů. Rozdíly mezi zjištěními jiných autorů, kteří našli více specifických faktorů nebo znaků hovořících ve prospěch psychoanalytických přístupů, se dají vysvětlit tím, že Machoverová nebo Hammer dělali své výzkumy výhradně na populaci psychiatrických pacientů, takže zahrnuli do klinických znaků i znaky, které se vyskytují běžně i u normální populace (Koppitz, 1968, str.79): „Konec konců jisté množství tenze, úzkosti a konfliktu je normální pro všechny děti a nemůže být považováno za patologické, když se některé z nich objeví v HDF.“

Ukazuje se, že tato metoda měří, nicméně přes poměrně dobrou metodologii a statistiku neumí rozlišovat zcela přesně mezi diagnózami, ale velice dobře indikuje obecné potíže, na které je třeba se dále zaměřit. Sama autorka je velice opatrná a konstatuje (Koppitz, 1968, str. 46): „Určitý stupeň agresivity je normální a často požadovaný v naší kompetitivní společnosti, takže není překvapením, že některé z dobře adjustovaných a otevřených dětí také kreslí figury se zuby a dlouhýma rukama.“ Metoda poukazuje jen na to, že by mohly existovat emoční problémy nebo problémy behaviorální. Co je třeba výrazně ocenit, je uvedení 112 kreseb v přílohách, na kterých jsou demonstrovány jednotlivé znaky a jejich začlenění v celkové diagnositice. Dále existuje skórovací manuál, který obsahuje tabulky s popisem očekávatelných a neočekávatelných znaků, které se v kresbě postavy vyskytují, a to podle věkových norem v závislosti na pohlaví. Práce Koppitzové je u nás velice málo známá, existuje na ni pouze pár odkazů. Metoda by si zasloužila kvalitní překlad a nové normy, protože metoda stojí na solidních základech a nikoli pouze na přesvědčení autorky o platnosti jí předpokládaných souvislostí.

5 Výsledky z publikovaných výzkumů jednotlivých znaků na kresbě postavy

5.1 – Levopravé umístění kresby

Obecně neexistuje v jednotlivých diagnostických manuálech předpis, o kolik musí být nakreslená postava umístěna od střední linie, aby mohla být posuzována jako nosná pro rozhodnutí, zda je diagnostikovaný člověk introvertem, či extrovertem. Dostupné výzkumy toto jednoduché pravidlo vidí následovně:

Adler (1970) zjistil, že to, co uvádí Hammer (1953) jako agresivní indikátory, mj. i umístění kresby, není nosné, protože je nízká frekvence umístění kresby vpravo od středové linie. Podobně i Motta, Little a Tobin, (1993) kritizuje postoj, který zastává Hammer (1954, 1958), že levostranné umístění indikuje impulzivitu, protože dle výzkumu Kahill (1984) znaky v kresbě postavy nemají prediktivní užitečnost. Starr a Marcuse (1959 in Swensen, 1968) tvrdí, že umístění na ploše (a dalších 6 znaků) se ukázalo konzistentní při opakovaném měření na statistické úrovni významnosti 0,01.

Jde tedy o prostou reliabilitu, a nikoli o provázanost umístění kresby s jiným kritériem posuzujícím z kresby předpokládanou vlastnost.

Výzkum který provedli Handler a Reyher (1965) se pokusil opakovat Jacobson (1967) při posuzování vztahu mezi úzkostí, extroverzí a introverzí v DAP. Jako externí kritérium zvolil dotazník Maudsley Personality Inventory. Poté posuzoval vytvořené kresby postavy s jednotlivými údaji. Výsledky F-testu pro rozdíly mezi škálami I-E nebyly signifikantní.

5.2 Vertikální umístění kresby

V obecném povědomí odborné veřejnosti je toto umístění hodnoceno následovně: kresby umístěné nahoře vyjadřují optimismus, smyslovost, pýchu, duchovní a intelektuální zaměření nebo snaživost (srov. Swensen, 1968). Naopak kresby umístěné v dolní části listu mají značit pudovost, racionalitu, reálnost, případně pesimismus (srov. Swensen, 1968). Není však častá specifikace, jak mnoho jsou jednotlivé kategorie zastoupeny v populaci.

Reálná zjištění o desetiletých dětech získaná Konečným (1974, str. 239) autor prezentuje následujícím tvrzením: „Kresba bude mít tendenci k lokalizaci do levé horní části od středu, zřídka tendenci do pravé polovice, zejména ne dolní (tyto kresby podle našich výzkumů jsou časté u dětí depresivních).“

Adler (1970) provedl mj. faktorovou analýzu kresby postavy a zjistil, že to, co se obvykle hodnotí jako „takzvané“ „patologické indikátory“ a které mají značit regresi nebo nestabilitu, tak mj. znak „umístění vysoko na stránce“ je sycen faktorem (-0,27), který popisuje jako zvláštní aspekty kognitivní zralosti nebo náročnost. Další faktor popisovaný jako „velikost a umístění s tendencí k velkým figurám“ je sycen v rámci vertikálního

umístění dokonce 0,5 (tamtéž). Z hlediska reliability zkoumali kresbu Hammer a Kaplan (1964a, in Swensen, 1968) a došli k závěru, že umístění na stránce není reliabilní. Pokud by platilo toto zjištění absolutně, znamenalo by to, že umístění na stránce nemůže souviset s natolik trvalými faktory, jako je osobnost, ale může souviset s proměnlivými faktory, kterými je např. emoce, případně jako korelát aktuálních vnějších vlivů.

Nejzajímavějším zjištěním v rámci oblasti vertikálního umístění kresby a její interpretace je to, že k tomuto tématu v početné literatuře, kterou mám k dispozici, existují pouze výše uvedené informace. Zdá se, že některé postuláty z minulosti jsou považovány za natolik samozřejmé, že není důvod o nich hovořit.

5.3 Velikost postavy

Velikost figury bývá považována v případě nadměrné velikosti za indikátor expanzivity, dominance, sebepřeceňování, egocentrismu, přehnaného sebevědomí, nebo také nízkého sebevědomí, a proto záměrně kompenzačně poskytujícího znaky sebevědomí vysokého, jako další znak je přičítána agresivita a výbojnost (srov. Davido, 2001). Gravitz (1968) navíc uvádí ještě energičnost. Dále existuje varianta malé postavy, která bývá interpretována jako submisivita, sebevědomí je snižené, staženost, stydlivost, depresivita, úzkostnost (srov. Davido, 2001). Davido (2001, str. 32) navíc uvádí vývojové hledisko: „Dítě, které papír obrázkem zcela zaplní, bývá nezralé.“ Nicméně nepopisuje, ve kterém věkovém období to již začíná platit. Výzkumy v oblasti užitečnosti diagnostického znaku velikost postavy prováděli Joiner, Schmidt a Barnett (1996 in Flanagan & Motta, 2007) a zjistili při porovnávání velikosti kresby postavy s výsledky osobnostního dotazníku, že tato data nejsou validní.

Absolutní velikost postavy bez ohledu na provázanost se zmiňovanými osobnostními rysy je neméně důležitá. Je důležitá pro ustanovení toho, zda je kresba z hlediska velikosti normální a klient se tím nedostává do některé nelichotivé diagnostické kategorie. Některé diagnostické systémy jsou při stanovování normality výšky figury dosti striktní, rozmezí je velice úzké, což způsobuje zvýšenou psychopatologizaci klientů viz tabulka 2.

Výška figury vztahená k velikosti papíru	Autor
38% – 62%	Konečný
70% – 80%	Baltrusch
18% – 81%	Koppitz
27% – 63%	Hammer, Kaplan
66% – 80%	Altman
60%	Gravitz

Tab. 2: Tabulka výšky figury v procentech (vztaheno k velikosti použitého papíru)

Můžeme připomenout již zmíněnou psychometricky zpracovanou práci Koppitzové, která postuluje hranice normální figury následovně v absolutních číslech:

„1. malá figura je menší než 2“ (tj. 5,08 cm),

2. velká figura má více než 9“ (tj. 22,86 cm)“ (Koppitz, 1968, str. 60).

Je zřejmé, že různí autoři posuzují normalitu velikosti kresby postavy podle svých kritérií. Rozhodně by normalita měla odrážet klasické schéma posuzování normality v psychologii, nikoli pouze subjektivní dohady.

5.4 Pořadí figury dle pohlaví

Podle zažitých schémat při posuzování každého probanda, klienta či pacienta je považováno za varující příznak nakreslení 1. figury neodpovídající pohlaví osoby, jež kresbu nakreslila. U mužů je to bráno jako výrazný a naprosto jasný znak pro zmatení pohlavních rolí, případně rovnou homosexualitu. U žen je v tomto ohledu tolerována jinakost více, ale i tam je to bráno jako námět ke zkoumání sexuální oblasti. Koubek (2007, str. 34) uvádí: „V každém věku dominuje tendence kreslit vlastní pohlaví jako první. Jestliže se kreslí jako první opačné pohlaví, je možnost konfliktu nebo ambivalence v sexuální identifikaci, možná homosexuální tendence, nebo potřeba psychoterapie.“

Sexuální provázanost s kresbou postavy sledovala výzkumná práce autorů Arnoff a McCormick (1990), ve které se sexuální identifikaci zabývají a používají kresbu postavy (DAP) a k validizaci dotazník BSRI (Bem Sex Role Inventory). Výzkum provedli na 109 vysokoškolských studentech, z nichž bylo 72 žen a 35 mužů. Průměrný věk byl 20,5 let (18–25 let). Následně vyplnili dotazník BSRI (Bem Sex Role Inventory). Bylo zjištěno, že pohlaví první figury bylo silně asociováno s pohlavím probanda a jeho identifikací v sexuální roli. Výsledky ohledně kresby první figury a vlastního pohlaví byly signifikantní (měřeno pomocí metody $\chi^2 = (1, n = 107) = 12, 28, p < 0,001$). Podobně byly signifikantní výsledky u žen při porovnání výsledků BSRI (maskulinita, feminita, androgynie) s kresbou postavy $\chi^2 = (2, n = 75) = 14,24, p < 0,001$). Maskulinní ženy kreslily více mužské figury jako první, více feminní ženy kreslily jako první ženu, androgynní ženy měly stejnou šanci nakreslit jako první mužskou nebo ženskou figuru. U mužů toto nešlo kvůli malému vzorku statisticky prokázat. Z výsledků vyplývá, že muži kreslily jako první mužskou postavu v 71%, ženy kreslily ženskou postavu jako první v 67%. Tyto výsledky dle autorů podporují teorii Machoverové, že osobnost člověka je v nějakém způsobu obsažena v kresbě člověka (Arnoff & McCormick, 1990).

Dle našeho přesvědčení však toto výzkumně solidní zjištění nepodporuje to, co bylo a mnohdy dosud je tvrzeno. Podle obecného přesvědčení je totiž první kresba jiné postavy než odpovídající pohlaví probanda považována za výjimečnou, a tím prakticky jasně ukazující na psychický problém v sexuální identitě. Tyto výsledky ukazují na spojitost příslušnosti k danému pohlaví a kresby postavy, nicméně v počtu takřka 30% figur opačného pohlaví se zdá tento znak jako poměrně málo diagnosticky významný.

Srovnání všech dostupných výzkumných informací o kresbě 1. figury odpovídající pohlaví probanda uvádíme v tabulce 3.

muži	ženy	Autor
71%	67%	Arnoff, McCormick
71%	43%	TAKT-poradenství a konzultace s.r.o.
88,1–90%	65,3–68%	Money
90%	70%	Altman
75% – 95%	70 – 80%	Butler, Marcuse (mladší věk ZŠ)
90%	36%	Butler, Marcuse (starší věk ZŠ)
82% – 100%	60% – 68%	Gravitz (1966)
85%	67%	Gravitz (1968)
95,6% (SŠ)	47,9% (SŠ) 60,9% (ZŠ)	Craddick
84%	80%	Hamer, Kaplan
85,4 (průměr obou pohlaví)		Kohoutek

Tab. 3: Srovnání všech dostupných výzkumných informací o kresbě 1. figury odpovídající pohlaví probanda

Jak ukazuje tabulka, existuje mnoho různorodých dat, které zřejmě závisí na použité instrukci dané klientovi, situaci a účelu za kterým jsou dané osoby zkoumány, věku probandů, pohlaví experimentátora apod. Tyto neznámé veličiny zřejmě výrazně modifikují výsledky a následně diagnostickou cenu u jednotlivého klienta.

6 Výzkum sledovaných znaků kresby postavy u studentů

6.1 Soubor

Hlavní výzkumný soubor vychází z populace vysokoškolských studentů v počtu 234 (66 mužů a 168 žen), studujících na Ostravské univerzitě v různých studijních oborech v letech 2008–2010. Jednalo se jak o studenty studující na fakultě pedagogické, tak i filozofické a přírodovědecké, čímž se pokryla větší oblast oborového

zaměření populace VŠ studentů. Jednalo se o soubor nenáhodný a záměrný. Studenti pracovali na vypracování baterie dotazníků a metod v rámci výuky společného základu tj. také psychologie, kterou mají povinnou. Tím byl omezen samovýběr při samotném získávání dat, ale nebyla tím dotčena základní otázka přítomnosti studenta ve výuce – tj. podmínky a důvody pro studium na vysoké škole, což má vliv na složení zkoumaného souboru.

Soubor byl vysoce homogenní z hlediska věku, ale málo homogenní z hlediska oboru studia. Studenti měli takový počet kombinací aprobací, že nebylo možno vytvořit příslušné oborové skupiny o více než šesti členech, což pro statistické zpracování nebylo dostatečné, a proto nebylo dále zpracováno.

Průměrný věk mužů je 20,9 let, SO = 1,6 let. Průměrný věk žen je 20,9 a SO = 1,4. Soubor není reprezentativní ani z hlediska věku, ani z hlediska územního. V proporcích zkoumaného souboru se také odráží i skutečnost výrazné převahy žen.

6.2 Realizace výzkumu

Každý student obdržel čistý bílý list velikosti A4 přeložený vpůli a položený na výšku (tj. A5 na výšku), s hřbetem tohoto listu vpravo (v průběhu kreslení byla tato skutečnost experimentátorem ověřena ještě jednou, aby bylo možno jednotně vyhodnotit, která kresba byla nakreslena jako první – kresba umístěná vlevo na rozloženém listu). Jakmile s postavou skončili, měli k postavě dopsat jméno, které si myslí, že by mohla mít, dále věk, povolání a 3 vlastnosti dané postavy.

Následně byli požádáni, aby nakreslili druhou postavu opačného pohlaví. (Velikost listu a kresba dvou postav odpovídá zadání dle Baltrusche.) Následně doplnili i asociace k nakreslené 2. postavě. V případě, že se probandi ptali na podrobnosti, byli informováni maximálně nenávodným způsobem dle Hárdiho: „Jak chcete.“ Po vyplnění obdrželi Statusový dotazník pro vyplnění osobních údajů s dodržením anonymity. Pak vyplnili sebesuzovací škály týkající se osobnostních rysů v těchto polaritách:

Podřídivost – Rozhodnost

Soutěživost – Spolupráce

Skromnost – Sebeprosazení

Introverze – Extroverze

Pesimismus – Optimismus

Mužnost – Ženskost

Následně studenti vyplnili dotazník ICL – Dotazník interpersonální diagnózy (Leary, Laforge & Suczek, 1976) a dotazník KUD – osobnostní inventář dle Kudličkové v úpravě Miglierini a Vonkomer (1992). Celková doba šetření trvala 90 minut.

6.2.1 Způsoby měření figury

Měření kresby lidské postavy proběhlo pomocí vepsaného čtverce nebo lépe řečeno obdélníku, který ohraničoval nejnižší část postavy, nejvyšší část postavy, nejzazší část umístěnou vlevo a totéž vpravo. Jako výchozí body měření byl zvolen levý okraj a spodní okraj listu.

Díky tomuto uspořádání bylo možno pomocí milimetrové sítě na průsvitce zjistit:

- a) minimální vzdálenost kresby od levého okraje,
- b) maximální vzdálenost kresby od levého okraje,
- c) minimální vzdálenost kresby od spodního okraje,
- d) maximální vzdálenost kresby od spodního okraje.

Vypočten byl následně rozdíl mezi a) a b), což odpovídá šířce kresby, a rozdíl c) a d), což ukazuje výšku nakreslené postavy. Výhodou je, že díky těmto datům dokážeme kresbu lokalizovat v prostoru, a to jak ve všech čtyřech směrech, tak i po propočtu určit těžiště postavy. Vynásobením šířky a výšky postavy jsme dostali celkovou plochu, kterou postava zaujímá z hlediska maximálních poloh končetin v prostoru. Tato data byla následně využita jak pro korelace, tak i pro níže popsané statistické zpracování.

6.3 Výsledky výzkumu

Pro statistické vyhodnocení významnosti jednotlivých naměřených hodnot výzkumu byl zvolen Studentův t-test dvou nezávislých souborů, pokud známe pouze parametry, tj. průměr, směrodatnou odchylku a četnost souboru. Statistická kritéria významnosti se liší podle velikosti hodnocených souborů. Pro porovnání souboru mužů a žen to odpovídá hornímu a dolnímu kvartilu, tj. cca 25% nejvyšších a 25% nejnižších výsledků. Muži měli N = 66, ženy měly N = 168. Proto skupina „muži“ odpovídala 17 SV, skupina „ženy“ 40 SV. Tomu

odpovídaly statistické významnosti: u mužů $t_{krit.} = 2,1098$ ($p < 0,05$), u žen $t_{krit.} = 2,0212$ ($p < 0,05$). Protože zvláště ve skupině mužů byla četnost při takto redukovaném souboru malá a v zásadě pod únosnou hranici testovatelnosti parametrickými testy, byly výsledky, které se ukázaly jako signifikantní t-testem, prověřeny ještě neparametrickým testem χ^2 . U mužů i žen byla statisticky významná na hladině $p < 0,05$ hodnota 3,84, pro $p < 0,01$ je minimální hodnota 6,63.

Z hypotéz, které stály na klasických interpretacích osobnostních rysů u měřitelných znaků lidské figury a byly testovány na základě informací získaných z dotazníků bylo zjištěno následující:

1. U mužů ani žen není statisticky významná souvislost mezi extroverzí a levopřevládáním umístěním figury.
2. U mužů ani u žen není statisticky významná souvislost mezi výškou postavy a dominancí dle dotazníku KUD.
3. U mužů ani u žen není statisticky významná souvislost mezi výškou postavy a dominancí dle dotazníku ICL – škála A (Vnucující se dominance).
4. U mužů převládá kresba figury muže jako první (92%) postavy způsobem, který není dílem náhody.
5. U žen převládá kresba figury ženy jako první postavy (63%), přičemž statistická významnost překračuje hodnoty, které by ukazovaly na náhodu.
6. U mužů jsme prokázali statisticky významnou souvislost ($p < 0,01$, $t = 2,39$) mezi vertikálním umístěním 1. figury a mírou racionálnosti v dotazníku KUD. U žen taková souvislost nalezena nebyla.

S výjimkou poslední zmíněné hypotézy, kde se podařilo prokázat statisticky významnou souvislost mezi umístěním figury ve vertikálním umístění a škálou racionálnosti, a to jen u mužů a jen na 1. nakreslené figuře, jsme očekávaně (na základě faktů z jiných výzkumů) nemohli takřka nic ze stávajících diagnostických tvrzení statisticky významně prokázat. Znamená to, že hypotézy Machoverové a jiných ohledně významu zmíněných znaků kresby postavy nemají až na popsání výjimky oporu v jiných metodách, přičemž ostatní metody mezi sebou navzájem vykazují výraznou shodu (podrobné údaje o celém projektu budou zveřejněny v autorově disertační práci s názvem: „Vypovídací schopnost vybraných znaků metody „Kresba lidské postavy“ u dospělé populace“).

7 Závěr

Výzkum ukázal, že využití formálních znaků kresby postavy pro diagnostiku osobnosti nevykazuje dostatečně relevantní data, která by byla ve shodě s tím, jak jsou prezentována ve zdrojové literatuře. Naopak byly objeveny úplně jiné statisticky významné souvislosti, než které byly uváděny tvůrci metody Kresba lidské postavy (pozn.: postava A = 1. nakreslená figura, postava B = 2. nakreslená figura).

Např.:

1. Muži, kteří kreslí postavu A, se posuzují jako extrovertnější tím více, čím vzdálenější je pravý okraj kresby od levého okraje listu papíru;
2. u postavy A mužů je vazba: čím blíže je levý okraj kresby k levému okraji listu, tím větší je skóre v Přátelské laskavosti;
3. čím je postava B kreslená muži užší, tím větší skóre odbojnosti a pochybovačnosti se u daného jedince projevuje v dotazníku;
4. muži kreslící figuru A umístující figuru spíše vlevo vykazují vyšší skóre v Racionálnosti;
5. ženy, které kreslí postavu B výrazně vlevo, se popisují jako méně rozhodné;
6. muži, kteří kreslili postavu A umístěnou výrazně nahoře, mají vyšší skóre dle vlastního sebeposouzení ve škále Spolupráce;
7. u žen, které mají extrémní velikost postavy A, to souvisí pozitivně s jejich sebehodnocením Uznávané úspěšnosti;

Procentuální poměr výšky postavy k výšce listu papíru činí 59% – 62%, přičemž $SO = 20$ víceméně u všech typů měření bez rozdílu pohlaví.

Provedený výzkum je však přes maximální možnou preciznost při jeho konstrukci problematický a napadnutelný v několika ohledech. Hlavní problém, který řešíme již od začátku, je příliš normální populace ve sledovaném souboru. Jednalo se o vysokoškolské studenty, tudíž se jedná o specifickou populaci jak z hlediska věku, tak předpokládané mentální zdatnosti ap. Klinická praxe má mnohem širší škálu pacientů, z hlediska logiky se bude většinou jednat o extrémní jednání a prožívání, které je v takovém rozsahu, že působí v životě, kariéře a vztazích nějaké problémy. Dalším problémem je samotný fakt srovnávání Q dat s daty projektivního charakteru. Dotazník je výpovědí člověka o sobě samém, což může být kontaminováno jeho osobnostními rysy

natolik, že jej vyplní způsobem, který odpovídá jeho případně pokřivenému hodnocení světa okolo. Přesto osobnostní dotazníky mají alespoň stanoveny normy, dle kterých můžeme pracovat.

Ideální situace výzkumu při posouzení dotazníkem by byla taková, kdy by posuzovalo jednu osobu několik velice blízkých osob a hodnocení těchto „expertů“ by bylo bráno jako základní východisko. Tento postup je však velice náročný a vyvstávají při něm jiné problémy – např. proměnlivost díky emocionálně podbarveným vztahům, případně zastávaných rolí. Navíc by to hodnotilo prožitky hodnoceného pouze skrze vnější projevy, což přináší minimálně stejné problémy jako srovnávání kresby postavy s jinými projektivními testy. Naopak využití objektivních testů osobnosti by mohlo být v budoucnosti experimentálně zajímavou cestou k posouzení KP.

Metoda kresby lidské postavy však vzešla z klinické praxe. Postupem času se dostala takřka do všech psychologických disciplín. V oblasti školní psychologie např. zde zmínění Flanagan a Motta (2007), Goh a Fuller, (1983). Je proto regulérní zkoumat, jak se chová tato metoda na tzv. normální populaci, na které je používána. Nese vůbec nějaké informace? Jak poznáme, že je už znak kresby za hranicí běžného? Nepatří tato metoda pouze do klinické praxe? Funguje vůbec na lidi bez diagnózy? Jak je stanovena nenormalita v kresbě, když ani nemáme stanoveno, co je vlastně normální a přijatelné? Podobné otázky si klade i Motta, Little a Tobin (1993) v článku „The Use and Abuse of Human Figure Drawings.“

To vše spíše nabádá k opatrnosti při využívání jednoduchých a zjednodušujících hodnotících kritérií při složitých, nesouměřitelných a nesourodých podmínkách psychologické diagnostiky. Mnohdy se stává, že se různí autoři pojistí proti vědeckému napadení validity své oblíbené metody tím, že tvrdí, že Kresba postavy je jen pomocná metoda, ze které se nedají dělat závěry ani diagnózy, nedá se použít při diagnostice naslepo – např. Altman (2009), a že je vlastně pouze prostředkem, jak navázat komunikaci Vágnerová (in Svoboda (Ed.), Krejčířová & Vágnerová, 2009). Případně tuto metodu využívají jako zdroj hypotéz, které je třeba ještě ověřit jinými metodami (tamtéž).

Ovšem pokud potřebujeme KP jen jako zdroj hypotéz, ergo zda psycholog potřebuje vodítko k tomu, aby nezapomněl na některé věci, na které se chce klienta zeptat, musí mu stačit jakýkoli inventář nebo dotazník. Pokud však kresba postavy poskytuje s určitou pravděpodobností přesahující náhodu informace alespoň o některých hypotézách, je další metoda zbytečná. Pokud však hypotézy z kresby postavy nevycházejí, je její použití jako diagnostické metody zbytečnou ztrátou času, a zároveň ztrátou času obecně, protože nás navádí k ověřování špatné hypotézy nuceně další metodou, která předpoklad nakonec stejně vyloučí.

Autorův výzkum ukázal, že literaturou uváděné diagnostické znaky kresby vážící se k osobnostním rysům buď vůbec neexistují, nebo jsou natolik nízké, že je lépe probandy rovnou otestovat osobnostním dotazníkem, nebo v některých kategoriích se klienta rovnou zeptat na jeho názor, jak se sám vidí. Neexistuje totiž takřka žádná shoda mezi klasickým vyhodnocením Kresby postavy a dotazníky KUD, ICL, případně i EPQ-R (posledně jmenovaný byl využit při předvýzkumu a ukázal se být natolik shodný s výsledky v KUD, že byl pro nadbytečnost v hlavním výzkumu vyřazen). Toto autorovo zjištění souhlasí s výzkumy s jinými dotazníky, které provedli např. Handler a Reyher (1965), a které se pokusil opakovat Jacobson (1967) při posuzování vztahu mezi úzkostí, extroverzí a introverzí v DAP. Použili dotazník Maudsley Personality Inventory a rozdíl mezi škálami I-E nebyly signifikantní. Obdobně Joiner, Schmidt a Barnett (1996 in Flanagan & Motta, 2007) zjistili při porovnávání velikosti kresby postavy s výsledky osobnostního dotazníku, že tato data nejsou validní. Výjimku tvoří výzkum, který provedli Arnoff a McCormick (1990), ve kterém se zabývají sexuální identifikací a používají kresbu postavy (DAP) a k validizaci dotazník BSRI (Bem Sex Role Inventory). Jak uvádějí autoři, bylo zjištěno, že pohlaví první figury bylo navázáno na příslušnost k pohlaví probanda a jeho identifikací v sexuální roli. To ovšem dle nás neznamená nic jiného, než že muži kreslí jako první postavu muže a ženy kreslí jako první ženu – to bylo zjištěno i v našem výzkumu.

V námi provedeném výzkumu se ukázalo, že jsou-li znaky kresby statisticky významně provázány s nějakou osobnostní vlastností zjišťovanou osobnostním dotazníkem, tak souvisí spíše s vlastnostmi, které neodpovídají klasickým poučkám pro vyhodnocení Kresby lidské postavy.

Projektivní využití metody Kresba postavy při vyvozování z formálních znaků postavy je tak značně problematické. Platí to přinejmenším pro diagnostiku na běžné populaci vysokoškolských studentů. Podle dosud používaných kritérií DAP, FDT nevychází shoda výsledků s jinými metodami, a proto doporučujeme využití kresby lidské postavy podrobit dalšímu zkoumání.

8 Literatura

Adler, P.T. (1970). Evaluation of the Figure Drawing Technique: Reliability, Factorial Structure, and Diagnostic Usefulness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 1, 52–57.

- Adler, P.T. (1970). Evaluation of the Figure Drawing Technique: Reliability, Factorial Hammer, E.F. (1953). Frustration-aggression hypothesis extended to socio-racial areas: A comparison of Negro and White children's H-T-P's. *Psychiatric Quarterly*, 27, 587–607.
- Altman, Z. (2009). Ústní sdělení, kurz kresby postavy. Olomouc. Koubek, K. (2007). Test kresby lidské postavy (FDT). Praha: Testcentrum – Hogrefe.
- Apfeldorf, M., Randolph, J. J., & Whitman, G. (1966). Figure drawing correlates of furlough utilization in an aged institutionalized population. *Journal of Projective Techniques*, 30, 467–470.
- Arnoff, D.N., McCormick, N.B. (1990). Sex, sex role identification, and college students' projective drawings. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 4, 460–466.
- Baltrusch, H. J.(1956). Klinisch psychologiesche Erfahrungen mit dem „Figure-Drawing – Test“ (v překladu Oldřicha Machače), *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin*, 3, 121, 29–40.
- Bennet, V. (1964). Does size of figure drawing reflect self concept? *Journal of Consulting Psychology*, 28, 285–286.
- Bennet, V. (1966). Combinations of figure drawing characteristic related to drawer's self concept. *Journal of Projective Techniques*, 30, 192–196.
- Blum, H. (1954). The validity of the Machover DAP technique. A study in clinical agreement. *Journal of Clinical Psychology*, 10, 2, 120–125.
- Flanagan, R., Motta, R.W. (2007). Figure Drawings: a Popular Method. *Psychology in the Schools*, 44, 3, 257–270.
- Goh, D.S., & Fuller, G.B. (1983). Current practises in the assessment of personality and behavior by school psychologist. *School Psychology Review*, 12, 240–243.
- Gravitz, M. (1968). The height of normal adult figure drawings. *Journal of Clinical Psychology*, 24, 75.
- Hammer, E.F. (1954). Guide for qualitative research with the H-T-P. *Journal of General Psychology*, 51, 41–60.
- Hammer, E.F. (1958). The clinical application of figure drawings. Springfield: Charles C. Thomas.
- Handler, L., & Reyher, J. (1965). Figure drawing anxiety indices: A review of the literature. *Journal of Projective Techniques*, 29, 305–313.
- Harris, D. B. (1963). *Children's Drawings Measures of Intellectual Maturity*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Jacobson, A.H. (1967). Extroversion-Introversion and the Effects of Stress on the Draw-A-Person Test. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 4, 433.
- Joiner, T.E., Schmidt, K.L., & Barnett, J. (1996). Size, detail and line heaviness in children's drawings as correlates of emotional distress: (More) negative evidence. *Journal of Personality Assessment*, 67, 127–141.
- Konečný, R. (1974). Některé výsledky a problémy studia dětské kresby lidské postavy. *Československá psychologie*, 18, 3, 233–243.
- Koppitz, E.M. (1968). *Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings*. New York: Grune & Stratton, Inc.
- Leary, T., Laforge, R.L., Suczek, R.F. (1976). *Dotazník interpersonální diagnózy – ICL*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p. Bratislava.
- Lubin, B., Wallis, R.R., & Paine, C. (1971). Patterns of psychological test usage in United States: 1935 – 1969. *Professional Psychology*, 2, 70–74.
- Machover, K. (1949). *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure. (A Method of Personality Investigation)*. Illinois, Springfield: Charles C. Thomas.
- Maloney, M.P., Glaser, A. (1982). An evaluation of the clinical utility of the Draw-A-Person Test. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 1, 183–190.
- Mansour-Musová, H., Weiss, P. (2006). Sexuální funkce a sexuální aktivity pacientek s onemocněním schizofrenního okruhu. *Česká a slovenská psychiatrie*, 102, 6, 294–298.
- Miglierini, B., Vonkomer, J. (1992). *Osobnostný inventár – osobnostný dotazník KUD. Príručka pre administráciu, vyhodnocovanie, interpretáciu osobnostného dotazníka E. Kudličkovej*. Bratislava: Psychodiagnostika s.r.o.
- Motta, R.W., Little, S.G., & Tobin, M.I. (1993). The Use and Abuse of Human Figure Drawings. *School Psychology Quarterly*, 8, 3, 162–169.
- Ogdon, D. (1967). *Psychodiagnosics and Personality Assessment*. Beverly Hills.
- Starr, S., & Marcuse, F.L. (1959). Reliability in the Draw-A-Person Test. *Journal of Projective Techniques*, 23, 83–86.

- Strumpfer, D.J.W. (1963). The relation of Draw-a-Person Test variables to age and chronicity in psychotic groups. *Journal of Clinical Psychology*, 19, 208–211.
- Sundberg, N.D. (1961). The practice of psychological testing in clinical services in the United States. *American Psychologist*, 16, 79–83.
- Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Svoboda, M. (Ed.), Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Svoboda, M., Řehan, V., Vtípil, Z., et. al. (2004). *Aplikovaná psychodiagnostika v České republice*. Brno: Psychologický ústav FF MU v Brně.
- Swensen, C.H. (1968). Empirical evaluations of Human Figure Drawings: 1957 – 1966. *Psychological Bulletin*, 70, 1, 20–44.

PSYCHOFYZIOLOGICKÉ KORELÁTY VO VYUŽITÍ V AUTOMOBILOVOM PRIEMYSLE

PSYCHOPHYSIOLOGICAL CORRELATES OF USE IN THE CAR INDUSTRY

Petra Soláriková¹, Erik Vavrinský², Igor Brezina¹, Daniela Moskalová¹

¹ Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského
Gondova 2, 818 01 Bratislava, Slovensko

² Katedra mikroelektroniky, Fakulta elektrotechniky a informatiky, Slovenská technická univerzita
Ilkovičova 3, 812 19 Bratislava, Slovensko

Anotace:

V plánovanom projekte vychádzame z našich doterajších interdisciplinárnych zistení priebehu psychofyziologického výkonu v závislosti od rôznych aktivačných úrovní a iných premenných ako sú kognitívne či situačné koreláty. Zameriavame sa na využitie novej inštrumentálnej techniky ako sú kontaktné i optické monitorovanie psychofyziologických korelátov. Prostredníctvom aplikácie termokamery MobIR® M8 plánujeme monitorovať i analyzovať teplotu telesného jadra či periférnej časti tela s možným porovnaním s kontaktnými senzormi. Na vyhodnocovanie frekvencie srdca, psycho-galvanickej reakcii kože, EMG či pohybov očí zamýšľame využiť software LabChart. Pripojili by sme aj analýzu výskytu výrazov emócií pomocou softvéru Emotion. Možné využitie vidíme v automobilovom priemysle, kde registrácia psychofyziologických zmien by mohla prispieť k bezpečnejšej jazde. Prezentovaná práca je podporená projektom VEGA 10/025/00.

Kľúčové slová:

psychofyziologické funkcie, stres, emocionálne stavy, emocionálne výrazy, inteligentné automobily

Abstract:

The planned project is based on our current interdisciplinary findings psychophysiological performance in relation to different activation levels and other variables such as cognitive and situational correlates. We focus on the use of new instrumental techniques such as contact and optical monitoring of psycho-physiological correlates. Through the application of thermocamera MobIR® M8 we plan to monitor and analyze analysis the core body temperature and peripheral parts of the body with a possible comparison with the contact sensors. To evaluate the heart rate, psycho-galvanic skin response, EMG and eye movements we plan to use the LabChart software. We would also analyze the expressions of emotion using software Emotion. We see potential use in the car industry, where registration psycho-physiological changes could contribute to safer driving. The present work is supported by project VEGA 10/025/00.

Keywords:

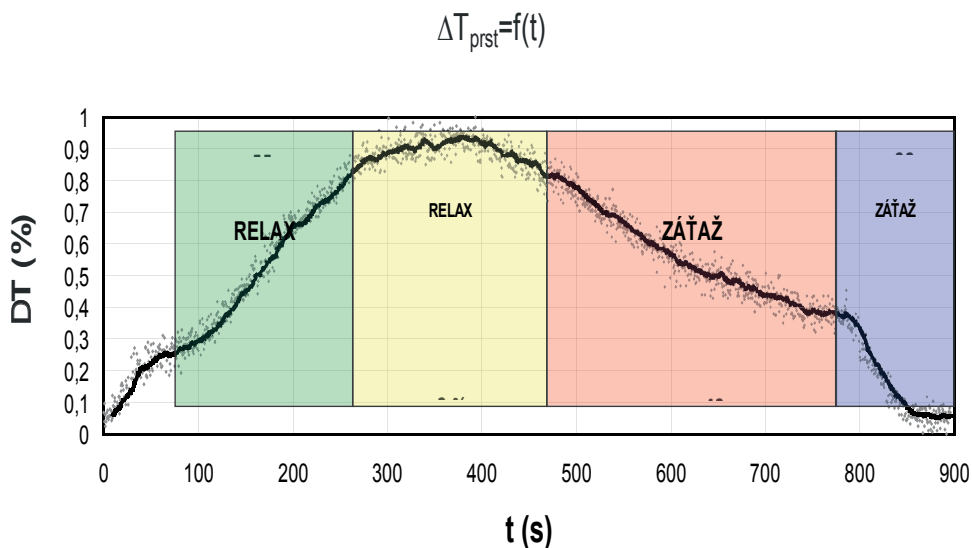
psychophysiological functions, stress, emotional states, emotional expressions, intelligent cars

1 Úvod

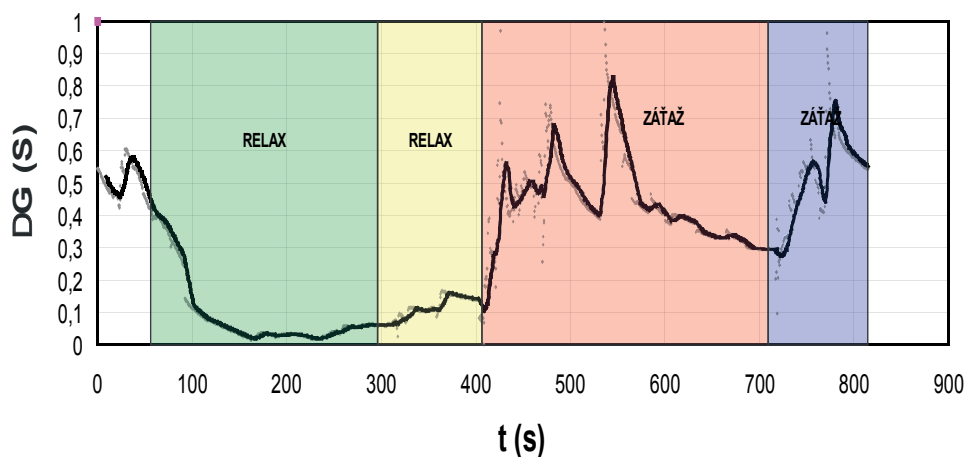
V plánovanom projekte vychádzame z našich doterajších interdisciplinárnych zistení priebehu psychofyziologického výkonu v závislosti od rôznych aktivačných úrovní a iných premenných, ako sú kognitívne, osobnostné či situačné premenné.

Z doterajších experimentov (Vavrinský et al., 2010) uvádzame východiskové zistenia pre náš plánovaný projekt výskumu. Prvé výsledky sa orientujú na vzťah medzi psychofyziologickými funkciami a rôznymi stupňami aktivácie. Dobrým ukazovateľom úrovne aktivácie je psycho-galvanická reakcia kože (vodivosť kože) a teplota tela, ktorých priebeh monitorujeme na obr. 1 a obr. 2.

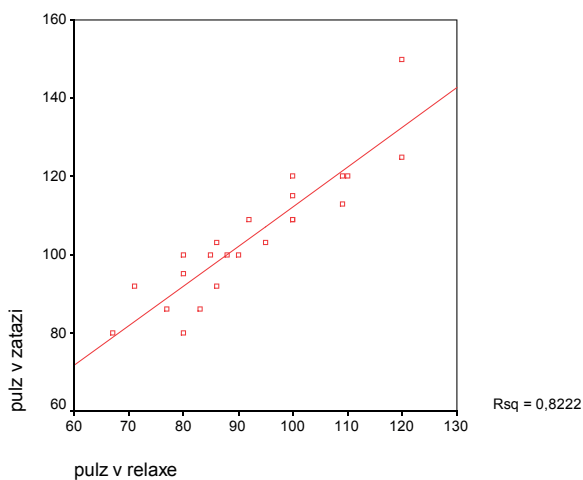
Na obr. 1 evidujeme teplotu kože na periférii tela resp. na prste, ktorá vykazuje stúpajúcu tendenciu pri nízkej aktivácii (relaxe) a znižujúcu tendenciu pri vysokej aktivácii (strese). Obr. 2 zaznamenáva antagonistickú dispozíciu, a to pri nízkej aktivácii (relaxe) zníženú psycho-galvanickú reakciu kože a pri vysokej aktivácii (strese) zvýšenú hodnotu vodivosti kože. Z poznania priebehov a hodnôt psychofyziologických korelátov vieme vyhodnotiť zodpovedajúce emocionálne stavy, ktoré by sa detekovali pomocou rekogničných algoritmov.



Obr. 1: Teplota kože na prste v relaxe stúpa a v strese klesá.



Obr. 2: Psycho-galvanická reakcia v relaxe klesá a v strese stúpa.

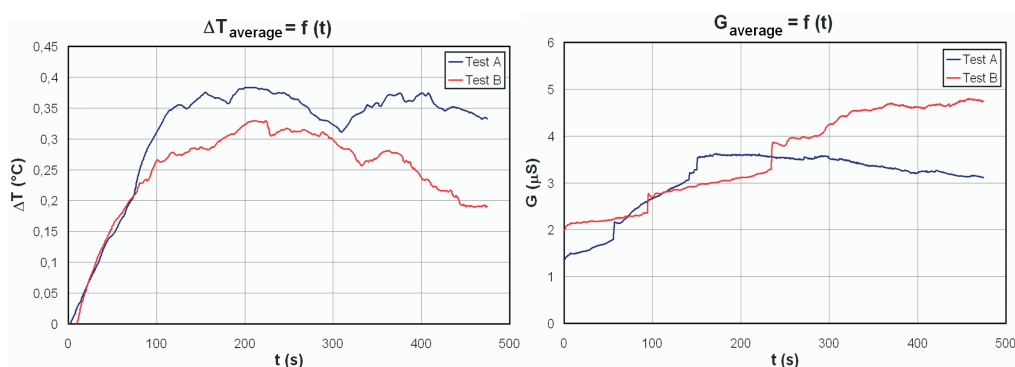


Obr. 3: Srdcová frekvencia v záťaži stúpa.

S vyššou úrovňou stresu sa zvyšuje vodivosť kože i srdcová frekvencia a znižuje sa teplota periférie tela. Zistené výsledky referujú aj literárne pramene (Brezina, 2007, Cacioppo et al., 2007, Corr, 2006, Weis et al. 1995). Pri výskumnom pláne sa zameriavame na rozpoznanie psychického stavu vodiča, zberom a analýzou

psychofyziologických signálov prostredníctvom rekogničných algoritmov pri simulácii možných životných situácií počas jazdy automobilom vo virtuálnej realite, ktoré vychádzajú zo štúdie Lisetti et.al, (2005). Rekogničné algoritmy by dokázali syntézou jednotlivých dát z viacerých psychofyziologických ukazovateľov vyhodnotiť príslušný emocionálny stav. Systém by bol založený na našich predbežne opísaných teóriách a experimentoch (Vavrinsky et al., 2011). Možné využitie vidíme v automobilovom priemysle, kde by registrácia psychofyziologických zmien mohla prispieť k bezpečnejšej jazde.

Experimentálne sme porovnávali sme aj namerané psychofyziologické parametre medzi vyššou a nižšou úrovňou stresu, ktorý sme navodili prostredníctvom viacerých kognitívnych úloh pri rozdelenej pozornosti (Soláriková et al., 2009). Na obr. 4 a 5 môžeme sledovať rozdiely medzi nameranými hodnotami psychofyziologických korelátov vodivosti a teploty kože na periférii tela v závislosti od úrovne záťaže. Pri vyššej úrovni stresu vykázali probandi v priemere nižšiu teplotu na periférii tela a zároveň vyššiu vodivosť kože, ako pri nižšej úrovni stresu. Spomínané údaje nám slúžia ako podklady pre vytvorenie situácií v cestnej premávke vo virtuálnej realite na automobilovom trenažéri. Plánujeme vytvoriť situácie, ktoré by zodpovedali navodeniu intenzity emocionálnych stavov ako nuda – únava či stres vo forme úzkosti – strachu alebo hnevu.



Obr. 4 a 5: Porovnanie priemerných hodnôt teploty (vľavo) a vodivosti kože (vpravo) Testu A (nižšia úroveň stresu) a Testu B (vyššia úroveň stresu).

Pri vzťahu výrazov emócií a zmenami srdcovej frekvencie sme zistili, že strach zvyšuje srdcovú frekvenciu viac, ako iné emocionálne výrazy. Keď sa výraz strachu prejavuje v relaxe s vyššou srdečnou frekvenciou, ovplyvňuje to aj tento výkon v záťaži. Pri dizajne plánovaného výskumu sa oprieme aj o zistenia osobnostných premenných probandov, ktoré sa ukázali ako dôležité pri výkone v oblasti rozdelenej pozornosti, krátkodobej pamäti a emocionálnych výrazov. Inšpirujúcimi výsledkami sú aj tzv. situačné premenné ako aktuálna nálada, úroveň spánku resp. pocit oddychnutosti a pocit hladu, ktoré korelovali s kognitívnym výkonom (Vavrinsky et al., 2011).

2 Metódy

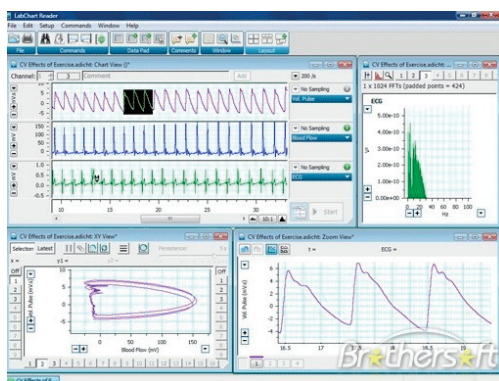
V projekte plánujeme použiť nasledovné metodiky:

- Termokamera MobIR®M8 – monitorovanie teploty telesného jadra a periférnej časti tela (obr. 7).
- Softvér LabChart s príslušnou aparatórou – zaznamenanie a vyhodnotenie frekvencie srdca, respiračnej frekvencie, psycho-galvanickej reakcie kože, EMG a EOG (obr. 8).
- Softvér Emotion – analýza výskytu výrazov emócií prostredníctvom webkamery (obr. 9).
- Simulátor jazdy vo virtuálnej realite – navodenie požadovaných záťažových situácií v cestnej premávke (obr. 10).

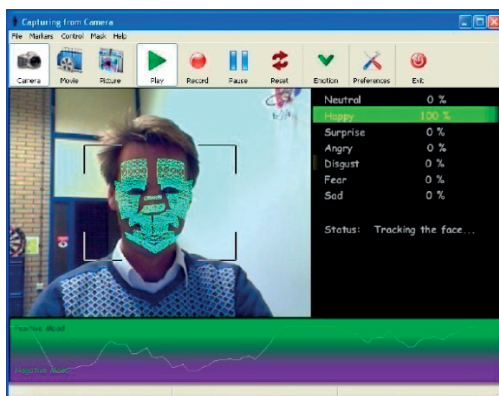
Výskum sa uskutoční v Laboratóriu fyziologických procesov na Katedre psychológie na UK v Bratislave.



Obr. 6 a 7: Termokamera MobIR®M8.



Obr. 8: Softvér Labchart.



Obr. 9: Softvér Emotion.



Obr. 10: Simulátor jazdy.

V rámci metodiky pripravujeme využiť novú prístrojovú techniku a softvéry na snímanie psychofyzických ukazovateľov a emocionálnych výrazov. V našej intencii je porovnať kontaktnú a optickú inštrumentálnu techniku na evidovanie teploty kože. Kontaktné senzory vidíme na obr. 6 a nekontaktnú termokameru na obr. 7. Teplota kože na periférii tela pri strese má klesajúcu tendenciu, najmä pri strachu, pričom pri emocionálnom stave hnev tento pokles zrejmy nie je (Levenson et al., 1990). Z pohľadu vodivosti kože vo vzťahu s emocionalitou sú zaujímavé zistenia Ekmana (podľa Cacioppo et al., In Handbook of Emotions, 2008) Odhalil, že vodivosť kože zaznamenala zvýšenie viac pri smútku ako pri zlosti, strachu či znechutení.

Na obr. 8 pozorujeme ukážku z registrácie softvéru Labchart, ktorý vyhodnocuje frekvenciu srdca, respiračnú frekvenciu, psycho-galvanickú reakciu kože, elektromyografiu (EMG) a elektrookulografiu (EOG). Na obr. 2 sa psycho-galvanická reakcia kože a na obr. 3 sa frekvencia srdca ukázali ako relevantné ukazovatele stresu (Vavrinský et al., 2011). Ďalej zamýšľame odskúšať pri vyhodnocovaní stresu a iných emocionálnych stavov respiračnú frekvenciu spolu s EMG a EOG. Pri registrácii stavu únavy, ako výrazného rizika pri šoférovaní automobilu, sústreďujeme svoju pozornosť na priebeh EMG a EOG, ktoré by registrovali intenzitu zmien očných viečok (otvorenosť, frekvenciu žmurknutí oka). Z tohto dôvodu, vývoj systémov, ktoré aktívne monitorujú úroveň pozornosti vodiča a zároveň ho upozornia na neisté jazdné podmienky, je nevyhnutný pre prevenciu nehôd (Parsai et al., 2007).

Softvér Emotion (obr. 9) rozoznáva 7 základných emocionálnych stavov: neutrálny stav, šťastie, prekvapenie, hnev, znechutenie, smútok a strach. Pre podklady k vytváraniu rekogničných algoritmov je vyhodnotenie výskytu jednotlivých výrazov emócií veľmi významné. Simulátor jazdy vo virtuálnej realite spolu s jednotlivými scenármi a modelmi testovacieho auta (obr. 11 a 12) by sme pripravili v úzkej spolupráci s Katedrou mikroelektroniky z FEI STU v Bratislave.



Obr. 11 a 12: Model testovacieho automobilu.

3 Dizajn experimentu a ciele projektu

Experiment sa uskutoční v laboratórnom prostredí v Laboratóriu fyziologických procesov na Katedre psychológie na UK v Bratislave. Ďalším krokom bude prispôbenie systému na zber údajov v real-time móde a odskúšanie celého systému v reálnom živote. Výskumný výber v predvýskume bude predstavovať 60 probandov vo veku 18–35 rokov, ktorí vlastnia vodičský preukaz a s proporcionálnym rozložením z hľadiska pohlavia. Dizajn experimentu bude uskutočnený v riadenej virtuálnej realite. Scenár simulátora jazdy bude pozostávať zo škály udalostí z cestnej premávky so zámerom navodzovať pocity úzkosti – strachu, nudy – únavy a hnevu. Scenár jazdy bude pre každého probanda identický, s dĺžkou približne 30 minút. Na konci experimentu budú probandi dotazovaní ohľadne základných demografických údajoch, vodičskej histórii probanda, o jeho skúsenostiach a frekvencií používania motorového vozidla a otázky ohľadne spätnej väzby a subjektívneho prežívania probandov počas jazdy.

Základné ciele projektu:

1. Zistiť, ktoré psychofyzické funkcie a emocionálne výrazy sa ukážu ako relevantné pre vytvorenie rekogničných algoritmov.

Porovnať jednotlivé psychofyzické funkcie ako psycho-galvanická reakcia, teplota na hlave a periférii tela, srdcová frekvencia, EEG a EOG i emocionálne výrazy prostredníctvom inštrumentálnej techniky pri rôznych situáciách vo virtuálnej realite. Z jednotlivých meraní vyvodíť, ktoré fyziologické procesy

preukázu relevantný vzťah k jednotlivým psychickým stavom ako vysoká aktivácia, stres, hnev, úzkosť či únava. Predpokladáme, že únava sa najlepšie detekuje snímaním EOG, kde sa zameriame najmä na registráciu zmien veľkosti pupily a veľkosti otvorených očných viečok. Úzkosť by sa detekovala najmä spojením signálov z EDA, teploty periférie tela a srdcovej frekvencie. Hnev by sa zisťoval prostredníctvom fyziologických signálov z teploty periférie tela, srdcovej frekvencie a emocionálnych výrazov.

2. Monitorovať a vyhodnocovať psychofyziologické funkcie a správanie sa vodiča vo virtuálnej realite.

Revidovať psychofyziologické ukazovatele, emocionálne výrazy i kognitívne procesy pri reakciách na navodené situácie simulátorom jazdy vo virtuálnej realite. Situácie by mali predstavovať tri základné stavy: dlhú jazdu diaľnicou pre možnú detekciu nudy – ospalosti, situáciu, kde by v ceste stál človek s nemožnosťou sa mu vyhnúť, pri možnej detekcii úzkosti – strachu a situáciu mnohých blokácií a cestovnej zápchy pri možnej detekcii hnevu.

3. Vytvoriť podklady pre vznik systémov umožňujúcich detekovať aktivačné a emocionálne stavy ako nuda – ospalosť či stres vo forme úzkosti – strachu alebo hnevu v automobile.

Získané psychofyziologické signály prejdú procesom normalizácie a štatistických úprav a výsledkom ich aplikácie a spracovania budú vytvorené algoritmy. Interpretáciou nameraných dát psychofyziologických prejavov a emocionálnych výrazov sa identifikujú jednotlivé skupiny týchto prejavov a priradí sa im určitý aktivačný či emocionálny stav.

Veľmi dôležitou oblasťou pri aplikácii systému je vyhodnotenie presnosti a chýb rekogničných algoritmov; početnosť chybných negatívnych výsledkov (tj. keď systém nerozpozna negatívnu emóciu užívateľa) a početnosť chybných pozitívnych výsledkov (tj. keď systém rozpozna negatívnu emóciu, ktorú však užívateľ v skutočnosti nemá).

Vzhľadom k prirodzenému pôvodu emócií nie je možné dosiahnuť 100% úspešnosť pri rekognícii a úplne obmedziť detekciu stavov chybných negatívnych či chybných pozitívnych. Presnosť systému však možno zvýšiť aplikáciou kombinácie viacerých rekogničných algoritmov súčasne. Ďalším spôsobom zvýšenia presnosti je kombinácia algoritmov získavajúcich informácie z fyziologických signálov s algoritmi, ktoré získavajú informácie napríklad z hlasovej intonácie alebo EMG.

Všeobecne cieľom projektu je vytvoriť podklady pre aplikované adaptabilné systémy pre inteligentné automobily, založené na zvýšení bezpečnosti prostredníctvom interakcie človeka s umelou inteligenciou.

V praxi by to znamenalo to, že napríklad, ak by systém rozpoznał stres, prijme vodiča k dychovým cvičeniam. Podobne ak inteligentný systém rozpoznał u vodiča únavu, preladí stanicu autorádia, zvýši hlasitosť alebo zabezpečí zvýšený prísun chladného vzduchu do vozidla.

4 Závery

Psychofyziologické funkcie aj vďaka technickému napredovaniu posúvajú poznanie psychických procesov a nastoľujú aktuálnu problematiku pri interfunkčnom vzťahu s mnohými psychickými premennými.

Zistenia z doterajších výskumov v prepojení na významné literárne pramene vytvárajú východiská na plánovaný projekt.

V projekte sa zameriavame na monitorovanie komplexného psychického stavu a identifikáciu aktivačných a emocionálnych stavov vodiča počas jazdy vo virtuálnej realite, prostredníctvom zmapovania fyziologických signálov i emocionálnych výrazov, vytvorenia presných rekogničných algoritmov a simuláciou reálnych životných situácií vo virtuálnej realite.

Detekčné systémy by mohli prispieť k vytvoreniu výrazne bezpečnejšieho inteligentného automobilu, ktorý môže zásadným spôsobom znížiť nehodovosť na cestách a v neposlednom rade prispieť k potlačeniu stresu a tým zvýšeniu komfortu pri jazde automobilom.

5 Použitá literatúra

Brezina, I. Simultaneous performance of double controlled tasks and their impact of psychophysiological processes, In *X. European congress of psychology, Book of papers*, Prague, Czech Republic, 2007.

Cacioppo, J., Tassinari, L., G., Berntson, G., G. *The hand book of psychophysiology*. Third edition, Cambridge University Press: New York, 2007, 902 p. ISBN-13 978-0-511-27907-2.

Corr. P., J. *Understanding biological psychology*. Blackwell Publishing: UK, 2006, 693 p. ISBN 0-631-21954-4.

- eMotion. Faculty of Science, University of Amsterdam, Netherlands, 2009. Available from: <http://www.visual-recognition.nl/eMotion.html>.
- Levenson, R., W. et. al. Voluntary facial action generates emotion – specific nervous system activity. *Psychophysiology*, 27, 1990, 363–384 s.
- Lisetti, C., L. Nasoz, F. Affective Intelligent Car Interfaces with Emotion Recognition. In *Proceedings of 11th International Conference on Human Computer Interaction* [online]. ISBN 0-8058-5807-5. Las Vegas, USA, July 2005, p. 1–10. cit. 2009-12-10. Available from: <http://users.cis.fiu.edu/~lisetti/ascg/pdf/LisettiHCI2005.pdf>.
- Parsai, R., Bajaj, P. Intelligent Monitoring System for Driver's Alertness (A Vision Based Approach). In *Lecture Notes in Computer Science. Knowledge-Based Intelligent Information and Engineering Systems 11th International Conference, KES 2007, XVII Italian Workshop on Neural Networks, Vietri sul Mare, Italy, September 12–14, 2007, Volume 4692/2007*, p. 471–477, DOI: 10.1007/978-3-540-74819-9_58.
- Shastri, D. Contact-free Stress Monitoring for User's Divided Attention, In *Human Computer Interaction, IN-TECH*, Vienna, Austria, 2008. p. 127–134. ISBN 978-953-7619-19-0.
- Soláriková, P., Vavrinský, E. Nepretržité monitorovanie psychofyzických korelátov v emocionálnej záťaži. In *Psychologica 40* (CD ROM). Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií. Medzinárodná konferencia, Bratislava, 26.–27. 11. 2009. Stimul: Bratislava, Slovensko, 2010. s. 591–598. ISBN 978-80-89236-93-0.
- Vavrinsky, E., Solarikova, P., Stopjakova, V., Tvarozek V. and Brezina, I. Implementation of Microsensor Interface for Biomonitoring of Human Cognitive Processes. In *Biomedical Engineering, Trends in Electronics, Communications and Software*, Anthony N. Laskovski (Ed.), InTech, 2011, 736 p. ISBN: 978-953-307-475-7. Available from: <http://www.intechopen.com/articles/show/title/implementation-of-microsensor-interface-for-biomonitoring-of-human-cognitive-processes>.
- Vavrinsky, E., Stopjakova, V., Brezina, I., Majer, L., Solarikova, P., Tvarozek, V. Electro-Optical Monitoring and Analysis of Human Cognitive Processes, In *Semiconductor Technologies*, IN-TECH, Vienna, Austria, 2010, p. 437–462. ISBN 978-953-307-080-3.
- Weis, M., Danilla, T., Matay, L., Hrkut, P., Kakos, J. Noninvasive Biomedical Sensors on the Biology – Interface of Human Skin, In *7th International Conference on Measurement in Clinical Medicine*, Stara Lesna, Slovakia, p. 89–91, 1995.

PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝBĚRU UCHAZEČŮ O SLUŽBU V OZBROJENÝCH SILÁCH

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE SELECTION OF CANDIDATES FOR MILITARY SERVICE

Roman Pospíšil

Univerzita obrany Brno, Česká republika,

Abstrakt:

Téma přednášky se prioritně zabývá problematikou výběru uchazečů pro službu v ozbrojených silách z pohledu jejich psychologických aspektů. Autor naznačuje možnosti nového výzkumného projektu, který bude řešit psychologicko-pedagogické faktory úspěšnosti výběru a přípravy vojenských profesionálů s akceptací změn v novém bezpečnostním prostředí. Přináší zde zkušenosti z praxe specializovaného pracoviště pro výběr personálu Armády České republiky a předkládá výsledky vlastní výzkumné práce z této oblasti se zaměřením na věkové a intersexuální rozdíly. Jejich cílem bylo zjištění kvality pozornosti, úrovně intelektového potenciálu, rozhodování v časovém stresu a psychická odolnost rekrutovaných uchazečů. Výsledky ukázaly jen minimální rozdíly z hlediska věku i pohlaví. Největší rozdíly se vztahovaly k dimenzi „sebeprosazování“.

Klíčová slova:

výběr, uchazeč, věkové rozdíly, intersexuální rozdíly.

Abstract:

Priority theme of the lecture deals with the selection of candidates for service in the armed forces in terms of their psychological aspects. Author suggests the possibility of a new research project that will address the psycho-pedagogical factors of success of selection and training of military professionals with the acceptance of changes in the new security environment. Here brings practical experience of a specialized department for the selection personnel Army of the Czech Republic and presents the results of their research work in this area, focusing on age and intersexual differences. Their aim was to examine the quality of attention, level intellect potential, decisions in time of stress and psychological resilience recruited candidates. The results showed only minimal differences in terms of age and gender. The greatest differences are related to the dimension „self assertion“.

Keywords:

selection, candidate, age differences, intersexual differences.

1 Úvod

Dne 22. prosince 2004 odešel do civilu poslední voják základní služby a tím bylo ukončeno dlouhé období, kdy tato služba byla v české armádě pro mladé muže povinnou záležitostí. V důsledku toho vznikla potřeba ve velmi krátké době ji zprofesionlizovat ve všech hodnostních sborech s cílem vytvořit Armádu České republiky (dále jen AČR), která bude moderní, malá svým početním rozsahem, mobilní ve svých manévrovacích schopnostech a očekávat by ve svých řadách měla především mladé a schopné lidi, kteří nás budou reprezentovat v rámci ostatních vyspělých armád koaličního typu. Důležitým článkem armádního řetězce, který se na tomto úkolu od počátku podílel, byla rovněž specializovaná pracoviště výběru personálu AČR, v současné době reprezentované již jen Oddělením výběru personálu AČR v Praze. Ještě do konce roku 2010 úspěšně na tomto poli působilo obdobné zařízení dislokované v posádce Olomouc. Hlavní náplní těchto oddělení bylo posuzování způsobilosti uchazečů a uchazeček pro službu v AČR. Kromě zdravotní, fyzické, odborné a morální způsobilosti pro tuto službu se našim terčem pozornosti stalo rovněž posouzení psychické způsobilosti. Vyšetřeny byly již tisíce osob, přičemž celkové výsledky dlouhodobě ukazují na průměrné až nadprůměrné výkony většiny rekrutů v absolvovaných psychologických testech. Největší problém při výběru představuje vysoká zdravotní nezpůsobilost uchazečů pro službu v ozbrojených silách (cca 50 %) a obecně lze říci, že z tohoto důvodu se proporcionálně snižuje i počet zařazených uchazečů.

Na vojenského profesionála je dnes kladeno velké množství požadavků, které se mění v čase i obsahu. Nemění se jen samotná povaha vedení boje, zbraně a vojenská technika, ale stále častěji se objevují prvky nevojenské povahy, které mohou mít svůj diplomatický, politický, kulturní, náboženský, sociální, ekonomický a humanitární rozměr. Z této logiky věci vyplývá, že chce-li být příslušník ozbrojených sil úspěšný ve své činnosti, na jeho kompetence bude nazíráno širokým polem působnosti ve smyslu komplexně připraveného profesionála, který bude navíc muset být schopen kvalitně komunikovat a kooperovat s našimi koaličními partnery, s vládními a nevládními organizacemi.

Psychická připravenost pro službu v armádě bývá zpravidla chápána jako soubor stabilních dispozic, vlastností a osobnostních rysů, které představují parametry přiměřeného chování v zátěžových situacích vojenské činnosti. Na rozdíl od mnoha jiných profesí, je činnost vojenského profesionála charakterizována především vysokou intenzitou, nepřetržitostí, variabilitou a rizikovostí, někdy i na hranici, kdy může dojít k vyčerpání organismu a selhání nejen jednotlivců, ale někdy i celých týmů. Snahou psychologů a dalších příslušníků specializovaných pracovišť výběrových oddělení, je nalezení vhodných kandidátů pro náročnou vojenskou službu tak, aby alespoň v přiměřené míře byly schopni odolávat nepříznivým situacím a stresogenním vlivům, uměli kvalitně zvládat nároky ve své odbornosti, případně i disponovat schopnostmi k řízení a vedení podřízených. Vzhledem k tomu, že se jednalo o tzv. přímý nábor (mimo získávání uchazečů pro studium na vojenských školách), hledání manažerských kompetencí bylo v minulých letech spíše jen okrajovou záležitostí. Rozhodující jsou přitom genetické předpoklady, které podmiňují výsledek výběru a následného výcviku a přípravy u vojsk, ale nemalou roli zde sehrává také motivace ke službě v AČR a další faktory, které s uvedeným velmi úzce souvisí, jako např. resilience, dlouhodobá odolnost vůči zátěži. Poslední analýzy v AČR naznačují, že právě tito uchazeči a uchazečky, kteří mají vysoký stupeň nezdolnosti, zvládají později nároky služby daleko lépe než jejich méně úspěšní kolegové.

V počátcích fungování výběrových středisek se však pozornost soustředila zejména na zjištění vhodnosti věkové hranice pro výkon vojenských profesí a často diskutovanou otázkou se stala rovněž genderová problematika při stále stoupajícím zájmu žen o vojenské povolání. Odtud také pramenila naše prvotní výzkumná šetření, která bychom zde chtěli prezentovat alespoň v jejich hlavních zjištěních. Na úvod je nutno poznamenat, že řešení otázky věku a pohlaví bývá vždy velmi citlivou problematikou. Na straně jedné stojí snaha eliminovat chyby z přijetí nevhodného kandidáta pro výkon služby, na straně druhé je třeba se vyvarovat chyb z nepřijetí vhodného uchazeče na základě jakýchkoli zjednodušujících schémat. Ty pak mohou být zárodkem někdy i neuvědomované diskriminace.

2 Charakteristika psychologických výzkumů v oblasti výběru personálu v AČR

V letech 2005–2009 byly tedy postupně provedeny výzkumy, které měly za cíl zjistit vliv věku a pohlaví na výkon v klíčových testech a dotaznících a odtud se pokusit vysoudit vhodnost uchazečů pro službu v AČR. Veškerá výzkumná data vycházela z reálných výběrových situací. Jak v případě nezávisle proměnné věku, který byl předmětem zájmu v našem prvním výzkumu, tak i v případě pohlaví v následném výzkumu, se jednalo o komparaci dvou rozdílných skupin uchazečů. Vzhledem k absenci výzkumných aktivit v oblasti výběru personálu v AČR, bylo rozhodnuto o volbě kvantitativní formy výzkumu, která se nám zpočátku pro tyto účely zdála vhodnější. Do této doby nikdo neměl žádné větší zkušenosti s problematikou výběru. K dispozici jsme sice měly některé informace ze zahraničních armád, ty se však nedaly implementovat do českých podmínek především z důvodu rozdílných systémů výběru.

V prvním výzkumu byly do něj zahrnuty výsledky vybraných testů a dotazníků celkem u 100 uchazečů – mužů o službu v AČR, kteří se zúčastnili výběru ve Středisku pro výběr personálu AČR v Olomouci. Konkrétně se jednalo o dvě věkové skupiny osob. První zahrnovala 50 uchazečů ve věku 20 – 29 roků a druhá byla tvořena uchazeči ve věku 40 a více roků ve stejném počtu osob. Rozhodnutí o volbě těchto věkových skupin bylo motivováno možnostmi porovnatelnosti předpokládaných rozdílů výsledků v těchto věkových obdobích a svou roli zde sehrály také často zaznívající stereotypní názory na adresu starších uchazečů ze strany managementu armády, že tito jsou méně vhodní pro službu v AČR než jejich mladší kolegové. V obou zkoumaných souborech osob se vyskytovali uchazeči vyučení bez maturity, středoškolsky vzdělaní s maturitou, tak i uchazeči vysokoškoláci. Faktor vzdělání, resp. jeho souvislost s výkonem ve vybraných psychologických testech, však nebyl předmětem tohoto výzkumu. (Pospíšil, 2007).

V druhém výzkumu jsme se chtěli orientovat na zjišťování intersexuálních rozdílů. Z toho důvodu jsme do něj v jedné skupině zahrnuli uchazeče – muže v počtu 80 a ve druhé byly zastoupeny uchazečky – ženy ve srovnatelném počtu. Obě tyto skupiny byly věkově srovnatelné v rozpětí 20–35 let. Výběr vzorku osob

vycházel z faktu, že v uvedeném věkovém období se do služeb armády hlásí největší množství zájemců, cca 85 %. V tomto případě bylo dbáno i na identické složení skupin dle dosaženého stupně vzdělání: vyučení bez maturity 10 osob, tj. 12,5 %, středoškolsky vzdělaní s maturitou 58 osob, tj. 72,5 %, absolventi vyšších odborných škol 2 osoby, tj. 2,5 % a uchazeči vysokoškolsky vzdělaní 10 osob, tj. 12 %.

Do obou výzkumů byli zahrnuti uchazeči a uchazečky o službu v AČR z nejrůznějších regionů Moravy i Čech, kde byla zastoupena jak velká či středně velká města, tak i menší obce a vesnice. Konkrétně se jednalo o rekruty, kteří projevíli zájem stát se vojenskými profesionály z těchto Krajských vojenských velitelství (KVV): Olomouc, Ostrava, Brno, Zlín, Jihlava, Pardubice a Hradec Králové. Nejvyšší podíl zde měli uchazeči a uchazečky, kteří pocházeli ze spádových oblastí KVV Olomouc a KVV Ostrava. Vliv demografických proměnných (jako např. hustota obyvatel, rodinný stav, nezaměstnanost apod.) na výsledky výzkumu nebyl předmětem našeho zkoumání, přesto stojí za zmínku uvést, že z celkového počtu 80 mužů, jich 25, tj. 31,5 % bylo v době výběru nezaměstnaných (z toho 14 po ukončeném studiu). Z profesí, které uváděli jako poslední před vstupem do výběru, se nejčastěji objevovali řidiči, policisté, prodavači a pracovníci v bezpečnostních službách. U skupiny žen jich bylo v době výběru nezaměstnaných 18, tj. 22,5 % (z toho 5 po ukončeném studiu). Z profesí zde byly nejvíce zastoupeny zdravotní sestry, skladnice, administrativní pracovníce a prodavačky. Žádná z uváděných profesí však výrazněji nepřevažovala. (Pospíšil, 2009).

Pro zjištění relace věku a vybraných psychologických proměnných jsme ve výzkumu použili následující psychologické metody tvořené těmito testy a dotazníky: Test koncentrace pozornosti, Rozhodování v časovém stresu, Test intelektového potenciálu a dotazník SPARO. Ve druhém rozsáhlejší šetření, z pohledu počtu zjišťovaných proměnných, jsme využili: Test koncentrace pozornosti, Rozhodování v časovém stresu a SPARO. Aplikovaná psychologická metodika byla volena záměrně s cílem zjistit rozdíly v kvalitě pozornosti, úrovni intelektového potenciálu, vlivu časového stresu na výkon a celkovou psychickou odolnost v zátěži. Všechny tyto faktory jsou pro kvalitní výkon služby v ozbrojených silách naprosto nezbytné a podílí se proto hlavní měrou na konečném hodnocení psychologické části výběru personálu.

Test intelektového potenciálu (TIP) slouží k měření inteligence, ale na rozdíl od osvojených intelektuálních dovedností a znalostí se snaží o poznání hlubšího zdroje inteligentního chování. TIP patří mezi nonverbální metody. Jde o minimalizaci úlohy prostorového faktoru, maximalizaci významu nalézání pravidel namísto používání pravidel řešení jednotlivých úloh, které jsou velmi rozmanité. (Svoboda, 1999). Tvoří jej 4 zácvičné a 29 testovacích úkolů. Zkoumané osoby mají za úkol doplňovat do řady tří po sobě jdoucích obrázků chybějící – čtvrtý, vždy ze šesti uvedených možností (variant). Číslo vybraného obrázku zapisují do prázdného čtverečku. Celkový čistý čas na vyplnění testu je 12 minut, instrukce trvá asi 3 minuty. (Říčan, 1971).

Test Rozhodování v časovém stresu (RČS) tvoří 30 číslovaných položek, jejichž řešení nevyžaduje znalosti vyšší, než odpovídají 4. třídě základní školy. K jejich správnému řešení je třeba vyhledat relativní informace v psaném textu, účelně je uspořádat a doplnit o vlastní znalosti, rozhodnout se a výsledek vepsat do textu. Vychází z různého počtu vzájemně se podmiňujících postupných kroků, které klient musí splnit, aby se dostal k jedinému správnému řešení. Klient je nucen pracovat v situaci uměle zvyšovaného časového stresu spočívajícím v oznamování času, jež mu zbývá do konce vyplnění testu. (Komárková, 1993).

Test koncentrace pozornosti (TKP) je časově nenáročným testem k měření výkonů pozornosti a percepčně motorického tempa, založený na principu korektury textu. V testu se srovnávají různé znaky (písmena, číslice a jiné znaky jako interpunkční znaménka, matematické symboly apod.) v levé a pravé části. Ty, které se od sebe liší, se v pravém sloupci, dle instrukce, škrtají. Čas na administraci testu 5 min (z toho 0,5 min na zadání instrukce). Doporučuje se především na úrovni základního vzdělání, vyučení a absolventů středních škol. Podává informace o tom, co se může z psychiky zkoumané osoby projevit při krátkodobém výkonově – pozornostním soustředění. (Kučera, 1980).

Dotazník SPARO slouží k zjišťování bazální struktury a dynamiky autoregulace, integrovanosti a psychické odolnosti osobnosti. Jedná se o nástroj k postihování osobnostních proměnných, na nichž závisí kvalita interakčního chování jedince ve vyhocených životních kontextech, povaha a dynamika vyrovnávání se s působícími situačními proměnnými. SPARO je vícedimenzionální dotazník. Skládá se z 300 tvrzení, u nichž testovaná osoba vyjadřuje svůj souhlas či nesouhlas. Jeho základními komponentami jsou: KO – kognitivní variabilita, EM – emocionální variabilita, RE – regulativní variabilita a AD – adjustační variabilita. Dále zjišťuje obecnější faktory jako: PV – obecnou psychickou (vnitřní) vzrušivost a MH – motorickou (vnější) hybnost.

Zahrnuje dimenze normality, optimální hladinu stimulace, tendenci riskovat, účinnou integrovanost, vztahovou dimenzi, korektivnost, sebezprosazování a L skóre věrohodnosti podávaných výpovědí. (Mikšík, 2001).

3 Použité vzorce při výzkumech

Pro zjištění relace věku a vybraných psychologických proměnných byla použita matematicko-statistická metoda Pearsonova korelačního koeficientu. Korelační koeficient určuje stupeň vztahu mezi dvěma proměnnými a je vyjadřován mezi hodnotou 0 a 1 (-1). Žádný vztah znamená $r = 0$, úplná pozitivní závislost je označena $r = +1$ (mezi proměnnými existuje pozitivní lineární souvislost), úplná negativní závislost $r = -1$ (mezi proměnnými existuje výrazně protikladný vztah – negativní korelace). S růstem hodnoty r od 0 k 1 (-1) se tedy míra vztahu zvětšuje.

Výpočet korelačního koeficientu pro získaná data ve výzkumu byl dosažen pomocí vzorce:

$$r = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2][n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

$$r = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2][n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}} \quad (1)$$

kde n je počet naměřených dvojic X a Y , x_i , y_i jsou hodnoty proměnných X a Y .

K zjištění intersexuálních rozdílů ve vybraných psychologických proměnných mužů a žen byl použit Mann-Whitneyův U -test, který se používá pro dva nezávislé výběry. Vychází z pořadových hodnot a ověřuje, zda dva náhodné výběry byly pořízeny z téže populace nebo ze dvou identických základních souborů. Skóry obou pozorovaných výběrů o velikostech n_1 a n_2 musí být možné seřadit do společné vzestupné posloupnosti o rozsahu $n_1 + n_2$. Testové kritérium zjišťuje počet inverzí a označuje se U . Pro každý prvek z první skupiny se musí zjistit, kolik pozorování z druhé skupiny mu v sestaveném pořadí předchází. V závislosti na tom, který z obou výběrů vezmeme jako první nebo druhý, dostáváme dva údaje o počtu inverzí, U a U' . Jako testové kritérium se volí menší číslo.

