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

PhD existence 6

VÝZKUM + /VS/– PRAXE

SBORNÍK ODBORNÝCH PŘÍSPĚVKŮ

Filozofická fakulta

KATEDRA PSYCHOLOGIE

PHD EXISTENCE 2016
ČESKO-SLOVENSKÁ PSYCHOLOGICKÁ KONFERENCE
(NEJEN) PRO DOKTORANDY A O DOKTORANDECH
Sborník odborných příspěvků

PHD EXISTENCE 2016
CZECH & SLOVAK PSYCHOLOGICAL CONFERENCE
(NOT ONLY) FOR POSTGRADUATES AND ABOUT POSTGRADUATES
Proceedings

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta

PHD EXISTENCE 2016
Česko-slovenská psychologická konference
(nejen) pro doktorandy a o doktorandech

Eva Maierová
Lucie Viktorová
Martin Dolejš
(Eds.)

Sborník odborných příspěvků

Konference se konala 8.–9. 2. 2016 v Olomouci

Olomouc 2016

Oponenti

doc. PhDr. Vladimír Řehan, CSc.

doc. PhDr. Martin Lečbych, Ph.D.

Konference se konala pod záštitou

Rektor UPOL prof. Mgr. Jaroslav Miller, Ph.D.

Děkan FF UPOL prof. PhDr. Jiří Lach, Ph.D., M.A.

Proděkan pro vědu a výzkum, 1. zástupce děkana FF UPOL doc. Mgr. Jiří Špička, Ph.D.

Vedoucí Katedry psychologie FF UPOL PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.

Organizátor konference

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Partneři konference

Contexo

Česká asociace studentů psychologie – ČASP, z.s.

Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Nakladatelství Portál

UP-Air

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

Autorka obálky Kateřina Manková

Autorka kresby Miroslava Bozogáňová

1. vydání

Editors © Eva Maierová, Lucie Viktorová, Martin Dolejš, 2016

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2016

ISBN 978-80-244-4963-0

Obsah

ANALÝZA KONŠTRUKTÍVNEHO MYSLENIA VZHĽADOM NA PRACOVNÉ ZARADENIE ZAMESTNANCOV
Tatiana LORINCOVÁ, Anna LELKOVÁ....13

CAN ORAL CONTRACEPTIVES CAUSE A DECREASE IN THE ACCURACY AND SPEED OF RECOGNITION OF FACIAL EXPRESSIONS OF EMOTIONS? FALSE ALARM
Tereza SADKOVÁ, Daniel DOSTÁL....19

EFEKTIVNÍ ČESKÁ VERZE SKRÍNINGOVÉHO DOTAZNÍKU PRO DOSPÍVAJÍCÍ ZAMĚŘENÉHO NA PROBLÉMOVÉ OBLASTI POSIT A JEJÍ POTENCIÁL PRO PREDIKCI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ
Miroslav CHARVÁT....25

EXPERIMENTÁLNÍ STUDIE KOGNITIVNÍCH A PSYCHOFYZIOLOGICKÝCH PROCESŮ V PODMÍNKÁCH KRÁTKODOBÝCH POBYTŮ CHAMBER REST 2015 - 2016
Marek MALŮŠ, Markéta KUCSEROVÁ, Petra ČECHOVÁ, Klára ČIKASOVÁ, Vojtěch JARKULIŠ, Zdeněk VAVŘINA, Pavol ŠVORC....34

HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA A OCHOTA PRACOVAŤ ZAMESTNANCOV SÚUKROMNÉHO A ŠTÁTNÉHO SEKTORU
Mária BENEDIKOVÁ....41

CHRÁNI (NÁS) RACIONÁLNE MYSLENIE PRED RIZIKOVÝMI ROZHODNUTIAMI?
Eva BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ....55

INOVATIVNÍ METODY VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ
Romana MAZALOVÁ....62

JAK MINIMALIZOVAT TRÁPENÍ PŘI ODBORNÉM PSANÍ
Aleš NEUSAR....70

LIBETOVA SVOBODNÁ VŮLE PO 33 LETECH
Tomáš DOMINIK, Martin ZIELINA, Jan ŠMAHAJ, Roman PROCHÁZKA, Zuzana SEDLÁČKOVÁ, Daniel DOSTÁL....76

MÁ AJ POLICAJT Z NIEČOHO STRACH? – VNÍMANÉ BEZPEČIE A JEHO ZLOŽKY U PRÍSLUŠNÍKOV POLICAJNÉHO ZBORU SLOVENSKEJ REPUBLIKY
Miroslava BOZOGÁŇOVÁ, Miroslava BRUNCKOVÁ....83

MĚŘENÍ FONOLOGICKÉHO POVĚDOMÍ – TEST SKLÁDÁNÍ HLÁSEK NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY: POROVNÁNÍ KLASICKÉHO PŘÍSTUPU A TEORIE ODPOVĚDI NA POLOŽKU
Magdaléna GORČÍKOVÁ,Jiří ŠAFR....91

MIGRAČNÍ VLNA V EVROPĚ Z POHLEDU ČESKÉ VEŘEJNOSTI
Ondřej VÁVRA, Lucie KOZÁKOVÁ, Jan ŠMAHAJ, Panajotis CAKIRPALOGLU....99

MODEL ADAPTIVNÍCH SCHOPNOSTÍ PRO VÝVOJ ČESKÝCH POSUZOVACÍCH ŠKÁL U DĚTÍ
Lucie CHADIMOVÁ, Tomáš URBÁNEK, Matěj SEIFERT, Kristýna IVANKOVÁ....107

NEGATIVNÍ SYMPTOMY U SCHIZOFRENIE: SOUČASNÝ POHLED NA TÉMA
Kristýna HOSÁKOVÁ....112

NIEKEDY JE VIAC VIAC: EFEKT MNOŽSTVA INFORMÁCIÍ, SPÔSOBU ROZHODOVANIA A KOGNITÍVNEHO ŠTÝLU
Vladimíra ČAVOJOVÁ, Veronika MÁJEKOVÁ....117

OVĚŘOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH MOŽNOSTÍ DIAGNOSTIKY ORÁLNÍ STEREOGNOZIE V OBLASTI SYMPTOMATICKÝCH PORUCH ŘEČI U DĚTÍ – VÝZNAM PRO INTERDISCIPLINÁRNÍ PRAXI
Kateřina VITÁSKOVÁ, Michaela MÁLKOVÁ, Alena HLAVINKOVÁ....124

OSOBNOSTNÉ VLASTNOSTI DOSPIEVAJÚCICH V KONTEXTE PRODUKCIE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA
Michal ČEREŠNÍK....132

POSTOJE KE SMRTI V ČESKÉ REPUBLICE A V IZRAELI
Monika KOLÁŘOVÁ, Olga PECHOVÁ....147

POSUZOVÁNÍ VĚROHODNOSTI V KONTEXTU ZNALECKÉ ČINNOSTI
Jan VARGA, Martin DOLEJŠ....154

POTŘEBY, HODNOTY A POSTOJE ČESKÝCH UČITELŮ V SOUVISLOSTI S JEJICH PROFES
Soňa LEMROVÁ, Simona DOBEŠOVÁ CAKIRPALOGLU....160

PREDIKTORY KVALITY ŽIVOTA
Ivana ŽILKOVÁ, Michaela KRAVCOVÁ, Eva HRUŠČOVÁ, Matúš ADAMKOVIČ....167

PROAKTÍVNA OSOBNOSŤ AKO PREDIKTOR SUBJEKTÍVNEJ SPOKOJNOSTI SO ŽIVOTOM
Miriama HUDÁKOVÁ, Tomáš SOLLÁR....174

PŘEDSTAVY O RURÁLNÍM A PŘEDSTAVENÍ V RURÁLNÍM: SOCIÁLNÍ KONSTRUKCE RURALITY ČESKÉ VESNICE
Vladislava ZÁVRSKÁ....183

PŘÍBUZENSKÁ PĚSTOUNSKÁ PÉČE VYKONÁVANÁ PRARODIČI
Šárka MOŠŤKOVÁ....188

PSYCHICKÁ ODOLNOST U DOSPÍVAJÍCÍCH KLIENTŮ NÍZKOPRAHOVÝCH ZAŘÍZENÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ
Ivana ŠTEFKOVÁ, Martin DOLEJŠ....197

PSYCHOLOGICKÁ VZDÁLENOST A POSTOJE U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL
Josef KUNDRÁT, Panajotis CAKIRPALOGLU....204

PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI DOTAZNÍKA SIMS (THE SITUATIONAL MOTIVATIONAL SCALE)
Katarína BAŇASOVÁ, Tomáš SOLLÁR....209

PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI METODY YOUTH SELF-REPORT U KLINICKÉHO SOUBORU
Tomáš URBÁNEK, Ivo ČERMÁK, Petr ŠTĚPÁNEK, Jana SCHMIDTOVÁ....219

PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM
Veronika ŠVECOVÁ, Jiří LANGER....228

(RE)SEARCHING THE CRITERIA OF ACADEMIC SUCCESS – AN UNDERGRADUATE PSYCHOLOGY PROGRAM EXAMPLE
Lucie VIKTOROVÁ....236

RÓMSKE DIEŤA V ŠKOLSKEJ TRIEDE - APLIKÁCIA KULTÚRNE CITLIVÉHO PRÍSTUPU
Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ....244

SOCIÁLNE VPLYVY NA INDIVIDUÁLNE ROZHODOVANIE: PRÍKLAD VAKCINÁCIE
Radomír MASARYK....253

ŠKÁLA MOTIVÁCIE VOĽBY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA SMVUP2
Robert TOMŠIK, Marcela VEREŠOVÁ.....260

VARIABILITA SRDCOVÉHO RYTMU PRI PSYCHOSOCIÁLNOM STRESE
Jakub RAJČÁNI, Igor BREZINA, Silvia HARVANOVÁ, Petra SOLÁRIKOVÁ.....269

ŠPECIFIKÁ RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA DOSPIEVAJÚCICH VO VEKU 10 AŽ 15 ROKOV OHROZENÝCH SOCIÁLNOU EXKLÚZIOU
Michal ČEREŠNÍK, Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ.....275

VÝZVY PHD EXISTENCE: JAK JE RADĚJI (NE)ŘEŠIT
Aleš NEUSAR.....283

VZDĚLÁNÍ A JEHO HODNOTA U ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM
Eva URBANOVSKÁ, Miloň POTMĚŠIL, Adéla HANÁKOVÁ, Vladimíra ZEDKOVÁ, Iva DOKOUPILOVÁ, BUQIONG, Simona KMENTOVÁ.....293

VZŤAH POTREBY KOGNITÍVNEHO UZAVRETIA A SCHOPNOSTI DOSIAHNUŤ KOGNITÍVNE UZAVRETIE K ŠTÝLOM ROZHODOVANIA
Kristína HRONCOVÁ, Tomáš SOLLÁR.....306

Content

ANALYSIS OF CONSTRUCTIVE THINKING CONSIDERING TO JOB TITLE EMPLOYEES
Tatiana LORINCOVÁ, Anna LELKOVÁ....13

CAN ORAL CONTRACEPTIVES CAUSE A DECREASE IN THE ACCURACY AND SPEED OF RECOGNITION OF FACIAL EXPRESSIONS OF EMOTIONS? FALSE ALARM
Tereza SADKOVÁ, Daniel DOSTÁL....19

CZECH VERSION OF PROBLEM ORIENTED SCREENING INSTRUMENT FOR TEENAGERS POSIT AND IT'S POTENTIAL FOR PREDICTION OF RISK BEHAVIOUR
Miroslav CHARVÁT....25

EXPERIMENTAL STUDY OF COGNITIVE AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL PROCESSES UNDER CONDITIONS OF SHORT-TERM CHAMBER REST STAYS 2015 - 2016
Marek MALŮŠ, Markéta KUCSEROVÁ, Petra ČECHOVÁ, Klára ČIKASOVÁ, Vojtěch JARKULIŠ, Zdeněk VAVŘINA, Pavol ŠVORC....34

VALUE ORIENTATION AND WILLINGNESS TO WORK AND OF EMPLOYERS WORKING FOR PRIVATE AND PUBLIC SECTOR
Mária BENEDIKOVÁ....41

DOES RATIONAL THINKING PROTECT (US) FROM RISKY DECISIONS?
Eva BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ....55

NEW EDUCATIONAL METHODS FOR THE ELDERLY
Romana MAZALOVÁ....62

HOW TO MINIMISE SUFFERING FROM ACADEMIC WRITING
Aleš NEUSAR....70

.

LIBET´S FREE WILL AFTER 33 YEARS
Tomáš DOMINIK, Martin ZIELINA, Jan ŠMAHAJ, Roman PROCHÁZKA, Zuzana SEDLÁČKOVÁ, Daniel DOSTÁL....76

IS THERE ANYTHING THAT POLICEMAN IS AFRAID OF? - PERCEIVED SAFETY AND ITS COMPONENTS AMONG MEMBERS OF THE POLICE DEPARTMENT OF THE SLOVAK REPUBLIC
Miroslava BOZOGÁŇOVÁ, Miroslava BRUNCKOVÁ....83

MEASURING PHONOLOGICAL AWARENESS – BLEND PHONEME TEST IN THE BEGINNING OF SCHOOLING: AN COMPARISON OF CLASSICAL TEST THEORY AND ITEM RESPONSE THEORY
Magdaléna GORČÍKOVÁ,Jiří ŠAFR....91

MIGRATION WAVE IN EUROPE FROM THE PERSPECTIVE OF THE CZECH PUBLIC OPINION
Ondřej VÁVRA, Lucie KOZÁKOVÁ, Jan ŠMAHAJ, Panajotis CAKIRPALOGLU....99

THE MODEL OF ADAPTIVE BEHAVIOR FOR THE DEVELOPMENT OF CZECH ASSESSMENT SCALES FOR CHILDREN
Lucie CHADIMOVÁ, Tomáš URBÁNEK, Matěj SEIFERT, Kristýna IVANKOVÁ....107

NEGATIVE SYMPTOMS IN SCHIZOPHRENIA: THE CURRENT VIEW OF THE TOPIC
Kristýna HOSÁKOVÁ....112

SOMETIMES MORE IS MORE: EFFECT OF AMOUNT OF INFORMATION, DECISION-MAKING CONDITIONS AND COGNITIVE STYLE
Vladimíra ČAVOJOVÁ, Veronika MÁJEKOVÁ.....117

VERIFICATION OF RESEARCH OPTIONS IN THE DIAGNOSIS ORAL GNOSIS IN THE FIELD OF SYMPTOMATIC SPEECH DISORDERS IN CHILDREN – IMPORTANCE FOR INTERDISCIPLINARY PRACTICE
Kateřina VITÁSKOVÁ, Michaela MÁLKOVÁ, Alena HLAVINKOVÁ.....124

PERSONALITY TRAITS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT RISK BEHAVIOR PRODUCTION
Michal ČEREŠNÍK.....132

DEATH ATTITUDES IN THE CZECH REPUBLIC AND IN ISRAEL
Monika KOLÁŘOVÁ, Olga PECHOVÁ.....147

VERACITY ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF JUDICIAL EXPERT ACITVITY
Jan VARGA, Martin DOLEJŠ.....154

NEEDS, ATTITUDES AND VALUES OF CZECH TEACHERS IN CONNECTION WITH THEIR PROFESSION
Soňa LEMROVÁ, Simona DOBEŠOVÁ CAKIRPALOGLU.....160

PREDICTORS OF QUALITY OF LIFE
Ivana ŽILKOVÁ, Michaela KRAVCOVÁ, Eva HRUŠČOVÁ, Matúš ADAMKOVIČ.....167

PROACTIVE PERSONALITY AS A PREDICTOR OF LIFE SATISFACTION
Miriama HUDÁKOVÁ, Tomáš SOLLÁR.....174

IDEAS OF RURAL AND PERFORMANCES IN RURAL: THE SOCIAL CONSTRUCTION PROCESSES OF CZECH VILLAGES' RURALITY
Vladislava ZÁVRSKÁ.....183

KINSHIP FOSTER CARE PROVIDED BY GRANDPARENTS
Šárka MOŠŤKOVÁ.....189

RESILIENCY OF ADOLESCENTS IN YOUTH-DROP IN CENTERS
Ivana ŠTEFKOVÁ, Martin DOLEJŠ.....197

PSYCHOLOGICAL DISTANCE AND ATTITUDES OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS
Josef KUNDRÁT, Panajotis CAKIRPALOGLU.....204

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE SIMS QUESTIONNAIRE (THE SITUATIONAL MOTIVATIONAL SCALE)
Katarína BAŇASOVÁ, Tomáš SOLLÁR.....209

PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF YOUTH SELF-REPORT IN CLINICAL SAMPLE
Tomáš URBÁNEK, Ivo ČERMÁK, Petr ŠTĚPÁNEK, Jana SCHMIDTOVÁ.....219

PSYCHO-SOCIAL ASPECTS OF TERTIARY EDUCATION OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT
Veronika ŠVECOVÁ, Jiří LANGER.....228

(RE)SEARCHING THE CRITERIA OF ACADEMIC SUCCESS – AN UNDERGRADUATE PSYCHOLOGY PROGRAM EXAMPLE
Lucie VIKTOROVÁ.....236

ROMA CHILD IN THE SCHOOL CLASS - APPLICATION OF CULTURAL SENSITIVE APPROACH
Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ.....244

SOCIAL INFLUENCES ON INDIVIDUAL DECISION MAKING: THE CASE OF VACCINATION
Radomír MASARYK.....253

THE SCALE OF MOTIVATIONS FOR CHOOSING TEACHING AS A CAREER SMVUP2
Robert TOMŠIK, Marcela VEREŠOVÁ.....260

HEART RATE VARIABILITY IN PSYCHOSOCIAL STRESS
Jakub RAJČÁNI, Igor BREZINA, Silvia HARVANOVÁ, Petra SOLÁRIKOVÁ.....269

RISK BEHAVIOR SPECIFICATIONS OF ADOLESCENTS AGED 10-15 THREATENED BY SOCIAL EXCLUSION
Michal ČEREŠNÍK, Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ.....275

CHALLENGES OF PHD EXISTENCE: HOW BETTER (NOT) TO SOLVE THEM
Aleš NEUSAR.....283

EDUCATION AND IT`S VALUE FOR STUDENT`S WITH DISABILITY
Eva URBANOVSKÁ, Miloň POTMĚŠIL, Adéla HANÁKOVÁ, Vladimíra ZEDKOVÁ, Iva DOKOUPILOVÁ, BUQIONG, Simona KMENTOVÁ.....293

RELATIONSHIP BETWEEN NEED FOR COGNITIVE CLOSURE, ABILITY TO ACHIEVE COGNITIVE CLOSURE AND DECISION-MAKING STYLES
Kristína HRONCOVÁ, Tomáš SOLLÁR.....306

Předmluva

Milé čtenářky a čtenáři,

těší mě, že vám jménem celého programového výboru mohu představit sborník příspěvků ze šestého ročníku konference PhD existence: česko-slovenské konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech, tentokrát s podtitulem „Výzkum +/vs./- praxe“, která proběhla ve dnech 8. – 9. února 2016 v Olomouci. Byla místem setkání nejen pro kolegy doktorandy z oblasti psychologie, pedagogiky či jiných humanitních věd, ale také pro odborníky působící primárně mimo akademickou sféru, kteří přispěli svými poznatky a náměty z praxe. Mezi příspěvky se vyskytovala témata jako psychická odolnost v zátěžových situacích, rizikové chování dospívajících a možnosti jeho včasného odhalení, praktické otázky při tvorbě nových diagnostických nástrojů, výzvy při práci psychologa ve školství a jiné.

Sborník, který držíte v rukou, je výběrem nejlepších článků, které prošly recenzním řízením. Věříme, že na jeho stranách najdete inspiraci a podporu pro vlastní výzkum, ale i podněty pro vaši praxi. Ještě jednou děkujeme všem autorům, kteří přijali pozvání na naši konferenci a přispěli tak ke vzniku tohoto sborníku, stejně jako organizačnímu týmu a všem ochotným kolegům, bez jejichž nadšení a aktivity by vydání sborníku ani průběh samotné konference určitě nebyly tak hladké. Budeme se těšit na viděnou v dalších letech.

Za programový a organizační výbor: Lucie Viktorová

V Olomouci dne 22. 3. 2016

Foreword

Dear readers,

I am pleased to introduce to you the 6th PhD Existence conference (Czech and Slovak psychological conference (not only) for graduate students and about them) proceedings. The conference took place on February 8th -9th in Olomouc and this year's topic was "Research +/vs./- practice". It was an opportunity to meet not only fellow doctoral students in the fields of psychology, pedagogy or other social sciences and humanities, but also colleagues from outside the academic world, and learn from their experience. The topics covered areas such as resilience in stressful situations, risk behavior among adolescents and how to detect it in time, practical issues in the construction of new diagnostic methods, challenges for psychologists working within the school system and others.

The proceedings you are holding in your hands consist of the best articles that underwent a formal review process. We believe it will help you find inspiration and support for your own research and practice. Again, we thank all the authors who participated at our conference and contributed to these proceedings, as well as the team of colleagues who made the organization of the conference and publishing of its proceedings possible. It was a pleasure to work with all of you and we look forward to the next years of PhD Existence conference.

On behalf of the organizers and program committee: Lucie Viktorová

March 22nd, 2016, in Olomouc

ANALÝZA KONŠTRUKTÍVNEHO MYSLENIA VZHĽADOM NA PRACOVNÉ ZARADENIE ZAMESTNANCOV

ANALYSIS OF CONSTRUCTIVE THINKING CONSIDERING TO JOB TITLE EMPLOYEES

Tatiana LORINCOVÁ, Anna LELKOVÁ

Katedra manažérskej psychológie, Fakulta manažmentu, Prešovská univerzita

Konštantínova 16, 080 01, Prešov, tatiana.lorincova@unipo.sk, anna.lelkova@unipo.sk

Grantová podpora:1/0857/15 VEGA Výskum ekonomicky významných faktorov vnímania reputácie a jej dominantných súvislostí vo vzťahu k úspešnosti procesu elektronického obchodovania a e-marketingu na slovenskom virtuálnom trhu.

1/0706/14 VEGA Kognitívne omyly v myslení, ich identifikácia a hodnotenie v manažmente.

Abstrakt: *Príspevok analyzuje jednotlivé typy konštruktívneho myslenia u výkonných pracovníkov a manažérov. Výskumnú vzorku tvorili výkonní a riadiaci zamestnanci výrobných podnikov a zamestnanci administratívneho a pedagogického/ výskumného zamerania, pričom výskumu sa zúčastnilo 52 žien a 51 mužov vo veku od 22 do 58 rokov (priemerný vek= 38,07 so štandardnou odchýlkou 10,098). Na výskumné účely bol použitý štandardizovaný dotazník CTI- Dotazník konštruktívneho myslenia od Epsteina, pričom bolo zisťované ezoterické, osobne poverčivé myslenie, behaviorálne zvládanie, kategorické myslenie, naivný optimizmus a emocionálne zvládanie. Výskumné výsledky potvrdili existenciu štatisticky významných rozdielov v úrovni kategorického myslenia a emocionálneho zvládania medzi výkonnými pracovníkmi a manažérmi. Medzi výkonnými pracovníkmi a manažérmi neboli zistené štatisticky významné rozdiely v úrovni ezoterického myslenia, osobne poverčivého myslenia, behaviorálneho zvládania a naivného optimizmu.*

Kľúčové slova: *myslenie, konštruktívne myslenie, výkonný pracovník, manažér*

Abstract: *The contribution analyzes types of constructive thinking among executives and managers. Research sample consists of executives and managers of manufacturing companies, employees of administrative and pedagogical/research orientation. Research sample consists of 52 women and 51 men in age from 22 to 58 years (average age= 38,07 with standard deviation= 10,098). We used standardized questionnaire CTI- Constructive Thinking Inventory by Epstein, which contains Emotional coping, Behavioral coping, Personal superstitious thinking, Categorical thinking, Esoteric thinking, and Naive optimism. Research results confirmed existence of statistically significant differences in level of categorical thinking and emotional coping among executives and managers. We found no statistically significant differences in level of esoteric thinking, personal superstitious thinking, behavioral coping and naïve optimism among executives and managers.*

Keywords: *thinking, constructive thinking, executive, manager*

1. Úvod

Myslenie sa považuje za najvyšší produkt evolúcie, ale aj za podmienku existencie ľudstva. Myslenie je zložitý kognitívny proces, prostredníctvom ktorého je každý zamestnanec schopný analyzovať pracovný výkon a podmienky práce. Myslenie umožňuje zamestnancovi zvládať nároky práce, požiadavky, ktoré sú na človeka dennodenne kladené a v neposlednom rade aj analyzovať rozličné životné situácie. V našom príspevku sme sa zamerali na konkrétny typ myslenia, ktorým je konštruktívne myslenie a cieľom príspevku bola komparácia manažérov a výkonných zamestnancov v úrovni konštruktívneho myslenia, ktoré môžeme považovať za nevyhnutnú súčasť pracovného výkonu. V úvode príspevku sa venujeme problematike myslenia s ohľadom na jednotlivé koncepty myslenia a následne je príspevok zameraný na konkrétny typ myslenia, ktorý je nevyhnutnou súčasťou pracovného procesu.

2. Teoretické východiská

Vo všeobecnosti sa myslením chápe prepájanie pamäti výkonu a logického abstraktného spracovania znakov. V kognitívnej psychológii rozlišujeme analytické myslenie a analogické myslenie, ktoré je spontánne. Ďalej sa v nej vyskytujú prístupy symbolické,

konekcionistické, hybridné a dynamické. Prostredníctvom týchto štruktúr môžeme najlepšie pochopiť pojem myslenie v konceptoch štruktúr reprezentácie v mysli a výpočtových procedúr. Myslenie je prepojenie pamäťového výkonu a logického abstraktného spracovania symbolov (Ruisel et al., 2008). K procesu myslenia patri aj samotné chápanie, resp. pochopenie, ktoré sa charakterizuje prijatím interpretácie jednotlivých kúskov informácie dosiahnutej z mysle, teda zvonku (Hatano 2001).

Konštruktívne myslenie predstavuje kognitívnu aktivitu, významnú pre aktiváciu praktickej, sociálnej a emočnej inteligencie pri zvládaní náročných situácií a pri potlačovaní psychickej záťaže. Koncepcia konštruktívneho myslenia je odvodená z kognitívno-skúsenostnej teórie sebapoznania, kde pôsobia dva druhy inteligencie. Prvá z týchto inteligencií sa prikláňa k abstraktnému charakteru a je merateľná prostredníctvom inteligenčných testov. Druhá z nich sa opiera o skúsenostnú inteligenciu pri riešení praktických problémových situácií v každodennom živote jedinca (Ruisel 2010).

Výskum reakcií konštruktívnych a nekonštruktívnych zamestnancov v situáciách stresu vznikajúceho v bežnom živote a vyvolaného vo výskumoch túto definíciu len podporuje. Vo výskumoch stresu v pracovnom živote sa zistilo u nekonštruktívnych zamestnancov viac stresujúcich udalostí, ako u zamestnancov konštruktívne mysliacich. Keď sa stresory rozdelili na tie, ktoré si vytvára zamestnanec sám, ako napríklad nedodržanie termínu a tie, ktoré nemôže ovplyvniť, ako napríklad výpoveď blízkeho spolupracovníka, vykázal sa vzťah ku konštruktívnemu mysleniu v prvom prípade (Frankovský, Birknerová, Lelková, 2014). To je dôležitým dôvodom, prečo zamestnanci, ktorí neuvažujú konštruktívne, vedú omnoho stresujúcejší život a ich vlastné správanie vyvoláva viac stresových udalostí. Nekonštruktívni zamestnanci si rovnaké udalosti interpretujú stresovejšie, ako zamestnanci konštruktívni. Nekonštruktívni zamestnanci si viac vyčítajú nepriaznivé výsledky, prikladajú udalostiam väčšiu dôležitosť a majú väčšie obavy z nepriaznivého hodnotenia nadriadeného. Zaujímavé je, že ich negatívne myslenie sa ohraničuje hlavne na sebahodnotenie. V porovnaní s konštruktívnymi zamestnancami nemali väčší sklon k ich nepriaznivému hodnoteniu, ako výkonu druhých osôb. Konštruktívne myslenie predkladá pozitívne výsledky pri koreláciách s rôznymi kritériami úspešnosti v živote, ktorá zahŕňa vlastnú výpoveď o úspešnosti v zamestnaní a v sociálnych vzťahoch a tiež duševné a telesné zdravie (Epstein 1994).

Manažéra možno definovať ako človeka, ktorého primárnymi aktivitami súmanažérske funkcie, pomocou ktorých pôsobí na objekty manažmentu, človeka, ktorýplánuje, organizuje, vedie a kontroluje ľudské, finančné a informačné zdroje (Sedlák,1997). Dôležitosť výkonu a schopností manažéra boli dlho zdôrazňovanénajvýznamnejšími autormi ako napríklad Druckerom, ktorý v roku 1955 prehlásil, že:*Manažér je dynamická, životodarná súčasť každého obchodu. Bez jeho vedenia byvýrobné zdroje zostali zdrojmi a nikdy by sa nestali výrobou. Vlastnosti a výkonmanažérov sú jedinou skutočnou výhodou, ktorú spoločnosť v konkurenčnej ekonomikemôže mať "* (Dědina, Cejthamr, 2005, s. 76).Za najdôležitejšie schopnosti zamestnancov sa zvyčajne pokladajú ich odborné, interpersonálne a koncepčné schopnosti. Určená je aj rovnica, podľa ktorej obvykle platí, že zamestnanec, ktorý má dobre interpersonálne schopností, je pravdepodobne úspešnejší ako zamestnanec, ktorý ma menšie interpersonálne schopnosti. Za koncepčnú schopnosť je považovaná rozumová kapacita zamestnancov nevyhnutne potrebná na rozpoznanie súvislosti, príčin a výsledkov danej firmy, resp. daného podniku. Predpokladom úspechu zamestnanca sú aj diagnostické schopnosti osobnosti, ktoré umožňujú hlbšie chápanie situácie a ďalšie analytické schopnosti osobnosti. Tieto schopnosti im napomáhajú rozpoznať, čo v danej situácii vykonať a ako reagovať(Sojka 2007).

3. Cieľ výskumu

Hlavným cieľom príspevku je komparácia jednotlivých typov konštruktívneho myslenia vzhľadom na pracovné zaradenie zamestnancov. Konštruktívne myslenie je porovnávané medzi manažérmi a výkonnými pracovníkmi súkromného sektoru v jednotlivých typoch konštruktívneho myslenia.

Vzhľadom na hlavný cieľ výskumu, boli formulované aj čiastkové ciele, ktoré súvisia s komparáciou manažérov a výkonných zamestnancov v úrovni konštruktívneho myslenia, konkrétne je skúmaných 6 úrovni konštruktívneho myslenia (ezoterické myslenie, osobne poverčivé myslenie, behaviorálne zvládanie, kategorické myslenie, naivný optimizmus a emocionálne zvládanie.

V rámci čiastkových cieľov predpokladáme štatisticky významné rozdiely v úrovni ezoterického myslenia, osobne poverčivého myslenia, kategorického myslenia a naivného optimizmu v prospech výkonných pracovníkov.

Naopak v rámci čiastkových cieľov predpokladáme vyššiu úroveň behaviorálneho zvládania a emocionálneho zvládania u manažérov, ako u výkonných pracovníkov. Ako príklad uvádzame aj niektoré zo stanovených hypotéz.

- Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v úrovni ezoterického myslenia medzi manažérmi a výkonnými pracovníkmi v prospech výkonných pracovníkov.
- Predpokladáme štatisticky významné rozdiely v úrovni behaviorálneho zvládania medzi manažérmi a výkonnými pracovníkmi v prospech manažérov.

4. Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili výkonní a riadiaci zamestnanci výrobných podnikov, zamestnanci podnikov administratívneho a pedagogického/výskumného zamerania v Prešovskom kraji. Výskumnú vzorku tvorilo 103 probandov, z toho 52 žien a 51 mužov (priemerný vek= 38,07, štandardná odchýlka= 10,098). Probandi boli do vzorky vyberaní vzhľadom na pracovné zaradenie v podniku, administratíve alebo v pedagogike. Výskumnú vzorku z pohľadu pracovného zaradenia tvorilo 48 manažérov a 55 výkonných pracovníkov. Výskum sa uskutočnil v priebehu mesiacov september, október 2015. Skúmanými demografickými veličinami bola rodová príslušnosť respondentov, miesto ich trvalého bydliska, pracovná oblasť, zaradenie v organizácii, typ organizácie a kraj SR, v ktorom majú respondenti trvalé bydlisko.

5. Metodológia

Dotazník CTI – Dotazník konštruktívneho myslenia

Dotazník konštruktívneho myslenia od autora S. Epsteina (1998) v slovenskom preklade od K. Balcara (2004) obsahuje položky, ktoré svedčia o konštruktívnom, ale aj o deštruktívnom myslení. Dotazník CTI obsahuje 108 položiek a šesť hlavných stupníc.Dimenzia Emocionálne zvládanie je sýtená 8 položkami; dimenzia behaviorálne zvládanie je sýtená 15 položkami;osobné poverčivé myslenie obsahuje12 položiek; kategorické myslenie 13 položiek; ezoterické myslenie 20 položiek a naivný optimizmus 9 položiek. Jednotlivé položky sa hodnotia zaškrtnutím na 5-stupňovej škále od „úplne neplatí“ po „úplne platí“, na základe súhlasu alebo nesúhlasu s daným výrokom.

Ezoterické myslenie: veria v podivné, magické a vedecky sporné úkazy ako sú duchovia, astrológia, znamenia a konvenčné povery. Spoliehanie na intuitívne dojmy. Ľudia veria rovnako často v dobré kúzla a dobré znamenia, ako v zlých duchov a zlé znamenia (Cronbach α= 0,876). Príkladom položky na ezoterické myslenie je: “Verím v lietajúce taniere a mimozemšťanov”.

Osobné poverčivé myslenie: miera povier, keď sa stane niečo veľmi dobré, bude to vyrovnané alebo vyvážené niečím zlým. Súvisí s pesimizmom, čo respondentom umožňuje zmieriť sa s nepriaznivými udalosťami tým, že ich už vopred očakával (Cronbach α= 0,800).Príkladom na osobné poverčivé myslenie je výrok: “Jediný človek, ktorému môžem úplne dôverovať, som ja sám (sama)”.

Behaviorálne zvládanie: myslieť takým spôsobom, ktorý uľahčuje účinné jednanie. Respondenti sú optimistickejší, extrovertnejší, nadšení, energickí a sebaistejší (Cronbach α= 0,823). Príkladom položky na behaviorálne zvládanie je výrok: “Voči svojim chybám som zhovievavý, pretože cítim, že sú neoddeliteľným zdrojom poučení.”

Kategorické myslenie: sklon vnímať svet čiernobielo a prehliadať menšie rozdiely. Majú sklon k citom znechutenia a hnevu, zvlášť keď ich očakávania a stereotypy sú narušované (Cronbach α= 0,842). Príkladom položky na kategorické myslenie je výrok: “Keď sa mi prihodí niečo zlé, cítim, že pravdepodobne budú nasledovať ďalšie zlé veci”.

Naivný optimizmus: nerealisticky optimistickí ľudia. Naivní optimisti bývajú obľúbení u druhých a často majú úspechy v zamestnaní, ale naopak majú sklon vyhýbať sa nepríjemným skutočnostiam. Majú sklon poskytovať o sebe nerealisticko- priaznivý obraz (Cronbach α=0,672). Príkladom položky naivného optimizmu je výrok: “Verím, že takmer všetci ľudia majú dobré srdce”.

Emocionálne zvládanie: stresové situácie ľudia zvládajú skôr ako výzvy, než ako ohrozenia. Disponujú nedostatkom negatívneho myslenia, sú vyrovnaní a pokojní (Cronbach α=0,598). Príkladom položky emocionálneho zvládania je výrok: “Myslím, že každý by mal milovať svojich rodičov”.

Dotazník CTI sa používa v poradenstve v obchodných a výrobných podnikoch. Väčšina ľudí si neuvedomuje prítomnosť svojej ex-

perienciálnej sústavy, skôr si sú vedomí toho, že majú spontánne, nechcené myšlienky a popudy, ktoré sú niekedy v rozpore s ich racionálnym myslením.Konštruktívne myslenie predkladá pozitívne výsledky pri koreláciách s rôznymi kritériami úspešnosti v živote, ktorá zahŕňa vlastnú výpoveď o úspešnosti v zamestnaní a v sociálnych vzťahoch a tiež duševné a telesné zdravie (Epstein 1994).

6. Výskumné výsledky

Výskumné výsledky boli spracované prostredníctvom štatistického programu SPSS 18, pričom boli použité t-testy pre dva nezávisle výbery. Pred použitím t-testu pre dva nezávislé výbery boli splnené podmienky, konkrétne lineárny charakter intervalových premenných a nebol zistený výskyt extrémnych hodnôt. V tab. 1 sú uvedené štatisticky spracované výsledky.

Tab.1: Komparácia manažérov a výkonných pracovníkov v jednotlivých typoch konštruktívneho myslenia

Typ konštruktívneho myslenia	***Pracovné zaradenie***	***N***	***Priemer***	***Štandardná odchýlka***	***t***	***Stupne voľnosti***	***p***
Ezoterické myslenie	*Manažér*	*48*	*1,798*	*0,614*	*1,550*	*101*	*0,124*
	Výkonný pracovník	*55*	*1,610*	*0,620*			
Osobné poverčivé myslenie	*Manažér*	*48*	*1,674*	*0,627*	*0,305*	*101*	*0,761*
	Výkonný pracovník	*55*	*1,636*	*0,623*			
Behaviorálne zvládanie	*Manažér*	*48*	*2,631*	*0,672*	*0,280*	*101*	*0,256*
	Výkonný pracovník	*55*	*2,5001*	*0,477*			
Kategorické myslenie	*Manažér*	*48*	*1,248*	*0,656*	*0,991*	*101*	***0,012***
	Výkonný pracovník	*55*	*1,571*	*0,626*			
Naivný optimizmus	*Manažér*	*48*	*1,724*	*0,663*	*0,073*	*101*	*0,195*
	Výkonný pracovník	*55*	*1,873*	*0,486*			
Emocionálne zvládanie	*Manažér*	*48*	*1,686*	*0,838*	*0,093*	*101*	***0,045***
	Výkonný pracovník	*55*	*1,409*	*0,534*			

Číselné vyjadrenie výsledkov preukázalo, že boli zistené štatisticky významne rozdiely v úrovni kategorického myslenia, pričom hodnota p=0,012 a ukazovateľ t= 0,991. Konkrétne bol zistený rozdiel 0,323 bodov v prospech výkonných pracovníkov a preto môžeme hypotézu č. 4 považovať za štatisticky významnú. Výkonní pracovníci disponujú vyššou úrovňou kategorického myslenia ako manažéri.

Štatisticky významné rozdiely boli potvrdené aj v prípade emocionálneho zvládania zamestnancov, pričom hodnota p=0,045 s ukazovateľom t=0,093. Konkrétne bol zistený rozdiel -0,277 bodov v prospech manažérov a preto je hypotéza č. 6 štatisticky významná. Manažéri disponujú vyššou úrovňou emocionálneho zvládania ako výkonní pracovníci.

Číselné vyjadrenie výsledkov na základe tab. 1 poukazuje na neexistenciu štatisticky významných rozdielov medzi výkonnými pracovníkmi a manažérmi v úrovni ezoterického myslenia, osobne poverčivého myslenia, behaviorálneho zvládania a naivného optimizmu. Konkrétne boli zistené hodnoty p=0,124 a ukazovateľ t=1,550 v úrovni ezoterického myslenia, v úrovni osobne poverčivého myslenia boli p= 0,761 a t= 0,305, v úrovni behaviorálneho zvládania boli zistené hodnoty p= 0,256 a ukazovateľ t=0,280 a v úrovni naivného optimizmu to boli hodnoty p=0,195 a t=0,093. Na základe výskumných výsledkov je možné konštatovať neexistenciu štatisticky významných rozdielov v úrovni ezoterického myslenia, osobne poverčivého myslenia, behaviorálneho zvládania a naivného optimizmu.

7. Diskusia

Výsledky analýz a zistenia prezentovanej problematiky vyplývajú z riešenia výskumného projektu príspevku. V procese myslenia dochádza k rôznym chybám, ktoré zasahujú do života ľudí. Teória kognitívnych procesov predpokladá, že psychika jedinca nie je pasívnym zrkadlom, ktorá iba odráža vonkajšie vplyvy a reaguje na nich, ale že mentálny obraz vonkajšej skutočnosti aktívne vytvára interakciu medzi vonkajšími podnetmi a už existujúcimi mentálnymi štruktúrami, nech už ich nazývame „schémy" (Beck,1979), „personálne konštrukty" (Kelly, 1955), alebo „iracionálne presvedčenia" (Ellis, 1962). Na základe vyššie uvedených teoretických východísk je možné kategorické myslenie považovať za určitú formu iracionálnych presvedčení, ktoré vplývajú na pracovný výkon zamestnanca. V úrovni kategorického myslenia bola zistená štatistická významnosť medzi výkonnými pracovníkmi a manažérmi. Výkonní pracovníci môžu pociťovať v pracovnom procese tlak, stres, neadekvátny prístup k riadeniu zo strany manažéra, atď. Týmito pracovnými podmienkami, resp. faktormi si vysvetľuje vyššiu úroveň kategorického myslenia u výkonných pracovníkov, ktoré je spojené so sklonom vnímať svet čiernobielo a prehliadať menšie rozdiely napr. v pracovnom procese. Neadekvátne pracovné prostredie a prístup zo strany nadriadeného môže viesť ku sklonom k citom znechutenia a hnevu, zvlášť keď ich očakávania a stereotypy sú narušované (Epstein, 1994).

Manažéri disponujú vyššou úrovňou emocionálneho zvládania ako výkonní pracovníci, čo považujeme za veľmi efektívne a žiaduce z dôvodu riadenia zamestnancov. Manažéri sú schopní vo vyššej miere ako výkonní pracovníci zvládať stres a stresové situácie, pričom sa u nich vo výraznej miere neprejavuje negatívne myslenie a z toho dôvodu sú vyrovnaní a pokojní (Epstein, 1994). Emocionálne zvládanie súvisí s emocionálnou a sociálnou inteligenciou manažérov, kde bolo zistené, že študenti manažmentu disponujú vyššou úrovňou sociálnej inteligencie ako študenti sociálnej pedagogiky (Frankovský, Birknerová, 2015). Vzhľadom na schopnosť emocionálneho zvládania sa nám otvára otázka, či tento typ konštruktívneho myslenia nie je spojený s dĺžkou praxe manažérov. Predchádzajúci výskum od Lorincovej a Lelkovej (2015) poukázal na to, že neexistujú rozdiely v úrovni sociálnej inteligencie medzi zamestnancami do 35 rokov a nad 36 rokov.

Emocionálne zvládanie, ktoré je vo významnej miere spojené so sociálnou inteligenciou človeka, by bolo vhodné v budúcnosti zisťovať prostredníctvom výkonových testov. Použitá sebahodnotiaca metodika môže čiastočne skresľovať výskumné výsledky a to je možné považovať za limity výskumného príspevku.

8. Záver

Získané výsledky potvrdili existenciu predpokladaných štatisticky významných rozdielov v úrovni kategorického myslenia a v úrovni emocionálneho zvládania. Vyššou úrovňou emocionálneho zvládania disponujú manažéri a naopak vyššou úrovňou kategorického myslenia výkonní pracovníci. Výskumné zistenia by bolo vhodné v budúcnosti rozšíriť o ďalšie typy myslenia vzhľadom na komparáciu v oblasti pracovného zaradenia zamestnancov.

Literatúra

Balcar, K. (2004). Seymour Epstein -Dotazník konstruktivního myšlení –CTI. Praha: Testcentrum.

Beck, A., Rush, A., Shaw, B. & Emert, G. (1979). Cognitive therapy of depresion. New York: Guilford Press.

Dědina, J., & Cejthamr, V. (2005). Management organizačního chování. Praha: Grada Publishing.

Ellis, A. (1962). Reason and Emotion in Psychotherapy. New York: LyleStuart.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. American Psychologist, 49(1), 709-724.

Epstein, S. (1998). Constructive thinking: The key to emotional intelligence. Westport, Connecticut: Praeger Publishers.

Frankovkský, M., Birknerová, Z., & Lelková, A. (2014). Konštruktívne myslenie vs. výskyt pozitívnych a negatívnych emócií v pracovnom procese. In M. Bozogáňová, M. Kopaničáková & Výrost, J. (Eds.) Sociálne procesy a osobnosť (pp. 145-152). Košice: SAV.

Frankovský, M., & Birknerová, Z. (2015). Sociálna inteligencia- významný atribút v pomáhajúcich profesiách. Sociální pedagogika, 3(2), 76-84.

Hatano, G. (2001). Comprehension, cognitive psychology. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), International Encyclopedia of

the social and behavioral sciences (pp. 2445-2449). Amsterdam: Elsevier.

Kelly, G. A. (1955). The psychology of personal constructs. New York : Norton.

Lorincová, T., & Lelková, A. (2015). Analýza motívu výkonu a sociálnej inteligencie vo vybraných pracovných oblastiach. Ekonomické spektrum, 2(1), 40-45.

Ruisel, I., et al. (2008). Myslenie-osobnosť-múdrosť. Bratislava: Slovak Academic Press.

Sedlák, M. (1997). Manažment. Bratislava: Elita.

Sojka, L. (2007). Základy manažmentu. Prešov: FM PU v Prešove.

CAN ORAL CONTRACEPTIVES CAUSE A DECREASE IN THE ACCURACY AND SPEED OF RECOGNITION OF FACIAL EXPRESSIONS OF EMOTIONS? FALSE ALARM

Tereza SADKOVÁ, Daniel DOSTÁL

Department of Psychology, Faculty of Arts, Palacký University Olomouc, Czech Republic
tereza.sadkova01@upol.cz, daniel.dostal@upol.cz

Abstract: *Combined oral contraceptives (COC) are believed to cause many effects – from the desired ones (their use as a birth control method) to the speculative ones (e.g. weight gain). Here we present re-designed research focusing on the possible link between COC and the recognition of facial expressions of emotions. In our study we examined 201 women, including 90 users of COC and 106 non-users. To examine the possible effect of COC usage on the accuracy and speed of the recognition of facial expressions of emotion and control the intervening variables included in our research design, we used the hierarchical regression model. Statistical analysis proved no effect of COC usage on the recognition of facial expressions of emotions.*

Key words: *oral contraceptive; facial expression of emotion*

Acknowledgements

This research was supported by a grant from the Department of Psychology, Faculty of Arts, Palacky University Olomouc, Czech Republic

1. Introduction

Hamstra et al. (2014) published partial results of a clinical trial with corticosteroids, suggesting that there may be a connection between COC use and emotional recognition. In their study, COC users detected significantly fewer facial expressions of sadness, anger, and disgust. We aimed to re-examine the results obtained by Hamstra et al. and expand the research design to include possible intervening variables.

Since the discovery of the effect of female sex hormones on fertility and the first usage of those in planned parenthood, oral contraceptives have been praised and criticized at the same time. The binary approach can be seen even these days. Compiling results from different research studies may prove inconclusive.

2. Theory

2.1 Oral contraceptives

Current oral contraceptives may be divided into two groups – pills containing only progestogen and combined pills (COC) containing progestogen and oestrogen. The levels of oestrogen in COC range from 0.015 to 0.05 mg. If used properly, COC are one of the most reliable family planning methods (Griksiene & Ruksenas, 2011).

The physical status induced by COC usage cannot be compared to any other non-induced status (Speroff, Glass, & Kase, 1979). When using COC women are more likely to be more emotionally stable and show less emotional distress during their pill-free period (Oinonen & Mazmanian, 2002). Depression and dysmenorrhoea can moderate this effect (Joffe, Cohen, & Harlow, 2003). COC may alter the extent of positive responses to an emotional stimulus (Jarva & Oinonen, 2007), but overall it seems that the perceived effect of COC on mood is dependent on the amount of information received about the possible effect of that COC (Philipson, Wakefield, & Kasparian, 2011; Vogt & Schaefer, 2012). Research on COC usage and the recognition of facial expressions of emotions is so far insignificant; the findings just suggest some preference in choosing faces. COC-using women prefer less masculine male faces – including when choosing a partner – than women not using COC (Little, Burriss, Petrie, Jones, & Roberts, 2013).

2.1 Facial expressions of emotions

Several studies claim that the amygdala is crucial in emotional processing, particularly in processing emotional faces (Santos, Mier, Kirsch, & Meyer-Lindenberg, 2011) and works in close connection to other regions of the brain that are important for processing the facial expressions of emotions, such as the orbitofrontal cortex (Stein et al., 2007). When the ability to recognize facial expressions of emotions is being tested, women achieve higher scores in terms of accuracy than men (Rahman, Wilson, & Abrahams, 2004). The results may be influences to some extent by different hormone levels during the menstrual cycle – during the follicular phase women achieve higher scores in terms of general accuracy (Derntl, Hack, Kryspin-Exner, & Habel, 2013; Derntl, Kryspin-Exner, Fernbach, Moser, & Habel, 2008) or just for some emotions – sadness and anger (Guapo et al., 2009). This may suggest the influence of oestrogen on this ability.

3. Experimental procedures

Advertising for the participants began in February 2015 via social media and paper posters in public places. The participants were volunteers from Palacky University and they signed up for a date and time. The testing itself was conducted in the laboratory of the Department of Psychology using computers. Before each test, the participants were informed about the procedures that lay ahead; on average the testing took 15 minutes and the researcher was present all the time in case there were any questions or problems. Before starting, all the participants agreed with the research conditions. The research did not pose any risks to the participants and all the data that was collected was completely anonymous.

4. Participants

201 females participated in this study, including 90 users of COC and 106 non-users. 64 of the 106 non-users had used COC in past and 42 of them had never used COC. Five of the participants had to be excluded from the analysis – two because of the usage of emergency contraception in the last three months, two because of current mental disorders, and one because she was using a different type of hormonal treatment than COC pills.

Biological data about the participants showed that their average age was 21 years and six months old (SD=1.5; modus=20), average height 169 cm (SD=6.5), and average weight 68.5 kg (SD=11.2; modus=60).

5. Instruments

All the participants were invited to the laboratory to complete the testing. The testing consisted of five parts and was supervised by the research team. The participants were asked to answer two questionnaires, two performance tests, and complete their personal data.

The participants first completed 20 items of PANAS – The Positive and Negative Affect Schedule (Watson, Clark, & Tellegan, 1988) to assess their actual mood. Czech standardization of PANAS is not available so we used a non-standardized Czech version of PANAS. To comply with the research of Hamstra et al. we used the NEO-FFI personality traits inventory (Czech standardization by Hřebíčková & Urbánek, 2001). On the basis of the results of Hamstra et al. (2014), we used only the items for Agreeableness.

Differences in recognition may be found in more than the facial expressions of emotions, so we created a test to assess the ability to recognise in general – twenty pictures, each combining from four to 12 shapes and shown for 500 ms. The participants' task was to identify which shape appeared most frequently in the picture. We recorded the answers and the time needed for the answers. The pictures were shown in order from the simplest to the most complex ones.

The accuracy and speed of the recognition of facial expressions of emotions was examined by means of POFA – Pictures of Facial Affects (Ekman & Friesen, 1976). POFA consists of 110 black and white photographs, each showing one of six primary emotions or a neutral face. Neutral face photographs were excluded from our testing. All the pictures were shown for 500 ms and were randomized for each participant. The participants were asked to identify the emotion shown in the photograph from options listed below it; no feedback was given.

6. Statistical analyses and results

In order to determine the effect of COC use and hormone levels on the precision of the recognition of facial expressions, we used two-step hierarchical regression. The first level consisted of the control variables Agreeableness, the PANAS (Positive Affect Negative Affect Scale), and Shape Recognition. In the second step, the alternative variable COC use (users were coded as 1, non-users as 0) and estimations of hormone levels were included in the model. The levels of four hormones (luteinizing hormone – LH, follicle--stimulating hormone – FSH, estradiol, and progesterone) were estimated on the basis of the current day of the menstrual cycle and the average length of the menstrual cycle reported by each woman. Linear transformation to a normal 28-day menstrual cycle was performed. We used values from Stricker et al. (2006) as reference levels for the non-COC users. To overcome the fact that hormone levels are difficult to estimate in COC users, we modelled them as constants, considering that COC stabilize their levels. Finally, the hormone levels were centred by subtracting the mean in both group separately.

The precision and speed of the recognition of facial expressions were explored separately using the same set of independent and control variables. The precision of recognition was operationalized as the number of correct responses in POFA and the indicator of the speed was the 20% winsorized mean of the response time of the POFA answers. In addition to that, the control variable Shape Recognition was operationalized in a similar fashion – the number of correct answers was used in the first model and the 20% winsorized mean of the reaction time in the second one.

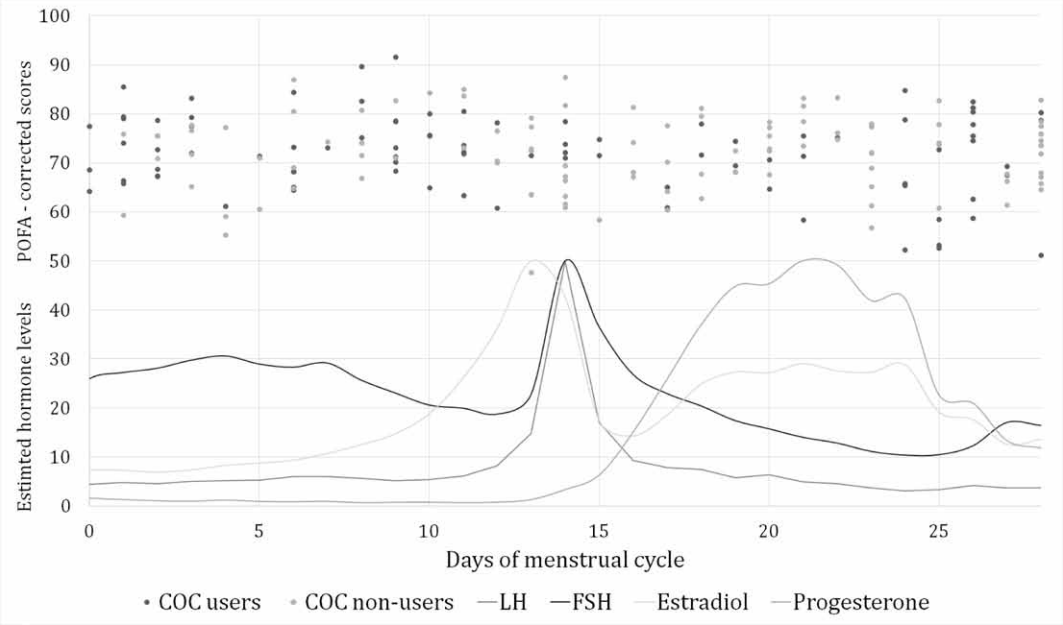
For both dependent variables, we tested the significances of: a) submodels containing control variables only; b) full models containing all the control and independent variables; c) change in R2 after the addition of the independent variables to the model, and d) the effects of each control and independent variable in a full model. The results are summarized in Table 1 and the observed values of the dependent variable of the precision of recognition (POFA score) controlled for the set of control variables are plotted in Figure 1.

Table 1: Hierarchical regressions of precision and speed of recognition of facial expressions

	Model 1: Precision of recognition			***Model 2: Speed of recognition***		
	β	***t***	***p***	***B***	***t***	***p***
Step 1: Control variables	***F(4,190) = 1.87, R2 = .04, n.s.***			***F(4,190) = 26.45, R2 = .36, p<.001***		
Agreeableness	*0.16*	*2.16*	*< .05*	*0.05*	*0.89*	*.38*
PANAS (positive affect)	*-0.09*	*-1.19*	*.23*	*-0.04*	*-0.58*	*.56*
PANAS (negative affect)	*-0.07*	*-0.91*	*.37*	*-0.07*	*-1.12*	*.27*
Shape recognition	*0.10*	*1.33*	*.18*	*0.58*	*9.87*	*< .001*
Step 2: Independent variables	***F(5,185) = 0.39, ΔR2 = .01, n.s.***			***F(5,185) = 1.22, ΔR2 = .02, n.s.***		
COC use (0/1)	*-0.02*	*-0.22*	*.83*	*0.01*	*0.13*	*.9*
LH level (est.)	*-0.01*	*-0.03*	*.98*	*0.34*	*1.84*	*.07*
FSH level (est.)	*-0.02*	*-0.09*	*.93*	*-0.14*	*-0.83*	*.41*
Estradiol level (est.)	*-0.08*	*-0.5*	*.62*	*-0.23*	*-1.88*	*.06*
Progesterone level (est.)	*-0.05*	*-0.51*	*.61*	*0.03*	*0.39*	*.70*
Full model	***F(9,185) = 1.04, R2 = .05, n.s.***			***F(9,185) = 12.50, R2 = 0,38, p<.001***		

Note: The control variable Shape Recognition represents the precision of shape recognition in Model 1 and the speed of shape recognition in Model 2. Beta is a standardized regression coefficient in the full model.

Figure 1: Observed precision of recognition and estimated hormone levels in a normal menstrual cycle



Note: The values of the dependent variable after controlling for Agreeableness, PANAS and Shape Recognition are shown. For the purposes of presentation the vertical axis has arbitrary units for hormone levels.

In the original study, Hamstra et al. (2014) observed the effect of oral contraceptives on negative emotions only, whereas the positive ones stayed unaffected. We have employed a model with multiple dependent variables (numbers of correct answers to images of surprise, anger, happiness, disgust, fear, and sadness) in order to reflect this variability of observed relationships. The same set of control and independent variables was included into the model in the same hierarchical fashion. However, this approach led to the same results as the univariate multiple regression. After the addition of independent variables, the change in the explained variance was not significant. The effects of all the individual independent variables were negligible (partial eta squared did not exceed 0.04). Similar results were found when the dependent variables were replaced with reaction times on the six scales (emotions) of POFA (20% winsorized means were used). Neither any effect of COC use nor of hormone level estimates was found in any of the models we tested.

7. Discussion

When talking about hormones and their effect on somatic and psychic functions we have to be aware of the multifactorial causes. To control these variables we included them in our statistical model. However, even after taking them into account, we did not find any trace of the effect of COC usage on the accuracy and speed of the recognition of facial expressions of emotion.

The hypothesis that hormones may influence the ability to recognize facial expressions of emotions has been proven by other researchers (e.g. Derntl et al., 2013) but the research portfolio in this matter is still very narrow, with not enough evidence.

We suggest some possible explanations of our results. Our sample was large and yet not comprehensive – we screened only women in a certain age group who were non-smokers and university students and deliberately volunteered for the study, so the results should not be generalized to all women. The fact that all of the women voluntarily decided to participate may influence how they perceive COC usage, but not their score in ability tests. The women came to be tested at different times, which may have been disturbing for some of them – we tried to avoid any random and remote values by using winsorized means. To measure general recognition ability we prepared our own screening method – 10 pictures with shapes were chosen from 45 others on the basis of internal consistency. Unfortunately, the different order of the items reduced the Cronbach's Alpha to 0.37.

Our participants had used COC for about four years on average. Some findings of other authors (e.g. McCarthy, 2014; Roepke & Kirsey, 1979), suggest that the duration of COC use may play a role in terms of its effects although other findings (Hurwitz, Henry, & Goldberg, 2009; Lindh, Ellstrom, & Milsom, 2011; Zahradnik & Hanjalic-Beck, 2008) did not find any effect even after several years of usage. In this research we did not analyze this possible effect.

Collecting data about their menstrual cycle from naturally cycling women was challenging – the data showed great inconsistency and therefore we used linear transformation to transform it into a standard cycle day. The transformation itself might have influenced the partial results focused on differences within the phases of the menstrual cycle but it could not have influenced the main hypothesis.

To see the effect of hormone levels on the scores we used data that had already been collected (Stricker et al., 2006) and matched it with corresponding days of the menstrual cycle. For the hormone levels of the COC users we did not discriminate between active usage and a pill-free period because the fluctuation between these phases is minimal (Gassen, Herter, & Chagas, 2013).

8. Conclusion

The present study does not confirm the results reported by Hamstra et al. (2014). Although we increased the sample size in comparison to the original study, included several control variables, and used powerful statistical tests we did not observe a trace of any relationship between COC use and the recognition of facial expressions. The fact that the study of Hamstra et al. (2014) focuses primarily on the effects of the mineralcorticosteroid receptor (MR)-agonist fludrocortisone on emotional information processing and the results are "coincidental" (i.e. the hypotheses were stated after the results were known) reinforces the status of our results. However, as our design features several limitations and a single experiment never brings definitive results, we cannot consider the hypotheses based on the results of Hamstra et al. (2014) as having been disproved. All things considered, we can proclaim that there is a clear possibility that the recognition of emotions in facial expressions and COC use are two completely unrelated things.

References

Ekman, P., & Friesen, W. (1976). Pictures of facial affects. In: Slides. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Derntl, B., Hack, R. L., Kryspin-Exner, I., & Habel, U. (2013). Association of menstrual cycle phase with the core components of empathy. Hormones and Behavior, 63(1), 97-104. doi: 10.1016/j.yhbeh.2012.10.009

Derntl, B., Kryspin-Exner, I., Fernbach, E., Moser, E., & Habel, U. (2008). Emotion recognition accuracy in healthy young females is associated with cycle phase. Hormones and Behavior, 53(1), 90-95. doi: 10.1016/j.yhbeh.2007.09.006

Gassen, T. D., Herter, D. L., & Schmid, H. (2013). Evaluation of hormonal suppression with two contraceptive regimens using ethinyl estradiol and desogestrel. Archives of Gynecology and Obstetrics. 287, 289-294. doi: 10.1007/s00404-012-2545-6

Grieksiene, R., & Ruksenas, O. (2011). Effects of hormonal contraceptives on mental rotation and verbal fluency. Psychoneuroendocrinology, 36, 1239-1248. doi: 10.1016/j.psyneuen.2011.03.001

Guapo, V. G., Graeff, F. G., Zani, A. C. T., Labate, C. M., dos Reis, R. M., & Del-Ben, C. M. (2009). Effects of sex hormonal levels and phases of the menstrual cycle in the processing of emotional faces. Psychoneuroendocrinology, 34(7), 1087-1094. doi: 10.1016/j.psyneuen.2009.02.007

Hamstra, D. A., De Rover, M., De Rijk, R. H., & Van der Does, W. (2014). Oral contraceptives may alter the detection of emotions in facial expressions. European Neuropsychopharmacology, 24(11), 1855-1859. doi: 10.1016/j.euroneuro.2014.08.015

Hřebíčková, M., & Urbánek, T. (2001). NEO pětifaktorový osobnostní inventář. Praha: Testcentrum.

Hurwitz, B. E., Henry, N., & Goldberg, R. B. (2009). Long-term oral contraceptive treatment, metabolic syndrome and measures of cardiovascular risk in pre-menopausal women: National Health and Nutrition Examination Survey 1999-2004. Gynecological Endocrinology, 25(7), 441-449. doi: 10.1080/09513590902770149

Jarva, J. A., & Oinonen, K. A. (2007). Do oral contraceptives act as mood stabilizers? Evidence of positive affect stabilization. Archives of Women's Mental Health, 10(5), 225-234. doi: 10.1007/s00737-007-0197-5

Joffe, H., Cohen, L. S., & Harlow, B. L. (2003). Impact of oral contraceptive pill use on premenstrual mood: Predictors of improvement and deterioration. American Journal of Obstetrics and Gynecology, 189(6), 1523-1530. doi: 10.1016/S0002--9378(03)00927-X

Lindh, I., Ellstrom, A. A., & Milsom, I. (2011). The long-term influence of combined oral contraceptives on body weight. Human Reproduction, 26(7), 1917-1924. doi: 10.1093/humrep/der094

Little, A. C., Burriss, R. P., Petrie, M., Jones, B. C., & Roberts, S. C. (2013). Oral contraceptive use in women changes preferences for male facial masculinity and is associated with partner facial masculinity. Psychoneuroendocrinology, 38(9), 1777-1785.

doi: 10.1016/j.psyneuen.2013.02.014

McCarthy, C. (2014). Study: long-term use of oral contraceptives may lead to glaucoma. Optometry Times, 6(1),1.

Oinonen, K. A., & Mazmanian, D. (2002). To what extent do oral contraceptives influence mood and affect? Journal of Affective Disorders, 70(3), 229-240. doi: Doi 10.1016/S0165-0327(01)00356-1

Philipson, S., Wakefield, C. E., & Kasparian, N. A. (2011). Women‘s Knowledge, Beliefs, and Information Needs in Relation to the Risks and Benefits Associated with Use of the Oral Contraceptive Pill. Journal of Women’s Health, 20(4), 635-642. doi: 10.1089/jwh.2010.2455

Rahman, Q., Wilson, G. D., & Abrahams, S. (2004). Sex, sexual orientation, and identification of positive and negative facial affect. Brain and Cognition, 54(3), 179-185. doi: 10.1016/j.bandc.2004.01.002

Roepke, J. L, & Kirsey, A. (1979). Vitamin B6 nutriture during pregnancy and lactation. II. The effect of long-term use of oral contraceptives. The American Journal of Clinical Nutrition, 32(11), 2257-2264.

Santos, A., Mier, D., Kirsch, P., & Meyer-Lindenberg, A. (2011). Evidence for a general face salience signal in human amygdala. Neuroimage, 54(4), 3111-3116. doi: 10.1016/j.neuroimage.2010.11.024

Speroff, L., Glass, H. R., & Kase, G. N. (1979). Clinical gynecologic endocrinology and infertility. Baltimore: Williams & Wilkins.

Stein, J. L., Wiedholz, L. M., Bassett, D. S., Weinberger, D. R., Zink, C. F., Mattay, V. S., & Meyer-Lindenberg, A. (2007). A validated network of effective amygdala connectivity. Neuroimage, 36(3), 736-745. doi: 10.1016/j.neuroimage.2007.03.022

Stricker, R., Eberhart, R., Chevailler, M. C., Quinn, F. A., Bischof, P., & Stricker, R. (2006). Establishment of detailed reference values for luteinizing hormone, follicle stimulating hormone, estradiol, and progesterone during different phases of the menstrual cycle on the Abbott ARCHITECT (R) analyzer. Clinical Chemistry and Laboratory Medicine, 44(7), 883-887. doi: 10.1515/Cclm.2006.160

Vogt, C., & Schaefer, M. (2012). Seeing things differently: Expert and consumer mental models evaluating combined oral contraceptives. Psychology & Health, 27(12), 1405-1425. doi: 10.1080/08870446.2012.678357

Watson, D., Clark, L. A, & Tellegan, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54(6), 1063-1070. doi:10.1037/0022-3514.54.6.1063

Zahradnik, H. P., & Hanjalic-Beck, A. (2008). Efficacy, safety and sustainability of treatment continuation and results of an oral contraceptive containing 30 mcg ethinyl estradiol and 2 mg chlormadinone acetate, in long-term usage (up to 45 cycles) – an open-label, prospective, noncontrolled, office-based Phase III study. Contraception, 77(5), 337-343. doi: 10.1016/j.contraception.2007.12.007

EFEKTIVNÍ ČESKÁ VERZE SKRÍNINGOVÉHO DOTAZNÍKU PRO DOSPÍVAJÍCÍ ZAMĚŘENÉHO NA PROBLÉMOVÉ OBLASTI POSIT A JEJÍ POTENCIÁL PRO PREDIKCI RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

CZECH VERSION OF PROBLEM ORIENTED SCREENING INSTRUMENT FOR TEENAGERS POSIT AND IT'S POTENTIAL FOR PREDICTION OF RISK BEHAVIOUR

Miroslav CHARVÁT

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 771 80, Czech Republic, miroslav.charvat@upol.cz

Abstrakt: *Pro aplikaci selektivní či indikované prevence, která je u rizikové mládeže účinnější než prevence všeobecná, je potřeba kvalitní metoda pro skríning. K pilotnímu převodu do české verze byl vybrán americký dotazník Problem Oriented Screening instrument for teenagers – POSIT pro svou častou citovanost v zahraničních studiích. Článek se věnuje posouzení jeho psychometrických vlastností, tj. reliability a validity. Konkrétně jsme český překlad administrovali 415 adolescentů společně s metodou VRCHA (n=148)a SURPS (n=255). Následně byla provedena položková analýza, explorační a konfirmační faktorovou analýza a analýza pomocí ROC křivky. Výsledky svědčí pro jistý potenciál metody POSIT pro predikci rizikového chování, ovšem jen u některých jeho škál. Dobré nebo uspokojivé výsledky vykazovaly jen škály A, C, D, F, J a celkový počet tzv. „red flag" otázek, a to ještě po úpravě cut-off skórů. Ostatní škály nepredikují rizikové chování ani netvoří jasné faktory, nebo mají nízkou reliabilitu. Pro případné efektivní fungování metody POSIT je potřeba redukce škál i položek uvnitř těchto škál.*

Klíčová slova: *POSIT, rizikové chování, skríning, adolescenti, standardizace*

Abstract: *For the selective or indicated prevention, which is more effective than general prevention for at risk youth, the good quality screening method is needed. The American questionnaire called Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers (POSIT) was chosen to transfer to the Czech version because it was frequently cited in previous studies. The article is devoted to an assessment of its psychometric properties, reliability and validity. Specifically, we administered the Czech translation to 415 adolescents together with methods called VRCHA (n = 148) and SURPS (n = 255). Subsequently, an item analysis, exploratory and confirmatory factor analysis and analysis of ROC curve were conducted. The results suggest the limited potential of the POSIT method for predicting risk behaviour. Good or satisfactory results showed only the scales A, C, D, F, J and the total number of so-called „red flag" questions after adjusting the cut-off scores. Other scales did not predict risk behaviour, neither creates obvious factors nor have a good reliability. For the good functioning of POSIT in future the reduction of scales and items within these scales is needed.*

Keywords: *POSIT, risk behaviour, screening, adolescents, standardization*

1. Skríning rizikových faktorů jako nástroj indikované prevence

Selektivní a indikovaná prevence se zaměřuje na zranitelné skupiny zejména mladých lidí, kteří jsou vystaveni vyššímu riziku než mainstreamová mládež. Je to zásadní a efektivní doplněk k aktivitám všeobecné prevence, která se zaměřuje na všechny mladé lidi. Přístupy všeobecné prevence mají prokazatelné účinky pouze u adolescentů v nízkém riziku, ale jsou méně účinné u vysoce rizikové mládeže, protože tyto programy nereagují na její specifické potřeby (Burkhart, & de Santa Apolónia, 2004).

Podobné ucelené metodické postupy spojené s kvalitní diagnostikou jsou v Česku zatím stále vzácné. Jako příklad můžeme uvést metodu Škála osobnostních rysů představujících riziko z hlediska užívání návykových látek - SURPS (Dolejš, Miovský, & Řehan, 2012). Považujeme proto standardizaci metod za jeden z klíčových úkolů v prevenci rizikového chování ve školství. Snaha autorů této studie navazuje též na popsanou potřebu standardizace a vývoje nových metod v oblasti selektivní a indikované prevence rizikového chování, jak je definována ve Struktuře návrhu implementačního plánu národního systému školské prevence rizikového chování v České republice pro období 2015–2025 (Miovský, & Gabrhelík, 2015). Jsme si vědomi, že jedním z problémů současného vzdělávání je nízká nabídka jednoduchých kvalitních diagnostických a screeningových nástrojů pro běžné, každodenní použití ve škole. Pokud je však diagnostický nástroj kvalitní (rozumějme řádně standardizovaný), pomůže pedagogovi či pracovníkovi školního poradenského pracoviště se lépe rozhodovat ve výchovných otázkách. Pedagogicko-psychologická diagnostika je primárně aktivitou učitele, který zná kontext a chování žáka z dlouhodobého pohledu, neboť jednorázové vyšetření nemůže samo o sobě nahradit průběžné sledování aktivit konkrétního žáka a znalost situací, ve kterých se vyskytují jeho případné obtíže (Mareš, 2013).

Prezentovaná studie se zaměřuje na převod jedné v zahraničních výzkumech hojně citované skríningové metody, která se zaměřuje na rizikové chování adolescentů, do českého prostředí. Originál této metody se nazývá Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers (POSIT) a byl vyvinutý v National Institute on Drug Abuse - NIDA (Rahdert, 1991). Přestože slaví metoda čtvrt století od svého vzniku, je ve výzkumech stále citována a podrobována psychometrickým analýzám. Metoda POSIT je stále dostupná ke stažení v anglickém a španělském jazyce na webu Evropského monitorovacího centra pro drogy a drogovou závislost (EMCDDA) v sekci Evaluation Instrument Bank <http://www.emcdda.europa.eu/html.cfm/index4439EN.html>.

Metoda je součástí Doporučeného systému hodnocení adolescentů The Adolescent assessment / referal system manual (Rahdert, 1991), což znamená, že pokud je nějaký adolescent na některé ze škál vykáže zvýšený skór, respektive zvýšené riziko, pak by měla následovat upřesňující diagnostika a samozřejmě i adekvátní plán nápravy či následné intervence. POSIT bývá také využíván jako validizační kritérium při vývoji jiných metod. Například ve studii Christie a kol. (2007) byla využita škála A – Užívání návykových látek jako kritérium při vývoji nové škály pro skríning užívání drog The Substances and Choices Scale (SACS), která se škálou A z POSIT korelovala na r = 0,9.

2. Struktura dotazníku POSIT

V originální verzi je POSIT určen adolescentům ve věku 12 až 19 let a má celkem 139 položek, na které se odpovídá jednoduše Ano/Ne. Položky jsou rozděleny do 10 subškál. Jedná se o následující rizikové oblasti označené velkými písmeny dle abecedy: A – užívání návykových látek (17 položek), B – fyzické zdraví (10 pol.), C – duševní zdraví (22 pol.), D – rodinné vztahy (11 pol.), E – vztahy s vrstevníky (10 pol.), F – školní úspěšnost (26 pol.), G – pracovní zkušenosti (11 pol.), H – sociální dovednosti (11 pol.), I – trávení volného času (12 pol.), J – agresivní a delikventní chování (16 pol.). Z psychometrického hlediska je ovšem poněkud problematické, že jedna položka může sytit i více škál. Příkladem je například položka 129: *„Jsi neklidný/á a nedokážeš v klidu sedět?“*, která v originále sytí dvě škály (C – duševní zdraví, F – školní úspěšnost), nebo položka 28: *„Vrháš se do věcí bez přemýšlení o tom, co by se mohlo stát?“*, která v originále sytí dokonce tři škály (C – duševní zdraví, F – školní úspěšnost a H – sociální dovednosti). Tento stav mohl vzniknout buď jako řešení dvojitých nábojů ve faktorové analýze nebo jako požadavek teorií orientované obsahové analýzy jednotlivých subškál. Autoři toto bohužel blíže neobjasňují, nicméně je jasné, že z psychometrického hlediska bude posouzení dimenzionality tohoto dotazníku velmi obtížné. Z každé škály se vypočítává hrubý skór, u kterého je určující, zda adolescent nepřekročí pro tuto škálu určený cut-off skór rizikovosti. Několik položek je též označeno pomyslnými červenými praporky (RF = „red flag“), na které když žák odpoví signifikantní odpověď, je automaticky považován za rizikového, i když nedosáhl určený cut-off skór škály.

Metoda POSIT a všechny její subškály jsou poměrně detailně popsány jednou z autorek českého překladu Vavrysovou (2014), nebudeme se zde tedy věnovat všem detailům a uvedeme jen některá zajímavá či klíčová fakta. K administraci dotazníku POSIT podle autorů není třeba speciální kvalifikace psychologa a může jí tedy případně zadávat i učitel. Administrace se dá provádět buďto individuálně (jako strukturované interview) nebo skupinově (formou tužka – papír). Metoda POSIT má i verzi pro rodiče s názvem Problem Oriented Screening Instrument for Parents – POSIP, která obsahuje pět vybraných škál a má velmi obdobné položky týkající se adolescenta, které jsou ovšem hodnoceny z pohledu jeho rodičů (Rahdert, 1991).

Dotazník POSIT má své „dvojče“ v podobě dotazníku určeného pro adolescenty od 10 do 17 let se velmi obdobným obsahem a jen trochu odlišným způsobem formulace otázek a odpovědí, který se nazývá Drug Use Screening Inventory (DUSI) popřípadě v revidované verzi Drug Use Screening Inventory resp. – Revised (DUSI–R) (Tarter, & Hegedus, 1991; Tarter, Laird, Bukstein, & Kaminer, 1992). DUSI má všechny položky jedné škály sdružené vždy u sebe na rozdíl od promíchaných položek POSIT, což podle nás může ovlivnit sociální žádoucnost odpovědí. Výhodou DUSI je ovšem absence dvojitého či trojitého sycení škál jednou položkou. Dotazník DUSI byl již do češtiny volně adaptován jako Dotazník pro dospívající identifikující rizikové oblasti (Nešpor, Csémy & Provazníková, 1998). Tato standardizace však obnášela pouze uvedení hodnot normového souboru, nicméně v příručce bohužel nejsou popsány základní psychometrické kvality dotazníku, tj. nebyla pravděpodobně provedena ani faktorová analýza, nebo o ni nejsou v odborné literatuře žádné dohledatelné zmínky.

Standardizaci POSIT se věnovala řada studií. Test-retestovou reliabilitu a reliabilitu vnitřní konzistence ověřovali Knight, Goodman, Pulerwitz, & DuRant (2001) s tím, že A – užívání návykových látek, C – duševní zdraví, F – školní úspěšnost a J – agresivní a delikventní chování měly příznivé alfa skóre (> 0,70), kdežto ostatní měly nižší alfa skóre. Test-retestová reliabilita se u všech škál pohybovala od 0,72 do 0,88. Oproti tomu kappa koeficienty pro všechny škály vykazovaly dobré hodnoty (κ = 0,42 až 0,73).

Validita nástroje vykazuje rozdílné výsledky u jednotlivých škál. Souběžná validita nástroje byla testována porovnáním výsledků POSIT mezi dvěma skupinami adolescentů, a sice mezi uživateli drog a abstinenty. Všech deset domén bylo vyšších u skupiny užívající drogy. Dále byla validita metody hodnocena porovnáním skórů POSIT se skóry z jiných nástrojů. Autoři konstatují, že našli silné Pearsonovy korelace u škál A – užívání návykových látek, C – duševní zdraví a J – agresivní a delikventní chování, střední korelace u škál B – fyzické zdraví, D – rodinné vztahy, F – školní úspěšnost a H – sociální dovednosti a žádnou nebo minimální podporu pro škály E – vztahy s vrstevníky, G – pracovní zkušenosti a I – trávení volného času (Hall, Richardson, Spears, & Rembert, 1999).

Při validizaci POSIT byla často využívána i metoda ROC (Receiver Operating Curve). Například na škále A - užívání návykových látek byla pomocí AUC (Area Under the Curve) naměřena optimální hodnota cut-off skóru 1, tj. jedna kladná odpověď na jakoukoliv z položek této škály. Senzitivita u POSIT byla vypočtena na 0.84 (95% CI 0.79 – 0.90) a specificita byla 0.89 (95% CI 0.86–0.92). Metoda POSIT má tak podle autorů této studie akceptovatelnou senzitivitu pro identifikaci adolescentů s problémy s alkoholem či problémovým chováním (Knight, Sherritt, Harris, Gates, & Chang, 2003). Obdobné postupy i výsledky prezentuje i validizační studie POSIT provedená na vzorku N = 432 adolescentů ze speciální poradny (McLaney, Boca, & Babor, 1994).

Faktorová struktura dotazníku a jeho dimenzionalita byla též často prověřována, výsledky těchto studií jsou ovšem rozličné a většinou vedly k redukci položek i škál. Danseco & Marques (2002) vytvořili na základě výsledků PCA pomocí dat od 3 500 rizikových adolescentů zkrácenou verzi POSIT o 64 položkách v 8 škálách. Zcela vyloučil škálu B - Fyzické zdraví a H - Sociální dovednosti.

3. Metody a postup

V první fázi jsme nechali vypracovat čtyři nezávislé překlady metody POSIT, přičemž překladatelé měli možnost využít jak anglické, tak španělské mutace. Poté jsme se v týmu zkušených výzkumníků v oblasti prevence vybírali finální znění položek, které následně prošly jazykovou korekturou. Tento úkol nebyl snadný a ukázalo se, že i zdánlivě jednoduché položky mohou mít vícero variant. Jako příklad uvádíme znění položky 24. *„Are you a good listener?"* s překlady: *„Jsi dobrý posluchač?"* (2x), *„Umíš dobře naslouchat?" a „Umíš dobře naslouchat lidem?"*. V rámci pilotních administrací se ukázalo, že přes všechny snahy žáci některým formulacím či slovům plně nerozumí. To je ovšem zřejmě problém slovní zásoby obecnějšího charakteru, který v posledních letech registrujeme u vícera výzkumů a metod. Podle zkušeností Dolejše (2012) dnes děti školou povinné běžně nerozumí slovům jako: *„tůra", „snění", „impulzivní" či „zatrpklí"*. Plné znění českého překladu metody POSIT je možné si vyžádat u autora článku.

Z dotazníku jsme vyloučili položky určené pro 16leté a starší, neboť nám jde o metodu použitelnou zejména na druhém stupni ZŠ a limitujeme její použití na věk 11 až 15 let. Šlo celkem o 7 položek, které se většinou týkaly pracovních zkušeností jako například: *„Měl/a jsi někdy v práci časté absence nebo pozdní příchody?*.

Následoval sběr dat na druhých stupních základních škol. Poté proběhlo skenování a automatické načtení vyplněných dotazníků pomocí programu Remark office. Dále byla data upravena v programu MS Excel (překódování reverzních položek, výpočty hrubých skórů jednotlivých subškál) a následně exportována do programu Statistica verze 12, ve které proběhly popsané psychometrické analýzy.

Dále jsme POSIT vyhodnotili podle původního manuálu a porovnali prediktivní potenciál škál vzhledem k rizikovému chování žáků. To jsme zjišťovali pomocí dotazníku Výskyt rizikového chování u adolescentů – VRCHA, který má 18 položek rozdělených do tří subškál: abúzus, delikvence a šikana (Dolejš, & Skopal, 2015). Celkový hrubý skór VRCHA se interpretuje dle rozpisu: 0 bodů = žádná rizikovost; 1–3 body = běžná rizikovost; 4–6 body = zvýšená rizikovost a 7–18 bodů – vysoká rizikovost. Kromě klasických korelací jsme využili též přístupu pomocí křivky ROC (Receiver Operating Characteristic curve) a hledání optimálního poměru senzitivity a specificity.

Srovnali jsme též výsledky škál dotazníku POSIT se Škálou osobnostních rysů představujících riziko z hlediska užívání návykových látek – SURPS (Substance Use Risk Profile Scale), která též slouží k detekci rizikových faktorů u adolescentů. Tato skríningová metoda umožňuje měřit čtyři osobnostní rysy – negativní myšlení (Hopelessness), přecitlivělost (Anxiety Sensitivity), impulzivitu (Impulsivity) a vyhledávání vzrušení (Sensation Seeking) (Dolejš, Miovský, & Řehan, 2012).

Dále jsme dotazník POSIT a jeho složitou strukturu podrobili podrobné položkové analýze a též explorační (EFA) i konfirmační (CFA) faktorové analýze v programovém prostředí Statistica a R (balíček laavan).

4. Výběrový soubor

Výběrový soubor tvořilo celkem 435 žáků 6. až 9. tříd šesti základních škol v Olomouci a Bruntálu. Analýza chybějících dat z pohledu případů přinesla informaci, že z celkového počtu 435 respondentů jich 322 odevzdalo kompletně vyplněné dotazníky, 59 osob vynechalo jedinou položku, 18 osob dvě položky, 11 osob tři položky, 5 osob čtyři položky a 20 osob vynechalo pět a více položek (maximum bylo 37 vynechaných položek). Těchto 20 osob jsme z další analýzy vyloučili, u zbylých respondentů jsme chybějící data nahradili nesignifikantními odpověďmi, tj. 0 body. Celkem chybělo 0,6 % ze všech hodnot a Little MCAR test ($\chi 2 = 12497{,}46$; $df = 12584$; $p = 0{,}706$) naznačuje, že vynechané hodnoty chybějí náhodně.

Finální výběrový soubor se tedy skládal ze 415 respondentů, z čehož bylo 219 chlapců (53 %) a 195 dívek (47 %). Žáků z 6. tříd bylo 65 (16 %), ze 7. tříd 126 (30 %), z 8. tříd 122 (29 %) a z 9. tříd 102 (25 %). Průměrný věk celého souboru byl 13,7 roku, medián byl 14 let, minimum 11 a maximum 16 let.

K prvotnímu posouzení validity českého překladu POSIT byly jako kritéria použity dvě metody. Soubor srovnávající metodu POSIT a VRCHA čítá 148 adolescentů a soubor Srovnávající metodu POSIT a SURPS čítá 255 adolescentů.

5. Výsledky

Výsledky POSIT dle původního systému hodnocení

Nejprve byly u všech 132 položek zkontrolovány chybějící hodnoty, protože i to může signalizovat problematické položky. Nejčastěji byla vynechána položka 6 (22x) *„Dohlížel někdo dospělý na večírcích, kterých ses v poslední době účastnil/a?“*, dále položka 89 (14x) *„Způsobuje ti alkohol nebo jiné drogy rychlé změny nálad, například z veselé na smutnou nebo naopak?“*, položka 132 (11x) *„Měl/a jsi někdy pohlavní styk bez použití kondomu?“* či položka 8 (11x) *„Přemýšlíš obvykle, jak tvoje chování ovlivní ostatní?“*. Zdá se, že pro některé adolescenty ve sledované věkové skupině, byly tyto otázky příliš náročné či příliš vzdálené jejich prožívání a realizaci.

Dále jsme vyhodnotili hrubé skóry všech škál A až J a počty odpovědí s červenými praporky tak, jak to určuje originální manuál k metodě. Výsledky průměrných hrubých skórů všech škál shrnuje v číslech Tabulka 1 a graficky pak Obrázek 1.

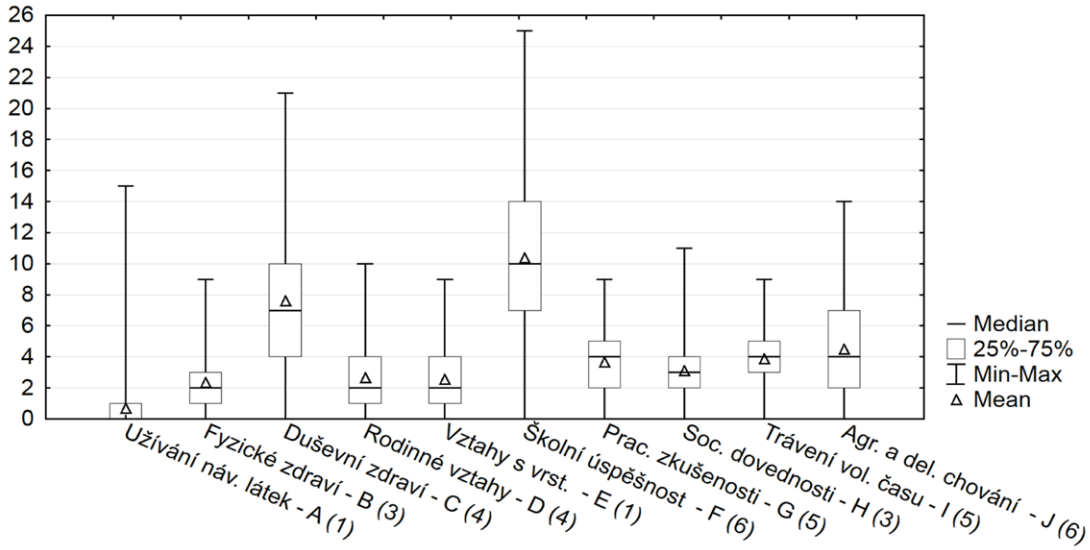
Tab. 1 – Výsledky HS škál dotazníku POSIT vyhodnocené dle originální americké příručky a počty žáků v riziku

N = 415 (100 %)	***M***	***SD***	***Medián***	***Modus***	***Originální cut-off skór***	***počet nad cut-off skórem***	***% nad cut-off skórem***	***počet part. s RF***	***% part. s RF***
Užívání návykových látek – A	*0,69*	*1,7*	*0*	*0*	*1*	*113*	*27*	*113**	*27*
Fyzické zdraví – B	*2,36*	*1,56*	*2*	*2*	*3*	*174*	*42*	*188*	*45*
Duševní zdraví – C	*7,6*	*4,38*	*7*	*4*	*4*	*348*	*84*	*263*	*63*
Rodinné vztahy – D	*2,66*	*2,1*	*2*	*1*	*4*	*126*	*30*	*157*	*38*
Vztahy s vrstevníky – E	*2,55*	*1,74*	*2*	*1*	*1*	*383*	*92*	*383*	*92*
Školní úspěšnost – F	*10,38*	*4,65*	*10*	*8*	*6*	*354*	*85*	*389*	*94*
Pracovní zkušenosti – G	*3,66*	*1,75*	*4*	*4*	*5*	*138*	*33*	*327*	*79*
Soc. dovednosti – H	*3,12*	*1,82*	*3*	*3*	*3*	*250*	*60*	*---***	*---*
Trávení volného času – I	*3,89*	*1,85*	*4*	*3*	*5*	*147*	*35*	*21*	*5*
Agres. a delink. chování – J	*4,51*	*2,98*	*4*	*2*	*6*	*145*	*35*	*229*	*55*

*Pozn.: * každá položka ze škály A má červený praporek (RF = „red flag“); ** škála G nemá žádné RF položky*

Z výsledků vyplývá, že metoda je podle originálních cut-off skórů nastavena jako hyper-citlivá. Například potenciální problémy s vrstevníky či se školní úspěšností by mělo přes 90 % adolescentů, duševní zdraví by mělo být ohroženo či vyžadovalo další skríning u 60 % adolescentů a potenciální problémy s agresivním či delikventním chováním by mohlo mít až 55 % adolescentů. Je to záměr autorů metody, nicméně je to podle nás pro praxi v českém školství nepoužitelné měřítko. Spíše bychom uvažovali o selekci přibližně na úrovni 12 % až maximálně 25 % nejrizikovějších žáků.

Obr. 1 – Rozložení výsledků POSIT na vzorku N = 415 (čísla v závorkách u škál znázorňují cut-off skóry)



Položková analýza a reliabilita vnitřní konzistence

Z analýzy reliability vnitřní konzistence (viz tabulka 2) byly u škál G – pracovní zkušenosti a I – Trávení volného času nalezeny nejhorší hodnoty, a z metodiky POSIT by proto měly být úplně vyloučeny. U ostatních škál je situace o něco perspektivnější. Horší psychometrické ukazatele mají škály B, E a H. U nich očekáváme, že jen některé z otázek mohou být užitečné pro predikci rizikového chování. Nadějné výsledky nacházíme u škál C, D, F a J. Nejvyšší vnitřní konzistenci má škála A – Užívání návykových látek, nicméně odpovědi na jednotlivé její otázky jsou velmi řídké, tj. jde o otázky s nízkou popularitou.

Tab. 2 – Souhrnná data z položkové analýzy a reliability vnitřní konzistence všech původních škál POSIT

	Průměrná korelace položky s celkem škály (Mean of Item--total cor.)	*Průměrná korelace položek škály mezi sebou (Mean of inter-item cor.)*	*Cronbach. alfa*
Užívání návykových látek – A	*0,75*	*0,70*	*0,95*
Fyzické zdraví – B	*0,28*	*0,15*	*0,60*
Duševní zdraví – C	*0,52*	*0,29*	*0,89*
Rodinné vztahy – D	*0,51*	*0,33*	*0,82*
Vztahy s vrstevníky – E	*0,34*	*0,17*	*0,64*
Školní úspěšnost – F	*0,39*	*0,18*	*0,85*
Pracovní zkušenosti – G	*0,22*	*0,10*	*0,54*
Soc. dovednosti – H	*0,30*	*0,15*	*0,61*
Trávení volného času – I	*0,23*	*0,09*	*0,54*
Agres. a deliky. chování – J	*0,51*	*0,37*	*0,87*

Explorační a konfirmační faktorová analýza původní metody POSIT

Při aplikaci Explorační faktorové analýzy (EFA) v programu Statistica v.12 byla nejprve vypočítána tetrachorická korelace všech 132 položek. Na základě nulové či naopak perfektní (+1,0 či -1,0) korelace s více než jednou položkou byly z matice vyřazeny položky 3, 8, 30, 62, 64, 76, 78, 88, 91, 120 (celkem 10 položek). Dále tedy bylo faktorově analyzováno 122 položek. Pomocí EFA s nastavením metody extrakce Hlavních komponent, maximálním počtem faktorů 122 a minimálním eigenvalue 1 bylo vyextrahováno 43 faktorů, z toho 5 faktorů s eigenvalue > 4,0 (40,73% rozptylu), 10 faktorů s eigenvalue > 3,0 (54,24% rozptylu). Následně jsme provedli tytéž operace s omezením počtu faktorů na teoreticky uvažovaných 10 a pomocí zvýraznění faktorových zátěží větších než 0,3 (rotace varimax) jsme sledovali, zda se položky jednotlivých škál skutečně sdružují do faktorů, nicméně nebyla u nich nalezena zcela jasná faktorová struktura a dimenzionalita, případně mohou tvořit jinou faktorovou strukturu, než by se dalo očekávat na zá-

kladě původního manuálu metody. Samostatný faktor s vysokými náboji tvoří jen škála A. Dále se rýsuje společný faktor u většiny položek škál C, F a také u škály E, kde jde ovšem o sycení stejného faktoru se škálou A. Náznaky faktoru nalezneme i u škál D a J, nicméně jsou zde četné dvojité náboje do různých faktorů. Zcela bez jasné struktury se jeví položky škál B, G, H a I.

Při aplikaci teoretického modelu sycení položek v deseti škálách, tak jak jsou definovány v originální metodě POSIT včetně dvojitého sycení škál došlo v Konfirmační faktorové analýze (CFA) v programu R pomocí balíčku laavan k podobným problémům některých položek v korelační matici. I po jejich odstranění však model nekonvergoval. Bude proto nutné k CFA přistoupit až po řádné revizi metody.

Ukazatele validity metody POSIT

Vhled do fungování metody POSIT může přinést srovnání se škálami dotazníku SURPS. Z Tabulky 3 je patrné, že statisticky významné korelace škál POSIT se vyskytují prakticky jen se škálami Negativní myšlení a Impulsivita. Klinická významnost těchto korelací je spíše slabá až střední. Tučně jsme zvýraznili korelace větší jak 0,35, kde škály společně sdílejí zhruba 12 – 19 rozptylu. Na straně dotazníku POSIT jde konkrétně o škály C – Duševní zdraví, F – Školní úspěšnost, H – Sociální dovednosti, J – Agresivní a delikventní chování a také o celkový počet odpovědí s červenými praporky (RF).

Tab. 3 – Korelace škál POSIT a SURPS (N = 255)

SURPS: / *POSIT:*	*A*	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*	*G*	*H*	*I*	*J*	*Suma RF*
Negativní myšlení	*,163***	*,258***	***,435*****	*,293***	*,122*	***,436*****	*,287***	***,364*****	*,094*	*,099*	***,350*****
Přecitlivělost	*,010*	*,100*	*,185***	*-,012*	*,114*	*,107*	*,117*	*,045*	*,031*	*-,059*	*,112*
Impulsivita	*,166***	*,272***	***,424*****	*,228***	*,245***	***,417*****	*,123**	***,362*****	*,136**	***,380*****	***,374*****
Vyhledávání vzrušujících zážitků	*,146**	*,024*	*,022*	*,017*	*,135**	*,079*	*-,081*	*,005*	*-,037*	*,197***	*,087*

*Pozn.: ** Korelace významné na hladině alfa = 0,01; * Korelace významné na hladině alfa = 0,05*

Důležitými validizačními ukazateli jsou korelace výsledků POSIT s metodou VRCHA, která zjišťuje míru nejtypičtějšího rizikového chování u adolescentů. Tyto korelace shrnuje Tabulka 4. Škála G – pracovní zkušenosti ani škála I – Trávení volného času s projevy rizikového chování vůbec nekorelují. Jde například o položky *„60. Máš nebo měl/a jsi někdy placenou práci nebo brigádu?“* (Reverz.) či *„48. Zúčastňuješ se nějakého kolektivního sportu, který má pravidelné tréninky?“* (Reverz.), které ovšem zřejmě mají jen slabý či žádný potenciál k predikci rizikového chování.

Tab. 4 – Korelace škál POSIT a VRCHA (N = 148)

	A	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*	*G*	*H*	*I*	*J*	*Suma RF*
VRCHA Celkem	*,693***	*,519***	*,437***	*,432***	*,653***	*,458***	*-,064*	*,256***	*,124*	*,649***	*,745***
Abúzus	*,642***	*,455***	*,350***	*,417***	*,580***	*,397***	*-,044*	*,201***	*,069*	*,591***	*,661***
Delikvence	*,587***	*,415***	*,394***	*,354***	*,569***	*,403***	*-,084*	*,238***	*,127*	*,550***	*,641***
Šikana	*,507***	*,486***	*,400***	*,298***	*,504***	*,371***	*-,024*	*,230***	*,155**	*,500***	*,595***

*Pozn.: ** Korelace významné na hladině alfa = 0,01; * Korelace významné na hladině alfa = 0,05*

U všech škál dotazníku POSIT a u celkového počtu RF otázek jsme se pokusili vyjádřit též rozlišovací schopnost původních originálních doporučených cut-off skórů pomocí ROC (Receiver operating Curve) křivky a AUC (Area Under the Curve) ukazatelů, tj. posuzovali jsme schopnost rozlišovat rizikové a nerizikové adolescenty pomocí poměru senzitivity (počet tzv. skutečně pozitivních) a citlivosti (počet tzv. skutečně negativních). Pozitivitu či negativitu v rizikovosti jsme určili pomocí dotazníku VRCHA, kde jsme zvažovali postupně příslušnost do dvou pásem: 1) zvýšenou rizikovost, tj. 4 a více bodů v celkovém skóru VRCHA a 2) vysokou rizikovost, tj. 7 a více bodů v celkovém skóru VRCHA. Pokud jako určení rizikovosti bereme v úvahu zvýšenou rizikovost, pak se nám soubor 148 adolescentů rozdělil na 55 rizikových (37 %) a 93 (63 %) bez rizika či jen s běžným rizikem nevyžadujícím intervenci.

Pokud bereme v úvahu vysokou rizikovost, pak se nám soubor 148 adolescentů rozdělil na pouze 19 rizikových (13 %) a 129 bez rizika (87 %) či jen s běžným rizikem nevyžadujícím intervenci. Měřítko interpretace AUC v Tabulce 5 a 6 je zhruba následující: od 0,90 do 1 je rozlišovací schopnost výborná; 0,80-0,90 = dobrá; 0,70-0,80 = uspokojivá; 0,60-0,70 = špatná a 0,50-0,60 = nulová. Kromě vysoké hodnoty AUC je ale důležité i určení správné hodnoty cut-off skóru, který musí být vyvážením mezi proporcí pravdivě pozitivních a falešně pozitivních případů. Metoda POSIT celkově lépe diskriminuje na hranici vysoké rizikovosti. Po úpravě cut-off skórů si dobře nebo uspokojivě vedou škály A, B, C, E, J a RF. Ostatní škály nevykazují dobrou diskriminaci, i když to samozřejmě může být zkresleno menším rozsahem výběrového souboru.

Tab. 5 – ROC analýza u originálních a optimálních cut-off skórů POSIT vzhledem ke zvýšenému riziku dle VRCHA

		Zvýšené riziko (HS VRCHA 4 a více bodů)							
		originální cut-off skóry POSIT				*optimální cut-off skóry POSIT*			
	AUC	*Origin. cut-off skór*	*Sensitivita (True Positives)*	*1- Specif. (False Positives)*	*rozl.schop. orig. cut--off skóru*	*Optim. cut-off skór*	*Sensitivita (True Positives)*	*1- Specif. (False Positives)*	*rozl.schop. optim. cut--off skóru*
Užívání návykových látek – A	*0,75*	*1*	*0,53*	*0,03*	*uspokojivá*	*1*	*0,53*	*0,03*	*uspokojivá*
Fyzické zdraví – B	*0,71*	*3*	*0,58*	*0,30*	*uspokojivá*	*2*	*0,89*	*0,57*	*uspokojivá*
Duševní zdraví – C	*0,70*	*4*	*0,95*	*0,76*	*špatná*	*8*	*0,62*	*0,38*	*uspokojivá*
Rodinné vztahy – D	*0,65*	*4*	*0,40*	*0,22*	*špatná*	*3*	*0,53*	*0,33*	*špatná*
Vztahy s vrstevníky – E	*0,79*	*1*	*0,98*	*0,88*	*nulová*	*3*	*0,65*	*0,20*	*uspokojivá*
Školní úspěšnost – F	*0,69*	*6*	*0,89*	*0,75*	*špatná*	*10*	*0,64*	*0,31*	*špatná*
Pracovní zkušenosti – G	*0,50*	*5*	*0,33*	*0,28*	*nulová*	*není*	*-*	*-*	*nulová*
Soc. dovednosti – H	*0,62*	*3*	*0,69*	*0,54*	*špatná*	*není*	*-*	*-*	*nulová*
Trávení volného času – I	*0,52*	*5*	*0,29*	*0,19*	*nulová*	*není*	*-*	*-*	*nulová*
Agres. a delikv. chování – J	*0,80*	*6*	*0,65*	*0,26*	*dobrá*	*5*	*0,73*	*0,29*	*dobrá*
Celkový počet RF odpovědí	*0,84*	*1**	*1,00*	*0,99*	*nulová*	*10*	*0,75*	*0,22*	*dobrá*

Tab. 6 – ROC analýza u originálních a optimálních cut-off skórů POSIT vzhledem k vysokému riziku dle VRCHA

		Vysoké riziko (HS VRCHA 7 a více bodů)							
		originální cut-off skóry POSIT				*optimální cut-off skóry POSIT*			
	AUC	*Origin. cut-off skór*	*Sensitivita (True Positives)*	*1- Specif. (False Positives)*	*rozl.schop. orig. cut--off skóru*	*Optim. cut-off skór*	*Sensitivita (True Positives)*	*1- Specif. (False Positives)*	*rozl.schop. optim. cut--off skóru*
Užívání návykových látek – A	*0,86*	*1*	*0,79*	*0,13*	*dobrá*	*1*	*0,79*	*0,13*	*dobrá*
Fyzické zdraví – B	*0,78*	*3*	*0,74*	*0,36*	*uspokojivá*	*4*	*0,58*	*0,17*	*uspokojivá*
Duševní zdraví – C	*0,73*	*4*	*1,00*	*0,81*	*špatná*	*10*	*0,58*	*0,22*	*uspokojivá*
Rodinné vztahy – D	*0,73*	*4*	*0,53*	*0,25*	*uspokojivá*	*3*	*0,68*	*0,36*	*uspokojivá*
Vztahy s vrstevníky – E	*0,89*	*1*	*1,00*	*0,91*	*nulová*	*3*	*0,89*	*0,29*	*dobrá*
Školní úspěšnost – F	*0,77*	*6*	*1,00*	*0,78*	*špatná*	*14*	*0,58*	*0,20*	*uspokojivá*
Pracovní zkušenosti – G	*0,46*	*5*	*0,16*	*0,32*	*nulová*	*není*	*-*	*-*	*nulová*
Soc. dovednosti – H	*0,68*	*3*	*0,84*	*0,56*	*špatná*	*3*	*0,84*	*0,56*	*špatná*
Trávení volného času – I	*0,53*	*5*	*0,32*	*0,22*	*nulová*	*není*	*-*	*-*	*nulová*
Agres. a deliky. chování – J	*0,82*	*6*	*0,79*	*0,35*	*dobrá*	*8*	*0,63*	*0,12*	*dobrá*
Celkový počet RF odpovědí	*0,88*	*1**	*1,00*	*0,99*	*nulová*	*10*	*0,95*	*0,33*	*dobrá*

6. Diskuze a závěry

Při exploraci psychometrických vlastností a predikčního potenciálu českého překladu skríningové metody POSIT jsme narazili na fakt, že od počátku očekávaná složitost struktury tohoto dotazníku se též potvrdila. Metoda, která vznikla na základě znalostí odborníků, nevykazovala u našeho výběrového souboru vždy dobré hodnoty. Teoretický model nebyl plně v souladu s nasbíranými daty. Z 10 škál jich polovina netvoří faktory. U druhé poloviny by stále bylo potřeba protřídit některé položky. Dobré nebo uspokojivé výsledky vykazovaly jen škály A, C, D, F, J a celkový počet tzv. „red flag“ otázek, a to ještě po úpravě cut-off skórů. Ostatní škály nepredikují rizikové chování ani netvoří jasné faktory, nebo mají nízkou reliabilitu. Jsme si vědomi toho, že tyto výsledky mohou být do jisté míry ovlivněny velikostí výběrového souboru, nicméně výrazné zlepšení psychometrických ukazatelů bychom s větším vzorkem nepředpokládali.

Pro případné dobré fungování metody POSIT v praxi či pro její budoucí využití v selektivní a indikované prevenci je potřeba redukce škál. Popřípadě lze využít některé z jejich z položek, pokud by se sloučily s jiným faktorem a prokázaly schopnost predikce rizikového chování. Zkrácení dotazníku může být i celkem vítané, neboť je neúměrně dlouhý. Na druhou stranu může POSIT takto ztrácet na své původní citlivosti a obsahové validitě. Zredukovaný POSIT může mít jistý potenciál, bude ovšem nutné ho v návazné studii znovu podrobit prezentovaným analýzám a srovnání s dotazníkem VRCHA či jiným nástrojem měřícím rizikové chování. Stejně tak EFA a CFA mohou dojít k lepším a přehlednějším výsledkům u pročištěných škál.

Použitá literatura

Burkhart, G., & de Santa Apolónia, R. D. C. (2004). Report on selective prevention in the European Union and Norway. European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.

Danseco, E., & Marques, P. (2002). Development and Validation of a POSIT-Short Form: Screening for Problem Behaviors

Among Adolescents at Risk for Substance Use. Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, 11(3), pp. 17-36.

Dolejš M., Miovský, M., & Řehan, V. (2012) Testová příručka ke škále osobnostních rysů představujících riziko z hlediska užívání návykových látek (SURPS- SUBSTANCE USE RISK PROFILE SCALE). Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.

Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA), Příručka pro praxi, Verze 1.0. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hall, J. A., Richardson, B., Spears, J., & Rembert, J. K. (1999). Validation of the POSIT: comparing drug using and abstaining youth. Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, 8(2), pp. 29-61.

Christie, G., Marsh, R., Sheridan, J., Wheeler, A., Suaalii-Sauni, T., Black, S., & Butler, R. (2007). The Substances and Choices Scale (SACS) - the development and testing of a new alcohol and other drug screening and outcome measurement instrument for young people. Addiction, 102, 1390-1398. doi:10.1111/j.1360-0443.2007.01916.x

Knight, J. R., Goodman, E., Pulerwitz, T., & DuRant, R. H. (2001). Reliability of the Problem Oriented Screening Instrument for Teenagers (POSIT) in adolescent medical practice. Journal of adolescent health, 29(2), pp. 125-130.

Knight, J. R., Sherritt, L., Harris, S. K., Gates, E. C., & Chang, G. (2003). Validity of brief alcohol screening tests among adolescents: a comparison of the AUDIT, POSIT, CAGE, and CRAFFT. Alcoholism: Clinical and experimental research, 27(1), pp. 67-73.

Mareš, Jan (2013). Pedagogicko-psychologická diagnostika jako zadní dvorek psychologické diagnostiky? Testfórum, 2013(2), PP. 4–14

McLaney, M., Boca, F., & Babor, T. (1994). A Validation Study Of The Problem-oriented Screening Instrument For Teenagers (POSIT). Journal of Mental Health, 3(3), pp. 363-376.

Miovský, M., Gabrhelík, R. (2015). Structure of an Implementation Plan for the National System of School-based Prevention of Risk Behaviour in the Czech Republic for 2015–2025: Harmonisation of the Approaches Adopted by the Ministries of Health and Education [Struktura návrhu implementačního plánu národního systému školské prevence rizikového chování v České republice pro období 2015–2025: Harmonizace přístupu resortu zdravotnictví a školství]. Adiktologie, 15(1), 88–105.

Nešpor, K., Csémy, L., & Provazníková, H. (1998). Dotazník pro dospívající identifikující rizikové oblasti (volně podle R. E. Tartera). Praha: Státní zdravotní ústav.

Rahdert, E. R. (1991). The Adolescent Assessment / Referral System Manual. Rockville, MD: NIDA.

Tarter, R., & Hegedus, A. (1991). The Drug Use Screening Inventory: Its application in the evaluation and treatment of alcohol and drug abuse. Alcohol, Health and Research World, 15, pp. 65 – 75.

Tarter, R.E., Laird, S.B., Bukstein, O., & Kaminer, Y. (1992). Validation of the adolescent drug use screening inventory: Preliminary findings. Psychology of Addictive Behaviors 6; pp. 322–326.

Vavrysová, L. (2014). POSIT – Skríningový dotazník pro dospívající zaměřený na problémové oblasti In: Dolejš, M., Skopal, O., Suchá, J. a kol. (2014). Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, pp. 72 – 78.

EXPERIMENTÁLNÍ STUDIE KOGNITIVNÍCH A PSYCHOFYZIOLOGICKÝCH PROCESŮ V PODMÍNKÁCH KRÁTKODOBÝCH POBYTŮ CHAMBER REST 2015 - 2016

EXPERIMENTAL STUDY OF COGNITIVE AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL PROCESSES UNDER CONDITIONS OF SHORT-TERM CHAMBER REST STAYS 2015 - 2016

Marek MALŮŠ[1], Markéta KUCSEROVÁ[1], Petra ČECHOVÁ[1], Klára ČIKASOVÁ[1], Vojtěch JARKULIŠ[2], Zdeněk VAVŘINA[3], Pavol ŠVORC[2]

[1]Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, Reální 1476/5, 702 00 Ostrava, ČR, marek.malus@osu.cz

[2]Ústav fyziologie a patofyziologie, Lékařská fakulta, Ostravská Univerzita v Ostravě, Syllabova 19, 703 00 Ostrava, ČR, pavol.svorc1981@gmail.com

[3]Lékařská fakulta, Ostravská Univerzita v Ostravě, Syllabova 19, 703 00 Ostrava, ČR

Grantová podpora: SGS10/FF/2016-2017 (Experimentální studie kognitivních a psychofyziologických procesů v podmínkách Chamber REST II)

Abstrakt: *Cílem příspěvku je seznámit zájemce zejména s experimentálním designem parametrického výzkumu účinků krátkodobých pobytů typu chamber REST (Restricted/Reduced Environmental Stimulation) ve specifické variantě známé jako tzv. Terapie tmou. Tři skupiny po 15 studentech Ostravské univerzity podstoupí dvoudenní, třídenní nebo čtyřdenní pobyt v prostředí omezené/snížené zevní stimulace (= intervence) ve speciálně uzpůsobeném zařízení umístněném v Beskydech. K těmto třem experimentálním skupinám budou vytvořeny kontrolní skupiny (bez intervence), u nichž budou sledovány totožné charakteristiky. Předmětem tohoto mezioborového výzkumu je zejména sledování změn v některých kognitivních funkcích (paměť, verbální fluence, pozornost a jiné), v psychofyziologickém fungování (EKG, HRV) a v základních parametrech krevního obrazu. Doplňkově také sledujeme některé osobnostní charakteristiky. Jelikož aktuálně není dokončen sběr dat od referenčních skupin, jsou dosavadní zjištění předběžná a není možno z nich vyvozovat závěry.*

Klíčová slova: *Chamber REST; snížená zevní stimulace; terapie tmou; kognitivní funkce; psychofyziologické procesy*

Abstract: *The aim of this contribution is to inform those interested particularly about experimental design of parametric research on the effects of short-term chamber REST stays (Restricted/Reduced Environmental Stimulation) in a specific variant known as so-called "Darkness therapy". Three groups of 15 students of University of Ostrava will undergo a two-day, three--day or four-day stay in a specially designed facility (= intervention) placed in the Beskydy Mountains. Beside to these three experimental groups there will be formed the control groups (without intervention) which will monitor the same characteristics. The subject of this interdisciplinary research is particularly monitoring changes in certain cognitive functions (memory, verbal fluency, attention and others) in psychophysiological functioning (ECG, HRV), and in the basic parameters of blood count. Additionally we also monitor certain personality characteristics. Since the current data collecting from reference groups is not finished, the existing findings are preliminary and it is not possible to draw a conclusion from these.*

Keywords: *Chamber REST; reduced environmental stimulation; darkness therapy; cognitive functions; psychophysiological processes*

1. Úvod ke snížené zevní stimulaci

Smyslem tohoto příspěvku je poukázat na originální a aktuální kvaziexperimentální studii zabývající se měřením účinků snížené zevní stimulace (Reduced Environmental STimulation - REST), konkrétně formy chamber REST. Tento ustálený odborný pojem zastřešuje metody, které byly experimentálně rozvíjeny od 70. let dvacátého století (např. Suedfeld, 1974, 1980, 1983; Norlander, Kjellgren, Archer, 2003). Zejména v České republice má své populární ekvivalenty jako pobyty ve tmě, léčba tmou či terapie tmou (Brodská, 2008; Krumlová, Hrdličková, 2009). Původním názvem i praktikou, která patrně inspirovala rozvoj v České republice, byla německá *die Dunkeltherapie* (Kalweit, 2006). Pro úplnost ještě uveďme odborný pojem *Dark therapy* (Phelps, 2008), která však neoznačuji terapii tmou jako službu dostupnou v ČR, nýbrž se jedná o zcela jiný druh léčebného využití tzv. *virtuální*

tmy. Názvy užívané u nás (i v Německu či na Slovensku) nejen, že nevzešly z odborných kruhů, k tomu ještě i rozmanitost v jejich názvosloví jde ruku v ruce s rozmanitostí v jejich konkrétní podobě realizace. I přes tuto nejednotnost jsme se rozhodli započít s mezioborovým základním výzkumem, z nějž, jak doufáme, vzejde základní poznatková báze nejen pro navazující výzkumy, ale i rovněž i pro cílenější aplikační možnosti.

Poskytovatelé, kteří jsou ochotní výzkumně spolupracovat (dr. Andrew Urbiš z Beskydského rehabilitačního centra Čeladná a Roman Barták z Kozlovic; oba z Beskyd), shodně užívají jako název služby, kterou poskytují, označení „terapie tmou". Ačkoliv si uvědomujeme neadekvátnost tohoto názvu z hlediska vědeckého, zároveň respektujeme, že účinky právě této služby zkoumáme. Z tohoto důvodu občas budeme používat i název terapie tmou (dále jen TT), přičemž máme vždy na mysli název konkrétní služby a nikoliv vědecky podloženou terapeutickou metodu. Jen pro úplnost ještě dodejme, že tím zároveň zdaleka nezavrhujeme možné preventivní či terapeutické přínosy, které tato specifická služba, je-li poskytována kvalitně, může nabídnout. Jako argument pro podporu tohoto názoru můžeme zmínit např. existující zahraniční termín *restricted environmental therapy* (Suedfeld, 1980) nebo japonské přístupy využívající podobné principy, které do terapie zaváděli Masatake Morita (Moritova terapie) a Yoshimoto Ishin (metoda Naikan). Oba tyto postupy pak syntetizoval David Reynolds a postupně je pak zaváděl do praxe jako výukovou psychoterapeutickou metodu s názvem Konstruktivní život (Černý, 1968; Benda, 2007; Reynolds, 2007).

Intervencí v této experimentální studii je myšleno umístění jedince do prostě, ale komfortně zařízené pobytové jednotky. Ta sestává ze dvou místností, a to hlavní místnosti, kde se nachází postel, křeslo a rotoped, a předsíně se sociálním zařízením, skrze kterou se vstupuje do/vystupuje z objektu. Jídlo a tekutiny (ne alkohol, kofein a jiné psychotropní látky) jsou probandovi podávány v dostatečném množství během každého dne. Také má možnost denní konzultace s opatrovníkem/průvodcem (poskytovatelem služby), které může, ale nemusí využít. Místnost, v níž jedinec pobývá, je zcela zatemněná a značně odizolovaná od okolních zvuků (Malůš, 2014).