Pro výběry rozsahu většího než 20 se může použít normální aproximace, což je náš případ. Za platnosti nulové hypotézy má pak veličina U normální distribuci. Pro $n_{2,20}$ se vypočítává veličina „ z “ podle následujícího vzorce:

$$z = \frac{U \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

$$z = \frac{U \frac{n_1 n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} \quad (2)$$

Na zvolené hladině významnosti α pak označíme ty psychologické proměnné, které budou při porovnání výběrových souborů – 80 mužů a 80 žen: (Reiterová, 2003)

$\alpha \leq 0,05$ (signifikantní),

$\alpha \leq 0,01$ (vysoce signifikantní),

$\alpha \leq 0,001$ (velmi vysoce signifikantní).

4 Nejdůležitější výsledky z prováděných psychologických výzkumů

Výsledky výzkumů uvádíme v přehledu následujících tabulek. Vzhledem k jejich rozsahu jsme pro účely příspěvku vybrali jen podstatná zjištění, které jsme se snažili okomentovat při zvýraznění hodnot významných psychologických proměnných v těchto předkládaných výsledcích. Jejich členění reflektuje aplikaci použité psychologické metodiky ve výběrech uchazečů o službu v AČR.

Věkové skupiny (N 50)	Hrubá skóre	Standardizovaná skóre (steny)
1.sk 20–29 let	23,08	7
2.sk 40 a více let	19,68	5

Tab.1: Výsledky v Testu intelektového potenciálu

Uchazeči v mladší věkové skupině dosahovali mírně nadprůměrných výkonů v uvedeném testu oproti skupině starších uchazečů, kde byly tyto výkony jen průměrné (měřeno aritmetickým průměrem). Z výsledků korelací vybraných psychologických proměnných s věkem byla zjištěna hodnota Pearsonova korelačního koeficientu: $r = -0,2851$. Tato hodnota negativně korelovala na 5% hladině významnosti. Znamená to tedy, že čím starší je uchazeč o službu v AČR, tím nižší má výkon v Testu intelektového potenciálu.

Věkové skupiny (N 50)	Počet řešených úloh – Ř	Počet správně řešených úloh – S	Počet chybně řešených úloh – CH	Kvalita výkonu – S/Ř
1.sk 20–29 let	6,64	7,22	8,02	7,98
2.sk 40 a více let	5,54	6,02	6,66	7,18

Tab. 2: Výsledky v Testu koncentrace pozornosti

Z výsledků vyplývá, že uchazeči ve věkové kategorii 20–29 let dosahovali v průměru mírně lepších výsledků než uchazeči 40 let a starší (vyjádřeno aritmetickým průměrem ve stenech). V tabulce jsou tučně zvýrazněny hodnoty ve třetím sloupci, kde korelační koeficient mezi věkem a počtem správně řešených úloh činil: $r = -0,3113$. Z této negativní korelace zjištěné na 5 % hladině významnosti vyplývá, že čím starší je uchazeč o vojenské povolání, tím nižší má počet správně řešených úloh v Testu koncentrace pozornosti. Z výsledků je také patrná vyšší průměrná chybovost u skupiny mladších uchazečů o službu v AČR. (Pospíšil, 2007)

proměnná	prům.HS ženy (N 80)	prům.HS muži (N 80)	z	p	steny ženy	steny muži
Ř	26,52	25,51	- 2,4788	0,0131*	6	5
S	18,31	18	- 0,2929	0,7695	6	6
CH	6,31	5,97	- 0,3190	0,7497	6	6
V	1,9	1,46	- 0,2937	0,7689	5	6

Pozn.: Hodnota **p** udává statistickou významnost, přičemž * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Tab. 3: Rozdíly mezi skupinami mužů a žen (20–35 let) v testu Rozhodování v časovém stresu

Ze sledovaných psychologických proměnných se projevil statisticky signifikantní rozdíl* mezi muži a ženami v počtu řešených úloh v tomto testu ve prospěch uchazeček – žen (v tabulce vyznačen tučně). Počet řešených úloh stanoví, kam až proband dospěl, tedy pořadové číslo poslední řešené úlohy bez ohledu na úlohy vynechané a chybně řešené. Jak vidno z tabulky, rozdíl v této rychlosti ve prospěch žen nemá vliv na počet správně řešených a chybně řešených úloh, který je u obou pohlaví stejný. Rozdíl v rychlosti, jak ukazuje tabulka, je spojen s větším počtem vynechaných úloh u žen. Přestože rozdíl v počtu vynechaných úloh mezi skupinou žen a skupinou mužů není statisticky významný, ukázalo se, že ženy projeví v časovém stresu větší tendenci diferencovat efektivně úkoly dle obtížnosti. Ve skupině žen odpovídá průměrná hodnota vynechaných úloh 5. stenu, u mužů 6. stenu. (Pozn.: pořadí stenu je v tomto případě reverzní k počtu vynechaných úloh).

proměnná	prům.HS ženy (N80)	prům.HS muži (N80)	z	p	steny ženy	steny muži
Ř	91,57	83,05	- 2,7124	0,00667**	7–8	6
S	89,48	81,18	- 2,7119	0,00669**	8	7
CH	1,80	1,77	- 0,9912	0,32155	8	8
V	1,55	1,56	- 0,6495	0,51600	8	8
Š	0,25	0,22	-0,9912	0,32155	8	8

Tab. 4: Rozdíly mezi skupinami mužů a žen (20–35 let) v Testu koncentrace pozornosti

Ze sledovaných psychologických proměnných se projevily statisticky velmi významné rozdíly** ($p \leq 0,01$) mezi muži a ženami v počtu řešených úloh a počtu správně řešených úloh ve prospěch uchazeček – žen. Počet řešených úloh stanoví, kam až proband ve svých identifikacích dospěl, tedy poslední přeškrtnutý znak v TKP. Jak vyplývá z uvedené tabulky, rozdíl v počtu řešených úloh ve prospěch žen (rychlost postupu), současně přispívá i k vyššímu počtu správně řešených úloh, protože ostatní zjišťované proměnné byly u obou pohlaví téměř srovnatelné (chybně řešené úlohy, vynechané úlohy a úlohy řešené špatně).

proměnná	prům.HS ženy (N80)	prům.HS muži (N80)	z	p	steny ženy	steny muži
SE – sociální exhibicionismus	9,5	10,46	2,1127	0,03462*	4	5
KO – kognitivní variabilnost	9,47	10,66	2,4020	0,01630*	5	6
OR – obecná hladina rizikovosti	3,43	4,35	2,4309	0,01505*	4	5
NU – nevázanost x usedlost	12,22	10,98	-2,4718	0,01344*	7	6
KT – uzavřenost x kontaktivnost	3,32	4,66	3,0789	0,00207**	4	5
PR – prožitkový x reagující přístup	14,25	15,68	3,9531	0,00007***	5	6
FM – femininní x maskulinní typ interakce	12,85	14,95	5,5301	0,00000***	5	7

Tab. 5: Rozdíly mezi skupinami mužů a žen (20–35 let) v dotazníku SPARO

Mezi skupinami 80 mladých mužů a 80 žen uvádíme v tabulce č. 5 rozdíly, které byly statisticky signifikantní. Tyto rozdíly jsou v tabulce uspořádány s rostoucí mírou významnosti. Pro ilustrativní srovnání máme u nich k dispozici rovněž průměrná hrubá skóre a hodnoty ve stenech. Z těchto zjištěných rozdílů bychom chtěli zdůraznit především velmi vysoce signifikantní rozdíl, který jsme zaznamenali u proměnné PR – prožitkový přístup x reagující přístup. Prokázaný rozdíl se týká naznačeného směřování žen k prožitkovému přístupu, u mužů spíše k reagujícímu přístupu (5.sten x 6.sten) a dále u proměnné FM – femininní či maskulinní typ interakce. Uchazečky-ženy ve srovnání s uchazeči-muži se v této oblasti nepolarizovaly (s naznačením směřování k feminitě), zatímco muži tendovali k maskulinnímu typu interakce (5.sten x 7.sten). Oba nalezené rozdíly se týkaly dimenze sebeprosazování. (Pospíšil, 2009)

Jedním z cílů výzkumu bylo rovněž zjištění, jaké osobnostní typy uchazečů a uchazeček se nejčastěji vyskytují ve výběru. Asociace základních komponent dotazníku SPARO vytváří příznačnou strukturu psychické variabilnosti osobnosti. Byly zjištěny a ověřeny čtyři varianty typů struktury psychické variabilnosti (integrovanosti) osobnosti, které je možné interpretovat jako základní typy interakčního chování:

A – klidný (vyrovnaný): jde o spojení emoční stability s regulativností a nižší psychické vzrušivosti,

B – vzrušivý: základem je spojení vysoké emoční vzrušivosti s irregulovatelností,

C – prožitkový: emočně frustrovaný či utlumený typ se sníženou motorickou hybností,

D – reaktivní: dynamický (nekonformní) typ: u něho vystupuje do popředí motorická hybnost.

V našem výzkumu jsme zjišťovaly převládající, nejčastěji se vyskytující osobnostní typy dle nejvýše dosažených hodnot, které uchazeči a uchazečky zaznamenali v dotazníku SPARO včetně jejich modifikací (podtypů). V počítačové verzi programu lze tyto podtypy zjistit z tzv. taxometrických koeficientů podle výsledného protokolu každé vyšetřované osoby. (Mikšík, 2001).

Poř. podle podtypů muži (N80)	Výskyt v % muži	Poř. podle podtypů ženy (N80)	Výskyt v % ženy
1. A1	27,5	1. A2	41,25
2. A3	16,25	2. A1	21,5
3. – 4. A2, A4	15	3. A4	10
5. D1	7,5	4. C2	6,25
6. – 7. C4, D3	3,75	5. – 6. D2, D3	5
8. – 10. B3, C3, D4	1,25	7. B1	3,75
		8. – 9. B4, D1	2,5

Tab. 6: Rozdíly v osobnostních podtypech skupin mužů a žen (20–35 let) v dotazníku SPARO

Z tabulky vyplývá, že u celkového počtu 80 uchazečů i 80 uchazeček v obou zkoumaných skupinách převládá výrazně typ A – klidný (vyrovnaný). U mužů se nejčastěji vyskytuje podtyp A1 – adjustativní (27,5%), se schopností postihovat a zpracovávat situační proměnné a zvládat (vyrovnávat se) stresogenní životní kontexty a v dalším pořadí A3 – cílesměrný typ osobnosti (16,25 %), s tendencí vyžadovat a prosazovat se. U žen se tento typ A3 vůbec neobjevil. U nich naopak převažuje podtyp A2, tzn. odolný (stabilní), rezistentní vůči působení nových situačních faktorů a schopností se s těmito vlivy vyrovnávat, s velmi vysokým procentuálním zastoupením (41,25 %) a v dalším pořadí A1 (21,5 %). V pořadí třetí podtyp osobnosti je stejně početný A2 odolný a A4 – rigidní („stažený“) u mužů, stejně tak je A4 na třetím místě i u žen. Z dalších podtypů stojí za zmínku D1 – situačně improvizující jako pátý v pořadí u mužů a C2 – obezřetný (opatrnický), který byl zjištěn jako čtvrtý nejčastěji se vyskytující ve skupině žen. Všimněme si, že tento podtyp charakterizovaný tendencí „nenarazit“, vyhnout se konfliktnímu, stresogennímu či jinému vyhocení vztahů s okolím se u mužů se jako převažující typ osobnosti vůbec nevyskytuje. Z „rizikových podtypů 4“ (nižší kognitivní a adaptační variabilita) kromě nejméně „rizikového“ A4 (u mužů o 5% více rigidních podtypů) se vyskytoval u mužů C4 – depresivní u 3 mužů a D4 – invariabilní (tendence k neuměřeným interakčním aktivitám) u 1 muže, kdežto u žen pouze B4 – impulsivní v počtu 2 žen. (Pospíšil, 2009).

5 Některé závěry z výzkumů

Výzkum potvrdil všeobecně známé poznatky o věkových rozdílech a rozdílech mezi pohlavími. Uchazeči o službu v ozbrojených silách se dle našeho názoru nijak výrazně neliší od běžné populace mladých mužů a žen. Celkové závěry z prováděného výzkumu ukázaly větší příklon u žen k odmítání rizikových aktivit, prožitkovější přístup při zpracování vnějších podnětů (u mužů spíše kognitivní), vyšší tíhnutí směrem k usedlosti a „uzavřenosti“ a naopak vyšší vnitřní vzrušivosti i motorickou hybnost u mužů. To je také hlavní příčina, proč uchazeči nebývají doporučováni pro výkon vojenské profese, pokud se tyto proměnné vyskytují v jejich krajních hodnotách. V závěrečné psychologické zprávě pak nejčastěji nacházejí svůj odraz vyjádřený hodnocením „vysoký sklon k rizikovosti“.

Výsledky našeho výzkumu dále ukázaly, že uchazečky – ženy o službu v AČR mají velmi dobré předpoklady zejména pro činnosti, kde mohou uplatnit rychlost vnímání, např. identifikovat a vybrat z řady více či méně

složitých zobrazení nejrůznější objekty, vyhledat identické dvojice apod. Již delší dobu se diskutuje o tom, zda ženám nejsou stereotypně nabízeny pracovní pozice, které mají blíže k obrazu jejich generové role a v armádě se nehodí proto, aby zastávaly místa, která jsou tradičně spojena s jejich mužskou představou (např. profese řidičů, střelců u mechanizovaných jednotek, nejrůznější technické profese atd.). Vyváženost tendencí k vysokému výkonu (počet řešených úloh) při jejich správném řešení s nízkým počtem chyb, predikuje úspěch v profesích, kde je nutné uplatnit pozornost, všímavost či rozlišovací schopnost. Takové profese můžeme nacházet v administrativě, ale i u speciálních spojovacích odborností, v oblasti finanční, logistice a mnohých dalších, které však tento „genderový stereotyp“ spíše potvrzují, než vyvrací.

Jsme upřímně rádi, že provedený výzkum nepotvrdil některé názory o tom, že do armády vstupují ženy s vlastnostmi typickými spíše pro mužské pohlaví. I když se ženy v období mladé dospělosti na škále maskulinity a feminity nikterak nepolarizovaly, rozdíly mezi muži a ženami byly velmi vysoce signifikantní. Můžeme konstatovat, že u mužů převažoval spíše „cílesměrnější a prosazující (vyžadující)“ přístup oproti ženám, ale tyto rozdíly nebyly příliš výrazné. Lze to dokladovat tím, že oba zjištěné velmi vysoce signifikantní rozdíly v dotazníku SPARO se vztahovaly k dimenzi sebeprosazování, a pak také z výsledků při řešení dalšího z cílů výzkumu, který měl identifikovat intersexuální rozdíly v osobnostních typech. U obou pohlaví sice shodně převažoval výrazně typ A-klidný, vyrovnaný, ale při bližším zkoumání jsme si mohli povšimnout, že u skupiny žen se podtyp A3 – cílesměrný (vyžadující a prosazující) vůbec neobjevil. Dále je třeba upozornit na vyšší zastoupení podtypů A4 – rigidních u skupiny mužů (15 %) oproti skupině žen (10 %), což bychom mohli dát do souvislosti s tvrzeními o nižší flexibilitě mužů při řešení úloh v testu RČS, pokud bychom chtěli v tomto směru dále uvažovat o jejich nepatrně rigidnějším přístupu. (Pospíšil, 2009)

V praxi výběrových oddělení jde především o nalezení vhodného systemizovaného místa tak, aby co nejlépe odpovídalo zjištěným schopnostem a vlastnostem každého z uchazečů, bez ohledu na to, zda se jedná o muže či ženu a ani věk v tomto ohledu není limitujícím faktorem. Výjimkou jsou pouze některé fyzicky náročné profese v armádě, případně takové, které by svým charakterem mohly ohrožovat zdraví vojáků, což se častěji týká žen než mužů. Starší uchazeči se také již daleko častěji setkávají s nejrůznějšími zdravotními problémy a omezeními.

6 Zpětná vazba z výběru uchazečů

Validita výběru uchazečů o službu v AČR se často prokáže již v prvních třech měsících po nástupu na Výcvikovou základnu do Vyškova při absolvování základní části tzv. přípravné služby (na ni pak bezprostředně navazuje část odborná), která je velmi náročná nejen fyzicky, ale také psychicky (přivykání si na vojenský režim, odloučení od rodiny, spánková deprivace, atd.). Tato doba je současně jejich dobou zkušební. Až ve výcviku, v podmínkách, které simulují situace blízké se skutečnému bojovému nasazení, se prověří předpoklady pro profesionální výkon služby.

Z tohoto hlediska jsou pro nás cenné údaje o těch rekrutech, kteří z výcviku odešli nebo byli propuštěni velitelem. Z nástupního termínu v dubnu 2007 nám byly poskytnuty i údaje o důvodech, pro které výcvik nedokončili. Z celkového počtu 290 rekrutů, kteří k výcviku nastoupili, jich 42 tento výcvik nedokončilo (cca 14,5 %). Dlouhodobý průměr počtu „neúspěšných“ se pohybuje v rozmezí 10 – 16 %. Z uvedeného nástupního termínu 10 vojáků z povolání (VZP) bylo propuštěno přímo velitelem, dalších 32 odešlo na vlastní žádost. Většina z těchto VZP by však nebyla schopna výcvik úspěšně dokončit a svým vlastním odchodem tak jen předešla hrozícímu reálnému propuštění. Nejmladšímu účastníku kurzu základního výcviku v přípravné službě bylo 20 let, nejstaršímu 45 let. Průměrný věk ze všech propuštěných VZP byl 28,5 roku, což se prakticky shoduje s průměrným věkem všech přijatých. Hlavní důvody odchodu, které byly zjištěny, uvádíme podle procentuálního zastoupení následovně: (Pospíšil, 2010)

1. rodinné a osobní důvody (cca 19,3 %),
2. zdravotní důvody (cca 17,5 %),
3. nezvládnutí fyzických nároků (cca 15,8 %),
4. nepřizpůsobení se vojenskému životu – vojenským řádům (cca 14 %),
5. jiné představy o službě a prokázání návykových látek – zjištěno shodně (cca 10,5 %),
6. nesplnění postupových zkoušek (cca 7 %),
7. psychické důvody (cca 5,3 %).

Dá se předpokládat, že u některých z výše uváděných důvodů nedokončení výcviku se bude jednat o kumulaci některých problémů, resp. že tyto spolu úzce souvisejí. O pravdivosti některých výpovědí můžeme rovněž

polemizovat. Lze si jen těžko představit, že všichni propuštění VZP uvedli „jen skutečné příčiny“. Domníváme se, že podíl vlivu psychologických důvodů na celkovém množství propuštěných, může být mnohem vyšší, než uvádí poskytnuté informace. Přesto všechno se zdá, že posouzení psychické způsobilosti v Odděleních pro výběr personálu AČR, ve srovnání s jinými, vytváří dobrou predikci pro úspěšné absolvování náročného výcviku a doufejme, že i praxi u vojsk. Otázkou však zůstává, zda s ohledem na nové vývojové trendy ve vojenství budou i nadále schopné předvídat dlouhodobou úspěšnost.

7 Návrh nového výzkumného projektu

Změnami bezpečnostních hrozeb a rizik, celosvětového bezpečnostního prostředí a dalšími globalizačními vlivy bude stále častěji docházet k potřebám reakcí na tyto změny ve všech oblastech včetně psychologie. Systém výběru a přípravy nových profesionálů však již několik let nedoznal žádných radikálních změn v porovnání s potřebami nových vývojových trendů. Změny v řadě aspektů, na které musí být noví profesionální vojáci připravováni a které musí ve své praxi řešit, neodrážejí aktuální reálný stav. Došlo ke změnám:

- v místu a úloze AČR v systému bezpečnostních složek a úkolech postavených před AČR (zvýšení podílu na plnění povinností, vyplývajících z koaličních dohod na úkor úkolů teritoriálních),
- v organizačních strukturách a zapojení těchto struktur do plnění taktických činností (úkolů a bojových úkolů), vytváření úkolových uskupení a zvyšování autonomie jednotek a malých týmů (zvýšení nároků na schopnost pracovat v týmu),
- v obsazení většiny systemizovaných míst i na základních funkcích zkušenými profesionály s praxí až v několika zahraničních misích,
- věkového složení armády, kdy mladí velitelé nastupují k jednotkám, jejichž příslušníci (podřízení) jsou vesměs starší než samotní velitelé,
- v narůstajícím trendu počtu profesionálních příslušnic armády a perspektivním vymezením jejich role s akceptací jejich fyzických předpokladů pro výkon některých profesí,
- v potřebě provádět výběr s ohledem na budoucí vývojové trendy v prostředí tzv. komunikační války, schopnosti analyzovat a využívat efektivně informace,
- v nárocích na fyzickou a psychickou připravenost (odolnost) vojáků v nejrůznějších, méně specifikovaných zátěžových situacích,
- v nárocích na flexibilitu a rychlost rozhodování v prostředí dynamických a neustálých změn,
- v požadavcích na osobní odpovědnost a řadě dalších osobnostních aspektů majících vliv na výkon a úspěšné zvládnutí nároků vojenské profese v budoucnu.

Klíčovou otázkou, kde najde své praktické využití rovněž aplikace poznatků pedagogické psychologie, bude to:

- 1) do jaké míry musí budoucí profesionální vojáci disponovat požadovanými kompetencemi již předtím, než vstoupí do služeb profesionální armády (zvýší se pravděpodobně nároky na tzv. cílený nábor v nutnosti vyhledávat konkrétní specialisty, resp. rekruty se specifickými schopnostmi) – odtud vyplývá požadavek kde, v jakém prostředí: např. jaké typy škol budou na to vhodné, druh jejich zaměření, profesní či jiná zájmová sdružení apod.
- 2) do jaké míry je možné, aby je získaly v průběhu přípravy na vojenské povolání, ať už výcvikem nebo studiem na vojenských školách – bude pravděpodobně nutné provést nejdříve komplexní analýzu současného stavu a nově identifikovat klíčové kompetence pro výkon služby jak v rovině obecných (vojenských) požadavků, odborných požadavků (vytvoření profesiogramů pro všechny pracovní pozice v ozbrojených silách s možností jejich průběžné aktualizace) a manažerských (velitelských) předpokladů pro budoucí úspěšný výkon vojenské profese.

V souvislosti s tím, co bylo uvedeno, se nabízí ještě další otázka, zda by nebylo vhodnější transformovat výběrová a hodnotící kritéria do podoby Assessment resp. Development centra pro účely armády, které by „mapovalo“ a rozvíjelo lidský potenciál po celou dobu průběhu vojenské služby včetně prvotního výběru. Subsystémy výběru, přípravy a praxe u vojsk z pohledu psychologie dnes bohužel pracují jako oddělené systémy. Jako příklad této nesystémovosti můžeme uvést např. to, že někteří velitelé po zařazení nových příslušníků k jejich útvarům mají snahu i po relativně krátké době si tyto vojáky z povolání zařadit podle svých vlastních potřeb, aniž by respektovali jejich psychické předpoklady pro výkon nejrůznějších profesí zjištěných ve fázi výběru. V tomto směru by tedy měly být nastaveny daleko jasnější pravidla, aby k takovým krokům nedocházelo. Je potřeba si uvědomit, že neakceptování schopností lidí vede často k demotivaci, nespokojenosti ve svém služebním zařazení a rozvíjí spirálu fluktučních tendencí k případným odchodům z míst, která musí zastávat.

Pro splnění uvedených cílů by měly být detailně, zejména však v psychologických konsekvencích nově posuzovány nejen vstupní kvality uchazečů o službu v ozbrojených silách, o studium na Univerzitě obrany (vojenských školách) a současně není možné se obejít bez zpětné vazby v průběhu a po ukončení přípravy (výcviku) a studia a následné praxe u vojsk včetně analýzy hodnocení vojenských profesionálů z vojenských misí. Aplikační možnosti, praktický přínos výsledků v nově navrhovaném výzkumném projektu, by měl být především námětem pro navrhované změny v rámci identifikace dispozičních vlastností jedince při výkonu povolání profesionálního vojáka. Možné je využití v oblasti pozitivního ovlivňování a celkové zkvalitnění současného systému přijímacího řízení a následné přípravy (z hlediska obsahu i forem) pro službu v ozbrojených silách. Projekt by mohl současně řešit vliv procesu učení se ve výcviku, přivykáním na nové náročné situace v proměnlivém prostředí.

V prvé řadě bude ale nutné provést komplexní kvantitativní a do určité míry i kvalitativní rozbor současných výsledků u úspěšných a neúspěšných adeptů vojenského povolání, zejména pak ve fázi výcviku. Předpokládáme vytvoření speciálního anamnestického dotazníku k těmto účelům. Dále by mohly být použity osvědčené osobnostní dotazníky doplněné o jejich užší zaměření na motivaci a copingové strategie (zvládání stresu), testy výkonu, případně i jiné psychologické metody jako např. škály na zjišťování skupinové atmosféry, strukturované psychologické pohovory apod. Domníváme se, že v širěji pojatém výzkumu, by se nemělo zapomínat ani na výsledky hodnocení nadřízených velitelů, instruktorů výcviku apod. Podstatou a hlavním smyslem výzkumné části by mělo být porovnání významnosti změn (rozdílů) v osobnostní struktuře u vybraných respondentů zejména vlivem náročnosti výcviku v polních podmínkách, v hraniční až extrémní zátěži (tzn. s předpokládanými účinky stresu, fyzického vyčerpání, event. za ztížených povětrnostních a klimatických podmínek) a následné hodnocení úspěšnosti vyrovnání se se zátěží.

Nový výzkumný projekt předpokládá splnění následujících cílů:

- a) Provedení komplexní analýzy obecných faktorů (i nepsychologických faktorů), jejich podíl na motivaci, úspěšnosti a neúspěšnosti v procesu výběru, průběhu přípravy a praxe v ozbrojených silách.
- b) Relace a rozdíly ve vybraných psychologických proměnných z hlediska vlivu na výsledek rozhodnutí o výběru a přijetí ke službě v ozbrojených silách.
- c) Korelace a rozdíly v psychické odolnosti a dalších intervenujících proměnných z hlediska osobnosti pro úspěšné zvládnutí zátěžových situací: copingové strategie.
- d) Navržení výstupních kvalit a požadavků (kompetencí) na vojenské profesionály z pohledu nových trendů se zaměřením na psychologické aspekty a hlediska.

Předkládaný výzkumný projekt může být využit v rámci širšího projektu obranného výzkumu (vývoje) Ministerstva obrany ČR „Rozvoj dosažených operačních schopností Ozbrojených sil ČR“ v programu Vedení lidí a lidských systémů (rozvoj profesních kompetencí a kvalit) realizovaný Univerzitou obrany Brno případně v podobném projektu, který bude prioritně zaměřen na rozvoj lidských zdrojů s akceptací změn v globálním prostředí.

7 Závěr

Poznatky z výzkumu uchazečů o službu v AČR jsou jistě cenným zdrojem informací pro další zkvalitňování této důležité oblasti vojenské praxe a mohou být přínosem i pro jiné sféry, zejména ve státním sektoru (policie, hasiči apod.), popřípadě tam, kde je nutné provádět výběr z většího množství uchazečů o zaměstnání. K našim zjištěným výsledkům je nutné samozřejmě přihlížet z pozice, že situace výběru pro většinu z nich, kteří se jich účastní, bývá velmi specifickou záležitostí a podílí se na ní celá řada dalších faktorů a vlivů, jako je např. nedostatek volných míst v momentální nabídce. Z tohoto úhlu pohledu se spíše jedná o průběžné doplňování armády než její skutečný faktický výběr. Na výsledek výběru má také významný vliv i samotná motivace stát se profesionálním vojákem. Malé rozdíly, které byly zjištěny v proměnných věku a pohlaví z hlediska jejich vlivu na celkový výsledek výběru, by tomu nasvědčovaly. Z praxe máme mnoho poznatků o tom, že právě věkově starší uchazeči se chtějí vyrovnat mladším, jsou na výběry velmi dobře připraveni a totéž platí i u žen, pro které se práce v armádě navíc jeví jako velmi zajímavá příležitost k realizaci. Ze zkušeností už také víme, že velmi často u uchazečů dochází k určité stylizaci pod vlivem představ „ideálního vojáka“ než o reálný sebestopis vlastní osoby. To se do volby odpovědí, ať už na vědomé či nevědomé úrovni v osobnostních dotaznících promítá. I s tímto aspektem je nutno vždy počítat a proto je také stále větší důraz kladen na psychologický a rovněž motivační pohovor s každým uchazečem. Domníváme se, že vývoj v oblasti psychologie při výběru

personálu se v podmínkách ozbrojených sil bude muset více přiblížit skutečným podmínkám, kde by svou dominantní roli nehrály „pouze“ psychologické testy, ale také komplexněji zaměřené multisituační zkoušky, nevyjímaje prověřování schopnosti pracovat v týmu. Klíčovou kompetencí, která bude mít pravděpodobně největší vliv na úspěch nejen při výběru pro službu v AČR, bude zřejmě schopnost efektivní komunikace.

Seznam literatury

- Komárková, E. (1993). *Manuál Rozhodování v časovém stresu*. Brno: Středisko psychologických služeb.
- Kučera, M. (1980). *Manuál TKP – Test koncentrace pozornosti*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Mikšík, O. (2001). *Manuál Zjišťování bazální struktury a dynamiky autoregulace, integrovanosti a psychické odolnosti osobnosti dotazníkem SPARO*. Praha: Diaros.
- Pospíšil, R. (2007). Psychologické aspekty výběru uchazečů o službu v ozbrojených silách se zaměřením na relaci věku. *Vojenské rozhledy*, 16 (3), 150–166. Praha: MO ČR – AVIS.
- Pospíšil, R. (2009). Výzkum intersexuálních rozdílů uchazečů o službu v Armádě České republiky. *Psychologie pro praxi*, 44 (3–4), 41–59. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Pospíšil, R. (2010). *Psychologické proměnné ve výběru uchazečů o službu v AČR: Korelace a intersexuální rozdíly*. Rigorózní práce nepublikovaná. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Reiterová, E. (2003). *Základy statistiky pro studenty psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Říčan, P. (1971). *Manuál Testu intelektového potenciálu (T.I.P.)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

REFLEXE STUDENTŮ KOMBINOVANÉ FORMY DOKTORSKÉHO STUDIJNÍHO PROGRAMU PSYCHOLOGIE

REFLECTIONS OF STUDENTS STUDYING DOCTORATES IN PSYCHOLOGY EXTERNALLY

Vladimíra Lovasová, Dana Brabcová

Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie;
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie,
Česká republika

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá zkušenostmi studentů doktorského studijního programu oboru Psychologie se studiem v kombinované formě. Osloveni byli stávající i bývalí studenti doktorských studijních programů Psychologie na FPE UK v Praze a FPE JČU v Českých Budějovicích. Do výzkumu bylo zahrnuto celkem 10 respondentů. K šetření jsme přistupovali kvalitativně s využitím prvků narativní analýzy, neboť je citlivá na subjektivní prožitky. Sonda reflektuje zkušenostní odlišnosti studentů kombinované formy a zabývá se subjektivním pohledem na problémy a úskalí dálkového studia. Z klíčových výstupů můžeme uvést dualitu vnímání vyšší časové vytíženosti, některé odlišné strategie zvládnání studijních požadavků a negativní odraz opětovného přijetí role studenta v sebepojetí.

Klíčová slova:

sebepojetí, kvalitativní přístup, kombinované studium.

Abstract:

This report deals with the experiences of students studying doctorates in psychology externally. Current and former doctorate students of psychology at FPE UK in Prague and FPE JČU in České Budějovice were addressed. A total of 10 students took part in the survey. Results were analysed qualitatively using components of narrative analysis, which is sensitive to subjective experience. The research shows differences in experience and offers a subjective view of the problems and difficulties of distance education. Key issues include contrasting views on having an increased workload, some differing strategies with regards to fulfilling study requirements, and the negative impact which the repeated acceptance of the role of student has on self-concept.

Keywords:

self-concept, qualitative approach, external study.

Grantová podpora:

Podpořeno výzkumným projektem GAJU 037/2010/S

1 Úvod

Doktorské studium klade velké nároky jak na kognitivní funkce a regulačně volní vlastnosti jedince, tak na míru jeho frustrační tolerance. Doktorandi musí mít nejen schopnost kreativního přístupu ke zpracovávání teoretických východisek sledované problematiky, ale i dovednost systematicky třídit, srovnávat a vyhodnocovat výzkumné výsledky. Výzkumy, které se v současné době doktorským studiem zabývají, se obvykle orientují do oblasti cílů doktorského studia (Mari et al., 2008) a vstupních předpokladů doktorandů pro jeho úspěšné zvládnutí (Saadati, Tarmizi, Bayat, 2010). Mapují také nedostatky přípravy v předchozích stupních vzdělávání doktorandů (Meerah, 2010). Jako východiska naší studie se mohou jevit průzkumy Hudsona a O'Regana (1994), kteří identifikovali stresory doktorského studia. Tyto výzkumy potvrzují, že vědecká příprava klade na osobnost studentů vysoké nároky, že doktorandi jsou často vystavováni stresovým situacím, jež mohou být i zdrojem jejich neurotizace. Převážně se však jednalo o kvantitativní přístupy k šetření. Kvalitativním mapováním prožitkové roviny doktorského studia se zabývali např. Costes, Helmke, Steiner (2006), kteří na problematiku pohlíželi především z genderového hlediska. V centru zájmu našeho zkoumání jsou studenti kombinované

formy doktorského studia, neboť jsou dle nás vystaveni ještě další specifické formě zátěže. Tito doktorandi totiž musí zvládnout kromě studijních povinností i své zaměstnání a roli manželského partnera a rodiče. Z výše uvedených důvodů považujeme za velmi užitečné věnovat pozornost analýze zkušeností jedinců, kteří studují či studovali doktorské studium v kombinované formě.

2 Cíl

Cílem našeho šetření bylo zachytit zkušenosti stávajících a bývalých studentů kombinované formy doktorského studijního programu psychologie včetně prožitkové roviny. Zajímalo nás, zda studium vnímali jako zátěž a v čem je možné spatřovat její zdroje.

3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořili současní i bývalí studenti doktorských studijních programů Psychologie na FPE UK v Praze a FPE JČU v Českých Budějovicích. Dalším pojítkem respondentů bylo to, že všichni doktorské studium studují či studovali v kombinované formě. Určujícím kritériem zařazení do souboru byla ochota vypovídat. Osloveno bylo celkem 12 jedinců, ale v průběhu realizace šetření 2 studium ukončili či přerušili a my respektujeme jejich následný požadavek, aby nebyli do studie zařazeni. Vycházeli jsme tudíž z výpovědí 10 respondentů, z toho 4 v současné době studují, 6 již studium ukončilo. Dva dotázaní studují v kombinované formě Českých Budějovicích, 8 oslovených studuje či studovalo v Praze. Co se týká pohlaví, jednalo se o 7 žen a 3 muže. 8 respondentů již nějakou dobu plní rodičovskou roli, 2 žijí v partnerském bezdětném vztahu. Věkové rozložení respondentů se pohybovalo na škále od 30 do 57 let.

4 Metodika výzkumu

Výzkumné šetření jsme uchopili kvalitativním způsobem. Kvalitativní přístup byl zvolen záměrně, neboť jsme se zaměřili na hloubkový popis případů a jejich srovnávání. Hendl (2008) za zásadní přednost kvalitativního výzkumu považuje poskytnutí podrobných příčinných informací. Proto i my jsme se zaměřili na hlubší analýzu zkušeností probandů, přičemž jsme postupovali induktivně.

Tvorba dat byla realizována formou narativního interview, neboť je citlivé na subjektivní prožitky. Příprava narativního interview spočívala v tom, že jsme si předem stanovili pouze předmět a oblasti vyprávění. Vedení vlastního rozhovoru probíhalo ve 4 fázích: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění nejasností a zobecňující otázky (Hendl, 2008). Za účelem dostatečné podpory respondentů k samostatnému mluvnímu vyjádření jsme otázky formulovali spíše jako koncepční a reflektivní. Zároveň jsme tímto respektovali a podporovali principy aktivního naslouchání.

Fáze práce s daty byla realizována tak, že byla nejdříve provedena přesná transkripce mluveného projevu, který jsme nahrávali na diktafon. Jako dílčí postup analýzy kvalitativních dat jsme použili metodu vytváření trsů a následně obsahově kategoriální analýzu Miovský (2009). Při detailnějším popisu výsledků jsme v zájmu zachování autentičnosti zdrojů výpovědi žádným způsobem stylisticky neupravovali.

5 Výsledky výzkumného šetření

Způsob prožívání doktorského studia psychologie u studentů kombinované formy může vycházet z různých zdrojů. Jako klíčové se jeví sebedůvěra doktoranda, dále jeho rodinné zázemí a domovské pracoviště doktoranda. Důležité jsou také aspekty na straně studijní skupiny a školitele, čas a proces studia. U každého z uvedených zdrojů se setkáváme s pozitivními i negativními vlivy na prožívání doktorského studia.

5.1 Sebedůvěra doktoranda

Pozitivně působí:

– *Vyšší úroveň analyticko-syntetického myšlení*

„Dokázat vybrat z toho přehršle, toho moře literatury, co je důležité, co je relevantní k tomu tématu, co člověk má. To je asi hodně podstatné.“

– *Být aktivní při samostatném vyhledávání informací*

„... bádají v literatuře odborné a v knihovnách, na internetu hledají různé prameny, což je důležité...“

„... Jedním z úskalí je vykradenost českých knihoven, ne vykradenost, ale spíš nezásobnost.“

„...ale tak jako, když člověk jako usiloval o to se dostat k informacím, tak se k nim prostě dostal.“

– *Dostatečné stylistické dovednosti*

„Víš, co bylo takový zajímavý. To vědomí toho, že jsem byl celej den doma a napsal jsem ¾ stránky, jo. To mi taky nepřidalo sebevědomí, člověče.“

– *Dostatečná schopnost koncentrace pozornosti*

„...aby se člověk nenechal rozptylovat jinými věcmi. To bylo potom těžší.“

– *Rozhodnost a odpovědnost*

„Vypadá to, že to doktorské studium už je věc, když to ten člověk sám si musí zorganizovat a i ten projekt své disertační práce udělat a podobně.“

„Bylo to i trochu riskantní, aby potom nikdo neřekl, že jsem odbočil nebo třeba, že jsem nepřijal paradigma úplně ve všem.“

– *Výdrž a disciplína*

„... ta teorie se neustále překopává,“ „To znamená, že člověk vlastně musí ty věci zdokonalovat.“ „...tu teorii často předělává, člověk musí vychytávat chyby....“

„Víš, co, takovej ten sitzfleisch, člověk dokáže sedět na zadku. I když ten zadek se pod ním krabátí.“

– *Odolnost vůči zátěži*

„...takový ty malý stresíky pochopitelně k tomu patří.“

„...to byla zátěž.“

„...ke konci napsat tu práci, to byla fakt zátěž.“

„Tak jsem rád, že to mám za sebou, to doktorský studium.“

– *Zkušenosti s pedagogickou praxí*

„Díky praxi jsem vůbec byla schopná sestavit si ten výzkumný projekt. Kdybych šla rovnou ze školy, tak bych to nedokázala.“... „Když jsi učila, tak víš, co máš sledovat.“

„...proto jsem si vybrala tu pedagogickou psychologii a tam právě ta moje zkušenost s učitelováním, tak jako byla to navíc, co jsem měla třeba oproti těm mým spolužákům, protože ti třeba tuhle zkušenost neměli.“

– *Přístup ke studiu jako k procesu rozvoje osobnosti*

„Je to o tom, že je důležitý zachovat si ducha začátečníka. Nemyslet si, že všechno vím, všechno už jsem přežil, všechnu moudrost. Dokázat si připustit, že se mám ještě v čem vzdělávat.“

– *Postupné zvyšování statusu*

„Já jsem na to pyšná, že jsem absolvovala doktorský studium.“

„...měla jsem možnost se setkat s těma lidma, co mě učili a bylo to na takový už jiný úrovni. To už jsem i já sama vlastně byla jejich kolegyně, protože už jsem učila na vysoké škole, takže to bylo vlastně veskrze příjemný.“

Negativně působí:

– *Opětovné přijetí role studenta*

„Musel sem jak malej kluk tam vyplňovat testíky. A někteří postoupili, ti lepší, a někteří odešli. Normálně jsem byl zkoušeněj jak malej kluk.“

– *Situace zkoušení*

„...že se mi na něco zeptají a že to nedej bože nebudu vědět.“... „Nevím, jestli v tom hraje roli to, že jsem z toho vypadla. Když oni pokračují v tom studiu, jako by pokračují v tom, že je někdo zkouší. Na to není člověk zvyklej. Člověk z toho vypadne, začne učit a pak se ta role obrátí. Tak jestli mi to kvůli tomu vadí.“

„...Jo, tam bylo furt takový to, že budu zkoušeněj. A teď mě vyhodí z tý zkoušky jak malýho kluka.“

– *Strach z hodnocení neúspěchu*

„...nebo, že se člověk shodí před rodinou. To je zase jiná dimenze, že když je někdo mladej, svobodnej. Tak, když je vyhozeněj, tak je mu to jedno.“ ...že děti, tatínku, ty jsi dostal dvojku, to nešlo na jedna.“

– *Nemožnost absolvovat všechny semináře*

„...trošku mě mrzelo, že jsem se nemohl v kombinovaném studiu prostě zúčastňovat všech těch seminářů, co měli ty doktorský, kde si říkali dost důležitý věci.“

– Nižší dostupnost informací

„Těžší asi v tom, že nejsem ve styku s jednotlivými členy té katedry. Nevím v podstatě, jak budou vypadat ty závěrečný zkoušky. Tak se musím každého ptát zvlášť.“ ...“ A nevím, jak ta katedra žije.“

– *Nesouhlasná vývojová životní etapa*

„...prostě tu zátěž nechci, raději bych dal přednost tomu, že budu dělat pro tuhle katedru. Třeba jsou taky jiné hodnoty v životě. Mě třeba baví taky role dědečka.“

5.2 Rodinné zázemí doktoranda

Pozitivně působí:

– *Vědomí podpory a pomoci rodiny*

„Zvládala jsem to, tak já bych řekla, že jsem na to nebyla sama asi .. asi tak no, že jsem měla vždycky rodiče, co mně drželi palce.“

– *Vzdělání je v rodině považováno za vysokou hodnotu*

„...ten přístup k tomu studiu a vůbec jako k vědění a k vysoký škole, tak v celý naší rodině je prostě naprosto shodný, u nás to vzdělání má velkou hodnotu a není to braný tak, jako že okrádám někoho o čas.“

– *Možnost organizovat dělbu práce v rámci širší rodiny*

„...no, ale měli jsme rodiče, kteří byli naprosto úžasný, a měli jsme hodně času se věnovat i sami sobě i těm studiím, protože jaksi ty víkendy hodně naši trávili s holkama a tak.“

Negativně působí:

– *Bagatelizace studia rodinou*

„Manželce to bylo nějak jedno. Ta to spíš strašně zlehčovala, nějaký Ph.D. Vy vědci stejně nic nevymyslíte. A pojďte k nám do školství. My, co máme Ph.D., bysme nezvládli, to co zvládne normální učitel, který Ph.D. nemá.“

5.3 Domovské pracoviště a kolegové doktoranda

Pozitivně působí:

– *Morální podpora kolegů*

„Hodně důležitý jsou kolegové, které člověk má okolo, ať už jsou to kolegové v kanceláři a důležitou roli tam hraje i šéfová, samozřejmě. V ní nacházím velkou oporu, to je taky podstatný člověk. Celé to vedení katedry, to osazenstvo katedry je určitě velkou sociální oporou.“

„...když jsem dokončoval tu práci, tak jsem neučil tolika a byl jsem třeba jeden den doma, a to bylo dobrý.“

– *Práce v oboru studijního zaměření*

„Když je to doktorand, který učí na vysoké škole, a z toho daného tématu dělá disertační práci, tak se to dá velmi slušně a lépe propojit.“

„...protože člověk jakoby učil předměty na té škole a ty samé předměty potom jsem měl v rámci doktorského studia.“

Negativně působí:

– *Nedostatečná pomoc pracoviště při vytváření podmínek a zdrojů*

„...tak to je výhoda v tom, že on tam má zázemí, zázemí v té organizaci, kde třeba pracuje.“

„Když to je člověk, který dělá v praxi a přímo si zvolí disertační práci přímo z jeho praxe, oboru, tak je to výhoda,může využívat těch podmínek, které má ta instituce.....je to součást jeho pracovní náplně. Třeba na různých technických oborech nebo na chemii nebo podobně.“

5.4 Spolužáci a studijní skupina

Pozitivně působí:

– *Spolupráce studijní skupiny*

„To se mi právě líbilo na těch seminářích, když si tohle studenti vyříkávali. Ty co už to měli za sebou, tak říkali, tohle si nepište, ztráta času, tohle si pište. A to byla jediná informace, kterou sem dostal, jinak jsem neměl. ...Jo, pak tam ještě bylo na tom jednom semináři, ty co toho už měli zapsáno víc, co má PhD práce, jak to má vypadat.“

Negativně působí:

– *Pocity studu před výrazně mladšími spolužáky*

„To jsem tam byl suverénně nejstarší.“ „...když jsem já sem tam přišel na ty semináře a ony mě vítaly ty studentky. Tak pane doktore, copak nám dneska budete přednášet, protože mě znaly z nějakých konferencí asi.“ „...Děvčata, já si sednu vedle vás, jo, a budu poslouchat.“

– *Pocity studu před spolužáky s lepší jazykovou výbavou*

„...když člověk vidí, když jedeme na nějaký ty konference a teďka vystoupí nákej mladej, kterej prostě přijíždí ze zahraniční konference, kde referoval v angličtině o těch svejch věcech, tak já si uvědomuju, jak mu nesaám po kotníky.“

5.5 Školitel

Pozitivně působí:

– *Pomoc a lidský přístup školitele*

„Mně se žije dobře, protože vedoucí práce se mnou spolupracuje celkem, bych řekla, lidsky. Když něco potřebuji, tak mi to řekne, najde, vyřídí to za mě. Posílá mi to teda poštou.“

„Já měl školitele, který mi nechával volné ruce, spíš. ...Když jsem potřeboval něco přečíst, určitě rychle se mi věnoval.“

Negativně působí:

– *Pocity viny vůči školiteli*

„Bohužel ze mě víc školitel nedostal.“

5.6 Čas

Pozitivně působí:

– *Délka studia v kombinované formě*

„Já bych to v životě za 3 roky nestihl.“

„Pozitivní je asi, že mám na to víc času. Když ono se to trošku rozplyne do toho času, tak člověk má tendenci se na to vykašlat. Takže, to je zase to negativní.“ „... „Když to vezmu zpátky, jakože teď končím, tak si myslím, že za ty 3 roky bych to stihla úplně v pohodě.“

– *Schopnost plánovat, organizovat a efektivně využívat čas*

„...s tím psaním té disertační práce je to tak, že člověk potřebuje velké plochy času. Většinou nefunguje to dát si hodinu nebo půl hodinky. Ne! Člověk musí mít 3 hodiny, 4 hodiny v čase a sednout si k tomu.“

„Musel jsem to nějak rozložit ty síly, abych to stihnul.“

– *Možnost stěžejní studijní přípravu plánovat na svátky a prázdniny*

„...čili mně zbývaly soboty, neděle, mně zbývaly prázdniny. Vždycky jsem udělal nejvíc práce o prázdninách, o svátcích.“

Negativně působí:

– *Potřeba rozdělovat čas mezi různé činnosti*

„...to skloubení je to někdy komplikované.“ „Někdy se ten čas dost roztahává, právě protože člověk musí věnovat hodně času přípravám výuky.“

– *Potřeba rozdělovat čas mezi rodinu a studium*

„...takže já vlastně neznám takový to bezstarostný studium, kdy se člověk opravdu může věnovat jenom sám sobě a svému studiu, já to vždycky už měla spojený se staráním se vlastně nejprve o to jedno dítě ...“

– *Nutnost dojíždět za školitelem*

„...musím dojíždět za školitelem, respektive školitelkou.“

– *Časové požadavky na psaní disertační práce*

„...potom si udělat čas na tu disertační práci, na ten výzkum, na takový věci psacího charakteru.“

5.7 Proces studia

Zdroje pozitivních prožitků:

– *Konzumace a přijímání informací*

„Takže si to může více užívat...více se nechávat obohacovat těmi druhými.“

„Pokud člověk dělá výzkum v pedagogické psychologii, tak chodí do tříd, pozoruje tam pedagogy. Vidí to, co umí ten pedagog, vidí tam jejich kompetence, ale vidí tam i jejich chyby prostě. To je hodně inspirující.“

– *Kontakt s jinými pracovišti*

„..... jezdili jsme tam jaksi na ty dva dni, tři dni, nebo týdenní soustředění, takže ten kontakt s těmi katedrami, bych řekla, že byl dost velký.“

„....., ale tam zase není ten kontakt, že jo, s těma mladýma sympatickýma doktorandkama.“

– *Uspokojování seberealizačních potřeb*

„...budu učit učitele, jak mají líp učit.“ „... ta práce je taková víc kreativní.“

„...asi bych těžko našla prostě seberealizaci, jenom v tom, abych se vyžívala v těch mateřských povinnostech a v těch rodinných povinnostech.“

– *Sledování vlastního osobnostního růstu a rozvoje odbornosti*

„...de facto si rozšiřuje obzory.....tříbí jeho stylistiku a rozšiřuje odbornost a obzory.“

„Lidi, kteří nebyli donucený to Ph.D. udělat si, tak vlastně takový ty základy nemají.“

„...člověk se musel naučit rychleji číst.“

„...to myšlení se mu nějakým způsobem jaksi utřídí a vyprecizuje, protože potom už jaksi umí nějak jako číst trochu jinak.“

„...co všechno mně otevřelo a umožnilo a naučilo...“

– *Vztah k Praze*

„...jo takže už prostě pro mě byla radost, už jenom jet do tý Prahy a vědět, že si tam budu procházet tyhle ty místa, že tam tedy budu prožívat i ty večery, že si tam večer půjdeme někam sednout, nebo jen tak se procházet po Praze, Staromákem a na Hradčanech, toleto prostě bylo strašně příjemný...“

6 Interpretace výsledků šetření

Prožívání doktorského studia v kombinované formě ovlivňují vnitřní a vnější podmínky, při kterých studium probíhá. Vnitřní podmínky vycházejí z osobnosti doktoranda. Jako zásadní se v této kategorii jeví kognitivní dispozice, vstupní vědomosti a dovednosti a morální a seberegulační vlastnosti osobnosti. Kognitivní dispozice naplňují především úroveň analyticko-syntetického myšlení a schopnost koncentrace pozornosti. V oblasti předchozích vědomostí a dovedností se jedná o zkušenosti s pedagogickou praxí, o jazykové a stylistické dovednosti. Podstatně širší škálu tvoří požadavky na morální a seberegulační vlastnosti osobnosti doktoranda. Prožitkově lépe jsou na tom ti studenti, kteří jsou dostatečně aktivní při vyhledávání informací, jsou rozhodní a odpovědní, organizují si čas, mají výdrž a disciplínu, jsou odolní vůči zátěži a přistupují ke studiu jako k procesu rozvoje osobnosti. Z morálních vlastností vyplynul jako klíčový vztah k sobě. Ti, pro které doktorské studium znamená uspokojování seberealizačních potřeb, těží z možnosti přijímání informací a obohacujícího kontaktu s jinými pracovišti a zároveň mohou sledovat vlastní osobnostní i odborný růst. Tito jedinci také lépe zvládají opětovné přijetí role studenta i situace zkoušení, neboť i ty vnímají jako součást procesu rozvoje jich

osobnosti. Do kategorie vnějších podmínek lze zařadit především hodnotovou orientaci výchozí, či prokreační rodiny doktoranda, pomoc domovského pracoviště a přístup školitele. Pokud rodina, ve které doktorand žije, považuje vzdělání za důležitou hodnotu, doktorand má vědomí její podpory, což se projevuje v tom, že rodina studium nebagatelizuje, po dobu studia v rodině dochází k přerozdělování dělby práce a doktorand prožívá menší konflikt rolí. Jestliže od rodiny doktoranda je očekávána podpora, pak v případě domovského pracoviště je potřebná reálná pomoc. Z prožitkového hlediska nepostačuje jen morální podpora kolegů a nadřízených, ale jejich přímá pomoc v případě vytváření časových rezerv a vyhledávání zdrojů pro financování nákladů spojených se studiem.

7 Diskuse

V rámci našeho šetření dotazovaní za jednu z nejdůležitějších dispozic považovali dostatečnou úroveň analyticko-syntetického myšlení. Důležitost tohoto předpokladu spatřovali také Saadati, Tarmizi, Bayat (2010), kteří se výzkumně zaměřovali na hodnocení kritického myšlení u postgraduálních studentů. Mari et al (2008) shledává cíl vysokoškolské přípravy v doplnění potřebných znalostí a dovedností v oblasti výzkumu, a to bez ohledu na to, zda student bude pokračovat ve výzkumné činnosti v rámci doktorského studia. Studie Meerah (2010) však přináší zjištění, že postgraduální studenti pocítují potřebu získávání dovedností v oblasti výzkumu a trpí absencí zkušeností s výzkumnou činností v předchozím studiu. Naši respondenti ale subjektivně deficit v oblasti metodologie výzkumu jako zásadní problém nevnímali. Důležitějším kritériem pro ně byla spíše jazyková a stylistická vybavenost. S uvedenou studií se však shodujeme v potřebě aktivity při vyhledávání informací. Costes (2006) za základní stresory doktorského studia považuje časté hodnocení, finanční tlak, konkurenční prostředí, nízké pracovní postavení apod., což je více méně v souladu s námi odhalenými zdroji negativního prožívání studia. Costes (2006) však předpokládá vysokou hladinu stresu. Dle našich závěrů k ní ale nemusí docházet vždy. Její míra souvisí s celkovým přístupem doktoranda ke studiu, s podporou jeho rodiny a reálnou pomocí kolegů či nadřízených.

8 Závěr

Prožívání doktorského studia může rozhodovat i o jeho celkové úspěšnosti. Jak již bylo několikrát poznamenáno, studenti v kombinovaných formách mají v některých ohledech situaci náročnější. Předkládaná studie měla za úkol bližší pohled na odraz této náročnosti v prožívání doktorandů. Odkryla různé vlivy, které na emocionální ladění působí. Zdaleka se nejedná pouze o dispozice studenta. Důležitou úlohu hrají i vstupy sociální, intrapsychické a materiální. Domníváme se, že studie nabízí mnoho možností, kudy se ubírat dále, např. zjistit sílu jednotlivých faktorů, či nalézt vztah mezi nimi a úspěšností, délkou studia apod. To již ale pravděpodobně kvantitativním přístupem.

Literatura

- Beth Kurtz-Costes, Laura Andrews Helmke & Beril Ülkü-Steiner. (2006). Gender and doctoral studies: the perceptions of Ph.D. students in an American university. *Gender and Education*, Vol. 18, No. 2, 137–155.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hudson, S. A. & O'Regan, J. (1994). Stress and the graduate psychology student, *Journal of Clinical Psychology*, 50, 973–977.
- Mari, M., Erkki, O., Päivi, T. & Erno, L. (2008). "Do I need research skills in working life?": University students' motivation and difficulties in quantitative methods courses. *Higher Education Journal* 56:599–612.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Raddon, A. (2002). Mothers in the academy: positioned and positioning within discourses of the 'successful academic' and the 'good mother', *Studies in Higher Education*, 27, 387–403.
- Švaříček R., Šedová, K. (2007). *Kvalitativní přístup v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Saadati, F., Tarmizi, R.A. & Bayat, S. (2010). Assessing Critical Thinking of Postgraduate Students, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 8: 543–548.
- T Subahan Mohd Meerah. (2010). Readiness of preparing postgraduate students in pursuit of their doctoral programme *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9: 184–188.

RESTRICTED ENVIRONMENTAL STIMULATION THERAPY – MOC TMY

RESTRICTED ENVIRONMENTAL STIMULATION THERAPY – THE POWER OF DARKNESS

Marek Malůš, Martin Kupka, Veronika Kavková, Vladimír Řehan

Katedra psychologie FF a Fakulta tělesné kultury UP v Olomouci, Czech Republic

Abstrakt:

Studie popisuje vývoj terapeutické, relaxační a sebezkušenostní metody Restricted environmental stimulation technique / therapy – REST. Poukazuje na příbuznost s technikami preindustriálních společností, japonských terapeutů, dr. Kalweita či dr. Urbiše (ČR). Dále zmiňuje ranný výzkum sensorické deprivace od 50. let 20. stol. Metoda REST zahrnuje dvě základní formy: Chamber REST a Flotation REST. Varianta Chamber REST probíhá v místnosti, která je izolovaná od průniku světla a hluku, člověk zde setrvá obvykle 1 – 3 dny, v našem výzkumu jde především o týdenní a dvoutýdenní pobyty. Chamber REST v kombinaci s dalšími postupy má terapeutický potenciál, který umožňuje restrukturalizaci postojů, názorů, pochopení vlastních emočních vzorců a vhled do aktuálních problémů, zmírňuje tělesné obtíže, zlepšuje realistické myšlení a schopnosti elaborace. Některé studie dokládají pozitivní vliv na závažné diagnózy jako OCD, autismus, snížení výskytu psychotických symptomů u pacientů se schizofrenií, manické a hypomanické stavy, změny návykového chování.

Klíčová slova:

terapie tmou, Dunkeltherapie, sensorická deprivace, chamber REST, nedotýkové mučení.

Abstract:

This study describes development of therapeutic, relaxation and self-experiencing method Restricted environmental stimulation technique / therapy – REST. It points out a kinship with techniques from preindustrial societies, Japanese therapists, Dr. Kalweit or Dr. Urbiš (CR). Further it refers to an early research into sensory deprivation from 50s of 20th century. The REST method includes two basic forms: Chamber REST and Flotation REST. The Chamber variant runs in a chamber that is isolated from outside light and noise. Man usually stays there for 1–3 days. In our research it is mainly about one or two week-long stays. Chamber REST has a therapeutic potential in combination with other procedures. It enables restructuralization of attitudes, opinion, understanding of own emotional formulas and insight into actual problems, it reduces physical difficulties and improves realistic thinking. Some studies show positive influence on serious diagnosis like OCD, autism, reducing psychotic symptoms of schizophrenic patients, manic states, addictive behaviour changes.

Keywords:

dark therapy, Dunkeltherapie, sensory deprivation, chambre REST, no-touch torture.

1 Úvod

Obecně se předpokládá, že přiměřená podnětová pestrost a novost pomáhá zvyšovat aktivační hladinu našeho organismu, probouzí zájem a zlepšuje naši akceschopnost. Pokud je stimulace a podnětová pestrost redukována na minimum, mluvíme o sensorické deprivaci. Tento příspěvek vynechává informace o sensorické a emoční deprivaci v dětství, která zpravidla způsobí nevratná psychická poškození. Článek přibližuje problematiku sensorické deprivace uměle navozené – experimentální, terapeutické či sebezkušenostní.

Relevantní data vztahující se k této službě v ČR nejsou k dispozici s výjimkou dvou velmi obecných článků v časopise Psychologie dnes (Brodská, 2008; Krumlová, Hrdličková, 2009). Cílem tohoto příspěvku je nejprve přiblížit dostupné údaje o sensorické deprivaci na základě již publikovaných výzkumů převážně z 50. až 70. let 20. století a poté přiblížit „Techniku omezené environmentální stimulace“ (Restricted Environmental Stimulation Technique – REST), která je v současnosti výzkumně provozována především ve Švédsku a v USA.

2 Historie

To, co dnes nazýváme Terapie tmou (experimentální, terapeutická či sebezkušenostní varianta sensorické deprivace), se v nejrůznějších variacích provádělo v mnoha kulturách, především v Japonsku, Indii a Tibetu. V Tibetském buddhismu se pobyt ve tmě praktikuje naprosto cíleně. Jedná se o praxi zvanou YANGTIK, kdy člověk zůstává dobrovolně v absolutní tmě 49 dní (Kalweit, 2006; Powers, 2009).

Zejména v Japonsku je sensorická a sociální deprivace – osamocení pobyt ve tmě v omezeném rozsahu – dodnes významný terapeutický nástroj, který slouží k třibení všímavosti k vlastním emočním reakcím a myšlenkám. Jedná se o postupy, které do terapie zavedl Masatake Morita (1874 – 1938), současník Freuda a vedoucí psychiatr na Jikei University's School of Medicine v Tokiu (Benda, 2007).

Podobné praktiky a formy využití sensorické deprivace a samoty byly využívány rovněž u preindustriálních společností: u indiánů kmene Kogi v Kolumbii, rovněž u severoamerických indiánů z Velkých planin. Taktéž starodávné evropské tradice využívaly podobných postupů ritualizovaného pobytu v temnotě. Jednalo se především o staroirské proroky, básníky hledající tvůrčí inspiraci. Tzv. „Jeskynní terapie“ existovala u Etrusků, Italiků a Římanů (Kalweit, 2006; Soukup, 2004; Gennep, 1997).

Dr. Holger Kalweit, německý psycholog a terapeut, je člověk, který tzv. Terapii tmou etabloval v Evropě. Poprvé se s ní seznámil v roce 1968 při svém putování Nepálem, Tibetem a pohořím Mustang. Zde také absolvoval svou první zkušenost v temnotě. Prožitkem byl natolik osloven, že o několik let později v Německu sám začíná tuto službu nabízet (Kalweit, 2006). Podobnou cestou se vydal Dr. Andrew Urbiš, který je zároveň jediným známým průkopníkem vědeckého výzkumu a interdisciplinárního propojení Terapie tmou v ČR, konkrétně v Beskydském Rehabilitačním Centru (BRC) v Čeladné (Urbiš, 2010).

V ČR existuje ještě několik málo dalších poskytovatelů obdobných variant Terapie tmou, žádný z nich však nemá aspirace na vědecké zkoumání v této oblasti a ani tuto službu neposkytuje na úrovni BRC v Čeladné.

Donald Hebb a John Peter Zubek – počátky experimentálního výzkumu sensorické deprivace

Jednou se zásadních postav výzkumu účinků sensorické deprivace na prožívání a chování člověka byl Kanadán slovenského původu John Peter Zubek. Narodil se v obci Trnovec v tehdejší Československu v roce 1925. S rodinou se dostal do Kanady o pět let později. Studium psychologie absolvoval na Univerzitě Britské Kolumbie. V příštích čtyřech letech začala jeho dráha v akademickém světě. Získal magisterský titul ze sociální psychologie na Univerzitě v Torontu, následoval doktorát v oboru fyziologie a psychologie na Univerzitě Johnse Hopkinse. V roce 1950 byl jmenován odborným asistentem na McGillově Univerzitě. Ve svých prvních výzkumech se zaměřil na studium smyslových vjemů ve spojení s tělem. Zajímal se především o to, které oblasti mozku jsou odpovědné za rozlišování smyslových modalit (Hebb, 1974, Suedfeld, 1980).

Na směřování jeho další práce měl zásadní vliv Donald Hebb, vedoucí Katedry psychologie na McGillově Univerzitě. Právě on byl jedním z pozvaných na tajnou schůzku do hotelu Ritz–Carlton v Montrealu dne 1. 6. 1951. Předmětem schůzky bylo téma nových výzkumů, které by směřovaly k výsledkům možného ovlivnění chování a prožívání lidí. Jednalo se o zakázku nanejvýš poplatnou tehdejší době počínající tzv. „studené války“. Zpravodajské agentury západu naznačovaly, že Sověti a Číňané testují nové způsoby kontroly lidského chování a rovněž způsoby tzv. „brainwashingu“ při výslechové praxi. Schůzky se zúčastnili někteří představitelé tajných služeb, ministerstva obrany Kanady, USA a Velké Británie a řada dalších vědeckých odborníků. Jednou z možných cest výzkumu se jevila právě sensorická deprivace. Donald Hebb přislíbil, že výzkumy v této oblasti by se mohly zrealizovat právě na McGillově Univerzitě a Allan Memorial institutu v Montrealu (Šulc, Dvořák, Morávek, 1971; Rosner, 2010).

O tři měsíce později univerzita obdržela grantovou dotaci od ministerstva obrany. Započala tím série výzkumů především se studenty – dobrovolníky. Podrobněji o nich referuje např. Rathus (1999): pokusná osoba byla oblečená v pohodlném oděvu (obvykle se jednalo o jakousi variantu pyžama), navlékla si ještě ponožky a měkké rukavice, čímž se omezil přívod kožních podnětů. Pohyby končetin i kinestetické cití se dále omezilo navlečením manžet přes velké klouby. Oči byly zakryty brýlemi, které propouštěly pouze světlo. Experimentální místnost byla vybavena pohodlným lůžkem a klimatizací. Reproduktorem se do ní pouštěl šum o intenzitě 40 dB (v jiné variantě měla pokusná osoba na uších sluchátka). Experimentátor měl možnost pozorovat chování pokusné osoby přes jednostranně průhledné sklo. Zaznamenával vše, co dotyčný řekl a kolikrát se pokoušel o kontakt s experimentátorem. Na počátku výzkumu většina dobrovolníků usnula, po probuzení si dotyční stěžovali na nudu a podráždění. Tyto nepříjemné pocity narůstaly. Další výsledky byly dramatické. Dobrovolníci referovali o halucinacích, přeludech. Bylo u nich možno pozorovat zvýšenou náchylnost k přesvědčování,

rovněž narušený byl kognitivní výkon, koncentrace, spánkový rytmus, někdy přetrvávaly pocity podráždění i po ukončení pokusu.

Zprávy o neobvyklých experimentech se pochopitelně začaly dostávat k širší veřejnosti. Ministerstvo obrany dementovalo možná zneužití prohlášeními, která tvrdila, že se jedná o studie, jež mají zjistit, jak lidé reagují na monotónní a nudnou práci. Dále se tvrdilo, že výsledky mohou rovněž sloužit při praktickém řešení problémů polárníků, horolezců, kosmonautů. Skutečné cíle výzkumu byly odhaleny až v roce 1956. Představitelé vlády byli nuceni v Kongresu Spojených států vysvětlit důvody k testování. Bez dílčích utajení se tento způsob práce ovšem neobešel. Oficiální konec mnoha projektů podobného zaměření se udál až v červenci 1977. Projekty určené k ovládnání mysli financované zpravodajskými službami, vládou, ministerstvem obrany se týkaly nejen sensorické deprivace, sensorického přetížení a sociální izolace, ale také hypnózy, LSD, elektrické stimulace mozku, atd. Mnozí vědci si nebyli vědomi toho, odkud přesně čerpají finance a kdo jejich práci sleduje a kdo využije dosažené výsledky (Lilly, 2000; Kaye, 2009; Rosner, 2010).

Počátky Zubkova samostatného výzkumu

V tomto kontextu se můžeme vrátit zpátky k Zubkovi. V roce 1953 se stal vedoucím Katedry psychologie na Manitobské Univerzitě. Inspirace izolačními experimenty Donalda Hebba byla jednoznačná. Zajímala ho práce s lidskými subjekty a vliv sensorické deprivace na jejich chování a prožívání. Hebbovy výzkumy přestaly být finančně podporovány v roce 1954. Zubek se rozhodl, že na Manitobské Univerzitě založí nové centrum výzkumu sensorické deprivace (Suedfeld, 1974).

Tento záměr se mu podařil díky štědrým grantovým dotacím v roce 1959. Byla vytvořena futuristická, průsvitná kopule z plexiskla. Uvnitř se nacházela zvukotěsná komora, která podle potřeby mohla vytvářet experimentální prostředí konstantní tmy a ticha (sensorická deprivace) nebo světla a hluku (sensorické přetížení). Místnost byla vybavena mikrofony a kamerovým systémem, bylo zde také zařízení nouzového signálu, které umožňovalo vyslat žádost o pomoc, pokud někdo propadl panice. Zubek sám byl první testovanou osobou. Do ticha a tmy se ponořil na deset dnů. Popsal, že prožíval halucinace, ztrátu motivace, intenzivní pocity euforie a neschopnost soustředit se na duševní činnosti (Kaye, 2009; Rosner, 2010).

Výzkum se posléze rozběhl v plné šíři a to především díky zájmu studentů. Řada dobrovolníků se přihlásila na výzvu, která nabízela 20 dolarů denně, plus veškeré jídlo. Všichni dobrovolníci byli zavázáni povinnou mlčenlivostí. I přes to, že finanční odměna byla na tehdejší dobu (a pro univerzitního studenta) značná, řada pokusných osob končila s experimentem sensorické deprivace již třetí den a někteří i dříve (Zubek, 1969).

Zubek a jeho tým se často setkával s kritikou a varováním, že sensorická deprivace a sociální izolace indukuje psychotickou reakci a vážně ohrožuje duševní zdraví, což může vést k nenávratnému poškození (Schein, Baldwin, 1958; Lyton, 1961). V rámci experimentů, které Zubek prováděl, ovšem nebyl ani jeden zdokumentovaný případ nežádoucí reakce výše popsaného druhu, který by po přerušení experimentu sensorické deprivace samovolně neodezněl (Zubek, 1969; Kaye, 2009; Rosner, 2010). Podobný závěr konstatuje také John Lilly, který se rovněž výzkumu sensorické deprivace věnoval (Lilly, 1977, 2000). Některé studie konstatují navíc možný vliv pozitivní a to především u motivovaných jedinců na základě jejich očekávání (Suedfeld, 1974; Granqvist, Larsson, 2006).

První výsledky

Zubek a jeho kolegové začali publikovat výsledky první série výzkumů na počátku roku 1960. Identifikovali především kognitivní a percepčně–motorické deficity u dobrovolníků. Rovněž si povšimli, že lidé, kteří byli v izolačním zařízení po čtrnáct dnů, měli abnormální EEG záznam ještě dalších deset dní po návratu k normálnímu životu. Rovněž popisovali příklady halucinatorních zážitků, živých představ, bdělých snů. Pokusné osoby hovořily o stavech výrazné úzkosti, obavách ale i prosté nudě. Typické byly projevy psychického a fyzického neklidu. Zubek a jeho kolegové rovněž zjistili, že negativní důsledky zmírňuje podpora ze strany experimentátora, pozitivní očekávání ze strany pokusných osob a možnost fyzického cvičení v průběhu experimentu (Zubek, 1969; Machač, Machačová, Hoskovec, 1985; Yuksel, Kisa, Aydemir, Goka, 2004).

Významným činitelem pro zmírňování negativních důsledků sensorické deprivace a sociální izolace byla možnost kontaktu s druhou osobou – především vedoucím pokusu. U izolovaného člověka bez dalšího kontaktu stoupá duševní napětí a mnozí se nepříjemné subjektivní zážitky. Jestliže experimentátor zůstane v kontaktu s pokusnou osobou (setkává se s ní v pravidelných intervalech) a povzbuzuje ji a snaží se v ní upevnit pocit bezpečí, mohou být projevy smyslové deprivace (např. halucinace, vize, emocionální stavy) prožívány jako vzrušující a příjemné (Zubek, 1969; Suedfeld, 1980; Kalweit, 2006; Kaye, 2009).

Plháková (2003) k těmto závěrům dodává, že právě pobyt v jednotvárném prostředí u člověka aktivuje čerpání stimulů z vnitřních zdrojů. Podobně jako u meditace, jejíž rozmanité formy jsou prováděny v jednoduše zařízeném prostředí, což podporuje koncentraci na probíhající mentální stavy (Cungi, Limousin, 2005).

Plháková (2003) rovněž uvádí, že lidé s vysokou potřebou vyhledávání nových a neobvyklých zážitků, se ochotně zúčastňují meditačních cvičení a právě i pokusů se sensorickou deprivací, při nichž je vnější stimulace velmi stereotypní. Tato potřeba se dá měřit některými dotazníky a je v současnosti respektována jako jedna ze základních dimenzí osobnosti (Blatný, 2010).

O lidech s velkou potřebou otevřenosti vůči zkušenosti se obvykle hovoří jako o lidech, kteří aktivně vyhledávají nové a nevšední zážitky, mají toleranci k neznámému a rádi ho objevují (Plháková, 2003). A je zajímavé, že lidé vyhledávající nové a nevšední zážitky (sensation-seeking) jsou osloveni právě zkušeností s dlouhodobou absencí zevních podnětů. Právě u těchto osob, s vysokým potenciálem k vyhledávání nových zkušeností, lze očekávat, že sensorická deprivace a sociální izolace může být prožívána v pozitivní konotaci (Zuckerman, Persky, 1968).

Politický kontext Zubkovy práce

Zubkova motivace k další práci byla jasná. Chtěl prodloužit pobyt v izolaci a rovněž navrhoval, aby se přešlo k razantnějším procedurám, které by pokusné osoby vystavily nejen sensorické a sociální izolaci, ale rovněž výraznému znehybnění v boxech speciálně k tomu určených (imobilizační boxy). Pokusná osoba měla ležet v bedně s pažemi omotanými izolačními tubusy, ty byly navíc připevněny k bokům, nohy připoutané k lůžku, hlava byla fixována ze tří stran speciálním zařízením, které zabraňovalo pohledu do strany a rovněž bránilo pohybu. Takto imobilizovaný člověk mohl vstát pouze k jídlu a toaletě (Kaye, 2009; Rosner, 2010).

Z tohoto výzkumného designu nebylo nadšeno vedení univerzity a sám Zubek chápal, že se pouští do značného rizika. Zubkovi nadřízení se obávali možných žalob či mediálních skandálů. Rovněž z etického hlediska se podobné experimenty na studentech jevily jako nežádoucí (Kaye, 2009).

Dr. George C. Sisler, předseda univerzitního oddělení psychiatrie, vyjádřil vážnější obavy ohledně imobilizace ve spojení s izolací a sensorickou deprivací. Týkaly se již výše popsané uměle navozené psychotické reakce – halucinace, bludy, dezorientace. Především u disponovaných jedinců bylo možno tuto psychickou dekompenzaci očekávat. Sisler navrhnul, aby se pokusnými osobami stali příslušníci ozbrojených sil. Zubek začal hledat dobrovolníky, kteří by byli schopni vydržet tuto imobilizaci po dobu 24 hodin. Výsledky nakonec ukázaly, že jen málo kdo byl schopen zůstat v izolačním boxu po dobu alespoň 12 hodin (Rosner, 2010).

V tomto stádiu výzkumu se začaly u Zubkových kolegů objevovat pochybnosti o praktickém využití výsledků. Zubek argumentoval, že získané údaje lze využít například v kosmonautice při plánování meziplanetárních letů. Dále k udržení koncentrace operátorů u radarových obrazovek, u pacientů po úrazu páteře. Praktické využití bylo možno objevit při péči o jedinci, kteří absolvovali vážnější chirurgický zákrok očí (Zubek, 1969).

Legitimita studií byla ovšem vážně zpochybněna, když se o ně opět začaly zajímat vládní agentury. Zubek byl pozván na několik návštěv do USA. Styčnou osobou byl Thomas Myers, vedoucí Armádního výzkumného střediska v Kalifornii, který poukazoval Zubkovi na značnou spřízněnost podobného výzkumu, který realizovala americká armáda. Zůstává otázkou, zda Zubek ve svém výzkumném snažení měl nějaké postraní úmysly, které by vycházely z vládních zakázek ohledně výslechové praxe či ovlivňování chování, jak bylo později naznačováno. Faktem je, že Národní ústav pro duševní zdraví USA mu v roce 1964 poskytl finanční dotaci v hodnotě 90 000 dolarů, což umožnilo pokračovat v izolačních experimentech po další tři roky (Rosner, 2010).

Výsledky většiny experimentů sensorické deprivace a sociální izolace byly publikovány. Do jaké míry byly zneužity vládními agenturami, je spekulativní. Nicméně když se o mnoho let později mohla širší veřejnost seznámit s výslechovými příručkami CIA, bylo zřejmé, že v praxi výslechu a věznění bylo využito mnohé. Ve stručnosti lze říci, že extrémní formy sensorické deprivace, které realizoval Zubek, umožňují za speciálních okolností ovládnout mysl člověka a radikálně proměnit jeho chování pro aktuální potřeby vězňů (Kaye, 2009).

Senzorická deprivace, nedotykové mučení a výslechová praxe

V roce 1969 byl Zubek na vrcholu své kariéry. Spolu s několika dalšími kolegy (Peter Suedfeld, Michael Rossi, Marvin Zuckerman aj.) vydává knihu *Senzorická deprivace: patnáct let výzkumu* (Zubek, 1969). Ovšem zásadní obrat nastal v situaci, kdy se ukázalo, že převážná většina velkých výzkumů chování a prožívání člověka v Kanadě je přímo či nepřímo financována vládou spojených států skrze CIA. Skandál se rozpoutal ani ne tak na veřejnosti, jako spíše uvnitř agentury samotné, kdy na základě vyšetřování několika incidentů, které

se udály v souvislosti s výzkumem, při němž se podávalo pokusným osobám LSD, došlo k pozastavení toku finančních prostředků. A to se dotklo i Zubkovy práce (Rosner, 2010).