Podstatou metody jsou dva hlavní faktory: sociální izolace a snížení zevní stimulace na minimální úroveň. Z hlediska posuzování možného vlivu desynchronizace cirkadiánních biorytmů na fyziologii jedinců se navíc snažíme znemožnit jim časovou orientaci. Vzhledem k nízké možnosti orientovat se na základě venkovních zvuků (a úplné nemožnosti orientovat se podle hlavního synchronizátoru, tj. denního světla) nám k tomu stačí, že opatrovník chodí sice jedenkrát denně, ovšem v nepravidelných intervalech (v rozmezí 10h – 18h). Pro zachování minima možných zevních podnětů neumožňujeme participantům poslouchat audio nahrávky. Mají však k dispozici rotoped, když by jim scházel dostatek pohybu. Celkově se snažíme, aby komfort v průběhu pobytu byl dostatečný. Tím se odlišujeme nejen od původních zahraničních výzkumů, ale i od původních praktik, jež předcházely modernímu pojetí TT (Lewis, 1966; Soukup, 2004; Kalweit, 2006; Urbiš, 2012).

Zahraniční výzkumy ukazují, že metoda chamber REST v krátkodobé variantě (24h) podporuje kognitivní procesy (př. paměť, učení či řešení praktických problémů). Dále může být pobyt v takovém prostředí především z pohledu odpočinku od dlouhodobé zátěže, zvládání stresu, léčbě hypertenze, snižování hmotnosti a podpoře kreativity (Bood, Kjellgren & Norlander, 2009; Granqvist & Larsson, 2006; Suedfeld, 1980, 1983, 1999). Podle Suedfelda (1999) Chamber REST ve spojení s jinými terapeutickými technikami může pozitivně ovlivňovat změnu postojů, které mohou být pro jedince problematické. Mimo jiné hovoří hlavně o změnách návykového chování: přejídání, konzumace alkoholu a kouření. V českém prostředí jsou určité modifikace používány v různých terapeutických komunitách např. Komunita Fides v Psychiatrické léčebně Bílá Voda (Kalina, 2008).

Dosud provedené výzkumy dokazují, že metoda Chamber REST v krátkodobé variantě (24h) podporuje kognitivní procesy (např. paměť, učení či řešení praktických problémů). V Českém výzkumném prostředí byl prozatím důraz kladen především na zkoumání osobnostní parametrů a sběru dat z interview (Kupka et. al, 2014).

2. Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je prozkoumat možné efekty krátkodobých pobytů terapie tmou, se zaměřením na vybrané kognitivní funkce, psychofyziologické procesy a základní parametry krevního obrazu (např. základní diferenciace lymfocytů). Doplňkově pak sledujeme některé osobnostní parametry pomocí sebeposuzujících dotazníků a škál. Dílčími výzkumnými cíli sledovat motivační a prožitkové charakteristiky jedinců, kteří takový pobyt absolvují, i to, jak hodnotí výhody/nevýhody pramenící z jejich pobytu.

3. Metodologie

Experimentální design je založen na parametrické variaci délky pobytů a jejím případném efektu na vybrané kognitivní funkce a fyziologické parametry. Studie realizovaná v letech 2015-2016 nabírá dobrovolníky z řad studentů (nejvíce pak z Filozofické fakulty Ostravské univerzity). Tito dobrovolníci nastupují na pobyty v délce 2 dnů, 3 dnů (v roce 2015) a 4 dnů (v roce 2016). Většina z těchto dobrovolníků byla získána rozesláním emailu všem studentům Filozofické fakulty (z nich se pak metodou samovýběru hlásili zájemci o účast ve studii), část dobrovolníků byla získána metodou sněhové koule (kdy si studenti mezi sebou sdělili informace o plánovaném výzkumu a hlásili se tak i studenti mimo FF OU). Většina ze zájemců pak byla do studie zahrnuta (celkem se studie zúčastní necelých 60 probandů, přičemž toho času evidujeme necelých 80 zájemců).

Baterie kognitivních testů je administrována na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. Tato administrace se provádí den před nástupem (2015)/v den nástupu (2016) na pobyt, dále pak v den ukončení pobytu přibližně v rozmezí 3-6 h po ukončení, a naposled tři dny po výstupu.

Fyziologická měření probíhají na Lékařské fakultě Ostravské univerzity den před nástupem na pobyt, den po ukončení pobytu (2015)/v den ukončení pobytu (2016), dále pak čtyři dny po ukončení a sedm dní po ukončení pobytu. V roce 2015 byl počet participantů u dvou denních pobytů 20 a u třídenních pobytů 17. Během roku 2016 pak u čtyř denních pobytů je plánován počet participantů rovněž 17.

Sběr dat u referenčních skupin je realizován a bude ukončen během roku 2016.

Přehled použitých metod

Baterie kognitivních testů

Jak bylo výše zmíněno, testování kognitivních funkcí je realizováno pomocí baterie kognitivních testů, jenž obsahuje v roce 2015 deset testových metod a v roce 2016 třináct testových metod. Ty si pro větší přehlednost uvedeme v tabulce.

Tab. 1: Baterie kognitivních testů (dle Rodriguez, M., & Laing, H., 2007; Psychodiagnostika, 2016; Testecentrum, 2016)

Použité metody	***Popis***
Paměťový test učení	*Měří kapacitu krátkodobé a dlouhodobé verbální paměti, křivku učení, zachycuje poruchy představ a další poruchy vybavování.*
Reyova figura/Figura Taylorové	*Používá se k vyšetřování senzomotorických, vizuoprostorových a konstrukčních schopností a dovedností, vizuoprostorové paměti, vizuální percepce a pozornosti.*
Test cesty (Trail Making Test)	*Zkouška má screeningový charakter a její výsledek je ukazatelem obecné výkonnosti mozku.*
Test figurální fluence	*Testuje schopnost plynule přecházet od jednoho způsobu řešení úkolu k dalšímu způsobu jeho řešení.*
Krátký test všeobecné inteligence	*Testování intelektu - průběžné zjištění obecné psychické výkonnosti.*
Test opakování čísel pozpátku	*Subtest WAIS-III, slouží k posuzování pracovní paměti.*
Test verbální fluence	*Měří rychlost, plynulost a snadnost/flexibilitu verbální produkce.*
Test kognitivní pozornosti	*Testová baterie určena k vyšetření kvality pozornosti.*
Test hanojské věže	*Slouží k neuropsychologické diagnostice exekutivních funkcí.*
*Číselní čtverec**	*Zjišťuje úroveň příjmu a zpracování informací, pohotovost, je vhodný k diagnostice pozornosti a rozsahu zorného pole*
*Bourdonův test**	*Psychologická diagnostická zkouška pozornosti a pracovního tempa.*
*Stroopův test**	*Psychologická diagnostická zkouška rozptýlené pozornosti.*

Pozn. Metody označené hvězdičkou byly přidány v roce 2016 a jsou administrovány přes tablet. Jedná se o tzv. „free" verze aplikací, u nichž zároveň testujeme, zda a nakolik jsou výzkumně využitelné.*

Fyziologická měření

Z hlediska fyziologie sledujeme mnoho parametrů. Metodika, jež byla použita v roce 2015, byla opět v roce 2016 rozšířena. I zde pro větší přehlednost uvedeme přehled sledovaných parametrů v tabulkách.

Tab. 2: Sledování fyziologických parametrů v roce 2015 (2denní a 3denní pobyty)

Metoda	***Popis***
EKG 12 - svodové	*Hodnocené parametry: RR intervaly, PQ, QT a QTc intervaly. Všechno je hodnoceno z II. bipolárního svodu.*
HRV	*Hodnocené parametry: Síla LF a HF (LF je považován za sympatickou divizi ANS a HF za parasympatickou divizi ANS); LF/HF – poměr mezi sympatikem a parasympatikem; PSD LF/HF – hustota sympatiku a parasympatiku; Rel. Power LF/HF – relativní síla sympatiku a parasympatiku; Aktivita baroreceptorů.*
Hematokrit	*Hematokrit je poměr mezi objemem červených krvinek a plné krve. Jedná se tedy o procentuální vyjádření objemu erytrocytů v jednotce krve. Závisí na počtu a velikosti červených krvinek. Patří do základního vyšetření krevního obrazu. Normální hodnoty objemu červených krvinek jsou 47% (+-5%) u mužů a 42% (+-4%) u žen.*

Na podkladě časové a personální náročnosti měření v roce 2015 jsme se rozhodli v roce 2016 rozšířit spektrum měřených proměnných o další, které budou prezentovány v následující tabulce.

Tab. 3: Sledování fyziologických parametrů v roce 2016 (4denní pobyty)

Metoda	***Popis***
EKG 12 - svodové.	*Hodnocené parametry: RR intervaly, PQ, QT a QTc intervaly. Všechno je hodnoceno z II. bipolárního svodu.*
HRV	*Hodnocené parametry: Síla LF a HF (LF je považován za sympatickou divizi ANS a HF za parasympatickou divizi ANS); LF/HF – poměr mezi sympatikem a parasympatikem; PSD LF/HF – hustota sympatiku a parasympatiku; Rel. Power LF/HF – relativní síla sympatiku a parasympatiku; Aktivita baroreceptorů.*
Váha	*Monitorování váhy včetně měření bioimpedance.*
Zraková ostrost	*Vyšetření zrakové ostrosti ze vzdálenosti 5 (6) metrů (podle typu optotypu) se vyšetřuje pomocí optotypových tabulí s čísly, písmeny nebo obrázky, které jsou sestaveny do řádků tak, že se jejich velikost směrem dolů úměrně zmenšuje. U každého řádku je číslice udávající v metrech vzdálenost, ze které má zdravé oko vidět znaky příslušného řádku. Vizus se označuje zlomkem, v němž v čitateli se uvádí vzdálenost, ze které se provádí vyšetření, a ve jmenovateli řádek, který vyšetřovaný přečte.*
Určování barvocitu	*Testy, které mají odhalit druh a rozsah poruchy barvocitu, používají obrazy složené z teček různých barevných odstínů. Běžný Ishiharův test se skládá až z 38 různých obrazců.*
Počítačová perimetrie	*Perimetrie slouží k vyšetření periferního vidění. Umožňuje určit rozsah a kvalitu zorného pole a odhalit jeho případné výpadky. Zaznamená boční, horní i dolní úhly, za kterými oko už nic nevnímá. Stejně tak odhalí, kdy oko místo jasného obrazu vidí jen tmavou skvrnu. Součástí perimetrie je také i takzvaná statická perimetrie, která slouží hlavně na zjištění, jestli má pacient sníženou citlivost na světelné stimuly (provádí se hlavně tzv. macula treshold a glaukoma treshold).*
Měření krevního tlaku	*Klasické vyšetření vyškoleným personálem z Lékařské fakulty OU.*
Odběr venózní krve	*Tvorba krevního obrazu za účelem zjištění erytrocytárních parametrů a diferenciace leukocytů (standardní metoda).*

4. Výsledky

V současné době ještě není možno poskytnout výsledky studie. Dílčí výsledky již samozřejmě existují, nicméně do ukončení sběru dat (včetně sběru dat od referenčních skupin) jsou bezpředmětné a bez možností smysluplné interpretace.

5. Diskuze a závěr

Překládaná studie se potýká s řadou potenciálních hrozeb v oblasti intervenujících proměnných a limitů, které není možno kontrolovat. Jen pro představu zmiňme některé faktory rozdělené do třech kategorií.

Před pobytem:

Nízký počet participantů představuje vyšší riziko z hlediska ovlivnitelnosti výsledků několika málo extrémy (jedinec se špatně vyspí před testováním/měřením; bude více trpět stresem z aktuální náročné zkoušky či dohánění povinností ve škole nebo v životě; bezprostředně po ukončení pobytu může dojít k posunu cirkadiánního rytmu vlivem desynchronizace v průběhu pobytu atd.). Tento nízký počet participantů, které vnímáme je výrazný limit pro interpretaci budoucích výsledků, však zároveň nejsme schopni překonat z důvodů zejména finanční náročnosti studie tohoto typu. Nezanedbatelné jsou i logistické, organizační a časové nároky na všechna měření a testování před pobyty a po jejich ukončení.

V průběhu pobytu:

Značný je počet intervenujících proměnných, které nemůžeme ohlídat. Přestože, technicky vzato, všichni participanti této kvaziexperimentální studie podstupují téměř totožnou zkušenost (stejný pobytový prostor se stejnou absencí světla, mírou odhlučnění, délky trvání aj.), existují mnohé jiné faktory, které zůstávají i přes značné úsilí nepodchyceny. Můžeme začít u samovýběru respondentů, kdy do studie zahrnujeme výhradně ty jedince, kteří si nejen troufají a mají chuť pobyt v uvedené délce podstoupit a vydržet (motivační aspekt sycený vícero modalitami), a zároveň jim nebrání ani jiné okolnosti absolvovat jak pobyt samotný tak veškeré výzkumné procedury s ním spojené (závislost na návykových látkách neumožňující vícedenní abstinenci; případně jiné rodinné a studijně-pracovní povinnosti; přítomnost některých somatických či psychických potíží v klinickém slova smyslu). Tato před-selekce nutně způsobuje, že studie se v daných podmínkách bude ochotno zúčastnit malé procento oslovených jedinců. Tím vzrůstají nároky na velikost základního souboru, což zvedá heterogenitu výběrového souboru.

Pokud můžeme technicky zajistit totožnost procedury pro každého participanta (a víme, že nedokážeme „standardizovat“ participanta jako takového), zcela odlišná situace nastává u osoby opatrovníka/poskytovatele služby. Pokud by tato osoba výhradně uvedla jedince do prostředí s podáním vždy stejné instrukce, v průběhu pobytu pouze mlčky donášela jídlo a odnášela zbytky, a poté standardním způsobem pobyt jedince v prostředí snížené zevní stimulace ukončila, mohli bychom být metodologicky spokojeni. Bohužel zkušenost ukazuje, že jedinci v tomto prostředí (až na výjimky) sociální interakci s opatrovníkem jednou denně rádi vyhledávají. Nemusí se nutně jednat o niterné rozhovory v terapeutickém slova smyslu (a v případě naší experimentální studie – na rozdíl od běžných klientů - tomu tak spíše není), určitý kontakt však participantům pomáhá v jinak nezvykle dlouhé periodě samoty. Není dost dobře možné kontrolovat jak kvantitu této intervence (někomu by 10min sdílení denně nestačilo, u jiného či v jiný den u stejného jedince by více než 5min bylo zbytečně moc až obtěžující) tak její kvalitu (někomu stačí si zjednodušeně řečeno povykládat o tom, jak mu chutnalo včerejší jídlo a pochválit si, že je mu naprosto dobře a pobyt si užívá, jiný bude mít potřebu sdílet nevšednost snového života, a další bude potřebovat uklidnit, protože v něm roste tenze z různých příčin). Každý jedinec má možnost pobyt ukončit kdykoliv v jeho průběhu, z hlediska intervencí opatrovníka je však snaha o udržení komfortu participantů, což je nutné, abychom na závěr mohli kvantitativně hodnotit výsledky jak z kognitivních testů, tak fyziologických parametrů.

Po pobytu:

Značným polem působnosti pro nekontrolované (a nekontrolovatelné) intervenující proměnné je doba mezi ukončením pobytu a jednotlivými měřeními (která probíhají průběžně až do týdne od ukončení pobytu). Někoho po ukončení pobytu čeká odpočinkovější víkend a až poté denní povinnosti různého charakteru a závažnosti, zato jiní ihned vplují do sledu povinností, které jsou nesrovnatelné s uplynulými dny (kde slovo povinnost téměř ztratilo na významu). Poměrně osvědčené časové nastavení některých poskytovatelů (jednoznačně například v Beskydském rehabilitačním centru) je po pobytu mít vyhrazen celý víkend (i více dní), kdy by se jedinec měl postupně adaptovat na ukončení pobytu a opětovné nastartování a fungování v každodenním životě. Vzhledem k provozním podmínkám a periodicitě pobytů jiné než týden (2, 3 nebo 4 dny) bohužel není možné tento vzorec dodržovat.

Dokonce už bezprostředně po výstupu samotném může docházet k pominutí některých specirfických efektů na kognitivní funkce. Z výzkumů, které probíhaly ve druhé polovině minulého století v USA a Kanadě víme, že testovací stůl pro administraci testových metod byl přítomný již v pobytové komoře a subjektu začaly být metody administrovány okamžitě po rozsvícení tlumeného světla (samozřejmě se jednalo o laboratoř umístněnou v univerzitních prostorách) (Suedfeld, 1980; Zubek, 1969). V našem případě, kdy pobytová jednotka je situována přes 40km od míst vhodných pro měření a testování, je transport mezi těmito místy další proměnnou, kterou bez vlastní (a vhodně dostupné) laboratoře nejsme schopni překročit.

Tato studie je není pouhu replikací studií předchozích. To platí jak pro kognitivní testování (užití jak jiných metod, tak například okamžitého testování při ukončování pobytu v prostorách chamber REST) tak také pro fyziologické parametry (kdy ještě nebyla měřena variabilita srdeční frekvence, zato bylo užito EEG – kde byly doloženy změny i více dní po pobytu – které pro nás není dostupné) (Suedfeld, 1980; Zubek, 1969).

Z uvedeného je patrné, že provádění experimentální designu, zvláště u tak specifické procedury, je velmi náročné po více stránkách. I přesto snad – s přihlédnutím k reálným limitům z toho plynoucích – se jedná o smysluplný počin, jež odkazuje k základům, na nichž byla psychologie jako věda vybudována. Testování vybraných kognitivních funkcí by mělo zodpovědět na otázku, zda a jaký význam má smysl tuto otázku prověřit dalšími studiemi (a například časem dokázat rozhodnout, zda je skutečně nebezpečné po ukončení týdenních pobytu, které jsou nejčastější variantou, sednout za volant auta a řídit). Pokud jde o sledování fyziologických parametrů, v současné fázi hledáme vodítka pro navazující cílenější výzkum. Otázka, kterou bychom rádi zodpověděli, je např.: Je pobyt v prostředí chamber REST natolik relaxační, že se to odrazí i ve fungování ANS? Do budoucna plánujeme navázat studií, při níž budeme přímo měřit hladiny secernování melatoninu a kortizolu. Tím bychom se rádi ještě více přiblížili k otázkám po přímém působení pobytů v tomto prostředí na fyziologii organismu a možnému ovlivnění zdraví člověka.

Použitá literatura

Benda, J. (2007). Všímavost v psychologickém výzkumu a v klinické praxi. Československá psychologie, 51, 2, 129-140.

Bood, S., Kjellgren, A., & Norlander, T. (2009). Treating stress-related pain with the flotation restricted environmental stimulation technique: Are there differences between woman and men? Pain Research & Management: The Journal of the Canadian Pain Society, 14(4), 293-296.

Brodská, T. (2008). Tma jako nástroj sebepoznání. Psychologie dnes, 14, 1, 36-39.

Černý, J. (1968). O některých novějších psychologických aspektech japonské koncepce Moritovy psychoterapie a o výzkumech zazenu. Československá psychiatrie, 64, 194-204.

Kalina, K. (2008). Terapeutická komunita: obecný model a jeho aplikace v léčbě závislostí. Praha: Grada.

Kalweit, H. (2006). Léčba tmou. Praha: Eminent.

Krumlová, D. & Hrdličková, L. (2009). Tma je měkká jako matčina náruč. Psychologie dnes, 15, 5, 35-36.

Kupka, M., Malůš, M., Kavková, V., & Němčík, P. (2014). Terapeutické a osobní růstové možnosti techniky omezené zevní stimulace: Léčebné využití terapie tmou a floatingu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Lewis, I., M. (1966). Spirit possession and deprivation cults. Man, New Series, 1, 3, 307-329.

Malůš, M. (2014). Technika omezené zevní stimulace - terapie tmou. Disertační práce: Univerzita Palackého v Olomouci.

Norlander, T., Kjellgren, A., Archer, T. (2003). Efect of flotation versus chambre restricted environmental stimulation technique (REST) on creativity and realism under stress and non – stress conditions. Imagination, Cognition and Personality, 22, 4, 343-359.

Phelps, J. (2008). Dark therapy for bipolar disorder usinf amber lenses for blue light blockade. Medical Hypothese, 70, 224-229.

Powers, J. (2009). Úvod do tibetského buddhismu. Praha: Beta.

Psychodiagnostika (February, 2016) Retrieved from http://www.psychodiagnostikasro.cz/cz/Katalog_testy.asp?Kateg=1

Reynolds, D., K. (2007). Konstruktivní život. Praha: Eminent.

Soukup, V. (2004). Dějiny antropologie. Praha: Karolinum.

Rodriguez, M., & Laing, H. (2007). Neuropsychologická baterie Psychiatrického centra Praha: Klinické vyšetření základních kognitivních funkcí. Praha: Psychiatrické centrum.

Suedfeld, P. (1974). Psychological research on the effects of social isolation. Canadian Psychologist, 15, 1, 1-15. John Wiley and Sons.

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.

Suedfeld, P. (1980). Restricted Environmental Stimulation: Research and Clinical Applications. New York: John Wiley and Sons.

Suedfeld, P., Ballard, E., & Murphy, M. (1983). Water immersion and flotation: From stress experiment to stress treatment.

Journal of Environmental Psychology, 3, 147-155.

Testcentrum (February, 2016) Retrieved from http://www.testcentrum.com/testy

Urbiš, A. (2012). Terapie tmou: návrat k harmonii a ke zdraví. Frýdek- Místek: Alpress.

Zubek, J.P. (1969). Sensory deprivation: Fifteen years of research. Appleton-Century-Crofts and Fleschner Publishing Company.

HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA A OCHOTA PRACOVAŤ ZAMESTNANCOV SÚUKROMNÉHO A ŠTÁTNÉHO SEKTORU

VALUE ORIENTATION AND WILLINGNESS TO WORK AND OF EMPLOYERS WORKING FOR PRIVATE AND PUBLIC SECTOR

Mária BENEDIKOVÁ

Inštitút psychológie, Prešovská univerzita, Prešov, Slovenská Republika, mary.jencik@gmail.com

Abstrakt: *Predkladaný príspevok sa zaoberá vzťahom hodnotovej orientácie a ochoty pracovať, ktorý bol zisťovaný na vzorke zamestnancov štátnej a súkromnej sféry. V práci sú stručne priblížené modely hodnotových orientácií niekoľkých autorov, s dôrazom na Schwartzov kruhový model hodnôt. Ďalej článok pojednáva o práci, vzťahu k nej a ochote pracovať. Do samotného výskumu sa zapojilo 327 respondentov, pričom sa jednalo o osoby pracujúce v odvetví školstva, služieb, priemyslu, IT a komunikácií, bankovníctva a úradníctva. Pre zber dát boli použité dve metodiky, a to Schwartzov Portrait Values Questionnaire a Dotazník ochoty pracovať od doc. PhDr. Búgelovej, CSc. V článku sú opísané a diskutované výsledky výskumu získané deskriptívnou štatistikou, koreláciami a porovnaním priemerov medzi skupinami v programe SPSS 22*

Kľúčové slová: *hodnotová orientácia, ochota pracovať, štátny sektor, súkromný sektor, Schwartzov dotazník hodnotových orientácií.*

Abstract: *The article concerns the relationship of value orientation and willingness to work, which was verificated on a sample of public and private sector. The paper briefly approximated value orientations models of several authors, emphasizing Schwartz circular value model. Furthermore article discusses the work relation to work and willingness to work. 327 respondents participate in our research, it were the people working in the education sector , the services industry , IT and communications, banking and civil service. For data collection were used two methodologies, Schwartz´s Portrait Values Questionnaire (1992) and Interview willingness to work from doc. Mgr. Búgelová , PhD. The article described and discussed research results obtained by descriptive statistic, correlations and comparisons of means between groups in SPSS 22.*

Key words: *value orientation, willingness to work, public sector, private sector, Schwartz value guestionaire*

Úvod

Žijeme v dobe, kde neustále niekto za niečím uteká, snaží sa o niečo. Jeden chce mať veľký majetok, iný veľkú rodinu, a iný zase byť mocný a úspešný, či známy vo svete. K týmto cieľom nás vedú okrem iného najmä naše hodnoty utvárané v detstve naším okolím a spoločnosťou v akej žijeme. Aby sme však tieto ciele mohli dosiahnuť, musíme preto niečo urobiť, vynaložiť viac či menej úsilia, námahy. Niekedy je táto námaha spojená s prácou. Osoba je presvedčená, že k cieľom, ktoré si v živote vytýčila sa dopracuje len svojou vlastnou tvrdou prácou. Iný človek je zas presvedčený, že sa za každú cenu chce vyhnúť akejkoľvek práci, túži len po pohodlí, chce si užívať život, on chce svoje ciele dosiahnuť možno skrz iných ľudí. Každá osoba disponuje inou úrovňou ochoty pracovať. To, ktoré hodnoty sú spojené s rôznymi úrovňami ochoty pracovať sme sa rozhodli overiť v tomto príspevku.

1. Hodnoty a hodnotová orientácia

Spranger (1921, in Waschulewski, 2002) pristupuje k hodnotám ako k celoživotným cieľom. Nepovažoval ich za racionálne podložené, naopak vnímal ich ako iracionálne skutočnosti. Podobne Schwartz (1994, s. 21) opisuje hodnoty ako ciele, avšak na rozdiel od Sprangera hovorí, že ide o „žiaduce transsituačné ciele, líšiace sa dôležitosťou, ktoré slúžia ako riadiace princípy v živote človeka alebo inej sociálnej entity.“ Prostredníctvom motivačných cieľov osoby a vzájomným pôsobením umožňujú hodnoty vytvárať motivačné kontinuum (Schwartz, 1994).

Do centra kognitívnej siete presvedčení a postojov postavil hodnoty Rokeach (1973). Podľa neho predstavujú trvalú vieru, alebo presvedčenie v to, že istý spôsob správania či konečný stav existencie je pre jedinca, alebo spoločnosť preferovanejší než iné, resp. opačné formy správania sa, či konečného stavu existencie. Dodáva, že hodnoty sú od spoločnosti a jej inštitúcií naučené, odvo-

dené či internalizované štandardy. Hartl (1996) sa taktiež prikláňa k tomuto názoru a hovorí, že hodnoty sa získavajú, prenášajú a sú ovplyvňované v procese socializácie, keď je človek vystavený pôsobeniu hodnôt a noriem určitej spoločnosti kde socializácia prebieha.

Feather (1995) pristupuje k hodnotám ako k abstraktným kognitívnym štruktúram. Kladie do popredia vzájomné prepojenie hodnôt s afektívnym systémom. Podľa autora sú hodnoty „spojené s presvedčením ľudí o žiaducich spôsoboch správania alebo o žiaducich konečných stavoch“ (Feather, 1995, s. 1135). Ďalej dodáva, že hodnoty vznikajú ako výsledok predošlých skúseností a zároveň zabezpečujú zmysel a kontinuitu v nepretržite sa meniacich životných okolnostiach. Umožňujú nám hodnotiť každý nový objekt či udalosť v našom živote (Feather, 1995).

Aj napriek istým odlišnostiam v jednotlivých definíciách hodnôt, možno medzi nimi nájsť niekoľko spoločných prvkov. V prvom rade sa týkajú toho, čo osoba, alebo skupina považuje za žiaduce, či už sa jedná o spôsoby správania sa, ciele, výsledné stavy a podobne. Teda možno povedať, že sú akýmisi kritériami pre to, ako sa majú ľudia správať, čo bude považované za správne a vhodné, alebo naopak. Ďalším znakom je, že sú chápané ako isté motivačné činitele, a teda majú dopad na už spomínané spôsoby správania sa, dosahovania cieľov a želaných stavov jedinca, či celej skupiny. V neposlednom rade sú hodnoty pripisované určitej spoločnosti, resp. kultúre, v ktorej sa vyvíjajú, a od ktorej si ich jedinec osvojuje.

Hodnoty usporiadané podľa vzájomnej dôležitosti do hodnotového systému tvoria hodnotovú orientáciu jedinca (Kavalíř, 2005). Avšak nejedná sa len o jednoduché vymenovanie a zoradenie hodnôt podľa dôležitosti do systému. Ide o zložitý celok tvorený vzťahmi medzi týmito hodnotami. A práve tieto väzby medzi nimi tvoria hodnotovú orientáciu (Kluckholn, 1961, in Kavalíř, 2005). Na takéto chápanie hodnotovej orientácie nadväzuje aj Schwartz (1992), ktorý tiež kladie dôraz na dôležitosť určitých hodnôt pre jedinca či celú skupinu osôb. Tiež hovorí o vzťahoch medzi jednotlivými hodnotami, pričom tieto väzby medzi nimi vytvárajú to, čo autor nazýva hodnotovými typmi.

Možno uzavrieť, že hodnotové orientácie predstavujú súbor istých hodnôt, ktoré osoba preferuje a považuje za správne. Tieto hodnoty sú hierarchizované a usporiadané podľa ich dôležitosti pri jedinca a môžu mať vplyv na jeho správanie.

1.1 Rokeachova a Schwartzova teória hodnotovej orientácie

Ako uvádza Finegan (1994), za jedného z najprominentnejších výskumníkov v oblasti hodnôt v rámci socio-psychologickej literatúry je považovaný práve Rokeach. V súlade so svojou vyššie spomínanou definíciou dospel vo svojej práci k záveru, že existujú dva základné druhy hodnôt. Prvý druh nazval terminálne hodnoty, vzťahujúce sa ku konečnému štádiu bytia. Druhým typom sú podľa neho hodnoty inštrumentálne, vzťahujúce sa k spôsobom správania sa. K terminálnym hodnotám zaradil 18 hodnôt, rovnako aj k inštrumentálnym, uvádzame ich v tabuľke 1. (Rokeach, 1973).

Tab. 1: Zoznam terminálnych a inštrumentálnych hodnôt podľa Rokeacha (1973)

Terminálne hodnoty	***Inštrumentálne hodnoty***
Sloboda (freedom)	*Čistotný (clean)*
Múdrosť (wisdom)	*Poslušný (obedient)*
Zmysel pre výkon (a sence of accomplishment)	*Radostný (cheerful)*
Svet v mieri (a world at peace)	*Odpúšťajúci (forgiving)*
Svet krásy (a world of beauty)	*Slušný (polite)*
Bezpečie rodiny (family security)	*Milujúci (loving)*
Rovnosť (equality)	*Sebakontrolujúci (self-controlled)*
Šťastie (happiness)	*Čestný (honest)*
Vnútorná harmónia (inner harmony)	*Schopný (capable)*
Vzrušujúci život (an exciting life)	*Intelektuálny (intellectual)*
Pohodlný život (a comfortable life)	*Odvážny (courageous)*
Sebaúcta (self-respect)	*Nápomocný (helpful)*

Sociálne poznávanie (social recognition)	*Ambiciózny (ambitious)*
Skutočné priateľstvo (true friedship)	*Logický (logical)*
Zrelá láska (mature love)	*Nezávislý (indipendent)*
Národná bezpečnosť (national security)	*Predstavivý (imaginative)*
Radosť (pleasure)	*Zodpovedný (responsible)*
Spása (salvation)	*Veľkorysý (broadminded)*

Pri výskume hodnôt postupoval tak, že najprv hodnoty vymenoval, stručne ich charakterizoval a následne požiadal ľudí, aby hodnoty zoradili, podľa toho, ako sú pre nich dôležité, v zmysle akýchsi „riadiacich princípov v ich živote“. To, ktoré hodnoty sa zaradia k terminálnym, a ktoré k inštrumentálnym určoval tak, že zistil, či osoba v súvislosti s hodnotami uvažuje o tzv. módoch správania, alebo o želaných konečných stavoch existencie (Rokeach, 1973). Každý jedinec, ktorý prešiel procesom socializácie disponuje určitým súborom presvedčení o módoch správania sa a cieľových stavoch existencie, ktoré považuje za osobne a sociálne žiaduce. Korene ľudských hodnôt nachádza autor v kultúre, inštitúciách, spoločnosti aj osobnosti (Rokeach, 1973; Kavalíř, 2005).

Aj napriek tomu, že Rokeach (1973) tvrdí, že hodnoty sú stále, môžu sa aj meniť, tým ako sa ľudia učia rozhodovať, ktorú hodnotu uprednostnia pred inou. Zmena hodnôt je podmienená tromi princípmi: zmena nastáva v prípade ak dôjde k inkongruencii hodnôt, tiež ak kognitívna disonancia spôsobí neuspokojenie vlastného Ja, čo následne vedie ku kognitívnym a behaviorálnym zmenám, a nakoniec ak kognitívna disonancia vedie k silnému neuspokojeniu vlastného Ja (Haruji, 2004).

Rokeachova práca vyústila do vytvorenia metodiky na meranie hodnôt s názvom Rokeach Value Survey (1973). Je postavená na myšlienke, že všetci ľudia disponujú určitým malým množstvom rovnakých hodnôt, usporiadaných do systému na základe ich hierarchizácie (Kavalíř, 2005). Osobám je poskytnutý abecedný zoznam 18 terminálnych a 18 inštrumentálnych hodnôt, ktoré majú zoradiť podľa toho, ako sú pre nich dôležité. Získa sa tak obraz o hierarchii hodnôt danej osoby.

Rokeachova metodika mala aj niekoľko kritikov. Feather (1995) poznamenáva, že by bolo vhodné doplniť zoznam hodnôt aj o negatívne hodnoty. Túto myšlienku však autor ďalej upravuje, a to v nadväznosti na Lewina (1951, in Feather, 2002), podľa ktorého hodnoty udávajú, ktoré aktivity bude osoba hodnotiť ako pozitívne, a ktoré ako negatívne. Teda hodnoty nie sú „silovým poľom“, ale to „silové pole“ ovplyvňujú. V tomto význame Feather (2002) pripodobňuje hodnoty potrebám, a to v ich schopnosti podnietiť pozitívne alebo negatívne ohodnotenie objektov či udalostí v rámci konkrétnej situácie. Ovplyvňujú teda spôsob, akým jedinec konštruuje situácie v kontexte atraktivity, alebo averzie. Preto osoba, ktorá vníma logickosť, ako dôležitú hodnotu, vidí logické spôsoby správania ako atraktívne, resp. prikladá im pozitívnu hodnotu, ostatné nelogické spôsoby správania hodnotí negatívne, vníma ich averzívne. Takže práve tak, ako hlad spôsobuje pozitívne ohodnotenie jedla, a potreba sa chrániť spôsobuje negatívne hodnotenie možného nebezpečenstva v danej situácii, hodnoty rovnako spôsobujú ohodnotenie objektov a udalostí. Každý jedinec teda dokáže posúdiť určitú situáciu na kontinuu pozitívny-negatívny v závislosti od dominantných potrieb a hodnôt. Ako riešenie navrhuje Feather (1995) možnosť využitia ratingovej škály pri hodnotení dôležitosti každej hodnoty. Každá škála by takto mala na jednej strane kladný(pozitívny), na druhej záporný(negatívny) pól. Aj Schwartz (1992) sa pridáva ku kritikom a tvrdí, že v Rokeachovej práci nenachádza pre rozdeľovanie hodnôt na inštrumentálne a terminálne žiadnu podporu v empírii. Braithwaite a Law (1985) navrhujú 4 hodnotové typy, ktoré podľa nich v teórii chýbajú. Zaradili sem fyzický rozvoj a well-being (napr. hodnoty ako je dobré zdravie), ďalej individuálne práva(napr. súkromie), šetrnosť (napr. využitie vhodných príležitostí) a nakoniec bezstarostnosť (napr. impulzívne konanie).

Aj napriek viacerým kritikám sa stala Rokeachova teória a nástroj na meranie hodnôt bola akceptovaná a uznávaná u psychológov, politických vedcov, a ďalších odborov zaujímajúcich sa o podstatu, význam a funkciu hodnôt v ľudskom živote (Johston, 1995).

1.2 Schwartzova teória hodnôt

Schwartz bol jedným z autorov, ktorí síce boli kritikmi Rokeachovej práce, ale následne na ňu aj nadviazal a rozšíril jej teoretický rámec. Svoju teóriu postavil Schwartz (1992, 1994) na myšlienke, že na všetkých ľudí pôsobia tri základné potreby, a to potreba človeka ako biologického organizmu, potreba koordinácie sociálnych interakcií a potreba spĺňať požiadavky skupiny zabezpečujúce jej blaho a prežitie.

Hodnoty zadefinoval Schwartz (1992; 1994) prepojením kognitívnej a motivačnej kategórie. O hodnotách teda hovorí ako o pre-

svedčeniach (kognitívny aspekt), čo je v súlade s Rokeachovým konceptom, v ktorom hodnoty predstavujú presvedčenia o vytúžených cieľoch, ktoré si osoba stanovila. Tieto ciele pokračujú za konkrétne akcie a situácie, motivujú osobu ku konaniu. Výber týchto cieľových hodnôt je určený jej základnými motivačnými dispozíciami (motivačný aspekt) (Cieciuch, 2011). Možno zhrnúť, že hodnoty sú „žiaduce transsituačné ciele, líšiace sa dôležitosťou, ktoré slúžia ako riadiace princípy v živote človeka, alebo inej sociálnej entity"(Schwartz, 1994, s.21). Pri definovaní hodnôt identifikoval ako kľúčové nasledovné znaky, platiace pre všetky hodnoty:

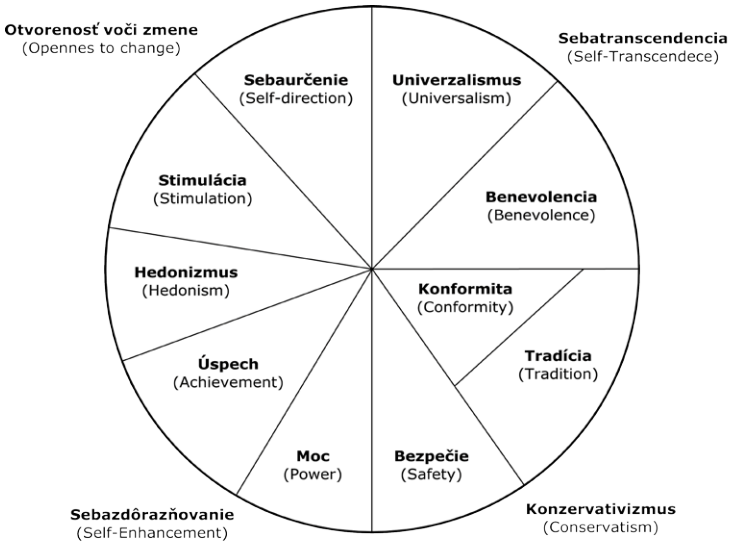
1. Hodnoty sú presvedčenia spojené s emóciami, nejedná sa o objektívne, „chladné" myšlienky.
2. Hodnoty sú stimulujúce konštrukty, týkajúce sa želaných cieľov, ktoré sa ľudia snažia dosiahnuť.
3. Hodnoty svojím rozsahom presahujú špecifické akcie a situácie. Sú to abstraktné ciele.
4. Hodnoty predstavujú vodiaci princíp pri výbere a ohodnotení činností, plánov, ľudí a udalostí.
5. Hodnoty sú zoradené a usporiadané podľa vzájomnej dôležitosti, a utvárajú štruktúru (Schwartz, 1992).

Na základe týchto predpokladov vyvodil desať typov hodnôt, ktoré majú motivačný charakter. Každý z 10 typov je charakterizovaný definujúcim cieľom. Pre lepšiu ilustráciu uvádzame zoznam všetkých hodnotových typov a ich centrálnych motivačných cieľov v tabuľke 2. Následne zaradením 10 hodnotových typov do 4 oblastí vyššieho rádu, vytvoril kruhový model hodnôt, ktorý uvádza obrázok 2. Stanovené 4oblasti vyššieho rádu vytvárajú 2 typy hodnotových konfliktov, a to ochrana status quo, resp. konzervativizmus, kontrastuje s otvorenosťou k zmene a sebazdokonaľovanie kontrastujúce so sebatranscendenciou. Dodáva, že hodnoty stojace v kruhovom modeli vedľa seba korelujú kladne, stojace oproti sebe korelujú záporne. Keďže niektoré z hodnôt človeka sa sústredia skôr na záujmy jedinca, iné zase na záujmy nadindividuálne, pohybujú sa teda na dimenzii individualizmus – kolektivizmus (Schwartz, 1992, Schwartz a Bilsky, 1987).

Tab. 2: Definícia 10 hodnotových typov a ich centrálneho motivačného cieľa (Schwartz, Melech, Lehman, in Kavalíř, 2005)

Hodnotový typ	***Centrálny motivačný cieľ***
Moc	*Sociálny status a prestíž, kontrola a dominancia nad ľuďmi a zdrojmi*
Úspech	*Osobný úspech demonštrovaný kompetenciou podľa sociálnych štandardov*
Hedonizmus	*Potešenie a uspokojenie samého seba (pôžitok, užívanie si života)*
Stimulácia	*Vzrušenie, nové poznanie a výzvy v živote*
Sebaurčenie	*Nezávislosť v konaní, tvorbe a poznávaní*
Univerzalizmus	*Porozumenie, uznanie, tolerancia a ochrana spoločenského a prírodného bohatstva*
Benevolencia	*Ochrana a podpora ľudí, s ktorými je človek v častom osobnom kontakte*
Tradícia	*Rešpekt, vernosť a dodržiavania zvykov a tradícií*
Prispôsobivosť	*Vyhýbanie sa správaniu a činom, ktoré by mohli poškodiť ostatných či porušiť spoločenské očakávania či normy*
Bezpečie	*Bezpečie, harmónia a stabilita v spoločnosti, vzťahoch, i vo vzťahu k sebe samému*

Obr. 1: Schwartzov kruhový model hodnôt (Schwartz, 1994)



Schwartz založil svoju teóriu na empirickom výskume a predchádzajúcich teóriách. Hodnoty do svojej teórie derivoval na základe začlenenia všetkých kľúčových hodnôt uznávaných vo väčšine sveta (Kavalíř, 2005). Jeho práca bola postavená na predpoklade, že hoci sú hodnotové orientácie jednotlivých osôb odlišné, štruktúra hodnotového systému je univerzálna (Schwartz, 1992).

Svoju prácu podporil tiež metodikou Schwartz Value Survey (SVS). Je to 56 položkový dotazník, zostavený z dvoch zoznamov. Prvý zoznam obsahuje 30 položiek opisujúcich želateľné konečné stavy, druhý zoznam je zostavený z 26 položiek, opisujúcich želateľné cesty konania vo forme prídavných mien. Za každou položkou sa nachádza krátke bližšie vysvetlenie položky. Metodika patrí aj dnes medzi najpoužívanejšie pri výskume rozdielnosti a podobnosti hodnotových preferencií. Používajú ju ako sociálni tak aj transkulturálni psychológovia (Kavalíř, 2005).

Okrem spomínanej metodiky bola vytvorená ešte jedna, Portrait Values Questionnaire (PVQ), v ktorej sú načrtnuté krátke opisy 40 ľudí rovnakého rodu ako respondent. Úlohou je odpovedať, do akej miery sa opísaná osoba podobá na respondenta. Jedná sa o alternatívnu metodiku, ktorá tiež meria desať hodnotových typov.

1.3 Hodnoty v štátnom a súkromnom sektore

Štátny resp. verejný sektor predstavuje špecifickú súčasť ekonomiky. Jeho zmyslom je poskytovanie verejných služieb. Od súkromného sektora sa líši najmä tým, že finančné prostriedky na svoje fungovanie získava z verejných rozpočtov, napĺňaných formou daní. Nie je teda založený na princípe zisku. Služby vo verejnom sektore sú financované z verejných prostriedkov (Anonymous, 2015). Stiglitz (1997) uvádza ako jeden z významných rozdielov medzi štátnym a súkromným sektorom motiváciu k dosahovaniu zisku (individuálna aj spoločná). Keďže ako už bolo povedané, štátny sektor je financovaný z verejných zdrojov, nemusí sa obávať bankrotu, vždy má oporu v štáte a štátnych dotáciách. Avšak pre súkromný sektor je bankrot akousi hranicou pre neefektívne riadenie firmy a mechanizmom pre zmenu neefektívneho riadenia. Výrazný rozdiel predstavuje aj mzdové ohodnotenie, ktoré je v súkromnom sektore závislé od zisku organizácie a výkonu zamestnanca, štátny sektor je od týchto faktorov závislý v menšej miere.

Ako uvádzajú Capell & Gabel-Shemueli (2013) hodnoty tradičného verejného sektoru sú orientované na procesy a princípy dôležité pre demokraciu. Sem možno zaradiť rovnocennosť, sociálne právo či zodpovednosť. Na druhej strane hodnoty súkromného sektoru sa skôr orientujú na výsledky, sú poháňané finančným ziskom a zameriavajú sa na individuálny a tímový výkon. Autori ďalej uvádzajú rozdelenie hodnôt pre privátny a verejný, štátny sektor, ktoré navrhol van der Wall a kol. (2006). Takto rozdelené hodnoty predstavujú kontinuum, kde na jednom konci sú hodnoty patriace výhradne do súkromného sektoru, na druhom hodnoty patriace výhradne do verejného sektoru a v strede sa nachádzajú hodnoty, ktoré možno zaradiť k obom sektorom. Rozdelenie uvádzame v tabuľke 3.

Keďže sú podľa autorov takto rozdelené hodnoty typické pre verejný a súkromný sektor, dá sa predpokladať, že aj osoby vyberajúce si prácu v týchto sektoroch, preferujú podobné hodnoty.

Tab.3: Kontinuum hodnôt verejného a súkromného sektora podľa van der Walla a kol. (2006)

Verejný		***Súkromný***
Sociálne právo	*Poctivosť*	*Efektívnosť*
Udržateľnosť		
Objektivita	*Zodpovednosť*	*Sebanaplnenie*
Transparentnosť	*Odbornosť*	*Inovatívnosť*
Podriadenosť	*Spoľahlivosť*	*Kolegiálnosť*
Produktívnosť		*Sebarealizácia*
Zákonnosť		*Užitočnosť*
Oddanosť, horlivosť		
Užitočnosť		
Vnímavosť		

2. Ochota pracovať a s ňou súvisiace pojmy

Najprv považujeme za potrebné uviesť významy práce, ktoré jej boli pripisované v priebehu rokov. Jurovský (1980) prisudzuje z psychologického hľadiska pojmu práca hneď niekoľko odlišných významov:

- práca ako činnosť, aktivita, „urobenie niečoho“,
- práca ako povolanie a ako profesia,
- práca ako pracovnoprávny vzťah v rámci konkrétnej organizácie, čo slúži ako odlíšenie od pracovných záľub vo voľnom čase,
- práca ako výsledok pracovnej činnosti.

Význam práce varioval v čase aj kultúre. Práca bola vnímaná ako prekliatie, volanie, sociálna povinnosť, prirodzená aktivita, možnosť lepšieho života, alebo jednoducho to, čo robíme, pretože musíme (Porter, 2004). Spolu s významom práce sa menili aj postoje k práci. Tie sa prejavujú ako relatívne stále, kladné či záporné hodnotiace súdy, prístupy, citové vzťahy a tendencie reagovať a konať istým spôsobom na všetko, čo sa týka práce (Kubáni,). Ako ďalej uvádzajú Sonntag a Schaper (in Kubáni, 2011) postoje k práci sa pohybujú na kontinuu „práca ako nutné zlo“ až po „práca ako najvyšší životný zmysel“. Podľa autorov je pre človeka najprirodzenejšie, ak chápe prácu ako povinnosť aj záťaž, ktoré spoločne tvoria jeden celok. Predstavuje tiež prostriedok zabezpečenia životných potrieb a je jedným zo zdrojov sebarealizácie.

Dnes sa stretávame s rôznymi postojmi k práci, a dá sa povedať, že tie vedú k dôvodom, prečo sú ľudia ochotní pracovať.

Porter (2004) uvádza hneď niekoľko dôvodov, prečo ľudia pracujú. Ako prvý uvádza potrebu, alebo túžbu vlastniť veci. Autor sa opiera o tvrdenia Shorovej (1992, in Porter, 2004), ktorá hovorí, že za zvýšenie práce je zodpovedné zvyšovanie konzumu. Stále pokračujúce inovácie a zvyšujúce sa štandardy vedie ľudí k neustále sa zvyšujúcemu pracovnému cyklu. Ciullová (2000, in Porter, 2004) tvrdí, že práca sa stala východiskovým zdrojom identity človeka, namiesto naplnenia, ktoré nám predtým prinášala rodina, priatelia či náboženstvo. To je ako ďalej Porter (2004) uvádza, ďalším dôvodom, prečo sú ľudia ochotní pracovať, a teda, potvrdenie vlastnej hodnoty. Práca sa podľa neho stala vnútornou súčasťou identity človeka, čo znamená, že ak človek stratí prácu, stratí časť svojej osobnosti. Úspech v práci je porovnávaný s osobnými ambíciami, ktorých základ tkvie v sociálnych očakávaniach. Osoby tiež pracujú, aby „nezostali pozadu“. Ľudia v dnešnej dobe nemajú istotu, že to, čo majú dnes, budú mať aj zajtra, preto sa radšej poistia tak, že dnes si zarobia pre prípad nedostatku v budúcnosti. Nakoniec autor ešte uvádza dva dôvody, prečo pracovať, a to, využiť technologické nástroje, ako hovorí, možnosti nových nástrojov, pomôcok sperujú k presvedčeniu, že čokoľvek menej ako plné využitie je zbytočné. V neposlednej rade uvádza prácu z dôvodu zabezpečenia svojich detí. Dá sa povedať, že skoro každý človek chce dať svojmu dieťaťu to najlepšie, a to môže zabezpečiť hlavne prácou.

Ochotu pracovať v tomto kontexte možno vnímať ako isté presvedčenie, či postoj vzťahujúci sa k práci spojený s odhodlaním venovať sa, alebo naopak vyhýbať sa práci. Všetky vyššie uvedené dôvody nás viedli k presvedčeniu, že človek musí preferovať

odlišné hodnoty, aby chcel, alebo nechcel pracovať. To nás viedlo k myšlienke preskúmať rozdiely v hodnotovej orientácii a ochote pracovať u rôznych skupín osôb.

3. Doterajšie výskumné zistenia

Možno konštatovať, že ochote pracovať a jej vzťahu k hodnotám človeka sa nevenovala veľká pozornosť, čo sa odzrkadľuje aj na množstve doterajších výskumných zistení. Uvádzame teda aspoň týchto pár výskumných zistení. Autori Franková & Lewis (2002) analyzovali údaje z General Social Survey z rokov 1998-1999, a dospeli k záverom, že osoby, ktoré považujú za hodnotné a dôležité pomáhať druhým a byť užitoční pre okolie a spoločnosť, si častejšie vyberali zamestnanie v štátnej sfére. Možno teda predpokladať, že tieto osoby budú preferovať hodnotové typy ako benevolencia, univerzalizmus.

Čo sa týka ochoty pracovať a rodových rozdielov a tiež veku, tie skúmali vo svojej štúdii autori Perez-Villadoniga, Prieto-Rodriguez & Suarez- Pandiello (2014). Autori vo svojej práci, ktorej hlavným cieľom bolo preskúmať vzťah ochoty pracovať a náboženstva, analyzovali dáta zozbierané zo 6 európskych krajín. Jednalo sa o Nórsko, Švédsko, Poľsko, Írsko, Francúzsko a Nemecko. Výsledky potvrdili, že ženy boli viac ochotné redukovať svoj čas v práci. Vo vzťahu k veku neboli zistené signifikantné korelácie.

Vo vzťahu ochoty pracovať a dosiahnutého vzdelania neboli robené žiadne priame výskumy. Avšak Furnham (1987) v jednej zo svojej štúdií tiež zaoberal vzťahom vzdelania a etiky práce. Tá je podľa Webera(1958) definovaná ochotou ťažko pracovať, oddanosťou práci, odmietaním akýchkoľvek pôžitkom a strácať čas voľnočasovými aktivitami, asketizmom atď. A podľa autorov Millera, Woehra a Hudspethovej (2001) pozostávajúcej zo 7 dimenzií, pričom štyri z nich sú: tvrdá práca, dôležitosť práce pre človeka, voľný čas a nevyužitý čas. Tieto 4 dimenzie predpokladajú, že človek je ochotný venovať sa naplno práci, a všetko jej obetovať, teda ochota pracovať by mala byť na vysokej úrovni. Výskum Furnham (1987) uskutočnil na vzorke 406 pôvodných britských občanov, ktorých vzdelanie sa pohybovalo v rozmedzí od neúplnej strednej školy (9-ta z 10-tried) až po absolventov postgraduálneho štúdia. Výsledky naznačili signifikantný záporný vzťah úrovne dosiahnutého vzdelania a protestantskej etiky práce. Vysvetlenie toho, prečo nižšie vzdelanie kladne koreluje s vysokou úrovňou etiky práce môže tkvieť v sociálnom prostredí, v ktorom tieto osoby vyrastali. Podľa ter Bogta & kol. (2005) tieto osoby vyrastali a boli vychovávané v sociálnom prostredí s tradičnými postojmi, ktoré aj prijali a ktorými sa v živote riadili.K iným výsledkom dospeli autori Giorgi & Marsh (1990). Výsledky štúdie uskutočnenej na vzorke 12401 respondentov v krajinách západnej Európy potvrdili signifikantný kladný vzťah úrovne etiky práce a stupňa dosiahnutého vzdelania. Čím dlhší čas, strávil jedinec formálnym vzdelávaním, tým vyššia bola úroveň jeho etiky práce.

Rozdielmi v hodnotovej orientácii medzi mužmi a ženami sa zaoberali Badger, Simpson Craft & Jensen (1998). Výsledky získané na vzorke 1247 adolescentov potvrdili, že existuje vysoké percento žien, ktorých hodnotová orientácia je charakterizovaná znakmi ako schopnosť robiť kompromisy, demonštrovať láskavosť, a odpúšťať ostatným, vysoká priorita detí, dôraz na pocity, záujem o poznanie vnútra ľudí, užívanie si ostatných ľudí, snaha udržiavať dobré vzťahy s ostatnými, mať priateľov, mať schopnosť kooperovať a pomáhať. Tieto vlastnosti naznačujú súvis so Schwartzovými hodnotovými typmi benevolencia, univerzalizmus, konformita, bezpečie.

4. Opis súboru

Náš výskumný súbor pozostával z 327 zamestnancov štátneho a súkromného sektoru. Osoby vo výskume pracovali v oblasti školstva, služieb, bankovníctva a úradníctva, IT a komunikácií a priemyslu. Do vzorky boli vyberaní nenáhodným príležitostným výberom. Dotazníky osoby vypĺňali dvoma spôsobmi, a to buď osobne, alebo prostredníctvom internetu, a to mailovou formou alebo skrz sociálne siete. V tlačenej forme bolo rozdaných 200 dotazníkov a vyplnených sa vrátilo 191, zvyšok tvorili internetovo vyplnené dotazníky. V úvode testovacieho materiálu mali krátku inštrukciu ako test vypĺňať. Vo vzorke bolo zastúpených 116 mužov a 211 žien, 148 pracovalo v štátnom sektore a 179 v súkromnom, ich vek sa pohyboval od 19 do 66 rokov, pričom hodnota priemeru bola 38,58. V tabuľke 3 a uvádzame opis vzorky z hľadiska vzdelania.

Tab.3: Počet respondentov z hľadiska vzdelania

Vzdelanie	*SŠ bez maturity*	*SŠ s maturitou*	*VŠ 1.stupňa*	*VŠ 2. stupňa*	*VŠ 3.stupňa*
N	*17*	*154*	*14*	*132*	*10*

Vysvetlivky: N- počet respondentov; SŠ bez maturity- stredoškolské bez maturity; SŠ s maturitou- stredoškolské s maturitou; VŠ 1.stupňa- vysokoškolské 1.stupňa; VŠ 2.stupňa- vysokoškolské 2.stupňa; VŠ3.stupňa- vysokoškolské 3.stupňa

5. Metodológia

5.1 Výskumné hypotézy

H1: Existuje štatisticky významný kladný vzťah hodnotových typov moc, úspech, stimulácia, sebaurčenie a tradícia a ochoty pracovať.

H2: Existuje štatisticky nevýznamný rozdiel v ochote pracovať u zamestnancov štátneho a súkromného sektora.

H3: Existujú štatisticky významné rozdiely v hodnotovej orientácii medzi zamestnancami štátneho a súkromného sektora, a to:

H3a: Zamestnanci štátneho sektoru štatisticky významne viac preferujú hodnotový typ konformita, bezpečie, tolerantnosť a univerzalizmus.

H3b: Zamestnanci súkromného sektoru štatisticky významne viac preferujú hodnotový typ úspech, moc.

H4: Existujú štatisticky významné rozdiely v hodnotovej orientácii medzi mužmi a ženami, a to:

H4a: Ženy štatisticky významne viac preferujú hodnotový typ benevolencia, univerzalizmus, konformita a bezpečie.

H4b: Muži štatisticky významne viac preferujú hodnotový typ moc, stimulácia, úspech.

H5: Existuje štatisticky nevýznamný rozdiel v ochote pracovať medzi mužmi a ženami.

H6: Existuje štatisticky významný kladný vzťah medzi ochotou pracovať a stupňom vzdelania.

H7: Existuje štatisticky nevýznamný vzťah medzi ochotou pracovať a vekom.

5.2 Schwartzov Portrait Values Questionnaire (1992)

Dotazník vychádza z autorovho kruhového modelu hodnôt. Je to 40 položková metodika pozostávajúca z opisov osôb. Úlohou respondenta je vyjadriť, ako veľmi sa na nich opis osoby podobá. Osoby sa vyjadrujú na 6-stupňovej škále, kde „6“ znamená „je úplne ako ja“ a „1“ znamená nie je vôbec ako ja. 10 subškál zisťuje 10 hodnotových typov, ku ktorým uvádzame okrem stručnej charakteristiky aj príklady položiek:

Bezpečie (Security): bezpečie a harmónia a stabilita vzťahov jedinca a jeho blízkej rodiny, ako aj bezpečie pre spoločnosť. Príklad položky: „Pre túto osobu je dôležité žiť v bezpečných podmienkach. Obáva sa všetkého, čo by mohlo ohroziť jej bezpečie.“

Konformita (Conformity): uprednostnenie sebakontroly v konaní a emóciách a impulzoch, ktoré by mohli sklamať očakávania okolia, porušiť sociálne normy alebo zraniť, či ublížiť niekomu. Príklad položky:„Táto osoba verí, že ľudia by mali robiť to, čo sa od nich žiada. Myslí si, že ľudia by mali dodržiavať pravidlá vždy, aj vtedy, keď sa nikto nedíva.

Tradícia (Tradicion): rešpekt a záväzok voči tradičným kultúrnym a náboženským ideám a zvyklostiam. Príklad položky: „Táto osoba si myslí, že je dôležité, nežiadať viac než má. Verí, že ľudia by mali byť spokojní s tým, čo majú.“

Benevolencia (Benevolence): ochrana o rozvíjanie blaha jedincovi blízkych osôb. Príklad položky: „Pre túto osobu je veľmi dôležité, pomáhať ľuďom vo svojom okolí. Chce sa starať o ich životnú pohodu.“

Univerzalizmus (Universalism): porozumenie, tolerancia a ochrana blaha všetkých ľudí a prírody. Príklad položky: „Pre túto osobu je dôležité, počúvať ľudí, ktorí sú od nej odlišní. Chce im porozumieť aj vtedy, keď s nimi nesúhlasí.“

Sebaurčenie (Self direction): nezávislosť myslenia a konania, tvorivosť. Príklad položky: „Pre túto osobu je dôležité, aby mohla sama rozhodovať o tom, čo robí. Má rada slobodu pri plánovaní a výbere vlastných aktivít."

Stimulácia (Stimulation): vzrušenie, výzvy a životné zmeny. Príklad položky: „Táto osoba má rada prekvapenia. Mať vzrušujúci život, je pre ňu dôležité."

Hedonizmus (Hedonism): vlastné potešenie a zmyslové uspokojenie. Príklad položky: „Pre túto osobu je dôležité, vychutnávať životné radosti. Rada rozmaznáva samu seba."

Úspech (Achievement): osobný úspech schválený spoločenskými štandardmi. Príklad položky: „Táto osoba si myslí, že je dôležité byť ambiciózny. Chce ukázať, aká je schopná."

Moc (Power): sociálny status, kontrola a vláda nad ľuďmi a zdrojmi. Príklad položky: „Táto osoba vždy túži byť tým, kto robí rozhodnutia. Páči sa jej byť vodcom"(Schwartz, 1992).

Dôležitosť každého hodnotového typu sa vypočíta ako súčet bodov jednotlivých položiek sýtiacich určitú hodnotu. Na základe zozbieraných dát sme vypočítali reliabilitu dotazníka, ktorej hodnoty sú 0,883.

5.3 Dotazník ochoty pracovať

Dotazník od autorky Búgelovej (2009) pre dospelú populáciu v pôvodnej verzii obsahuje 33 výrokov, ktoré boli zredukované na aktuálnu verziu s 27 výrokmi. Výroky sa týkajú vzťahu k práci. Úlohou respondenta je rozhodnúť sa, či s výrokom súhlasia alebo nesúhlasia. Pokiaľ s výrokom súhlasia, zaškrtnú odpoveď „áno", ak s výrokom nesúhlasia, zaškrtnú odpoveď „nie". Celkové skóre sa získava súčtom odpovedí „nie", ktoré vypovedajú o miere ochoty pracovať. Čím je celkové skóre vyššie, tým je ochota k pracovitosti vyššia a naopak. Skóre sa môže pohybovať od 0 do 27. Reliabilita v jednotlivých výskumoch bola zakaždým zisťovaná prostredníctvom koeficientu vnútornej konzistencie – Cronbachovou alfou. Jeho hodnota sa pohybovala v rozsahu od 0,802 do 0,855. Nami zistená Cronbachova alfa nadobudla hodnotu 0,793.

6. Výsledky

Prvú hypotézu sme overovali koreláciami, pričom sme použili Spearmanov korelačný koeficient. Výsledky uvádzame v tabuľke 4. Ako možno vidieť, potvrdil sa signifikantný záporný vzťah ochoty pracovať a hedonizmu, ďalej signifikantný kladný vzťah ochoty pracovať a tolerantnosti, ako aj tradície.

Tab.4: Výsledky korelačnej analýzy medzi 10 hodnotovými typmi a ochotou pracovať (N=327)

	Ochota pracovať	
	R	***p***
Moc	*-0,067*	*0,226*
Úspech	*0,031*	*0,580*
Hedonizmus	*-0,220*	*0,000*
Stimulácia	*-0,084*	*0,130*
Samostatnosť	*0,001*	*0,988*
Univerzalizmus	*0,088*	*0,111*
Tolerantnosť	*0,169*	*0,002*
Tradície	*0,110*	*0,046*
Konformita	*0,081*	*0,145*
Bezpečnosť	*0,076*	*0,171*

Vysvetlivky: R- Spearmanov korelačný koeficient; p- hladina významnosti(<0,05)

Druhú hypotézu sme overovali Mann-Whitneyho U testom. Tabuľka 5 ukazuje, že neboli zistené štatisticky významné rozdiely medzi skupinami pracovníkov štátneho a súkromného sektora.

Tab.5 Výsledky Mann-Whitneyho U testu pre ochotu pracovať u zamestnancov štátneho (n=148) a súkromného sektora (n=179)

	Štátny sektor mean rank	***Súkromný sektor mean rank***	***U***	***p***
Ochota pracovať	*171,69*	*157,64*	*12108,000*	*0,179*

Tab.6: Výsledky t-testu pre dva nezávislé výbery u zamestnancov štátneho (n=148) a súkromného(n=179) sektoru a 10 hodnotových typov

	sektor	*mean*	*st.deviation*	*t*	*df*	*p*
Moc	*štátny*	*7,8108*	*2,6608*	*-3,362*	*321,051*	*0,001*
	súkromný	*8,9777*	*3,6055*			
Úspech	*štátny*	*13,5405*	*4,0597*	*-5,193*	*319,523*	*0,000*
	súkromný	*15,9497*	*4,3113*			
Hedonizmus	*štátny*	*10,9595*	*2,9436*	*-1,958*	*320,001*	*0,051*
	súkromný	*11,6201*	*3,1446*			
Stimulácia	*štátny*	*9,6081*	*3,0408*	*-1,479*	*322,732*	*0,140*
	súkromný	*10,1341*	*3,3844*			
Samostatnosť	*štátny*	*16,9662*	*3,0782*	*-2,269*	*317,061*	*0,024*
	súkromný	*17,7542*	*3,1810*			
Univerzalizmus	*štátny*	*26,6892*	*4,5682*	*0,015*	*318,257*	*0,988*
	súkromný	*26,6816*	*4,7811*			
Tolerantnosť	*štátny*	*17,7500*	*2,9781*	*1,701*	*322,948*	*0,090*
	súkromný	*17,1564*	*3,3281*			
Tradície	*štátny*	*15,0878*	*3,4245*	*2,679*	*324,754*	*0,008*
	súkromný	*13,9832*	*4,0314*			
Konfortnosť	*štátny*	*17,4527*	*3,6762*	*-0,164*	*312,799*	*0,870*
	súkromný	*17,5196*	*3,6525*			
Bezpečnosť	*štátny*	*21,7703*	*4,0910*	*0,330*	*321,011*	*0,742*
	súkromný	*21,6145*	*4,4295*			

Vysvetlivky: mean- priemer; st.deviation-štandardná odchýlka; t- hodnoty t-testu; df- stupne voľnosti; p-hladina významnosti (<0,05)

Pre overenie hypotézy číslo 3 a 4 sme tiež použili t-test pre dva nezávislé výbery. Výsledky uvádzame v tabuľke 6 a 7. V tabuľke 6 možno pozorovať, že zamestnanci štátneho sektoru skórovali signifikantne vyššie v hodnotovom type tradície, pričom zamestnanci súkromného sektoru skórovali signifikantne vyššie v hodnotových typoch moc, úspech, samostatnosť, a tesne nad hranicou významnosti skórovali vyššie aj v type hedonizmus. Ako naznačuje tabuľka 7, muži skórovali signifikantne vyššie v hodnotovom type moc, pričom ženy skórovali signifikantne vyššie v hodnotových typoch tolerantnosť a bezpečnosť.

Tab.7: Výsledky t-testu pre dva nezávislé výbery u mužov(n=116) a žien(211) a 10 hodnotových typov

	rod	**mean**	**st. deviation**	**t**	**df**	**p**
Moc	*muži*	*9,1552*	*3,6130*	*2,779*	*202,062*	*0,006*
	Ženy	*8,0616*	*2,9874*			
Úspech	*muži*	*15,3276*	*4,4659*	*1,425*	*229,098*	*0,155*
	ženy	*14,6019*	*4,2921*			
Hedonizmus	*muži*	*11,5086*	*3,0631*	*0,820*	*237,676*	*0,413*
	Ženy	*11,2180*	*3,0737*			
Stimulácia	*muži*	*10,3621*	*3,5223*	*1,858*	*209,872*	*0,065*
	Ženy	*9,6398*	*3,0509*			
Samostatnosť	*muži*	*17,6724*	*3,1999*	*1,161*	*232,360*	*0,247*
	Ženy	*17,2464*	*3,1268*			
Univerzalizmus	*muži*	*26,2931*	*5,0854*	*-1,080*	*211,161*	*0,281*
	Ženy	*26,9005*	*4,4374*			
Tolerantnosť	*muži*	*16,8017*	*3,0849*	*-2,676*	*243,934*	*0,008*
	Ženy	*17,7678*	*3,1920*			
Tradície	*muži*	*13,9569*	*3,8002*	*-1,860*	*236,058*	*0,064*
	Ženy	*14,7725*	*3,7828*			
Konfortnosť	*muži*	*17,1983*	*3,6789*	*-1,064*	*235,119*	*0,288*
	Ženy	*17,6493*	*3,6450*			
Bezpečnosť	*muži*	*21,0345*	*4,5338*	*-1,991*	*217,166*	*0,048*
	Ženy	*22,0427*	*4,0910*			

Vysvetlivky: mean- priemer; st.deviation-štandardná odchýlka; t- hodnoty t-testu; df- stupne voľnosti; p-hladina významnosti (<0,05)

Mann-Whitneyho U test bol použitý aj pre overenie hypotézy 5. Tabuľka 8 ukazuje, že ženy skórovali signifikantne vyššie v ochote pracovať než muži.

Tab.8: Výsledky Mann-Whitneyho U testu pre ochotu pracovať u mužov (n=116) a ženy(n=211)

	muži mean rank	**ženy mean rank**	***U***	***p***
Ochota pracovať	*146,87*	*173,42*	*14225,000*	*0,015*

Tab.9: Výsledky korelačnej analýzy medzi ochotou pracovať a vzdelaním (N=327)

	muži mean rank	**ženy mean rank**	***U***	***p***
Ochota pracovať	*146,87*	*173,42*	*14225,000*	*0,015*

Vysvetlivky: R- Spearmanov korelačný koeficient; p- hladina významnosti (<0,01)

Nakoniec poslednú hypotézu sme overovali Spearmanovým korelačným koeficientom. Tabuľka 10 poukazuje na nesigifikantný vzťah medzi ochotou pracovať a vekom.

Tab.10: Výsledky korelačnej analýzy medzi ochotou pracovať a vekom (N=327)

	Ochota pracovať	
	R	***p***
Vek	*0,097*	*0,080*

Vysvetlivky: R- Spearmanov korelačný koeficient; p- hladina významnosti (<0,05)

7. Diskusia

V našej práci, ktorej cieľom bolo overenie vzťahu hodnotovej orientácie a ochoty pracovať u zamestnancov štátneho a súkromného sektora, sme si stanovili 7 hypotéz. V prvej sme predpokladali signifikantný kladný vzťah hodnotových typov moc, úspech, stimulácia, sebaurčenie a tradícia a ochoty pracovať. Naše výsledky potvrdili len štatisticky významný kladný vzťah tradície, tiež tolerantnosti a ochoty pracovať, a tiež záporný vzťah hedonizmu a ochoty pracovať. Hypotézu považujeme za nepotvrdenú. Hypotéza sa opierala o Porterove (2004) dôvody, prečo ľudia pracujú. Ak ľudia prácu vnímajú ako potvrdenie svojej identity, možno predpokladať preferenciu hodnotových typov ako je sebaurčenie a stimulácia. Ďalej sme vychádzali z predpokladu, že ktorý chce dosiahnuť úspech, či moc, musí tomu venovať nejaký čas venovaný práci. Nami získané výsledky naznačujú, že osoby ktoré sú viac zamerané na užívanie si, životné radosti a podobne sú menej zameraní na prácu, a teda aj menej ochotní pracovať. Na rozdiel od osôb s preferenciou tolerantnosti a tradície, ktorí kladú dôraz na minulosť, a to, čo sa naučili od predošlých generácií, a teda, že práca je v živote potrebná. Rozdiely v predpokladoch a výsledkoch mohli spôsobiť faktory ako je výber metodík k zberu údajov, ale tiež výskumný súbor, ktorý nie je reprezentatívny.

Keďže sme nemali žiadne teoretické predpoklady, a ani výskumné zistenia, ktoré by nás mohli viesť k predpokladu, že existujú rozdiely v ochote pracovať u zamestnancov štátneho a súkromného sektoru, nepredpokladali sme žiaden štatisticky významný rozdiel, čo sa aj potvrdilo. Možno teda uzavrieť, že zamestnanci štátneho a súkromného sektoru sú v priemere rovnako ochotní pracovať, výsledky však vzhľadom na veľkosť vzorky nemožno zovšeobecniť na celú populáciu.

V tretej hypotéze, kde sme predpokladali signifikantné rozdiely v hodnotovej orientácii medzi zamestnancami štátneho a súkromného sektoru, sme stanovili predpoklad o preferencii hodnotových typov konformita, bezpečie tolerantnosť a univerzalizmus. V hypotéze H3b sme formulovali tvrdenie o signifikantnej preferencii hodnotových typov moc a úspech. Opierali sme sa o tvrdenia Capella & Gabel-Shemueliho (2013), ktorí stanovili hodnoty štátneho a súkromného sektoru a tiež o výskumné zistenia Frankovej & Lewisa (2002), ktorí výskumne potvrdili, že osoby, pre ktoré je dôležité starať sa o druhých, si častejšie vyberali prácu v štátnom sektore. Výsledky viacvchodovej analýzy variancie potvrdili len H3b, H3a potvrdená nebola. Možno teda zhrnúť, že osoby v našom výskume, zamestnané v súkromnom sektore preferujú viac hodnotové typy úspech a moc, čo je v súlade s myšlienkou, že tieto osoby majú v súkromnom sektore založenom na finančnom zisku vyššiu možnosť dosahovať moc a úspech prostredníctvom finančného ohodnotenia a možno o čosi väčšej možnosti kariérne rásť a posúvať sa.

Signifikantné rozdiely v hodnotovej orientácii medzi mužmi a ženami sme predpokladali v hypotéze 4. Opierali sme sa o výsledky výskumu Badgerovej a kol. (1998). Konkrétne, H4a hovorila o signifikantnej preferencii hodnotového typu benevolencia, univerzalizmus, konformita a bezpečie u žien a H4b o signifikantnej preferencii hodnotových typov moc, úspech a stimulácia. Hypotézu H4a nemožno pokladať za úplne, a teda ženy v našej vzorke preferujú iba hodnotový typ bezpečie. Možno povedať, že je pre nich dôležité, aby oni a ich blízki žili v bezpečnom prostredí, aby mali pocit istoty, čo možno prenášajú aj do pracovného života. Ďalej ženy skórovali signifikantne vyššie aj v hodnotovom type benevolencia, a teda možno povedať, že dbajú viac na vzájomné vzťahy a spolužitie. Avšak preferencia hodnotových typov univerzalizmus a konformita sa nepotvrdila. Muži skórovali signifikantne vyššie len v hodnotovom type moc, a teda hypotéza 4a potvrdená nebola. Získané výsledky však naznačujú, že muži v našej vzorke túžia po moci, po nadriadenosti nad inými.

V H5 sme formulovali tvrdenie, že existuje signifikantne nevýznamný rozdiel v ochote pracovať medzi mužmi a ženami. Naša formulácia je v rozpore so zisteniami Perez-Villadoniga, & kol. (2014), ktorí zistili, že ženy boli viac ochotné redukovať svoj čas v práci než muži. Podľa nás, to môže byť spôsobené najmä tým, že ženy kladú viac do popredia starostlivosť o deti a trávenie času s nimi, čo nemusí nutne znamenať neochotu pracovať. Možno povedať, že ide skôr už o prácu doma (starostlivosť o deti, domácnosť a pod.). Preto sme nepredpokladali štatisticky významné rozdiely. Avšak nami získané výsledky potvrdili, že ženy skórovali v ochote pracovať signifikantne vyššie, čo môže potvrdzovať práve náš predpoklad, že ženy sú ochotné pracovať možno kvôli rodine, a to tak finančne, ako aj z hľadiska výchovy a starostlivosti o domácnosť. Avšak tu by bola potrebná detailnejšia analýza pre

potvrdenie tohto predpokladu.

V neposlednom rade, H6 o signifikantnom vzťahu ochoty pracovať a dosiahnutom vzdelaní a H7 o o nesignifikantnom vzťahu ochoty pracovať a veku sa potvrdili. H8 sa neopiera o priame výskumné zistenia. Hypotézu sme vyvodili na základe výsledkov autorov Giorgiho & Marsha (1990), ktorí potvrdili kladný vzťah etiky práce a dosiahnutého vzdelania. Etika práce, ako uvádzame v kapitole „Doterajšie výskumné zistenia“, má podľa nášho presvedčenia priamy súvis s ochotou pracovať. Výsledky korelácie nás vedú k myšlienke, že osoby, ktoré venujú štúdiu a príprave k budúcemu povolaniu viac rokov, sú viac ochotné pracovať, a to aj vo forme štúdia. H7 sa opiera o zistenia Perez-Villadoniga, & kol. (2014). Ochotu pracovať možno v tomto kontexte chápať ako trvalejšie presvedčenie, ktoré sa počas života veľmi nemení.

Možno uzavrieť, že v našom výskume sa nám podarilo potvrdiť niektoré zo stanovených hypotéz. Avšak, aj náš výskum bol ovplyvnený viacerými obmedzeniami výskumu, ktoré nám bránia zovšeobecniť naše výsledky, a brať ich ako definitívne. Z týchto ohrození možno spomenúť veľkosť vzorky, výber nástrojov merania, možno aj samotný spôsob zberu dát (internet a osobne).

Aj napriek spomenutým obmedzeniam dúfame, že náš výskum podnietil ďalšie, možno aj rozsiahlejšie výskumy v tejto oblasti, najmä čo sa týka málo teoreticky podchytenej ochoty pracovať.

8. Záver

Cieľom tohto príspevku bolo priblížiť hodnoty, hodnotovú orientáciu človeka, ako aj vzťah k práci, a dôvody, prečo je človek ochotný pracovať. Hlavným zámerom práce však bolo overenie vzťahu hodnotovej orientácie a ochoty pracovať u zamestnancov štátneho a súkromného sektora, ako aj vo vzťahu k rodu, veku a dosiahnutému vzdelaniu. Možno zhrnúť, že sa potvrdil signifikantný záporný vzťah ochoty pracovať a hedonizmu, ďalej signifikantný kladný vzťah ochoty pracovať a tolerantnosti, ako aj tradície. Tento záver naznačuje, že osoby ktoré sú viac zamerané na užívanie si, životné radosti a podobne sú menej zameraní na prácu, a teda aj menej ochotní pracovať. Na rozdiel od osôb s preferenciou tolerantnosti a tradície, ktorí kladú dôraz na minulosť, a to, čo sa naučili od predošlých generácií, a teda, že práca je v živote potrebná. Potvrdila sa druhá hypotéza, a teda neboli zistené štatisticky významné rozdiely medzi skupinami pracovníkov štátneho a súkromného sektora v ochote pracovať. Hypotéza 3 potvrdená úplne nebola, keďže zamestnanci štátneho sektoru skórovali signifikantne vyššie v hodnotovom type tradície, avšak zamestnanci súkromného sektoru skórovali signifikantne vyššie v hodnotových typoch moc, úspech, čo potvrdzuje hypotézu 3b, naviac však skórovali vyššie aj v type samostatnosť. Hypotézu 4 tiež nemožno považovať za potvrdenú, aj keď niektoré čiastkové preferencie sa potvrdili, a teda muži skórovali signifikantne vyššie v hodnotovom type moc, pričom ženy skórovali signifikantne vyššie v hodnotových typoch tolerantnosť a bezpečnosť. Ženy v našom výskume skórovali vyššie v ochote pracovať, čo je v rozpore s našim predpokladom, avšak hypotézy o kladnom významnom vzťahu ochoty pracovať a vzdelaním a nesignifikantnom vzťahu ochoty pracovať a vekom sa potvrdili. Výsledky potvrdzujúce 7. hypotézu, sú v súlade s výskumnými zisteniami Perez-Villadoniga & kol. (2014).

Dúfame, že sme našim výskumom podnietili ďalšie štúdie v tejto oblasti, najmä čo sa týka ochoty pracovať, pretože súčasný trend tejto doby akoby navádzal ľudí k čoraz väčšiemu mamonárstvu, hromadeniu majetku a rôznych vecí, s čím by sa mala spájať aj ochota pracovať. Avšak nie je tomu vždy tak, osoby príliš zamerané na hedonizmus často nie sú ochotní venovať príliš veľa času práci. Iní sú naopak príliš orientovaní na úspech a moc a všetko obetujú len a len práci. Preto je potrebné robiť aj výskumy v tejto oblasti, aby sme mohli nájsť príčiny takéhoto zmýšľania.

Použitá literatúra

Anonymous (2015). Verejný sektor. Stiahnuté 7.2.2014 z https://managementmania.com/sk/verejny-sektor

Badgerová, K., Simpson Craft, R., & Jensen, L. (1998). Age and gender differences in value orientation among American adolescents. Adolescence. 33(131). 591-596.

Braithwaite,V.A. & Law,H.G.(1985). Structureof human values: Testing the adequacy of of the Rokeach Value Survey. Journal of Personality and Social Psychology, 49, 250-263.

Capell, B., & Gabel- Shemueliová, R. (2013). Public sector values: between the real and the ideal. Cross Cultural Management: An International Journal. 20 (4), 586-606.

Cieciuch, J. (2011). Integration of Schwartz´s value theory and Scheler´s concept of value in research on the developement of the

structure of values during adolescence. Polisch Psychological Bulletin. 42 (4), 205-214.

Feather, N.T.(1995). Values, valences and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. Journal of Personality and Social Psychology. 68(6), 1135- 1151.

Feather, N.T.(2002). Values, achievement, and justice: Studies in the Psychology of Deservingness. New York: Kluwer Academic Publishers.

Finegan, J.(1994). The impact of personal values on judgements of ethical behaviour in the workplace. Journal of Business Ethic. 13 (9), 747-755.

Frank, S. A. & Lewis, G. B. (2004). Government Employees: Working Hard or Hardly Working? American Review of Public Administration, 34(1), 36-51.

Furnham, A.(1987). Predicting protestant work ethic beliefs. European Journal of Personality. 1, 93-106.

Hartl, P.(1996). Psychologický slovník. Praha: Jiří Budka.

Haruji, H. (2004). Changes in values cognition after rating values- associated feelings. Japanesse Psychological Research. 46 (2), 115-120.

Johnston, CH.S.(1995). The Rokeach Value Survey: Underlying structure and multidimensional scaling. The Journal of Psychology. 129 (5), 583.

Jurovský, A. (1980): Osobnosť človeka pri práci. Bratislava, Práca.

Kavalíř, P.(2005). K problematice výzkumu hodnot a hodnotových preferencí. Československá psychologie. 49 (4), 333-341.

Kubáni, V. (2011). Psychológia práce. Prešovská univerzita v Prešove. FHPV.

Perez-Villadoniga, M. J; Prieto-Rodriguez, J.; & Suarez-Pandiello, J.. (2014). International Journal of Manpower 35.1/2 , 147-165.

Miller, M.J., Woehr, D.J., Hudspeth, N.(2001). The meaning and measurement of work ethic: construction and initial validation of a multidimensional Inventory. Journal of Vocational Behaviour. 59, 1-39.

Porter, G.(2004). Work, work ethic, work excess. Journal of Organizational Change Management. 17,5. 424- 439.

Rokeach, M.(1973). The nature of human values. New York: Free Press.

Schwartz, S.H.(1992). Universals in the content and structure of values: Theory and emphirical tests in 20 countries. In: Zanna, M.P.(Eds.): Advances in experimental social psychology. 24, 1-65. San Diego: Academic.

Schwartz, S.H.(1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? Journal of Social Issues.50, 19-45.

Schwartz, S.H., Bilski, V.(1987). Toward a universal psychological structure of human values. Journal of Personality and Social Psychology. 53, 550-562.

Stiglitz, J. E. (1997). Ekonómie veřejného sektoru. Praha: Grada.

ter Bogt, T., Raaijmakers, Q., & van Wel, F. (2005). Socialization and development of the work ethic among adolescent and young adults. Journal of Vocational Behavior. 66, 420-437.

van der Wal, Z., Huberts, L.W.J.C., van den Heuvel, J.H.J. and Kolthoff, E.W. (2006). Central values of government and business: differences, similarities, conflicts. Public Administration Quarterly. 30 (3) 314-364.

Waschulewski, U.(2002). Die Wertpsychologie Eduard Spranger. Eine Untersuchung zur Aktualität der Lebensformen. Münster: Waxmann Verlag.

Weber, M.(1958). The protestant ethic and the spirit of capitalism.[Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus]. New York:Charles Scribnes´s Son.

CHRÁNI (NÁS) RACIONÁLNE MYSLENIE PRED RIZIKOVÝMI ROZHODNUTIAMI?

DOES RATIONAL THINKING PROTECT (US) FROM RISKY DECISIONS?

Eva BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovenská republika, ebmikuskova@ukf.sk

Abstrakt: *Cieľom príspevku je overenie nakoľko racionálne myslenie chráni budúcich učiteľov pred rizikovým správaním v reálnom živote. Celkom 93 budúcich učiteľov - študentov pedagogickej fakulty (93 % žien, 18-42 rokov) vypĺňalo sebavýpoveďový dotazník mapujúci preferenciu kognitívnych štýlov (General Decision-Making Scale), kognitívne úlohy (Cognitive Reflective Test, Jellybean task) a dotazník sledujúci reálne následky rozhodnutí (Decision Outcome Inventory). Z analýz vyplýva, že úroveň racionálneho uvažovania, ani preferencia racionálneho uvažovania nesúvisia s mierou rizikových rozhodnutí v reálnom živote.*

Kľúčové slová: *racionálne myslenie – rizikové správanie – kognitívne štýly*

Abstract: *The aim of the study was to verify how rational thinking protects future teachers from risk behaviour. A total of 93 future teachers – students of a pedagogical faculty (93 % women, 18-42 years) completed self-reported scales (Cognitive Reflective Test, Jellybean task) and Decision Outcome Inventory. The results showed that neither rational thinking nor preference for rational thinking were not related to the degree of risk decisions in real life.*

Keywords: *rational thinking, risk behaviour, cognitive styles*

1. ÚVOD

Rozhodujeme sa niekoľkokrát denne, o veciach viac aj menej dôležitých pre náš život. Napriek tomu, že každý človek má snahu rozhodovať sa čo najlepšie (vzhľadom na svoje ciele), často krát sa stane, že naše rozhodnutia majú negatívne dôsledky (ako keď sa dáte nahovoriť na skvelý moderný účes, ktorý vám vôbec nesedí, alebo keď si kúpite niečo, čo nikdy nenosíte, prípadne zotrvávate v nefunkčnom vzťahu). Čím to je, že naše rozhodnutia sú niekedy tak neefektívne, a niekedy dokonca rizikové? Čo nám bráni v tom, aby sme sa rozhodovali racionálne? A dokážeme sa aj pomocou racionálneho uvažovania dopracovať k správnym záverom, respektíve rozhodnutiam? Cieľom príspevku je skúmanie miery, do akej racionálne myslenie chráni pred rizikovým správaním v reálnom živote.

Napriek tomu, že každý z nás má predstavu o tom, čo je to racionalita, definovať ju nie je jednoduché, ani z hľadiska teoretického, ani z hľadiska praktického (Nickerson, 2008). Problém v definovaní racionality spočíva v množstve aspektov, ktorými je tvorená. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že racionalita je ťažko merateľný, mnohostranný koncept (Stanovich, 2011). V súčasnosti sú dominantné dva pohľady na to, čo je to racionalita, a preto, skôr ako uvediem možné prekážky racionality, predstavím racionalitu v kontexte teórie duálnych procesov (napr. Evans, 2010; Kahneman, 2011; Stanovich & West, 2000) a Stanovichovho modelu mysle (Stanovich, 2011).

1.1 Racionalita v kontexte teórie duálnych procesov

Aby sme lepšie porozumeli tomu, čo je racionalita, musíme pochopiť proces myslenia. V modernej psychologickej literatúre je široko akceptovaný názor, že ľudské myslenie pozostáva z dvoch typov procesov. Procesy Typu 1 sú automatické, rýchlo, nevyžadujú si námahu a vôľovú kontrolu. Procesy Typu 2 sú pomalšie, vedomé, kontrolované, abstraktné, riadiace sa pravidlami (Kahneman, 2011). Keď riešime problém, úlohu, alebo sa venujeme inej mentálnej aktivite, procesy Typu 1 sú vždy prednastavané ako prvá odpoveď. Hogarth (2001) spája procesy Typu 1 s intuíciou a predpokladá, prednastavenie intuície ako primárnej odpovede je dôvod, prečo nevieme zabrániť tomu, aby sa procesy Typu 1 objavovali pri uvažovaní. Stanovich (2011) zas toto prednastavenie na procesy Typu 1 nazýva kognitívna lenivosť (viac v nasledovnej časti). Procesy Typu 2 sú aktivované vtedy, keď mozog vyhodnotí procesy Typu 1 ako nepostačujúce, pričom výsledky oboch typov procesov sa môžu zhodovať (keď nám srdce aj rozum vravia to

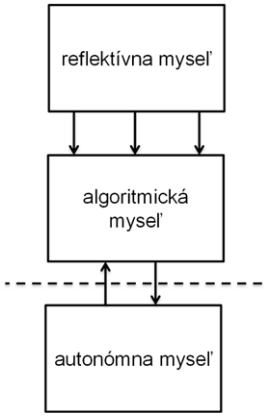
isté) alebo sa môžu odlišovať (keď nám rozum vraví jedno a srdce druhé). V kontexte teórie duálnych procesov sa racionalita spája skôr s procesmi Typu 2, no v skutočnosti predstavuje omnoho širší koncept ako iba procesy Typu 2.

Z uvedeného vyplýva, že správanie ľudí je ovplyvňované oboma typmi procesov myslenia, pričom výskumy (napr. Evans, 2010; Kahneman, 2011; Stanovich & West, 2000) prinášajú dôkazy o tom, že oba typy procesov myslenia nás môžu priviesť k správnemu (alebo aj nesprávnemu) rozhodnutiu – ani výhradné zapojenie procesov Typu 1, ani výhradné zapojenie procesov Typu 2 nezaručuje ne/správnosť rozhodnutia (Sadler-Smith, Shefy, 2004).

1.2 Racionalita v kontexte Stanovichovho modelu mysle

Stanovich vychádzajúc z teórie duálnych procesov vytvoril trojúrovňový model mysle (Obrázok 1) a prináša vysvetlenie toho, prečo sa ani po zapojení procesov Typu 2 nemusíme nutne dopracovať k správnemu záveru, rozhodnutiu. Autonómna myseľ ako prvá úroveň mysle zodpovedá procesom Typu 1 (ďalšie dve úrovne zodpovedajú procesom Typu 2). Algoritmická myseľ (druhá úroveň) sa vyznačuje kognitívnymi schopnosťami a procesuálnou stránkou myslenia. Najvyššou úrovňou mysle podľa Stanovicha je reflektívna myseľ, ktorú spája s kognitívnymi dispozíciami, nadobudnutými poznatkami a vedomosťami.

Obrázok 1: Stanovichov model mysle



V rámci uvedeného modelu navrhuje Stanovich (2011) vnímanie racionality podobne ako je v rámci Cattel/Horn/Carrollovej teórie vnímaná inteligencia, a to ako fluidnú a kryštalickú racionalitu. Algoritmickú úroveň mysle pokladá Stanovich za fluidnú (nepodlieha vplyvu prostredia, vrcholí v mladosti a postupne klesá) a reflektívnu myseľ pokladá za kryštalickú (týka sa nadobudnutých poznatkov, vedomostí, je možné ju zvyšovať vzdelávaním, praxou a môže pretrvať aj do vyššieho veku).

Uvedený model poskytuje priestor pre vysvetlenie jednak rôznych aspektov racionálneho hodnotenia, jednak chýb myslenia – Stanovich vychádzajúc zo svojho modelu vytvoril taxonómiu chýb myslenia: (1) dysfunkčný autonómny systém, (2) tendencia k lenivému spracovávaniu, alebo (3) tzv. kontaminovaný mindware, pričom ako prekážky racionality môžeme vnímať lenivé spracovávanie a kontaminovaný mindware, pretože práve pri týchto dvoch typoch chýb dochádza k istým problém s použitím racionálneho myslenia.

Podľa teórie duálnych procesov má náš mozog ako prednastavené procesy Typu 1 (Hogarth, 2001), respektíve autonómny systém (z pohľadu Stanovichovho modelu). A keďže ľudský mozog šetrí čas a energiu, máme tendenciu k lenivému spracovávaniu: napríklad keď sa pri riešení úlohy alebo problému objaví odpoveď (rýchla, automatická), prijmeme ju. No tendencia k lenivému spracovávaniu sa prejavuje aj iných úrovniach ako je prednastavenie procesov myslenia na autonómnu úroveň (intuíciu). Kognitívna lenivosť sa prejavuje aj ako chyba pri potlačení procesov Typu 1, kedy dochádza k zlyhaniu pri pozastavení odpovede procesov Typu 1 a pri zapojení procesov Typu 2. Ku kognitívnej lenivosti radí Stanovich aj zapojenie procesov Typu 2 konzervatívnym spôsobom, kedy je pri usudzovaní braná do úvahy jedna informácia a iné nie: pri usudzovaní sa preceňuje jedna informácia, ktorá je usudzovaniu najdostupnejšia a neposudzujú sa iné informácie.

Poslednou skupinou chýb myslenia tvoria chyby spôsobené problémami s mindwarom. Mindware je produkt našej predchádzajúcej skúsenosti, resp. súboru poznatkov, pravidiel, stratégií, presvedčení, toho, čo sme nadobudli počas života (Stanovich, 2011). Prvý typ chýb vyplýva z absencie mindwaru, teda z absencie pravidiel a stratégií racionálneho myslenia (napríklad, ak nedisponujeme poznatkami z logiky, nedokážeme správne vyriešiť niektoré typy problémov a úloh). Druhý typ chýb vyplýva zo samotného mindwaru, konkrétne z kontaminovaného midwaru. Kontaminovaný mindware je súbor maladaptívnych informácií, dezinfor-

mácií, ktoré podporujú iracionálnej myšlienky a správanie. Takže sa môže stať, že hoci disponujeme mindwarom, tento môže byť príčinou iracionálnosti záverov (napríklad viera v konšpiračné teórie).

1.3 Racionalita budúcich učiteľov

Z uvedeného je zrejmé, že racionálne usudzovať a rozhodovať sa kladie na náš mozog vysoké nároky. Cieľom výskumu bolo overiť či existuje vzťah medzi mierou racionálneho uvažovania (meraného viacerými nástrojmi) a reálnymi následkami rozhodovania u budúcich učiteľov.

Učitelia okrem toho, že šíria poznatky a informácie, sprostredkovávajú vedecké myslenie prostredníctvom svojich presvedčení a názorov, a to bez ohľadu na to, nakoľko sú ich presvedčenia a názory (i)racionálne (Eve and Dunn, 1990). Napríklad Kikas (2004) zistil, že učitelia nie vždy podávajú vysvetlenia zhodné s vedeckými a Walker, Hoekstra a Vogl (2002) uvádzajú, že vedecké poznatky samé o sebe nechránia študentov pred iracionálnymi presvedčeniami. Okrem toho, že (i)racionalita v myslení ovplyvňuje pedagogické pôsobenie učiteľov, predpokladám, že má vplyv aj na ich životy a rozhodnutia. Preto je cieľom predkladaného výskumu sledovanie vzťahu medzi racionalitou a následkami rozhodnutí v reálnom živote.

2. Metódy

2.1 Participanti

Celkom 93 budúcich učiteľov - študentov pedagogickej fakulty (93 % žien, 18-42 rokov: M=19,78, SD=2,58) participovala na výskume. Participantmi boli študenti prevažne prvého ročníka.

2.2 Použité metódy

Nakoľko ľudia usudzujú a rozhodujú sa racionálne je možné zistiť viacerými spôsobmi. K dispozícii máme klasické sebavýpoveďové dotazníky, rôzne súbory kognitívnych úloh, ktoré priamo preverujú správnosť usudzovania a môžeme sledovať aj následky rozhodnutí ľudí, podľa ktorých môžeme usudzovať na racionálnosť myslenia.

Sebavýpoveďové dotazníky často merajú preferenciu štýlu usudzovania a rozhodovania. Takéto dotazníky mapujú preferenciu procesov Typu 1 (respektíve intuície, zážitkovosti) a procesov Typu 2 (respektíve deliberácie, myslenia, racionality). Kognitívne úlohy merajú výkon, ktorý reflektuje typ myslenia.

Z výskumov nám vyplýva (Ballová Mikušková et al., 2015; Ballová Mikušková, 2015; Ballová Mikušková, Čavojová, Hanák, 2015), že presnejšie pre mapovanie typu myslenia sú kognitívne úlohy: ľudia sú konzistentní v seba-hodnotení svojich preferencií kognitívnych štýlov, no ich výkon v kognitívnych úlohách nie je konzistentný so seba-hodnotením. Tieto zistenia sú platné pre učiteľov v praxi aj pre študentov – budúcich učiteľov. Aj z ďalšieho výskumu (Ballová Mikušková, 2015) na vzorke vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov sa zdá, že preferencia racionálneho myslenia (meraná sebavýpoveďovými dotazníkmi) neznižuje suboptimálne rozhodovanie v kognitívnych úlohách merajúcich zanedbávanie menovateľa (Jellybean task).

V predloženom výskume boli preto pre zmeranie miery racionality použité tak sebavýpoveďový dotazník (Škála všeobecného rozhodovania) ako aj kognitívne úlohy (Test kognitívnej reflexie, Úloha s cukríkmi).

Pre zmapovanie rizikového správania, respektíve vyhýbania sa rizikovému správaniu vypĺňali participanti dotazník sledujúci reálne následky rozhodnutí (Decision Outcome Inventory).

2.2.1 Škála všeobecného rozhodovania (General Decision-Making Scale – GDMS)

Škála všeobecného rozhodovania (Scott & Bruce, 1995) meria 5 štýlov rozhodovania: racionálny, intuitívny, závislý, vyhýbavý a spontánny, pričom tieto štýly nie sú navzájom nezávislé, skôr sa ukazuje, že ľudia využívajú aj rôzne kombinácie rozhodovacích štýlov. Autori odporúčajú škálu ako vhodnú na použitie v rôznych kontextoch a rozhodovacích situáciách. Škála pozostáva z 25 výrokov (každý štýl rozhodovania je meraný 5 výrokmi). Participanti hodnotia jednotlivé výroky na 6-bodovej Likertovej škále.

2.2.2 Test kognitívnej reflexie (Cognitive reflective test – CRT)

Test kognitívnej reflexie sa používa ako indikátor racionálneho, respektíve intuitívneho uvažovania. Vo výskume bola použitá sedem položková verzia CRT ako lepší prediktor kognitívnych schopností a dispozícií myslenia (Toplak, West, & Stanovich, 2013) v porovnaní s pôvodnou trojpoložkovou verziou CRT (Frederick, 2005). CRT predstavuje súbor na prvý pohľad jednoduchých úloh (Ak trvá 5 strojom 5 minút vyrobiť 5 výrobkov, koľko bude trvať 100 strojom vyrobiť 100 výrobkov?), ktoré majú 3 možné riešenia: správnu odpoveď (5 minút), intuitívnu – nesprávnu odpoveď (100 minút) a úplne nesprávnu odpoveď vyplývajúcu z nedostatočnej schopnosti pracovať s počtami (6 minút). Úlohy vo svojej podstate indukujú automatické intuitívne odpovede, tie sú však nesprávne a musia byť prekonané deliberatívnymi, racionálnymi procesmi, aby sa človek dopracoval k správnej odpovedi. To si vyžaduje a) kognitívnu reflexiu, aby si človek uvedomil, že intuitívna odpoveď nie je správna a b) kognitívnu schopnosť dopracovať sa k správnej odpovedi.

Ako skóre sa počíta tak súčet správnych ako aj súčet nesprávnych odpovedí, ktoré tvoria kompozitné skóre: vyšší počet správnych odpovedí indikuje racionálnejšie uvažovanie a vyšší počet nesprávnych – intuitívnych odpovedí indikuje viac intuitívne uvažovanie.

2.2.3 Úloha s cukríkmi (Jellybean task – JT)

Úloha s cukríkmi predstavuje textovú verziu hazardnej hry (Kirkpatrick & Epstein, 1992), v ktorej je úlohou participanta vybrať si jednu z dvoch možností: participant si má predstaviť dvojicu nádob, kde v každej z nich je zmes bielych a červených cukríkov (alebo kamienkov). Úlohou participanta je zvoliť si tú nádobu, pri ktorej má vyššiu pravdepodobnosť, že si z nej vytiahnete červený cukrík. Celkovo riešili participanti 14 úloh: 8 bolo úloh s rovnakými pravdepodobnosťami (v oboch nádobách bola rovnaká pravdepodobnosť, že si vytiahnu červený cukrík, napríklad 14 červených cukríkov zo 100 verzus 430 červených cukríkov z 500) a 6 bolo úloh s nerovnakými pravdepodobnosťami (v jednej nádobe bola vyššia pravdepodobnosť, že si vytiahnu červený cukrík, napríklad 9 červených cukríkov z 10 verzus 920 červených cukríkov z 1000). Pravdepodobnosť vytiahnutia červeného cukríka bola v jednotlivých úlohách nasledovná: 6 %, 7 %, 8 %, 10 %, 12 %, 13 % a 14 % (prehľad úloh – Tabuľka 1).

Ako indikátor zanedbávania menovateľa (respektíve ratio bias, keď ľudia lepšie chápu celé čísla v porovnaní s pomermi) sa pre rovnaké aj nerovnaké pravdepodobnosti počítalo neväzené skóre (počet nesprávnych volieb) a to z úloh s 6 %, 7 % a 8 % pravdepodobnosťou, pričom sumárne skóre nesprávnych odpovedí v úlohách s 10 %, 12 %, 13 % a 14 % pravdepodobnosťou bolo brané ako indikátor neschopnosti pracovať s počtami.

2.2.4 Dotazník následkov rozhodnutí (Decision Outcome Inventory – DOI)

DOI bol skonštruovaný autormi Bruine de Bruin, Parker a Fischhoff (2007) na meranie skúseností so životnými udalosťami, ktoré sú následkom rozhodnutia dospelého človeka, respektíve na meranie úspešnosti rozhodnutí v zmysle vyhýbania sa negatívnym následkom rozhodnutí. DOI je tvorený zoznamom negatívnych následkov rozhodnutí, z toho časť položiek je zameraná na samotný výskyt životnej udalosti, pri ktorej môže človek spraviť nesprávne rozhodnutie (napríklad nákup potravín, svadba a pod.). V prípade, že sa participant v danej situácii vyskytol, odpovedá na položky týkajúce sa negatívnych následkov rozhodnutí v daných situáciách (napríklad či človek vyhodil jedlo, ktoré kúpil, alebo či sa rozviedol a pod.). Na posledných 6 položiek (pobyt vo väzení, bitka alebo hádka na verejnosti, bankrot, zabudnutie na narodeniny blízkej osoby, diagnóza diabetes Typu 2, zlomenina v dôsledku pádu, pokĺznutia alebo zlého stúpenia) odpovedajú všetci participanti (bez ohľadu na to, či mali príležitosť vyskytnúť sa v danej situácii).

Výsledné skóre sa počíta z položiek zameraných na výskyt negatívnych následkov. Pre každú položku som počítala hodnotu nasledovne: posledných 6 položiek malo automaticky hodnotu 1 (napríklad, ak bol participant vo väzení, získal 1 bod); pri ostatných položkách som počítala hodnotu podľa vzorca [1 – (výskyt negatívneho následku vo vzorke / výskyt životnej udalosti, pri ktorej môže človek spraviť negatívne rozhodnutie)], napríklad, ak participant vyhodil jedlo, ktoré kúpil, získal 0,12 bodu [1 – (93 participantov nakupovalo jedlo / 82 participantov jedlo vyhodilo) = 0,12]. Čím nižšie bolo výsledné skóre, tým menej rizikových rozhodnutí participant v živote vykonal.

2.3 Postup

Participanti boli oslovení na prednáškach Všeobecnej a ontogenetickej psychológie a za účasť na výskume získali extra body k celkovému hodnoteniu z predmetu. Ďalšou motiváciou pre participantov bola možnosť získať ďalšie extra body k celkovému hodnoteniu podľa úspešnosti v teste kognitívnej úlohe Úloha s cukríkmi.

Jednotlivé úlohy vypĺňali participanti on-line prostredníctvom servera www.survio.com.

3. Výsledky

3.1 Deskriptívna štatistika

V Tabuľke 1 sú uvedené deskriptívne štatistiky jednotlivých sledovaných premenných.

Tab.1: Deskriptívna štatistika

	N	*M*	*SD*	*Minimum*	*Maximum*
CRT – racionálne odpovede	*93*	*2,14*	*2,01*	*0*	*7*
CRT – intuitívne odpovede	*93*	*3,37*	*1,65*	*0*	*6*
JT – racionálne odpovede (RP)	*93*	*2,55*	*0,79*	*0*	*3*
JT – racionálne odpovede (NP)	*93*	*2,03*	*1,19*	*0*	*3*
GDMS_A	*93*	*16,28*	*5,19*	*5*	*27*
GDMS_D	*93*	*12,60*	*3,93*	*5*	*24*
GDMS_I	*93*	*11,20*	*3,31*	*5*	*20*
GDMS_R	*93*	*11,43*	*3,59*	*5*	*21*
GDMS_S	*93*	*14,92*	*3,91*	*5*	*24*
DOI	*93*	*2,72*	*1,64*	*0*	*6,97*

Vysvetlivky: CRT – Test kognitívnej reflexie, JT – Úloha s cukríkmi (RP – rovnaké pravdepodobnosti, NP – nerovnaké pravdepodobnosti), GDMS - Škála všeobecného rozhodovania (R – racionálny, I – intuitívny, D – závislý, A – vyhýbavý, S – spontánny), DOI – Dotazník následkov rozhodnutí

3.2 Korelačná analýza

Korelačná analýza následkov rozhodnutí s racionálnym myslením (meraným CRT, JT a GDMS) neodhalila žiadne významné vzťahy. Skôr ako s racionálnym myslením súviseli následky negatívnych rozhodnutí so spontaneitou (GDMS), no vzťah bol iba slabý ($r=0,252$, $p=0,015$).

3.3 Komparačná analýza

V rámci komparačnej analýzy som sledovala, v čom sa odlišujú participanti s vysokou mierou rizikového správania (horná tretina participantov s vysokým skóre v DOI) od participantov s nízkou mierou rizikového správania (dolná tretina participantov v nízkym skóre v DOI). Žiadne štatisticky významné rozdiely sa však nepreukázali ani v racionálnom myslení ani v preferovanom štýle rozhodovania.

4. Diskusia

Cieľom výskumu bolo overiť či existuje vzťah medzi mierou racionálneho uvažovania (meraného viacerými nástrojmi) a reálnymi následkami rozhodovania u budúcich učiteľov. Z výsledkov analýz vyplýva, že úroveň racionálneho uvažovania, ani preferencia racionálneho štýlu rozhodovania nesúviseli s mierou rizikových rozhodnutí v reálnom živote u budúcich učiteľov.

Jedným z možných vysvetlení je, že študenti pedagogických odborov vo svojom veku preferujú viac používanie procesov Typu 1 (intuitívne myslenie) ako používanie procesov Typu 2. Z predchádzajúceho výskumu (Ballová Mikušková, 2015) na budúcich učiteľoch totiž vyplýva, že preferencia racionálneho myslenia narastá s narastajúcim vekom. Takže je možné, že študenti vo svojom veku prirodzene inklinujú skôr k intuitívnemu ako k racionálnemu mysleniu.

Zdá sa, že ani jeden z typov procesov myslenia, ani racionálne ani intuitívne, nie je prediktorom rizikového správania, respektíve vyhýbania sa rizikovému správaniu. Výskum bol zrealizovaný na relatívne malej vzorke študentov – budúcich učiteľov, no aj z iných výskumov na podobnej vzorke sa zdá, že naši budúci učitelia nevynikajú v racionálnom myslení a podliehajú kognitívnym chybám v podobnej miere ako aj iní ľudia (Ballová Mikušková, n.d.), čo je pre spoločnosť aj pre rodičov skôr znepokojujúca informácia. Podľa niektorých autorov dokonca ani vzdelanie nedokáže zaručiť, že sa vyhneme kognitívnym omylom a mylným presvedčeniam, respektíve sa zdá, že nie vzdelanie robí z ľudí skeptikov, ale istá miera skepticizmu vedie ľudí k tomu, aby si vyberali vedeckejšie odbory pre svoje štúdium (napr. Genovese, 2005). Otázka teda znie, ako priviesť budúcich učiteľov k usudzovaniu s čo najmenej škodlivými následkami v reálnom živote. Niektorí autori (napríklad Bartlett a Miller 2010; Genovese, 2005; Sadler-Smith, 2011) odporúčajú kritické myslenie ako spôsob myslenia, ktorý používame, keď sa zamýšľame, či je naše myslenie v súlade s logickou a či dáva zmysel.

Bartlett and Miller (2010) odporúčajú pre učiteľov kritické myslenie (naučiť sa ako myslieť, nie čo si myslieť) a zlepšovanie schopnosti rozpoznávať dôveryhodné zdroje. Podobne aj Sadler-Smith (2011) vidí pre učiteľov príležitosť v zlepšovaní ich skepticizmu a kritického myslenia ešte pokým sú študentmi, aby boli neskôr schopní učiť svojich žiakov kriticky myslieť. Ak nenaučíme budúcich učiteľov myslieť kriticky, naďalej budú podliehať rôznym kognitívnym chybám a mylným presvedčeniam, ktoré môže rozširovať medzi svojimi žiakmi. O to náročnejšie bude pre nich učiť žiakov myslieť kriticky (ak toho vôbec budú schopní).

Hoci v predloženom výskume neboli identifikované žiadne koreláty ani prediktory úspešnosti rozhodnutí (v zmysle vyhýbania sa negatívnym následkom rozhodnutí), v literatúre nachádzame argumenty v prospech zavedenia kurzov kritického myslenia pre vysokoškolských študentov. V rámci kurzov je nevyhnutné rozvíjať také schopnosti ako napríklad hodnotenie argumentov a platnosti úsudkov (vytvorených na základe faktických údajov), rozpoznávanie domnienok, dedukcia, interpretácia (zváženie faktov a rozhodovanie o oprávnenosti zovšeobecnení a záverov), vyhýbanie sa prehnaným názorom, falzifikácia a pod.

Literatúra

Ballová Mikušková, E. (n.d.). Conspiracy beliefs of future teachers. Unpublished manuscript.

Ballová Mikušková, E. (2015a). Rational and intuitive thinking of teachers and future teachers. In ICERI2015 Proceedings: 8th International Conference of Education, Research and Innovation Seville, Spain. 18-20 November, 2015 (pp. 573–578).

Ballová Mikušková, E. (2015b). The denominator neglect in decision-making. Studia Psychologica, 57(4), 255–269.

Ballová Mikušková, E., Čavojová, V., & Hanák, R. (n.d.). Self-reported preferred thinking style and cognitive reflection. In DuCog: Metacognition and Reasoning. VII Dubrovnik Conference on Cognitive Science, Dubrovnik, 21-23 May, 2015.

Ballová Mikušková, E., Hanák, R., & Čavojová, V. (2015). Appropriateness of two inventories measuring intuition (the PID and the REI). Studia Psychologica, 57(1), 81–100.

Bartlett, J., & Miller, C. (2010). The power of unreason. Conspiracy theories, extremism and counter-terrorism.

Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. Journal of Personality and Social Psychology, 92(5), 938–56.

Burke, L. A., & Sadler-Smith, E. (2006). Instructor intuition in the educational setting. Academy of Management Learning and Education, 5(2), 169–181.

Evans, J. S. B. T. (2010). Intuition and reasoning: A dual-process perspective. Psychological Inquiry, 21, 313–326.

Eve, R. A., Dunn, D., & Eve, R. A. (1990). Psychic astrology in creationism the classroom ? Evidence of peudoscientific beliefs among high school biology & life science teachers. The American Biology Teacher, 52(1), 10–21.

Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. Journal of Economic Perspectives, 19(4), 25–42.

Genovese, J. E. C. (2005). Paranormal beliefs, schizotypy, and thinking styles among teachers and future teachers. Personality and Individual Differences, 39(1), 93–102.

Hogarth, R. M. (2001). Educating intuition. Chicago: The University of Chicago Press, Ltd.

Kahneman, D. (2011). Thinking, fast and slow. Macmillan.

Kirkpatrick, L. A., & Epstein, S. (1992). Cognitive-experiential self-theory and subjective probability: further evidence for two conceptual systems. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 534–544.

Kikas, E. (2004). Teachers' conceptions and misconceptions concerning three natural phenomena. Journal of Research in Sci-

ence Teaching, 41(5), 432–448.

Nickerson, R. S. (2008). Aspects of rationality. reflections on what it means to be rational and whether we are. New York: Psychology Press.

Sadler-Smith, E. (2011). The intuitive style: Relationships with local/global and verbal/visual styles, gender, and superstitious reasoning. Learning and Individual Differences, 21(3), 263–270.

Scott, S. G., & Bruce, R. a. (1995). Decision-making style: the development and assessment of a new measure. Educational and Psychological Measurement, 55(5), 818–831.

Stanovich, K. E. (2011). Rationality and the reflective mind. New York: Oxford University Press.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: implications for the rationality debate? The Behavioral and Brain Sciences, 23, 645–726.

Toplak, M. E., West, R. F., & Stanovich, K. E. (2013). Assessing miserly information processing: An expansion of the Cognitive Reflection Test. Thinking & Reasoning, 20(2), 147–168.

Walker, R. W., Hoekstra, S. J., & Vogl, R. J. (2002). Science education is no guarantee of skepticism. Skeptic, 9(3), 24–27.

INOVATIVNÍ METODY VE VZDĚLÁVÁNÍ SENIORŮ

NEW EDUCATIONAL METHODS FOR THE ELDERLY

Romana MAZALOVÁ

FFUP Křížkovského 10, Olomouc 771 80, ČR, romana.mazalova@gmail.com

Abstrakt: *Autorka článku si během tvorby dokumentárního filmu Šmejdi všimla zajímavého fenoménu. Nepoučitelnosti seniorů. Nebylo výjimkou, že i během natáčení a přes veškerou intervenci, se senioři ztráceli z dohledu kamer a nakupovali zboží za desítky tisíc korun. Autorka si proto položila otázku – je možné seniory v této problematice účinně vzdělávat, nebo díky své důvěřivosti a kognitivním deficitům navždy zůstanou lovnou zvěří neetických prodejců? V článku je představena inovativní metoda ve vzdělávání seniorů, která za pomoci profesionálních herců vystavuje seniory prodejním situacím a učí je říkat NE. Článek rovněž obeznamuje s výsledky následného experimentu, ve kterém byli vyškolení (experimentální skupina) i nevyškolení (kontrolní skupina) senioři navštěvováni falešnými prodejci se speciální vánoční nabídkou. Výsledky potvrzují, že metoda inovativního školení je účinná. Vyškolení senioři nakupovali signifikantně méně, než senioři nevyškolení.*

Klíčová slova: *senioři, šmejdi, vzdělávání, manipulace, prodej*

Abstract: *During the process of creating the documentary film "The Swindlers" the author of the article had noticed an interesting phenomenon. The incorrigibility of the elderly. It was not an exception that even during the filming and despite all the intervention of the crew, the elderly were getting beyond the sights of the cameras, shopping and buying the goods for tens of thousands of Czech crowns. Consequently, the author asked herself – Is it possible at all to effectively educate the elderly? Won't they remain forever, due to their gullibility and cognitive deficits, the easy targets of the unethical sellers? The article presents an innovative method in the educating of the elderly, in which, with the help of the professional actors, the elderly are exposed to the various unethical marketing situations, and taught to say "No" at the same time. In the experiment that will follow, will the newly trained elderly shop less than those without the training?*

Keywords: *elderly, The Swindlers, education, manipulation, sales*

1. Úvod do problematiky

Našim cílem bylo na základě nejnovějších teoretických poznatků a osobních zkušeností, vytvořit efektivní vzdělávací program pro seniory. A následně experimentálně ověřit, zda je tento program účinný. Čtenáři se ve článku dozví nejen teoretická východiska možné nepoučitelnosti seniorů, ale i námět na to, jak seniory vzdělávat zábavnou, ale i účinnou formou.

Nejtypičtějším demografickým rysem rozvinutých zemí je stárnutí populace. „V České republice je v současné době jedna pětina populace starší 60 roků a v roce 2030 to bude celá jedna třetina populace" (Mühlpachr, 2004, str. 5). S délkou života se prodlužuje i spotřebitelské období. Není proto s podivem, že marketéři se čím dál více zaměřují na seniory – jakožto spotřebitele. Například v Německu „disponuje generace ve věku nad 60 let kupní silou 316 miliónů eur – to je téměř jedna třetina celkové soukromé spotřeby. A podle institutu IDW (Institut der Wirtschaftsprüfer) stoupne tento podíl do roku 2050 o více než 40 %" (Reidl, 2012, str. 17).

Čeští senioři, jakožto spotřebitelé, jsou na tom podstatně hůře. Nedisponují takovou penzí a úsporami, jako je tomu u našich zahraničních sousedů a navíc jsou znevýhodněni režimem, ve kterém vyrůstali. Dnešní generace seniorů, neměla ve svém produktivním věku možnost nahlédnout „pod pokličku" podnikání. A ač měl jejich život mnohá jiná úskalí, po finanční stránce byli určitým způsobem chráněni. Neexistence svobodného podnikání je osvobodila od přemýšlení nad marketingovými triky, a nestávalo se, že by výrobek, který si zakoupili, nesplňoval deklarované vlastnosti. Kombinace stáří a emotivnějšího ladění seniorů, ve spojitosti s malými zkušenostmi, jsou ideální „půdou" pro podvodníky. V souvislosti s tím nám důležitou informaci přináší slova ředitele *Asociace občanských poraden* Stanislava Skalického (2013), který hovoří o vzniku nového fenoménu. Zatímco dříve si většina seniorů své dluhové potíže přinášela z produktivního věku, nyní roste počet seniorů zadlužených až ve věku 65+. Toto potvrzují i nejnovější statistiky *České správy sociálního zabezpečení* (ČSSZ). Evidují, že prudce stoupá počet zadlužených seniorů, kteří nejsou schopni splácet své závazky. Zatímco v roce 2006 byla uvalena exekuce na 30 855 seniorů, v roce 2014 se jednalo již o 73 315

seniorů. Alarmující zjištění přináší rok 2015, který ukazuje, že trend důchodcovských exekucí stoupá strmě vzhůru. Období leden až červen roku 2015 přináší ještě více seniorských exekucí, než celý minulý rok 2014 a to 79 466 exekučních srážek z důchodů. Jejich dluhy nejčastěji vznikají půjčkami u nebankovních společností a stávají se tak (společně se sociálně slabými) nejohroženější skupinou dluhových pastí (ČSSZ, 2015).