Zubek musel navíc čelit tlaku vědecké rady univerzity v tom smyslu, že jeho práce již nečiní žádný další pokrok a její přínos je tudíž sporný. Podařilo se mu nakonec získat prodloužení dotací do roku 1974, ale další vyhlídky byly spíše pesimistické (Kaye, 2009; Rosner, 2010).

Zásadní problém pro Zubka znamenalo datum 9. 8. 1971. Velká Británie schválila zákon umožňující internaci bez soudu v Severním Irsku. Toho dne policie zatkla 342 lidí. Dvanáct z nich bylo převezeno do speciálního střediska, kde byli vystaveni metodám hloubkového výslechu. Některé použité metody mohly být odvozeny z výzkumů o vlivu sensorické deprivace (Shallice, 1972).

Podezření na mučení vedlo k podrobnému vyšetřování. Výsledek je znám jako tzv. Parkrova zpráva z roku 1972. Výbor k tomu určený konstatoval, že podobné praktiky výslechu byly použity i při jiných událostech, například v Palestině, Malajsii, Keni. Ve zprávě se píše, že techniky výslechu využívající sensorickou deprivaci a izolaci jsou eticky nepřijatelné. Bylo zde rovněž nepřímo zacíleno na Zubkovu práci. Autoři zprávy upozorňovali, že velké množství výzkumů ohledně využití a důsledků sensorické deprivace bylo realizováno právě v Kanadě (Shallice, 1972, Kaye, 2009; Rosner, 2010).

V tomto okamžiku se začínají o Zubkovu práci zajímat intenzivně média. Zubek vydal prohlášení, ve kterém svou odpovědnost odmítá tvrzením, že výsledky jeho výzkumu jsou využitelné v mnoha ohledech. Svou práci obhajoval jejím praktickým přínosem pro kosmonautiku, život v polárních oblastech a přežívání lidí při závalech, v protiatomových krytech, ponorkách a věznicích. Nevyvracel, že zneužitelnost je možná, ovšem odpovědnost si v tomto ohledu nepřipouštěl. Byl si vědom, že za určitých okolností je možno využití sensorické deprivace ve výslechové praxi přípustné. Dle jeho názoru se jedná především o situace válečného konfliktu, kdy získání určitých informací může být životně důležité. Legitimitu použitých technik v případě incidentu v Irsku odmítl velmi razantně (Rosner, 2010).

Přímo na Manitobské univerzitě, kde Zubek pracoval a realizoval výzkum, proběhlo několik studentských demonstrací, které odsoudily možnou účast akademiků na výzkumu, jehož výsledky by mohly být využity pro ovládnutí mysli při výslechové praxi. Zubek se odmítal podobných akcí účastnit. Několikrát byl pozván, ale účast vždy odmítl. Což vedlo ve studentských i akademických kruzích k jeho kritice. Řada kolegů z výzkumu se ovšem Zubka opakovaně zastávala a jeho práci obhajovala (Kaye, 2009; Rosner, 2010).

Například Suedfeld (1974) intenzivně vnímal, jak podobná kampaň Zubka vyčerpává a jak je na ni citlivý, především z toho důvodu, že kdykoliv se v médiích objevily zprávy o Ulsteru, byl kontaktován a žádán o komentář. Pro revoltující mládež se tak stává snadno dostupným terčem.

Zubek byl vystaven intenzivní kritice a jeho zdraví tím trpělo. Navíc byl frustrován potencionální ztrátou finančních prostředků na výzkum. Množily se rovněž jeho konflikty s kolegy. Zubek byl ve velmi špatném stavu, bral antidepresiva, byl dezorientován v čase, trpěl paranoidní představou, že jeho telefon je odposloucháván. V dubnu 1974 mu byla zamítnuta žádost o finanční podporu dalšího výzkumu a 27. dubna 1974 odstoupil z představenstva Kanadské psychologické asociace. Jako důvod uvedl špatný zdravotní stav. Lékař mu doporučil, aby si vzal na několik měsíců zdravotní dovolenou. Na živu byl spatřen naposledy 17. srpna 1974. Druhý den ráno bylo jeho tělo objeveno v řece Red river. Soudní lékař konstatoval, že smrt nastala v důsledku utonutí. Cizí zavinění policie vyloučila. S velkou pravděpodobností se jednalo o sebevraždu či nešťastnou náhodu. Profesor Zubek zemřel ve věku 49 let (Rosner, 2010).

Otázkou pochopitelně zůstává, kolik toho Zubek věděl ohledně finanční podpory, kterou získával. Jednoduše řečeno, kdo jeho práci podporoval, kontroloval a mohl tak využívat a modifikovat získané výsledky. Pokud se zamyslíme nad designem prováděných studií v závěru výzkumu, nabízí se otázka, k čemu by výsledky byly využitelné? Nutno ovšem říci, že neexistuje jediný důkaz přímého spojení Zubka se CIA. Ovšem Zubek věděl, že část finanční podpory čerpá z fondu, který byl přidružen k Ministerstvu obrany, jež může sdílet všechny informace se zpravodajskými agenturami. Nutno ovšem dodat, že Zubek a jeho kolegové publikovali, tudíž informace byly dostupné volně. Otázkou je, zda volně dostupné informace z výzkumu obsahovaly všechny údaje a postřehy badatelů (Kaye, 2009).

Když vypukla aféra Ulster, Zubek poukazoval na skutečnost, že prováděl základní výzkum. To si ovšem odporuje s filozofií fondu Ministerstva obrany, jehož cílem bylo podporovat výzkum aplikovaný. Zubek byl rovněž ve stálém kontaktu s Donaldem Hebbem, který výzkum sensorické deprivace nastartoval právě na základě oslovení zpravodajskými agenturami v roce 1951. Nicméně většina zainteresovaných osob v psychologickém výzkumu považuje Zubkovu práci a postup při výzkumu za eticky v pořádku. Americká psychologická asociace vydala prohlášení, ve kterém jasně zaznělo, že metody výslechu použité v Ulsteru se zásadně odlišovaly

od výzkumu senzoričké deprivace. Navíc v historii mučení a výslechu mají podobné praktiky již dlouhou historii (Rosner, 2010).

Nicméně techniky výslechu založené na využití některých aspektů senzoričké deprivace se ukázaly jako velmi účinné při získávání důležitých informací. Jsou jasně doložitelné v podobě výslechových příruček, které používala CIA v letech 1963, 1983 a 2003. Pokud se ovšem o jejich použití objeví zprávy na veřejnosti, ohlas je negativní. To se ukázalo nejen v 70. letech 20. století, ale i nyní v souvislosti s válkou v Afganistanu, Iráku a globální válce proti terorismu v souvislosti s únikem informací ohledně podmínek ve věznici Guantánamo a Abú Ghrajb v Iráku. Opatření, jako omezení vizuální a auditivní stimulace, izolace či naopak vizuální a auditivní přetížení formou „bílého šumu“ (speciální brýle, které propouští pouze světlo, a neustálý zvukový šum o hodnotě minimálně 40 dB) a pobyt ve stísněném prostoru, mohou být navrženy a používány tak, aby maximalizovali pocit zranitelnosti a bezmoci a odstranily vůli vzdorovat, což umožní získat důležitých informací při výslechu. Jedná se o tzv. „nedotykové mučení“, které nezanechává žádné viditelné rány, ale způsobuje výše popsané změny v chování a prožívání (Kaye, 2009; Rosner, 2010).

3 REST – Restricted Environmental Stimulation Technique / Therapy

V 70. letech 20. století se výzkum senzoričké deprivace a izolace v původní podobě studií Hebba a Zubka zastavuje. Laboratoř, kterou Zubek vytvořil, již nikdy poté nebyla uvedena do funkčního stavu (Rosner, 2010). Pozdější a současná renesance v této oblasti bádání vytvořila techniku s názvem REST – Restricted environmental stimulation technique. Můžeme se v literatuře rovněž setkat s ekvivalentem Restricted environmental stimulation therapy (Suedfeld, 1974, 1980, 1983; Norlander, Kjellgren, Archer, 2003).

Další alternativní názvy jsou: Dark therapy (Phelps, 2008) nebo Dunkeltherapie (Kalwait, 2006). V tuzemské literatuře se vžil název Terapie tmou, Léčba tmou (Brodská, 2008; Krumlová, Hrdličková, 2009; Urbiš, 2010, 2011). Dostupná data naznačují, že v této podobě má senzoričká deprivace a sociální izolace možný terapeutický či sebezkušenostní potenciál. Může tedy příznivě působit na zdraví člověka, které chápeme v celé jeho šíři současného uchopení skrze bio–psycho–sociálně–spirituální dimenze (Engel, 1977; Kebza, 2005; Biderman, Yeheskel, Herman, 2006; Granqvist, Larsson, 2006).

Technika omezené enviromentální stimulace (dále REST) má při své realizaci tři základní podoby, které se v současném použití redukuje na dvě hlavní metody. Se všemi experimentoval už zmíněný Zubek (1969) a částečně také například Lilly (1956, 1977, 2000) a posléze především Suedfeld (1974, 1980, 1983, 1989, 1999). Na základě jeho popisu rozlišujeme tři možné varianty.

1. CHAMBER REST: člověk přebývá v malé místnosti, která je zařízena velmi jednoduše. K dispozici je postel, křeslo. Dotyčný se nachází v prostředí snížené stimulace (tma a ticho). Jídlo a pití jsou člověku poskytovány dle jeho potřeb. V místnosti je rovněž toaleta. Jedinec zůstává v tomto prostoru zpravidla 24 h či déle. Suedfeld (1980) uvádí, že méně než 10 % jedinců přeruší pobyt na základě nepříjemného prožívání před uplynutím základní doby – tedy 24 h.
2. FLOTATION REST: je realizována ponořením do nádrže s vodou (flotační tank), která má tělesnou teplotu, obsahuje určitou koncentraci solí, což umožňuje, aby ponořený člověk mohl ležet bez obav na zádech a být nadnášen (angl. float znamená nadnášet, plout na povrchu). Osoba má v uších ucpávky, které eliminují zvuk. Flotační tank je uzavřený, což vytváří prostředí totálního zatemnění. V tomto prostoru setrvá jedinec obvykle 1h. Flotation REST dělíme na flotaci mokrou a suchou. Při suché variantě jedinec není ponořen přímo do roztoku, ale leží na plachtě, která jej od kontaktu s roztokem izoluje.
3. IMMERSION REST: jedná se o totéž jako v předchozím případě, jen s tím rozdílem, že člověk je ponořen ve vodě i s hlavou a dýchá prostřednictvím masky. Skrze ni je zásobován kyslíkem. S touto technikou se pracovalo především experimentálně a z hlediska terapeutického působení se dnes již nevyužívá.

Výzkum metody REST probíhá především v USA a Švédsku. Ukazuje se, že se není potřeba výrazněji obávat možného psychického poškození a to ani v případech, kdy osoby v takovéto izolaci (experimentální) setrvali mnoho hodin či dní (Urbiš, 2011 – 50 dní ve tmě; Maluš, 2007 – 7 dní ve tmě). Ve skutečnosti pobyt v takovémto prostředí snížené stimulace může být zdraví prospěšný z hlediska odpočinku od dlouhodobé životní zátěže, může pomáhat při odvykání kouření, zvládání stresu, snižování hmotnosti, léčbě hypertenze a maximálního průtoku krve, ulevuje od chronických bolestí, podporuje kreativitu (Zubek, 1969; Suedfeld, 1980, 1983, 1999; Granqvist, Larsson, 2006; Bood, Kjellgren, Norlander, 2009). V současnosti se často (např. v lázeňství) pracuje s variantou Flotation REST a rovněž v různě uzpůsobené podobě s variantou Chamber REST.

Flotation REST a Immersion REST

Varianta IMMERSION REST byla považována za výrazně stresující. Zuckerman (1969, in Zubek) hovoří o tom, že u osob, které tuto proceduru podstoupily, se velmi záhy objevily změněné stavy vědomí, které zahrnovaly halucinace, narušené myšlení a koncentraci, nárůst úzkosti, objevovaly se rovněž sexuální a agresivní fantazie. Tento obraz byl rovněž podporován u laické veřejnosti nepříjemnými skandály, které se týkaly již zmíněné výslechové praxe a rovněž k tomu přispěl i snímek *Altered states* (v ČR byl film promítán pod názvem *Mutace*) od amerického režiséra Kena Russella, který byl inspirován románem Paddyho Chayefskyho (Suedfeld, Ballard, Murphy, 1983; Rosner, 2010).

John Lilly (1956, 2000) provedl rovněž několik experimentů této varianty a jeho zprávu lze shrnout následovně: pokusná osoba má zavěšené tělo a kromě vrcholku hlavy je ponořena v nádrži, která obsahuje pomalu tekoucí vodu o teplotě 34,5° C. Na sobě má pouze neprůhlednou dýchací masku (pokrývá celou hlavu). Díky teplotě vody necítí pokusná osoba ani teplo či chlad. Dotykem vnímá pouze ukotvení těla a masku na obličej. Tím je eliminována značná část tlaků normálně působících na tělo. Hladina zvuku je nízká, osoba slyší především vlastní dech a nepatrné zvuky z potrubí. Jedná se o velmi klidné a monotónní prostředí absolutní tmy. Nic děsivého či extrémně nepříjemného Lilly nezaznamenal.

Závěrem dodává, že po ukončení experimentu, se pokusná osoba cítila, jakoby se právě probudila po osvěžujícím spánku. Toto prožívání přetrvává a člověk zjišťuje, že má po zbytek dne posunuté vnímání času a necítí se tedy unavený vzhledem k tomu, tak jak je to u něj obvyklé.

Lilly (2000) popisuje následující fáze:

1. Prvních 45 – 60 minut doznívají v prožívání pozůstatky všedního dne.
2. Nastupuje uvolnění, které je prožíváno jako příjemné.
3. Počíná narůstat napětí, což je pravděpodobně způsobeno absencí zevních podnětů. Objevují se skryté způsoby vlastní stimulace: záškuby svalů, nepatrné pohyby končetin, mnutí prstů.
4. Napětí dále narůstá až do té míry, že pokusná osoba opouští nádrž.
5. Vydrží – li osoba v nádrži i tento nepříjemný stav, napětí ustupuje a spontánně se začínají v prožívání dotyčného objevovat fantazie osobní povahy s příslušným emocionálním doprovodem.
6. Pokud osoba vydrží i tuto fázi, dochází k intenzivní projekci vizuálních představ. Lilly (2000, str. 135) píše konkrétně toto: „černý záves před očima (jaký člověk „vidí“ v temné komoře se zavřenými očima) postupně přejde v trojrozměrný, tmavý, prázdný prostor před tělem. Tento jev okamžitě zaujme pozornost osoby, která čeká, co bude dál. Ponenáhlu se objevily tvary podobné těm, které je občas možné vidět při usínání. Poté se před subjektem otevřel tunel, jehož vnitřní prostor vyzařoval modré světlo. Zhruba v té době ukončilo pokus předčasně pronikání vody do masky“.

Suedfeld (1980, 1999) rovněž upozorňuje, že v metodologickém rámci výzkumu sensorické deprivace obecně a zvláště v případě varianty IMMERSION REST, byla řada nedostatků, které přímo či nepřímo mohly indukovat v pokusných osobách navození nepříjemných symptomů. Jednalo se především o již zmíněný negativní obraz výzkumu sensorické deprivace v očích laické (ale i odborné) veřejnosti, dále nejasné instrukce, které pokusné osoby dostávaly především vzhledem k času, který měly strávit v nádrži („pokuste se vydržet co nejdéle“). Právě nedostatek struktury a tím i nedostatečný pocit bezpečí na začátku experimentu může indukovat nepříjemné pocity, které byly popisovány jako nuda, úzkost, nepohodlí, podrážděnost.

Rovněž úplné ponoření a závislost přežití na přívodu vzduchu pomocí dýchací masky řadu lidí děsilo. Nutno připočíst negativní pocity z masky na obličej a zvuk dýchání. Lilly (2000) uvádí totéž v tom smyslu, že mu dlouho trvalo, než objevil vhodný materiál pro výrobu dýchací masky.

Podobné problémy byly již diskutovány výše v souvislosti s prožíváním člověka, který je sensorické deprivaci vystaven. Z hlediska základního výzkumu lze ovšem pochopit, že je potřeba zmapovat oblast důkladně a upozornit na možné negativní důsledky a omezení. Pokud se budeme snažit využívat sensorickou deprivaci k terapeutickým účelům, musíme znát optimální zabezpečení, ve kterém bude tato technika nabízena lidem právě k terapeutickým účelům (Mason, Brady, 2009).

Suedfeld, Ballard a Murphy konstatují (1983), že především práce Lillyho (1977) podnítila výzkum techniky omezené environmentální stimulace (REST) s ohledem na vodní prostředí a modifikaci podmínek jejího použití, která se nejvíce blíží dnešní formě tzv. Flotation REST.

Lilly už v roce 1954 uvažoval, že vyhovujícím prostředím pro realizaci experimentů se sensorickou deprivací je voda – ponoření ve vodě. Voda by dokázala nadnášet tělo bez stimulace kůže, pokud by se tělo samotné nebo voda nepohybovala. Teplota vody by musela být udržována s ohledem na vznik tepla v těle. Lilly měl představu

nádrže, která by byla umístěna ve zvukotěsné komoře, kam by nemělo přístup světlo. O svém nápadu hovořil s kolegy z Národního ústavu zdraví. Shodou okolností podobné zařízení již existovalo a sloužilo za 2. světové války k výzkumu látkové výměny potápěčů. Takto modifikované prostředí prošlo posléze dalšími změnami, které redukovaly indukci nepříjemných pocitů. Právě v něm Lilly realizoval první flotační zkušenost (Lilly, 2000; Singh, Alvarez, Murakami, 2003).

V současnosti zásadní modifikace spočívá v nepřítomnosti úplného ponoření a závislosti na dýchacím přístroji a masce. Rovněž atmosféra laboratoře, ve které je deprivační nádrž (flotation tank) umístěna, je nahrazena prostředím civilního rázu – difusní osvětlení, koberec, obrázky na stěnách, atd. Voda má tělesnou teplotu, je nasycena solí v takové koncentraci, aby obličej a ventrální plocha těla byly nad vodou. Tělo jakoby pluje a dýchání je tedy normální, do uší lze aplikovat speciální ucpávky, které brání zaplavení vodou a eliminují zbytky zvukového pole, ruce jsou obvykle volně podél těla nebo za hlavou. Člověk v nádrži si může rovněž zvolit režim difusního osvětlení, či úplné tmy. Může si rovněž pustit relaxační hudbu nebo může být ponořen do ticha. Flotační tank je uvnitř vybaven zařízením, které v případě komplikací vyše nouzový signál (Lilly, 1977; Suedfeld, 1999).

Ohledně účinku řada výzkumů shodně konstatuje, že cca 1h flotace lze považovat obecně za uvolňující a příjemný zážitek, který nevede k žádným dramatickým změnám vědomí z hlediska indukované psychotické dekompenzace s přidruženými fenomény. Právě tak bývá flotace většinou využívána zákazníky v komerční sféře. Zkušenost tedy není nijak stresující či výrazně ohrožující. (Lilly, 1977; Suedfeld, 1980, 1999; Norlander, Kjellgren, Archer, 2003).

Očekávaný výsledek se potvrzuje z hlediska osobnostních dispozic jedinců, kteří se dobrovolně účastní experimentů flotace. Jedná se především o tendenci vyhledávat nové podněty (tzv. otevřenost ke zkušenosti). Zde skórují osoby, které flotaci vyhledávají, statisticky významně výše než běžná populace (Suedfeld, Ballard, Murphy, 1983).

Rovněž také u těchto osob lze shledat vyšší tendenci k praktikování sebezkušenostních technik jako je meditace, jóga, relaxace. Tento fakt může zkruslovat dosažené výsledky (Lilly, 1977). Tyto proměnné se nedají v řadě studií odfiltrovat. Suedfeld s kolegy (1983) rovněž konstatuje, že lidé zájímaví se o flotaci jsou orientováni na uvědomování si vnitřních pocitů, mají pozitivní vazbu k vlastnímu tělu. Tyto charakteristiky jsou slučitelné s flotační zkušeností. Otázkou je, zda se díky ní mohou zvýraznit.

Positivní efekt je měřitelný z hlediska zvládnání stresu, zvýšení tvořivosti, ovlivnění životního stylu směrem ke zdraví, navození relaxace a to v celkem krátkém čase, bez potřebného tréninku – jako třeba u meditačních cvičení či autogenního tréninku.

V těchto aspektech je flotace také vhodnou alternativou k variantě Chamber REST, které se podrobněji budeme věnovat níže. Důraz Psychologie zdraví na využívání a trénink self-managementu činí z Techniky omezené environmentální stimulace (REST) zájímavý a důležitý předmět výzkumu (Suedfeld, Roy, Landon, 1982; Suedfeld, 1999; Norlander, Kjellgren, Archer, 2003; Bood, Kjellgren, Norlander, 2009).

Chamber REST

To, co dnes nazýváme Chamber REST, se v nejrůznějších variacích provádělo v mnoha kulturách, především v Japonsku, Indii a Tibetu. Zmínky lze nalézt již ve starých spisech Mahámája tantry. Ve Vadžrajánovém buddhismu se meditace ve tmě praktikuje naprosto cíleně. Zde tuto techniku nazývají Yangtik. Meditace ve tmě je popisována jako velice účinná metoda sebepoznání (Kalweit, 2006; Powers, 2009).

Podobné praktiky a formy využití sensorické deprivace a samoty byly využívány rovněž u preindustriálních společností: indiánů kmene Kogi v Kolumbii, rovněž u severoamerických indiánů z Velkých planin. Taktéž starodávné evropské tradice využívaly podobných postupů ritualizovaného pobytu v temnotě. Jednalo se především o staroirské proroky, básníky hledající tvůrčí inspiraci. Tzv. „Jeskynní terapie“ existovala u Etrusků, Italiků a Římanů (Lewis, 1966; Gennep, 1997; Soukup, 2004; Kalweit, 2006).

Zejména v Japonsku je sensorická deprivace formou Chamber REST či sociální izolace v omezeném rozsahu dodnes významným terapeutickým nástrojem, který slouží k tříbení všímavosti k vlastním emočním reakcím a myšlenkám. Jedná se o postupy, které do terapie pomáhali zavést Masatake Morita a Yoshimoto Ishin s metodou Naikan (1916 – 1988). Syntézu obou postupů realizoval David Reynolds a zavedl ji do praxe jako výukovou psychoterapeutickou metodu s názvem Konstruktivní život (Hoskovec, 1963; Černý, 1966, 1968; Benda, 2007; Reynolds, 2007).

Prostředí pro realizaci varianty Chamber REST bylo popsáno ve stručnosti výše. Pro úplnost nyní dodáváme, že je důležité, aby místnost byla dostatečně izolována z hlediska průniku světla a zvuku. K dispozici bývá toaleta, pohodlná postel, křeslo. Toto vybavení je bráno jako základ.

Člověk zde přebývajícím by neměl trpět zimou ani výrazným horkem. Na sobě by měl mít pohodlné oblečení, ve kterém se bude cítit příjemně. V některých místnostech bývá rovněž zařízení na výměnu vzduchu. K dispozici je vždy určitá varianta přivolání pomoci – signální zařízení, telefon. V řadě takto upravených místností bývá vypínač světla, který může člověk použít v krajní variantě nezvladatelného strachu, paniky.

Jídlo a tekutiny jsou podávány dle potřeby. Buď je vše přítomno již v místnosti, nebo v pravidelných intervalech do místnosti přinášeno. Místnost je uzpůsobena tak, aby při donášení nedocházelo k průniku světla. Dle dohody může v průběhu izolace docházet k terapeutickým návštěvám a k rozhovoru dochází přímo v místnosti nebo jsou rozhovory vedeny přes vnitřní telefonní linku.

Jedinec v izolaci může mít k dispozici diktafon a své postřehy zaznamenávat. Důležitá je rovněž motivace klienta a jeho příprava. V rozhovoru před absolvováním této zkušenosti by neměla chybět rozprava o možných obavách klienta. Důležité je rovněž, aby si dotyčný pořádně prohlédl místnost za světla a zorientoval se v ní. Až poté by mělo dojít ke zhasnutí světla. To vše v základu vede k indukci důvěry a bezpečí.

Klient by měl být poučen o tom, jak zacházet s pocity, které jsou pro něj nepříjemné a jak postupovat, když se objeví. Poskytovatel této služby by měl být rovněž kompetentní posoudit, zda je vhodné, aby určitý klient byl této zkušenosti vystaven a nedošlo u něj k výraznější psychické dekompenzaci. Poskytovatel této služby by měl mít samozřejmě sám bohaté zkušenosti s pobytem ve tmě. Standardně zůstává klient v prostředí snížené stimulace alespoň 24 hodin. Delší pobyty jsou samozřejmě možné, ale rozhodující je první reakce po 24 hodinách (Zubek, 1969; Suedfeld, 1980).

V ČR provozuje podobnou službu Beskydské rehabilitační centrum v Čeladné pod patronací PhDr. Urbiše a MUDr. Bajgara. Zde se s variantou Chamber REST pracuje tak, že klient zůstává ve tmě a sociální izolaci 7 dnů či déle. Tomu pochopitelně předchází podrobná lékařská prohlídka. Klient je rovněž podrobně připraven způsobem, který byl ve stručnosti popsán výše. Urbiš počátkem roku 2011 absolvoval 50 denní nepřetržitý pobyt ve tmě. Jeden z autorů tohoto článku (Malůš) s ním měl možnost opakovaně komunikovat a přímo v prostoru experimentu jej mnohokrát navštívil jako jeden z tzv. „opatrovníků“ (Urbiš, 2010, 2011).

V řadě studií ohledně vlivu flotace (Flotation rest) sloužila varianta Chamber rest jako kontrolní či komparační procedura. Některé výzkumy ukazují, že pomocí flotace lze dosáhnout rychleji hlubšího stavu relaxace, navíc při léčbě a zvládnutí chronické bolesti je právě flotace účinnější a díky ní se osoby učí uvolnit napětí v určitých částech těla, což může vést ke zmírnění chronických bolestivých stavů, snižování krevního tlaku apod. (Kjellgren, Sundequist, Norlander, Archer, 2001; Norlander, Kjellgren, Archer, 2003).

Z hlediska vlivu na kognitivní funkce se opakovaně potvrzuje, že varianta Chamber REST zlepšuje učení a vybavování si naučeného. Kdežto Flotation REST umožňuje zlepšit výkon při složitějších operacích jako je tvořivé – divergentní myšlení a naopak dochází k oslabení deduktivního myšlení.

Varianta Chamber REST umožňuje zlepšení realistického myšlení s ohledem na řešení praktických problémů. Není pochyb o tom, že Chamber REST či Flotation REST lze využít jako jiné varianty navození relaxace v porovnání s meditací či autogenním tréninkem (Suedfeld, 1999; Kjellgren, Sundequist, Norlander, Archer, 2001). Kjellgren, Sundequist, Norlander, Archer (2001) při porovnávání účinku Flotation REST a Chamber REST rovněž zjistili, že flotační zkušenost zlepšuje originalitu a tvořivost, kdežto Chamber REST příznivě ovlivňuje realistické myšlení a schopnost prakticky řešit problémy. Porovnávají výsledky výzkumu se závěry Noye (1969) a Krise (in Plháková, 2003). Dávají je do souvislosti s adaptivní regresí, která je považována za tzv. primární proces. Ten se projevuje průniky neregulovaných myšlenek do vědomí, které se častěji objevují ve spánku, při drogové intoxikaci, během denního snění nebo při psychóze. V našem případě zjevně rovněž při senzorické deprivaci ve flotační nádrži.

Podstatou sekundárního procesu je přepracování a transformace primárně–procesního materiálu prostřednictvím na realitu orientovaného myšlení řízeného egem. Jedná se tedy o převážně racionální využití rané etapy tvůrčího procesu. Tento aspekt zlepšuje varianta Chamber REST (Kjellgren, Sundequist, Norlander, Archer, 2001).

Plháková (2003) dále uvádí, že kreativní jedinec dočasně regreduje či proniká do světa, ve kterém je vše možné, což umožňuje vytvářet nové zkušenosti, kombinace, asociace. Poté následuje návrat k sekundárnímu procesu, který je potřebný k propracování nové organizace s ohledem na realitu. Právě zde mohou být porovnány podobné a přesto rozdílné zkušenosti Flotation a Chamber REST (Kjellgren, Sundequist, Norlander, Archer, 2001).

Oba pojmy, primární a sekundární proces, zavedl do psychologie Freud (1991, 1994), který primární proces chápal ve spojitosti s fungováním nevědomí. Typicky se projevuje ve snech a k jeho atributům patří přehlížení vnější reality, formálních a logických pravidel, bezčasovost a nepřítomnost protikladů. Sekundární proces je potom výsledkem působení vnějšího světa na lidskou psychiku, bere v úvahu kauzalitu, logiku, časové a prostorové souvislosti, netoleruje dvojznačné a protikladné prvky. Shrnutí: Flotation REST může podporovat aktivitu primárního procesu ve smyslu zlepšení kreativní produkce a přítomnosti prožitků změněného stavu vědomí. Chamber REST naopak stabilizuje proces sekundární, vede k intenzivnějšímu kontaktu s realitou (Kjellgren, Sundequist, Norlander, Archer, 2001).

Výše uvedená zjištění lze dát do souvislosti s prací Davise, Cohena, Rosenbauma a Gottlieba (1959) či Coopera, Adamse a Cohena (1965) nebo Ludwiga a Starka (1973), kteří konstatovali, že pacienti se schizofrenií snášeli vcelku dobře podmínky sensorické deprivace a u některých bylo možno sledovat snížení výskytu psychotických symptomů a dosažení stability vzhledem k okolnímu prostředí. Podmínky sensorické deprivace se v těchto studiích blížili současnému pojetí varianty Chamber REST. Nutno ovšem doplnit, že tento výsledek je v rozporu s novějším výzkumem Masona a Bradyho (2009), kteří uvádějí, že právě situace sensorické deprivace za určitých okolností může indukovat změněný stav vědomí blízký psychotické reakci zvláště u disponovaných jedinců. I tito autoři pracovali s experimentálním prostředím Chamber REST.

Suedfeld (1999) dodává, že varianta Chamber REST v kombinaci s dalším terapeutickým působením může příznivě ovlivňovat změny postojů a návyků, které jsou pro dotyčného problematické (jídlní návyky, kouření, zneužívání alkoholu a jiných drog). Zvažuje se rovněž užití této varianty u poruch autistického spektra. Positivní vliv varianty Chamber REST v kombinaci s kognitivně-behaviorální terapií je dokladován také na pacientech s obsedantně kompulzivní poruchou či jinými úzkostnými poruchami (Walker, Freeman, Christensen, 1994).

Phelps (2008) navíc konstatuje, že modifikované využití varianty Chamber REST umožňuje redukci manických a hypomanických stavů u afektivních poruch. Dále dokladuje pozitivní vliv cíleného používání absolutní tmy na stabilizaci cirkadiálních rytmů, nálady a spánku. V případě tohoto výzkumu šlo o využití absolutní tmy od šesté hodiny večerní do osmé hodiny ranní. Autor konstatuje statisticky významné zlepšení experimentální skupiny oproti skupině kontrolní.

Ve srovnání s Flotation REST jde také o možnou délku pobytu v izolaci. Ve flotační nádrži nemůže být člověk umístěn tak dlouho, jako v izolační místnosti. V tomto ohledu se tedy varianta Chamber REST jeví výhodnější z hlediska dlouhodobého terapeutického působení na změnu myšlení a postojů. Lze rovněž uvažovat o dosažení vzhledu do problematické životní situace, pokud toto snažení je navíc podporováno terapeuticky. Flotation REST lze spíše využívat jako rekreační nástroj při zvládání stresových reakcí, relaxaci, snížení tenzí bolestí, nespavosti a podpoře kreativity (Suedfeld, 1980).

Varianta Chamber REST je rovněž s úspěchem využívána při změně návykového chování: přejídání, konzumace alkoholu a jiných návykových látek, kouření. Jedinec se díky zkušenosti omezené environmentální stimulace stává méně zatížený obrannými mechanismy, je více vnímavý k vlastnímu tělu a prožívání. Člověk je schopen si plněji uvědomit vlastní emocionální vzorce, což je východisko možného přerušování návykového jednání (Borrie, 1990).

4 REST – originální aktuální výzkum v ČR

Na základě vlastní opakované zkušenosti jednoho z autorů tohoto příspěvku (Malůš, 2007, 2010) a jeho následného zájmu o problematiku terapeutického využití smyslové a sociální deprivace formou časově omezeného pobytu ve tmě postupně vznikl výzkumný projekt, který má za cíl provést pilotní studii v rámci ČR, zmapovat zatím neprobádané území, vytyčit základní hranice a teoretický rámec, na jehož základě bude možné dále techniku REST zkoumat a případně modifikovat dle aktuálních terapeutických potřeb. Tato technika je čím dál tím známější mezi poučenou laickou veřejností, její odborné posouzení však zatím citelně chybí.

Výzkum se rozvíjí (a od počátku roku 2011 běží) ve spolupráci katedry psychologie filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a BRC v Čeladné (zastoupené psychologem a terapeutem dr. Urbišem).

Hlavní cíle výzkumu jsou: Zmapovat cílovou populaci, tj. kdo vyhledává terapii tmou v BRC v Čeladné? Dále nás zajímá, zda a k jakým změnám dochází u sebeúcty, zvládání stresu, postojů ke smrti a umírání, prožívání kvality života a zdravotních změn u těchto lidí dochází. Při mapování těchto oblastí vycházíme především z osobní zkušenosti realizátora projektu Malůše (2007, 2010) a klinických zkušeností dr. Urbiše (2010, 2011) a dr. Kalweita (2006). Zajímají nás zejména pobyty v rozsahu jednoho až dvou týdnů u lidí, kteří se přihlásili sami za sebe.

Výzkum je smíšeného designu. Výše popsaná první část bude převážně kvantitativní, půjde o sběr dat pomocí dotazníkového test-restestového šetření a doplňujících polostrukturovaných interview před pobytem a po pobytu (korespondující s fázemi dotazníkového šetření). Dále bude následovat převážně kvalitativně-experimentální část, kdy tento pobyt absolvují psychologové. Podle slov Urbiše (2010) se právě psychologové, doktoři a obdobné profese této metody „bojí jako čert kříže“. Přijde nám zajímavé, když tuto metodu a její případný terapeutický potenciál budou moci zhodnotit profesionálové, kteří by měli být odborníky na lidskou mysl, duši. Tito dobrovolníci z řad psychologů budou vybíráni metodou příležitostného výběru, budou více „zatíženi“ testováním, rozhovory, budou také mít k dispozici diktafon v průběhu jejich pobytu ve tmě, tichu a izolaci. Počty lidí v první části odhadujeme na cca 15 lidí s týdenním pobytem, cca 5 lidí s dvou-týdenním pobytem, 2 lidi se čtyř-týdenním pobytem a 1 člověk se sedmi-týdenním pobytem. V experimentální části počítáme v první fázi s účastí pěti až deseti motivovaných dobrovolníků na jeden týden, jeden psycholog absolvuje dvou-týdenní pobyt. Těmto probandům bude pobyt částečně uhrazen, neboť se nejedná o levnou záležitost. Použité metody v první pilotní fázi jsou NEO Big Five, Rosenberg Self-Esteem Scale, Coping with Death Scale, SEIQoL, Sense of Coherence a interview. Před pobytem, do týdne po pobytu a měsíc po pobytu (podle ochoty probandů i longitudinálně po 3, 6, 12 měsících...). Sběr dat v první fázi leden až prosinec 2011.

Podle prvních výsledků budeme případně výzkumné cíle a způsoby jejich dosahování upravovat tak, aby druhá fáze, jejíž zahájení datujeme k lednu 2012, již podchytila a zdokonalila to, co se v první fázi neosvědčí.

5 Shrnutí

Cílem tohoto příspěvku bylo především přiblížení současného pohledu na využití sensorické deprivace v péči o zdraví člověka v kontextu ranných výzkumů z 50. až 70. let 20. století. Terapeutické možnosti sensorické deprivace se jeví jako velmi pravděpodobné. V úvodní části jsme se pokusili přiblížit historický kontext, ve kterém probíhaly první ucelené výzkumy. Zde je nutno znovu poukázat na možná zkreslení původních závěrů vzhledem k nevhodně volenému prostředí, které indukovalo v pokusných osobách různé formy nepříjemného prožívání. Zneužitelnost modifikovaného prostředí sensorické deprivace ve výslechové praxi a při tzv. nedotykovém mučení je jistě možná, což dokládají i současné mediální skandály v souvislosti s válkou v Iráku či Afganistánu (Kaye 2009; Rosner, 2010).

Nicméně díky těmto snahám vznikla zajímavá terapeutická a relaxační metoda REST – Restricted Environmental Stimulation Technique (or Therapy), která se jeví jako účinná právě při péči o zdraví člověka a rovněž je podstatné, že umožňuje v řadě případů úlevu bez použití chemických látek (Suedfeld, 1980).

Myslíme si, že náš příspěvek je zajímavý minimálně v tom ohledu, že využití metody REST je v ČR prakticky neznámé, popřípadě je vázáno na komerční sféru lázeňství, kde se používají tzv. flotační nádrže. V ČR existuje v současnosti pouze jedno pracoviště, kde se metoda REST aplikuje terapeuticky a cíleně pod odborným dohledem. Jedná se o Beskydské rehabilitační centrum v Čeladné s využitím modifikované varianty Chamber REST. Nicméně relevantní data o účinnosti k dispozici nejsou. Naším dalším cílem bude proto pilotní výzkum, který v současnosti již probíhá díky spolupráci s PhDr. Urbišem a MUDr. Bajgarem (Urbiš, 2010, 2011). Zajímáme se o delší pobyty ve tmě v rozsahu především 7 až 14 dnů. Navíc v současnosti evidujeme člověka, který absolvoval pobyt o délce 50 dnů, další dva zájemci o pobyt v délce 28 dnů jsou již nahlášení. Na základě klinických zkušeností dr. Urbiše (2010, 2011) a osobních zkušeností Malůše (2007, 2010) se domníváme, že právě při takto dlouhém vystavení se sensorické a sociální deprivaci dochází výraznějšímu ovlivňování tělesnému i psychickému. Po biologické stránce zmiňme např. vyplavování hormonu melatoninu, úbytek na váze, zmírnění či vymizení některých tělesných obtíží (hypertenze, dlouholetý ekzém, únava aj. Po stránce duševní zlepšení nálady, zvýšení motivace k činnosti a aktivitě, nárůst chuti do života a radování se z drobností, zmírnění depresivní symptomatiky atp.

Výzkum Techniky omezené environmentální stimulace (REST) je v současnosti intenzivně realizován především ve Švédsku a USA. Metoda REST má dvě hlavní aplikační formy. Ta první je vázaná na vodní prostředí a nazývá se Flotation REST. Za jejího původce je považován John Lilly, který první flotaci realizoval již v roce 1954 (Lilly, 1956, 1977; Suedfeld, Ballard, Murphy, 1983). Druhá možnost je tzv. Chamber REST, která probíhá v prostředí jednoduše zařízené, zatemněné a zvukově izolované místnosti se sociálním vybavením. Tento způsob práce je spojován s osobou Petra Suedfelda a Johna Zubka (Zubek, 1969; Suedfeld, 1980; Rosner, 2010). Z hlediska historie je v tomto případě nutno rovněž zmínit dva japonské terapeutky. Prvním byl Masatake Morita a druhým Yoshimoto Ishin (Suedfeld, 1980; Benda, 2007; Reynolds, 2007).

Z hlediska využití obou postupů REST se nám na základě studia dostupné literatury jeví, že varianta Flotation REST je zajímavou metodou, která má podobné spektrum účinků jako relaxace, autogenní trénink,

meditace. Její využití souvisí především s léčebným vlivem při snižování hypertenze, léčbě nespavosti, zvládnutí stresu, poskytuje rovněž úlevu od chronických bolestí, svalového napětí, zlepšuje kreativitu, snižuje intenzitu příznaků syndromu vyhoření. Bez předchozího tréninku dokáže flotace rychle navodit pocit uvolnění. V praxi se běžně osvědčuje hodinová dotace (Suedfeld, Roy, Landon, 1982; Suedfeld, 1999; Norlander, Kjellgren, Archer, 2003; Bood, Kjellgren, Norlander, 2009; Kjellgren, Buhrkall, Norlander, 2010).

Výsledky některých citovaných studií (Norlander, Kjellgren, Archer, 2003; Bood, Kjellgren, Norlander, 2009; Kjellgren, Buhrkall, Norlander, 2010) naznačují, že varianta Chamber REST v kombinaci s dalšími terapeutickými postupy má terapeutický potenciál, který umožňuje restrukturalizaci postojů, názorů, umožňuje rovněž pochopení vlastních emočních vzorců ve vztahu k sociálnímu okolí, působí na změnu sebepojetí a umožňuje rovněž vhléd do aktuálních problémů. Zlepšuje realistické myšlení a schopnosti elaborace. Již dříve citované studie (Ludwig, Stark, 1973; Harrison, Arreed, 1991; Borrie, 1990; Walker, Freeman, Christensen, 1994; Phelps, 2008; Kjellgren, Buhrkall, Norlander, 2010) dokládají pozitivní vliv na závažné diagnózy jako je obsedantně kompulzivní porucha, autismus, snížení intenzity psychotických symptomů, manické a hypomanické stavy, změny návykového chování a syndrom vyhoření. Nutná je vždy příprava klienta na absolvování pobytu ve tmě, která by měla navodit atmosféru důvěry a bezpečí. V praxi se běžně pracuje s časovou dotací 24 h či méně (Harrison, Arreed, 1991; Walker, Freeman, Christensen, 1994; Norlander, Kjellgren, Archer, 2003; Phelps, 2008; Kjellgren, Buhrkall, Norlander, 2010).

Problémem zůstávají tzv. změněné stavy vědomí. Při užití obou metod REST se vyskytují případy jedinců, kteří hovoří o zvláštních prožitcích, které tradiční psychiatrií mohou být popisovány jako indukované psychotické reakce (Norlander, Kjellgren, Archer, 2003; Granqvist, Larsson, 2006; Mason, Brady, 2009). Zajímavé je, že ani v jedné z těchto citovaných studií nedošlo na základě prožívání pokusných subjektů k přerušení experimentu. Kjellgren, Sundequist, Norlander, Archer (2001) při porovnávání účinku Flotation REST a Chamber REST zjistili častější výskyt změněných stavů vědomí při flotaci, tento výsledek dávají do souvislosti se zesíleným primárním procesem (Noye, 1969). Důležité je zmínit, že změněné stavy vědomí jsou indukovány bez chemických substancí a pokud je člověk dopředu instruován a je mu vysvětleno, že se s podobnými fenomény může setkat, nebývají prožitky pro dotyčného člověka nikterak dramatické a mohou být prožívány dokonce jako zajímavé a přínosné (Suedfeld, 1980; Norlander, Kjellgren, Archer, 2003; Granqvist, Larsson, 2006).

Při použití obou variant REST rovněž vzniká prostor pro zklidnění a ztišení, které v běžné každodennosti současného člověka v naší kultuře je pouze obtížně realizovatelné. Člověk je dnes denně zahlcen spoustou podnětů, většina lidí běžně rozděluje pozornost mezi několik aktivit najednou, každý den řešíme různé denní těžkosti a starosti. Jsme intenzivně vystaveni intermitentnímu stresu, který je z dlouhodobé perspektivy zdraví škodlivý, což běžně dokládají studie řady autorů (Šolcová a Kebza, 1998, 1999; Křivohlavý, 2001; Kebza, 2005). A právě přetíženost podněty, možnostmi, lákadly a zábavou se zdá čím dál tím větším problémem z hlediska rozhodování se pro něco konkrétního a subjektivně či objektivně důležitého (Yalom, 2006; Postman, 2010).

Myslíme si, že díky zkušenosti s metodou REST, byť jednorázovou, může člověk objevit cestu k sobě samému a prožitkem může být osloven natolik, že do svého každodenního života včlení časový interval, ve kterém poodstoupí od sebe a naladí se na své prožívání, čímž se může stát distancovanějším od oněch běžných starostí a těžkostí, které vytvářejí zkušenost přesně opačnou – tzv. pohlcení okolnostmi. Takto modifikované prožívání sebe sama a okolního světa může být účinným salutoprotektivním činitelem. Myslíme si, že díky zkušenosti, která vzniká v prostředí omezené environmentální stimulace, jedinec může najít cestu i k jiným technikám, které vytvářejí rovněž prostor pro zklidnění, sebeodstup a rozvíjejí všímavost a pozornost k sobě i ke světu (Frankl, 1997; Längle, 2002; Benda, 2007; Čálek, 2010).

Pobyt v absolutní tmě je rovněž formou sociální izolace. Yalom (2006) uvádí, že osamělost, experimentálně navozená, může zprostředkovávat osobnostní růst. Zázitek samoty se v jeho studii ukázal jako intenzivně působící proměnná. Yalom je rovněž toho názoru, že pokud přijmeme konfrontaci se samotou, může to výrazně změnit náš život k lepšímu. Jedná se především o možnost navazování autentičtějších mezilidských vztahů. Tato zkušenost rovněž může otevřít cestu k hlubšímu uchopení základních atributů lidské existence, kterými jsou smrt, svoboda, odpovědnost a smysl. Frankl (1997) hovoří o odvaze k samotě. O tvůrčím potenciálu samoty a o tvůrčím vytváření prostoru pro samotou, kterou chápe jako příležitost k meditaci či kontemplaci.

Tváří v tvář „nicotě – prázdnotě“ nám nemůže žádná věc a žádná bytost pomoci, právě v takovém okamžiku prožíváme existenciální osamělost, což nás může dovést k poznání, že ať se k lidem přiblížíme sebevíc, musíme přesto čelit životu sami (Yalom, 2006, 2008).

Jednou z hlavních charakteristik, která naše výzkumné zaměření odlišuje ode všeho již zmíněného je, že pracujeme s variantou Chamber REST v útulnějším prostředí (větší místnost umožňující více pohybu včetně

několika cvičebních přístrojů) a především v délce pobytu. Nikoliv 24h, ale 7 dní je základní časová jednotka pro pobyt, mnohdy i více (zejména 2 týdny). Právě při takto dlouhém vystavení se sensorické a sociální deprivaci dochází výraznějšímu ovlivňování tělesnému i psychickému. Po biologické stránce zmiňme např. vyplavování hormonu melatoninu, úbytek na váze, zmírnění či vymizení některých tělesných obtíží (hypertenze, dlouholetý ekzém, únava aj.), po stránce duševní zlepšení nálady, zvýšení motivace k činnosti a aktivitě, nárůst chuti do života a radování se z drobností, zmírnění depresivní symptomatiky atp.

Literatura

- Benda, J. (2007): Všímavost v psychologickém výzkumu a v klinické praxi. *Československá psychologie*, 51, 2, 129–140.
- Biderman, A., Yeheskel, A., Herman, J. (2006): The Biopsychosocial Model – Have We Made Any Progress Since 1977? *Families, Systems & Health*, 23, 4, 379–386.
- Blatný, M. (et al.) (2010): *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha, Grada.
- Bood, S., Kjellgren, A., Norlander, T. (2009): Treating stress-related pain with the flotation restricted environmental stimulation technique: Are there differences between women and men? *Pain Research & Management : The Journal of the Canadian Pain Society*, 14, 4, 293–296.
- Borrie, R. A. (1990): The use of restricted environmental stimulation therapy in treating addictive behaviors: *International Journal of the Addictions*, 25, 8, 995–1015.
- Brodská, T. (2008): Tma jako nástroj sebepoznání. *Psychologie dnes*, 14, 1, 36–39.
- Cooper, D., Adams, H., Cohen, L. (1965): Personality changes after sensory deprivation. *Journal of nervous and mental disease*, 140, 2, 103–118.
- Cungi, C., Limousin, S. (2005): *Relaxace v každodenním životě*. Praha, Portál.
- Čálek, O. (2010): Práce s pocity v daseinsanalytické skupinové terapii. *Československá psychologie*, 54, 6, 606–609.
- Černý J. (1966): K psychopatologickým a filosofickým otázkám japonské psychoterapie neuróz podle Moritovy koncepce. *Československá psychiatrie*, 62, 52–57.
- Černý J. (1968): O některých novějších psychopatologických aspektech japonské koncepce Moritovy psychoterapie a o výzkumech zazenu. *Československá psychiatrie*, 64, 194–204.
- Davis, M., Cohen, D., Rosenbauma, G., Dobie, Gottlieb, J. (1959): Sensory isolation: Hallucinogenic effects of a brief procedure. *Journal of nervous and mental disease*, 136, 6, 486–491.
- Engel, G. (1977): The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129–136.
- Frankl, V. E. (1997): *Vůle ke smyslu*. Brno, Cesta.
- Freud, S. (1991): *Vybrané spisy I*. Praha, Avicenum.
- Freud S. (1994). *Výklad snů*. Pelhřimov, Nová tiskárna.
- Gennep, A. (1997). *Přechodové rituály*. Praha, Lidové noviny.
- Granqvist, P., Larsson, M. (2006): Contribution of Religiousness in the Prediction and Interpretation of Mystical Experiences in a Sensory Deprivation, Context: Activation of Religious Schemas. *The Journal of Psychology*, 140, 4, 319–327.
- Harrison, J., Arreed, B. (1991): Effects of Restricted Environmental Stimulation Therapy on the Behavior of Children with Autism. *Child study journal*, 21, 3, 153–166.
- Hebb, D., O. (1974): John Peter Zubek. *Canadian Psychologist*, 15, 4, 398–399.
- Hoskovec, J. (1963): Psychoterapeutické aspekty systému zen. *Československá psychiatrie*, 59, 406–411.
- Kalweit, H. (2006): *Dunkeltherapie – léčba tmou a víze vnitřního světla*. Praha, Eminent.
- Kaye, J., S. (2009): Isolation, Sensory Deprivation, and Sensory Overload: History, Research, and Interrogation Policy, from the 1950s to the Present Day. *National Lawyers Guild Review*, 66, 1, 1–17.
- Kebza, V. (2005): *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha, Academia.
- Kjellgren, A., Sundequist, U., Norlander, T., Archer, T. (2001): Effects of Flotation – REST of muscle tension pain. *Pain research and management*, 6, 181–189.
- Kjellgren, A., Buhrkall, H., Norlander, T. (2010): Psychotherapeutic treatment in combination with relaxation in a flotation tank: Effects on „Burn-Out Syndrome”. *The Qualitative Report*, 15, 5, 1243–1269.
- Krumlová, D., Hrdličková, L. (2009): Tma je měkká jako matčina náruč. *Psychologie dnes*, 15, 5, 35–36.
- Křivohlavý, J. (2001): *Psychologie zdraví*. Praha, Portál.
- Längle, A. (2002): *Smysluplně žít: Aplikovaná existenciální analýza*. Brno, Cesta.
- Lewis, I., M. (1966): Spirit possession and deprivation cults. *Man, New Series*, 1, 3, 307–329.

- Lilly, J., C. (1956): Mental effects of reduction of ordinary levels of physical stimuli on intact, healthy persons. *Psychiatric Research Reports*, 5, 1–9.
- Lilly, J., C. (1977): *The Deep Self*. New York, Simon & Schuster.
- Lilly, J., C. (2000): *Životopis vědce*. Praha, DharmaGaia.
- Ludwig, M., Stark, L. (1973): Schizophrenia, Sensory Deprivation, and Sensory Overload. *Journal of nervous and mental disease*, 157, 3, 210–216.
- Lytton, R., I. (1961): *Thought Reform and the Psychology of Totalism*. New York, Norton.
- Machač, M., Macháčová, H., Hoskovec, J. (1985): *Emoce a výkonnost*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.
- Malůš, M. (2007): *Osobní zkušenost s pobytem ve tmě*. Dobrá u Frýdku-Místku.
- Malůš, M. (2010): *Osobní zkušenost s pobytem ve tmě*. Žampach.
- Mason, O., Brady, F. (2009): The psychotomimetic effects of short-term sensory deprivation. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 197, 10, 783–785.
- Norlander, T., Kjellgren, A., Archer, T. (2003): Effect of flotation versus chamber restricted environmental stimulation technique (REST) on creativity and realism under stress and non – stress conditions. *Imagination, Cognition and Personality*, 22, 4, 343–359.
- Noye, A. (1969): A revision of the psychoanalytic theory of the primary process. *International journal of psychoanalysis*, 50, 155–178.
- Phelps, J. (2008): Dark therapy for bipolar disorder using amber lenses for blue light blockade. *Medical Hypotheses*, 70, 224–229.
- Plháková, A. (2003): *Učebnice obecné psychologie*. Praha, Academia.
- Postman, N. (2010): *Ubavit se k smrti*. Praha, Mladá Fronta.
- Powers, J. (2009): *Úvod do tibetského buddhismu*. Praha, Beta.
- Rathus, S., A. (1999): *Psychology in the new millenium*. San Diego, Harcourt Brace College Publisher.
- Raz, J. (2010): Anaclitic therapy in north american psychoanalytic and psychiatric practice in the 1950s–1960s. *Psychoanalysis and History*, 12, 55–68.
- Reynolds, D., K. (2007): *Konstruktivní život*. Praha, Eminent.
- Rosner, C. (2010): Isolation. *Canada's History*, 90, 4, 28–37.
- Salzarulo, P. (1970): Quantitative data on nocturnal REM sleep in the normal subject in experimental sensory deprivation. *Bollettino – Societa Italiana Biologia Sperimentale*, 47, 19, 55–61.
- Shallice, T. (1972): The Ulster depth interrogation techniques and their relation to sensory deprivation research. *Cognition*, 1, 4, 385–405.
- Schein, E., H., Baldwin, M. (1958): The Chinese indoctrination program for prisoners of war: a study of attempted brainwashing. In Maccoby Newcomb and Hartley (eds.): *Social Psychology*. Henry Holt: New York.
- Schierloh, A., Eder, M., Zieglansberger, W., Dodt, U. (2003): Sensory deprivation changes the pattern of synaptic connectivity in rat barrel cortex. *Neuroreport*, 14, 6, 1787–1791.
- Singh, M., Alvarez, R., Murakami, M. (2003): Floatation Tank. 1–3, (Vyhledáno 12. 3. 2011 http://www.chi-fountain.com/studies_Folder/FloatationTank.pdf).
- Soukup, V. (2004): *Dějiny antropologie*. Praha, Karolinum.
- Suedfeld, P. (1969): Introducing and historical background. In: Zubek, J., P. (Ed.), *Sensory deprivation: Fifteen years of research*. Appleton-Century-Crofts: New York.
- Suedfeld, P. (1974): Psychological research on the effects of social isolation. *Canadian Psychologist*, 15, 1, 1–15.
- Suedfeld, P. (1980): *Restricted Environmental Stimulation: Research and Clinical Applications*. New York, John Wiley and Sons.
- Suedfeld, P., Roy, C., Landon, B. (1982): Restricted environmental stimulation therapy in the treatment of essential hypertension. *Behavioral research therapy*, 20, 553–559.
- Suedfeld, P., Ballard, E., Murphy, M. (1983): Water immersion and flotation: From stress experiment to stress treatment. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 147–155.
- Suedfeld, P. (1989): Perceptual isolation, sensory deprivation, and REST: Moving introductory psychology texts out of the 1950's. *Canadian Psychology* 30, 1, 17–29.
- Suedfeld, P. (1999): Health and therapeutic applications of chamber and flotation restricted environmental stimulation therapy (REST). *The International Journal of the Addictions* 14, 861–888.
- Svorad, D., Hoskovec, J., Šachová, J. (1961): Senzorická deprivace a interindividuální rozdíly v tvorbě podmíněných reflexů. *Československá fyziologie*, 10, 70–71.

- Svorad, D., Hoskovec, J. (1961): Vliv stádního faktoru a stáří na tvorbu a obnovu podmíněných reflexů v podmínkách sensorické deprivace. *Československá fyziologie*, 10, 285–286.
- Svorad, D., Pogády, J. (1966): Sensorická deprivácia a niektoré problémy klinickém psychiatrie. *Časopis lékařů českých*, 105, 869–870.
- Šolcová, I., Kebza, V. (1998): Psychoneuroimunologie a zvládání stresu. *Československá psychologie*, 42, 1, 32–41.
- Šolcová, I., Kebza, V. (1999): Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43, 1, 1999, 19–36.
- Šulc, J., Dvořák, J., Morávek, M. (1971): *Člověk na pokraji svých sil*. Praha, Avicenum.
- Urbiš, A. (2010): *Terapie tmou. Ústní sdělení*, Beskydské rehabilitační centrum, Čeladná.
- Urbiš, A. (2011): *Zkušenosti s pobytem ve tmě. Ústní sdělení*, Beskydské rehabilitační centrum, Čeladná.
- Walker, R., W., Freeman, F., R., Christensen, D., K. (1994): Restricting environmental stimulation (REST) to enhance cognitive behavioral treatment for obsessive compulsive disorder with schizotypal personality disorder. *Behavior therapy*, 25, 709–719.
- Würmler, O. (1977): Experimental examination on the development of altered states of consciousness by autogenic training in comparison to sensory deprivation. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 5, 264–72.
- Yalom, I., D. (2006): *Existenciální psychoterapie*. Praha, Portál.
- Yalom, I., D. (2008): *Pohled do slunce: O překonávání strachu ze smrti*. Praha, Portál.
- Yuksel, F., V., Kisa, C., Aydemir, C., Goka, E. (2004): Sensory deprivation and disorders of perceptions. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49, 12, 865–866.
- Zubek, J., P. (Ed.). (1969): *Sensory Deprivation: Fifteen Years of Research*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Zuckerman, M., Persky, H. (1968): Experimental and subject factors determining responses to sensory deprivation, social isolation, and confinement. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 3, 183–194.
- Zuckerman, M. (1969): Variables affecting deprivation results. In: Zubek, J., P. (Ed.), *Sensory deprivation: Fifteen years of research*. New York, Appleton-Century-Crofts.

RIZIKOVÉ SEXUÁLNÍ CHOVÁNÍ UŽIVATELŮ MARIHUANY

SEXUAL RISK BEHAVIOR AMONG MARIHUANA USERS

Alexandra Doležalová Hrouzková, Petr Weiss

Katedra psychologie FF UK, Česká republika

Abstrakt:

Dopad dlouhodobého chronického užívání konopných drog na sexuální chování a sexuální zdraví člověka není stále dostatečně prozkoumán. Předkládáme zde jednak přehled dosavadních dostupných poznatků o rizikovitosti sexuálního chování uživatelů marihuany (převážně však uživatelů mladistvých), dále zde také prezentujeme některé výstupy z výzkumu sexuality dlouhodobých chronických uživatelů marihuany, který byl realizován v ČR v roce 2010. Jednalo se o výzkum kvantitativní povahy, data byla sbírána formou dotazníkového šetření prostřednictvím internetu, výběrový soubor čítal 202 respondentů. Výstupy výzkumu potvrzují dřívejší počátek sexuální aktivity, vyšší počet sexuálních partnerů a zvýšený výskyt méně závažných pohlavně přenosných onemocnění – tedy onemocnění mimo HIV/AIDS a hepatitid typu B a C – mezi uživateli marihuany (Doležalová Hrouzková, 2010).

Klíčová slova:

sexuální zdraví, sexuální chování, rizikovitost sexuálního chování, uživatelé konopných drog, konopné drogy.

Abstract:

The impact of long-term chronic cannabis use on sexual behavior and sexual health is still not sufficiently explored. We present here both an overview of existing available information on risk sexual behavior of marijuana users (however, users mostly young people), then there we present some of the outputs from research of sexuality of long-term chronic marijuana users, which was implemented in the Czech republic in 2010. The research was of the quantitative nature, data were collected by questionnaire via the Internet, the sample consisted of 202 respondents. Research outcomes confirm earlier onset of sexual activity, higher number of sexual partners and increased occurrence of sexually transmitted diseases – a diseases other than HIV / AIDS and hepatitis B and C – among marijuana users (Doležalová Hrouzková, 2010).

Keywords:

Sexual health, sexual behavior, sexual risk behavior, cannabis users, cannabis

1 Úvod

Konopné drogy patří mezi nejužívanější ilegální drogy na světě. Světová zdravotnická organizace odhaduje počet uživatelů na 147 milionů lidí, respektive 2,5% světové populace (WHO, 2008). Naproti tomu dopad dlouhodobého chronického užívání konopných drog na sexuální chování a sexuální zdraví člověka není stále dostatečně prozkoumán. Česká republika patří mezi evropské země s nejvyšší prevalencí užívání konopných drog, a počet uživatelů zde tvoří prakticky třetí nejpočetnější skupinu uživatelů návykových látek vůbec. Dle Národního monitorovacího střediska pro drogy v současnosti v České republice 60 tisíc uživatelů užívá marihuanu každodenně (Mravčík, 2010). Po alkoholu a tabáku jsou konopné drogy třetí nejoblíbenější skupinou drog nejen v ČR, ale i ve světě.

Poznatky o dopadu dlouhodobého pravidelného užívání konopných drog na veřejné zdraví a sexualitu uživatelů jsou však stále ještě omezené a problematika vyžaduje dalšího zkoumání. Autoři podávají přehled dosavadních dostupných poznatků z oblasti užívání konopných drog a rizikového sexuálního chování a prezentují výstupy výzkumu sexuality dlouhodobých chronických uživatelů marihuany, jež byl realizován v České republice v roce 2010 (Doležalová Hrouzková, 2010).

Užívání konopných drog za účelem změny stavu vědomí ve snaze ovlivnit prožitek sexuality je velmi rozšířené. Avšak zatímco s oblibou citované starodávné texty referují především o afrodiziakálních účincích konopných drog, moderní výzkumy ukazují, že efekty marihuany jsou determinovány jak užitým množstvím drogy, tak osobností a fyziologií jedince a jeho prostředím a kulturou (Necco, 1998).

Užívání konopí bývá dle dostupných výzkumů nejčastěji spojováno s dřívější a častější sexuální aktivitou a s životním stylem, který zahrnuje dřívější a častější sexuální aktivitu (Abel, 1981), s vyšším množstvím příležitostných sexuálních partnerů, s nepravidelným užíváním antikoncepce a s výskytem sexuálně přenosných onemocnění (např. Boyer, Shafer, Teitle et al., 1999; Smith, Ferris, Simpson et al., 2009).

Jak bude podrobněji uvedeno níže, výstupy výzkumu sexuality dlouhodobých chronických uživatelů marihuany, jež byl realizován v České republice v roce 2010, potvrzují dřívější sexuální aktivitu, vyšší počet sexuálních partnerů a zvýšený výskyt méně závažných pohlavně přenosných onemocnění – tedy onemocnění mimo HIV/AIDS a hepatitid typu B a C (Doležalová Hrouzková, 2010).

2 Dosavadní dostupné poznatky o rizikovosti sexuálního chování

Navzdory celosvětově vysoké prevalenci užívání konopí byla souvislost mezi užíváním této drogy a sexuálním zdravím předmětem jen neparného množství populačních výzkumů. Ty studie, které byly dosud provedeny, se zaměřovaly především na adolescenty a mladé dospělé (Bell, Wechsler, Johnston, 1997; Brodbeck, Matter, Moggi, 2006; Castilla, Barrio, Belza et al., 1999; Graves, Leigh, 1995; Roberts, Auinger, Ryan, 2004).

Cílem nedávného rozsáhlého australského výzkumu (Smith, Ferris, Simpson et al., 2009) bylo nalézt spojitost mezi užíváním konopí a sexuálním zdravím. Autoři se dotazovali telefonickým šetřením 8656 Australanů ve věku 15 – 64 let (z nichž 754 užilo marihuanu v předešlém roce, 126 uvedlo denní užívání, 126 týdenní užívání, 502 méně než jednou týdně) na počet sexuálních partnerů v posledním roce, užívání kondomu, diagnózu sexuálně přenosných nemocí a výskyt rozličných sexuálních potíží. Autoři zjistili, že uživatelé konopí – jak muži, tak ženy – měli v předešlém roce více sexuálních partnerů, než neuživatelé, denní užívání konopí souviselo u žen s výskytem sexuálně přenosných nemocí, denní užívání u mužů souviselo jednak se zvýšeným výskytem neschopnosti dosáhnout orgasmu, dále však i s příliš rychlým a příliš pomalým dosahováním orgasmu. Autoři vyvodili závěr, že pravidelné užívání konopí souvisí s vyšším počtem sexuálních partnerů u mužů i u žen, a u mužů dále s neschopností dosahovat orgasmu, tak jak by si sami přáli.

Užívání konopí bylo také ve větší míře spojováno s ne-heterosexuální identitou, s nižším stupněm dosaženého vzdělání, s nižší pozicí v zaměstnání a také s jedinci, kteří nebyli ženatí či vdané. Dále zde byla zjištěna silná spojitost mezi frekvencí užívání konopí a frekvencí užívání tabáku jak u mužů, tak u žen – mezi denními uživateli konopí 70% mužů a 69% žen bylo zároveň denních kuřáků tabáku, oproti pouhým 18% kuřákům tabáku u neuživatelů konopí obou pohlaví (Smith, Ferris, Simpson et al., 2009).

Vlivu konopných drog na rizikové vzorce sexuálního chování se věnuje mnoho studií. Nejintenzivněji byl tento vliv zkoumán v 90. letech minulého století a pokračuje až dodnes. Impulzem k výzkumu byl častější výskyt pohlavně přenosných chorob v čele s onemocněním AIDS. Existuje však velmi málo výzkumů, kde jsou brány v potaz pouze konopné drogy, a většina jich je zaměřena i na další substance, převážně na alkohol, tabák, extázi, kokain či opiáty (Blaha, 2008).

Například v roce 2002 (Scivoletto, Tsuji, Abdo, 2002) byl zkoumán vztah mezi užíváním ilegálních drog a rizikovým sexuálním chováním na vzorku studentů ve věku 14 až 21 let na veřejných školách v Sao Paulu v roce 1997. V rámci sexuálního chování drogových uživatelů a neuživatelů byl zjišťován věk prvního sexuálního styku, historie sexuálních styků, užívání kondomu, styk s prostitutkou, aktivní prostituce. Bylo zjištěno, že frekvence sexuálně rizikového chování vzrůstala s výčtem užívaných drog. S nejvyšším sexuálně rizikovým chováním zde bylo spojováno užívání alkoholu a marihuany.

Jedna z prvních longitudinálních studií (Staton, Leukefeld, Logan et al., 1999) byla zahájena v letech 1987–1988 na studentech i nestudujících mladých lidech ve věku 19 – 21 let v USA a trvala následujících pět let. V rámci studie bylo realizováno každoroční dotazníkové šetření na 2071 jedincích, z nichž byly statisticky zpracovány údaje od 952 respondentů (400 mužů, 552 žen), a bylo zde vybráno pět závislých proměnných, potenciálně zvyšujících riziko pravděpodobnosti nakažení se virem HIV – věk prvního pohlavního styku, užití alkoholu nebo jiných drog před pohlavním stykem, počet sexuálních partnerů během svého života, užívání kondomu, užití alkoholu a užití konopných drog během posledního měsíce. Výsledky ukazují, že věk prvního pohlavního styku byl u pravidelných uživatelů nižší než u neuživatelů. V užití psychoaktivních látek před souloží jsou signifikantní rozdíly mezi pohlavími – látku užije v průměru více mužů než žen. Rozdíly byly zjištěny i v počtu sexuálních partnerů za život a za poslední tři měsíce. Více sexuálních partnerů za život než neuživatelé a experimentální uživatelé měla skupina pravidelných mužských uživatelů, u žen nebyl zaznamenán signifikantní rozdíl mezi jednotlivými kategoriemi. Kondom za poslední tři měsíce užilo více žen než mužů – rozdíly mezi uživatelskými kategoriemi nebyly signifikantní. Nejčastější užití alkoholu a konopných drog za poslední měsíc podle očekávání měla mužská skupina pravidelných uživatelů, dále pak experimentálních

uživatelů a neuživatelů. Ze závěrů studie vyplývá, že mužští pravidelní uživatelé, kteří začali tyto substance užívat v mladším věku, jsou více než ženy ve stejné skupině a více než experimentátoři a neuživatelé obou pohlaví zaangażováni v rizikovém sexuálním chování. Ve studii však nebylo rozlišeno užívání alkoholu a konopných drog a všechny výsledky jsou uváděny pro obě substance dohromady.

Další autoři (Guo, Chung, Hill et al., 2002) doplňují závěry předchozí studie podobným výzkumem, provedeným na 808 studentech z 18 základních škol v Seattlu, kteří pocházeli z lokalit s vysokou kriminalitou. Tyto jedince začali autoři sledovat poprvé ve věku 10 let (r. 1985) a naposledy ve 21 letech (r. 1996), a zaměřili se na zneužívání návykových látek, včetně alkoholu a cigaret a na souvislost tohoto užívání se sexuálním chováním mezi 20. a 21. rokem. V tomto výzkumu byla již každá substance sledována zvlášť, a tak autoři mohli zaznamenat u kategorie středně těžkých uživatelů konopných drog a u uživatelů nadměrného množství alkoholu největší nepravdivosti v užívání kondomu a nejvyšší počet sexuálních partnerů. Dalším zjištěním bylo, že uživatelé konopných drog dosahovali vyšších hodnot v sexuálně rizikovém chování, pokud jejich drogová kariéra začala později a naopak.

Coren (Coren, 2003) na základě dat z výše popsané longitudinální studie (Guo, Chung, Hill et al., 2002) dále upřesnil, že jedinci, kteří začali v průběhu zkoumaných let užívat marihuanu, měli v posledním roce výrazně více sexuálních partnerů a méně často používali kondom než jedinci neužívající marihuanu. Autor také spatřuje limit této studie v tom, že zde nebyl zjišťován možný faktor, který by mohl ovlivňovat obojí – jak tendenci k užívání různých návykových substancí, tak tendenci k sexuálně rizikovému chování.

Souvislosti mezi užíváním psychoaktivních látek a rizikovým sexuálním chováním byly předmětem zkoumání také studie (Brook, Adams, Balka et al., 2004), ve které autoři zjišťovali, zda 1) časné užívání drog predikuje pozdější sexuálně rizikové chování, 2) časné sexuálně rizikové chování predikuje pozdější užívání drog, 3) existují společné faktory ovlivňující jak užívání drog, tak sexuálně rizikové chování. Studie až na několik výjimek potvrdila vztah mezi užíváním substancí v nižším věku a vyšším výskytem rizikového sexuálního chování a také mezi vyšším výskytem rizikového sexuálního chování v nižším věku a následným užíváním substancí. Avšak vliv jednotlivých substancí na sexuálně rizikové chování zde zkoumán nebyl a výsledky jsou uvedeny opět pro všechny psychoaktivní látky dohromady.

V roce 1996 byl ve Španělsku proveden výzkum 5253 respondentů – reprezentativního vzorku španělské populace (ve věku 18 – 39 let) za použití kombinace administrovaného dotazníku a rozhovoru. Rizikové sexuální chování (více než jeden partner a nepravdivé užívání kondomu) bylo častější u jedinců, kteří užívali alkohol, konopí nebo kokain (Castilla, Barrio, Belza et al., 1999).

Další autoři (Kingree, Braithwaite, Woodring, 2000) se dotazovali adolescentních záškoláků na užívání marihuany, alkoholu a kondomu, a došli k závěru, že užívání marihuany souvisí s nechráněným pohlavním stykem, a dále, že úmysl užít marihuanu při příštím styku doprovází úmysl nepoužít kondom.

Počet sexuálních partnerů je – stejně jako užívání ochrany či výskyt pohlavně přenosných nemocí – často zkoumaným faktorem sexuálně rizikového chování. Z výzkumu z roku 1990, který zjišťoval sexuální aktivitu za poslední rok ve spojitosti s rizikovým chováním, mimo jiné vyplývá, že pohlavní styk s více než jedním partnerem měli za uplynulé období ti, kdo užívali i konopné drogy (Graves, Leigh, 1995).

Jiní autoři (Bell, Wechsler, Johnston, 1997) mapovali období posledních 30 dnů u 17592 studentů. Více než dva sexuální partnery za jeden měsíc uvedli respondenti, kteří za uvedené období užívali také konopné drogy. Užívání konopných drog však bylo také více rozšířeno mezi jedinci, kteří užívali ve zvýšené míře alkohol než u těch, co tak nečinili.

I další výzkumy, které mapovaly počet sexuálních partnerů za určité období, došly k podobným závěrům. Například v již výše zmíněném výzkumu z roku 1999 (Castilla, Barrio, Belza et al., 1999) byl větší počet sexuálních partnerů spojován s užíváním konopných drog a alkoholu.

Podobně i autoři v roce 2001 (Santinelli, Robin, Brener et al., 2001) uvádějí, že užívání psychoaktivních látek za poslední měsíc a při posledním pohlavním styku je v silném vztahu s realizováním pohlavního styku s více než jedním partnerem za předchozí tři měsíce. Tato studie však psychoaktivní látky rozděluje pouze na alkohol a všechny ostatní substance, včetně konopných drog.

Nověji (Brodbeck, Matter, Moggi, 2006) autoři uvádějí, že pravidelní mladí (16 – 24 let) uživatelé marihuany častěji než neuživatelé referují o dvou a více sexuálních partnerech v uplynulém roce, a autoři dále potvrzují, že sexuálně rizikové chování se u uživatelů vyskytuje častěji než u neuživatelů.

V první polovině 90. let (Lowry, Holtzman, Truman et al., 1994) zkoumali autoři na více než 11 tisících středoškolských studentech, zda je u nich užívání drog ve vztahu se sexuálním chováním, které zvyšuje rizi-

ko onemocnění virem HIV. Výzkumníci došli k závěru, že studenti, kteří užívají marihuanu, kokain a další nezákonné substance se chovají zvýšeně rizikově.

Na vzorku 2580 Jamaičanů (Simeon, Bain, Wyatt et al., 1996) ve věku 15 – 49 let autoři zjistili, že jedinci, kteří kouří marihuanu před pohlavním stykem, mají ve své historii více sexuálně přenosných nemocí než nekuřáci. Rozdíly zde však byly signifikantní pouze u mužů. Ve věku významné rozdíly nalezeny nebyly, kuřáci však byli – ve srovnání s nekuřáky – většinou svobodní, s nižším vzděláním, a spíše nezaměstnaní.

A konečně na základě výzkumu 285 mladých lidí, jejichž průměrný věk byl 16,7 let, autoři zjistili, že u těch, kteří užívali marihuanu 1 – 2 týdně a častěji, se ve větší míře vyskytovaly pohlavně přenosné nemoci (Boyer, Shafer, Teitle et al., 1999).

3 Výzkum sexuality uživatelů marihuany realizovaný v ČR v roce 2010

Výzkum sexuality uživatelů marihuany realizovaný v ČR v roce 2010 (Doležalová Hrouzková, 2010) byl kvantitativní povahy, data byla sbírána formou dotazníkového šetření prostřednictvím internetu – k výzkumu byl použit nestandardizovaný dotazník, vzniklý modifikací dotazníku pro výzkum sexuálního chování v populaci ČR (Weiss, Zvěřina, 2001).

3.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo na základě dat získaných dotazníkovým šetřením, monitorovat vybrané oblasti sexuálního chování a prožívání dlouhodobých chronických uživatelů marihuany. Primárním cílem výzkumu tedy nebylo hledat kauzální vztahy určitého chování, ale obecným cílem výzkumu byla snaha zjistit, jak svůj sexuální život popisují sami respondenti, nakolik rizikové je jejich sexuální chování, a tak poukázat na to, že je důležité zabývat se sexualitou osob, které se chovají specificky v tom smyslu, že dlouhodobě užívají psychotropní látku.

U výběrového souboru respondentů jsme se pak v souladu s konkrétními jednotlivými cíli výzkumu snažili postihnout mimo jiné ty oblasti sexuality, jež vypovídají především o rizikosti sexuálního chování mezi uživateli marihuany:

- věk prvního sexuálního styku
- počet sexuálních partnerů
- používání ochrany při styku se stálými a náhodnými partnery
- pohlavně přenosné nemoci.