Jako jeden z mezníků rozpoutání celospolečenské diskuse je možno vnímat dokument *Šmejdi* (2013). Tento dokument s sebou, kromě osvěty napříč generacemi, přinesl řadu legislativních změn. Klíčovým se stal prosinec 2013, kdy všech 184 poslanců jednomyslně odhlasovalo návrh na novelu zákona č. 634/1992 Sb., o ochraně spotřebitele. Hlavním cílem této novely je ochránit seniory před nebezpečím tzv. předváděcích akcí. V souvislosti se seniorskou problematikou jsou zásadní tyto tři opatření (Ministerstvo průmyslu a obchodu, 2014):

- Zavedení informační povinnosti vůči *České obchodní inspekci* pro pořadatele prodejních akcí, pokud organizují prodej mimo místo provozovny.
- Nové náležitosti tištěných pozvánek na předváděcí akce (zejména nově povinnost informovat, že se jedná o prodejní akci).
- Navýšení pokut až do výše 5.000.000 Kč

Bohužel praxe ukázala, že tyto legislativní změny nejsou efektivní. To mi při osobním sdělení (2015) potvrdil jak vedoucí právní poradny *dTest* Lukáš Zelený, tak i mluvčí *České obchodní inspekce* Jiří Fröhlich. Oba shodně uvádí, že prodejci se umí pohybovat na hraně zákona a najít tak vždy způsob, jak legislativní opatření obejít. Do zákona se například sice dostala nahlašovací povinnost, ale bohužel již chybí povinnost odhlašovací. Hned druhý den po uvedení zákona v platnost, tak jedna z největších firem pořádajících předváděcí akce v ČR, nahlásila na každý den roku předváděcí akci a to hned jak dopolední, tak odpolední. ČOI pak může pouze tipovat a vysílat kontroly na nahlášené akce, z nichž většina se ve skutečnosti nekoná, a ty opravdu konané tak kontrolám ve změti falešně ohlášených zanikají. Druhý legislativní krok obchází firmy opět elegantní kličkou. Tištěné pozvánky firmy prakticky přestaly posílat, ale díky obrovským databázím svých klientů je na předváděcí akce zvou telefonicky, kde žádná legislativní omezení neexistují. A co se navýšení pokud týká. Přestože ČOI loni v prvním čtvrtletí udělila rekordní pokuty ve výši 16,4 milionu korun (ČT24, 2015), jsou tyto pokuty jen těžko vymahatelné, firmy totiž často zanikají a jsou tzv. „prázdné". Zajímavou informaci k této problematice mi poskytli policisté z odboru hospodářské kriminality. Ti se zabývali s.r.o. společnostmi, které se živili pořádáním předváděcích akcí. Takzvaná likvidace těchto firem probíhala ze strany prodejců jednoduše. Za malou úplatu, či láhev alkoholu na sebe tyto firmy nechával dobrovolně přepisovat bezdomovec, který se zdržoval v lesích Středočeského kraje. V jednu dobu na tohoto bezdomovce bylo údajně přepsáno několik stovek zkrachovalých firem. Skuteční vlastníci firem (prodejci) ihned po přepisu firmy na Středočeského bezdomovce zakládaly firmy nové. Někdy prý dokonce s takovou rychlostí, že nestíhali obměňovat názvy firem na pozvánkách.

Snaha o ochranu seniorů ale neprobíhá jen na legislativní úrovni. Evidujeme rovněž nárůst počtu preventivních programů cílených právě na seniorskou populaci. Velké oblibě se aktuálně těší tzv. *Akademie třetího věku*, nebo také *Senior akademie*, které v různých modifikacích probíhají téměř v celé České republice. Na tuto aktivitu se senioři sami přihlásí a poté po dobu jednoho roku navštěvují série přednášek věnující se oblastem spotřebitelským, zdravotním, sociálním i finančním. Stálí lektoři tohoto programu jsou vybíráni z řad partnerů projektu a školení seniorů probíhá formou lektor – posluchač. Zajímavou aktivitou je počin Městské policie Liberec, která v roce 2014 (a dodnes probíhající) vytvořila aktivitu *Senior – kurýr prevence*. Policisté vytipovali osm aktivních seniorů (6 žen a 2 muže), kteří navazují osobní kontakt se svými vrstevníky v důchodovém věku a sdělují jim jednak preventivní informace, jak se nestát obětí trestného činu. Ale rovněž od těchto lidí získávají informace, zda se již trestnou obětí nestali, ale z nějakého důvodu to nenahlásili. Jedním z nejdéle trvajících projektů je Olomoucký *„Nenechte se podvést"*. Který byl ve své době vnímán jako nejkomplexněji vystavený projekt. Spočíval v tom, že v listopadu roku 2006 obdržel každý občan Olomouckého kraje společně se starobním důchodem balíček preventivních opatření, který obsahoval i tzv. domácí „checklist", který vybízel seniory nad zamyšlením se nad svou domácností z pohledu nejrůznějších rizik. Asi nejrozsáhlejší kampaň vytvořila společnost O2 ve spolupráci s Policejním prezídiem. Byla spuštěna v roce 2014 a nazývala se *Nebojte se říkat NE*. V rámci kampaně byly na téměř 400 telefonních budkách v celé ČR vylepeny plakáty s heslem kampaně a základními radami (Ne, nepodepíšu. Ne, nepustím vás domů atd.). Všem zákazníkům O2 nad 60 let byl rovněž z vyúčtování zaslán leták s informacemi a varováním, a na prodejnách O2 byly rozdávány samolepky s radami na dveře. Bohužel žádný z těchto programů nebyl evaluován a nevíme tedy, jaké reálné dopady na chování seniorů má.

A byť je těžké měřit dopad preventivních programů (jak měřit něco, co se nestalo?), hovoří určitá fakta jednoznačně. Počty preventivních programů vzrůstají, ale stejně tak stále vzrůstá počet exekucí na seniory. Z tohoto úhlu pohledu se tedy nezdá, že by

se seniorské nákupní chování jakkoliv měnilo, a senioři se stávali obezřetnějšími. Domníváme se tedy, že zvolené metody školení nejsou seniorsky přívětivé a nevyužívají poznatků psychologie a andragogiky ve svůj prospěch. Základ každého preventivního programu by měl stát na potřebách seniora. Na tom, proč zboží nakupuje, jaké potřeby mu tento akt saturuje a jak tuto zvykovou smyčku zbořit a vyměnit za novou. Musíme si uvědomit, co seniory na předváděcích akcích láká a co jim z jejich pohledu přináší. David Bromley (1974) ve své knize, zabývající se psychologií stárnutí, přináší jednoduchou, ale přesto možná mnohými z nás často opomíjenou, myšlenku. A sice, že i s přibývajícím věkem člověk nadále zůstává plnohodnotnou lidskou bytostí s veškerými jejími potřebami. A samozřejmě nejen fyziologickými, ale i rozvojovými. Bylo by tedy nesmyslné se domnívat, že senior se stává jakýmsi konzumním tvorem, kterému stačí se najíst a mít střechu nad hlavou. Senioři nadále potřebují žít plnohodnotným aktivním životem a zvláště významně se u nich projevuje potřeba nezávislosti a soběstačnosti. Nákup zboží jim dává dojem důležitosti vlastní osoby. Prodejci jsou k seniorům pozorní, téměř až vlezlí a zakoupení produktu je z tohoto ohledu koupením si chvíle pozornosti. Raketový nástup technologií a přístrojů, se kterými se dnešní senioři v mládí neměli možnost setkat, pocit soběstačnosti značně omezuje. Senioři svět kolem sebe vnímají jako nepřátelský, rychlý a příliš technický. Mají dojem, že jsou jejich potřeby přehlíženy a se svojí kvalitou života jsou spíše nespokojeni. Alespoň to uvádí většina respondentů v sociologickém šetření pořádaném *Radou seniorů* (Rada seniorů, o.s., 2014). Předváděcí akce jim z tohoto pohledu saturují jejich potřeby. Nejčastějšími třemi udávanými důvody, proč senioři navštěvují předváděcí akce je: výlet (43 %), společnost vrstevníků (16 %) a seznámení s moderními technologiemi (10 %). Oproti tomu jen 0,53 % seniorů uvádí, že jeli na akci si něco koupit. Což je v ostrém kontrastu toho, že 72 % seniorů někdy na předváděcí akci něco zakoupilo, přičemž hodnota tohoto zboží se u 83 % seniorů pohybovala v řádech tisíců až desetitisíců korun (Vingárková, 2015).

2. Cíle výzkumu

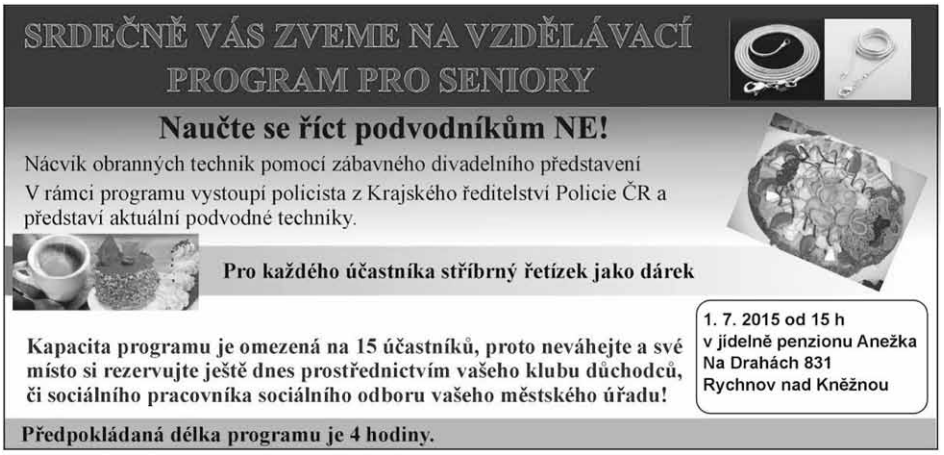
Našim cílem bylo vytvořit účinnou metodu pro vzdělávání seniorů a tuto metodu následně evaluovat. A v případě, že by byla efektivní ji zařadit do Příručky *dobré praxe preventivních programů Ministerstva vnitra* a rozšířit do celé České republiky. Projekt byl financován *Ministerstvem vnitra a Královéhradeckým krajem*.

3. Popis projektu „NEDÁME SE“

Rozsah pozornosti se s věkem snižuje, klesá schopnost delšího soustředění, a aby došlo k zapamatování a fixaci probírané látky, potřebují senioři znát logickou strukturu programu. Vlivem odumírání neuronů se zpomaluje ukládání informací a nově nabité informace se těžko vybavují. Jsou nepřesné a mají nízkou míru využitelnosti. Nejnovější studie také potvrzují, že zatímco z pouze slyšeného si pamatujeme asi 10 %, ve chvíli kdy danou činnost nejen slyšíme, ale také zažijeme a aktivně provádíme, již obsah pamatovaného stoupá na 80 % a dokonce na plných 90 % pokud to, co jsme zažili, se ještě pokoušíme naučit někoho jiného (Špaténková & Smékalová, 2015). V projektu *„Nedáme se“* využíváme edukačních a psychologických poznatků, ke zvýšení efektivnosti, ale také ke zvýšení subjektivního pocitu zábavy seniorů, který je neméně důležitým prvkem vzdělávání. Během tvorby pro nás bylo důležité, aby byl program srozumitelný, a hlavně aby byly nově nabité informace pro seniory prakticky využitelné. Aby neexistovala propast mezi tím, co senioři umí a mezi tím co jsou schopni reálně využít, jak tomu často bývá. Rozhodli jsme se proto využít mnohdy poměrně netradičních postupů.

Již pozvánka na školení může mezi mnohými laiky budit rozpaky. Je graficky velice podobná těm z předváděcích akcí (obsahuje i fotografii dárku a obědu zdarma – které senioři samozřejmě obdrží). Druhým způsobem, jak se senioři o školení dovědí je od projektových koordinátorek. Ty osobně navštěvují místa s větší koncentrací seniorů (domy s pečovatelskou službou, dny seniorů, mše atd.) a zde s přítomnými hovoří, zda nemají kamaráda/kamarádku, o kterých ví, že se opakovaně nechávají podvést. Můžeme konstatovat, že díky kombinaci těchto dvou zvacích metod se nám daří oslovovat nejohroženější seniory.

Obr.1: Pozvánka na školení seniorů



Projekt *„Nedáme se“* svojí formou stojí na pomezí divadla Fórum a psychodramatu. Využíváme čtyř profesionálních herců *divadla Jesličky* Josefa Tejkla z Hradce Králové. Dva muži a jedna žena jsou v rolích prodejců, poslední – čtvrtá žena je infiltrována do hlediště v roli seniorky. Herci ztvárňují během představení celkem tři scény, a mezi každou z nich je přestávka (v první přestávce senioři obdrží chlebíček, ve druhé zákusek). Úvodní scénou vzdělávání je předváděcí akce, druhá scéna se týká prodeje výrobku na ulici (v našem případě parfému) a třetí je legenda u seniora doma (užíváme aktuálně nejčastější legendy „Váš vnuk měl autonehodu“). Herci každou ze scén přehrají tak, jak je známe z běžného života. Jsou tedy vysoce manipulativní, plné vlichocování, výhodných nabídek, nastavování cenových kotev atd. Herecké výkony jsou velmi přesvědčivé a není výjimkou, že během scény „předváděcí akce“ bývají přítomni senioři ochotni zaplatit 250 Kč za nabízené máslo. (Zájemce, kteří by měli zájem o zhlédnutí krátké ukázky, odkazujeme na QR kód, popřípadě na web Policie ČR s heslem Nedáme se).

Po každé jednotlivé skeči vchází na scénu policista a psycholožka. Policistu využíváme jako nositele autority, která má pro seniory velkou váhu. Program je pro ně důvěryhodnější, rady policisty si berou více k srdci a uvědomují si vážnost situace. Psycholožka rozebírá techniky, které senioři měli možnost během divadla pozorovat. Upozorňuje na nebezpečné manipulativní momenty a zejména objasňuje, jak se v těchto situacích zachovat. Hlavním jádrem programu je nácvik. Každý z přítomných seniorů se učí říct „NE“ prodejci (hercovi). A byť to může vypadat jednoduše, můžeme říci, že málokterý senior to dokáže napoprvé a mnohdy je třeba několika nácvikových pokusů. Díky tomuto aktivnímu začlenění seniorů do děje odhalujeme jejich staré, zažité a hlavně neefektivní obranné strategie a měníme je na nové efektivní NE. Jako příklad nejčastější neefektivní obranné strategie seniorů můžeme uvést vymlouvání (nemám s sebou peníze, nepoužívám to, musím se poradit). Na tyto výmluvy jsou ale samozřejmě skuteční prodejci (i naši vyškolení herci) perfektně připraveni a umí ihned přijít s protiargumentem a tak nakonec přemluvit k nákupu. Základní poučkou proto je: vždy je jednodušší odolat na začátku, řekněte hned jasné ne. Tato poučka je hlavní dějovou linkou, která se prolíná všemi třemi scénami a dochází tak k neustálé fixaci a osvojování si tohoto nového návyku.

Po skončení školení získávají senioři dva dárky. Prvním z nich je stříbrný řetízek. Tento dárek jsme zvolili z několika důvodů. Je to věc, která je brána jako hodnotná (pomůže tedy „nalákat“ seniory na akci) a navíc slouží jako neustálé připomínání toho, že se senior „nedá“. Když seniorům tento dárek předáváme, říkáme jim: „vždy, když se Vás někdo bude snažit podvést, když vám bude chtít něco prodat, sáhněte si na váš řetízek na krku, vzpomeňte si na dnešek a vzpomeňte si, že umíte říct NE“. Druhým dárkem je odznak s obrázkem seniora rebela. Působí velmi odhodlaně a je doplněn nápisem „Nedám se, a ty?“ Grafický návrh byl zvolen záměrně, má za cíl seniory aktivizovat a mobilizovat v nich sílu. Současně je odznak, podobně jako řetízek, nositelem vědomí. Ale hlavně – vzpomínáte na dříve uvedených 90% zapamatování, když se snažíme osobně někomu něco vysvětlit? Tento fenomén funguje zde. Víme, že seniorů se jejich vrstevníci často ptají: „Co to máš za odznak?“. A to je moment, kdy senioři aktivně hovoří o programu a dále předávají informace mezi své vrstevníky. Čímž se nejen šíří osvěta, ale rovněž dochází k fixaci vědomostí u vyškolených seniorů.

Obr. 2: Odznak pro vyškolené seniory

4. Experimentální ověření efektivity projektu

Rok 2015 byl pro projekt *„Nedáme se“* pilotní, a proto pro nás byla důležitá neustálá zpětná vazba seniorů. Na konci prvních pěti seminářů s přítomnými seniory probíhala focus group. Výsledky těchto diskusí potvrzovaly vysokou spokojenost a subjektivní pocit seniorů, že již vědí jak se v nevýhodných prodejních situacích zachovat a dojem, že se již nenechají napálit. Toto zjištění pro nás bylo pozitivní, nicméně - subjektivní odhodlání versus to, jak je senior schopen se zachovat v reálné situaci, se mnohdy diametrálně liší. Rozhodli jsme se podrobit seniory experimentu. Sto třicet vyškolených seniorů (experimentální skupina) jsme doplnili stejně velkou kontrolní skupinou (130 nevyškolených seniorů). Výběr kontrolní skupiny probíhal za kombinace záměrného výběru přes instituci a náhodného výběru. Nejprve byl osloven magistrát Královéhradeckého kraje s prosbou, zda v jejich kraji může probíhat experiment, a případně kde. Na podnět magistrátu byly vybrány dva domy s pečovatelskou službou, v nichž je celkem 463 bytů. Seznam bytů a podlaží nám byl k dispozici. Z tohoto seznamu jsme pak náhodně, za pomoci losování vybrali 130 seniorů jako kontrolní vzorek pro naši experimentální skupinu.

V první fázi experimentu byl všem 260 osobám do jejich poštovní schránky zaslán leták s jedinečnou nabídkou: „Prvních sto volajících získá dárek zdarma“. Letáky byly pro experimentální i kontrolní skupinu naprosto identické, lišily se pouze posledním dvojčíslím telefonního čísla uvedeného na letáku. Pomocí dvou mobilních telefonů (každý s jinou sim kartou) pak šlo jednoduše měřit, na který telefon volá více zájemců. Nečekaným zjištěním bylo, že na tuto akci nezavolal žádný z 260 seniorů. Pouze dvě seniorky ze skupiny vyškolených daly telefonicky důrazně najevo, že si nepřejí do své schránky podobné letáky získávat. Můžeme se tedy domnívat, že podobné letáky mají díky médiím již velkou negativní konotaci a senioři na ně nereagují. Rovněž se domníváme, že určitou roli hrál fakt, že pokud od seniorů vyžadujeme jejich aktivitu, jsou více obezřetní. Bude tomu tak i v případě, kdy toho stejného seniora navštíví prodejce v jeho bytě?

Obr. 3: Leták zaslaný kontrolní i experimentální skupině v rámci výzkumu

V druhé fázi výzkumu jsme se rozhodli vystavit seniory prodejci tváří v tvář. Dobrovolníky, vysokoškolské studenty Univerzity Hradec Králové, katedry Sociální patologie a sociologie, jsme podrobili jednodennímu školení, během kterého se naučili prodejní řeč a reakce na možné námitky seniorů. Dobrovolníci seniory navštěvovali ve dvojicích. Muž, prodejce, hovořil. Žena, zapisovala do záznamového archu. Klíčové projevy chování byly následující:

- Zeptal se senior, než otevřel dveře: KDO JE?
- Bylo přijetí prodejce seniorem kladné? (milé přivítání, úsměvy, přitakávání…)
- Objevovaly se v projevech seniora prvky pasivního odporu? (neboli takové reakce, které se tváří jako odmítavé, ale nevedou ke kýženému cíli - aby prodejce odešel pryč. Např. *„No víte, já to asi nechci“*. Přesto senior dál stojí, poslouchá, přikyvuje a nakonec se nechá zlákat na prodejcovu stranu)
- Objevovaly se v projevech seniora prvky aktivního odporu? (neboli reakce, které jednoznačně vedou k ukončení prodejního rozhovoru. Např. zavření dveří, důrazné odmítnutí, volání o pomoc)

O tom, že bude experiment probíhat a s podrobnostmi výzkumu jsme předem obeznámili Policii ČR, Městskou policii, Českou obchodní inspekci, Magistrát Královéhradeckého kraje a domy s pečovatelskou službou (ve kterých někteří senioři bydleli).

5. Vzorek a zpracování dat

Z celkového počtu 260 seniorů bylo doma zastiženo 221 osob (tj. 85 %), konkrétně 113 osob z kontrolní skupiny (38 mužů, 75 žen) a 108 osob z experimentální skupiny (28 mužů, 80 žen). Seniory jsme v jejich obydlích navštěvovali maximálně dvakrát. Pokud nebyli zastiženi ani na druhý pokus, byli z experimentu vyřazeni. Data získaná ze záznamových archů dobrovolníků byla analyzována za pomoci deskriptivní statistiky (absolutní a relativní četnosti), rozdíly mezi skupinami byly ověřovány testem nezávislosti chí-kvadrát na hladině $\alpha = 0{,}05$ a ve vybraných případech byl pro ilustraci dopočítán i poměr šancí (odds ratio).

6. Výsledky experimentu

Jako velmi alarmující vnímáme fakt, že z 221 zastižených osob se celkem 146 osob (tj. 66%) po zazvonění nezeptalo „Kdo je“ a přímo otevřelo dveře (a vystavilo se tak nebezpečí vniknutí neznámého člověka do bytu). A snad ještě překvapivějším zjištěním je, že ze zbývajících 75 seniorů, kteří se „Kdo je“ zeptali, plných 42 nakonec dveře stejně otevřelo, přestože člověka, který za dveřmi stál, neznali. Mezi kontrolní a experimentální skupinou nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

*Tab.1: Zeptal se kdo je? * Otevřel dveře?*

KO/EX			*Otevřel dveře?*		*Celkem*
			Ne	*Ano*	
Kontrolní skupina	*Zeptal se kdo je?*	*Ne*	*1*	*79*	*80*
		Ano	*12*	*21*	*33*
	Celkem		*13*	*100*	*113*
Experimentální skupina	*Zeptal se kdo je?*	*Ne*	*0*	*66*	*66*
		Ano	*21*	*21*	*42*
	Celkem		*21*	*87*	*108*

Kladného přijetí se našim prodejcům dostalo celkem od 99 osob (tj. od 53 % oslovených seniorů), ovšem zde se již projevil statisticky významný rozdíl mezi vyškolenými a nevyškolenými seniory. Šance, že prodejce pozitivně přivítá nevyškolený senior je 2,2x vyšší než v případě seniora vyškoleného.

*Tab. 2: Kontrolní/Experimentální*Kladné přijetí*

KO/EX	*Kladné přijetí*		*Celkem*
	Ne	*Ano*	
Kontrolní skupina	*38*	*62*	*100*
Experimentální skupina	*50*	*37*	*87*
Celkem	*88*	*99*	*187*

Co se týče kladení pasivního odporu, nebyl mezi skupinami nalezen statisticky významný rozdíl. Domníváme se, že tento údaj potvrzuje skutečnost, že tzv. pasivní opor je v podstatě přirozeným projevem seniorů.

Tab. 3: Kontrolní/Experimentální Odpor pasivní*

KO/EX	*Odpor pasivní*		*Celkem*
	Ne	*Ano*	
Kontrolní skupina	*56*	*44*	*100*
Experimentální skupina	*48*	*39*	*87*
Celkem	*104*	*83*	*187*

Pro nás důležitým zjištěním je fakt, že u experimentální skupiny je 2,3x vyšší šance, že dotázaný bude klást dobrovolníkům aktivní odpor. Neboli senioři, kteří byli vyškoleni programem *„Nedáme se“*, jsou aktivnější a schopnější říct prodejcům NE. Vezmeme-li v potaz, že senioři velmi neradi mění své návyky a celkově jsou spíše pasivnější, byl pro nás tento výsledek významný.

Tab. 4: Kontrolní/Experimentální Odpor aktivní*

KO/EX	*Odpor aktivní*		*Celkem*
	Ne	*Ano*	
Kontrolní skupina	*86*	*15*	*101*
Experimentální skupina	*60*	*27*	*87*
Celkem	*146*	*42*	*188*

Experiment byl výzkumníky ukončen ve chvíli, kdy buď došlo k jednoznačnému odmítnutí, nebo v momentě, kdy senior hodil kostkou, aby si tak zajistil některou z „báječných výher“ (tedy moment, kdy bylo jasné, že senior není schopen odolat manipulačnímu nátlaku). Poté výzkumníci prozradili, že jsou z projektu *„Nedáme se“* a provedli se seniory debriefing. Snažili jsme se, aby experiment měl i preventivní potenciál a senioři proto od dobrovolníků získali zpětnou vazbu na to, jak se zachovali a na co si případně mají dávat pozor. Poté byl seniorům předán dárek, kterým byl balíček obsahující sladkost a informační letáky Královéhradeckého kraje a Policie ČR, které byly tematicky zaměřeny na problémy, se kterými se senioři potýkají. Rovněž byl seniorům předán leták s informacemi o výzkumu a s telefonním číslem na vedoucí výzkumu.

7. Závěr a diskuse

Senioři jsou s metodou vzdělávání pomocí divadla spokojeni. Hodnotí ji jako přínosnou, srozumitelnou a uvádí, že získané poznatky dokážou prakticky využít. Experiment potvrdil, že senioři vyškolení projektem *„Nedáme se“* jsou 2,3 krát úspěšnější v aktivním odmítnutí prodejce než senioři nevyškolení tímto programem. Metoda byla podpořena Ministerstvem vnitra, zařazena do příručky dobré praxe a bude se dále šířit do všech krajů České republiky.

Domníváme se, že projekt *„Nedáme se“* má díky zvolené formě vzdělávání své opodstatnění. Jak bylo naznačeno, existuje řada programů na vzdělávání seniorů. Ovšem potýkají se s několika problémy. Prvním je, že jej primárně navštěvují aktivní senioři, v dobré kondici, kteří nejsou cílovou skupinou podvodníků. A druhým nedostatkem je fakt, že nejčastěji probíhají formou přednáškových bloků, ve kterých senioři sedí v lavici a poslouchají. Díky změnám kognitivních funkcí seniorů ale není tento typ vzdělávání vhodný a senioři takto získané vědomosti neumí prakticky využívat. U seniorů ještě intenzivněji naplňují slova Johna Locka *„Nic není v rozumu, co dříve nebylo ve smyslech“*. Právě možnost nové projevy chování aktivně nacvičit a získat okamžitou zpětnou vazbu, do jaké míry je tato strategie efektivní, je u vzdělávání nepostradatelná. A tvoří základ vzdělávacího programu *„Nedáme se“*. Asi nejvýstižněji tento fakt potvrzují slova jedné z účastnic projektu. *„Ono když se to řeší tahle naživo, tak to přijde do té hlavy jinak, než když to někde vyslechnete. Protože oni ti prodejci bývají dost drzí. My jsme takový důvěřiví, jak se říká. My jsme ještě z té staré doby. Takoví poctiví. Zrovna včera mi někdo volal a já mám prostě určitý zábrany říct dejte mě pokoj, ne. Protože to je pro mě prostě něco novýho. Proto myslím, že je tahle forma účinná, že jsem si to zkusila.“*

Projekt *„Nedáme se“* může být díky své formě vnímán jako alternativa předváděcích akcí. Saturuje potřebu setkávání s vrstevníky, náplň dne a tolik vítané vytržení z každodenní rutiny. I to je patrně důvod velké subjektivní spokojenosti seniorů s programem. Výsledky experimentu ukazují, že i dle objektivních ukazatelů jsou vyškolení senioři o něco více aktivní a schopnější říci prodejci NE. Z tohoto hlediska můžeme říci, že je projekt úspěšný. Přesto je někdy těžké neubránit se smutku. Vídáme, jak dospělé děti kritizují své rodiče. Nadávají jim, že jsou hloupí, že se nechají vždy podvést. Nechtějí vidět, že pro seniory je zakoupení výrobku,

koupením si chvíle pozornosti. A není seniorská, námi tolik kritizovaná, naivita projevem lidskosti? Není smutné učit seniory říkat NE? Není to tak, že senioři vědí, že člověk před nimi je podvodník, ale je to alespoň někdo, kdo s nimi chce hovořit a oni mu za to „rádi“ zaplatí? Pokud by senior měl dostatek sociálních kontaktů, nových podnětů a zážitků, bylo by zapotřebí preventivních programů? Všímejme se lidí kolem sebe. Někdy stačí jen úsměv.

Literatura

Bromley, D.G. (1974). Psychológia ludského starnutia. Bratislava: Smena.

Česká správa sociálního zabezpečení (2011). Počet exekucí z důchodů stoupá, v pololetí jich bylo téměř 79 500. Rostou i exekuce z nemocenských dávek. Získáno 9.2.2016 z http://www.cssz.cz/cz/o-cssz/informace/media/tiskove-zpravy/tiskove-zpravy-2015/2015-08-28-pocet-exekuci-z-duchodu-stoupa-v-pololeti-jich-bylo-temer-79-500.-rostou-i-exekuce-z-nemo.htm

ČT24 (2015). ČOI udělila šmejdům rekordní pokuty. Získáno 15.11.2015 z http://www.ceskatelevize.cz/ct24/ekonomika/1534616-smejdi-dostali-rekordni-pokuty-ve-vysi-16-milionu-korun

Dymáková, S. (2013). Šmejdi. Dokumentární film. Hradec Králové: DSI Studio.

Konkursní noviny (2013). Roste počet důchodců s finančními problémy? Získáno dne 15.11.2015 z http://www.konkursni-noviny.cz/clanek/roste-pocet-duchodcu-s-financnimi-problemy

Ministerstvo průmyslu a obchodu (2015). Zákon č. 634/1992 Sb., o ochraně spotřebitele, ve znění pozdějších předpisů. Získáno 15.11.2015 z http://www.mpo.cz/dokument6842.html

Mühlpachr, P. (2004). Gerontopedagogika. Brno: Masarykova univerzita.

Rada seniorů České republiky, o.s. (2014). Zpráva ze sociologického šetření. Kvalita života českých seniorů v roce 2014. Získáno 15.1.2015 z www.klubspolved.cz/ZPRAVA_z_vyzkumu_senioru_54-14.docx

Reidl, A. (2012). Senior – zákazník budoucnosti. Brno: BizBooks.

Špaténková, N., & Smékalová, L. (2015). Edukace seniorů. Praha: Grada.

Vingárková, M. (2015). Rizikové nákupní chování seniorů (Diplomová práce). Olomouc, FF UP.

JAK MINIMALIZOVAT TRÁPENÍ PŘI ODBORNÉM PSANÍ
HOW TO MINIMISE SUFFERING FROM ACADEMIC WRITING

Aleš NEUSAR

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc, ales.neusar@upol.cz

Vznik tohoto textu byl podpořen grantem FPVČ, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého (2014). Název a číslo grantu: Selhání při psaní odborného článku v sociálních vědách (452100651).

Abstrakt: *Pro začínající badatele bývá odborné psaní náročné. Některé obtíže souvisí s nedostatkem praxe, která se nedá ničím nahradit – abychom se naučili psát, musíme zkrátka hodně psát. Mnohé obtíže ale souvisí spíše s nevědomostí „jak na to“ a pouhá znalost může pomoci minimalizovat trápení při psaní. Autor využívá zkušeností s vedením workshopů pro začínající badatele – zejména pro doktorandy humanitních či sociálních oborů. Text obsahuje citace z dotazníkových šetření od účastníků těchto workshopů. Autor se nejdříve věnuje smyslu odborného psaní. Respondenti překvapivě často neviděli v psaní žádný smysl, což samo o sobě může negativně ovlivnit prožívání při psaní i samotnou kvalitu výsledného textu. Dále se autor věnuje tématům jak se naučit psát; pracovním návykům; strukturaci textu; a překonání počátečních obtíží.*

Klíčová slova: *odborný text; odborné psaní; trápení; zvládání*

Abstract: *For beginning researchers academic writing tends to be demanding. Some of the problems are related to a lack of experience – to learn to write we simply have to write a lot. Many difficulties, however, are caused by not knowing the "how to do it" and the mere knowledge can help minimize misery when writing. The author uses his experience in leading workshops for beginning researchers – especially for doctoral students of humanities and social sciences. The text contains quotes from surveys of workshop participants. The author first deals with the meaning of scientific writing. Respondents surprisingly often did not see any sense in scholarly writing, which can negatively affect the experience of writing and the very quality of the text. Further, the author focuses on how to learn how to write; work habits; structure of the text; and overcoming the initial difficulties.*

Keywords: *academic text; academic writing; suffering; coping*

1. Je trápení při psaní nutné?

Málokdo se narodí spisovatelem, a proto bývají zejména začátky bolestné. Autoři, a je jedno jestli jde o beletrii nebo odborný text, se musí naučit spoustu věcí, na které je typicky nikdo nepřipravoval. Nejde „pouze“ o gramatiku, styl nebo schopnost vytvořit dobrý příběh. Začínající autoři se také musí naučit chodit v publikačním průmyslu, který je často neúprosný a má svá psaná i nepsaná pravidla. Snad jedinou výhodou pro ty, kteří nepíší beletrii, ale odbornou literaturu je, že plat či stipendium přichází obvykle i navzdory tomu, že naše dílo nikoho nezajímá. To je ale zároveň i jeden z problémů odborného psaní, neboť autoři potom nejsou nuceni psát srozumitelně a užitečně alespoň pro někoho a píší obecně pro „obor“, aniž ví, jestli to někdo vůbec reálně je.

Při vedení workshopů pro studenty nebo začínající akademické pracovníky jsem si všiml, že mnohá trápení při odborném psaní jsou zbytečná a způsobena pouze tím, že těmto lidem nikdo nevysvětlil „jak na to“. A proto vznikl i tento krátký text, jehož cílem je nabídnout inspiraci, jak tato trápení eliminovat či alespoň minimalizovat. Upozornění: úplně bez trápení to nepůjde – ostatně i zkušení autoři se obvykle na začátku chvíli trápí, než např. vymyslí, jak text pojmout. Každé zlepšování se bolí, protože opouštíme svou komfortní zónu a dostáváme se do oblastí, kde si nejsme tolik jistí. Učení se řemeslu oborného psaní trvá jako každá jiná lidská činnost. Má odpověď na otázku z nadpisu této kapitoly proto zní: „Ano i Ne. Utrpení je nutné. Ale zároveň jsou mnohá utrpení zbytečná nebo nemusejí trvat tak dlouho.“

Úryvky, které budou citovat, jsou vybrány ze stovek dotazníků, které jsem sesbíral od roku 2010, a které účastníci anonymně vyplňují online před workshopy, které vedu. Citace uvádím v kurzívě a pro větší srozumitelnost je v některých případech mírně upravuji – např. začnu velkým písmenem nebo vynechám některá vycpávková slova, popřípadě neuvedu věty před či po. Zachovávám ale maximálně přesnost a smysl původního sdělení.

Typickými účastníky workshopů (dále respondenti) byli studenti doktorského studia z různých oborů – nejčastěji pak studenti filozofických fakult, popřípadě pedagogických fakult a o něco více jsou zastoupeni psychologové (přesné statistiky zde neuvádím; v mnoha dotaznících tyto údaje chybí). V následujících textu vybírám trápení, která se častěji opakovala napříč různými obory, a u kterých mi zároveň přijde, že jde o trápení závažná a zároveň řešitelná. Pro názvy kapitol jsem použil typické povzdechy, které se v dotaznících objevovaly. Povzdechy zároveň stručnou formou poukazují na ústřední problém, který se za trápením často skrývá.

Tématu smyslu se věnuji více, neboť je klíčovým a souvisí s ním do určité míry všechna ostatní témata. U zbylých témat v bodech shrnuji možná doporučení a jen stručně popisuji danou problematiku.

2. „Psaní nemá smysl“

Když se ptám, jaký má odborné psaní smysl, objevují se dva typy odpovědí, popřípadě jejich propojení. První skupinou tvoří odpovědi vztahující se k ideálu odborného publikování a nijak se neliší od renovovaných autorů (např. Sternberg & Sternberg, 2010 či Billig, 2013). Psaní má podle respondentů smysl, když jde například o komunikaci v rámci odborné komunity, sdílení poznatků, či kritickou debatu, která je cenným doplňkem často povrchní diskuse v médiích. Druhý typ odpovědí se vztahuje k rozporu mezi tímto ideálem a realitou a zaznívá v nich skepse, že psaní smysl krom zisku akademických bodů nemá: *„Nejednu humanitní větev považuji (jedné z těchto jsem sám bohužel součástí) za bezpředmětný výplod akademie, jenž slouží pouze k podpoře a pseudopodstatnění [nejde o nic] co bych osobně považoval za jakkoliv konstruktivní.“*

Zajímavým argumentem je také, že psaní by ani praktický smysl mít nemělo: *„Väčšinou žiadny praktický zmysel nemá, ale to je v úplnom poriadku. Ak by sa za všetkým hľadal pragmatický účel, tak to môžme ako ľudská civilizácia rovno zabaliť. Krása života spočíva hlavne v jeho nepraktických stránkach.“* Tento argument má své opodstatnění, protože, pokud by všechno bylo jen ryze pragmatické a řídilo se potřebou praxe, spousta oborů a témat by přestala existovat. Základní výzkum nejenom v přírodních vědách často nikam specificky nesměřuje, a přesto nakonec někdy bývá užitečný. Respondent pak ještě doplňuje, že pokud *„sa niekomu podarí jedným článkom rozšíriť hranice ľudského uvažovania alebo ho nasmerovať na zaujímavé miesta a prinútiť ho k reflexii, vykúpi tým tých ďalších 10 článkov, ktorých raison d'étre je výlučne zbierať RIV body“*, čímž naznačuje, že může jít také o kvalitu oproti kvantitě a nejenom něco bezúčelného.

Při čtení odpovědí mne zarazilo, že mnozí respondenti ani nevidí možnost publikovat něco smysluplného. Již na začátku své akademické dráhy jsou přesvědčeni, že psaní je prostě jen povinností a nemohou např. psát popularizačně, protože je nutné psát něco, za co jsou akademické body a peníze pro katedru (pokud se tedy nezmění systém hodnocení vědy a výzkumu). Přitom právě touha psát srozumitelně byla mezi respondenty velmi často zmiňována: *„Chtěl bych psát pro lidi, jimž by má argumentace mohla být nějakým způsobem užitečná. Naneštěstí jsem si téměř jist, že mými čtenáři takoví lidé nebudou – budou jimi jen další akademici, nuceni číst mé výplody potřebou extra citace, popřípadě nutností podpořit své teorie tvrzením, že 'ten říká ono', aby si ve výsledku sami připsali další 'zářez' na uzavřeném kolbišti humanitních věd…“*

Najít smysl psaní a vlastně i celého doktorátu mi proto přijde jako ústřední bod, který ovlivňuje vše ostatní. Ze zkušenosti vidím, že u studentů, kde má jejich práce (disertace, výuka, články, granty) nějaký význam – a je jedno, jestli jde o dopad na realitu nebo prohloubení poznání, tak pro ně bývá psaní mnohem menším utrpením. Ostatně smysluplnost je jednou ze základních složek „dobrého života“ nejen v akademické profesi ale v jakékoliv lidské činnosti (Seligman, 2014). Bez smyslu prostě neradi cokoliv děláme, a pokud to dělat přesto musíme, neděláme to kvalitně (Ariely, 2012).

Samotné psaní je těžké i pro lidi, kteří znají smysl svého psaní – zejména pak na začátku a potom při dokončování textu. Pokud ale chceme něco někomu sdělit a toto „něco“ je reálné, tak utrpení má smysl a bude na konci vykoupeno pocitem dobře odvedené práce. Mimochodem je dobré si dávat malé odměny po celý proces psaní např. formou radování se, kolik stran a zajímavých myšlenek už jsme dali dohromady. Pokud bychom čekali s odměnou až na konec, je možné, že nic pozitivního nezažijeme, protože to přebije pocit vyčerpání.

Nedělám si iluze, že všichni na něco reálného přijdeme a někdy se to ani nedá dopředu odhadnout. Pokud ale dopředu víme, že na nic nepřijdeme a není to k ničemu, pak je otázka, zdali není lepší s psaním přestat anebo ukončit i samotný doktorát či akademickou profesi (o tomto tématu píšu více v druhém příspěvku; Neusar, 2016). Doktorát sám o sobě nijak nezvyšuje uplatnitelnost na trhu práce mimo akademické prostředí – často spíše naopak, neboť firmy se bojí, že tento člověk je přestudovaný a v praxi neuplatnitelný. Pokud z nějakého důvodu daný člověk studium nechce ukončit, pak by bylo vhodné psát alespoň co nejkratší články a

neslibovat v abstraktech mnoho, ať může čtenář článek co nejdříve odložit a věnovat se kvalitnějším zdrojům.

Často zmiňovaným tématem je také, že respondenti „nemají o čem psát“. Domnívám se ale, že jde o téma smyslu. Pokud vím, že má něco smysl, musí to mít i reálný obsah. A pokud máme obsah, potom už nezbývá nic jednoduššího, jak dát naše myšlenky do slov pomocí kladení jedné věty za druhou (Zinsser, 2006). Více o filozofii publikování in Liesmann, 2008 či v specifičtěji v českých podmínkách in Neusar a Smetáčková (2012).

3. „Neumím psát“

POPIS PROBLÉMU

Velká část respondentů uváděla, že je do psaní nikdo nezasvěcuje. Psát se učí za pochodu a inspirují se jinými texty ze své disciplíny. Jedna respondentka uvedla, že *„psaní je hlavně o cviku a to, jak na něj, není nic „sdělitelného“, „přenositelného“. Myslím, že každý si musí najít svůj vlastní způsob a to je hlavně o zkušenosti.“* Ano, má jistě pravdu, že každý autor si nakonec musí najít svůj styl, ale zároveň jde o jeden z velkých mýtů vysokých škol v mnoha evropských zemích. Předpokládá se, že např. učit na VŠ nebo psát se naučí člověk nějak automaticky. To je v přímém rozporu se zkušeností ze zemí, kde autoři typicky píší jasně a srozumitelně (např. USA, Kanada, Velká Británie, Holandsko), kde je tréninku psaní věnována velká pozornost a není překvapením, že tito lidé píšou dobře. Poznámka: ne nutně má jejich psaní kvalitnější obsah, ale forma a srozumitelnost bývá typicky výrazně vyšší než u autorů z České republiky či Slovenska (vliv na to má i tradice psaní – viz Neusar, 2015).

CO MŮŽE POMOCI

a) Napodobovat druhé autory, kteří píší dobře.

b) Psát – psaní se nelze naučit jinak, než hodně psát. Ti nejlepší autoři obvykle také hodně píší (Silvia, 2012).

c) Přečíst si oborové manuály, jak psát – v psychologii jsou podle mne nejlepšími zdroji APA manuál (APA, 2010) a Sternberg a Sternberg (2010). APA manuál popisuje nejen způsob psaní a formu psaní do nejmenších detailů, ale také celou filozofii jak psát. Manželé Sternbergovi kromě podobných informací jako APA manuál nabízejí spoustu nepsaných rad, jak psát, aby naše psaní bylo kvalitní, mělo i co největší možný dopad a zároveň prošlo recenzním řízením. Manuály na psaní přehledové studie (Mareš, 2013), případové studie (Yin, 2009), kvalitativní studie (Stenius, Mäkelä, Miovsky, & Gabrhelik, 2008). V jiných oborech může jít o jiné publikace, nicméně základ bývá velmi podobný.

d) Doporučuji ale nečíst pouze odborné manuály, protože ty nás nenaučí stylu jak psát. Ten je důležitý pro „efekt“ a předání emocí a argumentů v nejvíce vhodné podobě. Výborná je např. kniha autora hororové literatury Stephena Kinga „O psaní“ (King, 2015) a mnohé webové stránky (např. http://writetodone.com).

4. „Nemám pracovní návyky“, „Nemám na psaní čas“, „Neustále mne něco vyrušuje“

POPIS PROBLÉMU

Většina respondentů si ještě nevytvořila vhodné pracovní návyky. Pravidelně se např. psaní věnuje pouze malá část respondentů. Většina uvádí, že píše v občasných kreativních návalech, které popřípadě někdy kombinuje s pravidelnějším psaním nebo nepíše vůbec. Nelze se proto divit, že toho doktorandi nakonec mnoho nenapíšou, protože kreativní návaly nebývají časté a také kvalita výsledných textů není vysoká (Boice, 1997). Dalším problémem je, že mnoho respondentů se dostává ke psaní až odpoledne či večer (tvrdí, že pak mají konečně klid). Sice je pravda, že některým lidem se o něco lépe uvažuje večer než ráno, ale pokud necháme psaní až na později, lehce se může stát, že psát nebudeme vůbec, protože nám do toho něco vleze. Téma, že „nemáme čas“ či nás „něco neustále vyrušuje“ má obvykle podobné viníky – a sice špatné pracovní návyky, a proto jsem je přidal na toto místo.

CO MŮŽE POMOCI

a) Psaní v klidové zóně – pokud jsme neustále připojeni na Facebook, kontrolujeme maily apod. tak budeme psát mnohem pomaleji a můžeme mít problémy se hlouběji zamyslet. Klidová zóna nemusí být nutně úplně „klidná“, mnoha lidem vyho-

vuje i šum v kavárně. Měli bychom ale vypnout všechny nepotřebné vstupy, např. zvonění na mobilu, e-mail, sociální sítě (více o pracovních návycích píšu také in Neusar, 2015).

b) Psát co nejdříve v daném dni – pokud bude psaní první pracovní věcí v daném dni či tou nejbližší možnou, kdy už nám funguje hlava, zvýší se pravděpodobnost, že vůbec daný den začneme psát. Pokud psaní odložíme, obvykle se nakupí spousta „nutných" a „urgentních" úkolů, které nám nedovolí se už ke psaní až do večera vrátit. V noci je podle mne lepší dělat něco jiného…

c) Plánování pravidelných psacích bloků několikrát do týdne – pokud máme problémy, že se k psaní neumíme dostat, měli bychom si psaní plánovat podobně jako schůzky několikrát do týdne. Zapíšeme si psací blok do jednotlivých dnů a můžeme jej maximálně přesunout na jiný den či část dne, ale neměli bychom daný blok rušit (Silvia, 2007). Blok by měl být dostatečně dlouhý, ať se za tu dobu dá něco pořádného udělat (typicky 3–4 hodiny). Pokud pravidelnost neumíme dodržet, může pomoci se s někým domluvit, že např. za každý blok, který neproběhne, dáme někomu 100 Kč (věřím, že by to mohlo pomoci).

d) Rozložení textu na malé části – je dobré vidět po celou dobu makrostrukturu textu (fungují např. nalepovací papírky někde na stěně), ať neztrácíme přehled o celku, ale zároveň je dobré se vždy soustředit jen na malou část, např. úvod, sekci metoda apod. Pokud se soustředíme na malou část, nebudeme tolik ochromeni pocitem obrovského úkolu a můžeme si na konci bloku odfajfknout splněný úkol, což pomáhá dobrému pocitu z odvedené práce.

e) Psát skoro finální text – jen při psaní na skoro-hotovo zjistíme, jestli naše argumenty mají slabá místa. Jak píše Richardson (2003), až při psaní samotném často zjistíme, zdali něco víme a i samotný způsob psaní je proto vlastně formou poznání. Styl nemusí být skvělý napoprvé, ale nemělo by jít o sadu poznámek. Poznámky žádný článek ještě nenapsaly.

f) prostředí, kde píšeme – ukazuje se, že pro schopnost vytrvat u textu, pro překonání tvůrčího bloku, ale také pro zvýšení kreativity bývá vhodné občas měnit prostředí, kde píšeme. Některým lidem to nevyhovuje, ale většině lidí to pomáhá.

g) Občasné přepnutí – ačkoliv vyrušování není obecně vhodné, alespoň občasné přerušení bývá užitečné. Znovu se nám dobije schopnost se soustředit a ve výsledku můžeme být dokonce rychlejší, i když píšeme reálně méně času. Naše schopnost psát i myslet se jednoduše s časem snižuje. Ideální je potom např. cvičení jako kompenzace sedavé činnosti, ale podobný efekt přepnutí má i občasné podívání se na email nebo Facebook (Carey, 2015), pokud se nedozvíme něco, co nás odtrhne od psaní na delší dobu.

h) Psát s někým zkušenějším – psaní s někým je efektivní nejenom, že si zlepšíme vlastní psaní, ale také proto, že když máme tvůrčí krizi anebo si nevíme s něčím radu, je tu druhý člověk, se kterým můžeme naše trable probrat, nebo může za nás pokračovat. Pokud si sedneme s našim spoluautorem, může také dojít k synergickému efektu, kdy $1 + 1 \neq 2$ anebo 1,5, ale například 3. Jinými slovy řečeno, může se nám podařit napsat něco mnohem lepšího, než čeho jsme schopni sami. Podle mé zkušenosti je to spíše výjimka, ale pokud se to podaří, je to velká pomoc, jak pro lepší pocit ze psaní, tak pro zvýšení kvality psaní.

i) Pracovat poblíž někoho pilného – když máme vedle sebe lajdáky, nejspíše taky nebudeme nic dělat. Pokud je naopak vedle nás někdo pracovitý, je pravděpodobné, že nás taky „nakazí".

j) Méně číst – tento bod může působit překvapivě, ale mnoho respondentů uvádí, že neumí přestat číst a jelikož neustále vznikají nové a nové publikace, tak neví, kdy přestat číst, což je odvádí od vlastní práce. Číst je samozřejmě potřeba a zejména před samotným psaním článku je nutné mít přehled, na co se přišlo, ať opět neobjevujeme Ameriku. Nicméně čtení by se již od počátku mělo střídat se psaním, abychom zjistili, co může být naším přínosem. A postupem času bývá čtení typicky méně. Je také dobré si uvědomit, že není nutné přečíst úplně vše. Důležité je, aby náš text měl obsah – a obsah je typicky dán naší prací a jen z menší části citacemi druhých. I když píšeme přehledovou studii, tak naším cílem není ocitovat úplně vše, ale vybrat to relevantní a smysluplně to syntetizovat.

5. „Nevím, jak mám text strukturovat"

POPIS PROBLÉMU

Mnoho respondentů uvedlo, že ačkoliv ví, o čem by rádi psali a v psaní vidí i smysl, bývá pro ně obtížné text nějak strukturovat. U empirické studie jsou doporučení jednoduchá, protože jsou z větší části daná a není třeba mnoho kreativity. U přehledové studie už to bývá obtížnější, neboť u ní jasná pravidla nejsou.

CO MŮŽE POMOCI

a) Empirická studie – u výzkumné (empirické) studie stačí dodržet manuál, protože povinné součásti bývají v každém oboru poměrně stálé. Stačí proto vše sepsat podle doporučení. Typicky jde o tyto části: úvod, metoda, výsledky, diskuse a závěry (více viz Neusar, 2012; v psychologii jde o manuál APA, 2010).

a) Přehledová studie – psaní přehledové studie je složitější. Nejvíce pomůže nejdříve přečíst přehledové studie od jiných autorů a sledovat, jak se se strukturou vypořádali. Osobně mám rád lístečky, kde si na každý lísteček nalepím jeden argument (1–3 slova) a lístečky si lepím někde poblíž psacího stolu, ať je můžu různě upravovat podle toho, kudy se článek vyvíjí a přitom mít pořád strukturu celého článku před sebou. Někdy mi také pomáhá vytisknout celý draft článku a rozstříhat ho na jednotlivé části a cokoliv je navíc dát bokem. Hayot (2014) zároveň upozorňuje, že i když je struktura důležitá, neměli bychom se jí držet rigidně, protože někdy až během psaní zjistíme, že náš text je o něčem jiném, než jsme původně zamýšleli a nemusí to být vždy špatně. V průběhu psaní je proto běžné makrostrukturu textu poupravovat. Je ale dobré tuto makrostrukturu mít, protože nám to může pomoci zjistit, že některá část se do celku nehodí, byť sama o sobě může být podnětná. Tyto části pak vyřadíme a může z nich vzniknout základ jiného textu. Více o přehledové studii viz Mareš, 2013 či Neusar, 2012.

a) Struktura = příběh – metafora příběhu mi přijde užitečná, neboť každý text musí mít svůj příběh a příběh typicky někde začíná (upozorníme na problém), pokračuje (navrhujeme řešení), pak „vše“ vyřešíme a nakonec zhodnotíme, jak se nám vše povedlo a co by ještě mělo být uděláno. Vše slouží příběhu, a co do něj nepatří, by mělo jít ven, popřípadě do poznámek pod čarou, pokud jde o příliš důležitý detail.

6. „Neumím se rozjet“, „Nemám na psaní náladu“, „Mám k psaní odpor“

POPIS PROBLÉMU

Někdy neumíme s psaním vůbec začít. Důvodů může být více, jak naznačuje titulek. Mnoho respondentů jednoduše neumí začít, ale jakmile to zkusí, psaní už není problémem. Pro jiné je psaní spojeno také s negativními pocity jako úzkost či odpor a psaní odkládají na neurčito. Když si přečteme životopisy spisovatelů (např. King, 2015), zjistíme, že většina spisovatelů i plodných autorů odborných publikací tyto pocity taky často zažívá a jsou přirozené pro jakýkoliv tvůrčí proces.

CO MŮŽE POMOCI

a) Začít v malém – když si dáme malý úkol (např. půl strany), nejspíše ho zvládneme a dodá to další motivaci pokračovat.

b) Nečekat na den, kdy přijde múza – stačí si prostě sednout a donutit se napsat alespoň něco. Obvykle se člověk po určité době rozepíše a i nepříjemné pocity se rozplynou.

c) Je to naše práce – přijde mi užitečné uvažovat o psaní jako o naší práci. Pokud bychom chodili na brigádu do obchodu, tak tam taky přijdeme každé ráno a nebudeme přemýšlet, jestli zboží vyskládat do regálu. Prostě to uděláme. Podobné by to mělo být i u psaní. Pokud je to naší prací, prostě si k tomu sedneme a začneme.

d) Dát si termín na dřívější čas, než je třeba – skoro každý autor potřebuje externí bič. Psaní trvá, leckdy je náročné a bez termínu se nemusí podařit vůbec začít nebo práci dokončit. Je dobré si dát termín na co nejdříve, abychom potom měli co nejvíce času na úpravy, které obvykle trvají dlouho (vhodné bývá také text na delší dobu odložit a pak se k němu vrátit a doladit ho).

e) Najít si kromě interní motivace i externí – pokud má náš projekt význam, interní motivace nejspíše nebude chybět. Přesto může být užitečné si najít i externí motivaci – např. grant, kde je potřeba vykázat nějakou publikaci. Kdybychom měli čekat na interní touhu něco napsat, možná by nikdy nepřišla, ačkoliv naše myšlenky mohou stát za publikování. Motivací může být taky např. termín dovolené, kdy si stanovíme, že vše v rukopisu dokončíme do dovolené a vrátíme se k textu až po ní (odložení textu pomůže vidět text nově a najít chyby, které jsme přehlíželi).

f) Je to „jenom“ publikace – někteří doktorandi berou psaní málo vážně, ale podobný problém je brát ho vážně i příliš. Začínající autor málokdy napíše něco, co je úplně dokonalé. Ostatně každý text má své limity. A proto se může stát, že pokud je autor puntičkář a řemeslně ještě není zdatný, může se z dokončení publikace stát noční můra. Určitým uklidněním může být, že nedokonalá publikace obvykle nenapáchá příliš zlého a nějak začít psát musíme. Tím nechci říci, že kvalita není důležitá, ale mít článek na 100 % formálně dokonalý či úplně stylisticky vyladěný je mnohem méně důležité, než kdyby chyběl článku obsah.

Literatura

APA (2010). Publication Manual (6. vydání). Washington, DC: American Psychological Association.

Ariely, D. (2012). What makes us feel good about our work? [video] Dostupné na: https://www.ted.com/talks/dan_ariely_what_makes_us_feel_good_about_our_work [Staženo 10. 11. 2015].

Billig, M. (2013). Learn to write badly: How to succeed in the social sciences. Cambridge: Cambridge University Press.

Boice, B. (1997). Which is more productive, writing in binge patterns of creative illness or in moderation? Written Communication, 14, 435–459.

Carey, B. (2015). Jak se učíme : překvapivá pravda o tom, kdy, kde a jak se učíme. Brno: Bizbooks.

Hayot (2014). The elements of academic style. Writing for the humanities. New York, NY: Columbia University Press.

Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. Pedagogická orientace, 23(4), 427–454. DOI: 10.5817/PedOr2013-4-427.

King, S. (2015). O psaní. Praha: Beta.

Liessmann, K. P. (2008). Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění. Praha: Academia.

Neusar, A. (2012). Psaní odborného článku. In A. Neusar, M. Charvát a kol., PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku, 170–185. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Ales_Neusar/publications [Staženo 7. 7. 2015].

Neusar, A., Smetáčková, I. (2012). O publikování. In A. Neusar, M. Charvát a kol., PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku, 150–169. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Ales_Neusar/publications [Staženo 7. 7. 2015].

Neusar, A. (2015). Work-life balance pro studenty vysokých škol. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Ales_Neusar/publications [Staženo 13. 9. 2015].

Neusar, A. (2015). From burgers to tenure: Preserving quality amid the choices and dilemmas facing authors of scientific articles. Human Affairs, 25(3), 327–341. DOI: 10.1515/humaff-2015-0027.

Neusar, A. (2016). Výzvy PhD existence: jak je raději (ne)řešit. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš (2016). PhD existence 2016. Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech. Sborník odborných příspěvků. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Richardson, L. (2003). Writing. A method of inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, Collecting and interpreting qualitative materials (2. vydání), 499–541. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Seligman, M. E. P. (2014). Vzkvétání. Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody. Brno: Jan Melvil Publishing

Stenius, K., Mäkelä, K., Miovsky, M., & Gabrhelik, R. (2008). How to write publishable qualitative research. In T. F. Babor, K. Stenius, S. Savva, & J. O'Reilly (Eds.), Publishing addiction science: A guide for the perplexed (2nd ed.), 82–97. Brentwood: International Society of Addiction Journal Editors.

Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2010). The psychologist's companion: A guide to writing scientific papers for students and researchers (5. vydání). Cambridge: Cambridge University Press.

Silvia, P. J. (2007). How to write a lot: A practical guide to productive academic writing. Washington,

DC: American Psychological Association.

Silvia, P. J. (2012). More papers, better papers? The curious correlation of quality and quantity in academic publishing Dostupné na: http://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/more-papers-better-papers-thecurious-correlation-of-quality-and-quantity-in--academic-publishing/. [Staženo 5. 4. 2015]

Yin, R. K. (2009). Case study researchy: Design and methods (Applied social research methods) (4. vydání). Thousand Oaks: Sage Publications.

Zinsser, W. (2006). On writing well: The classic guide to writing nonfiction (30. vydání). New York, NY: HarperCollins.

LIBETOVA SVOBODNÁ VŮLE PO 33 LETECH

LIBET´S FREE WILL AFTER 33 YEARS

Tomáš DOMINIK1, Martin ZIELINA2, Jan ŠMAHAJ1, Roman PROCHÁZKA1, Zuzana SEDLÁČKOVÁ1, Daniel DOSTÁL1

1Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2Univerzita Karlova v Praze, 2. lékařská fakulta, Česká republika, email: tomas.dominik01@upol.cz, příspěvek vyšel za finanční podpory projektu IGA FF_2015_022.

Abstrakt: *Cílem příspěvku je představit Libetovy experimenty z 80. let, které se zabývají problematikou svobodné vůle, a jejich revizi právě realizovanou na Katedře psychologie FF UP v Olomouci. Benjamin Libet zjistil, že nejen vědomému pohybu, ale i pouhému přáním se pohnout, předchází specifické elektrické změny v mozku měřitelné pomocí elektroencefalografie (EEG). Libetovy experimenty svými výsledky vyvolaly po svém vydání bouřlivou diskuzi o existenci svobodné vůle. Nyní, po 33 letech od první publikace původního experimentu, je tato studie revidována Katedře psychologie FF UP v Olomouci s využitím přístrojů pro měření bioelektrických signálů. Experimentální revize celé Libetovy studie je v České republice ojedinělým pokusem o ověření a přehlednou publikaci poznatky z tohoto experimentu. Kromě plánu replikace příspěvek rovněž představí předběžné výstupy z experimentu, který ověřoval validitu introspektivní komponenty v Libetově metodologii.*

Klíčová slova: *Benjamin Libet, svobodná vůle, evokované potenciály, introspekce*

Abstract: The aim of this paper is to introduce both Libet's experiments from 1980s, which were dealing with the issue of the free will, and their revision currently realized in the Department of Psychology at Palacky University Olomouc. Benjamin Libet found that specific electrical changes in brain measurable by electroencephalography (EEG) precede not only conscious experience of motion, but also a mere wish to move. After their publication, the results of Libet's experiments provoked an intense debate about the existence of free will. Nowadays, 33 years after the first publication of the original experiment, this study is being reconstructed in the Department of Psychology in Olomouc using instruments for measuring bioelectrical signals. The reconstruction of the complete Libet's study in the Czech Republic is a unique attempt to verify and comprehensively publish the results of the experiment. In addition to the replication, the article also presents preliminary results of an experiment which tested the validity of introspective components in Libet's methodology.

Key words: *Benjamin Libet, free will, evoked potentials, introspection*

1. Úvod

Mají lidé svobodnou vůli? Debata o svobodné vůli byla dlouhou dobu vedena zejména mezi filozofy, mezi kterými lze najít její odpůrce – např. Demokritos (Diels & Kranz, 1951/1952, 68B191), Spinoza (2004) – příznivce (např. Sartre, 2006) či myslitele, kteří se pohybují mezi těmito extrémy (za všechny uveďme Kanta (2001; 1996), který lidem sice přisuzuje svobodnou vůli, kterou však tito lidé využívají pouze občas). Navíc s vírou ve svobodnou vůli se můžeme setkat nejenom v západní filosofické tradici (tzn. i v ČR), ale také v jiných kulturách, jak ukazuje Sarkissian et al. (2010), který na základě mezikulturního výzkumu studentů z USA, Hongkongu, Indie a Kolumbie došel k závěru, že víra ve svobodnou vůli je univerzálně sdílená.

Zpravidla se pocit svobodné vůle dostavuje, když pociťujeme, že rozhodujeme podle sebe, jak se zachováme. To znamená, že (1) jsme mohli zvolit jiné jednání a (2) že rozhodující zdroj našeho jednání leží v nás, a nikoliv mimo nás (srv. Kane, 2005, s. 6). V současné době se v diskuzi o svobodné vůli staví do protikladu následující dvojice: i) determinismus vs. svobodná vůle, ii) kompatibilismus vs. inkompatibilismus. Zastánci determinismu považují lidskou vůli za fenomén, který podléhá přírodním zákonům, a jednání proto probíhá nutně a kauzálně. Na rozdíl od jejích zastánců považují svobodnou vůli za pouhou iluzi. Druhá dvojice se týká otázky, zda je možné skloubit determinismus se svobodnou vůlí (kompatibilismus), anebo to možné není (inkompatibilismus).

Zdá se, že v poslední době se vyskytuje celá řada příznivců determinismu zaštiťujících se výzkumy v neurologii a psychologii (Harris, 2015; Bargh, 2008; Montague, 2008; Tancredi, 2007; Green & Cohen, 2004; Wegner, 2002), kteří se shodují v názoru, že svobodná vůle je pouze iluzí. Tuto skupinu myslitelů Nahmias (2009) trefně označuje za „willusionisty" (z angl. „will" a „illusion"). Willusionisté se velice často odvolávají na výsledky experimentu z 80. let, v němž Libet a jeho kolegové přinesli velmi zajímavé od-

povědi na otázku svobodné vůle za pomoci psychofyziologického měření (Libet, Wright, & Gleason, 1982; Libet et al., 1983; Libet, 1985). V současné diskuzi o svobodné vůli nemohou důslední badatelé tato zjištění ignorovat, ať už je hájí či kritizují.

Pro ilustraci neutuchajících diskuzí nad Libetovým výzkumem uvedeme jeho význačné kritiky a komentátory. Napřed však v krátkosti popíšeme samotný experiment. Na závěr představíme naši snahu o co nejvěrnější revizi Libetova výzkumu a zaměříme pozornost na empirické ověření námitky týkající se vztahu času sérií W a M.

2. Metody a výsledky Libetova výzkumu volního pohybu

2.1 Vzorek

Výzkumný vzorek pro tento experiment tvořilo 6 vysokoškolských studentů (5 žen, 1 muž; všichni s dominantní pravou rukou). Tento vzorek byl rozdělen do dvou skupin. Skupina 1 byla tvořena třemi ženami, skupina 2 dvěma ženami a jedním mužem. Pokusy se skupinou 2 proběhly až několik měsíců po pokusech se skupinou 1 a bylo do nich zařazeno několik vylepšení, která vyplynula ze série pokusů se skupinou 1.

2.2 Přístoje

Probandi byli připojeni na EEG (elektroencefalograf), EMG (elektromyograf) a při některých pokusech byli vystaveni také kožní stimulaci. Zároveň pozorovali hodinový ciferník na kruhové obrazovce osciloskopu typu CRO *(cathode-ray oscilloscope)*, po jehož obvodu obíhal kruhový ukazatel takovou rychlostí, aby dokončil jeden oběh přesně za 2,56 s.

Účelem měření **EEG** bylo zaznamenávat průběhy kognitivních evokovaných potenciálů označovaných jako RP *(readiness-potentials)*, které předcházejí volnímu pohybu svalu. K zaznamenání aktivity svalu bylo použito bipolární **EMG** na pravém předloktí. Pokusné osoby byly instruovány, aby prováděly flexi ruky (prstů nebo celého zápěstí pravé ruky). Elektrický **kožní stimul** byl aplikován skrze dvojici elektrod na hřbetu ruky v sériích pokusů, které měly spíše kalibrační charakter.

2.3 Průběh experimentu

Každý z Libetových probandů se účastnil 6–8 sezení. V počátečních sezeních probíhalo především zaškolení. V dalších sezeních pak byla postupně získávána data v některých (nebo i všech) z těchto tří typů měření: a) sebou iniciované volní akty (self-initiated voluntary acts), b) motorické akty v předem stanovených časech (pre-set motor acts) a c) kožní stimulace v předem neznámých časech (skin stimuli at unknown times). V rámci sebou iniciovaných volních aktů měly pokusné osoby provést flexi prstů nebo zápěstí, kdykoli chtěly, a uvést, kdy zaznamenaly nutkání se pohnout (dále W z angl. wanting) nebo kdy zaznamenaly pohyb samotný (dále M z angl. movement). V motorických aktech v předem stanovených časech měl proband provést pohyb v předem stanovený okamžik znázorněný na hodinách. A konečně při kožní stimulaci v předem neznámých časech experimentátor vyslal těsně nadprahový elektrický impulz do ruky během druhého nebo třetího oběhu hodin. Úkolem pokusných osob bylo hlásit, kdy pocítily stimul (dále S z angl. stimulus).

Probandi měli v sériích W, M a S po skončení pokusu uvést čas události pomocí pozice ukazatele na ciferníku popsaných hodin. To mohli v závislosti na instrukci udělat dvěma způsoby, a to buď A (absolute), nebo O (order). V prvním případě (A) proband uvádí, v jaké poloze byl ukazatel v okamžiku, kdy k události došlo. V druhém případě (O) chvíli po události ukazatel na hodinách „skočí“ na určitou cílovou pozici a proband má za úkol srovnat vnímaný čas posuzované události s cílovou pozicí na hodinách.

2.4 Závěry

Libetův experiment přináší dvě skupiny výsledků. Jedna skupina se týká naměřených RP a druhá se týká subjektivního časování. Zjištěná RP lze podle závěrů rozdělit na tři typy označované jako RP I, RP II a RP III.

RP I má zřetelný počátek více než 700 ms před aktivací EMG a průběh jeho grafu Libet přirovnává k tvaru rampy (ramp-like form) (Libet, Wright, & Gleason, 1982, s. 326). RP I má pravděpodobně vztah k plánování pohybu, jelikož po zavedení prvku spontaneity do instrukce se RP I objevovaly jen nepravidelně. RP II je potenciál s hlavním vrcholem mezi -400 a -700 ms, jehož křivka má více kupolovitý tvar (somewhat dome-shaped). Libet předpokládá, že RP II je nejlepším ukazatelem aktivity mozku při spontánním pohybu. RP III jsou vzácné potenciály s hlavní komponentou vyskytující se v čase -250 až 200 ms. Jejich význam nebyl Libetovy jasný a proto o něm jen spekuluje.

Libet a jeho tým použili naměřené hodnoty S ke „korekci“ naměřených hodnot W a M. Jelikož čas stimulu byl přesně znám, lze podle Libetova názoru použít hodnotu S jako ukazatel subjektivního zkreslení při vnímání (Libet et al., 1983, s. 631). Libetovy výsledky ukázaly, že odhadovaný čas S o několik desítek milisekund předcházel skutečnému stimulu.

Zjištěné hodnoty M byly rovněž záporné, a to i po korekci. Z toho vyplývá, že dojem „teď se hýbu“ o asi 80 ms předchází aktivaci EMG. Na druhou stranu, v souladu s očekáváním byly hodnoty W nižší než hodnoty M. Průměrná hodnota W se pohybovala okolo 200 ms. Libet byl přesvědčen, že někdy během těchto 200 ms mezi W a zahájením pohybu může jedinec impulz „vetovat“ a zamýšlený pohyb neprovést (Libet, 1985).

Klíčovým cílem Libetovy studie bylo zjistit, jaký je vztah mezi neurálními procesy v mozku a vědomým záměrem provést akci. Z prezentovaných výsledků je zřejmé, že počátek RP jakéhokoli typu značně předchází W. To naznačuje, že volní pohyb je pravděpodobně iniciován nevědomě. Tento závěr je v souladu s myšlenkou zpožďování mentálních zkušeností pocházející z předchozích Libetových výzkumů z 60. let, které ukazují, že pro vznik vědomého smyslového vjemu je zapotřebí alespoň 500 ms souvislé kortikální stimulace (Libet et al., 1964; Libet et al., 1967).

3. Diskuze a kritiky Libetových experimentů

Práce Benjamina Libeta a jeho kolegů publikovaná v letech 1982, 1983 a 1985 vzbudila mezi odbornou veřejností mimořádnou odezvu. V této kapitole představíme myšlenky a námitky některých účastníků těchto diskuzí. Budeme postupovat od kritiků odmítajících platnost experimentu jako celku přes kritiky Libetovy instrukce a metod sběru dat, až po reinterpretátory Libetových závěrů. Zdůrazňujeme, že tato literatura zdaleka nevyčerpává celý rozsah diskuze Libetových experimentů, ale z našeho pohledu se jedná o její reprezentativní vzorek.

3.1 Kritika Libetova experimentu jako celku

Validitou Libetových závěrů o vědomí se zabývali např. Dennett a Kinsbourne (1992). Tito autoři rozdělili modely vědomí na dvě skupiny, které nazývají „karteziánské divadlo“ a „model vícero návrhů“ (Multiple Drafts Model). První model předpokládá existenci jakéhosi centra vědomí v mozku (volně navazuje na tradici Descarta, který za toto centrum označoval šišinku), druhý model chápe mentální děje jako dynamické paralelní procesy. Dennett s Kinsbournem uvádějí řadu argumentů, proč je vhodné dát přednost modelu vícero návrhů, čímž se vyhýbají paradoxům, které plynou z představy, že lze všechny mentální děje zaznamenávat postupně na časovou osu, kdy jeden děj předchází dalším. Jednoduše řečeno, podle Dennetta a Kinsbourna chybí pomyslná cílová čára, která by určovala posloupnost mentálních dějů podle pořadí. Tito autoři se spíše přiklánějí k neustálému soupeření těchto dějů (Multiple Drafts Model).

3.2 Kritika Libetovy instrukce a metod sběru dat

Gomes (1998) kritizoval Libetův experiment z několika hledisek. První důležitou oblastí, kterou Gomes napadá, je vztah mezi časy W a M. Navzdory tomu, že Libet tvrdí, že probandi neměli potíže tyto časy od sebe odlišit, výsledky ukazují, že hodnoty W v sériích, v nichž bylo nejprve měřeno M a až poté W, předcházely pohybu o delší časový úsek (o 50 ms) než hodnoty W měřené v sériích, kde W bylo měřeno před M. Podle Gomese (1998) mohou být časy W a M neodlišitelné a probandi je rozlišovali pouze pod vlivem efektu morčete.

Druhým tématem, které Gomes (1998) komentuje, je vliv zácviku. Libet v sériích s kožní stimulací pravidelně informoval probandy o tom, jak jsou přesní ve svých odhadech. Gomes namítá, že to mohlo výrazně zkreslit výsledky probandů a že by byly výpovědi pravděpodobně platnější, kdyby se experimentátoři zcela zdrželi zásahů do nich.

Třetí téma komentované Gomesem (1998) je latence vědomých zážitků. Zde je nutno poznamenat, že Gomes ve svých úvahách zamítá Libetovu původní hypotézu o zpětném referování zkušenosti v čase (viz Gomes, 1998, sekce 4.3, 4.4, 4.5). Gomes proto předpokládá, že latence vědomých zážitků existují a pravděpodobně jsou rozdílné pro různé smyslové modality (což podporují mj. pozdější experimentální výsledky Danquaha, Farrella a O’Boylea, 2008). Na základě tohoto a dalších faktů Gomes celkově zpochybňuje vhodnost použití Libetových hodin pro získávání časů vědomých zkušeností (Gomes, 1998, s. 591).

3.3 Reinterpretace Libetových závěrů

Haggard a Eimer (1999) provedli modifikovaný Libetův experiment rozšířený mj. o měření lateralizovaných přípravných poten-

ciálů (LRP, lateralised readiness-potentials), které se projevují nárůstem neurální aktivity přibližně v čase -500 ms v motorické oblasti kontralaterální k aktivní ruce. Ukázalo se, že RP nekovariují s časy W (resp. série s dřívějšími časy W se nevyznačovaly také dřívějšími počátky RP a série s pozdějšími časy W se nevyznačovaly pozdějšími počátky RP), avšak LRP a W kovariují.

Haggard (Haggard & Libet, 2001) tyto výsledky diskutoval a nechal Libeta na své postřehy reagovat. Haggard ve své interpretaci naznačil, že RP je možná nezbytnou podmínkou pohybu, avšak nemůžeme si být jisti, že jde zároveň o podmínku dostatečnou. LRP vnímá jako určitý důkaz toho, že svobodná vůle se nemusí projevovat ve formě Libetova veta, ale spíše ve formě volby z alternativ (Haggardova a Eimerova metodologie zahrnovala situaci svobodné volby ruky, kterou proband pohne). Haggard je proto přesvědčen, že vědomí záměru provést nějakou akci je spojeno s touto specifickou volbou z alternativ. Libet na Haggardovy interpretace reagoval spíše skepticky a upozornil na některé metodologické nedostatky, které mohou Haggardovu argumentaci výrazně oslabit, zvláště na příliš vysoké riziko, že Haggardovy pokusné osoby provedený pohyb plánovaly dopředu, a na způsob, jakým Haggard a Eimer určovali časování RP (Haggard & Libet, 2001, s. 56-61).

S lateralizovanými potenciály pracovali také Trevena a Miller (2002). Tito novozélandští badatelé provedli dvě modifikace původního Libetova výzkumu z let 1982 a 1983. V rámci replikace odhalili, že počátek LRP se objevuje až po čase W. Tento fakt je v souladu s Haggardovým přesvědčením, že LRP je s vědomým prožitkem spojen těsněji než RP. Trevena a Miller však poukazují na omezení validity svého výzkumu vzhledem k tomu, že přibližně 40 % z naměřených časů W spadá do doby po provedení pohybu.

Schurger, Sitt a Dehaene (2012) představili odborné veřejnosti reinterpretaci Libetových výsledků zohledňující neurální spontánní fluktuace, které mohou být chybně pokládány za počátek RP. Autoři argumentují tím, že RP lze pozorovat až po zprůměrování několika záznamů. Navrhli experiment, který obsahoval 50 pokusů odpovídajících Libetově designu a dalších 150 pokusů v paradigmatu nazvaném Libetus interruptus. Design Libetus interruptus spočívá v občasném zaznění zvukového signálu, po kterém měli probandi provést pohyb okamžitě. Výsledky po 150 pokusech s designem Libetus interruptus ukázaly, že třetina nejrychlejších reakcí na zvukový signál byla doprovázena dlouhým pomalým potenciálem. To znamená, že probandi byli pohotovější provést pohyb, pokud byla spontánní hladina neurální aktivace blíže k aktivační hodnotě.

Libet a jeho kolegové (1982, 1983) uvedli domněnku, že naměřená RP jsou reprezentací neurální aktivity v suplementární motorické oblasti (SMA). Soon a jeho kolegové (2008) však na základě měření pomocí funkční magnetické rezonance (fMRI) sledovali neurální aktivitu předcházející volnímu pohybu i v jiných oblastech. Jejich výzkumnou otázkou bylo, zda existuje mozková oblast zodpovědná za specifickou volbu ruky, kterou proband pohne, a nikoli za nespecifickou přípravnou aktivitu. Tuto funkci podle jejich zjištění vykonávají dvě oblasti – frontopolární kůra (BA10) a parietální kůra (konkrétně oblast táhnoucí se od precuneu až k posteriornímu gyru cinguli). V případě frontopolární kůry byla aktivita odpovídající výběru ruky zaznamenána až 7 s před motorickým aktem a vzhledem k nízké rychlosti zobrazování pomocí BOLD (Blood Oxygenation Level Dependent, nejčastěji používaná metoda fMRI, viz např. Forster et al., 1998) může tato aktivita ve skutečnosti začínat až 10 s před pohybem. Jejich závěrem tedy je, že když záměr provést motorický úkon dosáhne vědomí, je již ovlivněn nevědomou aktivitou mozku počínající až o 10 s dříve.

4. Revize původního Libetova experimentu

Replikace starších výzkumů nejsou zcela atraktivním tématem, avšak jsou pro vědecké poznání stejně významné jako původní studie. Z těchto důvodů jsme připravili experiment, kterým se snažíme co možná nejvíce přiblížit Libetovu původnímu uspořádání. Z opatrnosti však naši snahu nenazýváme replikací, jelikož v některých ohledech, které v této kapitole popíšeme, jsme Libetovu metodologii upravili. Náš výzkum probíhá od ledna 2016 a ukončení měření očekáváme v červnu 2016. Spolupracujeme s osmi probandy z řad studentů psychologie. Cílem celého projektu je přinést detailní popis metodologických a technických obtíží, se kterými se lze v tomto experimentu setkat, ale především publikovat detailnější výsledky, než které dal k dispozici Libet sám.

Nejzřetelnějším rozdílem oproti původnímu experimentu je použité laboratorní vybavení. Využíváme laboratorní systém zahrnující několik počítačů, elektroencefalograf (EEG), elektromyograf (EMG) a kožní stimulaci. EEG měříme podobným způsobem jako Libet, avšak dvě z elektrod umísťujeme z technických důvodů v odlišných lokalizacích (zaměňujeme původní body Cc a Ci za standardizované body C3 a C4).

Svalovou aktivitu měříme s pomocí bipolárního EMG na svalech podílejících se na klikání tlačítkem počítačové myši, a to navzdory tomu, že Libet si jako „pohyb“ stanovil flexi prstů nebo celého zápěstí. Tento rozdíl může být pro naši verzi experimentu velmi přínosný, jelikož kliknutí myší je mnohem menší (a proto rychlejší a přesněji změřitelný) pohyb než flexe prstů nebo zápěstí, která může mít velmi dlouhou trajektorii a různou rychlost a sílu.

Kožní stimulace v Libetově případě fungovala na bázi elektrody, která stimulovala kůži slabým elektrickým výbojem. V našem případě jde o stimulátor fungující na zcela taktilní bázi, takže žádný elektrický proud nepřenáší.

Pro prezentaci hodin Libet používal osciloskop typu CRO. V našem případě používáme moderní LCD monitor. Dodržujeme však Libetem stanovený zorný úhel 1,8°. Software hodin je naprogramovaný v jazyce Javascript jako aplikace spustitelná ve webovém prohížeči. To přináší celou řadu výhod jako napojení na centrální databázi při měření kdekoli na světě, ale také uživatelsky příjemné označování času v hodinách prostým kliknutím na dané místo.

Průběh experimentu jsme do určité míry upravili, a to ve většině případů proto, že Libet nepopsal svůj postup dostatečně jasně. Dodržujeme však Libetovy posloupnosti sezení i sérií v nich a rovněž jsme se snažili držet se jeho pokynů k zácviku. Na druhou stranu jsme zohlednili námitky proti sdělování přesnosti odpovědí probandům v pokusech s kožní stimulací. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli tyto výsledky průběžně nesdělovat, ačkoli tím riskujeme, že zácvik nesplní svou úlohu „výuky probanda“ ke správné introspekci.

Máme za to, že se Libet dopustil metodologické chyby v rotaci experimentálních podmínek. Ve svém textu (Libet et al., 1983, s. 628) uvádí, že mezi sezeními se střídalo pořadí sérií W a M a podle stejného klíče se rovněž měnilo pořadí módů A a O. Tento způsob rotace musí způsobit, že rozdíly mezi výsledky z pokusů v módu A a O mohou být vysvětleny také pořadím podmínek W a M. Z toho důvodu jsme zvolili složitější metodu rotace, díky níž se tomuto problému vyhneme.

Toto je výčet a popis nám známých odlišností našeho výzkumného designu od původního Libetova. Ačkoli se s nejlepším svědomím snažíme o autenticitu experimentu, dopouštíme se nemalých změn, a to buďto z technických nebo z metodologických důvodů. Příprava experimentu trvala déle než 6 měsíců a zahrnovala řešení velmi specifických problémů v oblasti psychofyziologie, elektrotechniky, programování a metodologie.

5. Empirický průzkum námitky o vztahu časů W a M

Jak jsme již uvedli, Gomes (1998) namítl, že uvedení časů W a M může ve skutečnosti být projevem téhož intrapsychického fenoménu. Libet však od svých probandů obdržel při měření W jiné odpovědi než při měření M. Jak lze tento rozpor vysvětlit? Je možné, že rozdíl je zapříčiněn snahou probandů splnit očekávání experimentátora. Toto očekávání není v Libetově instrukci explicitní, ale lze předpokládat, že je-li proband konfrontován s instrukcí „Uveďte čas, kdy jste zaznamenal/a pohyb.“ (M), bude v následující sérii pokusů s instrukcí „Uveďte čas, kdy jste zaznamenal/a nutkání se pohnout.“ (W) uvádět dřívější čas, než kdyby měl uvést čas nutkání bez zkušenosti s předchozí instrukcí. Možný důvod pro to je, že první instrukce kotví probanda na určité odpovědi, kterou považuje za okamžik pohybu. Z toho vyvozuje, že „čas nutkání“ by měl tomuto „kotvícímu“ času předcházet. Totéž by mělo platit rovněž opačně, tudíž pokud úloze o zaznamenání pohybu předchází úloha o zaznamenání nutkání, měl by být čas zaznamenání pohybu pozdější.

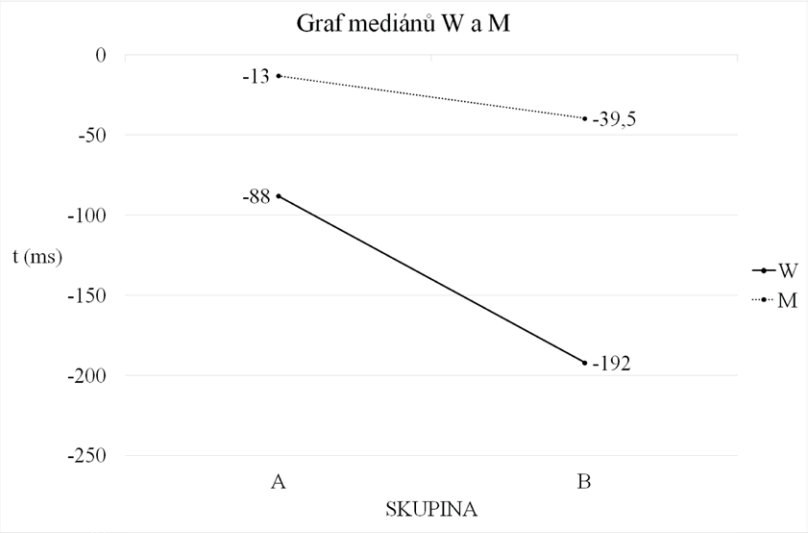
Předpokládejme, že Gomes má pravdu a že mezi časy W a M neexistuje skutečný rozdíl, nebo je alespoň menší, než uvádí Libet. V takovém případě by alespoň část rozdílu měla být zapříčiněna pořadím předpokládaných situací (v posloupnosti buďto W-M nebo M-W). Tímto se zabývala naše studie realizovaná v listopadu a prosinci 2015, tedy před zahájením současné revize Libetova experimentu. Jelikož data z prosincového měření doposud nejsou zcela analyzována, uvádíme zde pouze předběžná data z pilotního sběru dat v listopadu.

Pilotní úsek experimentu byl proveden ve spolupráci se 37 studenty psychologie v rolích pokusných osob. Tito studenti byli nenáhodně rozděleni na dvě skupiny, které prošly téměř stejnou procedurou, avšak v případě skupiny A v pořadí W-M a v případě skupiny B v pořadí M-W. Každá série obsahovala 40 pokusů, takže každý proband prošel 80 pokusy. Žádná psychofyziologická měření v této proceduře nebyla provedena, jelikož jich pro zodpovězení výzkumné otázky není zapotřebí. Byly však použity hodiny naprogramované v jazyce Javascript nastavené na mód A (absolute).

Jak ukazuje graf 1, vliv pořadí instrukce je poměrně zřetelný. V případě skupiny A, která prošla sekvencí W-M, je medián času M výše než ve skupině B, která prošla sekvencí M-W. Signifikanci tohoto rozdílu jsme ověřili Mann-Whitneyho U-testem (MeMA=-13; MeMB=-39,5; $p<0,01$). Přesně opačný efekt byl Mann-Whitneyho U-testem zjištěn i v případě mediánu času W, který je ve skupině A signifikantně vyšší než ve skupině B (MeWA= -88; MeWB=-192; $p<0,001$). Na druhou stranu však byl rovněž nalezen signifikantní rozdíl mezi mediánem času W ve skupině A a mediánem času M ve skupině B (MeWA= -88; MeMB=-39,5; $p>0,001$). Z toho vyplývá, že rozdíl nelze zcela přisoudit zkušenosti probandů s předcházející instrukcí, jelikož v případě prvních měření

žádná předcházející instrukce ještě neexistovala. Proto nelze jednoznačně tvrdit, že W a M jsou zcela totožným jevem.

Graf 1: Graf mediánů W a M ve skupině A a B. Graf ukazuje zřetelný vliv rozdílného pořadí měření.



V těchto předběžných analýzách nezohledňujeme vlivy individuálních rozdílů mezi probandy. Druhý sběr dat byl proveden za mnohem přísněji standardizovaných podmínek a pro analýzu použijeme sofistikovanější metodu analýzy dat, která vliv individuálních rozdílů zohlední.

Dosavadní výsledky naznačují, že Gomesova námitka může být do určité míry platná a že uváděné časy W a M jsou alespoň zčásti ovlivněné předchozí zkušeností s experimentem. Je dokonce možné, že uváděné odpovědi nejsou výsledkem introspektivního „vnímání“, jak Libet předpokládal, nýbrž výsledkem logického usuzování, že W by mělo zřetelně předcházet M. Jestliže další výzkumy toto podezření podpoří, je na místě se obávat, že je vážně ohrožena validita interpretace Libetova experimentu, která se z velké části opírá o předpoklad, že hodnoty W a M jsou bezprostředně přístupné introspekci.

6. Závěr

Libet a jeho tým vytvořili poměrně důmyslný experimentální design, který přinesl velmi zajímavé výsledky týkající se role introspekce ve volním procesu. Tento experiment však vzbudil četné diskuze, které dodnes nejsou uzavřeny. Na Katedře psychologie FF UP v Olomouci byla zahájena experimentální revize Libetova experimentu, která se snaží o co nejvěrnější rekonstrukci původního experimentu. Kromě této revize byla tamtéž provedena empirická studie, jejíž předběžné výsledky naznačují, že Libetova metoda sběru introspektivních dat není natolik spolehlivá, jak Libet předpokládal.

Reference

Baer, J., Kaufman, J. C., & Baumeister, R. F. (2008). Are We Free? Psychology and Free Will. New York, NY: Oxford University Press.

Bargh, J. (2008). Free will is un-natural. V J. Baer, J. Kaufmann, & R. Baumeister, Are we free? Psychology and free will (stránky 128-154). New York: Oxford University Press.

Danquah, A. N., Farrell, M. J., & O'Boyle, D. J. (2008). Biases in the subjective timing of perceptual events: Libet et al. (1983) revisited. Consciousness and Cognition, 17, 616-627.

Dennett, D. C., & Kinsbourne, M. (1992). Time and the Observer: the Where and When of Consciousness in the Brain. Behavioral and Brain Sciences, 15(2), 183-247.

Diels, H., & Kranz, W. (1951/1952). Die Fragmente der Vorsokratiker. Griechisch und Deutsch, I-III. Berlin: Weidmann.

Forster, B. B., MacKay, A. L., Whittall, K. P., Kiehl, K. A., Smith, A. M., Hare, R. D., & Liddle, P. F. (1998). Functional magnetic resonance imaging: the basics of blood-oxygen-level dependent (BOLD) imaging. Canadian Association of Radiologists

Journal, 49(5), 320-329.

Gomes, G. (1998). The Timing of Conscious Experience: A Critical Review and Reinterpretation of Libet's Research. Consciousness and Cognition, 7, 559-595.

Green, J. D., & Cohen, J. D. (2004). For the law, neuroscience changes nothing and everything. Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences, 359, 1775-1785.

Haggard, P., & Eimer, M. (1999). On the relation between brain potentials and the awareness of voluntary movements. Experimental Brain Research, 126, 128-133.

Haggard, P., & Libet, B. (2001). Conscious Intention and Brain Activity. Journal of Consciousness Studies, 8(11), 47-63.

Harris, S. (2015). Svobodná vůle. (K. Ctiborová, Překl.) Praha: Dybbuk.

Kane, R. (2005). A Contemporary Introduction of Free Will. Oxford: Oxford University Press.

Kant, I. (1996). Kritika praktického rozumu. (J. Loužil, Překl.) Praha: Svoboda.

Kant, I. (2001). Kritika čistého rozumu. (J. Loužil, Překl.) Praha: OIKOYEMNH.

Kornhuber, H. H., & Deecke, L. (1965). Hirnpotentialänderungen bei Willkürbewegungen und passiven Bewegungen des Menschen: Bereitschaftspotential und reafferente Potentiale. Pflügers Archiv, 284, 1-17.

Libet, B. (1985). Unconscious cerebral initiative and the role of conscious will in voluntary action. The Behavioral and Brain Sciences, 8, 529-566.

Libet, B. (2004). Mind Time. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Libet, B., Alberts, W. W., Wright, E. W., & Feinstein, B. (1967). Responses of Human Somatosensory Cortex to Stimuli below Threshold for Conscious Sensation. Science, 158, 1597-1600.

Libet, B., Alberts, W. W., Wright, E. W., Delattre, L. D., Levin, G., & Feinstein, B. (1964). Production of threshold levels of conscious sensation by electrical stimulation of human somatosensory cortex. Journal of Neurophysiology, 27, 546-578.

Libet, B., Gleason, C. A., Wright, E. W., & Pearl, D. K. (1983). Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activities (readiness-potential); the unconscious initiation of a freely voluntary act. Brain, 106, 623-642.

Libet, B., Wright, E. W., & Gleason, C. A. (1982). Readiness-potentials preceding unrestricted ‚spontaneous' vs. pre-planned voluntary acts. Electroencephalography and clinical Neurophysiology, 54, 322-335.

Montague, R. (2008). Free will. Current Biology, 18, 584-585.

Nahmias, E. (2009). Why „willusionism" leads to „bad results". Neuroethics, 4, 17-24.

Sarkissian, H., Chatterjee, A., De Brigard, F., Knobe, J., Nichols, S., & Sirker, S. (2010). Is belief in free will a cultural universal? Mind & Language, 25, 1482-1490.

Sartre, J.-P. (2006). Bytí a nicota: pokus o fenomenologickou ontologii. (O. Kuba, Překl.) Praha: OIKOYMENH.

Schurger, A., Sit, J. D., & Dehaene, S. (2012). An accumulator model for spontaneous neural activity prior to self-initiated movement. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 109(42), E2904–E2913.

Soon, C. S., Brass, M., Heinze, H.-J., & Haynes, J.-D. (2008). Unconscious determinants of free decisions in the human brain. Nature Neuroscience, 11(5), 543-545.

Spinoza, B. (2004). Etika. (K. Hubka, Překl.) Praha: Dybbuk.

Tancredi, L. (2007). The neuroscience of „free will". Behavioral Science and the Law, 25, 295-330.

Trevena, J. A., & Miller, J. (2002). Cortical Movement Preparation before and after a Conscious Decision to Move. Consciousness and Cognition, 11, 162-190.

Wegner, D. M. (2002). The illusion of conscious will. Cambridge, MA: MIT Press.

MÁ AJ POLICAJT Z NIEČOHO STRACH? – VNÍMANÉ BEZPEČIE A JEHO ZLOŽKY U PRÍSLUŠNÍKOV POLICAJNÉHO ZBORU SLOVENSKEJ REPUBLIKY

IS THERE ANYTHING THAT POLICEMAN IS AFRAID OF? - PERCEIVED SAFETY AND ITS COMPONENTS AMONG MEMBERS OF THE POLICE DEPARTMENT OF THE SLOVAK REPUBLIC

Miroslava BOZOGÁŇOVÁ, Miroslava BRUNCKOVÁ

Katedra psychológie, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove, Slovenská republika, miroslava.bozoganova@unipo.sk; miroslava.brunckova@unipo.sk

This article is part of the solution of VEGA grant, project No. 2/0172/15 titled „The Perceived Safety in the Context of the Personality and Work."

Abstrakt: *Práca policajta je špecifickým druhom povolania. V prierezе aktuálnych situácií u nás a vo svete je táto skupina zamestnancov stále viac na očiach. Cieľom nášho príspevku je priblížiť koncept vnímaného bezpečia u príslušníkov Policajného zboru Slovenskej republiky (PZ SR) vo všetkých jeho zložkách – kognitívna (vnímané bezpečie), konatívna (preventívne správanie) a emocionálna (strach z kriminality). Výskumný súbor tvorí 153 príslušníkov PZ SR (20,3 % žien a 79,7 % mužov) vo veku od 23–47 rokov (M = 32,464, SD = 6,391). Priemerná dĺžka služby príslušníkov vo vzorke je 9,594 roka (SD = 5,972). Preukázali sa štatisticky významné rozdiely medzi príslušníkmi, ktorí sú v službe menej ako 6 rokov, a tými, ktorí slúžia viac ako 12 rokov, konkrétne v emocionálnej dimenzii vnímaného bezpečia (osobný a majetkový strach z kriminality) – tí, ktorí sú vo službe viac rokov, majú nižšiu úroveň strachu z kriminality.*

Kľúčové slová: *Policajný zbor SR, vnímané bezpečie, preventívne správanie, strach z kriminality*

Abstract: *The work of a police officer is a specific type of profession. In terms of the current situations in our country and the world, this group of employees is more and more in the eyes of public. The aim of this paper is to outline the concept of perceived safety in the Police Department of the Slovak Republic (PD SR) in all its dimensions - cognitive (perceived safety), conative (preventive behaviour) and emotional (fear of crime). The sample consists of 153 of policemen (20.3% women and 79.7% men) aged 23-47 years (M = 32.464, SD = 6.391). The average length of service of the respondents in the sample is 9.594 years (SD = 5.972). Statistically significant differences were found between policemen who are serving less than six years and those who serve more than 12 years - specifically in the emotional dimension of perceived safety (personal and property fear of crime) - those who are in service for several years have lower levels of fear of crime.*

Keywords: *Police Department of the Slovak Republic, perceived safety, preventive behaviour, fear of crime*

1. Introduction

Police work can be evaluated as one of the most mentally demanding and very stressful employments. Policemen oversee compliance with the rules, which entails significant responsibility. Policemen are exposed to enormous pressure. They are constantly monitored by their surroundings, which also tend to have negative attitudes towards them. They battle crime almost every day. Numerous work conditions are unique to policemen, who are required to make split-second life and death decisions, enforce laws, ensure public safety, and work in an environment that has the potential for danger and life-threatening situations (Patterson, 2009). In previous research, attention was drawn to the presence of police and its influence to the perceived safety of citizens. There are studies devoted to stress related to carrying out the profession (e.g. Adamová, & Vtípil, 2012; Aytac, 2015; Ma et al., 2015; Patterson, 2009) but the perceived safety of policemen is an overlooked construct. The aim of this study is to outline the concept of perceived safety in the Police Department of the Slovak Republic in all its dimensions - cognitive (perceived safety), conative (preventive behaviour) and emotional (fear of crime).

2. Perceived Safety as a Multidimensional Construct

This section is a brief definition of the perceived safety as a multidimensional construct that will be discussed in the context of this article. Safety is the expression of an objective situation and/or the individual's subjective beliefs about the state of conditions that ensure the protection of its integrity (physical, social, psychological, etc.) from negative consequences (damage, accident, mistake, failure, etc.); thus consequences, which are undesirable in terms of this subject. Subjective dimension, e.g. perceived safety, expresses substantial relativity of safety (Výrost, 2012). Perceived safety is a multidimensional construct, which consist of the emotional (fear of crime), cognitive and behavioural (preventive behaviour) dimension (Ferraro, 1995; Rader, 2004; Warr, 1990).

A multidimensional approach to the concept of perceived safety is emerging since the mid 90's. Perceived safety is composed of three dimensions:

1) **Emotional dimension** - corresponds to the emotional evaluation of fear that the individual will become a victim of a criminal offense (Ferraro, 1995; Rader, 2004). Affective aspect involves the emotions of fear of potential victimization. Emotional dimension of perceived safety is often described as the fear of crime. Is it possible in this dimension to distinguish the fear of property victimization (e.g. „How much are you afraid that someone will break into your house/apartment?") and the fear of personal victimization (e.g. „How much do you fear that you will be physically attacked?") (Ferraro, 1995).

2) **Cognitive dimension** - assesses the expected risk that the individual could be a victim of criminal offense (Rader, 2004). Ferraro (1995) stated that the risk involves the exposure to the possibility of a loss or an injury - as fraught with „options", no one can be sure of risk of victimization. It is only possible to collect the relevant information and form judgments about the risk of victimization. Some people spend more time assessing the risks of crime victimization because they interpret their environment to the details. Especially in situations which include travelling at night, alone and in places outside their residence. People with higher levels of perceived risk more often search for information and are more cautious. An actual risk, even though it is not possible to know it, is a part of schemes that we use to interpret situations (Ferraro, 1995; Warr, 1990). Perceived risk is an important predictor of actual fear (Rountree, & Land, 1996). The background of the concept of fear of crime is associated with a variety of confusions in the distinction between emotion and cognition (Ferraro, 1995; Warr, 2000). The cognitive dimension included the question which is considered as „standard" in measuring the perception of safety: "How safe do you feel or would you feel, walking at your place of residence after dark?". Respondents usually do not link that question to a specific criminal act but realize their own safety in the broader social context (Kentoš, 2014b).

3) **Behavioural dimension** (Greve, 1998; Kentoš, 2014a; Rader, 2004) - includes behaviour adopted to counter the possible victimization (Beaulieu, Dubé, Bergeron & Cousineau 2007). Preventive behaviour includes symptoms of avoidance behaviour (e.g. avoiding certain activities because of fear of crime victimization) and defensive behaviour (e.g. the ownership of means of protection against criminal victimization) (Ferraro, & LaGrange, 1987). The multidimensional approach works with three dimensions of perceived safety that clarify the complexity of this concept.

3. Police Department and the Perceived Safety

Policemen face a number of occupational health and safety risks in the line of duty. On average, one Slovak officer is killed each year, some commit suicide, many are assaulted and there are also other injuries and illnesses affecting their health and safety. These risks are increasing over time because of increased demands on officers, shift work, occupational stress and more terrorist attacks. Reduction of vulnerability depends on recognition of these risk factors and implementation of efficient risk prevention strategies. Risk is unavoidable and a certain amount of risk taking is inevitable if an organisation is to achieve its objectives (Achim, 2014). Still, only minimal attention is paid to the level of perceived safety of the policemen in Slovakia.

Gudjonsson (1984) explored in his study one form of specific fear among policemen – fear of 'tissue damage'. Tissue damage refers to the sight of blood, injury and mutilated bodies. Many policemen, in one of their occupational roles, frequently come into contact with blood or tissue-related stimuli. Consequently, policemen have to face demanding and frightening situations in spite of subjective fears and unpleasant bodily reactions. In other words, the police officer's observable behaviour advances beyond his subjective discomfort. According to Cox, Hallam, O'Connor & Rachman (1983), this may be considered as one type of courageous behaviour. Although fear of 'tissue damage' is not part of the perceived safety as a multidimensional construct in the real sense, it is one of the first types of fear that have been measured among the policemen.

Just a few studies on the perception of safety among the armed forces were found. Bozogáňová and Barinková (2014) found a negative correlation between the length of service in the Police Force and the level of the perceived safety - the longer the service was, the higher level of perceived safety of respondents was measured. It was also found that the level of the perceived safety of policemen is related to the extent of the likelihood of their engagement in risky behaviour in connection with their irrational believes. In their research of a sample of the Armed Forces of the Slovak Republic, Fedáková, Bozogáňová and Fecková (2014) discovered a relationship between the preventive behaviour, perceived safety and the overall level of irrational beliefs. Increased preventive behaviour in a sample of soldiers was linked with a higher degree of helplessness, idealization, external vulnerability and negative expectations. The feeling of safety was correlated with lower levels of helplessness and external vulnerability. It was further confirmed that preventive behaviour, level of perfectionism and external vulnerability are negatively correlated with the length of the service. Differences between soldiers with different lengths of service confirmed that the youngest soldiers (in terms of length of service) achieved higher scores in the external vulnerability and preventive behaviour compared with professionally older colleagues and vice versa, they achieve lower scores in the perception of safety.

The findings concerning the relationship of age to the perceived safety are ambiguous. The relationship between age and fear of crime is not linear, but is seen as „concave“, so the elderly and young people have a greater fear of crime (lower level of perceived safety) as individuals of middle age (Rader, Cossman, & Porter, 2012). On the other hand, e.g. Franklin and Franklin (2009) and Bozogáňová (2014) indicate that older individuals are more afraid than the younger ones. With respect to the preventive behaviour it was found that as compared to younger individuals, older individuals are more likely to engage in avoidance and preventive behaviour (Kappes, Greve, & Hellmers, 2013; Sacco, & Nakhaie, 2001).

4. Aim

The aim of this paper is to outline the concept of perceived safety in the Police Department of the Slovak Republic in all its dimensions - cognitive (perceived safety), conative (preventive behaviour) and emotional (fear of crime).

5. Methods

5.1 Sample

The research sample included 153 policemen of the Slovak Republic (20.3% women and 79.7% men) aged 23-47 years (M = 32.464, SD = 6.391). The average length of the service of policemen in the sample was 9.594 years (SD = 5.972). The research group consisted of 22.2% respondents who had sub-officer ranks, 32.3% were warrant officers and 45.1% were officers. 24.2% of the respondents lived in cities with populations greater than 50 000 inhabitants; 35.9% policemen lived in cities from 10 000 to 49 000 inhabitants; 17.6% from 2000 to 9999 inhabitants and 22.2% of the respondents in the sample lived in municipalities of less than 1999 inhabitants.

The sample was obtained by the snowflake method. The first wave of respondents was contacted in two ways - in person within the district unit and on-line within a closed discussion group of policemen of Slovak Republic. Each policeman who participated in the research was asked to get another policeman. Requirement for the inclusion of respondent in the research was to be in current service of the Police Department of the Slovak Republic. Respondents could participate in two ways – by filling out the paper version of the questionnaire or filling out the online version of the questionnaire, which they could access by clicking on the web address.

5.2 Measures

The level of perceived safety of the respondents was measured in three dimensions of perceived safety – cognitive, emotional (fear of crime) and behavioural (preventive behaviour). Items used in the questionnaire are a synthesis of items that were used repeatedly in the international surveys (European Social Survey, Eurojustis). Perception of Safety and Preventive Behaviour Questionnaire (Kentoš, 2014b), from which we used some items, was also used in the Slovak population. Some items were used in the research repeatedly, see Bozogáňová and Barinková (2014), Fedáková, Bozogáňová and Fecková (2014), Bozogáňová (2014).

Cognitive dimension of the perceived safety was measured by five items on the scale from 1 = very safe to 4 = very unsafe (Cronbach's alpha is 0.840). The higher score, the lower level of perceived safety the respondents had. Examples:

How safe do you feel - or would you feel - walking alone in your neighbourhood after dark?
How safe do you feel alone in your neighbourhood at night?
How safe do you feel in your house / apartment during the day?

Emotional dimension of the perceived safety (fear of crime) was measured by fourteen items on the scale from 1 = not afraid at all to 10 = very afraid (Cronbach's alpha is 0.917). This scale included two subscales: *Fear of personal crime* (Cronbach's alpha is 0.907) measured by eight items and *Fear of property crime* (Cronbach's alpha is 0.828) measured by six items. Examples:

Fear of personal crime:
How afraid are you that you will physically attacked by somebody you do not know?
How afraid are you that you will be murdered?
How afraid are you that you will be attacked by someone with a gun?

Fear of property crime:
How afraid are you that you will be tricked or fooled regarding your money?
How afraid are you that someone will break into your house/apartment during your absence?
How afraid are you that your property will be vandalized?

Behavioural dimension of the perceived safety (preventive behaviour) was measured by ten items on the scale from 1 = never to 5 = always (Cronbach's alpha is 0.793). This scale consisted of two subscales: Preventive behaviour (Cronbach's alpha is 0.521) measured by five items and Avoidance behaviour (Cronbach's alpha is 0.662) measured also by five items. Examples:

Preventive behaviour:
Locking the apartment/house when you're home alone at night. Carrying the personal protective equipment when you are alone away from home.

Avoidance behaviour:
Avoiding areas of the city which you consider dangerous.Leaving the house for a limited time only during the day.

5.3 Analysis

Descriptive statistics was used for description of the examined variables. The relationship between the variables was investigated using the Pearson correlation coefficient. Individual groups were compared using one-way analysis of variance between the groups (ANOVA). Terms of use of each analysis method were respected (Field, 2013; Pallant, 2010).

6. Results

The aim of this paper was to outline the concept of perceived safety in the Police Department of the Slovak Republic (PD SR) as a multidimensional construct. Table 1 shows the average score of the members of the Police Department within individual dimensions of perceived safety.

Tab. 1: Descriptive Statistics of the Sample

		N	*Min*	*Max*	*M*	*SD*
	Perceived Safety (Cognitive)	*152*	*5*	*15*	*7.151*	*2.240*
Fear of Crime	*Overall*	*153*	*14*	*123*	*46.693*	*24.291*
	Personal	*153*	*8*	*72*	*23.203*	*14.856*
	Property	*153*	*6*	*57*	*23.490*	*11.665*
Preventive Behaviour	*Overall*	*151*	*10*	*47*	*23.305*	*6.301*
	Avoidance	*152*	*5*	*24*	*10.224*	*3.945*
	Preventive	*151*	*5*	*25*	*13.086*	*3.704*

In terms of value of the average score obtained on the scale of perceived safety (cognitive dimension), the officers expressed that they feel rather safe. Based on average values, in fear of crime the respondents generally felt fear of crime with a small margin. Property fear of crime was expressed on a larger scale. The average score of preventive behaviour showed rather uncommon occurrence of such behaviour in our sample.

First, the relationship of age, length of service in the Police Department of the Slovak Republic and the dimensions of perceived safety was investigated. The aim was to determine, which variable has a stronger relationship to the perceived safety as a multidimensional construct - age or length of service. The relationship between perceived safety and its dimensions (cognitive, conative and behavioural) and age and length of service was investigated using the Pearson correlation coefficient. Results are shown in Table 2.

Tab. 2: Correlations between Age, Length of Service and Perceived Safety and its Dimensions (Pearson)

		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
	1. Age	1							
	2. Length of Service	0.814**	1						
	3. Perceived Safety (Cognitive)	0.023	-0.055	1					
Fear of Crime	4. Overall	-0.171*	-0.228**	0.283**	1				
	5. Personal	-0,143	-0.201*	0.329**	0.935**	1			
	6. Property	-0.175*	-0.218**	0.170*	0.892**	0.673**	1		
Preventive Behaviour	7. Overall	0.031	-0.083	0.401**	0.326**	0.305**	0.290**	1	
	8. Preventive	0.001	-0.008	0.228**	0.287**	0.263**	0.264**	0.809**	1
	9. Avoidance	0.047	-0.125	0.424**	0.250**	0.240**	0.214**	0.835**	0.352**

*** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

As expected, there was a strong, positive correlation between the age and the length of the service ($r = 0.814$; $p < 0.01$). It was also found that the length of the service has stronger negative relationship to overall ($ro = -0.228$; $p < 0.01$), personal ($rp = -0.201$; $p < 0.05$) and property ($rpr = -0.218$; $p < 0.01$) fear of crime than the age of the respondents in the sample (see Table 2). The results indicate that the length of the service in the Police Department of the Slovak Republic has stronger relationship (with respect to power of the correlations) to the perceived safety than the age of the respondents.

Second, the impact of the length of the service in the Police Department of the Slovak Republic on the levels of perceived safety, fear of crime (personal and property) and preventive behaviour (preventive and avoidance) behaviour was investigated. One-way analysis of variance between the groups was conducted to explore the differences between the groups. Participants were divided into three groups based on their length of service (Group 1: 6 years or less (36.6%); Group 2: 7 to 11 years (32%); Group 3: 12 years and more (31.4%)). There was a statistically significant difference at the $p < 0.05$ level in fear of crime (overall, personal and property) for the three groups: $Fo (2, 150) = 3.596$, $p = 0.030$; $Fp (2, 150) = 3.268$, $p = 0.041$; $Fm (2, 150) = 3.267$, $p = 0.041$, respectively. The size of the effect calculated using eta squared was 0.05 for all three variables (overall, personal and property fear of crime), which is considered a small effect.

Post-hoc comparisons using the Tukey HSD test for the overall fear of crime indicated that the mean score for Group 1 ($M = 51.679$; $SD = 23,477$) was significantly different ($p < 0.05$) from Group 3 ($M = 39.333$; $SD = 20.466$). Group 2 ($M = 48.204$; $SD = 27.225$) did not differ significantly from either Group 1 or 3. Tukey HSD test for personal fear of crime indicated that the mean score for Group 1 ($M = 25.339$; $SD = 14.391$) was significantly different ($p < 0.05$) from Group 3 ($M = 18.729$; $SD = 11.702$). Group 2 ($M = 25.143$; $SD= 17.271$) did not differ significantly from either Group 1 or 3. Tukey HSD test for property fear of crime indicated that the mean score for Group 1 ($M = 26.339$; $SD = 11.447$) was significantly different ($p < 0.05$) from Group 3 ($M = 20.604$; $SD = 10.805$). Group 2 ($M = 23.061$; $SD= 12.183$) did not differ significantly from either Group 1 or 3.

Members of the Police Department of the Slovak Republic do not statistically differ in the level of cognitive dimension of perceived safety ($Fc (2, 150) = 0.119$; $p = 0.888$) and preventive behaviour ($Fpb (2, 148) = 0.167$; $p = 0.847$) based on the length of the service. The results indicate that members of the Police Department who served six years or less have a greater level of fear of crime

(total, personal and property) than those who served 12 years or more.

7. Discussion

The purpose of the study was to explore the perceived safety of policemen in all of its dimensions and its level within our research group. The results showed that the level of fear of crime (emotional dimension of perceived safety), the frequency of preventive behaviour (behavioural dimension of perceived safety) and cognitive dimension of perceived safety was below obtainable average in the subscales (see Table 1). It cannot be said if the values are higher or lower than the values of perceived safety in the civil sector, or other occupations. For this reason it would be appropriate to further investigate this matter to obtain an answer to this question.

It was found that the length of the service in the Police Department has a stronger relationship with the emotional dimension of perceived safety than the age. Yet, the found negative correlations were only small in terms of magnitude ($r = -0.201$; – $r = -0.228$). Respondents with 12 and more years in the service have lower level of fear of crime (overall, personal, property) than respondents with 6 or less years in the service of the Police Department of the Slovak Republic. This result is consistent with the findings of Bozogáňová and Barinková (2014). Yet the role of age in the research of perceived safety is ambiguous (Bozogáňová, 2014; Franklin & Franklin, 2009; Rader, Cossman & Porter, 2012). A similar result, but in the context of behavioural dimension of the perceived safety, indicated Fedáková, Bozogáňová and Fecková (2014) - soldiers who have been in the service longer show a lower rate of preventive behaviours than those who have been in the service for a shorter period. Lower level of fear of crime among respondents with longer length of service could be explained by the fact that they developed resistance against risky and dangerous situations during their service and gained a more realistic insight on potential risks. The reason for lack of proof of the anticipated differences within the cognitive and behavioural dimensions of the perceived safety due to the length of service could be the influence of other variables that are important within the perceived safety. These are mainly the nature of the work (Special Forces, administrative ...), the size of the town where they serve, and the gender of the policemen could also be of influence. These variables should play a major role in future research.

Limits of the study are a small age range of the sample of respondents. As part of the research we lack information on the nature of the work of police officers involved (agent, administrative, Special Forces, operative ...) that would have brought a more comprehensive insights on the issues of safety perception of the respondents. Also, the questionnaire used has not yet been validated in this form, so we cannot compare our results to the general population. The results of our study cannot be generalized to the entire population of the policemen (not a representative sample), but provides important information which suggest possible solutions to prevent possible higher level of fear of crime between the policemen who are not long in service. Policemen at the beginning of their careers should have more support available because of lower levels of emotional dimension of perceived safety (fear of crime). Other benefits of the study are the topicality and originality of the topic. The advantage is the specific sample of respondents - members of the Police Department of the Slovak Republic and examination of this sample from another angle (not stress topic).

8. Conclusion

The aim of this paper was to outline the concept of perceived safety in the Police Department of the Slovak Republic in all its dimensions - cognitive (perceived safety), conative (preventive behaviour) and emotional (fear of crime). It was discovered that that the length of the service in the Police Department has a stronger relationship with the emotional dimension of perceived safety than the age. Yet, the found negative correlations were only small in terms of magnitude. The respondents with 12 and more years in the service have a lower level of fear of crime (overall, personal, property) than the respondents with 6 or less years in the service of the Police Department of the Slovak Republic. There were no differences between the groups in the level of cognitive and behavioural dimensions of perceived safety.

References

Adamová, I., & Vtípil, Z. (2012). Stres v policejní praxi. Psychologie a její kontexty, 3 (1), 1-13.

Achima, A. C. (2014) Risk Management Issues in Policing: From Safety Risks faced by Law Enforcement Agents to Occupational Health. Procedia Economics and Finance ,15 1671 – 1676. DOI: 10.1016/S2212-5671(14)00639-X

Aytaca S. (2015) The Sources of Stress, The Symptoms of Stress and Anger Styles as a Psychosocial Risk at Occupational Health and Safety: A Case Study on Turkish Police Officers. Procedia Manufacturing, 3, 6421 – 6428.

Beaulieu, M., Dubé, M., Bergeron, Ch., & Cousineau, M. (2007). Are Elderly Men Worried about Crime? Journal of Aging Studies, 21 (4), 336-346.

Bozogáňová, M. (2015). Vnímané bezpečie a jeho vzťah k veku, rodu a preventívnemu správaniu. Sociálne procesy a osobnosť 2014 : človek a spoločnosť, 69-78. Available: < http://www.spao.sk/data/uploads/zbornik-spao-2014.pdf>

Bozogáňová, M., & Barinková, K. (2014). Perceived Safety, Risk-Taking Behavior and Irrational Beliefs Among Members of the Police Force of Slovak Republic. Sociální procesy a osobnost 2013: včera, dnes a zítra, 42 – 47. Available: <http://www.spao.eu/files/spo-proceedings14.pdf>

Cox D., Hallam R., O'Connor K., & Rachman S. (1983). An Experimental Analysis of fearlessness and Courage. Br. J.Psychol, 74, 107-l 17.