Vzhledem k faktu, že se nám v rámci dotazníkového šetření podařilo získat množství dat od středně těžkých a těžkých dlouhodobých uživatelů marihuany užívajících kromě marihuany i další substance, konkrétně alkohol a tzv. „párty“ drogy (tj. LSD, extázi, halucinogenní houby, kokain), rozhodli jsme se, že se pokusíme také zjistit, zda existují významné rozdíly v rámci výše vypsáných jednotlivě zkoumaných oblastí sexuality mezi skupinami uživatelů, kteří užívají různé kombinace těchto substancí.

Jedním z dílčích cílů našeho výzkumu bylo tedy srovnání třech skupin uživatelů marihuany v závislosti na dalších užívaných substancích, srovnávali jsme skupiny uživatelů, kteří užívají:

- 1) pouze marihuanu,
- 2) marihuanu a alkohol,
- 3) marihuanu, alkohol a „párty“ drogy (LSD, extázi, halucinogenní houby, kokain).

Posledním cílem našeho výzkumu pak bylo srovnání vybraných výsledků s výstupy výzkumu sexuálního chování u české populace, provedeného v roce 2008 Weissem a Zvěřinou, který byl již čtvrtým pokračováním výzkumu sexuálního chování obyvatel České republiky (první sběr dat proběhl v roce 1993). Výzkumy sexuálního chování obyvatel České republiky opakovaně provádí každých 5 let (od roku 1993) agentura DEMA, a.s., odborným garantem výzkumů je Sexuologický ústav 1. LF UK a VFN (prof. Weiss a doc. Zvěřina). Zatím poslední dotazníkové šetření proběhlo v prosinci roku 2008, sběr probíhal prostřednictvím anonymních dotazníků, administrovaných zaškolenými pracovníky. Z celkového počtu 3808 osob bylo zpracováno 2000 dotazníků.

Srovnáním reprezentativního vzorku české populace a vzorku populace uživatelů marihuany jsme se snažili zjistit, jaké jsou rozdíly v jednotlivých oblastech sexuálního chování mezi uživateli marihuany a „průměrnými“ Čechy. Na základě dosavadních dostupných studií o rizikosti sexuálního chování zejména mladistvých uživatelů (viz kapitola 2. Dosavadní dostupné poznatky o rizikosti sexuálního chování) jsme předpokládali vyšší rizikost sexuálního chování v těchto oblastech mezi uživateli marihuany ve srovnání

s údaji o českých mužích získaných v rámci reprezentativního výzkumu sexuálního chování v ČR (Weiss, Zvěřina, 2009).

3.2 Metody výzkumu

Vzhledem k malému množství předchozích studií a informací z oblasti sexuality uživatelů marihuany, jsme se rozhodli pro kvantitativní typ studie. K výzkumu byl použit nestandardizovaný dotazník, vycházející z dotazníku pro výzkum sexuálního chování v populaci ČR (Weiss, Zvěřina, 2001), který byl dále modifikován – některé pasáže byly vynechány, a naopak jiné byly přidány. Kompletní dotazník následně čítal 78 otázek. Respondenti byli kontaktováni prostřednictvím internetu. Tento způsob získávání respondentů se nám v případě osob užívajících marihuanu ukázal jako nejefektivnější, vzhledem k faktu, že získávat respondenty například přes instituce není v případě uživatelů marihuany možné. Data byla sbírána pomocí dotazníku, který byl po dobu čtyř měsíců (od 1.11.2009 do 20.2.2010) volně přístupné na příslušné webové adrese. Dotazníkové šetření probíhalo anonymně, respondenti byli stručně informováni o účelu výzkumu, a byla jim také nabídnuta možnost kontaktovat autory výzkumu a získat tak o výzkumu doplňující informace. Dotazníkovým šetřením byly sebrány údaje od 417 respondentů, z nichž mnozí nesplňovali podmínky, které by byly v souladu s cíli našeho výzkumu. S pomocí počítačového programu Excel jsme proto nejdříve na základě příslušných položek v dotazníku vyfiltrovali pouze ty respondenty, kteří splňovali podmínky k zařazení do výběrového souboru (z hlediska věku, délky a frekvence užívání, užívání tvrdých drog).

Pro další statistické zpracování jsme použili statistického programu SPSS. Protože výběrový soubor uživatelů marihuany není reprezentativní pro danou populaci, výsledky vypovídají jen v omezené míře o tom, jaké rozložení proměnných bychom mohli najít v základním souboru. Metody zpracování dat jsme proto volili s ohledem na tento fakt a použili jsme:

- 1) Pro popis výsledků – výstupů z dotazníku pro uživatele marihuany – jsme použili nástroje popisné statistiky a míry středu: aritmetický průměr, medián, modus, směrodatnou odchylku, četnost a procentuální četnost.
- 2) Pro porovnání dat získaných od uživatelů marihuany s daty získanými v rámci výzkumu sexuálního chování v ČR jsme použili jednak nástroje popisné statistiky a míry středu: aritmetický průměr, medián, směrodatnou odchylku, četnost a procentuální četnost, dále pak nástroje zjišťující případný výskyt a míru závislosti mezi proměnnými: **kontingenční tabulky, Chí-kvadrát test nezávislosti proměnných a neparametrický Mann-Whitney test pro dva nezávislé průměry**, kdy v jednotlivých položkách jsme v případě kvalitativních dat používali Chí-kvadrát test nezávislosti proměnných, v případě kvantitativních dat pak neparametrický Mann-Whitney test pro dva nezávislé průměry.

3.3 Výběrový soubor

Výběrový soubor čítal 202 respondentů – mužů ve věku 30–50 let, středně těžkých a těžkých dlouhodobých uživatelů marihuany (tedy jedinců, užívajících marihuanu minimálně 2x týdně, po dobu delší než 2 roky), kteří užívají různé kombinace drog – první část respondentů užívá pouze marihuanu, druhá část respondentů užívá marihuanu a alkohol, a třetí část respondentů užívá marihuanu, alkohol a „párty“ drogy (LSD, extázi, halucinogenní houby, kokain). Ze zkoumaného souboru užívá většina respondentů marihuanu denně (55,4%), necelá třetina respondentů užívá marihuanu 4–5x týdně (28,7%), zbylí respondenti (15,8%) užívají marihuanu 2–3x týdně. Průměrná délka užívání marihuany v celém souboru činila 12,3 let (SD = 4,8), nejčastěji byla udávaná délka užívání 15 let. Minimální uvedená délka užívání činila 3 roky, maximální délka užívání pak činila 35 let. Mezi respondenty se vyskytovali zástupci všech úrovní vzdělání. Nejčastěji udávané vzdělání bylo vzdělání střední s maturitou, které uvedlo 44,1% respondentů, druhou největší skupinu tvořili respondenti s vysokoškolským vzděláním, to uvedlo 35,6%. Nejméně zastoupeno bylo v souboru nedokončené základní vzdělání, které uvedl pouze jeden respondent (0,5%). Respondenti nejčastěji udávali pravidelné zaměstnání (55,9%), dále pak svobodné povolání, podnikatel (37,1%), a naopak pouze dva respondenti uvedli, že jsou nezaměstnaní (1,0%). Zbylí respondenti buď studují (2,5%) nebo mají příležitostné zaměstnání (3,5%).

3.4 Výsledky

Co se týče věku prvního pohlavního styku, bylo zjištěno, že uživatelé marihuany uskutečnili svůj první sexuální styk průměrně v 16,7 letech (SD = 2,3). V závislosti na dalších užívaných substancích (alkohol, „párty drogy“) se věk prvního sexuálního styku v souboru uživatelů marihuany nelišil, ovšem ve srovnání s českými muži byl rozdíl ve věku prvního sexuálního styku statisticky významný ($U = 12835,0$; $p < 0,001$) – respondenti z věkové

srovnatelného souboru českých mužů uskutečnili svůj první sexuální styk později, v průměru v 17,6 letech ($SD = 2,5$).

Co se týče počtu sexuálních partnerek, uživatelé marihuany měli za celý život průměrně 24,05 sexuálních partnerek ($SD = 32,8$). V závislosti na dalších užívaných substancích (alkohol, „párty drogy“) se celkový počet sexuálních partnerek nelišil, ovšem ve srovnání s českými muži byl rozdíl v celkovém počtu sexuálních partnerek statisticky významný ($U = 8969,0$; $p < 0,001$) – respondenti z věkově srovnatelného souboru českých mužů měli za svůj život průměrně 10,4 sexuálních partnerek ($SD = 11,7$).

V oblasti používání ochrany při styku se stálými a náhodnými partnerkami bylo zjištěno, že většina uživatelů marihuany (72,4%) užívá nějakou formu ochrany při styku se stálými partnerkami, a neliší se v této oblasti od českých mužů – z věkově srovnatelného souboru českých mužů užívá nějakou formu ochrany se stálou partnerkou 71,4% respondentů. Uživatelé marihuany nejčastěji uváděli, že jejich partnerka užívá antikoncepční pilulky, z dalších možností nejčastěji uváděli používání přerušovaného styku a kondomu. V této souvislosti bylo dále zjištěno, že druh a míra používání ochrany se stálou partnerkou v současnosti se nijak výrazně neliší od doby, kdy uživatelé marihuany ještě marihuanu neužívali. Bylo také zjištěno, že nějakou formu ochrany s náhodnou partnerkou užívá 76,2% respondentů ze souboru uživatelů marihuany, a ani v tomto ukazateli se neliší od českých mužů (ve věkově srovnatelném souboru českých mužů užívá nějakou formu ochrany s náhodnou partnerkou 71,4% respondentů). Ve styku s náhodnými partnerkami používají uživatelé marihuany nejčastěji kondom. Protože používání kondomu ve styku s náhodnými partnerkami patří mezi významné faktory sexuálně rizikového chování, bylo porovnáváno používání kondomu uživateli marihuany a českými muži, načež rozdíl nebyl zjištěn – kondom při styku s náhodnými partnerkami užívá 72,4% respondentů ze souboru uživatelů marihuany a 68,8% respondentů z věkově srovnatelného souboru českých mužů. I v této oblasti bylo dále zjištěno, že míra ani druh užívané ochrany s náhodnými partnerkami v současnosti se neliší od míry a druhu užívané ochrany s náhodnými partnerkami před užíváním marihuany.

Co se pak týče přenosu pohlavně přenosných onemocnění, bylo zjištěno, že nějakou pohlavně přenosnou nemoc (avšak mimo HIV/AIDS a hepatitid typu B a C) někdy v životě mělo 19,8% uživatelů marihuany (nejčastěji se jednalo o muňky, kondylomata a kapavku a jeden respondent (0,5%) uvedl syfilis). Ve srovnání s českými muži byl ve výskytu pohlavně přenosných nemocí zjištěn statisticky významný rozdíl ($X^2_{(df=1)} = 7,435$; $p = 0,004$) – ve věkově srovnatelném souboru českých mužů mělo pohlavně přenosnou nemoc někdy v životě jen 9,7% mužů, a dokonce žádný z tisíce respondentů populačního výzkumu ČR (provedený Weissem a Zvěřinou v roce 2008; Weiss, Zvěřina, 2009) neuvedl syfilis.

Dále bylo zjištěno, že výskyt pohlavně přenosných nemocí se liší v souboru uživatelů marihuany v závislosti na dalších užívaných substancích (alkohol a „párty“ drogy – LSD, extáze, halucinogenní houby, kokain). Uživatelé, kteří užívají pouze marihuanu, měli někdy v životě pohlavně přenosnou nemoc v 16,3%, uživatelé, kteří užívají marihuanu a alkohol, měli někdy v životě pohlavně přenosnou nemoc v 15,0%, a uživatelé, kteří užívají marihuanu, alkohol a „párty“ drogy, měli někdy v životě pohlavně přenosnou nemoc statisticky významně častěji ($X^2_{(df=2)} = 6,85$; $p = 0,033$) – ve 32,1%. Zdá se tedy, že v případě pohlavně přenosných nemocí se v souboru uživatelů marihuany potvrzuje předpoklad, že s výčtem užívaných substancí roste sexuálně rizikové chování, jehož následkem může být zvýšený výskyt sexuálně přenosných nemocí – k podobnému závěru došli i další autoři (např. Scivoletto, Tsuji, Abdo et al., 2002).

4 Diskuze

Uživatelé marihuany uskutečnili svůj první sexuální styk průměrně v 16,7 letech. V závislosti na dalších užívaných substancích se věk prvního sexuálního styku v souboru uživatelů marihuany nelišil, ovšem ve srovnání s českými muži byl rozdíl ve věku prvního sexuálního styku statisticky významný – respondenti z věkově srovnatelného souboru českých mužů uskutečnili svůj první sexuální styk později, v průměru v 17,6 letech.

Je již známo, že věk prvního sexuálního styku bývá průměrně nižší u uživatelů drog než u ne uživatelů (např. Staton, Leukefeld, Logan et al., 1999). Také Justinová (2010) ve své studii zjistila, že uživatelé amfetaminů a opioidů začínají s pohlavním stykem v průměru okolo 15 let, což je také ještě nižší průměrný věk prvního sexuálního styku než věk, který uvedli uživatelé marihuany.

Nabízí se zde úvaha, zda může mít užívaná substance již v době prvního sexuálního styku vliv na dřívější zahájení sexuálního života. Jak jsme zjistili, necelá polovina uživatelů marihuany (48,5%) měla v době prvního sexuálního styku zkušenost s marihuanou. Můžeme tedy zvažovat, že vliv na dřívější zahájení sexuálního života může mít akutní užití marihuany, jež může zvyšovat sexuální touhu, a zároveň snižovat možnost racionální

kontroly, avšak nesmíme také pominout vlivy prostředí a faktory v osobnosti uživatelů, jež jsou diskutovány níže v souvislosti s výběrem prvního sexuálního partnera.

Již bylo zjištěno (např. Scivoletto, Tsuji, Abdo et al., 2002), frekvence sexuálně rizikového chování vzrůstá s výčtem užívaných drog. Tento fakt však zřejmě opět bude výsledkem několika faktorů. Jako první se nabízí úvaha na druhem drogy, jejíž užití může mít vliv na uskutečnění prvního sexuálního styku s náhodným partnerem. Dále však také můžeme zvažovat faktory v osobnosti uživatelů a vlivy prostředí. Úvahu nad možnou rolí tzv. „na podněty zaměřeného chování“ (sensation seeking orientation) přinesl již např. výzkum z počátku devadesátých let (Graves, Leigh, 1995).

Uživatelé marihuany měli za celý život průměrně 24,05 sexuálních partnerek. V závislosti na dalších užívaných substancích se celkový počet sexuálních partnerek neliší, ovšem ve srovnání s českými muži byl rozdíl v celkovém počtu sexuálních partnerek statisticky významný – respondenti z věkově srovnatelného souboru českých mužů měli za svůj život průměrně 10,4 sexuálních partnerek. Vyšší počet sexuálních partnerek u uživatelů marihuany je jistě ve shodě s dřívějším počátkem sexuálního života, o němž jsme pojednávali v předchozí kapitole a také s rizikovějším chováním uživatelů marihuany, které může být mimo jiné následkem faktoru tzv. „na podněty zaměřeného chování“ (sensation seeking) společného mnohým uživatelům drog. Zvýšený počet sexuálních partnerů mezi uživateli drog obecně potvrzuje množství výzkumů. Staton, Leukefeld, Logan et al. (1999) zjistili, že více sexuálních partnerů za život měla skupina pravidelných mužských uživatelů než skupina abstinentů a experimentálních uživatelů. V jiném výzkumu byla zjištěna v kategorii středně těžkých uživatelů konopných drog a u uživatelů nadměrného množství alkoholu největší nepravidelnost v užívání kondomu a nejvyšší počet sexuálních partnerů (Guo, Chung, Hill et al., 2002). Vyšší počet sexuálních partnerů u uživatelů konopných drog potvrzují i další autoři (např. Castilla, Barrio, Belza, 1999; Graves, Leigh, 1995; Brodbeck, Matter, Moggi, 2006).

Zajímavé v této souvislosti však jsou výsledky Justinové (2010), která ve svém výzkumu sexuality pravidelných uživatelů amfetaminů a opioidů zjistila, že průměrný počet sexuálních partnerek u uživatelů pervitinu byl 31,0 partnerek, a u uživatelů subutexu činil průměrný počet 20,9 sexuálních partnerek. Zdá se tedy, že i když vezmeme v úvahu mnohdy zkreslující údaje o průměrných hodnotách (vzhledem k často uváděným extrémním hodnotám), uživatelé amfetaminů se projevují jako více promiskuitnější než uživatelé marihuany.

Většina uživatelů marihuany (72,4%) užívá nějakou formu ochrany při styku se stálými partnerkami, a neliší se v této oblasti od českých mužů – z věkově srovnatelného souboru českých mužů užívá nějakou formu ochrany se stálou partnerkou 71,4% respondentů. Uživatelé marihuany nejčastěji uváděli, že jejich partnerka užívá antikoncepční pilulky, z dalších možností nejčastěji uváděli používání přerušovaného styku a kondomu. V této souvislosti jsme zjistili, že druh a míra používání ochrany se stálou partnerkou v současnosti se nijak výrazně neliší od doby, kdy uživatelé marihuany ještě marihuanu neužívali.

Používání účinné ochrany proti přenosu pohlavně přenosných nemocí je důležitým ukazatelem sexuálně rizikového chování. Mnohé studie se v rámci zkoumání sexuálně rizikového chování zabývaly vztahem mezi užíváním konopných drog a nechráněným pohlavním stykem a většina z těchto výzkumů potvrzuje, že užívání marihuany spíše souvisí s nechráněným pohlavním stykem a nepravidelnostmi v užívání kondomu (např. Guo, Chung, Hill et al., 2002), avšak například Rees, Argys, Averett (2001) došli k závěru, že vliv užití marihuany na užití antikoncepce je slabší než se předpokládalo. Protože jedinou účinnou ochranou při styku s náhodnými partnerkami je užívání kondomu, zajímalo nás, zda a jak se uživatelé marihuany chrání při sexuálním styku s náhodnými partnerkami.

Zjistili jsme, že nějakou formu ochrany s náhodnou partnerkou užívá 76,2% respondentů ze souboru uživatelů marihuany, a ani v tomto ukazateli se statisticky významně neliší od českých mužů – ve věkově srovnatelném souboru českých mužů užívá nějakou formu ochrany s náhodnou partnerkou 71,4% respondentů. Ve styku s náhodnými partnerkami používají uživatelé marihuany nejčastěji kondom. Protože používání kondomu ve styku s náhodnými partnerkami patří mezi významné faktory sexuálně rizikového chování, porovnávali jsme používání kondomu uživateli marihuany a českými muži, a zjistili jsme, že rozdíl není statisticky významný – kondom při styku s náhodnými partnerkami užívá 72,4% respondentů ze souboru uživatelů marihuany a 68,8% respondentů z věkově srovnatelného souboru českých mužů. I v této oblasti jsme dále zjistili, že míra ani druh užívané ochrany s náhodnými partnerkami v současnosti se neliší od míry a druhu užívané ochrany s náhodnými partnerkami před užíváním marihuany.

Justinová (2010) ve svém výzkumu sexuality uživatelů amfetaminů a opioidů zjistila, že používání kondomu u problémových uživatelů je spíše okrajovou metodou a jednoznačně u těchto uživatelů převládá metoda přerušované soulože, která však nemá vliv na přenos pohlavně přenosných onemocnění, a neplní tedy hlavní

úlohu, která je vzhledem k vysoké promořenosti drogové populace infekčními hepatitidami B a C a její promiskuitě mezi injekčními uživateli potřeba.

Nabízí se zde opět porovnání našeho souboru uživatelů marihuany s uživateli drog, na které vzniká silná fyzická závislost, a z výsledků můžeme usoudit, že uživatelé marihuany se v užívání kondomu chovají méně sexuálně rizikově než problémoví uživatelé amfetaminů a opioidů, a můžeme tedy shrnout, že uživatelé marihuany se používání ochrany proti přenosu pohlavních nemocí neliší od českých mužů. Z faktorů, které ovlivňují tuto skutečnost nás podobně jako v předchozích kapitolách napadá, že vliv na užívání účinné ochrany může mít jednak vysoká vzdělanost souboru uživatelů marihuany, kteří mohou být dostatečně obeznámeni s riziky, která s sebou přináší provozování nechráněného sexu a také druh užívané drogy – marihuany, která nemusí snižovat schopnost racionální kontroly v rámci akutní intoxikace natolik, jako drogy typu amfetaminů a opioidů.

Mnohé výzkumy naznačují, že užívání marihuany souvisí s rizikovostí sexuálního chování, v tom smyslu, že uživatelé marihuany méně často užívají při sexuálním styku kondom. Avšak přestože některé výzkumy zjistily u uživatelů marihuany zvýšený výskyt pohlavně přenosných nemocí (Boyer, Shafer, Teitle et al., 1999), již méně výzkumů referuje o tom, že by uživatelé marihuany byli ve větší míře ohroženi závažnými sexuálně přenosnými nemocemi jako je například HIV/AIDS či hepatitidy typu B a C (např. Lowry, Holtzman, Truman et al., 1994), a pravděpodobně žádný výzkum nepotvrdil zvýšený výskyt závažných sexuálně přenosných nemocí jako je například HIV/AIDS či hepatitida typu B a C u uživatelů marihuany, kteří nejsou zároveň uživateli drog, na které vzniká silná fyzická závislost (pervitin, heroin).

V našem výzkumu jsme zjistili, že nějakou pohlavně přenosnou nemoc (mimo HIV/AIDS a hepatitidy) někdy v životě mělo 19,8% uživatelů marihuany (nejčastěji se jednalo o muňky, kondylomata a kapavku a jeden respondent (0,5%) uvedl syfilis). Ve srovnání s českými muži jsme ve výskytu pohlavně přenosných nemocí zjistili statisticky významný rozdíl – ve věkově srovnatelném souboru českých mužů mělo pohlavně přenosnou nemoc někdy v životě jen 9,7% mužů, a dokonce žádný z tisíce respondentů populačního výzkumu ČR (provedený Weissem a Zvěřinou v roce 2008) neuvedl syfilis.

Zjistili jsme dále, že výskyt pohlavně přenosných nemocí se liší v souboru uživatelů marihuany v závislosti na dalších užívaných substancích (alkohol a „párty“ drogy – LSD, extáze, halucinogenní houby, kokain). Uživatelé, kteří užívají pouze marihuanu měli někdy v životě pohlavně přenosnou nemoc v 16,3%, uživatelé, kteří užívají marihuanu a alkohol, měli někdy v životě pohlavně přenosnou nemoc v 15,0%, a uživatelé, kteří užívají marihuanu, alkohol a „párty“ drogy, měli někdy v životě pohlavně přenosnou nemoc statisticky významně častěji – ve 32,1%. Zdá se tedy, že v případě pohlavně přenosných nemocí se v našem v souboru uživatelů marihuany potvrzuje předpoklad, že s výčtem užívaných substancí roste sexuálně rizikové chování, jehož následkem může být zvýšený výskyt sexuálně přenosných nemocí (k podobnému závěru došli např. Scivoletto, Tsuji, Abdo, 2002).

Justinová (2010) ve svém výzkumu sexuality uživatelů amfetaminů a opioidů zjistila, že uživatelé pervitinu i Subutexu shodně vykazovali přibližně 17% prevalenci výskytu pohlavně přenosných nemocí, a za alarmující považovala výskyt syfilidy, který zjistila u 4 uživatelů (přibližně 1,5%).

Nabízí se nám opět srovnání uživatelů marihuany s problémovými uživateli amfetaminů a opioidů. A zde vidíme, že přestože se uživatelé marihuany chovají podobně jako čeští muži méně sexuálně rizikově v užívání kondomu než problémoví uživatelé amfetaminů a opioidů, co se týče prevalence pohlavních nemocí (s výjimkou HIV/AIDS, hepatitidy B a C) výsledky uživatelů marihuany se více shodují s výsledky problémových uživatelů než s výsledky českých mužů. V souvislosti se zjištěným rozdílem ve výskytu pohlavně přenosných nemocí v závislosti na dalších substancích v souboru uživatelů marihuany nás napadá, že za zvýšený výskyt pohlavně přenosných nemocí v souboru uživatelů marihuany může ve velké míře skupina uživatelů marihuany, kteří užívají kromě marihuany i alkohol a „párty“ drogy. Je možné, že tito uživatelé pod vlivem tzv. „párty“ drog se v souvislosti se sníženou racionální kontrolou po užití těchto drog chovají zvýšeně rizikově, a následkem tohoto chování může být zvýšený výskyt pohlavně přenosných nemocí v této skupině uživatelů. Na druhou stranu však i v dalších dvou skupinách (pouze marihuana a marihuana s alkoholem) je výskyt pohlavně přenosných nemocí poměrně vysoký. Napadá nás proto, že zvýšená prevalence pohlavně přenosných nemocí u uživatelů bude souviset nejen s výčtem užívaných substancí, ale také s nadprůměrným množstvím sexuálních partnerek v celém souboru uživatelů marihuany. Myslíme si, že přesto, že se uživatelé marihuany chovají stejně zodpovědně v užívání kondomu jako čeští muži, z důvodu výrazně vyššího počtu sexuálních partnerek je u nich zvýšená pravděpodobnost nákazy pohlavně přenosnou nemocí právě z důvodu vysokého množství příležitostných sexuálních styků, vzhledem k tomu, že ani kondom nemusí být 100% ochrana proti přenosu pohlavně přenosných nemocí.

5 Závěr

V současné době se objevuje stále více dokladů o potenciální souvislosti mezi užíváním konopí, zejména intenzivním, a celou řadou zdravotních a sociálních problémů. Avšak rozsah a povaha problémů zjišťovaných u evropských populací uživatelů konopí zůstávají i nadále nejasné. Problematika sexuálního chování a prožívání drogových uživatelů se nachází na pomezí několika vědních disciplín i praktických oborů a odborná literatura se tématem působení psychotropních látek na kvalitu sexuálního života stále dostatečně nezabývá. Jak je patrné z výše uvedeného přehledu, existuje dostatek – zejména zahraničních – studií, které mapují rizikovost sexuálního chování mladistvých drogových uživatelů. Jak ale konkrétní drogy ovlivňují kvalitu sexuálního života – zejména pak z dlouhodobého hlediska a při intenzivním užívání – není stále dostatečně prozkoumáno.

Literatura

- WHO. 2008. Management of substance abuse. Cannabis: Facts and Figures. Geneva: World Health Organization, 2008. Dostupné z: http://www.who.int/substance_abuse/facts/cannabis/en/
- MRAVČÍK, V. et al. (2010). Výroční zpráva o stavu ve věcech drog v České republice v roce 2009. Praha: Úřad vlády České republiky, 2010. ISBN 978-80-7440-034-6
- DOLEŽALOVÁ HROUZKOVÁ, A. (2010). Sexualita uživatelů marihuany. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta. Katedra psychologie. 2010. 215 s., 5 příloh. Vedoucí práce: prof. PhDr. Petr Weiss, Ph.D.
- NECCO, T. (1998). Marijuana and Sex: A Classic Combination [online]. Cannabis Culture: Marijuana Magazine [online]. 1998, vol. 14 [cit. 2010-3-07]. Dostupné z: <http://www.cannabisculture.com/v2/articles/1372.html>
- ABEL, E.L. (1981). Marijuana and sex: a critical survey. Drug and Alcohol Dependence. 1981, vol. 8, iss. 1, pp. 1–22.
- BOYER, C.B., SHAFER, M.A., TEITL, E. et al. (1999). Sexually transmitted diseases in a health maintenance organization teen clinic: associations of race, partner's age, and marijuana. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine. 1999, vol. 153, iss. 8, pp. 838–844.
- SMITH, M.A., FERRIS, J.A., SIMPSON, J.M. et al. (2009). Cannabis Use and Sexual Health. The Journal of Sexual Medicine. 2009, vol. 7, iss. 2pt1, pp. 787–793.
- BELL, R., WECHSLER, H., JOHNSTON, L.D. (1997). Correlates of college student marijuana use: results of a US National Survey. Addiction. 1997, vol. 92, iss. 5, pp. 571–581.
- BRODBECK, J., MATTER, M., MOGGI, F. (2006). Association Between Cannabis Use and Sexual Risk Behavior Among Young Heterosexual Adults. AIDS and Behavior. 2006, vol. 10, no. 5, pp. 599–605.
- CASTILLA, J., BARRIO, G., BELZA, M.J. et al. (1999). Drug and alcohol consumption and sexual risk behaviour among young adults: results from a national survey. Drug and Alcohol Dependence. 1999, vol. 56, iss. 1, pp. 46–53.
- GRAVES, K.L., LEIGH, B.C. (1995). The Relationship of Substance Use to Sexual Activity Among Young Adults in the United States. Family Planning Perspectives. 1995, vol. 27, no. 1, pp. 18–22.
- ROBERTS, T.A., AUINGER, P., RYAN, S.A. (2004). Body piercing and high-risk behavior in adolescents. Journal of Adolescent Health. 2004, vol. 34, iss. 3, pp. 224–229.
- BLAHA, T. (2008). Lidská sexualita v kontextu akutní intoxikace konopnými drogami. In M. MIOVSKÝ. (ed.). Konopí a konopné drogy : Adiktologické kompendium. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. Kapitola 4.3, s. 240–248.
- SCIVOLETTO, S., TSUJI, R.K., ABDO, C.H. et al. (2002). Use of Psychoactive Substances and Sexual Risk Behavior in Adolescents. Substance Use & Misuse. 2002, vol. 37, iss. 3, pp. 381–398.
- STATON, M., LEUKEFELD, C., LOGAN, T.K. et al. (1999). Risky Sex Behavior and Substance Use among Young Adults. Health & Social Work. 1999, vol. 24, no. 2, pp. 147–154.
- GUO, J., CHUNG, I., HILL, K. et al. (2002). Developmental relationships between adolescent substance use and risky sexual behavior in young adulthood. Journal of Adolescent Health. 2002, vol. 31, iss. 4, pp. 354–362.
- COREN, C. (2003). Timing, Amount of Teenage Alcohol or Marijuana Use May Make Future Risky Sex More Likely. Perspectives on Sexual and Reproductive Health. 2003, vol. 35, no. 1, pp. 49–50.
- BROOK, J.S., ADAMS, R.E., BALK, E.B. et al. (2004). Illicit drug use and risky sexual behavior among African-American and Puerto-Rican urban adolescent. The Journal of Genetic Psychology. 2004, vol. 165, iss. 2, pp. 203–220.
- KINGREE, J.B., BRAITHWAITE, R., WOODRING, T. (2000). Unprotected sex as a function of alcohol and marijuana use among adolescent detainees. Journal of Adolescent Health. 2000, vol. 27, iss. 3, pp. 179–185.

- SANTINELLI, J.S., ROBIN, L., BRENER, N.D. et al. (2001). Timing of Alcohol and Other Drug Use And Sexual Risk Behaviors Among Unmarried Adolescents and Young. *Family Planning Perspectives*. 2001, vol. 33, iss. 5, pp. 200–205.
- LOWRY, R., HOLTZMAN, D., TRUMAN, B.L. et al. (1994). Substance use and HIV-related sexual behaviors among US high school students: Are they related?. *American Journal of Public Health*. 1994, vol. 84, iss. 7, pp. 1116–1120.
- SIMEON, D.T., BAIN, B.C., WYATT, G.E. et al. (1996). Characteristics of Jamaicans who smoke marijuana before sex and their risk status for sexually transmitted diseases. *The West Indian Medical Journal*. 1996, vol. 45, iss. 1, pp. 9–13.
- WEISS, P., ZVĚŘINA, J. (2001). *Sexuální chování v ČR : situace a trendy*. Praha : Portál, 2001. 159 s. ISBN 80-7178-558-X.
- WEISS, P., ZVĚŘINA, J. (2009). *Sexuální chování obyvatel ČR-IV*. (Toho času nepublikovaná výzkumná zpráva).
- JUSTINOVÁ, J. (2010). *Sexualita uživatelů návykových látek [Sexuality of Drug Users]*. Praha: Univerzita Karlova. 1. lékařská fakulta. Psychiatrická klinika. 2010. 213 s., 2 příl. Disertační práce (Ph.D.). Vedoucí disertační práce: prof. PhDr. Petr Weiss, Ph.D.

ROZMANITOSŤ INTEGRATÍVNYCH A EKLEKTICKÝCH PRÍSTUPOV V PSYCHOTERAPII

THE DIVERSITY OF INTEGRATIVE AND ECLECTIC APPROACHES TO PSYCHOTHERAPY

Barbora Kiczková

Katedra psychológie FiF UK v Bratislave, Slovenská republika

Abstrakt:

V príspevku ukazujeme predovšetkým veľkú aktuálnosť témy integratívnej a eklektickej psychoterapie, jej stále silnejúcej hlas, rovnako ako potrebu preskúmať túto tému v slovenských kultúrno-spoločenských a historických podmienkach. Snažíme sa poukázať na jej rozmanitosť a prostredníctvom výskumov priniesť pohľad na súčasný stav psychoterapeutickej scény. Venujeme sa aj rozboru pojmov integratívny a eklektický, usilujúc sa ich očistiť od nánosov ich nejasného používania. Zámerom nepochybne bolo analyzovať prejavy integratívnych myšlienok na slovenskej psychoterapeutickej pôde, nakoľko je pre nich úrodná, a sledovať, ako sa u nás postupne presadzujú a v akých formách. V poslednej časti artikulujeme projekt výskumu, jeho ciele a metódy.

Klíčová slova:

integrácia, psychoterapia, eklekticismus, Slovensko.

Abstract:

In this article we mention especially the great actuality of integrative and eclectic psychotherapy, becoming stronger voice, as well as the need to explore this topic in Slovak cultural, social and historical conditions. We try to refer to its diversity through research and bring insight into the current status of psychotherapeutic scene. We also attend to the analysis of the terms „integrative“ and „eclectic“, seeking to purge them from their ambiguous use silt. Clearly, our intention was to analyze the manifestations of the integrative ideas in psychotherapy of Slovakia, to see what conditions for development it disposes, and in what ways the ideas are gradually established. In the last section we articulate the research project, its objectives and methods.

Keywords:

integration, psychotherapy, eclecticism, Slovakia.

1 Úvod

Slovo integrácia nám rezonuje v ušiach stále viac. Môžeme ju nájsť v takmer všetkých oblastiach poznania, a nepochybne sa stáva jedným z populárnych výrazov. Frekvencia tohto slova sa však stupňuje aj v odbore psychológie a psychoterapie, a nedá sa ignorovať vplyv tohto diskurzu i v oblasti, ktorá prehovára do duše človeka. V psychoterapii môžeme integráciu nájsť v závislosti od šírky pohľadu, od integrácie ideí z iných disciplín, cez integráciu psychoterapeutických smerov, až po integráciu osobnosti v rámci psychoterapie. Avšak to, čo sa rozumie pod integratívnou psychoterapiou, je hlavne integrácia rôznych psychoterapeutických orientácií.

Kedysi existovali tri hlavné prúdy, ktoré pochádzajú zo začiatku 20. storočia. Psychoanalytická tradícia, behavioristická tradícia a humanistická/existenciálna tradícia. Tieto tri hlavné školy si vybrali svoj vlastný pohľad na človeka ako na bytosť reagujúcu, učiacu sa a kreatívnu. Počas takmer jedného storočia rástli a vyvíjali sa vcelku oddelene. Doteraz existoval veľmi slabý dialóg medzi jednotlivými teoretickými školami. Nie je to dlho, čo začali profesionáli hovoriť o dôležitosti psychoterapeutickej integrácie. Stenčovanie hraníc medzi jednotlivými školami bolo najskôr latentnou témou, ktorá sa postupne drala na povrch. Psychoterapeuti sami nebadane zistili, že ich teoretická orientácia im nie vždy v ich praxi pri všetkých prípadoch pomáha (Norcross, Goldfried, 2005). No politické, sociálne, ekonomické a ideologické tlaky ich udržali vo vlastnom teoretickom smere a viedli ich vyhýbať sa spolupracovníkom z odlišných orientácií. Až v priebehu posledných tridsiatich rokov sa záujem o integráciu začal postupne rozvíjať. Goldfried (podľa Norcross, Goldfried, 2005) popisuje príležitostný záujem pred sedemdesiatimi rokmi, zvyšujúci sa záujem počas sedemdesiatich rokov a akcelerovaný záujem od rokov osemdesiatych až dodnes. V súčasnosti niet pochýb, že psychoterapeutická

integrácia je vibrujúcim, zrejúcim, medzinárodným pohybom. Integratívna perspektíva je facilitujúca v hľadaní nových spôsobov konceptualizácie a vedenia psychoterapie. Dáva odvahu prekračovať hranice samostatných škôl, podporuje praktikov ako aj výskumníkov v zisťovaní, čo najlepšie môžu rôzne psychoterapie ponúknuť. Pôvodne súperiace psychoterapeutické systémy sú čím ďalej tým viac vnímané nie ako nepriatelia, ale ako vítaná rôznorodosť, nie ako súťažiaci, ale ako komplementárne. V týchto turbulentných psychologických vodách sa zdá, že komunikácia sa stáva oveľa dôležitejšou ako istota, efektívnosť dôležitejšou ako elegancia a intelektuálne a morálne pýtanie sa po základných domnienkach dôležitejšie ako oddanosť jednej ceste (Clarkson, 1992). Dnešní psychoterapeuti v honbe po zvýšení účinnosti, efektivity a aplikovateľnosti psychoterapie už neváhajú hľadať za hranicami jednej teoretickej orientácie. Dnes teda môžeme nazerať na rôzne psychoterapeutické orientácie ako vzájomne sa dopĺňujúce a obohacujúce. Integrácia je ako hľadanie si miesta a jeho zvelaďovanie, nejde o preskakovanie alebo konverziu, ale o priberanie a inováciu. Žiadny z psychoterapeutických prístupov totiž nemá exkluzívny nárok na „pravdu“, a preto cieľom integrácie je rozšíriť pohľad na človeka, zvýšiť otvorenosť k vzájomnej komunikácii, kreativite, o obrane proti oddanosti, ortodoxnosti a jednostrannej perspektíve. Transteoretický dialóg živý integratívnymi myšlienkami má v súčasnosti veľa čo ponúknuť. Či už považujeme integráciu za revolučnú paradigmu, metamorfózu, alebo iba za ďalšiu teoretickú orientáciu, psychoterapeutická integrácia vyzerá, že je na dobrej ceste stať sa hlavným prúdom 21. storočia.

Preto živosť tejto témy bola jedným z podnetov, prečo ju priblížiť na akademickej pôde, ako aj jej temer neviditeľné spracovanie v našich končinách. V rámci tohto príspevku sa však sústredíme najmä na systematizovanie poznatkov o psychoterapeutickej integrácii v praxi a odhalenie veľkej heterogenity a nejednotnosti integratívneho prúdu. Neexistuje totiž jediná forma integrácie, existuje skôr niekoľko typov eklekticismu a integrácie. V závere na základe komparácie nadobudnutých poznatkov v tomto smere načrtávame otázky a tematické okruhy pre nastávajúci výskumný projekt.

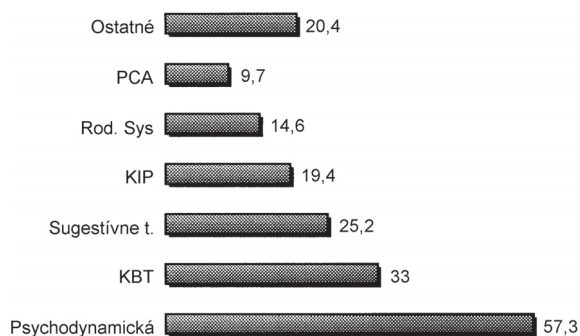
2 Rozmanitosť integrácie v psychoterapii

Nasledujúce podkapitoly pojednávajú o skutočnosti, že integrácia má v súčasnom stave veľa podôb a prejavov. Nie je vonkoncom jednotným celkom, jeho štruktúrovanosť sa prejavuje na viacerých úrovniach. Téma psychoterapeutickej integrácie je veľmi intenzívne diskutovaná, no prevažne v zahraničnej literatúre. U nás pozorujeme záujem demonštrovaný rôznymi formami, no žiadne ucelenejšie dielo nenachádzame. Preto väčšina zdrojov, z ktorých autorka čerpá, má zahraničný, prevažne americký pôvod, no v práci sa snažíme vystihnúť univerzálnosť myšlienok a ich následné prevedenie do slovenského kontextu, v ktorom má byť plánovaný výskum realizovaný.

2.1 Všetchnosť integrácie

Približne jedna štvrtina až jedna polovica dnešných amerických terapeutov sa dištancuje od afiliácie s určitou terapeutickou školou a namiesto toho preferujú označenie eklektický/integratívni. Štúdie ukazujú, že eklekticismus a integrácia sú najviac zastúpenou orientáciou v USA. Tesne v päťkách je im kognitívno-behaviorálna terapia (Norcross, Karpiak, Lister, 2005). V ostatných krajinách však nachádzame menšiu zhodu. Je to pravdepodobne zapríčinené tým, že výskumy zastúpenia integrácie v iných krajinách sa takouto podrobnou formou robia v oveľa menšom počte, skôr ide o popisy psychoterapeutickej scény.

Súčasný stav psychoterapeutickej scény na Slovensku sa pokúsili zmapovať Heretik st. a Heretik ml. (2004, s. 36) prostredníctvom ankety u členov Slovenskej psychoterapeutickej spoločnosti (SPS). Na anketu reagovala asi pätina členskej základne a následný obrázok znázorňuje zistenie zastúpenia teoretickej orientácie:



Obr. 1: Psychoterapeutická orientácia časti členskej základne Slovenskej psychoterapeutickej spoločnosti

Spomínaní autori pri porovnaní s americkými autormi Norcrossom a Prochaskom (1999) usudzujú, že viac slovenských terapeutov ako amerických sa hlási k dynamickej psychoterapii, ktorú však označujú ako dynamicko-elektívnu (ide najmä o absolventov výcviku SUR – Skála,, Urban, Rubeš – ktorý sa považuje za značne eklektický), v kognitívno-behaviorálnej psychoterapii je menšie zastúpenie v porovnaní s americkými terapeutmi, no neporovnateľná je situácia v klasickej psychoanalýze a interpersonálnej psychoterapii, ktorá u nás takmer absentuje, v ostatných smeroch sú podľa autorov výsledky porovnateľné s americkými. Čo sa však týka integratívnej/elektickej praxe, objavili sa kombinácie v iných krajinách zriedkavé, išlo najmä o kombináciu dynamickej a kognitívno-behaviorálnej orientácie. Autori to však pripisujú viac ako snahe po integrácii, historickému vývinu, kde väčšina terapeutov sa pôvodne vzdelávala v dynamickom a eklekticky pragmatickom hnutí SUR a až neskôr sa vzdelávala v ďalších psychoterapeutických smeroch. Tento výskum však utrpel tradične nízkou návratnosťou a zameriaval sa na integráciu len okrajovo, preto sa domnievame, že celkový obraz integračných snáh slovenských psychoterapeutov môže byť celkom iný.

Veľkou prekážkou čerpania a porovnávaní s americkými výskumami je celkovo odlišný kontext, v ktorom sa integrácia nachádza v iných krajinách (s výnimkou Veľkej Británie). Hoci príčiny pre integráciu sú, zdá sa, univerzálne, genéza presadzovania sa integrácie je odlišná od americkej aj na Slovensku. Terapeuti s integratívnymi prístupmi v daných krajinách nemajú vytvorené inštitúcie a vlastnú sieť, a preto táto ich integratívna činnosť ostáva zatvorená za dverami ich pracovni a domnievame sa, že je chápaná skôr ako ich vlastný „recept na terapiu“.

V skutočnosti veľmi málo terapeutov nasleduje húževnato jednu teoretickú tradíciu. Výsledky veľkého výskumu (Orlinsky et al., 1999) priniesli tieto zistenia dosť dramaticky. Takmer 3900 terapeutov z 20 krajín malo vyplniť dotazník, ktorý zahŕňal otázky o ich teoretickej orientácii. Orientácia bola stanovená z odpovedí terapeutov na otázku „Nakolko je vaša súčasná terapeutická prax vedená nasledujúcimi teoretickými konštrukciami?“ Respondenti mali posúdiť šesť orientácií na škále 0 – 5. 20% terapeutov sa ukázalo ako neangažovaných, t.j. žiadnu orientáciu neohodnotili 4 – 5. 46% bolo ohniskovo angažovaných k jednej orientácii, rejting 4 – 5. 26% bolo angažovaných vo viacerých orientáciách. A 15% bolo úplne angažovaných v troch alebo viacerých orientáciách, ohodnotených 4 – 5. Z toho vyplýva, že 54% terapeutov z 20 krajín sa nehlási k jedinej orientácii. Autori uzatvárajú: „I keď existuje podstatná skupina, kde teoretická orientácia je relatívne čistá, sú minoritou v prezentovaných dátach“ (Orlinsky et al., 1999, s. 213).

I keď je relatívne ľahké určiť seba-identifikované zastúpenie eklekticismu a integrácie, je oveľa zložitejšie určiť, čo táto integratívna/elektická prax v skutočnosti znamená. To naznačuje, že popri prehľadových štúdiách a výskume efektu je potrebný výskum procesu pre stanovenie integratívnej a eklektickej praxe „in vivo“. V súčasnosti niečo ponúkajú prípadové štúdie, no základná otázka, či výsledky terapie sú zlepšované integratívnymi metódami, zostáva nezodpovedaná bez seriózneho výskumu procesu.

2.2 Čo sa najčastejšie integruje

O tom, že psychoterapeuti integrujú vo veľkej miere, sme už pár viet povedali, no čo integrujú, nám ešte ostáva povedať. V skoršej štúdií, Garfield a Kurtz (1977) rozlíšili 32 rozličných teoretických kombinácií a nechali vzorku 145 amerických terapeutov posúdiť, ktorú kombináciu vo svojej praxi využívajú. Najpopulárnejšie boli kombinácie dvoch prístupov, v klesajúcej frekvencii to boli kombinácie: psychoanalýza a teória učenia, neo-freudizmus a teória učenia, neo – freudizmus a rogeriánska teória, teória učenia a humanistická teória a rogeriánska teória a teória učenia. Výskumníci uzatvárajú, že označenie eklektický zahŕňa široký interval kombinácií.

Opakovanie tohto výskumu sa uskutočnilo v roku 2005, ktoré rozšírilo a aktualizovalo zistenia predošlého výskumu. Norcross, Karpiak, Lister (2005) zistili, že temer jedna polovica zo 187 seba-identifikovaných eklektických/ integratívnych terapeutov sa pridŕžovalo jednej špecifickej teoretickej orientácie predtým, ako sa stali eklektici alebo integrátori. Predchádzajúca teoretická orientácia sa menila, no hlavne išlo o psychodynamickú orientáciu – 41%, kognitívnu – 19%, a behaviorálnu – 11%. Eklektickí terapeuti mali ohodnotiť frekvenciu používania šiestich základných teórií vo svojej integratívnej alebo eklektickej praxi – behaviorálne, kognitívne, humanistické, interpersonálne, psychoanalytické, systemické a iné. Aby mohli uskutočniť historické porovnanie s predošlými štúdiami, preskúmali individuálne hodnotenia používania kombinácií dvoch teórií. Všetkých 15 možných kombinácií zo šiestich prístupov bolo zastúpených najmenej jedným seba-identifikovaným eklektikom alebo integrátorom. Vo výsledkoch sa ukázalo, že kognitívna terapia prevláda v kombináciách s inými terapeutickými systémami, a teda okupuje prvých päť miest a tak zaberá 42% z kombinácií. Čiže kognitívna terapia je najfrekvencovanejšou a najviac kombinovanou v eklektickej a integratívnej praxi v USA.

Avšak behaviorálna a psychoanalytická kombinácia rovnako ako aj behaviorálna a humanistická kombinácia pozoruhodne klesli z prvého a tretieho miesta v 1977 na deviate a štvrté v roku 1988 a až na trináste a štrnáste miesto podľa frekvencie v roku 2005. Norcross (podľa Norcross, Karpiak, Lister, 2005) uzatvára, že kognitívny hybrid celkom isto nahradil behaviorálny a analytický hybrid.

Eklekticko-integratívna orientácia zostáva najpopulárnejšia v USA, no jej časti a označenia sa ďalej vyvíjajú. Z výskumu Norcrossa, Karpiaka a Listera (2005) sa však zdajú byť evidentné tri zmeny: preferencia označenia integrácie pred eklekticismom, určitý výstup asimilatívnej integrácie oproti ostatným stratégiám k integrácii (teoretická integrácia, technický eklekticismus, spoločné faktory), a dominancia kognitívnej terapie v eklekticko-integratívnej praxi. Avšak samotná prax je oveľa komplexnejšia, než tento výskum môže ukázať. I keď vývin v amerických podmienkach sa nám môže zdať vzdialený z dôvodu odlišných reálií, sledovanie jeho procesu môže byť užitočné.

Výsledky týchto štúdií však musíme brať s ohľadom na krajinu ich pôvodu. V USA má behaviorálna a kognitívna tradícia hlboké korene a toto zázemie je temer neporovnateľné s európskou psychoterapeutickou tradíciou. Bolo by preto veľmi zaujímavé zistiť, aké kombinácie napríklad najradšej používajú slovenskí psychoterapeuti.

2.3 Eklekticismus verzus synkreticismus

Predošlá (Norcross, Karpiak, Lister, 2005) a iné štúdie demonštrujú vystupujúcu preferenciu termínu integrácia pred eklekticismom, rovnako aj hlásenie sa skôr k teoretickej alebo asimilatívnej integrácii na rozdiel od technického eklekticismu. 59% terapeutov preferuje termín integrátor na rozdiel od 20%, ktorí uprednostňujú termín eklektik. 54% terapeutov uprednostňuje teoretickú alebo asimilatívnu integráciu pred 19% tých, ktorí preferujú technický eklekticismus¹.

Bolo by celkom zaujímavé pýtať sa, čo spôsobuje túto silnejúcu dôveru v teoretickú koherenciu. Môže ísť o pozostatok moderny. Na jednej strane je tu túžba po pluralite, zapudení rigidity, na druhej strane potreba zachovať nejaký základ, nejaké ukotvenie sa v teórii. Pluralitná bezbrehosť by totiž znamenala neostrú hranicu vedeckosti. Psychológia a psychoterapia, ak chcú byť pokladané za vierohodné humanistické vedecké disciplíny, nemôže rezignovať na „otázku prečo“. Nemôže si dovoliť, na rozdiel od liečiteľstva, ponechať svoje rozhodnutia nezdôvodniteľné bez teoretického základu. Chyťanie sa teórie je takto záchranným kolesom pred opovrhnutím z nevedeckosti a šarlatánstva.

Nedôvera voči eklekticismu začala už v období moderny, ktorú charakterizuje prínos a pokrok, neustále prinášanie niečoho nového, čoho najväčším meradlom bola Nobelova cena. Eklekticismus nedokázal čeliť imperatívu novosti, pretože nič nové nevytvára, „iba“ skladá staré. No v postmoderne došlo k určitému prerámcovaniu. Podľa Norcrossa (2005) eklekticismus predstavuje desegregáciu vo svojich ideách a metódach, psychoterapeutická integrácia sa teraz transformuje z desegregácie k integrácii, so zvyšujúcou sa snahou riadiť sa a objavovať životaschopné integratívne princípy pre asimilovanie toho najlepšieho, čo rôzne systémy ponúkajú. Norcross ďalej vo svojom tvrdení vyjadruje postmoderný princíp, a to princíp inovácií. Keďže v postmodernej dobe nastala istá skepsa voči tomu, či je možné ešte vymyslieť niečo nové, revolučné, začalo sa hovoriť skôr o inováciách. A tak už nie je „zlé“ kombinovať staré, no najlepšie je vytvárať niečo inovatívne, niečo navyše, urobiť krok ďalej. A k tomu má bližšie integrácia.

Ďalším aspektom je, že termín eklekticismus nadobúda ambivalentné, ak nie negatívne konotácie, pravdepodobne kvôli predstave o jeho zmätenej a váhavej povahe. Eklekticismus môže konotovať nedisciplinovanú

¹ Možno by bolo potrebné v skratke opísať spôsoby ako integrovať psychoterapie. Štyri najpopulárnejšie z nich sú technický eklekticismus, teoretická integrácia, spoločné faktory (common factors) a asimilatívna integrácia. Všetky štyri cesty sú charakteristické základnou túžbou po zvýšení terapeutickú účinnosti, efektívnosti a aplikovateľnosti hľadiac za hranice jedinej teórie a výhradných techník tradične asociovaných s týmito teóriami. Avšak robia to rôznymi spôsobmi a na rôznych úrovniach. Technickí eklektici sa snažia vylepšovať ich schopnosť zvoliť najlepšiu liečbu pre konkrétneho jednotlivca a jeho problém. Toto hľadanie je primárne vedené na základe skúsenosti, čo sa najlepšie osvedčilo v minulosti pre druhých klientov s podobnými problémami a podobnými charakteristikami (Norcross, 2005). Eklekticismus je založený na predikcii, komu dané intervencie budú slúžiť. Teoretická integrácia je charakterizovaná integrovaním dvoch a viacerých terapií v nádeji, že výsledok bude lepší než integrované terapie samy osebe (Norcross, 2005). Dôraz sa tu kladie, ako názov napovedá, na integrovanie psychoterapeutických teórií spolu s integrovaním terapeutických techník, ktoré z teórií vychádzajú. Common factors prístup k integrácii pátra po jadrových zložkách, ktoré rôzne systémy terapie majú spoločné, s možným výsledkom vytvorenia zúženej a efektívnejšej terapie založenej na týchto podobnostiach. Toto pátranie je založené na predpoklade, že podobnosti medzi terapiami sú oveľa dôležitejšie pre terapeutický úspech ako jedinečné faktory, v ktorých sa odlišujú (Norcross, 2005). A konečne asimilatívna integrácia pozostáva zo zvládnutia základnej praxe v jednom systéme psychoterapie, ale so snahou výberovo zapracovať, asimilovať praktiky a náhľady z iných systémov (Messer, 1992). V snahe o tento cieľ asimilatívni integrátori kombinujú výhody jedného koherentného psychoterapeutického systému so širšou škálou technických intervencií z rôznych systémov.

subjektivitu a útočisko nekompetencie. U niektorých kritikov vládne názor, že títo terapeuti blúdia v omráčení profesného nihilizmu experimentujúc nekriticky s novými módnymi metódami (Norcross, 2005). V skutočnosti pri takýchto názoroch je prekvapivé, že tak veľa terapeutov sa vo svojej práci hlási k eklekticismu. Avšak pojmy „integratívny“ a „eklektický“ majú svoj vlastný vývoj.

Veľa z opozície voči eklekticismu môže prameniť z jeho stotožňovania so synkretizmom – nekritickým, nesystematickým kombinovaním. Eysenck (1970, podľa Norcross, 2005) to charakterizuje ako teoretický mišmaš, húštinu procedúr, zmiešanie terapií, ktoré nemá vlastnú racionálnu alebo empirickú verifikáciu. Táto džungľa je podľa neho antitezou efektívnej a účinnej psychoterapie. Systematický eklekticismus je na rozdiel od toho produktom rokov snaženia sa v rámci výskumu a skúsenosti. Pri tomto chápaní eklekticismu ide skôr o zámerný eklekticismus, v ktorom terapeuti kompetentní v niekoľkých terapeutických systémoch systematicky vyberajú intervencie podľa klientových potrieb a výskumu. Nejde teda o otázku, či byť alebo nebyť eklektikom, ale či byť alebo nebyť systematický a konzistentný. Súčasťou terapeutickej zodpovednosti by mala byť potom reflexia toho, akú pozíciu zastávajú na škále netolerantného fundamentalizmu a nezáväznej ľubovôle (Gjuričová, 1998).

2.4 Integratívni terapeuti

Pri tak veľkej populácii integratívnych a eklektických terapeutov by bolo zaujímavé identifikovať rozdielne charakteristiky alebo postoje eklektikov v porovnaní s neeklektikmi.

Demograficky sa zdá, že medzi týmito dvoma skupinami nie sú žiadne rozdiely, s výnimkou klinických skúsenosti, ktoré sa ukázali v starších štúdiách (Norcross, Prochaska, 1982, Norcross, Wogan, 1983, Smith, 1982, Walton, 1978, podľa Norcross, 2005). V týchto štúdiách terapeuti podpísaní pod eklekticismom majú tendenciu byť starší, a tým, dá sa predpokladať, aj viac skúsenejší. Menej skúsení terapeuti oveľa radšej schvaľujú výhradnú teoretickú orientáciu. Niekoľko empirických štúdií potvrdzuje, že opora v jednej teórii a v niekoľkých technikách môže byť produktívnejšia pre menej skúsených terapeutov, alebo naopak, že so skúsenosťami prichádza rôznorodosť a vynaliezavosť (Auerbach, Johnson, 1977, Beutler, Machado, Neufeldt, 1994, podľa Norcross, 2005). Avšak v súčasnejších výskumoch tento rozdiel vo veku a skúsenostiach zaniká, pravdepodobne v dôsledku toho, že oveľa väčšie percento terapeutov je vedených k integrácii a eklekticismu už na školách.

Avšak eklektici sa od svojich neeklektických kolegov líšia v dvoch detailoch. Po prvé, že eklektici uvádzajú väčšiu nespokojnosť s ich súčasnou konceptuálnou štruktúrou a technickými procedúrami (Norcross, Prochaska, 1983, Vasco, Garcia-Marques, Dryden, 1992, podľa Norcross, 2005). Táto zvýšená nespokojnosť by mohla slúžiť ako impulz k vytváraniu integratívneho prístupu, alebo môže vyplývať zo zvýšených očakávaní, ktoré integrácia podnietila. Po druhé, praktici oveľa častejšie zahŕňajú do svojej práce eklekticismus a integráciu ako akademici.

Robertson (1979) identifikoval šesť faktorov, ktoré by mohli facilitovať výber eklekticismu u psychoterapeutov. Prvým je oveľa menej tlaku vo výcvikoch a v celkovom profesionálnom prostredí k upevneniu sa k doktríne. To podľa Robertsona (1979) zahŕňa aj, že v súčasnosti existuje istá absencia charizmatičkých osobností, ktoré by sa napodobňovali. Môžeme však uvažovať o tom, že pravé charizmatičké osobnosti zdôrazňujú a nabádajú k integrácii. Napríklad populárny Irvin D. Yalom (2004) vo svojej knihe Chvála psychoterapie študentom radí, aby sa vyhýbali sektárstvu a navrhuje im terapeutický pluralizmus, pri ktorom sa dobré intervencie spájajú z rôznych terapeutických prístupov, kedy si môžeme pomôcť metódami veľmi dobrých osvedčených skúseností iných terapeutických škôl. Druhým faktorom je dĺžka klinickej skúsenosti. Keď sa terapeuti stretávajú s rôznymi klientmi a rôznymi problémami po dlhšiu dobu, sú oveľa pripravenější odmietnuť jedinou teóriu. Tretím faktorom je rozsah, v ktorom terapia je pre terapeutov aj životnou filozofiou. Zostávajúce tri faktory sa týkajú osobnostných premenných: obsesívno-kompulzívna tendencia spojiť všetky intervencie terapeutického univerza, temperament pohybovať sa medzi teoretickými tábormi, a skeptický postoj ku status quo.

I keď tieto faktory požadujú ďalšie potvrdenie, sú podporované skúsenosťou a osobnou históriou prominentov integrácie.

3 Na Slovensku sa integruje

Integrácia prenikla aj na Slovensko, hranice už nie sú uzavreté ani takýmto myšlienkam. Medzi psychoterapeutmi cítiť čoraz väčšiu uvoľnenosť a vnímavosť voči myšlienkam integrácie a eklekticismu. Prepojenie svojho smeru s inými školami a prístupmi považujú slovenskí terapeuti za rozšírenie terapeutickej pôsobnosti v prospech terapie a klienta. Kombinovanie je z ich pohľadu vítané a prospešné. Tento stav sa zdá byť istým znakom vývinu v rámci psychoterapeutickej školy a sprievodným javom otvorenejšej komunikácie medzi

smermi (Müllerová, 2005). Avšak i toto prenikanie na slovenskú pôdu má svoj špecifický proces a dynamiku, vzhľadom na podmienky prostredia, do ktorého vniká. Ako píše Heretik a Heretik (2004, s. 33), psychoterapeutická scéna na Slovensku prešla po roku 1989 búrlivým vývojom. Dopad politicko-ekonomických zmien v „pozamatovej dobe“ na psychoterapiu je markantný v štyroch oblastiach:

- a) Dostupnosť psychoterapeutickej literatúry. Od roku 1989 vyšli diela nielen všetkých „klasikov“ psychoterapie, ako sú S. Freud, C.G. Jung, C.R. Rogers, ale najmä v českých vydavateľstvách vychádzajú aj mnohé up-to-date monografie.
- b) Zmeny v pregraduálnom vzdelávaní. Študenti psychológie majú okrem základného kurzu psychoterapie širokú ponuku výberových predmetov rôznych psychoterapeutických smerov a škôl, ktorá im umožňuje lepšie sa zorientovať na dosť komplikovanej psychoterapeutickej scéne a zodpovednejšie uvažovať o ďalšom výcviku. Študentom medicíny sa okrem povinných predmetov psychiatrie a lekárskej psychológie ponúka výberová prednáška psychoterapie.
- c) Postgraduálne výcviky v psychoterapii. Okrem rozvíjania tradície výcvikového hnutia SUR prišlo na Slovensko v prvej polovici 90. rokov s výcvikovými programami viacerých zahraničných inštitútov (napr. rogeriánsky, gestaltistický, procesorientovaný, krátkodobej hlbínnej terapie). Druhá polovica 90. rokov je charakterizovaná skôr vytváraním slovenských inštitútov a ponukou dlhodobých výcvikov, ktoré vedú domáci lektori.
- d) Vznik samostatnej Slovenskej psychoterapeutickej spoločnosti (SPS). Spoločnosť, ktorá vznikla roku 1990 ako odborná, sa venuje nielen organizovaniu odborných podujatí, ale supluje i profesnú organizáciu v akreditačnej a legislatívnej činnosti.

Všetky tieto štyri faktory prispeli aj k možnosti získania integratívnej perspektívy. Posun sa udial ani nie tak v náhlej ideologickej zmene, ale v dostupnosti, ktorá spôsobila, že zmeny v psychoterapii sa dejú postupne. Avšak myšlienky integrácie a eklekticismu neboli na Slovensku nové. Česko-slovenským špecifikom je, že v dôsledku ideologických obmedzení prešla väčšina strednej a staršej generácie psychoterapeutov výcvikom v systéme SUR, ktorý bol značne eklektický. Až po roku 1989 začali vznikať inštitúty, ktoré ponúkali vzdelávanie a výcviky v rôznych smeroch. Mnohé významné osobnosti psychoterapie u nás – manželia Knoblochovci (1993), Kratochvíl (1998) – sa dlhodobo hlásia k integratívnosti (Heretik, 2007). Preto aj existujú domnienky, že stopy integrácie a eklekticismu na Slovensku sa dajú pripísať skôr historickému vývinu ako preberaniu myšlienok celosvetovo sa rozvíjajúceho integratívneho prúdu (Heretik, Heretik, 2004).

O tom však pochybujeme, pretože z rozhovorov, ktoré robila Zuzana Müllerová (2005) s lektormi rôznych výcvikových inštitútov na Slovensku, je zrejmé, že v rámci svojej praxe 1) používajú i techniky, ktoré pôvodne vo výcviku SUR neboli, 2) sú to terapeuti, ktorí prešli výcvikom v „čistom“ terapeutickom smere. V rozhovoroch najmä predstavitelia Gestaltpsychoterapie uvádzali, že majú svoj vlastný štýl práce, možno trochu eklektický, ale je to v poriadku, pretože všetky terapie teraz k tomu smerujú. Stanoviskom jedného Gestalt lektora bolo, že kandidát by nemal ovládať iba metódu daného prístupu, ale predovšetkým by mal porozumieť teórii osobnosti tohto prístupu a poznať aj ďalšie teórie o fungovaní človeka, aby si mohol vybrať takú, ktorá ho oslovuje. Záujem o vzdelávanie v ďalších psychoterapeutických prístupoch a špecifických metódach predpokladajú tiež lektori slovenského psychodynamického výcviku. V ostatných výcvikoch explicitne nezaznela možnosť zmeny zamerania. Frekventanti ostatných výcvikov sa výskumníčke javili ako oddanejší, pripútanejší ku svojej škole, psychoterapeutickému prístupu.

Integratívnosť smeru procesorientovanej psychológie (POP) vychádza už z jej samotnej filozofie. „Všetko, čo funguje, je POP“, povedal Max Schupbach (pozri Müllerová, 2005). V rozhovoroch Müllerovej (2005) členovia POP uvádzajú, že rozmýšľajú skôr, či sa klient zlepšuje, či mu pomáhajú a nie, či používajú POPku. Takisto predstavitelia katatýmno-imaginatívnej psychoterapie uvádzajú, že KIP nestratila svoju identitu, ale tento smer si uvedomuje spoločné prvky s inými a slobodne sa nimi inšpiruje. Predstavitelia KBT zase spomínajú, že KBT je schopná značne integrovať mnohé veci, ktoré ale integruje tak, aby sadli do jej rámca. Lektori zdôrazňujú, že integrácia iných psychoterapeutických prvkov nevedie k otráseniu alebo strate identity daného prístupu. Podľa ich skúseností je otváranie sa voči iným školám a hľadanie podobností obohacujúce a prospešné (Müllerová, 2005).

Čo sa týka iných psychoterapeutických škôl na slovenskej scéne, napríklad Slovenská adlerovská spoločnosť v posledných číslach svojho žurnálu ponúka integratívne pohľady osobností tohto smeru, ktorí sa otvorene, programovo hlásia k integrácii. Vymětal (1996) konštatuje, že súčasní terapeuti prekračujú teoreticky i prakticky tradičnú rogersovskú školu.

O tom, že integrácia je na Slovensku už aktuálna téma svedčí aj to, že Heretikovi a Heretikovi (2004) v prieskume súčasnej psychoterapeutickej scény sa ukázalo, že z päťtiny členov SPS má absolvované dva dlhodobé výcviky 31,8%, a tri a viac 3,6%. Takisto slovenskí psychoterapeuti absolvujú krátkodobé výcviky, ktoré rozširujú ich terapeutické schopnosti, a teda ich môžeme považovať za integratívne/eklektické snaženie. Oblúbené sú výcviky v hypnóze, relaxačných metódach, KBT, systemickej/rodinnej psychoterapii, neverbálnych technikách, krátkodobé výcviky v KIP a psychoterapie zameranej na závislosti. Ide teda o výcviky v metódach, ktoré sa dajú v praxi použiť v celom terapeutickom spektre.

Zdá sa, že sa integratívne a eklektické myšlienky budú môcť ďalej u nás rozvíjať. Literatúra o integrácii začína byť u nás prekladaná a publikovaná. Napríklad integratívny model Hillovej a O'Brienovej je v súčasných slovenských publikáciách niekoľkokrát citovaný (pozri napr. Timulák 2006). Dostupnosť zahraničnej literatúry je temer neobmedzená, preto dianie na celosvetovej psychoterapeutickej scéne, ako aj v integratívnom prúde, bude mať ľahký príchod i k nám. Rovnako v dnešnom informačnom veku styky s terapeutmi z iných krajín budú rozširovať hranice. V neposlednom rade slovenských terapeutov takisto permanentne ohrozuje meniac sa reforma zdravotníctva, zmeny v legislatíve a bodovacím systéme zdravotných poisťovní. Budú musieť teda robiť svoju terapiu čo najefektívnejšie a v čo najkratšom čase.

4 Náčrt projektu výskumu

V predchádzajúcich statiach sme niekoľko krát spomínali, že napriek vysokej aktuálnosti témy integrácie psychoterapií a jej viditeľnej prítomnosti na Slovensku, žiadne ucelenejšie dielo na túto tému nenachádzame. Z toho vyvstáva potreba preskúmania a zmapovania tejto témy aj v našom terapeutickom/poradenskom prostredí. Preto tento zvyšujúci sa záujem o komplementaritu rôznych psychoterapeutických systémov by sme chceli postihnúť a štrukturovať v rámci dizertačnej práce. Živosť tejto témy a potreba jej preskúmania na slovenskej psychologicko-terapeutickej platforme sú jedným z podnetov, prečo ju priblížiť na akademickej pôde.

4.1 Ciele projektu

Ašpirujeme na získanie čo najcelostnejšieho obrazu o integračných snahách slovenských psychoterapeutov prostredníctvom kvalitného výskumu psychoterapeutickej integrácie na Slovensku. Ide najmä o preskúmanie niekoľkých tém:

- nazretím za dvere terapeutických pracovní a zmapovaním, koľko sa integruje – koľkí slovenskí psychoterapeuti považujú svoju prax za integratívnu respektíve eklektickú, čo sa najčastejšie integruje, ako aj v akých rôznych formách sa integruje – preskúmanie štyroch základných stratégií integrovania (technický eklekticismus, teoretická integrácia, spoločné faktory (common factors) a asimilatívna integrácia) a ich implikácie pre teóriu, prax, výskum a výcvik v psychoterapii,
- eklekticismus verzus integrácia,
- akú skúsenosť majú terapeuti s užitočnosťou, efektívnosťou a aplikovateľnosťou jednej teoretickej orientácie, respektíve integratívnej/eklektickej perspektívy vo svojej praxi,
- otázkou je rovnako, či nazerajú terapeuti na rôzne psychoterapeutické orientácie ako vzájomne sa doplňujúce a obohacujúce. Ide teda o skúmanie názorov na integráciu a eklekticismus, ako aj skúmanie postojov otvorenosti k rôznym alternatívam, relativizmu a skepticizmu v rámci psychoterapie, nakoľko je istota jedného pohľadu prítomná pre slovenských terapeutov,
- či existuje dialóg medzi jednotlivými teoretickými školami a ako sa realizuje. Či môžeme hovoriť o zvyšujúcej sa otvorenosti k vzájomnej komunikácii, kreativite, o obrane proti oddanosti, ortodoxnosti a jednostrannej perspektíve. Kde a v čom vnímajú prípadnú rivalitu medzi smermi. Je tu vytvorená platforma, reálny priestor pre komunikáciu a výmenu myšlienok?,
- oboznámiť sa s možnými motívmi a stratégiami psychoterapeutov, ktorí sa označujú za integratívnych alebo eklektických a vyberajú si svoju vlastnú kombináciu prístupov, vyvíjajúc vlastnú jedinečnú formu integrácie. Veľa terapeutov sa upísalo integrácii, pretože boli nespokojní so stavom vecí v praxi a výskume. Integračný prúd bol pre nich atraktívny, pretože oceňoval ľudskú komplexnosť a ponúkal kreativitu,
- pozrieť sa aj za hranice samotnej psychoterapie, ďalšia naša otázka by mohla znieť, „čo všetko“ sa integruje – multikulturálne teórie, spiritualita a náboženstvo, integrovanie niekoľkých princípov z oblasti liečiteľstva, mágie, telesné cvičenia....,
- systematizovať rôzne poznatky o psychoterapeutickej integrácii medzi terapeutmi, priblížiť ich aktuálne otázky, vyvíjajúce sa aspekty a odhaliť možnú veľkú heterogenitu integratívnych snáh,

- analyzovať prejavy integratívnych myšlienok na slovenskej psychoterapeutickej pôde, nakoľko je pre nich úrodná. Sledovať ako sa u nás postupne presadzujú a v akých formách. Popísať faktory, ktoré prispeli k získania integratívnej perspektívy, a ktoré by mohli facilitovať výber integrácie/eklekticismu u psychoterapeutov,
- integráciu na Slovensku zasadiť do historických a širších vzájomne sa posilňujúcich faktorov. Aká je história integrovania na Slovensku, genéza presadzovania sa integrácie na Slovensku. Ako vonkajšie spoločenské, kultúrne, ideologické faktory podporujú integráciu. Zaujímá nás, aké podmienky umožnili, že táto oblasť získala pozornosť a vierohodnosť,
- preskúmanie pohľadov terapeutických osobností na psychoterapeutickú integráciu a formovanie diskurzu na túto tému,
- odhaliť prekážky a limity integrácie na Slovensku, ako aj možné nevýhody integrácie. Čo brzdí progres psychoterapeutickej integrácie – ontologické a epistemologické odlišnosti, neexistencia spoločného jazyka, fanatizmus a teritoriálne záujmy čistých foriem psychoterapie, nemožnosť respektíve neadekvátny výcvik v integrácii alebo eklekticisme,
- ako je slovenská terapeutická scéna štrukturovaná, či môžeme pozorovať uzavretosť skupín, zomknutých okolo jednotlivých psychoterapeutických prístupov, alebo skupinovú identitu a identitu samotných terapeutov ako reprezentantov daného smeru strácajú na sile a je dôležitejší osobnostný a profesionálny jedinečný rast terapeuta. Nakoľko si myslia slovenskí psychoterapeuti, že smer, v ktorom pracujú, je otvorený integratívnymi myšlienkami.

Čitateľovi sa môže zdať, že tento záber skúmania je obrovský, no ide o exploratívny výskum, ktorý má práve za úlohu nahliadnúť čo najširšie do skúmanej problematiky a uchopiť vzájomné vzťahy medzi objavenými fenoménmi.

4.2 Dizajn

V rámci výskumného dizajnu pôjde o vytvorenie metód pre skúmanie, pričom sa budeme snažiť o viacdimenzionálnosť a viacúrovňovosť použitých metód. Najvýhodnejšie by bolo prepojenie kvalitatívneho výskumného dizajnu (interview, fokusové skupiny, voľné asociácie, prípadne pozorovanie) s kvantitatívnym výskumným dizajnom (použitie dotazníka). Predbežná predstava je taká, že by vytvorený dotazník predstavoval určité pilotné skúmanie niekoľkých tematických okruhov. V ďalšej fáze pre doplnenie, spresnenie a objasnenie daných okruhov by bolo vhodné použiť pološtrukturované interview, ktoré by pomohlo ukázať spôsoby, ako terapeuti o psychoterapeutickej integrácii uvažujú a ako ju konceptualizujú.

Pretože integratívna psychoterapia je najmä o komunikácii medzi rôznymi terapeutickými smermi, chceli by sme túto komunikáciu zachytiť v autentickej podobe, na čo sa nám perfektne hodí metóda fokusových skupín. V rámci tejto metódy si myslíme, že sa nám podarí odhaliť, na čom sa skupina terapeutov zhodne, že je spoločné, čo rozdielne, čo užitočné, aplikovateľné a efektívne. Takisto v skupinovom rozhovore je priestor odhaliť určité vzorce myslenia a komunikácie medzi predstaviteľmi rôznych terapeutických škôl, čím sa nám podarí odhaliť aj implicitné formy, ktoré sa opätovne vynárajú pri rozličných témach. To, ako budú zúčastnení hovoriť o možnostiach integrácie, vypovedá aj o ich hodnotách a nich samotných, ako aj o slovenskej psychoterapeutickej spoločnosti v miniatúre. Táto metóda nám umožní pochopiť, ako interpretujú dané témy psychoterapeutickej integrácie a z akej perspektívy k nej pristupujú, a ako tieto náhľady mení skupinová dynamika v porovnaní s individuálnym interview. Čiže ide nám o odhalenie každodenného myslenia ako myslenia dialogického, argumentatívneho. Rovnako si uvedomujeme, že touto metódou sa dopracúvame nielen k poznaniu, ktoré vysvetľuje pozorovanú skutočnosť, ale aj k poznaniu, ktoré danú skutočnosť mení vďaka verejnému rozhodnutiu, ktoré jedinec v diskusii artikuluje a zaväzuje ho viac ako súkromné rozhodnutie (Plichtová, 2002). Fokusové skupiny nám teda umožňujú preskúmať, čo vlastne psychoterapeuti o téme psychoterapeutickej integrácie vedia, čo si o nej myslia, aké vidia možné riešenia, zaznamenať rezervoár možných názorov, hodnôt, postojov. Dokumentovať spôsob, akým terapeuti o tejto téme hovoria, aký slovník, metafory a analógie používajú.

Cieľovou skupinou sú teda psychoterapeuti a psychologickí poradcovia na Slovensku, pracujúci v inštitúciách alebo v súkromnej praxi.