Eurojustis (2014). Scientific Indicators of Confidence in Justice Tools for Policy Assessment [webpage]. Available: <http://www.eurojustis.eu/index-2.html>

European Social Survey (2015). European Social Survey (ESS) [webpage]. Available: <http://www.europeansocialsurvey.org/>

Fedáková, D., Bozogáňová, M., & Tomková, J. (2014). Vnímané bezpečie a iracionálne presvedčenia u príslušníkov ozbrojených síl. Psychológia práce a organizácie 2014, 78-87.

Ferraro, K. F. (1995). Fear of crime: Interpreting Victimization Risk. Albany, NY: State University of New York Press.

Ferraro, K. F., & Lagrange, R. (1987). The Measurement of Fear of Crime. Sociological Inquiry. 57 (1), 70-101.

Field, A. (2013). Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics. SAGE Publications Ltd.

Franklin, C. A., & Franklin T. W. (2009). Predicting Fear of Crime: Considering Differences Across Gender. Feminist Criminology. 4 (1), 83-106.

Greve, W. (1998). Fear of Crime Among the Elderly: Foresight, not Fright. International Review of Victimology. 5 (3-4), 277-309.

Gudjonsson, G. H. (1984) Fear of 'failure' and 'tissue damage' in police recruits, constables, sergeants and senior officers. Personality and Individual Differences, 5 (2), 233-236.

Kappes, C., Greve, W., & Hellmers, S. (2013). Fear of Crime in Old Age: Precautious Behaviour and its Relation to Situational Fear. European Journal of Ageing. 10 (2), 111-125.

Kentoš, M. (2014a) Kontexty vnímania bezpečia. Kentoš, M. et al. (2014). Psychologické súvislosti vnímania bezpečia. Prešov:Universum-EU.

Kentoš, M. (2014b). Vývoj Škály vnímania bezpečia a preventívneho správania. Človek a spoločnosť – Individual and Society, 17 (4), 30-35. Available: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-17-rok-2014/4/studie-a-clanky/vyvoj-skaly-vnimania--bezpecia-a-preventivneho-spravania/>

Ma, C. C., Michael E. A., Desta F., Ja K. G., Hartley, T. A. ,Luenda E. C., Violanti, J. M., & Burchfiel C. M. (2015). Shift Work and Occupational Stress in Police Officers. Safety and Health at Work, 6, 25-29.

Pallant, J. (2010). SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS. Open University Press.

Rader, N. E. (2004). The Threat of Victimization: A Theoretical Reconceptualization of Fear of Crime. Sociological Spectrum. 24 (6), 689-704.

Rader, N. E., Cossman, J. S., & Porter, J. R. (2012). Fear of Crime and Vulnerability: Using a National Sample of Americans to Examine Two Competing Paradigms. Journal of Criminal Justice, 40 (2), 134-141.

Rountree, P. W., & Land, K. C. (1996). Perceived Risk versus Fear of Crime: Empirical Evidence of Conceptually Distinct Reactions in Survey Data. Social Forces. 74 (4), 1353-1376.

Sacco, V. F., & Nakhaie, M. R. (2001). Coping with Crime: An Examination of Elderly and Nonelderly Adaptations. International Journal of Law and Psychiatry. 24 (2-3), 305-323.

Výrost, J. (2012). Sociálne a osobné činitele vnímania bezpečia v práci v dátach EWCS 2010. Človek a spoločnosť – Individual and Society, 15(1), 1 – 18. Availble: <http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-15-rok-2012/1/studie-a-clanky/socialne--a-osobne-cinitele-vnimania-bezpecia-v-praci-v-datach-ewcs-2010/>

Warr, M. (1990). Dangerous Situations: Social Context and Fear of Victimization. Social Forces, 68(3), 891-907.

Warr, M. (2000). Fear of crime in the United States: Avenues for research and policy. Criminal justice, 4(4), 451-489.

MĚŘENÍ FONOLOGICKÉHO POVĚDOMÍ – TEST SKLÁDÁNÍ HLÁSEK NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY: POROVNÁNÍ KLASICKÉHO PŘÍSTUPU A TEORIE ODPOVĚDI NA POLOŽKU

MEASURING PHONOLOGICAL AWARENESS – BLEND PHONEME TEST IN THE BEGINNING OF SCHOOLING: AN COMPARISON OF CLASSICAL TEST THEORY AND ITEM RESPONSE THEORY

Magdaléna GORČÍKOVÁ[1],Jiří ŠAFR[2]

[1]Institut sociologických studií FSV UK v Praze, Česká republika, magda.gorcikova@gmail.com

[2]Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Česká republika, jiri.safr@soc.cas.cz

Grantová podpora: Studie byla podpořena grantem GA UK č. 1130313; text vznikl v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu SVV 2016 č. 260339 a programu rozvoje výzkumné organizace RVO 68378025.

Abstrakt: *Cílem příspěvku je ukázat výhody a limity dvou přístupů klasické teorie měření (CCT) a teorie odpovědi na položku (IRT) k posouzení úrovně diagnostického nástroje pro hodnocení fonologického povědomí (FP) mezi žáky prvních tříd. FP bylo měřeno testem skládání hlásek v rámci longitudinálního výzkumu 25 škol v Praze a Středočeském kraji (N=439). Výhodou přístupu IRT oproti klasické testové teorie je především pojetí nezávislosti položek v testu. Pravděpodobnost určité odpovědi je tak závislá na úrovni latentní schopnosti žáka a charakteristikách konkrétní položky. Pokud tedy známe parametry položek (obtížnost) lze na základě odpovědí žáka odhadnout úroveň měřené lingvistické schopnosti uplatnitelné v praktické diagnostice. Výsledky poukázaly na vhodnost úpravy testu skládání hlásek (zejména pro konec první třídy) tak, aby adekvátně měřil velkou dynamiku růstu úrovně schopnosti FP během první třídy.*

Klíčová slova: *skládání hlásek; teorie odpovědi na položku; klasická testová teorie*

Abstract: *The main purpose of this paper is to show dis/advantages of two approaches classical test theory (CTT) and item response theory (IRT) to assess the level of diagnostic tools for evaluating phonemic awareness among first-grade students using longitudinal survey of children during the first grade of primary school (25 schools in Prague and Central Bohemia, 439 pupils). Phonemic awareness (FA) was measured by the task blend phonemes into syllables and words. The advantage of IRT compared to CTT is primarily a concept of independence of the test items. The probability of a response is dependent on the level of latent ability and characteristics of items. So if we know the characteristic of items parameter (difficulty) it could be estimated from the pupil´s responses the level of language skill for diagnostics. The results showed the need for blend phoneme test modifications (in particular for the end of the first grade) so as to adequately measure the high growth of FA ability levels during the first grade.*

Keywords: *blending phoneme; item response theory; classical test theory*

1. Úvod

V tomto příspěvku představujeme problematiku měření úrovně a vývoje fonologického povědomí, klíčového prediktoru počátečních čtenářských dovedností. Na úkolu skládání fonémů ve slova, diagnostického nástroje pro hodnocení fonologické schopnosti prvňáčků, demonstrujeme tři problematické oblasti měření optikou klasické testové teorie *(Classical test Theory, CTT)* a modernější teorií odpovědi na položku *(Item Response Theory, IRT)*.

2. Fonologické povědomí a jeho měření

Současné výzkumné studie mapující rozvoj čtenářských dovedností se shodují v pojetí čtení jako dovednosti stojící na kognitivních i psycholingvistických základech. Badatelé se zaměřují především na zkoumání počáteční fáze rozvoje čtení situované do období ještě před započetím formální systematické výuky gramotnosti ve škole. Základem tohoto přístupu je identifikace hlavních prediktorů a předpokladů osvojování si čtení. Stěžejní role v rozvoji čtení během nejranějšího období je připisována foneticko-fonologickým procesům, konkrétně fonologickému povědomí (Bradley & Bryant, 1983; Hoien, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995;

Liberman, 1973; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Fonologické povědomí je chápáno jako porozumění zvukové struktuře mluveného jazyka, resp. uvědomování si rozložení řeči do individuálních slov a vice versa (např. Wagner et al., 1997). Stanovich (1994) a Elbro (1996) jej považují dokonce za významnější prediktor rozvoje čtenářských dovedností než inteligenci, slovní zásobu a porozumění mluvené řeči. Deficit v oblasti fonologického povědomí vede k pozdějším poruchám čtení a učení (např. Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).

V tomto příspěvku se nezaměřujeme na porozumění složitosti a významu samotného fonologického povědomí (FP), naším cílem je spíše poukázat na praktické metodologické obtíže, s nimiž se výzkumníci potýkají při jeho měření a následné interpretaci příslušných testových skórů. Teoretický konstrukt fonologického povědomí je pro výzkumné a diagnostické účely uchopitelný pomocí celé škály testů, jedná se o úkoly na rýmování, počítání, porovnávání, skládání, segmentování, vynechávání slabik a jednotlivých fonémů ve slovech (Duncan 2010). Není překvapením, že jednotlivé úkoly se mezi sebou liší svou obtížností. Patrně nejsnadnější jsou pro děti úlohy na rýmování, nejobtížnější jsou naopak úkoly vyžadující vědomou manipulaci s fonémy (Adams, 1990; Chard & Dickson, 1999; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984; Yopp, 1988).

Stěžejním problémem měření fonologického povědomí je to, že doposud neexistuje odborná shoda na samotné struktuře FP a ani jak velkou oblast tyto konkrétní úkoly postihují. Není zcela jasné, jak přesně vývoj fonologického povědomí probíhá a jaké konkrétní vlivy se během něj uplatňují. Někteří výzkumníci se domnívají, že všechny výše uvedené oblasti fonologického povědomí měří jednu globální latentní schopnost (Stahl & Murray, 1994; Stanovich, Cunningham & Cramer, 1984, Vloedgraven & Verhoven, 2009; Yopp, 1988), jiní naopak hovoří o dvou či třech komponentách FP (Carroll et al., 2003; Wagner et al., 1993). I proto v našem výzkumu sledujeme více oblastí fonologického povědomí. Záměrem tohoto příspěvku však není hledat odpověď na otázku, jak se mezi sebou jednotlivé úkoly mají. Problematiku měření FP ilustrujeme na příkladu jednoho konkrétního testu skládání hlásek administrovaném ve dvou časových bodech jazykově-kognitivního vývoje dítěte.

Tím se dostáváme k druhému častému problému v měření fonologického povědomí. Nevhodná volba úkolu v závislosti na úrovni rozvoje dovedností dítěte v konkrétním časovém bodě může způsobit nepřesné měření (Anthony & Lonigan, 2004). Fonologické povědomí je proces, který v rámci podnětné a stimulující sociální interakce nabývá charakteru rostoucího kontinua obtížnosti. Například v období do konce mateřské školky je u předškoláků vyvinuta schopnost rýmovat (dítě zná říkánky, rozeznává rýmy v básničkách a písničkách). Úkol na rozpoznávání rýmu zadaný žákům první třídy nám však úroveň fonologického povědomí neozřejmí, neboť většina dosáhne maximálního skóre. V takovém případě měření nebylo vhodně zvoleno s ohledem na jazykově-kognitivní vývoj dětí. Podobné je to s velmi obtížnými úkoly, které naopak drtivá většina dětí není schopna absolvovat. Domníváme se, že i na případě jednoho konkrétního testu, kde určitá část dětí úkol nezvládne, nebo naopak dosáhne maximálního skóre, nelze u těchto skupin určit úroveň fonologického povědomí na počátku resp. konci první třídy. Proto, aby výzkumník nezískal nevhodné výsledky měření, je zásadní zadávat příslušný úkol v odpovídajícím okamžiku vývoje dítěte.

Posledním problémem v měření (nejen) fonematického povědomí je, jak adekvátně zachytit jeho růst. Pakliže nejsou přesně změřeny jazykově-kognitivní dovednosti dětí, lze jen obtížně přesně posuzovat jejich růst v čase. S ohledem na dynamicky rostoucí schopnosti dětí je jedním z možných řešení zadávat odlišné úkoly v různých časových okamžicích resp. v různých bodech vývojové úrovně. I tak je však srovnání skórů z úkolů velice obtížné, a prakticky nemožné v případě užití více měřítek, zvláště když neexistuje důkaz o funkčnosti vztahů mezi těmito konkrétními nástroji (Vloedgraven & Verhoeven, 2007). Skutečnost, že je velmi obtížné měřit růst úrovně FP, může mít podstatný dopad na identifikaci dětí ohrožených specifickými poruchami učení. Úroveň fonologického povědomí a růst kapacity této dovednosti je totiž zásadní pro včasnou identifikaci budoucích problémů ve čtení (Hindson et al, 2005; Snowling & Hulme, 2005). Dynamika růstu fonologického povědomí přispívá k vysvětlení variance čtenářských dovedností a zároveň ovlivňuje reálnou úroveň fonologického povědomí. V průběhu vývoje počáteční gramotnosti by tedy měly být sledovány nejen čtenářské dovednosti dětí, ale také jejich fonologické povědomí jakožto (pre)gramotnostní dovednosti, což může napomoci včas odhalit problémy se čtením a dyslexií v prvních letech školní docházky.

2.1 Měření FP optikou klasické testové teorie

Uvedení výzkumníci (s výjimkou Vloedgraven & Verhoeven, 2007, 2009) používají ve svých modelech predikce vlivu úrovně fonologického povědomí na osvojování si počátečních čtenářských dovedností přístup klasické testové teorie (CTT), který však žádný z výše popsaných problémů měření uspokojivě neřeší.

Obecně v psychologické diagnostice jsou často používány výkonové testy s dichotomně skórovanými položkami, přičemž při interpretaci výsledků se obvykle opíráme o vyhodnocení počtu správných odpovědí. Za míru tzv. obtížnosti položky je považován podíl osob, které na položku správně odpověděli. Vychází se přitom z toho, že čím více probandů ze sledované skupiny položku zvládne

správně, tím je položka snazší (McDonald, 1999). Pravděpodobnost toho, že proband odpoví správně je závislá na jeho celkovém skóru v daném testu. Klíčovým problémem CTT je tedy to, že výsledné skóry z analýz jsou vždy závislé na konkrétním souboru administrovaných položek, protože odhad měřené schopnosti vychází z hrubého skóru konkrétního testu. Obtížnost a rozlišovací schopnost jsou také závislé na konkrétní skupině probandů, kterým je administrován konkrétní testový úkol (Hambleton & Jones, 1993). Položky jsou konceptuálně neoddělitelné od celku konkrétního testu, položka sama o sobě nic neměří. Je velice obtížné porovnávat skóry z různých testových úkolů navíc u různých skupin dětí. I v komparaci úrovně fonologického povědomí měřeného pouze jedním testem, kdy děti dosáhnou velmi vysoké úrovně, mají podíl určité odpovědi vyšší než jedna. Porovnání vývoje skóre v čase byť jen u jednoho konkrétního testu je také obtížné i s ohledem na přesnost měření, která se může v čase měnit.

2.2 Měření FP optikou teorie odpovědi na položku

Alternativní paradigma pro analýzu a vytváření skórování testů představuje teorie odpovědi na položku (Item Response Theory). IRT modely měření bývají často také označovány jako *modely s latentními rysy* (Hambleton et al., 1991). Termín *latentní* je použit k zdůraznění, že nespojité odpovědi na položku jsou zde považovány za pozorovatelné manifestace nepřímo pozorovaných teoretických konstruktů (Vloedgraven & Verhoeven, 2007). Narozdíl od klasické testové teorie, která se zabývá položkami v kontextu konkrétního testu, jehož je součástí, teorie odpovědi na položku vychází ze zaměření na položku a její vlastnosti. Jádrem IRT je myšlenka, že pravděpodobnost diagnosticky správné odpovědi je matematickou funkcí úrovní schopnosti probanda odpovídat a parametrů položky. Tyto parametry mohou zahrnovat různé charakteristiky položek: obtížnost, rozlišovací schopnost (odchylku či korelaci) a uhádnutelnost. Podle toho, kolik parametrů model IRT sleduje, se používají jeho různé typy: jednoparametrový logistický model (někdy ne zcela přesně nazývaný jako Raschův), dvou a tříparametrový logistický model (viz více Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011). Dále se budeme věnovat jen základnímu jednoparametrovému logistickému IRT modelu, ve kterém jsou odpovědi na položku funkcí míry schopnosti probanda a obtížností položky. Položky jsou charakterizovány tedy jediným parametrem (obtížností) a předpokládáme jejich minimální uhádnutelnost a přibližně stejné rozlišovací schopnosti. Charakteristický rys IRT modelů je, že položky jsou vztaženy přímo k měřené schopnosti: obtížnost položky a schopnost probandů jsou odstupňovány stejnou metrikou. Použití IRT s sebou nese dva předpoklady. Latentní schopnost, kterou měří množina položek v testu, je jednodimenzionální. Vztah mezi měřenou latentní schopností a pravděpodobností správné odpovědi lze popsat pomocí monotónně rostoucí charakteristické funkce položky (*item characteristic curve* – ICC), ta je také nazývaná jako charakteristická funkce položky (*item characteristic function – ICF*). Tato křivka je definována jedním parametrem (či v případě složitějších modelů více parametry), které určují přesný tvar ICC. Parametr obtížnosti obvykle nabývá hodnot v intervalu od -3 do 3.

IRT má oproti CTT řadu výhod. První předností je, že odhadovaná schopnost je na testu nezávislá za předpokladu, že různé úkoly jsou zkonstruovány z IRT-kalibrovaných položek. Druhou výhodou je, že odhady parametrů položky jsou nezávislé na výzkumném vzorku, ze kterého byly získány. Tyto dvě výhody jsou klíčové pro porovnávání výsledků z různých úkolů. Další velkou výhodou IRT je možnost ukázat přínos jednotlivých položek a testových úkolů pro posuzování měřené schopnosti (Lord, 1977).

Při konstrukci nástrojů měřících vývoj například raných čtenářských schopností tak může výzkumník na základě analýzy IRT snadno výběrem vhodných položek, které poskytují nejvíce informací s ohledem na měřenou latentní schopnost, zpřesnit měřící schopnosti testu (reliabilita, validita). Prakticky to znamená, že vhodně připravený test obsahující dokonce jiné položky než verze administrovaná v první vlně měření, bude měřit tutéž schopnost a vývoj v čase adekvátněji. Pro podrobnější vhled do problematiky adaptivního testování odkazujeme na ucelenou publikaci autorů Jelínek, Květon & Vobořil (2011).

3. Popis použitých dat

Použití klasického přístupu a postupu IRT k měření fonematického povědomí demonstrujeme na datech z panelového výzkumu rozvoje čtení a psaní na počátku školní docházky. Do této studie bylo náhodně losováním vybráno 25 z veřejných základních škol ve Středočeském kraji a v Praze. Výběrový soubor tvoří čeští žáci (194 chlapců a 245 děvčat v první vlně) na počátku prvního stupně ZŠ, kteří nastoupili do 1. třídy ve školním roce 2013/2014 (tj. bez odkladu školní docházky) a jedná se o děti normálně se vyvíjející bez zrakových, řečových, motorických či behaviorálních poruch. Studie pojímá rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností perspektivou psycholingvistiky, proto nevyhnutelným kritériem výběru žáků a žákyň bylo také monolingvní prostředí rodiny, v němž dítě vyrůstá. Sběr dat probíhal ve dvou časových úsecích, první etapa v průběhu září a října 2013, reálně tak reprezentuje děti v období přechodu z mateřské školy na první stupeň ZŠ. Druhá etapa již monitoruje výkon prvňáčků na konci školního roku (květen – červen 2014). Průměrný věk dětí byl v první vlně šest a půl roku (SD 3,9 měsíců). V analýze pracujeme se souborem žáků, kteří odpověděli na test skládání hlásek, pro první vlnu jde o 421 a pro druhou vlnu o 427 prvňáčků.

4. Nástroj pro měření fonematického povědomí – skládání hlásek a metody analýzy

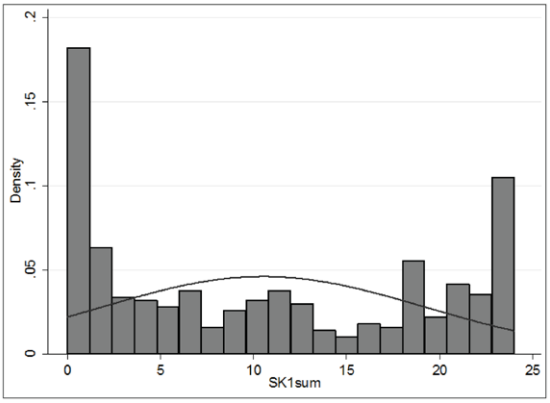
Výzkum využívá vícero měřítek jazykových a kognitivních dovedností, v rámci této stati prezentujeme výsledky pouze pro oblast fonematického povědomí, která představuje hlavní komponentu fonologické schopnosti. Tato složka odkazuje na dovednost rozlišovat ve slovech jednotlivé hlásky (fonémy) a vědomě s nimi různými způsoby manipulovat. K jeho měření byla využito několik testů, např. rozpoznávání, izolace a elize hlásek. Zde se zaměřujeme pouze na českou verzi testu Skládání hlásek (Seidlová Málková & Caravolas, 2013) určeného pro předškoláky a žáky 1. tříd (5 až 7 let). Jde o úlohu, která reprezentuje tzv. sluchovou syntézu, kdy z jednotlivých zvukových jednotek na modelové nahrávce dítě skládá smysluplné slovo (např. „v-a-n-a“). Test obsahuje 24 položek s různou hláskovou stavbou a délkou. Pokud dítě vůbec neodpovídalo resp. ani nedokázalo alespoň uhádnout šest po sobě jdoucích slov, test byl ukončen s nulovým skóre.

K analýze používáme vedle deskriptivních statistik ověření reliability jednak pomocí korelace mezi položkami a korelací jednotlivých položek s celkovou (sumační neváženou) škálou, jednak pomocí vnitřní konzistence testu (koeficient Kuder-Richardson pro dichotomické proměnné), které reprezentují tradiční postup klasické teorie měření. IRT přístup demonstrujeme pomocí jednoparametrového logistického modelu (1PL), z nějž využíváme míru modelem odhadnuté obtížnosti jednotlivých položek (koeficient b), charakteristické křivky položek lišících se parametrem obtížností (ICC). Výpočty jsme provedli pomocí statistického programu STATA 14.

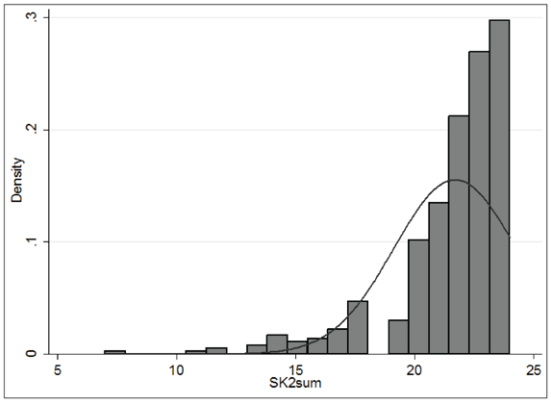
5. Výsledky

Rozložení dosažených hodnot ve stejném testu skládání hlásek se na počátku a na konci první třídy zřetelně odlišuje (viz grafy 1 a 2). V první vlně šetření průměrně děti věděly odpověď na 11 položek z celkových 24 a směrodatná odchylka byla poměrně velká (9 položek). 12 % žáků na počátku školní docházky nedokázalo odpovědět na žádnou položku, naopak 29 dětí (7 %) dosáhlo v testu maximálního skóre. U těchto dětí tak není možné pomocí použitého testu zjistit skutečnou úroveň FP na počátku školní docházky a tím pádem ani u nich není možné dále sledovat vývoj této dovednosti v průběhu prvního roku školy. Histogram pro druhou vlnu měření FP nám ukazuje, že již všechny děti dokázaly poskládat alespoň jedno smysluplné slovo z fonémů, stropu v tomto testu však dosáhla čtvrtina dětí (108), u nichž tak opět nelze správně stanovit úroveň FP. Děti v průměru složily 22 z 24 položek, směrodatná odchylka byla 3 položky.

Graf 1. Histogram, test Skládání hlásek ve vlně 1



Graf 2. Histogram, test Skládání hlásek ve vlně 2



V tab. 1 uvádíme podíly správných odpovědí u jednotlivých položek testu a odhady parametrů dle CCT a IRT za první vlnu (t1), výsledky pro druhou vlnu (t2) jsou uvedeny v tabulce 2. Patrné je, že nejobtížnější položky v první vlně měření nejsou nutně nejdelší. Poslední 24. položka v testu slovo *guma* se nachází v pořadí na 14. místě, naopak položka devátá (slovo *tři*) je druhá nejobtížnější. Co je pozoruhodné, položky v rámci druhé vlny měření změnily pořadí podle podílu správných odpovědí. V první vlně byly nejsnadnější položky jednoslabičné (slova „on“, „úl“, „co“) složené ze dvou fonémů, ve druhé vlně se vedle slova 1. *on* zařazují slova 11. *myš* a 12. *les* (v první vlně umístěné na šesté a sedmé pozici). Položky 1. *on* a 2. *úl* se umístily v druhé vlně na osmé resp. desáté pozici. Korelace mezi obtížností měřenou procentem úspěšnosti a pořadím položky při zadávání testu je v první vlně r=0,77, pro druhou vlnu ovšem pouze r=0,35 (u škály vytvořené pomocí IRT je to podobné, r=0,76 za t1 a r=0,37 za t2). Reliabilita testu se v druhé vlně významně, i s ohledem na velký počet položek, snížila (hodnota koeficientu K-R klesla z 0,97 na 0,73).

Obtížnosti položek odhadnuté na základě 1PL modelu IRT se pohybují mezi -0,56 a 1,01 za t1 a mezi -3,55 a -0,77 za t2. Čím je hodnota parametru *b* vyšší, tím je položka obtížnější, přičemž v CTT obtížnost určuje podíl správných odpovědí *p*. Standardní chyba odhadu obtížnosti se zvyšuje směrem k extrémním položkám. Grafické znázornění rozložení parametrů obtížnosti všech položek na škále měřené schopnosti skládání hlásek je za první vlnu uvedeno v grafu 3, za druhou vlnu v grafu 4. Uvedli jsme, že vztah mezi pravděpodobností správné odpovědi a latentní schopností je nelineární. Monotónně rostoucí průběh v grafech nám ukazuje, že vyšší úroveň schopnosti značí vyšší pravděpodobnost odpovědi. Charakteristické křivky jednodušších položek jsou na škále schopnosti situované v levé části grafu, obtížnější se nachází vpravo. Stejná strmost křivek nám udává informaci, že obtížnost položky je jediným faktorem ovlivňující výkon žáka ve FP (resp. všechny položky mají stejný rozlišovací potenciál). Funkce se liší posunutím vzhledem k ose schopnosti. Nejsnadnější, tj. mají nejnižší parametr obtížnosti, jsou v první vlně položky: 2. *úl*, 1. *on* a 6. *co*; a ve druhé vlně: 1. *on*, 11. *myš* a 12. *les*. Naopak nejobtížnější jsou položky 22. *šála*, 9. *tři* a 21. *vana* v t1, v t2 pak 18. *brok*, 9. *tři* a 22. *vana*, přičemž v druhé vlně lze zaznamenat v grafu značně zhuštěnou pozici křivek směrem k jednoduchým položkám. Položky s velkým negativním parametrem obtížnosti (tj. nad rámec obvyklého intervalu -3,3) by bylo vhodné v testu nahradit obtížnějšími slovy, protože pravděpodobnost správné odpovědi nám výrazně klesá se zvyšující se úrovní měřené latentní schopnosti žáků. V případě druhé vlny měření by tak bylo vhodné zaměnit přibližně čtvrtinu položek, ale i tak všechny parametry nabývají hodnot významně posunutých směrem k ose schopnosti (-2,92 až -0,77). Jinými slovy jde o položky velmi snadné a tedy na konci první třídy již velmi špatně měřící sledovanou latentní schopnost FP.

Tabulka 1: Parametry položek testu FP ve vlně 1 podle CTT a IRT

Položka	***p***	***SD***	***r(i|n-i)***	***K-R***		***b***	***Robust.SE***	***z***	***p***
1	*0,62*	*0,49*	*0,66*	*0,97*		*-0,36*	*0,07*	*-5,38*	*0,000*
2	*0,69*	*0,46*	*0,60*	*0,97*		*-0,56*	*0,07*	*-7,65*	*0,000*
3	*0,57*	*0,50*	*0,65*	*0,97*		*-0,20*	*0,08*	*-2,62*	*0,009*
4	*0,44*	*0,50*	*0,73*	*0,97*		*0,16*	*0,06*	*2,90*	*0,004*
5	*0,51*	*0,50*	*0,70*	*0,97*		*-0,03*	*0,06*	*-0,44*	*0,661*
6	*0,61*	*0,49*	*0,67*	*0,97*		*-0,32*	*0,08*	*-4,24*	*0,000*
7	*0,59*	*0,49*	*0,65*	*0,97*		*-0,27*	*0,09*	*-3,20*	*0,001*
8	*0,47*	*0,50*	*0,76*	*0,96*		*0,09*	*0,06*	*1,45*	*0,147*
9	*0,25*	*0,43*	*0,65*	*0,97*		*0,78*	*0,07*	*10,74*	*0,000*
10	*0,52*	*0,50*	*0,78*	*0,96*		*-0,07*	*0,06*	*-1,09*	*0,274*
11	*0,53*	*0,50*	*0,77*	*0,96*		*-0,11*	*0,07*	*-1,50*	*0,135*
12	*0,54*	*0,50*	*0,76*	*0,96*		*-0,13*	*0,07*	*-1,81*	*0,071*
13	*0,48*	*0,50*	*0,78*	*0,96*		*0,06*	*0,06*	*0,94*	*0,345*
14	*0,38*	*0,49*	*0,80*	*0,96*		*0,35*	*0,06*	*5,74*	*0,000*
15	*0,49*	*0,50*	*0,81*	*0,96*		*0,03*	*0,06*	*0,48*	*0,635*
16	*0,36*	*0,48*	*0,78*	*0,96*		*0,43*	*0,06*	*6,81*	*0,000*
17	*0,32*	*0,47*	*0,76*	*0,97*		*0,54*	*0,06*	*8,78*	*0,000*
18	*0,33*	*0,47*	*0,74*	*0,97*		*0,53*	*0,06*	*8,17*	*0,000*
19	*0,30*	*0,46*	*0,79*	*0,96*		*0,60*	*0,06*	*9,98*	*0,000*
20	*0,33*	*0,47*	*0,79*	*0,96*		*0,51*	*0,05*	*9,41*	*0,000*
21	*0,19*	*0,39*	*0,52*	*0,97*		*1,01*	*0,07*	*13,65*	*0,000*
22	*0,30*	*0,46*	*0,71*	*0,97*		*0,61*	*0,06*	*10,85*	*0,000*
23	*0,34*	*0,47*	*0,77*	*0,96*		*0,47*	*0,07*	*6,98*	*0,000*
24	*0,38*	*0,49*	*0,79*	*0,96*		*0,34*	*0,06*	*5,48*	*0,000*
Test celkem (škála)				***0,97***		***3,42***	***0,20***	***17,03***	***0,000***

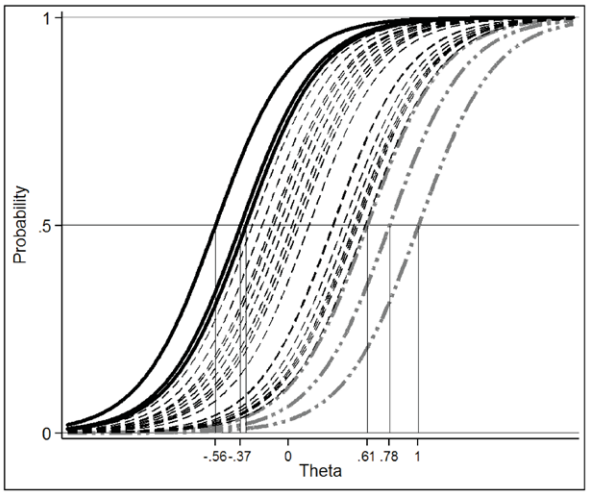
Poznámka: p – podíl správných odpovědí; r(i|n-i) – korelace položky se zbytkem položek; K-R – koef. reliability Kuder-Richardson; b – koef. obtížnosti položky v 1PL IRT; Robust.SE – robustní standardní chyby b; z – z-hodnoty pro b; p – sig. b

Tabulka 2: Parametry položek testu FP ve vlně 2 podle CTT a IRT

položka	p	SD	r(i|n-i)	K-R		b	Robust.SE	z	p
1	0,62	0,49	0,18	0,73		-3,55	0,30	-11,79	0,000
2	0,69	0,46	0,18	0,73		-2,80	0,24	-11,62	0,000
3	0,57	0,50	0,28	0,72		-2,57	0,26	-9,94	0,000
4	0,44	0,50	0,27	0,72		-2,09	0,19	-10,80	0,000
5	0,51	0,50	0,28	0,72		-2,80	0,25	-11,31	0,000
6	0,61	0,49	0,08	0,73		-2,88	0,23	-12,61	0,000
7	0,59	0,49	0,15	0,73		-3,00	0,31	-9,79	0,000
8	0,47	0,50	0,37	0,71		-2,92	0,26	-11,28	0,000
9	0,25	0,43	0,28	0,72		-1,55	0,17	-9,05	0,000
10	0,52	0,50	0,14	0,73		-2,35	0,26	-8,90	0,000
11	0,53	0,50	0,20	0,73		-3,48	0,31	-11,22	0,000
12	0,54	0,50	0,13	0,73		-3,35	0,30	-11,04	0,000
13	0,48	0,50	0,39	0,72		-3,24	0,33	-9,73	0,000
14	0,38	0,49	0,30	0,72		-2,45	0,24	-10,05	0,000
15	0,49	0,50	0,38	0,72		-3,30	0,31	-10,69	0,000
16	0,36	0,48	0,27	0,72		-2,51	0,22	-11,22	0,000
17	0,32	0,47	0,31	0,72		-2,27	0,20	-11,35	0,000
18	0,33	0,47	0,23	0,72		-1,88	0,16	-11,55	0,000
19	0,30	0,46	0,43	0,71		-2,27	0,20	-11,40	0,000
20	0,33	0,47	0,35	0,71		-2,54	0,20	-12,66	0,000
21	0,19	0,39	0,32	0,72		-0,77	0,15	-5,19	0,000
22	0,30	0,46	0,32	0,72		-1,98	0,17	-11,89	0,000
23	0,34	0,47	0,44	0,71		-2,30	0,24	-9,61	0,000
24	0,38	0,49	0,29	0,72		-3,05	0,32	-9,46	0,000
Test celkem (škála)				**0,73**		**1,11**	**0,07**	**15,36**	**0,000**

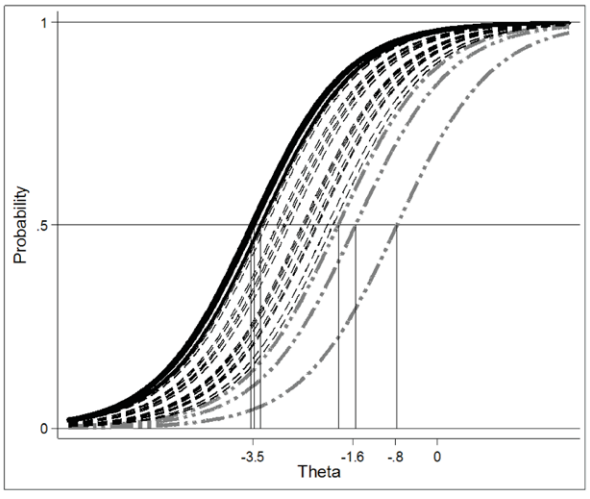
Poznámka: p – podíl správných odpovědí; r(i|n-i) – korelace položky se zbytkem položek; K-R – koef. reliability Kuder-Richardson; b – koef. obtížnosti položky v 1PL IRT; Robust. SE – robustní standardní chyby b; z – z-hodnoty pro b; p – sig. b

Graf 3. Charakteristické funkce položek (ICT) testu Skládání hlásek ve vlně 1



Poznámka: zvýrazněny nejsnadnější položky: 2, 1, 6 (černá souvislá čára) a nejobtížnější: 21, 9, 22 (čerchovaná šedá čára se 2 tečkami).

Graf 4. Charakteristické funkce položek (ICT) testu Skládání hlásek ve vlně 2



Poznámka: zvýrazněny nejsnadnější položky: 1, 11, 12 (černá souvislá čára) a nejobtížnější: 21, 9, 18 (čerchovaná šedá čára se 2 tečkami).

6. Diskuse

Při přípravě či modifikaci (nejen) testu skládání hlásek je vhodné využívat výsledky pomocí IRT. Výsledky za celkovou škálu jsou sice prakticky stejné jak v součtové verzi (CTT) tak pomocí IRT (korelace škál CTT a IRT je r=0,95), nicméně metoda IRT lépe odhaduje parametry obtížnosti položky i varianci měřené latentní schopnosti. Toho lze využít již při samotné konstrukci testů. Přístup IRT preferuje požadavek přesnosti měření, nevyžaduje konstantní délku testu při opakovaném měření a je nezávislý na populaci. V našem případě se ve druhé vlně měření zadání identického testu skládání hlásek z první vlny vzhledem nárůstu úrovně schopností během první třídy ukázalo jako zcela nevhodné (významný pokles koeficientu reliability je toho dokladem). Výkonové testy pro diagnostickou praxi lze přístupem IRT upravovat „na míru“ schopností žáků a to při zachování vyšší reliability. Můžeme tak významně zjednodušit zadávání různě dlouhých a obtížných testů. Navíc diagnostický nástroj využívající tento princip adaptivního testování v konečném důsledku lépe odhaduje úroveň měřené latentní schopnosti. Zároveň také nabízí alternativu k usuzování na úroveň schopností dítěte pouze na základě obtížně stanovitelných norem, které navíc ani nebyly v případě použitého testu skládání hlásek pro české prostředí vytvořeny na reprezentativních datech za celou populaci žáků 1. tříd (srov. Seidlová Málková, Caravolas, 2013, s. 36).

Na základě výsledků jak CCT tak IRT navrhujeme v dalších aplikacích test skládání hlásek adaptovat v závislosti na vývoji schopností FP a to v menším časovém rozpětí, například v půlročním cyklu. Z tabulky 2 resp. grafu 4 je dobře vidět, že stávající test pro žáky na konci 1. třídy obsahuje nadbytečně mnoho snadných slov (zejména položky 1, 11, 12, 15, 13, 24, 7). I proto by bylo užitečné v dalším kroku se zaměřit na detailní analýzu výsledků u skupiny žáků, kteří měli v první vlně nejnižší nenulové skóre. To by umožnilo identifikovat ty položky, které jsou příliš lehké pro druhou vlnu. Hlásky, které zvládli i tito v testu podprůměrní žáci správně složit do slov, se totiž ve druhé vlně stávají jakousi konstantou, která pouze zbytečně prodlužuje testování a nepřináší žádnou novou informaci. Naproti tomu pro v první vlně testu nadprůměrné žáky chybí ve druhé vlně položky adekvátně měřící jejich úroveň schopností FP. Celá čtvrtina žáků na konci první třídy dosáhla v testu maxima, přičemž u nich nevíme, zda jejich skutečná schopnost není reálně vyšší a v důsledku toho nejsme schopni změřit růst FP v celém rozsahu.

Zároveň bychom doporučovali v dalších výzkumech zadávat položky u tohoto testu v předem stanoveném pořadí podle rostoucí obtížnosti struktury a délky slov relevantní v prostředí českého jazyka. K tomu mohou posloužit výsledky z první vlny naší studie, které jsou reprezentativní za Středočeský kraj a Prahu. Jedná se o parametry obtížnosti p respektive b v tabulce 1. Alternativně lze alespoň zadávat položky v náhodném pořadí. Jen těmito dvěma způsoby lze zaručit, že opakovaný neúspěch při skládání slov skutečně odpovídá dosažení nejnižší úrovně schopnosti konkrétního žáka.

7. Závěry

V tomto příspěvku jsme se věnovali měření fonologického povědomí pomocí testu skládání hlásek. Představili jsme přístup k analýze pomocí klasické teorie měření a teorie odpovědi na položku (IRT). Použití těchto metod jsme demonstrovali na datech z panelové studie žáků na začátku a na konci první třídy. Výsledky poukázaly na vhodnost úpravy testu skládání hlásek tak, aby adekvátně měřil velkou dynamiku růstu úrovně schopnosti FP během první třídy. Test zadaný ve druhé vlně ve stejné podobě jako ve vlně první totiž nevykazuje uspokojivé statistické vlastnosti (vysoká šikmost v rozložení hodnot). Problémem je, že pro období na začátku školy neobsahuje pro žáky s nižší úrovní schopností FP dostatečně lehce složitelná slova a zejména pak chybí přiměřeně obtížná slova pro průměrné a nadprůměrné žáky na konci prvního ročníku. To vede k tomu, že test nezachycuje úroveň schopnosti FP u všech žáků ani její nárůst. Obecně doporučujeme při přípravě nových i modifikaci již existujících diagnostických nástrojů využívat metodologii teorie odpovědi na položku (IRT) a testy rychle rostoucích schopností žáků zadávat v adaptativní formě.

Literatura

Adams, M. J. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.

Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. Journal of Educational Psychology, 96, 43–55.

Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. Nature, 301, 419–421.

Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. Developmental Psychology, 39, 913–923.

Duncan, L. G (2010). Phonological development from a cross-linguistic perspective. in N Brunswick, S McDougall & P. de Mornay Davies (eds), Reading and dyslexia in different orthographies. Psychology Press, Hove, 43–68.

Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and a hypothesis. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 8, 453–485.

Hambleton, R. K., & Jones, R. W. (1993). An NCME instructional module on comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. Educational Measurement, Issues and Practice, 12, 38–47.

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). Fundamentals of item response theory. Newbury Park, CA: Sage.

Hindson, B. A., Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Newman, C., Hine, D. W., & Shankweiler, D. (2005). Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability. Journal of Educational Psychology, 97, 687–704.

Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 7, 171–188.

Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. Intervention in School and Clinic, 34, 261–270.

Jelínek, M., Květon, P., & Vobořil, D. (2011). Testování v psychologii: Teorie odpovědi na položku a počítačové adaptivní testování. Brno: Grada.

Liberman, I. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. Bulletin of the Orton Society, 23, 65–77.

Lord, F. M. (1977). Practical applications of item characteristic curve theory. Journal of Educational Measurement, 14, 117–138.

McDonald, R. (1991). Faktorová analýza a příbuzné metody v psychologii. Praha: Academia.

Seidlová Málková, G., & Caravolas, M. (2013). BTFS – Baterie testů fonologických schopností. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005). The Science of Reading: A Handbook (Oxford, Blackwell).

Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. Journal of Educational Psychology, 86 (2), 221–234.

Stanovich, K. E. (1994). Romance and reality. Reading Teacher, 47, 280–291.

Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. Journal of Experimental Child Psychology, 38, 175–190.

Urbánek, T., Šimeček, M. (2001) Teorie odpovědi na položku. Československá psychologie, 45 (5), 428–440.

Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). Psychometrika: Měření v psychologii. Praha: Portál.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What we have learned in the past four decades? Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, 2–40.

Vloedgraven, J. M., & Verhoeven, L. (2007). Screening of phonological awareness in the early elementary grades: An IRT approach. Annals of Dyslexia, 57, 33–50.

Vloedgraven, J., & Verhoeven, L. (2009). The nature of phonological awareness throughout the elementary grades: An item response theory perspective. Learning and Individual Differences, 19, 161–169.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K., & Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers‘ phonological processing abilities. Journal of Educational Psychology, 85 (1), 83–103.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. Developmental Psychology, 30, 73–87.

Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., et al. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. Developmental Psychology, 33, 468–479.

Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. Reading Research Quarterly, 23, 159–177.

MIGRAČNÍ VLNA V EVROPĚ Z POHLEDU ČESKÉ VEŘEJNOSTI

MIGRATION WAVE IN EUROPE FROM THE PERSPECTIVE OF THE CZECH PUBLIC OPINION

Ondřej VÁVRA, Lucie KOZÁKOVÁ, Jan ŠMAHAJ, Panajotis CAKIRPALOGLU

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, Olomouc 771 80, Czech Republic, jan.smahaj@upol.cz

Podpořeno z projektu Rozvojový projekt v rámci institucionálního plánu Univerzity Palackého v Olomouci FRUP_2015_042, s názvem Inovace předmětu Kyberpsychologie a rozvoj laboratoře virtuální reality na Katedře psychologie FF UP v Olomouci, udělený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Abstrakt: *V příspěvku je prezentováno výzkumné šetření zaměřující se na názory české populace na některé aspekty současné migrační vlny v Evropě. Jedná se o aktuální, živě diskutované a kontroverzní téma. Šetření bylo realizováno studenty Katedry psychologie FF UP v Olomouci. Pro účely výzkumu byl vytvořen online dotazník o 22 otázkách. Vzorek tvořilo 631 respondentů (318 mužů, 313 žen), jejichž průměrný věk byl 29 let. Za zajímavá zjištění považujeme například, že takřka 80 % dotázaných nevnímá českou společnost jako tolerantní vůči migrantům, avšak 60 % respondentů sama sebe za tolerantního pokládá. Většina respondentů považuje řešení migrační krize ze strany Evropské unie za nedostatečné.*

Klíčová slova: *migrace; uprchlíci; uprchlická krize; migrační vlna; veřejné mínění*

Abstract: *In this paper we present a research focusing on the opinions of the Czech population on some aspects of contemporary migration wave in Europe, which is an actual, discussed and controversial topic. The survey was realized by students of the Department of Psychology, Palacky University in Olomouc. For research purposes was created an online questionnaire composed of 22 questions. The sample consisted of 631 respondents (318 men, 313 women) whose average age was 29 years. The interesting findings are for example that nearly 80 % of respondents does not perceive Czech society as tolerant towards migrants, but 60% of them considers themselves as tolerant. Most respondents consider solution of the migration crisis by the European Union as insufficient.*

Keywords: *migration; refugee; refugee crisis; migration wave; public opinion*

1. Úvod

Námi realizované a dále prezentované výzkumné šetření zaměřující se na názory české populace na probíhající migrační vlnu zemích Evropské unie i mimo ni je reakcí autorského kolektivu na toto velmi diskutované, kontroverzní a společensky rezonující téma, které vzbuzuje pozornost médií, veřejných činitelů, státníků, jednotlivých vlád i veřejnosti. Málokdo z nás si vybaví, kdy naposledy při sledování televize či čtení zpravodajských serverů nenarazil na zprávu přímo či nepřímo se dotýkající tématu migrační vlny v Evropě. Nejen z těchto důvodů, ale rovněž jako protiváhu anketních průzkumů, jsme se rozhodli realizovat předkládané výzkumné šetření, jehož cílem bylo postihnout názory občanů České republiky na vybrané aspekty migrační vlny a s ní související problematiky (např. členství v Schengenském prostoru a Evropské unii či volební preference a vliv migrační krize na jejich změnu). Z tohoto hlediska se jedná o výzkum psychologicko-sociálně-politologický, čili mezioborový výzkum veřejného mínění na poli humanitně orientovaných věd.

2. Teoretické zakotvení

Dříve, než se budeme věnovat výsledkům našeho šetření, podíváme se na některé dříve realizované průzkumy názorů české populace dotýkající se problematiky současné migrační vlny. Jelikož se jedná o značně komplexní téma, zaměříme se pouze na vybrané aspekty těchto výzkumů, které souvisí s fakty zjišťovanými v našem výzkumném šetření.

Dle statistik Ministerstva vnitra České republiky (dále jen MVČR) požádalo v loňském roce 2015 o azyl 1525 cizinců, což je o 32 % více než v roce 2014. Srovnáme-li však toto číslo s počty žádostí od roku 1990, jedná se stále o podprůměrnou hodnotu. Od roku

1990 byl nejvyšší počet žádostí v roce 2001, kdy bylo podáno více než 18000 žádostí. Největší procento žádostí o azyl za rok 2015 pochází od občanů Ukrajiny (45,5 %), Sýrie (8,9 %) a Kuby (8,4 %) (MVČR, 2016).

Agentura Focus realizovala v srpnu 2015 průzkum mapující názory české populace na uprchlickou krizi. Aktuálnost tématu pro českou populaci dokládá fakt, že devět desetin dotázaných (N=1040) považovalo migrační vlnu za významný problém. Dle Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR (dále jen CVVM) aktuální vývoj dění kolem migrační vlny sledují tři čtvrtiny občanů (CVVM, 2016). V dubnu (N=1028) a říjnu 2015 (N=1237) provedla agentura Median dvě výzkumná šetření zacílená na současnou migrační vlnu. 56 % dotázaných vnímalo toto téma jako velmi důležité (Median, 2015).

Průzkum agentury STEM ze září 2015, realizovaný na vzorku čítajícím 925 občanů, ukazuje, že 69 % dotázaných má obavy z přílivu uprchlíků do ČR. Hlubší analýzy však naznačují, že tento strach je často pouze zástupným prvkem za obavy z terorismu, mezinárodního organizovaného zločinu a islámského fundamentalismu, který je v očích občanů mnohdy s přílivem uprchlíků spojován. Více se uprchlíků obávají lidé starší a lidé s nižším vzděláním (STEM, 6. listopadu 2015). Dle CVVM (2016) občané České republiky vnímají migrační vlnu jako výraznou bezpečnostní hrozbu nejen pro naši zemi (82 %) a Evropu (89 %), ale i pro celý svět (83 %).

CVVM se dlouhodobě věnuje mapování postojů české populace. Již před započetím tzv. uprchlické vlny zjišťovala názory na přijímání uprchlíků. Například v březnu roku 2008 se 72 % dotázaných domnívalo, že by ČR měla přijímat některé uprchlíky, všechny však pouze 6 % respondentů. Takřka všichni respondenti (95 %) se shodli, že lidé jiných národností, přicházející do ČR by se měli alespoň v nějaké míře přizpůsobit českým zvyklostem (CVVM, 2008). Postoj české veřejnosti k přijímání uprchlíků se ani v dalších letech (2009, 2010, 2011) příliš nelišil. Pouze začalo docházet k mírnému snižování procenta lidí, kteří by byli pro přijímání pouze některých uprchlíků, a naopak se lehce zvýšilo procento těch, kteří se domnívají, že by ČR neměla uprchlíky přijímat vůbec (CVVM, 2011).

V souvislosti se současnou migrační vlnou se CVVM zaměřovalo nejen na otázky samotného přijímání uprchlíků, ale i na další otázky spojené s migrací, a to několikrát v průběhu roku 2015. V prosinci 2015 60 % dotázaných uvádí, že by ČR neměla přijímat uprchlíky ze zemí postižených válečným konfliktem. 33 % je pro přijetí migrantů na přechodnou dobu, přičemž se častěji jedná o respondenty s vyšším vzděláním. Pohlaví ani věk respondentů roli nehraje. Pouze 2 % dotázaných by uprchlíky přijala a nechala je natrvalo se usadit v České republice (CVVM, 2016). Porovnáme-li šetření z prosince s výsledky z měsíců září, říjen a listopad roku 2015, lze říci, že dochází k nárůstu procenta lidí, kteří by uprchlíky ze zemí postižených válečným konfliktem nepřijímali vůbec (z 50 % v září na 60 % v prosinci). Naopak se mírně snížilo procento těch, kteří by je přijali pouze dočasně (CVVM, 2016). Názor respondentů ovlivňuje také země původu migrantů. Čeští občané jsou obecně ochotnější přijímat uprchlíky z Ukrajiny než z Blízkého východu a severní Afriky. Například dle výsledků z prosince 2015 by uprchlíky z Ukrajiny přijalo 43 % dotázaných, zatímco uprchlíky z Blízkého východu a severní Afriky pouze 16 % (CVVM, 2016). Ze srovnání šetření agentury Median z dubna a října loňského roku se ukazuje, že lze v toleranci české populace k uprchlíkům v průběhu loňského roku pozorovat spíše klesající trend. V otázce okamžitého navracení uprchlíků do země původu vyjadřovalo v dubnu souhlas 54 % dotázaných, v říjnu pak již celých 77 %. Celkem 44 % respondentů (duben 2015) resp. 70 % (říjen 2015) by uprchlíky nevpustilo na území ČR. Stále však téměř 40 % dotázaných souhlasí se solidárním přijetím části uprchlíků. Zároveň je většina populace nakloněna poskytování nějaké formy pomoci ze strany ČR, což se mezi dubnem a říjnem nezměnilo (Median, 2015). Dle výzkumu agentury Focus (2015) přibližně 60 % dotázaných schvaluje nějakou formu pomoci uprchlíkům, a to nezávisle na jejich náboženském vyznání, nicméně preferují realizaci této pomoci mimo území ČR. V otázkách pomoci jsou tolerantnější ženy než muži, respondenti s vysokoškolským vzdělaní a studenti. Dle STEM (18. listopadu 2015) však celých 72 % respondentů přiznává, že by nebyli ochotni osobně pomoci uprchlíkům. Při srovnání pohlaví se i v rámci tohoto průzkumu ochotnější jeví ženy.

Výzkumný projekt European Social Survey nabízí srovnání postojů k přijímání uprchlíků v různých evropských zemích. Z výzkumu vyplývá, že Česká republika není příliš otevřená k přijímání většího množství uprchlíků, nicméně ještě menší otevřenost projevují například obyvatelé Kypru, Maďarska a Portugalska. Dotázaní ze všech zemí jsou obecně otevřenější k přijímání uprchlíků stejné rasy nebo etnické skupiny (ESS, 2012).

V průzkumu agentury Focus (2015) 57 % respondentů vyjadřovalo nespokojenost se způsobem, jakým danou situaci řeší česká vláda i Evropská unie, spokojeno bylo 11 %. Dle STEM (18. listopadu 2015) nadpoloviční většina dotázaných uvádí, že příliš nerozumí politice ČR v otázkách migrační vlny. Ukazuje se rovněž, že s politikou ČR v těchto otázkách jsou spokojeni spíše vysokoškolsky vzdělaní lidé. Dle průzkumu realizovaného v říjnu a listopadu 2015 působení české vlády v otázkách migrační vlny hodnotí kladně 41 % dotázaných, negativně pak 53 %. Jednoznačnější je hodnocení působení Evropské unie, kdy je nespokojeno celých 82 % a pouhých 12 % vyjadřuje spokojenost (CVVM, listopad 2015).

Předchozí výzkumná šetření dokládají aktuálnost tématu migrační vlny pro české občany. V otázkách přijímání uprchlíků se česká společnost v posledních měsících nejeví příliš otevřená, nicméně míra tolerance variuje v rámci dosaženého vzdělání a dle některých průzkumů také v rámci pohlaví. Názor respondentů ovlivňuje také země původu uprchlíků. Některá šetření ukazují nespokojenost respondentů s řešením těchto otázek ze strany české vlády a Evropské unie.

3. Cíle výzkumu

Předkládané výzkumné šetření se zaměřuje na názory české populace na vybrané aspekty současné migrační vlny, v Evropě.

Cílem výzkumného šetření tedy bylo *zjistit názory české společnosti na vybrané aspekty migrační vlny v Evropě*. Dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit názory respondentů na některé další otázky související s aktuální migrační vlnou, jako je například členství České republiky v Schengenském prostoru a Evropské unii, řešení migrační krize tímto společenstvím či změna volebních preferencí v souvislosti s migrační krizí. V tomto ohledu se jedná nejen o téma psychologické, ale též mezioborové – sociologické a politologické. Téma rovněž překračuje hranice vědeckého poznání, neboť se snaží o určitou formu osvěty a společenské poznání v oblasti dané problematiky.

4. Metodologie výzkumu, výzkumný soubor

Z metodologického hlediska se jednalo o kvantitativní výzkumné šetření za užití techniky online dotazníku umístěného na serveru Veřejné mínění online (vmonline.cz). Samotný sběr dat probíhal od 6. do 9. prosince 2015. Dotazník sestával z 22 otázek týkajících se (1) důvodů současné migrační vlny, respektive migrace jako takové, (2) přijímání migrantů a jejich integrace do evropské společnosti, (3) tolerance společnosti a jednotlivců vůči migrantům, (4) bezpečnosti v Evropě a České republice či (5) aktivit Evropské unie v procesu řešení současné migrační krize. Odkaz na samotný dotazník byl distribuován prostřednictvím e-mailu a sociálních sítí, zejména sociální sítě Facebook. Lze konstatovat, že tímto způsobem se dotazník dostal do širšího povědomí, kdy vzbudil na uvedené sociální síti i řadu ohlasů ve smyslu diskuze uživatelů této sítě. Uvedené považujeme za pozitivní jev, který zpětně vedl k širší distribuci našeho šetření.

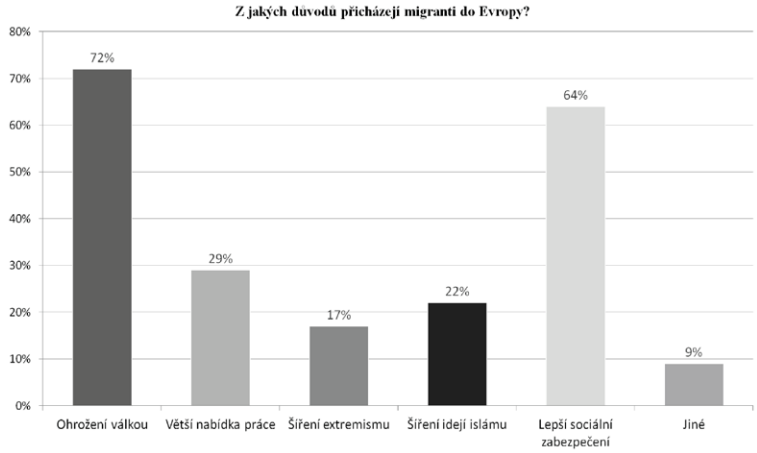
Výzkumný soubor byl samovýběrový na základě dobrovolné účasti na průzkumu prostřednictvím webového portálu vmonline.cz. Celkem výzva do zapojení probíhajícího šetření zaujala 792 respondentů. Po logické a formální kontrole bylo vyřazeno 161 (20 %) nekompletně vyplněných dotazníků. Takto získaný vzorek tvořilo celkem 631 respondentů ze všech 14 krajů České republiky, kdy nejvíce zastoupený byl Olomoucký kraj a Hlavní město Praha. Nejméně pak Karlovarský kraj spolu s krajem Jihočeským. Uvedené kopíruje rovněž deklarovanou velikost sídel, kdy téměř polovina respondentů uvedla, že žijí ve městech nad 90 tisíc obyvatel. Zastoupení mužů a žen bylo ve vzorku téměř jedna ku jedné, kdy se výzkumu zúčastnilo 318 mužů a 313 žen. Průměrný věk respondentů byl 29 let a nejvyšší dosažené vzdělání bylo minimálně středoškolské s maturitní zkouškou.

5. Výsledky výzkumného šetření

Níže prezentujeme vybrané výsledky výzkumného šetření týkající se těchto oblastí: (1) důvody příchodu uprchlíků do zemí Evropské unie, (2) přijímání uprchlík ne-islámského vyznání, (3) tolerance společnosti vůči migrantům, (3) tolerance jednotlivců vůči migrantům, (4) ohrožení individuálního bezpečí a bezpečnosti České republiky, (5) členství České republiky v Evropské unii, (6) řešení migrační krize ze strany Evropské unie,

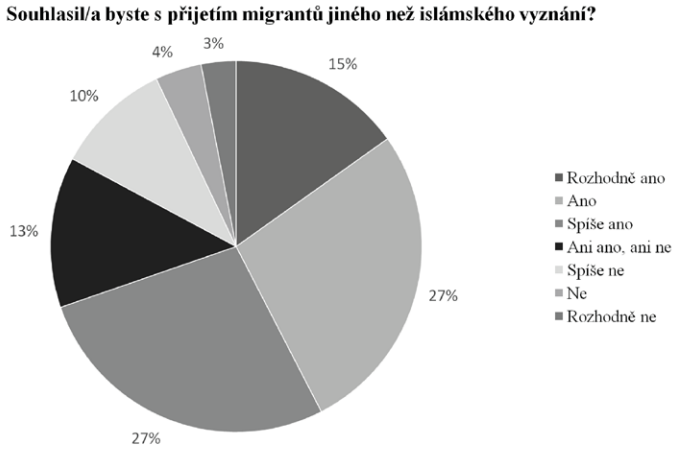
(7) právní ukotvení islámu v České republice, (8) volebních preferencí respondentů v souvislosti s migrační krizí v Evropě.

Graf č. 1 Důvody migrace



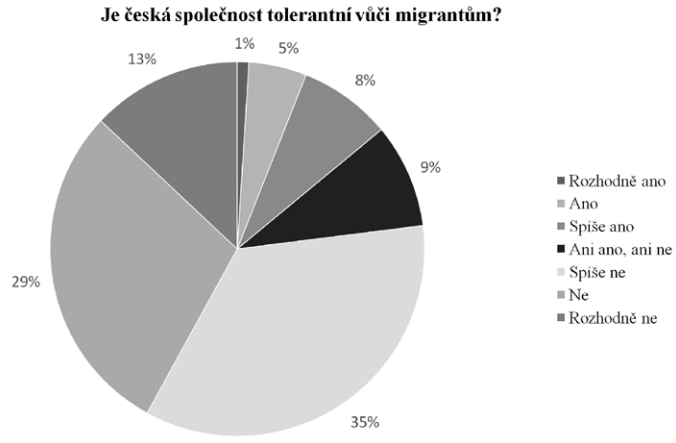
Z výše uvedeného grafu lze vyčíst, že mezi nejčastější důvody příchodu uprchlíků do zemí Evropské unie dle respondentů patří ohrožení válkou (72 %) a lepší sociální zabezpečení v zemích Evropské unie (64 %). Mezi nejméně časté důvody patří vedle kategorie Jiné ještě šíření extremismu (17 %) a šíření idejí islámu (22 %). Uvedené považujeme za pozitivní zjištění vzhledem k obecně pozorovaným náladám ve společnosti a radikálnímu postoji některých sociálních skupin či subkulturních hnutí.

Graf č. 2 Přijímání ne-islámských migrantů



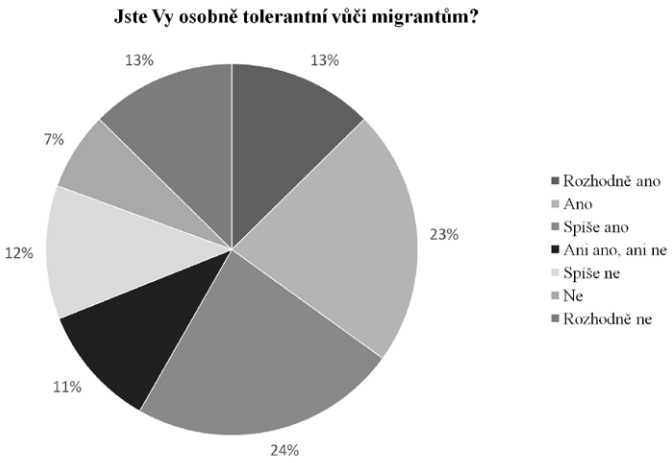
Z Grafu č. 2 je patrné, že více než dvě třetiny respondentů (69 %) by byly pro přijímání uprchlíků do zemí Evropské unie v případě, že by byli jiného než islámského vyznání. Pouze 17 % respondentů by i v tomto případě bylo proti a zbylých 13 % respondentů by nebylo ani pro, ani proti. Dále by bylo možné uvažovat nad tím, zda by respondenti byli pro či proti přijímání uprchlíků islámského vyznání. Tuto otázku jsme do výzkumu nezahrnuli.

Graf č. 3 Tolerance společnosti



Graf č. 3 shrnuje údaje týkající se názorů respondentů na toleranci české společnosti vůči migrantům, kdy 77 % respondentů považuje českou společnost za vůči migrantům netolerantní a pouze 14 % za tolerantní. Uvedené je zajímavým zjištěním zejména ve srovnání s údaji z Grafu č. 4 (viz dále), který shrnuje odpovědi na otázku po individuální či osobní toleranci daného jedince – respondenta vůči migrantům.

Graf č. 4 Individuální tolerance



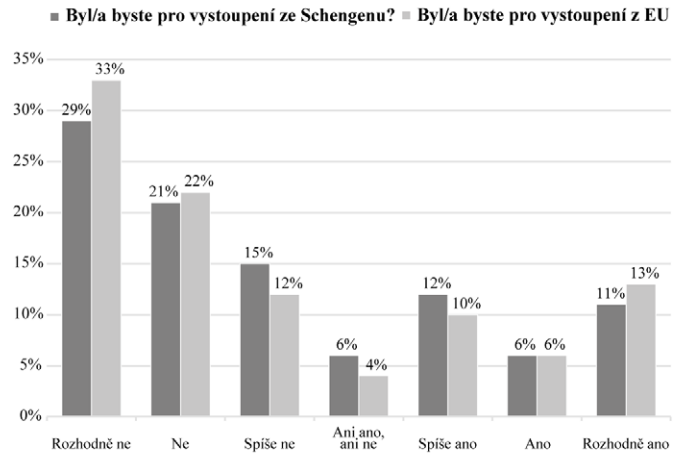
V porovnání s přechozím grafem, kdy většina respondentů považovala českou společnost za netolerantní vůči migrantů, lze z výše uvedeného grafu vyčíst, že více než polovina respondentů (60 %) považuje sebe sama za tolerantní. Na tento fenomén lze pohlížet v intencích sociální psychologie, potažmo psychologie osobnosti v souvislosti s teoriemi o utváření dojmu o sobě a druhých, respektive o ochraně vlastního sebepojetí či sebeobrazu. Zde můžeme vzpomenout Nakonečného (2009, s. 119), který konstatuje, že sebepojetí *„často zkresluje inkongruentní informace, reinterpretuje je a přehodnocuje ve směru kladného sebehodnocení“* a dodává, že *„v tomto smyslu se člověk vyznačuje zásadním nedostatkem kritického sebehodnocení.“*

Následující grafy se budou týkat právních a politologických aspektů či dopadů současné migrační vlny, které bývají v této souvislosti zmiňovány a diskutovány v médiích, případně na diskuzních fórech či v diskuzních skupinách na sociálních sítích.

Graf č. 5 Individuální ohrožení vs. ohrožení ČR

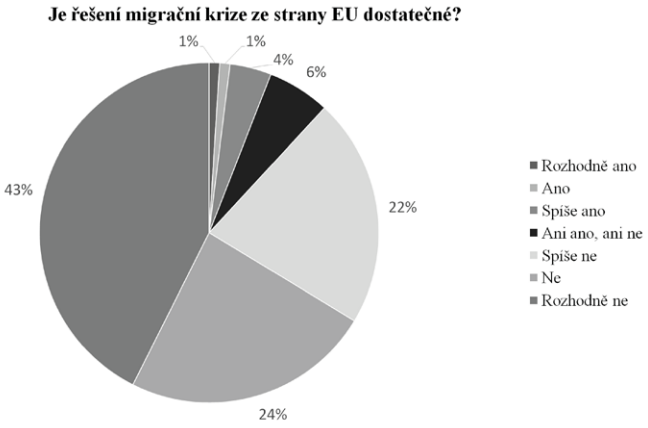
Dle Grafu č. 5 se většina respondentů cítí v České republice ohrožena teroristickými útoky málo (51 %) nebo vůbec (38 %), což je v souladu s vnímaným ohrožení České republiky jako suverénního státu, kdy 62 % respondentů vnímá malé ohrožení a 18 % téměř žádné (kategorie Vůbec). Tento fakt považujeme za pozitivní zjištění, kdy lze konstatovat, že Česká republika a její bezpečnostní sbory, potažmo sbory zákonodárné či výkonné, poskytují občanům pocit neohroženosti individuální a národní bezpečnosti.

Graf č. 6 Členství ČR v Schengenu a EU



Graf č. 6 zjišťoval názory respondentů na setrvání České republiky v Schengenském prostoru či vystoupení z něj, potažmo z Evropské unie. Valná část respondentů se vyslovila pro setrvání, jak v hraniční unii, tak Evropské unii. V případě setrvání, respektive nevystoupení České republiky ze Schengenského prostoru, bylo pro 65 % respondentů. V případě Evropské unie to bylo téměř shodně, konkrétně 67 %.

Graf č. 7 Řešení migrační krize EU

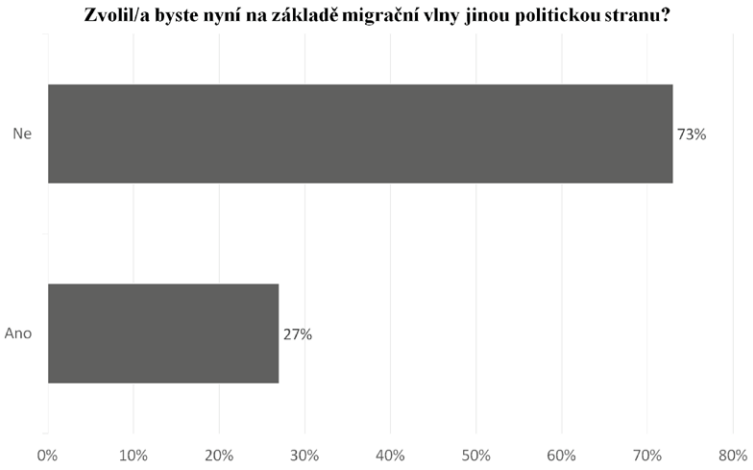


I přesto, že by valná většina respondentů na základě předchozího Grafu č. 6 zůstala členy jak Schengenského prostoru, tak Evropské unie, nepovažují řešení migrační krize ze strany Evropské unie za dostatečné. Jako nevyhovující ho označilo 89 % respondentů, což považujeme za zjištění, které by mělo být v oblasti systémového řešení této problematiky reflektováno.

V následující otázce jsme se respondentů dotazovali na právní ukotvení islámu v České republice, konkrétně na uplatňování práva na svobodu vyznání garantovaného Ústavou České republiky na toto náboženství, kdy 65 % respondentů bylo proti jeho omezování, tj. proti vyjmutí islámského náboženství z tohoto práva. Pro omezení práva na svobodu vyznání v souvislosti s islámem bylo 27 %. Zbylých 8 % respondentů se nevyjádřilo vyhraněně pro či proti.

Poslední oblast výzkumného šetření se týkala politologického tématu – volebních preferencí respondentů, a to v souvislosti s aktuálně probíhající migrační vlnou. Vedle toho, kterou politickou stranu respondenti volili v předchozích volbách, byla zjišťována rovněž změna jejich volebních preferencí na základě probíhající migrační krize. Lze konstatovat, že téměř tři čtvrtiny respondentů by svou volbu na základě migrační krize nezměnilo (viz Graf č. 8). Nutno však podotknout, že téměř 25 % respondentů se minulých voleb nezúčastnilo, respektive nevolilo žádnou stranu.

Graf č. 8 Změna volební preference



6. Diskuze

Z výše prezentovaného výzkumného šetření vyplynulo, že mezi nejčastější důvody migrace dle respondentů patří ohrožení válkou a lepší sociální zabezpečení poskytované v zemích Evropské unie. Většina dotázaných by souhlasila s přijímáním uprchlíků do zemí Evropské unie v případě, že by byli jiného než islámského vyznání. Zde vyvstává otázka po názoru respondentů na přijímání uprchlíků islámského vyznání, která však nebyla součástí našeho šetření a výsledek tudíž můžeme pouze odhadovat.

Většina respondentů vnímá českou společnost jako vůči migrantům netolerantní, avšak sami sebe jako tolerantní. Uvedené jsme se pokusili částečně vysvětlit v souladu s Nakonečného (2009) výkladem povahy sebepojetí. Dále lze uvažovat, zda zde, vzhledem k výsledkům šetření, nedochází k projekci vlastního názoru, respektive postoje, na společnost a současně k obranným strategiím vlastního sebepojetí. Uvedené má dle Hogga a Vaughana (2011) silnou výzkumnou podporu, jelikož lidé touží mít sami o sobě dobré mínění, jinak řečeno, chtějí si o sobě myslet „jen to dobré." Mechanismus projekce, který představuje připisování *„… nežádoucích vlastností jiným osobám,"* (Cakirpaloglu, 2012, s. 177) je všem dobře znám a jistě si dokážeme představit jeho praktickou podobu ve jmenovaném případě.

Z některých dříve realizovaných výzkumů je patrná jistá nespokojenost českých občanů se způsobem, jakým migrační krizi řeší EU (FOCUS, 2015; CVVM, listopad 2015). Na základě našich zjištění lze rovněž konstatovat, že řešení krize ze strany Evropské unie je dle respondentů nedostatečné, přesto je většina respondentů pro setrvání České republiky v Schengenském prostoru i Evropské unii jako takové. Ze závěrečných otázek, týkajících se volebních preferencí a jejich případných změn vyplynulo, že většina respondentů by nyní, v souvislosti s migrační krizí, nevolila jinou politickou stranu, než tomu bylo v předchozích volbách. Nutné je však podotknout, že téměř jedna čtvrtina respondentů se předchozích voleb nezúčastnila či v nich nevolila žádnou stranu.

Téma výzkumného šetření se ukázalo jako vhodně zvolené, především vzhledem k jeho aktuálnosti, což se potvrdilo ve zpětné vazbě respondentů. Jako devizu realizovaného výzkumu vnímáme především velikost výzkumného souboru a jeho vyrovnanost z hlediska pohlaví. Snažili jsme se dosáhnout rovnoměrného zastoupení z hlediska vzdělání a místa bydliště což se nám ovšem nepodařilo. Pro další výzkumná šetření by bylo vhodné získání většího procenta respondentů s nižším než středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou (resp. respondentů se vzděláním pouze základním, neukončeným základním či s výučním listem), neboť z některých dříve realizovaných výzkumů (STEM, 6. listopadu 2015; CVVM, 2016; aj.) vyplývá, že dosažené vzdělání může mít na vnímání určitých aspektů migrační krize vliv. Jistým limitem výzkumu je rovněž méně vhodná formulace některých otázek, které musely být z analýz vyřazeny a rovněž sběr dat pouze prostřednictví internetu, který má i přes své nesporné výhody řadu limitů. Přes některá omezení vnímáme realizované šetření jako přínosné a podnětné pro další výzkumy.

7. Závěr

V online výzkumu veřejného mínění jsme se zaměřili na názory vzorku české populace na některé aspekty současné migrační vlny v České republice. Průzkum, trvající čtyři dny, vyvolal v krátkém čase velký ohlas. Zapojilo se 631 respondentů, což pouze potvrzuje aktuálnost a palčivost tématu. Podařilo se nám zmapovat důvody, které dle respondentů vedou k migraci, vnímaný pocit ohrožení teroristickými útoky a míru spokojenosti s řešením migrační vlny. Z předchozích průzkumů vyplývá, že zvyšující se procento české

populace není příliš ochotno přijímat uprchlíky do naší republiky. Jako méně tolerantní k migrantům vnímali českou společnost i respondenti v našem výzkumu. Zajímavá je však diskrepance mezi vnímáním tolerantnosti české společnosti a tolerantnosti vlastní, kdy sama sebe vnímá větší procento respondentů jako tolerantní. Naše zjištění ukazují, že více než dvě třetiny respondentů by byly pro přijetí uprchlíků jiného než islámského vyznání. Otázkou do následujících výzkumů, která by více osvětlila míru skutečné tolerance české společnosti, zůstává, jak by tomu bylo s uprchlíky islámského vyznání. Vzhledem ke komplexnosti a aktuálnosti daného tématu a ve světle některých zjištění, jsme přesvědčeni o tom, že by další výzkumná šetření byla přínosná a nepochybně zajímavá.

Použitá literatura a zdroje

Cakirpaloglu, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada Publishing.

Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR. (2008). Postoje české veřejnosti k cizincům. Získáno 5. 2. 2016 z http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a3503/f3/100779s_ov8042.pdf

Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR. (2011). Postoje české veřejnosti k cizincům – březen 2011. Získáno 5. 2. 2016 z http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a3858/f3/101136s_ov110419.pdf

Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR. (30. listopadu 2015). Postoj české veřejnosti k přijímání uprchlíků - říjen a listopad 2015. Získáno 5. 2. 2016 z http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7465/f3/pm15113.pdf

Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR. (2016). Postoj české veřejnosti k přijímání uprchlíků prosinec 2015. Získáno 5. 2. 2016 z http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7490/f3/pm16012.pdf

European Social Survey (ESS). (27. srpna 2015). Ochota přijímat imigranty: srovnání ČR a evropských zemí. Získáno 5. 2. 2016 z http://ess.soc.cas.cz/sites/ess.soc.cas.cz/files/postoje_k_migrantum.pdf

FOCUS, Marketing & Social Research. (1. září 2015). Uprchlická krize optikou populace ČR. Získáno 5. 2. 2016 z http://www.focus-agency.cz/z-nasich-vyzkumu/uprchlicka-krize-optikou-populace-cr-712

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2011). Social Psychology. Essex: Pearson Education Limited.

MEDIAN. (5. listopadu 2015). Vývoj vztahu Čechů k imigraci a přijímání uprchlíků. Získáno 5. 2. 2016 z http://www.ceskatelevize.cz/ct24/sites/default/files/1644232 6515042_ct_migrace_prezentace_v08.pdf

Ministerstvo vnitra České republiky (MVČR). (14. ledna 2016). Statistická zpráva o mezinárodní ochraně - prosinec 2015. Získáno 5. 2. 2016 z http://www.mvcr.cz/clanek/statisticke-zpravy-o-mezinarodni-ochrane-za-jednotlive-mesice-v-roce-2015.aspx

Nakonečný, M. (2009). Sociální psychologie. Praha: Academia.

STEM. (6. listopadu 2015). Strach z uprchlíků – odkud se vzal a s čím souvisí. Získáno 5. 2. 2016 z http://www.stem.cz/strach-z--uprchliku-odkud-se-vzal-a-s-cim-souvisi/

STEM. (18. listopadu 2015). Politika vůči uprchlíkům. Získáno 5. 2. 2016 z http://www.stem.cz/politika-vuci-uprchlikum/

MODEL ADAPTIVNÍCH SCHOPNOSTÍ PRO VÝVOJ ČESKÝCH POSUZOVACÍCH ŠKÁL U DĚTÍ

THE MODEL OF ADAPTIVE BEHAVIOR FOR THE DEVELOPMENT OF CZECH ASSESSMENT SCALES FOR CHILDREN

Lucie CHADIMOVÁ1, Tomáš URBÁNEK2, Matěj SEIFERT1, Kristýna IVANKOVÁ1

1 Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Weilova 1271/6, 102 00 Praha, Czech Republic, lucie.chadimova@nuv.cz, matej.sefert@nuv.cz, kristyna.ivankova@nuv.cz

2 Psychologický ústav Akademie věd České republiky, v.v.i., Veveří 97, 602 00 Brno, Czech Republic tour@psu.cas.cz

Abstrakt: *Představujeme výsledky shlukové analýzy, která byla provedena v rámci vývoje českých posuzovacích škál adaptivních schopností u dětí a adolescentů. V rámci činnosti NÚV byla svolána skupina 8 odborníků na oblast adaptivních schopností z akademické a výzkumné oblasti i poradenské praxe. Každý člen skupiny obdržel v rámci jednoho setkání celkem 300 otázek, které byly inspirovány některými ze zahraničních či místních nástrojů hodnotících adaptivní schopnosti. Úkolem skupiny bylo rozdělit otázky do kategorií, které se jim z hlediska konstruktu adaptivních schopností a jeho projevů v českém prostředí zdají smysluplné. Na základě výsledků kategorizace byl zpracován výsledný model adaptivních schopností, který se stane podkladem pro strukturování vytvářených posuzovacích škál. Tento model ve svém příspěvku porovnáme s aktuálně užívaným modelem adaptivních schopností dle DSM-V.*

Klíčová slova: *Hierarchická shluková analýza, adaptivní schopnosti, děti.*

Abstract: *We introduce results of cluster analysis conducted during the development of Czech assessment scales of adaptive behavior in children and adolescents. Within the frame of National Institute of Education we organized the group of experts on the topic of adaptive behavior, both from the academical and practical areas. Every member of the expert group obtained 300 items inspired by local or foreign methods of adaptive behavior assessment. The experts were instrued to cathegorize the items, which they found meaningful with regard to the construct of adaptive behavior and its manifestation on the Czech background. Based on results we compiled consequent model of adaptive behavior, that becomes the base structure for newly developed assessment scales. We compare this structure with the model of adaptive behavior used by DSM-V.*

Keywords: *Hierarchical cluster analysis, adaptive behavior, children.*

1. Úvod

Snížené adaptivní dovednosti byly ještě na počátku 20. stol. základním kritériem mentálního postižení (MP), Nihira (1999, in Schalock, & Braddock, 1999). S rozšířením inteligenčních testů byly v diagnóze MP adaptivní kompetence postupně přehlíženy. Správně diagnostikované oslabení v intelektovém vývoji se však zákonitě projeví sníženou schopností zvládat nároky běžného života, tedy zhoršenou schopností adaptace.

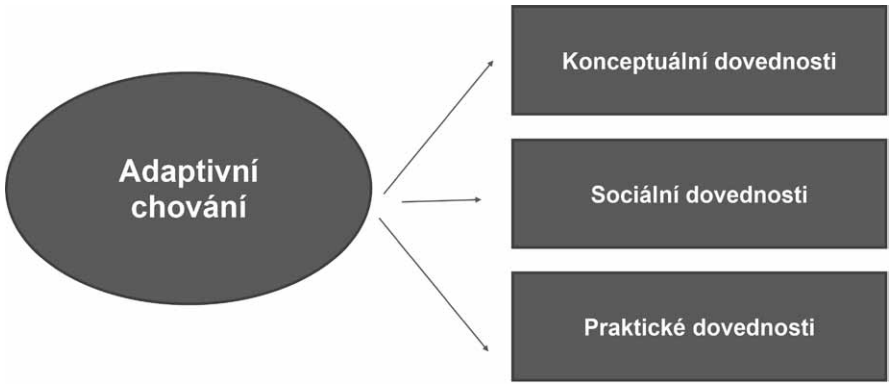
Diagnostika MP, která zdůrazňuje výkon v intelektových testech (zejm. s podílem kulturně závislé složky), vede k nepřiměřeně četnému označování příslušníků minorit diagnózou MP. Od roku 2002 je proto vyžadována kombinace výsledků z testů adaptivního chování a inteligenčních testů při diagnostice MP dle AAIDD (Americká asociace pro intelektová a vývojová postižení).

Adaptivní chování je vícedimensionální konstrukt, složený ze 4 hlavních faktorů (McGrew, & Bruininks, 1990):

- Motorické dovednosti (hrubá a jemná motorika, uplatňují se zejména u dětí do 4 let, model pro DSM-V je neobsahuje)
- Konceptuální dovednosti (např. školní dovednosti; užívání řeči a jazyka; řešení problémů; nové situace.)
- Sociální dovednosti (např. sociální interakce a participace; porozumění sociálním situacím; sociální pravidla.)
- Praktické dovednosti (např. rutinní aktivity; sebeobsluha; seberegulace; organizace; finanční gramotnost.)

České vydání DSM-V (Raboch et al., 2015) uvádí, že nedostatky adaptivních funkcí odráží, nakolik jedinec dosahuje společenských norem v oblasti osobní nezávislosti a sociální odpovědnosti v porovnání s vrstevníky se stejným sociokulturním zázemím.

Model 1: Model adaptivních schopností dle Thompson, McGrew, & Bruininks (1990, in Shalock, 1999), jak jej používá klasifikační systém DSM-V.



Diagnostika mentálního postižení v ČR probíhá v souladu s MKN-10. V tomto klasifikačním systému je kritériem MP výsledek standardizovaných testů inteligence. Hodnocení adaptivních dovedností je v upraveném znění MKN-10 vyžadováno (Palčová, 2000). V ČR zatím máme k dispozici pouze orientační metody: Vinelandská škála sociální zralosti (Kožený, 1974), vybrané subtesty BRIEF: hodnocení exekutivních funkcí u dětí (Gioia et al., 2011), Škály rodinného prostredia (Hargašová, & Kollárik, 1986) či Edukačně-hodnotící profil dítěte s PAS (Čadilová, & Žampachová, 2012; Čadilová, & Žampachová, 2007).

Aktuální studie je jedním z prvních kroků vývoje standardizované metody pro komplexní diagnostiku adaptivních schopností u dětí. Tato metoda by měla doplnit dosavadní metody a stát se podkladem pro přesnější zhodnocení oslabení v intelektové oblasti a související intervenční opatření. S ohledem na potřeby poradenské praxe jsme se rozhodli zvolit model, který by detailněji odpovídal deficitním oblastem a provést srovnání s modelem dle DSM-V.

2. Metoda

V rámci činnosti NÚV byla svolána expertní skupina 8 odborníků na oblast adaptivních schopností z akademické a výzkumné oblasti, i poradenské praxe, kteří se na základě oslovení rozhodli zapojit do procesu přípravy diagnostického nástroje (3 ženy, 5 mužů). Každý člen skupiny obdržel v rámci jednoho setkání celkem 300 položek pro děti ve věku 4 – 16 let, inspirovaných položkami, které se vyskytovaly v některém ze zahraničních či místních nástrojů hodnotících adaptivní schopnosti - Vinelandská škála, BASC, ABS-School, DABS (pracovní verze z roku 2011), ILSI, Test rodinného zázemí, VABS II. Položky byly pro účely této studie vybrány, přeloženy a upraveny pro české prostředí. Na úkol byl vyhrazen časový prostor 2,5 hodiny.

Úkolem skupiny bylo rozdělit otázky do kategorií, na základě vzájemné podobnosti. Tedy do skupin, které se z hlediska projevů adaptivních schopností v českém prostředí zdají být smysluplné. Jako přibližné zakotvení počtu kategorií každý odborník obdržel celkem 20 obálek, které měl použít pro jednotlivé kategorie (mohl požádat o další). Každou obálku (kategorii) měl výstižně pojmenovat.

3. Výsledky

Odborníci z navrhovaných 300 položek kategorizovali v průměru 295,6 položek (viz Tabulka 1). Aglomerativní shluková analýza (Miller, 1969) byla provedena v programu R a Microsoft Excel. Na základě pozorovaných kategorií byly vytvořeny matice nepodobností (distancí) položek za pomoci porovnání vzájemných korelací a Jaccardových distancí. Na základě hodnot distancí byly položky hierarchicky shlukovány za pomoci několika metod - jako nejvhodnější pro konkrétní data byly zvoleny metoda Wardovy kvadratické distance a metoda nejvzdálenějšího souseda. Na základě jejichž výsledků byly vytvořeny grafiky hierarchického shlukování – dendrogramy.

Tabulka 1: Celkové počty kategorií a rozložení zařazených položek.

Osoba	Počet kategorií	Položek zařazeno	Min. položek v kategorii	Max. položek v kategorii
1	19	293	7	32
2	7	297	27	62
3	10	296	12	47
4	10	293	13	74
5	6	294	9	99
6	10	297	5	99
7	17	298	2	49
8	14	297	5	66
Průměr	11,625	295,625		

Aby bylo možné posoudit, nakolik byl způsob kategorizace položek českými odborníky kongruentní s modelem adaptivních schopností dle DSM-V, byly výstupy hierarchické shlukové analýzy pro obě užité metody shlukování v úrovni 10 shluků s tímto modelem obsahově porovnány. Jde o členění na úrovni, na kterou byl cílen model adaptivních schopností pro posuzovací škálu a medián počtu kategorií zvolených skupinou odborníků.

Výsledky metody nejvzdálenějšího souseda obsahově odpovídají modelu DSM-V, s výjimkou domény konceptuální. Do ní byly vřazeny položky odpovídající společenským pravidlům a bezpečnosti, poslušnosti, péči o vlastní zdraví, sebeřízení a seberegulaci.

Výsledky metody Wardovy kvadratické distance opět obsahově odpovídala modelu DSM-V

s výjimkou domény konceptuální, kam byly tentokrát vřazeny praktické položky jako schopnost nakoupit, cestovat, používat technické nástroje, dále komunikace emocí a porozumění.

4. Diskuse

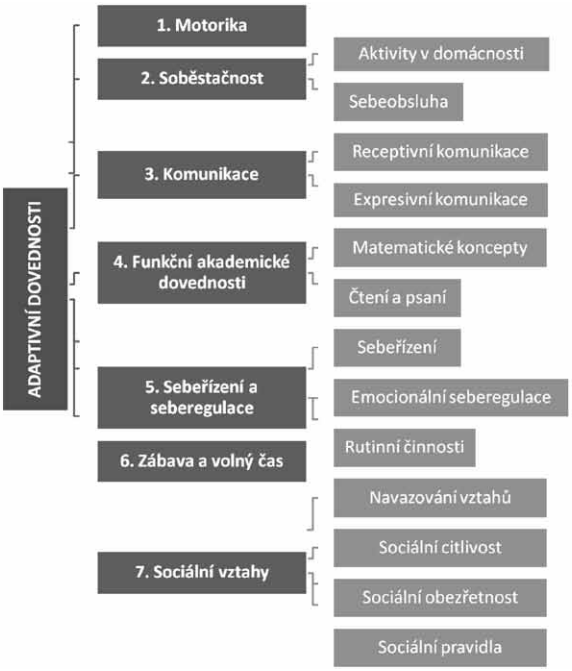
Obsahová analýza naznačuje, že model dle DSM-V je užitečnou aproximací konstruktu adaptivních schopností. Pro praxi může být příliš abstraktní a zařazení konkrétní položky je často velmi obtížné, jelikož její naplnění / nenaplnění je vždy ovlivněno kombinací faktorů spadajících do různých domén.

Identifikované shluky se staly podkladem pro další úpravy modelu. Na základě doporučení expertní skupiny byly do českého modelu zahrnuty také motorické dovednosti, které by mohly diferencovat MP u dětí nižšího věku, a položky pro specifická omezení adaptivních dovedností u skupiny dětí s PAS. Skupina 5 odborníků (odlišná od skupiny kategorizujících) výsledky analýzy a doporučení zpracovala do modelu s celkem 10 škálami. Na základě dalších diskusí s expertní skupinou byly provedeny následující úpravy struktury modelu:

- S ohledem na vysokou obsahovou variabilitu byla škála „Bezpečnost a fyzické zdraví“ rozptýlena mezi škály „Aktivity v domácnosti“, „Sebeobsluha“, „Sebeřízení“ a „Sociální vztahy“.
- Ze škál „Aktivity v domácnosti“ a „Sebeobsluha“ byly na základě významové podobnosti vytvořeny subškály nadřazené škály nazvané „Soběstačnost“.
- Škála „Sociální pravidla“ byla na základě obsahové podobnosti vnořena do škály „Sociální vztahy“.

Výsledné rozložení škál pro navazující pilotní studie odpovídá Modelu 1. Tento komplexní model integruje oblasti adaptivních oblastí, s nimiž pracují aktuální zahraniční metody adaptivního chování (model dle Thompson, McGrew, & Bruininks, 1990, in Shalock, 1999) a současně je obohacuje o oblasti napomáhající popisu deficitů u specifických věkových a klinických skupin.

Model 2: Jednotlivé škály a subškály pro hodnocení adaptivních schopností.



5. Závěr

V dalším vývoji posuzovacích škál adaptivního chování bude na základě sestaveného modelu vytvořena metoda pro kvalitativní a kvantitativní ověřování. V rámci plánovaných pilotních studií bude hodnoceno znění jednotlivých položek, srozumitelnost metody pro její uživatele a její fungování pro hodnocení adaptivního chování u jednotlivých skupin (věkové, klinické, národnostní aj.). Na základě toho budou po úpravách metody provedeny další studie, např. pro detailní analýzu položek nebo posouzení shody hodnotitelů.

Jsme si vědomi, že vývoj metody je teprve na začátku. Naším záměrem je dovést ji do podoby, v níž bude stejně vhodná pro zhodnocení adaptivního chování v kontextu diagnostiky snížených kognitivních schopností, jako pro sledování rozložení adaptivních schopností v jednotlivých subškálách pro lepší zacílení podpory ve vzdělávání i běžném životě. Jde o metodu, kterou podle naší zkušenosti poradenský terén postrádá. O tom vypovídá i zájem poradenských profesionálů o spolupráci na vývoji a ověřování metody. Za cennou pomoc jim tímto děkujeme.

Projekt je realizován v rámci činnosti Národního ústavu pro vzdělávání, přímo řízené organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

6. Literatura

(1992). Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10 (3rd ed.). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky.

Čadilová,V., Žampachová, Z. (2005) Edukačně hodnotící profil žáka s PAS (8-15 let). (1st ed). Praha, IPPP ČR.

Čadilová,V., Žampachová, Z. (2012) Edukačně hodnotící profil dítěte s PAS (0-7 let). (2nd ed.). Praha: APLA.

Gioia, G. A., Isquith, P.K., Guy, S.C., Kenworthy, L., & Ptáček, R. (2011). BRIEF – Hodnocení exekutivních funkcí u dětí. Praha: Testcentrum.

Hargašová, M., & Kollárik, T. (1992). Škála rodinného prostredia. Príručka. Bratislava: Psychodiagnostika, s.r.o.

Kožený, J. (1974). Vinelandská škála sociální zralosti: příručka. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). AAMR Adaptive Behavior Scale-School (2nd ed.). Austin, TX: American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th

ed.). Washington DC: American Association on Mental Retardation

McGrew, K. S., & Bruininks, R. H. (1990). Defining adaptive and maladaptive behavior within a model of personal competence. School Psychology Review, 19(l), 53-73.

Menditto, A. A., Wallace, C. J., Liberman, R. E, Vander Wal, J., Jones, N. T., & Stuve, E (1999). Functional assessment of independent living skills. Psychiatric Rehabilitation Skills, 3, 200-219.

Miller, G. A. (1969) A psychological method to investigate verbal concepts. Journal of Mathematical Psychology. 6(2). 169-191.

Nihira, K. (1999). Adaptive Behavior: A Historical Overview. In Schalock, R., & Braddock, D. (Eds.), Adaptive Behavior and Its Measurement (pp. 7-14). Washington DC: American Association on Mental Retardation.

Palčová, A. (2000). Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka. (2nd ed.) Praha: Psychiatrické centrum.

Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., Ptáček, P. (Eds.). (2015) DSM-5 : diagnostický a statistický manuál duševních poruch. (1st ed.). Praha: Hogrefe - Testcentrum.

Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). BASC-2: Behavior Assessment System for Children. (2nd ed.) San Antonio, TX: Pearson Assessment/PsychCorp.

Schalock, R. L., Braddock, D. (Eds.). (1999). Adaptive behavior and its measurement: implications for the field of mental retardation . Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation.

Sparrow S.S., Cicchetti V. D., Balla, A. D. (2005) Vineland adaptive behavior scales. (2nd edition); Circle Pines, MN: American Guidance Service.

NEGATIVNÍ SYMPTOMY U SCHIZOFRENIE: SOUČASNÝ POHLED NA TÉMA

NEGATIVE SYMPTOMS IN SCHIZOPHRENIA: THE CURRENT VIEW OF THE TOPIC

Kristýna HOSÁKOVÁ

Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika, kristyna.hosakova@upol.cz

Abstrakt: *Výzkum negativních symptomů u schizofrenie je o oblast, ve které došlo od začátku tisíciletí k výraznému posunu. Zásadní roli zde sehrála především popis dvou faktorů, které nejlépe vysvětlují celou škálu tradičně pojímaných negativních symptomů – sociální amotivace a snížená exprese. Jejich identifikace vedla nejen k jejich intenzivnějšímu zkoumání, ale zároveň byla podnětem pro vývoj nových metod k hodnocení negativních symptomů. Cílem tohoto článku je popsat jak zmíněné nové poznatky, tak metody na nich založené.*

Klíčová slova: *schizofrenie; negativní symptomy; diagnostika*

Abstract: *Since the beginning of the millenium, significant progress in research of negative symptoms in schizophrenia has been made. A crutial point was the description of two factors that explain all the spectrum of negative symptoms – social amotivation and diminished expression. Their identification lead not only to more intensive research effort, but also to development of new methods for diagnostics of negative symptoms. The aim of this study is to describe both the current state of knowledge and the methods based on it.*

Keywords: *schizophrenia; negative symptoms; diagnostics*

1. O negativních symptomech

Negativní symptomy jsou definovány jako absence či snížení normálního chování nebo psychického fungování (Buchanan, 2007). Obvykle se do kategorie negativních symptomů zahrnuje oploštělý afekt, chudost řeči, apatie, anhedonie a sociální stažení (Andreasen, 1985; Barch, 2013; Blanchard, Horan, & Collins, 2005) a vyskytují se přibližně u třetiny osob se schizofrenií (Ahmed, Strauss, Buchanan, Kirkpatrick a Carpenter, 2015; Blanchard, Horan, & Collins, 2005).

Je důležité rozlišovat, zda je o symptomy primární, nebo sekundární. Carpenter, Heinrichs a Alphs (1985) je vymezují tak, že sekundární negativní symptomy mají příčinu v jiném faktoru, než samotné schizofrenii (např. vedlejší účinky medikace, deprese, úzkost, paranoia aj.), a po upravení medikace či vyléčení příčiny zmizí, jsou tedy přechodné. Oproti tomu primární negativní symptomy jinému faktoru přičíst nelze a jsou dlouhodobé (Buchanan, 2007). V takovém případě se mluví o tzv. deficitní schizofrenii, respektive deficitním syndromu. Carpenter, Heinrichs a Wagman (1988) definovali deficitní schizofrenii jako subtyp schizofrenie s přetrvávajícími primárními negativními symptomy. V současnosti musí diagnóza deficitní schizofrenie splňovat následující kritéria:

a) Přítomnost alespoň 2 z následujících negativních symptomů: omezená afektivita (myšleno je pozorovatelné chování, ne subjektivní prožitek pacienta), omezené prožívání (zúžení spektra pocitů, které pacient prožívá), chudost řeči, ochuzení zájmů, snížení vnímání smyslu, snížení potřeby socializace;

b) tyto symptomy trvají nejméně 12 měsíců, a to i když je nemoc z klinického hlediska stabilizovaná;

c) tyto symptomy jsou primární nebo idiopatické, tzn. nejsou sekundární faktorům jako úzkost, vliv léků, psychotické symptomy, mentální retardace, deprese;

d) pacient musí splňovat kritéria pro diagnózu schizofrenie (Kirkpatrick & Galderisi, 2008).

Buchanan (2007) odhaduje výskyt deficitního syndromu u 15-20 % osob se schizofrenií a k číslu 20,2 % došli i Ahmed et al. (2015).

Dělení na deficitní a nedeficitní schizofrenii je podloženo zjištěním, že se vzájemně liší příznaky, průběhem, patofyziologickými koreláty, rizikovými a etiologickými faktory a reakcí na léčbu. Konkrétně lze například uvést, že lidé s deficitní schizofrenií jsou

oproti nedeficitnímu typu častěji muži, lidé narození v létě (platí pouze pro severní polokouli), mají přibližně stejnou míru pozitivních, ale méně afektivních příznaků, hůře reagují na léčbu a mají větší obtíže zvládat sociální život jak premorbidně, tak po nástupu nemoci. Také se zdá, že deficitní syndrom je více dědičný, než nondeficitní schizofrenie. Tyto odlišnosti přitom nelze přičítat celkově větší závažnosti nemoci, protože skupina s deficitní schizofrenií se v některých ohledech blíží zdravým kontrolám více, než skupina s nondeficitní schizofrenií (Ahmed et al., 2015; Blanchard, Horan, & Collins, 2005; Galderisi et al., 2008; Kirkpatrick & Galderisi, 2008; Tek, Kirkpatrick, & Buchanan, 2001; Thibaut & Petit, 1997).

S negativními symptomy pravděpodobně etiologicky souvisejí geny NKAIN2 (Edwards et al., 2015) a DTNBP1 (Fanous et al., 2005) a mozkové abnormity související s úbytkem šedé hmoty kortexu (Ren et al., 2013) a úbytek bílé hmoty (Chuang et al., 2014) ve vybraných oblastech mozku. Z psychologických teorií vysvětluje negativní symptomy Teorie mysli, která např. abulii pojímá jako neschopnost vytvářet reprezentace záměrného jednání (Corcoran, 2001). Hypotézu na toto téma prezentuje také Ciompi (2015), který negativní symptomy vnímá jako reakci na stres, a to formou tzv. zmrznutí. Stresem zde míní relaps, takže zmíněná reakce ve skutečnosti stresující podnět předchází.

Co se týká průběhu, jsou primární negativní symptomy poměrně perzistentní. An der Heiden a Häfner (2011) uvádějí, že se objevují již v prodromálním stádiu, v relativně stabilní míře dlouhodobě přetrvávají a pokud mají tendenci k remisi, pak velmi pomalu. Stejné zjištění dokládá i výzkum Möllera et al. (2000). Významnou roli v tomto ohledu může hrát jak skutečnost, že negativní symptomy jsou rezistentní vůči léčbě, tak možnost, že zatím efektivní léčba nebyla objevena. Že na psychofarmakologickou léčbu příliš negativní symptomy nereagují, dokládá i množství výzkumu (Buchanan, 2007; Kirkpatrick, Fenton, Carpenter, & Marder, 2006), případně na ni reagují, ale zlepšení není klinicky signifikantní (Fusar-Poli et al., 2015). Možnostmi psychoterapie se zabývaly Elisová, Caponigrová a Kringová (2013). Zjistily, že ve většině studií je signifikantní zlepšení při využití KBT a tréninku sociálních dovedností a že u KBT je prokazatelný efekt i po 6 měsících. Stejně jako u ostatních metod nicméně není prokázaný dlouhodobý účinek. V oblasti léčby negativních symptomů tedy zatím nedosahujeme přesvědčivých výsledků.

2. Nové poznatky

Významný vývoj ve výzkumu tohoto tématu souvisí s opakovaně potvrzeným zjištěním z využití faktorové analýzy, že negativní symptomy lze nejlépe vysvětlit dvěma faktory. Jde o sníženou expresivitu a sociální amotivaci (Ahmed et al., 2015; Elis, Caponigro, & Kring, 2013; Horan, Kring, Gur, Reise, & Blanchard, 2011). Toto pojetí odráží současné znalosti o tématu a postupně se začíná používat ve většině výzkumů.

V obou oblastech se neustále objevují nové poznatky. Největší pozornost je věnována prožitku emocí a jejich expresi. Výzkumy využívající zobrazovací metody dokládají, že v přítomnosti emočně vyzývavého podnětu se osobám se schizofrenií aktivují stejná mozková centra, jako lidem, kteří schizofrenii nemají (Kring & Moran, 2008). Stejné zjištění přináší využití psychofyziologických metod, konkrétně měření evokovaných potenciálů, elektromyografické aktivity a kožní vodivosti (Kring & Gard, 2010; Wynn, Horan, Kring, Simons, & Green, 2010). Skutečnost, že lidé se schizofrenií prožívají emoce podobně jako zdraví lidé, dokládá i řada výzkumů (Cohen & Minor, 2010; Kring & Moran, 2008; Llerena, Strauss, & Cohen, 2012; Oorschot, Lataster, Thewissen, Wichers, & Myin-Germeys, 2012). Negativní události pak dokonce prožívají silněji (Kring & Barch, 2013). Po ukončení situace, kdy je člověk se schizofrenií prožitku vystaven, jej neuchovává a přestává na něj myslet (Kring & Elis, 2013; Kring & Gard, 2010). To podporuje jev, že si je s konkrétními situacemi nespojuje a ani je neočekává. U osob se schizofrenií se tedy vyskytuje narušení anticipatorního potěšení, ne však prožívaného potěšení (Kring & Barch, 2013; Wynn, Horan, Kring, Simons, & Green, 2010).

Oproti zdravým lidem se však lidé se schizofrenií liší v expresi prožitků a jejich očekávání. Při obličejovém vyjadřování emocí se u osob se schizofrenií zapojují stejné svaly jako u zdravých lidí. Jsou ale vyjádřeny v tak malé míře, že pro pozorovatele jsou nezaznamenatelné. Vzniká tím dojem, že takový člověk neprožívá emoce, přestože je nejen prožívá, ale i je vyjadřuje, přestože nejsou pozorovatelné (Kring & Moran, 2008; Mote, Stuart, & Kring, 2014). Jak je zřejmé ze zde prezentovaných poznatků, je tento dojem do značné míry mylný.

3. Nové metody měření

Tradičně se pro hodnocení negativních symptomů používají zejména 3 metody z 80. let 20. století: Scale for the Assessment of Negative Symptoms (SANS), Positive and Negative Syndrome Scale (PANSS) a Negative Symptom Assessment (NSA). Tyto me-

tody mají několik nedostatků. Jedním z nich je, že neodpovídají současnému poznání o negativních symptomech. Konkrétním příkladem může být zmíněné hodnocení pozornosti v SANS nebo hodnocení abstraktního a stereotypního myšlení v PANSS, které jsou syceny kognitivním deficitem, ne negativními symptomy. Dále v oblasti anhedonie nerozlišují aktuálně prožívané potěšení (consummatory pleasure) a očekávané potěšení (anticipatory pleasure), která mají jiný nervový základ (Knutson, Fong, Adams, Varner, & Hommer, 2001) a lidé se schizofrenií mají problém pouze v oblasti očekávání, ne prožívání (Kring & Caponigro, 2010). Kromě toho hodnotí výhradně chování, tedy neberou v úvahu prožitky pacienta, nebo prožitky jako chybějící motivaci nebo potěšení považují za chování (Blanchard, Kring, Horan, & Gur, 2011). Svou strukturou také neodpovídají v současnosti preferovanému dvoufaktorovému modelu negativních symptomů.

Na základě popsaných nedostatků rozhodl americký NIMH na konferenci Consensus Development Conference on Negative Symptoms konané 26.-27. ledna 2005 v Rockville, Maryland o ustanovení pracovní skupiny (Kirkpatrick, Fenton, Carpenter, & Marder, 2006). Jejím úkolem bylo vyvinout nové, moderní metody k hodnocení negativních symptomů založené na aktuálních poznatcích a to za použití podobného postupu, jako použila skupina MATRICS (viz kapitola 3). Společně identifikovali, jak by měla taková metoda vypadat, a provedli pilotní studii. Poté byly stanoveny 2 malé skupiny, které nezávisle na sobě měly z tohoto základu vyjít a sestavit nové metody (Blanchard, Kring, Horan, & Gur, 2011). Jedna z nich měla být zaměřena na podrobné zmapování všech relevantních oblastí negativních symptomů, byť za cenu větší administrativní náročnosti – tato metoda byla vytvořena pod názvem Clinical Assessment Interview for Negative Symptoms (CAINS). Druhá metoda měla být kratší a více zaměřena na praktickou využitelnost v klinickém prostředí – výsledkem je metoda Brief Negative Symptom Scale (BNSS) (Kirkpatrick et al., 2011). Protože vycházejí ze stejného základu, jsou si do značné míry podobné. Oba tyto hodnotící nástroje např. mají 13 položek, z toho se 4 týkají expresivního faktoru, konkrétně obličejové exprese, hlasové exprese, expresivních gest a kvantity řeči. Ostatní položky se svým pojetím liší, ale jsou syceny stejným faktorem (Marder & Kirkpatrick, 2014).

CAINS byl vyvíjen skupinou skládající se z Jacka Blancharda, Raquel Gurové, Williama Horana a Ann Kringové, kteří tvoří výzkumnou skupinu CANSAS. Jak bylo zmíněno výše, skládá se ze 13 položek, z toho část týkající se exprese zahrnuje 4 položky a část týkající se motivace a potěšení zahrnuje 9 položek, konkrétně v oblasti rodiny a přátel, práce či školy a volnočasových aktivit. Všechny položky se hodnotí na škále 0-4 dle závažnosti. Při hodnocení se bere v úvahu jak chování, tak informace týkající se prostředí a pacientovy popisy duševních stavů (Blanchard, Kring, Horan, & Gur, 2011). Administrace CAINS trvá přibližně 25 minut.

Na vývoji BNSS se podílel Brian Kirkpatrick, Gregory Strauss, Linh Nguyenová, Bernard Fischer, David Daniel, Angel Cienfuegos a Stephen Marder. Je rozdělen do 5 škál, konkrétně anhedonie, asociálnost, abulie, oploštělá afektivita a alogie. Jedna položka se pak týká distresu. Všech 13 položek je hodnoceno na škále 0-6 dle závažnosti (Kirkpatrick et al., 2011). Jak bylo popsáno výše, jde o metodu dobře použitelnou v klinické praxi, protože její administrace trvá pouze 15 minut (Strauss et al., 2012).

Důležitost nových metod podporuje skutečnost, že jim byl věnován editorial časopisu Schizophrenia Bulletin z ledna roku 2016 (Carpenter, Blanchard, & Kirkpartick, 2016). Manuál, záznamový arch a normy pro hospitalizované osoby se schizofrenií pro metodu CAINS jsou dostupné u autorky tohoto článku.

4. Závěr

Výzkum negativních symptomů u schizofrenie v posledních letech přinesl značné množství nových informací, které vedou k zásadním změnám v pojetí tohoto konceptu. Praktickou implikací je pak vznik nových metod k jejich měření, přičemž jedna z nich, Clinical Assessment Interview for Negative Symptoms (CAINS), je dostupná také v češtině. Přes výrazný pokrok však odborníky čekají ještě velké výzvy, a to zejména vývoj účinné léčby.

Literatura

Ahmed, A. O., Strauss, G. P., Buchanan, R. W., Kirkpatrick, B., & Carpenter, W. T. (2015). Are negative symptoms dimensional or categorical? Detection and validation of deficit schizophrenia with taxometric and latent variable mixture models. Schizophrenia Bulletin, 41(4), 879-891. doi: 10.1093/schbul/sbu163

an der Heiden, W., & Häfner, H. (2011). Course and outcome. In D. R. Weinberger, & P. J. Harrison (Eds.). Schizophrenia: Third edition (104-141). Chichester: John Wiley & Sons.

Andreasen, N. C. (1985). Positive vs. negative schizophrenia: A critial evaluation. Schizophrenia Bulletin, 11(3), 380-389. doi:

10.1093/schbul/11.3.380

Barch, D. M. (2013). The CAINS: Theoretical and practical advances in the assessment of negative symptoms in schizophrenia. American Journal of Psychiatry, 170(2), 133-135. doi: 10.1176/appi.ajp.2012.12101329

Blanchard, J. J., Horan, W. P., & Collins, L. M. (2005). Examining the latent structure of negative symptoms: Is there a distinct subtype of negative symptom schizophrenia?. Schizophrenia Research, 77(2-3), 151-165. doi: 10.1016/j.schres.2005.03.022

Blanchard, J. J., Kring, A. M., Horan, W. P., & Gur, R. (2011). Toward the next generation of negative symptom assessments: The Collaboration to Advance Negative Symptom Assessment in Schizophrenia. Schizophrenia Bulletin, 37(2), 291-299. doi: 10.1093/schbul/sbq104

Buchanan, R. W. (2007). Persistent negative symptoms in schizophrenia: An overview. Schizophrenia Bulletin, 33(4), 1013–1022. doi:10.1093/schbul/sbl057

Carpenter, W. T., Jr., Blanchard, J. J., & Kirkpatrick, B. (2016). New standards for negative symptom assessment. Schizophrenia Bulletin, 42(1), 1-3. doi: 10.1093/schbul/sbv160

Carpenter, W. T., Jr., Heinrichs, D. W., & Alphs, L. D. (1985). Treatment of negative symptoms. Schizophrenia Bulletin, 11(3), 440-452. doi: 10.1093/schbul/11.3.440

Carpenter, W. T., Jr., Heinrichs, D. W., & Wagman, A. M. (1988). Deficit and nondeficit forms of schizophrenia: The concept. American Journal of Psychiatry, 145(5), 578-583.

Ciompi, L. (2015). The key role of emotions in the schizophrenia puzzle. Schizophrenia Bulletin, 41(2), 318-322. doi: 10.1093/schbul/sbu158

Cohen, A. S., & Minor, K. S. (2010). Emotional experience in patients with schizophrenia revisited: Meta-analysis of laboratory studies. Schizophrenia Bulletin, 36(1), 143-150. doi: 10.1093/schbul/sbn061

Corcoran, R. (2001). Theory of Mind and schizophrenia. In P. W. Corrigan, & D. L. Penn (Eds.). Social cognition and schizophrenia (149-174). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Edwards, A. C., Bigdeli, T. B., Docherty, A. R., Bacanu, S., Lee, D., de Candia, T. R., . . . Fanous, A. H. (2015). Meta-analysis of positive and negative symptoms reveals schizophrenia modifier genes. Schizophrenia Bulletin. Advance online publication. doi: 10.1093/schbul/sbv119

Elis, O, Caponigro, J. M., & Kring, A. M. (2013). Psychosocial treatments for negative symptoms in schizophrenia: Current practices and future directions. Clinical Psychology Review, 33(8), 914-928. doi: 10.1016/j.cpr.2013.07.001

Fanous, A. H., van den Oord, E. J., Riley, B. P., Aggen, S. H., Neale, M. C., O'Neill, F. A. (2005). Relationship between a high-risk haplotype in the DTNBP1 (dysbindin) gene and clinical features of schizophrenia. American Journal of Psychiatry, 162(10), 1824-1832. doi: 10.1176/appi.ajp.162.10.1824

Fusar-Poli, P., Díaz-Caneja, C. M., Patel, R., Valmaggia, L., Byrne, M., Garety, P., Shetty, H., Broadbent, M., Stewart, R., & McGuire, P. (2016). Services for people at high risk improve outcomes in patients with first episode psychosis. Acta Psychiatrica Scandinavica, 133(1), 76-85. doi: 10.1111/acps.12480

Galderisi, S., Cassano, G. B., Rossi, A., Vita, A., De Peri, L., Mucci, A., . . . Maj, M. (2008). Longitudinal stability and long-term outcome of schizophrenia deficit and nondeficit subtypes. European Psychiatry, 23(Suppl 2), S50-S51. doi: 10.1016/j.eurpsy.2008.01.184

Horan, W. P., Kring, A. M., Gur, R. E., Reise, S. P., & Blanchard, J. J. (2011). Development and psychometric validation of the Clinical Assessment Interview for Negative Symptoms (CAINS). Schizophrenia Research, 132, 140–145. doi: 10.1016/j.schres.2011.06.030

Chuang, J.-Y., Murray, G. K., Metastasio, A., Segarra, N., Tait, R., Spencer, J., . . . Suckling, J. (2014). Brain structural signatures of negative symptoms in depression and schizophrenia. Frontiers in Psychiatry, 5, 116. doi: 10.3389/fpsyt.2014.00116

Kirkpatrick, B., & Galderisi, S. (2008). Deficit schizophrenia: An update. World Psychiatry, 7(3), 143-147.

Kirkpatrick, B., Fenton, W. S., Carpenter, W. T., Jr., & Marder, S. R. (2006). The NIMH-MATRICS consensus statement on negative symptoms. Schizophrenia Bulletin, 32(2), 214–219. doi: 10.1093/schbul/sbj053

Kirkpatrick, B., Strauss, G. P., Nguyen, L., Fischer, B. A., Daniel, D. G., Cienfuegos, A., & Marder, S. R. (2011). The Brief Negative Symptom Scale: Psychometric properties. Schizophrenia Bulletin, 37(2), 300–305. doi: 10.1093/schbul/sbq059

Knutson, B., Fong, G. F., Adams, C. M., Varner, J. L., & Hommer, D. (2001). Dissociation of reward anticipation and outcome with event-related fMRI. Neuroreport, 12(17), 3683-3687. doi: 10.1097/00001756-200112040-00016

Kring, A. M., & Barch, D. M. (2013). The motivation and pleasure dimension of negative symptoms: Neural substrates and behavioral outputs. European Neuropharmacology, 24(5), 725-736. doi: 10.1016/j.euroneuro.2013.06.007

Kring, A. M., & Caponigro, J. M. (2010). Emotion in schizophrenia: Where feeling meets thinking. Current Directions in Psychological Science, 19(4), 255-259. doi: 10.1177/0963721410377599

Kring, A. M., & Elis, O. (2013). Emotion deficits in people with schizophrenia. Annual Review of Clinical Psychology, 9, 409-433. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185538

Kring, A. M., & Gard, D. E. (2010). Emotion deficits in schizophrenia: Timing matters. Journal of Abnormal Psychology, 120(1), 79-87. doi: 10.1037/a0021402

Kring, A. M., & Moran, E. K. (2008). Emotional response deficits in schizophrenia: Insights from affective science. Schizophrenia Bulletin, 34(5), 819-834. doi: 10.1093/schbul/sbn071

Llerena, K., Strauss, G. P., & Cohen, A. S. (2012). Looking at the other side of the coin: A meta-analysis of self-reported emotional arousal in people with schizophrenia. Schizophrenia Research, 142(1-3), 65-70. doi: 10.1016/j.schres.2012.09.005

Marder, S. R., & Kirkpatrick, B. (2014). Defining and measuring negative symptoms of schizophrenia in clinical trials. European Neuropsychopharmacology, 24(5), 737–743. doi: 10.1016/j.euroneuro.2013.10.016

Möller, H.-J., Bottlender, R., Wegner, U., Wittmann, J., & Strauß, A. (2000). Long-term course of schizophrenic, affective and schizoaffective psychosis: focus on negative symptoms and their impact on global indicators of outcome. Acta Psychiatrica Scandinavica, 102(Suppl 407), 54-57.