5 Záver

Mocný terapeut je znázorňovaný ako ten, čo ovláda. Už neexistujú chybní pacienti, ale chybní terapeuti. Sú to terapeuti, ktorí nie sú schopní ponúknuť vhodné prostriedky pomoci. Preto honba za flexibilitou a schopnosťami

sa stáva opodstatnenou. Avšak nie je to honba bezmyšlienkovitá, je podložená hlbokou a širokou exploraáciou, ktorá sa stáva rovnako inšpiratívnou aj pre ďalšiu výskumnú prácu.

Zhruba načrtnutá výskumná práca má ak isto rovnaké opodstatnenie. Z prvej časti príspevku je jasne zrejmé, že integratívny/eklektický prúd vo svete, a predovšetkým v USA, je mohutný. Má veľa čo povedať v teórii, praxi, vo výskume ako aj vo výcvikoch. Ako sme spomínali tento prúd tečie i cez Slovenskú psychoterapeutickú pôdu. Jeho meandre je teda, nutné preskúmať, nech sú viditeľné a vedomé, pretože ako snáď žiaden terapeut nebude oponovať, to je základom pre zodpovednú prácu i v integratívnych snahách terapeutov.

6 Literatúra

- Clarkson, P. (1992). *Transactional Analysis Psychotherapy: An Integrated Approach* (1st ed.). Longon, UK: Routledge.
- Garfield, S. L., & Kurtz, R. (1977). A study of eclectic views. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 78–83.
- Gjurčová, Š. (1998). Dnešní (psycho)terapeut mezi fundamentalismem a libovlí. *Konfrontace*, 9, 13–16.
- Heretik, A. (Ed.) (2007). *Klinická psychológia* (1st ed.). Nové Zámky, Slovakia: Psychoprof.
- Heretik, A., & Heretik, A., jr. (2004). Súčasná psychoterapeutická scéna v SR (výsledky ankety členov SPS). *Psychiatria*, 11, 32–37.
- Messer, S. B. (1992). A critical examination of belief structures in integrative and eclectic psychotherapy. In J. C. Norcross & M. R. Goldfried (Eds.), *Handbook of psychotherapy integration*. (pp. 130–165). New York, USA: Basic Books.
- Müllerová, Z. 2005. Kvalitatívna analýza efektov psychoterapeutických výcvikov [Qualitative analysis of the effects of psychotherapy training] [Phd's thesis]. Bratislava (Slovakia): Univerzita Komenského, Filozofická fakulta [Comenius University, Faculty of Philosophy]. Slovakia. Located at: Comenius University Campus Library, Bratislava, Slovakia.
- Norcross, J. C., & Goldfried, M. R. (Eds.) (2005). *Handbook of psychotherapy integration* (2nd ed.). New York, USA: Oxford University Press.
- Norcross, J. C. (2005). A primer on psychotherapy integration. In J. C. Norcross & M. R. Goldfried (Eds.), *Handbook of psychotherapy integration*. (pp. 3–23). New York, USA: Oxford University Press.
- Norcross, J. C., Karpiak, P., & Lister, K. M. (2005). What's an integrationist? A study of self-identified integrative and (occasionally) eclectic psychologists. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 1587–1594.
- Orlinsky, D., Ambuhl, H., Botermans, J. F., Davis, J., Ronnestad, M. H., Willutzki, U., Cierpka, M., & Davis, M. (1999). Psychotherapists' Assessments of Their Development at Different Career Levels. *Psychotherapy*, 36, 203–215. Retrieved from <http://www.er.uqam.ca/nobel/d222307/PSY5860_H07/1335375360luation%20d%E9v%20prof.pdf>.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka: kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií* (1st ed.). Bratislava, Slovakia: Médiá.
- Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy* (1st ed.). Praha, Czechia: Grada.
- Robertson, M. (1979). Some observation from an eclectic therapist. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 16, 18–21.
- Timulák, L. (2006). *Základy vedení psychoterapeutického rozhovoru: Integrativní rámeček* (1st ed.) Praha, Czechia: Portál.
- Vymětal, J. (1996). *Rogersovská psychoterapie* (1st ed.). Praha, Czechia: Český spisovatel.
- Yalom, I. D. (2004). *Chvála psychoterapie* (2nd ed.). Praha, Czechia: Portál.

SOCIÁLNE REPREZENTÁCIE POJMU SVEDOMIE A ŠPECIFIKÁ JEHO VNÍMANIA PODMIENENÉ RELIGIÓZNYM A SEKULÁRNYM PRESVEDČENÍM

SOCIAL REPRESENTATIONS OF CONSCIENCE AND ITS PERCEPTION PARTICULARITIES OF RELIGIOUS AND SECULAR CONVICTION

Radoslav Blaho, Mária Bratská

Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, Bratislava, Slovensko

Abstrakt:

V príspevku sa zaoberáme sociálnou podmienenosťou svedomia ako psychického konštruktú. Približujeme širší spoločenský koncept svedomia a predpoklady pre empirické sledovanie fenoménu v implicitnej rovine. Použitím metódy siete asociačných významov a tematickej analýzy pri N=203 sme vytvorili jedenásť kategórií, ktoré predstavujú jednotlivé kontextové roviny pojmu svedomie. Zo zistení vyplýva, že vnímanie pojmu je spájané s osobnostnými, spoločenskými a situačnými atribútmi rôzneho charakteru. Na základe získanej hodnoty indexu polarity usudzujeme, že pojem svedomie sa spája prevažne s pozitívnymi konotatívnymi významami. Sledovaním prípadných odlišností medzi religióznym a sekulárnym presvedčením v spojení s konceptom svedomia sme použitím pološtruktúrovaného interview na skúmanom výbere N=6 zistili niekoľko rozdielov podmienených prítomnosťou autority Boha.

Kľúčová slova:

psychológia morálky, povaha svedomia, sloboda svedomia, sociálne reprezentácie svedomia.

Abstract:

In the paper we deal with social interdependence of the conscience as a mental construct. We expound social concept of the conscience, as well as its preconditions for implicit empirical search. By the use of association meaning network method and thematic analysis with N=203 we set eleven categories which describe contextual layers of conscience perception. In accordance with the results, conscience concept is bound with diverse personality, society and situation attributes. Polarity index value indicates mostly positive connotative understanding of conscience perception. We also examined differences between religious and secular conviction in connection with conscience by employing semi – projective interview with N=6 and found out differences conditional on the presence of authority of God.

Keywords:

psychology of morality, nature of conscience, freedom of conscience. social representations of conscience.

1 Teoretické východiská skúmania svedomia v sociálnom kontexte

1.1 Sociálna podmienenosť svedomia ako psychického konštruktú

História skúmania konceptu svedomia poukazuje na fakt, že svedomie je vo výraznej miere ovplyvnené spoločenskými atribútmi a tie ovplyvňujú aj jeho implicitnú rovinu (napr. Berbeškinová, 1989; Katchadourian, 2009; Krebs, 2008; Langston, 2008). Svedomie predstavuje podľa Durkheima (1893; podľa: Arnot, 2009) v tomto zmysle nevyhnutný predpoklad morálnej súdržnosti spoločnosti. Morálne konanie totiž vyžaduje, aby jednotlivec poslúchal morálnu autoritu, ktorá je určená konkrétnou spoločnosťou, resp. jej konkrétnou zložkou. Podľa neho vytvárajú sociálne organizácie (ako napr. škola) spoločne zdieľanú psychiku, ktorá určuje stupeň sociálnej kohézie spoločnosti. Práve spoločne zdieľané svedomie tvorí akýsi pretínajúci bod medzi psychikou jednotlivca a spoločnosti, pretože určuje, čo je morálne nesprávne, a naopak, spoločensky akceptované, čím prispieva ku spoločenskej súdržnosti (Katchadourian, 2009).

Morálna súdržnosť spoločnosti je zabezpečovaná prostredníctvom morálnych noriem. V tomto smere možno rozlišovať svedomie v širšom slova zmysle ako schopnosť človeka poznať mravné hodnoty, príkazy a zákony, alebo v užšom ako osobné presvedčenie založené na prijímaní morálnych noriem, ktoré sa takto stávajú kritériami nielen posudzovania, ale aj vlastného správania (Kľčovanská, 2003). Ako autorka ďalej uvádza, svedomie teda predstavuje subjektívnu normu morálnosti, resp. vnútornú normatívnu inštanciu, s ktorou je

spojené neustále porovnávanie sa s objektívnymi morálnymi normami. Ku znútorňovaniu noriem, podľa ktorých sa svedomie riadi, dochádza na základe identifikácie s modelom a takéto svedomie možno považovať za určitú kópiu svedomia modelu. Na základe osobných skúseností je v neskoršom veku takéto svedomie dopĺňané a upravované, ale normy prijaté na základe znútorňovania je možné upraviť už len s ťažkosťami (Říčan, 2007). Možno ho považovať za súčasť ľudskej prirodzenosti, za prirodzený mravný zákon, na základe ktorého je človek schopný poznávať a rozlišovať dobro od zla. Táto schopnosť priamo súvisí s rozumom, ktorý umožňuje poznávať a rozhodovať sa pre životné ciele (Brugger, 1994; Mráz, 2001; Stepulak, 2002; podľa: Klčovanská, 2003). Umožňuje tiež aplikovať mravné zásady na konkrétne konanie a v spojení s rozumom tak realizovať dobro. Svedomie teda v tomto zmysle predstavuje najautónomnejšiu normu ľudského konania.

Kútny (2003) v súvislosti s normatívnosťou svedomia upozorňuje aj na prvok nepodmienenosti, ktorý je v ňom obsiahnutý. Svedomie je totiž ako vnútorná normatívna inštancia taktiež súhrnom nepodmienených morálnych príkazov, podľa ktorých má jednotlivec konať. Fakt, že svedomie nepodmienené prikazuje konať istým spôsobom, je predovšetkým istou vnútornou skúsenosťou. McConnell (2000) zase akcentuje jeho nescudziteľnosť, teda že jeho vlastník sa ho nemôže vzdať a ani ho previesť niekomu inému. Prirovnáva to ku nescudziteľnému právu na život, v takom zmysle, že aj keď človek dovolí inému siahnuť mu na život, nemá na to ten druhý právo. Nescudziteľnosť svedomia potom možno chápať analogicky tak, že jednotlivec by sa nemal nezvratne zaviazat požiadavkám druhých. Odňatie práva svedomia totiž, ako uvádza autor, znamená vzdanie sa práva konať na základe vlastných morálnych rozhodnutí.

S normatívnou funkciou svedomia ako internalizovanej normatívnej inštancie je úzko spätá aj jeho regulatívna funkcia. Človek môže regulovať svoje etické správanie jednak ako člen sociálnej skupiny a to prostredníctvom verejnej mienky, ale aj ako jednotlivec cez vlastné svedomie. V tomto zmysle teda možno považovať verejnú mienku za vonkajší regulátor správania, zatiaľ čo svedomie za jeho vnútorný regulátor. Verejná mienka sa podľa Gráca (2008) uplatňuje tam, kde sa záujmy jednotlivca stretávajú so záujmami druhých, resp. kde zo správania jednotlivca vyplývajú morálne dôsledky nielen pre neho samého, ale aj pre druhých. Ako však autor uvádza ďalej, verejná mienka má vplyv aj na jednotlivca (napr. v podobe pohoršenia, či výsmechu). Vychádzajúc z týchto tvrdení možno etickú zložku verejnej mienky považovať za objektívnejší indikátor toho, čo je morálne a čo nie, v porovnaní s etickou zložkou svedomia, z dôvodu možnosti jej pozorovania. Svedomie je totiž vonkajšiemu pozorovaniu nedostupné a možno ho považovať za znútorňovaný produkt verejnej mienky. Autor (1972; podľa: Grác, 2008) v tomto zmysle používa označenie cenzurovaná projekcia, pretože jednotlivci, poznajúc svoje nedostatky, sa ich snažia v každodennom spoločenskom styku kontrolovať, aby sa jeho „spoločenská projekcia“ ukázala čo najpriaznivejšie. Preto aj verejnú mienku považuje do istej miery za povrchnú vo svojich úsudkoch, nakoľko to, čo je známe iba svedomiu, jej zostáva často neprístupné. Grác však ďalej upozorňuje, že chápanie svedomia ako produktu znútorňovanej verejnej mienky by bolo veľmi zjednodušené, pretože nie je iba jej pasívnym produktom, ale sa aj aktívne podieľa na tom, čo z verejnej mienky prijme a čo odmietne. Skutočnosť, že usudzovanie na základe svedomia je určované najmä vlastným schvaľovaním, resp. odsudzovaním svojho konania, robí svedomie podľa autora jedinečnou psychickou kvalitou. Takéto rozlišovanie svedomia podporuje aj oblasť práva, ktorá používa označenie *forum internum* a *forum externum* svedomia. Ako vysvetľuje Korený (2002), *forum internum* svedomia možno chápať ako vnútornú skutočnosť jednotlivca, ktorá je odlúčená od vonkajších prejavov, a teda keď nemožno navonok sledovať súlad s vlastným svedomím. Podľa autora v tomto zmysle možno hovoriť napr. o vyrovnávaní sa s vlastným svedomím, spytovaní si svedomia, výčitkách svedomia, či rozhodovaní sa vo veciach svedomia. Naopak, v rámci *forum externum* svedomia spočíva sloboda jeho prejavovania nielen vo vnútornej skutočnosti, ale prejavuje sa aj navonok v reálnom konaní, t. j. v pozorovateľných skutkoch, ktoré sú motivované svedomím ako vnútornou inštanciou.

Vychádzajúc zo systému spoločnosťou akceptovaných morálnych pojmov a noriem, môže svedomie jednotlivca nadobúdať rozličné podoby. Z hľadiska dynamiky povahy svedomia rozlišuje Chlewiński (1991; podľa: Klčovanská, 2003) štrukturálny a funkčný model svedomia. Štrukturálny chápe svedomie ako formovanú statickú štruktúru, ktorá je nadradená poznávacím a hodnotiacim štruktúram a súvisí s vlastným konaním. Funkčný model pristupuje ku svedomiu ako ku dynamickej štruktúre a chápe ho ako akýsi spúšťač, na základe ktorého človek uskutoční hodnotovo – imperatívny úsudok o konkrétnom čine, vychádzajúc pri tom z morálnych noriem. Pre prehľadnosť uvádza McCosh (2006) niekoľko podôb, aké môže svedomie reálne nadobudnúť:

1. driemajúce svedomie, pri ktorom jednotlivec nevníma, resp. necíti záväzok voči dobru, ku ktorému by ho malo nabádať, taktiež ani neodhaľuje zlo, voči ktorému by ho malo varovať; takýto človek nechce robiť, čo je dobré, pretože by ho to stálo námahu a vlastnú obeť, v živote uplatňuje iba bežné základné princípy naučené blízkym sociálnym okolím;

2. vyčítavé svedomie, ktoré sa objavuje už pri prvej prekážke, keď je svedomie neuposluchnuté; je úzko spojené s pocitmi výčitiek, po ktorých nasleduje ľútosť; takéto svedomie je spojené so strachom a môže viesť k pokániu, ktoré svedomie vyžaduje, ako aj ku presvedčeniu vyhnúť sa takémuto činu v budúcnosti (hoci v konečnom dôsledku tomu tak väčšinou nie je);
3. ospravedlňujúce svedomie, ktoré nemá iba morálny charakter, ale je spojené aj so srdcom, resp. vôľou, ktoré pozdvihujú ospravedlnené myšlienky, čím sa človek vyhýba výčitkám; v človeku sa odohráva akýsi vnútorný dialóg, ktorý môže nadobudnúť viacero podôb: môže ísť napríklad o zámerné prehliadnutie skutku, pokiaľ však už prerastie a dostane sa do pozornosti svedomia, ďalším krokom môže byť zmiernenie dôsledkov – ide teda o akési prechodné obdobie, v rámci ktorého si človek výčitky svedomia často ospravedlňuje;
4. zvrátené svedomie, pri ktorom práve na základe spomínaných vnútorných konfliktov, v rámci ktorých sa výčitky striedajú s ospravedlnením, môže dôjsť k zmäteniu, neistote pri rozhodovaní, či chybnému konaniu; je to svedomie konajúce na základe poriadku, ktorý je zvrátený, ale o ktorého správnosti je jednotlivec presvedčený, kvôli čomu ani nedôjde ku výčitkám svedomia;
5. nepokojné svedomie, pri ktorom ide taktiež o vnútorný konflikt výčitiek a ospravedlnení, ani jedna strana však neprevláda, čo vedie človeka ku každodennému vyčerpaniu a môže nadobudnúť až podobu insomnie, či chronickej vyčerpanosti;
6. otupené svedomie, ktoré akoby stratilo citlivosť a rýchlosť vnímania; človek tak koná zlo bez toho, aby si to uvedomoval (autor ho v prenesenom slova zmysle nazýva „šedým zákalom svedomia“);
7. upokojené svedomie, ktoré sa dostavuje vtedy, keď si po vykonanom zlom skutku človek uvedomuje svoje nesprávne konanie, oľutuje ho, priznáva svoju vinu a snaží sa situáciu napraviť, resp. poškodenú stranu odškodniť;
8. očistené svedomie, na základe ktorého si človek opäť začne dôverovať a naplní ho vnútorný pokoj; vie sa poučiť pri rozlišovaní dobrého od zlého, dochádza tu ku stretu starých návykov a novej náklonnosti voči dobru, pričom konanie dobra sa môže stať akýmsi životným postojom;
9. súhlasné svedomie, ktoré môže nadobudnúť až podobu pokryteckého svedomia, pri ktorom je jednotlivec presvedčený o svojom lepšom konaní v porovnaní s ostatnými a má tendenciu sa povyšovať až v zmysle vyššieho (božského) princípu.

Dôležitým atribútom svedomia v sociálnom kontexte je častý nesúlad medzi vlastným svedomím a požiadavkami niektorých profesií, ktoré sú na jednotlivca cez svedomie pri ich vykonávaní kladené. Ku takejto diferencii dochádza najmä v situáciách, kedy človek vie, že to, čo chce vykonať, je správne, ale inštitúcia, ktorej je súčasťou, mu to vykonať neumožňuje, resp. mu nie je umožnené premeniť svoj morálny výber aj do morálneho konania (Jameton, 1984; Rushton, 2006; podľa: Catlin, 2007). V súčasnosti je v tomto zmysle často diskutovaným koncept tzv. výhrady svedomia, ktorý je už zakotvený v dokumentoch niektorých inštitúcií (pozri napr. šiestu hlavu, odsek 3 Etického kódexu novinára Tlačovej rady Slovenskej republiky, resp. článok 4.3 Kódexu českej televízie Rady Českej televízie) a o ktorého zakotvení aj v iných oblastiach pôsobenia jednotlivca sa vedú často vyhrotené spoločenské diskusie (v slovenských reáliách je to najmä Návrh zmluvy medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o práve uplatňovať výhrady vo svedomí č. 5/11/2004, ktorý má byť uplatnený na oblasť poskytovania zdravotníckej starostlivosti; reakcia na návrh – pozri napr. <http://vatikanskezmluvy.wordpress.com/>). Hlavným zámerom vyššie spomenutých dokumentov má byť právna ochrana jednotlivca v zmysle uplatnenia si vlastného svedomia pri vykonávaní profesie a prípadnej konfrontácie s požiadavkami jej napĺňania.

Jednou z najsledovanejších oblastí, kde ku nesúladu medzi vlastným svedomím a náplňou profesie často dochádza, je práve oblasť poskytovania zdravotníckej starostlivosti (Solomon a kol., 2005). Či už sú to žiadosti o interrupciu, eutanáziu, ale napríklad aj predpísanie antikoncepcie, to všetko sú záležitosti, s ktorými sa mnohí lekári a pracovníci v zdravotníctve každodenne stretávajú. Takéto požiadavky môžu pritom viesť ku psychickým ťažkostiam s dôsledkami rôznej závažnosti. Znepokojené svedomie, resp. pocit zlyhania svedomia sa ako prejavy morálneho tlaku ukázali byť o. i. významnými prediktormi syndrómu vyhorenia zdravotníckeho personálu (Glasberg, Erikson a Norberg, 2007; Sundin, Huard a Fahy, 1999; Severinsson, 2003). Predpokladáme však, že k podobnému nesúladu dochádza aj pri vykonávaní iných profesií, pre takéto tvrdenie sme však zatiaľ nenašli empirické dôkazy.

1.2 Religiózna a sekulárna podstata svedomia

1.2.1 Špecifiká religióznej podstaty svedomia

Formovanie religióznej podstaty svedomia možno spájať s počiatkami ľudskej existencie. Počiatky snáh o pomenovanie tejto inštancie súvisia s vytvorením konceptu duchovna v starovekom Grécku a Ríme. V takomto zmysle používal napr. Sokrates (podľa: Komorovský, 1999) pojem daimonion na označenie božstva, ktoré však nemalo všeobecnú povahu, ale bolo to jeho osobné, vnútorné božstvo. Religiózny charakter svedomia bol ešte výraznejšie rozvinutý v stredovekom období najmä dielom Tomáša Akvinského (podľa: Langston, 2009). Výraznejšie začal medzi religióznou a sekulárnou podstatou svedomia rozlišovať Hegel, ktorý ako predstaviteľ objektívneho idealizmu zdôrazňoval vedecké a mravné chápanie svedomia a náboženské svedomie z okruhov mravných problémov úplne vylučoval (podľa: Berbeškinová, 1989). Svedomie spolu s dobrom pritom považoval za základné kategórie morálky, v rámci ktorých predstavuje svedomie vyjadrenie úplného sebauvedomenia, dokonalé poznanie dobra a zároveň umenie dobro rozpoznávať (Ziegler, 2007). Religiózny (kresťanský) výklad priamo odmietal Nietzsche, ktorý ho chápal ako uvedomovanie si zodpovednosti, ktorá sa stáva prevládajúcim inštinktom a potláča inštinkt slobody (podľa: Schinkel, 2007). Na druhej strane to bolo Kierkegaardovo učenie, výrazne ovplyvnené jeho kresťanským presvedčením, podľa ktorého si cez svedomie jednotlivec uvedomuje záväzok, ktorý má k sebe samému a možno ho chápať ako sprostredkovateľa medziľudských vzťahov, ale aj vzťahu medzi človekom a Bohom (podľa: Ziegler, 2007). Frankl (podľa: Halama, 2002) v tomto zmysle zdôrazňuje jeho transcendentnosť a vysvetľuje tak, že kým nereligiózny človek prežíva svedomie ako inštanciu, pred ktorou sa má zodpovedať, religiózne založený nepočúva iba hlas, ktorý hovorí, ale zameriava sa aj na toho, kto ním prehovára.

Religiózna podstata svedomia je zakotvená v oficiálne uznaných dokumentov cirkví jednotlivých svetových náboženstiev. Vo všeobecnosti podľa Lawrenceho a Curlina (2007) opisujú svedomie ako oprávňujúci morálny činiteľ, ktorý určuje, či skutok vyhovuje vyššiemu (božskému) zákonu. Popritom však možno nájsť niekoľko špecifik. Najväčšiu pozornosť spomedzi svetových náboženstiev venovala konceptu svedomia kresťanská etika, ktorej vysvetlenie je západnej civilizácii najbližšie. V Starom zákone je používaný symbol srdca z hebrejského léb, lébáb, a to v dvojakom zmysle – okrem jeho fyzickej podstaty aj vo význame vnútornej podstaty človeka, podobne ako duša (hebr. nefeš), či duch (hebr. ruach) (podľa: Komorovský, 1999). Duša spolu so srdcom sú pritom používané často ako ekvivalentné pojmy. V tomto zmysle možno teda chápať svedomie ako výsledok pôsobenia ducha na srdce. V Novom zákone sa častejšie vyskytuje pojem syneidesis na označenie vnútorného úsudku, čo je dobré a čo zlé, čo je blízke gréckemu chápaniu.

Katolícka cirkev vyjadruje svoje chápanie svedomia v Magistériu, ktoré ho opisuje ako najtajnejšie ľudské jadro a útočisko, kde sa človek ocitá sám pred Bohom (podľa: Hoose, 1999). Svedomie jednotlivca ďalej chápe ako Boží zákon, ktorý volá pre milovanie dobra a odsúdenie zla. Možno tvrdiť, že Magistérium ozrejmuje úlohu učenia správnych morálnych zásad a taktiež sa stará o vyvíjanie čestných a morálne vyzretých jednotlivcov, rešpektujúc pritom osobitosť svedomia každého z nich (podľa: Galdikiene, 2005). Problematika spoločenského aspektu svedomia v rámci rímskokatolíckej cirkvi je spracovaná v kontexte encykliky *Evangelium vitae*, ktorá nadobudla úradnú formu v roku 1995. Tá súvisí najmä s morálnou zodpovednosťou jednotlivca za celok (podľa: Kútny, 2005). Má spájať kresťanov pri hľadaní pravdy a pravdivého riešenia mnohých morálnych problémov, a to tak v živote jednotlivca, ako i spoločnosti. Ako uvádza Kútny (2005), v encyklike je naznačená potreba uznať autonómiu svedomia jednotlivca, avšak pri ustanovení noriem, ktoré sú pre spoločenské spolužitie nevyhnutné. Morálni teológovia v rímskokatolíckej cirkvi vo všeobecnosti zdôrazňujú tri hlavné vysvetlenia svedomia (podľa: Staniulienė, 2005):

1. svedomie ako synderesis, t. j. ako všeobecného smerovania k dobru,
2. správne vnímanie dobra a morálneho dôvodu v zmysle posudzovania významných morálnych faktorov,
3. spojenie predošlých dvoch chápaní, t. j. vytvorenia súdu, čo človek v danej situácii musí urobiť, ako aj záväzku ku takémuto konaniu.

Callaghan (podľa: Hoose, 1999) však v tomto zmysle namieta, že rímskokatolícka cirkev často viedla veriacich ku nezrelosti na úkor vývinu zrelého svedomia a preberania zodpovednosti za vlastné skutky.

Protestantský pohľad zastupuje chápanie Martina Luthera, podľa ktorého je potrebné prijať odsúdenie svedomím – ľudia sú totiž podľa neho bezmocní voči dobru a ich skutky sú nehodnotné, pretože sú hriešni a iba ak si uvedomia svoju bezmocnosť a príjmu Božiu milosť, môžu byť zachránení (podľa: Langston, 2008). V pozadí takéhoto chápania je podľa autora predpoklad, že svedomie súdi situáciu, v akej sa človek nachádza. Predtým,

ako človek prijme ospravedlnenie skrz vieru, ho súdi jeho svedomie ako zatrateného. Ako ďalej uvádza, hoci môže svedomie pokračovať v súdení určitých skutkov ako dobrých, či zlých (takéto svedomie označuje ako následné), a taktiež pomáhať riadiť budúce konanie (takéto svedomie označuje ako antecedentné), nemôže vidieť skutky v podobe súdenia jednotlivca samotným Bohom.

Gréckokatolícka cirkev chápe svedomie ako neoddeliteľné od teologickej podstaty ľudského bytia, t. j. ako dôverného spojenia so svätou trojicou (podľa: Staniuliené, 2005). Na základe tohto chápania je svedomie súčasťou askézy, duchovného úsilia, ako aj nevyhnutným predpokladom vzťahu s Bohom. Na rozdiel od Tomáša Akvinského (ktorý výraznou mierou ovplyvnil rímskokatolícke učenie v oblasti chápania pojmu) však nie je zdôrazňovaná zvrchovanosť svedomia, čo je podložené tvrdením, že jednotlivec sa nemôže cítiť vinný za to, čo vykonal, pokiaľ si toho sám nie je vedomý.

Islam znamená podriadenie sa vôli Alahovej a je dôležité si uvedomiť, že pre pravoverných moslimov nie je vlastné self sudcom dobra a zla. Na pochopenie konceptu svedomia v islame je dôležité zdôrazniť nevyhnutnosť zjavenia opisovaného v Koráne a Hadite (t.j. tradície o výrokoch a skutkoch Mohameda). Moslimovia veria, že Korán je posledným zjavením Alaha ľuďom. Podobne ako v hebrejskej Biblii Boh vidí všetko a vie všetko o bytí človeka, taktiež aj Alah ako jediný rozhoduje o chvályhodných, či trestuhodných skutkoch (podľa: Staniuliené, 2005). Kľúčom k pochopeniu moslimského pohľadu na svedomie sú súry. Vychádzajúc z nich, tí ľudia, ktorí nasledujú dobro a chránia iných pred robením zla, budú odmenení tak v tomto svete, ako aj v tom ďalšom. Naopak tých, ktorí neuposlúchnu príkaz, čaká trest. Dôležité je zdôrazniť, že či už odmena, alebo trest, sa netýkajú iba „ďalšieho“ sveta, ale aj tohto súčasného v podobe úspechu, prosperity, slobody od úzkosti, alebo naopak, utrpenia, či sužovania (podľa: Hoose, 1999).

V židovskom presvedčení, vychádzajúcom z hebrejskej Tóry, je svedomie výsledkom osobného úsilia obnoviť chybujúce srdce k jeho pôvodnej podobe s ideálmi správnosti, spravodlivosti, súcitu a pravdy (podľa: Hoose, 1999). Budhistické ani hinduistické učenie nemá celistvú koncepciu svedomia, majú však veľmi dôkladne a komplexne rozpracovanú koncepciu vedomia. Budhistická etika sa podľa Desplanda (1995; podľa: Staniuliené, 2005) zaoberá najmä smerovaním a konečným dosiahnutím stavu nirvány.

1.2.2 Odlíšnosti medzi sekulárnou a religióznou podstatou svedomia

Rozlíšeniu medzi religióznym a sekulárnym nazeraním na svedomie sa vo svojej práci venujú Lawrence a Curlin (2007), ktorí na základe obsahovej analýzy poukazujú na viacero špecifik. Kým napríklad v najrozšírenejších svetových náboženstvách sú dobro a zlo determinované kategórie, ktoré vie svedomie prirodzene objavovať a rozlišovať, sekulárne chápanie pojmu vychádza z predpokladu, že morálne povinnosti sú skôr umelo vytvorené, ako objavované (Hobbes, 1651; Spinoza, 1677; Nietzsche, 1886; Russell a Rorty, 1982; podľa: Lawrence, Curlin, 2007). Svedomie teda v tomto zmysle varuje pred túžbami jednotlivca, ale neodhaľuje nič, čo je všeobecne dobré, alebo normálne aj pre iných ľudí. Ďalším špecifikom sú oficiálne uznané dokumenty cirkví spomenutých vyššie, ktoré slúžia ako autoritatívne normy informujúce jednotlivca o správnosti jeho rozhodnutia a konania. Sekulárne názory sú však podľa nich, čo sa týka náboženských právd a tradícií, značne skeptické. Zo sekulárneho pohľadu je to samotný úsudok človeka, ktorý má vedieť rozlíšiť, čo je múdre a etické. Aj preto je podľa Russella (1957; podľa: Lawrence, Curlin, 2007) práve úsudok jediným legitímnym činiteľom, ktorý má svedomie ovplyvniť. Neuposlúchnutie svedomia je na základe sledovaných náboženských prameňov totožné neuposlúchnutiu božskej autority, z čoho vyplývajú pre jednotlivca priame dôsledky (pozri napr. Katolícky katechizmus, 1998; Genesis 18:25, Lukáš 12:47–48, Korán, 2:281, 3:21–22). Taktiež neuposlúchnutie svedomia môže oslabovať následné etické konanie v zmysle nepociťovania viny, či ľútosti (Grisez a Shaw, 2004; podľa: Lawrence, Curlin, 2007). V sekulárnom chápaní nie sú zvrchované autority, ktoré budú jednotlivca súdiť za jeho skryté nemorálne konanie – samozrejme, pokiaľ sa nejedná o prekročenie explicitných spoločenských noriem. Môžu však pociťovať súdenie seba samých za konanie, ktoré podľa vlastného posúdenia nie je správne a spôsobuje morálny nepokoj (Dyck, 2005; Schore, 1994; podľa: Lawrence, Curlin, 2007). Takéto výčitky sú príznačné pre oba pohľady, ale v sekulárnom zmysle môžu byť podmienené zmenami v spoločenskom zmýšľaní. Ako však podotýka Night (2007), takéto morálne rozlišovanie, ktoré možno spájať so zachovaním vlastnej integrity a rovnováhy medzi záväzkami voči osobným hodnotám a požiadavkám vychádzajúcich z vykonávanej profesie, je iba jednou významnou zložkou integrity jednotlivca. Podstatným je podľa autora najmä konanie na základe takéhoto rozlíšenia, ako aj pretrvanie konania, ktoré jednotlivec považuje za správne.

Medzi religióznym a sekulárnym charakterom svedomia možno rozlišovať aj v zmysle neutralizácie priestupkov voči morálnym normám. Veriaci človek totiž verí, že jeho svedomie sa priamo zodpovedá voči Bohu ako vševediacemu a všemohúcemu a stáva sa tak autoritou morálnej zodpovednosti. Preto je aj používanie rôznych

psychických mechanizmov na utlmenie hlasu svedomia omnoho problematickejšie. Tento fakt možno podľa Gráca (2008) považovať za hlavný rozdiel v zodpovednosti svedomia medzi veriacim a neveriacim človekom. Napriek tomu, ako autor podotýka, sa aj medzi veriacimi objavuje nedodržiavanie, resp. porušenie morálnych noriem. Podľa Hatokovej (2006; podľa: Grác, 2008) to možno vysvetliť napríklad prispôbovaním si Božích prikázaní, či samotného obrazu Boha pre účel dosiahnutia vlastných záujmov, zámerov a cieľov. Jedným z dôvodov môže byť tiež fakt, že obraz Boha, resp. jeho antropomorfizovanie, nepredstavuje skutočnosť, ktorú človek môže chápať svojimi zmyslami, či svojim rozumom. Tieto neuvedomované falošné predstavy o Bohu vychádzajú z nejednoznačnosti prítomných protikladov, kde na jednej strane je imanentná blízkosť Boha, ale na strane druhej Jeho transcendentná vzdialenosť. Z takýchto predstáv človek zachytáva často iba jednu časť a tú následne nesprávne interpretuje ako celok.

2 Cieľ výskumu a výskumné otázky

Cieľom empirického sledovania je zistiť, v akých kontextových rovinách ľudia vnímajú pojem svedomie, s akými reprezentáciami a implicitnými vysvetleniami si ho spájajú a akú emocionálnu valenciu mu prisudzujú.

V prvej výskumnej otázke nás zaujímalo, v akých rôznych kontextových rovinách je pojem svedomie v spoločnosti vnímaný.

V druhej výskumnej otázke sme zisťovali, akú emocionálnu valenciu ľudia pojmu svedomie prevažne prisudzujú.

V tretej výskumnej otázke sme sledovali rozdiely medzi religióznou a sekulárnou podstatou svedomia.

3 Výskumné metódy

Pre skúmanie sociálnych reprezentácií svedomia sme použili zadanie s metódou voľných asociácií. Pomocou tejto metódy bolo našou snahou zistiť, aké je chápanie pojmu svedomie v širšej verejnosti. Vychádzali sme z metódy siete asociačných významov de Rosovej (1995; podľa: de Rosová, 2002), pomocou ktorej možno zachytiť produkciu asociácií k vybranej téme, bez toho, aby bol participant určitým smerom navádzaný, pričom táto metóda umožňuje zistiť taktiež emocionálnu valenciu a poradie subjektívnej dôležitosti. Podľa autorky, pre skúmanie asociačných vzťahov je výhodnejšie, ak participant produkuje asociácie v grafickej podobe, v ktorých vyznačujú jednotlivé prepojenia medzi nimi a kľúčovou témou. Participant má pomocou čiary k elipse, v ktorej je uvedený skúmaný pojem, pripojiť akékoľvek slovo, ktoré ho bezprostredne napadne po prečítaní pojmu, pričom na slovnom druhu nezáleží. Metódu sme pre naše účely čiastočne modifikovali a participanta požiadali, aby asociované pojmy písal v stĺpci pod seba, v poradí, v akom ich produkoval. Následne je skúmaná osoba požiadaná, aby vyznačila subjektívnu emocionálnu valenciu k jednotlivým asociovaným pojmom, a to pomocou trojstupňovej škály, v ktorej „-1“ značí negatívny význam, „0“ neutrálny význam a „+1“ pozitívny význam. Nakoniec je participant požiadaný, aby vyznačil subjektívne poradie dôležitosti jednotlivých asociácií. Výsledky získané touto metódou sme spracovali na základe tematickej analýzy, v rámci ktorej sme najprv vylčovali prvých deväť slov podľa frekvencie ich výskytu, v prípade rovnakého počtu pojmov boli tieto zoradené podľa poradia subjektívnej dôležitosti určeného participantmi. Následne sme sa snažili jednotlivé asociácie zatriediť do kategórií. Ako prvé sme združili pojmy, ktoré sú významovo ekvivalentné, ale vyjadrené inou lexikálnou jednotkou. Pojmy sme sa snažili zoskupiť na základe tematickej podobnosti, pričom sme sa snažili dodržať ich vzájomné vylúčenie medzi jednotlivými skupinami, exhaustívnosť a vnútornú konzistentnosť (Plichtová, 2002). Pre prehľadnejšie znázornenie je možné na základe takto vytvorených kategórií jednotlivé zoznamy asociácií získaných od participantov znázorniť do grafickej podoby podľa vzoru de Rosovej (1995; podľa: de Rosová, 2002). Na zistenie emocionálnej valencie celkového počtu asociácií, ako aj najfrekventovanejších pojmov, sme použili index polarít, hodnotu ktorého sme získali na základe pomeru rozdielu medzi pozitívnymi a negatívnymi asociáciami ku všetkým asociáciám.

Rozdiely medzi religióznym a sekulárnym vnímaním svedomia sme empiricky sledovali metódou kvalitatívneho interview o svedomí Stilwellovej (The Stilwell Conscience Interview, 1994), ktoré má charakter pološtruktúrovaného rozhovoru pomocou návodu. Zamerala sa na široké spektrum tém súvisiacich s konceptom svedomia. Doposiaľ bola publikovaná iba anglická a španielska verzia, správnosť prekladu do slovenského jazyka sme zabezpečili spätným prekladom. Nakoľko však uvedená metóda nebola zatiaľ v našich reáliách použitá, uvedomujeme si, že pochopenie jednotlivých otázok v slovenskej mutácii mohlo byť u nášho skúmaného výberu odlišné, v porovnaní s jej originálnou verziou. Tento fakt sme sa snažili aspoň čiastočne eliminovať objasnením otázok priamo počas realizácie rozhovorov.

Metóda pozostáva z pätnástich tém, v rámci ktorých je ešte niekoľko konkrétnych otázok. Tie sa dajú v prípade potreby modifikovať na základe porozumenia, veku, zamerania probanda atď. Po uskutočnení rozhovorov došlo k ich doslovnej transkripcii. Následnou aplikáciou metódy súhrnného protokolu sme zjednotili úrovne všeobecne podávaných informácií a tie následne postupne abstrahovali a integrovali do vytvorených kategórií (Hendl, 2005).

4 Charakteristika skúmaného výberu

Pre účely použitia metódy voľných asociácií predstavovalo náš skúmaný výber 203 participantov (191 žien a 12 mužov). Výhodným výberom sme si pre lepšie vekové pokrytie sociálnych reprezentácií rozdelili skúmaný výber do štyroch skupín podľa veku. Ďalším z kritérií, ktoré sme si pri výbere participantov stanovili, bolo humanitné zameranie štúdia, resp. pôsobenia. Prvú skúmanú skupinu predstavovalo 47 poslucháčok internej formy štúdia odboru ošetrovateľstva na Slovenskej zdravotníckej univerzite v Bratislave (túto skupinu tvorili iba ženy vo vekovom rozpätí 20 až 29 rokov, priemerný vek skupiny bol 24,2 rokov). Druhú skupinu tvorilo 51 poslucháčov a poslucháčok externej formy štúdia odboru ošetrovateľstvo na Slovenskej zdravotníckej univerzite v Bratislave (túto skupinu tvorilo 49 žien a dvaja muži vo vekovom rozpätí 30 až 46 rokov, priemerný vek skupiny bol 34,7 rokov). Tretiu a štvrtú skupinu tvorili poslucháči viacerých kurzov Univerzity tretieho veku Univerzity Komenského v Bratislave (konkrétne sú to kurzy: Empatická asertivita, Psychológia, Právo, Sociálna práca a Dejiny kresťanstva), ktorých sme následne z hľadiska veku rozdelili do dvoch samostatných skupín. Tretiu skupinu tak tvorilo 50 participantov s vekovým rozpätím 47 až 61 rokov, kde priemerný vek skupiny bol 52,2 rokov a štvrtú skupinu 55 participantov s vekovým rozpätím 62 až 77 rokov, v rámci ktorej priemerný vek skupiny bol 65,2 rokov.

V snahe zistiť prípadné odlišnosti religióznej a sekulárnej podstaty svedomia sme výhodným výberom zahrnuli šiestich participantov, u ktorých sme použili pološtruktúrované interview. Skúmaný výber sme rozdelili do dvoch skupín. Prvú tvorili traja participant (dvaja muži a jedna žena), s religióznym zameraním, ktoré o. i. vyplýva z ich povolania farára, resp. farárky jednej z reformovaných kresťanských cirkví. Druhú skupinu tvorili taktiež traja participant (dve ženy a jeden muž), ktorí proklamujú sekulárne zameranie, pritom má však ich náplň práce výrazne prosociálny charakter (zdravotnícky personál so zameraním na starostlivosť o onkologicky chorých pacientov).

5 Výsledky

V prvej výskumnej otázke nás zaujímalo, v akých rôznych kontextových rovinách je pojem svedomie v spoločnosti vnímaný. Celkovo (pri $N = 203$), sa ukázalo byť najfrekvencovanejšou asociáciou (prvý údaj v zátvorke predstavuje frekvenciu výskytu pojmu, druhý údaj jeho emocionálnu valenciu, ktorú je pomerom rozdielu medzi pozitívnymi a negatívnymi asociáciami ku všetkým asociáciám, na škále „-1“ pre negatívny význam, „0“ pre neutrálny význam a „+1“ pre pozitívny význam) slovo čisté (70; +0,96), za nimi nasledovali tieto slová: zlé (26; - 1), zodpovednosť (22; +0,86), čestnosť (21; +0,96) atď. Získané údaje sú uvedené v nasledujúcej tabuľke:

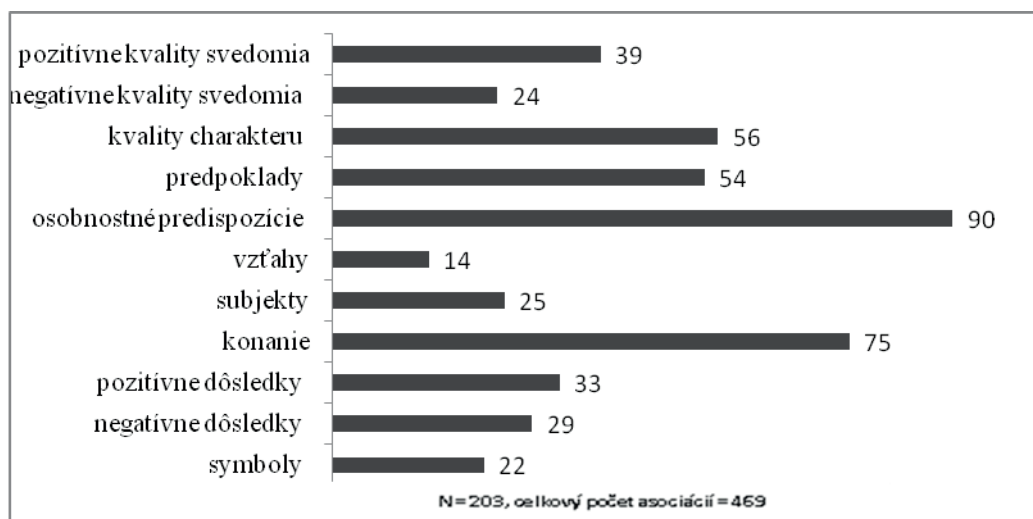
por./skup.	1. skupina (20–29 r.)	2. skupina (30–46 r.)	3. skupina (47–61 r.)	4. skupina (62–77 r.)	skupiny spolu (20–77 r.)
1.	čisté (14; +1)	čisté (17; +1)	čisté (23; +0,91)	čisté (16; +0,94)	čisté (70; +0,96)
2.	výčitky (11; - 0,75)	nemať (9; - 0,5)	pravda (12; +0,92)	zodpovednosť (12; +0,92)	zlé (26; - 1)
3.	skutky (7; +0,25)	vnútorné zrkadlo (8; +0,6)	zodpovednosť (10; +0,8)	pravdovravnosť (11; +0,73)	zodpovednosť (22; +0,86)
4.	zlé (7; - 1)	kontrola správania (8; - 0,2)	spravodlivosť (8; +1)	svedomitosť (9; +1)	čestnosť (21; +0,96)
5.	klamstvo (7; - 1)	svedomitosť (8; +1)	láska (8; +1)	čestnosť (8; +0,88)	svedomitosť (17; +1)
6.	myšlienky (6; +0,71)	čestnosť (7; +1)	morálka (7; +0,71)	spravodlivosť (7; +0,86)	výčitky (17; - 0,71)
7.	nemať (6; - 0,71)	zlé (7; - 1)	zlé (7; - 1)	nemať (6; - 0,83)	spravodlivosť (15; +0,93)
8.	výchova (6; +1)	istota (7; +1)	čestnosť (6; +1)	charakter (6; 0,83)	nemať (12; - 0,77)
9.	pokojný spánok (6; +1)	hlas (6; +1)	úprimnosť (6; +1)	pomoc (5; +0,2)	-
10.	trápenie (6; - 1)	moje vnútro (6; +1), radca (6; +1)	výčitky (6; - 0,67), empatia (6; +0,83), rodina (6; +0,83)	zlé (5; - 1)	-

Tab. 1: Asociácie v jednotlivých skupinách zoradené podľa frekvencie ich výskytu

Na základe rozdelenia asociácií k pojmu svedomie do jednotlivých tém (pri snahe dodržať kritériá kategoriálneho systému) nám vzniklo týchto jedenásť kategórií (údaj v zátvorke predstavuje početné zastúpenie pojmov v kategórii mimo frekvencie ich výskytu pri N = 203 (pre úplne znenie pozri Blaho, Bratská, 2010):

1. pozitívne kvality svedomia (39) – v tejto kategórii sme zaradili pojmy prevažne kladného emocionálneho sýtienia vzťahujúce sa priamo na entitu svedomia (napr. čisté, dôležité, dobré, kladné);
2. negatívne kvality svedomia (24) – táto kategória obsahuje pojmy prevažne negatívneho emocionálneho sýtienia spájajúce sa s entitou svedomia (napr. zlé, nečisté, čierne, obmedzené);
3. kvality charakteru (56) – do tejto kategórie sme zaradili pojmy, ktoré sa vzťahujú na charakter jednotlivca, resp. jeho charakterové vlastnosti (napr. zodpovednosť, svedomitosť, čestnosť, úprimnosť);
4. predpoklady (54) – kategória obsahuje atribúty predchádzajúce prítomnosti svedomia, resp. ich aplikácie vo všeobecnej (spoločenskej) rovine, s ktorými sa jednotlivec ako sociálna bytosť v priebehu života stretáva (napr. pravda, spravodlivosť, strach, morálka);
5. osobnostné predispozície (90) – do tejto kategórie sme zahrnuli pojmy, ktoré sa vzťahujú priamo na osobnosť jednotlivca v zmysle predpokladov pre prítomnosť svedomia a jeho aplikácie (napr. nemať, charakter, empatia, hodnoty);
6. vzťahy (14) – v tejto kategórii sú obsiahnuté všetky pojmy spájajúce sa so vzťahmi jednotlivca k svojmu okoliu, resp. konanie jednotlivca v spojitosti so svedomím k svojmu okoliu (napr. k ľuďom, k Bohu, k práci, dieťa – rodič);
7. subjekty (25) – tretia kategória v sebe zahŕňa subjekty, s ktorými sa pojem svedomie spája, resp. u koho je predpokladaná prítomnosť svedomia (napr. rodina, národ, moje, politikov);
8. konanie (75) – v tejto kategórii sú zaradené pojmy vzťahujúce sa na konanie jednotlivca v spojitosti so svedomím, t. j. jeho nasledovaním, ale aj jeho nezahrnutím v konaní (napr. pomoc druhým, konanie dobra, ubližovanie, stlmiť svedomie);
9. pozitívne dôsledky (33) – v rámci tejto kategórie sú zahrnuté dôsledky pozitívneho charakteru prejavujúce sa v prežívaní a správaní sa jednotlivca, ktoré vyplývajú z prítomnosti svedomia, resp. jeho nasledovania (napr. spokojnosť, radosť, ľahký spánok, dobrý pocit);

10. negatívne dôsledky (29) – v tejto kategórii sú zaradené dôsledky negatívneho charakteru prejavujúce sa v prežívaní a správaní sa jednotlivca, ktoré vyplývajú z prítomnosti svedomia, resp. jeho nenasledovania (napr. hanba, trápenie, výčitky, hryzenie);
11. symboly (22) – do tejto kategórie sme obsiahli pojmy vzťahujúce sa ku svedomiu, ktoré majú symbolický charakter (napr. váha, vnútorný sudca, srdce, more).



Obr. 1: Grafické znázornenie početného zastúpenia asociácií v jednotlivých kategóriách

Z uvedených výsledkov možno predpokladať, že ľudia vnímajú svedomie ako samostatnú entitu, ktorej možno pripísať rôzne kvality tak pozitívneho, ako aj negatívneho emocionálneho sýtenia. Spájajú si ho s osobnostnými predispozíciami a charakterovými vlastnosťami jednotlivca, t. j. že ho vzťahujú priamo na osobnosť človeka a jeho atribúty a taktiež mu prisudzujú symbolický charakter. Ďalej je to predpoklad, že svedomie vplyva na konanie jednotlivca, či už v zmysle konania v súlade so svedomím, alebo bez jeho zahrnutia do konania, z čoho následne môžu vyplývať dôsledky v prežívaní a správaní rôzneho charakteru a emocionálneho zafarbenia. Taktiež možno hovoriť o sociálnej podmienenosti svedomia, či už v zmysle vplyvu sociálneho okolia na jednotlivca, jeho myslenie, prežívanie a správanie, alebo vzťahu k svojmu sociálnemu okoliu. Tieto zistenia do určitej miery prehĺbujú aj vyjadrenia získané na základe interview, podľa ktorých je svedomie považované za danosť vlastnú každému človeku, pričom je však interindividuálne odlišné a možno ho spájať s konkrétnymi osobnostnými predispozíciami jednotlivca, akými sú zmysel pre zodpovednosť, empatické pohrúženie, schopnosť sebareflexie, či vlastnej kontroly (Blaho, Bratská, 2010).

Ďalšou zaujímavou oblasťou, kde dochádza ku konfrontácii svedomia so sociálnym okolím, sú následné prejavy jednotlivca po jeho konaní v súlade, resp. proti vlastnému svedomiu. Ako uvádzajú účastníci, pri konaní v súlade s ním má svedomie celkový pozitívny vplyv v prijímaní a interpretácii podnetov z okolia jednotlivca (napr. veselá nálada, benevolencia) ako aj v komunikácii s ním ako aj výrazný motivačný charakter spolu so zvýšenou aktivitou (pre úplnosť pozri Blaho, Bratská, 2010). Taktiež môžeme na základe našich zistení podporiť tvrdenia, že svedomie v tomto zmysle predstavuje akýsi zvnútornený regulátor noriem, ktoré sú jednotlivcom akceptované a považované za morálne správne. Navyše sa v tomto zmysle vyskytuje tendencia zdieľať takéto prežívanie so svojím (najbližším) okolím. Naopak, pri konaní proti vlastnému svedomiu môžeme na základe našich zistení konštatovať celkový negatívny vplyv tak na prežívanie, ako aj správanie jednotlivca. V takomto prípade sa však javí byť výraznejšou mierou zasiahnutá aj kognitívna oblasť, ktorá má prevažne inhibičný vplyv aj na následné konanie jednotlivca a vzťahy s okolím, pričom sa človek zameria skôr do vlastného vnútra. V tomto zmysle je to taktiež skôr snaha vyhnúť sa konfrontácii s okolím (resp. zahrnúť len to najbližšie okolie), ktorá môže byť spojená o. i. s neistotou a nedôverou tak k okoliu, ako aj k sebe samému. Konanie však môže mať aj aktívny charakter, v zmysle snahy čo najskôr situáciu vyriešiť (napr. ospravedlnením), ako aj potreby zdieľať vlastné prežívanie so svojím okolím.

V druhej výskumnej otázke sme zisťovali, akú emocionálnu valenciu ľudia pojmu svedomie prevažne prisudzujú. Na základe výpočtu indexu polarít (získaného výpočtom rozdielu medzi pozitívnymi a negatívnymi asociáciami k všetkým asociáciám, pri N=203) sme dospeli k hodnote $ip = +0,42$ (na škále $-1, +1$), podľa

ktorej možno usudzovať, že pojem svedomie sa spája prevažne s pozitívnymi konotatívnymi významami. Samostatne sme v jednotlivých skúmaných skupinách namerali tieto hodnoty indexu ip: prvá skupina (20 až 29 rokov) $ip=+0,23$, druhá skupina (30 až 46 rokov) $ip=+0,41$, tretia skupina (47 až 61 rokov) $ip=+0,52$ a štvrtá skupina (62 až 77 rokov) $ip=+0,52$. Ešte výraznejšie rozdiely sa ukázali pri vypočítaní indexu polarity prvých deviatich pojmov v poradí v oboch skupinách, určených na základe frekvencie ich výskytu (resp. desiatich pri rovnakom početnom zastúpení deviateho a desiateho najfrekvencovanejšieho pojmu). V prvej skupine sme namerali hodnotu $ip= - 0,05$, v druhej $ip= +0,54$, v tretej $ip= +0,61$ a štvrtej $ip= +0,45$. Ako možno vidieť, v prvej skupine (20 až 29 rokov) dokonca v rámci prvých deviatich najčastejšie zastúpených pojmov prevládali asociácie negatívnej emocionálnej valencie. Z uvedeného možno usudzovať, že pozitívne vnímanie konceptu svedomia s vekom narastá.

V tretej výskumnej otázke sme zisťovali prípadné rozdiely medzi religióznou a sekulárnou podstatou svedomia. Ako naše zistenia naznačujú, svedomie je v rámci religiózneho presvedčenia väčšinou vnímané ako Boží hlas, ktorý prehovára ku človeku (resp. v človeku). Nábožensky založený človek považuje za smerodajný súhrn noriem a princípov vlastného svedomia desať Božích prikázaní, resp. učenie vychádzajúce z Biblie, ktoré stoja nad všetkými svetskými pravidlami a ktoré predstavujú akceptované sociálne normy aj pre sekulárnu spoločnosť. V tomto zmysle má výrazný formatívny vplyv najmä autorita Boha a veriaci človek sa ich snaží naplňať skrz svoje osobné presvedčenie (vieru). Isté odlišnosti vo vnímaní svedomia možno nájsť aj v konaní jednotlivca – tak pri konaní v súlade s vlastným svedomím, ako aj proti nemu. Kým pri sekulárnom presvedčení sa jednotlivec snaží konať najmä v zmysle zachovania psychickej rovnováhy, resp. akceptovateľnosti sociálnym okolím, pri religióznom presvedčení významnú úlohu popri tom zohráva autorita Boha, ktorá je prítomná za akýchkoľvek okolností a vidí všetko. Podobne aj pri konaní proti svedomiu, resp. vykonaní morálne nesprávneho skutku, cíti nábožensky zameraný človek zodpovednosť nielen k človeku, ktorému spôsobil ujmu, resp. jeho, či vlastnému blízkeho okoliu, ale tiež je to zodpovednosť k autorite Boha, ktorý je zakaždým, vychádzajúc z takéhoto presvedčenia, morálne nesprávnym konaním jednotlivca zasiahnutý.

6 Diskusia

Pri tvorbe výskumného projektu bolo našou snahou zachytiť čo najširšie spektrum sociálnych reprezentácií, pričom pred samotným výberom skúmaných osôb sme zvažovali viacero faktorov. Na jednej strane sme vychádzali zo zistení, že svedomie je výrazne ovplyvnené o. i. sociálnym okolím jednotlivca, jeho (náboženským) presvedčením (Lawrence, Curlin, 2007), oblasťou pôsobenia (Night, 2007) atď. Na strane druhej sme však brali do úvahy fakt, že svedomie je vo výraznej miere ovplyvnené spoločenskými atribútmi a tie ovplyvňujú aj jeho implicitnú rovinu (napr. Klčovanská, 2003; Říčan, 2007). Pre účel zachytenia jednotlivých kontextových rovín sme sa preto rozhodli použiť metódu siete asociačných významov de Rosovej. Ako uvádza autorka (1993; podľa: Plichtová, 2002), najčastejšie asociované slová nemusia byť nevyhnutne tie, ktoré sú najdôležitejšie aj z pohľadu konkrétneho jednotlivca, ale sú skôr dôležité pre celú skupinu. Z uvedeného sme preto predpokladali, že participanti budú produkovať asociácie, ktoré sú súčasťou celospoločenského diskurzu (v zhode s tvrdením Maršalovej, 1982). Navyše, použitá metóda umožňuje označiť poradie dôležitosti jednotlivých asociácií, čím proband de facto demonštruje, že asociácie, ktoré ho napadli ako prvé v poradí, zákonite nemusia byť tými, ktoré aj osobne považuje za najvýstižnejšie. Za determinujúci faktor pri výbere a rozdelení skúmaného výberu do skupín sme si teda určili vekový údaj. Bolo to najmä z dôvodu rovnomerného pokrytia čo najširšieho kontextuálneho rozmedzia, aby sme tak mali možnosť sledovať aj prípadné odlišnosti vo vnímaní svedomia určené vekom. Pre takýto zámer sme pritom nemali dostupné teoretické východiská, nakoľko empirické sledovanie v tejto oblasti je venované prevažne ranému obdobiu detského vývinu (napr. Frick, Morris, 2004; Kochanska, 2004; 2008). Rozdelenie skúmaného výberu do jednotlivých skupín sme si určili na základe približne rovnakých vekových odstupov (cca. 15 rokov), pričom sme sa v nich snažili obsiahnuť aj jednotlivé vývinové obdobia, resp. životné fázy (cca. 20 až 29 rokov obdobie ranej dospelosti, 30 až 46 rokov obdobie mladej dospelosti, 47 až 61 rokov staršia dospelosť, 62 až 77 rokov obdobie staroby; Vágnerová, 2000). Výber probandov bol výhodný. Našou snahou bolo na základe jednej skupinovej inštrukcie osloviť čo najpočetnejšiu skupinu, relevantnú pre účely nášho výskumného sledovania. Pre oslovenie prvých dvoch skupín, ktoré predstavovali študenti interného a externého štúdia odboru ošetrovateľstvo Slovenskej zdravotníckej univerzity sme sa rozhodli z toho dôvodu, že ho považujeme za pomáhajúcu profesiu a možno v rámci neho predpokladať humanitné, resp. prosociálne zameranie správania. To sa javí byť významným predpokladom prítomnosti svedomia (napr. Koenig, Cicchetti a Rogosch, 2004; podľa: Termini, Golden, 2007). Výber tretej a štvrtej skupiny, teda poslucháčov Univerzity tretieho veku, bol taktiež zámerný. Okrem dôvodu uvedeného vyššie to bol tiež fakt, že predpokladom takéhoto

štúdia je vek minimálne päťdesiat rokov (v prípade odchodu do invalidného dôchodku aj nižší vek), ako aj záujem o aktívne vzdelávanie, t. j. možno takto zachytiť skupinu participantov stredného a vyššieho veku s pretrvávajúcim aktívnym rozvíjaním myslenia.

Naše empirické skúmanie použitím pološtruktúrovaného interview predstavoval iba akúsi sondu do problematiky. Skúmaný výber predstavoval šesť participantov. Dôvodmi takéhoto počtu boli o. i. citlivosť témy, ktorá má výrazný vplyv aj na ochotu participovať, ďalej časová náročnosť (dĺžka interview sa spravidla pohybovala okolo jednej hodiny), ako aj obsiahlosť a netradičnosť témy, ktorá vyžaduje o. i. značnú mieru koncentrácie pozornosti a sebaapercepcie. Nakoľko nás zaujímali prípadné odlišnosti medzi religióznym a sekulárnym presvedčením a jeho spojením s vnímaním konceptu svedomia, za rozhodujúce kritérium pri rozdelení skúmaného výberu do dvoch skupín sme si určili náboženské presvedčenie participantov. Traja z nich deklarovali kresťanské vierovyznanie (vyplývajúce o. i. z ich povolania farára), ďalší traja seba samých označili ako sekulárne zmýšľajúcich (hoci religiozitu nevyklúčovali), pritom má však ich profesia výrazný prosociálny charakter. Na základe uvedeného sme predpokladali, že koncept svedomia im bude známy, nakoľko podľa zistení. Čiastočne sme v tomto zmysle vychádzali zo zistení, že v rámci jej napĺňania o. i. dochádza častejšie ku konfrontáciám s vlastným svedomím (Solomon a kol., 2005). Zároveň si však uvedomujeme, že ich náplň práce (starostlivosť o onkologicky chorých pacientov) priamo nespočíva v úkonoch, ktoré môžu byť dôvodom konfrontácií spomínaných v predmetnej štúdií (napr. rozhodovanie o eutanázii, interrupcii, resp. predpísaní antikoncepcie). Pri budúcom empirickom sledovaní by sme sa preto radi zamerali práve na zdravotníckych pracovníkov, ktorí o takýchto úkonoch pravidelne rozhodujú.

V súvislosti s odlišnosťami medzi religióznou a sekulárnou podstatou svedomia naše zistenia nasvedčujú tomu, že svedomie je v rámci religiózneho presvedčenia väčšinou vnímané ako Boží hlas, ktorý prehovára ku človeku (resp. v človeku). Možno tu nájsť istú paralelu s Heideggerovým ontologickým chápaním konceptu svedomia ako vnútorného hlasu (Schinkel, 2007; Wang, 2007), ktorý mu však neprisudzoval výraznejší náboženský charakter. Do budúcnosti považujeme za dôležité sa okrem rozšírenia skúmaného výberu zamerať aj na sledovanie prípadných odlišností, ale tiež hľadanie prienikov, u iných vierovyznaní. Z doposiaľ získaných vyjadrení považujeme v tomto smere za prínosné sledovať taktiež prípadné odlišnosti medzi zdieľanými morálnymi princípmi (resp. vieroukou jednotlivých cirkví) a implicitným presvedčením ich vykonávateľov.

Získané výsledky nasvedčujú, že svedomie je vnímané v širokom kontextovom rozmedzí. Konotatívne významy, ktoré mu ľudia prisudzujú, možno zatriediť do viacerých kategórií, ktoré však bolo neraz náročné vystihnúť. Pri tvorbe jednotlivých kategórií sme sa snažili riadiť princípom, na ktorý upozorňuje Hendl (2005), že jednotlivé kategoriálne systémy je nutné definovať tak, aby bolo možné jednoznačné rozhodnutie o priradení do kategórie. Niektoré pojmy sa však javia byť na rozhraní dvoch, resp. niekoľkých kategórií a pre ich zaradenie nám vo viacerých prípadoch pomohlo práve prisúdenie subjektívnej emocionálnej valencie. Na zváženie je aj opodstatnenosť vytvorenia niektorých kategórií. Tak je tomu napr. pri kategóriách „subjekty“ a „vzťahy“, ktoré pôvodne tvorili jednu kategóriu, následne sme sa však rozhodli pre jej rozdelenie, nakoľko pojmy obsiahnuté v kategórii „subjekty“ sa vzťahujú na konkrétneho jednotlivca, resp. sociálnu skupinu v zmysle prítomnosti (neprítomnosti) entity svedomia, kým v kategórii „vzťahy“ sme zahrnuli asociácie, ktoré vyjadrujú prítomnosť (neprítomnosť) svedomia vo vzťahu k niekomu, či niečomu. Podobne sme rozmýšľali napr. aj medzi kategóriami „kvality charakteru“ a „osobnostné predispozície“. Obe kategórie sa totiž spájajú s kvalitami vzťahujúcimi sa na osobnosť jednotlivca, takto by nám však vznikla početná nehomogénna skupina, ktorá by, podľa nášho názoru, dostatočne nevystihovala pojmy v nej obsiahnuté. Nakoľko sa nám to však podarilo vytvorením týchto kategórií eliminovať, zostáva do ďalšieho skúmania predmetom diskusií.

Sociálnu podmienenosť svedomia determinuje tak užšie, ako aj širšie sociálne okolie a jeho pôsobenie na jednotlivca, ale aj spätne jednotlivec svojím pôsobením v spoločnosti, resp. svojimi zdieľanými osobnými hodnotami a presvedčeniami. Naše zistenia tiež podporujú Chlewińského rozlišovanie konceptu svedomia z hľadiska dynamiky (1991; podľa: Klčovanská, 2003) – na jednej strane totiž svedomie probandi popisujú ako súhrn stabilných zvnútorňovaných princípov, ktorý je podmienený jednak osobnostnými predispozíciami jednotlivca, ale aj formatívnym pôsobením primárneho sociálneho prostredia počas obdobia detstva apod., na druhej strane mu možno prisudzujú dynamický charakter, ktorý sa do určitej miery počas života upravuje, a to jednak vplyvom veku a životných úloh s ním spojených, ako aj vplyvom okolností rôznej závažnosti (napríklad rozvod, alebo ochorenie blízkeho člena rodiny), osobných skúseností, či upravením hodnotových orientácií.

Za zaujímavú považujeme pomerne výraznú pozitívnu emocionálnu valenciu pojmu svedomie (+0,42), ktorá vyšla na základe výpočtu indexu i_p vo všetkých štyroch skúmaných skupinách. Pojem je totiž často

spájaný najmä s negatívnymi vyjadreniami v zmysle hryzenia svedomia (Katchadourian, 2009) výčitiek svedomia (Říčan, 2007), či zobrať si niečo na svedomie (Grác, 2008). Z našich výsledkov emocionálneho zafarbenia pojmu, ako aj zo získaných asociácií však môžeme usudzovať, že svedomie je vo všeobecnosti vnímané skôr ako potrebná a žiadaná entita. Zistenia taktiež naznačujú, že pozitívne vnímanie konceptu svedomia s vekom narastá. Toto poznanie nemáme teoreticky podložené, domnievame sa však, že stúpajúca tendencia môže súvisieť s vývinovými úlohami a s tým spojenými osobnými skúsenosťami, s ktorými sa človek počas života stretáva (napr. Vágnerová, 2000), resp. s postupnou interiorizáciou morálnych noriem, s ktorými sa človek najmä vo vyššom veku adekvátne stotožní. Predpokladáme však, že táto tendencia je podmienená aj inými činiteľmi ako je vekový faktor, a preto by sme pri budúcom empirickom sledovaní radi zahrnuli aj ďalšie ukazovatele, ako napr. profesiu, či prítomnosť niektorého zo sociálno-patologických javov u probanda,

7 Použitá literatúra

- Berbeškinová, Z. A. (1989). *Svědomí jako etická kategorie*. Praha: Svoboda.
- Biblia. (1990). Liptovský Mikuláš: Transcius.
- Blaho, R., Bratská, M. (2010). *Keď svedomie zaváži. Psychologické aspekty svedomia a jeho vnímania*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Catlin, A., Armigo, C., Volat, D., Vale, E., Hadley, M. A., Gong, W., Bassir, R., et al. (2008). Conscientious Objection: A Potential Neonatal Nursing Response to Care Orders That Cause Suffering at the End of Life? Study of a Concept. *Neonatal Network: NN*, 27(2), 101–108. Cit z <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=11&sid=04708b9b-6b09-466e-93e7-47a5390f4980%40sessionmgr13>
- Česká televize. (2003). *Kodex České televize*.
- de Rosa, A. S. (2002). The „associative network“ : a technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields. *European Review of Applied Psychology*, 52, 181–200. Cit z http://www.europhd.eu/html/_onda02/07/PDF/10th_lab_scientificmaterial/derosa/2002_associative_network.pdf
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and Developmental Pathways to Conduct Problems. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology: The Official Journal For The Society Of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 33(1), 54–68. Cit z <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=11&sid=04708b9b-6b09-466e-93e7-47a5390f4980%40sessionmgr13>
- Glasberg, A. L., Eriksson, S., & Norberg, A. (2007). Burnout and „stress of conscience“ among healthcare personnel. *Journal of Advanced Nursing*, 57(4), 392 – 403. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04111.x
- Grác, J. (2008). *Psychológia mravnosti v teoretických a empirických analýzach*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Halama, P. (2002). Problém svedomia v existenciálnej analýze a logoterapii V. E. Frankla. *Filozofia*, 57(3).
- Hendl, J. (2005). *Kvalitatívni výzkum. Základní metody a aplikace (1st vyd.)*. Praha: Portál.
- Hoose, J. (1999). *Conscience in world religions*. Gracewing Publishing.
- Kútny, I. (2003). Špecifickosť morálneho svedomia a nescudziteľnosť jeho slobody : interaktivita niekoľkých aspektov. *Teologický časopis*, 1(1), 47–61.
- Kútny, I. (2005). Synéidesis a spoločenský aspekt svedomia v kontexte encykliky *Evangelium vitae*. V J. Michalov (Ed.), *Formovanie dobrého človeka (1st vyd., s 479)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, Katedra etiky a katechetiky.
- Katechizmus katolíckej cirkvi. (1998). Trnava: Spolok sv. Vojtecha.
- Katchadourian, H. A. (2009). *Guilt: The Bite of Conscience*. Stanford University Press.
- Klčovanská, J. (2003). Normy mravnosti a mravné správanie. V J. Grác (Ed.), *Autoregulácia normami mravnosti v realizovaných psychologických výskumoch I. (Roč. 1)*. Trnava: Trnavská univerzita.
- Kochanska, G., Aksan, N., Knaack, A., & Rhines, H. M. (2004). Maternal Parenting and Children's Conscience : Early Security as Moderator. *Child Development*, 75(4), 1229–42. Cit z <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&hid=11&sid=04708b9b-6b09-466e-93e7-47a5390f4980%40sessionmgr13>
- Kochanska, G., Barry, R. A., Aksan, N., & Boldt, L. J. (2008). A Developmental Model of Maternal and Child Contributions to Disruptive Conduct: The First Six Years. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 49(11), 1220–7. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01932.x
- Korán. (2000). (3rd vyd.). Praha: Academia.
- Korený, P. (2002). *Svedomie a sloboda svedomia*. Univerzita Komenského, Bratislava.
- Krebs, D. L. (2008). Morality – An Evolutionary Account. *Perspectives on Psychological Science*, 149–172. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00072.x

- Langston, D. C. (2008). *Conscience and Other Virtues: From Bonaventure to Macintyre*. Penn State Press.
- Lawrence, R. E., & Curlin, F. A. (2007). Clash of Definitions : Controversies About Conscience in Medicine. *American Journal of Bioethics*, 7(12), 10–14. doi:10.1080/15265160701709859
- Maršalová, L. (1982). *Psycholingvistická analýza vývinu lexiky asociačné štruktúry v subjektívnom slovníku* (1st vyd.). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- McConnell, T. C. (2000). *Inalienable Rights: The Limits of Consent in Medicine and the Law*. Oxford University Press.
- McCosh, J. (2006). *Psychology – The Motive Powers: Emotions – Conscience – Will*. Read Books.
- Night, S. S. (n.d.). Negotiating the Tension Between Two Integrities: A Richer Perspective on Conscience. *The American Journal of Bioethics*, 7(12), 24–26. Cit z <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&hid=11&sid=04708b9b-6b09-466e-93e7-47a5390f4980%40sessionmgr13>.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava: MÉDIA.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.
- Severinsson, E. (2003). Moral Stress and Burnout: Qualitative Content Analysis. *Nursing and Health Sciences*, (5), 59–66. doi: 10.1046/j.1442-2018.2003.00135.x
- Solomon, M., Sellers, D. E., Heller, K. S., Dokken, D. L., Levetown, M., & Rushton, C., et al. (n.d.). New and Lingering Controversies in Pediatric End-of-life Care. *Pediatrics*, 116, 872–883. doi:10.1542/peds.2004-0905
- Stilwell, B. M. (n.d.). The Stilwell Conscience Interview. Cit z <http://shaw.medlib.iupui.edu/conscience/SCI.pdf>
- Sundin Huard, D., & Fahy, K. (1999). Moral Distress, Advocacy and Burnout: Theorising the Relationships. *International Journal of Nursing Practice*, 5, 8–13. doi: 10.1046/j.1440-172X.1999.00143.x
- Tlačová rada Slovenskej republiky. (2010). *Etický kódex novinára*.
- Termini, K. A., & Golden, J. A. (2007). Moral Behaviors: What Can Behaviorists Learn from the Developmental Literature. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(4), 477–493. Cit z <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&hid=11&sid=04708b9b-6b09-466e-93e7-47a-5390f4980%40sessionmgr13>
- Vatikánske zmluvy a výhrada svedomia – Prehľad diania okolo zmlúv medzi Vatikánom a SR. Cit z <http://vaticanskezmluvy.wordpress.com/>
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří* (1st vyd.). Praha: Portál.
- Ziegler, P. G. (2007). A Christian Context for Conscience? Reading Kierkegaard's Works of Love Beyond Hegel's Critique of Conscience. *European Journal of Theology*, 25–36. Cit z <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=17&hid=11&sid=04708b9b-6b09-466e-93e7-47a5390f4980%40sessionmgr13>

SOUVISLOSTI ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY A RIZIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC REDSHIRTING AND RISK OF SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Miroslava Schöffelová, Marína Mikulajová

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě, Račianská 59, Bratislava, Slovenská republika

Abstrakt:

Príspevok si klade za cieľ seznámit odbornou verejnosť s jednou z oblastí sledovaných v rámci evropského výzkumu gramotnosti ELDEL (Enhancing literacy development in European languages). Predstaven bude predovšetkým hlavný cieľ projektu, ktorým je sledovanie prediktorů čtení a psaní a souvislosti se specifickými poruchami učení. V tomto příspěvku se zaměříme na jednu vybranou oblast, která se ukázala jako problematická až v průběhu našeho výzkumu – fenomén odkladu školní docházky. V naší studii jsme analyzovali vzorek dvaceti dětí, kterým byla odložena školní docházka, pocházející původně z našeho výzkumného vzorku 210 dětí sledovaných od předškolního věku do konce druhé třídy. U tohoto vzorku jsme porovnali výkony v testech mapujících některé prediktory čtení a psaní s výsledky dětí bez odkladu školní docházky a zjišťovali jsme, v jakých dovednostech vykazují slabší skóre.

Klíčová slova:

odklad školní docházky, specifické poruchy učení, gramotnost, prediktory čtení a psaní.

Abstract:

The aim of this article is to introduce one part of the European project ELDEL (Enhancing literacy development in European languages). The main goal of the project – the identification of predictors for reading and spelling will be introduced, as well as the connection with specific learning disorders. In the present study we focused on one particular area that was recognized as ambiguous during the investigation – the academic redshirting phenomenon. In our study we analysed the sample of 20 children that were recommended for academic redshirting and that were originally part of our sample (210 children) following from kindergarten to the end of second grade. We compared the scores of those children recommended for academic redshirting with the rest of the sample in several tests that focus on predictors of reading and spelling. We are interested to learn if those children are significantly worse, and if so, in which tests.

Klíčová slova:

odklad školní docházky, specifické poruchy učení, gramotnost, prediktory čtení a psaní.

Key words:

academic redshirting, specific learning disorders, literacy, predictors of reading and spelling.

1 Úvod

Školní zralost a s tím spojená problematika odkladů školní docházky je velkým tématem školní psychologie a stále velmi diskutovanou oblastí mezi rodiči, pedagogy, odbornou i širší veřejností. Dalším – neméně diskutovaným a aktuálním tématem – jsou ve školní psychologii a dalších příbuzných oborech specifické poruchy učení. Oběma tématům se v České a Slovenské republice věnuje poměrně velká pozornost. Dosud však existuje málo důkazů o tom, jak tato dvě témata vzájemně souvisí. Je známo, že skupiny dětí, kterým je doporučen odklad školní docházky, a dětí se specifickými poruchami učení se částečně překrývají. Doposud však není jasné, jak velké toto vzájemné překrytí je (Kucharská & Švancarová, 2001).

Tříletý longitudinální výzkum (<http://www.eldel.eu/>), jehož hlavním cílem je odhalit, které kognitivní a lingvistické dovednosti v předškolním věku jsou klíčové pro správný rozvoj čtení a psaní, sleduje děti v jednotlivých zemích od předškolního věku do konce 2. třídy základní školy. Abychom objasnili důvody zařazení

testů, které budou dále představeny a ve kterých jsou posuzováni naši respondenti, je třeba stručně představit také teoretické pozadí celého výzkumu.

Teoretická koncepce projektu vychází z teorie jazykově-kognitivního deficitu u dětí se specifickými poruchami učení, která se opírá především o důkazy z nejnovějších studií prováděných zejména na anglicky hovořících dětech (např. Caravolas, Hulme & Slowling, 2001; Treiman, 1993). Tyto a další studie dokazují, že pro správný vývoj čtení a psaní jsou rozhodujícími komponenty zejména dovednosti z oblasti jazykové a kognitivní. Jednou z klíčových studií, která podporuje naše hypotézy, je meta-analýza výzkumů Scarborough (1998, in Mikulajová, 2004), která byla provedena na dostupných 61 výzkumech zabývajících se predikcí čtení mezi lety 1976 – 1998. Z této meta-analýzy vyplývá, že nejsilnějšími prediktory (s korelacemi mezi 0.42 – 0.53) byly schopnosti jazykové povahy – pojmenování, reprodukce vět nebo příběhu, všeobecný index jazykového vývoje, fonemické uvědomování (uvědomování si hláskové struktury slova), rychlé automatické pojmenování a orální porozumění řeči. Po nich (s korelací pod 0.40) následuje celkové a verbální IQ spolu s dalšími jazykovými dovednostmi – pasivní slovní zásobou, expresivní řečí a verbální pamětí. Velmi slabé korelace (pod hranici korelace 0.30) se ukazují v dovednostech v Čechách a na Slovensku ještě stále považovaných za spolehlivě předpovídající úspěšnost ve čtení a psaní jako zraková paměť na tvary, motorické schopnosti, perforační (neverbální) IQ, čistota výslovnosti, percepce řeči, zraková diskriminace (zrakové rozlišování tvarů) a vizuo-motorická koordinace.

Studie, které předcházely našemu výzkumu, zkoumaly sílu různých prediktorů pro čtení a psaní. Ukazují, že pro dobré zvládnutí psaní a pravopisu hrají velmi významnou roli znalost písmen a fonemické uvědomování (Caravolas, Hulme & Snowling, 2001). Za další důležité faktory se považují i jiné jazykové dovednosti, jako morfologické (tvaroslovné) procesy a ortografické uvědomování (schopnost vizuálně rozpoznat přípustné symboly a jejich sekvence v psaných slovech) (Ouellette & Senechal, 2008). Stejně tak pro čtení se opakovaně jako silné prediktory ukazují fonemické uvědomování a poznávání písmen (Muter, Snowling & Hulme, 2003) a rychlé automatické pojmenování (rychlost vybavování slov) (Lervåg & Hulme, 2009).

Teorie o jazykovém základu dyslexie podporují i některé domácí výzkumy, které dávají do souvislostí potíže v oblasti řeči a problémy se čtením. Například Mikulajová a Rafajdusová (1993) upozorňují na to, že až 50% dětí, které mají problémy s řečí v raném a předškolním věku, má problémy s učním – čtením a psaním. Mikulajová a Váryová (2002) zároveň vyzdvihují vliv gramatického citu na počáteční výuku čtení. Podle nich se základní gramatické struktury u dětí s potížemi v těchto oblastech objevují o mnoho později než u intaktní populace. Na základě těchto argumentů byl sestaven i design výzkumu ELDEL, jehož jedním z hlavních cílů je ověřit poznatky ze zahraničních studií na transparentních jazycích – češtině a slovenštině a sledovat, zda se potvrdí výsledky anglo-amerických a domácích výzkumů o síle jazykových prediktorů čtení a psaní, což by znamenalo velký posun v diagnostice specifických poruch učení.

Odklad školní docházky (dále OŠD) je na Slovensku relativně častým fenoménem. Podle statistik Ústavu informací a prognóz školstva se počet dětí s odkladem školní docházky pohybuje v posledních pěti letech mezi osmi a devíti procenty ze všech dětí zapsaných do školy. Bratislava vykazuje dlouhodobě o něco vyšší procento dětí s odkladem školní docházky (8–10%), čemuž odpovídá i počet odkladů v našem vzorku (9,5%). Podle slovenské legislativy (Zákon č.245/2008 Z. z) o odložení školní docházky rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce, jejíž součástí je doporučení všeobecného lékaře pro děti a dorost a doporučení příslušného zařízení výchovného poradenství a prevence. Ředitel školy může o odkladu rozhodnout i na návrh mateřské školy nebo zařízení výchovného poradenství a prevence, a to vždy s informovaným souhlasem zákonného zástupce. Zákonný zástupce má právo rozhodnout, zda bude dítě navštěvovat nultý ročník nebo mateřskou školu.

Důvody OŠD mohou být různé. Podle výpovědí rodičů z našeho vzorku se většinou jedná o kombinaci emoční nebo sociální nezpůsobilosti (kterou rodiče popisují slovy „je ještě taková dětská, příliš hravá“) a slabších výkonů v nejrůznějších oblastech (rodiče většinou hovoří o pozornosti, motorice a logopedických potížích). Učitelky MŠ nám nejčastěji udávaly jako důvod logopedické potíže (především špatnou výslovnost), problémy s pozorností, emoční nezpůsobilost, celkovou pomalost nebo i pouhou „pohodlnost“ rodičů (důvody se tedy celkově víceméně shodují s pocity rodičů, zajímavé ale je, že se příliš neshodovaly u konkrétních dětí).

Nás zjednodušeně řečeno zajímalo, jaké jsou profily dětí s OŠD a v čem se liší od dětí, kterým odklad školní docházky doporučen nebyl. Cílem studie bylo zjistit odpovědi na tyto otázky:

- Budou tyto děti v rámci našeho vzorku v některých námi zkoumaných dovednostech skutečně horší?
- Pokud ano, v jakých dovednostech budou vykazovat slabší výkony?

- Pokud se hovoří o souvislosti nezpůsobilosti pro školu a specifických poruch učení, budou některé z těchto dětí vykazovat horší výkony právě v dovednostech, které považujeme za varovné ukazatele pro možný vznik SPU?

2 Zkoumaný vzorek

Do projektu ELDEL bylo zařazeno 210 slovensky hovořících jednojazyčných dětí v posledním ročníku mateřských škol (112 chlapců a 98 dívek), které v daném školním roce dosáhly věku šesti let (průměrný věk v době sběru dat byl 72 měsíců). U žádného z dětí nebyly známy vývojové odchylky. Tyto děti měly být sledované od konce mateřské školy do konce druhé třídy základní školy. Z tohoto vzorku jsme pro účely této studie analyzovali 20 dětí, u kterých bylo rozhodnuto o odkladu školní docházky a nemohly tak být dále porovnávány se svými vrstevníky.

3 Metody testování

Děti byly testovány baterií testů v únoru a březnu posledního ročníku mateřské školy. Některé dovednosti se zjišťovaly pomocí běžných standardizovaných zkoušek, některé testy byly vytvořené pro potřeby projektu ELDEL.

Neverbální inteligence

Pro zjišťování neverbální inteligence byl použit subtest kostky z testů inteligence WIPPSI.

Pracovní paměť

Byla měřena pomocí opakování řad jednoslabičných slov s hláskovou strukturou CVC od 2 do 8 podnětů.

Párové asociační učení

Principem tohoto testu je spojování vizuálního podnětu (fotografie dítěte) se slovním podnětem (pseudoslova prezentovaného jako jméno dítěte). V testu byly dítěti představeny 3 fotografie dětí a jejich jména (pseudoslova) a úkolem dítěte bylo si jména zapamatovat. Při chybném pojmenování dítěte mu bylo jméno znovu zopakováno. Sledovalo se, kolik dítě potřebuje opakování, dokud si nezapamatuje správně všechny 3 podněty.

Slovník

Pro zjišťování verbální inteligence a schopnosti definovat pojmy byl použit subtest slovník z testů inteligence WIPPSI.

Izolace hlásek

Pro zjišťování fonemického uvědomování byl vytvořen test zjišťující schopnost izolace první a poslední hlásky. Předkládaným materiálem byla jednoslabičná pseudoslova, která mělo dítě po prezentaci z nahrávky zopakovat, a poté vyčlenit první resp. poslední hlásku.

Syntéza hlásek

Test syntézy hlásek obsahoval 11 funkčních a plnovýznamových slov od jednodušších po složitější slabikové struktury. Slova byla dětem předkládána v podobě jednotlivých hlásek z nahrávky a úkolem bylo hlásky spojit do jednoho slova.

Morfematické uvědomování

Zjišťovalo schopnost manipulovat s tvary slov. Test obsahoval několik gramatických jevů: tvoření množného čísla, třetí osoby singuláru, přivlastňovacího tvaru přídavných jmen a minulého času. Dále byl zahrnut subtest gramatická shoda a derivace podstatných jmen. Jevy se sledovaly prostřednictvím nedokončených vět, které měly být dokončeny dítětem (například „Je jedna opica, ale sú tri?...“(opice)).

Ortografického uvědomování

Zde mělo dítě za úkol rozhodnout mezi dvojicí pseudoslov, které z nich by mohlo být reálným slovem. Dvojice slov se vždy skládala z jednoho neexistujícího slova, které bylo odvozeno od plnovýznamového slovenského slova výměnou některých hlásek tak, aby byla zachována přípustnost celé sekvence hlásek. Ve druhém slově pak

byly použity nepřípustné znaky, diakritická znaménka nebo sekvence, které se ve slovenském jazyce nemohou vyskytovat. (Například VAHODY – V?H!DY, GYBA – GNBТ).

Porozumění větám

Na zjišťování porozumění větám byla použita zkrácená adaptovaná verze anglického testu TROG (Test for Reception of Grammar, Bishop, 2003). Podstatou testu je ústní prezentace vět společně s obrázkovým materiálem. Materiál obsahuje vždy jeden cílový obrázek a 3 distraktory (nesprávné varianty odpovědi). Úkolem dítěte je vybrat cílový obrázek, který odpovídá prezentované větě. V naší studii byly zahrnuty 4 bloky s různými syntaktickými strukturami vět.

RAN

Rychlé automatické pojmenování (RAN) poukazuje na schopnost rychlého a plynulého vybavování fonologických reprezentací slov z dlouhodobé paměti, což je dááno do souvislosti s rychlým a plynulým čtením. Úlohou dětí je, co nejrychleji pojmenovávat 5 objektů nebo barev střídajících se v pěti řadách po deseti obrázcích.

Znalost písmen

V našem projektu jsme toto zkoumali dvěma způsoby. První sledoval pojmenovávání písmen, které se realizovalo pomocí předkládání karet s písmeny malé a velké abecedy dítěti, jehož úlohou bylo říci hlásku, která se k písmenu váže, a název písmene. Druhým způsobem bylo zjišťování znalosti grafické podoby hlásek pomocí diktátu patnácti fonémů, jejichž písemnou podobu mělo dítě zapsat jakýmkoliv písmem, které zná.

Čtenářské dovednosti

Úroveň čtenářských dovedností jsme zjišťovali pomocí dvou testů – testu rychlého čtení, který obsahoval řadu slov od jednoslabičných po více-slabičná, a zjišťoval se počet správně přečtených slov za minutu. Druhým testem byl obrázkovo-slovní test, kde mělo dítě vybrat ze 4 napsaných slov (1 cílového a tří distraktorů) takové, které odpovídá předloženému obrázku.

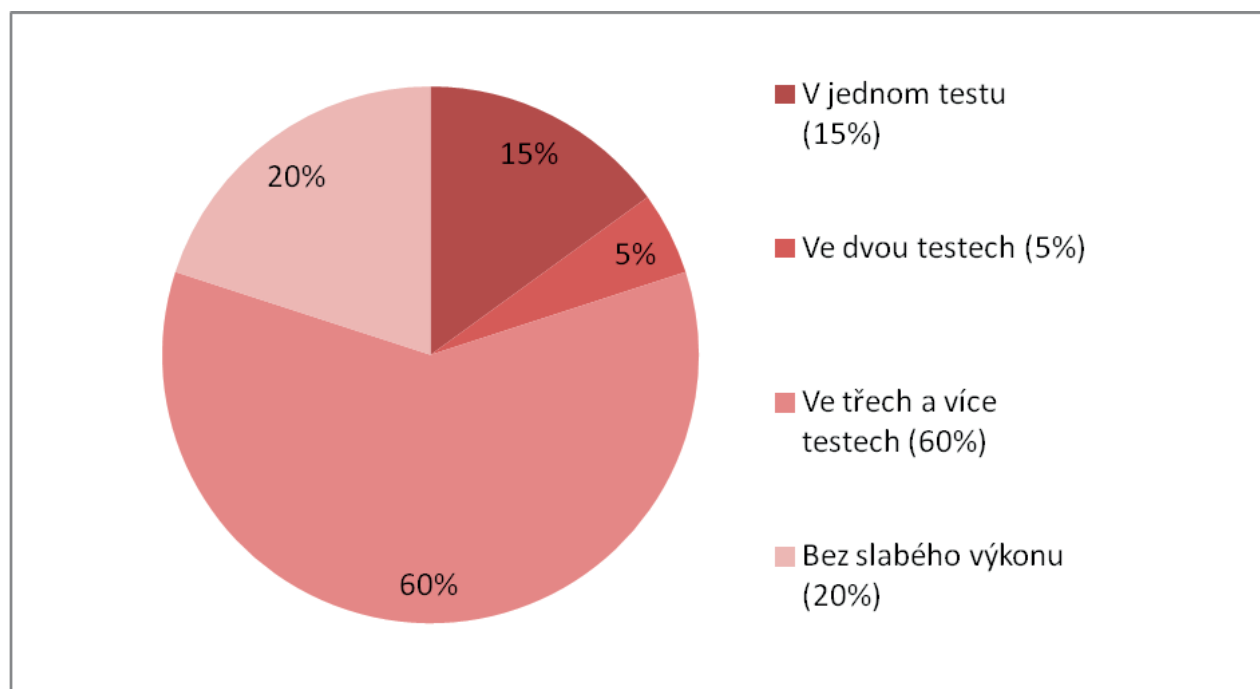
Psaní

Byla zvolena jednoduchá, familiární a vysoce frekventovaná slova bez nutnosti použití ortografických pravidel. Dále děti psaly řadu slov obsahujících různé inkonsistence jako je spodoba znělosti, psaní de,te,ne/di,ti,ni apod., čímž jsme kromě samotného psaní sledovali také vliv implicitního učení ortografických (pravopisných) pravidel.

4. Výsledky

Data byla vyhodnocována ve dvou krocích. Prvním krokem bylo statistické zpracování celého vzorku 210 dětí, na základě kterého jsme si stanovili hranici rizikového výkonu pro každý test. Pro označení výkonu, který lze považovat za rizikový, jsme si stanovili hranici 10. percentilu. Výpočty pro zjištění této hranice byly realizované v počítačovém rozhraní statistického balíku SPSS 16.0 for Windows. Ve druhé fázi jsme porovnávali výkony každého dítěte s odkladem školní docházky vůči výsledkům celého vzorku. Protože jsme si vědomi, že profily jednotlivých dětí se mohou velmi lišit, zvolili jsme kvalitativní způsob zpracování.

Pro zodpovězení naší první otázky: „Jsou děti s odkladem školní docházky v našich testech rizikové?“ jsme sledovali celkové výkony všech 20 dětí ve všech testech. Výsledek uvádíme v grafu.



Graf. 1: Výkony dětí s OŠD pod 10. percentil v naší testové baterii

Výsledek ukazuje, že 16 dětí (80% našeho vzorku) vykazuje nejméně v jednom z námi sledovaných dovedností výkony pod 10. percentil oproti normě. Většina z nich má rizikové výkony ve více oblastech. Této skupince 20 dětí byl odborným vyšetřením doporučen odklad školní docházky. Lze tedy předpokládat, že odborník považoval dítě za nezpůsobilé pro školu, tedy s rizikem případného neúspěchu ve škole. Naše baterie 80% z těchto dětí také shledává rizikovými alespoň v jedné důležité schopnosti. Protože se zaměřujeme v první řadě na oblasti jazykových a kognitivních dovedností a nesledujeme například emoční a sociální zralost, stejně tak jako některé další funkce, je logické, že naše baterie nemůže identifikovat 100% rizikových dětí. U zbylých 20%, které by naše testová baterie neodhalila, lze předpokládat, že byl odklad školní docházky doporučen z jiného důvodu.

Ačkoliv zjišťování dalších okolností odkladu není primárně našim cílem, pokusili jsme se zjistit, jaké byly důvody k odkladu u těchto 4 dětí. Od dvou z nich se nám nepodařilo tuto informaci získat. U jednoho se dle výpovědi matky jednalo především o emoční nevyzrálost a rozhodnutí spíše na základě zkušeností s druhým dítětem, což potvrzují i pracovníci mateřské školy, kteří se vyjádřili ve smyslu, že odklad u tohoto dítěte byl rozhodnutím matky. To koresponduje s tím, že v našich testech toto dítě nevykazuje žádné slabší výkony. U druhého dítěte se dle psychologa jednalo o slabé výkony v pozornosti, paměti a porozumění řeči. Matka k tomu ještě uvedla emoční nezpůsobilost. V našich testech se deficity v paměti ani porozumění neprojeví, pozornost nebyla testována.

Naší druhou otázkou bylo, v čem budou děti s odkladem školní docházky nejčastěji slabé oproti jejich vrstevníkům. Zaměřili jsme se tedy na rozbor jednotlivých testů a uvádíme, jaké procento dětí z našeho vzorku se v daném testu nachází pod kritickou hranicí. Z analýzy byly vyloučeny testy, které v normě vykazují podlahový efekt, tudíž nebylo možné hranici 10. percentilu stanovit. Jednalo se o test psaní, test rychlého čtení a test syntézy hlásek.

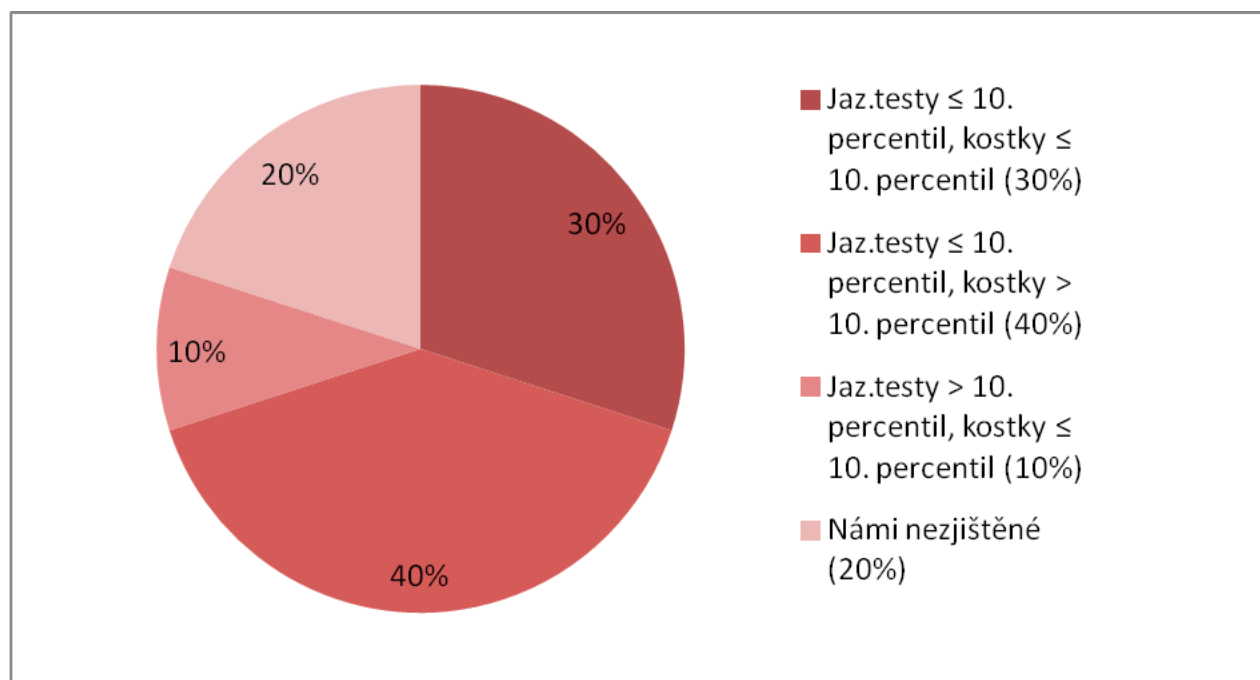
název testu	procento dětí, které měly v daném testu výkon \leq 10. percentilu	procento dětí, které měly v daném testu výkon mezi 11. a 25. percentilem	procento dětí, které měly v daném testu výkon nad 25. percentilem
Izolace hlásek (fonematické uvědomování) ¹	47,4%	26,3%	26,3%
Slovník	45%	20%	35%
Morfematické uvědomování ²	42%	21%	37%
Kostky (neverbální inteligence)	40%	40%	20%
Párové asociační učení	35%	15%	50%
Pojmenovávání písmen	30%	25%	45%
Obrázkovo-slovní test (čtenářské dovednosti)	30%	15%	55%
Psaní písmen	25%	40%	35%
Porozumění větám	20%	25%	55%
Rychlé automatické pojmenování	15%	30%	55%
Opakování slov (pracovní paměť)	15%	20%	65%
Ortografického uvědomování	5%	40%	55%

Tab. 1: Procentuelní vyjádření dětí s rizikovým výkonem v jednotlivých testech

Z tabulky je zřejmé, že třemi nejčastěji rizikovými oblastmi jsou slovník (WIPPSI), izolace hlásek (fonematické uvědomování) a morfematické uvědomování, tedy testy jazykové povahy, kde selhává skoro polovina dětí z našeho vzorku. To nám poskytuje odpověď i na naši třetí otázku – budou některé z těchto dětí vykazovat horší výkony právě v dovednostech, které my považujeme za varovné ukazatele pro možný vznik budoucí SPU? Výsledky ukazuje následující graf.

¹ Procenta u toho testu byla počítána ze vzorku 19 dětí, protože jednomu dítěti nebyl test administrován.

² Procenta u toho testu byla počítána ze vzorku 19 dětí, protože jednomu dítěti nebyl test administrován.



Graf. 2: Přítomnost jazykových deficitů (výkony v testech slovník, fonematické uvědomování a morfemické uvědomování), výkony v testu kostky.

Podívali jsme se blíže na jednotlivé případy dětí, které měly alespoň v jednom ze zmíněných jazykových testů výkon pod hranici 10. percentilu, kterých bylo dohromady 14, tedy 70% našich odkladových dětí. Podrobnější rozbor ukazuje, že tyto 3 nejčastěji stížené schopnosti spolu ve velké míře souvisejí. Většina z těchto 14 dětí má výkony pod 10. percentilem ve dvou nebo všech třech dovednostech a dokonce většina z nich má i třetí dovednost v dolním kvartilu vůči normě (tedy pod 25. percentilem). Tam, kde byl výkon dětí snížený pod 10. percentil jen v jednom z testů, byl alespoň v jednom z dalších dvou výkon pod 25. percentilem. Pouze v jednom případě se stalo, že mělo dítě výrazně snížený výkon izolovaně pouze v jednom ze tří jazykových testů. Při podrobnějším zkoumání kombinací rizika v těchto třech oblastech se ukázalo, že kromě jednoho případu dochází nejčastěji ke kombinaci rizika ve slovníku a fonematické uvědomování nebo fonematického a morfemického uvědomování. Korelace ukazují podobné tendence. Zatímco mezi slovníkem a morfemickým uvědomováním je velmi slabá nesignifikantní korelace (0.27; $p > 0.05$), mezi slovníkem a fonematickým uvědomováním je signifikantní korelace 0.50; $p < 0.05$. Mezi morfemickým a fonematickým uvědomováním je nesignifikantní korelace 0.44; $p > 0.05$. Bereme-li v úvahu náš teoretický koncept, má tedy 70% dětí z našeho vzorku deficity v některé z oblastí jazykových schopností a mohou být potenciálně rizikové pro specifické poruchy učení.

Nutno dodat, že ze 14 dětí rizikových v oblasti jazykových dovedností má 6 dětí zároveň rizikový výkon v testu kostky, zjišťující neverbální inteligenci, což může vypovídat také o nižších rozumových schopnostech, které se mohou projevit ve všech dalších oblastech. Snížený výkon v jazykových testech tak může být dán celkově sníženými rozumovými schopnostmi.

Pokusili jsme se ještě o rozbor 6 dětí (30% vzorku OŠD), které v jazykových dovednostech deficity nevykazovaly. 4 z 6 těchto dětí nevykazují v žádné ze schopností deficity pod 10. percentil (viz výše). Zbylé 2 děti mají velmi snížené výkony v kostkách a jedno z nich ještě v párovém asociačním učení. U těchto 30% dětí lze předpokládat, že byly diagnostikovány jako nezpůsobilé z jiného důvodu. Protože jsme v našem výzkumu nesledovali další proměnné jako emoční a sociální nezpůsobilost a další možné důvody pro odklad školní docházky, lze pouze konstatovat, že tyto děti nemají jazykové deficity, ale nemůžeme s určitostí říci, v kterých jiných oblastech mohou být slabší.

Výsledkem hodným pozornosti je také to, že kromě 2 mají všechny děti vzorku OŠD v jedné ze subtestů inteligenčního testu WIPPSI (kostky nebo slovník) výsledky na hranici 25. percentilu nebo pod ní, tedy podprůměrné. Mohli bychom se domnívat, že se jedná celkově o slabší děti.

5 Závěr a výstup pro praxi

Podle našich zjištění, převážná většina dětí s odkladem školní docházky skutečně objektivně vykazuje deficit v různých oblastech, což potvrzuje správnost rozhodnutí odkladu školní docházky a pro nás znamená dobrý potenciál našich testových materiálů pro odhalení rizika. Většina takových dětí vykazuje velmi snížené výkony v procesech jazykové povahy. V praxi by bylo tedy velmi potřebné zahájit s těmito dětmi intervenci, a to především v jazykových dovednostech, která bývá v předškolních zařízeních dost opomíjenou složkou.

Tento příspěvek byl jen velmi malým šetřením na malém vzorku dětí a bylo by třeba naše výstupy dále ověřovat. Může být však při nejmenším výzvou k zamyšlení, zda rizikovým dětem, které dostávají odklad školní docházky, je po dobu roku odkladu poskytována dostatečná a správná intervence. Logopedická péče bývá často zahajována až ve školním věku. Na Slovensku a v České republice jsou přitom dostupné intervenční programy jako Elkoninův trénink fonemického uvědomování, který se zaměřuje na, podle našich zjištění nejčastěji deficitní oblast – fonemické uvědomování. V mateřské škole může být intervence touto nebo jinou dostupnou metodikou mnohem efektivnější, protože jsou zde pro ni lepší podmínky – dítě nemusí absentovat na vyučovacích hodinách a je tak logopedovi k dispozici v podstatě po celý den. Navíc by se tak mohlo předejít skutečnému selhávání ve škole, které může závažně ovlivnit vztah k učení a celému procesu zaškolování.

Jsmo si vědomi, že naše studie má určité limity – nesleduje důležité proměnné jako je pozornost nebo podnětnost prostředí, které může stát na pozadí problémů i v jazykových oblastech. Proto by před zahájením případné intervence bylo vždy dobré věnovat se další diagnostice a stanovit individuální plán intervence pro každé dítě. Diagnostika jazykových dovedností může však být přinejmenším prvním krokem.

Literatura

- Caravolas, Markéta., Hulme, Charles. & Snowling, Margaret J. (2001). The foundation of spelling ability: Evidence from a 3-years longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774. doi:10.1006/jmla.2000.2785
- Kucharská, A., & Švancarová, D. (2001). Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Praha: Scientia
- Lervåg, Arne & Hulme, Charles. (2009). Rapid Automatized Naming (RAN) Taps a Mechanism That Places Constraints on the Development of Early Reading Fluency. *Psychological Science*, 20(8), 1040–1048. Retrieved from <http://pss.sagepub.com/content/20/8/1040.short>
- Mikulajová, M., & Rafajdusová, I. (1993). Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči. Bratislava.
- Mikulajová, M., & Váryová, B. (2002). Problémy súčasnej diagnostiky porúch čítania. In: *Pedagogica specialis XXI*. Bratislava: pedagogická fakulta Univerzity Komenského.
- Mikulajová, M., Váryová, B., & Gaciková, I. (2004). O možnostiach ranej identifikácie detí, ohrozených poruchou čítania. In: V. Lechta (Ed.), *Logopaedica (VII, 2004)*. Bratislava: Liečreh Gúth
- Muter, Valerie, Hulme, Charles & Snowling, Margaret J. (2004) Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681. Retrieved from http://www.itari.in/categories/ability_to_learn/phonemes_rimes_vocabulary_and_grammatical_skills_as_foundations_of.pdf
- Ouellette, Gene P. & Sénéchal. Monique. (2008). A Window Into Early Literacy: Exploring the Cognitive and Linguistic Underpinnings of Invented Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 195 — 219. Retrieved from <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a793164160~db=all~jumptype=rss>
- Perleczky, A. (2005). Diferenciálna diagnostika detí s odkladom školskej dochádzky rizikových z hľadiska porúch čítania (Diplomová práca). Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, Slovenská republika
- Treiman, R. (1992). *Beginning to spell: a study of first grade children*. New York: Oxford University Press
- Zákon z 22. Mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [cit. 2011-03-29]. Dostupné na http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf

ŤAŽKOSTI PRI VOĽBE POVOLANIA

CAREER DECISION DIFFICULTIES

Miroslava Bruncková, Štefan Vendel

Inštitút psychológie, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Abstrakt:

Predkladaný príspevok prezentuje prvé výstupy z procesu adaptácie dotazníka na diagnostiku ťažkostí pri voľbe povolania a zo získaných dát porovnáva študentov štvorročných a osemročných gymnázií v miere týchto ťažkostí. Výskumu sa zúčastnilo 159 respondentov, z 69 chlapcov a 90 dievčat vo veku 16–18 rokov, s priemerným vekom 17,01 rokov. Na štvorročných gymnáziách študovalo 68 probantov (navštevovali tretí ročník) a na osemročných gymnáziách 91 respondentov (navštevovali septimu). Faktorová analýza potvrdila existenciu siedmich relevantných faktorov ťažkostí pri voľbe povolania a to: nedostatok motivácie, nedostatok informácií o školách, nedostatok informácií o trhu práce, nedostatok informácií o sebe, nedostatok informácií o tom ako urobiť kariérne rozhodnutie, celková nerozhodnosť a vnútorné konflikty. Výsledky preukázali, že medzi študentmi štvorročného a osemročného gymnázia neexistujú žiadne významné rozdiely v celkovom skóre dotazníka na identifikáciu ťažkostí pri voľbe povolania ako ani v jeho jednotlivých subškálach.

Kľúčová slova:

ťažkosti pri voľbe povolania, kariérové poradenstvo, voľba povolania, diagnostika.

Abstract:

The article presents the first outputs of the process of adapting the questionnaire for the diagnosis of difficulties in career choices and compares the data obtained from four-year students and eight-year secondary schools in the extent of these difficulties. Research participated 159 respondents from 69 boys and 90 girls aged 16–18 years, with an average age of 17.01 years. At four-year secondary schools studied 68 subjects (third year attending) and eight-year secondary schools 91 respondents (attended septima). Factor analysis confirmed the existence of seven factors relevant to the difficulties in career choices such as: lack of motivation, lack of information about schools, lack of labor market information, lack of information about themselves, lack of information on how to make a career decision, total indecision and internal conflicts. Results showed that between students of four and eight secondary schools there were no significant differences in total score questionnaire to identify difficulties neither in the choice of profession nor in its individual subscales.

Key words:

difficulties in career choices, career guidance, career choice, diagnostics.

1 Úvod

Rozvoj kariérového poradenstva a zefektívnenie jeho služieb sa zaradilo medzi najdôležitejšie ciele Európskej únie v operačnom programe „Vzdelávanie“ a rovnako aj v Národnom strategickom referenčnom rámci. Potreba kariérového poradenstva v programovom období na rok 2007 – 2013 je riadne zadaná v druhej prioritnej osi „Ďalšie vzdelávanie ako nástroj rozvoja ľudských zdrojov“ horizontálnej priority „Rovnosť príležitostí“ (Príručka pre žiadateľa o nenávratný finančný príspevok z Európskeho sociálneho fondu, Operačný program vzdelávanie, 2010).

Úvod do programového vyhlásenia vlády na roky 2010 – 2014 však konštatuje, že priority celoživotného vzdelávania zadané už v Lisabonskej zmluve a vládou Slovenskej republiky schválenej Stratégii celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva z roku 2007 sa nenaplnili, a dokonca neboli zvládnuté ani opatrenia na ich realizáciu. Záväzky vyplývajúce z Lisabonskej zmluvy a zo Stratégie celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva neboli plne zadané ani v zákone č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a doplnení niektorých zákonov, ktorý bol prijatý v roku 2009. Ďalším konštatovaním je, že oblasť ďalšieho vzdelávania, pod ktoré svojou činnosťou a zadaním spadajú aj kariérové poradenstvo, dosiahla za posledné štyri roky jeden z najmenších pokrokov v rámci všetkých rezortov vlády Slovenskej republiky.

Pritom oblasť celoživotného vzdelávania a kariérového poradenstva nadobúda vzhľadom na rastúcu dynamiku vývoja spoločnosti čoraz väčší význam. Vláda Slovenskej republiky opätovne zadefinovala na obdobie rokov 2010–2014 ako jeden z hlavných cieľov efektívny a na etických zásadách postavený systém ďalšieho vzdelávania a kariérového poradenstva. Tento systém má umožniť občanom prístup k pružnému rozširovaniu a prehĺbovaniu kvalifikácií s cieľom zvýšenia ich uplatnenia na trhu práce a podporujúci rozvoj osobnosti a zvýšenie kvality života (Rozpracovanie úloh vyplývajúcich pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR z Programového vyhlásenia vlády SR na roky 2010–2014, 2010).

Pre oblasť kariérového poradenstva tak nastala výzva vytvoriť taký program služieb kariérového poradenstva, ktorý by do roku 2014 naplnil programové vyhlásenie vlády pre prioritný cieľ celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva. Efektívne a na problém zamerané poradenstvo vrátane vhodnej intervencie však vyžaduje silné diagnostické nástroje na meranie ťažkostí pri voľbe povolania, ktoré úzko súvisia s plánovaním kariéry a ďalšieho vzdelávania. Dotazník na meranie ťažkostí pri voľbe povolania je jednou z tých metódik, ktoré zabezpečí efektívne a ne problém zamerané poradenstvo, ktoré umožní individuálny prístup ku každému jedincovi. Predkladaný príspevok prezentuje prvé výstupy z procesu adaptácie dotazníka na diagnostiku ťažkostí pri voľbe povolania a zo získaných dát porovnáva študentov štvorročných a osemročných gymnázií v miere týchto ťažkostí.

2 Kariérové poradenstvo

Kariérové poradenstvo svojou činnosťou a teoretickým základom vychádza v prvom rade z poradenskej psychológie. Akonáhle sa má poradenstvo a poradenská psychológia dodržiavať biodromálneho a holistického prístupu k človeku, rovnakú koncepciu musí zastávať aj samotné kariérové poradenstvo. Kariérové poradenstvo sa tak netýka len úzkej skupiny osôb navštevujúcich končiace ročníky základných a stredných škôl. Kariérové poradenstvo je zamerané na celú populáciu a rieši všetky otázky týkajúce sa profesionálneho života a kariérového vývinu vrátane procesu rozhodovania týkajúceho sa výberu povolania a riadenia kariéry.

Pri vymedzení pojmu kariérového poradenstva je dôležité odlišiť ho od pojmov ako poradenstvo pri voľbe povolania, profesionálne poradenstvo, výchova k povolaniu či kariérová orientácia.

Termín kariérové poradenstvo (career guidance) nahradzuje v krajinách s vyššími príjmami starší termín poradenstvo pre voľbu povolania (vocational guidance). Poradenstvo pre voľbu povolania sa zameriava výhradne na voľbu povolania a líši sa od poradenstva v oblasti vzdelávania (educational guidance), ktoré sa zameriava na výber študijných odborov. Kariérové poradenstvo spája tieto dve oblasti a kladie dôraz na vzájomnú interakciu medzi vzdelávaním a pracovným trhom (Hansen, 2007).

Profesionálne poradenstvo (vocational counseling) je svojou podstatou pojmových predchodcom kariérového poradenstva, ktorého pojem sa v súčasnosti výrazne viac využíva. Prechod medzi pojmi nastal približne v polovici osemdesiatych rokov 20. storočia (Mezera, 2002).

Výchova k povolaniu je dlhodobý proces usmerňovania kariérového vývinu, ktorý sa zameriava na žiakov základných škôl a študentov stredných škôl a ktorý prebieha v rámci všeobecnej výchovy a vzdelávania na školách. Kariérová orientácia je oproti kariérovému poradenstvu krátkodobá, niekedy aj jednorazová pomoc mladým ľuďom pri výbere ďalšej školy alebo povolania (Vendel, 2008). Podľa Busaccu (2002) sa kariérová orientácia zaoberá hlavne sebapoznávaním klienta, zbieraním informácií o svete práce a prebieha na interpersonálnej úrovni. Kariérová orientácia môže byť súčasťou kariérového poradenstva, alebo môže pôsobiť aj samostatne (Mezera, 2002). Samotné kariérové poradenstvo je však už odbornou pomocou a činnosťou, ktorá sa vykonáva behom života človeka vo sfére práce, zamestnania a povolania. Zatiaľ čo je kariérová orientácia sociálnym vedením, vedením vo vzdelávaní a vedením pri výbere povolania, kariérové poradenstvo je osobnejšie a zamerané viac na osobnosť jedinca (Vendel, 2008). Kariérové poradenstvo prebieha oproti kariérovej orientácii na intrapersonálnej úrovni (Busacca, 2002).

Kariérové poradenstvo sa vyznačuje multidisciplinárnym charakterom a vychádza z takých oblastí ako je psychológia, pedagogika, sociológia či ekonomika práce. Bola to však psychológia, ktorá vznik a rozvoj kariérového poradenstva ovplyvnila najviac a to už pri jeho vzniku (Sweet, Watts, 2004). Hoci prvé dochované známky kariérového poradenstva by sa dali datovať do obdobia starovekého Grécka či Ríma, začiatok odborného poskytovania kariérového poradenstva sa viaže na koniec 19. storočia a skorý začiatok 20. storočia. Prvé výsledky experimentálnej práce Wilhelma Wundta, prvé psychologické testy Jamesa Cattela, sociálne a politické zmeny vo vyspelých štátoch sveta, veľký počet imigrantov do Spojených štátov amerických, vysoká nezamestnanosť imigrantov a ich zneužívanie v práci dopomohli k rozvoju kariérového poradenstva hlavne v USA. Práve otázku imigrantov a ich ťažkostí s uplatnením na americkom pracovnom trhu s rozhodol riešiť

Frank Parsons, ktorý je pokladaný za otca kariérového poradenstva a ktorý pri Komunálnom centre v Bostone založil Breadwinnerský inštitút. Tento inštitút ponúkal široký rozsah vzdelávacích služieb pre imigrantov s cieľom ich lepšieho uplatnenia na trhu práce (Bačová, 2009; Spielberger, 2004).

Prvé snahy o teoretické vymedzenie pojmu kariérového poradenstva ho definovali ako vzájomné prispôsobovanie sa ľudí a práce, pod čím sa rozumelo hlavne hľadanie vhodnej pracovnej pozície pre pracujúcich mužov. Postupom času sa vymedzenie kariérového poradenstva rozširovalo – začalo poskytovať služby aj pre ženy, zaoberalo sa otázkami rozhodovacieho procesu, prispôsobovania sa na prácu a zmeny pracovnej pozície. Začal sa klásť dôraz na ponímanie kariéry ako súčasť životnej dráhy a kariérneho poradenstva ako celoživotného poradenstva, čo bolo v opozite s názorom na voľbu povolania ako jednorazovú činnosť (Spielberger, 2004). Biodromálnu koncepciu kariérového poradenstva rozvíjal aj Koščo, ktorý definuje kariérové poradenstvo ako „odbornú pomoc a činnosť, ktorá sa vykonáva počas života človeka vo sfére práce zamestnania a povolania“ (Koščo, 1987, s.189).

Na koncepciu celoživotného poradenstva z Memoranda o celoživotnom vzdelávaní nadviazalo vymedzenie kariérového poradenstva aj v príručke kariérového poradenstva vydanou Európskou komisiou a Organizáciou pre spoločenský rozvoj a spoluprácu. Tie definovali kariérové poradenstvo ako „služby a aktivity zamerané na pomoc jednotlivcom každého veku a v ktorejkoľvek fáze ich života pri voľbe vzdelávania, odbornej prípravy a povolania a pri riadení svojej kariéry. Tieto služby sa môžu vykonávať na školách, inštitúciách poskytujúcich odbornú prípravu, univerzitách a vysokých školách, vo verejných službách zamestnanosti, na pracoviskách, v treťom sektore alebo na komunálnej úrovni a v súkromnom sektore. Môžu sa vykonávať individuálne alebo skupinovo, osobne alebo dištančnou formou (vrátane telefonického poradenstva a služieb na internetových stránkach). Služby zahŕňajú poskytovanie kariérových informácií (v tlačenej, elektronickej alebo inej forme), hodnotiace a samohodnotiace nástroje, poradenské rozhovory, programy kariérového vzdelávania (zamerané na podporu rozvoja vedomia seba samého, vnímania možností a zručností pre riadenie kariéry), skúšobné programy (prehľad možností pred voľbou), programy pre vyhľadávanie práce, služby pre tranzitné obdobia“ (Career guidance – A handbook for policy makers, 2004). Kariérovým poradcom je osoba, ktorá je odborne spôsobilá facilitovať sebaopoznávanie klienta (priorite v zameraní na jeho záujmy, schopnosti, hodnoty, osobnostné vlastnosti,...) a podporovať ho v získavaní informácií o pracovnom trhu a vo vykonávaní rozhodnutí viesť uspokojujúci profesijný život (Spielberger, 2004).

Pri rozvoji kariérového poradenstva je tak badateľný posun od jednorazovej resp. krátkodobej služby viažucej sa na vek voľby ďalšieho štúdia či povolania na celoživotne poskytovanú službu pre celú populáciu. Výrazný je aj prechod od pasívneho prístupu založenom na ponuke na aktívny prístup založený na dopyte a na vyhľadávaní klientov. Dominantnými otázkami sa popri voľbe štúdia a povolania stáva aj riadenie kariéry a správna motivácia klientov niesť zodpovednosť za rozhodnutia týkajúce sa ich profesionálneho života, čo by malo viesť k aktivite osôb, k ich schopnosti zvládať nároky pracovného prostredia a k ich celkovej pracovnej spokojnosti.

3 Ťažkosti pri voľbe povolania

S voľbou povolania a kariérovým rozhodovaním úzko súvisí pojem kariérovej nerozhodnosti, ktorá je definovaná ako „neschopnosť špecifikovať voľbu týkajúcu sa vzdelania alebo povolania“ (Kelly, Lee, 2002, s. 322). Nerozhodnosť pri voľbe povolania však nevysvetľuje pravú príčinu, prečo jedinec nemôže uskutočniť kariérové rozhodnutie. Len málokedy sa totiž za samotnou nerozhodnosťou ukrýva nerozhodnosť ako osobnostná vlastnosť. Omnoho častejšie je tento jav zapríčinený konkrétnymi faktormi – ako napríklad nedostatkom informácií o budúcom povolaní alebo o možných alternatívach štúdia, nedostatočným sebaopoznaním (teda poznaním vlastných záujmov, hodnôt, schopností, zručností a pod.), slabou motiváciou vykonať kariérové rozhodnutie a podobne. Samotná nerozhodnosť tak podľa nášho názoru tvorí len jednu z možných príčin, pre ktoré jedinec nie je schopný vykonať voľbu povolania. Množina všetkých možných príčin neschopnosti vykonať toto rozhodnutie sa nazýva „ťažkosti pri voľbe povolania“ a javí sa byť širšou, presnejšou a smerodatnejšou kategorizáciou ako pôvodná kariérová nerozhodnosť.

Kariérová nerozhodnosť je veľa krát hlavne v starších výskumoch ponímaná ako ťažkosti pri voľbe povolania. Tento fakt je badateľný aj v definícií kariérovej nerozhodnosti ako „ťažkosti v najširšom zmysle slova, ktorú pociťujú jednotlivci počas rozhodovania sa o budúcej kariére prípadne povolaní a vzťahuje sa na akýkoľvek problém vyvstávajúci počas procesu voľby povolania a zároveň s týmto procesom aj úzko súvisí (Hijazi, Tatar, Gati, 2004). Ťažkosti pri voľbe povolania sú okrem nerozhodnosti veľa krát nazývané aj „bariérami“ (napr. Harris, Dewney, Julian) či „blokmi“ (Larson et al., 1994).

3.1 Kategorizácia ťažkostí pri voľbe povolania

Podobne ako každá kategorizácia, tak aj taxonómia ťažkostí pri voľbe povolania má za svoj cieľ zosumarizovať čo najväčšie množstvo relevantných faktorov ovplyvňujúcich neschopnosť vykonať kariérové rozhodnutie, čím sa následne uľahčí proces kariérového poradenstva pri nerozhodných resp. nerozhodnutých klientoch. Kategorizácia vymedzí oblasť všetkých možných ťažkostí pri voľbe povolania, určí ich presný obsah, význam, dopad a spolu s teóriami kariérového poradenstva spojí všetky dostupné poznatky do súdržného celku a určí smer vhodnej intervencie (Prochaska, Norcross, 1999). Každá kategorizácia má aj svoje negatíva, ktoré spočívajú v redukcii určitých premenných, a preto nenahradí individuálny prístup k jedincovi.

Existuje niekoľko prístupov k voľbe povolania, ku kariérovému rozhodovaniu a tým zároveň aj ku kategorizácii ťažkostí pri voľbe povolania. Na tomto mieste spomenieme dve taxonómie, ktoré úzko súvisia s dotazníkom na identifikáciu ťažkostí pri voľbe povolania využitom v našom výskume.

Pri kategorizácii ťažkostí pri voľbe povolania vychádzajú Gati, Krauzs a Osipow (1996) z normatívnej teórie kariérového rozhodovania, kedy sa za ťažkosť považuje akékoľvek odchýlka od „osoby ideálne sa rozhodujúcej o voľbe povolania“. Osoba s ťažkosťou pri voľbe povolania tak nie je schopná vykonať optimálne kariérové rozhodnutie, alebo jej táto ťažkosť bráni vo vykonaní rozhodnutia. Osoba ideálne sa rozhodujúca o voľbe povolania si uvedomuje potrebu vykonať rozhodnutie o voľbe povolania, je motivovaná k tomuto rozhodnutiu (chce ho vykonať) a je schopná vykonať rozhodnutie, ktoré bude v súlade s jej potrebami a cieľmi a je založené na vhodnom rozhodovacom procese. Tento rozhodovací proces môže byť neprimeraný z niekoľkých dôvodov, ktoré vyvstávajú pred rozhodovacím procesom alebo počas neho. Podobne ako Pitz a Haren, tak aj títo autori predpokladali, že ťažkosti môžu vzniknúť v každej etape kariérového rozhodnutia, ktoré autori rozdelili podľa štyroch kritérií: rovnaké štádium procesu rozhodovania, rovnaký predpokladaný zdroj ťažkostí, podobný dopad na jedinca, podobná intervencia na prekonanie ťažkostí.

Autori rozdelili tieto dôvody do troch hlavných kategórií, ktoré sa spolu delia do desiatich podkategórií a do 44 špecifických problémov (Gati, Saka, 2001; Wei – Cheng, 2004): nedostatočná pripravenosť – táto kategória sa vyskytuje pred samotným začiatkom kariérového rozhodnutia a zaraďujeme do nej podkategórie nedostatok motivácie zapojiť sa do procesu voľby povolania, všeobecná nerozhodnosť prejavujúca sa vo všetkých typoch rozhodovania, dysfunkčné presvedčenia zahŕňajúce aj iracionálne presvedčenia; nedostatok informácií – táto kategória sa vyskytuje počas kariérového rozhodovania a zaraďujeme do nej nedostatok informácií o krokoch, ktoré je potrebné vykonať počas kariérového rozhodnutia, nedostatok informácií o sebe samom, nedostatok informácií o jednotlivých alternatívach voľby povolania a nedostatok vedomostí o zdrojoch a postupoch získavania ďalších doplňujúcich informácií potrebných pre kariérové rozhodnutie; nekonzistentné informácie – táto kategória sa vyskytuje tiež počas kariérového rozhodovania a zaraďujeme do nej podkategórie nespoľahlivé alebo navzájom si odporujúce informácie, vnútorné konflikty (v prežívaní jedinca – napr. protichodné tendencie) a vonkajšie konflikty (vznikajúce vplyvom dôležitých osôb).

Ďalší autori Kelly a Lee (2002) vytvorili taxonómiu ťažkostí pri voľbe povolania, ktorá sa viazala na nimi vykonanú výskumnú štúdiu. Kategorizácia pozostávala z ôsmich skupín ťažkostí: nedostatok informácií o sebe, o povolani, o správnom kariérovom rozhodovaní a o spôsoboch získavania nových informácií – jedinca nemali potrebu odstrániť problém nedostatku informácií, hoci o ňom vedeli; potreba informácií – jedinca vedeli o svojom probléme a mali potrebu ho napraviť; nerozhodnosť ako osobnostná črta – predstavuje pretrvávajúce ťažkosti pri akomkoľvek rozhodovaní; nesúhlas okolia – pre jedinca dôležité osoby nesúhlasia s vybranou alternatívou; difúzia identity – jedinec nepozná svoje charakteristiky a nedokáže ich zlúčiť s voľbou budúceho povolania. Táto kategória koreluje s prvými dvoma skupinami ťažkostí; úzkosť z rozhodnutia – prejavuje sa ako strach k vykonaniu rozhodnutia; pozitívny konflikt – jedinec sa rozhoduje medzi viacerými možnosťami. Tento stav sa nazýva aj nerozhodnosť (Vendel, 2008) a vyskytuje sa hlavne v posledných fázach kariérového rozhodovania; váhavé rozhodnutie – jedinec si už zvolil budúce povolanie. Túto voľbu však ešte nepremietol do reality.

3.2 Premenné vzťahujúce sa k ťažkostiam pri voľbe povolania

Ťažkosti pri voľbe povolania sú modifikované mnohými premennými, ktoré súvisia so socio-demografickými, kognitívnymi, afektívnymi či osobnostnými charakteristikami jedinca, či sa vzťahujú na sociálny kontext, z ktorého klient pochádza. Veľakrát sa tieto premenné vyznačujú výraznou silou vplyvu na ťažkosti pri voľbe povolania. Z tohto dôvodu je nasledovná časť práce venovaná práve tejto problematike.

Rod je jedným z najvýraznejším socio-demografickým determinantom ťažkostí pri voľbe povolania. Mnohé výskumy potvrdili tú skutočnosť, že kariérový poradcovia by vo svojej práci mali dbať na rodové rozdiely klientov (napr. Gadassi, Gati, 2009; Lee, 2005; Patton, Creed, 2001). Patton a Creed (2001) vo svojej štúdiu preukázali, že hoci mali dievčatá vo všetkých vekových kategóriách vyššiu informovanosť ako chlapci, prejavovali vyššiu mieru ťažkostí pri voľbe povolania. Autori si túto skutočnosť vysvetľujú rozdielnou výchovou chlapcov a dievčat. Kým chlapci sú od začiatku vedení k budovaniu kariéry, dievčatá musia riešiť konflikt medzi budúcou profesiou a materstvom. Chlapci tak majú možnosť jednoznačného rozhodnutia, pričom dievčatá sa musia najprv rozhodnúť medzi kariérou či rodinou (Corder, Stephan, 1984, in Lee, 2005). Rovnako aj Lee (2005) potvrdil, že dievčatá pri voľbe povolania pociťujú vyššiu mieru distresu ako chlapci. Dievčatá sa prejavovali pri riešení kariérnych konfliktov oproti chlapcom menej aktívne a dosahovali nižšie kariérové uplatnenie.

Štúdia konaná na Slovensku na vzorke 1.488 študentov stredných škôl nepreukázala rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v miere ťažkostí pri voľbe povolania (Vendel, 2007). Výskum sa realizoval vo februári 2006 a zúčastnilo sa ho 56 stredných škôl zo všetkých regiónov Slovenska. Rozdielne výsledky priniesla štúdia Wallace a Brosiusa (1994, in Vendel, 2008), kedy vyššie skóre v ťažkostiach pri voľbe povolania prejavovali chlapci.

Iný pohľad na vzťah rodu a ťažkostí pri voľbe povolania poskytli Gati a Saka (2001). Podľa nich sa v miere celkových ťažkostí pri voľbe povolania medzi chlapcami a dievčatami nevyskytujú štatisticky významné rozdiely. Odlíšnosti nastanú až pri porovnávaní konkrétnych ťažkostí. Dievčatá skórujú vyššie v škálach úzkosti, chlapci zas prejavili vyššiu mieru vonkajších konfliktov.

Jednoznačnejší záver k problematike nekonzistentných výsledkov štúdiu vzťahu rodu a ťažkostí pri voľbe povolania sa snažia poskytnúť Patton a Creed (2001). Podľa autorov je vhodnejšie zamerať sa skôr na širšie kontextuálne premenné (rovnosť príležitostí, možnosti zamestnania,...) ako len na faktor rodu.

Súvis veku a ťažkostí pri voľbe povolania sa zdá byť jednoznačný, ak zohľadňujeme prvok kariérovej zrelosti, ktorá úzko súvisí s vekom. Samotné ťažkosti pri voľbe povolania sa vzhľadom na vek prejavujú skôr nerovnomerne. Okolo 15. roku veku klesá u chlapcov a aj u dievčat istota v kariérovom rozhodovaní, ktorá u chlapcov vo veku 16 až 17 rokov postupne narastá a naopak u dievčat klesá (Patton, Creed, 2001).

K tomuto názoru sa prikláňa aj Katz (1992), ktorý tvrdí, že chronologický vek len málo korešponduje s kompetenciami vykonať kariérové rozhodnutie. Z výskumov vyplynuli variácie vzhľadom na vek v mnohých ťažkostiach pri voľbe povolania a to napríklad v slabom sebahodnotení, v nedostatku informácií ako spraviť kariérové rozhodnutie, v nedostatku informácií pre správne sebaopoznanie a pod. .

Z vyššie spomenutých štúdií vyplýva, že podobne ako pri rode, tak ani pri veku nebude jednoduché opísať jeho súvis s ťažkosťami pri voľbe povolania. Schodnejšou cestou môže byť porovnávanie kognitívnych či emočných charakteristík jedincov s ťažkosťami pri voľbe povolania.

Vzťah kognitívnych charakteristík s ťažkosťami pri voľbe povolania sa zdá byť presnejšie opisateľný. Harren (1979, in Beere, 1990) rozdelil jedincov podľa štýlu rozhodovania do troch kategórií – na racionálne sa rozhodujúcich (ktorí systematicky vyhľadávajú informácie, objektívne hodnotia výsledky a postupujú logicky), intuitívne sa rozhodujúcich (charakterizovaní nízkou snahou o získanie objektívnych informácií a vyšším spoľahnutím sa na sebahodnotenie a emocionálne faktory) a na závislé osoby (ktoré nevyhľadávajú informácie, sú pasívne a neschopné prevziať zodpovednosť za rozhodnutie). Toto rozdelenie potvrdila svojimi výskumami aj Julianová (1999), ktorá kategórie štýlu rozhodovania postavila do kontinua. Konanou štúdiou tiež preukázala, že veľká časť jedincov sa cíti byť neistá pri hľadaní informácií. Najnižšiu možnosť vykonať správne kariérové rozhodnutie prejavili jedinci, ktorí si nedôverovali v hľadaní podpory pri voľbe povolania a ktorí nízko hodnotili vlastnú sebaúčinnosť.

Štýlom rozhodovania pri voľbe povolania sa výskumne zaoberali aj Pečjaková a Košírová (2007). Autorky skúmali rozdiely medzi rozhodnutými a nerozhodnutými jedincami. Štúdia potvrdila rozdiely medzi oboma skupinami práve v štýle rozhodovania. Kým rozhodnutí jedinci prejavovali sebavedomé rozhodovanie, vieru vo vlastné schopnosti a spokojnosť so svojimi minulými rozhodnutiami, nerozhodnutí jedinci sa rozhodovali na poslednú chvíľu a v rozhodovaní sa prejavovali závisle a panicky. Výskum tak potvrdil súvis rozhodovacieho štýlu s ťažkosťami pri voľbe povolania.

Výskumy sa zaoberali aj súvisom ťažkostí pri voľbe povolania s miestom kontroly. Jedinci s vonkajším miestom kontroly majú pocit, že nemôžu ovplyvniť budúcnosť. Spoliehajú sa skôr na osud, šťastie či iné osoby (Bansberg, Sklare, in Larson et al., 1994). Osoby s vnútorným miestom kontroly veria vlastným schopnostiam pri ovplyvňovaní budúcnosti, samostatnejšie vykonávajú kariérové rozhodovanie a pociťujú nižšiu mieru úzkosti (Weinstein et al., 2002).

Medzi kognitívne charakteristiky jedinca zaraďujeme aj iracionálne presvedčenia. Ich súvis preukázal Krumboltz (1981, in Mitchel, Krumboltz, 1987) a iracionálne presvedčenia roztriedil na prílišné generalizácie (napr. všetci ekonómovia musia byť asertívni a spoločenský) a mýty spájané s voľbou povolania (napr. existuje len jedno správne rozhodnutie). Vhodnou intervenciou je reštrukturalizácia iracionálnych presvedčení kognitívnymi či kognitívne-behaviorálnymi technikami.

Kognitívny štýl jedinca rovnako ovplyvňuje prežívanie ťažkostí pri voľbe povolania. Creed (et al., 2004) vo svojej štúdií overil funkciu optimizmu a pesimizmu vo vzťahu ku kariérovému rozhodnutiu. Konštrukty optimizmu a pesimizmu chápal ako všeobecné tendencie očakávania dobrého či zlého výsledku. Výskumne sa mu podarilo dokázať súvis optimizmu s vyššou mierou kariérového plánovania, intenzívnejším vyhľadávaním vhodných alternatív, vyššou rozhodnosťou a väčším počtom cieľov. Poradenstvo by sa tak malo podľa Creeda (2002) zameriavať na podporu pozitívnych očakávaní, čo následne podporí preberanie zodpovednosti za vlastné rozhodnutia.

Podobne ako kognitívne charakteristiky jedinca, tak aj jeho emocionálne prežívanie úzko súvisí s pociťovanými ťažkosťami pri voľbe povolania. Pociťovanie negatívnych emócií zabraňuje správne kariérovému rozhodnutiu. Najčastejšie prežívanou negatívnou emóciou je úzkosť, ktorá vedie jedinca k predčasnému ukončeniu kariérového rozhodnutia či k jeho odkladaniu. Výskumy potvrdili súvis úzkosti s opakovaným zažívaním nízkej kontroly nad okolnosťami súvisiacimi s rozhodovaním (Weinstein et al., 2002). Podpora vnímanej kontroly nad situáciou rozhodovania u jedincov vedie k zníženiu úzkosti a tým k zrelej voľbe povolania (Luzza et al., 1996). Túto skutočnosť potvrdil aj výskum Lazarusa (2000), ktorý výskumne opísal súvis úzkosti a copingových stratégií. Jedinci s vysokou mierou kontroly a zameraním na riešenie problémov prejavovali nižšiu mieru úzkosti. Súvis neadekvátnych copingových stratégií s ťažkosťami pri voľbe povolania potvrdili aj iné výskumy. Naznačili však aj pozitívnu úlohu stresu pri kariérovom rozhodovaní. Jeho nízka miera zvyšuje motiváciu jedinca, vyhľadávanie dôležitých informácií pre kariérové rozhodnutie či vyhľadanie samotnej pomoci (Gati, Saka, 2001).

Výskumne sa podarilo dokázať existenciu mnohých ďalších faktorov, ktoré modifikujú ťažkosti pri voľbe povolania. Gottfredson (1986, in Levinson et al., 1998) identifikoval dvanásť faktorov, ktoré súvisia s ťažkosťami pri voľbe povolania: netradičné záujmy, sociálna izolácia, nízka inteligencia, nedostatočné vzdelanie, nízke sebahodnotenie, kultúrna izolácia, výrazný rozdiel v inteligencii oproti rodičom, ekonomický status či primárna rodinná starostlivosť.

Difúzna identita, súvisiaca hlavne s kariérovou nezrelosťou, rovnako modifikuje ťažkosti pri voľbe povolania. S difúznou identitou sa spája aj nedostatočné sebaopoznanie či nízke sebahodnotenie (González, 2008). Rovnako aj rodinné prostredie vplýva na vývin identity a tým aj na ťažkosti pri voľbe povolania. Akonáhle členovia rodiny neprešli dostatočnou individuáciou, nie je dobre rozvinutá autonómia ani u jedinca, ktorý ma vykonať kariérové rozhodnutie. Vhodné rodinné prostredie poskytuje svojim členom priestor na separáciu od rodičov, rozvoj samostatnosti a sebestačnosti (Kinnier et al., 1990).

4 Cieľ výskumu

V teoretickej časti práce je načrtnutá silná potreba efektívneho kariérového poradenstva, ktorá vyplýva zo spoločensko-ekonomických požiadaviek trhu práce. Konštrukcia diagnostického nástroja na identifikáciu ťažkostí pri voľbe povolania naplní tieto potreby. Cieľom práce je prezentácia prvých výstupov z procesu adaptácie dotazníka na meranie ťažkostí pri voľbe povolania, ktoré predstavujú faktorovú štruktúru dotazníka. Druhým cieľom práce je určenie rozdielov medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií v týchto ťažkostiach, ktoré dopomôžu k lepšej orientácii v problematike vzťahu ťažkostí pri voľbe povolania s jednotlivými premennými.

5 Výskumné hypotézy

Na základe nami určených výskumných cieľov sme si stanovili nasledujúce výskumné hypotézy:

1. Predpokladáme, že študenti osemročných gymnázií budú dosahovať vyššie celkové skóre v dotazníku zameraného na meranie ťažkostí pri voľbe povolania ako študenti štvorročných gymnázií.
2. Predpokladáme, že študenti osemročných gymnázií budú dosahovať vyššie skóre vo všetkých subškálach dotazníka zameraného na meranie ťažkostí pri voľbe povolania ako študenti štvorročných gymnázií.

6 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 159 respondentov, ktorí sa do výskumu zapojili na základe vyplnenia dotazníka v tlačenej podobe. Výskumu sa celkovo zúčastnilo 69 chlapcov a 90 dievčat vo veku 16–18 rokov, s priemer- ným vekom 17,01 rokov. Na štvorročných gymnáziách študovalo 68 probantov (navštevovali tretí ročník) a na osemročných gymnáziách 91 respondentov (navštevovali septimu). Gymnázia sa nachádzali v meste Prešov a Ružomberok Výber respondentov a tried do výskumnej vzorky prebiehal na základe príležitostného výberu a na základe predošlého dohovoru s vedením školy alebo s triednym učiteľom.

	N	Priemer	Štandardná odchýlka	Minimum	Maximum	Variancia
vek	159	17,01	0,606	16	18	0,367

Tab. 1: Priemer, štandardná odchýlka, minimum a maximum a variancia vo veku výskumnej vzorky

pohlavie	počet	percentá
chlapci	69	43,4
dievčatá	90	56,6
spolu	159	100

Tab. 2: Rozloženie výskumnej vzorky podľa pohlavia respondentov

Na štvorročných gymnáziách študovalo 68 probantov (navštevovali tretí ročník) a na osemročných gymná- ziami 91 respondentov (navštevovali septimu). Gymnázia sa nachádzali v meste Prešov a Ružomberok Výber respondentov a tried do výskumnej vzorky prebiehal na základe príležitostného výberu a na základe predošlého dohovoru s vedením školy alebo s triednym učiteľom.

škola	počet	percentá
štvorročné gymnázium	68	42,8
osemročné gymnázium	91	57,2
spolu	159	100

Tab. 3: Rozloženie výskumnej vzorky podľa typu gymnázií

7 Výskumný nástroj a organizácia výskumu

Pri konštrukcii nástroja pre meranie ťažkostí pri voľbe povolania vychádzame z Dotazníka ťažkostí v rozho- dovaní o voľbe povolania – CCDQ (Vendel, 2007). Jeho prvá verzia bola vytvorená na základe autorových skúseností z praxe. Bola tvorená 30 položkami a päť – stupňovou odpoveďovou stupnicou. Respondenti sa mali vyjadriť ku každej položke dotazníka, podľa toho, či ich daný výrok vystihuje (1 = „vôbec ma nevystihuje“ a 5 = „dobro ma vystihuje“). Jednotlivé položky dotazníka predstavovali konkrétne ťažkosti pri voľbe povolania, ktoré sa najčastejšie vyskytovali v praxi kariérového poradcu v pedagogicko – psychologickú poradni. Každý problém bol zastúpený len jednou položkou – spolu ich bolo 28. Zvyšné dve položky prevzal autor z dotazníka Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ) (Gati, Krauzs, Osipow, 1996). Test – retestová reliabilita dotazníka predstavovala hodnotu .81 a vnútorná konzistencia dotazníka .83 (Vendel, 2007). Overenie fakto- rovej štruktúry dotazníka prebiehalo na vzorke 1.697 študentov 59 stredných škôl z celej Slovenskej republi- ky. Zber dát sa konal vo februári 2006. Výskum preukázal sedem faktorov dotazníka: nedostatok motivácie, nedostatok informácií o školách, nedostatok informácií o tom, ako spraviť kariérové rozhodnutie, nedostatok informácií o povolaniach a o sebe, všeobecná nerozhodnosť, interné konflikty, externé konflikty. Celková variancia všetkých faktorov je 54,2%. Druhá verzia dotazníka spočívala v prehodnotení položiek, vo vylúčení

šiestich položiek pôvodného dotazníka, ktoré dosahovali nedostatočné psychometrické vlastnosti. Do dotazníka bola doplnená jedna položka, ktorá bola formulovaná na základe dotazníka CDDQ. Konečná verzia tak obsahovala 25 položiek. Zmena nastala aj pri odpovedovej stupnici, kedy päťbodová škála bola nahradená sedembodovou (1 = „vôbec ma nevystihuje“ a 7 = „dobro ma vystihuje“). Dotazník je doplnený aj o otázky, v ktorých respondent hodnotí mieru svojho rozhodnutia, mieru presvedčenia o správnosti svojej voľby a stupeň ťažkostí pri voľbe povolania. Reliabilita dotazníka na základe vnútornej konzistencie predstavovala hodnotu .888 pri vzorke 121 študentov stredných škôl (Senderáková, 2008) a hodnotu .889 na vzorke 164 študentov (Badaničová, 2009). Faktorová analýza na vzorke 121 študentov preukázala päťfaktorovú štruktúru dotazníka (Senderáková, 2008): nedostatok informácií o tom ako urobiť kariérové rozhodnutie, nedostatok informácií o konkrétnych alternatívach štúdia, všeobecná nerozhodnosť, nedostatok informácií o trhu práce v súčasnosti a v budúcnosti, multipotencialita.

Obe verzie dotazníka preukázali nedostatočné hodnoty zošikmenia či reliability v niektorých položkách a rovnako nedostatočné reliability aj v niektorých faktoroch (napr. faktor 5 druhej verzie dotazníka). Preto je nevyhnutné revidovať dotazník prehodnotením či vylúčením určitých položiek a doplnením nových položiek. Z tohto dôvodu boli položky druhej verzie dotazníka prehodnotené a doplnené o ďalšie výroky na základe teórie ťažkostí pri voľbe povolania, pomocou focusovej skupiny (zameranej na diskusiu o položkách vybraných do jednotlivých kategórií meracieho nástroja na diagnostikovanie ťažkostí pri voľbe povolania), pilotážnymi hĺbkovými rozhovormi s expertmi kariérového poradenstva, brainstormingom v rámci vyučovacích hodín kariérového poradenstva a následným posúdením položiek odborníkmi. Vznikla tak 43 položková verzia dotazníka so sedembodovou odpovedovou stupnicou, ktorej psychometrické vlastnosti boli overené v predvýskume na súbore 30 študentov gymnázia v Košiciach. Keďže reliabilita meraná pomocou koeficientu vnútornej konzistencie Cronbachovej alfy bola .845, mohli sme dotazník použiť aj v hlavnom zbere dát.

Hlavný zber údajov prebiehal v mesiacoch november a december 2010 v mestách Ružomberok a Prešov. Reliabilita dotazníka zisťovaná na celej výskumnej vzorke predstavovala hodnotu .932. Bola meraná opäť pomocou koeficientu vnútornej konzistencie – pomocou Cronbachovej alfy.

Priebehom faktorovej analýzy sa nám z pôvodného dotazníka z dôvodu „nenormálneho rozloženia“ a z dôvodu nízkej reliability vylúčilo niekoľko položiek. Po úprave faktorovej matice rotáciou Varimax sa vytvorilo sedem faktorov – nedostatok motivácie, nedostatok informácií o školách, nedostatok informácií o trhu práce, nedostatok informácií o sebe, nedostatok informácií o tom ako urobiť kariérne rozhodnutie, celková nerozhodnosť a vnútorné konflikty. Pôvodný faktor „vonkajšie konflikty“ pre nedostatočné psychometrické vlastnosti nebolo možné do vyhodnocovania začleniť. Reliabilita jednotlivých škál je nasledovná: nedostatok motivácie (.915), nedostatok informácií o školách (.812), nedostatok informácií o trhu práce (.837), nedostatok informácií o sebe (.891), nedostatok informácií o tom ako urobiť kariérne rozhodnutie (.851), celková nerozhodnosť (.684) a vnútorné konflikty (.602). Faktorová analýza potvrdila existenciu rovnakých faktorov ako pri vzorke 463 respondentov s podobnou mierou reliability (Bruncková, Vendel, 2010).

8 Výsledky výskumu

V prvej hypotéze sme sa zaoberali otázkou rozdielu v celkovom skóre ťažkostí pri voľbe povolania medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií. Keďže údaje boli normálne rozložené, pre vyhodnotenie prvej hypotézy sme použili štatistický postup t-testu.

	t	df	Sig.
celkové skóre ťažkostí pri voľbe povolania	0,184	157	.854

Tab. 4: Rozdiely medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií v celkovom skóre ťažkostí pri voľbe povolania

	ročník	N	priemer	štandardná odchýlka
celkové skóre ťažkostí pri voľbe povolania	3.ročník	68	138,735	38,456
	septima	91	137,396	49,992

Tab. 5: Priemerné skóre a jeho štandardné odchýlky v celkovom skóre ťažkostí pri voľbe povolania u študentov štvorročných a osemročných gymnázií

Výsledky prvej hypotézy preukázali, že neexistuje žiadny štatisticky významný rozdiel v celkovom skóre ťažkostí pri voľbe povolania medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií. Predpoklad formulovaný v prvej hypotéze sa nám tak nepotvrdil.

V druhej hypotéze sme predpokladali medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií signifikantné rozdiely vo všetkých subškálach dotazníka zameraného na meranie ťažkostí pri voľbe povolania. Pre výpočet výsledkov sme opäť využili štatistický postup t-test.

subškály dotazníka	t	df	Sig.
nedostatok motivácie	0,824	157	.410
nedostatok informácií o školách	1,073	157	.284
nedostatok informácií o trhu práce	1,855	157	.065
nedostatok informácií o sebe	-2,324	157	.061
nedostatok informácií o tom ako urobiť kariérne rozhodnutie	-1,730	157	.085
celková nerozhodnosť	0,686	157	.493
vnútorné konflikty	-0,693	157	.488

Tab. 6: Rozdiely medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií v jednotlivých subškálach dotazníka ťažkostí pri voľbe povolania

subškály	ročník	N	priemer	štandardná odchýlka
nedostatok motivácie	3.ročník	68	10,000	4,744
	septima	91	9,396	4,439
nedostatok informácií o školách	3. ročník	68	28,206	10,520
	septima	91	26,209	12,346
nedostatok informácií o trhu práce	3. ročník	68	17,912	6,307
	septima	91	15,637	8,507
nedostatok informácií o sebe	3. ročník	68	10,676	5,786
	septima	91	12,011	6,599
nedostatok informácií o tom ako urobiť kariérne rozhodnutie	3. ročník	68	13,118	6,309
	septima	91	14,868	6,313
celková nerozhodnosť	3. ročník	68	18,824	6,608
	septima	91	17,978	8,394
vnútorné konflikty	3. ročník	68	15,882	6,788
	septima	91	16,692	7,630

Tab. 7: Priemerné skóre a jeho štandardné odchýlky v jednotlivých subškálach dotazníka ťažkostí pri voľbe povolania u študentov štvorročných a osemročných gymnázií

Výsledky druhej hypotézy nepreukázali štatisticky významný rozdiel medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií ani v jednej subškále dotazníka na meranie ťažkostí pri voľbe povolania. Nami formulovaný druhý predpoklad sa nám tak rovnako nepotvrdil.

9 Diskusia

Aby sme plne naplnili cieľ našej práce, ktorá má na jednej strane prezentovať prvé výstupy z adaptácie dotazníka zameraného na diagnostiku ťažkostí pri voľbe povolania a na strane druhej zmapovať možné rozdiely v týchto ťažkostiach medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií, je nevyhnutné vysvetliť výsledky výskumu a porovnať ich so štúdiami konanými v tejto oblasti, ako aj s našimi úsudkami, z ktorých sme stanovovali výskumné hypotézy.

Faktorová analýza potvrdila existenciu siedmich relevantných faktorov ťažkostí pri voľbe povolania a to: nedostatok motivácie, nedostatok informácií o školách, nedostatok informácií o trhu práce, nedostatok informácií o sebe, nedostatok informácií o tom ako urobiť kariérne rozhodnutie, celková nerozhodnosť a vnútorné konflikty. Výsledky faktorovej analýzy sa tak zhodujú s faktorovou štruktúrou tohto istého dotazníka, ktorá bola overená na vzorke 463 študentov gymnázií a stredných odborných škôl (Bruncková, Vendel, 2010).

Náš úsudok, že by mohli existovať rozdiely v ťažkostiach pri voľbe povolania medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií, vychádza zo skutočnosti, že študenti osemročných gymnázií neuskutočnili racionálnu voľbu strednej školy ako študenti štvorročných gymnázií. Študenti osemročných gymnázií si vybrali ďalšie smerovanie v období, kedy je voľba povolania skôr predmetom fantázie, ktorá sa neviaže na vlastné schopnosti či požiadavky práce (Krejčířová, 2004). Voľbu strednej školy vo veku 14–15 rokov, kedy je rozhodnutie viac späté s reálnymi schopnosťami a záujmami jedinca, tak študenti osemročných gymnázií neuskutočnili. Z tohto dôvodu sme predpokladali, že pri voľbe budúceho povolania budú pociťovať vyššiu mieru ťažkostí pri voľbe povolania ako študenti štvorročného gymnázia, ktorí už majú skúsenosti s racionálnou voľbou ďalšieho štúdia.

Nami formulovaný predpoklad sa nepotvrdil a výsledky oboch hypotéz preukázali, že medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií neexistuje žiadny štatisticky významný rozdiel v celkovom skóre ťažkostí pri voľbe povolania a rovnako ani v jeho jednotlivých škálach.

Skutočnosť, že sa nevyskytli signifikantné rozdiely medzi študentmi štvorročných a osemročných gymnázií si vysvetľujeme rovnakým vývinovým obdobím a teda podobnou kariérovou zrelosťou. Tá je pre určenie miery ťažkostí pri voľbe povolania pravdepodobne viac dôležitá ako typ gymnázia (Patton, Creed, 2001). Skutočnosť, že študenti osemročných gymnázií neuskutočnili racionálnu voľbu povolania a ďalšieho štúdia tak vôbec nemusí súvisieť s mierou ich pociťovaných ťažkostí pri voľbe povolania. Keďže štúdiom na gymnáziu predpokladá ďalšie štúdiom na vysokej škole, je pravdepodobné, že študenti osemročných gymnázií sa rovnako intenzívne zaoberajú voľbou povolania ako študenti štvorročných gymnázií.