Mote, J., Stuart, B. K., & Kring, A. M. (2014). Diminished emotion expressivity but not experience in men and women with schizophrenia. Journal of Abnormal Psychology, 123(4), 796-801. doi: 10.1037/abn0000006

Oorschot, M., Lataster, T., Thewissen, V., Wichers, M., & Myin-Germeys, I. (2012). Mobile assessment in schizophrenia: A data--driven momentary approach. Schizophrenia Bulletin, 38(3), 405-413. doi: 10.1093/schbul/sbr166

Ren, W., Lui, S., Deng, W., Li, F., Li, M., Huang, X., . . . Gong, Q. (2013). Anatomical and functional brain abnormalities in drug-naive first-episode schizophrenia. The American Journal of Psychiatry, 170(11), 1308-1316. doi: 10.1176/appi.ajp.2013.12091148

Strauss, G. P., Keller, W. R., Buchanan, R. W., Gold, J. M., Fischer, B. A., McMahon, R. P., . . . Kirkpatrick, B. (2012). Next-generation negative symptom assessment for clinical trials: Validation of the Brief Negative Symptom Scale. Schizophrenia Research, 142(1-3), 88-92. doi: 10.1016/j.schres.2012.10.012

Tek, C., Kirkpatrick, B., & Buchanan, R. W. (2001). A five-year followup study of deficit and nondeficit schizophrenia. Schizophrenia Research, 49(3), 253-260.

Thibaut, F., & Petit, M. (1997). The deficit syndrome of schizophrenia: Towards heterogeneity. Psychopathology, 30(5), 257-262.

Wynn, J. K., Horan, W. P., Kring, A. M., Simons, R. F., & Green, M. F. (2010). Impaired anticipatory event-related potentials in schizophrenia. International Journal of Psychophysiology, 77(2), 141-149. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2010.05.009

NIEKEDY JE VIAC VIAC: EFEKT MNOŽSTVA INFORMÁCIÍ, SPÔSOBU ROZHODOVANIA A KOGNITÍVNEHO ŠTÝLU

SOMETIMES MORE IS MORE: EFFECT OF AMOUNT OF INFORMATION, DECISION-MAKING CONDITIONS AND COGNITIVE STYLE

Vladimíra ČAVOJOVÁ, Veronika MÁJEKOVÁ

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, PF UKF, Dražovská cesta 4, 94901 Nitra, Slovensko, e-mail: vkcavojova@ukf.sk

Poďakovanie:Táto práca vznikla s podporou grantu MŠ SR a SAV VEGA 1/0028/15 s názvom Výchova k racionalite: Kognitívne schopnosti, dispozície myslenia a výsledky v reálnom živote.

Abstrakt: *Zisťovali sme, ako vplýva množstvo informácií na intuitívne a deliberatívne rozhodovanie. Overovali sme predpoklad teórie nevedomého myslenia (UTT), že intuitívne myslenie je úspešnejšie pri komplexných problémoch a deliberatívne myslenie pri jednoduchých problémoch a tiež interakciu s preferovanými kognitívnymi štýlmi (intuitívny vs. deliberatívny). Výskumu sa zúčastnilo 62 stredoškolákov (M_{vek}=16,77; SD=0,63), ktorí boli rozdelení do podmienok intuitívneho vs. deliberatívneho rozhodovania a riešili úlohu s nízkym a vysokým počtom informácií, po ktorej vypĺňali dotazník preferencie intuície a deliberácie (PID). Nenašili sme žiaden dôkaz pre výhodu intuitívneho rozhodovania v komplexných úlohách. Naopak, čím bola úloha komplexnejšia, tým výhodnejšie bolo dôkladnejšie si rozhodnutie premyslieť. Najväčší prínos k debate o výhode intuitívneho verzus deliberatívneho rozhodovania je poukázanie na dôležitosť poznania aj osobných preferencií participantov.*

Kľúčová slova: *Rozhodovanie; Informácia; Intuícia; Deliberácia; Teória nevedomého myslenia.*

Abstract: *We examined the effect of information amount on intuitive and deliberative decision-making. We verified a prediction of Unconscious Thought Theory (UTT) that intuitive thinking is more successful with complex problems and deliberative thinking with simple problems. Effect of cognitive styles (intuitive vs. deliberative) was also examined. 62 high-school students (mean age =16,77; SD=0,63) participated and they were allocated into intuitive vs. deliberative conditions. Then they solved two decision tasks –high vs. small amount of information and filled in one questionnaire of decision-making styles (PID). We found no evidence for advantage of intuitive decision-making for complex problems. On the contrary, the more complex the task was, the more appropriate it was to deliberate the decision. The biggest contribution to the debate about advantages of intuitive vs. deliberative decision-making is emphasizing the importance of knowing the individual cognitive preferences of participants.*

Keywords: *Decision-making; Information; Intuition; Deliberation; Unconscious Thought Theory*

1. Výber najlepšej alternatívy pri jednoduchej a komplexnej voľbe

Rozhodovanie je každodennou súčasťou nášho života a súvisí s výberom spomedzi rôznych, viac či menej vhodných, alternatív. Niekedy si ani neuvedomujeme, že sa rozhodujeme, no inokedy si rozhodovanie vynucuje našu plnú pozornosť. Pri jednoduchých a rutinných voľbách sa zdá byť výhodné používať intuitívne rozhodovanie a heuristiky, kým pri nerutinných a komplexných voľbách je mierou racionality práve schopnosť analytického rozhodovania a dôkladného zváženia všetkých alternatív. Tento rozšírený predpoklad však spochybnili Dijksterhuis, Bos, Nordgren a van Baaren (2006), ktorí v Science publikovali štúdie poukazujúce na pozitívny efekt nevedomého rozhodovania pri komplexných voľbách. Na základe týchto štúdií vznikla teória nevedomého rozhodovania (Unconscious Thought Theory, UTT; Dijksterhuis, Nordgren, 2006).

Typický experiment v rámci paradigmy UTT vyzerá nasledovne: participantom ponúkneme 3 a viac alternatív (byty, autá, spolubývajúci, či iné produkty), z ktorých je každá opísaná najčastejšie 12 atribútmi. Jedna z alternatív je objektívne najlepšia, pričom ako kritérium sa používa najvyšší počet pozitívnych atribútov. Participanti sú potom náhodne rozdelení do jednej z podmienok: (1) *Podmienka nevedomého rozhodovania*: po prezentácií všetkých alternatív musia participanti počas 3 minút riešiť distrakčnú úlohu, ktorá si vyžaduje ich mentálne zdroje, aby nemohli vedome rozmýšľať o ponúknutých alternatívach; (2) *Podmienka vedomého rozhodovania*: po prezentácii alternatív majú participanti 3 minúty na uvažovanie o ponúknutých alternatívach; (3) *Podmienka okamžitého rozhodovania*: participanti rozhodujú okamžite po prezentovaní alternatív. Na konci majú participanti buď ohodnotiť všetky alternatívy (evaluation task), alebo si zvoliť tú najlepšiu (choice task).

UTT tvrdí, že čím je voľba komplexnejšia, tým lepší výkon podáva nevedomá myseľ, ktorá umožňuje riešiť úlohy aj bez uvedomo-

vania, hoci je toto tvrdenie v protiklade s bežnými predstavami o myslení a rozhodovaní. UTT naopak neodporúča spoliehať sa na nevedomé rozhodovanie v prípadoch menej komplexnej voľby (napr. s menším množstvom informácií). Práve toto kontroverzné tvrdenie viedlo k mnohým kritikám a snahám o replikovanie a overenie tvrdení Dijksterhuisa a jeho kolegov. Z doteraz publikovaných výskumov viac než polovica nepreukázala významnú výhodu nevedomého rozhodovania. Prehľad štúdií týkajúci sa UTT u nás prináša napr. Harenčárová (2012). Napriek tomu, že jedna z metaanalýz (Strick et al., 2011) identifikovala skupinu moderátorov, ktoré môžu ovplyvňovať, či získame podporu pre výhodu nevedomého rozhodovania alebo nie, dve najnovšie a rozsiahle metaanalýzy pomerne presvedčivo poukázali, že výhoda nevedomého rozhodovania je skôr náhodná (Niewenstein, van Rijn, 2012; Nieuwenstein et al., 2015).

Ako však poukázal Bargh (2011), dokonca aj v štúdiách, ktoré výhodu nevedomého rozhodovania nepotvrdili, sa ukázalo, že nevedomé rozhodovanie minimálne nie je výrazne horšie než keď si rozhodnutie máme možnosť dôkladne premyslieť. Navyše, UTT nám poskytuje vhodný metodologický rámec, ako testovať vplyv množstva informácií (komplexnosť voľby) na rozhodovanie. Tento metodologický rámec znevýhodňuje vedomé rozhodovanie množstvom informácií, ktoré participantom poskytneme, no bez možnosti využiť kompenzačné pomôcky, ktoré by použili v bežnom živote (napr. že si informácie zapíšu, štruktúrujú ich podľa seba, alebo sa rozhodujú počas viacerých dní a pod.). Inými slovami, znásobením počtu atribútov jednotlivých volieb spôsobíme u participantov informačnú preťaženosť a donútime ich rozhodovať sa skôr náhodne, kým nevedomé myslenie by malo byť schopné tieto informácie zmysluplne integrovať (Dijksterhuis, Nordgren, 2006).

Hoci metaanalýza Strickovej a kolegov (2011) poukázala na to, že výhoda nevedomého rozhodovania sa ukáže len pri dostatočne komplexných problémoch (keď je viac volieb a sú opísané väčším počtom atribútov), vplyv množstva informácií nebol doteraz priamo experimentálne overený. Nejednoznačné boli aj predbežné zistenia ohľadne toho, či výhoda nevedomého myslenia nie je väčšia len u ľudí s preferenciou k intuícii (Čavojová, Ballová Mikušková, Majerník, 2014; Čavojová, Ballová Mikušková, Majerník, Jurkovič, 2015). Hoci sa zatiaľ nepreukázalo, že by intuitívnejší ľudia vo všeobecnosti vyhľadávali menej informácií, našli sme náznaky, že minimálne intuitívni experti vyhľadávajú informácií menej (Čavojová, Hanák, 2014). Je preto potrebné výskumne preskúmať interakciu medzi preferovaným kognitívnym štýlom, množstvom poskytnutých informácií a spôsobom rozhodovania.

Cieľom nášho experimentu bolo overiť, či sa ukáže výhoda nevedomého rozhodovania pri manipulácii s komplexnosťou voľby (množstvom poskytnutých informácií), kde UTT predpokladá, že participanti v podmienke nevedomého rozhodovania a komplexnej voľby budú robiť lepšie rozhodnutia ako participanti vo vedomej podmienke a jednoduchej voľbe. Podobne ako v našich predchádzajúcich experimentoch (Čavojová et al., 2014, 2015) sme tiež overovali možný vplyv preferovaného kognitívneho štýlu (deliberatívny vs. intuitívny) na správnosť rozhodnutia v interakcii s množstvom informácií a spôsobom rozhodovania.

V experimente sme vychádzali najmä z Thorsteinsona a Withrowa (2009), ktorí pôvodnú úlohu s kúpou bytov (Dijksterhuis et al., 2006) pozmenili na prenájom bytov a zvýšili počet atribútov, ktorými boli byty opísané, na 15, pričom časť z týchto atribútov bola irelevantná (napr. názov ulice, aké stromy rastú v blízkosti a pod.). Druhou inšpiráciou bola štúdia Ushera, Russa, Weyersa, Braunera, a Zakaya (2011), ktorí ako manipuláciu použili prístup z teórií duálnych procesov a skúmali rozdiel medzi intuitívnym a analytickým rozhodovaním.

2. Výskumný problém a ciele výskumu

Hlavným cieľom našej práce bolo zistiť, ako vplýva množstvo ponúknutých informácií na rozhodovanie jednotlivca pri intuitívnom a pri deliberatívnom spôsobe výberu z možných alternatív. Overovali sme tiež predpoklad teórie nevedomého myslenia, že intuitívne myslenie bude úspešnejšie pri komplexných problémoch a deliberatívne myslenie naopak pri jednoduchých problémoch.

Na základe výskumov Iyengarovej a Leppera (2000) sme predpokladali, že jednotlivec sa individuálne presnejšie a jasnejšie rozhodne, ak mu predložíme možnosti popísané menším počtom atribútov. Keďže vyšší počet atribútov znamená vyššiu komplexnosť voľby, predpokladali sme teda, že komplexnú úlohu budú lepšie riešiť participanti v intuitívnej podmienke. Naopak, pri úlohe s nižšom počte atribútov (nižšej komplexnosti voľby), sme predpokladali, že ju budú lepšie riešiť participanti v deliberatívnej podmienke. Skúmali sme tiež, ako tieto voľby ovplyvňuje aj preferovaný kognitívny štýl.

3. Metódy

Výskumná vzorka a dizajn

Výskumu sa zúčastnilo 62 participantov stredných škôl: 46 dievčat (74,19%) a 16 chlapcov (25,81%) s priemerným vekom 16,77 rokov (SD=0,63). Participácia na výskume bola dobrovoľná a všetky zozbierané údaje boli spracovávané anonymne, o čom boli participanti vopred oboznámení. Participantov sme náhodne rozdelili do 2 podmienok: intuitívnej (N=31) a deliberatívnej (N=31) (medzi-subjektový dizajn), pričom v každej podmienke bola chlapcov približne štvrtina. V každej podmienke participanti hodnotili byty raz v podmienke s malým počtom atribútov a raz s veľkým počtom atribútov (vnútro-subjektový dizajn). Polovica participantov videla najskôr prezentáciu s malým množstvom informácií (N=29) a polovica videla prezentáciu najskôr s veľkým množstvom informácií (N=33), čím sme kontrolovali efekt poradia.

Použité metódy

Experimentálna úloha: Prenájom bytu – s prihliadnutím na vek participantov sme pôvodnú úlohu s výberom bytov modifikovali na úlohu s prenájmom bytov v meste mimo bydliska participantov (podľa Thorsteinsona a Withrowa, 2009). Inštrukcia znela: „Predstavte si, že po skončení strednej školy odchádzate na vysokú školu alebo za prácou mimo miesta vášho súčasného bydliska, kde si teda hľadáte byt na prenájom.“ Následne sme im prostredníctvom dvoch power-pointových prezentácií predložili informácie o 4 hypotetických bytoch, ktoré boli popísané rôznym počtom atribútov.

V prezentácii s veľkým množstvom informácií boli byty opísané 20 atribútmi (výška nájomného, rozloha, orientácia na svetové strany, klimatizácia, stav, vzhľad interiéru a exteriéru, zariadenie, majiteľ, názov, internet, zeleň, energie, vzdialenosť do centra mesta, práčovňa, umývačka riadu, parkovanie, ticho/hluk v okolí bytu, balkón, výťah a poschodie, na ktorom sa daný byt nachádza). Z týchto atribútov bolo 6 irelevantných . Tieto atribúty sme považovali za irelevantné, pretože buď mali rovnakú hodnotu vo všetkých prípadoch (napr. všetky byty mali práčovňu, boli na rovnakom poschodí a pod.), alebo sa líšili len v nepodstatnej charakteristike (názov ulice, typ stromov v blízkosti a pod.). Zvyšných 14 atribútov sme rozdelili na pozitívne a negatívne približne v pomere 2:3, tzn. pri najlepšom byte bolo 9 pozitívnych a 5 negatívnych atribútov, pri najhoršom 5 pozitívnych a 9 negatívnych atribútov. Dva neutrálne byty boli opísané 7 pozitívnymi a 7 negatívnymi atribútmi. Čiže napríklad byt A mohol mať lacný nájom (+), malú rozlohu (-), klimatizáciu (+), bol rekonštruovaný (+), prenajímal sa so zariadením (+), v cene bol internet (+), no majiteľ bol nepríjemný (-), atď., kým byt C mal drahý nájom (-), veľkú rozlohu (+), bol bez klimatizácie (-), v pôvodnom stave (-), prenajímal sa so zariadením (+), internet nebol v cene (-), no majiteľ bol milý (+), a pod.

V prezentácii s malým množstvom informácií boli byty opísané 10 atribútmi (výška nájomného, rozloha, orientácia na svetové strany, majiteľ, názov, vzdialenosť do centra mesta, parkovanie, vzhľad interiéru a exteriéru bytu, výťah a zeleň v okolí bytového domu). Z týchto atribútov boli 4 irelevantné, zvyšné atribúty boli rozdelené na pozitívne a negatívne v rovnakom pomere 2:3. Najlepší byt mal 4 pozitívne a 2 negatívne atribúty, najhorší 2 pozitívne a 4 negatívne, neutrálne byty mali 3 pozitívne a 3 negatívne atribúty.

Všetky byty boli prezentované vo forme inzerátov, aby to čo najviac zodpovedalo reálnej životnej situácii. Vytvorili sme si 2 druhy odpoveďových hárkov. Rozdielny spôsob rozhodovania sme manipulovali pomocou inštrukcie na druhej strane záznamového hárku, kde bola prezentovaná rovnaká hypotetická situácia o odchode zo svojho rodného mesta do vzdialenejšieho, v ktorom je nutné prenajať si byt. V intuitívnej podmienke sme participantom povedali, že výskumy ukázali, že najlepšie rozhodnutia sú urobené pomocou intuície a teda ich žiadame, aby sa pri voľbe bytov riadili svojou intuíciou a dobrým pocitom o tom, ako veľmi sa im ne/páči každý z ponúkaných bytov. V deliberatívnej manipulácii sme participantom povedali, že výskumy ukázali, že najlepšie rozhodnutia sú urobené pomocou dôkladného zvažovania a teda ich žiadame, aby na svoje rozhodnutia využívali logiku, racionálne myslenie a starostlivo zvážili, aké bodové ohodnotenie jednotlivým bytom pripíšu. Podobný spôsob manipulácie sa osvedčil aj v predchádzajúcich výskumoch (Čavojová, Hanák, 2014; Usher et al., 2011). Využili sme tzv. evaluation task – čiže participanti hodnotili každý byt na škále od 1 (úplne nevyhovuje) do 10 (úplne vyhovuje), čo nám umožnili hodnotiť ich výber najlepšieho bytu, ale aj relatívne hodnotenie bytov navzájom, s ktorým sme pracovali v analýzach.

Dotazník intuitívneho kognitívneho štýlu PID (Betsch, 2004) – bol validizovaný pre slovenskú populáciu (Ballová Mikušková, Hanák, Čavojová, 2014) a má tiež dobrú konštruktovú validitu (Hanák, 2013). Skladá sa z 18 otázok; 9 na meranie intuície (Cronbachova alfa = 0,754) a 9 na meranie deliberácie (uvažovania) (Cronbachova alfa = 0,749). Participanti indikovali súhlas s jednotlivými položkami na 6-stupňovej škále a výsledné skóre je vypočítané ako priemerný počet bodov pre obe škály.

Metódy analýzy dát

Hlavnou závislou premennou v našich analýzach bol rozdiel v hodnotení medzi najlepším a najhorším bytom (B-D) vzhľadom na odporúčania autorov pôvodnej štúdie. Efekt poradia prezentovaných informácií sme analyzovali pomocou testu One –Way ANOVA, ktorým sme porovnávali rozdiely medzi najlepším a najhorším bytom v prípade vysokého a nízkeho počtu informácií podľa toho, v akej podmienke sa participanti nachádzali a v akom poradí prezentácie išli. Efekt podmienky, počtu informácií a ich vzájomnú interakciu sme analyzovali pomocou zmiešaného dizajnu ANOVA, kde podmienka rozhodovania (deliberácia vs. intuícia) bola medzi-subjektovým faktorom a množstvo poskytnutých informácií (malý počet vs. veľký počet) bolo vnútro-subjektovým faktorom. Pri porovnávaní podmienok intuícia vs. deliberácia sme použili t-test pre nezávislý výber, pri porovnávaní veľkého a malého počtu atribútov t-test pre závislý výber. Efekt vplyvu preferovaného kognitívneho štýlu sme analyzovali pomocou lineárnej regresie (metóda Enter), kde závislými premennými boli rozdiely v hodnotení medzi najlepším a najhorším bytom s malým aj veľkým počtom informácií a nezávislými premennými boli preferencia intuitívneho a preferencia deliberatívneho kognitívneho štýlu.

4. Výsledky

Najprv sme overili, či záleží na poradí prezentácií s rôznym počtom atribútov. Poradie prezentovaných možností nemalo žiadny vplyv na rozdiel medzi najlepším a najhorším bytom ani pri prezentácii s nízkym počtom informácií (F=1,279; p=0,263), ani pri prezentácii s vysokým počtom informácií (F=0,923; p=0,341).

Výsledky priemerného hodnotenia bytov v závislosti od podmienky a počtu informácií uvádzame v Tabuľke 1.

Tab.1: Priemerné bodové ohodnotenie bytov vo všetkých podmienkach

Podmienka	***Intuitívna***		***Deliberatívna***	
Byty / počet atribútov	***Malý***	***Veľký***	***Malý***	***Veľký***
Byt A (neutrálny)	*5,77*	*4,32*	*5,90*	*6,32*
Byt B (najlepší)	*6,42*	*6,97*	*6,13*	*7,55*
Byt C (neutrálny)	*4,48*	*4,19*	*4,84*	*4,87*
Byt D (najhorší)	*4,29*	*3,77*	*5,00*	*3,65*

Z tabuľky 1 vyplýva, že v rámci medzi-subjektového (rozličné podmienky) i vnútro-subjektového (rozličný počet atribútov) dizajnu dosiahol „najlepší“ byt B vo všetkých prípadoch najvyššie priemerné bodové ohodnotenie. Rovnako pri „najhoršom“ byte D vidíme, že (takmer) vo všetkých prípadoch dosiahol najnižšie priemerné bodové ohodnotenie od našich participantov. Jedinú výnimku sme zaznamenali pri deliberatívnej inštrukcii a malom počte ponúknutých informácií, kde naši participanti v priemere nižším skóre označili „neutrálny“ byt C a nie „najhorší“ byt D. Možné príčiny uvedieme v diskusii.

Následne sme pracovali s porovnávaním hodnotenia „najlepšieho“ bytu B s „najhorším“ bytom D v podmienke s malým počtom informácií a veľkým počtom informácií, kde sa výrazne prejavil efekt množstva informácií. Tento rozdiel sme analyzovali pomocou ANOVA (analýzy variancie), kde podmienka rozhodovania (deliberácia vs. intuícia) bola medzi-subjektovým faktorom a množstvo poskytnutých informácií (malý počet vs. veľký počet) bolo vnútro-subjektovým faktorom. Táto analýza ukázala, že efekt množstva poskytnutých informácií bol štatisticky signifikantný ($F(1,60) = 13,085$; $p = 0,001$; $\eta 2 = 0,179$), kým interakcia s podmienkou rozhodovania nebola štatisticky signifikantná ($F(1,60) = 2,596$; $p = 0,112$; $\eta 2 = 0,041$) a ani hlavný efekt podmienky nebol signifikantný. Aj analýza intervalov spoľahlivosti ukázala, že najvyšší rozdiel medzi bytmi B a D vznikol u participantov v podmienke deliberácie, keď mali o ňom viac informácií než keď mali len málo informácií. Aj participanti v intuitívnej podmienke hodnotili rozdiel medzi bytmi B a D lepšie vtedy, keď mali viac informácií ako menej, ale rozdiel medzi týmto hodnotením bol menej výrazný ako v podmienke deliberácie.

Pri porovnávaní podmienok intuícia vs. deliberácia sme použili t-test pre nezávislý výber, pri porovnávaní veľkého a malého počtu atribútov t-test pre závislý výber. Najskôr sme porovnávali priemerné rozdiely medzi veľkým a malým počtom informácií samostatne v intuitívnej a deliberatívnej podmienke. Výsledky uvádzame v Tabuľke 2.

Tab.2: Porovnávanie rozdielu hodnotení bytov B a D z hľadiska podmienky

Podmienka	Počet inf.	M	SD	t	p	Cohenovo d
Intuitívna	Malý	2,139	2,884	-1,534	0,136	0,347
	Veľký	3,194	3,188			
Deliberatívna	Malý	1,129	3,99	-3,456	0,002	0,824
	Veľký	3,903	2,599			

Vysvetlivky: M - priemer, SD - štandardná odchýlka, t - t-test, p - štatistická signifikantnosť

V Tabuľke 2 vidíme, že štatisticky významný je len rozdiel pri veľkom počte informácií v porovnaní s malým množstvom informácií v deliberatívnej podmienke. Podobný trend sa dá síce sledovať aj v intuitívnej podmienke, ale tu rozdiel medzi hodnotením najlepšieho a najhoršieho bytu v závislosti od množstva ponúknutých informácií nie je štatisticky významný.

Následne sme porovnávali priemerné rozdiely hodnotenia bytov z hľadiska množstva ponúknutých informácií (Tab. 3).

Tab.3: Porovnávanie rozdielu hodnotení bytov B a D z hľadiska množstva ponúknutých informácií

Počet inf.	Podmienka	M	SD	t	p	Cohenovo d
Malý	Intuitívna	2,139	2,884	1,131	0,263	0,316
	Deliberatívna	1,129	3,990			
Veľký	Intuitívna	3,194	3,188	-0,961	0,341	0,244
	Deliberatívna	3,903	2,599			

Vysvetlivky: M - priemer, SD - štandardná odchýlka, t - t-test, p - štatistická signifikantnosť

V Tabuľke 3 vidíme, že vyšší priemerný rozdiel hodnotení bytov B a D participantmi je pri malom množstve informácií v intuitívnej podmienke, avšak tieto výsledky nie sú štatisticky signifikantné (p = 0,263). V deliberatívnej podmienke je vyšší priemerný rozdiel tohto hodnotenia pri veľkom množstve ponúknutých informácií, no tiež nie je štatisticky signifikantný (p = 0,341).

Pretože nás zaujímalo, či preferencia intuitívneho alebo deliberatívneho kognitívneho štýlu môže ovplyvňovať rozhodovanie v jednotlivých podmienkach, spravili sme regresné analýzy osobitne pre každú podmienku, pričom ako závislé premenné sme dali rozdiel v hodnotení bytov v podmienke s malým množstvom informácií a rozdiel v hodnotení bytov v podmienke s veľkým množstvom informácií. Výsledky regresných analýz ukázali, že kým pri malom množstve informácií kognitívny štýl nepredikoval výkon ani v intuitívnej ($t = -0,966$, $p = 0,342$, $R^2change = 0,100$; $F(2,28) = 1,549$; $p = 0,230$), ani deliberatívnej podmienke ($t = 0,424$, $p = 0,675$, $R^2change = 0,015$; $F(2,28) = 0,212$; $p = 0,810$), v podmienke s veľkým počtom informácií boli preferencia intuície (std. Beta = 0,561, $t = 3,125$, $p = 0,004$) aj deliberácie (std.Beta = -0,616, $t = -3,429$, $p = 0,002$) signifikantným prediktorom v intuitívnej podmienke ($R^2change = 0,338$; $F(2,28) = 7,137$; $p = 0,003$). V deliberatívnej podmienke bola signifikantným negatívnym prediktorom len preferencia intuície (std.Beta = -0,391, $t = -2,234$; $R^2change = 0,185$; $F(2,28) = 3,177$; $p = 0,057$).

5. Diskusia

V práci sme mali dva hlavné ciele: overiť predpoklad, že väčšie množstvo informácií bude viesť k horším rozhodnutiam (Iyengar, Lepper, 2000) a že intuitívne rozhodovanie bude mať väčšiu výhodu pri komplexnejších voľbách, kým deliberatívne rozhodovanie bude mať väčšiu výhodu pri jednoduchších voľbách, v súlade s predpokladom UTT. Zistili sme však, že naši participanti sa rozhodovali lepšie vtedy, ak mali k dispozícii informácií viac, nie menej. Navyše, výhoda väčšieho množstva informácií bola väčšia práve v podmienke deliberatívneho rozhodovania, čo je v protiklade s očakávaním UTT. Tieto zistenia podporujú výsledky Nieuwensteina a van Rijna (2012), ktorí našli výhodu vedomého myslenia, keď sa komplexnosť voľby zvýšila. Naše výsledky ukázali, že nedochádza k vzájomnej interakcii medzi množstvom ponúknutých informácií a spôsobom rozhodovania (intuitívnym vs. deliberatívnym), pričom len množstvo informácií (najmä teda ich veľký počet) mal signifikantný efekt na rozhodnutie jednotlivca. Možné vysvetlenie je aj to, že naši participanti mali len malé skúsenosti s prenájmom bytov a preto profitovali viac z väčšieho množstva informácií, pretože ešte nemali adekvátnu intuíciu o tom, ktoré z atribútov sú pri výbere bytu najdôležitejšie. Na druhej strane, Van de Wielová, Boshuizen, Meeuwesenová a Wiers (2009) porovnávali expertov (realitných maklérov) a študentov vo výbere bytov a nenašli žiadne dôkazy pre výhodu nevedomého myslenia ani u expertov ani u študentov.

Naopak, zistili, že aj experti majú výhodu z deliberatívneho uvažovania o komplexných problémoch.

Okrem toho sme zistili, že preferovaný kognitívny štýl do určitej miery ovplyvňuje výkon v rozhodovacích úlohách, prinajmenšom pri tých komplexnejších. Kým pri jednoduchých úlohách (menej informácií) kognitívny štýl nezohrával významnú rolu, pri komplexných úlohách (veľa informácií) v intuitívnej podmienke intuitívny kognitívny štýl pozitívne predikoval a deliberatívny štýl negatívne predikoval výkon participantov. Inými slovami, v súlade so zisteniami Betschovej a Kunza (2008) nejde vždy len o to, ktorý typ rozhodovania je v danej situácii výhodnejší, ale že tento typ rozhodovania musí byť aj v súlade s naším preferovaným štýlom rozhodovania. Intuitívnejší ľudia tak podávajú v intuitívnej podmienke lepší výkon ako deliberatívni ľudia. V deliberatívnej podmienke bola táto rozhodovacia zhoda menej výrazná a platilo len, že intuitívny kognitívny štýl negatívne predikoval výkon v rozhodovacej úlohe. Tento výsledok však možno predstavuje podporu pre kritiku UTT, že dizajn úloh skôr znevýhodňuje vedomé, analytické rozhodovanie, a nie že by nevedomé, intuitívne rozhodovanie malo výhodu (Nieuwenstein, van Rijn, 2012; Waroquier, Marchiori, Klein, Cleeremans, 2009).

Naše výsledky teda nielenže nereplikovali výhodu intuitívneho myslenia, ale v protiklade s očakávaním UTT poukázali, že pri komplexnejších problémoch (viac informácií, ktoré treba brať do úvahy) je výhodnejšie si informácie premyslieť. Naopak, intuícia priniesla lepšie výsledky pri rozhodovaní s menším množstvom informácií, no ani tak nedosahovala úroveň deliberatívneho rozhodovania, hoci rozdiel medzi deliberatívnym a intuitívnym rozhodovaním pri malom množstve informácií nebol štatisticky významný. Na druhej strane, náš výskum mal aj niekoľko obmedzení, ktoré nabádajú k opatrnosti pri zovšeobecňovaní výsledkov. Vzorka bola pomerne malá a skladala sa hlavne zo stredoškolákov, ktorí zatiaľ nemajú veľa skúsenosti s prenajímaním bytov, pričom učenie sa zo skúseností tvorí veľkú časť intuície. Podobný argument sa však dá použiť aj na typické vzorky v ostatných výskumoch UTT, ktoré využívajú na výskum hlavne študentov a ani iné štúdie používajúce úlohy bližšie študentom, ako napr. výber spolubývajúceho, výhodu nevedomého rozhodovania nepreukázali (Calvillo, Penaloza, 2009; Van de Wiel et al., 2009).

Zdá sa, že úloha bola primerane skonštruovaná, pretože pri vyhodnocovaní priemerného bodového ohodnotenia bytov A, B, C a D vo všetkých určených podmienkach participanti najvyššie hodnotili „najlepší“ byt B. Hoci sme pri „najhoršom“ byte D v jednom z prípadov (konkrétne v porovnaní s bytom C v deliberatívnej podmienke s malým počtom informácií) najnižšie priemerné bodové ohodnotenie nezaznamenali, svoju úlohu tu mohla zohrať napr. rozloha daných bytov, nakoľko k bytu D sme tento atribút priradili ako pozitívny a k bytu C ako negatívny a tento atribút prevážil počet pozitívnych atribútov. Rozdiel v hodnotení najhoršieho bytu však neovplyvnil hodnotenie najlepšieho bytu, preto si myslíme, že naše rozloženie pomeru pozitívnych a negatívnych atribútov bolo zvolené správne a dosiahli sme v tomto ohľade očakávané výsledky.

6. Záver

Cieľom našej štúdie bolo poukázať na vzájomnú interakciu medzi spôsobom rozhodovania, množstvom poskytnutých informácií (komplexnosťou voľby) a kognitívnym štýlom. V protiklade s očakávaním teórie nevedomého rozhodovania sme nenašli žiaden dôkaz pre výhodu intuitívneho rozhodovania v komplexných úlohách. Naopak, zdá sa, že čím je úloha komplexnejšia a človek musí zobrať do úvahy viac informácií, tým je výhodnejšie dôkladnejšie si rozhodnutie premyslieť. Avšak ako najväčší prínos k debate o výhode intuitívneho verzus deliberatívneho rozhodovania je poukázanie na dôležitosť poznania aj osobných preferencií participantov.

Literatúra

Bargh, J. A. (2011). Unconscious Thought Theory and Its Discontents: A Critique of the Critiques. Social Cognition, 29(6), 629–647. doi:10.1521/soco.2011.29.6.629

Ballová Mikušková, E., Hanák, R., Čavojová, V. (2015). Appropriateness of Two Inventories Measuring Intuition (the PID and the REI) for Slovak Population. Studia Psychologica, 57(1), 63–82.

Betsch, C. (2004). Präferenz für Intuition und Deliberation. Inventar zur Erfassung von afekt- und kognitionsbasiertem Entscheiden. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 25, 179-197.

Betsch, C., Kunz, J. J. (2008). Individual Strategy Preferences and Decisional Fit. Journal of Behavioral Decision Making, 21(May), 532–555. doi:10.1002/bdm

Calvillo, D. P., Penaloza, A. (2009). Are complex decisions better left to the unconscious ? Further failed replications of the deli-

beration-without-attention effect, Judgment and Decision Making 4(6), 509–517.

Čavojová, V., Ballová Mikušková, E., Majerník, M. (2014). Testovanie teórie nevedomého myslenia: interakcia s kognitívnymi štýlmi. In J. Kelemen, Š. Vavrečková (Eds.), Kognitivní věda a umělý život II.. Opava: Slezská univerzita v Opavě. 1–5.

Čavojová, V., Ballová Mikušková, E., Majerník, M., Jurkovič, M. (2015). Výhoda nevedomého myslenia v rozhodovaní pri výbere zamestnancov? In M. Bozogáňová, M. Kopaničáková, J. Výrost (Eds.), Sociálne procesy a osobnosť 2014. Zborník príspevkov zo 17. ročníka medzinárodnej konferencie. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 100–107.

Čavojová, V., Hanák, R. (2014). How much information do you need? Interaction of intuitive processing with expertise. Studia Psychologica, 56(2), 83–97.

Dijksterhuis, A., Bos, M. W., Nordgren, L. F., van Baaren, R. B. (2006). On making the right choice: the deliberation-without--attention effect. Science (New York, N.Y.), 311(5763), 1005–7. doi:10.1126/science.1121629

Dijksterhuis, A., Nordgren, L. F. (2006). A Theory of Unconscious Thought. Perspectives on Psychological Science 1 (2), 95-109.

Hanák, R. (2013). Prediktívna validita dotazníkov merajúcich intuíciu PID, REI a GDMS. In R. Hanák, E. Ballová Mikušková, V. Čavojová (Eds.), Rozhodovanie a usudzovanie IV. Aplikácie a limity intuície. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 101 – 130.

Harenčárová, H. (2012). Vedomé a nevedomé myslenie v kontexte komplexného rozhodovania. In V. Bačová (Ed.), Rozhodovanie a usudzovanie III: Aspekty, javy, aplikácie. Bratislava: ÚEP SAV, 135–160.

Iyengar, S. S.,Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? Journal of Personality and Social Psychology 79 (6), 995-1006.

Nieuwenstein, M. R., Van Rijn, H. (2012). The unconscious thought advantage: Further replication failures from a search for confirmatory evidence. Judgment and Decision making 7, 779-798.

Nieuwenstein, M. R., Wierenga, T., Morey, R. D., Wicherts, J. M., Blom, T. N., Wagenmakers, E. J., Van Rijn, H. (2015). On making the right choice: A meta-analysis and large-scale replication attempt of the unconscious thought advantage. Judgment and Decision making 10 (1), 1-17.

Strick, M., Dijksterhuis, A., Bos, M. W., Sjoerdsma, A., van Baaren, R. B., Nordgren, L. F. (2011). A Meta-Analysis on Unconscious Thought Effects. Social Cognition, 29(6), 738–762. doi:10.1521/soco.2011.29.6.738

Thorsteinson, T. J., Withrow, S. (2009). Does unconscious thought outperform conscious thought on complex decisions? A further examination. Judgement and Decision Making 4 (3), 235-247.

Usher, M., Russo, Z., Weyers, M., Brauner, R., Zakay, D. (2011). The Impact of the Mode of Thought in Complex Decisions: Intuitive Decisions are Better. Frontiers in Psychology, 2(March), 1-13. doi:10.3389/fpsyg.2011.00037

Van de Wiel, M. W. J., Boshuizen, H. P. A., Meeuwesen, E. W., Wiers, R. W. (2009). Expertise Effects on Immediate, Deliberate and Unconscious Thought in Complex Decision Making. In R. van Taagten, N.; Hedderik (Ed.), Proceedings of the 31st Annual Conference of the Cognitive Science Society. Amsterdam: Vrije Universiteit, 733–738.

Waroquier, L., Marchiori, D., Klein, O., Cleeremans, A. (2009). Methodological pitfalls of the Unconscious Thought paradigm, Social Psychological and Personality Science, 1(2), 111-118.

OVĚŘOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH MOŽNOSTÍ DIAGNOSTIKY ORÁLNÍ STEREOGNOZIE V OBLASTI SYMPTOMATICKÝCH PORUCH ŘEČI U DĚTÍ – VÝZNAM PRO INTERDISCIPLINÁRNÍ PRAXI

VERIFICATION OF RESEARCH OPTIONS IN THE DIAGNOSIS ORAL GNOSIS IN THE FIELD OF SYMPTOMATIC SPEECH DISORDERS IN CHILDREN – IMPORTANCE FOR INTERDISCIPLINARY PRACTICE

Kateřina VITÁSKOVÁ, Michaela MÁLKOVÁ, Alena HLAVINKOVÁ

Oddělení logopedie a studií komunikačního procesu, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo nám. 5, 771 40, Olomouc, Česká republika, katerina.vitaskova@upol.cz

Abstrakt: *Příspěvek se zabývá analýzou výzkumných možností v oblasti symptomatických poruch řeči se zaměřením na oblast orální stereognozie determinující vývoj jak produkce, tak percepce řeči, tak primárních funkcí orofaciálního systému se sekundárním dopadem do oblasti např. žvýkání a polykání. Tím ovlivňuje jak alimentární procesy, tak vývoj komunikace jako celku (ve vazbě na gnozii apod.). Zmíněny jsou interdisciplinární a vývojové přesahy do oblasti procesů učení. Prezentovány jsou dílčí výstupy specifického výzkumu týmu speciálních pedagogů a logopedů a studentů, zaměřujících se na diagnostiku a intervenci narušené komunikační schopnosti a na problematiku fyziologie a patologie orofaciální oblasti. Využity byly metody jak kvalitativní, tak testové. Zvláště je zmíněna problematika poruch autistického spektra a kombinovaných vad.*

Klíčová slova: *diagnostika, narušená komunikační schopnost, logopedie, symptomatické poruchy řeči, orální gnozie*

Abstract: *This paper analyzes research opportunities in the field of symptomatic speech disorders with a focus on the oral stereognosis determining the development of the production and perception of speech as well as the primary functions of the orofacial system, with a secondary impact on chewing and swallowing (for example). This affects both alimentary processes and the development of communication as a whole (in relation to gnosis, etc.). The paper deals with interdisciplinary and developmental overlaps into the learning process. It presents partial results of a specific research team composed of special educators and speech therapists, and students, focusing on the diagnosis and intervention of impaired communication skills and the issue of physiology and pathology of the orofacial region. The team used both qualitative and test methods. The paper particularly highlights the issue of autism spectrum disorders and multiple impairments.*

Keywords: *diagnostics, impaired communication skills, speech therapy, symptomatic speech disorders, oral stereognosis*

1. Úvod

Vnímání v dutině ústní nebo orální senzorika (orosenzorika) je významnou součástí komplexního systému zodpovědného za produkci i recepci mluvené řeči, jehož zkoumáním a hodnocením se zabývá mnoho vědních oborů jak lékařských, tak lingvistických či společenskovědních (Vitásková, 2005, 2013). Ze skupiny *orálně senzorických funkcí* má kvalita schopnosti identifikace tvarů v ústech (orální stereognozie) zřejmě nejvyšší predikční hodnotu (vzhledem k oromotorickým schopnostem) (Ringel, in Barret, Henson, 1976, in Vitásková, 2013; také Hahn, 2003; Rossetti, Wellington, Nunes, 2004).

Schopnost orální gnozie spolu s orální praxií do jisté míry ovlivňují vývoj jak produkce, tak percepce řeči. Primárně ovlivňují aktivity primárních funkcí orofaciálního systému, které mají sekundární dopad na oblasti např. žvýkání a polykání, ale v této kontinuitě také alimentární procesy související s příjmem potravy a proto s celkovým prospíváním organismu. Částečně participují na vývoji komunikace jako celku, a to ve vazbě na gnozii, mimiku a další významné komponenty poznávacích procesů a motoriky. V posledních letech roste zájem logopedů a dalších specialistů o oblast orofaciální praxie a gnozie, což je v souladu s trendem, na který upozorňovala např. Vitásková (2005, 2013; Georgieva et al., 2014). Bohužel přes určité množství výzkumných poznatků s převahou zahraničních absentují údaje poskytující porovnání fyziologických kriteriálních hodnot či údajů o případných specifických odchylkách u dětí se symptomatickými poruchami řeči.

Dle našeho názoru je významné zabývat se komparací známějších fyziologických hodnot s méně známými kvalitami těchto schopností u skupin osob s narušenou komunikační schopností primárně či sekundárně spojenou s určitým typem zdravotního postiže-

ní, onemocněním či patologickým stavem ve smyslu návaznosti etiologické a symptomatologické – tedy u osob se symptomatickými poruchami řeči (blíže např. Vitásková, 2011). Důvodem je stále se zvyšující rozsáhlost problematiky prostupující napříč mnoha relativně nezávislými a jedinečnými diagnózami spadajícími do rozmanitého souboru oborů a specializací. Především je ale nutné saturovat absenci podobných údajů pro možnost objektivnější diagnostiky odchylek ve vývoji komunikace, ale i primárních aktivit orofaciálního systému dítěte.

Hlavním cílem tohoto příspěvku je analyzovat možnosti využití orosenzoriky, konkrétně orální stereognozie, u vybraných symptomatických poruch řeči se zaměřením na oblast kombinovaných vad s cílem umožnit jejich využití v plánování případných intervenčních postupů v logopedické a speciálně pedagogické praxi, s přesahem do oblasti interdisciplinární praxe.

2. Teoretické zakotvení výzkumu

Děti a dospělí s narušenou artikulací mají nižší schopnost rozpoznávání tvarů v dutině ústní než mluvčí bez artikulačních obtíží (samozřejmě po eliminaci případných jiných etiologických vlivů) (viz také např. Derakhshandeh, 2012; Luria, 2012; Vitásková, 2005, 2013). Vztah mezi kvalitou artikulačního výkonu a výkonu v testu orální stereognozie má přitom exponenciální charakter. Výzkumy orální senzorické percepce napomáhají počítačovému zpracování orální řeči (Bailly, 1996, in Vitásková, 2005), vytváření senzorických neurofyziologických modelů orální řečové produkce a její neurální kontroly. Také má orální senzitivita význam pro budování vizuálně-taktilní intermodální koordinace, a to v průběhu celého života, a to i v případech získané extrémní vizuální deprivace, a výrazně ovlivňuje, mimo jiné, spaciální úroveň taktilně-kinestetické percepce. Podle Boë a Schwartz (2012) navíc orální taktilní senzory zasahují do kontroly artikulačních pohybů a jsou schopny dokonce předjímat auditivní vstup. Aktuální citlivost orálního senzorického systému a jeho reaktivita závisí velice úzce na celkovém emocionálním a fyzickém stavu organismu jedince (Barret, Henson, 1976, in Vitásková, 2005) a také na kognitivních schopnostech, pozornosti apod.

U symptomatických poruch řeči (SPŘ) je komplexní diagnostika i intervence determinována velkým množstvím činitelů, které ztěžují její realizaci. SPŘ také kladou zvýšené nároky na logopeda, jelikož se projevují narušenou schopností korekce/autokorekce, regulace/seberegulace nutné pro provádění orální gnozie. Odlišná je rovněž úroveň zapojených přirozených či naučených kompenzačních strategií, které pomáhají procesům gnozie v rámci provádění a kontroly pohybů orofaciálního systému, a limitovaná je míra autonomie při provádění a vyhodnocování orosenzorických podnětů (blíže např. Vitásková, 2010). Mnohdy se ale případné prognózy ve vztahu k budoucímu vývoji obou schopností u osob s níže uvedenými typy SPŘ predikují bez opory ve výsledcích výzkumů zaměřených na orosenzoriku, ale spíše s odvoláním na deficity právě kognitivního či somatického charakteru. Ve vztahu k orální senzorice tyto skupiny spojují především předpokládané motorické obtíže, odchylné parametry percepce, tedy i orosenzoriky, obtíže v senzorické integraci a částečné kognitivní deficity a poruchy či zvláštnosti imitace (Vitásková, Lechta, 2014).

3. Cíle výzkumu

S ohledem na výše uváděné skutečnosti je hlavním cílem tohoto příspěvku přispět k ověření některých předpokladů ve vztahu k výkonu dětí v orální gnozii u vybraných typů SPŘ a upozornit na případný význam diagnostiky a intervence zaměřené na orofaciální oblast, ale se současnou oporou o výsledky výzkumu. Prezentovány jsou dílčí výstupy specifického výzkumu týmu speciálních pedagogů a logopedů, včetně studentů doktorských programů, zaměřujících se na diagnostiku a intervenci narušené komunikační schopnosti a na problematiku fyziologie a patologie orofaciální oblasti.

Pro potřeby tohoto příspěvku jsme se zaměřili především na tři specifické oblasti zkoumání spadající do problematiky SPŘ, a to na orosenzoriku u:

- osob s kombinovaným/vícečetným postižením,
- osob s poruchami autistického spektra.

Uváděné příklady reprezentují výsledky dílčích výzkumných šetření, konkrétně analýzy výkonů dětí se symptomatickými poruchami řeči (poruchou autistického spektra a s kombinovaným postižením) v testu orální stereognozie, které byly zjišťovány na základě řešení grantových úkolů IGA_PdF_2015_024 2015/2016, *Výzkum vybraných odchylek a poruch komunikační schopnosti se zaměřením na specifika logopedické a surdopedické diagnostiky a intervence* (Hlavní řešitel: doc. Vitásková) a GAČR GA 14-31457S. 2014-2016, *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra* (Hlavní řešitel: doc. Vitásková).

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo prostřednictvím kvantitativního, experimentálního výzkumu s využitím testové metody a doplněného kvalitativní analýzou zjistit odlišnosti mezi orální stereognozií osob s PAS, osob s kombinovaným postižením a jejich intaktními vrstevníky, následně analyzovat a komparovat výsledky jednotlivých skupin dětí a zjistit rozdíly v orální stereognozii. Dílčím cílem bylo taktéž prozkoumat, které tvary dělaly při poznávání probandům největší obtíže a které se vzájemně nejvíce zaměňovaly. Pro ověření splnění výše uvedených cílů jsme si stanovili následující výzkumné otázky: Existuje rozdíl mezi orální stereognozií dětí s PAS a jejich intaktními vrstevníky? Existuje rozdíl mezi orální stereognozií dětí s kombinovaným postižením a jejich intaktními vrstevníky?

4. Popis základního a výběrového souboru vč. metod výběru

Příspěvek je zaměřen na prezentaci dílčích výsledků výzkumného šetření zaměřeného na ověření schopnosti orální stereognozie u dvou vybraných skupin osob se symptomatickou poruchou řeči. Konkrétně se jednalo o děti s poruchami autistického spektra, děti s kombinovaným postižením a o kontrolní skupinu intaktních dětí. Pro obě dvě skupiny dětí se symptomatickou poruchou řeči jsou charakteristické např. poruchy motoriky, hypotonus (snížené svalové napětí), hyposenzitivita orofaciální oblasti, poruchy praxie, narušení diferenciace a vnímání figury a pozadí, poruchy senzorické integrace, opoždění neuropsychického vývoje, narušení komunikační schopnosti, poruchy neverbální komunikace, narušení oromotoriky, orofaciální anomálie.

Celkem bylo vyšetřeno 47 dětí ve věku 10-15 let. Děti z intaktní skupiny byly vybrány ze základní školy a gymnázia. Děti s PAS a s kombinovaným postižením byly žáky základní školy při Dětském centru. Z důvodu ochrany osobních dat (zařízení uvedeného typu není mnoho a vybraní členové výzkumného vzorku by mohli být identifikováni) neuvádíme přesné názvy zařízení. Výzkumný vzorek byl v případě dětí s postižením vybrán metodou záměrného výběru v rámci Olomouckého kraje, podloženého souhlasem s provedením výzkumu jak na úrovni instituce, tak jednotlivých účastníků výzkumu. Bohužel z důvodu značné heterogenity populace dětí s kombinovanými typy postižení a kvůli komplikovanosti diagnostického procesu u syndromických vad a poruch autistického spektra, spolu s absencí relevantních validních informací o demografické struktuře dětí s těmito obtížemi ve vztahu k jejich narušené komunikační schopnosti, nebylo možno použít např. matchingu. Děti z kontrolní skupiny byly vybrány částečně příležitostným, částečně kriteriálním výběrem, kdy jedním z kritérií byl věk mezi 10-15 lety, absence narušené komunikační schopnosti či speciálních vzdělávacích potřeb.

Tab. 1: Charakteristika výzkumného vzorku

Škola, kterou dítě navštěvuje	***Diagnóza***	***Počet vybraných žáků***
SŠ a ZŠ při dětském centru	*PAS*	*10*
	Kombinované postižení	*14*
ZŠ	*Bez diagnózy*	*16*
Gymnázium	*Bez diagnózy*	*7*
	Celkem	***47***

Děti s poruchou autistického spektra (PAS) měly tuto diagnózu jako hlavní, ale v symptomatologii najdeme zahrnutu lehkou až středně těžkou poruchu intelektu, hyperaktivní poruchu s poruchou pozornosti (ADHD), ale i DMO nebo drobná poškození mozku. Proti skupině s kombinovaným postižením mají děti této skupiny právě primární diagnózu PAS a ne poruchy intelektu, které jsme zařadili právě do skupiny dětí s kombinovaným postižením. Jednalo se o 10 dětí, 3 chlapce a 7 dívek.

Ve skupině dětí s kombinovaným postižením se jednalo celkem o 14 dětí; 10 chlapců a 4 dívky. U všech byla přítomna porucha intelektu různého stupně a výsledky se podařilo získat u 12 dětí - 2 žáci vložení cizího předmětu do úst odmítli. V kontrolní skupině bylo 23 dětí intaktních, z toho 15 dívek a 8 chlapců.

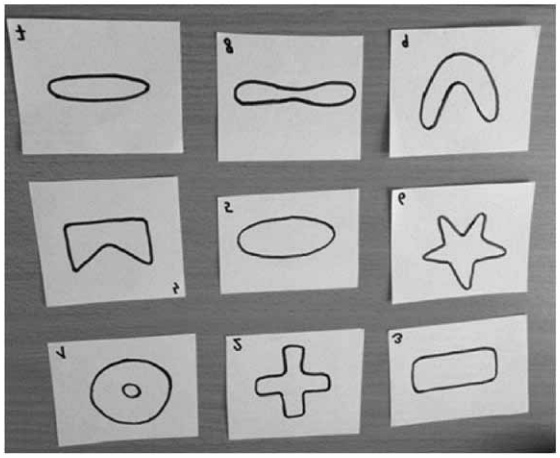
5. Metodologie – hlavní nebo nové metody sběru dat a jejich vyhodnocení

Použit byl nestandardizovaný test orální stereognozie, metoda pozorování a nestrukturovaného rozhovoru. Ten byl použit v případě viditelné neochoty spolupracovat nebo vyjádření zvýšené úzkosti či obav dítěte. Volný rozhovor a demonstrace byly využity pro představení průběhu testování a pro navození pocitu bezpečného prostředí, které mělo zvýšit motivaci zapojení do výzkumu. Každé dítě bylo testováno samostatně bez přítomnosti ostatních žáků pro eliminaci případných distraktorů, které by mohly ovliv-

nit výsledky testování. Nejprve proběhlo testování intaktních žáků ZŠ, u kterých bylo navázání kontaktu poměrně snadné, i když i u těchto dětí musela testující věnovat určitý čas volnému rozhovoru.

Samotný Test orální stereognozie je tvořen 9 různobarevnými třpytivými tvary nepravidelné velikosti 1,5 - 1,7 cm a o tloušťce 2 mm, které jsou upevněny na dentální niti. Tvary jsou chuťově neutrální a mají hladký povrch. Děti měly za úkol, po provedeném zácviku, postupně jednotlivé tvary v dutině ústní rozpoznat pomocí orosenzoriky s vyloučením vizuální zpětné vazby a následně identifkovat rozpoznaný tvar s vizuálně prezentovanými vzory na kartičkách (obr. 1). Nejprve mělo každé dítě za úkol důkladně si prohlédnout skutečné tvary a černobílé kartičky (pro slabší vizuální dominanci, opačně bychom mohli posílit vliv pracovní paměti), na kterých jsou tvary zakresleny, poté testující náhodně vybírala některé z tvarů a vyzvala daného žáka, aby tvary vždy přiřadil k jejich graficky zaznamenané podobě na kartičkách. Některým dětem s těžším stupněm postižení činilo vizuální přiřazování obtíže, proto musel být zácviku věnován delší čas. Po zácviku následovalo vysvětlení samotného zkoumání orální stereognozie, motivací bylo navození pocitu hry. Současně byly děti informovány o možnosti použít různé metody zkoumání tvaru v ústech, ale současně i o vyloučení vlastní zrakové kontroly. Děti byly ujištěny o bezpečnosti testu a také dodržení hygienické prevence. Po celou dobu testující kontrolovala dodržování eliminace vizuální kontroly. Při podezření, že dítě využívá vizuální oporu, byl později daný tvar použit ještě jednou. Místo, kde byly uloženy všechny tvary, bylo vždy skryté tak, aby dítě nekontrolovalo, se kterým tvarem již v ústech manipulovalo a se kterým ne. V některých případech se testované děti ptaly, zda mohou mít v ústech dvakrát stejný tvar. Testující úmyslně odpovídala, že ano, aby opět nedocházelo k přílišnému přemýšlení nad tím, který tvar ještě zbývá. Před i po testování každého žáka došlo k řádné dezinfekci tvarů. Na základě zúčastněného přímého pozorování během testování jsme získali popis doprovodného chování, včetně informace o rychlosti, jistotě a kvalitě, které byly podkladem pro následnou analýzu v porovnání s přesností provedení úkolu.

Obr. 1: Kontrolní vizuálně prezentované vzory tvarů



6. Výsledky

Analýza výsledků dětí s PAS

Jelikož nejsou k dispozici vývojové škály pro posouzení orální stereognozie, nemůžeme výkony v testu porovnat s žádnou standardizovanou škálou. S ohledem na limitaci rozsahu příspěvku také nemůže uvést přesnější charakteristiku diagnózy každého účastníka výzkumu, ale kvalitativní popis na základě zúčastněného přímého pozorování informující o doprovodném chování a případně i rychlosti či jistotě výkonu byl podkladem pro níže uvedenou analýzu. V Tab. 2 jsou popsány výkony dětí v testu s označením chybovosti u jednotlivých tvarů, konkrétních záměn tvarů s jinými a také celková korektnost výkonu.

Tab. 2: Výsledky testu orální stereognozie u dětí s PAS

Proband	**Pohlaví**	**Věk**	**Číslo tvaru**									**Počet chyb**
			1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	
A	M	11;11	5;√	X	9;√	X	√	1;√	X	X	X	8
B	M	10;2	√	X	√	6;8;√	√	9;√	3;5;√	6;√	4;√	6
C	M	10;3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
D	Ž	14;8	X	6;√	√	√	7;√	√	√	4;9;√	√	4
E	Ž	11;6	X	√	X	X	X	√	√	√	X	5
F	Ž	11;8	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
G	Ž	14;9	X	√	√	√	√	√	√	X	√	2
H	Ž	15;0	√	6;√	√	√	√	√	√	√	√	1
CH	Ž	10;0	X	X	5;1;√	2;9;√	X	4;2;√	1;√	X	4; 8;√	9
I	Ž	10;11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Legenda: √ = správná identifikace tvaru; X = dítě hádá a ani na více jak 3. pokus není schopno tvar identifikovat nebo v několika případech vůbec neví a odmítá alespoň zkusit správný tvar uhádnout; - = odmítnutí vložení tvaru do úst; údaje vyjadřují počet pokusů (číslo udává typ zaměněného tvaru, tj. např. chlapec A tvar 3 zaměnil za tvar 9 a při opakování identifikoval správně)

Pokud analyzujeme výkony uvedené v Tab. 2 kvalitativně, navázání kontaktu bylo u této skupiny dětí poněkud obtížnější a nutné bylo neustálé podněcování k aktivitě. U dívky I nebyl navázán kontakt, jednalo se o téměř desetiletou dívku s diagnózou dětského autismu, středně těžkou poruchou intelektu s přidruženou ADHD, stejně tak nebyl kontakt navázán u desetiletého chlapce s dětským autismem, středně těžkou poruchou intelektu a deformací měkkého patra (chlapec C). Nejlepší výkon podala dívka H s diagnózou PAS, středně těžkou poruchou intelektu a dalšími přidruženými obtížemi, což bylo s ohledem na její diagnózu a rozsah přidružených obtíží překvapující. Nejhorší výsledek měla dívka F, která má i přidružené tělesné postižení, konkrétně DMO, která s sebou přináší hyposenzitivitu a ochablost orofaciálního systému, a navíc její výkon komplikovalo zřejmě deficitní porozumění úkolu jakožto formy verbální instrukce v důsledku přidružené vývojové dysfázie (specificky narušený vývoje řeči). I když se v celé skupině projevila ve srovnání s ostatními skupinami vyšší chybovost, přece jen děti s PAS dosáhly výsledku, i když třeba po 2-3 pokusech. Největší chybovost se projevila u tvarů s čísly 1, 2, 8, a 9. Nejméně děti chybovaly u tvarů 3, 5 a 6. Nejčastěji navzájem zaměňovanými byly tvary s čísly 4, 9 a 2, 6, tedy tvary, které jsou podobné svým charakteristickým znakem (členitější tvar, prohnutí).

Analýza výsledků dětí s kombinovaným postižením

Z analýzy výsledků Tab. 3 vyplývá, že nejlepšího výsledku dosáhl chlapec L, který chyboval pouze jedenkrát, ale velmi dobrý výkon prokázal i chlapec A, a to přesto, že oba měli diagnostikovánu lehkou poruchu intelektu a ADHD, chlapec L dokonce i zrakové postižení. Oba však byli velice komunikativní a iniciativní. Výkon chlapce L byl velmi rychlý a přesný. Chlapec A byl zase i přes svou diagnózu ADHD velice pozorný a soustředěný, což můžeme přičítat např. dobré motivaci, atraktivitě neznámého úkolu a aktivity nebo i návykem na speciálněpedagogickou práci a dobré zkušeností s ní. Nejhorší výsledek dosáhnul chlapec F, který neurčil správně ani jeden z tvarů, což mohlo být způsobeno jeho tělesným postižením, konkrétně DMO. Z kvalitativní analýzy vyplývá, že se u něj objevovala obecně snížená percepční taktilní senzitivita, obtížně s tvary v ústech manipuloval, byla u něj také patrná hypersalivace, která mohla rovněž senzitivitu narušovat. Největší chybovost byla prokázána u tvaru s číslem 7, kdy z 12 testovaných dětí ani jedno tvar hned na první pokus správně neidentifikovalo. Nejméně chybovaly děti u tvaru 3, nejčastěji zaměňovanými tvary byly 5 a 7, dále 2 a 6 (viz obr. 1.). Obecně děti ve skupině projevily dobrou komunikativnost, nebojácnost, přátelský přístup k testujícímu a snaživost.

Tab. 3: Výsledky testu orální stereognozie u dětí s kombinovaným postižením

Pro-band	Pohlaví	Věk	Číslo tvaru									Počet chyb
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
A	M	13;7	√	√	√	2;√	√	√	3;√	√	√	2
B	Ž	13;9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
C	Ž	15;0	X	6;√	√	√	√	√	X	2;7;√	4;8;√	5
D	M	13;2	√	X	√	√	3;7;√	√	3;5;√	X	4;√	5
E	M	14;11	X	X	√	X	X	X	X	X	8;√	8
F	M	14;2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
G	Ž	14;4	√	6;√	√	√	X	√	3;5;√	5;3;√	4;√	5
H	M	10;0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
CH	M	12;10	√	X	8;√	8;√	X	4;2;√	X	√	8;√	7
I	M	10;3	√	6;√	√	9;√	3;7;√	2;√	8;√	√	6;2;√	6
J	Ž	10;5	X	8;√	√	X	3;7;√	4;√	4;5√	X	√	7
K	M	15	X	X	√	X	√	√	5;√	X	X	6
L	M	14;7	√	√	√	√	√	√	4;3√	√	√	1
M	M	14;0	X	9;6;√	X	X	3;7;√	√	5;√	X	5;8;√	8

Analýza výsledků v testu orální stereognozie u intaktních dětí

Celkem 7 dětí v testu uspělo bezchybně. Nejlépe reagovala dívka P, která kromě bezchybného určení všech tvarů reagovala při poznávání na rozdíl od ostatních velmi pohotově. Nějaký tvar dostala sotva do úst a až neuvěřitelně rychle jej identifikovala, aniž by musela s tvarem v ústech nějak pohybovat. Nejhorší výkon jsme zaznamenali u dívky Q, která chybovala ve 4 z 9 tvarů. Celkem u 3 dětí došlo k situaci, kdy některý tvar poznaly až na 3. pokus, konkrétně tomu tak bylo jedenkrát u tvaru s číslem 3 a dvakrát u tvaru s číslem 8. Nejčastěji chybovaly intaktní děti u tvaru s číslem 2, který byl zaměňován s tvarem 6; u intaktní skupiny dětí se jednalo o nejčastější záměnu 2 tvarů. Stejně často se pak zaměňovaly tvary 4 a 9, 3 a 5, 8 a 7. Nikomu z této skupiny nebyla přítomnost něčeho cizího v ústech nepříjemná. Početnější část probandů musela s tvarem v ústech více manipulovat, aby jej správně identifikovala, našlo se však několik jedinců, kterým naopak stačil pouhý kontakt s tvarem k tomu, aby ho dokázali rozpoznat.

Celkové shrnutí

Chybovost v testu orální stereognozie byla vyšší u skupiny dětí s postižením, které byly rozděleny na dvě samostatné skupiny. Z 23 intaktních probandů chybovalo celkem 16 a největší počet chyb měla dívka se 4 chybami. Z celkového počtu skupiny dětí s postižením, tedy z 24 probandů, chybovali všichni a celkem 3 neurčili správně ani jeden tvar, další 2 žáci správně identifikovali na první pokus pouze 1 z 9 tvarů.

Celkem v rámci všech tří skupin se objevila největší chybovost u tvaru s číslem 2, a to přesně ve 22 případech ze 47 dětí. Naopak nejméně chyb dělali žáci u tvaru číslo 3. Nejčastěji navzájem zaměňovanými tvary byly 2 a 6, k jejíž záměně došlo celkem 13 krát. Hned dalšími nejčastěji zaměňovanými tvary byly 4, 9 a 5, 7 celkem ve 12 případech.

7. Diskuse

Pokud přistoupíme k odpovědím na výzkumné otázky stanovené pro tuto část výzkumu, je z výše uvedených výsledků patrné, že rozdíl mezi orální stereognozií intaktních dětí, dětí s PAS a žáků s kombinovaným postižením existuje. Uvědomujeme si však, že přesnějších a objektivnějších výsledků bychom mohli dosáhnout jen za pomocí statistické analýzy, což nám bude sloužit pro případné rozpracování výzkumu. Limitací bude ale značná heterogenita vzorku, která je u klientů speciálněpedagogických zařízení obvyklá.

U intaktní skupiny nikdo šetření neodmítl, u dalších 2 skupin odmítli celkem 2 žáci a u dalších 2 nebyla spolupráce možná z důvodu těžkého stupně postižení - nenavázali kontakt, nekomunikovali, nedošlo k porozumění, odmítali spolupráci a koncentrace pozornosti byla mizivá. V intaktní skupině z 15 dívek chybovalo 12 a z 8 chlapců chybovali 4. Velmi pozitivním faktem je, že celkem 5 dětí s postižením dosáhlo chybovosti v rozmezí 1 – 3 chyby stejně jako mnoho jejich intaktních vrstevníků.

U žáků s poruchou intelektu i dětí s PAS byla spolupráce o něco horší a bylo potřeba více času pro seznámení s testující, k pochopení úkolu či k zácviku, více motivace a stimulace. Dalším problémem bylo dodržení absence vizuální kontroly, jelikož některé z testovaných dětí neuměly pouze zavřít oči, využívaly k zakrytí očí rukou. U některých ale docházelo k určité nejistotě, protože si rukou rovněž pomáhaly v udržení bilabiálního závěru tak, aby nedošlo k vypadnutí tvarů z úst (což mohlo být rovněž ovlivněno slabší orofaciální kontrolou). Obtížná byla pro některé probandy také manipulace tvaru v ústech, nevěděli, co s ním, a proto je testující mnohem více nabádala k pohybům a radila jim postupy, což samozřejmě mohlo do jisté míry výsledky testování zkreslit. Bohužel ale u takto specifických skupin jedinců není možno vždy naprosto relevantní okolnosti výzkumu zachovat, proto je dle našeho názoru nezbytný smíšený výzkumný design. Pozitivním zjištěním je opatrnost, se kterou testované děti přistupovaly k testování a manipulaci s tvary, u žádného z dětí se neobjevila nutnost zasáhnout z důvodu tendence tvar spolknout nebo rozkousnout.

Velké obtíže dělala orální stereognozie dětem s DMO, kdy ze 4 dětí 2 neidentifikovaly správně ani jeden tvar a zbývající dvě měly chybovost 5 a 6 chyb z 9 tvarů. Důvodem mohla být již zmiňovaná hyposenzitivita a ochablost orofaciálního systému, která se ukazuje být mnohem větší překážkou v posuzování orální stereognozie, než případné kognitivní či behaviorální deficity vyplývající ze symptomatologie poruchy pozornosti nebo chování či dokonce autistického spektra.

8. Závěr

V rámci příspěvku jsme představili dílčí výsledky výzkumného šetření zaměřeného na oblast orální gnozie u dětí se symptomatickými poruchami řeči, konkrétně s poruchami autistického spektra a s kombinovaným postižením, ve kterém dominovala porucha intelektu. Kombinovali jsme metody experimentální s kvalitativním výzkumem. Výsledky u testu orální stereognozie jsme získali také od intaktních dětí kontrolní skupiny.

Hodnocení výkonu v oblasti orální stereognozie potvrdilo zvýšený výskyt obtíží u obou skupin dětí se symptomatickými poruchami řeči, ale na druhou stranu poskytlo významnou pozitivní informaci o tom, že využití diagnostiky a případně terapie působící na orální senzoriku je u těchto skupin, byť s velmi vysokým počtem přidružených symptomů, se zohledněním specifik dětí možné.

Závěrem bychom chtěli apelovat na nutnost interdisciplinární diagnostiky v oblasti s významným zastoupením logopedů a speciálních pedagogů, kteří se zaměřují na specifické aktivity orofaciálního systému v kontextu ontogeneze komunikace, fonace, orální řeči a neverbální komunikace a mohou významně přispět jak k ranější diagnostice, tak hlavně k terapeutickému řešení případných odchylek, které mohou významně narušit prospívání dítěte i v rámci procesů žvýkání a polykání, ale také v sociálním kontextu.

Literatura

Boë, L., Badin, P., Ménard, L., Captier, G., Davis, B., MacNeilage, P., & ... Schwartz, J. (2013). Letter to the Editor: Anatomy and control of the developing human vocal tract: A response to Lieberman. Journal Of Phonetics, 41379-392. doi:10.1016/j.wocn.2013.04.001

Derakhshandeh F, Tavakoli A, Nayyeri N, & Nayyeri N. Comparative Study of Oral Stereognosis in 5 and 6 Year-old Normal Children and Ones with Articulation Disorder. (2012). Journal of Speech-Language & Communication Disorders 2012;1(1):6-11.

Georgieva, D., Woźniak, T., Topbaş, S., Vitaskova, K., Vukovic, M., Zemva, N., & Duranovic, M. (2014). Education of speech and language therapists/logopedists in selected Central and Southeastern European countries: Challenges and new horizons. Folia Phoniatrica Et Logopaedica, 66(4-5), 183-196. doi:10.1159/000365753

Hahn, V. (2003). Oral stereognosis. In: M. L. Hanson, & R. M. Manson, Orofacial myology, International Perspectives. 2nd ed. Chapter 8. (362-368). Charles C Thomas – Publisher, Springfield, Illinois.

Luria, A. R. (1980). Higher cortical functions. Springer Science & Business Media.

Rossetti, P. H. A., Wellington C. B., & Nunes L. M. O. (2004). Oral Stereognosis Related to the Use of Complete Dentures: A Literature Review. International Journal Of Oral-Medical Sciences. 2 (1). 57-60.

Říhová, A., Vitásková, K., Šebková, L. (2015). Možnosti diagnostiky pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra. In E. Maierová, L. Šrámková, K. Hosáková, M. Dolejš, & O. Skopal, PhD existence 2015 Česko□slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech. Sborník odborných příspěvků proceedings. (55-64) Olomouc: UPOL. WOS:000362513500005

Vitásková, K. (2005). Fyziologie produkce a percepce orální komunikace s důrazem na orální praxii. In: K. Vitásková, K., & A. Peutelschmiedová. Logopedie. (13-40). Olomouc: Univerzita Palackého.

Vitásková, K. (2010). Application of modern insights in the sensory perception of oral speech as a specific speech-language pathology phenomenon. In: A. Stankowski, & K. Gabrys (Eds.) Antropotechnika, socjotechnika i kulturotechnika w pedagogice specjalnej. Tom drugi. Uniwersytet Slaski: Gnome. s. 32–37.

Vitásková, K. (2013). Special Education of Individuals with Communication Disorders. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vitásková, K., & Lechta, V. (2014) Wissenschaftliche kooperationen zwischen der Tschechischen und Slowakischen Republik – dargestellt am beispiel der erforschung symptomatischer sprachstörungen und inklusion. In: A. Leonhardt (Ed.). Die UN--Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Beiträge zur Interkulturellen und International vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik. 90-103. Bad Heilbrunn.

Vitásková, K., & Říhová, A. (2012). The current role of Speech-Language Therapists in the diagnosis and complex intervention in children with Autism Spectrum Disorder in the Czech Republic. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 69(24), 1973-1982. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.153

Winder, B. M., Wozniak, R. H., Parladé, M. V., & Iverson, J. M. (2013). Spontaneous initiation of communication in infants at low and heightened risk for autism spectrum disorders. Developmental Psychology, 49, 1931-1942.

OSOBNOSTNÉ VLASTNOSTI DOSPIEVAJÚCICH V KONTEXTE PRODUKCIE RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA

PERSONALITY TRAITS OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT RISK BEHAVIOR PRODUCTION

Michal ČEREŠNÍK

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra, Slovensko, mceresnik@ukf.sk

Abstrakt: *V príspevku prezentujeme výsledky štúdie, ktorá je zameraná na osobnostné charakteristiky dospievajúcich, medzi ktoré sme v tomto prípade zaradili školské sebapoňatie, agresivitu, sebahodnotenie, úzkostlivosť, nadšenie a rozvážnosť. V teoretických východiskách uvádzame argumenty, prečo je dôležité venovať pozornosť rizikovému správaniu dospievajúcich. Vymedzujeme kľúčové charakteristiky rizikového správania a impulzivity. Predpokladáme nižšie hodnoty pozitívnych osobnostných vlastností a vyššie hodnoty negatívnych osobnostných vlastností dospievajúcich s vyššou mierou rizikového správania, resp. impulzivity. Výskum bol realizovaný na reprezentatívnej vzorke 1829 dospievajúcich vo veku 10 až 15 rokov. Použitými metódami boli VRSA (Výskyt rizikového správania v adolescencii), SIDS (Škála impulzivity Dolejša a Skopala), SPAS (Dotazník sebapoňatia školskej úspešnosti detí), Dotazník agresivity, RŠS (Rosenbergova škála sebahodnotenia), ŠORA (Škála osobnostných rysov v adolescencii). Výsledky analýzy umožňujú akceptáciu výskumných hypotéz.*

Kľúčové slová: *osobnostné vlastnosti, rizikového správanie, dospievajúci*

Abstract: *In the contribution we present the results of the study, which is focused on the personality traits of adolescents. In this case we include the school self-concept, aggression, self-esteem, anxiety, passion and discreetness to the group of the traits. In the theoretical background we allege the arguments why is so important to focus attention on the risk behavior of the adolescents. We specify the key characteristics of the risk behavior and impulsivity. We assume the lower values of the positive personality traits and higher values of the negative personality traits of the adolescents with higher level of the risk behavior, resp. impulsivity. The research was realised on the representative research sample 1829 adolescents in the age from 10 to 15. As the research methods we used VRSA (in English Prevalence of the Risk Behavior in Adolescence), SIDS (in English Scale of Impulsivity of Dolejš and Skopal), SPAS (in English Student Perception of Ability Scale), Questionnaire of Aggression, RŠS (in English Rosenberg Self-Esteem Scale), ŠORA (in English Scale of Personality Traits in Adolescence). The results of the data analysis allow us to accept the research hypotheses.*

Key words: *personality traits, risk behavior, adolescents*

1. Úvod

V prezentovanom príspevku sa zaoberáme osobnostným pozadím produkcie rizikového správania. Vybrané osobnostné špecifiká sú prezentované paralelne vo vzťahu k rizikovému správaniu a k impulzivite. Ukazuje sa, že udomácnenie sa v kontexte rizikového správania, resp. impulzivity má jasný dopad v smere nežiadaných osobnostných charakteristík.

2. Teoretické východiská

Súčasná psychologická a pedagogická prax je poznačená, okrem iného, relatívne vysokým výskytom problematického správania. Ide o fenomén, ktorý sa týka všetkých vekových kohort. Svoje korene však má v skorých vývinových štádiách. Klinicky vieme zhodnotiť, že najvypuklejšie sa prejavuje v období dospievania. Získaním atribútu rizikovosti sa dospievanie stalo najkrízovejším životným obdobím človeka a zabralo tak miesto skorému detstvu, ktoré tento prívlastok nieslo tisícročia z dôvodu ľahkej zraniteľnosti detského organizmu a jeho horšej odolnosti voči chorobám (Kagan, 1991). Nátlak spoločenských a kultúrnych zmien na človeka v podobe oslabenia funkcií rodiny, oslabenia kvality vzťahov, zmien na trhu práce, digitalizácie a automatizácie, boja za technologickú singularitu atď. spôsobuje chaos a absenciu stabilného zázemia, v ktorom je náročné odlíšiť, čo je želané a neže-

lané správanie. Prirodzeným vyústením je vyššia produkcia problémového správania, ktorá vo vzťahu k dospievajúcej populácii znamená napríklad to, že rizikový životný štýl je najčastejšou príčinou smrti v skupine 15 až 19 ročných (WHO, 1993). Konkrétne ide o dopravné nehody (krajiny s vysokým príjmom), HIV (africký región), samovraždy (región juhovýchodnej Ázie), respiračné ochorenia (krajiny s nízkym príjmom) a interpersonálne násilie (USA) (WHO, 2014).

Ak sa zamyslíme nad daným stavom, môžeme ho považovať za paradoxný. Paradoxný z toho dôvodu, že ľudia na začiatku obdobia dospievania začínajú disponovať veľmi užitočným „hardware-om", ktorý existoval v predchádzajúcich vývinových obdobiach len v podobe pre-potenciálu a vo vzťahu k ďalším vývinovým obdobiam má silný potenciál ovplyvňovať správanie človeka. Týmto „hardware-om" je prefrontálna kôra, resp. jej dozrievanie (Koukolík, Drtilová, 2006), ktorého podstatou je synaptické prerezávanie, čo je podstate proces špecializácie, dozrievania mozgových systémov, ale aj zánik niektorých mozgových buniek v prospech funkčných systémov mozgu. Špecificky by sme mohli hovoriť o troch mozgových systémoch: (1) mezokortikolimbickom, (2) frontostriatálnom a (3) orbitofrontálnom (Kabíček, 2014). Pri zohľadnení lokalizácie a funkcií daných systémov dôjdeme k poznaniu, že všetky sú zamerané na reguláciu správania, prepojenie starších systémom mozgu s novými a integráciu racionálneho a emocionálneho systému. Dospievajúci by mali mať prostriedky na to, aby riadili svoje správanie v zmysle vyhýbania sa rizikovým situáciám. My však vieme, že so zvyšujúcim sa vekom a teda spoločne so zintenzívňovaním sa synaptického prerezávania sa vo všeobecnosti zvyšuje aj rizikovosť správania. Preto ten paradox, ktorý zmieňujeme na začiatku odstavca.

Dospievanie môžeme z hľadiska vyššie uvedeného považovať za výzvu, ktorá sa týka progresívneho využitia času a riešenia konfliktov v eriksonovskom zmysle (Erikson, 2015). Výsledkom vývinu v období dospievania by normatívne malo byť viacero kvalít. Prvou je schopnosť sebaexplorácie a zameranie sa osobnostný rast. Všeobecne možno konštatovať, že ľudia nemajú veľký záujem o sebapoznávanie. V psychologickej praxi túto zanedbanú schopnosť vidíme často v podobe prekvapenia ľudí, keď sa dozvedia, čo „im vyšlo v teste". Nedochádza u nich k uvedomenie, že test je len taký dobrý, aké dobré sú dáta, ktoré doň vložíme. Tým sa dostávame k ďalšej kvalite, ktorou je osobná identita. Tá ani v dospievaní, ani v neskorších štádiách nemusí mať a často ani nemá jasné kontúry. Vyplýva to práve z neochoty poznávať sa a aspoň rámcovo vymedziť, kým človek je. Dospievajúci, ale aj dospelí ľudia, veľmi často kĺzajú po povrchu, nezaujíma ich podstata, nechcú vedieť, ako procesy skutočne fungujú. Keďže ich to nezaujíma, mávajú nedostatky v ďalšej schopnosti. A tou je schopnosť abstrahovať a formalizovať informácie. Tá je často zanedbávaná a aj skúsenosti zo školskej praxe ukazujú, že schopnosť myslieť v abstraktných kategóriách sa vynára oveľa neskôr, ako by sme mohli predpokladať, tzn. neskôr ako v cca 12. roku. Obmedzenie schopnosti abstrahovať so sebou nesie balvan neskorého vývinu morálneho usudzovania. Ak totiž človek nie je schopný abstrahovať všeobecné dobro, prípadne pravdu, lásku, vieru ako najvyššie etické princípy, potom ich veľmi ťažko môže implementovať do svojho správania. Poslednou kvalitou, ktorá nadväzuje na predchádzajúce, je schopnosť aplikovať efektívne sebaregulačné stratégie. V súčasnosti sme v konfrontácii najmä so stratégiami, ktoré sú zamerané na okamžité naplnenie dôležitých i menej dôležitých potrieb. Stratégie, pri ktorých je nutné odopieranie si, chýbanie, nie sú veľmi populárne a často vo výchove aj v sebavýchove zabúdame na to, že aj bolesť „učí dušu rásť".

Aby sme svoje úvahy opreli aj o vedecké autority, veľa styčných plôch nachádzame v náhľade A. Banduru (1999). Ten sa tiež venuje vymedzeniu špecificky ľudských kvalít, ktoré sú postavené na predpoklade úspešného vývinu v období dospievania. Píše o schopnosti sebareflexie, sebaregulácie, symbolizácie, ktoré chápe podobne ako my. Pridáva k nim, v súlade s teóriou sociálneho učenia, schopnosť zástupného učenia, tzn. schopnosť učiť za nepriamo z pozorovania správania ľudí a následkov ich správania vo forme odmeny alebo trestu a schopnosť anticipácie budúcnosti, tzn. schopnosť odhadnúť pravdepodobné dôsledky ľudského správania vo vzťahu prostrediu, ktorá je ale do určitej miery limitovaná nekontrolovateľnými premennými prostredia a odlišnou mierou zodpovednosti človeka.

Otázkou je, ako podporiť tento, nazvime ho zdravý, rast osobnosti, ak vieme, že u 99 % dospievajúcich (ostávajúce 1 % spadá do psychopatie a nevieme s ním nič urobiť) existuje neurofyziologický predpoklad želaného správania. V teoretickom náhľade na podporu zdravého rastu si môžeme na pomoc zobrať klasický česko-slovenský koncept J. Langmeiera a Z. Matějčeka (1963/2011) o nedeliteľnom systéme hodnôt (nazývame ich tiež psychické potreby), medzi ktoré patrí hodnota (1) stimulácie, (2) zmysluplného sveta, (3) pripútania, (4) osobnej identity a (5) otvorenej budúcnosti. Tento systém predstavuje komplexný, relatívne uzavretý náhľad na motiváciu správania tých, ktorým sa darí, aj tých, ktorým sa nedarí. Z hľadiska zdravého vývinu (dospievajúceho) človeka je teda nevyhnutná (1) stimulácia primeranými podnetmi zo strany rodičov, (2) ich výklad sveta, ktorý sa pretaví aj do systému presvedčení ich dieťaťa, (3) pripútanie k vzťahovým osobám reprezentované najmä nepodmienenou láskou, (4) schopnosť definovať samého/samú seba ako dôsledok akceptácie významnými osobami a akceptácie osobnej slobody, (5) relatívne uzavretý, ale súčasne flexibilný systém reprezentácie budúcnosti v zmysle adlerovsky ponímaných fiktívnych finálnych cieľov (Adler, 1998). Ak toto všetko aspoň čiastočne splníme pri výchove našich detí, potom vytvoríme časovú kontinuitu od minulosti cez prítomnosť k budúcnosti, ktorá bude v psychike detí reprezentovaná asi takto: „Moje spomienky sú z väčšej časti pozitívne a sú spojené s ľuď-

mi, ktorých mám rád/rada a ktorí majú radi mňa. Preto som, napriek niektorým nepríjemnostiam, šťastným človekom a s nádejou hľadím do budúcnosti a viem, čo od nej môžem očakávať.“ Toto presvedčenie možno znie triviálne a priveľmi optimisticky, ale domnievame sa, že poznanie toho, odkiaľ človek kráča a kam smeruje, je kľúčové pre zdravé osobnostné nastavenie ako protektívny faktor rizikového správania.

Faktom je, že nie vždy je človek socializovaný v podmienkach, ktoré sa blížia ideálnemu nastaveniu. Problém vo vzťahovej väzbe k blízkej osobe, dostatok pozitívnych podnetov pre vývin osobnosti, pozitívne formulovaný zmysel života a ašpirácie sa objavuje, ako uvádza M. Čerešníková (2015), často v podmienkach sociálnej exklúzie a generačnej chudoby. A pravdou je aj to, že aj v prípade, že sú socializačné podmienky veľmi dobré, sa (dospievajúci) človek môže dostať na šmykľavý svah, na hranicu únosnosti správania. Mohli by sme sa venovať úvahe o tom, do akej miery sa na tomto fenoméne podieľajú rodinné odkazy, spoločensko-politická propaganda, kultúrna pluralita, osobnostné zvládanie otvorených štruktúr atď. Viac ako príčiny je však pre nás dôležitý samotný fakt, že viac ako 50 % dospievajúcich sa aspoň raz vo svojom živote správa spôsobom, ktorý by sme mohli označiť za rizikový (Smart et al., 2004). Máme potom uvažovať o rizikovom správaní ako sociálnej patológii, ktorá vedie k stigmatizácii mládeže, alebo by sme mali o rizikovom správaní rozmýšľať ako o zvládacom prostriedku, ktorý umožňuje dospievajúcim (1) modelovať vlastnú predstavu usporiadania sveta testovaním akceptovateľných hraníc, prípadne (2) vysporiadať sa s neakceptovateľnými podmienkami v zmysle interpretácie M. Ungara (2004), či D.L. Rosenhana (1973)?

Nemyslíme si, že je pojem sociálna patológia úplne neužitočný. Možno ním však, podľa nášho názoru, charakterizovať 1 – 2 % dospievajúcej populácie. Pre zvyšok by sme odporúčali príklon k jessorovskej terminológii – syndróm rizikového správania v dospievaní (SRS-D) (Jessor, Jessor, 1977), hoci je jasné, že v súčasnej diverzifikácii prejavov rizikového správania môže jeho pôvodné vymedzenie v podobe užívania psychoaktívnych látok, delikvencie a rizikového sexuálneho správania len ťažko obstáť. Aktuálne je pravdepodobne najvyčerpávajúcejšie vymedzenie rizikové správania podľa V. Nielsen Sobotkovej a kol. (2014), ktorá operuje so 14 kategóriami od klasických foriem rizikového správania ako sú klamanie, závislosti, šikanovanie až po rizikové správanie v doprave, extrémistické správanie či intoleranciu. Na druhej strane, v praxi sa málokedy stretávame s takýmto širokým repertoárom rizikového správania. Najčastejšie sa môžeme stretnúť s užívaním psychoaktívnych látok, delikventným správaním, šikanovaním, rizikovými stravovacími a pohybovými aktivitami, rizikovými sexuálnymi aktivitami. Uvedené vymedzenie sa svojim obsahom podobá kategóriám rizikového správania, ktoré sú sledované v americkom systéme depistáže rizikového správania The Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS) (Kann et al., 2014), slovensky Systém kontroly rizikového správania mladých ľudí. Podnetnými sú však aj iné kategorizácie, ktoré vznikli v slovenskom a najmä českom vedeckom prostredí, napr. M. Miovský, J. Zapletalová (2006), M. Dolejš (2010), M. Širůčková (2012), M. Čerešník, V. Gatial (2014). Všetky však majú spoločné jedno. Rizikové správanie môže byť cez ich perspektívu vnímané ako akékoľvek správanie s potenciálom neželaného výsledku.

Určite sa vieme zhodnúť na tom, že rizikové správanie je špecifická forma deregulovaného správania. Nespočet výskumných záverov sa zhoduje v tom, že spoločným menovateľom rôznych foriem rizikového správania je impulzivita. Mohli by sme ju definovať ako tendenciu konať bez rozmyslu a bez ohľadu na sociálne normy. Impulzivita má však aj iné charakteristiky, ktoré ju do veľkej miery prepájajú s produkciou rizikového správania. Patrí medzi ne všeobecná tendencia riskovať (Eysenck, Eysenck, 1975), vnímanie naliehavosti (Woicik et al., 2009), rýchle získanie odmeny ako cieľ správania (Brunelle et al., 2009), zameranie na seba a svoje potreby (Vazire, Funder, 2006), vyhľadávanie vzrušenia (Zuckerman, 1990), nedostatočná vytrvalosť (Cloninger et al., 1991) apod. Špecificky by sme mohli o impulzivite uvažovať aj ako o súčasti psychoticizmu (Eysenck, Eysenck, 1975) prostredníctvom charakteristík ako sú klamanie, manipulatívne tendencie, absencia empatie, absencia zodpovednosti, neresponzívnosť apod. (Hare, Neuman, 2008).

Osobnostné nastavenie rizikových, resp. impulzívnych ľudí predstavuje zaujímavú výskumnú otázku. Preto v ďalšom texte ponúkame niektoré výskumné zistenia o vzťahu medzi vybranými osobnostnými vlastnosťami a rizikovým správaním, resp. impulzivitou.

3. Cieľ výskumu a hypotéza

Cieľom výskumu je prezentovanie vzťahu medzi osobnostnými vlastnosťami (školské sebapoňatie, agresivita, sebadôvera, úzkostlivosť, nadšenie, rozvážnosť) dospievajúcich a rizikovým správaním, resp. impulzivitou. Možno očakávať, že so zvyšujúcou sa mierou rizikového správania, resp. impulzivity bude klesať miera pozitívnych osobnostných vlastností a narastať miera negatívnych osobnostných vlastností. Výskumné hypotézy možno formulovať nasledovne:

H1 Predpokladáme, že dospievajúci produkujúci viac rizikového správania budú mať horšie školské sebapoňatie.

H2 Predpokladáme, že dospievajúci produkujúci viac rizikového správania budú mať horšie sebahodnotenie.

H3 Predpokladáme, že dospievajúci produkujúci viac rizikového správania budú úzkostlivejší.

H4 Predpokladáme, že dospievajúci produkujúci viac rizikového správania budú impulzívnejší.

H5 Predpokladáme, že dospievajúci produkujúci viac rizikového správania budú menej rozvážni.

H6 Predpokladáme, že dospievajúci produkujúci viac rizikového správania budú menej nadšení.

H7 Predpokladáme, že impulzívnejší dospievajúci budú mať horšie školské sebapoňatie.

H8 Predpokladáme, že impulzívnejší dospievajúci budú mať horšie sebahodnotenie.

H9 Predpokladáme, že impulzívnejší dospievajúci budú produkovať viac rizikového správania.

H10 Predpokladáme, že impulzívnejší dospievajúci budú úzkostlivejší.

H11 Predpokladáme, že impulzívnejší dospievajúci budú menej rozvážni.

H12 Predpokladáme, že impulzívnejší dospievajúci budú menej nadšení.

4. Popis základného a výberového súboru

Základný súbor predstavovalo 230 531 žiakov a žiačok vo veku 10 až 15 rokov na Slovensku, z toho 12 293 navštevujúcich gymnáziá (5 %). Dôvodom zamerania sa na nižší stupeň sekundárneho vzdelávania je relatívne vysoká možnosť psychologickej intervencie pri poznaní aktuálneho stavu na školách.

Výskumný súbor tvorilo 1829 detí zo všetkých krajov Slovenska (300 detí z košického kraja, 218 z prešovského, 135 zo žilinského, 281 z trenčianskeho, 327 z bansko-bystrického, 352 z nitrianskeho, 93 z trnavského a 123 z bratislavského). Chlapcov bolo 898 a dievčat 931. Desať ročných bolo 221, 11-ročných 317, 12-ročných 397, 13-ročných 388, 14-ročných 344 a 15 ročných 160.

5. Metodológia

V našom výskume sme ako hlavné metódy použili metódy VRSA a SIDS.

VRSA (Výskyt rizikového správania adolescentov) je slovenskou modifikáciou pôvodného českého dotazníka VRCHA (Výskyt rizikového chování u adolescentů), ktorý vznikol v autorstve M. Dolejš, O. Skopal (2013, 2015). Dotazník je štandardizovaný, poskytuje percentilové normy. Obsahuje 18 položiek, ktoré je možné odpovedať áno - nie. Sú zoskupené do troch subškál:

1. Abúzus psychoaktívnych látok. Je zameraná na aktivity, pri ktorých človek užíva, resp. zneužíva legálne či nelegálne látky, na ktoré môže vzniknúť psychická a/alebo fyzická závislosť. Príklad položky: Pil/pila si počas posledných 30 dní nejaký alkoholický nápoj? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 6 bodov.

2. Delikvencia. Je zameraná na skúsenosti s odcudzovaním vecí alebo s falšovaním a/alebo poškodzovaním cudzích vecí. Príklad položky: Ukradol/ukradla si niekedy niečo? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 8 bodov.

3. Šikanovanie. Je zameraná na prejavy šikanujúceho správania v škole a vo virtuálnom prostredím. Položky sú formulované z hľadiska obete tejto aktivity. Príklad položky: Ublížil ti niekto zo spolužiakov/spolužiačok počas posledných 30 dní? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 4 body.

Dotazník poskytuje tiež celkové skóre rizikového správania v bodovom rozpätí 0 až 18 bodov. Reliabilita subškál dotazníka vymedzená Cronbachovým α bola v rozmedzí 0.55 až 0.83.

SIDS (Škála impulzivity Dolejša a Skopala) je škála extrahovaná z metódy ŠORA (popísaná nižšie), ktorá vznikla ako produkt

autorov uvedených v názve metódy. Ide o 24 položkovú unidimenzionálnu škálu. Dotazník je v procese štandardizácie pre českú aj slovenskú populáciu..

Ďalšími použitými metódami boli SPAS, Dotazník agresivity, Rosenbergova škála a Škála osobnostných rysov.

Dotazník sebapoňatia školskej úspešnosti detí je štandardizovaná diagnostická metóda, ktorú vydala Psychodiagnostika, a.s., Bratislava, resp. Brno, pod označením T-216 v roku 1992. Dotazník obsahuje 48 položiek. Pozostáva zo šiestich subškál a celkového skóre sebapoňatia:

1. všeobecné schopnosti; príklad položky: Väčšina spolužiakov/spolužiačok sa učí lepšie ako ja.
2. matematika; príklad položky: Myslím si, že matematiku viem veľmi dobre.
3. čítanie; príklad položky: Stále čítam neisto. Mal/mala by som čítať lepšie.
4. pravopis; príklad položky: V diktátoch mávam veľa chýb.
5. písanie; príklad položky: Za písanie som vždy dostával/dostávala pochvalu a dobré známky.
6. sebadôvera; príklad položky: V škole mi všetko ide ľahko, bez problémov. Cítim sa tam dobre.

Možné bodové rozpätie vo všetkých subškálach je 0 až 8 bodov, celkové skóre má bodové rozpätie 0 až 48 bodov. Úlohou participantov/participantiek je vyjadrenie súhlasu alebo nesúhlasu s danými položkami dotazníka (odpovede áno – nie).

Dotazník bol vytvorený ako česká (česko-slovenská) modifikácia dotazníka SPAS (Student´s Perception of Ability Scale) od F.J. Boersmu a J.W. Chapmana (1979 in Matějček, Vágnerová, 1992). Psychometricky bol upravený do formy SPAS III a po štandardizácii bol vydaný uvedeným vydavateľstvom. Štandardizácia prebehla v roku 1987. Na jej základe boli vytvorené stenové normy pre jednotlivé vekové skupiny, ktorým je tento dotazník určený, tzn. dospievajúci vo veku 10 až 15 rokov, resp. dospievajúci navštevujúci ročníky 5 až 9 základných škôl.

Reliabilita jednotlivých subškál vymedzená v príručke dotazníka Cronbachovým α je 0,89 a viac. My sme v jednotlivých škálach namerali hodnotu Cronbachovho α v rozmedzí 0,70 až 0,86.

Nedostatkom dotazníka je štandardizácia realizovaná len v Českej republike, zastaralé normy a nie veľmi vydarený preklad znenia položiek do slovenského jazyka. V našom výskume sme vychádzali z pôvodnej konštrukcie dotazníka. Položky sme však modernizovali a reformulovali do správnej slovenskej podoby (Čerešník, 2013). Autormi českej modernizovanej verzie sú M. Dolejš, O. Skopal (2013).

Dotazník agresivity (The Buss-Perry Aggression Questionnaire; BPAQ) pochádza z roku 1992 od autorskej dvojice Buss, Perry. Autori vychádzali pri jeho koncepcii z predpokladu, že agresivita je komplexný fenomén, ktorý je nutné dekomponovať do podskupín. Potom bude možné kvantifikovať mieru agresivity konkrétneho človeka, ale aj spôsob jej manifestácie. BPAQ obsahuje 29 položiek, ktoré sýtia štyri komponenty (Buss, Perry, 2002):

- Fyzická agresivita (physical aggression; PA) zahŕňa zraňovanie alebo poškodzovanie druhých ľudí. Reprezentuje inštrumentálny komponent agresivity. Príklad položky: Niekedy som tak nahnevaný/nahnevaná, že by som rozbíjal/rozbíjala veci. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 9 až 45 bodov.
- Verbálna agresivita (verbal aggression; VA) zahŕňa slovné zraňovanie alebo poškodzovanie druhých ľudí. Reprezentuje inštrumentálny komponent agresivity. Príklad položky: Keď ma ľudia obťažujú, väčšinou im poviem, čo si o nich myslím. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 5 až 25 bodov.
- Hnev (anger; A) zahŕňa fyziologický arousal. Reprezentuje emocionálny a afektívny komponent agresivity. Príklad položky: Mám problém kontrolovať svoje nálady. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 7 až 35 bodov.
- Hostilita (hostility; H) zahŕňa city nepriateľstva a nespravodlivosti. Reprezentuje kognitívny komponent agresivity. Príklad položky: Som podozrievavý/podozrievavá k prehnane priateľským cudzím ľuďom. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 8 až 40 bodov.

Úlohou participantov/participantiek je vyjadrenie miery súhlasu alebo nesúhlasu s danými položkami dotazníka pomocou 5-bodovej škály: vôbec nevystihuje, skôr nevystihuje, nemôžem sa rozhodnúť, skôr vystihuje, úplne vystihuje.

Reliabilita subškál dotazníka vymedzená Cronbachovým α bola v rozmedzí 0,56 až 0,84.Autormi českej verzie dotazníka sú M. Dolejš, O. Skopal (2013). Autorom slovenskej verzie je M. Čerešník (2013).

Rosenbergova škála sebahodnotenia (Rosenberg´s scale of selfesteem; RSS) bola publikovaná Rosenbergom v roku 1965. Česká

verzia bola vytvorená Blatným, Oseckou (1994). Napriek existujúcej slovenskej verzii sme vychádzali z vlastného prekladu položiek. Škála je koncipovaná ako jednodimenzionálny konštrukt poskytujúci informácie o globálnom sebahodnotení.

Pozostáva z 10-tich položiek, ktoré majú participanti/participantky posúdiť pomocou štvorbodovej škály: rozhodne nesúhlasím, nesúhlasím, súhlasím, rozhodne súhlasím. Podľa Halamu, Bieščada (2006) je možné identifikovať:

- subškálu sebapotvrdenie, ktorá predstavuje pozitívne sebahodnotenie. Príklad položky: Myslím si, že mám veľa dobrých vlastností.
- subškálu sebazníženie, ktorá predstavuje negatívne sebahodnotenie. Príklad položky: Niekedy si myslím, že som úplne neschopný/neschopná.
- celkové skóre RSS, ktoré predstavuje názor človeka o sebe, o svojej hodnote.

Túto štruktúru budeme zohľadňovať pri analýze dát a ich prezentácii. Reliabilita RŠS bola Vaculíkom (2000) stanovená hodnotou α 0,81. V našom výskume sme zistili hodnoty 0,67 až 0,82.

Možné bodové rozpätie v oboch subškálach je 5 až 20 bodov, celkové skóre má bodové rozpätie 10 až 40 bodov.

Škála osobnostných rysov adolescentov (ŠORA, Čerešník, 2013) je slovenskou modifikáciou pôvodnej českej metódy Škála osobnostních rysů u adolescentů (ŠORA; Skopal, Dolejš, 2013). ŠORA bola vyvinutá ako súbor položiek existujúcich dotazníkov (BDI, SURPS, STAI, ZTPI, ŠHaN, UPPS, LAP-R) i položiek definovaných autorským tímom. Celkovo obsahuje 72 položiek zoskupených do štyroch subškál:

1. úzkostlivosť; Príklad položky: Často bývam smutný/smutná. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 24 až 96 bodov.
2. impulzivita; Príklad položky: Často porušujem školský poriadok a pravidlá. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 24 až 96 bodov.
3. nadšenie; Príklad položky: Rád /rada víťazím nad ostatnými. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 12 až 48 bodov.
4. rozvážnosť; Príklad položky: Viem sa ovládnuť. Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 12 až 48 bodov.

Úlohou participantov/participantiek je vyjadrenie miery súhlasu alebo nesúhlasu s položkami dotazníka pomocou 4-bodovej škály: rozhodne nesúhlasím, nesúhlasím, súhlasím, rozhodne nesúhlasím.

Reliabilita subškál dotazníka vymedzená Cronbachovým α bola v rozmedzí 0,63 až 0,89.

6. Výsledky

Získané dáta sme analyzovali v programe SPSS 20.0. Využili sme metódu t-testu a F-testu za akceptácie štandardnej hodnoty $\alpha \leq 0.05$. Výsledky analýzy prezentujeme v tabuľkách 1 a 2 a v grafoch 1 až 10.

Predtým, ako sme pristúpili k analýze, najprv sme chceli rozdeliť výskumný súbor na tri skupiny: (1) s nízkou mierou rizikového správania a impulzivity, (2) so strednou mierou rizikového správania a impulzivity a (3) s vysokou mierou rizikového správania a impulzivity. K tomuto účelu nám poslúžili percentilové normy metód VRSA a SIDS. Pri prevode hrubého skóre na percentily sme zohľadňovali vek a pohlavie. Skóre do 25. percetilu sme zaradili do prvej skupiny, od 25. do 75. percentilu do druhej skupiny a skóre nad 75. percentil do tretej skupiny. V prípade impulzivity sa nám zámer podaril. Vytvorené skupiny vykazovali odlišné charakteristiky, ktoré prezentujeme v tabuľkách a grafoch. V prípade rizikového správania sme uspeli len čiastočne. Skupiny s nízkou a strednou mierou rizikového správanie vykazovali veľmi podobné charakteristiky. Preto sme pracovali len dvoma skupinami: (1) skupina s nízkou mierou rizikového správania (do 75. percentilu) a (2) skupina s vysokou mierou rizikového správania(nad 75. percentil). Pravdepodobným dôvodom je slabá schopnosť metódy VRSA diskriminovať nerizikové správanie, najmä v nižších vekových kategóriách.

Tab. 1: Porovnanie osobnostných vlastností dospievajúcich vo vzťahu rizikovosti správania

	rizikové správanie	**N**	**M**	**SD**	**SEM**	**t**	**p**
všeobecné schopnosti	do 75. percentilu	1017	4,12	2,178	0,068	7,396	0,000
	nad 75. percentil	472	3,22	2,220	0,102		
matematika	do 75. percentilu	1004	4,44	1,939	0,061	4,885	0,000
	nad 75. percentil	471	3,90	2,066	0,095		
čítanie	do 75. percentilu	1003	5,76	2,256	0,071	3,909	0,000
	nad 75. percentil	468	5,26	2,359	0,109		
pravopis	do 75. percentilu	1020	4,39	2,739	0,086	4,184	0,000
	nad 75. percentil	481	3,76	2,679	0,122		
písanie	do 75. percentilu	1012	4,83	2,352	0,074	3,420	0,001
	nad 75. percentil	467	4,38	2,417	0,112		
sebadôvera	do 75. percentilu	1006	4,37	2,145	0,068	7,535	0,000
	nad 75. percentil	472	3,46	2,176	0,100		
SPAS	do 75. percentilu	909	28,10	9,483	0,315	6,933	0,000
	nad 75. percentil	422	24,22	9,583	0,466		
abúzus	do 75. percentilu	1047	0,30	0,883	0,027	-20,173	0,000
	nad 75. percentil	487	1,59	1,615	0,073		
delikvencia	do 75. percentilu	1047	0,63	1,154	0,036	-24,533	0,000
	nad 75. percentil	487	2,46	1,706	0,077		
šikanovanie	do 75. percentilu	1047	0,47	0,767	0,024	-22,595	0,000
	nad 75. percentil	487	1,57	1,099	0,050		
VRSA	do 75. percentilu	1047	1,41	2,253	0,070	-31,651	0,000
	nad 75. percentil	487	5,62	2,759	0,125		
fyzická agresia	do 75. percentilu	982	21,44	6,991	0,223	-11,974	0,000
	nad 75. percentil	456	26,30	7,524	0,352		
verbálna agresia	do 75. percentilu	1009	14,28	3,675	0,116	-8,108	0,000
	nad 75. percentil	466	15,95	3,674	0,170		
hnev	do 75. percentilu	991	17,41	4,799	0,152	-7,591	0,000
	nad 75. percentil	458	19,47	4,811	0,225		
hostilita	do 75. percentilu	983	22,19	6,012	0,192	-8,010	0,000
	nad 75. percentil	464	24,86	5,681	0,264		
sebapotvrdenie	do 75. percentilu	1018	15,23	2,479	0,078	3,749	0,000
	nad 75. percentil	470	14,69	2,763	0,127		
sebazníženie	do 75. percentilu	1012	11,81	2,945	0,093	-3,020	0,003
	nad 75. percentil	471	12,30	2,929	0,135		
sebahodnotenie	do 75. percentilu	991	28,43	4,466	0,142	4,000	0,000
	nad 75. percentil	458	27,41	4,619	0,216		
úzkostlivosť	do 75. percentilu	895	52,16	10,369	0,347	-5,665	0,000
	nad 75. percentil	407	55,79	11,437	0,567		
impulzivita	do 75. percentilu	889	54,82	10,239	0,343	-13,261	0,000
	nad 75. percentil	405	62,85	9,805	0,487		
nadšenie	do 75. percentilu	953	32,41	4,548	0,147	-5,766	0,000
	nad 75. percentil	432	33,93	4,485	0,216		
rozvážnosť	do 75. percentilu	929	35,50	4,423	0,145	9,019	0,000
	nad 75. percentil	418	33,17	4,290	0,210		

Vysvetlivky: N = početnosť, M = priemer, SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, t = t-hodnota, p = signifikancia

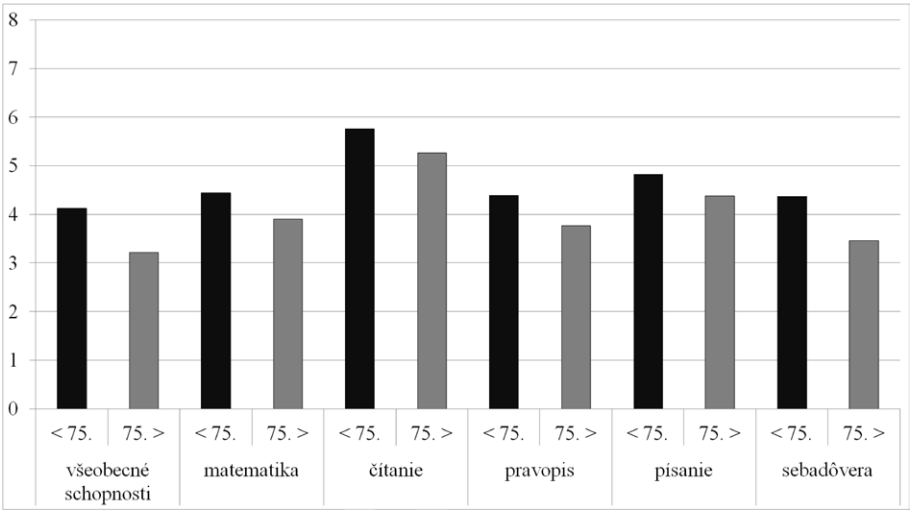
Tab. 2: Porovnanie osobnostných vlastností dospievajúcich vo vzťahu k miere impulzivity

	impulzivita	**N**	**M**	**SD**	**SEM**	**F**	**p**
všeobecné schopnosti	do 25. percentilu	364	5,02	2,046	0,107	82,281	0,000
	25. - 75. percentil	744	3,87	2,141	0,079		
	nad 75. percentil	310	2,96	2,036	0,116		
matematika	do 25. percentilu	363	5,15	1,850	0,097	45,936	0,000
	25. - 75. percentil	744	4,30	1,955	0,072		
	nad 75. percentil	304	3,76	1,904	0,109		
čítanie	do 25. percentilu	363	6,24	1,944	0,102	15,554	0,000
	25. - 75. percentil	742	5,62	2,287	0,084		
	nad 75. percentil	305	5,33	2,315	0,133		
pravopis	do 25. percentilu	367	5,07	2,580	0,135	18,950	0,000
	25. - 75. percentil	749	4,31	2,694	0,098		
	nad 75. percentil	310	3,83	2,736	0,155		
písanie	do 25. percentilu	366	5,49	2,203	0,115	32,291	0,000
	25. - 75. percentil	748	4,66	2,342	0,086		
	nad 75. percentil	306	4,06	2,453	0,140		
sebadôvera	do 25. percentilu	365	5,38	1,908	0,100	95,665	0,000
	25. - 75. percentil	739	4,09	2,091	0,077		
	nad 75. percentil	304	3,24	2,046	0,117		
SPAS	do 25. percentilu	337	32,54	8,177	0,445	88,252	0,000
	25. - 75. percentil	675	27,04	9,056	0,349		
	nad 75. percentil	273	23,19	9,017	0,546		
abúzus	do 25. percentilu	370	0,25	0,721	0,037	43,149	0,000
	25. - 75. percentil	752	0,64	1,221	0,045		
	nad 75. percentil	313	1,12	1,621	0,092		
delikvencia	do 25. percentilu	373	0,53	1,020	0,053	83,611	0,000
	25. - 75. percentil	754	1,05	1,464	0,053		
	nad 75. percentil	316	1,97	1,903	0,107		
šikanovanie	do 25. percentilu	373	0,45	0,734	0,038	46,446	0,000
	25. - 75. percentil	759	0,75	0,968	0,035		
	nad 75. percentil	314	1,15	1,117	0,063		
VRSA	do 25. percentilu	370	1,22	1,792	0,093	97,969	0,000
	25. - 75. percentil	739	2,40	2,875	0,106		
	nad 75. percentil	310	4,25	3,633	0,206		
fyzická agresia	do 25. percentilu	352	18,32	5,816	0,310	156,827	0,000
	25. - 75. percentil	724	22,70	6,796	0,253		
	nad 75. percentil	293	27,70	7,412	0,433		
verbálna agresia	do 25. percentilu	363	13,19	3,685	0,193	102,361	0,000
	25. - 75. percentil	740	14,36	3,484	0,128		
	nad 75. percentil	304	17,06	3,621	0,208		
hnev	do 25. percentilu	356	15,23	4,012	0,213	144,075	0,000
	25. - 75. percentil	726	17,84	4,291	0,159		
	nad 75. percentil	305	21,00	4,868	0,279		
hostilita	do 25. percentilu	353	20,46	5,974	0,318	76,044	0,000
	25. - 75. percentil	729	22,76	5,595	0,207		
	nad 75. percentil	299	26,00	5,752	0,333		
sebapotvrdenie	do 25. percentilu	361	16,15	2,243	0,118	43,853	0,000
	25. - 75. percentil	750	14,90	2,378	0,087		
	nad 75. percentil	311	14,51	2,848	0,161		

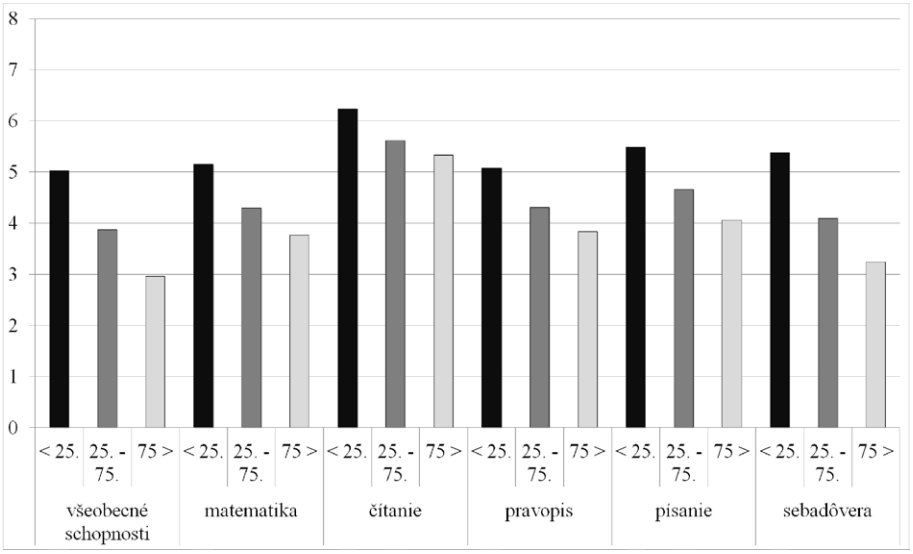
Pokračovanie Tab. 2							
	impulzivita	**N**	**M**	**SD**	**SEM**	**F**	**p**
sebazníženie	*do 25. percentilu*	*361*	*10,74*	*2,769*	*0,146*	*66,478*	*0,000*
	25. - 75. percentil	*748*	*11,99*	*2,673*	*0,098*		
	nad 75. percentil	*304*	*13,20*	*2,931*	*0,168*		
sebahodnotenie	*do 25. percentilu*	*352*	*30,49*	*3,979*	*0,212*	*82,366*	*0,000*
	25. - 75. percentil	*737*	*27,92*	*4,089*	*0,151*		
	nad 75. percentil	*301*	*26,34*	*4,813*	*0,277*		
úzkostlivosť	*do 25. percentilu*	*336*	*45,92*	*10,553*	*0,576*	*127,655*	*0,000*
	25. - 75. percentil	*699*	*54,05*	*8,905*	*0,337*		
	nad 75. percentil	*290*	*58,03*	*11,237*	*0,660*		
nadšenie	*do 25. percentilu*	*356*	*31,53*	*4,592*	*0,243*	*55,890*	*0,000*
	25. - 75. percentil	*734*	*32,54*	*4,165*	*0,154*		
	nad 75. percentil	*308*	*34,98*	*4,361*	*0,248*		
rozvážnosť	*do 25. percentilu*	*354*	*38,45*	*4,372*	*0,232*	*228,524*	*0,000*
	25. - 75. percentil	*707*	*34,44*	*3,308*	*0,124*		
	nad 75. percentil	*295*	*32,09*	*4,542*	*0,264*		

Vysvetlivky: N = početnosť, M = priemer, SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, t = t-hodnota, p = signifikancia

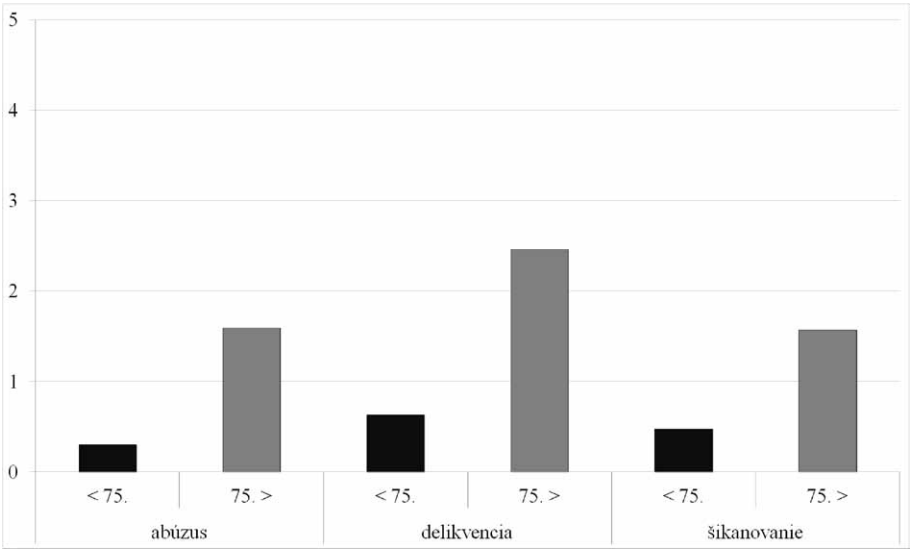
Graf 1: Porovnanie školského sebapoňatia vo vzťahu k rizikovosti správania



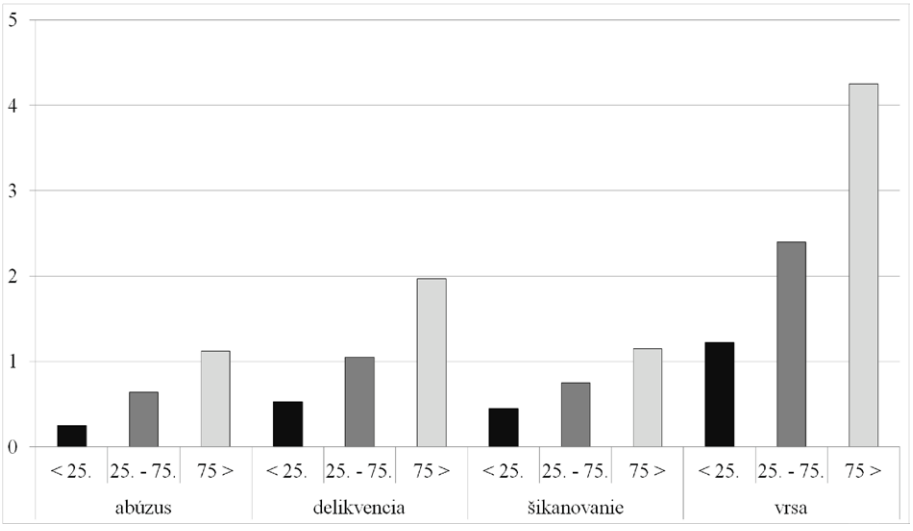
Graf 2: Porovnanie školského sebapoňatia vo vzťahu k miere impulzivity



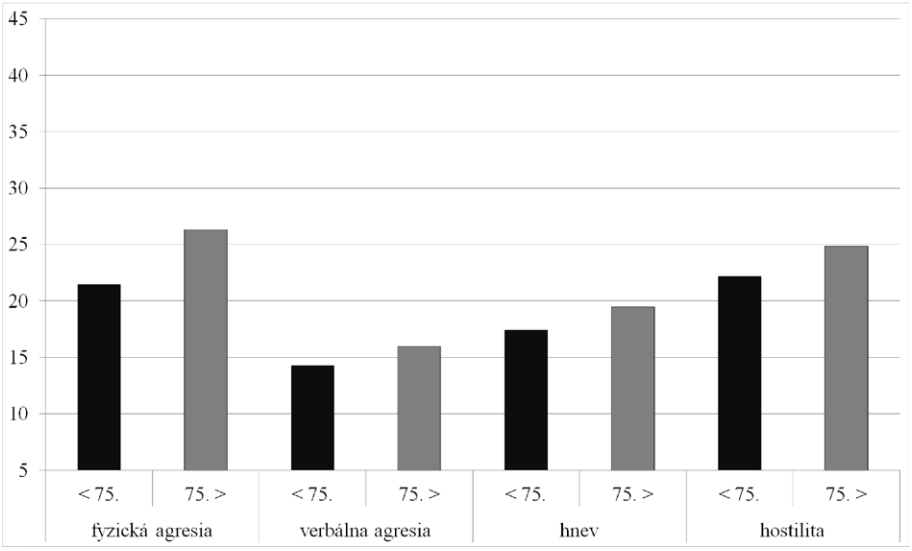
Graf 3: Porovnanie prejavov rizikového správania vo vzťahu k celkovej rizikovosti správania



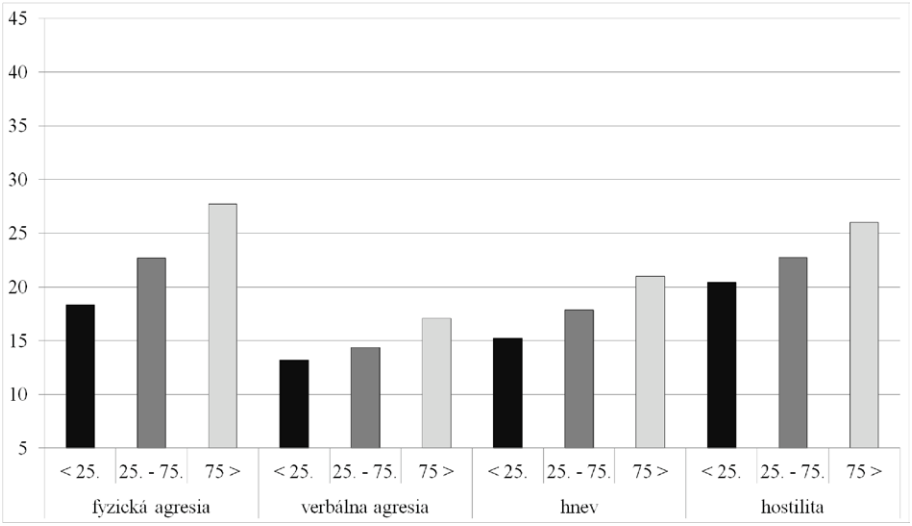
Graf 4: Porovnanie prejavov rizikového správania vo vzťahu k miere impulzivity



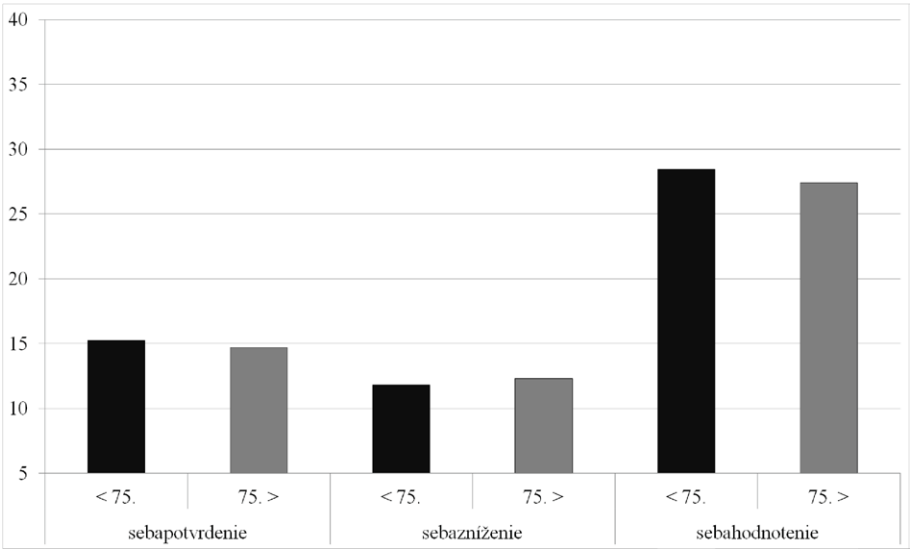
Graf 5: Porovnanie prejavov agresívneho správania vo vzťahu k rizikovosti správania



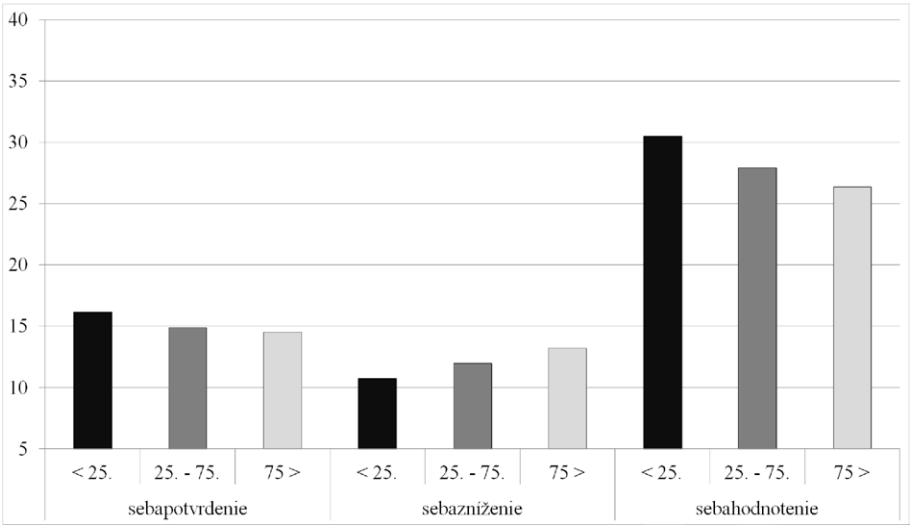
Graf 6: Porovnanie prejavov agresívneho správania vo vzťahu k miere impulzivity



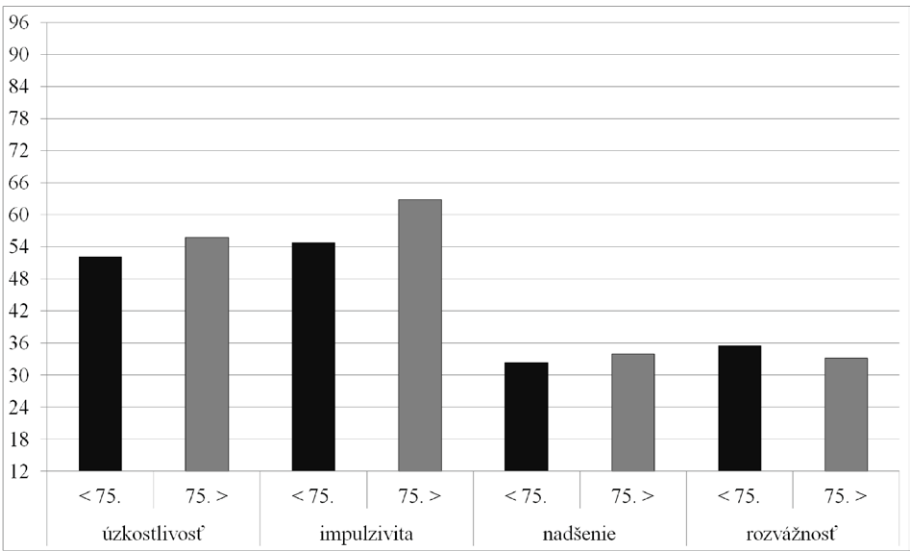
Graf 7: Porovnanie sebahodnotenia vo vzťahu k rizikovosti správania



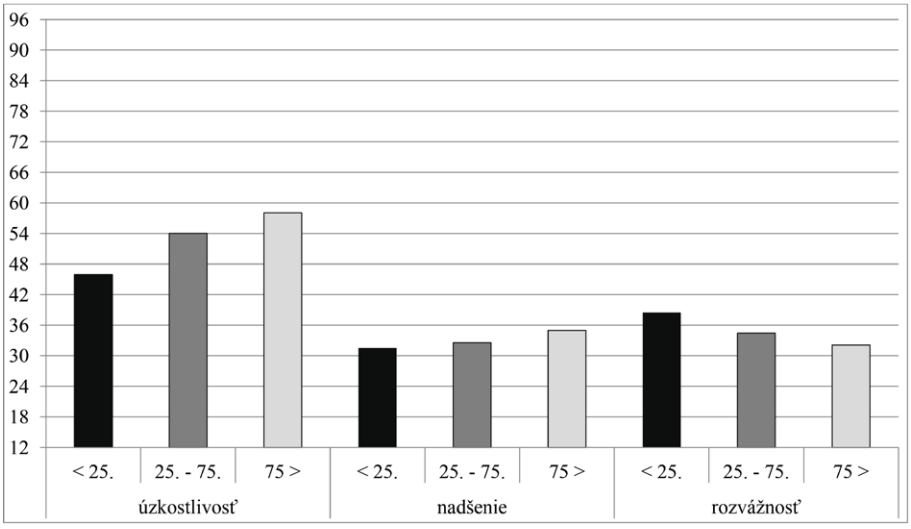
Graf 8: Porovnanie sebahodnotenia vo vzťahu k miere impulzivity



Graf 9: Porovnanie osobnostných premenných vo vzťahu k rizikovosti správania



Graf 10: Porovnanie osobnostných premenných vo vzťahu k miere impulzivity



Z uvedených výsledkov vyplýva, osobnostné charakteristiky dospievajúcich sa líšia v závislosti od miery produkcie rizikového správania, resp. impulzivity. Všetky zistené rozdiely sú významné na hladine významnosti $\alpha \leq 0.001$, okrem jediného skóre v sebahodnotení vo vzťahu k rizikovému správaniu (Tab. 1), kde bol rozdiel významný na hladine $\alpha \leq 0.01$. Konkrétne sme zistili, že dospievajúci s vyššou mierou rizikového správania, resp. impulzivity majú:

- horšie školské sebapoňatie, a to vo všetkých subškálach (všeobecné schopnosti, matematika, čítanie, pravopis, písanie, sebadôvera), aj v celkovom skóre;
- častejšie užívajú psychoaktívne látky, produkujú delikventné a šikanujúce správanie;
- sú viac fyzicky aj verbálne agresívni, prežívajú viac hnevu a hostility;
- nižšie sebahodnotenie;
- sú úzkostlivejší, menej rozvážni, viac nadšení.

7. Diskusia

Môžeme konštatovať, že všetky stanovené hypotézy (kapitola 3), okrem hypotéz týkajúcich sa nadšenia, tzn. hypotéz 6 a 12, môžeme podporiť.

Neprekvapivým výsledkom je horšie školské sebapoňatie dospievajúcich produkujúcich rizikové správanie, resp. impulzívnych. Prejavilo sa najmä vo všeobecných schopnostiach a v sebadôvere, ktoré predstavujú skúsenosťami osvojené stratégie uplatňované v sociálnych interakciách a osobný dojem, z toho, ako im darí. Aj v tomto prípade sa potvrdilo, že rizikoví dospievajúci nevnímajú svoje sociálne stratégie ako efektívne a nemajú zo seba pozitívny dojem. To sa musí prejaviť aj vo vzťahu k školským úlohám a k škole ako takej. Ľahko možno u nich predpokladať negatívny postoj k škole, ktorý je rizikovým faktorom vo vzťahu k produkcii problémového správania.

Osobná neistota sa u rizikových dospievajúcich prejavuje zvýšenou mierou agresivity ako výrazu osobnej frustrácie a pocitu ohrozenia v sociálnych vzťahoch, od ktorých nevedia, čo očakávať, ale aj zvýšenou hnevlivosťou a hostilným postojom, ktoré len potvrdzujú neschopnosť efektívne štrukturovať sociálny kontext a vnímať jeho obsahy ako neohrozujúce.

Znížené sebahodnotenie a zvýšená úzkostlivosť dokresľujú zvýšenú vnútornú tenziu, ktorá núti rizikových dospievajúcich interpretovať podmienky, v ktorých majú fungovať, ukvapene, s presvedčením, že nemajú dostatok času a musia sa rozhodovať rýchlo a tak, aby odvrátili (domnelé) nebezpečenstvo, ktoré na nich striehne zo strany dospelých aj zo strany vrstovníkov/vrstovníčok.

Prekvapivým výsledkom je vyššia miera nadšenia u rizikových dospievajúcich, ktorú sme neočakávali. Na druhej strane môže komunikovať pripravenosť urobiť niečo s daným stavom, resp. správaním, ak im poskytneme správnu pomoc v pravý čas.

Diagnostika rizikového správania sa javí ako veľmi dôležitá výzva pedagogickej a psychologickej praxe. Okrem nevyhnutného predpokladu klinickej citlivosti na prejavy problémového správania, ktoré je najjednoduchšie riešiť v počiatkoch jeho vzniku, môžeme pri diagnostike ako predpoklade cielenej intervencie využiť:

- screeningové nástroje ako sú napríklad VRSA a SIDS (kapitola 5),
- Mezerovu Škálu rizikového správania určenú pre učiteľky/učiteľov, ktorú ale môžeme transformovať do Ja-formy,
- hodnotiace škály vlastnej produkcie, ktoré môžu byť cenné najmä v špecifickom prostredí, v ktorom sa vyskytujú neštandardné prejavy rizikového správania a pri ktorých vieme využiť aj prvky adaptívneho testovania,
- výsledky periodických štúdií, napr. (1) SAHA (The Social and Health Assessment) pod záštitou Centra pre detské štúdie na univerzite v Yale (Yale Child Study Center YCSC, USA), (2) ESPAD (European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) pod vedením Švédskeho ministerstva zdravia a sociálnych vecí (The Swedish Ministry of Health and Social Affairs) a Európskeho monitorovacieho centra pre drogy a drogové závislosti (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction EMCDDA), (3) HBSC (Health Behavior in School – aged Children), čo je medzinárodná štúdia WHO.

8. Záver

Na základe uvedeného považujeme za charakteristiky rizikových dospievajúcich, prejavujúcich sa zvýšenou impulzivitou, vyššou produkciou delikventného a šikanujúceho správania a užívaním psychoaktívnych látok, zhoršené školské sebapoňatie, zvýšenú agresivitu, znížené sebahodnotenie, zvýšenú úzkostlivosť a nadšenie, zníženú rozvážnosť. O všetkých týchto charakteristikách možno uvažovať ako o významných osobnostných premenných patriacich do zoznamu rizikových faktorov podieľajúcich sa na produkcii problémového správania, ktorým je potrebné venovať patričnú pozornosť z hľadiska diagnostiky.

Literatúra

Adler, A. (1998). O zmysle života. Bratislava: Iris.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In D. Cervone, Y. Shoda (Eds.) The coherence of personality. New York: The Guilford Press, pp. 185-241.

Blatný, M., & Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. Československá psychologie, Vol. 38, No. 6, pp. 481-488.

Brunelle, C., Douglas, R.L., Pilh, R.O., & Stewart, S.H. (2009). Personality and Substance Use Disorders in Female Offenders: A Matched Controlled Study. Personality and Individual Differences, Vol. 46, No. 4, pp. 472-476.

Buss, A.H., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 63, No. 3, pp. 452-459.

Cloninger, C.R., Przybeck, T.R., & Svrakic, D.M. (1991). The Tridimensional Personality Questionnaire: US normative data. Psychological Reports, Vol. 69, No. 3, pp. 1047-1057.

Čerešník, M., & Gatial, V. (2014). Rizikové správanie a vybrané osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania. Nitra: PF UKF.

Čerešníková, M. (2015). Sociálna sieť obyvateľov sociálne vylúčených komunít. In J. Rusnáková a kol. (Eds.) Sociálna opora a sociálne siete marginalizovaných Rómov, pp.71- 98. Nitra: UKF.

Dolejš, M. (2010). Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů. Olomouc: FF UP v Olomouci.

Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA). Příručka pro praxi. Olomouc: FF UP v Olomouci.

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

Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B.G. (1975). Manual of the Eysenck Personality Questionnaire. London: Hodder and Stoughton.

Halama, P., & Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). Československá psychologie, Vol. 50, No. 6, pp. 569-583.

Hare, R.D., & Neuman, C.S. (2008). Psychopathy as a Clinical and Empirical Construct. Annual Review of Clinical Psychology, No. 4, pp. 217-246.

Jessor, R., & Jessor, S.L. 1977. Problem Behavior and Psychosocial Development. New York: Academic Press.

Kabíček, P. (2014). Vývoj v dospívání. In P. Kabíček, L. Csémy, J. Hamanová a kol. (Eds.) Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví. Praha: Triton, pp. 17-31.

Kagan, J. (1991). Etiologies of adolescents and risk. Journal of Adolescent Health, Vol. 12, No. 5., pp. 591-596.

Kann, L. et al. (2014). Youth Risk Behavior Surveillance - United States, 2013. Morbidity and Mortality Weekly Report, Vol. 63, No. 4, pp. 1-168.

Koukolík, F., & Drtilová, J. (2006). Vzpoura deprivantů. Nestvůry, nástroje, obrana. Praha: Galén.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolínum.

Matějček, Z., & Vágnerová, M. (1992). Dotazník sebapoňatia školskej úspešnosti detí. Bratislava: Psychodiagnostika.

Miovský, M., & Zapletalová, J. (2006). Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. In Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace. Tišnov: SCAN.

Nielsen Sobotková, V. a kol. 2014. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada.

Rosenhan, D.L. (1973). On Being Sane in Insane Places. Science, Vol. 179, No. 4070, pp. 250-258.

Smart, D. et al. (2004). Patterns of antisocial behavior from early adolescence to late adolescence. In Trends & Issues in crime and criminal justice series. Canberra: Australian Institute of Criminology, No. 290.

Širůčková, M. (2012). Rizikové chování. In M. Miovský a kol. (Eds.) Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Praha: Togga, pp. 127-132.

Ungar, M. (2004). Nurturing hidden resilience in troubled youth. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Vaculík, M. (2000). Sebehodnocení hráčů počítačových her v adolescenci. Československá psychologie, Vol. 44, No. 3, pp. 279-286.

Vazire, S., & Funder, D.C. (2006). Impulsivity and the Self-Defeating Behavior of Narcissists. Personality and Social Psychology Review, Vol. 10, No. 2, pp. 154-165.

WHO. (1993). The Health of Young People. Ženeva: WHO.

WHO. (2014). Health for the world´s adolescents. Ženeva: WHO.

Woicik, P.A., Stewart, S.H., Pihl, O.P., & Conrod, P.J. (2009). The Substance Use Risk Profile Scale: A Scale Measuring Trans--Linked to Reinforcement-Specific Substance Use Profiles. Addictive Behaviors, Vol. 34, No. 12, pp. 1042-1055.

Zuckerman, M. (1990). The Psychophysiology of Sensation Seeking. Journal of Personality, Vol. 58, No. 1, pp. 313-345.

POSTOJE KE SMRTI V ČESKÉ REPUBLICE A V IZRAELI

DEATH ATTITUDES IN THE CZECH REPUBLIC AND IN ISRAEL

Monika KOLÁŘOVÁ, Olga PECHOVÁ

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 771 47 Olomouc, Czech Republic, kolarova.moni@seznam.cz, olga.pechova@upol.cz

Grantová podpora: Publikace byla umožněna díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené roku 2014 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (IGA_FF_2014_069).

Abstrakt: *K měření postojů ke smrti byl použit Revidovaný profil postojů ke smrti (The Death Attitude Profile-Revised), který zahrnuje pět dílčích škál, z nichž dvě měří pozitivní postoje ke smrti, dvě se zaměřují na negativní postoje ke smrti a pátá škála zkoumá neutrální postoje. Výzkumu se zúčastnilo 306 vysokoškolských studentů z univerzit v České republice a 140 respondentů z univerzity v Tel Avivu v Izraeli. Dvouvýběrovými t-testy jsme zjistili rozdíly v postojích ke smrti mezi izraelskými a českými muži, izraelskými a českými ženami a mezi izraelskými muži, kteří působili na bojové pozici v armádě a těmi, kteří působili na pozici jiné. Větší rozdíly se potvrdily u žen a to zejména u škál Vstřícné přijetí a Únikové přijetí, další rozdíl byl u mužů na bojové a nebojové pozici a to u škály Únikové přijetí. V příspěvku budou diskutovány možné příčiny rozdílů, jako je náboženství, kultura, politická situace či věk a zkušenosti studentů a v neposlední řadě také praktické implikace našeho výzkumu.*

Klíčová slova: *Postoje ke smrti; Česká republika; Izrael; náboženství; vojenská služba*

Abstract: *The Death Attitude Profile-Revised has been used for the measuring of attitudes towards death in our research. This inventory consists of five dimensions of attitudes towards death. Two of them are negative, two dimensions represent positive attitudes towards death and one dimension is the neutral acceptance of death. We collected a data of 306 respondents from universities in the Czech Republic and of 140 respondents from Tel Aviv University in Israel. We used two-sample t-test to find out the difference between Czech and Israeli men, Czech and Israeli women and Israeli men who operated at combat position in the army versus those who operated at different position. There were major differences particularly at women sample, especially in 2 subscales – Approach acceptance and Escape Acceptance; other major differences were found at the sample of Israeli men who served at the combat position versus non-combat position in the army on the subscale Escape Acceptance. Causes of the differences as religion, culture, political situation or age and experience of the students will be discussed in our presentation as well as practical impact of our research.*

Key words: *Death attitudes; the Czech Republic; Israel; religion; military service*

Úvod

Výzkum postojů ke smrti má již více než čtyřicetiletou tradici. Dosavadní výzkumy se většinou zaměřují na zkoumání vlivu pohlaví, náboženského přesvědčení či věku na postoje ke smrti. Mnohem méně informací máme o tom, jaké má na tyto postoje vliv kultura, politická situace v zemi či osobní zkušenost se smrtí. Málo je také známo o působení bojové zkušenosti na tyto postoje. V předkládaném příspěvku se tedy zaměříme především na tyto aspekty postojů ke smrti. K tomu jsme použili dotazník DAP-R (Death Attiudes Profile-Revised), který měří 5 různých postojů ke smrti.

1. Teoretické zakotvení

Smrt je jediná jistota v našem životě. Jistota, které se bojíme, a vzbuzuje v nás úzkost. Na druhou stranu může našemu životu dávat smysl a jeho konečnost mu může přidávat na intenzitě. V posledních padesáti letech proběhla řada výzkumů týkajících se postojů ke smrti. Nejprve se zkoumaly negativní postoje ke smrti, jako strach a úzkost, později se zjistilo, že postoje ke smrti mohou být i pozitivní a nyní se tedy na měření postojů ke smrti používají multidimenzionální dotazníky s více škálami. My jsme v našem výzkumu použili DAP-R (Deat Attitudes Profile-Revised), který obsahuje 5 subškál: Strach ze smrti, Vyhýbavý postoj, Neutrální přijetí, Únikové přijetí a Vstřícné přijetí (Wong, Reker & Gesser, 1994; Neimeyer, Wittkowski & Moser, 2004; Machů, Pechová & Dostál, 2013).

Postoj ke smrti je velmi komplexní jev, který je ovlivněn věkem, náboženským přesvědčením a pohlavím. Mnohem méně byl zkoumán vliv osobními zkušenosti se smrtí či umíráním jiné osoby, byť se na základě dosavadních výzkumů zdá, že právě tyto zkušenosti mohou mít na postoje ke smrti zásadní vliv (Bluck, Dirk, Mackay, & Hux, 2008). Vzhledem k větší míře religiozity žen v západních společnostech, ženy častěji souhlasí s myšlenkou posmrtného života. Muži byli zase signifikantně více nakloněni postoji vyhýbání se smrti. (Neimeyer, Wittkowski & Moser, 2004).

Jednotlivé postoje ke smrti také podle výzkumů souvisí s pocitem osobní životní pohody. Strach ze smrti a vyhýbání se jí je spojeno se stresem a depresí. Neutrální postoj, stejně jako přijímající, vykazovaly pozitivní korelaci s pocitem osobní životní pohody a naopak negativní korelaci s depresí. Únikový postoj byl spojen s horším zdravotním stavem. Podle Wonga, Rekera a Gesserové (1994) je nejvíce adaptivní neutrální postoj ke smrti, jelikož tito lidé mají tendenci žít život více naplno a z opačného úhlu také lidé, kteří žijí smysluplný a naplňující život snáze přijímají smrt beze strachu.

Méně je známo, do jaké míry ovlivňuje postoje ke smrti kulturní kontext. Dosavadních výzkumy se soustředily především na americké či západoevropské respondenty, kteří vesměs pochází ze socioekonomicky vyspělých a politicky stabilních zemí, jejichž hodnoty jsou navíc všechny více či méně založeny na křesťanské tradici. Co se týče politické situace v České republice, tak od 2. světové války na našem území nedochází k válečným konfliktům. Oproti tomu v Izraeli je od jeho vzniku prakticky stálý válečný stav. Od svého vzniku v roce 1948 se tato země neustále zmítá v bojích s okolními arabskými státy a přítomnost smrti je tedy každodenní. Pravděpodobně má tedy vliv i na postoje ke smrti či její vnímání na jeho obyvatele, ale výzkumy se tomuto tématu nevěnují (Čejka, 2007).

V České republice byla branná povinnost zrušena k 31. 12. 2004 a od roku 2005 je tedy naše armáda plně profesionální. Dnešní generace už se tedy neúčastní vojenského výcviku ani vojenských operací (až na příslušníky profesionální armády), což je oproti Izraeli značný rozdíl. V Izraeli je povinná vojenská služba pro všechny muže a ženy. Odvod do armády je v osmnácti letech, pro muže je stanovena délka 3 roky, pro ženy 20 měsíců, služba je tedy vykonána ještě před nástupem na vysokou školu. Po absolvování povinného výcviku se muži stávají členy rezervních složek a jsou připraveni k boji, kdykoliv by bylo potřeba. Všichni Izraelci zažili ve své zemi válečný stav a ti, kteří působí na bojových pozicích v armádě, se bojů i přímo účastnili. Ve válce mohou zažít pocit bezprostředního ohrožení života, což může způsobit trauma či posttraumatickou stresovou poruchu. Na druhou stranu mohou lidé dávat událostem osobní smysl a i této zkušenosti mohou dát osobní význam a může to zvýšit jejich resilienci (Kolářová, 2013; Palmieri P. A., Canetti-Nisim, D., Galea, S., Johnson, R. J. & Hobfoll, S. E., 2008).

Další rozdíl mezi oběma zeměmi se týká náboženského vyznání. V Izraeli se na konci roku 2014 hlásilo k judaismu 6 219 200 obyvatel, což je 77 % obyvatelstva. V judaismu je smrt vnímána jako přirozená součást života a není kladen příliš velký důraz na posmrtný život, naopak je kladem velký důraz na péči o pozůstalé. V České republice je počet lidí hlásících se k nějakému náboženskému přesvědčení podstatně menší. Při sčítání lidu roku 2011 se k náboženskému přesvědčení hlásilo 20,8 % z celkového počtu obyvatelstva. Většina českých věřících se věřící hlásí ke křesťanství, zejména pak k římskokatolické církvi (přibližně 50 % věřících). Křesťanství se k tomuto tématu staví spíše pozitivně, kladou větší důraz na posmrtný život a spasení (Central Bureau of Statistics Israel, 2015; Český statistický úřad, 2011).

Liší se také zkušenosti a věk vysokoškolských studentů. V Izraeli jsou studenti celkově starší, jak budeme moci dále vyčíst z výzkumného vzorku. Také mají za sebou vojenskou službu a někteří i válečnou zkušenost na bojové pozici. V ČR jsou studenti mladší a podobnou zkušenost nemají.

Vliv má určitě i kultura, ve které jedinec vyrůstá a její postoj a vnímání smrti, jelikož kultura stanovuje normy chování, poskytuje náboženský systém a existuje dále i po smrti jedince, čímž mu zaručuje nějaký odkaz. Jsou popsány také tzv. kulturní konstrukty, které poskytují člověku představu původu a cíle světa, dávají mu řád a poskytují bezpečí. U nás je smrt do jisté míry tabuizována a odehrává se v nemocnicích. Také neexistují žádné pevně dané rituály, které by nám pomáhaly se se smrtí vyrovnat, kromě pohřbu, který se většinou ještě zachovává. Také je naše společnost z větší části sekulární. Oproti tomu v Izraeli jsou určitá pravidla, kterými se řídí většina společnosti, a to i pokud nejsou věřící. Také podle několika výzkumů mají izraelské děti významně urychlený vývoj chápání smrti, hlavně co se týče nevratnosti a nefunkčnosti, ale i celkového chápání konceptu smrt, což může být způsobeno právě válečným stavem, díky kterému se se smrtí setkávají od mala (Loučka, 2009; Mahon, 1999; Kupka, 2014; Schonfeld & Smilansky, 1989).

2. Metoda

Ke zjištění výše uvedených cílů a ověření hypotéz byla zvolena metoda Death Attitudes Profile-Revised (DAP-R). Tento dotazník obsahuje 32 položek a 5 škál: Strach ze smrti (FD), Vyhýbání se smrti (DA), Neutrální přístup (NA), Vstřícné přijetí (AA) a Únikové přijetí (EA). První dvě škály se řadí do negativních postojů ke smrti, ostatní tři do pozitivních postojů.

1) Strach ze smrti („Smrt je bezpochyby hrozivá zkušenost"): tato škála se zaměřuje na pocity strachu, které v nás smrt vyvolává.

2) Vyhýbání se smrti („Vyhýbám se myšlenkám na smrt za každou cenu"): tato škála je zaměřena na vyhýbání se myšlenkám o smrti, které v nás vyvolávají úzkost.

3) Neutrální přístup („Smrt by měla být nahlížena jako přirozená, nepopíratelná a nevyhnutelná skutečnost"): tato škála zkoumá přístup ke smrti jako k přirozené součásti života.

4) Vstřícné přijetí („Věřím, že po smrti budu v nebi") zkoumá pozitivní postoj ke smrti, jehož základem je víra ve šťastný posmrtný život.

5) Únikové přijetí („Smrt ukončí všechna moje trápení") je škála, kde je smrt pojímána jako pozitivní zkušenost, jelikož ukončí život, který je plný trápení a bolesti.

DAP-R je revize DAP, což byl multidimenzionální dotazník měřící postoje ke smrti. Jeho autory byli Gesser, Wong a Reker v r. 1987 a skládal se ze čtyř dimenzí (Strach ze smrti respektive umírání, Vstřícné přijetí, Únikové přijetí a Neutrální přístup) a zahrnoval 21 položek. Později z něj byly odstraněny položky věnující se umírání, byla přidána škála Vyhýbání se smrti a dodatečné položky byly přidány i k ostatním škálám. DAP-R tedy reprezentuje širší spektrum postojů ke smrti a je komplexnější a pojmově čistší. Byl validován na vzorku 300 dospělých – 100 mladých dospělých (18-29), 100 dospělých ve středním věku (30 – 59) a 100 starších dospělých (60 – 90). Clements a Rooda (2000) provedli test reliability dotazníku zkoumání vnitřní konzistence škál. Výsledky ukázaly, že 4 z 5 škál mají dobrou vnitřní konzistenci, škála Neutrální přístup má konzistenci o něco nižší, ale stále uspokojivou. Tytéž výsledky potvrdili i Machů, Pechová a Dostál (2013) a náš vlastní test reliability. (Wong, Reker & Gesser, 1994).

Dotazník obsahuje 32 výroků, které vyjadřují určitý postoj ke smrti (např. „Snažím se nemyslet na smrt"). Odpovědi jsou zaznamenávány na sedmibodové Likertově škále od 1 (zcela souhlasím) do 7 (zcela nesouhlasím). V této práci jsme pro český vzorek použili dotazník přeložený Klárou Machů (2012), která ho převedla do češtiny v rámci svojí kvalifikační práce. Pro izraelský vzorek jsme použili dotazník v anglickém jazyce. K tomuto kroku nás vedly dva důvody. Za prvé, dotazník nebyl doposud přeložen do hebrejštiny, přičemž jeho převedení do hebrejštiny a následné pilotní otestování představuje technicky náročný úkol. Za druhé, velká část obyvatel Izraele má jiný mateřský jazyk, než je hebrejština a angličtina je zde běžným komunikačním jazykem. Tím, že jsme použili dotazník v angličtině, mohlo samozřejmě dojít ke zkreslení výsledků tím, že některým tvrzením nemuseli respondenti zcela porozumět.

Dále jsme zjišťovali v dotazníku sociodemografické proměnné, a to konkrétně věk, pohlaví, obor studia, náboženské vyznání, místo narození a v Izraeli i na absolvování služby v armádě a svoji pozici v ní.

3. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor čítá 306 prezenčních studentů různých vysokých škol z České republiky ve věku 18-43 let a 140 prezenčních studentů z Tel-Avivské univerzity v Izraeli ve věku 18-48 let. Vzhledem k tomu, že našim základním souborem byli prezenční vysokoškolští studenti a věk před začátkem výzkumu nebyl stanoven, rozhodli jsme se zde nechat i respondenty s vyšším věkem. Průměrný věk respondentů v ČR byl 22,75 let a průměrný věk u izraelského vzorku byl 25,35 let. V českém souboru bylo 225 žen a 81 mužů, v izraelském vzorku bylo 87 žen a 53 mužů.

V českém souboru bylo 67 křesťanů, 16 osob hlásící se k nějakému alternativnímu náboženství a 223 respondentů bylo bez vyznání. V izraelském souboru uvedlo jako své náboženské přesvědčení judaismus 55 respondentů, 7 víru v islám, 1 křesťanství a 77 jedinců bylo bez vyznání. Celkem 113 izraelských respondentů absolvovalo vojenskou službu a 2 byli nadále ve výkonu služby. Z tohoto počtu 34 jedinců působilo na bojové pozici (28 z nich byli muži). 25 respondentů vojenskou službu neabsolvovalo (11 mužů a 14 žen).

Co se týče zastoupení oborů studia, tak většina jak českého (62 %), tak izraelského (60 %) vzorku byli studenti humanitních oborů. Studentů přírodních oborů bylo u českého vzorku 24 % a u izraelského 36 %. Nejméně bylo studentů technických oborů, v českém vzorku to bylo 14 % a v izraelském 4 %. Co se tedy týče studijního zaměření, nebyly mezi oběma vzorky výrazné rozdíly.

Respondenti byli zvoleni náhodným skupinovým výběrem. V ČR šlo o studenty vysokých škol v Praze, Brně a Olomouc. V Izraeli se jednalo o studenty Tel-Avivské univerzity. Snažili jsme se o co nejvyrovnanější soubor respondentů, hlavně co se týče věku a pohlaví, nicméně v obou vzorcích je převaha žen nad muži a také průměrný věk izraelských studentů je o něco vyšší než studentů českých.

Nejprve byl proveden test reliability dotazníku měřením vnitřní konzistence jednotlivých subškál, jehož výsledkem je Cronbachovo alfa. Shapir-Wilkovým testem byla ověřena normalita rozložení dat. K výpočtu rozdílů mezi postoji ke smrti u mužů v ČR a v Izraeli, stejně tak rozdílů u žen v ČR a v Izraeli, byly použity dvouvýběrové (testy významnosti rozdílu dvou průměrů). Stejný test jsme použili i v porovnání vlivu bojové pozice v armádě na postoje ke smrti. Ke zjištění vlivu věku na postoje ke smrti byl použit Pearsonův korelační koeficient, který měří sílu vztahu dvou proměnných.

4. Výsledky

Výsledky testu reliability (Tab. 1) ukazují vysokou vnitřní konzistenci čtyř škál z pěti u obou vzorků., přičemž u Izraelského vzorku, kde jsme test dávali v angličtině, je vnitřní konzistence obecně trochu nižší, ale dostačující. Velmi vysokou konzistenci mají škály Vstřícné přijetí (0,94; 0,90) a Vyhýbání se smrti (0,92; 0,89). O něco nižší, ale stále uspokojivou konzistenci jsme zjistili u škál Strach ze smrti (0,86; 0,86) a Únikové přijetí (0,84; 0,85). Podobně jako v předchozích studiích Wonga, Rekera & Gesserové (1994), Machů, Pechové & Dostála (2013) nebo Clementse & Roodaa (2000) se ukázala nižší reliabilita u škály Neutrální přijetí (0,68; 0,78). Tady byla v jediném případě vyšší konzistence u anglického dotazníku.

Tab. 1 Vnitřní konzistence české a anglické verze DAP-R

Český soubor		***Izraelský soubor***	
Škála	***Cronbachovo alfa***	***Škála***	***Cronbachovo alfa***
Strach ze smrti	*0,86*	*Strach ze smrti*	*0,86*
Vyhýbání se smrti	*0,92*	*Vyhýbání se smrti*	*0,89*
Neutrální přijetí	*0,68*	*Neutrální přijetí*	*0,78*
Únikové přijetí	*0,84*	*Únikové přijetí*	*0,85*
Vstřícné přijetí	*0,94*	*Vstřícné přijetí*	*0,90*

Na základě t-testu byly zjišťovány rozdíly mezi izraelskými a českými ženami a českými a izraelskými muži. U mužského vzorku nám vyšly signifikantní rozdíly u dvou škál z pěti (Tab. 2). U škály Vstřícné přijetí skórovali izraelští muži signifikantně výše než čeští muži t (130,85)=-2,56, p=0,01. U škály Neutrální přijetí skórovali izraelští muži opět signifikantně výše než čeští t (90,29)=-1,99, p=0,05.

Tab. 2 Rozdíly mezi českými a izraelskými respondenty

Pohlaví	***Škála***	***Soubor***	***Průměrná skóre***	***t***	***Df***	***p***	***Průměrný rozdíl***	***Standardní odchylka***
Muži	*FD*	*ČR*	*32,82*	*1,34*	*108,24*	*0,18*	*2,21*	*9,46*
		Izrael	*30,60*					
	DA	*ČR*	*24,59*	*0,89*	*121,71*	*0,38*	*1,12*	*6,72*
		Izrael	*23,47*					
	AA	*ČR*	*51,24*	*-2,56*	*130,85*	*0,01*	*-5,80*	*10,94*
		Izrael	*57,04*					
	EA	*ČR*	*21,86*	*-1,87*	*107,89*	*0,06*	*-2,53*	*7,78*
		Izrael	*24,40*					
	NA	*ČR*	*10,46*	*-1,99*	*90,29*	*0,05*	*-1,76*	*5,53*
		Izrael	*12,23*					

U izraelských a českých žen byly rozdíly větší než u mužů a signifikantní rozdíly byly u čtyř škál z pěti, tedy u všech škál s výjimkou škály Vyhýbání se smrti (Tab. 3). U škály Strach ze smrti skórovaly české ženy statisticky významně výše než izraelské ženy t (151,43)=2,68, p=0,01. U škály Vstřícné přijetí skórovaly izraelské ženy signifikantně výše než ženy české, zde byly rozdíly největší t (185,13)=-5,96, p=0,00. Izraelské ženy také skórovaly signifikantně výše na škále Únikové přijetí t (153,48)=-3,41, p=0,00. Na

škále Neutrální přijetí skórovaly izraelské ženy také statisticky významně výše než ženy české t (130,99)=-2,38, p=0,02.

Tab. 3 Rozdíly mezi českými a izraelskými respondentkami

Pohlaví	Škála	Soubor	Průměrná skóre	t	Df	p	Průměrný rozdíl	Standardní odchylka
Ženy	FD	ČR	30,41	2,68	151,43	0,01	3,29	9,83
		Izrael	27,13					
	DA	ČR	23,09	1,39	150,08	0,17	1,37	7,89
		Izrael	21,72					
	AA	ČR	45,66	-5,96	185,13	0,00	-9,32	11,71
		Izrael	54,98					
	EA	ČR	22,57	-3,41	153,48	0,00	-2,89	6,74
		Izrael	25,46					
	NA	ČR	11,04	-2,38	130,99	0,02	-1,47	5,16
		Izrael	12,51					

Co se týče rozdílů u proměnné bojová a nebojová pozice u mužů u izraelského vzorku (Tab. 4), tak signifikantní rozdíly vyšly pouze u škály Únikové přijetí. Respondenti, kteří působili v armádě na bojové pozici, skórovali statisticky významně výše na této škále než jedinci na jiných pozicích t (46,31)=-3,71, p=0,00. Tento rozdíl je v poměru ke směrodatné odchylce nejsilnějším výsledkem zjištěným v rámci našeho výzkumu.

Tab. 4 Rozdíly mezi muži na bojových a nebojových pozicích v armádě

Pohlaví	Škála	Soubor	Průměrná skóre	t	Df	p	Průměrný rozdíl	Standardní odchylka
Muži	FD	Bojová	28,88	-1,24	42,95	0,22	-3,26	7,81
		Nebojová	32,14					
	DA	Bojová	24,64	1,18	43,47	0,24	2,21	5,62
		Nebojová	22,43					
	AA	Bojová	57,32	0,18	48,44	0,86	0,53	10,42
		Nebojová	56,79					
	EA	Bojová	20,60	-3,71	46,31	0,00	-7,19	6,24
		Nebojová	27,79					
	NA	Bojová	11,48	-0,94	50,03	0,35	-1,41	6,15
		Nebojová	12,89					

5. Závěry

Izraelští studenti skórují signifikantně výše na škálách, které vyjadřují pozitivní či neutrální postoje ke smrti. Největší rozdíly jsme našli u škály Vstřícné přijetí a to jak u žen a u mužů, což patrně vyplývá z vyšší religiozity izraelských respondentů. Další významný rozdíl se potvrdil u škály Únikové přijetí, kde skórovali významně výše muži, kteří působili na bojové pozici, oproti mužům, kteří působili na jiné pozici v armádě.

6. Diskuze

Vzhledem k metodě výběru respondentů nejsou naše výzkumné soubory reprezentativní pro dané populace. Soubory respondentů jsou nicméně relativně početné a lze se domnívat, že jejich sociodemografické charakteristiky se zásadně neliší od parametrů základní populace. Použitá metoda byla za posledních dvacet let již úspěšně využita v celé řadě výzkumů. Rovněž námi použitý český překlad byl již opakovaně použit. Vnitřní konzistence české verze metody odpovídá předchozím zjištěním. V případě anglické verze bylo u izraelských studentů dosaženo vnitřní konzistence srovnatelné s parametry uváděnými autory metody a konzistence se u většiny škál shodovala i s konzistencí české verze. Pouze v případě škály Neutrální přijetí byla vnitřní konzistence odpovědí izraelských studentů o vyšší, než zjistili autoři metody a než je tomu u české verze.

Izraelští studenti skórovali celkově výše u pozitivních postojů ke smrti. Důvodem může být větší religiozita izraelského vzorku, jelikož škála Vstřícné přijetí je pro nevěřící jedince, kterých je v české populaci většina, problematická. Je založena na křesťanském pojetí posmrtného života (např. „Věřím, že po smrti budu v nebi“, „Smrt je sjednocení se s Bohem a věčné blaho“, atd.). Značné rozdíly byly také zjištěny u škály Únikové přijetí, což je z hlediska interpretace poněkud obtížněji vysvětlitelný rozdíl. Naše výsledky týkající rozdílů mezi muži sloužícími na bojových a nebojových pozicích naznačují, že tato škála je vysoce ovlivněna osobní zkušeností se smrtí. Výše skórovali izraelští respondenti také na škále neutrální přijetí, což lze interpretovat jako důsledek častější konfrontace se smrtí a nutností se s tímto faktem vyrovnávat (Bluck, Dirk, Mackay, & Hux, 2008).

Vyšší míra negativních postojů ke smrti u českého souboru může být dána převahou osob bez náboženského přesvědčení, což může způsobovat větší strach ze smrti. Osoby bez vyznání často nemají jasnou představu o tom, co bude následovat či jak bude vypadat posmrtná forma života. Z výzkumu Nešporové (2009) je sice patrné, že i jedinci bez náboženského vyznání mohou mít určitou představu o posmrtném životě, což může vést právě k tomu, že se tomuto tématu nevyhýbají (tedy k nižšímu skórování u škály Vyhýbavý postoj), ale mohou mít ze smrti strach, jelikož jim to nedává takovou jistotu jako křesťanské učení. Je však třeba zmínit, že statisticky významné rozdíly mezi oběma soubory se objevily jen u žen a jsou pouze slabé.

Celkově byly větší rozdíly mezi izraelskými a českými ženami než mezi muži z obou souborů. Toto zjištění je obtížné jednoznačně interpretovat, avšak příčinou může být jiné postavení žen v Izraeli včetně povinnosti absolvovat základní vojenskou službu. Odlišné postavení izraelských žen vyplývá z velmi zranitelné pozice židovského osídlení v Palestině respektive státu Izrael, přičemž zapojení žen do bojových aktivit bylo časté již v letech mezi světovými válkami (Creveld, 2007; Kolářová, 2013).

Izraelští muži, kteří působili na bojové pozici, skórovali na škále Únikové přijetí o více než jednu směrodatnou odchylku výše než ti, kteří v armádě působili na jiných pozicích. Tento masivní rozdíl nelze vysvětlit na základě sociodemografických faktorů a jeví se jako důsledek osobní zkušenosti s blízkostí smrti. Vysvětlení může být takové, že muži, kteří působili na bojových pozicích, zažili válku, násilí a bezprostřední ohrožení života. To mohlo způsobit vnímání smrti jako úniku z tohoto světa, který je plný násilí a utrpení. Také v některých případech v boji se může zdát smrt jako lepším řešením než zajetí či pomalé umírání. Nabízí se také souvislost s vysokým respektem, který je v izraelské společnosti tradičně vyhrazen válečným hrdinům (Ben-David, 2006).

Literatura

Ben-David, O. B. (2006). Ranking death in Israel society: Premature deaths and organ donation. Mortality. Vol. 11, No. 1, 79-98.

Bluck, S., Dirk, J., Mackay, M. & Hux, A. (2008). Life experience with death: Relations to death attitudes and to the use death--related memories. Death Studies. 32: 524-549.

Central Bureau of Statistics, Israel. (2015). Population, by religion. Získáno z http://www1.cbs.gov.il/reader/shnaton/templ_shnaton_e.html?num_tab=st02_02&CYear=2015

Clements, R. & Rooda, L. A. (2000). Factor structure, reliability, and validity of the death attitude profile-revised. Omega, 40(3), 453 – 463.

Creveld, M. (2007). Armed but not dangerous: Women in Israel military. War in history. 7 (1), 82-98.

Čejka, M. (2007). Izrael a Palestina: minulost, současnost a směřování blízkovýchodního konfliktu. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal.

Čejka, M. (2009). Judaismus a politika v Izraeli. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal.

Český statistický úřad (26. 3. 2011.) Tab. 604: Obyvatelstvo podle náboženské víry, národnosti a pohlaví. Získáno z https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objektvyhledavani&evo=&str=&pvo=OBCR604A&udIdent=&vyhltex-

t=obyvatelstvo%20podle%20n%C3%A1bo%C5%BEensk%C3%A9%20v%C3%ADry&pvoch=&zo=N&verze=-

Kolářová, M. (2013). Postoj židovských studentů v Izraeli k povinné službě v armádě. (Nepublikovaná postupová práce). Olomouc: Univerzita Palackého.

Kupka, M. (2014). Psychosociální aspekty paliativní péče. Praha: Grada Publishing.

Loučka, M. (2009). Koncept smrti u dětí – souvislosti vývoje. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Machů, K. (2012). Postoje ke smrti. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého

Machů, K., Pechová, O. & Dostál, D. (2013). Postoje ke smrti a náboženské přesvědčení. In Neusar, A., Charvát, M., Dolejš, M., Janečková, D. & Procházka, R. (Eds.). Ph.D. Existence III.: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a doktorandech (137 – 142). Olomouc: Univerzita Palackého.

Mahon, M., Goldberg, E. Z., & Washington, S. K. (1999). Concept of death in a sample of Israeli kibbutz children. Death Studies. 23, 43 – 59.

Neimeyer, R. A., Wittkowski J. & Moser R. P. (2004). Psychological research on death attitudes: an overview and evaluation. Death Studies, 28, 309-340.

Nešporová, O. (2009). Smrt jako konec nebo začátek? O (ne)víře v posmrtný život. Lidé města, 11(3), 463-491.

Palmieri, P. A., Canetti-Nisim, D., Galea, S., Johnson, R. J. & Hobfoll, S. E. (2008). The psychological impact of the Israel – Hezbollah war on Jews and Arabs in Israel: The impact of risk and resilience factors. Social Science & Medicine, 67, 1208 – 1216.

Russac, R. J., Gatliff, C., Reece & M. Spottswood, D. (2007). Death Anxiety across the adult years: An examination of age and gender effects. Death Studies, 31, 549-561.

Schonfeld, D. J. & Smilansky, S. (1989). A cross-cultural comparison of Israeli and American children's death concepts. Death Studies, 13, 593 – 604.

Wong, P. T. P., Reker, G. T. & Gesser, G. (1994). Death attitude profile-revised: A multidimensional measure of attitudes toward death. In: Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application, 121-148. Washington D.C.: Taylor & Francis.

POSUZOVÁNÍ VĚROHODNOSTI V KONTEXTU ZNALECKÉ ČINNOSTI

VERACITY ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF JUDICIAL EXPERT ACITVITY

Jan VARGA, Martin DOLEJŠ

Vodární 6, 779 00 Olomouc, Česká republika, honzavarga@gmail.com, martin.dolejs@upol.cz

Abstrakt: *Cílem této studie je analyzovat znalecké posudky věrohodnosti, následně porovnat daná zjištění s relevantními výzkumy a také navrhnout konkrétní změny v oblasti znaleckého posuzování věrohodnosti. Hlavní výzkumné otázky jsou cílené na obsahovou a formální stránku posudků, na použité metody posuzování věrohodnosti a na odpovědi znalců na otázky zadané v posudcích. Celkem bylo zkoumáno 17 znaleckých posudků, část z nich byla získána od znalců samotných a část ze soudních archivů. V rámci výzkumu bylo také využito interview se znalci a soudci. Za zásadní zjištění studie považujeme značnou rozdílnost v kvalitě jednotlivých znaleckých posudků a nepřítomnost standardizovaných metod posuzování věrohodnosti ve všech posudcích. Tato zjištění korespondují s výsledky relevantních výzkumů. Závěry našeho výzkumu mohou posloužit jako další důkaz nedostatečné zákonné a metodické úpravy znalecké činnosti (alespoň v oblasti psychologie).*

Klíčová slova: *lež; klam; posuzování věrohodnosti; znalecká činnost; výpověď*

Abstract: *The aim of this study is to analyze experts´ opinions on veracity, to compare the findings with relevant data from other sources and also to suggest particular changes in the area of expert veracity assessment. The main research questions are focused on the content and formalities of the opinions, on the methods of veracity assessment and also on the experts´ answers to the questions asked in the opinions. Seventeen opinions on veracity have been put to the content analysis overall. Some of them are from experts themselves, some of them are from court archives. Within the research the interviews with experts and judges are used as well. Considerable differences in quality of particular opinions and the absence of using standardized methods in veracity assessment are considered as the fundamental finding of the thesis. Findings of this research may be another evidence that current situation of expert activity (in psychology at least) is not legally and methodically established enough.*

Keywords: *lie; deception; veracity assessment; judicial expert aktivity; testimony*

1. Úvod

V teoretické části popisujeme současné trendy v oblasti posuzování věrohodnosti a uvádíme některé metody posuzování věrohodnosti, které jsou využitelné ve znalecké praxi, dále zmiňujeme zákonnou úpravu znalecké činnosti. V rámci výzkumu se jako nejlepší způsob uchopení tématu jeví obsahová analýza znaleckých posudků věrohodnosti s přihlédnutím k informacím, které prezentují někteří znalci a soudci. Cílem výzkumu je popsat, jak probíhá znalecké posuzování věrohodnosti, a poukázat na zásadní nedostatky v této oblasti.

2. Teoretická východiska

Relevantní výzkumy a experimenty

Z níže uvedených výzkumů, a z řady dalších, vyplývá nutnost používání standardizovaných a odborných metod posuzování věrohodnosti. Pokud nejsou odborné metody použity, jsou výsledky posuzovatelů velmi špatné - většina výzkumů uvádí přibližně 50 – 55 % úspěšnost jak u laiků, tak i u odborníků (viz například Ekman, O'Sullivan, 1991; Ekman, O'Sullivan, and Frank 1999; Bond, 2008; Bond, DePaulo, 2006). Některé metody posuzování věrohodnosti vhodné pro znaleckou praxi jsou popsány v další části.

Who Can Catch a Liar (Ekman, O'Sullivan, 1991). Jeden z nejznámějších experimentů v této oblasti byl založen na hodnocení nahrávek jedinců, kteří popisovali své emoce. Většina posuzovatelů dokázala správně určit věrohodnost popisovaných emocí pouze v polovině nahrávek, jejich úspěšnost byla prakticky stejná jako při náhodném tipování (Ekman, O'Sullivan, 1991).

Accuracy of Deception Judgments (Bond, DePaulo, 2006). V této metaanalýze byla zpracována data z 206 dokumentů obsahujících dohromady téměř 25 000 posuzovatelů. Výsledky jsou následující: lidé dosahují v průměru 54 % úspěšných posouzení věrohodnosti, přičemž správně odhalí lháře ve 47 % případů a správně poznají jedince, který mluví pravdu v 61 % případů; lidé lépe odhalí lež, když mají k dispozici informace sluchové, horších výkonů dosahují s informacemi zrakovými; lidé působí jako lháři v případě, kdy jsou motivovaní působit věrohodně – což ovšem nemusí nutně znamenat, že lžou (Bond, DePaulo, 2006).

Who can best catch a liar? A meta - analysis of individual differences in detecting deteption (Aamodt, Custer, 2006). Cílem této studie bylo porovnat rozdíly mezi posuzovateli ve schopnosti správně určit věrohodnost. Výsledky ukázaly, že lidé obecně nejsou schopni odlišit lháře od jedince, který říká pravdu – a to nezávisle na věku posuzovatele, jeho pohlaví, vzdělání či profesi (Aamodt, Custer, 2006).

Úspěšnost správného označení lháře je u většiny posuzovatelů poměrně malá. Navíc také obvykle nesouvisí ani s věkem, vzděláním nebo odborností posuzovatele. Z těchto základních zjištění vyplývá nutnost používání odborných metod posuzování věrohodnosti, díky kterým se značně zvyšuje pravděpodobnost správného určení lháře nebo jedince, který sděluje pravdu.

Některé metody použitelné v rámci znalecké praxe

Metod odborného posouzení věrohodnosti existuje celá řada, nicméně pouze některé jsou vhodné pro znaleckou činnost. V kontextu znalecké praxe tedy neuvádíme metody jako je detekce lži prostřednictvím fMRI nebo EEG, Facial expressions a FACS nebo diskutabilní Reidovu metodu. Jestliže pomineme možnost použití polygrafu a s ním spojené testy (CQT a DLT, GKT), jsou pro znalce užitečné verbální metody posuzování věrohodnosti. Verbální metody jsou obvykle založeny na zjišťování přítomnosti (případně míry přítomnosti) kritérií věrohodnosti ve zkoumané výpovědi.

Statement Validity Assessement sestává ze čtyř stádií: 1) prostudování materiálů k danému případu; 2) polostrukturované interview za účelem získání výpovědi vyslýchaného; 3) Criteria-Based Content Analysis (CBCA), obsahová analýza, při které je systematicky hodnocena kvalita výpovědi; 4) evaluace výsledků obsahové analýzy (CBCA) pomocí sady otázek – Validity Checklist. Metoda vychází z tzv. Undeutschovy hypotézy, podle které se pravdivá a nepravdivá výpověď kvalitativně liší. Na základě tohoto předpokladu je v rámci CBCA zkoumána a hodnocena přítomnost 19 kritérií věrohodnosti - například logická struktura, kontextuální zakotvení děje, přítomnost souvisejících externích asociací atd. (Vrij, 2008).

Reality monitoring vychází z teze, že lidé si pamatují informace ze dvou základních zdrojů – z externích, které jsou získané v procesu vnímání, a interních, jako je myšlení, fantazie apod. Podstatou metody Reality Monitoring je rozhodnout zda informace pochází ze zdroje externího, či interního (Johnson, Raye, 1981). Následující kritéria uvádíme dle Sporera (1997): jasnost a živost, senzorické informace, prostorové informace, informace týkající se času, možnost rekonstrukce příběhu, emoce, kognitivní operace, realismus.

SCAN (Scientific Content Analysis) se skládá z části, ve které zkoumaný písemně popíše své aktivity v době, kdy došlo k trestnému činu, a části, ve které je tento popis hodnocen na základě kritérií SCAN. (Nahari, Vrij, and Fisher, 2012). Kritéria dle SCAN jsou například objektivní a subjektivní čas, struktura výpovědi, popření obvinění atd. (viz Nahari, Vrij, and Fisher, 2012; Ptáček, 2012).

ACID (Assessment Criteria Indicative of Deception) je metoda založená na propracovaném vedení výslechu s ohledem na verbální složku klamání, zčásti vychází z výše popsaných CBCA (Criteria-Based Content Analysis) a RM (Reality Monitoring). Důležitou složkou této metody je také tzv. Reality Interview, jehož záměrem je zvýšit kognitivní náročnost pro vyslýchaného a zjednodušit tak rozlišení lháře od jedince, který sděluje pravdu (Suckle-Nelson et al., 2010).

Znalecká činnost

Znalecká činnost je upravena zákonem o znalcích tlumočnících č. 36/1967 Sb. z 6. 4. 1967, ve znění zákona č. 322/2006 Sb., zákona č. 227/2009 Sb., zákona č. 444/2011 Sb. a vyhláškou ministerstva spravedlnosti k provedení zákona o znalcích č. 37/1967 Sb. ze dne 17. dubna 1967, ve znění vyhl. č. 11/1985 Sb., č. 184/1990 Sb., č. 77/1993 Sb., č. 432/2002 Sb.

Problematičnost zákonné úpravy znalecké činnosti spočívá dle našeho názoru především ve spíše obecném a formálním definování požadavků na odbornost znalce psychologa. Hrubá struktura požadavků je sice dána, nicméně dále není dostatečně kontrolováno další vzdělávání znalce, nebo to, zda používá adekvátní metody apod.

3. Výzkum

Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo analyzovat znalecké posudky zabývající se posouzením věrohodnosti, jejich formální i obsahovou stránku, přičemž hlavní důraz byl kladen právě na oblast posuzování věrohodnosti (tedy použité metody, interpretaci zjištění, odpověď na otázky zadané soudem atd.); dále porovnat získané informace s relevantními informacemi, podle kterých je výkon znalecké činnosti při posuzování věrohodnosti v případě většiny znalců nedostačující a neodborný; na základě výše zmíněných bodů vytvořit návrhy ke znalecké činnosti pro oblast posuzování věrohodnosti (problematika dalšího průběžného vzdělávání – především týkající se posuzování věrohodnosti, zákonné úpravy dalšího vzdělávání atd.).

Na počátku práce s posudky byly stanoveny tyto výzkumné otázky: Jaká je formální a obsahová stránka posudků zabývajících se posouzením věrohodnosti?; Jaké standardizované metody posuzování věrohodnosti jsou v posudcích používány?; Jaké jsou odpovědi na otázky položené soudem (jejich odbornost, odůvodněnost, vyhraněnost)?; Do jaké míry korespondují zjištění tohoto výzkumu s názory a relevantními daty, která jsou prezentována českými odborníky?

Sběr dat

Základním východiskem empirické části byla práce s dokumenty, konkrétně se znaleckými posudky. Posudky jsme získávali z archivů na základě ust. § 189 Instrukce Ministerstva spravedlnosti ze dne 3. prosince 2001, č. j. 505/2001-Org., případně od znalců osobně. Pozornost jsme zaměřili na formální a obsahovou stránku posudků. V rámci formální stránky posudku bylo zkoumáno zejména splnění základních formálních kritérií znaleckého posudku (viz Netík, Netíková, Hájek, 1997; Vácha, Kratěna, Zacharov, 2013). Další část analýzy, která byla zaměřená na obsahovou stránku posudků, byla orientována na přítomnost znaleckého zkoumání osobnostních charakteristik, motivace a věrohodnosti výpovědi. Průběžně jsme získaná data porovnávali s relevantními výzkumy a informacemi získanými na základě komunikace s odborníky atd. Následně byly popsány některé návrhy ke znalecké činnosti, především v oblasti posuzování věrohodnosti.

Znalecké posudky byly zvoleny jako hlavní výzkumný materiál mimo jiné proto, že jsou v tomto kontextu pravděpodobně jediným zdrojem primárních dat, která jsou nezkreslená a objektivní a která byla podrobena analýze. Další metodou bylo polostrukturované interview se znalci a soudci. V našem výzkumu jsme měli k dispozici posudky, které se týkaly trestných činů znásilnění, loupežného přepadení, nebo pokusu o vraždu. Ve výsledku jsme analyzovali sedmnáct posudků, jejichž zpracovateli bylo sedm znalců. Počet znalců psychologů pro obor psychologie byl v době vytváření analýzy 205 (dle dostupné evidence znalců a tlumočníků Ministerstva spravedlnosti ke dni 9. 3. 2014). V rámci námi zvoleného Olomouckého kraje bylo dle Evidence znalců a tlumočníků Ministerstva spravedlnosti 18 znalců pro obor psychologie.

Zpracování dat

Analýza byla zaměřena především na obsahovou kvalitu posudků. Zahrnovala obecnou charakteristiku případu, diagnostické oblasti zkoumané v posudku, posouzení samotné věrohodnosti, transparentnost vyšetření, jasnost a vyhraněnost konečného vyjádření a další zásadní charakteristiky posudku. Jako první oblast byla zkoumána obecná charakteristika případu, tedy o jaký čin se jednalo, kdo byl posuzován atd. Dále byly zkoumány diagnostické oblasti zpracované v posudku. Jednalo se například o zkoumání osobnostních charakteristik, inteligence, motivace, paměťových schopností, věrohodnosti atp. V jednotlivých posudcích byla značná variabilita počtu použitých metod, jejich kvality zpracování a jejich následné interpretace. Za nejproblematičtější posudky, které jsme měli k dispozici, považujeme posudky, které vycházely prakticky jenom z pozorování, rozhovoru a dvou až tří standardizovaných metod obvykle cílených na osobnostní charakteristiky a intelekt. Tyto posudky se velmi povrchně (pokud vůbec) zabývaly motivací a zkoumáním samotné věrohodnosti. Od těchto výchozích skutečností se poté odvíjela kvalita celého posudku. Jako další byla podrobněji analyzována oblast samotného posuzování věrohodnosti. Tedy to, z čeho vycházelo rozhodnutí znalce o věrohodnosti či nevěrohodnosti zkoumaného, jaké byly použity standardizované metody posuzování věrohodnosti, jak znalec odpověděl na zadané otázky týkající se věrohodnosti atd. Analýza znaleckého zpracovávání věrohodnosti, použitých metod, postupů, a následných odpovědí znalců byla svým způsobem kruciální částí celé analýzy a její výsledky byly zároveň nejproblematičtější. Za základní chyby v posudcích týkající se věrohodnosti lze považovat tyto: nepoužití standardizovaných metod posouzení věrohodnosti (týkalo se všech zkoumaných posudků); nejasnost toho, jak znalec došel k závěrům o věrohodnosti či nevěrohodnosti (čtyři znalecké posudky); nepochopení (či neznalost) konceptu věrohodnosti a zcestné vyjádření k ní (dva znalecké posudky). Čtvrtou analyzovanou oblastí v posudcích byla transparentnost vyšetření. Kvalita posudků se opět výrazně lišila. Ve všech posudcích byly uvedeny použité metody nebo testy. Někteří znalci (2) uvedli prakticky jen názvy použitých testů a metod a neposkytli

další informace. To znamená, že v případě nejasností či nesrovnalostí by byla přezkoumatelnost jejich zjištění nemožná. Většina znalců (5) celkem podrobně popisovala výsledky testů, uváděla výsledné skóry atp. Co se týká posuzování věrohodnosti, bylo všech sedmnáct zkoumaných posudků netransparentních. Ani v jednom posudku nebylo k dispozici rozpracované posouzení samotné věrohodnosti. Jako další oblast byla řešena podloženost závěrů posudku. V rámci zkoumání osobnostních charakteristik, intelektu, paměťových schopností atp. byly posudky vždy podloženy adekvátními metodami. V kontextu věrohodnosti byly závěry znalců nepodložené, nebo podložené velmi diskutabilně - v několika případech pouze odkázány na několik kritérií věrohodnosti (u kterých nebylo uvedeno, z jaké metody byla převzata). Případně byla věrohodnost podložená chybně, například na základě „lži skóru“. Poslední zkoumanou obsahovou charakteristikou posudků byla jasnost a vyhraněnost konečného vyjádření. V tomto smyslu byla posudky poměrně vyhraněné ve svém závěrečném vyjádření (odbornost, transparentnost a podloženost byly diskutovány výše).

Zkoumání formálních charakteristik posudků bylo zaměřeno na zadání úkolu, výpis ze spisové dokumentace, nález, vlastní posudek a závěr posudku. V žádném ze zkoumaných posudků nebyla k dispozici osnova či schéma posudku, nicméně tuto skutečnost považujeme spíše za drobnou nedokonalost ovlivňující pouze orientaci čtenáře v daném posudku. Výpis ze spisové dokumentace byl k dispozici ve všech zkoumaných posudcích. Obvykle byl uveden výpis z výslechu, případně soudního líčení, dále zpráva z lékařského vyšetření atp. V případě nálezu jsme sledovali, zda posudek obsahuje anamnestická data, vylíčení případu, popis chování zkoumaného při exploraci a popis výsledků vyšetření. Všechny tyto body byly obsaženy ve všech analyzovaných posudcích, přičemž, jak jsme již uvedli výše, kvalita a rozsáhlost jednotlivých posudků se lišila. V rámci bodu vlastní posudek byla pozornost zaměřena na přítomnost závěrů vyšetření a odpovědí na otázky. Všechny posudky obě oblasti obsahovaly. Jako poslední byl zkoumán závěr posudku. Zde byla zjišťována přítomnost identifikačních údajů znalce, znalecké doložky a uvedení data vypracování posudku. Závěr posudku byl ve všech sedmnácti posudcích v pořádku. Celkově všechny posudky splňovaly dané formální požadavky.

4. Shrnutí výsledků

Jedním ze zásadních zjištění je skutečnost, že existují výrazné rozdíly v kvalitě jednotlivých posudků. Rozdíly mezi nimi byly zejména v obsahové stránce. Formální stránka byla u všech zkoumaných posudků v pořádku. Co se obsahu týče, největší rozdíly bylo možno nalézt v počtu použitých metod, v transparentnosti vyšetření a v podloženosti závěrů a odpovědí na zadané otázky (zejména na věrohodnost).

Ani jeden ze zkoumaných posudků transparentně nepoužíval jedinou standardizovanou metodu posuzování věrohodnosti. V nejlepších případech se znalci odkazovali až ve svých závěrech alespoň na některá kritéria věrohodnosti, případně kritéria reality. Nicméně v rámci diagnostiky neuváděli více informací o aplikovaných metodách, které použili při posouzení věrohodnosti.

Odpovědi znalců na zadané otázky byly obvykle jasné a vyhraněné. Odbornost a odůvodněnost těchto závěrů je z výše uvedených důvodů do jisté míry diskutabilní - především z důvodu absence standardizovaných metod na posouzení věrohodnosti.

Ptáček (2012) udává, že 95 % znalců posuzuje věrohodnost dojmově, ne odborně. V naší analýze jsme se sice v některých posudcích setkali s alespoň částečnou podložeností, nicméně v žádném ze zkoumaných posudků nebyla problematika věrohodnosti rozpracována podrobněji a na základě transparentní metody. Pokud tedy máme odpovědět na otázku, do jaké míry naše zjištění korespondují s relevantními názory a daty, můžeme potvrdit vysokou míru shody.

Nejednotu tedy bylo možno nalézt v počtu použitých metod, v transparentnosti vyšetření a v podloženosti závěrů a odpovědí na zadané otázky. Ani jeden ze zkoumaných posudků transparentně nepoužíval ani jednu standardizovanou metodu posuzování věrohodnosti. V nejlepších případech znalci odkazovali až ve svých závěrech a odpovědích alespoň na některá kritéria věrohodnosti, případně kritéria reality. V rámci diagnostiky však neuváděli více informací o aplikovaných metodách, které použili při posouzení věrohodnosti. Odpovědi znalců na zadané otázky byly obvykle jasné a vyhraněné. Odbornost a odůvodněnost těchto závěrů je z výše uvedených důvodů diskutabilní.

5. Závěr

Znalci při posuzování věrohodnosti nepoužívají odborné metody posouzení věrohodnosti výpovědi a jejich posudky jsou v tomto smyslu nekvalitní a neadekvátně podložené.

6. Diskuze

Za hlavní nedostatek našeho výzkumu považujeme skutečnost, že jsme zpracovávali posudky pouze znalců z Olomouckého kraje. Proto zajisté mohlo dojít ke zkreslení výsledků. Dokonce si jsme vědomi toho, že někteří znalci posuzují věrohodnost odborně a kvalitně, nicméně, jak napovídají výsledky dalších autorů, skutečně odborný posudek věrohodnosti je vzácností. Troufáme si tvrdit, že znalci, kteří posuzují věrohodnost odborně, se dají počítat na jednotky.

Za hlavní přínos našeho výzkumu považujeme potvrzení špatné kvality znaleckých posudků věrohodnosti. Poznatky z našeho výzkumu mohou posloužit jako další doklad toho, že současná situace ve znalecké praxi (alespoň pro obor psychologie) je nedostatečně zákonně a metodicky upravená. Co se týče zákonné úpravy, nová úprava Zákona o znalcích a tlumočnících by měla vejít v platnost k 1. 1. 2017 - otázkou je nakolik budou změny zásadní a nakolik bude zohledněna problematika používání adekvátních metod.

Současná situace ve znalecké praxi, především v kontextu posuzování věrohodnosti, je také do značné míry způsobena nedostatečným vzděláváním znalců a neexistujícími standardy. Přitom ve většině evropských zemí je v takto zásadní oblasti k dispozici metodika (Ptáček, Čírtková, 2012).

Protože je znalecká činnost svým způsobem málo transparentní, budoucí změny jsou závislé především na osobách, které náhled na situaci mají a v této oblasti se pohybují. Proto jsou případné změny závislé do značné míry na samotných znalcích.

Literatura

Aamodt, M., G., & Custer, H. (2006). Who can best catch a liar? A meta - analysis of individual differences in detecting deteption. The Forensic Examiner, 15(1), 6-11.

Bond, Ch. F. Jr., & DePaulo, B. M. (2006). Accuracy of Deception Judgments. Personality & Social Psychology Review (Lawrence Erlbaum Associates), 10(3), 214-234.

Bond, Ch. F. Jr. (2009). A Few Can Catch a Liar, Sometimes: Comments on Ekman and O'Sullivan (1991), As Well As Ekman, O'Sullivan and Frank. Applied Cognitive Psychology, 22(9), 1298-1300.

Ekman, P., & O'Sullivan, M. (1991). Who Can Catch a Liar? American Psychologist, 46(9), 913-920.

Ekman, P., O'Sullivan, M., & Frank, M. G. (1999). A Few Can Catch a Liar. Psychological Scienc, 10(3), 263-266.

Evidence znalců a tlumočníků. Retrieved March 3, 2014, from Ministerstvo spravedlnosti website, http://datalot.justice.cz/justice/repznatl.nsf/$$SearchForm?OpenForm

Instrukce Ministerstva spravedlnosti ze dne 3. prosince 2001, č. j. 505/2001-Org., kterou se vydává vnitřní a kancelářský řád pro okresní, krajské a vrchní soudy. In Sbírka instrukcí a sdělení Retriewed March 19, 2016, from Ministerstvo spravedlnosti České republiky, http://ftp.aspi.cz/aspi/vestniky/MS2008_2.pdf

Johnson, M. K., & Raye, C. L. (1981). Reality monitoring. Psychological Review, 88(1), 67-85.

Nahari, G., Vrij, A. & Fisher, R. P. (2012). Does the Truth Come Out in the Writing? SCAN as a Lie Detection Tool. Law an Human Behaviour, 36(1), 68-76.

Netík, K., Netíková, D. & Hájek, S. (1997). Psychologie v právu. Praha, ČR: C. H. Beck.

Ptáček, R. & Čírtková, L. (2012). Posuzování specifické věrohodnosti výpovědi prostřednictvím metody „Statement Validity Assessement". Česká a slovenská psychiatrie,108 (6), 305-310.

Sporer, S. L. (1997). The less travelled road to truth: Verbal cues in deception detection in accounts of fabricated and self-experiences events. Applied Cognitive Psychology, 11(5), 373-397.

Suckle-Nelson, J. A. et al. (2010). Assessment Criteria Indicative of Deception (ACID): Replication and Gender Differences. The Open Criminology Journal, 3, 23-30.

Vácha, V., Kratěna, J. & Zacharov, S. (2013). Znalecká činnost v prostředí EU a dalších vybraných státech včetně Ruska. Praha, ČR: České vysoké učení technické v Praze.

Vrij, A. (2008). Detecting Lies and Deceit: Pitfalls and Oporttunities. Chichester, UK: Wiley.

Vyhláška č. 37/1967 Sb., ve znění vyhl. č. 11/1985 Sb., č. 184/1990 Sb., č. 77/1993 Sb., č. 432/2002 Sb. In: Ministerstvo spravedlnosti České republiky. Retrieved March 19, 2016, from Ministerstvo spravedlnosti website, http://datalot.justice.cz

Zákon č. 36/1967 Sb., o znalcích a tlumočnících, ve znění zákona č. 322/2006 Sb., zákona č. 227/2009 Sb. a zákona č. 444/2011 Sb. In: Ministerstvo spravedlnosti České republiky. Retrieved March 19, 2016, from Ministerstvo spravedlnosti website, http://datalot.justice.cz

POTŘEBY, HODNOTY A POSTOJE ČESKÝCH UČITELŮ V SOUVISLOSTI S JEJICH PROFESÍ

NEEDS, ATTITUDES AND VALUES OF CZECH TEACHERS IN CONNECTION WITH THEIR PROFESSION

Soňa LEMROVÁ, Simona DOBEŠOVÁ CAKIRPALOGLU

Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra psychologie a patopsychologie, Pedagogická fakulta, Česká republika, email: lemrova@centrum.cz, simonacakirpaloglu@gmail.com

Abstrakt: *Zaměstnání je v životě mnoha lidí nedílnou a významnou součástí jejich života. K dosažení spokojenosti v životě i v zaměstnání je předpokládáno, že si lidé volí a posléze pracují v takových oblastech, která uspokojují jejich základní potřeby. V průběhu pracovní kariéry se upevňuje a dotváří obraz těchto potřeb, který se odráží v náhledu na vlastní talent a schopností, motivy, postoje a hodnoty spojené nejen s pracovní kariérou, ale i mimopracovním životem.*

Náš výzkum se zaměřil na sledování postojů, hodnot a motivů u učitelů základních i středních škol ČR. K získání potřebných dat jsme využily dotazník Kariérových kotev E. H. Scheina. Soubor tvořilo 180 učitelů ZŠ a SŠ. Výsledky naznačují, že učitelé patří do skupiny zaměstnanců, kteří mají dominantně potřebu skloubit pracovní kariéru se svým životním stylem, kde významnou úlohu hraje rovnováha pracovního a soukromého (rodinného) života. Osobní život u těchto jedinců bývá často upřednostňován. Další významnou potřebou bývá zaměstnání u „spolehlivých" organizací (častěji státních), které poskytují určitou míru jistoty, jež tito lidé taktéž vyhledávají.

Klíčová slova: *Zaměstnání, postoje, hodnoty, motivy, kariérové kotvy*

Abstract: *Employment represents an important part of many people lives. In order to achieve satisfaction in life and at work, it is assumed that people choose and then work in such areas that meet their basic needs. During the career the picture of those needs is consolidated and completed, which is reflected in the outlook of their own talents and abilities, motives, attitudes and values associated with not only the professional career, but as well as life and living.*

Our research focused on monitoring the attitudes, values and motives of teachers of primary and secondary schools of the Czech Republic. To obtain the necessary data we used a questionnaire of career anchors by E. H. Schein. The sample consisted of 180 teachers of elementary and secondary schools. The results suggest that teachers belong to a group of employees who are dominantly have the need to combine career and their lifestyle, which plays an important role in the balance between work and private (family) life. Personal life for these individuals is often preferred. Another important need is a work for ‚reliable' organizations (often government), which provide a degree of certainty which these people also look for.

Keywords: *Employment, attitudes, values, motives, career anchors*

1. Úvod

Je známo, že práce (v užším slova smyslu zaměstnání) má v životě člověka velký význam. Na práci lze nahlížet jako na specifiky lidskou činnost, u níž můžeme rozlišovat více sociálně-psychologických aspektů. Práce je společenská aktivita; většina zaměstnání se odehrává v součinnosti s druhými lidmi, to znamená, že jde činnost, při níž se lidé potkávají, spolupracují, přátelí se, učí se řešit problémy i konflikty. Tento sociální aspekt je sám o sobě pro mnohé jedince hodnotou, kterou tak práce přináší. Mezi další důležité aspekty práce řadíme možnost seberealizace skrze prováděnou činnost, práci jako zdroj sebeuspokojení, sebeúcty, možnost spolupráce, seberozvoje, srovnání s druhými, zdroj smyslu života atd. Je to tedy práce, jejímž prostřednictvím mohou lidé uspokojovat své významné a rozmanité potřeby.

Na práci lze pohlížet i jako na zdroj zisku, ale i jako na nutnost, námahu, povinnost atp. Roli zde hraje nejen povaha konkrétní práce, prostředí, v němž lidé danou práci vykonávají, ale také osobnostní charakteristiky každého člověka (Nakonečný, 2005).

Vzhledem ke skutečnosti, že práce bývá spojena s plněním povinností, slouží i jako prvek podílející se na formování osobnosti člověka. Je to pracovní činnost umožňující rozvoj schopností (zejména pracovních), utváření postojů, charakterových i volních

vlastností, vymezování zájmů a hodnot jedince. Pravidelná pracovní aktivita navíc napomáhá smysluplnému uspořádání každodenních činností; napomáhá při strukturaci času (Mayerová & Růžička, 2001; Bedrnová, Nový et al, 2004).

Po nástupu do zaměstnání si začíná jedince budovat svou pracovní či profesní kariéru, odrážející budování pracovního postavení, uplatnění, získávání zkušeností a využití vlastního osobního potenciálu. Dá se říci, že pracovní kariéra, kromě jiného, vystihuje postoje pracovníka, jeho zkušenosti a osobnostní růst. Do kariéry každého člověka zasahuje větší či menší množství vlivů, které mohou kariéru ovlivnit. Přesto lze tvrdit, že pracovní kariéra má v životě jedince určitý směr a smysl. Jak již bylo zmíněno, pracovní dráha by měla vést nejen k dosažení pracovní pozice, jež by měla poskytovat uspokojování důležitých potřeb člověka (Bělohlávek, 1994). Odborná literatura přináší poznatky o vývoji a funkci profesní kariéry v podobě teorií kariéry. Tři známé teoretické přístupy popisuje ve své publikaci např. Bělohlávek (1994). První je obecná typologie motivace podle D. C. McClellanda, který rozděluje pracovníky na základě tří potřeb; jedinci s vysokou potřebou výkonu, s vysokou potřebou afiliace a jedinci s vysokou potřebou moci. Druhou je J. Hollandova teorie, kde jsou jedinci děleni do šesti typů osobnosti s orientací na určitý životní styl (event. profesního prostředí); typ realistický, zkoumavý, sociální, konvenční, podnikavý a typ umělecký. Třetí teorií je utváření kariérové kotvy. Autor E. H. Schein tvrdí, že každý jedinec si po nástupu do zaměstnání vytváří tzv. kariérovou kotvu. Tomuto třetímu pojetí vývoje kariéry se budeme podrobněji věnovat v našem článku, neboť zjišťování potřeb, hodnot a postojů ve vztahu k profesi u českých učitelů jsme zjišťovaly za pomoci dotazníku jmenovaného autora.

V souvislosti s profesní kariérou je třeba ještě poznamenat, že od konce druhé poloviny 20. století dochází v důsledku zvýšeného tempa ekonomických změn a změn na trhu práce k některým významným proměnám v oblasti vývoje pracovní kariéry lidí (např. požadavky na kvalifikaci pracovníků, týmová práce, větší zatížení pracovníků apod.). Mění se povaha jednotlivých zaměstnání (větší tlak na přizpůsobení se rychlým změnám a nárokům, nutnost vypořádat se s nejistotou, tlak na flexibilitu pracovníků atp.). Někteří autoři např. Arnold et al., 2007) upozorňují, že různorodost profesní kariéry a s tím spojená náročnost jejího řízení se stává v těchto podmínkách obtížnější nejen pro jedince, ale i pro organizace.

Nastíněné změny se nevyhnuly ani učitelské profesi. Oblast pedagogické vědy tzv. „teorie učitelské profese“ formuluje požadavky na práci učitele; požadavky znalostní, etické, požadavky identity, autonomii v rozhodování, odpovědnost, kreativitu při výkonu praxe, nové požadavky na profesionalitu učitelství, přináší nový model profesní přípravy učitelů, podílí se na vytváření standardů profesní způsobilosti (Průcha, 2009). Učitelská profese může být nahlížena ze tří úrovní; individuální, společenské a kvalifikační. Každá úroveň nese s sebou požadavky na potřeby, hodnoty, nároky, které se mohou a také mění v průběhu profesní dráhy. Ta probíhá v několika etapách od motivace stát se studentem učitelské profese, přes fázi studia, absolvování vysoké školy, profesní start, profesní stabilizaci a u některých až po profesní vyhasínání či vyhoření. Zkušeným profesionálem se jedinec stává zhruba po pěti i více letech praxe, avšak vzhledem k náročnosti učitelské profese patří toto povolání mezi nejohroženější, co se týká výskytu syndromu vyhoření (Průcha, 2002, 2009).

2. Koncept vytváření kariérové kotvy podle E. H. Scheina

Systém kariérových kotev vypracoval autor na základě dlouhodobého výzkumu (Schein, 1990, 1996; Evans, 1996; Feldman & Bolino, 1996). V původní studii, zaměřené na vývoj kariéry u manažerů, sledoval Schein po dvanáct let kariéru 44 bývalých studentů Sloan School of Management (Massachusets Institute of Technology). Svůj koncept dále podpořil o výsledky, které vyplynuly z rozhovorů se stovkami lidí v různých stádiích jejich kariéry. Podle autora představuje kariérová kotva sebepojetí pracovní kariéry utvářené postupně po nástupu do zaměstnání.

Každá kariérová kotva odráží tři základní složky: vlastní obraz talentu a schopností, který si člověk tvoří na základě úspěchu v různých pracovních situacích, vlastní obraz motivů a potřeb, který si jedinec vytváří na základě sebepoznání v reálných situacích a zpětné vazby od ostatních a vlastní obraz postojů a hodnot, který je formován při střetávání s normami a hodnotami organizace i vykonávané práce. Na skutečnost, že kariérová kotva slouží jako důležitý základ pro volbu povolání a profesního rozvoje, upozorňují i jiní autoři (např. Guan, Wen et al., 2014).

Jak bylo uvedeno, kariérová kotva je utvářena postupně. K tomuto procesu, který může trvat tři až pět let, někdy i déle, napomáhají pracovní a životní zkušenosti i postupné poznávání sebe sama. Poté, co bylo pracovní sebepojetí zformováno, působí jako stabilizující síla a zůstává neměnné. Zahrnuje hodnoty a motivy, kterých se jedinec nevzdává, je-li nucen učinit rozhodnutí ohledně své kariéry. Kariérová kotva má vliv na volbu kariéry, na rozhodování v případě změny zaměstnání a ovlivňuje pohled jedince na budoucnost. Je možné konstatovat, že kariérová kotva působí jako omezující síla nejen při volbě povolání a zaměstnání, ale i volbě

pracovního prostředí. Samotný termín kotva vystihuje jistou fixaci k pracovnímu sebepojetí. Tak jako kotva omezuje pohyb lodi na určitý prostor, vymezuje kariérová kotva výběr zaměstnání a volbu pracovní kariéry. Uvolnit tuto kotvu vyžaduje úsilí, a jak uvádí Schein (1996), nelze očekávat, že dramatická změna v kariérovém ukotvení lidí nastává běžně. Kariérová kotva jako soubor subjektivně vnímaného vlastního talentu, motivů a hodnot může být využívána k vedení, usměrňování, stabilizování a integraci osobní kariéry.

Schein (1996) popsal postupně (v průběhu několika let) osm kariérových kotev.

Kotva technicko-funkční kompetence

Pracovník s touto kotvou chce aplikovat a průběžně rozvíjet své dovednosti v určitém oboru. Primárně se zajímá o obsah práce samotné. Svou kariéru plánuje pouze v rámci své odbornosti, preferuje postup pouze ve své technické nebo funkční oblasti kompetence, opovrhuje, ale i se obává obecného managementu jako příliš politické záležitosti. Přijatelná je pro něj odborná manažerská funkce. Peníze a postup nehrají tak důležitou roli jako příležitost pro další zdokonalování dovedností. Lidé s touto kotvou odmítají vyšší funkci, lepší nabídku či jinou práci, pokud je to mimo jejich odbornost nebo pokud by jim nové místo znemožnilo rozvoj ve vlastním oboru.

Kotva manažerská kompetence (obecná manažerská kompetence)

Jedinec s touto kotvou má zájem o analýzu a řešení problémů za podmínek neúplné informace a nejistoty, vítá příležitost řídit lidi za účelem dosažení společných cílů, přeje si je vést a ovlivňovat, je spíše stimulován než vyčerpáván krizovými situacemi. Přijímá zodpovědnost za výsledky organizace. Usiluje o povýšení do vyšších manažerských funkcí, přičemž dosažení takovéto funkce je pro něj měřítkem úspěchu stejně jako finanční ocenění. Na rozdíl od lidí s technicko-funkční kompetencí vnímají odbornou práci jako nutný předstupeň k obecnému managementu. V řídící funkci se cítí dobře, ačkoliv zde nemusí vůbec docházet k rozvoji odborného potenciálu. Při rozhodování o své pracovní kariéře se nebude chtít vzdát zaměstnání nebo pracovního zařazení, které mu poskytuje příležitost postupovat v rámci organizace na vyšší úroveň spojenou se zodpovědností za výsledky organizace.

Kotva jistota (stabilita)

Lidé zakotveni v jistotě chtějí mít především jisté zaměstnání, slušný příjem a výhody, které jsou v rámci vykonávané práce poskytovány (např. firemní auto, příspěvky na rekreaci). Chtějí zažívat pocit jisté budoucnosti, a proto většinou dělají vše, co po nich zaměstnavatel požaduje, přizpůsobují se hodnotám a normám organizace. Ve prospěch organizace se vzdávají určité části odpovědnosti i svobody myšlení, přijímají její představy o vývoji kariéry. Nemají velké ambice, stabilita situace a bezpečnost je pro ně nejdůležitější. V manažerských pozicích trpí situační nejednoznačností, nejistotou v rozhodování, chybí jim odvaha. Jsou to obětaví vykonavatelé příkazů, kteří dohlíží na dodržování předpisů. Při rozhodování mezi různými možnostmi své budoucí kariéry budou dávat důraz na jistotu či definitivu zaměstnání, budou do něj promítat i svou starost o budoucí finanční zajištění (např. penzijní).

Tato kotva zahrnuje jistotu zaměstnání, kdy je jedinec vázán na určitou organizaci nebo určité povolání, ale i jistotu zeměpisnou, kdy má jedinec vazbu na určité území a nechce ho opustit (je zakořeněn v určité komunitě, investoval na daném místě do svého bydlení apod.). Někdy jsou tyto dvě složky uváděny odděleně jako dvě samostatné kotvy (jistota zaměstnání a jistota zeměpisná); v takové případě někteří autoři (např. Crepeau, Crook, Guslar & McMurtrey, 1992; Igbaria & Baroudi, 1993; Nordvik, 1996) hovoří o existenci devíti kotev.

Kotva kreativita (podnikatelská kreativita, podnikavost)

Jedinci s kreativní kotvou mají velkou potřebu vytvářet něco nového svého na základě zcela vlastního projektu (založení vlastní firmy, nový výrobek atd.). Primární motivací je výtvor, až poté finanční zisk. Dosaženým ziskem je pro ně nově založená firma a její úspěch. Je to tedy především úspěch vlastního výtvoru, který vnímají tito lidé jako míru svého výkonu. Oproti lidem manažersky orientovaným často nevykazují vysokou úroveň odpovědnosti, což je pro manažerskou funkci problematické. Stálé prosazování nových nápadů, zanedbávání, z jejich pohledu rutinních otravných povinností bývá zdrojem obtíží jak pro spolupracovníky, tak i pro podřízené. V okamžiku, kdy je jejich nápad realizován, ztrácejí zájem o projekt a raději se přesouvají na projekt nový. Upřednostňují pracovní kariéru, která obsahuje výzvu k vytváření něčeho nového, založeného na vlastní snaze. Uplatňují se v podnikání.

Kotva autonomie (autonomie a nezávislost)

Lidé s touto kotvou hledají pracovní příležitosti, které jsou maximálně nezávislé na organizačních omezeních, chtějí si uspořádat

vlastní plán a tempo práce, nechtějí být omezováni v uplatnění svých profesních kompetencí. Mají tendenci k neakceptování pravidel a nároků, které se pojí s prací a životem v organizacích. Touží být samostatní a vnímají organizační kulturu jako restriktivní, iracionální, příliš zasahující do soukromí. Podobně jako lidi s kreativitou je láká samostatné podnikání (poradenské firmy apod.), i když pohnutky se liší. Oproti lidem s kotvou kreativita není cílem vlastní výtvor, ale dosažení nezávislosti, trvalé svobody v kontrole vlastních aktivit. Při hledání zaměstnání se vyhýbají úřadům a velkým výrobním organizacím. Nebudou se vzdávat možnosti formulovat a vykonávat práci po svém.

Kotva služba (oddanost věci)

Jedinec orientovaný na službu chce zlepšit v nějakém směru svět. Chce uspořádat pracovní aktivity v souladu s osobními hodnotami, ve kterých důležitou roli hraje prospěch společnosti. Je pro něj důležité snažit se o dosažení něčeho prospěšného a hodnotného pro ostatní. Více usiluje o nalezení práce, která je v souladu s jeho hodnotami, než s jeho dovednostmi. Nebude chtít opustit zaměstnáním, ve kterém spatřuje šanci věnovat se práci, která směřuje k něčemu hodnotnému.

Kotva soutěž (pravá výzva)

U této kotvy je motivací překonávání obtížných překážek, řešení téměř neřešitelných problémů, vítězství nad houževnatými soupeři, úspěch v náročné konkurenci. Kariéra je vnímána jako dennodenní zápas a soutěž, ve které je vítězství vším. Člověk preferující kotvu soutěž je zaměřen pouze na jeden cíl – zvítězit. Hledá příležitosti k dosažení téměř nemožného a je netolerantní k těm, kteří nemají podobné aspirace. Je-li něco snadné, stává se to pro něj okamžitě nudným. Smysl má pouze taková práce, která přináší náročné výzvy.

Kotva životní rovnováha (životní styl)

Lidé zakotveni v životní rovnováze usilují o zakomponování své pracovní kariéry do celkového životního stylu. Hledají harmonickou rovnováhu mezi osobními, rodinnými a pracovními prioritami. Zajímají se o práci, která zohledňuje jejich mimopracovní role. Upřednostňují organizace s programy pro podporu rodin zaměstnanců, vítají možnost práce na částečný úvazek, pružnou pracovní dobu, možnost poskytnutí rodičovské dovolené. Vzdají se povýšení, pokud by z něj vyplývaly požadavky narušující jejich osobní nebo rodinné potřeby.

Podle Scheina (1996) u většiny lidí dominuje jedna kotva. Lidé s danou kotvou však mohou být spokojeni v různých povoláních nebo naopak v jednom povolání mohou být naplněny potřeby svázané s různými kotvami. Jak uvádí sám autor, povolání vysokoškolského profesora může poskytnout prostor pro naplnění potřeb souvisejících s kotvami autonomie, jistota, technicko-funkční kompetence nebo služba. Autor upozorňuje, že také změny v ekonomickém prostředí ovlivňují kariérové prostředí. Organizace přestávají garantovat pracovní jistoty, místo toho poskytují spíše možnost získávání zkušeností a nových poznatků. To nutí jedince zakotvené v jistotě k přesunu od závislosti na zaměstnavateli k závislosti na sobě samém. Zmíněný posun v přístupu organizací je příznivý pro lidi s kotvou autonomie. Autor dále pozoroval zvětšující se zastoupení kotvy životní rovnováha, tedy větší tendenci ke snaze skloubit kariéru s osobními a rodinnými zájmy. U lidí s technicko-funkční kompetencí rostoucí význam znalostí a dovedností. Tito jedinci jsou však zároveň vystavováni tlaku nebývalého technologického rozvoje, kdy některé poznatky rychle zastarávají, což zvyšuje hrozbu, že budou nahrazeni mladšími pracovníky disponujícími nejmodernějšími poznatky.

S růstem poptávky po nových výrobcích a službách rostou příležitosti pro uplatnění lidí s kotvou kreativita. Příznivé jsou pro ně i zlepšující se předpoklady pro mobilitu, která jim umožňuje uplatnit se v různých částech světa. Jak se zvětšují některé společenské problémy (např. ochrana životního prostředí, rozdíly mezi vyspělými a rozvojovými zeměmi, náboženské, rasové, zdravotní a sociální problémy, otázka bezpečnosti výrobků pro spotřebitele), roste prostor pro uplatnění lidí s kotvou služba, tedy těch, pro které má význam vykonávat něco smysluplného v širším kontextu. V kombinaci s podnikatelskou kreativitou může kotva služba vést k zakládání nových organizací zaměřených na řešení rozličných problémů (např. vzdělávání, zdravotní a sociální péče, nakládání s odpady apod.). Další kotvou je kotva soutěž, která se vyskytuje poměrně zřídka. Schein se však domnívá, že počet jedinců s touto kotvou roste. Není ale zřejmé, zda roste počet jedinců, kteří s touto predispozicí vstupují na trh práce, nebo zda se jedná o adaptaci na rostoucí výzvy, s nimiž se setkáváme v dnešním světě (Schein, 1996).

V Scheinově modelu, který byl modifikován Feldmanem a Bolinem (1996) se předpokládá, že jedinec má pouze jednu skutečnou kariérovou kotvu a že je v podstatě neměnná. Změnu lze připustit pouze jako důsledek větších pracovních zkušeností, které člověku umožní hlubší sebepoznání. Pokud se u někoho objevuje více významných kariérových kotev, jsou příčinou nedostatečné zkušenosti, které zatím neumožnily, aby si jedinec plně uvědomil své priority. Nesoulad kariérové kotvy a vykonávaného zaměstnání vede k nespokojenosti s vlastní pracovní kariérou. Naopak jejich soulad se pozitivně projevuje na vyšší výkonnosti pracovníka, vě-

nosti vůči současnému zaměstnání, spokojenosti se zaměstnáním (s typem práce, s platovým oceněním, výhodami poskytovanými zaměstnavatelem, s příležitostmi k dalšímu postupu atd.), na zvládnutí pracovní role, schopnosti zvládat konflikt rolí (rovnováha mezi pracovním a osobním životem) a na celkové duševní pohodě.

Stále platí, že v rychle se rozvíjejícím a měnícím se světě, se mohou uplatnit lidé mající kteroukoli z kariérových kotev. Je však důležité, aby jedinec dokázal odhalit svoje vlastní hodnoty, motivy a potřeby a posoudit, co mu určitý druh zaměstnání může nabídnout. Současně je zřejmé, že zaměstnanci budou potřebovat více než jen technické dovednosti. Bude se od nich častěji vyžadovat i koordinace či řízení. Bude nutné, aby byli více odpovědni za sebe, aby dokázali přijímat nové poznatky, učit se ze svých vlastních zkušeností i zkušeností jiných lidí (Schein, 1996).

3. Výzkumný soubor a výzkumná metoda

Cílem našeho šetření bylo sledování postojů, hodnot a motivů u učitelů základních i středních škol České republiky. Výzkumný soubor byl tvořen 180 učiteli základních i středních škol. Jednalo se o 137 žen (průměrný věk 44 let, SD 10,7) a 43 mužů (průměrný věk 43,5 let, SD 11,72). Průměrná doba práce ve školství byla u žen 19,1 let (SD 10,68), u mužů 16,7 let (SD 11,45). Výzkumné šetření bylo provedeno v letech 2014-2015.

Pro zjištění postojů, hodnot a motivů jsme využily Scheinův dotazník kariérových kotev (Career Orientations Inventory - COI, 1990), kde autor rozlišuje osm kotev: *Technicko-funkční kompetence, Manažerská kompetence, Jistota (stabilita), Podnikatelská kreativita, Autonomie (nezávislost), Služba, Soutěž, Životní rovnováha*. Dotazník obsahuje čtyřicet položek (tvrzení) popisujících okolnosti vztahující se k pracovní kariéře a chování pracovníka. Probandi se k jednotlivým položkám vyjadřují na šesti-bodové škále od 1 (nikdy pro mne neplatí) do 6 (vždy pro mne platí). Nejvyšší počet bodů představuje dominantní kariérovou kotvu, druhý nejvyšší počet představuje sekundární kariérovou kotvu. Obě kotvy ukazují na hodnoty, postoje a motivy, které hrají nejvýznamnější roli ve výběru a směřování pracovní kariéry jedince.

Uvedený dotazník byl před použitím se svolením autora přeložen a bylo využito metody zpětného překladu, přičemž jednotlivé verze překladu byly porovnány s ohledem na jazykovou a kulturní odlišnost.

4. Výsledky

Nejprve v tabulce 1 jsou prezentovány výsledky pro zjištění reliability dotazníku, kdy pomocí Cronbachova alfa jsme ověřovaly vnitřní konzistenci 8 škál představujících jednotlivé kariérové kotvy.

Tab. 1: Cronbachova alfa jednotlivých položek kariérových kotev

Souhrn pro měř.: Průměr=129,589, SD=26,36, pro N=180, Cronbachova alfa=0,853 (platí pro pro celý dotazník), Standardizovaná alfa=0,861, Průměr kor. mezi prvky:					
Proměnná	***Průměr po odstranění***	***Rozptyl***	***SD***	***Prv-Celk. Korel.***	***Alfa***
TF	*112,87*	*528,89*	*22,99*	*0,73*	*0,820*
GM	*119,66*	*578,71*	*24,06*	*0,56*	*0,840*
AU	*113,32*	*542,45*	*23,29*	*0,62*	*0,832*
SE	*110,78*	*556,65*	*23,59*	*0,43*	*0,857*
EC	*115,61*	*537,25*	*23,18*	*0,67*	*0,827*
SV	*111,53*	*522,95*	*22,87*	*0,61*	*0,834*
CH	*115,12*	*531,71*	*23,06*	*0,68*	*0,825*
LS	*108,23*	*522,29*	*22,85*	*0,54*	*0,845*

TF: Technicko-funkční kompetence, GM: Manažerská kompetence, SE: Jistota (stabilita), EC: Podnikatelská kreativita, AU: Autonomie (nezávislost), SV: Služba, CH: Soutěž, LS: Životní rovnováha.

Následující výsledky prezentují preference kariérových kotev u sledovaného souboru. Preference byly shodné pro soubor žen i mužů. Tabulka 2 přináší výsledky relativního zastoupení jednotlivých kotev na prvním místě, na druhém místě a pro zajímavost

na místě posledním. Z výsledků je patrné, že učitelé ve své pracovní kariéře preferují hodnoty, potřeby a motivy, které představují kotvy Životní rovnováha (LS) a Jistota-stabilita (SE). Naopak jsou jim nejméně blízké ty hodnoty, potřeby či motivy, které popisuje kotva Manažerské kompetence (GM).

Tab. 2: Relativní četnost kariérových kotev u celého souboru učitelů, n=180

	LS	**SE**	**SV**	**TF**	**AU**	**CH**	**EC**	**GM**
1. místo	**51/%**	31/%	12%	7%	6/%	3/%	2%	0,5/%
2. místo	11%	**30%**	19%	13%	19%	2%	4%	0,5%
8. místo	0,5%	2%	7%	0%	3%	4%	7%	**80%**

LS: Životní rovnováha, SE: Jistota (stabilita), SV: Služba, TF: Technicko-funkční kompetence, AU: Autonomie (nezávislost), CH: Soutěž, EC: Podnikatelská kreativita, GM: Manažerská kompetence,

V tabulce 3 jsou prezentována relativní zastoupení dvou nejvýznamnějších kariérových kotev u souboru žen a mužů (Životní rovnováha, Jistota) a zároveň relativní zastoupení nejméně významné kotvy taktéž pro oba soubory. Výsledky ukazují podobnost preference hodnot, potřeb a motivů mezi pohlavím.

Tab. 3: Relativní četnost kariérových kotev u souboru žen: n=137 a mužů: n=43

	LS ženy	**LS muži**	**SE ženy**	**SE muži**	**GM ženy**	**GM muži**
1. místo LS	**53%**	**53%**				
2. místo SE			**31%**	**30%**		
8. místo GM					**82%**	**86%**

LS: Životní rovnováha, SE: Jistota (stabilita), GM: Manažerská kompetence,

V poslední uvedené tabulce 4 přinášíme pořadí všech kariérových kotev od nejčastěji preferované po nejméně preferovanou kotvu.

Tab. 4: Pořadí všech osmi kariérových kotev u souboru učitelů (n=180)

1. místo	*(LS) Životní rovnováha*	*5. místo*	*(AU) Autonomie (nezávislost)*
2. místo	*(SE) Jistota (stabilita)*	*6. místo*	*(CH) Soutěž*
3. místo	*(SV) Služba*	*7. místo*	*(EC) Podnikateská kreativita*
4. místo	*(TF) Technicko-funkční kompetence*	*8. místo*	*(GM) Manažerská kompetence,*

5. Diskuse

Jak jsme zmínily, cílem našeho šetření bylo zmapování potřeb, hodnot a motivů u učitelů základních i středních škol v ČR vzhledem k jejich kariérovému sebepojetí. Naše pozornost se zaměřila především na dvě nejčastěji preferované kotvy, neboť ty jsou základním nositelem hodnot utvářejícím pracovní sebepojetí. Zjištěné kariérové zakotvení u sledovaného souboru v podstatě koresponduje i se zjištěními některých zahraničních výzkumů (DeLong, 1987; Tan & Quek, 2001; Surgeliene & Stanisauskiene, 2009). Z výsledků dotazníků vyplynulo, že učitelé nejčastěji preferují hodnoty, které jsou shrnuty v kariérové kotvě Životní rovnováha (LS). Učitelé s touto dominantní kotvou preferují možnost mít práci, která jim umožňuje propojit osobní život s pracovní kariérou. Jedná se spíše o jedince, kteří nemusí být ambiciózní a spíše podřídí pracovní aktivity aktivitám rodinným či soukromým, a to i na úkor platu. Další nejčastější a významnou kotvou se ukázala kotva Jistota (stabilita). Pro tyto jedince znamená zvolené zaměstnání či organizace příležitost pro zabezpečení nepředvídatelné budoucnosti, což je pro ně velice důležité. Získané zaměstnání je způsob jak se zajistit pro život. Práce je prostředkem sociálního zabezpečení (v pozdějším věku zajištění důchodu). Samotné povolání není pro ně základním aspektem uspokojení. Budou-li se muset dělat kariérní rozhodnutí, přikloní se spíše k zaměstnání či organizaci, která nabízí, pro ně tolik důležitou a vyhledávanou, jistotu. Součástí této kotvy jsou i potřeby a hodnoty spojené s jistotou zeměpisnou. Upřednostňování zaměstnání ve známé organizaci, ve známém prostředí, může být sice umocněno tím, zda má jedinec rodinu či je sám, přesto preference organizace, v níž pracují již delší dobu, je pro tyto lidi typická. Jak naznačují podobné výzkumy, učitelé zakotveni v Jistotě mívají např. obavy ze změny zaměstnání, neboť každá změna je zdrojem určitých problémů; není jisté, zda si člověk zvykne na nové prostředí, na novou školu, zda bude v bezpečí. Pocit jistoty může těmto lidem přinést ale i úspěch v pracovní kariéře, který subjektivně vnímané bezpečí zvyšuje (Surgeliene & Stanisauskiene, 2009). Lidé s touto kotvou bývají popisováni jako obětaví a loajální zaměstnanci.

Jako vysvětlení pro nejčastější preferenci obou zmíněných kotev se může nabízet sama učitelská profese, v níž dominantní počet pracovníků tvoří ženy. Uvedené hodnoty, potřeby či motivy jsou ženám jistě blízké, zejména, jde-li o ženy, které mají rodinu. Avšak výsledky ukazují, že relativní zastoupení preference sledovaných dvou nejvýznamnějších kotev se neliší mezi muži a ženami. Vysvětlením zde může být jednak obecný trend ve společnosti, kdy mimopracovní život nabývá u části populace na významu. Dalším možným vysvětlením výsledků u našeho souboru může být skutečnost, že na pedagogické školy se apriori nehlásí jedinci primárně zaměřeni na výkon, soutěživost a potřebu moci a řízení druhých lidí. Tomuto vysvětlení odpovídá i další zjištěná skutečnost, kdy nejméně preferovanými hodnotami, potřebami a motivy u sledovaného souboru učitelů byly ty, které jsou popisovány v kotvě Manažerská kompetence. Vedení a řízení druhých lidí, touha po vyšší manažerské pozici, finanční ohodnocení a míry odpovědnosti za výsledky firmy jako měřítko vlastní úspěšnosti apod. nejsou pracovními hodnotami, které naše supina učitelů považuje za své priority, naopak jde o hodnoty, kterých jsou ochotni se v případě potřeby vzdát. Je pravdou, že uvedené pracovní možnosti učitelské profese spíše nenabízí, a proto je opět velice pravděpodobné, že jedinci s manažerskými ambicemi se ke studiu učitelství zřejmě nehlásí. Pokud si přeci jen člověk v průběhu kariéry uvědomí, že ony ambice mu jsou blízké, je předpoklad, že ze školství odejde.

Znalost preferovaných hodnot, postojů a motivů, které učitelé mají je významným ukazatelem pro další možnosti jejich osobnostního rozvoje. Zejména v době, kdy školství prochází významnými reformami, které kladou větší nároky na úspěšné zvládnutí náročného povolání i osobnost učitelů, by stálo za zvážení, rozvíjet i takové hodnoty a postoje, které jsou zahrnuty i v jiných kotvách např. autonomii, ale i v manažerské kompetenci.

6. Literatura

Arnold, J. et al. (2007). Psychologie práce pro manažery a personalisty. Brno: Computer

Press.

Bedrnová. E. & Nový. I.: (2004). Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press.

Bělohlávek, F. (1994). Osobní kariéra. Praha: Grada.

Crepeau, R. G., Crook, C. W., Goslar, M. D., & McMurtrey, M. E. (1992). Career anchors of information systems personnel. Journal of Management Information Systems, 9(2), 145-160.

De Long, T. J. (1987). Teachers and their careers: Why do they choose teaching?. Journal of Career Development, 14(2), 118-125.

Evans, C. (1996). A review of career anchors in use. European journal of work and organizational psychology, 5(4), 609-615.

Feldman, D. C., & Bolino, M. C. (1996). Careers within careers: reconceptualizing the nature of career anchors and their consequences. Human Resource Management Review, 6(2), 89-112.

Guan, Y., Wen, Y., Chen, S. X., Liu, H., Si, W., Liu, Y.,... & Dong, Z. (2014). When do salary and job level predict career satisfaction and turnover intention among Chinese managers? The role of perceived organizational career management and career anchor. European Journal of Work and Organizational Psychology, 23(4), 596-607.

Igbaria, M., & Baroudi, J. J. (1993). A short-form measure of career orientations: a psychometric evaluation. Journal of Management Information Systems, 10(2), 131-154.

Mayerová, M. & Růžička, J. (2001). Psychologie v hospodářské praxi. Plzeň: ZČU.

Nakonečný, M. (2005). Sociální psychologie organizace. Praha: Grada publishing, a.s.

Nordvik, H. (1996). Relationships between Holland's vocational typology, Schein's career anchors and Myers—Briggs' types. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 69(3), 263-275.

Průcha, J. (2002). Učitel: Současné poznatky o profesi. Praha: Portál.

Průcha, J. (ed.). (2009). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál.

Schein, E. H. (1990). Career Anchors: Discovering Your Real Values Jossey-Bass. San Francisco, California.

Schein, E. H. (1996). Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century. The Academy of Management Executive,10(4), 80-88.

Schein, E. (2006). Career Anchors, Third Edition: Participant Workbook. Jossey-Bass/Pfeiffer.

Surgeliene, J., & Stanisauskiene, V. (2009). Factors that Determine Teacher's Career Development in the Context of Educational Reform. Social Sciences (1392-0758), 64(2).

Tan, H. H., & Quek, B. C. (2001). An exploratory study on the career anchors of educators in Singapore. The Journal of Psychology, 135(5), 527-545.

PREDIKTORY KVALITY ŽIVOTA

PREDICTORS OF QUALITY OF LIFE

Ivana ŽILKOVÁ, Michaela KRAVCOVÁ, Eva HRUŠČOVÁ, Matúš ADAMKOVIČ

Inštitút psychológie FF PU, Ul. 17. Novembra 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika, ivanka.zilkova@gmail.com

Abstrakt: *Predkladaný príspevok pojednáva o kvalite života a jej prediktoroch. Cieľom štúdie bolo overiť vzťah medzi kvalitou života a premennými: sebaúcta, spiritualita, kariérna úspešnosť, optimizmus, depresia, príčinná orientácia a zároveň objasniť, do akej miery uvedené premenné predikujú kvalitu života (a jej oblasti). Na sledovanie vybraných premenných bola zostavená testová batéria tvorená niekoľkými štandardizovanými nástrojmi: Dotazník Subjektívne hodnotenej kvality života, Rosenbergova škála sebahodnotenia, Test životnej orientácie - LOT-R, ESI – Expression of Spirituality Inventory, Škála kariérnej spokojnosti, Beckov inventár depresie, Dotazník osobnej príčinnej orientácie. Výskumný súbor tvorilo 102 študentov vo veku M=20.89 (SD=1.46). Získané údaje boli spracované pomocou výpočtu regresnej analýzy. Štatistická analýza údajov potvrdila existenciu štatisticky významných vzťahov medzi niektorými sledovanými premennými a kvalitou života. Výsledky výpočtov sú ďalej analyzované a možné vysvetlenia sú ponúknuté v diskusii.*

Kľúčové slová: *kvalita života, sebaúcta, spiritualita, kariérna úspešnosť, optimizmus, depresia, príčinná orientácia*

Abstract: *Presented study is focused on quality of life and its predictors. Aim of this study was to verify relation between quality of life and other variables such as: self-esteem, spirituality, career success, optimism, depression and locus of control; and simultaneously to clarify the predictive power of forementioned variables towards the quality of life. The test battery consisted of several standardized questionnaires: Subjective Assessment of Quality of Life, Rosenberg Self-esteem Scale, Life Orientation Test – Revised (optimism), Expression of Spirituality Inventory, Career Satisfaction Scale, Beck Depression Inventory and DOPO (locus of control). Research sample consisted of 102 university students aged M=20.89 (SD=1.46). Obtained data were analysed using the regression analysis methods. Statistical analysis confirmed the existence of statistically significant relations between a few of independent variables and quality of life. The results of analysis as well as other findings and possible explanations are discussed.*

Keywords: *quality of life, self-esteem, spirituality, career success, optimism, depression, locus of control*

1. Úvod

Svetová zdravotnícka organizácia (WHO, 1998) definuje subjektívne hodnotenú kvalitu života (ďalej len QOL) ako multidimenzionálny a holistický koncept subjektívneho vnímania vlastnej pozície v živote v kontexte kultúrneho a hodnotového systému, kde ľudia žijú vo vzťahu s ich cieľmi, očakávaniami a štandardami. V psychologickom výskume sa podľa Babinčáka (2013) roku 2010 publikovalo 3-krát viac článkov týkajúcich sa kvality života než v roku 2000 a zároveň sa fókus autorov upriamoval predovšetkým na chorých a zomierajúcich, prípadne na detskú populáciu. Tendencia skúmania prediktorov kvality života osôb s klinickou diagnózou sa prejavuje aj v posledných rokoch (napr. Fernandéz-Jimenéz & Arnett, 2015; Karakas & Okanli, 2014; López-Larossa, 2013) a zdravá populácia sa tak vo výskume dostáva do úzadia. Vzhľadom na fakt, že QOL predstavuje globálne dôležitý subjektívny koncept, je potrebné jej skúmanie na viacerých (a to nielen špecifických) populáciách.

2. Teoretické východiská

Džuka (2014, p.12) definuje subjektívne hodnotenú QOL ako „...subjektívne ohodnotenie významných oblastí života internej/osobnej a externej/neosobnej povahy na stupnici dobrý-zlý." QOL je reprezentovaná rôznymi oblasťami (napr. fyzická, psychická, sociálna, enviromentálna), nie personálnymi charakteristikami ako je to napr. pri subjektívnej pohode (Džuka, 2014).