Pri aplikácii výskumu do praxe je nevyhnutné brať na zreteľ aj obmedzenia realizovanej štúdie. Výskumnú vzorku tvorilo 159 respondentov, ktorí boli do výskumu vyberaní na základe príležitostného výberu. Pri vyššom počte účastníkov ako aj pri náhodnom výbere by sa mohli vyskytnúť odlišné výsledky. Respondenti pochádzali len z dvoch regiónov Slovenska. Pre nasledujúce výskumy odporúčame rozšíriť výskumnú vzorku aj o ostatné regióny. Napriek vyššie spomenutým obmedzeniam výskumu sa nám podarilo doplniť chýbajúce informácie v porovnaní štvorročných a osemročných gymnázií a doplniť ďalšie dôležité dáta pre adaptáciu dotazníka na identifikáciu ťažkostí pri voľbe povolania.

Použitá literatúra

- Bačová, V. (2009). *Súčasné smery v psychológii*. Bratislava: Veda.
- Badaničová, K. (2009). *Overovanie Dotazníka ťažkostí v rozhodovaní o voľbe povolania (diplomová práca)*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Inštitút psychológie, p. 80.
- Beere, C., A. (1990). *Gender roles: a handbook of tests and measures*. Westport: Greenwood Press.
- Bruncková, M.; Vendel, Š. (2010): Rozdiely v ťažkostiach pri voľbe povolania medzi chlapcami a dievčatami a medzi študentmi gymnázií a stredných odborných škôl. In: Popelková, M.; Juhásová, A.; Pohánka, M. (Eds): *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie doktorandov odborov Psychológia a Sociálna práca*. Nitra: FZaSV UKF Nitra.
- Busacca, L. A. (2002). Career problem assessment: A conceptual schema for counselor training. *Journal of Career Development*, 29, 129–146.
- Career guidance – A handbook for policy makers. (2004) [online]. [Cit. 2011-01-03]. Dostupné na: <http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf>

- Creed, P. A., Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29 (4), 277–290.
- Gadassi, R., Gati, I. (2009). The Effect of Gender Stereotypes on Explicit and Implicit Career Preferences. *The Counseling Psychologist*, 37 (6), 902–922.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (4), 510–526.
- Gati, I., Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331–340.
- González, M., A. (2008). Career maturity: a priority for secondary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (3), 749 – 772.
- Hansen, E. (2004). *Kariérové poradenství – příručka pro země s nízkými a středními příjmy*. Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT.
- Hijazi, Y., Tatar, M., Gati, I. (2004). Career decision – making difficulties among Israeli and Palestinian Arab high – school seniors. *Professional school counseling*, 8, 64–72.
- Julien, H. E. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of the American Society for Information Science*, 50 (1), 38–48.
- Katz, M. R. (1992). *Computer-Assisted Career Decision Making: The Guide in the Machine*. New Jersey: Routledge.
- Kelly, K. R., Lee, W. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 302–326.
- Kinnier, R. T., Brigman, S. L., Noble, F. C. (1990). Career indecision and family enmeshment. *Journal of counseling and development*, 68, 309–312.
- Koščo, J. (1987). *Poradenská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Larson, J. H., Butler, M., Wilson, S., Medora, N., Allgood, S. (1994). The effects on gender on career decision problems in young adults. *Journal of Counseling and Development*, 73, 79–88.
- Lee, K. H. (2005). Coping with career indecision: differences between four career choice types. *Journal of Career Development*, 31 (4), 279–289.
- Levinson, E. M., Ohler, D. L., Caswell, S., Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling and Development*, 76, 475–482.
- Mezera, A. (2002). *Pro jaké povolání se hodím?* Praha: Computer Press.
- Patton, W., Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49, 336–362.
- Pečjak, S., & Košir, K. (2007). Personality, motivational factors and difficulties in career decision-making in secondary school students. *Psihologijske Teme*, 16 (1), 141–158.
- Príručka pre žiadateľa o nenávratný finančný príspevok z Európskeho sociálneho fondu. Operačný program Vzdelávanie. Verzia 8.0. (2010). Bratislava: Európsky sociálny fond, Operačný program Vzdelávanie.). [online]. [Cit. 2011-01-03]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/StrukturalneFondy/ESF/PO200713/MPUP/20100427_Prirucka_pre_ziadatela_NFP_OPV_verzia%208-0.pdf
- Prochaska, J., O., Norcross, J., C. (1999). *Psychoterapeutické systémy – průřez teoriemi*. 4. vydání. Praha : Grada.
- Rozpracovanie úloh vyplývajúcich pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR z Programového vyhlásenia vlády SR na roky 2010–2014. (2010). [online]. [Cit. 2011-01-03]. Dostupné na: http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2010/Rozpracovanie_PVV_2010_pre_vybor_NRSR_final.pdf
- Senderáková, A. (2008). Nerozhodnosť pri voľbe povolania (bakalárska práca). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Inštitút psychológie, p. 59.
- Spielberger, Ch. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*, Volume 1. London: Academic Press.
- Sweet, R., Watts, G. A. (2004). *Career guidance and public policy: bridging the gap*. Paris: OECD Publishing.
- Vendel, Š. (2007): Grammar school pupils' career-related decision-making difficulties. *Czechoslovak Psychology*, 51, 119–128
- Vendel, Š. (2008). *Kariérni poradenství*. Praha, Grada.
- Wei-Cheng, J. M. (2004). Cultural dimensions of career decision – making difficulties. *The Career Development Quarterly*, 53, 67–77.
- Weinstein, F. M., Healy, Ch. C., Ender, P. B. (2002). Career choice anxiety, coping, and perceived control. *The career development quarterly*, 50, 339 – 349.

VPLYV PRIESTOROVÉHO USPORIADANIA ŠKOLSKEJ TRIEDY NA VERBÁLNU KOMUNIKÁCIU ŽIAKA S UČITEĽOM

EFFECT OF SPATIAL ARRANGEMENT OF SCHOOL CLASS ON VERBAL COMMUNICATION BETWEEN STUDENT AND TEACHER

Simona Belovičová (rod. Veseličová)

doktorandka FSVaZ UKF v Nitre, Slovenská republika

Abstrakt:

Príspevok sa zaoberá vplyvom priestorového usporiadania školskej triedy na verbálnu komunikáciu žiaka s učiteľom. Experimentálne sme porovnávali polkruhové a radovo-stĺpcové usporiadanie školskej triedy z hľadiska vplyvu na produkciu odpovedí žiakov počas vyučovacej hodiny. Výskumnú vzorku tvorili študenti gymnázia vzhľadom k dôležitosti verbálnej komunikácie v pokračujúcom štúdiu. Zistili sme, že žiaci komunikovali s učiteľom viac v polkruhovom usporiadaní ako v radovo-stĺpcovom usporiadaní. V školskej praxi navrhujeme používať polkruhové usporiadanie, vo výskume navrhujeme skúmať efektivitu ďalších priestorových usporiadaní školskej triedy.

Kľúčové slová:

priestorové usporiadanie, verbálna komunikácia, žiak, učiteľ, školská trieda

Abstract:

Article refers about effect of spatial arrangement of school class on verbal communication between student and teacher. We used experimental design to compare semicircle and row-column arrangement of school class in according to production of students' answers during one lesson. The participants were students of grammar school, because they need verbal communication in the next study. We examined, that students communicated with teacher more in semicircle arrangement than in row-column arrangement. Into school praxis we suggest to use semicircle arrangement, into research we suggest to explore effectiveness of another spatial arrangements of school class.

Key words:

spatial arrangement, verbal communication, student, teacher, school class

1 Úvod

Funkčná vzdialenosť medzi ľuďmi je fenomén, ktorému sa psychologický výskum venuje niekoľko desaťročí. Napríklad Bossard (1931, in Hill, 2004) realizoval výskum v Chicagu a zistil, že pravdepodobnosť vstupu do manželstva medzi partnermi je väčšia, keď bývajú v tom istom bloku, než keď bývajú vo vzdialenosti dva a viac blokov od seba. Clarke (1952, in Hill, 2004) zistil, že viac ako 50% ľudí, ktorí vstupovali do manželstva v meste Columbus v štáte Ohio, bývalo od seba vo vzdialenosti, ktorú dokáže človek prejsť pešo.

Festinger et al. (1950, in Bell et al., 2005) realizovali sériu štúdií vplyvu funkčnej vzdialenosti. V prvej štúdiu sa autori zamerali na vzťah funkčnej vzdialenosti a vytvárania priateľských vzťahov na vysokoškolskom internáte. Zistili, že čím menšia bola objektívna fyzická vzdialenosť medzi dvomi jedincami, tým väčšia bola pravdepodobnosť, že sa stanú priateľmi. V druhej štúdiu sa zistili obdobné výsledky medzi manželskými párami na sídlisku (Festinger et al., 1950, in Wu, 2003).

Milgram (1961, in Singer, 2008) manipuloval s premennou funkčnej vzdialenosti, aby zistil jej vplyv na maximálnu hodnotu udelených elektrických šokov. Zistil, že poslušnosť autorite klesala s narastajúcou vzdialenosťou experimentátora od probanta a s narastajúcou blízkosťou obete od probanta (Milgram, 1974).

Funkčná vzdialenosť pôsobí tiež v oblasti prosociálneho správania. Latane a Darley (1968, 1969, in Hill, 2004) realizovali sériu experimentov, ktoré zisťovali, prečo ľudia bez psychiatrickej diagnózy nepomôžu inej osobe v situácii vyžadujúcej pomoc. Forgas a Williams (2001) uvádzajú, že v rámci situačných faktorov poskytnutia pomoci vystupovali do popredia faktory sily, počtu a blízkosti, ktoré v interakcii ovplyvňovali stupeň angažovanosti v prosociálnej situácii.

V súčasnosti vystupuje v rámci skúmania funkčnej vzdialenosti do popredia problematika identifikovania akcie, používania lingvistických kategórií a atribúovania osobnostných črt. Fujita et al. (2006) vypracovali teóriu interpretačnej úrovne (Construal Level Theory), v ktorej tvrdia, že s narastajúcou priestorovou vzdialenosťou stúpa u jedincov tendencia k centrálnemu, abstraktnému a globálnemu mysleniu.

Rim et al. (2009) realizovali experiment, ktorý zisťoval vplyv funkčnej vzdialenosti na atribúciu osobnostných črt. Vychádzali z teórie interpretačnej úrovne, ktorú prepojili s teóriou spontánneho dedukovania črt (Spontaneous Trait Inference). Zistili, že s narastajúcou funkčnou vzdialenosťou jedinci dedukujú zo správania ľudí na ich osobnostné črty. Autori ďalej zistili vplyv časovej vzdialenosti na rekogníciu osobnostných črt.

Výskumy funkčnej vzdialenosti v školskej triede odhaľujú negatívny vplyv funkčnej vzdialenosti na aktiváciu žiakov a ich participáciu na vyučovacom procese. Sommer (1969, in Everston, Weistein, 2006) zistil, že v klasickom usporiadaní školskej triedy venuje učiteľ väčšinu pozornosti žiakom sediacim v predných radoch a v strede usporiadania. Klasické usporiadanie školskej triedy zahŕňa usporiadanie školských lavíc do radov a stĺpcov a označuje sa ako radovo-stĺpcové usporiadanie. Adams a Biddle (1970, in Everston, Weistein, 2006) realizovali výskum, ktorý podporil Sommerove zistenie a vytvorili teóriu triangulárnej zóny aktivácie, ktorá zahŕňa celý predný rad a zužuje sa do jedného bodu v rámci ďalších radov usporiadania. Everstonová a Weisteinová (2006) uvádzajú, že žiaci sediaci v zóne aktivácie sa vyznačujú väčšou koncentráciou pozornosti a angažovanosťou na vyučovaní než žiaci sediaci mimo zóny aktivácie.

Pease a Peaseová (2006) skúmali vzťah medzi radovo-stĺpcovým usporiadaním školskej triedy a zapamätávaním verbálneho materiálu z prednášky. Zistilo sa, že probanti sediaci v zóne aktivácie prejavovali väčší záujem o prednášku a zapamätávali si väčšie množstvo informácií než probanti sediaci vzadu a po bokoch školskej triedy. Najviac informácií si zapamätali probanti sediaci v strede predného radu, najmenej probanti sediaci po bokoch zadného radu. Výsledky poukazujú na negatívny vzťah funkčnej vzdialenosti a množstva zapamätaného materiálu z prednášky.

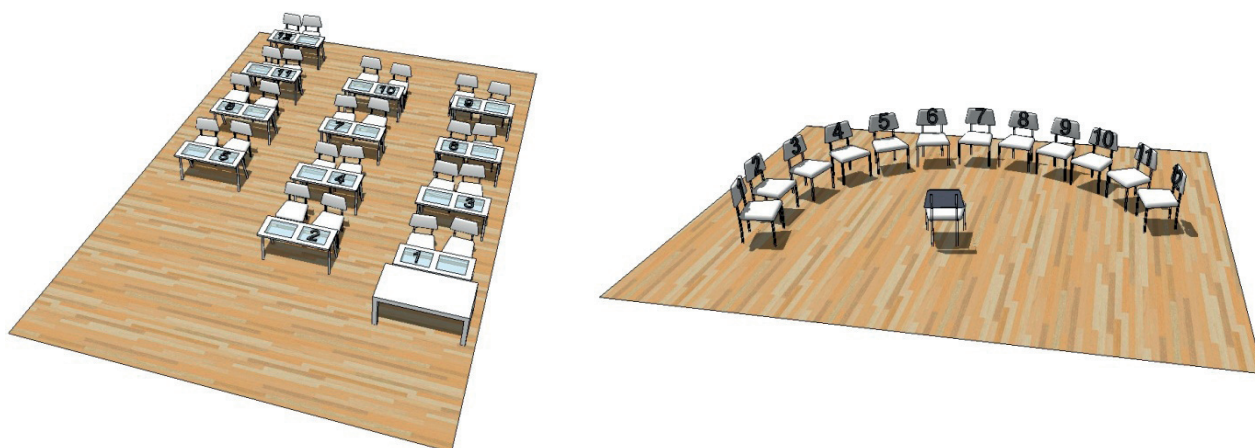
V predchádzajúcich výskumoch sme zisťovali vplyv funkčnej vzdialenosti na verbálnu komunikáciu žiaka s učiteľom. Zistili sme, že študenti sediaci vo väčšej funkčnej vzdialenosti od učiteľa komunikujú s učiteľom menej ako študenti sediaci blízko k učiteľovi (Veseličová, 2009, 2010). Marxová et al. (2000) skúmali vplyv priestorového usporiadania školskej triedy na produkciu otázok žiakov. Žiakov usadili striedavo do polkruhového a radovo-stĺpcového usporiadania. Experiment trval 8 týždňov, pričom sa usporiadania striedali (každý žiak sa dvakrát nachádzal v podmienke radovo-stĺpcového a dvakrát v podmienke polkruhového usporiadania). Záverečné zistenie odhalilo, že žiaci produkovali viac otázok v polkruhovom usporiadaní školskej triedy.

Na základe toho formulujeme výskumný problém: zistiť vplyv priestorového usporiadania školskej triedy na produkciu odpovedí žiakov vo verbálnej komunikácii s učiteľom. Odpovede žiakov považujeme za ďalší typ komunikačných výmen v školskej triede a doplníme tak výskum Marxovej et al. (2000) zameraný na produkciu otázok žiakov.

Predpokladáme, že v radovo-stĺpcovom usporiadaní školskej triedy produkujú žiaci menej odpovedí vo verbálnej komunikácii s učiteľom ako v polkruhovom usporiadaní. Hypotézu formulujeme na základe výskumov negatívneho vplyvu funkčnej vzdialenosti, ktoré realizovali Bossard (1931, in Hill, 2004), Clarke (1952, in Hill, 2004), Festinger et al. (1950, in Bell et al., 2005), Latane a Darley (1968, 1969, in Hill, 2004), Fujita et al. (2006), Rim et al. (2009), Pease a Peaseová (2006), Everstonová a Weisteinová (2006), Veseličová (2009, 2010) a Marxová et al. (2000).

2 Metóda

Na meranie funkčnej vzdialenosti medzi žiakom a učiteľom v školskej triede sme použili nástroj na meranie dĺžky. S premennou funkčnej vzdialenosti sme manipulovali v rámci priestorového usporiadania školskej triedy. Radovo-stĺpcové a polkruhové usporiadanie sa líšia rovnocennosťou funkčnej vzdialenosti žiaka od učiteľa. V radovo-stĺpcovom usporiadaní školskej triedy sedí každý žiak v rozdielnej funkčnej vzdialenosti od učiteľa, kým v polkruhovom usporiadaní sedia všetci žiaci v rovnakej vzdialenosti od učiteľa (obrázok 1).



Obr. 1: Radovo-stĺpcové a polkruhové usporiadanie školskej triedy

V radovo-stĺpcovom a polkruhovom usporiadaní sme sa snažili zabezpečiť nastavenú úroveň funkčnej vzdialenosti žiakov od učiteľa pomocou niekoľkých opatrení. Prvé opatrenie zabezpečovalo, že žiaci sedeli počas vyučovacej hodiny na rovnakom mieste v školskej triede. Ďalej sme učiteľa v rámci prípravy na realizáciu experimentu požiadali, aby sa počas vyučovacej hodiny zdržiaval na vyhradenom mieste v školskej triede, ktorým bolo miesto v prednej časti školskej triedy (radovo-stĺpcové usporiadanie) alebo v strede polkruhu (polkruhové usporiadanie).

Verbálnu komunikáciu žiaka s učiteľom sme pozorovali počas reálnej vyučovacej hodiny. Produkované odpovede žiakov sme zachytávali do záznamového hárku, ktorý kopíroval priestorové usporiadanie školskej triedy. V snahe o nenápadnosť pri meraní verbálnej komunikácie žiaka s učiteľom sme zvolili pozorovanie z miesta v zadnej časti školskej triedy mimo zorného uhla žiakov.

Výskumnú vzorku tvorilo 100 študentov maturitných tried oktávy, 4.A a 4.B na Gymnáziu sv. Cyrila a Metoda v Nitre. Z hľadiska pohlavia bolo zastúpených 38 chlapcov a 62 dievčat, priemerný vek probantov bol 18,6 rokov. Za cieľovú skupinu výskumu sme si zvolili študentov gymnázia, u ktorých sa predpokladá ďalšie štúdium na vysokej škole, v ktorom hrá dôležitú úlohu verbálna komunikácia s učiteľom.

Probandi boli náhodným výberom priradení na miesta v polkruhovom aj radovo-stĺpcovom usporiadaní v rámci vnútrosubjektového experimentálneho plánu. Pri plánovaní výskumu sme sa snažili o kontrolu nežiaducich premenných, ktoré by mohli narušiť jeho priebeh. Zjednotili sme vyučovací predmet, tému vyučovacej hodiny a učiteľa.

Predmet, ktorý sme vybrali pre realizovanie výskumu, má názov kresťanská etika. Na predmete prichádza k diskutovaniu rôznych problematických spoločenských tém nielen z psychologického a sociálneho, ale aj zo spirituálneho hľadiska. Uvedené špecifikum považujeme za možnosť prejaviť názory študentov v širšom spektre diskutovaných okruhov. Témy preberané na kresťanskej etike zaberajú napr. oblasti drogových závislostí, interrupcií, rozvodov, vzťahu muža a ženy, ľudskej dôstojnosti, trestov smrti atď.

Po rozhovore s učiteľkou kresťanskej etiky sme nastolili rovnakú učebnú tému u všetkých tried (politické usporiadania: socializmus a liberalizmus). Učiteľku sme požiadali, aby žiakov počas experimentu nevyvolávala cielene podľa mena. Inak sme do priebehu vyučovacej hodiny nezasahovali.

3 Výsledky

Funkčná vzdialenosť sa odchyľovala od normálneho rozloženia premennej podľa Gaussovej krivky v strmosti; v šikmosti zodpovedala normálnemu rozloženiu. V rámci počtu odpovedí sme zistili odchýlky od normálneho rozloženia v šikmosti aj strmosti (tabuľka 1), na základe čoho sme v štatistickej analýze použili neparametrický test.

	Šikmosť	Std. Error	Strmosť	Std. Error
Funkčná vzdialenosť	.043	.249	-2.042	.493
Počet odpovedí	1.519	.243	2.156	.481

Tab. 1: Hodnoty skewness a kurtosis premenných funkčná vzdialenosť a počet odpovedí

Na deskriptívnej úrovni sme zistili rozdiely vo verbálnej komunikácii žiaka s učiteľom v radovo-stĺpcovom a polkruhovom usporiadaní školskej triedy. V radovo-stĺpcovom usporiadaní bol súčet odpovedí žiakov 184, v polkruhovom usporiadaní 508 odpovedí. Žiaci v rovnakej vzdialenosti od učiteľa vyprodukovali 2,76-krát viac odpovedí ako žiaci v rôznej vzdialenosti od učiteľa (tabuľka 2).

Suma počtu odpovedí: RS	Suma počtu odpovedí: P	Pomer	Násobok
184	508	184 : 508	2,76

Tab. 2: Deskripcia počtu odpovedí v radovo-stĺpcovom (RS) a polkruhovom (P) usporiadaní

Na inferenčnej úrovni sme použili Kendallov test a zistili sme rozdiel medzi produkciou odpovedí žiakov v radovo-stĺpcovom a polkruhovom usporiadaní. Väčšie množstvo odpovedí produkovali žiaci v polkruhovom usporiadaní. Výsledok bol významný na 5% hladine signifikancie (tabuľka 3).

Počet odpovedí: RS				Počet odpovedí: P				Kendall test (n = 100)	
Mdn	Mean Rank	Min	Max	Mdn	Mean Rank	Min	Max	W	p
1	1.39	0	17	2	1.61	0	53	.060	.018

Tab. 3: Komparácia počtu odpovedí v radovo-stĺpcovom (RS) a polkruhovom (P) usporiadaní

4 Diskusia

Zistenie o väčšej produkcii odpovedí u žiakov, ktorí sedia v polkruhovom usporiadaní (t.j. v rovnakej vzdialenosti od učiteľa) ako v radovo-stĺpcovom usporiadaní (t.j. v rôznej vzdialenosti od učiteľa), je v súlade so zistením o negatívnom vplyve funkčnej vzdialenosti na počet odpovedí žiakov (Veseličová, 2010). Na základe výsledkov výskumu konštatujeme, že usporiadanie školskej triedy do polkruhu pozitívne vplyva na kvantitu produkcie odpovedí v komunikácii žiakov s učiteľom. Vysvetľujeme to tak, že keď sedia žiaci v polkruhu, zjednotená funkčná vzdialenosť od učiteľa poskytuje žiakom priestorovo rovnaké podmienky na verbálnu komunikáciu. Keď sedia žiaci v radoch a stĺpcoch za sebou, rôzna funkčná vzdialenosť od učiteľa v kombinácii s bariérami komunikácie ako sú napr. školské lavice (Mikuláščík, 2003), poskytuje žiakom odlišné podmienky na komunikáciu v prospech žiakov sediacich v prednej časti školskej triedy. Zistenie o väčšej produkcii odpovedí žiakov v polkruhu považujeme za validné, keďže sme využili vnútrosubjektový plán experimentu, v ktorom každý probant participoval v oboch typoch priestorového usporiadania.

Vo výskume sme porovnávali radovo-stĺpcové a polkruhovú usporiadanie školskej triedy z hľadiska vplyvu na verbálnu komunikáciu žiaka s učiteľom. Usporiadania sú odlišné z hľadiska funkčnej vzdialenosti žiaka od učiteľa. Do ďalšieho výskumu verbálnej komunikácie žiaka s učiteľom navrhujeme porovnávať rôzne typy priestorového usporiadania školskej triedy s cieľom určiť, ktoré najviac vplyva na produkciu odpovedí žiakov.

McCorskey a McVetta (1978) porovnávali tri typy priestorového usporiadania školskej triedy: radovo-stĺpcové usporiadanie, usporiadanie v tvare konskej podkovy a modulárne usporiadanie. Zisťovali osobné preferencie žiakov ohľadom výberu miesta v každom type usporiadania a následne porovnávali kvantitu ver-

bálnej komunikácie s učiteľom. Náš prínos vnímame v tom, že sme žiakov náhodne priradzovali na jednotlivé miesta v školskej triede.

Marxová et al. (2000) skúmali vplyv priestorového usporiadania školskej triedy na produkciu otázok žiakov vo verbálnej komunikácii s učiteľom. Zistili, že žiaci produkovali viac otázok v polkruhovom usporiadaní ako v radovo-stĺpcovom usporiadaní. Efekt vyššej produkcie otázok v polkruhu sa ukazoval trvalý, keďže experiment trval 8 týždňov, počas ktorých žiaci sedeli viackrát v oboch typoch usporiadania. Dopĺňame naše zistenia, že žiaci produkujú v polkruhovom usporiadaní tiež viac odpovedí. Navrhujeme umiestňovať maximálne 15 žiakov do tried, aby bolo možné počas vyučovania vytvoriť polkruhové usporiadanie.

V predchádzajúcom výskume sme zistili nízku produkciu otázok žiakov, čo znemožňovalo porovnanie žiakov z hľadiska typov priestorového usporiadania školskej triedy (Veseličová, 2010). Do ďalšieho skúmania navrhujeme zistiť, či je verbálna produkcia žiakov s učiteľom vo forme odpovedí väčšia ako vo forme otázok. Pri ďalšom skúmaní vplyvu priestorového usporiadania školskej triedy na verbálnu komunikáciu žiakov s učiteľom odporúčame vychádzať z viacerých konceptov. Okrem funkčnej vzdialenosti žiakov od učiteľa navrhujeme merať funkčnú vzdialenosť medzi žiakmi navzájom, bariéry komunikácie ako napr. lavice medzi žiakmi, počet žiakov v školskej triede, rozmery školskej triedy atď. Navrhujeme skúmať existujúce typy priestorového usporiadania školskej triedy, prípadne vytvoriť originálne priestorové usporiadanie. Experimentálnou manipuláciou s priestorovým usporiadaním školskej triedy navrhujeme zisťovať vplyv jednotlivých typov priestorového usporiadania na verbálnu komunikáciu žiakov s učiteľom s cieľom vybrať optimálne usporiadanie z hľadiska počtu komunikačných výmen.

Záver

Skúmali sme rozdiely vo verbálnej komunikácii žiakov s učiteľom na základe priestorového usporiadania školskej triedy. Zistili sme, že žiaci produkujú viac odpovedí v polkruhovom ako v radovo-stĺpcovom usporiadaní, z čoho vyvodzujeme pozitívny vplyv polkruhového usporiadania na verbálnu komunikáciu žiakov s učiteľom.

Záverom sa chcem poďakovať Mgr. Martinovi Pohánkovi za jeho odborné vedenie a ochotu pri konzultovaní výskumu.

Bibliografia

- Bell, P.A., Greene, T.C., Fisher, J.D., Baum, A. (2005). *Environmental Psychology*. Orlando: Harcourt College Publishers [citované 2009-09-24]. Dostupné na internete: http://books.google.sk/books?id=tmGLFf1dUasC&pg=PA412&lpg=PA412&dq=Festinger+functional+distance+1950&source=bl&ots=nZbtAfHWXW&sig=tnaNSD9cBKWUUbEckJ6cHSy3LkM&hl=sk&ei=-MqK7SsWCM834_Abuyt2_DQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1#v=onepage&q=Festinger%20functional%20distance%201950&f=false.
- Everstonová, C.M. – Weinsteinová, C.S. (2006). *Handbook of Classroom Management*. New Jersey : Hamilton Printing Company [citované 2009-11-08]. Dostupné na internete: http://books.google.sk/books?id=H1bv8FsMUQEC&pg=PA380&lpg=PA380&dq=Sommer,+Adams+a+Biddl+1970&source=bl&ots=zGdKDLaYoT&sig=j19NjIZldee3zwl1K1KgBybvfwHw&hl=sk&ei=duf2Sr2RN4vz_AbqnuGgAw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CB4Q6AEwAw#v=onepage&q=&f=false.
- Forgas, J.P. – Williams, K.D. (2001). *Social Influence: Direct and Indirect Processes*. Lillington, NC : Edwards Brothers [citované 2009-10-22]. Dostupné na internete: http://books.google.sk/books?id=RfGl17y_yCUC&pg=PA62&lpg=PA62&dq=latane+help+behavior&source=bl&ots=lZeoWVqGhk&sig=YIZ6lFqxpXuHiv3U0CfkihODmg&hl=sk&ei=3w7gSv2OC4n1_AaQ_vzPAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CBUQ6AEwAw#v=onepage&q=latane%20help%20behavior&f=false.
- Fujita, K., Henderson, M.D., Eng, J., Trope, Y., Liberman, N. (2006). Spatial Distance and Mental Construal of Social Events. In: *Psychological Science*, 17 (4), s. 278–282 [citované 2009-10-06]. Dostupné na internete: <http://jcmc.indiana.edu/vol5/issue4/krikorian.html#Abstract>.
- Hill, G. (2004). *Moderní psychologie*. Praha : Portál.
- Marxová, A., Fuhrer, U., Hartig, T. 2000. Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. In: *Learning Enviroments Rresearch*, 2, s. 249–263 [citované 2009-11-08]. Dostupné na internete: <http://www.springerlink.com/content/g07nq297k245pgq4/fulltext.pdf?page=1>.

- McCorskey, J.C. – McWetta, R.V. (1978). Classroom seating arrangements: Instructional communication theory versus student preferences. In: *Communication Education*, 27, s. 99–111 [citované 2009-11-08]. Dostupné na internete: <http://www.jamescmccroskey.com/publications/082.pdf>.
- Mikuláščík, M. (2003). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha : Grada.
- Milgram, S. (1974). Obedience to authority [citované 2009-10-19]. Dostupné na internete: <http://www.vidya-online.net/arvindgupta/milgram.pdf>.
- Pease, A. – Peaseová, B. (2006). *Veľká kniha reči tela. Ako čítať myšlienky podľa gest*. Bratislava : IKAR.
- Rim, S., Uleman, J.S., Trope, Y. (2009). Spontaneous trait inference and construal level theory: Psychological distance increases nonconscious thinking. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, s. 1088–1097 [citované 2007-10-05]. Dostupné na internete: <http://www.psych.nyu.edu/uleman/RimUlemanTrope09JESP.pdf>.
- Singer, K.N. (2008). The Milgram Obedience Experiment: Lessons from the Milgram Experiments of 1961 are Still Applicable [citované 2009-10-19]. Dostupné na internete: http://peacesecurity.suite101.com/article.cfm/the_milgram_obedience_experiment.
- Veseličová, S. (2009). Verbálna komunikácia medzi žiakom a učiteľom: situačné verzus osobnostné faktory. In: Heller, D., Charvát, M., Sobotková I. (Eds.): *Já & my a oni*. Brno, Masarykova univerzita.
- Veseličová, S. (2010). Vplyv psychologickéj vzdialenosti na verbálnu komunikáciu žiaka s učiteľom. Nitra : Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa.
- Wu, W. (2003). *Practical Psychology. Attraction* [citované 2008-02-06]. Dostupné na internete: <http://www.ocf.berkeley.edu/~wwu/psychology/attraction.shtml>.

VYUŽITÍ GRAFOMETRIE V PSYCHOLOGICKÉ DIAGNOSTICE

APPLICATION OF GRAPHOMETRY IN PSYCHODIAGNOSTICS

Dalibor Kučera, Jana Havigerová, Jiří Haviger

Psychologický ústav, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně, Ústav primární a preprimární edukace, PdF, Univerzita Hradec Králové, Katedra informatiky a kvantitativních metod, PdF, Univerzita Hradec Králové, Česká republika

Abstrakt:

Príspevek se zabývá aktuálním přístupem v psychologické diagnostice, počítačovou komparační grafometrií a její aplikací. Tato metoda je založená na získávání klíčových dat pomocí opticko-metrické analýzy grafického materiálu. Mimo obecných parametrů metody je pozornost věnována zejména jejímu diagnostickému potenciálu, resp. studiu souvztažnosti osobnostních charakteristik s metrickými kvalitami rukopisu. Uvedené téma vychází z disertačního výzkumu EH-IPCH (Emotions in Handwriting, Interpersonal Characteristics in Handwriting), probíhajícího od roku 2010 na Psychologickém ústavu FF MU v Brně.

Klíčová slova:

grafometrie, diagnostika, psychologie, osobnost, rukopis.

Abstract:

Paper deals with a current approach in psychodiagnosics, computer-based comparative graphometry, and its application. This method is based on extraction of the key information through optic-metrical analysis of graphic material. Apart from general description of the method, practical psychodiagnostic use of graphometry will be observed, e.g. correlations between personality characteristics and particular graphometric findings. The study is a follow-up to a doctoral research EH-IPCH (Emotions in Handwriting, Interpersonal Characteristics in Handwriting, since 2010) on the Department of Psychology, Faculty of Arts, Masaryk University in Brno.

Keywords:

graphometry, diagnostics, psychology, personality, handwriting.

1 Rukopis jako psychologický materiál

Využití rukopisného materiálu jako prostředku k popisu osobnosti pisatele je jednou z nejstarších psychologických metod. Zmínky o této praxi jsou známy už z období antiky. Zásadní rozmach ale tato disciplína zaznamenala až v 19. století, kdy bylo také poprvé využito označení grafologie (Kučera, M., 1991). Nebyl to sice jediný směr studující rukopis z psychologické perspektivy, stal se však ve své době jedním z nejdynamičtějších a nejrozšířenějších. Grafologové neváhali pomocí rukopisné analýzy diagnostikovat prakticky všechny klíčové osobnostní charakteristiky; od základního popisu osobnosti, až po ty nejpodrobnější parametry chování (Kulka, 1991). Metoda navíc výborně korespondovala s řadou dobově velmi populárních psychoanalytických teorií. A tak se grafologické profily zaplňovaly atraktivními přívlastky, jako např. „pudový“, „podvědomý“ nebo „vytěsněný“, příp. zcela mystickými spojeními „vzduch-prázdnota“ nebo „oheň-cíl“ (Fischerová, Češková, 2004). Samozřejmě se objevovaly i mnohem reprezentativnější grafologické směry, které se snažily uchopit rukopis systematicky a více vědecky. V českém prostředí je pak třeba zmínit například V. Schönfelda, R. Saudka či V. Tardyho, autory v tomto směru velmi reprezentativních publikací (Petříková, 1998).

Jak bylo zmíněno, grafologie není jedinou disciplínou tzv. **psychologie rukopisu** (tj. skupiny, sdružující všechny disciplíny zaměřené na psychologicky relevantní přístup k rukopisnému materiálu, dále „P-R“). Než se budeme disciplínám podrobněji věnovat, je třeba tuto skupinu oddělit od jiných oborů věnujících se rukopisu, avšak nikoliv na psychologické úrovni. Takovými jsou zejména soudní písmoznalectví, grammatologie, kaligrafie a sémiotika písma.

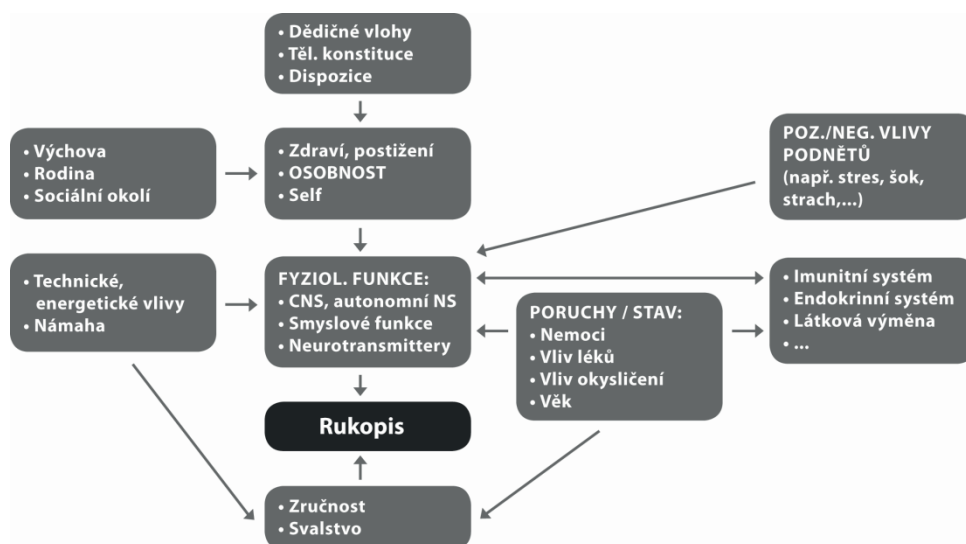
Grafologii zařazujeme do skupiny tzv. **komplexních disciplín P-R**, tj. směrů, které se snaží vytvořit co možná nejpresnější popis osobnosti pisatele analýzou jeho rukopisu, v rámci graficky-expresivních projektivních metod. Přestože je grafologie značně nejednotná v oblasti definice metodologie a využívaných procedur,

na serióznější úrovni se většinou jedná o zhodnocení konkrétních a viditelných charakteristik a znaků rukopisu (Kučera, Stuchlíková, 2007). Ty mohou být posuzovány komplexně, např. harmoničnost rukopisu a logika uspořádání, nebo parciálně, např. sklon písma, síla tahu, stoupavost řádků atd. Prvky pak odkazují k obecnějším či naopak zcela specifickým rysům osobnosti pisatele, dle jejich subjektivního posouzení grafologem, přičemž postulovaná teze pracuje s myšlenkou vysoce komplexních výsledků, pohybujících se na úrovni nejkvalitnějších (nejenom projektivních) diagnostických metod. V předloženém zápisu by měl být, po důkladném rozboru, „dešifrovatelný“ velmi reprezentativní a relativně nezkrácený obraz osobnosti pisatele, postihující jeho chování, motivaci, emoce a specifické charakteristiky (např. chamtivost či shovívavost) (Kučera, M., 1991). Je zřejmé, že pokud by byly tyto předpoklady správné, jednalo by se (už jen co do množství získaných informací) o jednu z nejlepších diagnostických metod. Bohužel jsou výše uvedené výstupy více méně teoretické a nepotvrzené kvalitním výzkumem (Galbraith, Wilson, 1964). Jak shrnuje metaanalýza Geoffreya A. Deana (in Beyerstein, 1996), po posouzení výsledků cca 200 publikovaných výzkumů, týkajících se praktické diagnostické práce s grafologií, nebyl nalezen žádný jednoznačně pozitivní výsledek (!). Většina výzkumů navíc trpěla značným metodologickým deficitem, který je pro celou disciplínu velmi příznačný.

Přesto je možné poukázat i na některé dílčí úspěchy, které grafologie prokázala ve vybraných výzkumech. Zajímavé jsou např. výsledky studie Burnsové-Birlinové (Burns-Birlin, 1999), která upozorňuje na neobvykle vysokou shodu ve výsledcích grafologického rozboru a testu MBTI a závěry šetření Guthke, Beckmanna a Schmidové (Guthke, Beckmann, Schmidt, 2002), informující o podobném zhodnocení škály extroverze mezi testy NEO/PI16 a „slepým“ grafologickým rozbohem (ovšem pouze při uvážení hodnot sociální desirability jako moderující proměnné). Je vhodné zmínit také domácí výzkum PORP (Kučera, Stuchlíková, 2007, viz níže) a „Test MF Dnes“, který v roce 1999 provedl Radvan Bahbouh (Bahbouh, 1999), obsahující však řadu metodických nedostatků (např. extrémně malý vzorek osob).

Mimo popsaného komplexního přístupu k rukopisu, zastoupeného výše zmíněnou grafologií, se v průběhu několika minulých desetiletí zformovala také skupina dalších oborů, souhrnně nazývaných jako tzv. **praktické disciplíny P-R**. Tyto disciplíny sice také splňují požadavek psychologicky relevantního pohledu na rukopis, přesto jsou o poznání transparentnější a (zejména) vědecky korektní.

Jednou z takových disciplín je **lékařská grafologie** (z orig. Medizinischen Graphologie). Lékařská grafologie je jednou z teoreticky nejnáročnějších disciplín psychologie písma. Věnuje se nejen anatomickým a neurofyzilogickým předpokladům tvorby rukopisu (např. která centra se jakým způsobem podílí na tvorbě rukopisného záznamu), ale také studiem vlivu nemocí či psychoaktivních látek. Celý sledovaný komplex ilustruje kupříkladu model Ludewiga a kol. (Ludewig, Dettweiler, Stein Lewinson, 1993), znázorněný na obr. 1.



Obr. 1: Experimentálně a/nebo klinicky doložené faktory, které mohou působit na vznik rukopisného záznamu. (přeloženo a upraveno podle Ludewig, Dettweiler, Stein Lewinson, 1993, s. 75)

Dalším přístupem je **pragmatická grafologie** (z orig. Pragmatische Schriftpsychologie). V případě pragmatické grafologie je tímto rámcem nejčastěji předem určená skupina. Pro ilustraci je možné použít výzkum Wallnera a Sandahla (Wallner, Sandahl, 1993), ve kterém se výzkumníci zabývali otázkou, zda je možné nalézt společné

(resp. typické) písmové charakteristiky v rukopisech 204 bankovních úředníků švédské banky. Stanovili tedy celkem 13 proměnných, které reprezentují zhodnocení základních parametrů rukopisu (např. sklon, šířka, stoupavost řádků atd.), poté výsledky zpracovali za využití faktorové analýzy a identifikovali 4 základní faktory, které jsou pro danou skupinu bankovních úředníků typické. Kupříkladu faktor 2 byl reprezentován menší velikostí písma a šířkou písma.

Mezi praktické disciplíny P-R zařazujeme také **vývojovou grafologii**. Rámec vývojové grafologie je určen především vztahem mezi vývojem jedince a souvisejícími změnami v jeho rukopisu. Ty mohou být způsobeny jeho věkem, profesí či například psychickou vyspělostí. Jednou z praktičtějších aplikací vývojové grafologie je pak zhodnocení míry školní zralosti rukopisu (zejm. ovládá-li dítě v dostatečné míře jemnou motoriku). Například Dürrová ve své studii (Dürr, 2004) popisuje celkem 7 fází vývoje rukopisu dětí ve školním věku, celkem ve třech dimenzích (míra zpevnění, charakteristika tahu a síla tlaku).

Jak je zřejmé, zmíněné praktické disciplíny P-R nejsou zaměřené na podrobnější popis pisatelovy osobnosti (individuality). Jejich cílem je spíše obecné zhodnocení úrovně či popis rukopisu ve vybraném referenčním rámci (např. ve skupině testovaných subjektů). Přesto by se mohly, zejména díky svému výzkumnému zázemí a propracované teorii, stát „metodologickou inspirací“ pro všechny další disciplíny psychologie rukopisu.

2 Rukopis z pohledu grafometrie

2.1 Úvod do grafometrie

Obecná grafometrie není v psychologii nikterak novým přístupem. V podstatě od první poloviny 20. století byla pevně zařazená v rámci grafologie (tedy do komplexních disciplín P-R), kdy se někteří odborníci, poněkud znejistění diskutabilními výsledky tradičního grafologického přístupu (viz výše), začali zajímat o „hmatatelnější“ podklady k psychologické analýze rukopisu. Myšlenka byla jednoduchá: „Projevují se v rukopisu nějaké konkrétní, měřitelné a obecně platné rysy, které by souvisely s psychologickými charakteristikami pisatele?“ Jedna z prvních seriózních studií o grafometrii byla publikována roku 1957 Gerhardem Grünewaldem (Grünewald, 1957) a prakticky popsána např. Erichem Wittem (Witte, 1976). V této době se jednalo zejména o mechanické přeměňování (-metrii) konkrétních a viditelných rysů obrazového materiálu, většinou pomocí pravítka a úhloměru.

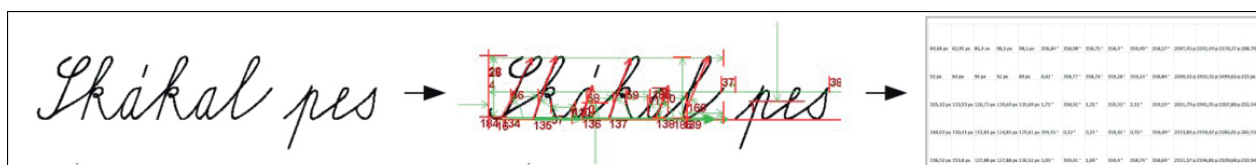
Tento původní přístup byl samozřejmě od počátku konfrontován s řadou procedurálních i metodologických problémů. Prvním problémem je zejména náročnost celého měřicího procesu. Přeměřit všechny parametry rukopisu je takřka nemožné; jedná se o příliš strukturovaný a komplexní materiál. A i když si grafometrik zvolí jen několik vybraných rysů písma, musí nad jedním listem strávit celé hodiny velmi náročného měření a následného zápisu. Pokud by pak mělo rukopis (pře)hodnotit více grafometrů, byl by potřebný čas ještě znásoben. Druhým problémem je také výběr měřených parametrů rukopisu. Je jisté, že komplexní charakteristiky rukopisu (např. upravenost, čitelnost apod.) do měření zapojit nelze. I přesto je počet dalších, již měřitelných, znaků stále velmi vysoký. Například ve výzkumu PORP (Projection of Personality Traits in Handwriting; Kučera, Stuchlíková, 2007) bylo pracováno s počtem 146 parametrů. Třetím problémem jsou změny rukopisu pod vlivem situace či psychologického/fyzického stavu pisatele. Jaký rukopis tedy přeměňovat a jak dosáhnout konzistence měření v rámci jedné posuzované osoby, případně celé skupiny? Dalším, čtvrtým, problematickým bodem je také rozhodnutí, s čím získané hodnoty vlastně porovnávat, tedy na čem je „ověřit“. Tato otázka sice přímo nesouvisí s grafometrií (týká se všech podobných metod), přesto je pro celý proces do značné míry klíčová. Grafometrická data jsou svým charakterem operantní, jsou výsledkem nějakého konkrétního výkonu. Pokud bychom tedy měli např. teorii, že horní délka písmene souvisí s nějakou osobnostní charakteristikou, jakým způsobem to prokážeme? Můžeme samozřejmě využít výkonové testy (např. inteligenční testy nebo testy schopností), které však nepokrývají další (možná významné) osobnostní charakteristiky a jsou relativně náročné při administraci většímu vzorku lidí. Použijeme-li naopak dotazníky, objeví se problém různých typů porovnávaných dat (operantní a Q-data). Projektivní metody nám také zcela nepomohou (navíc mají často samy značně problematickou validitu) a psychologický rozhovor nesplňuje potřebná validizační kritéria.

Z předchozího textu se zdá být výčet komplikací spojených s grafometrií poměrně obsáhlý. Přesto, zmíněné problémy (zejm. procedurální) lze v současné době do značné míry překonat. Řešením může být aplikace moderních technologií, zejm. výpočetní techniky a vhodných statistických postupů.

2.1 Počítačová komparační grafometrie

Počítačová komparační grafometrie (CCG, Computer-based Comparative Graphometry) je moderní metoda, založená na získávání klíčových dat pomocí softwarové opticko-metrické analýzy grafického materiálu. Umožňuje jednak podrobné studium specifických rysů písemného projevu (jeho měřitelných charakteristik), jednak zpracování velkého množství metrických informací, využitelných při diagnostice pisatele

Metoda CCG se obsahově příliš neodlišuje od svého „mechanického“ předchůdce, – obecné grafometrie. Pracuje v podstatě na stejném principu; změřit co nejpřesněji co největší množství rukopisných parametrů a umožnit podrobnou práci se získanými daty (zejm. statistickou). Výhodou moderního přístupu je však především **vysoká přesnost měření** (nesrovnatelná s tradičním přístupem), **maximální transparentnost** (výsledky měření je možné libovolně prohlížet a revidovat) a **nezávislost na osobě grafometra** (na jeho hodnocení, zkušenostech apod.). Vzhledem k parametrům grafometrického modelu navíc nezáleží na tom, jaký grafický materiál budeme hodnotit (jestli tedy budeme přeměřovat latinku nebo např. arabské písmo).



Obr. 2: Ukázka grafometrického procesu

Přestože metoda CCG není schopna odstranit všechny komplikace spojené s využitím grafometrie, pomáhá odstranit ten nejvýznamnější; tj. náročnost získávání rukopisných dat, náročnost jejich záznamu a zpracování.

2.2 Aplikace modelu počítačové komparační grafometrie ve výzkumu EH-IPCH

Představený model CCG byl plně využitý ve výzkum EH-IPCH (Emotions in Handwriting, Interpersonal Characteristics in Handwriting), který od roku 2010 probíhá v rámci disertační práce na Psychologickém ústavu FF MU. EH-IPCH tematicky navazuje zejména na grafologicky zaměřený výzkum PORP (Projection of Personality Traits in Handwriting), který poukázal na určitý diagnostický potenciál rukopisné analýzy v oblasti charakterizace interpersonálních a emocionálních dimenzí osobnosti (Kučera, Stuchlíková, Havigerová, 2010).

Je nutné poznamenat, že cílem výzkumu EH-IPCH v tomto případě není tradiční (projektivní) psychodiagnostika, tj. zjišťování konkrétních psychologických charakteristik z písma, zejména s ohledem na momentální absenci propracované grafometrické teorie a na samotný výzkumný design, porovnávající rozdílné typy dat (viz níže).

2.3 Cíle a průběh výzkumu EH-IPCH

I. Vývoj funkční metodiky CCG

Primárním cílem výzkumu bylo navrhnout funkční metodiku ke grafometrickému zhodnocení rukopisného materiálu. Její parametry byly stanoveny následovně: (1) Zhodnocení 225 metrických parametrů rukopisu, rozdělených do celkem 14 kategorií (např. úhel sklonu, spodní délky písmene apod.); (2) výběr 5 vzorků (listů) rukopisu na osobu, konkrétně 4 rukopisy psané pod vlivem MIPs (Mood Induction Procedures), jeden vytvořený v klidovém stavu pisatele; (3) využití pevné textové šablony pro posuzovaný text (probandi opisovali stejný text o 131 znacích).

Skákal pes přes oves přes zelenou louku.
 Šel za ním myslivec péro na klobouku.
 Bejska náš co děláš žes tak vesel stále.
 Řek bych vám nevím sám hop a skákal dále.
 Biši přeš jen se leje kam koničky pojedeme.
 Pojedeme na luka až kukačka zakuká.

Obr. 3: Grafometrická šablona (školní písemná předloha)

II. Popsání vztahů mezi výsledky psychodiagnostických testů (dotazníků) a výsledky grafometrického měření.

Výsledky grafometrie byly porovnány s výsledky testové baterie, resp. psychodiagnostických testů TCI-R (Temperament and Character Inventory Revised; Cloninger, 2008), SSI (Social Skills Index; Riggio, 2005) a ICL (Interpersonal Check List; Leary, 1954). Testy byly vybrány zejména s ohledem na předpokládanou souvztažnost rukopisu s některými interpersonálními a emočními charakteristikami pisatele (viz výše).

III. Popis vlivu a působení MIPs na podobu rukopisného materiálu.

Probandi byli v průběhu psaní čtyř rukopisů podrobena MIPs, tedy technikám emoční indukce. Pomocí různých postupů (manipulativní techniky, expozice audiovizuálního materiálu apod.) v nich byla navozena cílová emoce (strach, hněv, radost, smutek) a v průběhu tohoto stavu byl také vyhotoven jejich rukopisný materiál. Podle evaluace výsledků sebeposuzovacích škál byla tato indukce do značné míry úspěšná.

IV. Shrnutí diagnostického potenciálu metody grafometrie

Zpracování výsledků a definice klíčové teorie, vztahující se ke souvztažnosti sebeposouzení s charakteristikami rukopisu (resp. s výsledky grafometrie).

2.4 Podrobné parametry výzkumu EH-IPCH

I. Účastníci výzkumu (probandi)

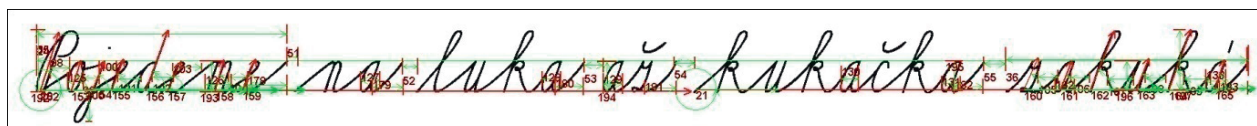
Výzkumu se zúčastnilo celkem 42 studentů pedagogiky na Západočeské univerzitě v Plzni, konkrétně 20 studentů humanitního směru (Bc. psychologie) a 22 studentů technického směru (Bc. informatika). Průměrný věk probandů byl 21 let, poměr obou pohlaví pak 22 žen a 20 mužů.

II. Grafometrické zpracování rukopisů

Za pomoci grafometrického softwaru bylo zpracováno celkem 210 stran rukopisného materiálu, na každé straně provedeno 225 měření, celkem tedy bylo získáno 47250 rukopisných charakteristik.

III. Zpracování dat a statistické operace

Pomocí programu SPSS bylo zpracováno více než 4000 výsledků dotazníkových položek a 47250 grafometrických informací. Operace s daty byly zaměřené zejména na souhrnnou faktorovou analýzu, na výpočet reliability grafometrických skupin (Cronbach's Alpha), pair samples t-test, na clusterovou analýzu položek a na výpočet korelací (Pearson).



Obr. 4: Grafometrické měření ve výzkumu EH-IPCH (ukázka)

2.5 Předběžné výsledky výzkumu EH-IPCH

Při přípravě tohoto příspěvku ještě nebyly k dispozici finální výsledky. Přesto je možné uvést několik předběžných poznatků a závěrů, které z šetření vyplynuly.

- 1) CCG je prakticky použitelnou metodou při analýze rukopisného materiálu. Rozsah hodnotitelných parametrů rukopisu je na vysoké úrovni. Lze popsat velkou část metrických kvalit písma. Výjimku tvoří jen tlakové charakteristiky písma, na které by bylo třeba použít speciální techniku (např. kameru s řízeným osvětlením).
- 2) Předběžné výsledky naznačují přítomnost 8 faktorů (více méně snadno logicky odvoditelných; např. průměrná šířka slova silně korelující se vzdáleností mezi písmeny), které se více méně ve stejných proporcích projevují v rukopisu všech probandů.
- 3) Předběžné výsledky poukazují na velmi nízkou průměrnou rozdílnost mezi rukopisy psanými v rámci emoční indukce (MIPs) a rukopisy vyhotovenými za normálních, klidových, podmínek. Podrobnější pohled pak odhalil, že v rámci pair samples t-testu sice byly nalezeny statisticky významné tendence rukopisných změn (např. že se některý rukopisný znak pod vlivem emoce v celé skupině probandů mění stejným způsobem), přesto se tyto posuny pohybovaly v řádu desetin milimetru. V každém případě, pokud se tento

závěr potvrdí, mohlo by se jednat o překvapivé zjištění, vztahující se k vysoké metrické stabilitě rukopisného záznamu.

- 4) A konečně, klíčový záměr výzkumu, tedy porovnání naměřených grafometrických hodnot s výsledky testové baterie, přinesl velmi slibné předběžné výsledky. Celkem 55 grafometrických parametrů korelovalo s položkami dotazníků v míře vyšší než 0.35 (~ sign. 0,015). Dalším významným poznatkem byl samotný charakter jednotlivých dotazníkových položek, se kterými grafometrie korelovala. Vysoká míra souvztažnosti s rukopisem byla zjištěna např. ve škálách vytrvalosti (TCI-R), emočních škálách (SSI) a ve škálách agresivity, konformity a protektivity (ICL). Konkrétní výsledky jsou však ve fázi zpracování a budou předmětem dalšího (samostatného) článku.

3 Závěr a diskuse

Využívání analýzy rukopisu v rámci psychologické diagnostiky je směrem s dlouhou tradicí a vývojem. Je proto překvapující, že se úroveň poznání v tomto oboru za poslední desetiletí v podstatě nezměnila. Důsledkem chybějícího výzkumného zázemí a kvalitní teorie došlo spíše k izolaci psychologie rukopisu a osamostatnění dílčích disciplín (viz praktické disciplíny). Psychologie písma jako taková už dlouho není součástí uznávaných psychodiagnostických metod a dostává se tak do rukou rozličných společností či školitelů, kteří často nemají žádné psychologické vzdělání ani vědecký přehled. Můžeme si například povšimnout, že i v publikaci *Psychologická diagnostika dospělých* (Svoboda, 2005) není o psychologii písma (resp. grafologii) žádná zmínka, přestože jinak kniha věnuje projektivním metodám poměrně velký prostor. Důsledkem tohoto stavu je samozřejmě nízká kvalita celé současné grafologické literatury, pohybující se téměř výhradně v oblasti neodborných textů.

Přes všechny spekulace a teorie zároveň stále nebyla uspokojivě zodpovězena otázka, týkající se samotného diagnostického potenciálu rukopisného materiálu. Je jisté, že faktická podoba rukopisu je informačně bohatá a rozmanitá a její popis obecně vysoce průkazný (grafické prvky jsou viditelné, měřitelné a trvalé). Navíc může být téměř jakýkoliv konkrétní znak bez problémů porovnáván s původní školní písemnou předlohou a je tak možné zachytit přesný charakter odlišností v projevu pisatele od výchozí normy. Například také tím se metoda odlišuje od jiných projektivních technik; má jednoznačně stanovený a kodifikovaný vzor standardního projevu, víceméně zvládnutý každým gramotným člověkem (alespoň v období školního věku). Podobných výlučných charakteristik bychom při pohledu na grafologii našli nepochybně mnohem více.

Cestou k věcnému uchopení problematiky psychologie písma by tedy mohla být právě počítačová komparační grafometrie. Metoda, která je plně transparentní, vědecky korektní a nespolehá na subjektivní hodnocení a zkušenosti diagnostika. Za současné situace, kdy psychologii rukopisu zoufale chybí základní výzkumné a teoretické zázemí, by mohl být tento kvantitativní a ryze metrický přístup vítaným nástrojem, usnadňující poznání elementárních souvztažností mezi rukopisným materiálem a osobnostními charakteristikami jeho pisatele. Předběžné výsledky metody ve výzkumu EH-IPCH jsou v tomto směru více než povzbudivé.

4 Literatura

- BAHBOUH, R. (1999). Vývoj grafologie v kostce. <http://ekonomika.idnes.cz/test.asp?r=test&c=990202_151515_test_jup> [cit.2010-01-07].
- BEYERSTEIN, B. (1996). *How Graphology Fools People*. The Encyclopedia of the Paranormal. NY: Prometheus Books.
- BURNS-BIRLIN, A. (1999). Graphologische Aussagen im Vergleich mit computergestützten Persönlichkeitsprofilen (INSIGHT). *Zeitschrift für Menckunde*, 63, 29–45.
- CLONINGER, C. R. (2008). The Psychobiological Theory of Temperament and Character: Comment on Farmer and Goldberg. *Psychological Assessment*, Sep2008, Vol. 20 Issue 3, p292–299, 8p, 3 Charts.
- DÜRR, E. (2004). Hochbegabte Kinder aus graphologischer und schriftpsychologischer Sicht. *Zeitschrift fuer Schriftpsychologie und Schriftvergleichung*, 68(2) 2004, 84–97.
- FISCHEROVÁ K., V., ČEŠKOVÁ L., D. (2004). *Grafologie*. Havlíčkův Brod: Grada.
- GALBRAITH, D., WILSON, W. (1964). Reliability of the Graphoanalytic Approach to Handwriting Analysis. *Perceptual And Motor Skills*, 19(2), 615–618.
- GRÜNEWALD, G. (1957). Handwriting size changes over a period of 25 years. *Zeitschrift für Diagnostische Psychologie und Persönlichkeitsforschung*, 5, 1957. 81–100.

- GUTHKE, J., BECKMAN, J. F., & SCHMIDT, G. (2002). Ist an der Graphologie doch etwas dran? Untersuchungen zur Uebereinstimmung von Graphologengurteil und psychometrischen Persoenlichkeitstests. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 1(4), 171–176.
- KUČERA, D. STUHLÍKOVÁ, I. (2007). *Projekce osobnostních rysů v písmu (Projection of Personality Traits in Handwriting)*, diplomová práce. České Budějovice: PF JU, DP011749.
- KUČERA, D., STUHLÍKOVÁ, I., & HAVIGEROVÁ, J. (2010). Diagnostický potenciál rukopisného záznamu. *Sociální procesy a osobnost 2009: Sb. příspěvků*. Brno: PsÚ AV ČR, v.v.i., 199–205.
- KUČERA, M. (1991). *Mluví písmo: Proč, kdy, jak a ke komu*. Praha: Avicenum.
- KULKA, J. (2001). *Grafologie : systém a technické termíny*. Brno: Arcana, 2001.
- KULKA, J. (1991). *Grafologie*. Brno: Svatá Mahatma. 33.
- LEARY, T., LAFORGE R. L., SUCZEK, R. F. (1954). *Dotazník interpersonálnej diagnózy ICL*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- LUDEWIG, R., DETTWEILER, C., & STEIN-LEWINSON, T. (1993). Möglichkeiten und Grenzen der Medizinischen Graphologie. *Zeitschrift für Menschenkunde*, 57(3), 178–191.
- LUDEWIG, R., DETTWEILER, C., & STEIN-LEWINSON, T. (1993). Möglichkeiten und Grenzen der Medizinischen Graphologie (Teil II). *Zeitschrift für Menschenkunde*, 57(2), 70–86.
- PETŘÍKOVÁ, J. (1998). *Grafologie – mýtus a realita*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity *Studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis*. Brno: FF MU. 123–129.
- RIGGIO, R. E. (2005). The Social Skills Inventory (SSI): Measuring Nonverbal and Social Skills. In: *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words*. Manusov, Valerie (Ed.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publisher, 2005. 25–33.
- SVOBODA, M. (2005). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- WALNER, T., SANDAHL, C. (1993). Pragmatische Schriftpsychologie in der Praxis. *Zeitschrift für Menschenkunde*, 57 Jg., Heft 2, 87–101.
- WITTE, E. H., HORSTMANN, H. (1976). Canonical correlation analysis: Similarities to other methods and examples for possible application taken from research on graphometry and personality. *Psychologische Beitrage*, Vol 18(4), 1976. 553–570.

VYUŽITÍ VIRTUÁLNÍHO PROSTŘEDÍ PRO VÝUKU

THE USE OF VIRTUAL ENVIROMENT IN EDUCATION

Klára Bendová, Šárka Koníčková, Jaroslava Kubátová

Katedra aplikované ekonomie, Katedra psychologie a Katedra romanistiky FF UP v Olomouci,
Česká republika

Abstrakt:

Příspěvek je zaměřen na moderní a inovativní metody vzdělávání ve virtuálním prostředí. V rámci workshopu nastíníme možnosti výuky ve virtuálním prostředí se zaměřením na 3D platformu Second Life. Autorky sdělí a prakticky ukáží své zkušenosti z realizované výuky formou teambuildingu či metod pro jazykovou výuku. Workshop bude probíhat jak v reálném prostředí, tak v prostředí Second Life a účastníci si tak budou moci částečně sami vyzkoušet možnosti vzdělávání ve virtuálním prostředí.

Klíčová slova:

virtuální prostředí, vzdělávání, Second Life.

Abstract:

The paper is focused on modern and innovative methods of education in virtual environment. Within educational framework of a workshop we will outline the possibilities of education in virtual environment with focus on 3D platform Second Life. Authors will share and demonstrate their experiences with teaching based on their virtual team-building and language education experience. The workshop will be led in real world and virtual environment Second Life, hence the participants will get the chance to examine the process of education in a virtual environment.

Keywords:

virtual environment, education, SeconLife.

1 Úvod

Hlavním cílem tohoto příspěvku je představit možnosti vzdělávání ve virtuálním prostředí. Vzdělávací proces se neustále mění v souvislosti s dostupnými technologiemi a možnostmi. V dnešní turbulentní době je nemožné se obejít bez informačních a komunikačních technologií a jejich podpory. Tento trend se objevuje i v metodách výuky. Využíváme e-Learningu, m-Learningu, sdílení informací pomocí kolaborativních nástrojů (např. Moodle, SharePoint), instant messengery (IM), atd. Obecně lze říci, že využíváme synchronní nebo asynchronní metody komunikace. Z výzkumů vyplývá (Baker, Wentz, Woods, 2009; Paechter, Schweizer, 2006, Bendová, Kubátová, 2010), že virtuální prostředí je plnohodnotným nástrojem pro výuku, kde studenti interaktivně komunikují, poskytují si zpětnou vazbu, vytvářejí skupiny (Groups) a sociální sítě. V praxi se virtuální vzdělávání nejvíce využívá v distančním vzdělávání. Díky virtuálnímu prostředí lze prokazatelně posílit vazby mezi studenty a pedagogy, podpořit spolupráci a komunikaci a v neposlední řadě navázat kvalitní sociální interakci. V rámci našeho příspěvku se zaměříme na 3D virtuální prostředí Second Life³, ve kterém mají autorky čtyřleté zkušenosti, jelikož samy realizují výuku na Katedře aplikované ekonomie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

2 Popis Virtuálního prostředí

Termín virtuální prostředí používáme jako synonymum pro virtuální svět, který je blíže definován Tomášem Boudou jako počítačově simulované prostředí obývané jeho uživateli a uzpůsobené k jejich interakci prostřednictvím avatarů. Tito avataři jsou obvykle zobrazeni jako textové, 2D, nebo 3D grafické reprezentace. Pokud hovoříme o dvojrozměrném prostředí, chápeme pod tímto pojmem aplikace webu 2.0. (např. wiki, learning management systém), zatímco pojem trojrozměrné prostředí označují aplikace webu 3.0 (např. Second

³ www.secondlife.com

Life, Edusim, Kaneva). Virtuální svět má podle Book⁴ následující charakteristiky. Jedná se o sdílený prostor, kdy prostředí umožňuje v jeden čas přístup více avatarů v grafickém uživatelském prostředí. Významnou charakteristikou je bezprostřednost, kdy se jednotlivé interakce dějí v reálném čase. Další vlastností je interaktivita, díky níž můžeme měnit, vytvářet, stavět a jinak uzpůsobovat obsah. Existence světa není závislá na uživateli, zda je on-line, či offline. Vše vytvořené ve světě zůstává, virtuální svět je tedy perzistentní. Prostor umožňuje vytvářet skupiny, hovoříme proto o sociálních a komunitních vlastnostech. V pracovním prostředí se dané skupiny nazývají virtuální týmy, které pracují na zadaných úkolech nezávisle na čase, místě a prostředí⁵.

Pro účely výuky byl vybrán 3D virtuální svět Second Life, který se vyznačuje vysokou mírou interaktivity mezi avatary.



Obr.1: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

3 Charakter výuky ve virtuálním prostředí

Vývoj moderních informačních technologií a jejich častější využívání ovlivňuje zejména u mladých lidí způsob učení. Jak tvrdí Brown⁶ ve virtuálním prostředí dochází k posunu od individuálního učení k sociálnímu a od pasivního k aktivnímu. Obě tato konstatování jsou pravdivá v rámci virtuálního světa Second Life. Díky vysoké míře interaktivity, kterou avatarům virtuální prostředí Second Life poskytuje, se mohou jeho uživatelé zapojit do společenských aktivit, účastnit teambuildingu, stejně dobře jako školitelé zde mohou aplikovat metodu hraní rolí. Úspěch této didaktické metody závisí na zapojení studentů a jejich samostatnosti. Učení se zde tedy stává aktivním. Využití metody hraní rolí je zatím předností 3D virtuálních světů oproti 2D aplikacím zejména díky pokročilé grafice. Do budoucna se dá předpokládat, že s rozvojem zapojení sociálních sítí do výuky se hraní rolí rozšíří i na aplikace webu 2.0. Těto vlastnosti se hojně využívá při výuce jazyků.

3.1 Výuka jazyků a teambuilding v Second Life

V Second Life (SL) můžeme najít jazykové školy, které zejména využívají možnosti výuky jazyka rodilým mluvčím, a to v rámci celého světa. V současné době je významně rozvinuta výuka anglického a španělského jazyka.

V rámci výuky ve skupině v SL lze snadno aplikovat metodu Task-based learning, která v sobě spojuje dva výše popsané elementy, tedy aktivitu účastníků a sociální učení. Tato metoda doporučovaná Evropskou komisí

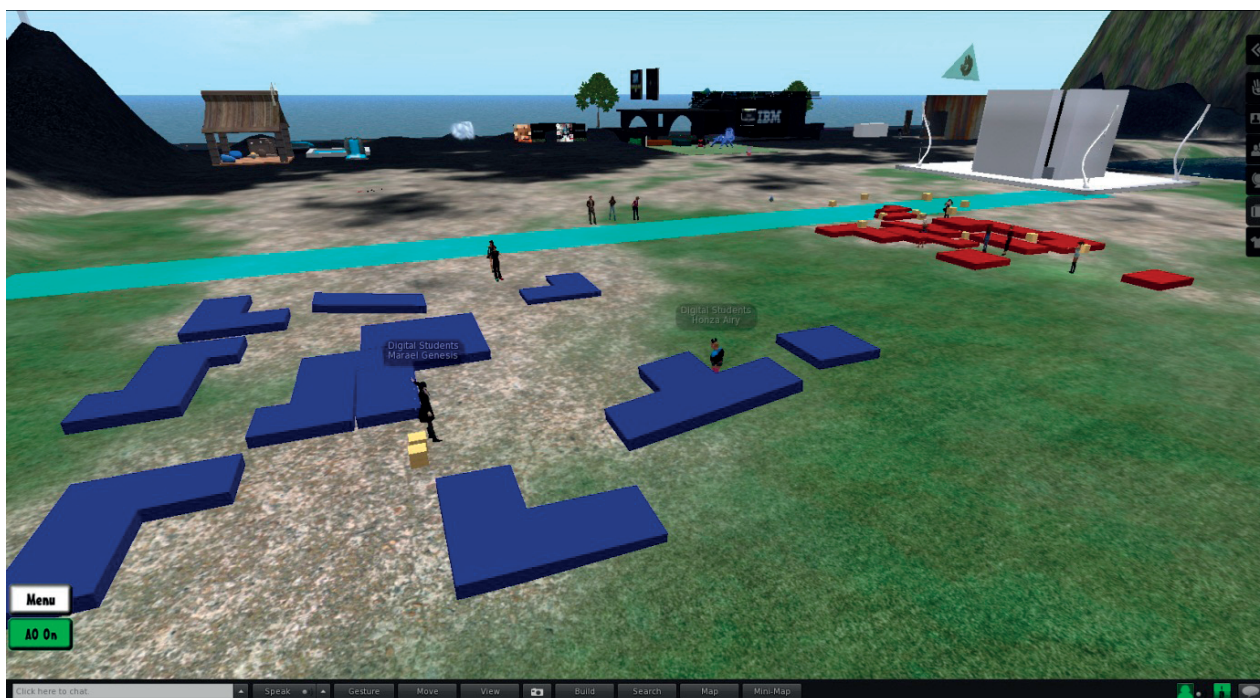
⁴ BOOK, Betsy. *Moving beyond the Game: Social Virtual World*. October 2004, [cit. 25.2.2010]. Dostupné z http://www.virtualworldsreview.com/papers/BBook_SoP2.pdf

⁵ Duarte, D.L., Tennant, S.N. (2006). *Mastering Virtual Teams. Strategies, Tools and Techniques That Succeed* (3rd ed). San Francisco: Jossey-Bass.

⁶ Seely Brown, J. (2002). *GROWING UP DIGITAL: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn*. USDLA Journal. Dostupný také z WWW: <http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html>.

pro výuku cizích jazyků odpovídá potřebě učit se jazyk v kontextu reálných situací. Studenti jsou při práci na zadaném úkolu uvedeni do reálné situace, a učení se tak stává autentickým. Účastníci workshopu si budou moci projít všemi fázemi této metody: shrnutí dosavadních znalostí a zkušeností, přípravy na úkol, samotným úkolem a zpětnou vazbou. Kvůli předpokládané diverzifikovanosti skupiny účastníků bylo vybráno téma popis osoby. Posluchači si tak nejprve zopakují slovní zásobu při popisu avatara. Zde může být případná chybějící slovní zásoba formou prezentace. Poté ve fázi přípravy na úkol jim bude dána fotka osoby, která se ztratila, a účastníci se musí přichystat, že ji v rámci úkolu popíší na policejní stanici. Účastníci budou komunikovat pomocí chatu. Úkolem bude tedy samotná prezentace osoby, kterou předvede vybraný dobrovolník, a v poslední části bude zpětná vazba, jak od dobrovolníka, který prezentuje, tak případné poznámky skupinky. V rámci workshopu tak účastníci mohou sdílet názory na samotnou výuku v SL a definovat její pozitiva a negativa.

Ve virtuálním prostředí lze podporovat metody týmové práce. Z výzkumů vyplynulo, že ve virtuálním prostředí se díky teambuildingu dá ovlivňovat skupinová dynamika, vytvářet důvěra, podporovat týmová práce a tvorba týmových pravidel. Tohoto lze dosáhnout odborně vedeným teambuildingem zaměřeným na řešení modelových situací nebo případových studií, nácvikem spolupráce na zadaných fiktivních úkolech, atd. Na druhou stranu musíme také konstatovat, že ve výzkumu na Katedře aplikované ekonomie FF UP⁷ bylo potvrzeno, že teambuilding pouze ve virtuálním prostředí je méně efektivní, než když je podpořen minimálně jedním setkáním face-to-face. Pro inspiraci přikládáme ukázky teambuildingu na KAE FF UP.



Obr. 2: Teambuilding – Stavba mostu

⁷ Bendová, K., Kubátová, J. (2010). *Příprava a realizace virtuálního teambuildingu*. In *Ekonomické znalosti pro tržní praxi 2010* (31–40). Olomouc: SocietasScientiarumOlomoucensis II.



Obr. 3: Teambuilding – Přejchod přes čáru

3.2 Limity virtuálního prostředí SL

Pro úspěšnou realizaci výuky je třeba před zahájením počítat s časovou rezervou pro nastavení hlasové komunikace účastníků. Technické zázemí je klíčovou podmínkou pro realizaci kurzu, a to jak na straně studentů, tak lektora. Při pohybu v prostředí Second Life jsou kladeny zvýšené technické nároky na procesor, RAM a je nutno mít ve svém počítači výkonnou grafickou kartu.

Limity využití virtuálního prostředí leží i na straně samotné sítě. Snížená funkčnost a nestabilita virtuálního světa může být velkou překážkou ve výuce. Restartování Second Life, které čas od času provádí jeho provozatel LindenLab, pak v maximální míře snižuje koncentraci studentů, pokud je dokonce úplně neodradí.

Lektor také musí počítat s tím, že nedostatek neverbální komunikace ovlivní délku hodiny. Vedení skupiny studentů je těžší, protože chybí přímá zpětná vazba založená na neverbální komunikaci. To je velkým nedostatkem zejména při metodách výuky, kde stupeň aktivizace studentů je menší např. přednáška. Kvůli nedostatku neverbální komunikace je také těžší vyjadřování pocitů, což je důležitá součást pro rozvíjení nejen jazykových dovedností. V SL je možné doplňkově využít nástroje jako Gestures (Gesta), ta však nenahradí plně spontánní neverbální komunikaci. Ze zkušeností se ukázalo, že studenti začali využívat tzv. „smajlíků“, alespoň pro navození atmosféry a podpoření psaných projevů.

Pokud jde o práci s daty, na straně výstupů Second Life jako veřejné virtuální prostředí nezaznamenává komunikaci přes local chat, neboli textovou formu komunikace v místě, kde se avatar nachází. Je tedy nutné si založit a používat skupinový chat, aby informace nebyly ztraceny. Na straně vstupů nahrávání fotek, hudebních ukázek, prezentací, popř. videí ještě nedosahuje uživatelské přívětivosti, jak je známe ze sociálních sítí a primárně jsou tyto služby zpoplatněny.

3.3 Výhody virtuálního prostředí SL pro výuku jazyků a teambuildingu

Studenti i lektori se mohou účastnit výuky z domácího prostředí nebo při cestování. Lektor tedy v případě zahraniční cesty nemusí rušit kurzy, ale může je vést z jakéhokoliv místa za předpokladu dobrého internetového připojení a dostatečného technického vybavení.

Velkým pozitivem tohoto virtuálního prostředí je vysoká úroveň grafiky. Second Life tak „vtahuje uživatele do třídy“, čehož je nejvíce využito při zapojení simulace nebo hraní rolí. Jedná se také o důležitý prvek pro udržení pozornosti studentů.

Další užitečnou vlastností je možnost synchronní komunikace pomocí chatu a hlasu. Studenti mohou probírané učivo vnímat více smysly. Pro lektora je velmi přínosné, že na místo tradiční tabule používá psaní do chatu (textová komunikace), a tak se nemusí otáčet zády ke studentům, a má lepší přehled o dění ve třídě.