Vzťah premenných, na ktoré sme sa zamerali aj v našej štúdií (sebaúcta, spiritualita, kariérna spokojnosť, optimizmus, depresia, príčinná orientácia) a kvality života bol skúmaný vo viacerých štúdiách, avšak na výskumných súboroch so špecifickými charakteristikami, ako napr. starší ľudia (nad 65 rokov, Kostka a Jachimowicz, 2010) prípadne osoby, ktoré podstúpili transplantáciu

srdca (Jowsey et al., 2012). Príčinná orientácia, optimizmus a sebaúčinnosť ako psychologické zdroje, sú významnými pozitívnymi korelátmi QOL (Kostka a Jachimowicz, 2010; Jowsey et al., 2012). Patrício et al. (2014) zistili negatívnu koreláciu medzi mierou depresie a QOL, a zároveň, že zamestnaní mali vyššiu QOL ako nezamestnaní. Mikulášková a Kačmárová (2014) zistili, že stupeň depresie má významný efekt na QOL (napr. 29 % efekt na subjektívne hodnotenie kognitívnej oblasti, 26 % efekt na subjektívne hodnotenie psychosociálnej oblasti, 18 % efekt na subjektívne hodnotenie zdravia). Zhoršenie QOL so stúpajúcim stupňom depresie zaznamenali aj Renwick et al. (2012). K obdobným záverom, avšak na výskumnom súbore pacientov trpiacich sklerózou multiplex, sa dopracovali tiež Fernandéz-Jimenéz a Arnett (2015). Gibson et al. (2013) skúmali vzťah medzi QOL, depresiou a príčinnou orientáciou. Zistili, že vyššie skóre internálneho zamerania v rámci príčinnej orientácie je vo významnom vzťahu s QOL, a so zvyšujúcim internalizmom QOL stúpa. Autori predpokladajú, že so zvyšujúcou sa internalitou sa okrem zvýšenia QOL (pri kontrole veku a rodu) zároveň znižuje aj miera depresie. Vyššia miera externality locus of control predikuje vyššiu mieru depresie, avšak nepredikuje zhoršenie kvality života. Vzťah medzi QOL, depresiou a spiritualitou u seniorov skúmali Moon a Kim (2012). Potvrdili existenciu významnej korelácie medzi stupňom depresie, QOL a mierou spirituality. Seniori s vyššou mierou spirituality dosahovali vyššiu úroveň QOL a zároveň nižší stupeň depresie. K podobným záverom dospeli aj Kandasamy, Chatuverdi a Desai (2011), ktorí na vzorke ľudí trpiacich na rakovinu zistili významný negatívny vzťah medzi spiritualitou, depresiou a úzkosťou, a zároveň pozitívny vzťah medzi spiritualitou a všetkými aspektmi QOL. Obdobné zistenia prezentujú aj Bellamy (2007); Corrigan et al. (2003); Koenig et al. (2001). Lau, Hui, Lam, Lau a Cheung (2015) overovali kauzálny model spirituality a QOL u vysokoškolských študentov a dospeli k záveru, že spiritualita funguje ako kauzálny prediktor QOL. Tento záver podporujú aj výsledky iných štúdií (Brandenberger & Bowman, 2013; Chenot & Kim, 2013; Piedmont & Friedman, 2012) realizovaných na vzorke respondentov inej národnosti. Ďalším ppredikторom QOL je kariérna úspešnosť, ktorá má subjektívne (kariérna spokojnosť, pracovná spokojnosť, vnímaná zamestnateľnosť...) a objektívne (plat, pozícia, počet povýšení, status...) ukazovatele. Štúdie (Kováč a Benkovič, 2004; Güler, Nimet Sevgi a Gülbahar, 2003) potvrdzujú existenciu pozitívneho vzťahu medzi premennými profesionálna úspešnosť, pracovná spokojnosť a QOL. Rovnako Yu, Hung, Wu, Tsai et al. (2008) skúmali vzťah pracovnej spokojnosti a QOL u 911 zdravotných sestier. Ich výsledky potvrdili existenciu pozitívneho vzťahu medzi pracovnou spokojnosťou a QOL.Možno zhrnúť: QOL predstavuje konštrukt, ktorému je v súčasnosti venovaná dostatočná pozornosť v rámci výskumov, avšak pozornosť je sústreďovaná najmä na skúmanie QOL a jej prediktorov u špecifických výskumných súborov (seniori, deti, osoby s klinickou diagnózou). Výsledky realizovaných štúdií poukazujú na príčinnú orientáciu, sebaúctu, optimizmus, depresiu, spiritualtu, úzkosť, kariérny úspech, pracovnú spokojnosť, rodinný stav a zamestnanecký status ako na determinanty QOL. Z doterajších výskumných zistení možno dedukovať potrebu doplniť spektrum zistení v súvislosti s QOL o poznatky týkajúce sa prediktorov QOL u neklinickej populácie.

3. Cieľ výskumu

Cieľom predkladanej štúdie je overiť vzťah medzi kvalitou života, respektíve jej komponentami (psychosociálna oblasť, fyzická oblasť, environmentálna oblasť a kognitívna oblasť) a vybranými premennými: sebaúcta, spiritualita, kariérna úspešnosť, optimizmus, depresia a príčinná orientácia; a zároveň objasniť, do akej miery uvedené premenné predikujú kvalitu života a jej oblasti. Taktiež sme vo výskume sledovali vek, bydlisko a vieru ako ďalšie nezávislé premenné (resp. kontrolované).

4. Metodológia

Výskumný súbor a postup zberu údajov

Výskum bol realizovaný v mesiacoch október 2015 – december 2015. Výskumný súbor bol získaný prostredníctvom príležitostného výberu. Dotazníky boli administrované osobne, formou papier-ceruzka a respondenti boli oboznámení s dôvernosťou a anonymitou získaných údajov. Výskumný súbor tvorilo 102 vysokoškolských študentov rôznych odborov Prešovskej univerzity v Prešove, z toho 91 žien a 11 mužov. Priemerný vek respondentov bol 20.89 roka (SD=1.46). 43 respondentov uviedlo svoje bydlisko na dedine a 59 v meste. 87 respondentov verilo v Boha.

Použité výskumné nástroje

Respondentom bola administrovaná testová batéria obsahujúca nástroje popísané nižšie a zároveň bola doplnená o autorské položky zisťujúce kontrolované premenné rod, vek, bydlisko, viera v Boha.

Dotazník Subjektívne hodnotenie kvality života (SHKŽ), ktorého autorom je Džuka (2014) je zameraný na zisťovanie významných

oblastí kvality života - psychosociálnej, environmentálnej, kognitívnej a fyzickej (4 subškály), pomocou 29 položiek a 5-bodovej likertovej škále. Jednotlivé položky reprezentujú rôzne skutočnosti, ktoré môžu mať vzťah k súčasnej kvalite života respondenta.

Rosengergovu škálu sebahodnotenia (Rosenberg Self-Esteem Scale), ktorú prvýkrát uviedol Rosenberg v roku 1965, preložila do slovenčiny Ficková. Rosenbergova škála sebahodnotenia (sebaúcty) obsahuje 10 položiek, ku ktorým sa osoba vyjadruje na 4-bodovej škále.

Autormi Testu životnej orientácie LOT-R, teda nástroja identifikujúceho dispozičný optimizmus (generalizované očakávanie pozitívnych výstupov a udalostí), sú Scheier, Carves a Bridges. Slovenskú adaptáciu testu uskutočnili Kövérová a Ferječík (2013). LOT-R pozostáva z 10 položiek, z ktorých je 6 skórovacích (3 pozitívne a 3 negatívne formulované) a 4 maskovacie položky, na ktoré osoba odpovedá na 5-bodovej škále.

Na zisťovanie spirituality sme využili dotazník ESI (Expressions Spiritual Inventory), ktorého autorom je MacDonald (2000). Autorom slovenskej verzie dotazníka ESI je Stříženec (2007). Dotazník pozostáva z 32 položiek a 5 dimenzií, pričom každej dimenzii zodpovedá 6 položiek. Konkrétne ide o 1. dimenziu kognitívnej orientácie; 2. skúsenostno-femenologickú dimenziu; 3. dimenziu existenciálnej pohody; 4. dimenziu paranormálnych presvedčení a 5. dimenziu religiozity. Na otázky respondent odpovedá pomocou 5-bodovej škály.

Dotazník kariérnej spokojnosti (The Career Satisfaction Scale) (Greenhaus, Parasuraman, & Wormley, 1990) meria spokojnosť s kariérou, ktorá je ukazovateľom subjektívneho, psychologického kariérneho úspechu. Okrem celkovej spokojnosti s rozvojom kariéry, hodnotí rozsah, v akom zamestnanec dosiahol uspokojivý vývoj smerom k cieľom týkajúcich sa zárobku, povýšenia a rozvoja schopností (Fields, 2002). Dotazník obsahuje 5 položiek, ktoré sú hodnotené na 5-bodovej škále.

Beckov inventár depresivity (Beck et al., 1996) bol na naše sociokultúrne pomery štandardizovaný Preissom a Vacířom (1999). Jedná sa o 21 položkovú sebaposudzovaciu škálu, ktorá meria afektívne, kognitívne, motivačné a fyziologické symptómy depresie. Respondent odpovedá na škále 0-3.

Dotazník osobnej príčinnej orientácie (DOPO) (Balcar, 1996) zisťuje ako veľmi osoba pripisuje príčinu istej pozitívnej alebo negatívnej udalosti a) sebe samej, b) druhým ľuďom, c) silám mimo ľudskú kontrolu. Dotazník obsahuje 24 položiek. Pri každej položke má respondent rozdeliť ľubovoľným spôsobom presne 3 body vzhľadom na príčinu (osoba sama, iní ľudia, vplyvy mimo ľudskú vôľu), ktorú udalosti pripisuje.

Štatistické spracovanie údajov

Zistené hodnoty výpočtu Cronbachovej alfy (tabuľka 1) poukazujú na adekvátnu reliabiltu nástrojov a ich jednotlivých škál. Tiež bola overovaná normalita rozloženia údajov pomocou výpočtu Skewness. Pri škálach (vonkajšia a neosobná príčinná orientácia), ktoré nedosahovali normálnu distribúciu hodnôt, bola vykonaná logaritmizácia za účelom jej dosiahnutia. Medzi premennými nebola detekovaná multikolinearita a Durbin-Watsonov vykazoval tiež adekvátne hodnoty. Na overenie našich cieľov bol použitý výpočet viacnásobnej lineárnej regresnej analýzy prostredníctvom metódy stepwise.

Tab.1: Deskriptívna analýza meraných premenných

	M	SD	Min	Max	Skew	α	n
QOL psychosociálna	32,86	2.88	20	39	-.93	.75	8
QOL environmentálna	28,25	3.03	20	35	-.29	.81	7
QOL kognitívna	27.70	2.83	17	35	-.50	.72	7
QOL fyzická	26.68	3.51	16	34	-.55	.72	7
Sebaúcta	31.53	4.90	20	42	-.35	.82	10
Optimizmus	15.39	3.55	7	24	.01	.70	10
Depresivita	7.79	5.21	0	29	.82	.81	21
Kognitívna orientácia	13.94	5.89	0	24	-.46	.93	6
Skúsenost-fenomol.oblasť	8.75	5.16	0	21	.27	.85	6
Existenciálna pohoda	16.47	3.56	7	24	-.38	.76	6
Paranorm. presvedčenia	9.07	4.67	0	20	.15	.76	6
Religiozita	14.57	6.10	0	24	-.61	.89	6
Vnútorná orientácia	49.73	7.27	33	70	.13	.80	24
Vonkajšia orientácia	15.57	7.69	4	57	.05	.90	24
Neosobná orientácia	9.37	6.59	0	42	.34	.87	24

5. Výsledky

Za účelom overenia hlavného cieľa práce bola pre výpočet použitá viacnásobná hierarchická lineárna regresná analýza, ktorej výsledky uvádzame v tabuľke 2.

Tab. 2: Regresné modely pre sociodemografické premenné (vek, bydlisko, viera), sebaúctu, optimizmus, depresivitu, kariérnu spokojnosť, spiritualitu a príčinnú orientáciu ako prediktory a oblasti QOL (psychosociálna, environmentálna, kognitívna a fyzická) ako kritériá (akceptované modely; p < .05)

Prediktor	R	R2-change	b	T	p
QOL_psychosociálna (F_{total} (4, 97) = 11.253; p ≤ .001)					
Bydlisko	.16	.03	-1.14	-2.31	.023
Kariérna spokojnosť	.42	.16	.25	3.59	.001
Existenciálna pohoda	.53	.10	.28	4.00	.000
Vonkajšia orientácia	.56	.04	-2.93	-2.27	.028
(Constant)			28.96		
QOL_environmentálna (F_{total} (3, 98) = 13.788; p ≤ .001)					
Bydlisko	.42	.17	-2.67	-5.05	.000
Existenciálna pohoda	.49	.07	.20	2.78	.006
Neosobná orientácia	.55	.06	.70	2.83	.006
(Constant)			27.12		
QOL_kognitívna (F_{total} (3, 98) = 9.169; p ≤ .001)					
Sebaúcta	.39	.14	.19	3.53	.001
Paranormálne presvedčenia	.40	.03	-.19	-2.96	.004
Skúsenostno-fenomenologická oblasť spirituality	.47	.06	.16	2.69	.008
(Constant)			10.957		
QOL_fyzická (Ftotal (1, 100) = 23.369; p ≤ .001)					
Sebaúcta	.44	.19	.31	4.83	.000
(Constant)			16.84		

Z výsledkov výpočtu viacnásobnej hierarchickej lineárnej regresnej analýzy, ktorú sme vykonali metódou stepwise, sme zistili, že psychosociálna oblasť QOL má 4 signifikantné prediktory, a to: bydlisko (3 % variancie), kariérnu spokojnosť (16 % variancie), existenciálnu pohodu (10 % variancie) a vonkajšiu príčinnú orientáciu (4 % variancie). Spolu tieto premenné vysvetľujú 33 % variancie psychosociálnej oblasti QOL. QOL v psychosociálnej oblasti je tým vyššia, čím vyššia je kariérna spokojnosť a existenciálna pohoda a čím nižšia je vonkajšia príčinná orientácia. Vyššie skóre v psychosociálnej oblasti QOL dosahovali osoby žijúce na dedine. Environmentálna oblasť QOL má 3 štatisticky významné prediktory: bydlisko (17 % variancie), existenciálnu pohodu (7 % variancie) a neosobnú orientáciu (6 % variancie). Premenné spolu vysvetľujú 30% variancie tejto oblasti QOL. QOL v environmentálnej oblasti je tým vyššia, čím vyššia je existenciálna pohoda a neosobná príčinná orientácia. Ľudia žijúci na dedine hodnotia QOL v environmentálnej oblasti vyššie než ľudia žijúci na dedine. V kognitívnej oblasti QOL boli zistené 3 štatisticky významné prediktory: sebaúcta (14 % variancie), paranormálne presvedčenia (3 % variancie) a skúsenostno-fenomenologická oblasť spirituality (6 %). Spolu tieto premenné vysvetľujú 23 % variancie kognitívnej oblasti QOL. Skóre v kognitívnej oblasti QOL je tým vyššie, čím vyššia je sebaúcta a skúsenostno-fenomenologická spiritualita a čím nižšie je skóre paranormálnych presvedčení. Fyzická oblasť QOL má jeden signifikantný prediktor – sebaúcta (19 % variancie). So stúpajúcim skóre v sebaúcte sa zvyšuje subjektívne hodnotenie fyzickej oblasti QOL.

6. Diskusia

Štúdia sa zaoberá vzťahom vybraných prediktorov a kritéria – kvalita života u vysokoškolských študentov. Cieľom štúdie bolo zistiť, ktoré z premenných: sebaúcta, spiritualita, kariérna úspešnosť, optimizmus, depresia a príčinná orientácia sú signifikantnými prediktormi jednotlivých oblastí kvality života u vysokoškolských študentov. Prvou zo skúmaných oblastí bola psychosociálna oblasť kvality života (ďalej QOL), ktorá zachytáva, ako dobre človek hodnotí svoje pocity, náladu, príležitosti tešiť sa, a tiež vzťahy s ľuďmi, pomoc a oporu v iných ľuďoch, pocit spolupatričnosti a pod. (Džuka, 2014). V našom výskume bolo preukázané, že významnými prediktormi tejto oblasti sú kariérna spokojnosť, existenciálna pohoda, vonkajšia príčinná orientácia a bydlisko (dedina). Čo sa týka kariérnej spokojnosti, ukázalo sa, že respondenti hodnotia svoju QOL v tejto oblasti tým lepšie, čím viac sú spokojní so svojou kariérou, resp. s úspechom, ktorí dosiahli v rámci svojho kariérneho rozvoja. Takúto pozitívnu súvislosť medzi QOL a kariérnou spokojnosťou potvrdili vo svojom výskume tiež Güler et al. (2003) a Yu YJ et al. (2008). Domnievame sa, že spokojnosť s kariérou je spätá, eventuálne vyvoláva kladné pocity, radosť či dobrú náladu u respondentov a z tohto dôvodu bola signifikantným prediktorom práve v psychosociálnej oblasti QOL, zatiaľ čo v iných oblastiach nie. Rovnako bol preukázaný pozitívny vzťah medzi existenciálnou pohodou a psychosociálnou oblasťou QOL, čo je v súlade so zisteniami aj iných autorov (Koenig et al.,2001; Corrigan et al.,2003; Bellamy, 2007). Osoby s vyššou mierou existenciálnej pohody hodnotili svoju QOL v tejto oblasti lepšie, ako tí s nižšou mierou existenciálnej pohody. Prostredníctvom tejto dimenzie spirituality sa osoby hodnotia ako schopné dobre zvládnuť základné oblasti života a každodenné situácie, a to, domnievame sa, prispelo k presadeniu existenciálnej pohody ako významného prediktora. Ďalším signifikantným prediktorom v tejto oblasti bolo bydlisko, pričom sa ukázalo, že osoby žijúce na dedine hodnotia QOL lepšie ako osoby žijúce v meste. Možno predpokladať, že osoby žijúce na dedine preukazujú väčšiu mieru vzájomnej spolupatričnosti, pomoci, opory. Psychosociálna oblasť je prirodzene determinovaná sociálnymi vzťahmi osoby. Ich vnímanie môže závisieť aj od toho, akú mieru príčinnosti a zodpovednosti za vzniknuté situácie pripisuje osoba ostatným ľuďom (v tomto výskume vysvetľuje vonkajšia príčinná orientácia 4% variancie psychosociálnej oblasti QOL). Tieto výsledky nekorešpondujú so zisteniami Gibsona et al. (2013), avšak je nevyhnutné poznamenať, že aj napriek signifikantnému výsledku je miera zdieľanej variancie medzi konštruktmi malá. Z tohto dôvodu je potrebné realizovať ďalší výskum v danej oblasti.

Ďalšou sledovanou oblasťou QOL bola environmentálna, ktorá sa týka podmienok vlastného bývania, súkromia, bezpečia, čistoty a krásy prostredia, v ktorej osoba žije. (Džuka, 2014). Ako významné prediktory boli v tejto oblasti preukázané: bydlisko, existenciálna pohoda a neosobná orientácia. Medzi existenciálnou pohodou a environmentálnou oblasťou QOL sa preukázal pozitívny vzťah, a teda osoby hodnotia svoju QOL v tejto oblasti tým lepšie, čím je vyššia ich existenciálna pohoda. Domnievame, že aj v tomto prípade mohli byť výsledky ovplyvnené tým, že existenciálna pohoda v sebe zahŕňa tie aspekty spirituality, ktoré v sebe spájajú pozitívny pohľad a spokojnosť jedinca s jednotlivými oblasťami života. Pozitívnu súvislosť medzi spiritualitou a QOL tiež potvrdili Kandasamy, Chatuverdi a Desai (2011), Koenig et al. (2001), Corrigan et al. (2003) a Bellamy (2007). Signifikantne zdieľanú mieru variancie medzi environmentálnou oblasťou QOL a neosobnou orientáciou, teda pripisovaniu príčinných aspektov udalostí vplyvom mimo ľudskú vôľu, je možné odôvodniť tým, že prostredie ako také je síce do značnej miery modifikované človekom, avšak osoby žijúce mimo urbárnu oblasť môžu tieto zásahy vnímať menej intenzívne a pripisovať tak príčinu javov (napríklad lesy alebo potoky okolo dediny) “vyšším” silám ako napríklad boh alebo príroda.

Ďalšou oblasťou je kognitívna oblasť QOL, v rámci ktorej osoba hodnotí svoje kognitívne schopnosti ako pamäť, pozornosť, učenie, schopnosť rozhodnúť či vynájsť sa (Džuka, 2014). V kognitívnej oblasti QOL boli zistené 3 signifikantné prediktory: sebaúcta, paranormálne presvedčenia a skúsenostno-fenomenologická oblasť spirituality. Bolo preukázané, že osoby hodnotia svoju QOL v kognitívnej oblasti tým lepšie, čím vyššie je ich skóre v skúsenostno-femenologickej oblasti, a čím nižšie je skóre v oblasti paranormálnych presvedčení. Domnievame sa, že kognitívna oblasť QOL súvisí práve s týmito dvoma oblasťami spirituality, keďže skúsenostno-femenologická dimenzia sa spája so zdravým pohľadom na seba a svoje schopnosti, na rozdiel od paranormálnych presvedčení, ktoré úzko súvisia s neobvyklými spôsobmi myslenia typickými pre psychotické poruchy (MacDonald & Friedman, 2002). Čím vyššie osoby skórovali v sebaúcte tým lepšie hodnotili kognitívnu oblasť QOL. Možno konštatovať, že čím lepšie osoby vnímajú samých seba a majú k sebe kladný postoj, tým lepšie nazerajú aj na svoje kognitívne schopnosti.

Poslednou oblasťou QOL, ktorú sme v našom výskume skúmali bola fyzická oblasť. V rámci tejto oblasti osoba hodnotí svoj vzhľad, telesné zdravie, kondíciu a výdrž, stav svojho organizmu a životosprávu (Džuka, 2014). Výsledky nami realizovanej štúdie preukázali, že čím má osoba vyššiu sebaúctu, tým lepšie subjektívne hodnotí fyzickú oblasť QOL. Inými slovami, čím ma osoba pozitívnejší postoj k sebe, tým aj kladnejšie vníma svoj vzhľad a fyzické zdravie.

Na základe doterajších výskumných zistení sme predpokladali pozitívny vzťah optimizmu a QOL, avšak táto premenná sa nepreukázala ako signifikantný prediktor ani jednej z oblastí QOL. Domnievame sa, že to mohlo byť zapríčinené charakterom výskumného súboru v nami realizovanej štúdií. Vysokoškolskí študenti sa nestretávajú so situáciami ako je nezamestnanosť eventuálne riziko nezamestnanosti, čo možno považovať za situáciu, ktorá v súčasnosti výrazne vplýva na mieru optimizmu u absolventov vysokých škôl/zamestnaných ľudí. Miera optimizmu u vysokoškolských študentov nie je znížená (v porovnaní s pracujúcimi/nezamestnanými) ani mimoriadne zvýšená, čo možno zapríčinilo nepreukázanie vzťahu tejto premennej a oblastí QOL.

7. Záver

Výsledky realizovanej štúdie poukazujú nato, že z testovaných prediktorov kvality života sa ako významné presadili: bydlisko, kariérna spokojnosť, spiritualita, príčinná orientácia a sebaúcta. Možnosti zamerania sa budúcich výskumov vidíme hlavne v testovaní daných prediktorov QOL na širšom spektre zdravej populácie (napr. rozšírenej o zamestnaných/nezamestnaných ľudí), výraznejšom špecifikovaní jednotlivých regresných modelov, či v zisťovaní mediačných vzťahov medzi premennými a využívaní princípov štrukturálneho modelovania. V závere by sme chceli poukázať aj na limity výskumu, ktoré sú determinované dostupnou vzorkou (napr. výrazným nepomerom medzi počtom mužov a žien) a čiastočne aj s týmto súvisiacim nerovnomerným rozložením údajov, ktoré museli prejsť transformáciou.

Použitá literatúra

Balcar, K. (1996). Dotazník osobní příčinné orientace I: Konstrukce, standardizace a psychometrická analýza. Československá psychologie, 40(1), 28-38.

Babinčák, P. (2013). Meranie kvality života: Analýza prehľadových štúdií vo vybraných databázach. Československá psychologie, 62(4), 358-371.

Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996) „Manual for the Beck Depression Inventory-II“. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Brandenberger, J. W., & Bowman, N. A. (2013). From faith to compassion? Reciprocal influences of spirituality, religious commitment, and prosocial development during college. In Rockenbach , A. B., & Mayhew, M.J. (Eds.): Spirituality in college students' lives: Translating research into practice (121–137). New York, NY: Routledge

Bellamy, C. D., Jarrett, N. C., Mowbray, O., MacFartane, P., Mowbray, C. T., & Holter, M. C. (2007). Relevance of spirituality for people with mental illness attending consumer-centered service. Psychiatric Rehabilitation Journal, 30(4), 287-294.

Corrigan, P., Mcrkle, B., Schell, B., & Kidder, K. (2003). Religion and Spirituality in the Lives of People with Serious Mental Illness. Community Mental Health Journal, 39(6), 487- 499.

Džuka, J. (2014). Subjektívne hodnotená kvalita života - validita a reliabilita merania. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta.

Chenot, D., & Kim, H. (2013). Development among adolescents and young adults: Longitudinal linkages between spirituality,

religion, and social justice. In Rockenbach , A. B., & Mayhew, M.J. (Eds.): Spirituality in college students' lives: Translating research into practice (138–152). New York, NY: Routledge.

Fernández-Jiménez, E., & Arnett, P. A. (2015). Impact of neurological impairment, depression, cognitive function and coping on quality of life of people with multiple sclerosis: A relative importance analysis. Multiple Sclerosis Journal. 21(11), 1468-1472.

Fields, D. L. (2002). Taking the measure of work: a guide to validated scales for organizational research and diagnosis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Gibson, R. C., Morgan, K. A. D., Abel, W. D., Sewell, C. A., Martin, J. C., Lowe, G. A., De La Haye, W., Edwards, Ch. L., O´Garo, K., Reid, M. E., & Asnani, M. R. (2013). Locus of control, depression and quality of life among persons with sickle cell disease in Jamaica. Psychology, Health & Medicine. 18(4). 451-460.

Greenhaus, J. H., Parasuraman, & S., Wormley, W. M. (1990). Effects of Race on Organizational Experiences, Job Performance Evaluations, and Career Outcomes. The Academy of Management Journal, 33(1), 64-86.

Halama, P., & Bieščad, M. (2006). Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). Československá psychologie, 50(6), 569-583.

Jowsey et al. (2012). Seligman's theory of attributional style: optimism, pessimism, and quality of life after heart transplant. Progress in Transplantation, 22(1), 49-55.

Kandasamy, A., Chatuverdi, S.K., &Desai, G. (2011). Spiritual well being in advanced cancer, Indian Journal of Cancer , 48(1), 55-59

Karakas, S. A., & Okanli, A. (2014). The Relationship between Meaning of Illness, Anxiety Depression and Quality of Life for Cancer Patients. 38(3), 939-944.

Koenig, H.G., McCullough, M.E., & Larson, D.B. (2001). Handbook of Religion and Health Oxford University Press.

Kováč, T. & Benkovič, A. (2004). Kvalita života, subjektívna pohoda a stratégie zvládania v kontexte osobnosti. In: Džuka, J. et al (Eds.). Psychologické dimenzie kvality života. Elektronická publikácia [online]. Prešov : PU, 2004, 336-344. Retrieved 2016-01-26, from: <http://www.pulib.sk/elpub/FF/Dzuka3/index.htm>.

Kövérová, M., & Ferjenčík, J. (2013). Adaptácia a orientačné overovanie psychometrických charakteristík Testu životnej orientácie LOT-R. Československá psychologie, 57(5), 461-473.

Lau, W.W.F, Hui, C.H., Lam, J., Lau, E.Y.Y., & Cheung, S. (2015). The relationship between

spirituality and quality of life among university students: An autoregressive cross lagged panel analysis, High Educ, 69, 977-990.

López-Larossa, S. (2013). Quality of Life, Treatment Adherence, and Locus of Control: Multiple Family Groups for Chronic Medical Illnesses. Family Processes. 52(4), 685-696.

MacDonald, D. A. (2000). The Expressions of Spirituality Inventory: Test development, validation, and scoring information. Unpublished test manual.

MacDonald, D. A., & Friedman, H., L. (2002). Assessment of humanic, transpersonal, and spiritual constructs: State of the science. Journal of Humanistic Psychology, 42, 4, 102–125.

Mikulášková, G., a Kačmárová, M. (2014). Subjektívne hodnotená kvalita života depresívnych pacientov. Človek a spoločnosť, 17(4), 36-45.

Moon, Y.S., & Kim, H.D. (2013) Association between religiosity/spirituality and quality of life or depression among living-alone elderly in a South Korean city, Asia-Pacific Psychiatry 5, 293–300

Patrício, B., Jesus, L. M. T., Cruice, M., & Hall, A. (2014). Quality of Life Predictors and Normative Data. Social Indicators Research, 119, 1557-1570.

Piedmont, R. L., & Friedman, P. H. (2012). Spirituality, religiosity, and subjective quality of life. In Land, K..C.

Preiss, M., & Vacíř, K. (1999). Beckova sebeposuzovací škála depresivity pro dospělé BDI-II. Príručka. Brno: Psychodiagnostika.

Stříženec, M. (2007). Novšie psychologické pohľady na religiozitu a spiritualitu. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie.

Yu Y., Hung S., Wu Y., Tsai L., Wang H., & Lin C. (2008). Job satisfaction and quality of life among hospital nurses in the Yunlin-Chiayi area. Hu Li Za Zhi 55(2), 29-38.

WHO (1998). Health promotion glossary. Geneva: World Health Organization.

PROAKTÍVNA OSOBNOSŤ AKO PREDIKTOR SUBJEKTÍVNEJ SPOKOJNOSTI SO ŽIVOTOM

PROACTIVE PERSONALITY AS A PREDICTOR OF LIFE SATISFACTION

Miriama HUDÁKOVÁ, Tomáš SOLLÁR

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko, miriama.hud@gmail.com

Grantová podpora výskumu: APVV-0532-10 - Psychometrická analýza a syntéza existujúcich nástrojov na diagnostikovanie úzkosti a zvládania záťaže v ošetrovateľstve

Abstrakt: *V štúdii sme skúmali stratégie zvládania ako prediktory spokojnosti so životom. Vychádzali sme z koncepcie proaktívneho zvládania od E. Greenglassovej. Koncepcia zahŕňa 7 stratégií zvládania: proaktívne zvládanie, reflektívne zvládanie, strategické plánovanie, preventívne zvládanie, vyhľadávanie emočnej opory, vyhľadávanie inštrumentálnej opory a vyhýbanie sa riešeniu situácie. Hlavným cieľom bolo zistiť, ktoré z uvedených stratégií zvládania predikujú spokojnosť so životom. Danú problematiku sme zisťovali samostatne v súbore mužov a v súbore žien. Vzorku tvorilo 104 participantov starších ako 18 rokov (47 mužov a 57 žien). Priemerný vek participantov bol 34,9 (SD=15,2). Na meranie stratégií zvládania sme použili slovenskú verziu Proactive coping inventory (PCI). Spokojnosť so životom bola meraná Dotazníkom životnej spokojnosti. Zistili sme, že viaceré stratégie zvládania boli významnými prediktormi spokojnosti so životom, pričom u mužov a u žien boli niektoré prediktory odlišné. U mužov predikovali spokojnosť so životom 3 stratégie zvládania: reflektívne zvládanie, vyhľadávanie emočnej opory a vyhýbanie sa riešeniu situácie. U žien spokojnosť so životom predikovalo proaktívne zvládanie, reflektívne zvládanie, vyhľadávanie inštrumentálnej ako aj emočnej opory. Javí sa ako dôležité skúmať vzťahy premenných proaktívneho zvládania aj spokojnosti so životom zvlášť pre mužov a zvlášť pre ženy.*

Kľúčové slová: *proaktívne zvládanie, stratégie zvládania záťaže, spokojnosť so životom*

Abstract: *The study was focused on research of coping strategies as predictors of life satisfaction. We based our research on the concept of proactive coping by E. Greenglass. The concept involves 7 coping strategies: proactive coping, reflective coping, strategic planning, preventive coping, emotional support seeking, instrumental support seeking and avoidance coping. The main purpose was to find out which of these coping strategies predict life satisfaction. We have studied this issue separately in a sample of men and a sample of women. The research sample consisted of 104 respondents older than 18 years (47 men and 57 women). Respondent´s average age was 34.9 (SD=15.2). We used the Slovak version of Proactive coping inventory (PCI) to measure coping strategies. Satisfaction with life was measured by Life satisfaction questionnaire. We found out that several coping strategies were significant predictors of life satisfaction. Some predictors were different in the sample of men and the sample of women. In the sample of men, life satisfaction was predicted by 3 coping strategies: reflective coping, emotional support seeking and avoidance coping. In the sample of women, life satisfaction was predicted by proactive coping, reflective coping, instrumental and emotional support seeking. It shows that the relationship between proactive coping and life satisfaction differs in men and in women.*

Keywords: *proactive coping, coping strategies, life satisfaction*

1. Úvod

Zvládanie záťaže je predmetom mnohých psychologických článkov a kníh. Pozornosť býva zameraná na stratégie zvládania záťaže a na spôsob akým môžu zmierňovať úroveň stresu a podporovať vyššiu kvalitu života. V minulosti sa zvládanie záťaže považovalo za reaktívnu stratégiu, ktorú človek použije keď sa stres už vyskytol. V súčasnosti sa zvládanie záťaže čoraz viac chápe ako spôsob zmierňovania stresu a podpory kvality života (Greenglass, 2002). Zvládanie záťaže sa tu chápe ako niečo, čo môže jednotlivec urobiť ešte predtým, než sa stres vyskytne a má tak pre jednotlivca viacnásobný pozitívny význam (Greenglass & Fiksenbaum, 2009). Takýto pohľad na zvládanie záťaže predstavuje Greenglassovej koncepcia proaktívneho zvládania, z ktorej sme vo výskume vychádzali.

Proaktívne zvládanie je multidimenzionálna zvládacia stratégia a je prototypom pozitívneho zvládania. Integruje procesy riadenia subjektívnej kvality života a procesy orientované na dosahovanie cieľov (Greenglass, 2002). Proaktívne zvládanie zahŕňa stanovovanie cieľov a ich dosahovanie, víziu úspechu, sociálne aj nesociálne zdroje a používa pozitívne emočné stratégie (Greenglass et al., 1999). Z uvedeného vyplýva, že proaktívne zvládanie na základe zapájania pozitívnych zvládacích stratégií, môže človeku pomáhať konštruktívne sa vysporiadávať s rôznymi životnými situáciami a podporovať tak jeho spokojnosť so životom. Stratégie zvládania podľa Greenglassovej (2002) zohrávajú kľúčovú rolu pri fyzickej aj psychologickej osobnej pohode. Nakoľko koncept proaktívneho zvládania zahŕňa viacero zvládacích stratégií (proaktívne zvládanie, reflektívne zvládanie, strategické plánovanie, preventívne zvládanie, vyhľadávanie emočnej opory, vyhľadávanie inštrumentálnej opory a vyhýbanie sa riešeniu situácie) usudzujeme, že jednotlivé stratégie zvládania záťaže môžu byť odlišne účinné vzhľadom na spokojnosť so životom. Hlavným cieľom príspevku bolo preto zistiť, ktoré stratégie zvládania záťaže predikujú spokojnosť so životom. Danú problematiku sme skúmali samostatne v súbore mužov a v súbore žien vzhľadom na to, že predchádzajúce výskumy, ktoré budú v ďalšom texte zmienené podrobnejšie (napr. Greenglass et al., 1999; Sollár & Sollárová, 2009), našli rozdiely v stratégiách zvládania záťaže medzi mužmi a ženami. Preto sme uvažovali, že určité stratégie zvládania záťaže by mohli predikovať spokojnosť so životom rodovo špecificky.

1.1 Proaktívne zvládanie

Zvládanie záťaže je multidimenzionálny koncept vyskytujúci sa na niekoľkých úrovniach, vrátane postojovej, kognitívno-reflektívnej, emočnej a behaviorálnej. Na rozdiel od tradičných prístupov, ktoré dichotomizujú zvládanie záťaže na aktívne-pasívne alebo inštrumentálno-emočné dimenzie, tento prístup chápe zvládanie záťaže ako objavujúce sa simultánne vo viacerých oblastiach ľudského myslenia, emócií a systémoch konania (Greenglass et al., 1999). Proaktívne zvládanie uznáva, že účinnosť zvládania záťaže je maximalizovaná keď postoje, emócie, kognície a správanie sú konzistentné v rámci daného systému. Riadenie zdrojov je dôležitým aspektom proaktívneho zvládania v tom zmysle, že jednotlivci prijmú a zužitkujú informácie, rady, praktickú pomoc a emocionálnu podporu od iných. Proaktívne zvládanie zahŕňa na kognitívnej úrovni reflexiu, vrátane predvídania úspechu, anticipovania budúcich problémov, plánovania ako sa s nimi vysporiadať a podnikania preventívnych krokov, aby sa zabránilo zhoršovaniu aktuálnej situácie. Pre proaktívnych jednotlivcov sú iniciácia, reflexia, plánovanie a prevencia súčasťou ich zvládacích stratégií (Greenglass et al., 1999).

Pre proaktívneho jednotlivca zvládanie záťaže predstavuje stanovisko k životu, existenciálne presvedčenie o tom, že veci budú fungovať kvôli tomu, že človek prijíma zodpovednosť za dôsledky (Greenglass et al., 1999). Proaktívny jednotlivec preberá zodpovednosť za svoj vlastný rast. Smer života pre neho nie je plne determinovaný vonkajšími silami ale môže byť zvolený jednotlivcom (Schwarzer, 1999). Proaktívni jednotlivci majú víziu, vidia riziká, požiadavky a možnosti v ďalekej budúcnosti, ale nevyhodnocujú ich ako hrozby, škody alebo straty. Zložité situácie vnímajú ako výzvy (Schwarzer & Taubert, 2002). Podľa Schwarzera (1999) je proaktívny prístup osobnostná charakteristika, ktorá pôsobí na motiváciu a konanie. Je to presvedčenie, že zmeny môžu viesť k zlepšeniu samého seba aj svojho okolia. Proaktívne vytváranie lepších životných podmienok a vyššia úroveň výkonu je jednotlivcom považovaná za možnosť vnímať život ako zmysluplný (Schwarzer & Knoll, 2003).

1.2 Spokojnosť so životom

Pozitívna psychológia ponúka aplikácie pre psychológiu zdravia, ktorá sa zaujíma o podporu zdravia a pohody človeka (Sollárová, 2011). V súčasnosti slúži v pozitívnej psychológii na vyjadrenie stavu kedy je jednotlivcovi dobre a darí sa mu, viacero podobných pojmov, akými sú napríklad pohoda, kvalita života, spokojnosť, šťastie, psychologické bohatstvo či optimálne prospievanie. Každý z pojmov je ich autormi zarámcovaný a operacionalizovaný inak, no napriek tomu vo svojej podstate odrážajú rozličné stránky toho istého (Slezáčková, 2012). Kačmárová, Babinčák a Mikulášková (2013) však zastávajú názor, že koncepty ako spokojnosť so životom, subjektívna pohoda a šťastie nemôžeme považovať za totožné s kvalitou života. Tieto konštrukty môžeme považovať za časti široko vymedzenej kvality života, subjektívnu reflexiu kvality života jednotlivca, alebo za konštrukty, ktoré sa svojím charakterom líšia od kvality života. Základným rozdielom je, že tieto konštrukty hovoria skôr o charakteristikách hodnotiacej osoby (o úrovni jej spokojnosti, pohody alebo šťastia) než o tom, čo bolo posudzované. Podľa Babinčáka (2008) spokojnosť so životom nie je jediný spoľahlivý spôsob, akým výskumník môže pri skúmaní kvality života postupovať. Avšak skúmanie životnej spokojnosti a osobnej pohody je výhodné oproti iným konceptualizáciám kvality života v tom, že zodpovedajú psychologickej terminológii.

To ako jednotlivec vníma svoju životnú situáciu v porovnaní so štandardom alebo súborom noriem, ktoré si sám stanovil a miera v akej sa okolnosti zhodujú s týmto štandardom nám hovorí o životnej spokojnosti. Životná spokojnosť predstavuje vedomé kognitívne hodnotenie života jednotlivca, kde kritéria pre hodnotenie sú stanovené jednotlivcom (Pavot & Diener, 1993). Podľa Veenhovena (1996) je spokojnosť stav mysle. Je to hodnotiace posúdenie niečoho. Životná spokojnosť je stupeň v akom osoba pozitívne hodnotí celkovú kvalitu jej života ako celok. Inými slovami, ako sa osobe páči život, ktorý vedie.

V rámci hodnotenia spokojnosti so životom je potrebné diferencovať všeobecnú spokojnosť so životom ako celkom a spokojnosť so špecifickými oblasťami života (Kačmárová, Babinčák, & Mikulášková, 2013). Spokojnosť so životom ako celkom sa vymedzuje ako globálne hodnotenie života, najčastejšie na základe odpovede na otázku typu: „Ak premýšľate o vašom živote a o osobných pomeroch, nakoľko ste spokojný so svojim životom ako celkom?“ Spokojnosť s jednotlivými oblasťami života predstavujú hodnotenia rozličných, pre jednotlivca dôležitých oblastí života, pomocou spokojnosti s týmito oblasťami (Babinčák, 2008).

Globálne hodnotenie spokojnosti so životom ako celkom predstavuje abstraktný úsudok (Babinčák. 2008). Nevýhodou globálneho merania spokojnosti je, že sa v ňom nedajú rozlíšiť vzájomné proporcie emočného posúdenia a kognitívneho hodnotenia, a najmä nevieme určiť, čo zo spektra životnej skutočnosti bolo vo chvíli odpovedania v hodnotiacom poli jednotlivca. Inou nevýhodou tohto globálneho merania je jeho silná determinovanosť aktuálnym emocionálnym stavom jednotlivca, narozdiel od otázok zisťujúcich spokojnosť so špecifickými oblasťami života (Džuka, 2004). Vzhľadom k uvedeným nevýhodám globálneho merania spokojnosti, sme sa rozhodli zisťovať celkovú spokojnosť so životom prostredníctvom súčtu skóre spokojnosti zo špecifickými oblasťami života, ktoré vyčleňujú Fahrenberg et al. (2001): (1) zdravie, (2) práca a zamestnanie, (3) finančná situácia, (4) voľný čas, (5) manželstvo a partnerstvo, (6) vzťah k vlastným deťom, (7) vlastná osoba, (8) sexualita, (9) priatelia, známi a príbuzní, (10) bývanie.

1.3 Vzťah proaktívneho zvládania a spokojnosti so životom

K základným myšlienkam pozitívnej psychológie patrí predpoklad, že prostredníctvom cieleného zamerania na to, čo je v živote človeka zdravé, nosné a funkčné, môžeme posilniť procesy zvládania ťažkých, konfliktných a náročných situácií. Prostredníctvom rozpoznania a podpory silných stránok osobnosti jednotlivca môžeme podporiť schopnosť zvládania náročných situácií a zvýšiť tak prežívanú úroveň šťastia, spokojnosti a pohody (Slezáčková, 2012). Otázka efektívnosti zvládania náročných situácií nás privádza ku vzťahom zvládania záťaže a zdravia, subjektívnej pohody, emočnej senzitivity, vulnerability a funkčnosti správania. Pri charakterizovaní dobre adaptovanej osobnosti sa akcentuje rozčlenenie vonkajšej a vnútornej perspektívy. Vonkajšia sa zameriava na úspešnosť v zvládaní životných úloh a vnútorná perspektíva na projekciu životných okolností do subjektívneho prežívania, kde úspešné zvládanie býva často asociované s pojmami spokojnosť a pohoda (Ruiselová et al., 2006). K optimálnemu fungovaniu osobnosti dochádza podľa Sollárovej (2005) vtedy, keď sú rôzne aspekty osobnosti integrované do relatívne harmonického celku. Autorka zistila pozitívny vzťah medzi mierou integrovanosti a proaktívnym zvládaním (Sollárová, 2011).

Proaktívne zvládanie predikuje kvalitu života aj v špecifických populáciách. Napr. Belovičová a Sollárová (2014) skúmali zvládanie záťaže u pacientov po totálnej endoprotéze bedrového kĺbu a zistili, že proaktívne zvládanie (merané PCI) predikovalo subjektívnu kvalitu života (meranú pomocou General Health Questionnaire-28 (GHQ-28) v škále Sociálna dysfunkcia.

Pozitívne presvedčenia, ktoré sú súčasťou proaktívneho zvládania, z niekoľkých dôvodov podľa Aspinwallovej a Taylorovej (1977) prispievajú k podpore osobnej pohody. Napríklad, jednotlivci so zmyslom pre sebahodnotu a s presvedčením o svojej vlastnej schopnosti môžu vykonávať kontrolu a skôr praktizovať svedomité zdravotné návyky. U jednotlivcov s dobre vyvinutými psychosociálnymi zdrojmi (zahrňujúc zmysel pre osobnú kontrolu, vysokú sebaúctu a optimizmus) je pravdepodobnejšie, že sa budú vyrovnávať proaktívne so svojím zdravím, čo môže minimalizovať stres (Aspinwall & Taylor, 1997). V súlade s týmito tvrdeniami je aj výskum Greenglassovej a Fiksenbaumovej (2009), ktoré zistili, že proaktívne zvládanie bolo mediátorom vplyvu sociálnej opory na pozitívny stav, ktorý bol spojený s lepším psychologickým fungovaním. Tento výskum podľa autoriek predstavuje prínos v oblasti pozitívnej psychológie, pretože empiricky demonštruje ako pozitívne konštrukty prispievajú k zlepšeniu psychologického fungovania.

1.4 Výskumné ciele a predpoklady

V našom výskume sme sa zaoberali dvomi oblasťami, ktoré by mali na základe uvedených teoretických tvrdení a taktiež výskumných zistení spolu súvisieť. Týmito oblasťami sú stratégie zvládania záťaže ako prediktor a spokojnosť so životom ako závislá premenná.

Skúmali sme, či je možné na základe proaktívneho zvládania predikovať spokojnosť so životom a to, ktoré stratégie zvládania v rámci neho, budú významne prispievať k spokojnosti.

Vzťah stratégií zvládania záťaže a spokojnosti so životom sme zisťovali samostatne v súbore mužov a v súbore žien z dôvodu už spomínaných existujúcich rozdielov v preferovaní určitých stratégií zvládania záťaže, ktoré vo svojich štúdiách uvádzajú viacerí autori. Napríklad Greenglassová et al. (1999) zistili na kanadskej a kanadsko-poľskej vzorke študentov, že ženy dosahovali vyššie skóre v oboch stratégiách zameraných na vyhľadávanie sociálnej opory. Šolcová, Lukavský a Greenglassová (2006) dospeli k podobným výsledkom na českom súbore respondentov. Výsledky poukazujú na rozdiel medzi mužmi a ženami v škále vyhľadávania

emočnej opory v prospech žien. Zistili taktiež rozdiel v reflektívnom riešení situácie vzhľadom na pohlavie v prospech mužov. Sollár a Sollárová (2009) našli významné rozdiely medzi mužmi a ženami vo vyhľadávaní inštrumentálnej opory podobne ako aj Greenglassová et al. (1999).

Uvažovali sme, že ak rozdiely medzi mužmi a ženami v používaní stratégií zvládania záťaže existujú, mohli by sa tieto rozdiely prejaviť aj v odlišnom predikovaní spokojnosti u mužov a žien. *Cieľom bolo preskúmať, ktoré stratégie zvládania záťaže (v rámci koncepcie proaktívneho zvládania) sa podieľajú na spokojnosti so životom u mužov a u žien, a zistiť tak, či určité stratégie zvládania záťaže predikujú spokojnosť so životom rodovo špecificky*. Predpokladali sme, že *proaktívne zvládanie* ako súbor stratégií zvládania bude predikovať spokojnosť u oboch pohlaví.

Spomedzi siedmich stratégii zvládania záťaže by malo byť proaktívne zvládanie významným pozitívnym prediktorom spokojnosti so životom. Vychádzali sme z výskumov, ktoré zisťovali vzťah proaktívneho zvládania (meraného 14-položkovou škálou „proaktívne zvládanie" dotazníka PCI - bližšie popísaný v časti Metódy) a rôznych premenných indikujúcich spokojnosť so životom. Greenglassová a Fiksenbaumová (2009) zisťovali vzťah proaktívneho zvládania a osobnej pohody na troch vzorkách respondentov: prváci na univerzite zvládajúci depresiu, rehabilitujúci pacienti po operácii a absentujúci zamestnanci. Výsledky ukázali že proaktívne zvládanie bolo parciálnym mediátorom sociálnej opory na pozitívny stav, ktorý bol spojený s lepším psychologickým fungovaním. Greenglassová et al. (2005) zistili, že proaktívne zvládanie pozitívne predikovalo prejdenú vzdialenosť rehabilitujúcich pacientov a taktiež nepriamo súviselo s funkčnou nezávislosťou pacientov prostredníctvom škály napredovania v živote. V ďalšej výskumnej štúdii uskutočnenej Uskulovou a Greenglassovou (2005) sa skúmali prediktory psychologickej pohody u tureckých imigrantov. Za jeden z indikátorov psychologickej pohody stanovili autorky depresiu. Výsledky ukázali, že proaktívne zvládanie signifikantne negatívne predikovalo depresiu. Výsledky štúdie Wagnera a Martina (2012) ukazujú, že proaktívne zvládanie negatívne predikuje niekoľko symptómov zlého mentálneho zdravia v súbore profesionálnych hasičov. Sollárová a Šišková (2014) našli rozdiely v proaktívnom zvládaní medzi pacientmi s kardiovaskulárnym ochorením a kontrolnou vzorkou zdravých ľudí, pričom vyššie skórovala vzorka zdravých ľudí. Navyše výsledky ich výskumu ukázali, že proaktívne zvládanie je v negatívnom vzťahu k vysokým hodnotám hnevu, z čoho usudzujú, že častejšie využívanie proaktívneho zvládania by mohlo priniesť pacientom, ale aj zdravým ľuďom mnoho pozitívnych účinkov. Výsledky uvedených štúdií uskutočnených na rôznych vzorkách respondentov poukazujú na to, že proaktívne zvládanie sa podieľa na podpore fyzického aj psychického zdravia a fungovania a preto predpokladáme, že proaktívne zvládanie bude v našom výskume pozitívnym prediktorom spokojnosti, a to v súbore mužov aj v súbore žien.

Ďalšími stratégiami, ktoré by mali pozitívne predikovať spokojnosť so životom sú obe stratégie zamerané na vyhľadávanie sociálnej opory: vyhľadávanie inštrumentálnej opory a vyhľadávanie emočnej opory. Na význam sociálnej opory poukazuje Křivohlavý (2001), ktorý uvádza, že sociálna opora je chápaná ako jeden z najdôležitejších pozitívnych faktorov modifikujúcich nepriaznivý vplyv rôznych negatívnych životných situácií na psychický aj fyzický zdravotný stav človeka, na jeho pohodu a na kvalitu života. Greenglassová a Fiksenbaumová (2009) zistili, že u študentov sociálna opora a proaktívne zvládanie viedli k vyššej úrovni pozitívneho stavu. Belovičová a Sollárová (2014) zistili, že vyhľadávanie emočnej opory predikuje subjektívnu kvalitu života u ľudí po zdravotnom zákroku – operácii kĺbov. Viacerí autori (Greenglass et al., 1999; Šolcová, Lukavský, & Greenglass, 2006; Sollár & Sollárová, 2009) zistili rozdiel medzi mužmi a ženami v stratégiách zameraných na vyhľadávanie sociálnej opory, v prospech žien. Greenglassová (2002) tvrdí, že u žien je viac pravdepodobné než u mužov, že sa budú obracať k pomoci v ich sociálnej sieti, keď majú problém (Greenglass, 2002). Výskumy potvrdzujúce rozdiel v sociálnej opore vzhľadom na pohlavie zistili, že sociálna opora bola v silnom vzťahu so subjektívne hodnoteným zdravím u žien ale nie u mužov (Chemiatelly et al., 2013) a že prijímanie emočnej opory bolo vo významnom vzťahu s depresívnymi symptómami len u žien (Fiori & Denckla, 2012). Vzhľadom na uvedené tvrdenia predpokladáme, že *vyhľadávanie emočnej a vyhľadávanie inštrumentálnej opory* bude pozitívne predikovať spokojnosť so životom, avšak iba v súbore žien.

Stratégie zvládania v rámci Greenglassovej koncepcie proaktívneho zvládania sa zameriavajú na pozitívne stránky zvládania s výnimkou vyhýbania sa riešeniu situácie. Škála proaktívneho zvládania negatívne koreluje s vyhýbaním sa riešeniu situácie. Ak jednotlivci využívajú proaktívne zvládanie je menej pravdepodobné, že sa budú vyhýbať riešeniu pri zvládaní každodenných požiadaviek života (Greenglass et al., 1999). Očakávame, že vzťah platí aj opačne. Ak sa jednotlivci vyhýbajú riešeniu situácie je menej pravdepodobné, že budú proaktívne riešiť situácie. Nakoľko sme na základe predošlých zistení pri proaktívnom zvládaní predpokladali, že bude pozitívne predikovať spokojnosť so životom, v prípade vyhýbania sa riešeniu situácie sme očakávali opačný efekt. Predpokladáme, že *vyhýbanie sa riešeniu situácie* bude predikovať spokojnosť so životom negatívne u oboch pohlaví.

V prípade zvyšných troch stratégií zvládania záťaže, ktorými sú reflektívne zvládanie, strategické plánovanie a preventívne zvládanie, sme predpokladali, že ani jedna z nich ako samostatná stratégia zvládania nebude predikovať spokojnosť so životom. K tomuto

predpokladu nás viedla štúdia Greenglassovej et al. (1999), ktorí pri vývoji a overovaní dotazníka PCI (Proactive Coping Inventory) zistili, že uvedené stratégie zvládania nesúvisia s depresiou. Depresiu môžeme považovať za indikátor nespokojnosti so životom. Nakoľko *reflektívne riešenie situácie, preventívne zvládania a strategické plánovanie* s depresiou nesúviseli, predpokladáme, že nebudú mať vzťah ani k spokojnosti so životom (u oboch pohlaví).

2. Metódy

2.1 Výskumná vzorka

Výskumný súbor tvorilo 104 participantov starších ako 18 rokov (47 mužov a 57 žien). Priemerný vek participantov bol 34,86 (SD = 15,2). Použitý bol príležitostný výber, pričom sme sa snažili zachovať aspoň približne vyrovnaný pomer participantov oboch pohlaví, nakoľko sme súbor delili na mužov a ženy vzhľadom k cieľom výskumu. Zber dát sa uskutočnil vo februári a marci 2015.

2.2 Metodiky

Stratégie zvládania sme merali slovenskou verziou dotazníka *Proactive Coping Inventory* (PCI), ktorý vytvorili Greenglassová et al. (1999); slovenský preklad T. Sollár, M. Romanová. Dotazník predstavuje multidimenzionálny prístup k zvládaniu. Obsahuje 55 položiek, ktoré sú rozdelené do siedmich škál: proaktívne zvládanie, reflektívne zvládanie, strategické plánovanie, vyhľadávanie emočnej opory, vyhľadávanie inštrumentálnej opory a vyhýbanie sa riešeniu situácie. Pri odpovedaní na položky majú respondenti na výber jednu zo štyroch možností: „vôbec nie je pravda“, „takmer nie pravda“, „trochu pravda“ a „úplná pravda“ (Greenglass et al., 1999).

Na meranie spokojnosti so životom sme použili slovenskú verziu *Dotazníka životnej spokojnosti (DŽS)*, ktorý pochádza od Fahrenberga et al. (2001). Dotazník životnej pokojnosti pozostáva z desiatich škál, ktoré umožňujú zachytiť individuálnu spokojnosť v desiatich oblastiach života. V našom výskume sme využívali skóre zo siedmych oblastí, pričom ich súčet predstavuje index celkovej životnej spokojnosti a zachytáva globálnu spokojnosť so životom, ktorú sme vo výskume zisťovali. Týmito siedmimi oblasťami sú: zdravie, financie, voľný čas, vlastná osoba, sexualita, bývanie a priatelia, známi a príbuzní. Do indexu celkovej životnej spokojnosti sa nezahŕňa skóre zo zvyšných troch oblastí: manželstvo a partnerstvo, práca a povolanie a vzťah k vlastným deťom, nakoľko sa netýkali všetkých osôb vo výberovom súbore. Každá škála obsahuje 7 položiek, na ktoré môžu participanti odpovedať na 7-bodovej stupnici od „veľmi nespokojný/á (1)“ až po veľmi spokojný/á (7). Autori dotazníka tvrdia, že osoby s vysokým indexom celkovej životnej spokojnosti sú v mnohých oblastiach života nadpriemerne spokojní. Ak majú v jednotlivých oblastiach či určitých aspektoch dôvod k nespokojnosti, je to kompenzované spokojnosťou v iných oblastiach (Fahrenberg et al., 2001).

2.3 Štatistické spracovanie dát

Štatistické spracovanie dát sme uskutočnili v programe SPSS Statistics 17.0. Na zisťovanie predikcie spokojnosti so životom stratégiami zvládania sme použili viacnásobnú lineárnu regresnú analýzu, ktorá umožňuje analyzovať vzťah medzi sadou nezávislých premenných a jednou závislou premennou. Vytvorili sme samostatný regresný model pre súbor mužov aj súbor žien. V rámci viacnásobnej regresnej analýzy sme použili metódu ENTER.

3. Výsledky

Vytvorili sme samostatný regresný model v súbore mužov aj v súbore žien, do ktorého ako nezávislé premenné vstupovali stratégie zvládania a závislou premennou bola spokojnosť so životom. Zisťovali sme, aký vplyv má každá zo stratégií zvládania na spokojnosť pri kontrole pôsobenia ostatných premenných.

Tab. 1: Celkové zhodnotenie modelu v súbore mužov a v súbore žien

	R	***R2***	***F***	***p***
Muži	*0,715*	*0,511*	*5,83*	*<0,001*
Ženy	*0,599*	*0,358*	*3,91*	*0,002*

Legenda:; R- koeficient viacnásobnej korelácie; R2 - % variability závislej premennej vysvetliteľné nezávislými premennými; F- výsledok F-testu; p –signifikancia

Regresný model v súbore mužov dosiahol úroveň štatistickej významnosti (p<0,001), preto hto pokladáme za adekvátny a potvrdzujeme ním náš predpoklad o tom, že stratégie zvládania záťaže budú predikovať spokojnosť so životom u mužov. Výsledky hovoria, že u mužov môžeme 51,1 % variability spokojnosti so životom vysvetliť na základe kombinácie hodnotených stratégií zvládania záťaže. Aj regresný model v súbore žien sa ukázal ako štatistický významný (p=0,002). Potvrdzujeme hypotézu, kde sme predpokladali, že stratégie zvládania záťaže budú prediktormi spokojnosti so životom u žien. Model poukazuje na to, že 35,8 % variability spokojnosti so životom u žien je vysvetliteľných stratégiami zvládania záťaže.

Tab. 2 : Hodnoty regresných koeficientov pre jednotlivé stratégie proaktívneho zvládania v súbore mužov

Muži	***B***	***SE***	***β***	***t***	***p***
Proaktívne zvládanie	*1,76*	*0,90*	*0,352*	*1,95*	*0,058*
Reflektívne zvládanie	*-3,64*	*1,09*	*-0,569*	*-3,33*	*0,002*
Strategické plánovanie	*-2,21*	*1,68*	*-0,161*	*-1,31*	*0,196*
Preventívne zvládanie	*2,21*	*1,18*	*0,337*	*1,88*	*0,067*
Vyhľadávanie inštrumentálnej opory	*1,80*	*1,48*	*0,225*	*1,22*	*0,232*
Vyhľadávanie emočnej opory	*3,60*	*1,69*	*0,367*	*2,13*	*0,039*
Vyhýbanie sa riešeniu situácie	*4,38*	*2,03*	*0,271*	*2,16*	*0,037*

Legenda: B- neštandardizovaný regresný koeficient; SE- štandardná chyba; β - štandardizovaný regresný koeficient; t – hodnota t-testu; p- signifikancia

Po zhodnotení adekvátnosti regresného modelu ako celku sme pokračovali na úroveň jednotlivých stratégií zvládania zvlášť. Na základe získaných hodnôt regresných koeficientov pre jednotlivé stratégie zvládania sme zistili, že u mužov významne predikujú spokojnosť tri stratégie zvládania. Vyhľadávanie emočnej opory a vyhýbanie sa riešeniu situácie sú pozitívnymi prediktormi spokojnosti, naopak reflektívne riešenie situácie je negatívnym prediktorom spokojnosti. Ako najsilnejší prediktor sa javí reflektívne zvládanie, ktoré je v silnom vzťahu k spokojnosti so životom (β = -0,569; p=0,002). Vyhľadávanie emočnej opory je v stredne silnom vzťahu a vyhýbanie sa riešeniu situácie v slabom vzťahu k spokojnosti so životom (β = 0,367; p=0,039, resp. β = 0,271; p=0,037).

Tab. 3: Hodnoty regresných koeficientov pre jednotlivé stratégie proaktívneho zvládania v súbore žien

Muži	***B***	***SE***	***β***	***t***	***p***
Proaktívne zvládanie	*1,76*	*0,90*	*0,352*	*1,95*	*0,058*
Reflektívne zvládanie	*-3,64*	*1,09*	*-0,569*	*-3,33*	*0,002*
Strategické plánovanie	*-2,21*	*1,68*	*-0,161*	*-1,31*	*0,196*
Preventívne zvládanie	*2,21*	*1,18*	*0,337*	*1,88*	*0,067*
Vyhľadávanie inštrumentálnej opory	*1,80*	*1,48*	*0,225*	*1,22*	*0,232*
Vyhľadávanie emočnej opory	*3,60*	*1,69*	*0,367*	*2,13*	*0,039*
Vyhýbanie sa riešeniu situácie	*4,38*	*2,03*	*0,271*	*2,16*	*0,037*

Legenda: B- neštandardizovaný regresný koeficient; SE- štandardná chyba; Beta- štandardizovaný regresný koeficient; t – hodnota t-testu; p- signifikancia

Zistená významnosť (p= 0,002) a adekvátnosť regresného modelu ako celku u žien potvrdzuje, že má zmysel zaoberať sa jednotlivými stratégiami zvládania ako prediktormi spokojnosti zvlášť. Z výsledkov je zrejmé, že u žien sú významnými prediktormi spokojnosti 4 stratégie zvládania: proaktívne zvládanie, reflektívne zvládanie, vyhľadávanie inštrumentálnej opory a vyhľadávanie emočnej opory. Na základe výsledkov konštatujeme, že k spokojnosti so životom u žien spomedzi stratégií zvládania najviac prispieva vyhľadávanie emočnej opory (β= 0,531; p= 0,002). Nasleduje reflektívne zvládanie, ktoré je negatívnym prediktorom spokojnosti (β= -0,512; p= 0,020). Obe stratégie sú v silnom vzťahu k spokojnosti so životom. Ďalším prediktorom je proaktívne zvládanie, ktoré predikuje spokojnosť pozitívne (β= 0,417; p= 0,014). Vyhľadávanie inštrumentálnej opory je negatívnym prediktorom (β= -0,356; p= 0,027). Aj proaktívne zvládanie aj vyhľadávanie inštrumentálnej opory sú v stredne silnom vzťahu k spokojnosti so životom u žien.

4. Diskusia

Cieľom výskumu bolo zistiť, ktoré stratégie zvládania záťaže (v rámci teórie proaktívneho zvládania) predikujú spokojnosť so životom. Danú problematiku sme zisťovali samostatne v súbore mužov a v súbore žien. Z predchádzajúcich výskumov (napr. Greenglass et. al., 1999, Greenglass & Fiksenbaum, 2009) bolo zrejmé, že proaktívne zvládanie ako súbor stratégií zvládania záťaže bude predikovať spokojnosť so životom, čo sa v našom výskume potvrdilo u oboch pohlaví. Na detailnejšej úrovni sme sa chceli venovať tomu, ktoré z daných stratégií zvládania záťaže sú tie, ktoré k spokojnosti významne prispievajú. Navyše sme chceli zistiť či dané stratégie predikujú spokojnosť u oboch pohlaví alebo rodovo špecificky.

Zistili sme, že u mužov boli prediktormi spokojnosti tri stratégie zvládania záťaže: reflektívne zvládanie, vyhľadávanie emočnej opory a vyhýbanie sa riešeniu situácie. U žien spokojnosť so životom predikovali 4 stratégie zvládania záťaže: proaktívne zvládanie, reflektívne zvládanie, vyhľadávanie emočnej opory a vyhľadávanie inštrumentálnej opory. Výsledky poukazujú na to, že niektoré stratégie zvládanie záťaže nie sú rovnako účinné u oboch pohlaví vzhľadom na spokojnosť. Preto sa javí ako dôležité v ďalších výskumoch skúmať vzťah proaktívneho zvládania a spokojnosti so životom zvlášť pre mužov a zvlášť pre ženy.

4.1 Stratégie zvládania záťaže ako prediktory spokojnosti so životom v súbore mužov a v súbore žien

Proaktívne zvládanie predikovalo u žien spokojnosť so životom, čo je v súlade s našim predpokladom a aj predošlými výskumami (Greenglass et al., 2005; Greenglass & Fiksenbaum, 2009; Wagner & Martin, 2012). V súbore mužov sa proaktívne zvládanie neprejavilo ako prediktor spokojnosti. Naopak, u mužov sa ako pozitívny prediktor spokojnosti ukázalo *vyhýbanie sa riešeniu situácie*, ktoré podľa Greenglassovej et al. (1999) negatívne koreluje s proaktívnym zvládaním. V rozpore s výsledkami Greenglassovej et al. (1999) sú zistenia Belovičovej a Romanovej (2013), ktoré pri overovaní psychometrických vlastností slovenskej verzie PCI zistili pozitívne korelácie medzi vyhýbaním sa riešeniu situácie a ostatnými škálami PCI. Ako interpretáciu výsledkov autorky uvádzajú, že vyhýbanie sa riešeniu nemusí byť chápané len ako maladaptívne. Domnievajú sa, že formulácia položiek škály vyhýbania sa riešeniu situácie naznačuje, že vyhýbanie sa problému je iba dočasné. Všetky položky zdôrazňujú neskoršie riešenie problému a preto považujú jeho použitie v niektorých situáciách ako adaptívne a opodstatnené. Výsledky nášho výskumu sú konzistentné s uvažovaním Belovičovej a Romanovej (2013). Zistenia poukazujú na to, že nechať problém „vychladnúť" a odložiť riešenie na neskôr, kým jednotlivec nie je pripravený ho riešiť, pomáha mužom adaptívne zvládať situácie a prispieva tak k ich spokojnosti. Alternatívnym vysvetlením výsledku nekorešpondujúceho s predchádzajúcimi výskumami a našim predpokladom, by mohol byť nižší počet respondentov mužov. Zvážiť by sme mohli aj fakt, že výskumy na základe ktorých sme predpoklad stanovili, zisťovali vzťah proaktívneho zvládania a spokojnosti na zmiešanej vzorke mužov a žien.

V prípade *vyhľadávania emočnej* opory sme predpokladali, že bude pozitívne predikovať spokojnosť v súbore žien. Výsledky ukázali, že vyhľadávanie emočnej opory prispieva k spokojnosti nie len u žien ale aj u mužov. Podľa Greenglassovej et al. (1999) sa vyhľadávanie emočnej opory orientuje na reguláciu dočasného emocionálneho distresu prostredníctvom odhaľovania pocitov, vyvolávania empatie a vyhľadávania spojenectva v jednotlivcovej sociálnej sieti. Výsledky naznačujú , že prostredníctvom empatie a emočnej opory získanej od blízkych ľudí sa aj mužom aj ženám darí efektívnejšie zvládať situácie, čo vedie k ich spokojnosti.

Narozdiel od stratégie vyhľadávania emočnej opory, ktorá predikuje spokojnosť so životom pozitívne, *vyhľadávanie inštrumentálnej opory* je negatívnym prediktorom spokojnosti u žien. Vyhľadávanie inštrumentálnej opory je podľa Greenglassovej et al. (1999) zamerané na získavanie rád a informácií zo sociálnej siete. Domnievame sa, že ak majú ženy tendenciu vyhľadávať pri zvládaní záťaže inštrumentálnu oporu, potom okolie má tendenciu im ju poskytovať. Avšak ako uvádza Křivohlavý (2001), sociálna opora môže mať za určitých podmienok skôr negatívne než pozitívne následky. Príkladom môže byť nadmerná pomoc, ktorá adresátovi berie možnosť osobného vyrovnania sa so stresovou situáciou a môže mať negatívne následky na sebaponímanie a sebahodnotenie daného človeka. Čo v konečnom dôsledku podľa nás môže viesť k nižšej spokojnosti. Práve toto môže byť vysvetlením výsledku nekorešpondujúceho s naším predpokladom, kde sme očakávali, že vyhľadávanie inštrumentálnej opory bude pozitívne predikovať spokojnosť u žien.

Ďalším prediktorom spokojnosti so životom bolo *reflektívne zvládanie*, ktoré predikovalo spokojnosť u oboch pohlaví negatívne. Výsledky sú v rozpore s výskumom Greenglassovej (2002), ktorá tvrdí, že reflektívne zvládanie skôr facilituje a podporuje rozvoj ostatných stratégií než by priamo súviselo so syndrómom vyhorenia, ktorý pokladáme za indikátor nižšej spokojnosti so životom. Zistenia nášho výskumu poukazujúce na reflektívne riešenie ako negatívny prediktor spokojnosti považujeme za prekvapivé vzhľadom na to, že proaktívne zvládanie (a reflexia ako jeho súčasť) je podľa Greenglassovej (2002) prototypom pozitívneho zvládania záťaže. Podľa Greenglassovej a Fiksenbaumovej (2009) je proaktívne zvládanie spojené s lepším psychologickým fungo-

vaním. Preto sme neočakávali že reflektívne zvládanie bude v prípade oboch pohlaví silným negatívnym prediktorom spokojnosti so životom. Vzhľadom na túto skutočnosť by sme odporúčali v nasledujúcich výskumoch bližšie preskúmať problematiku reflektívneho zvládania a jeho vzťahu k spokojnosti.

4.2 Limity výskumu

Za limit výskumu považujeme nie úplne rovnaký pomer mužov a žien vo výskumnej vzorke. Participantov ženského pohlavia bolo 57 a mužského pohlavia 47. Vzhľadom na cieľ výskumu by bolo vhodnejšie aby bol počet participantov oboch pohlaví vyrovnaný. Za ďalšie obmedzenie výskumu považujeme skutočnosť, že do hodnoty spokojnosti so životom (indexu celkovej životnej spokojnosti) sme nezarátavali skóre z troch oblastí spokojnosti, ktoré DŽS umožňuje merať: práca a povolanie, vzťah k vlastným deťom a manželstvo alebo partnerstvo. Riadili sme sa pokynmi autorov dotazníka, ktorí v príručke uvádzajú, že tieto tri oblasti života sa do výpočtu indexu celkovej životnej spokojnosti nemajú zaraďovať, nakoľko sa nie všetkých participantov týkajú. Uvažujeme však, že spokojnosť s týmito pomerne dôležitými oblasťami života by mohla do určitej miery ovplyvňovať úroveň celkovej životnej spokojnosti. §

5. Záver

Výsledky prezentovaného výskumu ukazujú, že stratégie zvládanie záťaže (v rámci teórie proaktívneho zvládania) predikujú spokojnosť so životom. U mužov môžeme stratégiami zvládania záťaže vysvetliť 51,1 % variability spokojnosti, u žien 35, 8 %. Významnými prediktormi spokojnosti u oboch pohlaví boli 2 stratégie zvládania záťaže: vyhľadávanie emočnej opory a reflektívne zvládanie. Tri stratégie zvládania záťaže predikovali spokojnosť so životom rodovo špecificky. Proaktívne zvládanie a vyhľadávanie inštrumentálnej opory predikovalo spokojnosť len u žien a vyhýbanie sa riešeniu situácie len u mužov. Uvedené zistenia poukazujú na to, že má zmysel skúmať vzťah proaktívneho zvládania a spokojnosti so životom zvlášť pre mužov a zvlášť pre ženy.

Literatúra

Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: self-regulation and proactive coping. Psychological bulletin, 121(3), 417-436.

Babinčák, P. (2008). Spokojnosť ako psychologická dimenzia kvality života. Prešov: Prešovská univerzita.

Belovičová, S., & Romanová, M. (2013). Verification od the psychometric properties of the Proactive coping inventory (PCI). In E. Sollárová et al. (Eds.), Helping profesions- current theory and research (pp.177-201). Krakow: Scienta, Ars, Educatio.

Belovičová, S., & Sollárová, E. (2014). Proaktívne zvládanie ako prediktor kvality života pacientov po totálnej endoprotéze bedrového a kolenného kĺbu. In M. Blatný, M. Jelínek, P. Květon, V. Nielsen, D. Vobořil (Eds.), Sociální procesy a osobnost 2013. Včer, dnes a zítra: Sborník příspěvku (pp. 29-33). Brno: Psychologický ústav AV ČR.

Chemaitelly, H., Kanaan, C., Beydoun, H., Chaaya, M., Kanaan, M., & Sibai, A. M. (2013). The role of gender in the association of social capital, social support, and economic security with self-rated health among older adults in deprived communities in Beirut. Quality of Life Research, 22(6), 1371-1379.

Džuka, J. (2004). Kvalita života a subjektívna pohoda–teórie a modely, podobnosť a rozdiely. Retrieved from: http://www. pulib. sk/elpub2/FF/Dzuka3/05. pdf.

Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). Dotazník životní spokojenosti. Praha: Testcentrum.

Fiori, K. L., & Denckla, C. A. (2012). Social Support and Mental Health in Middle-Aged Men and Women A Multidimensional Approach. Journal of Aging and Health, 24(3), 407-438.

Greenglass, E. (2002). Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges (pp. 37-62). London : Oxford university Press.

Greenglass, E. R., & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being: Testing for mediation using path analysis. European Psychologist, 14(1), 29-39.

Greenglass, E. R., Marques, S., de Ridder, M., & Behl, S. (2005). Positive coping and mastery in a rehabilitation setting. International Journal of Rehabilitation Research, 28(4), 331-339.

Greenglass, E., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L., & Taubert, S. (1999). The proactive coping inventory (PCI): A multidimensional research instrument. In 20th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cracow, Poland. Retrieved from: http://www.psych.yorku.ca/greenglass/pdf/1999-PCI-Paper-Cracow-Poland.pdf

Kačmárová, M., Babinčák, P., & Mikulášková, G. (2013). Teórie a nástroje merania subjektívne hodnotenej kvality života. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

Křivohlavý, J. (2001). Psychologie zdraví. Praha: Portál.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. Psychological assessment, 5(2), 164- 172.

Ruiselová, Z. et al. (2006). Štýly zvládania záťaže a osobnosť. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie.

Schwarzer, R. (1999). The Proactive Attitude Scale (PA Scale). Retrieved from: http://userpage.fu-berlin.de/~gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Proactive_Attitude/proactive_attitude.htm

Schwarzer, R., & Knoll, N. (2003). Positive coping: Mastering demands and searching for meaning. Positive psychological assessment: A handbook of models and measures, 393-409.

Schwarzer, R., & Taubert, s. (2002). Tenacious Goal Pursuits and Striving Toward Personal Growth: Proactive Coping. In E. Fydenberg (Ed.), Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges (pp. 19-35). London: Oxford University Press.

Slezáčková, A. (2012). Průvodce pozitivní psychologií. Praha: Grada Publishing as.

Sollárová, E. (2005). Aplikácie PCA (prístupu zameraného na človeka) v poradenstve a v organizácii. Bratislava: Ikar.

Sollárová, E., (2011). The Facilitation of Psychologically Healthy Functioning of Person. In E. Řehulka, & E. Sollárová (Eds.), School and Helath 21 (pp. 35-46). Brno: MU.

Sollár, T., & Sollárová, E. (2009). Proactive coping from the perspective of age, gender and education. Studia psychologica, 51(2/3), 161 -166.

Sollárová, E., & Šišková, M. (2014). Proactive coping in patients with cardiovascular diseases. In T. Sollár et al. (Eds.), Anxiety and coping in hospitalized patients (pp. 72- 93). Krakow: Scientia, Ars, Educatio.

Šolcová, I., Lukavský, J., & Greenglass, E. (2006). Dotazník proaktivního zvládání životních nároků. Československá psychologie, 50(2), 148-162.

Uskul, A. K., & Greenglass, E. (2005). Psychological wellbeing in a Turkish-Canadian sample. Anxiety, stress, and coping, 18(3), 269-278.

Veenhoven, R. (1996). The study of life satisfaction. In W.E. Saris, R. Veenhoven, A.C. Scherpenzeel & B. Bunting (Eds.), A comparative study of satisfaction with life in Europe (pp. 11-48). Eötvös: Univerzity press.

Wagner, S. L., & Martin, C. A. (2012). Can Firefighters' Mental Health Be Predicted by Emotional Intelligence and Proactive Coping?. Journal of Loss and Trauma, 17(1), 56-72.

PŘEDSTAVY O RURÁLNÍM A PŘEDSTAVENÍ V RURÁLNÍM: SOCIÁLNÍ KONSTRUKCE RURALITY ČESKÉ VESNICE

IDEAS OF RURAL AND PERFORMANCES IN RURAL: THE SOCIAL CONSTRUCTION PROCESSES OF CZECH VILLAGES' RURALITY

Vladislava ZÁVRSKÁ

CARITAS - Vyšší odborná škola sociální Olomouc, Nám. Republiky 3, 779 00 Olomouc, ČR, vladkazavrska@gmail.com

Abstrakt: *V článku představím výsledky kvalitativní studie rurality české vesnice. Jejím východiskem je chápání venkova jako mnohosti sociálních prostorů. Rozmanitost venkova lze zkoumat zaměřením na každodennost, ve své studii se na každodennost zaměřuji prostřednictvím dramaturgického přístupu Ervinga Goffmana a konceptu „performing rurality" Tima Edensora. Venkov tak interpretuji jako různorodá představení aktérů odehrávající se na různých rurálních jevištích. V příspěvku uvedu závěry studie, jejímž hlavním záměrem bylo zjistit, jakými procesy sociální konstrukce utvářejí ruralitu české vesnice její obyvatelé.*

Klíčová slova: *Ruralita; sociální konstrukce; každodennost; česká vesnice.*

Abstract: *The article will present the results of a qualitative study of Czech villages' rurality. Its starting point is the understanding of the countryside as a multiplicity of social spaces. Rural diversity can be studied by focusing on everyday life. In my study I focus on the everyday life through dramaturgical approach by Erving Goffman and the concept of „rurality performing" by Tim Edensor. In my interpretation the countryside is diverse actors' performances taking place at various stages of rural. The main purpose of this study was to determine what the social construction processes of Czech villages' rurality are.*

Keywords: *Rurality; social construction; everyday life; Czech village.*

1. Úvod

Studie je příspěvkem do diskuse o rozmanitosti venkovského prostoru. Zaměřuji se v ní na procesy sociální konstrukce, jimiž ruralitu české vesnice utvářejí její obyvatelé. Zjišťuji, jakým způsobem ruralitě rozumějí obyvatelé venkovských obcí, jaké představy s rurálním konstruují, ale také jak je ruralita utvářena v každodenních interakcích vesničanů.

2. Teoretické zakotvení výzkumu: ruralita sociálně konstruovaná

Mezi sociologickými šetřeními v ČR převažují kvantitativní přístupy popisující současný stav života na venkově s jeho různými aspekty. Výrazný proud v polistopadovém (1989) sociologickém studiu českého venkova představují publikace zaměřené na jeho rozvoj (např. Hudečková, 1995; Majerová, 2000; Majerová a kol., 2001, 2001a). Mimo kvantitativně orientované studie (např. Majerová, 2000a; Majerová a kol., 2005; Majerová, Kostelecký, Sýkora a kol., 2011) autoři publikují také studie kvalitativní, které s tématem rozvoje venkova úzce souvisí (např. Hudečková & Lošťák, 2003; Librová, 1994, 2004; Blažek, 1998, 2004). Téma rozvoje venkova přesahuje hranice rurální sociologie, je předmětem zájmu také geografie (např. Kubeš, 2000; Perlín, Kučerová & Kučera, 2010). Další tematický proud představují publikace, které se zaměřují na analýzu proměn venkova (např. Majerová a kol., 2001b, 2002, 2009; Válka, 2011; Haukanes, 2004). Zkoumání venkova zúžené na studium vesnice reprezentují monografie českých nebo moravských vesnic (např. Kandert, 2004a, 2004b; Skalník, 2004, 2005; Šalanda, 2008; Abramuszkinová Pavlíková, Kučerová & Šmídová, 2008).

V důsledku kulturního obratu v rural studies z přelomu 80. a 90. let 20. století se o venkově uvažuje jako mnohosti sociálních prostorů, odborný zájem směřuje k sociální konstrukci rurality (srov. Little & Austin, 1996; Rye, 2006; Murdoch & Pratt, 1993). Podle Johna McDonagha venkov není jen fyzikálně-geografickým územím, ale chápe jej jako mnohost sociálních prostorů v téže geografické oblasti (1998), podobně uvažuje Paul Cloke (2006). V českém odborném diskursu se tématu konstrukce rurality ale nedostává takové pozornosti. Venkov jako socioprostorový proces, resp. jako „sociální konstrukci" pojímají Pavel Chromý, Vít Jančák, Miroslav Marada a Tomáš Havlíček (2011). Ondřej Mulíček, Robert Osman a Daniel Seidenglanz (2013) konceptualizují

prostor jako produkovaný a reprodukovaný skrze každodenní praktiky. Mezi šetření zaměřené na zjišťování představ o venkově a vnímání venkova lze zařadit studii Hudečkové a Lošťáka o představách venkovanů o českých vesnicích (2003) nebo výzkum obrazů venkova Pavlíny Maříkové (2007).

Vhodným pro zkoumání rozmanitosti rurality je zaměření na každodennost. Takové zaměření ukazuje, jak jsou rurální reality nejednoznačné a různorodé, jak dokládají Elen-Maarja Trell, Bettina van Hoven a Paulus Huigen (2014). Výsledky obvykle kvalitativně orientovaných empirických studií zaměřených na každodennost jsou do různé míry kontrastní k tzv. rurální idyle (např. Valentine, 1997; Matthews, Taylor, Sherwood, Tucker & Limb, 2000). Podle modelu, který navrhl Keith Halfacree (2006, 2007), je rurální idyla součástí sociální reprezentace zprostředkované např. mediálními diskursy. Venkov je charakterizován přírodou (Rye, 2006), trvalostí a bezpečím, je místem rodinných hodnot, bezstarostnosti, soudržnosti komunity a respektu k autoritě (Short, 2006; Little & Austin, 1996; Valentine, 1997). Rurální idyla je konceptem úzce svázaným s reprodukcí patriarchálních genderových vztahů (Little, 2003) a heterosexuálním rodinným životem (Valentine, 1997; Little, 2003).

Ve své studii vycházím z perspektivy Petera Bergera s Thomasem Luckmannem (1999), když chápu ruralitu jako sociálně konstruovanou, a dramaturgického přístupu Ervinga Goffmana (1999), ruralitu tak interpretuji jako vytvářenou různorodými představeními aktérů a odehrávající se na různých rurálních jevištích. Podle Goffmana lze jakékoliv organizované společenství sledovat z hlediska ovládání dojmů, udržet dojem znamená pro účinkujícího splnit normy, respektive vytvořit přesvědčivý dojem, že jsou splňovány (1999). Goffmanův přístup specificky v rámci rural studies zapracovává Tim Edensor (2006). V návaznosti na Goffmana Edensor využívá metafory představení, aby objasnil, jakým způsobem lidé jednají v rurálním prostředí, jak jsou formy rurálního prostoru (re)produkovány různorodými představeními.

3. Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo objasnit, jakými procesy sociální konstrukce utvářejí ruralitu české vesnice její obyvatelé.

4. Venkovské obce zahrnuté ve výzkumu

Zaměřila jsem se na sociální konstrukci rurality obyvatel Valašska, dvou zvolených venkovských obcí Zlínského kraje. Názvy obcí jsou změněny z důvodu jejich anonymizace. První část šetření v terénu jsem uskutečnila v období března až července v roce 2012, druhou část pak v období června až listopadu roku 2015. V kontextu typologie českého venkova, kterou navrhli Radim Perlín, Silvie Kučerová a Zdeněk Kučera (2010) jsou obě venkovské obce součástí tzv. moravské periferie, z perspektivy starší Perlínovy typologie (2003) se jedná o oblast Moravsko-slovenské pomezí. První studovaná obec má více než 1500 obyvatel. Ze správního hlediska má dvě místní části, místní část Zafúkaná (kde je trvale hlášených méně než sedmdesát obyvatel) a místní část Valašská Lhota. Obě místní části jsou od sebe prostorově oddělené kopcovitým lesnatým terénem. Jejich obyvatelé je chápou jako oddělené vesnice (jak v rovině prostorové, tak symbolické), což souvisí s tím, že Zafúkaná byla až do začátku osmdesátých let minulého století samostatnou obcí. Odlišnost obou místních částí je důsledkem několika dalších faktorů: odlišné polohy (rozdíl v nadmořské výšce 200 metrů), občanské vybavenosti, věkové struktury obyvatelstva a zúžené možnosti sociálního kontaktu mezi oběma částmi. Jako druhou obec jsem do studie zařadila Světlici. Využila jsem její částečné znalosti, žila jsem v ní přibližně 8 let. Díky znalosti části obyvatel jsem tak mohla získat snadnější přístup k respondentům. Obec Světlice má více než 600 obyvatel. Leží v nadmořské výšce podobné Valašské Lhotě, občanská vybavenost obce je také obdobná.

5. Metodologie

Vzhledem k charakteru výzkumných otázek jsem zvolila kvalitativní výzkum. Využívám strategii zakotvené teorie podle Kathy Charmaz (2006). Data jsem získávala prostřednictvím kvalitativních rozhovorů a pozorování každodenních interakcí v terénu. Využívala jsem způsob dotazování, který Charmaz označuje jako intenzivní (2006). V šetření jsem realizovala velké množství etnografických rozhovorů (srov. Gobo, 2008), vedle kterých jsem získala 20 intenzivních rozhovorů. Respondenty, se kterými jsem uskutečnila intenzivní rozhovory, jsem do šetření zahrnula na základě záměrného výběru. Do vzorku jsem volila respondenty podle toho, zda svůj život prožili na venkově (a zda v jedné nebo ve více venkovských obcích) nebo částečně také ve městě. Do souboru jsem proto zařadila starousedlíky (ve zvolené venkovské obci žijí celý život), dále respondenty přistěhovalé z jiné venkov-

ské obce nebo města a respondenty, kteří se ve sledovaných obcích narodili, ale část života prožili ve městě. V souboru je 12 žen a 8 mužů různých věkových (od období plné dospělosti) a vzdělanostních skupin. Kvalitativní intenzivní rozhovory se odehrávaly zpravidla v domácím prostředí dotazovaných. Etnografické rozhovory jsem uskutečnila při vhodných příležitostech v každodenních interakcích. Data jsem získávala také prostřednictvím kvalitativního pozorování v terénu. Využila jsem otevřeného pozorování s různým stupněm participace. Data jsem analyzovala podle doporučení Charmaz (2006). Pro analýzu dat jsem využila softwaru MAXQDA. V zakotvené teorii Charmaz rozlišuje 2 hlavní typy kódování. Prvním z nich označuje jako počáteční kódování, tuto fázi procesu zakotvené teorie současně provází psaní prvních memos, tedy vytváření prvotních analytických poznámek, a pokračující sběr dat. Druhý typ kódování označuje jako zaměřené kódování, které je typické oddělováním, třízením a syntetizováním dat. Jeho součástí je tvoření rozsáhlých pokročilých analytických poznámek (memos). V další fázi procesu zakotvené teorie dochází k přijetí určitých kategorií jako teoretických konceptů.

6. Výsledky: Představy o rurálním a představení v rurálním

6.1 Představy o rurálním

V představách o rurálním konstruovaných obyvateli venkovských obcí se objevuje koncept odlišnosti života na venkově a ve městě. Respondenti tuto odlišnost utvářejí prostřednictvím sociální konstrukce rurálního jako produktivní činnosti, ale také jako komunity a rurálního jako zdravějšího, poklidnějšího, neomezeného.

Obyvatelé venkova konstruují svou odlišnost od obyvatel města prostřednictvím vztahů produkce, které připisují rurálnímu, a spotřeby, které přikládají urbánnímu. Základem představy života na venkově je jeho sociální konstrukce jako práce, téměř neustálé, manuální a fyzicky náročné. Být pracovitý je důležitou sociální normou, prostřednictvím které jsou sociální jednání aktérů hodnocena. Práce a vztah ní je základem typizačního schématu „vesničan - měšťák“. Součástí této typizace je představa, že lidé z vesnice umí svépomocí obstarat různé typy prací a jsou velmi zruční, „nebojí se práce“, a mínění, že lidé z města neumí pracovat, protože život ve městě neposkytuje podmínky pro získání potřebných kompetencí (lidé žijící ve městě nejsou v každodenním kontaktu s fyzicky náročnou prací). Takové pojetí práce není jen zdrojem typizace, ale také sebeprezentace vesničanů, jejich identifikace s typem „vesničan“. V tomto kontextu je zajímavé, že umět svépomocí obstarat různé práce může v souvislosti s ženským genderem znamenat schopnost zastat práci, která je tradičně označována jako „mužská“. Podobně v rámci typizace vesničané užívají vzhled a projevy práce na něm jako odlišující znak rurálního a urbánního. V souvislosti s odíváním a prací je důležitou normou „chodit pohodlně, ne trendově, módně“. Tato představa vesničanů je obdobná konceptu odlišení mezi pracující a tzv. zahálčivou třídou Thorsteina Veblena (1999). Rurální jako produktivní ve srovnání s urbánním jako konzumním respondenti konstruují nejen prostřednictvím kategorie práce, ale také prostřednictvím související kategorie volného času. Život na vesnici prezentovaný jako práce vesničané staví do kontrastu s životem ve městě, který představují s významnějším podílem volného času. Život ve městě je v představách vesničanů spojen s trávením volného času v nákupních střediscích, v kinech, v kavárnách nebo sledováním televize, čímž urbánní spojují téměř výhradně s konzumním životním stylem.

Součástí rurality konstruované obyvateli vesnice je také představa převládajících komunitních vztahů, vztahů sounáležitosti, vzájemné blízkosti a solidarity. Vesničané se prezentují jako stmelená skupina, která „drží při sobě“. Podle této představy jsou obyvatelé vesnice ve srovnání s obyvateli města orientováni na komunitu, obyvatelům města pak připisují individualistickou orientaci. Jako součást sounáležitosti s komunitou vesničané demonstrují vzájemnou výpomoc. Vedle vztahů sounáležitosti, vzájemné blízkosti a solidarity respondenti jako další typický znak vesnice konstruují důvěrnou obeznámenost spojenou s detailní znalostí obyvatel dané vesnice, ale také znalostí a důvěrou ke geografickému prostoru. Konstrukce rurálního jako důvěrně známého těsně souvisí s představou rurálního jako bezpečného v kontrastu s životem ve městě. Bezpečí jako znak venkova respondenti zvýznamňují zejména ve vztahu k dětem, rurální je bezpečné pro výchovu dětí. Městský prostor je vesničany vnímán převážně jako neznámý a ohrožující. Představy vesničanů o rurálním jsou představou života v komunitě odkazující ke konceptu pospolitosti (Gemeinschaft) Ferdinanda Tönniese (1957).

Posledním okruhem dokládajícím přítomnost konceptu odlišnosti života ve městě a na venkově v představách respondentů je prezentace rurálního jako zdravějšího a poklidnějšího života v přírodě, neomezeného. Klidný život na venkově jeho obyvatelé nespojují jen s přírodou, ale vysvětlují jej také tak, že nejsou součástí hustých anonymních interakcí a shonu v jejich představách typických pro město, spojují jej také s absencí hlučného provozu. Neomezenost jako znak připisovaný ruralitě znamená neomezený pohyb v krajině a v okolním prostředí domu. Fyzický prostor je vnímán jako neomezující, kontrastně s představou města jako uzavřeného prostoru, kde jsou podle vesničanů lidé nuceni žít v uzavřenosti do bytů a v nezbytné závislosti na sousedech, jsou také

omezení v možnostech trávení času „venku“, jako by byl jejich život vázaný jen na prostory bytu. Neomezenost se vztahuje také k představě nižší kontroly, a zejména sebekontroly, a tak možnosti svobodnějšího jednání. Vesničané spojují rurální se slabším tlakem k určitému typu jednání, se slabší vnitřní i vnější sociální kontrolou, ve srovnáním s jednáním v městském prostoru.

Součástí představ o rurálním je vedle konceptu odlišnosti města a venkova také koncept tzv. rurální idyly. Obraz venkovského života je idealizovaný prostřednictvím odkazu ke komunitě. Ruralita je představována jako naplněná vazbami typickými pro komunitu: silnými emočními vazbami, solidaritou a velmi dobrou vzájemnou znalostí. Rurální idyla je ale také přítomná v konstrukci venkova jako bezpečného a plnohodnotného života v přírodě, zdravějšího a poklidnějšího s výrazným množstvím volnosti a svobody. Idealizace je doložitelná také prostřednictvím kategorie práce: rurální je součástí produktivních vztahů, je vymaněno z konzumu. Prezentované představy vesničanů o rurálním jsou ale částečně odlišné od toho, jakým způsobem svým jednáním ruralitu utvářejí.

6.2 Představení v rurálním: ruralita utvářena v každodenních interakcích vesničanů

V druhé části analýzy jsem se zaměřila na představení vesničanů. Hlavními dojmy, které vesničané v interakcích utvářejí a udržují, jsou dojmy pracovitosti (a obecněji produktivní činnosti) a dojem osobních vztahů. Součástí každodenních představení jsou ale také ambivalence, které tyto dojmy narušují.

Základním dojmem, který vesničané v každodenních interakcích vytvářejí a udržují je pracovitost. „Být pracovitý“ je důležitou sociální normou života ve sledovaných vesnicích. Tuto normu mají vesničané natolik internalizovanou, že funguje ve smyslu „praktického vtěleného kódu“, který je do značné míry nereflexivní povahy. Tato „vtělená práce“ v důsledku znamená, že vesničané „musí pracovat“ a „neumí odpočívat“. Osobní fasáda (srov. Goffman, 1999) jednotlivých aktérů odpovídá snaze vytvořit dojem pracovitosti. Vzhled jako jedna ze součástí osobní fasády by měl prozrazovat, že je člověk připravený k práci. Prostřednictvím vzhledu vesničané ukazují svou připravenost k práci, a tím tedy svoji účast na produktivní činnosti. Prostřednictví práce jako produktivní činnosti se snaží vyvolat dojem odstupu od konzumního trhu. Tento dojem je vesničany dotvářen prostřednictvím finančně nenáročného trávení volného času, ale také předváděním skromnosti.

Důležitou součástí každodenního představení vesničanů je vytváření dojmů osobních, přátelských vztahů, dojmu komunity. Vytvořit takový dojem znamená naplnit rozmanitý soubor požadavků, základním je být orientovaný na skupinu. K vytvoření tohoto dojmu vesničané projevují zájem o jednotlivé aktéry, starostlivost o jejich „osobní příběh“, součástí čehož je také udržet si určitou úroveň informovanosti o aktérech a zároveň s nimi sdílet osobní informace, mnohdy i velmi důvěrné povahy. Být součástí osobních vztahů znamená také sdílet s aktéry část svého osobního prostoru. Vytvořit dojem osobních vztahů vedle základní orientace na skupinu, ve srovnání s individualistickou orientací, také znamená přistupovat k aktérům s neohraničenými požadavky na ně. Vesničané vystupují v roli přátel, na které je možné obracet se s různými požadavky. Tento požadavek je zdrojem dilematických situací odehrávajících se na rurálním jevišti, kde je žádoucí vystupovat v rovině osobních vztahů, ale zároveň někteří aktéři pociťují touhu udržovat určitou míru odstupu. Obyvatelé vytváří dojmy osobních vztahů naplňováním požadavku orientace na skupinu (ne individualisticky) a přistupováním k aktérům s neohraničenými požadavky na ně. Takto předváděné sociální vztahy v základu odpovídají konceptu komunity, jak ji prostřednictvím vymezení osobních vztahů popsal Talcott Parsons (1959). Upřímná snaha mnoha aktérů o vytváření dojmu přátelských, osobních vztahů je zároveň vyplněna absencí „opravdových“ přátelských vztahů a pocity sociální izolace, zvláště u obyvatel, kteří se do vesnice přistěhovali nebo jsou nositeli nějakého jiného „diskreditujícího atributu“ (srov. Goffman, 2003).

Vzájemná bezplatná výpomoc jakou součást solidarity s komunitou není tak jednoznačnou součástí každodenních představení, ačkoli jako bezplatná prezentovaná je. Aktéři obvykle manifestují svou výpomoc jako dar (předvádějí, že za svou pomoc nečekají nic na oplátku) a ti, kteří pomoc přijímají, ji manifestují jako směnu (předvádějí, že je nezbytné, aby pomoc zaplacena byla). Tento interakční vzorec je obdobný daru tak, jak jej popsal Pierre Bourdieu (1998). Tato situace však představuje nebezpečí, že aktér bude sankcionován, pokud si za svou pomoc nechá zaplatit (a dopředu nebylo ujednáno, že se jedná o čistou směnu). Norma bezplatné výpomoci vytváří nátlak „pomoci a bezplatně“.

Dojem osobních vztahů je v každodenních interakcích narušován nízkou tolerancí odlišnosti (jinakosti). Nositelem odlišnosti se stávají nově příchozí, přistěhovalí z okolních vesnic nebo blízkých měst. Silnější vnímání jinakosti je zvlášť u původně městských obyvatel ve srovnání s přistěhovalými z okolních vesnic. Odlišnost ale reprezentují také intelektuálové nebo obyvatelé sousedních vesnic.

7. Diskuse

Studie v českém odborném diskursu zastupuje nový pohled vycházející z tzv. kulturního obratu v sociálních vědách a představuje ruralitu jako sociálně konstruovanou, jako utvářenou v každodenních jednáních jejích aktérů. Ukazuje, jak jsou představy vesničanů o rurálním částečně odlišné od toho, jakým způsobem svým jednáním ruralitu utvářejí. Limitem studie je její omezený rozsah zúžený na každodenní představení vesničanů části valašského rurálního jeviště. Možným pokračováním studia procesů sociální konstrukce české rurality jsou šetření zaměřená na další aktéry rurálního prostoru (např. turisty, chataře, chalupáře), jejich jednání v rurálním prostoru a percepci života na venkově. Jako vhodné pro další studium rurality se také ukazuje detailní zaměření na dílčí téma jinakosti v rurálním prostředí.

8. Závěry

Venkov je v představách jeho obyvatel odvozen od představ života ve městě. Součástí představ o rurálním je koncept tzv. „rurální idyly“, vzhledem ke které jsou každodenní interakce v rurálním prostředí částečně kontrastní. Každodenní představení obyvatel vesnice mají ambivalentní charakter. Součástí těchto představení je nízká tolerance k odlišnostem. Obdobný závěr konstatuje také Michael Woods (2006), podle něhož jsou rurální komunity diskursivně konstruovány jako místa stability, koherence a solidarity, jsou však zároveň místy exkluze a netolerance.

Literatura

Abramuszkinová Pavlíková, E., Kučerová, E., & Šmídová, M. (2008). Periferie zblízka. Studie tří periferních obcí a jejich sousedů. Praha: CESES FSV UK.

Berger, P., & Luckmann, T. (1999). Sociální konstrukce reality. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Blažek, B. (1998). Venkov, města, média. Praha: SLON.

Blažek, B. (2004). Venkovy: anamnéza, diagnóza, terapie. Brno: ERA.

Bourdieu, P. (1998). Teorie jednání. Praha: Karolinum.

Cloke, P., Marsden, T., & Mooney, P. (Eds.). (2006). The handbook of rural studies. London: SAGE Publications.

Edensor, T. (2006). Performing rurality. In Cloke, P., Marsden, T., & Mooney, P. (Eds.), The handbook of rural studies (484–495). London: SAGE Publications.

Gobo, G. (2008). Doing Ethnography. London: SAGE.

Goffman, E. (1999). Všichni hrajeme divadlo: Sebeprezentace v každodenním životě. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.

Halfacree, K. (2006). Rural Space: Constructing a Three-Fold Architecture. In Cloke, P., Marsden, T., & Mooney, P. (Eds.), The handbook of rural studies. (44–62). London: SAGE Publications.

Halfacree, K. (2007). Trial by space for a ‘radical rural’: Introducing alternative localities, representations and lives. Journal of Rural Studies 23, 125–141.

Haukanes, H. (2004). Velká dramata – obyčejné životy. Postkomunistická zkušenost na českém venkově. Praha: SLON.

Hudečková, H. (1995). Privatizace v zemědělství a obnova venkova. Sociologický časopis 31 (4), 449–462.

Hudečková, H., & Lošťák, M. (2003). Stabilita a flexibilita v představách o venkově a projekce do venkovského rozvoje. Agrární perspektivy XII (II). Praha.

Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis. London: Sage Publication.

Chromý, P., Jančák, V., Marada, M., & Havlíček, T. (2011). Venkov – žitý prostor: regionální diferenciace percepce venkova představiteli venkovských obcí v Česku. Geografie 116 (1), 23–45.

Kandert, J. (2004a). Jihomoravský venkov po socialismu: Filipovsko na konci devadesátých let 20. století. Praha: Matfyzpress.

Kandert, J. (2004b). Každodenní život vesničanů středního Slovenska v šedesátých letech až osmdesátých letech 20. století. Praha: Karolinum.

Kubeš, J. (Ed.). (2000). Problémy stabilizace venkovského osídlení ČR. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Librová, H. (1994). Pestří a zelení: Kapitoly o dobrovolné skromnosti. Brno: Hnutí Duha.

Librová, H. (2004). Vlažní a váhaví. Kapitoly o ekologickém luxusu. Brno: Doplněk.

Little, J., & Austin, P. (1996). Women and the rural idyll. Journal of Rural Studies 12, 101–111.

Little, J. (2003). 'Riding the Rural Love Train': Heterosexuality and the Rural Community. Sociologia Ruralis 43 (4), 401–417.

Majerová, V. (2000). Four Milestones in the Social and Economic Development of Czech Agriculture. Czech Sociological Review, 8 (2), 157–176.

Majerová, V. (2000a). Trendy sociálních změn v zemědělství a na venkově. Praha: ČZU.

Majerová, V. a kol. (2001). Český venkov 2001 – Instituce (Část I.). Praha: Česká zemědělská univerzita.

Majerová, V. a kol. (2001a). Český venkov 2001 – Instituce (Část II.). Praha: Česká zemědělská univerzita.

Majerová, V. a kol. (2001b). Tři české vesnice: srovnání. Praha: Česká zemědělská univerzita.

Majerová, V. a kol. (2002). Český venkov 2000 – Základní údaje. Praha: Česká zemědělská univerzita.

Majerová, V. a kol. (2005). Český venkov 2005 – Rozvoj venkovské společnosti. Praha: Česká zemědělská univerzita.

Majerová, V. a kol. (2009). Český venkov 2008 – Proměny venkova. Praha: Česká zemědělská univerzita.

Majerová, V., Kostelecký, T., Sýkora, L., a kolektiv. (2011). Sociální kapitál a rozvoj regionu. Příklad kraje Vysočina. Praha: Grada Publishing.

Maříková, P. (2007). Obrazy venkova. In: Majerová, V. a kol., Český venkov 2006 – Sociální mobilita a kvalita života venkovské populace (103–126). Praha: Česká zemědělská univerzita.

Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F., & Limb, M. (2000). Growing-up in the countryside: children and the rural idyll. Journal of Rural Studies 16, 141–153.

McDonagh, J. (1998). Rurality and Development in Ireland. Irish geography 31(1), 44–54.

Mulíček, O., Osman, R., & Seidenglanz, D. (2013). Imaginace a reprezentace prostoru v každodenní zkušenosti. Sociologický časopis 49 (5), 781–810.

Murdoch, J., & Pratt, A. (1993). Rural studies: Modernism, postmodernism and the 'post-rural'. Journal of Rural Studies 9 (4), 411–427.

Parsons, T., & Shils, E. (with Olds, J.). (1959). Values, Motives, and Systems of Action In Parsons, T., & Shils, E. (Eds.), Toward a General Theory of Action (47–275), Cambridge, Harward University Press.

Perlín, R. (2003). Typologie venkova. In Majerová, V. a kol., Český venkov 2003 – Situace před vstupem do EU (113–120). Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta.

Perlín, R., Kučerová, S., & Kučera, Z. 2010. Typologie venkovského prostoru Česka. Geografie 2 (115), 161–187.

Rye, J. F. (2006). Rural youths' images of the rural. Journal of Rural Studies 22, 409–421.

Short, B. (2006). Idyllic ruralities. In Cloke, P., Marsden, T., & Mooney, P. (Eds.), The handbook of rural studies (133–148). London: SAGE Publications.

Skalník, P. (Ed.). (2004). Dolní Roveň: poločas výzkumu. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Skalník, P. (Ed.). (2005). Sociální antropologie obce Dolní Roveň. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Šalanda, B. (2008). Česká vesnice Široký Důl. Kolín: Academia Rerum Civilium – Vysoká škola politických a společenských věd.

Tönnies, F. (1957): Community and Society. New York: Dover Publication.

Trell, E., van Hoven, B., & Huigen, P. (2014). Youth negotiation and performance of masculine identities in rural Estonia. Journal of Rural Studies 34, 15–25.

Valentine, G. (1997). A Safe Place to Grow Up? Parenting, Perceptions of Children's Safety and the Rural Idyll. Journal of Rural Studies 13, 137–148.

Válka, M. (2011). Sociokulturní proměny vesnice: moravský venkov na prahu třetího tisíciletí. Brno: Masarykova univerzita.

Veblen, T. (1999). Teorie zahálčivé třídy. Praha: SLON.

Woods, M. (2006). Redefining the 'rural Question': the New 'politics of the rural' and social policy. Social Policy and Administration 40 (6), 579–595.

PŘÍBUZENSKÁ PĚSTOUNSKÁ PÉČE VYKONÁVANÁ PRARODIČI

KINSHIP FOSTER CARE PROVIDED BY GRANDPARENTS

Šárka MOŠŤKOVÁ

Katedra psychologie, Filozofická fakulta UP, Křížkovského 10, 771 80 Olomouc, Česká republika, sarka.mostkova01@upol.cz

Abstrakt: *Příspěvek se zaměřuje na prarodiče, kteří pečují o svá vnoučata místo rodičů. To je spojeno se zvýšenými nároky, prožíváním nejistoty, strachu ohledně budoucnosti vnoučat či pocitu viny za selhání při výchově vlastních dětí. Prezentována jsou nejdůležitější výzkumná zjištění zabývající se touto problematikou, zejména nejčastější příčiny umisťování dětí do pěstounské péče prarodičů, pozitiva a negativa vyplývající z péče o vnoučata, těžkosti, které s sebou pěstounská péče přináší, změna životního stylu prarodičů či specifika této role oproti tradiční prarodičovské roli. Další část příspěvku je věnována disertačnímu výzkumu. Byli osloveni muži a ženy, kteří mají v pěstounské péči jedno nebo více svých biologických vnoučat. Očekávaná velikost výzkumného souboru je 30 participantů. Stěžejní metodou získávání dat je hloubkové polostrukturované interview doplněné o metodu SEIQoL a dotazníky F-COPES a FHI. V závěru je uvedena kazuistika rodiny, kde jsou děti v pěstounské péči svých prarodičů.*

Klíčová slova: *Příbuzenská pěstounská péče, prarodiče, vnoučata, mezigenerační vztahy.*

Abstract: *The paper focuses on grandparents that take care of their grandchildren instead of these children's parents. This role is connected with high expectations, experiencing uncertainty and doubt, concerns about grandchildren's future and the feeling of failure raising own children. The most important research findings are presented in the initial section of the paper, including common reasons for placing children in foster care by their grandparents, the pros and cons of raising grandchildren, difficulties fosterers may experience, grandparent's lifestyle changes or the specifics of this role when compared to the conventional role of grandparenthood. A section containing the introduction to my dissertation research intentions follows. As a part of this research different fosterers (both men and women) taking care of at least one biological grandchild were surveyed. Expected final sample size is 30 participants. The major sampling methods used were in-depth semi-structured interviewing supplemented by SEIQoL as well as F-COPES and FHI questionnaires. The paper's conclusion section includes the casuistry of a family with children fostered by their grandparents.*

Keywords: *Kinship foster care, grandparents, grandchildren, intergenerational relationships.*

1. Úvod

Ne každé dítě má možnost vyrůstat se svými biologickými rodiči. V takových případech je nutné volit ústavní výchovu nebo náhradní rodinnou péči, která je v současnosti v naší zemi preferována. Příspěvek se zaměřuje na popis forem náhradní rodinné péče a legislativních změn s důrazem na pěstounskou péči. Významný počet pěstounských rodin zaujímají prarodiče a tato jejich role má svá specifika. Prezentována jsou některá výzkumná zjištění z českého prostředí i ze zahraničí týkající se prarodičů pěstounů, dále disertační výzkumný záměr, používané metody získávání dat a kazuistika rodiny, ve které má babička vnučku v pěstounské péči.

2. Teoretické zakotvení

2. 1 Organizace pěstounské péče a změny v legislativě

Pěstounská péče má v naší zemi specifickou podobu a ve srovnání se zahraničím má svoji jedinečnou historii, tradici, odlišný legislativní rámec i kulturně-společenský kontext. Problematika pěstounské péče je pouze jednou z mnoha oblastí společenské praxe, ale přesto se jedná o oblast velmi podstatnou, přihlédneme-li k faktu, že významně ovlivňuje životy tisíce dětí.

Děti, které se v současné době ocitnou mimo vlastní biologickou rodinu, mohou být umístěny do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc nebo přechodně do rodiny v rámci institutu pěstounské péče na přechodnou dobu. Následně je jako dlouho-

dobé řešení zvolena ústavní výchova nebo náhradní rodinná péče (dále jen „NRP“), která by měla mít vždy přednost (Sobotková & Očenášková, 2013).

Oblast náhradní rodinné péče spadá do kompetence Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (dále jen „MPSV“). Řadíme sem následující formy:

1) *Osvojení (adopce)* – mezi osvojeným dítětem a osvojiteli vzniká po právní stránce stejný vztah jako mezi dítětem a jeho biologickými rodiči. Vztahy dítěte s jeho původní rodinou zanikají a osvojitelé mají za dítě plnou rodičovskou zodpovědnost.

2) *Pěstounská péče* – v rámci pěstounské péče (dále jen „PP“) rozlišujeme dvě varianty: a) tradiční dlouhodobá pěstounská péče, b) pěstounská péče na přechodnou dobu (nebo také profesionální pěstounská péče), která byla uzákoněna v roce 2006. Na rozdíl od osvojitelů pěstouni zastupují dítě jen v běžných záležitostech a důležitá rozhodnutí činí i nadále jeho biologičtí rodiče, pokud jim nebyla omezena rodičovská zodpovědnost, nebyli jí zcela zbaveni či nebyl její výkon pozastaven.

3) *Svěření do péče jiné fyzické osoby než rodiče* – u této formy zpravidla soud upřednostňuje příbuzné dítěte, biologičtí rodiče mají vůči dítěti vyživovací povinnost.

4) *Poručenská péče* – dítěti je soudem stanoven poručník v případech, kdy jeho rodiče zemřeli, byli zbaveni rodičovské zodpovědnosti nebo byl její výkon pozastaven z jakéhokoliv důvodu či pokud mají v plném rozsahu omezenou způsobilost k právním úkonům. Často se může jednat i o osobu pěstouna dítěte. Poručník potom dítě vychovává a zastupuje místo rodičů. Podobně jako u předchozí formy i zde soud obvykle preferuje příbuzné dítěte (zákon č. 94/1963 Sb., o rodině).

Všechny tyto výše zmíněné formy NRP jsou schvalovány soudem a mají naplňovat jeden cíl a tím je *zájem, prospěch a blaho dítěte (dle Úmluvy o právech dítěte)*, které v náhradní rodině vyrůstá. Pěstounská péče je řízena a kontrolována státem a také je z jeho strany hmotně zabezpečována. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí stanoví státní příspěvek na výkon pěstounské péče, na který má nárok obecní úřad obce s rozšířenou působností nebo pověřená osoba, se kterou daný pěstoun uzavřel dohodu o výkonu pěstounské péče. Tento příspěvek slouží na pokrytí nákladů vynaložených na pomoc pěstounům a jim svěřeným dětem. Přímo pěstounům jsou vypláceny dávky pěstounské péče.

Pěstounská péče je forma péče o *„děti, jejichž rodiče se o ně neumějí, nechtějí nebo nemohou starat“* (Sobotková & Očenášková, 2013, s. 11). V duchu tradice v naší zemi je pěstounská péče vnímána jako stabilní a dlouhodobé řešení péče o tyto děti. Nicméně novela již zmiňovaného zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, neoznačuje pěstouny již jako „náhradní rodiče“, ale jako „osoby pečující o dítě“, jelikož je kladen čím dál větší důraz na práva biologických rodičů a prosazuje se názor, že dítě má jen jedny rodiče, kterými jsou ti biologičtí. Do pěstounské péče jsou umisťovány děti, které nejsou právně volné, děti s různými postiženími, děti, které mají rizikovou anamnézu a nejistou prognózu vývoje, děti psychicky deprivované, týrané či pocházející z výchovně nepříznivého prostředí, děti vyššího věku, odlišného etnického původu či sourozenecké skupiny (Sobotková & Očenášková, 2013).

Počet dětí svěřovaných do pěstounské péče v naší zemi každoročně kontinuálně narůstá, což můžeme vidět v tabulce č. 1.

Tab. 1: Počet dětí svěřených do PP a počty pěstounů v letech 2006 - 2014 (MPSV, nedat.)

	2006	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
Počet dětí svěřených do PP v daném roce	*889*	*1105*	*1403*	*1568*	*1491*	*1507*	*1622*	*2191*	*2218*
Počet dětí v PP k 31.12.	*4884*	*5174*	*5727*	*6722*	*7021*	*7463*	*7561*	*8606*	*9771*
Počet pěstounů	*4845*	*4927*	*5790*	*6313*	*8504*	*9302*	*10188*	*11417*	*10244*
Pěstouni - prarodiče	*2250*	*2391*	*2913*	*3290*	*4275*	*4722*	*4922*	*5640*	*5817*
Pěstouni - jiní příbuzní	*800*	*914*	*1009*	*1063*	*1436*	*1511*	*1630*	*1796*	*1619*
Pěstouni - cizí	*1761*	*1688*	*1935*	*2068*	*2909*	*3083*	*3492*	*3822*	*2755*

Zatímco v roce 2006 bylo v pěstounské péči celkem 4 884 dětí, v roce 2014 to bylo již 9 771 dětí, což je více než dvojnásobek. Počty dětí, které jsou v pěstounské péči svých prarodičů, také výrazně narůstají. V roce 2014 bylo z celkového počtu 10 244 pěstounů 5 817 prarodičů, tj. 56,8 % pěstounů. Od roku 2006 se počet prarodičů pěstounů více než zdvojnásobil. Příbuzenská pěstounská péče zahrnující případy, kdy se o děti starají jejich prarodiče nebo také tety, strýcové či starší sourozenci, činí 72,6 % z celkového

počtu pěstounských rodin. Z výše uvedených statistických údajů je zřejmé, jak významné místo příbuzenská pěstounská péče zaujímá a o to více je potřeba zkoumat její specifika.

2. 2 Prarodiče v roli pěstounů

Prarodičovství je mnohorozměrný fenomén a v kontextu mezigeneračních vztahů může nabývat různých podob. Velmi specifickou úlohu mají ti prarodiče, kteří plní výchovnou a pečovatelskou funkci ve vztahu ke svým vnoučatům místo rodičů dětí. To je samozřejmě spojeno se zvýšenými nároky na tyto prarodiče, protože s rostoucím věkem jim ubývá sil, mají více zdravotních potíží, méně energie (Vágnerová, 2007), ale prožívají i nejistotu, zda péči o malé děti zvládnou, mají strach ohledně jejich budoucnosti a do toho všeho se vtírají pocity viny za selhání při výchově vlastních dětí (Hayslip & Smith, 2013).

Prarodiče, kterým jsou do příbuzenské pěstounské péče svěřována vnoučata, většinou děti dcery a méně často i syna, jsou do této role vpraveni někdy velmi náhle a nečekaně, ale obvykle jde o vyústění dlouhodobých problémů v rodině (Hanušová, Jeníčková & Uhlířová, 2009). V praktické příručce „Dítě ve výchově příbuzných" (Uhlířová et al., 2010) jsou uvedeny nejčastější příčiny, proč se dítě ocitne v péči prarodičů (případně i jiných pěstounů). Patří sem zejména náhlé úmrtí z důvodu nemoci či nehody rodičů, úmrtí jednoho z rodičů, což vede k tomu, že druhý rodič nezvládá péči o dítě, mladá a nezralá matka, která nezvládá péči o dítě, odebrání dítěte rodičům, kteří žijí patologickým způsobem života, psychiatrická diagnóza rodičů, rodiče ve výkonu trestu odnětí svobody či závislost na drogách nebo alkoholu u rodičů. Všechny výše zmíněné události s sebou přinášejí určité trauma a zasahují obě zainteresované strany – jak děti, tak i jejich prarodiče, což činí nastalou situaci obvykle ještě složitější.

Dítě v pěstounské péči svého prarodiče má po něm část své genetické výbavy. Prarodiče zase vidí ve svém vnukovi nebo vnučce pokračování rodu a díky tomu mohou být více motivováni k péči a výchově tohoto vnoučete. Mnohdy prarodiče prožívají s dítětem návrat do dětství, vkládají do něj naděje na splnění snů a očekávání, které se jim samotným ani jejich dětem nepodařilo naplnit. Autoři (Matějček et al., 1999) spatřují nebezpečí v možné přemíře lásky a shovívavosti. Ze zkušeností také uvádějí, že prarodiče pěstouni jsou méně ochotní vyhledávat odbornou pomoc a přijímat rady a zkušenosti od druhých, což si vysvětlují jednak vyšším věkem těchto prarodičů, ale i faktem pokrevního příbuzenství.