Výhodou je také automatické zaznamenávání průběhu kurzu na základě ukládaného textového záznamu v počítači při komunikaci na skupinovém chatu. Lektor se tak může zpětně vrátit k průběhu hodiny. Pokud se na hodině podílí více než jeden lektor, je možná koordinace individuálními komunikačními kanály, aniž by studenti ve třídě byli rušeni v průběhu vypracovávání úkolu. Užitečné je také implicitní propojení Second Life instant messaging a e-mailu, studenti mohou lektorovi kdykoliv poslat zprávu, která se zobrazí v jeho e-mailové schránce.

Konkrétně při výuce jazyka studenti s nižší úrovní znalosti mohou při komunikaci v rámci textových zpráv (chatu) vyhledávat neznámá slovíčka v on-line slovníku, což jim umožňuje rozvíjet jazykové schopnosti efektivněji. Navíc komunikace v cizím jazyce ve virtuálním prostředí připadá některým studentům méně stresující, než v reálném světě.

Ve virtuálním teambuildingu nalézáme výhody v rozmanitosti virtuálního prostředí – simulace předmětů a tvarů, možnost navštívit v krátkém časovém horizontu rozdílná místa (planetárium, vysokoškolský campus, podmořský svět, či výzkumnou laboratoř), atd. Tímto je možné zajisti pro samotnou výuku rozmanitější program vyhovující většině účastníků.

V neposlední řadě je zajímavou vlastností finanční nenáročnost přípravy kurzu, jediné náklady jsou spjaty s připojením na internet, zajištěním HW a za nájem pozemku v Second Life. Náklady se tak snižují a vzdělávání může být dostupné vyššímu počtu zájemců.

4 Závěr

Všechny jmenované pozitivní aspekty výuky ve virtuálním prostředí jsou důvodem, proč počet vzdělávacích institucí v Second Life je stále rostoucí. Propracovaná grafika generující zajímavá prostředí jak pro výuku jazyků, tak pro teambuilding spojená s vysokou mírou interaktivity jsou nepochybně významnými přednostmi odlišujícími virtuální prostředí Second Life od ostatních virtuálních platforem. Na druhou stranu největší bariérou tohoto prostředí jsou vysoké nároky na technické vybavení a s tím spojená nestabilita až nefunkčnost prostředí. Ty jsou postupně odbourávány díky vývoji informačních a komunikačních technologií a dostupnosti rychlého internetového připojení. Zatím nelze prokázat, že výuka ve virtuálním prostředí by byla efektivnější než v reálném prostředí, a ani do budoucna autoři tohoto článku tento jev nepředpokládají. Dle našeho názoru bude i nadále teambuilding stejně jako výuka cizích jazyků v tomto prostředí doplňkem aktivit v reálném prostředí, který si najde své specifické místo v rámci edukačního procesu, stejně jako v teambuildingu virtuálních týmů. Vzhledem k rychlému vývoji softwarových aplikací můžeme očekávat nárůst nabídky virtuálních prostředí pro výuku, aby uspokojovala specifické potřeby uživatelů.

Literatura

- Baker, S. C., Wentz, R. K., & Woods, M. M. (2009). Using virtual worlds in education: Second Life® as an educational tool. *Teaching of Psychology*, 36(1), 59–64. doi:10.1080/00986280802529079
- Bendová, K., Kubátová, J. (2010). Příprava a realizace virtuálního teambuildingu. In *Ekonomické znalosti pro tržní praxi 2010* (31–40). Olomouc: Societas Scientiarum Olomouensis II.
- Book, B. *Moving beyond the Game: Social Virtual World*. October 2004, [cit. 25.2.2010]. Dostupné z http://www.virtualworldsreview.com/papers/BBook_SoP2.pdf
- Duarte, D.L., Tennant, S.N. (2006). *Mastering Virtual Teams. Strategies, Tools and Techniques That Succeed* (3rd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Paechter, M., Schweizer, K. (2006). Learning and motivation with virtual tutors. Does it matter if the tutor is visible on the net?. In: M. Pivec, Editor, *Affective and emotional aspects of human-computer interaction: Emphasis on game-based and innovative learning approaches*. Amsterdam: IOS Press.
- Seely Brown, J. (2002). GROWING UP DIGITAL: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn. *USDLA Journal*. Dostupný také z WWW: <http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html>.
- www.secondlife.com

ŽIVOTNÝ PRÍBEH AKO SPÔSOB ZOBRAZENIA PROFESIE ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

THE SCHOOL PSYCHOLOGIST'S LIFE STORY AS A WAY OF DESCRIBING THE PROFESSION

Michaela Vaňová

Katedra Psychológie PF UMB, Ružová 13, 97411 Banská Bystrica, Slovensko

Anotácia:

Autorka ponúka prehľad o výskume realizovanom v rámci diplomovej práce – zobrazuje profesiu školského psychológa netradičným spôsobom, na základe analýzy naratívneho interview. Ide o špecifický prípad kvalitatívneho neštruktúrovaného interview, kedy respondent vyrozpráva chronológiu vlastného života; predstavuje teda zápis, analýzu a vyhodnotenie života určitej osoby. Na základe prepisov 4 rozhovorov so školskými psychológmi pôsobiacich v praxi minimálne 7 rokov sme vytvorili kľúčové kategórie s prihliadnutím na prelomové momenty v ich živote a hlavné fázy ich profesionálnej kariéry. Vychádzali sme z modelu analýzy životného príbehu Dana P. McAdamsa pridŕžajúc sa postupu analýzy údajov a tvorby teórie P. Gavoru. V príspevku predstavujeme syntézu 4 čiastkových analýz životných príbehov školských psychológov. Za najpodnetnejšie kategórie pre formuláciu praktických odporúčaní pre školskú psychológiu a profesiu (nielen) školského psychológa pokladáme kategórie Špecifiká práce školského psychológa, Profil školského psychológa a Profesijsná izolovanosť. Tieto zistenia porovnávame v závere s výsledkami analýzy 4 životných príbehov zachytených formou esejí od nemeckých školských psychológov, pričom poukážujeme na rozdiely a podobnosti v práci školských psychológov na Slovensku a v Nemecku v spolkovej krajine Severné Porýnie – Westfálsko.

Kľúčové slová:

školská psychológia, školský psychológ, životný príbeh, naratívne interview.

Abstract:

The author offers review of diploma work's research – typifies the profession of the school psychologist in original way, by an analysis of narrative interview. It's a specific kind of qualitative unstructured interview, when a respondent tells the chronology of his own life; so it represents the human life's record, analysis and evaluation. We made the key categories from 4 interview transcriptions with the school psychologists who were active in this profession for 7 years at least. We also cared about the breakthrough moments in their life and important moments in their career. We used the model of analysis Dan P. McAdams's life story and P. Gavora's method of the analysis of data. We present the synthesis of 4 partial analysis of the school psychologists life stories in this contribution. We consider the specifics of school psychologist work, his profile and professional isolation as the main categories for definition of the school psychology as a science and the school psychologist as a profession. We compare these discoveries with the analysis results of 4 german school psychologists's life stories caught in the essay form in the end of the work and we also refer to the differences and similarities of the school psychologist's work in Slovakia and Germany.

Keywords:

school psychology, school psychologist, life story, narrative interview.

1 Pôsobenie školského psychológa na Slovensku

Profesia školského psychológa je pre mnohých odborníkov, ale aj laickú verejnosť príliš nejasnou profesiou. Oficiálny počet školských psychológov na Slovensku pôsobiacich na čiastočný alebo celý úväzok priamo v škole bol v školskom roku 2009/2010 menej ako 100 (www.uips.sk). Jedným z cieľov výskumu v diplomovej práci bolo poukávanie na dôležitosť a zmyslupnosť pôsobenia školského psychológa priamo v škole, charakterizovanie jeho náročnej pozície z hľadiska dodržiavania etických a iných dôležitých zásad pri práci, špecifik práce a činností, ktoré vykonáva. Zaujímalo ma, ako sa tí „osamelí bežci“, ktorí pôsobia v praxi už mnoho rokov, „zabývali“ v systéme školy, aké funkcie zastávajú, ktoré činnosti vykonávajú, a či je vôbec ich činnosť

realistickým odrazom koncepcie práce školského psychológa. Potrebovala som preto kontaktovať školských psychológov s viacročnou skúsenosťou, ktorí majú na škole vybudované určité postavenie, vymedzené priority a dokážu podať komplexný obraz o sebe a svojej práci.

Postavenie psychológa na škole je pomerne náročné. Náplň jeho práce je neistá, pracuje v prostredí, kde je komplikovaná sieť medziľudských vzťahov. Keďže často zastáva viaceré roly a plní veľa funkcií, pravdepodobnosť konfliktu rolí je privysoká. Základným delením práce školského psychológa je rozlíšenie medzi horizontálnou a vertikálnou štruktúrou. **Vertikálna štruktúra** je odvodená z hierarchie riadenia školy. Školský psychológ spolupracuje s vedením školy, s riaditeľom, kolektívom učiteľov a s jednotlivými učiteľmi, výchovným poradcom, vychovávateľmi, majstrami odborného výcviku, s kolektívom žiakov, jednotlivými žiakmi, s ich rodičmi, ale aj s dorastovým lekárom, zdravotnou sestrou, s pracovníkmi pedagogicko-psychologických poradní, s pracovníkmi školskej správy, úradov prác a i. **Horizontálna štruktúra** sa diferencuje podľa oblastí činnosti. Školský psychológ tak rieši problémy žiakov v učení, správaní, profesijnej orientácii a pri voľbe povolania, problémy sociálnych vzťahov v triede, psychohygienických podmienok na škole atď. (Gajdošová, 1997). Horizontálnu štruktúru môžeme ešte ďalej rozkúskovať a podrobnejšie rozdeliť na viacero podčastí, ktoré nám ešte presnejšie definujú prácu školského psychológa:

- a) **Podľa obsahu** poskytovaných služieb školský psychológ vykonáva činnosť informačnú, preventívnu, identifikačno-diagnostickú, orientačnú, modifikačnú, rozvíjajúcu a optimalizačnú. Na plnenie týchto úloh využíva konzultačno-poradenské, prieskumno-výskumné a psychologicko-osvetové formy činnosti.
- b) **Podľa spôsobu realizácie** školský psychológ uskutočňuje v škole psychologické služby individuálne, skupinovo i hromadne, priamo, v bezprostrednom styku so žiakom alebo sprostredkované prostredníctvom učiteľov, výchovných poradcov, rodičov, vychovávateľov.
- c) **Podľa používateľov** psychológ poskytuje služby žiakom, učiteľom, výchovnému poradcovi, vychovávateľom, rodičom, vedeniu školy a riaditeľovi.
- d) **Podľa oblastí**, v ktorých školský psychológ uskutočňuje svoje aktivity a služby škole, možno hovoriť o problémoch a ťažkostiach žiakov v učení, v správaní, pri rozhodovaní a voľbe povolania, narušených sociálnych vzťahoch v triede, psychohygienických otázkach školy, výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho optimalizácie, skvalitňovania a zefektívňovania výchovy, vyučovania a vzdelávania.

Množstvo a variabilita psychologických služieb klientovi (v tomto prípade žiakovi) si vyžaduje jasné pomenovanie zodpovedných osôb (psychológov) a vymedzenie ich kompetencií, na čo apelujú aj odborníci na Slovensku. Že možno k problematike kompetencií prísť aj zaujímavo a vynachádzavo a pritom aj presne a užitočne, dokladuje Mareš (1998) vo svojom článku, keď systém psychologických služieb porovnáva so zdravotníckymi službami (Obr.1). Analógia je jasná, pretože tak ako každý lekár má svoje kompetencie a predáva pacienta podľa závažnosti a fázy choroby ďalšiemu kolegovi, niečo podobné vykonáva aj psychológ. Samozrejme, že ide o hrubé prirovnanie sektorov, ale je to prirovnanie, ktoré nám pomôže uvedomiť si fakty na základe porovnania s už zabehnutjším systémom. Vnímam ho ako ďalší signál k tomu, že bez jasného stanovenia kompetencií nastáva chaos jednak medzi odborníkmi, ale tiež medzi ľuďmi, ktorí odbornú pomoc psychológa vyhľadajú.

Lekári	Psychológovia
praktický a rodinný lekár (lekár prvého kontaktu)	školský psychológ alebo poradenský psychológ pôsobiaci väčšiu časť svojho úväzku v teréne
odborný lekár v združenom ambulatnom zariadení (na poliklinike)	poradenský psychológ pôsobiaci prevažne v pedagogicko-psychologickej poradni
klinický lekár v menšej nemocnici	klinický psychológ v nemocnici
klinický lekár vo fakultnej nemocnici	klinický psychológ v špecializovanom zariadení

Obr.1: Voľné porovnanie lekárov a psychológov

Profesijnú identitu školského psychológa definujeme najmä prostredníctvom rolí, funkcií a náplne práce. Tým, že každá škola má odlišnú klímu a atmosféru, môžeme povedať, že aj aktuálne požiadavky na školského

psychológa sú na každej škole iné. Školský psychológ vystupuje v rôznych rolách od diagnostika, klinika, konzultanta, rodinného a školského poradcu, špeciálneho pedagóga. Požiadavky na osobnosť školského psychológa v zmysle humanizácie vzdelávania žiakov sú (Porkolábné, Szitó, in Ďurič, 1998, pp. 20–21):

- sebazpoznanie, t.j. odborník – školský psychológ dokáže prijať svoje požiadavky voči žiakom a uvedomuje si svoju motiváciu,
- sebprijatie (sebauznanie), čoho základom je pozitívny obraz o sebe,
- integrita znamená, že školský psychológ disponuje s vedomím svojej identity, žije v znamení realistických očakávaní pre budúcnosť,
- adekvátna inteligencia, úroveň intelektových schopností,
- rozhodnosť a konkrétnosť, najmä pri dohodnutých postupoch s klientom,
- starostlivosť o človeka.

Zaujímavým štýlom pojednáva o identite školského psychológa Štech (1998), kedy ho označuje ako *intelektuálneho kutila*, pretože školský psychológ sa naozaj často kráť dostáva do situácií, kde musí *majstrovat'* aj bez dostatočného teoretického, metodologického či intervenčného vybavenia. Musí riešiť široké spektrum problémov a ponúknuť škole užitočné riešenia. Ďalším prívlastkom je *mediátor a vyjednávač*, pomáha riešiť problémy a upokojovať rozbúrené vzťahy medzi učiteľmi, učiteľmi a žiakmi, prípadne žiakmi navzájom. Na záver označuje školského psychológa ako *bádatela školy*, ktorý sa môže aktívne podieľať na analýze vlastnej inštitúcie a procesov, ktoré v nej prebiehajú.

2 Školská psychológia v Nemecku

Vzhľadom na fakt, že v každej Spolkovej krajine Nemecka je školský systém inak koncipovaný, neexistuje ani jednotný predpis pre školskú psychológiu. V päťdesiatych rokoch rozvoju školskej psychológie najviac venovali Hamburg a Hessen. V Hamburgu bolo v centre záujmu dobro konkrétneho dieťaťa. Psychológ bol začlenený do procesu, pokiaľ žiakove problémy so správaním či učením presahovali učiteľove možnosti. Za pomoci rozhovorov s rodičmi, testového vyhodnotenia, prípadne odporúčania do špeciálnej triedy bol vypracovaný návrh riešenia pre „problémové dieťa“. V spolkovej krajine Hessen mal školský psychológ popri poradenskej činnosti za úlohu taktiež plánovanie, výskum a výučbu. Zatiaľ čo systém v Hamburgu vedome nepripisoval veľký význam vplyvu školského systému, v Hessene nemal školský psychológ dostatok času na základnú prácu so žiakmi. V roku 1964 sa v Dortmunde uskutočnilo „Zasadnutie za okrúhlym stolom“, ktoré viedlo k zblíženiu oboch koncepcií. V takzvanom *Dortmundskom uznesení* boli definované **základné úlohy školského psychológa** (Käser, 1993):

1. individuálne poradenstvo
2. ďalšia starostlivosť
3. poradenstvo ohľadom školskej orientácie
4. kontrola a zlepšovanie metód školskej psychológie
5. práca školského psychológa v pedagogickej sfére
6. sprostredkovanie skúseností
7. koordinované činnosti

Začiatkom sedemdesiatych rokov sa v Spolkovej krajine Baden-Württemberg premenovali služby poskytované školským psychológom na „Poradenstvo vzdelávania“. Školskú psychológiu v Nemecku naozaj možno viac charakterizovať ako praktickú disciplínu zameranú na rozvoj a podporu detí a ich osobnosti, zručností tak, aby bola zvýšená jeho úspešnosť v škole. Zamiera sa na riešenie problémov, ktoré súvisia so školou. Ak má dieťa problém v rodine, ktorý si prenáša do školy, rieši to poradňa pre rodiny. Samozrejme, že sa to niekedy ťažko realizuje, lebo problémy v rodine môžu ovplyvňovať správanie dieťaťa v škole, ale aj naopak. Každopádne nemeckí psychológovia veľmi spolupracujú, jednak medzi psychológmi rovnakej profesie, no aj spolu s inými odborníkmi.

Hoci sieť poradenských zariadení je veľká a dobre prepojená, pracuje v Nemecku veľmi málo školských psychológov. „Alarmujúci stav.“ Tak by sa dala podľa slov profesora Seifrieda (2007) nazvať aktuálna situácia školskej psychológie v Nemecku, konkrétne v Berlíne. Podobný je však aktuálny stav aj v ďalších spolkových krajinách. Vo svojej prezentácii nazýva Nemecko „koncovým svetlom“ Európy v školsko-psychologickej starostlivosti. V Berlíne za posledných 5 rokov klesol počet školských psychológov na žiaka o 40%. S kritickým

stavom absentujúcich školských psychológov súvisia aj plánované zmeny, napríklad cieľ zamestnať v priebehu niekoľkých rokov 50 nových školských psychológov v Spolkovej krajine Severné Porýnie-Westfálsko..

Zimmermann (2007) navrhol pre nich nový vzdelávací program, ktorý by zodpovedal aktuálnym požiadavkám krajiny aj Európskej Únie. Je zameraný hlavne na získanie praktických zručností, riešenie krízových situácií, budúci školskí psychológovia musia poznať všetky zložky pedagogicko-psychologického systému a ich kompetencie. Aktivity školského psychológa sú v nemeckej literatúre zväčša delené na priame a nepriame, zamerané buď na dieťa alebo okolie. Ich kombináciou vznikajú štyri základné typy aktivít, ktoré školský psychológ pri svojej práci vykonáva.

Pri **priamej intervencii** ide najmä o konkrétneho žiaka, patrí sem diagnostika porúch učenia a správania s odporúčaniami pre učiteľa a rodičov, terapia, poradenstvo v oblasti profesijnej orientácie.. Z veľkej časti korešponujú tieto aktivity s náplňou práce poradenských psychológov v pedagogicko-psychologických poradniach na Slovensku. **Nepriama intervencia** predstavuje všetky podporné preventívne aktivity poskytnuté škole ako napríklad informačné letáky o poruchách vedomia, okamžitá pomoc pri riešení sociálnych problémov v škole (šikana, násilné správanie, záškoláctvo), podpora kooperácie s inými odborníkmi, spoluorganizácia pedagogických konferencií, supervízia učiteľov, poradenstvo, informovanie v oblasti školskej psychológie, školskej sociálnej práce atď.) (Käser, 1993).

A. Zimmermann (2007), ktorý sám pôsobí ako školský psychológ v *Centre pre podporu žiakov, poradenstva pri vzdelávaní a školskej psychológii* v Kolíne, hovorí o rozdieloch v náplni práce školského psychológa na škole a v poradni: „práca školského psychológa na školách sa úplne odlišuje od našej práce. Patria pod kraj a musia poslúchať a brať na vedomie, čo im povie vedenie školy. Môže im dokonca prikázať zaoberať sa určitou témou a vyskúšať isté veci. A práve preto vyzerá práca v škole inakšie. V jednej škole je psychológ stále k dispozícii pre všetkých a v inej škole prevádza vyšetrenia a poradenskú službu, tretia sprostredkúva podporujúcu výučbu.“ Väčšinu pracovnej náplne školského psychológa v poradenskom centre tvorí individuálna práca s klientom, diagnostika a konzultácie. Od januára 2007 patria komunálni školskí psychológovia spoločne s poradňami pre rodiny pod Ministerstvo sociálnych vecí. Zimmermann (2007) vníma túto zmenu ako pozitívum: „Teraz máme jedno riadenie pre obidve oblasti. ... A okrem toho už nepatríme pod Školský správny úrad, čo urýchľuje a zjednodušuje veľa procesov.“ Silnou stránkou psychológov z poradne je výborný prehľad o školách, pedagogických a psychologických poradenských zariadeniach, takže keď sa na nich obrátia žiaci alebo rodičia s rozličnými potrebami, vedia im poradiť. Hlavnou úlohou je podpora žiakov v ich školskom živote. Samozrejme, že problémy v učení sa riešia za pomoci špeciálneho pedagóga, ale psychológ dokáže dieťaťu veľmi pomôcť práve vďaka podpornému pôsobeniu, povzbudeniu a motivovaniu dieťaťa. V posledných rokoch sa kladú väčšie požiadavky na učiteľov jednotlivých škôl, musia byť kreatívni a v spolupráci s ostatnými zložkami urobiť všetko preto, aby žiak mohol ostať na škole – pokiaľ je to samozrejme v jeho najlepšom záujme a v súlade so školskými podmienkami.

3 Projekt výskumu

3.1 Výskumný problém a ciele

Zaujímalo ma, ako sa model činností školského psychológa (konceptia práce) vyprofiloval od minulosti až po súčasnosť. Čo všetko ovplyvňuje jeho prácu, výkon, spokojnosť? Aké predpoklady by mal mať správny školský psychológ? Moje ďalšie otázky viedli smerom k napredovaniu školskej psychológie na Slovensku a v iných krajinách. Keďže som mala kontakt s Nemeckom, snažila som sa zmapovať situáciu tam. Chcela som vedieť, čo robí a ako zvláda všetok ten tlak spoločnosti a množstvo práce samotný školský psychológ? Ako reaguje školská psychológia na zmeny v spoločnosti a ako riešia aktuálne problémy? Aké sú perspektívy ďalšieho rozvoja? Aké spoločné a odlišné znaky sú charakteristické pre školskú psychológiu a profesiu školského psychológa v oboch krajinách?

Praktici si za dobu „histórie školskej psychológie“ odzili svoj „profesijný príbeh“, chcela by som podložiť históriu touto životnou skúsenosťou. Zmeny v spoločnosti ovplyvnili do veľkej miery fungovanie školy a zaujíma ma, akým štýlom sa týmto zmenám prispôbovala školská psychológia. Ako reaguje školský psychológ na novo vzniknuté potreby, do akej miery je „kutilom“ či realizátorom iných rolí, ktoré sú popísané v odbornej literatúre?

3.2 Metóda výskumu

Vzhľadom na vyššie uvedené ciele výskumu som volila kvalitatívny spôsob získavania údajov, pričom na výber boli najmä dva druhy rozhovoru – semi-štruktúrované interview a naratívne interview. **Výskum životného príbehu** je špecifickým prípadom kvalitatívneho neštruktúrovaného interview, kedy človek (respondent) vyrozpráva chronológiu vlastného života (Gavora, 1999b). Interview sa skladá z malého počtu otázok, resp. stimulov skúmateľa, a dlhých replík rozprávača. V literatúre sa táto metóda označuje tiež ako **naratívne interview**. Často sa využíva pri výskumoch so skupinami utláčaných či ignorovaných osôb, s feministkami, homosexuálmi a pod. (Fontana, Frey, 1994).

Výskum životného príbehu (life story, oral history) je potom zápisom, analýzou a vyhodnotením života určitej osoby (Gavora, 1999b). Slúži na zistenie toho, aké subjektívne významy zdôrazňovala osoba v priebehu svojho života. Pôvodne bol životný príbeh nástrojom historiografie, potom sa začal využívať v sociolingvistike a etnografii, odkiaľ sa rozšíril do psychológie a pedagogiky. Výnimočnosť životného príbehu spočíva v tom, že spája minulosť, prítomnosť a očakávanú budúcnosť v jeden celok. V rozprávaní samotnom je žiaduce uviesť postavy, vzťahy, zápletky a prirodzene prepojiť minulosť s prítomnosťou a budúcnosťou. Gavora (1999) upozorňuje tiež na obmedzenia metódy zo strany rozprávača aj výskumníka. Zdroje skreslenia zo strany rozprávača môžu byť nezámerné i zámerné (strata informácií z pamäti, zatajenie nepríjemných udalostí, snaha prezentovať sa v lepšom, príp. horšom svetle). Výskumník sa usiluje o zníženie zdrojov skreslenia (a tým o zvýšenie validity dát) pomocou viacerých techník – rozprávač sa pri interview opiera o artefakty zo svojho života (zápisky, denníky, fotografie), výskumník konfrontuje svoju interpretáciu dát s rozprávačom, alebo použije metódu triangulácie.

Výhody a nevýhody naratívneho interview charakterizujú aj Nygren a Blom (2001), ktorí porovnávali krátke formy písaného a rozprávaného životného príbehu. Silným pozitívom písanej formy (chápajú ju ako alternatívu k rozprávaniu príbehu) hodnotia možnosť práce s textom, jeho úpravy, dopĺňania, ktoré je zároveň interakciou so sebou samým. Rozprávač príbehu má možnosť pri písanej forme uvažovať viac o sebe samom, takže jeho príbeh je viac osobný v porovnaní s transkripciou hovoreného interview. Varujú však pred zlou interpretáciou takýchto textov, keďže osoba má väčšiu možnosť kontroly svojej výpovede a nemusí uviesť všetky údaje, ktoré by napríklad povedala pri rozhovore.

V odbornej literatúre na Slovensku som sa s využitím naratívneho interview stretli najmä vo výskumoch Gavoru (1999, 2001, 2006), ktorý ju použil niekoľkokrát pri výskume životného príbehu učiteľa. Rozprávanie prináša situácie, udalosti a ľudí, ktorí zastávajú nejakú významnú úlohu v živote učiteľa. Berie sa do úvahy, ako tieto situácie a ľudia učiteľ hodnotil predtým a ako ich hodnotí teraz. Gavora vymenúva širokú škálu otázok, na ktoré sa zameriavajú výskumy životného príbehu, napríklad spoznávanie profesijnej dráhy učiteľa (rozlišujú sa jednotlivé fázy a cykly, opisujú sa vzťahy medzi nimi), spoznávanie životných stratégií človeka, spoznávanie osobných alebo profesijných kríz, spoznávanie podmienok učiteľskej práce (poznávanie tlaku inštitúcií, nadriadených, rodičov a komunity na učiteľa), spoznávanie vnútorných stavov učiteľa – jeho nálad, čítania a potrieb, skúmanie učiteľovho profesijného „ja“ (profesijný sebaobraz učiteľa, motivácia, vnímanie svojej roly), spoznávanie učiteľových subjektívnych teórií (praktické teórie).

Pri výskume životného príbehu učiteľa sa používajú rôzne stratégie:

- predmetom skúmania je len jedna osoba, vytvára sa hlboký individuálny portrét učiteľa ako jedinečného človeka-profesionála,
- skúmaných osôb je viacej (3–4), prezentuje sa podrobný individuálny portrét každej z nich a jednotlivé línie sa dávajú do vzťahu, porovnávajú sa,
- skúmaných osôb je ešte viacej, podáva sa akýsi hromadný portrét, do ktorého síce každá skúmaná osoba zapadá, ale jej individualita sa príliš nezďorazňuje,
- z vlastností, osudov, udalostí atď. skúmaných osôb autori urobia selekciu a pomocou nej vytvoria novú osobu. Je to syntetický produkt, osoba, ktorá nikdy nežila, avšak dobre slúži na výskumné a didaktické potreby.

Naratívne interview sa väčšinou nahráva audio alebo audiovizuálne, aby boli zachytené všetky detaily rozprávania. Na účel analýzy sa nahrávka zvyčajne prevedie do písomnej podoby, do *transkriptu (protokolu)*. Prepisovanie je časovo veľmi náročné a existuje viacero spôsobov jeho vyhotovenia. Najčastejšie sa zhotovuje doslovný transkript, t.j. prepisujú sa všetky výrazy, ktoré sú na zázname, a to aj nedokončené slová, citoslovčia a pod. (Gavora, 2006). Podľa potreby sa však môže zhotoviť selektívny transkript, ktorý obsahuje len vybrané

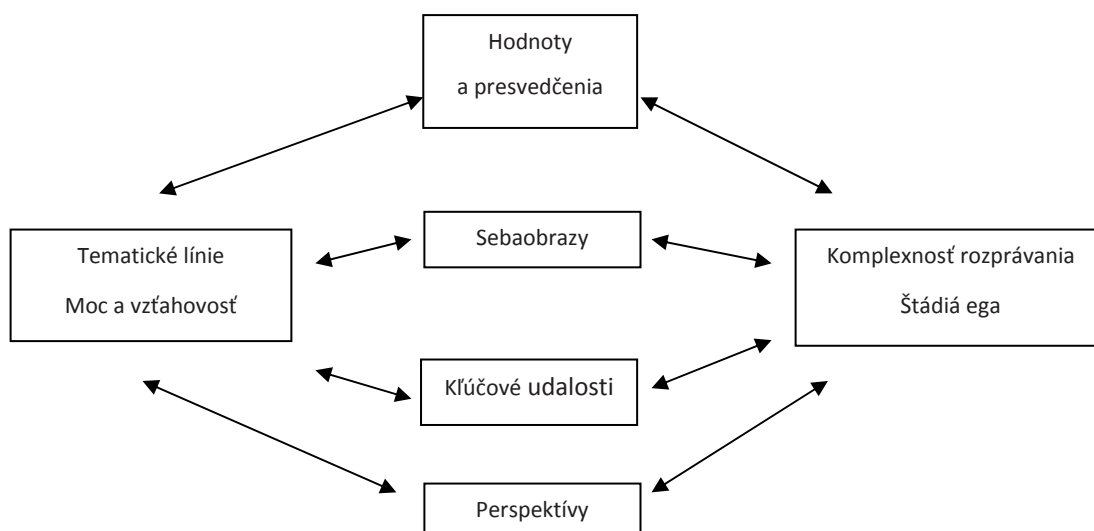
témy, prípadne zhustený transkript pre potreby analýzy. Po skončení interview má výskumník k dispozícii veľké množstvo textu a informácií, ku ktorým neexistujú štandardné výsledky ani normy. Fáza analýzy a interpretácie kvalitatívneho interview má cyklický charakter. Najprv výskumník opakovane číta jednotlivé prepisy, resp. počúva a prezerá si jednotlivé záznamy a píše si k nim poznámky. Následne z množstva poznámok utvára syntézu, ktorú na základe ďalšieho čítania prepisu koriguje a dopĺňa. Pri interpretácii výskumník uvádza širšie súvislosti jednotlivých častí výpovede, prípadne si overuje správnosť svojich interpretácií s inými odborníkmi alebo so samotnými interviewovanými (Plichtová, 2002).

Gavora (2006) podrobne opisuje v jednotlivých krokoch analýzu získaných údajov a tvorbu teórie. Uvádzame prehľad týchto krokov:

1. usporiadanie záznamov, ich vhodná organizácia,
2. čítanie záznamov, ktoré musí byť opakované, rekurzívne,
3. identifikácia významových kategórií, ktoré výskumník pomenuje,
4. zoznam významových kategórií,
5. vzťahy medzi významovými kategóriami, tvorba schém, nákresov, grafov,
6. vysvetlenie hierarchie, finálny produkt výskumu.

Zaujímavý je spôsob, ktorý Gavora používa na identifikovanie významových kategórií, pričom prenecháva pomerne veľkú voľnosť samotnému výskumníkovi. Pri pozornom čítaní záznamov nachádza v texte „zašifrované“ javy a témy. Výskumník hľadá vhodný výraz na vyjadrenie ich obsahu a pomenuje ich. Tieto významové kategórie tvoria základ teórie, ktorú výskumník postupne vybuduje. Vznikajú na základe zhustovania údajov za podmienky, že sa daný jav, ktorý pomenujú, opakuje v texte. Pri analýze sa používajú rôzne „rámce“ alebo interpretačné štruktúry. Pri tomto výskume musí výskumník „vytiahnuť zo života človeka *prelomové momenty* (critical incidents) alebo *hlavné fázy* života alebo profesionálnej kariéry. Tieto sú hlavným výstupom analýzy. Bez nich by výskum zakrpatel len do dlhého, hoci často zaujímavého, rozprávania“ (Gavora, 1999, p. 54). Popri prelomových momentoch sa skúmajú aj kľúčové osoby, ktoré ovplyvnili životné rozhodnutia, názory alebo konanie skúmanej osoby. Gavora (1999) analyzuje cykly profesionálnej dráhy učiteľa, ale jeho výskum sa sústreďuje aj na odhalenie „učiteľovho profesionálneho ja“, profesionálnu identitu učiteľa. Mishler (1995, in Nygren, Blom, 2001) charakterizuje tri modely naratívnej analýzy. Jeden sa zameriava na analýzu toho, čo bolo „hovorené“ a čo „povedané“, druhý na textovú koherenciu a štruktúru a tretí sa zameriava na naratívnu funkciu celého kontextu. Samotní autori príspevku (Nygren, Blom, 2001) však vychádzajú zo všetkých troch modelov, čo považujem za komplexnú analýzu naratívneho materiálu po formálnej aj obsahovej stránke.

Prepracovanou metódou na analýzu životného príbehu je model „identity ako životného príbehu“ amerického profesora McAdamsa (in Daněčková, 2004).



Obr. 2: Model identity ako životného príbehu podľa McAdamsa

Charakterizuje štyri hlavné kategórie: 1) *klúčové udalosti*, ktoré rozprávač opisuje ako dôležité momenty, zážitky zo svojho života; 2) *hodnoty a presvedčenia*, ktoré predstavujú organizovaný systém ideí, hodnôt a názorov rozprávača a v príbehu sú často vyjadrené implicitne typu: „Vždy hovorím...“, „Prišiel som na to, že...“; 3) *perspektívy a ciele*, čiže plány do budúcnosti; 4) *sebaobrazy*, ktoré McAdams popisuje ako zidealizované zjednodušené predstavy autora o sebe. Kategória sebaobrazy je najzložitejšou v celej štruktúre, charakterizujú ju výnimočné postavy, ktoré definujú, ako sa jedinec líši od ostatných a vzťahujú sa hlavne k osobe rozprávača. Na rozdiel od ostatných troch príbeh neanalyzuje a nerozdeľuje, ale naopak spája ho zase do pôvodnej podoby. V sebaobrazoch tvoria klúčové udalosti, hodnoty, presvedčenia a perspektívy zmysluplný celok. Podobne ako Gavora (2001) popisuje aj McAdams tematickú líniu rozprávania a jeho komplexitu (resp. zložitost), pomocou ktorých je možné charakterizovať všetky štyri hlavné kategórie. Tematické línie popisujú tému príbehu. McAdams využíva pri popise dualitu moci a vzťahovosti, akúsi os, podľa ktorej sa dá pristupovať ku každému príbehu. Komplexita rozprávania charakterizuje príbeh z hľadiska štruktúry, podľa ktorej je vyrozprávaný. Jedná sa o formálnu organizáciu a kompozíciu príbehu.

Vo výskume životného príbehu so školskými psychológmi vychádzam z modelu Dana P. McAdamsa (najmä vertikálnej línie štyroch hlavných kategórií) a postupujem podľa schémy analýzy a tvorby teórie P. Gavoru (2006). Zameriavam sa najmä na oblasť spoznávania profesijnej dráhy školského psychológa a podmienok jeho práce, špecifik pracovnej činnosti. Volím stratégiu skúmania 4 osôb, pričom samostatne prezentujem individuálny portrét každej z nich a jednotlivé línie porovnávam v sumárnej analýze. Využívam dva základné spôsoby získavania naratívneho interview – rozhovor s osobou, ktorý zachytávam na mp3 prehrávač a následne ho prepisujem a druhý spôsob bola písomná forma naratívneho interview.

Kvôli lepšej možnosti analyzovania životných príbehov je potrebné mať ich prepis (transkript). Prepisovanie nahrávok je veľmi náročná úloha, najmä z časového hľadiska. Jedna hodina nahrávania zaberie aj 6–7 hodín prepisu. V textovej podobe som sa snažila zachytiť úplné výpovede respondentov, nedokončené slová, citoslovca, nespisovné a často sa opakujúce pomocné slová ako napríklad *hej?, vieš, takže, no proste*. Dôležitá pre analýzu je aj výrazná intonácia, pauzy, ale aj niektoré neverbálne prejavy. K ich zachyteniu mi mohli najmä poznámky, ktoré som si robila počas rozhovorov alebo tesne po ich skončení. V transkripte som si zvolila tieto znaky na zachytenie dôležitých prejavov:

- podčiarknuté slovo – nahlas, silný dôraz,
- *kurzíva* – potichu vyslovené slovo,
- p-o-m-a-l-é-t-e-m-p-o – pomaly a veľmi zreteľne vyslovené slovo,
- ↑ – stúpajúca melódia,
- ↓ – klesajúca melódia,
- „citácia“ – autor cituje inú osobu alebo seba samého,
- ... – krátka pauza, 1–3 sekundy,
- (pauza) – pauza dlhšia ako 3 sekundy.

3.3 Výskumné osoby

Z cieľa výskumu vyplýva, že je potrebné realizovať rozhovory s osobami, ktoré pôsobia v praxi dlhšiu dobu. Dolná hranica pôsobenia v praxi priamo na škole je 7 rokov. Výskumu sa na Slovensku zúčastnili štyri školské psychologičky. Aby bola zachovaná ich anonymita, každej som priradila krycie mená abecedne v takom poradí, v akom boli uskutočnené rozhovory. Kvôli nízkemu počtu a tým pádom ľahkej identifikovateľnosti školských psychologičiek neuvádzam ani mená miest, ulíc, škôl, či iných spomínaných osôb.

1. *Pani Alena* – vek 55 rokov, 12 rokov pracuje ako školský psychológ na gymnáziu, čiastočný úväzok. Zároveň učí etickú výchovu a psychológiu, predtým 15 rokov psychológ v pedagogicko-psychologickej poradni.
2. *Pani Beáta* – vek 54 rokov, 15 rokov pracuje ako školský psychológ v základnej škole (prvých 5 rokov na 2 školách súčasne), predtým psychológ v pedagogicko-psychologickej poradni.
3. *Pani Cecília* – vek 35 rokov, 7 rokov pracuje ako školský psychológ v základnej škole, predtým 4 roky ako psychológ 4 roky v pedagogicko-psychologickej poradni, toho času na materskej dovolenke.
4. *Pani Dušana* – vek 45 rokov, 10 rokov pracuje ako školský psychológ v špeciálnej ZŠ pre deti so sluchovým postihnutím, predtým ako psychológ v poradni pre rodinu.

Výskumnými osobami v Nemecku boli 3 muži a 1 žena, vo veku 55–58 rokov, pracujú ako školský psychológ majú minimálne 7 rokov. Všetci pracujú v centre pedagogicko-psychologických služieb. Porovnanie špecifik v pracovnej náplni a činnosti školských psychológov zo Slovenska a Nemecka bolo komplikované jednak

z dôvodu odlišného získavania údajov a po druhé kvôli ich primárnemu pracovisku. Pokúšam sa reflektovať reálny stav školskej psychológie na Slovensku a v jednej Spolkovej krajine v Nemecku. Výsledky predkladám vo forme záverečnej sumárnej analýzy, pričom vyberám kľúčové kategórie orientované najmä na získanie obrazu o pracovnom profile školského psychológa.

Pri analýze životných príbehov sa opieram o vyššie popísaný Gavorov postup. Prepisy rozhovorov som vytlačila na hárky v jednom stĺpci tak, aby mi po jeho boku zostalo miesto na moje poznámky. Potom som si každý rozhovor prečítala, heslovite som si značila, o čom respondent v danom odstavci rozpráva a čo o sebe prezrádza. Niektoré časti som znova porovnávala s nahrávkami a korigovala ich. Opakujúcim sa častiam som postupne pridávala názvy, a tak vzniklo prvé označenie významových kategórií. Ďalej som názvy kategórií upravovala buď zlučovaním kategórií alebo ich ďalším delením.

Inšpiráciu som tiež čerpala z modelu analýzy životného príbehu McAdamsa. Na základe konkrétnych častí výpovedí sa snažím o charakterizovanie kľúčových udalostí, osôb v živote respondenta, jeho hodnôt a presvedčení, sebaobrazov a cieľov do budúcnosti. Svoje tvrdenia opieram o mnou pochopené fakty, ktoré ponúkam v práci. Nápomocnou súčasťou analýzy boli pre mňa poznámky, ktoré som nazvala profily respondentov. Snažila som sa v niekoľkých bodoch zachytiť najpodstatnejšie charakteristiky rozprávajúceho, jeho názory, postoje, vízie, ale aj moje myšlienky, ktoré ma napadli pri počúvaní alebo čítaní rozhovoru. Profily respondentov mi tiež pomohli pri porovnávaní jednotlivých interview a záverečnej sumárnej analýze.

4 Sumárna analýza údajov

Príbehy štyroch žien, školských psychologičiek, ktoré si odžili svoj profesijný príbeh, majú veľkú výpovednú hodnotu. V diplomovej práci analyzujem každý životný príbeh slovenských školských psychologičiek samostatne a potom v sumárnej analýze pojednávam o spoločných charakteristikách a zhodných momentoch vo výpovediach. Na základe ich analýzy možno získať predstavu toho, kto je to školský psychológ, čím sa zaoberá a ako jeho práca vyzerá. Tieto poznatky môžu užitočne použiť potenciálni klienti, ale aj budúci záujemcovia o profesiu školského psychológa.

V krátkosti by sa dalo zhrnúť, že **pani Alena** predstavuje psychológa na gymnáziu, ktorý učí etickú a psychológiu, vzťah s deťmi je založený na báze dobrovoľnosti a je pomocnou rukou riaditeľky školy pri určitých rozhodnutiach. **Pani Beáta** je akoby poradenskou psychologičkou na pôde školy, ktorá využíva všetky svoje zručnosti na to, aby pomohla integrácii deťom so špeciálnymi potrebami, aby zmenila ich život k lepšiemu. Úzko spolupracuje so špeciálnymi pedagógmi, keď treba a veľa pracuje s rodičmi detí, ktorí ju navštevujú.. Zároveň sa snaží stabilizovať kritické situácie v škole, je nápomocná riaditeľke školy, poskytuje odborné stanovisko. **Pani Cecília** je školským psychológom doslova pre všetkých, aktuálne problémy a potreby detí prijíma ako výzvy, je praktikom, ktorý sa snaží prísť na to, ako sa s týmito výzvami popasovať: od preventívnych programov, cez diagnostiku detí, spoluprácu s vedením školy, prácu s učiteľmi až po prácu s vychovávateľmi. **Pani Dušana**, ktorá pracuje na Špeciálnej základnej škole mi skôr pripadá ako klinický psychológ v rámci školy. Má perfektne nastudovanú diagnostiku, venuje sa terapiám detí, úzko spolupracuje so psychiatriou a neurológiou. Na základe analýzy jednotlivých výpovedí som stanovila tieto **kľúčové kategórie**:

I. Zdravé medziľudské vzťahy

Sú základom pre prácu školského psychológa. Musí mať dobré vzťahy s mnohými ľuďmi okolo seba, aby mohol efektívne pracovať. V rámci vytvárania týchto vzťahov potrebuje kvalitné komunikačné zručnosti, pohotové reakcie a tiež trpezlivosť.

a) Láska k deťom

Jednoznačne jej patrí vo výpovediach všetkých žien prvé miesto. Človek nemôže vykonávať túto profesiu bez toho, že by mal rád deti. Pani Beáta a Dušana, možno práve preto, že pracujú s deťmi, ktoré majú špeciálne potreby, majú vzťah s deťmi ešte silnejšie vybudovaný. Zastávajú sa detí a bojujú za ne, viac kritizujú rodičov, ktorí sa deťom nevenujú a tým pádom sa dieťa ani nerozvíja.

II. Špecifiká práce školského psychológa

a) Pozícia v škole

Alena s Cecíliou spomínajú na prvé roky ako ťažké z hľadiska získania pozície a rešpektu na škole. Beáta tiež spomína niekoľko situácií, kedy si učiteľka neodpustila štipľavú poznámku voči jej práci. Dušana to v tomto

smere mala zdá sa jednoduchšie, pracuje na škole s malým počtom detí, a preto tam zapadla ako do veľkej rodiny. Všetky ženy sa zhodujú na tom, že najdôležitejšia je podpora zo strany riaditeľa školy a vyjadrujú spokojnosť so svojim vedením. Bez tejto podpory je školský psychológ „bezmocný“. Nemôže s riaditeľom a učiteľmi bojovať, ale kooperovať. Spoločne sa starajú o dobro a osobnostný rozvoj detí ich školy. Je pravdou, že školský psychológ má v tomto smere ojedinelé postavenie na škole, keďže vníma dieťa komplexnejšie z hľadiska jeho vývinu so všetkými jeho potrebami. Učiteľ je viac orientovaný na vzdelávací proces, a preto by sa obaja mali rešpektovať a spolupracovať.

b) Motivácia a odmena za vykonanú prácu

Najväčšou odmenou za prácu je pre tieto ženy pocit, že pomohli dieťaťu v jeho živote. Nemusí ísť však o veľkú pomoc. Stačí, že napríklad mali s dieťaťom pekný vzťah založený na dôvere a ono sa prišlo požalovať, vyrozprávať, keď to potrebovalo. Samozrejme, že počas ich pôsobenia v profesii školského psychológa sa stretli aj s mnohými vážnymi prípadmi, od detí s vážnymi duševnými poruchami, kde sa musela nasadiť liečba, cez deti úzkostné, so suicidálnymi sklonmi, závislé na drogách, či deti s poruchami učenia, správania a iné. Tu je pocit pomoci a zmysluplnosti práce ešte silnejší. Najviac o pozitívnej spätnej väzbe a pocite, že pomohla zmeniť život dieťaťa k lepšiemu hovorila pani Beáta. Možné vysvetlenie je, že pôsobí na škole, kde je veľa integrovaných detí s poruchami učenia a správania. A podľa jej slov, práve takéto deti to majú v živote oveľa ťažšie a treba im pomáhať. Spomenula si na niekoľko krásnych momentov, kedy ju opäť vyhladali jej „bývalé deti“ a prišli sa pochváliť, ako sa im v živote darí. Spätňá väzba po toľkých rokoch má naozaj veľkú silu. Človek si viac uvedomí, že svojou prácou a pôsobením na škole naozaj môže závažným spôsobom ovplyvniť osudy mnohých detí.

Náročnosť povolania a jeho slabé finančné ohodnotenie, zhoršovanie sa situácie v spoločnosti, stále viac detí so špecifickými poruchami a potrebami, s problémovým správaním... to všetko prispieva k tomu, že najmä Alena s Beátou považujú svoju profesiu skôr za hobby ako prácu. Mohlo by to súvisieť s ich čoskoro dôchodkovým vekom, únavou, no uvedené fakty sú závažným argumentom najmä pre mladých, začínajúcich psychológov, ktorých veru lákajú skôr iné psychologické profesie.

c) Hlavná pracovná činnosť

Všeobecne sa dá povedať, že sú to kontakty so žiakmi, učiteľmi, rodičmi, komunikácia, rozhovory... Okrem pani Dušany v škole veľa diagnostiky nerobia. Pani Beáta predtým robila diagnostiku integrovaných detí, teraz sú však poverené poradne. Jedinou, ktorá učí, je pani Alena. Vníma to pozitívne, pretože týmto spôsobom nadväzuje veľa kontaktov s deťmi, budujú vzťah, dôverujú si. Deti, ktoré neučí, k nej nechodia ako ku školskej psychologičke tak často. Všetky zdôrazňujú potrebu prevencie. Pani Cecília hovorila aj konkrétne o celoškolských preventívnych programoch, ktoré vymyslela a aplikovali sa.

Z pohľadu klientely samozrejme najviac pracujú s deťmi, spolupracujú s riaditeľom pri tvorbe systémových opatrení, pýta sa na ich názor. S rodičmi má najviac kontaktov pani Dušana, čo vyplýva hlavne z charakteru školy a malého počtu žiakov.

d) Spolupráca školských psychológov a iných odborníkov

Jednoznačne sa zhodujú na tom, že ak prípad presahuje ich možnosti a kompetencie, neváhajú a kontaktujú iných odborníkov. Najviac spolupracujú s pedagogicko-psychologickými poradňami alebo špeciálnymi poradňami, veľa so psychiatriou, menej spomínali klinických psychológov.

III. Charakteristika školského psychológa

a) Osobnostné vlastnosti

Počas analyzovania interview bolo možné pomenovať niektoré vlastnosti a schopnosti (alebo ich prejavy), ktoré majú všetky štyri ženy spoločné: láskavosť, ľudskosť, empatia, samostatnosť, húževnatosť, schopnosť prijímať nové výzvy, schopnosť počúvať, záujem o ľudí, komunikatívnosť, sebaopoznanie a zdravé sebavedomie. Uznávajú pravidlá a jasné pomenovanie toho, čo sa smie a čo nie: „Toto áno, toto nie!“ (tú istú vetu použila pani Beáta a Cecília).

b) Vedomosti a zručnosti

Základom je psychologické vzdelanie. Každá absolvovala ďalšie špeciálne výcviky a kurzy, vzdelávajú sa počas celého života. Vďaka skúsenostiam sa naučili mnohým zručnostiam – aktívne počúvanie, rozprávať sa ľuďmi,

rozumieť im, vedieť rýchlo zaujať stanovisko, reagovať, ponúknuť praktické riešenie na problém, vyjadriť svoj názor, povedať a prijať kritiku.

c) Výstižný prívlastok pre školského psychológa

Niektoré charakteristiky sa lepšie vystihnú istou metaforou. Ja by som tieto štyri ženy nazvala „budovateľky“, ktoré začínali v škole takpovediac od nuly a vytvorili v nej miesto a podmienky pre prácu školského psychológa. Sú pribojné, trpezlivé a vytrvalé.

Pojem pani Beáty „styčný dôstojník“ je tiež celkom výstižný. Školský psychológ je v škole, každý o ňom vie a kontaktuje ho, keď treba. Dovolím si tvrdiť, že už len samotná inštitúcia školského psychológa v škole dáva deťom (aj učiteľom) pocit istoty, že keď raz budem potrebovať, mám sa na koho obrátiť.

Výraz pani Cecílie, ktorý prevzala od prof. Štecha „kutil“ je tiež vhodným pomenovaním pre všetky štyri ženy. Reagujú na aktuálne potreby a výzvy, snažia sa zavádzať inovácie, pomáhajú škole, vedeniu, učiteľom, žiakom, aby všetko fungovalo čo najlepšie.

IV. Profesionálna izolovanosť

Tejto téme sa venovali všetky, no viac ako nespokojnosť so svojou profesionálnou izolovanosťou vyjadrili obavy o tých „mladých“, čo prichádzajú do praxe. Ako vysvetlenie sa mi ponúkajú dva dôvody. Prvým je, že okrem pani Dušany (ktorej profesionálna izolovanosť neprekáža) všetky pracovali predtým v poradni v mieste, kde pôsobia ako školské psychologičky. Tým pádom majú vytvorené osobné kontakty a v prípade potreby sa majú na koho z odborníkov obrátiť. Majú za sebou roky skúseností, takže po príchode na školu mali predstavu, kde treba začať a ako postupovať. Druhým dôvodom by mohol byť charakter žien, keďže všetky sú dostatočne samostatné, sabavedomé, pribojné, a preto keď potrebujú, požiadajú niekoho o radu.

V. Hodnotenie situácie školskej psychológie na Slovensku

a) Konceptné snahy o etablovanie školskej psychológie v minulosti

Ak by som išla ďalej do minulosti, životné príbehy dvoch psychologičiek ovplyvnili snahy profesorov, ktorí založili dvojodborové štúdium psychológie v kombinácii s iným predmetom na filozofickej fakulte v 60tych rokoch minulého storočia. Toto štúdium bolo zamerané na prípravu školských psychológov. Obe ženy (pani Alena aj pani Cecília) ho vnímajú pozitívne. Dôležitý medzník v histórii školskej psychológie (a celkovo výchovného poradenstva) vnímam založenie pedagogicko-psychologických poradní. Aj vďaka tomu našli naše psychologičky po škole prácu v profesii, ktorej sa chceli venovať a mali možnosť spolupodieľať sa na etablovaní poradní na Slovensku. Zároveň zažili všetky štyri ženy prelom, kedy sa školský psychológ definuje v zákone a neskôr vo vyhláske (90te roky), a školy tak môžu oficiálne zamestnať školského psychológa. Postupne aj nastupujú do škôl na plný úväzok (okrem pani Aleny, ktorá aj učí). Prichádzajú ako prvé do „ničoho“, a preto je ich úlohou vybudovať v škole miesto pre školského psychológa. Oceňujú snahy Asociácie školskej psychológie, ale prijali by viac stretnutí, seminárov, supervízií (najmä pre mladých, ktorí prichádzajú do praxe).

b) Absentujúca supervízia a nedostatky v ďalšom vzdelávaní školských psychológov

Slabnúcí záujem odbornej obce o profesiu školského psychológa, nejasnosť názorov na zmysluplnosť profesie, prípravu školských psychológov a ich uplatnenie, to všetko má priamy dopad na ich prácu. Dvojodborové školské psychologičky sa vyrovnávajú s pochybovaním jednodborových psychológov o ich kompetentnosti. Ďalej sa museli zmieriť s tým, že Ministerstvo školstva zúžilo rozsah ich kompetencií (nemôžu diagnostikovať). Mnohí učitelia a rodičia sa ku funkcii školského psychológa stavia skepticky. Hoci je školský psychológ ako súčasť pedagogicko-psychologického poradenstva legislatívne zakotvený, stagnujeme na jednom mieste. Pozitívne hodnotia spôsob spolupráce medzi odborníkmi, vzdelávania a supervízie napr. v Českej republika. Po príchode do praxe (ak príde školský psychológ priamo na školu) chýba supervízia. Pani Alena a Cecília pozitívne hodnotili prípravu dvojodborových psychológov, kde mali pocit, že sú pripravovaní pre prax, upozorňovali ich na špecifika práce priamo v škole, náročnosť dodržiavania etických zásad a nepredvídateľnosti udalostí.

4.1 Výskum v Nemecku

Vďaka pomoci školského psychológa A. Zimmermanna, ktorý mi pomohol sformulovať list pre svojich kolegov a odoslal do centier služieb školskej psychológie vo svojom okrese, som získala späť štyri pomerne obsiahle

eseje. Nemeckým školským psychológom som vysvetlila hlavnú tému a ciele diplomovej práce. Žiadala som ich, aby opísali vlastný životný príbeh ako školského psychológa, prečo sa rozhodli študovať psychológiu, čo ich viedlo k voľbe povolania, čo robia, aké metódy používajú pri práci, či sú s prácou spokojní... Niekoľkokrát som všetky eseje čítala a analyzovala podobným spôsobom ako interview slovenských psychologičiek. Neprekladala som ich do slovenčiny z dôvodu zachovania autenticity textu, jeho štýlu, štruktúre aj obsahu. Pri písaní analýzy som však niektoré časti textu preložila, aby som podložila svoje tvrdenia konkrétnym citátom z esejí.

Do výskumu sa zapojili štyria psychológovia. Predstavujem ich pod skratkami ŠP1 – ŠP4. Keďže ide o psychológov, ktorí nepôsobia priamo na škole (v Nemecku je takýchto psychológov málo) a príbehy sú v porovnaní s prepismi nahrávok krátke, nepokladala som za potrebné analyzovať každý príbeh zvlášť. Ponúkam sumárnu analýzu a interpretáciu získaných údajov vzhľadom na zadaný výskumný problém. Stručne predstavujem nemeckých školských psychológov, ktorí sa zúčastnili výskumu:

ŠP1 – je muž vo veku 55 rokov, je ženatý, má dve deti. Vyštudoval klinickú psychológiu, vždy ho lákalo odhalovanie a spoznávanie ľudského vnútra. Aj preto sa rozhodol pre štúdium psychológie. Pokúšal sa o miesto poradenského psychológa alebo výchovného poradcu, no z technických príčin ho nebolo možné zamestnať inak než školského psychológa. Nastúpil na túto pozíciu a od roku 1977 pracuje ako školský psychológ. Bola to preňho životná výzva, ktorú prijal a je spokojný.

ŠP2 – muž, 58 rokov, ženatý. Popisuje svoj príbeh od detstva až po súčasnosť. Rozhodnutie študovať psychológiu vyslovil nečakane v posledný deň vojenskej služby, keď sa ho veliteľ pýtal na jeho ďalšie plány. A tak to aj dodržal, psychológiu ukončil v r.1972. Absolvoval veľa rôznej praxe, „pričuchol“ k viacerým povolaniam (manažérske tréningy, testovanie pracovnej spôsobilosti vodičov), až nakoniec prijal prácu školského psychológa v centre. Nastúpil do tímu, ktorý poznal už dlhšie vďaka praxi počas štúdia. V centre pracuje už 33 rokov a je s prácou spokojný.

ŠP3 – žena, má 55 rokov, vydatá. Od detstva mala pozitívny vzťah ku škole, no nevedela sa rozhodnúť pre štúdium žiadneho konkrétneho odboru. Preto si vybrala psychológiu. Začala ju študovať spolu s právom, ale to po roku ukončila. Po niekoľkých skúsenostiach s prácou praktickej aj vedeckej psychologičky, absolvovala praktikum ako školská psychologička. Do roku 2002 pracovala ako školská psychologička na polovičný úväzok a na polovičný učila. Od vtedy pracuje už len ako školská psychologička. S prácou je veľmi spokojná po všetkých stránkach.

ŠP4 – muž, 58 rokov, ženatý, dve deti. Pôvodne chcel študovať teológiu, nechcel však byť kňazom, preto študoval učiteľský smer (teológia-francúzština). V poslednom ročníku začal študovať psychológiu, štátnice má z klinickej psychológie. Roky pracoval v charite, potom ako výchovný poradca (poradenstvo a terapie) a od roku 1996 pracuje ako školský psychológ na polovičný úväzok v menšom meste. Zároveň zostal aktívny v oblasti práce s mládežou (poradca). Pozitívne vníma vybudované vzťahy, ktoré získal predtým, než začal pracovať ako školský psychológ. Pomáha mu to veľmi pri terajšej práci. S prácou je veľmi spokojný, vždy mal rád deti, školu, učiteľov. Aktuálne sa venuje problematike detí s ťažkými poruchami správania.

V rámci sumárnej analýzy som určila tieto **klúčové kategórie**:

I. Štúdium psychológie a práca psychológa

Spoločnou charakteristikou všetkých štyroch školských psychológov je štúdium psychológie ako hlavného odboru na vysokej škole. Niektorí z nich majú vyštudovanú aj inú vysokú školu. Okrem ŠP4 majú všetci absolvované aj rozširujúce štúdium zo školskej psychológie (*Praktikum*), a teda riadnu kvalifikáciu školského psychológa (*Dipl.-Psych.*). Školský psychológ, ktorý pôsobí priamo na škole, nemusí mať toto rozširujúce vzdelanie.

ŠP1 a ŠP2 pracujú už vyše 30 rokov v profesii školského psychológa, majú veľa skúseností (optimalizovanie a validácia testových batérií, účasť na psychologických výskumoch, publikovanie štúdií, praktické skúsenosti v oblasti poradenstva). ŠP3, ŠP4 mali najskôr iné zamestnanie, ale tiež súviselo s deťmi a mládežou. Všetci sú s prácou spokojní a stotožnení, prijímajú nové výzvy, preberajú zodpovednosť za ďalšie úlohy, ŠP1 je od r. 2001 vedúcim oddelenia, ŠP2 je zodpovedný za riadiacu oblasť ich centra, koncipovanie projektov, oblasť podpory žiakov.

Najväčšou výhodou, ktorú všetci ŠP uviedli, je práca v tíme. Sú viac motivovaní, podporovaní a istejší, pretože sa stále majú s kým poradiť. ŠP2 napríklad tvrdí: *Nevedel by som si predstaviť pracovať niekde, kde sa nebudem mať s kým poradiť a podporiť.*

II. Hlavná pracovná náplň

Činnosť, ktorú vykonávajú môžeme rozdeliť do dvoch celkov:

Riadiacu: ako som uviedla, ŠP1 a ŠP2 sa stali po čase riadiacimi pracovníkmi, ŠP4 pôsobí vo funkcii školského psychológa v malom meste, takže tiež sám seba riadi.

Poradenskú: môžeme rozdeliť ako ŠP4 na priamu a nepriamu. Do týchto skupín sa dajú zaradiť všetky aktivity, ktoré vymenovali. Priame aktivity, čiže konkrétna práca s dieťaťom (klientom) pozostáva väčšinou z rozhovoru, diagnostiky a záverečných odporúčaní. Ide o školské problémy, problémy v učení, stres pri skúšaní, neprospievanie, nadaní žiaci, ale aj problémy v správaní, usmernenie pri profesijnej orientácii. Patrí sem aj práca s triedami a skupinami žiakov. Nepriame sú aktivity s rodičmi, učiteľmi – rôzne semináre na žiadané témy, poradenstvo pre rodičov ohľadom podpory ich detí, tréningy učiteľov, organizovanie konferencií...

III. Zručnosti školského psychológa

Nepriamo ich možno odvodiť zo všetkých štyroch príbehov, pretože ide naozaj o skúsených odborníkov, ide najmä o komunikačné zručnosti, flexibilitu, profesionalitu. Uvedomujú si potrebu celoživotného vzdelávania a oceňujú význam praktických skúseností, čo vedie k získaniu väčšej istoty pri práci. ŠP1 dokonca jednu dôležitú zručnosť charakterizuje konkrétne: *Zároveň viem dnes (prevažne) jasne na začiatku s mojím klientom dohodnúť, kam má táto „cesta“ smerovať a akú úlohu pritom (ne)môžem zohrávať ja.*

IV. Zmeny v systéme poradenstva

a) Ideologické zmeny

Od problému k podpore žiakov, nie „pomáhajúci syndróm“ ale „podporujúci, pedagogický“. Jasne tento prístup formuluje ŠP1 a ŠP2, avšak táto tendencia sa dá rozpoznať aj vo vyjadreniach ostatných ŠP. ŠP1 vďaka výcviku rodinnej terapie začal vnímať žiaka ako „celého“ človeka v prostredí, kde žije. Hovorí: *V 90-tych rokoch nastala u mňa veľká zmena v paradigme pojednávania zameraného na riešenie. Až po niekoľkých rokoch som pochopil, čo to znamená vychádzať zo silných stránok a zdrojov, a nie pracovať prevažne v problémových oblastiach.*

b) Štrukturálne zmeny

Transformácia poradenského centra v Kolíne na Centrum pre podporu žiakov, poradenstva pri vzdelávaní a školskej psychológie v roku 1998. Čiže aj v samotnom názve je zachytená vyššie uvedená ideológia. V tomto roku sa spojili centrá pre rodiny s centrami školsko-poradenských služieb, čo je podľa ŠP výhodné najmä z organizačného hľadiska.

5 Diskusia a záver

Školský psychológ pôsobiaci priamo na škole má naozaj ťažkú pozíciu, ako odborník je osamotený, prichádza však do kontaktu s mnohými ľuďmi, a tak na seba preberá niekoľko rolí. Zistila som, že často je učiteľmi podceňovaný, ba až zosmiešňovaný. Slovenské školské psychologičky si na túto pozíciu zvykli pomerne ľahko, všetky však predtým pracovali v poradni, mali teda skúsenosť a kontakty, ktoré im pomohli pri prekonávaní ťažkostí. V Nemecku dokonca nemusí absolvovať trojročné rozširujúce štúdium na školského psychológa. Napriek tomu samotní nemeckí respondenti považujú prácu inde ako v tíme za príliš náročnú a nedokážu si ju celkom predstaviť. Takisto nezávidia ťažkú pozíciu psychológa na škole, ktorý má niekedy zviazané ruky a musí robiť to, čo mu riaditeľ prikáže.

Slovenské psychologičky považujú za prirodzený postup najskôr prácu v poradni, keď zvládne diagnostiku, komunikáciu s rodičmi a získa ďalšie odborné zručnosti, je pripravený na prácu v škole. Toto zistenie potvrdzuje názor Bubelíniho (1991, p. 147): „Na klinicko-psychologickú poradenskú činnosť sa psychológ cíti lepšie pripravený a vybavený aj pomôckami, najmä psychodiagnostickými... ..školskú psychológiu z aspektu psychodidaktického poradenstva možno „robiť“ len pri dobrej znalosti výchovno-vzdelávacieho procesu a fungovanie školy. To kladie značné nároky na ďalšie štúdium i praktickú prípravu.“

Oficiálne môže na Slovensku škola alebo školské zariadenie zamestnávať školských psychológov od roku 1996, čo reflektovali aj výpovede školských psychologičiek. Prichádzali do škôl s vlastnými predstavami o školskom psychológovi, kto je to a čomu by sa mal prevažne venovať. Snažili sa využiť všetky svoje vedomosti aj zručnosti a vďaka svojej pribojnosti a vytrvalosti dokázali vytvoriť pre školského psychológa na ich škole isté zázemie. Všetky ponúkajú prax pre študentov, z ktorých si mnohí nevedia školského psychológa reálne predstaviť, lebo s ním nikdy neboli v osobnom kontakte. Nemajú ho teda prečo vnímať ako súčasť školy, nevedia ani povedať, aké sú jeho kompetencie. Profil školského psychológa v konkrétnej škole závisí do veľkej miery

od samotnej osoby, jej vedomostí, yručnosťí, osobnostných vlastností a životných skúseností. Ďalej tento profil školského psychológa determinuje samotná škola, kde pôsobia, žiaci, učitelia a najväčší vplyv má riaditeľ.

Na diskrepanciu v náplni práce školských psychológov a dôležitosť vymedzenia kompetencií upozorňuje Hvozdič (1997): „Dbať na to, aby sa už aj v súčasnej začiatkovej fáze rozvoja budovali psychologické služby škole na platforme uceleného teoretického a metodologického systému, ktorý tvorí základ školskej psychológie ako profesie. To znamená naliehavú potrebu vyhýbať sa tendencii vymedziť náplň školského psychológa len podľa logiky aktuálnych požiadaviek súčasnej školy, čím väčším počtom aktivít bez ohľadu na to, či spadajú do rámca kompetentnosti a požiadaviek školskej psychológie.“ Myslím si, že na Slovensku napriek snahám školských psychológov (najmä AŠP) vymedziť koncepciu práce, táto zďaleka nie je prijímaná a akceptovaná odbornou aj laickou verejnosťou. Prvým krokom je síce vymedzenie kompetencií, avšak bez ich realizátora v praxi je to pomerne irelevantné. Jednotnosť v názoroch na školských psychológov odbornou verejnosťou umožní ľahšiu propagáciu pred laickou verejnosťou a pomôže k tomu, aby bol školský psychológ efektívne fungujúcou zložkou systému pedagogicko-psychologického poradenstva. Príkladom pre nás môže byť práve Nemecko, kde je systém psychologickéj starostlivosti o deti a mládež veľmi dobre štruktúrovaný a kompetencie každej zložky sú jasne stanovené. Zároveň by sme sa mohli inšpirovať rýchlym reagovaním na potreby spoločnosti na konkrétnom príklade, akým je dovozdelávanie ďalších 50 školských psychológov v Spolkovej krajine Severné Porýnie-Westfálsko. Okrem iného majú tiež kvalitne zabezpečenú supervíziu školských psychológov, ktorá na Slovensku absentuje. Spolu s nízkym finančným ohodnotením a nie vysokým spoločenským uznávaním tejto profesie stráca na svojej atraktivite. Myslím, že vďaka tejto práci sa mi podarilo viac priblížiť profesiu školského psychológa, predstaviť akýsi profil školského psychológa, aký je, čo robí, komu sa venuje a ako sa koncipoval jeho profil od minulosti po súčasnosť. V oboch krajinách je aktuálne presadzovaná myšlienka humanizácia a podpory jedinca, badateľný trend od riešenia problémov k podpore a rozvoju osobnosti jedincov. Práve tu môže byť školský psychológ nápomocný, či už pomocou preventívnych programov, konkrétnej práce s deťmi, pomoci pri ich profesijnej orientácii... Do poradne príde skoro vždy dieťa, ktoré je už označené nálepkou „niečo s ním nie je v poriadku“. Na škole psychológ pracuje so všetkými deťmi, s celým systémom škola a jeho prvkami tak, aby ich spolupôsobenie malo čo najlepší vplyv na žiakov.

Literatúra

- Bubelíni, J. (1991). Školský psychológ – znak vyspelosti školstva. *Pedagogická revue*, 43, 143–149.
- Daněčková, T. (2004). Životní příběh a osobní identita na prahu dospělosti. In M. Mioviský, I. Čermák, & V. Řehan (Eds.) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku III*. Olomouc, Czech Republic: Univerzita Palackého.
- Ďurič, L. (1998). Problémy školskej psychológie a školských psychológov. *Zborník referátov z odborného semináru Asociácie školskej psychológie* (pp. 15–26). Bratislava, Slovakia: Psychoprof.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing, The Art of Science. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (361–375). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Gajdošová, E. (1997). *Školský psychológ. Špeciálne otázky zo školskej psychológie*. Bratislava, Slovakia: Univerzita Komenského.
- Gavora, P. (1999). Metodika výskumu životného príbehu učiteľa. *Školský psychológ*, 3/4.
- Gavora, P. (2001). Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*, 53, 217–236.
- Gavora, P. (2006). *Sprevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava, Slovakia: Regent.
- Hvozdič, J. (1997). Úlohy školskej psychológie. *Školský psychológ*, 1/2.
- Käser, R. (1993). *Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage*. Bern, Switzerland: Haupt.
- Mareš, J. (1998). Situace školní psychologie v ČR. *Školský psychológ*, 3/4.
- Nygren, L., & Blom B. (2001). Analysis of short reflective narratives: a method for the study of knowledge in social worker's actions. *Qualitative Research*, 1, 369–384.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka*. Bratislava, Slovakia: Média.
- Seifried, K. (2007). *Schulpsychologie im internationalen Vergleich. Wo steht Deutschland?* [e-mail]. Albert.Zimmermann@stadt-koeln.de, 11.6.2007.
- Štech, S. (1998). Profesní identita školního psychologa. *Školský psychológ*, 3/4.
- Zimmermann, A. (2007). *Osobná komunikácia* [e-mail]. Albert.Zimmermann@stadt-koeln.de, 20.5.2007.
- Watson, C. (2006). Unreliable narrators? ‚Inconsistency‘ (and some incostancy) in interviews. *Qualitative Research*, 6, 367–384.

JMENNÝ REJSTŘÍK

- Badošek, R. 155
Bariekyahyová, T. 132
Barinková, K. 98
Belovičová, S. 263
Bendová, K. 276
Blaho, R. 231
Brabcová, D. 190
Bratská, M. 231
Brezina, I. 142
Bruncková, M. 252
Čema, M. 70
Dolejš, M. 11, 151
Doležalová Hrouzková, A. 212
Enrödiová, L. 151
Fero, M. 122
Grežo, M. 53
Haviger, J. 269
Havigerová, J. 269
Charvát, M. 11, 151
Kavková, M. 197
Kiczková, B. 222
Koničková, Š. 276
Košíková, K. 33
Kubátová, J. 276
Kučera, D. 269
Kupka, M. 197
Laputková, Z. 111
Lovasová, V. 190
Maierová, E. 151
Malůš, M. 197
Martončík, M. 79
Mesárošová, M. 98
Mikulajová, M. 244
Miovský, M. 151
Moskařová, D. 172
Neusar, A. 11
Očenášková, V. 46
Pilárik, L. 33, 53
Pospíšil, R. 179
Procházka, R. 26
Řehan, V. 197
Schöffelová, M. 244
Skasková, P. 145
Soláriková, P. 172
Šafr, J. 132
Šťastná, L. 151
Vaňová, M. 281
Vavřicová, M. 89
Vavřinský, E. 172
Vendel, Š. 252
Weiss, P. 212

VĚCNÝ REJSTŘÍK

- adolescence 145
 alexithymie 26
 automobily
 – inteligentné 172
 averzia
 – voči riziku 53, 55, 59
 citlivosť
 – na pomoc 70
 DAP 155
 deprivace
 – senzorická 197, 198
 diagnostika 252, 269
 disociace 26
 – somatoformní 26
 drogy
 – konopné 212
 – uživatelé konopných 212
 dunkeltherapie 197
 eklekticismus 222, 225
 emócie 98
 – incidentálne 53
 – neuvědomené 33, 35
 funkcie
 – psychofyziologické 192
 generácia
 – povojnová 122, 123
 – X 122, 123
 – Y 122, 124
 grafometrie 269, 271
 gramotnost 244
 gravidita 145, 148
 hodnotenie
 – dynamické 70, 71
 chamber REST 197, 202
 chování
 – rizikové 145, 151
 – rizikovost sexuálního 212
 – sexuální 212, 213
 integrácia 222, 223
 intervence
 – skupinová 151
 interview
 – naratívne 281
 kariéra 11
 komunikácia
 – verbálna 263
 konflikt
 – hodnot 46, 47
 kresba
 – lidské postavy 155, 157
 kvalita
 – života 98, 99
 manažeři 122
 mateřství 145
 mobilita
 – sociální 132
 motivace 11, 13, 19
 mučení
 – nedotykové 197
 odklad
 – školní docházky 244
 ochorenie
 – onkologické 98, 100
 optimizmus
 – dispozičný 53, 56, 58
 orientácia
 – hodnotová 46, 47
 – motivačná 122
 osobnost 132, 269
 partnerství
 – minulá zkušenost 46
 percepcia
 – neuvědomená 33, 34
 pesimizmus
 – dispozičný 53, 56, 58
 Ph.D. 11, 17
 podnet
 – subliminálně prezentovanie 33
 poradenství
 – kariérové 252, 253
 potenciál
 – učebný 111
 povolania
 – fažkosti pro volbe 252, 254
 – volba 252, 255
 prediktory
 – čtení 244
 – psaní 244
 prevence
 – indikovaná primární 151
 preventure 151, 152
 prostředí
 – sociálně znevýhodňující 111, 115
 – virtuální 276, 279
 prožívání 145
 příběh
 – životný 281
 přístup
 – kvalitativní 190
 – statistický 155
 psycholog
 – školský 281, 283, 289
 psychológia 11, 17, 269, 291
 – morálky 231
 – školská 281, 283
 psychoterapia 222, 223
 rozdíly
 – generačné 122, 125
 – intersexuální 179
 – věkové 179
 rozhodovanie 33, 35
 rukopis 269
 rysy
 – osobnostní 132, 134
 sebepojetí 190
 sebekontrola 89, 91
 Second Life 276
 self-koncept 26
 singles 46, 47
 situácie
 – náročné životné 89, 91
 skúsenosť
 – mediovaná učebná 111, 114
 Slovensko 222
 spokojenost 11, 14, 21
 – životní 46, 47
 stavy
 – emocionálne 172
 stres 172
 – strategie zvládání 26
 studium
 – doktorské 11, 17
 – kombinované 190
 svedomia
 – povaha 231
 – sloboda 231
 – sociálně reprezentáci 231
 techniky
 – projektivní 155
 terapie
 – tmou 197
 testovanie
 – dynamické 70, 71, 79, 80
 trieda
 – školská 263
 učení
 – specifické poruchy 244
 učitel 263
 uchazeč 179
 usporiadanie
 – priestorové 263

validizace 155
vázba
– spátná 70, 73
výběr 179
výraz
– emocionálně 172

vzdělávání 276
zájem
– profesijný 79, 83
– vývin 79, 81
– změna 79

závislost
– na alkoholu 26
zdraví
– sexuální 212
zvládanie 89
žiak 263

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

Editoři:

PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D.

Mgr. Aleš Neusar

PhDr. Klára Bendová

Výkonný redaktor Doc. PhDr. Jiří Lach, Ph.D., M.A.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová

Technický redaktor Mgr. Petr Jančík

Grafická úprava obálky Kateřina Manková

Publikace je určena pro konferenční a projektové účely

Publikace neprošla redakční jazykovou úpravou

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

vydavatelstvi.upol.cz, e-mail: vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2011

Neprodejné

ISBN 978-80-244-2858-1