2. 3 Ze zahraničních výzkumů

Cílem jedné kvalitativní studie (Backhouse & Graham, 2012) bylo lépe porozumět zkušenosti prarodičů z Nového Jižního Walesu v Austrálii, kteří vychovávají svá vnoučata. Hloubkové rozhovory byly provedeny s 34 prarodiči, jejich příběhy byly přepsány a zkoumány pomocí pragmatické analýzy. Výzkumný soubor tvořilo 27 babiček a 7 dědečků pečujících o 45 vnoučat. V mnoha západních společnostech je prarodičovství tradičně spojováno s „vedlejší rolí" – asistování rodičům, ale nepřebírání odpovědnosti za výchovu dětí. Někdy bývá prarodičovská role označována jako „potěšení bez zodpovědnosti". Prarodiče v tomto výzkumu ale plně převzali rodičovskou roli (tzv. full-time carers).

Autoři (Backhouse & Graham, 2012) popisují důvody, proč mají prarodiče svá vnoučata v primární péči. Patří sem závislost na drogách nebo alkoholu u rodičů, uvěznění rodičů, duševní onemocnění rodičů, jeden samotný rodič nezvládal péči o potomka, onemocnění HIV/AIDS rodičů, týrání nebo zneužívání dítěte, apatie nebo lhostejnost či preference nezatíženého single života u matky dítěte. Prarodiče vychovávající svá vnoučata tak musejí čelit mnohým obtížím, mezi které patří zejména finanční problémy (mnoho z nich žije pod hranicí chudoby), fyzické a emocionální zdravotní problémy (vyčerpání, vysoká hladina stresu, úzkost, deprese), těžkosti s bydlením a udržováním domácnosti (často se lidé důchodového věku přestěhují z rodinného domu do menšího bytu nevyhovujícího rostoucím dětem), sociální izolace a nedostatečná podpora, stres z výchovy nové generace dětí, jejíž kulturní normy a hodnoty se velmi změnily, a obtížnost péče o děti, u kterých jsou významné změny v chování jako výsledek vystavení traumatu, týrání nebo zanedbávání v rodině. Na druhou stranu prarodiče v tomto výzkumu vnímali určitá pozitiva a zisky plynoucí z pečování o vnoučata. Participanti uvedli, že je to pro ně obohacující zkušenost, že vnoučata přinášejí do jejich životů radost, udržují je aktivními, poskytují prarodičům druhou šanci na rodičovství, dávají jim pocit hrdosti a úspěchu a naději na nový život.

Stryker a Burke (2000) vytvořili teorii identity, která říká, že jedinci mohou mít libovolný počet identit v souladu s počtem vztahů, do kterých je jedinec zahrnut. Některé identity jsou pro svého nositele významnější nebo mají vyšší důležitost pro druhé lidi oproti jiným identitám. Rolové identity jsou seřazeny do hierarchie dle významnosti. Výzkumná zjištění (Backhouse & Graham, 2012) ukázala na signifikantní konflikt rolové identity u prarodičů, kteří jsou svým vnoučatům náhradními rodiči. Proměna role směřuje od tradiční role prarodiče jakožto přítele a důvěrníka k prarodiči pečovateli plnícímu úlohu vychovatele, rádce a autority.

Výhody pěstounské péče oproti ústavní výchově spočívají zejména v lepších psychologických výsledcích pro děti, větší jednotě rodiny a vyšších životních šancích pro dospívající. Na základě výzkumu probíhajícího v Kanadě autor (Brown, 2008) zjistil, že

pěstouni, kteří měli více zkušeností s pěstounstvím a absolvovali speciální přípravu, byli ve své péči o přijaté dítě mnohem úspěšnější. Úspěšní pěstouni byli vřelí a na děti zaměření pečovatelé, kteří měli dobrou znalost o rodičovství a zapojovali do výchovy dětí efektivní řešení problémů a výchovné techniky. Nejúspěšnější byly ty pěstounské rodiny, které vykazovaly nejvyšší vztahovou spokojenost, nejnižší stres a vysokou kooperaci mezi rodiči. Velmi důležitým faktorem pro predikci úspěšnosti pěstounské péče je vztah přijatého dítěte s pěstounem. Pokud dítě cítilo lásku, sounáležitost, přijetí, důležitost a podporu, pravděpodobnost rozpadu pěstounské rodiny se redukovala na minimum.

3. Výzkumný plán

Disertační práce by měla navázat na předchozí zkoumání v oblasti příbuzenské pěstounské péče a problematiky svěřování dítěte do péče prarodičů. Cílem výzkumu bude uskutečnit komplexní prozkoumání zkušeností prarodičů vychovávajících svá vnoučata v rámci pěstounské péče. Práce bude zaměřena na prožívání prarodičů, kteří převzali péči o svá vnoučata místo jejich rodičů, na jejich subjektivní vnímání příčin pěstounské péče či proces převzetí dítěte do péče. Dále bude zkoumán náhled na jejich rodinnou situaci, vztahy prarodičů pěstounů s vnoučaty, těžkosti s výchovou, otázky ohledně budoucnosti dětí či na vztahy dětí s biologickými rodiči a jejich vzájemný kontakt. Považuji za užitečné zkoumat u participantů jejich životní spokojenost, důležité hodnoty, cíle i copingové strategie, které napomáhají v obtížných situacích a při řešení konfliktů, a míru odolnosti dané rodiny. V neposlední řadě bych ráda srovnala tradiční roli prarodiče s rolí prarodiče pěstouna.

Stanovila jsem tyto cíle výzkumu:

1. Charakterizovat prožívání a fungování prarodičů majících v pěstounské péči vnoučata.
2. Popsat proces přijetí vnoučete do pěstounské péče prarodiče a prozkoumat její důvody.
3. Zmapovat vztahy s vnoučaty, zaznamenat těžkosti s výchovou a otázky ohledně budoucnosti dětí.
4. Popsat vztahy s biologickými rodiči dítěte a jejich vzájemný kontakt očima prarodičů.
5. Popsat životní spokojenost a hodnoty prarodičů pěstounů.
6. Detekovat strategie řešení problémů v rodině a zdroje resilience prarodičů pěstounů.
7. Srovnat vnímání prarodičovské role očima prarodičů a prarodičů pěstounů.

Pro výzkum jsou oslovováni muži a ženy, kteří mají v příbuzenské pěstounské péči jedno nebo více svých vnoučat. Očekávaná velikost výzkumného souboru je přibližně 30 participantů s ohledem na dosažení teoretické saturace (Hendl, 2008). Snahou bude dohledat a zařadit do výzkumu babičky i dědečky, ale dle dosavadních zkušeností půjde zřejmě převážně o babičky. Účast ve výzkumu je dobrovolná a každý z participantů bude požádán o podepsání informovaného souhlasu. Participanti budou seznámeni s cílem výzkumu s možností kdykoliv odmítnout pokračování nebo klást otázky týkající se tématu. Při zpracování veškerých dat bude participantům zaručena anonymita a pro přehlednost publikace vybraných výsledků budou označeni kódy.

Jedná se o problematiku stále aktuální a vzhledem ke změnám, které se v rámci legislativního ukotvení pěstounské péče uskutečňují, je potřeba zjišťovat, co děti i jejich prarodiče o ně pečující nejvíce potřebují. Jsem přesvědčená, že tento výzkum si najde své uplatnění v psychologickém poradenství. Odborníkům (psychologům a sociálním pracovníkům) pomůže proniknout do prožívání prarodičů, kteří vychovávají svá vnoučata v rámci příbuzenské pěstounské péče, aby jim mohli lépe pomoci při řešení obtíží, které se vyskytnou. Dále věřím, že díky tomuto výzkumu by mohli samotní prarodiče pečující o svá vnoučata najít odpovědi na otázky, které se vyskytují v jejich každodenním fungování.

4. Použité výzkumné metody

V této kapitole popíši používané výzkumné metody. Vzhledem ke stanoveným cílům a charakteristice výzkumného souboru jsem se rozhodla využít smíšený typ výzkumu s těžištěm v kvalitativní metodologii. Hlavní metodou získávání dat je polostrukturovaný rozhovor doplněný o metody SEIQoL, FHI a F-COPES, které jsou popsány níže.

4. 1 Polostrukturovaný rozhovor

Stěžejní výzkumnou metodou je polostrukturované interview. Miovský (2006) uvádí, že se jedná o jednu z nejčastěji používaných forem metody rozhovoru, jelikož řeší nevýhody plně strukturovaného i nestrukturovaného interview, ale zároveň si ponechává výhody obou z nich. Prostřednictvím rozhovoru získáváme cenné informace od participantů o jejich názorech, postojích, hodnotách, zkušenostech, přáních či obavách.

4. 2 SEIQoL

Metoda SEIQoL (*The Schedule for the Evaluation of Individual Quality of Life*) neboli „Program hodnocení individuální kvality života" je nástroj pro hodnocení subjektivně chápané kvality života. Tato metoda vznikla v roce 1993 na Katedře psychologie Royal College of Surgeons v irském Dublinu (O´Boyle, McGee, Joyce, Browne, O´Malley & Hiltbrunner, 1993).

Dotazovaný je požádán, aby uvedl pět svých životních cílů či hodnot (v originále „cues"), které jsou pro něj v životě nejdůležitější. U každého uvedeného životního cíle zapíše jedinec svoji míru spokojenosti s danou oblastí v procentech a důležitost daného tématu. Celková životní spokojenost se potom vypočítá jako suma součinů procentuálního vyjádření spokojenosti a důležitosti a tento výsledek se vydělí číslem 100, aby byla výsledná hodnota uvedena v procentech. Vyjde tak *Index kvality života* (QL). Posledním úkolem je grafické znázornění celkové subjektivní spokojenosti na přímce, z čehož určíme procentuální vyjádření *celkové spokojenosti* (VAS). Tyto dvě získané číselné hodnoty je možné vzájemně porovnávat (Křivohlavý, 2001).

4. 3 FHI: Family Hardiness Index

Dotazník FHI (*Family Hardiness Index*) řadíme mezi dotazníky měřící rezistenci a zdroje resilience v rodině. Autory tohoto dotazníku jsou Marylin a Hamilton McCubbinovi a Anne Thompsonová, kteří jej zkonstruovali v roce 1986 (McCubbin, Thompson & McCubbin, 1996). Výraz „hardiness" zde chápeme v návaznosti na pojetí Susan Kobasové (1979), která přichází s konstruktem individuální hardiness, jež chápe jako osobnostní charakteristiku obsahující kognitivní i behaviorální komponenty, které působí jako zdroje odolnosti vůči stresu a jsou schopné kompenzovat škodlivé vlivy stresu na jedince.

FHI je dvacetipoložkový dotazník měřící tři faktory: „commitment" (odhodlání - pocit smysluplnosti života a přitakání životu), „challenge" (přijímání výzev - přesvědčení, že změny v životě jsou normální a přinášejí spíše stimulaci a rozvoj než ohrožení jistoty) a „control" (kontrola - přesvědčení, že jsme schopní ovlivnit běh událostí). Respondenti hodnotí platnost každého výroku na čtyřbodové Likertově škále. Rodinná hardiness pozitivně koreluje se schopností rodiny se přizpůsobovat a přijímat výzvy (flexibilita rodiny), se schopností udržovat stabilitu a kontinuitu rodiny a s ukazateli rodinné a manželské spokojenosti.

4. 4 F-COPES: Family Crisis Oriented Personal Evaluation Scales

Autory dotazníku F-COPES (*Family Crisis Oriented Personal Evaluation Scales*) jsou Hamilton McCubbin, David Olson a Andrea Larsenová, kteří jej vytvořili v roce 1981. Tento nástroj slouží k identifikaci strategií řešení problémů, které rodina používá v obtížných či náročných životních situacích. F-COPES vychází z modelu resilience a zaměřuje se na dimenzi „coping" (zvládání). Autoři (in McCubbin, Thompson & McCubbin, 1996) považují rodinnou krizi za normální a přirozený proces, který se objevuje i ve funkčních rodinách.

Dotazník F-COPES celkem obsahuje 30 položek. Respondenti vybírají odpověď na pětibodové Likertově škále, jež označuje, do jaké míry se dané chování v rodině vyskytuje či nevyskytuje. Faktorovou analýzou a dalšími statistickými procesy autoři (McCubbin, Thompson & McCubbin, 1996) určili pět klíčových faktorů, které reprezentují jednotlivé subškály: 1. Využití nejbližší sociální podpůrné sítě (rodina, přátelé, sousedi), 2. Přerámování (reframing) či pozitivní přehodnocení, 3. Duchovní podpora, 4. Mobilizace rodiny k přijetí pomoci a 5. Pasivní hodnocení.

5. Kazuistika

Uvedená kazuistika byla vypracována na základě informací získaných z rozhovoru s jednou z participantek výše popsaného probíhajícího výzkumu. Jedná se o subjektivní pohled babičky pěstounky. Vlastní jména osob byla v rámci ochrany osobních údajů změněna.

Paní Hana má 71 let, vystudovala střední odborné učiliště a 16 let je v důchodu. V pěstounské péči má svoji desetiletou vnučku

Nelu. Oficiálně jí byla pěstounská péče schválena před dvěma lety, ale fakticky se o ni stará už od Nelina narození. Když se Nela narodila, měla její matka Martina 21 let. Její partner a otec dítěte ji opustil ještě předtím, než se dcera narodila. V době, kdy Nela přišla na svět, byl její otec ve vězení. Martina měla z počátku dceru ráda, ale pak si uvědomila starosti i fakt, že na to zůstala sama. Obě bydlely u babičky Hany. Martina v té době trávila většinu času s partou, kde brali drogy. Stávalo se, že odešla a nepřišla domů. Nejdříve to byl týden, potom 14 dní a čím dál více se to stupňovalo. Všechnu péči o vnučku Nelu tedy obstarávala babička Hana. Když měla Nela rok a půl, svěřili ji babičce do péče (svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodiče).

O několik měsíců později se zdálo, že už je na tom Martina dobře, a tak dostala Nelu zpátky do péče. Martina se chvíli snažila, pracovala v supermarketu a bydlela u babičky Hany, ale dlouho jí to nevydrželo. Někdo ji udal kvůli drogám a dostala výpověď. Situace byla opět neúnosná, jelikož Martina byla věčně někde pryč se svými kamarády. Opět se stávalo, že třeba i dva nebo tři měsíce vůbec nepřišla domů. Babička Hana ani neví, kde v té době bydlela, protože telefon neměla a vůbec se neozývala. O Nelu tedy znovu pečovala její babička. Žádost o svěření Nely do pěstounské péče navrhla paní Haně po několika letech sociální pracovnice, která chodila na terénní návštěvy k nim do bytu. Když viděla, že její dcera je věčně pryč a pořád se o Nelu stará babička Hana, podala v listopadu 2013 žádost o svěření do pěstounské péče a v lednu 2014 byla Nela soudně svěřena do péče svojí babičky.

Paní Hana si někdy říká, co udělala ve výchově špatně. Kromě Martiny má ještě další dvě starší dcery, se kterými nikdy žádné problémy nebyly, vystudovaly, mají dobrou práci a fungující rodiny. U nejmladší dcery Martiny zřejmě nevýchovně zapůsobil její otec, druhý partner paní Hany, kterého si našla po smrti svého manžela. Martina byla nejmladší, navíc jeho biologické dítě, tak nad ní držel ochrannou ruku. Martina na to začala hřešit a myslela si, že si může všechno dovolit. Nejstarší dcera paní Haně nabídla, že v případě, kdyby se nemohla o svoji vnučku z nějakého důvodu postarat, vzala by si ji k sobě. A taky ze začátku svojí mamince hodně pomáhala, protože paní Hana nedostávala na vnučku žádné příspěvky a vše musela platit ze svého důchodu (nájem, školka, škola, oblečení, jídlo atd.). Babička Hana se jí to postupně snaží trochu vracet, protože dle jejích slov, kdyby tehdy nebylo této pomoci, „byla by s vnučkou už někde pod mostem“. Teď už je na tom díky finančnímu příspěvku na péči a odměně pěstouna lépe, je soběstačná a vše si platí sama. K tomu se navíc snaží splácet dluh po nejmladší dceři Martině.

Babička Hana popisovala nezodpovědnost svojí dcery Martiny také v tom, že Nele opakovaně slibovala, že si ji vezme k sobě, že se o ni bude starat, jen co si najde nějakou práci. To se nestalo a Nela měla už jako malé děvčátko výčitky svědomí a dávala si za vinu, že matka utekla kvůli ní, protože zlobila. Byla z toho smutná a často brečela. Teď už se na to ale Nela dívá jinak, o matku zájem příliš nejeví, je přesvědčená, že matka ji nemá ráda a nechce ji. Martina teď bydlí na ubytovně, zaměstnání nemá, pouze občasné brigády. Našla si partnera, který se paní Haně vůbec nezamlouvá. Je to prý podobný typ jako otec Nely. Nela svého otce vůbec nezná a ptá se babičky na to, jak vypadá, jaký je.

Jednu dobu byla Nela na babičce Haně hodně závislá, chodila všude s ní, protože měla strach, že jí uteče stejně jako její matka. Nela dnes chápe, proč ji nevychovává její matka, ví, že brala drogy, nadužívala alkohol a nestarala se o ni. Svého otce vůbec nezná a nikdy ho neviděla, ale s matkou je v poměrně pravidelném kontaktu. Matka ji navštěvuje přibližně každý druhý den společně se svým novým přítelem. Paní Hana řekla Martině, že může za Nelou přijít kdykoliv. Zařekla se ale, že už dceři Martině pomáhat nebude, když za ní přijde půjčit si další peníze. Paní Hana nedovede říct ne, každému se snaží vyhovět a pomoct, ale nakonec na to doplácí. Dceři Martině už tolikrát pomohla, když byla zadlužená, ze všeho ji vytáhla a ona do toho vždycky spadla znovu.

6. Diskuze

Oblast náhradní rodinné péče spadá do kompetence Ministerstva práce a sociálních věcí, které rozlišuje následující čtyři formy: osvojení, pěstounská péče, svěření do péče jiné fyzické osoby než rodiče a poručenská péče. V zákoně č. 94/1963 Sb., o rodině, jsou u posledních dvou zmíněných variant výslovně preferováni příbuzní dítěte (prarodiče, tety, strýcové aj.). Podobně tomu začíná být i u pěstounské péče, kdy by měli být v první řadě osloveni příbuzní dítěte s návrhem, zda by byli ochotní a schopní si dítě, o něž se nemohou starat jeho rodiče, vzít do péče. Ze statistik o počtech dětí svěřovaných do pěstounské péče vyplývá, že jejich počet každoročně narůstá a zvyšuje se i poměr příbuzenské pěstounské péče oproti její klasické podobě, kdy se o dítě starají cizí lidé. V roce 2014 reprezentovala příbuzenská pěstounská péče 72,6 % z celkového počtu pěstounských rodin a prarodiče tvořili více než polovinu z celkového počtu pěstounů (56,8 %). Je tedy na místě zkoumat specifika pěstounské péče vykonávané prarodiči.

Z dostupných zdrojů např. vyplývá, že příčiny umístění dětí do pěstounské péče prarodičů jsou velmi podobné v naší zemi i v zahraničí (zde srovnání s daty z Austrálie). Hanušová, Jeníčková a Uhlířová (2009) představují jako nejčastější příčiny zejména náhlé úmrtí rodičů z důvodu nemoci či nehody, úmrtí jednoho z rodičů, mladá a nezralá matka, která nezvládá péči o děti, patologický

způsob života rodičů, psychiatrické onemocnění rodičů, rodiče ve výkonu trestu odnětí svobody nebo závislost na drogách či alkoholu u rodičů. Podobné příčiny popisují i Backhouse a Grahamová (2012), kteří navíc uvádějí onemocnění AIDS rodičů, týrání nebo zneužívání dítěte, lhostejnost vůči dítěti či preference nezatíženého single života u matky dítěte.

Data získaná z rozhovorů s prarodiči pěstouny budou vzhledem ke stanoveným cílům a očekávanému počtu participantů zpracována pomocí tematické analýzy. U sebehodnotících dotazníků se nabízí psychometrické zpracování a porovnání výsledků životních hodnot a cílů (viz SEIQoL) prarodičů pěstounů s „běžnými" prarodiči, kde budou využity výsledky z autorčiných dvou na sebe navazujících výzkumů 15 babiček (Daňková, 2014) a 15 dědečků (Mošťková, 2015) a dále srovnání copingových strategií (viz F--COPES) a míry nezdolnosti (viz FHI) prarodičů pěstounů s klasickými dlouhodobými pěstouny (Sobotková, 2003).

7. Závěry

Příspěvek se zaměřuje na popsání organizace pěstounské péče v naší zemi, na legislativní změny a charakteristiku role prarodičů, kteří mají v pěstounské péči svoje vnoučata. Uvedena jsou některá relevantní zjištění z českých i zahraničních výzkumů mapujících tuto problematiku. Dále je popsán disertační výzkumný plán včetně výzkumných cílů a otázek, souboru participantů a použitých metod. Stěžejní výzkumnou metodou získávání dat je polostrukturované interview doplněné o metodu SEIQoL a dotazníky FHI a F-COPES. V závěru je uvedena kazuistika jedné rodiny, kde má babička v pěstounské péči svoji vnučku.

Seznam literatury

Backhouse, J., & Graham, A. (2012). Grandparents raising grandchildren: Negotiating the complexities of role-identity conflict. Child and Family Social Work, 17, 306-315. doi:10.1111/j.1365-2206.2011.00781.x

Benešová, P. (2011). Příbuzenská náhradní rodinná péče. (Diplomová práce). Získáno 21. prosince 2015 z https://theses.cz/id/y0f9qz.

Brown, J. D. (2008). Foster Parents´ Perception of Factors Needed for Successful Foster Placements. Journal of Child and Family Studies, 17, 538-554.

Daňková, Š. (2014). Zralost pro prarodičovství. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Hanušová, L., Jeníčková, N., & Uhlířová, V. (2009). Problematika příbuzenského náhradního rodičovství: konferenční příspěvek Mezinárodní konference „Problémy současné rodiny a náhradní rodinná péče." Získáno 22. března 2014 z www.blokovy--grant.cz/download.php?id=1372&typ=m.

Hayslip, B. (Jr.), & Smith, G. C. (Eds.). (2013). Resilient Grandparent Caregivers: A Strengths-based Perspective. New York: Routledge.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful Life Events, Personality, and Health: An Inquiry Into Hardiness. Journal of Personality & Social Psychology, 37(1), 1-11.

Křivohlavý, J. (2001). Psychologická pojetí a způsoby zjišťování kvality života. Získáno 21. září 2013 z http://mujweb.cz/j.krivohlavy/clanky/c_kvalita.html.

Matějček et al. (1999). Náhradní rodinná péče. Praha: Portál.

McCubbin, H. I., Thompson, A. I., & McCubbin, M. A. (1996). Family assessment: Resiliency, coping and adaptation – Inventories for research and practice. Madison: University of Wisconsin System.

Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada.

Mošťková, Š. (2015). Vnímání prarodičovské role očima dědečků. Nepublikovaná rigorózní práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

MPSV (nedat.). Roční výkaz MPSV o výkonu sociálně-právní ochrany dětí za rok 2006-2014. Získáno 3. února 2016 z http://www.mpsv.cz/cs/7260.

O´Boyle, C. A., McGee, H. M., Joyce, C. R. B., Browne, J., O´Malley, K., & Hiltbrunner, B. (1993). The Schedule for the Evaluation of Individual Quality of Life (SEIQoL): Administration Manual. Dublin: Royale College of Surgeons in Ireland.

Sobotková, I. (2003). Pěstounské rodiny: jejich fungování a odolnost. Praha: MPSV.

Sobotková, I., & Očenášková, V. (2013). Pěstounská péče očima dospělých, kteří v ní vyrostli: trendy vs. zkušenosti. Olomouc:

Univerzita Palackého v Olomouci.

Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. Social Psychology Quarterly, 63, 284–297.

Uhlířová, V. et al. (2010). Dítě ve výchově příbuzných. Praha: Občanské sdružení Rozum a cit.

Úmluva o právech dítěte. Získáno 19. října 2015 z http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf.

Vágnerová, M. (2007). Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří. Praha: Karolinum.

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině.

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

PSYCHICKÁ ODOLNOST U DOSPÍVAJÍCÍCH KLIENTŮ NÍZKOPRAHOVÝCH ZAŘÍZENÍ PRO DĚTI A MLÁDEŽ

RESILIENCY OF ADOLESCENTS IN YOUTH-DROP IN CENTERS

Ivana ŠTEFKOVÁ[1], Martin DOLEJŠ[2]

[1]FF UK – katedra pedagogiky, nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, Česká republika, ivana@neposeda.org,
[2]FF UP – katedra psychologie, Vodární 6, 771 80 Olomouc, Česká republika, martin.dolejs@upol.cz

Abstrakt: *Cílem této studie bylo vymezit klíčové osobnostní charakteristiky psychické odolnosti (resilience) u dospívajících klientů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež. Použili jsme dotazník Škály resilience pro děti a adolescenty (Prince-Embury, 2007), který je určený pro širokou věkovou skupinu dětí a adolescentů (9 – 18 let). Pokud máme k dispozici nástroj na měření resilience, můžeme cíleně zaměřovat intervence na její jednotlivé faktory a účinně ověřovat jejich úspěšnost. Po vyčištění dat tvořilo výzkumný soubor 451 respondentů z 39 nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. Většina z nich skórovala v případě škály emoční reaktivity výše než americký populační průměr a na škále zvládání a uspokojivých vztahů naopak níže. Tento výsledek v naměřených hodnotách odpovídá nespecifické skupině, která byla v americké standardizační skupině v péči odborníků na psychické zdraví.*

Klíčová slova: *dospívání; resilience; self-efficacy; emoční reaktivita; vztahy*

Abstract: *The main goal of our research was to define the key traits of resiliency in adolescent clients of youth drop-in centres. We have used the Resiliency Scales for Children & Adolescents instrument (Prince-Embury, 2007), which is intended for children and adolescents aged between 9 and 18 years. Our efforts were based on the idea that by obtaining an instrument for measuring resilience, we would be able to target particular factors that contribute to resilience through our interventions and efficiently assess the results. After removing noise, our sample included 451 respondents from 39 drop-in centres for children and youth. The score of most of the clients on the coping scale and the scale of relationship satisfaction was lower than the U.S. population mean score and on the scale of emotional reactivity higher than U. S. population mean score. These clients would benefit from interventions focused on building resiliency.*

Keywords: *adolescence; resiliency; self-efficacy; emotional reactivity; relationships*

1. Úvod

Na dospívání lze nahlížet jako na období zvýšených nároků, které často vedou ke krizím a konfliktním vzorcům chování. Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (dále NZDM) se zaměřují na profesionální pomoc dospívajícím v obtížných životních situacích. Pracují s jedinci, kteří prožívají konfliktní situace se svými nejbližšími, mají zkušenost s rizikovým chováním nebo se pohybují v prostředí, kde existují jeho vzory, považují své problémy za obtížně řešitelné či neřešitelné a jejich psychická odolnost (dále resilience) je tak často snížena. Cílem NZDM se tak může stát podpora silných stránek a schopnosti zvládat obtížné životní situace u klientů i v jejich prostředí. Hlavním cílem našeho výzkumného projektu je vymezit klíčové osobnostní charakteristiky resilience u dospívajících klientů NZDM. Vycházíme přitom z přesvědčení, že, pokud máme k dispozici nástroj na měření resilience, můžeme cíleně zaměřovat intervence na její jednotlivé faktory a účinně ověřovat jejich účinnost. Jedná se o první výzkumný projekt zaměřený na resilienci v NZDM, který využívá kvantitativní metodologii a zaměřuje se přímo na klienty těchto služeb.

2. Teoretická východiska výzkumu

Pojem resilience vychází z latinských pojmů *resilio, resiliere,* které znamenají skákat zpět, odrážet se, odskakovat (Punová, 2012). Tento termín bývá používán k popisu úspěšné adaptace na proměňující se podmínky prostředí (Cicchetti & Cohen, 1995) a k označení jisté nezdolnosti a nezranitelnosti (Anthony, 1974; Rhodewalt & Zone, 1989). Rutter (1999) takto označil dynamický proces, který spočívá ve vzájemné interakci rizikových a protektivních faktorů a který ovlivňuje to, jak se vypořádáváme se zátěžovými životními událostmi. Resilienci lze vymezit jako označení pro normální vývoj v náročných životních podmínkách (Fonagy, Steele, Steele, Higgitt, &Target, 1994), nebo jako kapacitu jedince postavit se výzvě a využít ji pro svůj vnitřní rozvoj (Baldwin, Baldwin,

Kasser, Zax, Sameroff, & Seifer, 1993). V anglicky mluvících zemích lze odlišit dva významy tohoto pojmu. Zatímco termín *resilience* označuje dynamický vývojový fenomén, jehož součástí je interakce osobních vlastností jedince s faktory prostředí v případě vystavení nepřízni, termín *resiliency* označuje osobní charakteristiku jedince, která nepředpokládá vystavení obtížným životním situacím (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Podle Punové (2015) jsou pro *resilienci* charakteristické tři principy – příznivý vývoj navzdory nepřízni, zotavení se z tohoto náročného prožitku a poučení pro budoucnost.

Na dospívání lze nahlížet jako na období zvýšených nároků, které často vedou ke krizím a konfliktním vzorcům chování. Adolescenti se v každodenním životě vypořádávají s řadou starostí a problémů. Požadavky, které jsou na ně kladené, často překračují jejich adaptivní kapacitu. Více než 80 % dospívajících přitom úspěšně zvládá obtíže spojené s plněním vývojových úkolů. Dívky se cítí více stresovány interpersonálními vztahy a normativními úkoly a častěji než chlapci hodnotí události všedního života jako ohrožující, tedy jako takové, které je třeba zvládnout (Olbrich, 1990). Ukazuje se, že to, jak se lidé vyrovnávají se zátěží, je pro jejich zdravý vývoj mnohem důležitější než povaha působícího stresoru (Kaplan, 1983). Dospívající, kteří se chovají rizikovým způsobem, lze v tomto kontextu vnímat jako jedince, jejichž potenciál zvládání zátěže ještě není plně rozvinutý (Olbrich, 1990). Rizikoví adolescenti přitom prožívají vysoké napětí z událostí, které ostatní hodnotí jako podstatně méně stresující (Oerter, 1985). K redukci tohoto napětí, často využívají fyzickou a verbální agresivitu (Skopal, Dolejš & Suchá, 2014).

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež jsou relativně nové služby, první takto koncipovaná zařízení vznikla v druhé polovině devadesátých let, sociálními službami dle zákona se stala teprve v roce 2007. Především z tohoto důvodu stále chybí relevantní výzkumná data, týkající se této služby a jejích klientů. V poslední době byla realizována tři rozsáhlá výzkumná šetření s cílem získat informace o tom, jací vlastně klienti NZDM jsou (Národní institut dětí a mládeže, 2010; „Nízkoprahy pod lupou“, 2010–2015; Zemanová & Dolejš, 2015). Stále však schází komplexnější výzkumy zaměřené na to, jak s klienty efektivně pracovat. Koncept resilience představuje vhodné východisko pro práci s cílovou skupinou, neboť předpokládá, že resilience není pevně daná a lze ji ovlivňovat intervenčními postupy (Drapeau, Saint-Jacques, Lépine, Bégin & Bernard, 2007). Výzkum na toto téma využívající kvantitativní metodologii a zaměřující se přímo na klienty NZDM dosud nebyl realizován. Přitom pokud budeme mít k dispozici nástroj na měření resilience, budeme moci zaměřovat intervence na její jednotlivé faktory a následně účinně ověřovat jejich úspěšnost.

3. Cíle výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumného projektu je identifikovat a kvantifikovat klíčové osobnostní charakteristiky resilience (*ego-resiliency*) u dospívajících klientů NZDM, které jsou vyjádřené prostřednictvím jejich vlastních výpovědí o jejich vlastních zkušenostech. Součástí prezentovaných výsledků je rovněž analýza použité metody Škály resilience pro děti a adolescenty (RSCATM, Prince-Embury, 2007).

4. Popis základního a výběrového souboru

V České republice bylo k 31. 12. 2013 registrováno celkem 236 NZDM, jejich služeb přitom využívalo odhadem více než 33 tisíc klientů (MPSV, 2014). Jako základní soubor jsme zvolili zařízení, která v době konání výzkumu byla členy České asociace streetwork nebo se o toto členství ucházela (dále jen členská zařízení). Podmínkou členství v asociaci je hodnocení kvality v podobě rozvojového auditu. Tato zařízení tak mají jasně definováno, kdo je a kdo není klient. Členských zařízení bylo v době zahájení výzkumu 88, odhadovaný počet jejich klientů byl více než 12 tisíc. Užita byla metoda záměrného výběru. Jednotlivá zařízení byla oslovena přímo prostřednictvím České asociace streetwork. Celkem bylo rozesláno 705 dotazníků, zpět se jich vrátilo 483 z celkem 39 NZDM (44,32% z členských zařízení). Data se podařilo získat ze všech krajů České republiky, jejich procentuální zastoupení přitom zhruba odpovídá krajskému rozložení členských služeb. Nejvíce členských zařízení je v přitom v Praze, kde se ukázala nejmenší ochota na výzkumu spolupracovat, vzhledem k řadě dalších realizovaných výzkumných šetření v rámci absolventských prací. Celkem byla získána data od 483 klientů, což odpovídá 3,87 % počtu klientů v členských zařízeních. Dohromady bylo otestováno 261 chlapců (54,04 %) a 222 dívek (45,96 %). Průměrný věk všech respondentů činil 14,35 let (SD ± 2,68). Konečné složení výzkumného souboru po vyčištění dat tvořilo 451 respondentů, z toho 241 chlapců (53,44 %) a 210 dívek (46,56 %). Nejvíce zastoupeni byli chlapci ve věku 15 let (10,4 %), což odpovídá zjištění, že průměrný klient NZDM je chlapec ve věku 15 let (Dohányosová & Krajhanzl, 2011).

5. Metodologie

Pro výzkum jsme využili vlastní překlad dotazníku Škály resilience pro děti a adolescenty (*Resiliency Scales for Children and Adolescents*) autorky Sandry Prince-Embury (2007). Tuto dotazníkovou metodu jsme zvolili vzhledem k velmi propracované metodologii provázané s následnými návrhy intervencí, vzhledem k její relativní novosti a vzhledem k možnosti použití i pro věkovou skupinu časné a střední adolescence, v níž se nachází většina klientů NZDM. Respondentů ve věku 10 – 16 let bylo v našem výběrovém souboru celkem 370, tedy 82,04 % z jejich celkového počtu. Škály resilience pro děti a adolescenty se odkazují na současné výzkumy a teorie, které naznačují, že je možné objektivně měřit jednotlivé kvality ego-resilience (*resiliency*), ačkoli ji tvaruje více faktorů (Prince-Embury, 2013). Jednotlivá tvrzení v dotazníku posuzují samotné děti a adolescenti. Při konstrukci tak byl zohledněn poznatek, že je důležitější zjistit, jak daný problém vnímá sám jedinec, než to, jak o něm vypovídají jeho blízcí (Berg-Nielsen, Vika & Dahl, 2003). Dotazník byl standardizován pro americkou populaci na vzorku 226 dětí ve věkovém rozmezí 9 – 11 let, 224 dětí ve věku 12 – 14 let a 200 adolescentů ve věku 15 – 18 let. Tvoří jej tři škály a 10 subškál.

Škálu zvládání (*Sense of Mastery*, zkráceně MAS) tvoří 20 položek, které jsou hodnoceny na 5 bodové Likertově škále (0 – Nikdy, 4 – Téměř vždy). Je dále členěna na tři subškály. Subškála optimismus (*optimism*) obsahuje 7 položek a měří pozitivní přístup k životu v podobě pozitivního atribučního stylu, pozitivního sebehodnocení a vnímání kontroly. Obsahuje například tyto výpovědi: *„Život je spravedlivý.“; „Mám kontrolu nad tím, co se mi děje.“; „Můj život bude šťastný.“* Subškála vnímaná vlastní účinnost (*self-efficacy*) obsahuje 10 položek a měří přístup jedince k překonávání překážek a jeho přesvědčení o tom, že ovládá a zvládá svůj život. Obsahuje například tyto výpovědi: *„Jsem dobrý/á v řešení problémů.“; „Umím překonat překážky.“; „Když nejsem úspěšný/á hned napoprvé, nevzdávám to.“* Subškála přizpůsobivost (*adaptability*) obsahuje 3 položky a měří schopnost přijmout zpětnou vazbu, poučit se z vlastních chyb a požádat druhé o pomoc. Obsahuje tyto výpovědi: *„Umím se poučit ze svých chyb.“; „Umím si říci o pomoc, když ji potřebuji.“; „Umím si nechat pomoci od ostatních.“*

Škálu uspokojivých vztahů (*Sense of Relatedness, zkráceně REL*) tvoří 24 položek, které jsou hodnoceny na 5 bodové Likertově škále (0 – Nikdy, 4 – Téměř vždy). Je dále členěna na čtyři subškály. Subškála důvěra (*trust*) obsahuje 7 položek a měří schopnost přijímat to, co je člověku dáváno, a důvěryhodnost druhých. Tato subškála úzce souvisí s vazbou (*attachement*). Obsahuje například tyto výpovědi: *„Lidé se ke mně chovají pěkně.“; „Můžu důvěřovat ostatním.“; „Lidé vědí, jaký/á doopravdy jsem.“* Subškála opory (*support*) obsahuje 6 položek a měří vnímanou dostupnost opory. Obsahuje například tyto výpovědi: *„Mám rád/a lidi.“; „Jsou lidé, kteří mi pomůžou, když se mi stane něco špatného.“; „Jsou lidé, kteří mě mají rádi a záleží jim na mně.“* Subškála pohodlí (*comfort*) obsahuje 4 položky a měří to, jak jedinec prožívá přítomnost druhých osob. Úzce souvisí s temperamentem jedince a s jeho zkušenostmi. Obsahuje například tyto výpovědi: *„Snadno si najdu nové kamarády.“ „Lidé mě mají rádi.“; „Mezi lidmi se cítím dobře.“* Subškála snášenlivosti (*tolerance*) obsahuje 7 položek a měří schopnost odlišit se od ostatních při nenarušení vzájemných vztahů. Obsahuje například tyto výpovědi: *„Po hádce se umím s kamarády usmířit.“; „Když mě lidé zklamou, umím jim odpustit.“; „Umím klidně říci kamarádům, že mi ublížili.“*

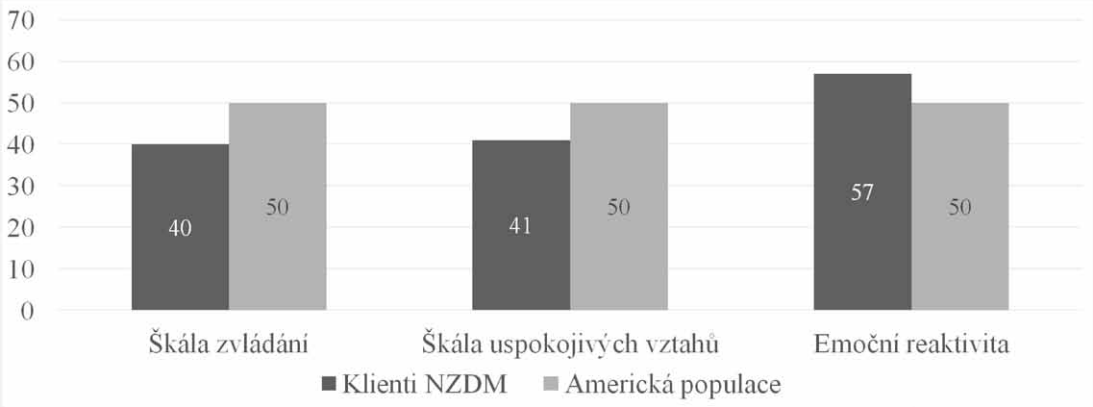
Škálu emoční reaktivity (*Emotional Reactivity, zkráceně REA*) tvoří 20 položek, které jsou hodnoceny na 5 bodové Likertově škále (0 – Nikdy, 4 – Téměř vždy). Je dále členěna na tři subškály. Subškála citlivost (*sensitivity*) obsahuje 6 položek. Je v ní použito slovní spojení „něco mě rozhodí“ (*get upset*) s cílem obsáhnout více možných emocí (vztek, smutek, strach). Měří to, jak snadné je u jedince vyvolat emoční reakci. Obsahuje například tyto výpovědi: *„Snadno mě něco rozhodí.“; „Velmi mě rozhodí, když není po mém.“; „Velmi mě rozhodí, když mě druzí nemají rádi.“* Subškála zotavení (recovery) obsahuje 4 položky. Měří to, jak rychle a jak dobře se jedinec navrátí do původního stavu po emoční reakci. Obsahuje například tyto výpovědi: *„Když mě něco rozhodí, přejde mě to asi za hodinu.“; „Když mě něco rozhodí, přejde mě to za pár hodin.“; „Když mě něco rozhodí, přejde mě to za den.“* Subškála poškození (impairment) obsahuje 10 položek. Měří to, co se stane poté, co u jedince vznikne emoční reakce. Obsahuje například tyto výpovědi: *„Bývám tak rozhozený, že se přestanu kontrolovat.“; „Když mě něco rozhodí, špatně se mi přemýšlí.“; „Když mě něco rozhodí, dělám nesprávné věci.“*

6. Výsledky

Při analýze vzájemných vztahů mezi jednotlivými škálami, se prokázala statisticky významná souvislost pouze mezi celkovým skórem na škále zvládání a na škále uspokojivých vztahů (r=0,64), a to na hladině významnosti $\alpha = 0{,}001$. K porovnání jednotlivých škál s odlišnými počty položek a pro vizualizaci výsledků používáme americké normy metody. Uvědomujeme si přitom, že toto porovnání může být zkreslené odlišnými kulturními normami. Po převedení na T skóry pro nás bylo nejvýznamnější zjištění,

že většina klientů NZDM skórovala v případě škály zvládání a uspokojivých vztahů níže a v případě emoční reaktivity výše než americký populační průměr (rozmezí 45 – 55 bodů). Zjištěný výsledek odpovídá svým rozložením nespecifické skupině, která byla v americké standardizační skupině v kontaktu s odborníky na psychické zdraví.

Graf 1: Porovnání průměrných hodnot T skórů klientů NZDM s americkou normou



Škála zvládání prokázala vysokou položkovou reliabilitu, hodnota Cronbachova alfa činí 0,85. Na škále mohli respondenti dosáhnout hrubých skórů v rozmezí 0 až 80 bodů. Čím více bodů dosáhli, tím lépe dokázali zvládat vývojové úkoly. Respondenti skórovali na škále průměrně 46,33 bodu (SD ± 11,46), přičemž dívky skórovaly na hladině významnosti α = 0,001 (p=0,003) výrazně níže (M = 44,61; SD ±10,90) než chlapci (M = 47,84; SD ± 11,73). Dosažené skóry přitom s věkem postupně narůstaly. Méně než 60 bodů na škále dosáhlo celkem 399 respondentů, což představuje 88,67 % respondentů. Po převedení na T skóry jsme zjistili, že z celkového počtu 450 respondentů, u kterých bylo možné dotazník vyhodnotit, skórovalo níže než americký populační průměr (<45 bodů) 278 klientů. Pro 61,64 % respondentů by tak bylo vhodné realizovat intervence zaměřené na posílení schopností zvládání – na rozvoj optimismu, na posílení vnímané vlastní účinnosti a na podporu přizpůsobivosti.

Tabulka 1: Deskriptivní statistika – škála zvládání

Škála zvládání	***N***	***M***	***SD***	***pohlaví***	***N***	***M***	***SD***
Celý výzkumný vzorek	*450*	*46,33*	*± 11,46*	***chlapci***	*240*	*47,84*	*± 11,73*
				dívky	*210*	*44,61*	*± 10,90*
Adolescenti v NZDM 10 – 11 let	*48*	*42,06*	*± 11,79*	***chlapci***	*27*	*44,41*	*± 12,41*
				dívky	*21*	*39,05*	*± 10,46*
Adolescenti v NZDM 12 – 14 let	*190*	*46,08*	*± 11,55*	***chlapci***	*87*	*47,68*	*± 12,00*
				dívky	*103*	*44,74*	*± 11,02*
Adolescenti v NZDM 15 – 20 let	*212*	*47,52*	*± 11,10*	***chlapci***	*126*	*48,68*	*± 11,35*
				dívky	*86*	*45,81*	*± 10,56*

Zjišťovali jsme rovněž vztah mezi jednotlivými subškálami a celkovým skórem zvládání. Vzájemné korelace jsme posuzovali pomocí Pearsonovy korelace na hladině významnosti α = 0,001. Všechny subškály prokázaly silnou míru korelace s celkovým skórem, v nejužším vztahu přitom byla subškála vnímaná vlastní účinnost (r=0,91). Nejnižší korelaci s celkovým skórem vykázala subškála přizpůsobivosti (r=0,64).

Tabulka 2: Korelace mezi jednotlivými subškálami a celkovým skórem škály zvládání

Jednotlivé subškály	***Optimismus***	***Vnímaná vlastní účinnost***	***Přizpůsobivost***
Optimismus			
Vnímaná vlastní účinnost	*0,52***		
Přizpůsobivost	*0,36***	*0,64***	
Celkový skór zvládání	***0,79*****	***0,91*****	***0,64*****

*(Pozn.: „***“ – signifikantní na 0,001)*

Škála uspokojivých vztahů prokázala vysokou položkovou reliabilitu, hodnota Cronbachova alfa činí 0,91. Škálu tvoří 24 položek, které se dále dělí na 4 subškály, hrubé skóry se pohybují v rozmezí 0 až 96 bodů. Čím více bodů dospívající dosáhli, tím uspokojivější vztahy měli. Respondenti skórovali na škále průměrně 61,78 bodu (SD ± 15,96), přičemž mezi dívkami (M = 62,35; SD ±15,15) a chlapci (M = 61,29; SD ± 16,65) nebyl signifikantní rozdíl. Dosažené skóry u chlapců s přibývajícím věkem výrazně klesaly. Méně než 60 bodů na škále dosáhlo celkem 318 respondentů, což představuje 71,46 % respondentů (N = 445). Po převedení na T skóry jsme zjistili, že z celkového počtu 445 respondentů, u kterých bylo možné dotazník vyhodnotit, skórovalo níže než americký populační průměr (<45 bodů) 254 klientů. Pro 57,08 % respondentů by tak bylo vhodné realizovat intervence zaměřené na zlepšení vztahů.

Tabulka 3: Deskriptivní statistika – škála uspokojivých vztahů

Škála uspokojivých vztahů	***N***	***M***	***SD***	***pohlaví***	***N***	***M***	***SD***
Celý výzkumný vzorek	*445*	*61,78*	*± 15,96*	***chlapci***	*237*	*61,29*	*± 16,65*
				dívky	*208*	*62,35*	*± 15,15*
Adolescenti v NZDM 10 – 11 let	*47*	*62,38*	*± 15,67*	***chlapci***	*27*	*64,41*	*± 16,89*
				dívky	*20*	*59,65*	*± 13,80*
Adolescenti v NZDM 12 – 14 let	*189*	*62,85*	*± 17,28*	***chlapci***	*86*	*62,80*	*± 18,59*
				dívky	*103*	*62,89*	*± 16,20*
Adolescenti v NZDM 15 – 20 let	*209*	*60,67*	*± 14,73*	***chlapci***	*86*	*62,80*	*± 18,59*
				dívky	*103*	*62,89*	*± 16,20*

Zjišťovali jsme rovněž vztah mezi jednotlivými subškálami a celkovým skórem uspokojivých vztahů. Vzájemné korelace jsme posuzovali pomocí Pearsonovy korelace na hladině významnosti α = 0,001. Všechny subškály prokázaly silnou míru korelace s celkovým skórem, v nejužším vztahu je přitom subškála důvěra (r = 0,88).

Tabulka 4: Korelace mezi jednotlivými subškálami a celkovým skórem škály uspokojivých vztahů

Jednotlivé subškály	***Důvěra***	***Opora***	***Pohodlí***	***Snášenlivost***
Důvěra				
Opora	*0,68****			
Pohodlí	*0,62****	*0,55****		
Snášenlivost	***0,65******	***0,68******	***0,55******	
Celkový skór uspokojivých vztahů	***0,88******	***0,87******	***0,76******	***0,86******

*(Pozn.: „***“ – signifikantní na 0,001)*

Škála emoční reaktivity prokázala vysokou položkovou reliabilitu, hodnota Cronbachova alfa činí 0,86. Škálu tvoří 20 položek, které se dále dělí na 3 subškály. Respondenti na ní mohli dosáhnout hrubých skórů v rozmezí 0 až 80 bodů. Čím více bodů dosáhli, tím méně dokázali ovládat své emoce a pracovat s nimi. Respondenti skórovali na škále průměrně 33,79 bodu (SD ± 13,32), přičemž mezi dívkami (M = 33,75; SD ±13,31) a chlapci (M = 33,82; SD ± 13,36) nebyl signifikantní rozdíl. Dosažené skóry přitom u chlapců s přibývajícím věkem výrazně klesaly. Více než 60 bodů na škále dosáhlo celkem 15 respondentů, což představuje 3,42 % respondentů (N = 438). Po převedení na T skóry jsme zjistili, že z celkového počtu 438 respondentů, u kterých bylo možné dotazník vyhodnotit, skórovalo výše než americký populační průměr (>55 bodů) 224 klientů. Pro 51,14 % respondentů by tak bylo vhodné realizovat intervence zaměřené na schopnost regulovat své emoce.

Tabulka 5: Deskriptivní statistika – škála emoční reaktivity

Škála emoční reaktivity	N	M	SD	pohlaví	N	M	SD
Celý výzkumný vzorek	438	33,79	± 13,32	chlapci	234	33,82	± 13,36
				dívky	204	33,75	± 13,31
Adolescenti v NZDM 10 – 11 let	45	35,20	± 13,90	chlapci	25	35,72	± 13,30
				dívky	20	34,55	± 14,94
Adolescenti v NZDM 12 – 14 let	189	33,97	± 13,10	chlapci	88	34,66	± 13,54
				dívky	101	33,38	± 12,75
Adolescenti v NZDM 15 – 20 let	204	33,30	± 13,44	chlapci	121	32,81	± 13,27
				dívky	83	34,02	± 13,73

Zjišťovali jsme rovněž vztah mezi jednotlivými subškálami a celkovým skórem emoční reaktivity. Vzájemné korelace jsme posuzovali pomocí Pearsonovy korelace na hladině významnosti α = 0,001. Všechny subškály prokázaly silnou míru korelace s celkovým skórem, v nejužším vztahu přitom byla subškála poškození (r = 0,91).

Tabulka 6: Korelace mezi jednotlivými subškálami a celkovým skórem škály emoční reaktivity

Jednotlivé subškály	Citlivost	Zotavení	Poškození	Snášenlivost
Citlivost				
Zotavení	0,31***			
Poškození	0,59***	0,37***		
Celkový skór emoční reaktivity	**0,80*** **	**0,60*** **	**0,91*** **	
Celkový skór uspokojivých vztahů	**0,88*** **	**0,87*** **	**0,76*** **	**0,86*** **

*(Pozn.: „***“ – signifikantní na 0,001)*

7. Diskuse

Hlavní přínos používané dotazníkové metody vnímáme především v oblasti individuální práce s klienty. Škály resilience pro děti a adolescenty umožňují identifikovat jednotlivé protektivní a rizikové faktory na mikroúrovni jedince. Většina pracovníků v NZDM přitom umí efektivně vyhodnotit protektivní a rizikové faktory na mezoúrovni a makroúrovni. Propojení všech těchto ekosystémových úrovní, umožní realizovat velmi efektivní intervence (Smokowski, Reynolds & Bezrucko, 1999).

8. Závěry

Prokázala se významná souvislost mezi celkovým skórem na škále zvládání a na škále uspokojivých vztahů (r=0,64), a to na hladině významnosti α = 0,001. Dívky skórovaly na škále zvládání a na subškále vnímaná vlastní účinnost na hladině významnosti α = 0,001 níže než chlapci, další genderové rozdíly na jednotlivých škálách a subškálách se v rámci výzkumu nepodařilo prokázat. Většina klientů NZDM skórovala v případě škály zvládání a uspokojivých vztahů níže a v případě emoční reaktivity výše než americký populační průměr. Toto rozložení v naměřených hodnotách odpovídalo nespecifické skupině, která byla v americké standardizační skupině v péči odborníků na psychické zdraví.

Literatura

Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony,

& C. Koupernik (Eds.), The child in his family: children at psychiatric risk, New York: Wiley.

Baldwin, A. L., Baldwin, C. P., Kasser, T., Zax, M., Sameroff, A., & Seifer, R. (1993). Contextual risk and resiliency during late adolescence. Development and Psychopathology, 5, 741–761.

Berg-Nielsen, T. S., Vika, A., & Dahl, A. A. (2003). When adolescent disagree with their mothers: CBCL-YSR discrepancies related to maternal depression and adolescent self-esteem. Child Care, Health & Development, 29 (30), 207-213.

Cicchetti, D., & Cohen, D. (1995). Developmental psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation. New York: John Wiley and Sons.

Dohányosová, D., & Krajhanzl, J. (2011, June 10). Nízkoprahy pod lupou 2010. Získáno z: http://www.streetwork.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=3181

Drapeau, S., Saint-Jacques, M.-Ch., Lépine, R., Bégin, G., & Bernard, M. (2007). Processes that contribute to resilience among youth in foster care. Journal of Adolescence, 30 (6), 977–999.

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., & Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992. The theory and practice of resilience. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35, 231-257.

Kaplan, H. B. (Ed.). (1983). Psychosocial stress: Trends in theory and research. New York: Academic Press.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child development, 71 (3), 543-562.

MPSV ČR. (2014). Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí 2013.

Národní institut dětí a mládeže. (2010). Zdravé klima v zájmovém a neformálním vzdělávání.

Olbrich, E. (1990). Coping and Development. In: H. Bosma, S. Jackson (Eds.), Coping and Self-Concept in Adolescence, 35-69. Berlin: Springer Verlag.

Oerter, R. (Ed.). (1985). Lebenwältigung im Jugendalter. Weinheim: Verlag Chemie.

Prince-Embury, S. (2007). Resiliency Scales for Children and AdolescentsTM: A Profile of personal strengths. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.

Prince-Embury, S. (2013). The Resiliency Scales for Children and Adolescents: Constructs, Research and Clinical Application. In Sam Goldstein and Robert B. Brooks (eds.) Handbook of Resilience in Children 2nd ed. 262-278. New York: Springer.

Punová, M. (2012). Resilience v sociální práci s rizikovou mládeží. Sociální práce, 12 (2), 90-103.

Punová, M. (2015). Práce s mládeží v době nejisté. Sociální pedagogika, 3, 70-84.

Rhodewalt, F., & Zone, J. B. (1989). Appraisal of life change, depression, and illness in hardy and nonhardy women. Journal of Personality and Social Psychology, 56 (1), 81-88.

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. Journal of Family Therapy, 21, 119-144.

Skopal, O., Dolejš, M., Suchá, J. (2014). Vybrané osobnostní rysy a rizikové formy chování u českých žáků a žákyň. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezrucko, N. (1999). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. Journal of School Psychology, 37(4), 425 –448.

Zemanová, V., & Dolejš, M. (2015). Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů NZDM. Olomouc: Univerzita Palackého.

PSYCHOLOGICKÁ VZDÁLENOST A POSTOJE U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

PSYCHOLOGICAL DISTANCE AND ATTITUDES OF ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Josef KUNDRÁT, Panajotis CAKIRPALOGLU

Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého, Vodární 6, Olomouc, Česká republika, josef.kundrat@upol.cz, panajotis.cakirpaloglu@upol.cz

Abstrakt: *Psychologická vzdálenost je konstrukt z oblasti sociální psychologie. Podle teorie úrovně interpretace (construal level theory) psychologická vzdálenost ovlivňuje, zda přemýšlíme nad pojmy spíše abstraktně nebo konkrétně. Na základě výsledků studií zkoumajících psychologickou vzdálenost a reflektovanou afektivitu směrem k různým pojmům předpokládáme vztah mezi psychologickou vzdáleností a utvářením postojů. Pro ověření existence tohoto vztahu je vyvíjen nástroj k zjišťování psychologické vzdálenosti u pojmů souvisejících se školní docházkou. Probandy budou žáci druhých stupňů základních škol. Autoři budou v příspěvku prezentovat grafickou testovou metodu, metodologické aspekty a její teoretická východiska. Předpokládané uplatnění metody je v oblasti školní, pedagogické psychologie a jako rychlý nástroj pro zjišťování postojů žáků ke školním předmětům.*

Klíčová slova: *psychologická vzdálenost, construal level theory, postoje*

Abstract: Psychological distance is the construct from the area of social psychology. According to the construal level theory, psychological distance influences the extent in which we think about the concepts rather abstractly or concretely. Based on the results of studies investigating the psychological distance and reflected affectivity towards the various concepts, we expect the relationship between psychological distance and formation of attitudes. To verify the existence of this relationship we are developing new method for measuring psychological distance. This method will be measuring psychological distance of concepts associated with school attendance. Students of second grade elementary schools will be included into research project as probands. Authors will present the design of graphical research method, methodological aspects and its theoretical basis. The prospective application of the method is in the area of education, educational psychology and it may serve as a quick tool for identifying students' attitudes towards school subjects.

Keywords: *psychological distance, construal level theory, attitudes*

1. Úvod

Z běžného jazyka je zřejmé, že lidé mají tendenci používat výrazy spojené se vzdáleností k vyjádření jiných skutečností, např. mezilidských vztahů (vzdaluje se mi, jsme si vzájemně blízko). Rovněž bývá běžné používat podobné výrazy pro určení času (je to ještě moc daleko) nebo náklonnosti (matematika je mi blízká). Existence v čase a prostoru se odráží v našem myšlení v mnoha podobách. V rámci každodenního jazyka rozumíme vyjádření vzdálenosti nebo blízkosti ve více kontextech. Trope a Liberman (2010) prokázali, že vzdálenosti různých dimenzí jsou kognitivně provázány, vzdálenost časová tedy může implikovat vzdálenost prostorovou a naopak.

Vnímání objektu jako blízkého či vzdáleného ovlivňuje způsob, jakým nad tímto objektem přemýšlíme. Této problematice se podrobně věnuje např. Temporal Motivation Theory (Steel & König, 2006), jejíž základní premisou je tzv. hyperbolická diskontace. "Člověk má tendenci vnímat hodnotu časově vzdálených pozitivních i negativních událostí jakožto nižší, než těch, které jsou časově blízko, přičemž jejich vnímaná hodnota, a tedy i váha při rozhodování, se s plynutím času a přibližováním události hyperbolicky zvyšuje" (Lanc, 2011, s. 17). Podobně se ke vztahu vzdálenosti vyjadřuje teorie úrovně interpretace (construal level theory), která rozebírá vztah vzdálenosti a způsobu myšlení.

Tento text popisuje výzkumný záměr projektu, jehož cílem je zkoumat vnímanou psychologickou vzdálenost u vyučovaných předmětů. Předpokládáme, že vnímání školního předmětu jako blízkého či vzdáleného může představovat užitečný ukazatel, který zásadním způsobem souvisí s afektivní složkou postojů zjišťovaných např. metodou sémantického diferenciálu.

2. Construal level theory

Psychologická vzdálenost a abstraktní myšlení jsou kognitivně spjaty a vytváří tzv. vzdálený mód myšlení. Psychologická blízkost a konkrétní myšlení spolu souvisí podobným způsobem a tvoří blízký mód myšlení (Torr, 2013). Způsob, jakým přemýšlíme nad blízkými a vzdálenými objekty zkoumá teorie úrovně interpretace (construal level theory, CLT). Tuto teorii vnímáme jako užitečnou pro výzkum postojů žáků k předmětům, které se liší mírou abstraktnosti poznatků.

CLT pracuje s jednoduchým východiskem, které je založeno na reflexi běžného přemýšlení o věcech kolem nás. Různé objekty zájmu (lidé, události, informace atd.) jsou pro jednotlivce různě psychologicky vzdálené. Referenčním bodem je zde "já v situaci tady a teď". Vzdálenost je chápána více způsoby, např. místem, časem nebo také pravděpodobností výskytu (Trope, Liberman, 2010). Tato vzdálenost pak do velké míry ovlivňuje způsob, jak si daný objekt interpretujeme a přemýšlíme nad ním.

CLT rozlišuje interpretace vyšší a nižší úrovně (Dhar, Kim, 2007). Interpretace nižší úrovně (low level construals) jsou víceméně nestrukturované reprezentace postihující velké množství detailů, kontext ve kterém se objekt nachází a řadu dílčích doprovodných vlastností objektu. Odpovídají blízkému módu myšlení. Interpretace vyšší úrovně (high level construals) jsou abstraktní, strukturované, dekontextualizované reprezentace vystihující podstatu objektu a odpovídají vzdálenému módu myšlení (Trope, Liberman, Wakslak, 2007). Jako příklad můžeme uvést běžnou činnost ve škole. Zatímco interpretace nižší úrovně by mohla znamenat např. "kreslení obrázku koně ve výtvarné výchově", interpretace vyšší úrovně bychom chápali jako "rozvíjení estetického cítění" nebo "procvičování motorických dovedností žáka".

Bar-Anan, Liberman a Trope (2006) prokázali platnost teorie úrovně interpretace na čistě pojmové úrovni prostřednictvím implicitního asociačního testu (Greenwald, McGhee, & Schwartz, 1998 in Bar Anan, Liberman, & Trope, 2006). Lidé používají abstraktnější interpretace při vnímání, předjímání a usuzování o vzdálených objektech. Zároveň také vnímají abstraktnější pojmy a objekty jako psychologicky vzdálenější.

Tato zjištění byla potvrzena dalšími výzkumy (Bar-Anan, Liberman, Trope, Algom, 2007). Autoři využili Stroopovu úlohu k prokázání automatické implikace psychologické vzdálenosti u vybraných podnětů. Závěry studie poukazují na psychologickou vzdálenost jako důležitý rozměr významu vnímaného, srovnatelný s významem skutečné vzdálenosti (prostorové, časové, sociální a hypotetické).

3. CLT a postoje žáků

Předpokládáme, že žáci vnímají látku a vyučované předměty jako pojmenovatelné celky, tedy konzistentní objekty a žáci si k nim během školní docházky vytváří osobité postoje. Tento předpoklad odpovídá dosavadním způsobům zkoumání postojů u žáků (Kubiatko, Vlčková, 2011). Pracujeme tedy s předpokladem, že vyučovaná látka a školní předměty odpovídají v optice CLT kategorii objektů a mohou být žáky vnímány jako různě psychologicky vzdálené.

V souladu s teoretickými východisky Torra (2013), který zkoumal blízký a vzdálený mód myšlení jako možný interpretační rámec potíží některých žáků s matematikou, nabízíme následující pohled na utváření postojů. Vnímaná psychologická vzdálenost ovlivňuje rozsah interpretace objektů jako abstraktních nebo konkrétních. Zároveň také míra abstraktnosti či konkrétnosti objektů, kterými se zabýváme, má vliv na případnou implikaci psychologické vzdálenosti vztahující se k těmto objektům.

Postoje k vyučovaným předmětům jsou utvářeny na základě širokého spektra vlivů. Můžeme zmínit např. náročnost předmětu a přisuzovaný význam (Hrabal, Pavelková, 2010), nadání žáka, vliv učitele, spolužáků nebo délku školní docházky (Chvál, 2013). V rámci této práce chceme ověřit, zda má smysl zabývat se psychologickou vzdáleností jako jednou z dalších takových proměnných při formování postojů žáků.

Postoje jsou chápány jako relativně stálé psychické stavy, které vypovídají o vztahu člověka ke světu kolem. Klasické práce rozlišují tři základní složky postojů, tedy afektivní, konativní a kognitivní (Krecht, Crutchfield, & Ballachey, 1968, in Kubiatko, Vlčková, 2011). Někteří další výzkumníci kladou důraz především na emoční složku postojů (Wyer, Srull, 1989, in Kubiatko, Vlčková, 2011).

Předpokládáme, že psychologická vzdálenost má značný vliv na emoční složku postoje k objektu. Dosavadní výzkumy potvrzují oprávněnost tohoto předpokladu. Van Boven et al. (2010) prokázal, že intenzita emočního prožitku snižuje vnímanou psychologickou vzdálenost. Emocionálnější popisy situací probandů korelovaly s nižší psychologickou vzdáleností, zatímco větší psychologická vzdálenost znamenala méně emocionální výpovědi. K závěru, že psychologická vzdálenost snižuje míru afektivity odpovědi

probanda, docházejí částečně také Williams, Stein a Galguera (2013). Další zjištění těchto autorů také napovídají, že psychologická blízkost či vzdálenost významně ovlivňují hodnocení situací a objektů. Vzdálený mód myšlení spjatý s větší psychologickou vzdáleností umožňuje jiný způsob evaluace negativních zkušeností a může změnit jejich hodnocení na pozitivnější.

Torr (2013) ve své práci diskutuje, zda mohou být negativní postoje žáků k matematice způsobeny vysokou mírou abstraktnosti matematických poznatků a odráženy tak ve vnímání matematiky jako psychologicky vzdálené. Pomocí primingu blízkého a vzdáleného módu myšlení při řešení matematických úloh dochází k závěru, že je možné tímto způsobem ovlivňovat výkon v náročných matematických problémech.

4. Metody zjišťování psychologické vzdálenosti

Studie zkoumající vliv psychologické vzdálenosti na způsob myšlení používají ve většině případů jako hlavní metodu experiment (Van Boven, et al., 2010; Trope, Liberman, 2010). Výše zmiňované výzkumy operují s primingem, při kterém je probandovi vytvořena představa větší či menší psychologické vzdálenosti prostřednictvím písemného zadání (před mnoha lety na dalekém místě). Jedním z dalších přístupů je metoda výběru kongruentní dvojice prostorové lokace a významu slova. Výzkumníci vytvořili matici 2x2 obrazového materiálu, který znázorňoval schematickou krajinu poskytující probandovi dostatek vizuálních vodítek k navození představy perspektivy. Do této kresby pak na různá místa umístili napsané pojmy vyjadřující různou míru hypotetičnosti (určitě, možná). Probandi signifikantně více preferovali kongruentní významové dvojice (slovo možná umístěno v lineární perspektivě dále, slovo určitě blíže). Tímto experimentem prokázali, že psychologickou vzdálenost je možné navozovat a zjišťovat prostřednictvím lineární perspektivy na dvojrozměrném obrazovém materiálu (Bar-Anan, Liberman, Trope, Algom, 2007).

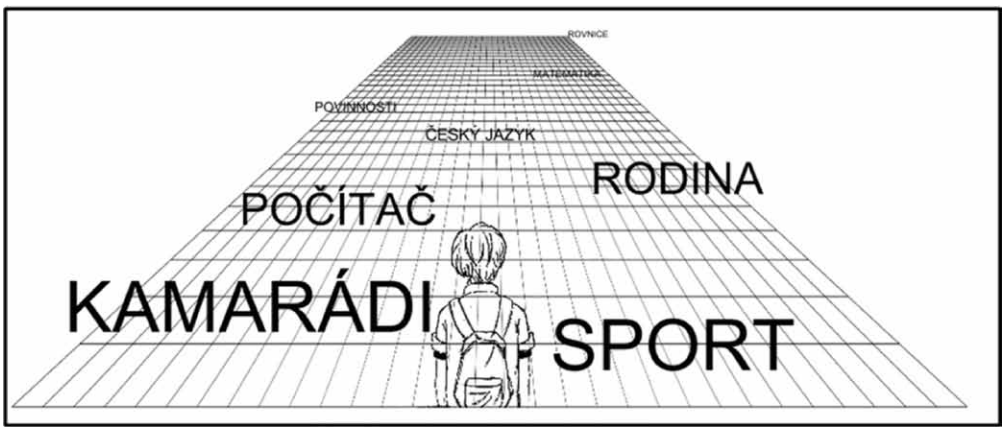
Dosavadní výzkumy postojů někdy zjišťovaly u pojmů tzv. faktor potence, vyjádřený v sémantickém diferenciálu mimo jiné dvojicí adjektiv „vzdálený a blízký“. Faktor potence vyjadřuje sílu pojmu (Pöschl, 2011). Přestože je v plánované výzkumné studii sémantický diferenciál zařazený jako součást testové baterie, neplánujeme tuto hodnotící stupnici interpretovat jako ukazatel psychologické vzdálenosti. Referenčním bodem psychologické vzdálenosti je vždy dotyčný člověk v situaci tady a teď, který vzdálenost pojmu vztahuje k sobě. Referenční rámec sémantického diferenciálu tvoří dvojice slov s protikladnými významy, referenční egocentrický bod v sémantickém diferenciálu nevnímáme jako dostatečně přítomný.

Zkoumání vnímané psychologické vzdálenosti formou dotazování může být zkreslující, protože již samotnou otázkou můžeme v dotazovaném nechtě vzbudit představu blízkosti či vzdálenosti.

5. Koncept vyvíjené testové metody vlastní konstrukce

Pro potřeby zjišťování psychologické vzdálenosti jsme v existující literatuře neobjevili dostatečně vhodný nástroj. V tuto chvíli proto vyvíjíme testovou metodu pro zaznamenání vnímané psychologické vzdálenosti u pojmů souvisejících se školní docházkou. Metoda je inspirována výše zmiňovaným výzkumem využívajícím lineární perspektivu jako podnětový materiál asociující psychologickou vzdálenost. Předpokládáme schopnost žáka umisťovat pojmy v prostoru, který poskytuje vodítka k chápání různých částí podnětového materiálu jako vzdálených či blízkých.

Obr. 1 – ilustrační znázornění grafické metody (pojmy jsou pouze ilustrační)



Žák bude prostřednictvím počítačového programu umisťovat pojmy do prostoru vymezeného kresbou. Egocentrický prvek, který je autory teorie úrovně interpretace zdůrazňován, zde zastupuje kresba žáka či žákyně, se kterou se bude proband ztotožňovat. Tuto identifikaci by mělo posilovat také umístění kreslené postavy na spodním okraji okna programu. Tím se stává pro žáka nejbližším objektem v lineární perspektivě. Umisťování pojmů do prostoru bude vyřešeno prostřednictvím „drag and drop", tedy uchopení pojmu kurzorem zobrazeného mimo obrázek a jeho přetažením do okna s podnětovým materiálem. Přetáhnutím pojmu směrem k hornímu okraji okna programu se bude dynamicky zmenšovat font písma a tím v probandovi vyvolávat pocit vzdálenosti (viz. obr. 1).

Metoda je v tuto chvíli ve fázi vývoje a testování. Z dosavadního pilotního ověřování vyplývá, že pojem nesmí být po finálním umístění do prostoru kresby dále viditelný, aby nedocházelo ke zkreslování výsledku kvůli tendenci shlukovat pojmy s podobným významem k sobě. Žák tedy při testování bude pracovat vždy jen s jedním pojmem a po jeho umístění dostane k dispozici pojem další.

Podnětový materiál je vytvářen s ohledem na co nejmenší možnost projekcí ze strany vyplňujícího. Jedinou sledovanou proměnnou je vzdálenost pojmu v lineární perspektivě, nikoliv zda jej proband umístil v okně s podnětovým materiálem vlevo nebo vpravo. Podnětový obraz tedy bude tvořit buď jen mřížka, nebo schematická kresba navozující představu perspektivy.

Skór psychologické vzdálenosti bude zjišťován z nominální škály odvozené z lineární ploché perspektivy. Škálování podnětového materiálu je otázkou dalšího vývoje metody a testování.

6. Výzkumné otázky

Studie je ve fázi přípravy a přesné hypotézy budou formulovány po pilotním ověření výše prezentovaného konceptu testové metody. V tuto chvíli pracujeme s obecnějšími výzkumnými otázkami, které mohou být posléze zpřesněny a přeformulovány.

Hlavní výzkumná otázka zní, zda existuje souvislost mezi psychologickou vzdáleností a utvářením postojů. Vnímají žáci vyučované předměty jako různě psychologicky vzdálené? Souvisí tato vnímaná psychologická vzdálenost s afektivní složkou postojů? Je možné, že psychologicky vzdálené pojmy budou vnímány negativněji než pojmy blízké? Budou žáci umisťovat pojmy asociující abstraktnější učivo (např. matematika) do větší vzdálenosti než pojmy vážící se k jiným předmětům (např. tělocvik)?

Pro zjišťování postojů u žáků existuje řada zavedených nástrojů na principu sémantického diferenciálu, které mapují afektivní složku u pojmů souvisejících se školním docházkou. Pro potřeby tohoto výzkumného záměru jsou zvažovány především metody Postoje žáků ke škole (Pöschl, 2011) nebo dotazník Kubiatka a Vlčkové (2011). Pro hledání souvislosti mezi afektivní složkou postojů a psychologickou vzdáleností je prozatím zamýšleno využití korelační analýzy.

7. Závěr

Příspěvek je popisem výzkumného záměru, který je realizován jako součást autorovy dizertační práce. Hlavním cílem textu je seznámit čtenáře s teoretickými východisky chystaného výzkumu a představit koncept vyvíjené testové metody pro zjišťování psychologické vzdálenosti u pojmů souvisejících se školní docházkou.

Jako cíl výzkumného záměru autor považuje prozkoumání existence souvislosti mezi psychologickou vzdáleností a afektivní složkou postojů. Vznikající metoda by mohla mít potenciál sloužit jako nástroj pro rychlé mapování některých složek postojů, popř. jejich změny v průběhu školního roku.

Lieratura

Bar-Anan, Y., Liberman, N., Trope, Y., & Algom, D. (2007). Automatic processing of psychological distance: Evidence from a Stroop task. Journal Of Experimental Psychology: General, 136(4), 610-622.

Bar-Anan, Y., Liberman, N., Trope, Y. (2006). The association between psychological distance and construal level: Evidence from an Implicit Association Test. Journal of Experimental Psychology: General, 135:609–622.

Dhar, R., Kim, E. (2007). Seeing the Forest or the Trees: Implications of Construal Level Theory for Consumer Choice. Journal

Of Consumer Psychology (Lawrence Erlbaum Associates, 17(2):96-100.

Hrabal, V., Pavelková, I. (2010). Jaký jsem učitel. Praha: Portál.

Chvál, M. (2013). Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky. Orbis Scholae, 7(3), 49-71

Kubiatko, M., Vlčková, J. (2011). Návrh výzkumného nástroje na zkoumání postojů žáků 2. stupně ZŠ k přírodopisu. Scientia in educatione, 2(1), 49-67.

Lanc, J. (2011). Vztah mezi prokrastinací a dispoziční všímavostí u studentů VŠ (Bakalářská práce). Masarykova univerzita: FSS. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/274128/fss_b/

Pőschl, R. (2011). Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Steel, P., Kőnig, C. (2006). Integrating theories of motivation. Academy of Management Review, Vol. 31, No. 4, 889–913.

Torr, S. (2013). Costrual Level Theory and Mathematics Education (Dizertační práce). University of Cape Town: Department of Mechanical Engineering. Dostupné z: https://open.uct.ac.za/bitstream/item/9314/thesis_ebe_2013_torr_s.pdf?sequence=1

Trope, Y., Liberman, N. (2010). Construal-level theory of psychological distance. Psychological Review, Vol 117(2), 440-463.

Trope, Y., Liberman, N., & Wakslak, C. (2007). Construal Levels and Psychological Distance: Effects on Representation, Prediction, Evaluation, and Behavior. Journal Of Consumer Psychology (Lawrence Erlbaum Associates), 17(2), 83-95.

Van Boven, L., Kane, J., McGraw, A. P., & Dale, J. (2010). Feeling close: Emotional intensity reduces perceived psychological distance. Journal Of Personality And Social Psychology, 98(6), 872-885.

Williams, L. E., Stein, R., & Galguera, L. (2014). The Distinct Affective Consequences of Psychological Distance and Construal Level. Journal Of Consumer Research, 40(6), 1123-1138.

PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI DOTAZNÍKA SIMS (THE SITUATIONAL MOTIVATIONAL SCALE)

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE SIMS QUESTIONNAIRE (THE SITUATIONAL MOTIVATIONAL SCALE)

Katarína BAŇASOVÁ, Tomáš SOLLÁR

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko, katarina.banasova@ukf.sk

Grantová podpora výskumu: APVV-0540-12 - Psychometrická kvalita psychodiagnostických nástrojov v kariérovom poradenstve

Abstrakt: *Cieľom štúdie bolo overiť psychometrické vlastnosti a faktorovú štruktúru dotazníka SIMS (The Situation Motivation Scale), ktorý meria situačnú motiváciu. Dotazník obsahuje subškály zisťujúce úroveň externej regulácie, internej motivácie, identifikovanej regulácie a amotivácie. Psychometrické vlastnosti modifikovaného dotazníka pre oblasť kariéry sme overovali na vzorke 220 stredoškolských študentov. Zamerali sme sa na reliabilitu dotazníka použitím Cronbachovho koeficientu α, test-retestu, konštruktovú a súbežnú validitu prostredníctvom nástrojov určených na meranie kariérovej motivácie, pracovnej identity a hodnôt. Uskutočnili sme tiež exploračnú faktorovú analýzu položiek dotazníka. Zistili sme, že dotazník má dobré psychometrické vlastnosti. Dotazník SIMS odporúčame ďalej používať v rámci populácie slovenských stredoškolských študentov, najmä v oblasti kariérového poradenstva.*

Kľúčové slová: *The Situational Motivational Scale, situačná motivácia, reliabilita, validita, kariérové, poradenstvo*

Abstract: *The aim of the study is to verify psychometric properties and factor structure of SIMS questionnaire (The Situational Motivational Scale), which measures Situational motivation. The questionnaire contains subscales assessing the level of External regulation, Intrinsic motivation, Identified regulation and Amotivation. The psychometric properties of the modified questionnaire for career on a 220 high school students were verified. We focused on inner consistence of the questionnaire by using Cronbach's α coefficient, the test – retest, construct and concurrent validity with the tools designed to measure Career Motivation, Vocational Identity and values. The Exploratory factor analysis of items of the questionnaire was conducted. The good psychometric qualities after the suitable modification of items of the questionnaire were found. Applying SIMS for population of the Slovak high school students in the area of career counselling can be recommended.*

Key words: *The Situational Motivational Scale, situational motivation, reliability, validity, career counseling*

1. ÚVOD

1.1 Aktuálna situácia používania metodík v oblasti kariérového poradenstva pre stredné školy

Možnosti kariérového poradenstva v školstve sú na Slovensku obmedzené dlhodobým podceňovaním danej problematiky. Kariéroví poradcovia nie sú dostatočne vybavení spoľahlivými a relevantnými metodikami. Na nepriaznivú situáciu v spomínanej oblasti sa už dlho upozorňuje (Lepeňová, 2006).

Na Slovensku sú klienti sledovaní väčšinou iba v oblastiach schopností, osobnosti a záujmov. Pre nedostatok času na meranie sa testy schopností skracujú do prijateľnej podoby a osobnostné testy sa redukujú na používanie v čo najstručnejšej podobe na rýchle zorientovanie sa v oblasti osobnosti (Gallová, 2013; Ihnacík, 2013). Preto sa aj oblasť kariérovej motivácie, ktorej meranie sa v praxi kariérového poradenstva uskutočňuje len okrajovo, opomína. Avšak množstvo, najmä zahraničných štúdií, poukazuje na dôležitosť konceptu kariérovej motivácie (napr. Barbuto and Sholl, 1998; Buddeberg-Fischer, Klaghofer, Buddeberg, & Abel, 2008).

Kariérové poradenstvo pre stredoškolákov je nápomocné nielen pre ďalšiu voľbu vysokej školy študentov, ale aj pre úspešný prechod študentov do praxe. Zvyšuje sa tak pravdepodobnosť úspechu a záujem o vzdelávanie či rekvalifikovanie. Mladí ľudia by tak mali byť tiež viac pripravení na zmenu zamestnania, ktorá zodpovedá situácii na trhu práce (Ihnacík, Špitka, & Paulová 2007). Gymnazisti často krát nemajú konkrétnu predstavu o svojom budúcom smerovaní. Práve preto vnímame populáciu stredoškol-

ských študentov gymnázií za kľúčovú pre takýto typ výskumu.

1.2 Paralely situačnej a kariérovej motivácie

Vallerand et al. (1992) predstavil multidimenzionálny model situačnej motivácie, ktorú majú jednotlivci v súvislosti s motiváciou vzťahujúcou sa ku škole a determinácii ich správania. Podľa modelu je intrinzická motivácia popud, ktorý vyviera z nášho vnútra. Umocňuje túžbu jednotlivcov získať vedomosti, získať kompetencie a zručnosti a intrinzické potešenie z úspechu. Študenti s extrinzickou reguláciou vykonávajú akademické povinnosti z dôvodu odmien či trestov, alebo aj kvôli udržaniu spoločenských hodnôt. Tretím aspektom motivácie je tzv. amotivácia, ktorá je charakterizovaná ako nedostatok motivácie (Domene, Socholutiuk, & Woitowitz, 2011).

Veľmi podobné členenie motivácie poskytli Guay, Vallerand a Blanchard (2000) na základe sebadeterminačnej teórie Rayna a Deciho (1985), ktorá sa zakladá na pocite si danú činnosť zvoliť. Situačnú motiváciu delia na intrinzickú motiváciu (jedinec má záujem o danú aktivitu, pretože ho aktivita baví a spôsobuje mu príjemné pocity), externú reguláciu (zakladá sa na získaní odmeny / vyhnutí sa trestu), internú reguláciu (pocit, že som si danú aktivitu zvolil slobodne a z vlastnej vôle) a amotiváciu (absolútna absencia akejkoľvek motivácie k činnosti).

Podobné členenie môžeme nájsť aj v rámci kariérovej motivácie (Abele, Hausman, & Weich 1994), ktorú autori delia na intrinzickú, extrinzickú a extraprofesionálnu motiváciu. Intrinzická motivácia je charakterizovaná záujmom a radosťou z vykonávanej profesijnej aktivity, extrinzická motivácia je charakterizovaná potrebou po úspechu, prestíži či dobrom plate a extraprofesionálna motivácia je charakterizovaná uprednostňovaním rodiny, flexibilnými pracovnými hodinami a pracovnou istotou (Buddeberg--Fischer, Klaghofer, Buddeberg, & Abel, 2008).

V každom zo spomenutých delení pohľadu na situačnú či kariérovú motiváciu sa opakuje motív základného delenia motivácie na vnútorný a vonkajší aspekt motivácie.

Zámerom dotazníka SIMS je merať situačnú motiváciu k akejkoľvek činnosti. Dotazník bol však alternovaný a používaný tiež pri sledovaní motivácie pri samotnom pracovnom procese (Krovinová, 2014), ktorý sa neodmysliteľne kariéry týka. Vzhľadom na nedostatočné množstvo metodík v rámci výskumu aj praxe v kariérovom poradenstve sme dotazník SIMS prispôsobili pre oblasť kariéry.

1.3 Dotazník SIMS (The Situational Motivational Scale)

Pri výbere dotazníka, ktorý by mal potenciál merať kariérovú motiváciu, sme sa zameriavali hlavne na voľne dostupné dotazníky. Zamerali sme sa na teoretickú koncepciu zakladajúcu sa na dimenziách hlavne vnútorného a vonkajšieho aspektu motivácie. Dané kritériá spĺňal dotazník SIMS *(The Situational Motivational Scale)* (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000).

Dotazník pozostáva zo štyroch subškál: škála intrinzickej motivácie (zakladá sa na potešení z činnosti), externej regulácie (odmena/vyhnutie sa trestu), internej regulácie (slobodný výber danej činnosti) a amotivácie (absolútny nezáujem o aktivitu). Respondent odpovedá na sedemstupňovej Likertovej škále na stupnici 1- vôbec ma to nevystihuje až po 7- úplne ma to vystihuje. V zahraničí sa overovali psychometrické vlastnosti dotazníka na kanadskej vzorke vysokoškolákov (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000) a na tureckých atlétoch v ranej dospelosti (Çetinkalp, 2012), ktoré sa ukázali ako veľmi dobré. Dotazník sme získali od autorky výskumu, ktorá alternovala otázky do oblasti motivácie k samotnému pracovnému procesu (Krovinová, 2014). Autorka preložila dotazník do slovenského jazyka a nastavila na pracovnú oblasť tak, že inštrukciu „Prečo vykonávate túto aktivitu?“ nahradila inštrukciou „Prečo pracujete?“

Originálna verzia dotazníka je zložená zo šestnástich položiek, je orientovaná na činnosť ako takú. Reliabilita a validita metodiky bola skúmaná na 907 kanadských študentoch vysokej školy (44% mužov, 56% žien) s vekovým priemerom AM = 18,9. Dotazník má uspokojivú vnútornú konzistenciu

(α = 0,69 - 0,81). Čo sa týka skúmania validity SIMS, slabší, ale významný a pozitívny bol vzťah práve medzi jednotlivými subškálami dotazníka SIMS a prislúchajúcou škálou v meracom nástroji The Academic Motivation Scale (Vallerand, Blais, Bri`ere, & Pelletier, 1989). Napríklad subškála internej motivácie v nástroji SIMS pozitívne korelovala s vnútornou motiváciou v dotazníku AMS (r = 0,31) (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000).

1.4 Súbežná a konštruktová validita dotazníka SIMS

Teoretický podklad pre výstavbu dotazníka SIMS, ktorého psychometrické vlastnosti overujeme, a dotazníka CMQ *(Career Motivation Questionnaire*; Abele, Hausman, & Weich 1994), ktorý meria kariérovú motiváciu je rovnaký a zahŕňa dimenzie vnútorného aspektu motivácie - oba dotazníky merajú intrinzickú motiváciu. Dotazník CMQ meria tiež extrinzickú motiváciu, ktorá sa teoreticky zhoduje s dimenziou externej regulácie dotazníka SIMS, aj napriek odlišnosti v názve dimenzie. Tieto súvislosti nám dovoľujú hovoriť o zisťovaní súbežnej validity dotazníka SIMS.

Autori dotazníka SIMS sa zmieňujú o dimenzii identifikovanej regulácie ako o dimenzii, ktorá spadá pod koncept extrinzickej motivácie. Preto budeme predpokladať pozitívne korelácie s konštruktom extrinzickej motivácie, ktorú meria dotazník CMQ. Dimenziu amotivácie dotazníka SIMS charakterizuje absencia akejkoľvek motivácie, preto budeme predpokladať negatívne korelácie s dimenziami intrinzickej a extrinzickej motivácie s dotazníkom CMQ.

Podľa štúdie (Baňasová, Sollár, & Sollárová, 2015), ktorá skúmala vzťahy kariérovej motivácie, hodnôt a pracovnej identity, je intrinzická motivácia významným prediktorom dimenzie kariérového záväzku v rámci konštruktu pracovnej identity, a to v pozitívnom smere. Intrinzická, extrinzická motivácia a hodnota moci sú významnými prediktormi dimenzie kariérového prehodnocovania v negatívnom smere. Pozitívne korelácie sa objavili aj medzi intrinzickou motiváciou, hodnotou úspechu a sebaurčenia a tiež extrinzickou motiváciou a hodnotou moci. Zmienené výsledky štúdie nám slúžia ako predpoklad pre dôkazy konštruktovej validity dotazníka SIMS.

2. METÓDY

2.1 Výskumná vzorka

Zber dát sa uskutočnil na vzorke gymnazistov - prvákov až tretiakov. Vzorka pozostávala z 220 študentov (125 žien a 94 mužov). Vekový priemer bol 17,10 roka (SD = 0,71). Počet výberu respondentov spĺňa kritérium veľkosti vzorky, ktorá má byť pri prevedení exploračnej faktorovej analýzy, v pomere počet respondentov k počtu premenných (položiek dotazníka) minimálne 5:1 (Stevens, 2002). Pri každej analýze však uvádzame počet študentov, keďže niektoré dotazníky niektorí respondenti nevyplnili (napríklad pri opakovanom meraní).

2.2 Metodiky

Modifikáciu dotazníka sme uskutočnili, ako sme vyššie spomínali, pre oblasť kariéry s dôrazom na aspekt kariérovej motivácie. Pôvodne preložené položky a inštrukciu sme prispôsobili študentom s ohľadom na oblasť ich budúcej kariéry, aby bolo možné sledovať ich motivačnú štruktúru. Aj keď je nám zrejmé mierne hypotetické ladenie inštrukcie, otázka si však zachováva aktuálnosť motivačnej štruktúry, ktorá je pre študenta v danú chvíľu aktuálna: „Predstavte si, že v budúcnosti budete pracovať. Z akých dôvodov budete prácu vykonávať?“ Aj keď možnosťou bolo ponechať inštrukciu vyjadrujúcu situačnú motiváciu študentov k štúdiu, nemusíme takúto motivačnú štruktúru vnímať ako smerodajnú v rámci komplexného pohľadu na kariérovú dráhu študentov, o to viac, že študenti navštevujú gymnaziálny typ školy, v ktorej veľa z preberaného učiva nemusí byť ich primárnym objektom záujmu. Vzhľadom na modifikáciu inštrukcie, ktorá smeruje pohľad na kariéru študentov do budúcnosti, sme museli podobne prispôsobiť aj položky (napr. „Pretože si myslím, že táto aktivita je zaujímavá“ do podoby: „ Pretože moja práca bude zaujímavá“).

Od autorky výskumu, v ktorom dotazník použila na skúmanie situačnej motivácie vzťahujúcej sa k pracovnému procesu sme obdŕžali už preloženú formu dotazníka z pôvodnej anglickej verzie dotazníka, ktorého inštrukcia bola modifikovaná do oblasti pracovného procesu (Krovinová, 2014). Inštrukciu: „Prečo vykonávate túto aktivitu?“ nahradila inštrukcia: „Prečo pracujete?“

Vnútornú konzistenciu dotazníka sme overovali výpočtom Cronbachovho koeficientu alfa. Previedli sme tiež korigovanú koreláciu položiek, ktorá spočíva v korelácii položiek dotazníka navzájom s hodnotami škál bez danej položky (Hoyle, 2012).

Prevedenie exploračnej faktorovej analýzy dotazníka sme zvolili vzhľadom na navrhovanú 4 - faktorovú štruktúru dotazníka, a vzhľadom na fakt, že ide o modifikovanú verziu dotazníka. Rozhodli sme sa pre rotáciu Direct Oblimin podľa pôvodných autorov dotazníka, a tiež keďže väčšina faktorov by mala byť skorelovaných (Hendl, 2004). Keďže nebola splnená podmienka normálneho rozloženia hodnôt všetkých položiek dotazníka, zvolili sme analýzu hlavných komponentov miesto analýzy maximálnej vierohodnosti akú používali v rámci štúdie pôvodní autori (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000).

Súbežnú validitu sme skúmali už validizovaným nástrojom na meranie kariérovej motivácie CMQ (Dotazníkom kariérovej motivácie; Abele, Hausman, & Weich 1994). Škála pozostáva z troch subškál, ktoré merajú intrinzickú motiváciu (je charakterizovaná záujmom a radosťou z vykonávanej profesijnej aktivity), extrinzickú motiváciu (ktorá je charakterizovaná potrebou po úspechu, prestíži či dobrom plate) a extraprofesionálnu motiváciu (je charakterizovaná uprednostňovaním rodiny, flexibilnými pracovnými hodinami a pracovnou istotou) (Buddeberg-Fischer, Klaghofer, Buddeberg, & Abel, 2008). Psychometrické vlastnosti dotazníka pre slovenskú populáciu stredoškolákov sa ukázali ako dobré (Baňasová & Sollár, 2015).

Konštruktovú validitu sme skúmali prostredníctvom dotazníkov, ktoré merajú pracovnú identitu a hodnotovú orientáciu. Dotazník VISA (The Vocational Identity Status; Porfeli, 2011) meria najnovšie prepracovaný model kariérovej identity, ktorý objasňuje, nakoľko jednotlivec pociťuje k povolaniu záväzok, či dostatočne skúma a pátra po kariérových možnostiach a nakoľko je k týmto možnostiam otvorený a prehodnocuje ich. Dotazník je primárne určený pre stredoškolákov, ale tiež pre vysokoškolákov v rôznej fáze rozhodovania o kariérovom smerovaní, keďže meria ich aktuálny status kariérovej identity. Dotazník meria tri dimenzie, na základe ktorých vie potom vymedziť šesť typov pracovnej identity. Konkrétne ide o škály: *skúmanie* (subškály šírka explorácie, hĺbka explorácie), *záväzok* (subškály kariérový záväzok, identifikovanie sa s kariérovým záväzkom) a *kariérové prehodnotenie* (subškály kariérová flexibilita, kariérové sebapochybnosti). Na základe merania týchto dimenzií vieme identifikovať nasledujúce typy kariérovej identity: dosiahnutá identita (achieved), moratórium vo fáze hľadania (searching moratorium), moratórium (moratorium), uzavretá (foreclosed), rozptýlená (diffused) a nediferencovaná (undifferentiated) identita (Porfeli, Lee, Vondracek, & Weigold, 2011).

Dotazník PVQ (Portrait Values Questionnaire; Schwartz, 2001) meria hodnotovú štruktúru jednotlivca na základe Schwartzovej teórie hodnôt. Dotazník opisuje 21 charakterov osôb. Úlohou respondentov je určiť na šesťbodovej škále nakoľko sa na nich samých daná osoba ponáša. Výstupom je skóre kruhovej štruktúry hodnôt prvého a druhého rádu, ktoré sú vo vzájomných rôzne blízkych vzťahoch. Pre našu krajinu existujú normy dotazníka PVQ z roku 2002 (Řeháková, 2006).

Na základe vyššie zmienených metodík sme obmedzili počet položiek dotazníka. O konkrétnych dôvodoch vylúčenia položiek sa zmienime nižšie. Úpravou sme predpokladali zlepšenie psychometrických vlastností dotazníka. Opätovne sme zopakovali overenie psychometrických vlastností (vnútornej konzistencie, exploračnej faktorovej analýzy, test-retestovej reliability a korigovanej korelácie položiek dotazníka) upravenej verzie dotazníka.

3. VÝSLEDKY

3.1 Psychometrické vlastnosti originálnej verzie dotazníka

Uvádzame základné informácie o výsledkoch faktorovej analýzy, vnútornej konzistencie, korigovanej korelácie položiek dotazníka a test-retestovej reliability pôvodného modelu pre porovnanie s upraveným modelom.

Vnútorná konzistencia pôvodnej verzie dotazníka administrovanej stredoškolským študentom v rámci škál CMQ vykazovala väčšinou uspokojivé hodnoty - škála internej motivácie α = 0,81, škála identifikovanej regulácie α = 0,69, škála externej regulácie α = 0,79, škála amotivácie α = 0,73. Hodnoty si udržali hladinu, ktorú dosahovala Cronbachova α v rámci overovania psychometrických vlastností dotazníka v originálnej štúdii, ktorá pozostávala z viacerých analýz psychometrických vlastností dotazníka, a teda pracovala s viacerými výskumnými vzorkami. Hodnoty uvádzame pre porovnanie (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000, Tab. 1).

Tab.1: Porovnanie Cronbachovho koeficientu α (n^1 = 220, n^2 = 40 – 907)

Škály SIMS	***Cronbach. α[1]***	***Cronbach. A (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000)[2]***
škála Intrinzickej motivácie	*0,81*	*0,86 - 0,95*
škála Identifikovanej regulácie	*0,69*	*0,65 - 0,85*
škála Externej regulácie	*0,79*	*0,62 - 0,90*
škála Amotivácie	*0,73*	*0,62 - 0,87*

Korigovaná položková analýza na základe dobrých korelačných koeficientov preukázala vhodnosť všetkých položiek a preukázala minimálne stredne silné korelácie všetkých položiek s položkami škály originálnej verzie SIMS (r = 0,523 – 0,787).

Test-retest reliabilita ukázala štatisticky významné stredne silné korelácie v prípade prvého a druhého merania pri každej zo subškál (r = 0,435-0,622; Tab. 2), pričom druhé meranie bolo uskutočnené po šiestich mesiacoch. Aj napriek stredne silným hodnotám korelačných koeficentov nemôžeme zhodnotiť dobrú test-retest reliabilitu, keďže uspokojivé hodnoty by mali nadobúdať r > 0,70 (Darren & Mallery, 1995). Pričom škála Amotivácie nadobudla neuspokojivé hodnoty korelačného koeficientu r = 0,435, p < 0,001 (Tab. 2).

Tab. 2: Test – retest pôvodnej verzie dotazníka (n = 74)

Škála (meranie 1 = test, 2 = retest)	***r***
škála Intrinzickej motivácie (1) – (2)	*0,597****
škála Identifikovanej regulácie (1) – (2)	*0,537****
škála Externej regulácie (1) – (2)	*0,622****
škála Amotivácie (1) – (2)	*0,435****

*Legenda: r – Pearsonov korelačný koeficient, *** p < 0,001*

Vhodnosť použitia faktorovej analýzy potvrdila štatistická významnosť Bartlettovho testu sfericity (p < 0,001) a Kaiserova-Mayerova-Olkinova miera adekvátnosti výberu položiek (KMO = 0,824). Môžeme teda usúdiť, že normálne a parciálne korelácie položiek sú významné a použitie faktorovej analýzy má zmysel (Field, 2005; Kaiser, 1974; Stevens, 2002). Rozhodli sme sa pre exploračnú faktorovú analýzu s rotáciou Direct Oblimin, keďže faktory by navzájom mali korelovať, skorelovanosť väčšiny škál nám potvrdili aj naše výsledky, s výnimkou neskorelovanosti faktora externej regulácie s faktorom identifikovanej regulácie. (Tab. 3).

Tab. 3: Porovnanie korelácií škál pôvodnej verzie dotazníka SIMS u slovenskej (pod diagonálou, n = 220) a kanadskej vzorky (nad diagonálou, n = 195)

Škála SIMS	***škála Intrinzickej motivácie***	***škála Identifikovanej regulácie***	***škála Identifikovanej regulácie***	***škála Amotivácie***
škála Intrinzickej motivácie	*1*	***0,36*****	***-0,58*****	***-0,41*****
škála Identifikovanej regulácie	***0,68******	*1*	*-0,15**	***-0,53*****
škála Externej regulácie	***-0,37******	*-0,08*	*1*	***0,26*****
škála Amotivácie	***-0,40******	***-0,54******	***0,21*****	*1*

*Legenda: ** p < 0,01, *** p < 0,001*

V rámci škály internej motivácie, všetky položky sú sýtené príslušným faktorom v dobrých hodnotách, okrem položky 4, ktorú sýti viac faktor identifikovanej regulácie.

Problematické položky v škále identifikovanej regulácie sa javia položky 6 a 10, ktoré sýtia faktor internej motivácie (položka 6) a so zápornou hodnotou faktor amotivácie (položka 10). Ako problematická sa ukázala v rámci škály externej regulácie položka 3, ktorú sýti faktor identifikovanej regulácie (Tab. 4).

Uvádzame tiež vlastné hodnoty faktorov (Eigenvalues) pri 4 - faktorovom riešení a percentá rozptylu pre jednotlivé faktory. Faktory spolu vysvetľujú 64,78 % rozptylu (Tab. 4). Hlavne kvôli zmieneným výsledkom sme sa podujali na korektúru dotazníka, ktorej proces popíšeme v nasledujúcich kapitolách.

Tab. 4: Faktorová štruktúra položiek pôvodného modelu dotazníka po rotácii, n= 220 (uvádzame faktorové sýtenie položiek > 0,30)

		Faktor			
Škála	**Položky**	**1**	**2**	**3**	**4**
škála Intrinzickej motivácie	1	0,435			0,464
	5	0,869			
	9	0,854			
	13	0,429			
škála Identifikovanej regulácie	2				0,650
	6	0,743			
	10			-0,454	
	14				0,479
škála Externej regulácie	3				0,817
	7		0,846		
	11		0,830		
	15		0,868		
škála Amotivácie	4			0,725	
	8			0,693	
	12			0,760	
	16			0,718	
	Eigenvalues	5,37	2,33	1,56	1,10
	% variancie	33,60	14,54	9,74	6,90

3.2 Súbežná a konštruktová validita pôvodnej verzie dotazníka SIMS

Ako sme spomínali v kapitole 1.4, ku súmaniu súbežnej validity sme použili ekvivalentný merací nástroj na zisťovanie kariérovej motivácie – CMQ (Abele, Hausmann, & Weich, 1994). Ako podporu pre súbežnú validitu môžeme považovať korelácie medzi škálami intrinzickej motivácie oboch meracích nástrojov a extrinzickej motivácie v prípade dotazníka CMQ a externej regulácie v prípade dotazníka SIMS.

Ako podporu pre konštruktovú validitu slúžia korelácie škály externej motivácie dotazníka CMQ a škály identifikovanej regulácie a externej regulácie dotazníka SIMS, a tiež korelácie škály amotivácie so škálami intrinzickej a extrinzickej kariérovej motivácie dotazníka CMQ.

Tab. 5: Korelácie subškál dotazníka SIMS so subškálami dotazníka CMQ, n = 174

Škála	**Intrinzická kariérová motivácia IKM**	**Extrinzická kariérová motivácia EKM**
škála Intrinzickej motivácie	**0,519*****[1]	-
škála Identifikovanej regulácie	-	**0,248****[2]
škála Externej regulácie	-	**0,217*****[2]
škála Amotivácie	**-0,368*****[1]	0,250***[2]

*Legenda: ** p < 0,01, *** p < 0,001; [1] Sparmanovo rho, [2] Pearsonovo r*

Medzi škálami intrinzickej motivácie sa ukázala stredne silná pozitívna korelácia, v prípade škál extrinzickej motivácie a externej motivácie sa ukázala slabá pozitívna štatisticky významná korelácia. V prípade korelácie škál identifikovanej regulácie a extrinzickej motivácie sa ukázala tiež slabá štatisticky významná korelácia. Amotivácia slabo negatívne koreluje s intrinzickou motiváciou

dotazníka CMQ a slabo pozitívne so škálou externej motivácie dotazníka CMQ. Amotivácia nekorelovala so škálou externej motivácie dotazníka CMQ (Tab.5).

Tab. 6: Korelácie pôvodnej verzie subškál dotazníka SIMS so škálami dotazníka VISA, n = 175

Škála	Kariérový záväzok KZ	Identifikácia s kariér. záväzkom IKZ	Kariérová flexibilita KF	Kariérové sebapochybnosti KS
škála Intrinzickej motivácie	**0,193***	**0,360*****	**-0,160***	**-0,394*****
škála Identifikovanej regulácie	**0,173***	**0,322*****	**-0,.162***	**-0,295*****
škála Externej regulácie	0,027	0,033	0,010	0,159*
škála Amotivácie	-0,131	**-0,259*****	**0,210*****	**0,430*****

*Legenda: r – Pearsonov korelačný koeficient, * p < 0,05, *** p < 0,001*

Tab. 7: Korelácie pôvodnej verzie subškál dotazníka SIMS

Škála	Moc	Sebaurčenie	Úspech
škála Intrinzickej motivácie	-	**0,359*****	-0,005
škála Identifikovanej regulácie	-0,046	-	-
škála Externej regulácie	0,021	-	-
škála Amotivácie	-0,025	-0,101	-0,087

*Legenda: *** p < 0,001*

Výsledky ukázali slabé pozitívne korelácie medzi dimenziou kariérového záväzku a škálami intrinzickej motivácie a identifikovanej regulácie. Slabé negatívne korelácie boli zistené medzi škálou intrinzickej motivácie a identifikovanej regulácie s kariérovou flexibilitou a internou motiváciou a kariérovými sebapochybnosťami. Stredná negatívna korelácia bola zistená v rámci škály intrinzickej motivácie dotazníka SIMS a kariérovými sebapochybnosťami. Slabá negatívna korelácia bola zistená medzi škálou amotivácie a identifikáciou s kariérovým záväzkom a slabá pozitívna korelácia s kariérovou flexibilitou. Stredne silná pozitívna korelácia bola zistená medzi amotiváciou a dimenziou kariérových sebapochybností (Tab.6).

Škála externej regulácie dotazníka SIMS nekorelovala štatisticky významne so žiadnym aspektom kariérového záväzku a kariérového prehodnocovania. Nezistili sme štatisticky významné korelácie medzi kariérovým záväzkom a amotiváciou (Tab. 6).

Škála intrinzickej motivácie dotazníka CMQ štatisticky významne a stredne silne korelovala s hodnotou sebaurčenia. Ostatné zisťované korelácie (škál identifikovanej regulácie, externej regulácie a amotivácie s hodnotou moci; škály amotivácie a sebaurčenia a škály internej motivácie dotazníka SIMS a amotivácie a hodnotou úspechu) neboli štatisticky významné (Tab. 7).

3.3 Postup korektúry dotazníka

Postupne sme vylučovali položky, ktoré sa v rámci faktorovej a položkovej analýzy ukázali v modely dotazníka ako problémové. Psychometrické vlastnosti upravanej verzie dotazníka budeme uvádzať v nasledujúcej podkapitole.

V rámci škály identifikovanej regulácie sme vylúčili všetky jej položky 2,6,10,14. Položka 6 („Pretože pracovať bude pre mňa dobré“) a 10 („Pretože pracovať bude moje vlastné rozhodnutie“) má nízke faktorové sýtenie v príslušnom faktore (Tab. 3). Ak dané položky z analýzy vylúčime, položky 2 („Pretože budem pracovať pre svoje vlastné dobro“) a 14 („Pretože moja práca bude pre mňa dôležitá“) sú sýtené faktorom prislúchajúcim ku internej motivácii.

Znenie položiek významovo pripomína práve internú motiváciu a význam položiek je málo rozlíšiteľný oproti príslušnému faktoru – identifikovanej regulácie, ktorá spočíva v slobodnom rozhodnutí voľby. „Vlastné dobro“ a „vlastné rozhodnutie“ evokuje práve túto slobodnú voľbu. Avšak, ak sa zameriame na teoretický základ dotazníka CMQ (Abele, Hausmann, & Weich, 1994), ktorý meria tiež vnútorný aspekt motivácie (aspekt radosti a dobrého pocitu z aktivity) obsahuje položky, ktoré zisťujú túžbu zlepšovať svoje schopnosti a zručnosti, túžbu prispievať vlastnými nápadmi a myšlienkami, či zastávať zodpovednú rolu v práci. V tomto prípade môže ísť tiež o aspekt nielen vnútornej motivácie, ale aj identifikovanej regulácie.

Dotazník vo forme v akej sme ho modifikovali, stráca schopnosť rozlišovať aspekt identifikovanej regulácie a významovo ho zlučuje s intrinzickou motiváciou.

V rámci škály externej regulácie navrhujeme zatiaľ pre výskumné účely vylúčiť položku 3 („Pretože práca bude mojou úlohou“), ktorá vykazuje nedostatočné faktorové sýtenie v príslušnom faktore a sýti ju faktor identifikovanej regulácie (Tab. 4). Podľa Domene, Socholutiuka a Woitowitza (2011) študenti s extrinzickou reguláciou vykonávajú akademické povinnosti z dôvodu odmien či trestov, alebo aj kvôli udržaniu spoločenských hodnôt. Je otázne, či študenti vnímali význam položky v súvislosti s trestom a odmenou, ktorú im úloha evokuje, alebo úlohu vnímajú ako niečo, pre čo sa rozhodli sami v zmysle osobného cieľa, ktorý si slobodne zvolili. Vnímanie úlohy ako osobného cieľa by mohlo práve vysvetľovať sýtenie položky vo faktore identifikovanej regulácie.

3.4 Psychometrické vlastnosti upravenej verzie dotazníka

Cronbachov koeficient alfa sa v rámci upravenej škály externej regulácie zvýšil $\alpha = 0,852$ a zvýšila sa aj test-retestová reliabilta upravenej škály externej regulácie $r = 0,658 – 0,803$, $p < 0,01$.

Uskutočnili sme **korigovanú koreláciu položiek** upravenej verzie dotazníka. Na základe dobrých korelačných koeficientov preukázala položková analýza opodstatnenosť všetkých ponechaných položiek škály externej regulácie upravenej verzie SIMS. Výsledky vykazujú dostatočne silné korelácie $r > 0,661$, $p < 0,001$ položiek upravenej škály externej regulácie s jednotlivými škálami.

V rámci upravenej škály sa zvýšila aj **test-retestová reliabilta** upravenej škály externej regulácie $r = 0,610$, $p < 0,001$.

Vhodnosť použitia faktorovej analýzy potvrdila štatistická významnosť Barletovho testu sfericity ($p < 0,001$) a Kaiserova-Mayerova-Olkinova miera adekvátnosti výberu položiek KMO = 0,830. Uvádzame **faktorové zloženie dotazníka** po zmieňovanej úprave (Tab. 8).

Tab. 8 Faktorová štruktúra položiek upraveného modelu dotazníka po rotácii

Faktor				
Škála	***Položky***	***1***	***2***	***3***
škála Intrinzickej motivácie	*1*	*0,435*		
	5	*0,869*		
	9	*0,854*		
	13	*0,429*		
škála Externej regulácie	*7*		*0,846*	
	11		*0,830*	
	15		*0,868*	
škála Amotivácie	*4*			*0,725*
	8			*0,693*
	12			*0,760*
	16			*0,718*
	Eigenvalues	*4,178*	*1,824*	*1,362*
	% variancie	*37,92*	*16,58*	*12,38*

Môžeme vidieť zmeny faktorového nabitia a rozloženia v porovnaní pôvodnej a upravenej verzie dotazníka (Tab.4, Tab.8). Faktorová štruktúra dotazníka je konzistentná, faktorové nabitia položiek v prislúchajúcich faktoroch dosahujú hodnoty > 0,44.

Faktory spolu vysvetľujú 66,80% rozptylu, čo je porovnateľné s faktorovou štruktúrou pôvodnej verzie dotazníka – 64, 78% (*Tab.4 , Tab.8).*

4. DISKUSIA

Na zvýšenie vnútornej konzistencie dotazníka sa navrhuje vylúčenie alebo pridanie položiek (Halama, 2005). Zvolili sme možnosť

vylúčenia položiek, keďže vzhľadom na sýtenie položiek príslušnými faktormi sa táto možnosť ukázala ako optimálna, aj keď je nám zrejmé, že pre overenie korektúry je vhodné použiť inú vzorku študentov.

Znenie položiek vylúčenej škály významovo pripomína práve internú motiváciu a význam položiek je málo rozlíšiteľný oproti príslušnému faktoru identifikovanej regulácie, ako sme vyššie spomínali. Vylúčená položka zo škály externej regulácie môže mať pre študentov dvojitý význam – úlohy ako vyhnutie sa trestu, či získania odmeny, čo významovo spadá do oblasti externej regulácie, alebo vlastného stanoveného cieľa, k čomu sa zas prikláňa podstata teórie identifikovanej regulácie. Vynechanie položiek nám umožnili aj výsledky faktorovej analýzy originálnej verzie dotazníka a vnútorná konzistencia dotazníka. Faktorová analýza tak generuje tri faktory s minimálne stredne silným faktorovým sýtením (Tab.8).

Ukázalo sa, že vylúčením položiek sa docielilo adekvátne faktorové rozloženie, v rámci položkovej analýzy sa ukázali dostatočné korelácie položiek s jednotlivými škálami a Cronbachov koefcient alfa sa v prípade škály externej regulácie zvýšil. Cronbachov koeficient α si v rámci škál dotazníka zachoval hodnoty $\alpha > 0{,}73$. V prípade, že sa jedná o osobnostný dotazník, je podľa Trauba (1994) akceptovateľná úroveň Cronbachovej alfy 0,60 - 0,70, podľa iných autorov je však akceptovateľná úroveň až $\alpha > 0{,}70$ (Tavakol & Dennick, 2011). Nižšia vnútorná konzistencia môže byť zapríčinená aj menším počtom položiek v jednotlivých subškálach. Faktorovou analýzou modelu sme zistili vhodnosť trojfaktorovej štruktúry dotazníka, v ktorom mali položky vyššie faktorové sýtenie (Tab.8). Ako sa aj dalo predpokladať, obmedzením položiek sa zvýšila test – retest reliabilita a korigovaná korelácia položiek si zachováva prevažne stredne silné až silné hodnoty korelačných koeficientov.

Čo sa týka dôkazov o konštruktovej validite dotazníka, výsledky naznačujú, že ide o validný merací nástroj. Aj keď sme si vedomí, v niektorých prípadoch, nižších korelačných koeficientov, najmä čo sa týka súbežnej validity škály externej regulácie (Tab. 5), vo väčšine skúmaných vzťahov sa ukázali štatisticky významné vzťahy, ktoré nadobúdali očakávaný smer popísaný v kapitole 1.4. Ako najproblematickejšia v rámci skúmania konštruktovej validity sa javila škála externej regulácie, ktorá v súvislosti s dimenziami dotazníka VISA, ktorý meria pracovnú identitu, nevykazovala žiadne štatisticky významné vzťahy. Keďže škála sa skladá iba zo štyroch položiek, k tejto skutočnosti mohla prispieť aj problematická položka 3, ktorej návrh na vylúčenie sme vyššie zdôvodnili, a ktorá je sýtená faktorom identifikovanej regulácie.

V ďalšom výskume sa odporúčame zamerať na diskriminačnú validitu škál intrinzickej motivácie a identifikovanej regulácie, keďže pri procedúre obmedzenia položiek problematických škál boli položky v rámci faktorovej analýzy sýtené faktorom intrinzickej motivácie. V pôvodnej štvorfaktorovej štruktúre bola položka 6 tiež podstatne sýtená faktorom intrinzickej motivácie (Tab.4).

Uvedomujeme si tiež, že sme pracovali s vekovo odlišnou vzorkou respondentov než pôvodní autori dotazníka, ktorí dotazník overovali na vysokoškolákoch (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000). Výsledky je preto potrebné podporiť dodatočným výskumom na väčšej vzorke, prípadne podobnejšej pôvodnému výskumu. Alternatívou môže byť prístup s pokusom o preformulovanie problematických položiek namiesto ich vylúčenia, ako sme to v realizovanom výskume predstavili.

5. ZÁVER

Hlavným prínosom predkladaného výskumu bolo zhodnotenie reliability a validity meracieho nástroja SIMS (The Situational Motivational Scale). Modifikovaná verzia dotazníka zameraná na oblasť budúcej kariéry študentov vykazuje dobré psychometrické vlastnosti pri trojfaktorovom riešení a vynechaní škály identifikovanej regulácie. Pri používaní dotazníka, ktorý je zatiaľ vhodný najmä pre účely výskumu, odporúčame prihliadať na jeho špecifiká, ktoré sa v tejto práci ukázali ako nezanedbateľné. Modifikáciu dotazníka SIMS odporúčame ďalej používať v jeho trojfaktorovej štruktúre na vzorke stredoškolských študentov, a to najmä v oblasti výskumu kariérového poradenstva.

LITERATÚRA

Abele, A.E., Hausmann, A., & Weich, M. (1994). Karriereorientungen angehender Akademikerinnen und Akademiker. Questionnaire. [Career orientation of future academics.- Questionnaire].1, Bielefeld: Kleine.

Baňasová, K., & Sollár, T. (2015). Psychometrické vlastnosti dotazníka kariérovej motivácie.. In E. Maierová, L. Šrámková, K. Hosáková, M. Dolejš, & O. Skopal (Eds.), Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy o doktorandech Sborník odborných příspevků (pp. 117-128). Olomouc, Czech Republic: Univerzita Palackého v Olomouci.

Baňasová, K., Sollár, T. & Sollárová, E. (2015) Values and Career Motivation in the context of Vocational Identity. In: InPACT 2015 : International Psychological Applications Conference and Trends. Proceedings from International Conference, Ljubljana, Slovenia 2. - 4. May 2015. - Lisbon, Portugal : World Institute for Advanced Research and Science, 2015. - ISBN 978-989-99389-0-8, P. 315-317.

Barbuto, J.E. Jr., & Scholl R. W. (1998). Motivation sources inventory; development and validation of new scales to measure and integrative taxonomy of motivation. Psychological Reports. 82, 1011-1022.

Buddeberg-Fischer, B., Klaghofer, R., Buddeberg, C., & Abel, T. (2008). The new generation of family physicians - career motivation, life goals and work-life balance. Swiss med weakly. 138(21-22), 305-312.

Darren G, Mallery P. (1995). Spss/Pct step by step: A simple guide and reference. Chapter 24. Wadsworth publishing company: USA.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Domene, F.J., Socholutiuk, K.D., & Woitowitz, L.A. (2011). Academic motivation in post-secondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. Canadian Journal of Education. 34(1), 99-127.

Çetinkalp, K. (2012). Men‘s and wome‘s achievement goals and self-perception in sport situational motivation. Studia Psychologica. 2012. Vol.1, No. 54. p. 23-35.

Field, A.P. (2005). Discovering Statistics using SPSS. London: Sage.

Gallová, Ľ. (2013). Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva- nepublikované interview. 2013.

Guay, F., Vallerand, R., J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situatioal Motivation Scale (SIMS). In Motivation and Emotion, Vol. 24, no. 3., p. 175-213.

Halama, P. (2005). Princípy psychologickej diagnostiky. Trnava, Trnavská Univerzita v Trnave.

Hendl, J. (2004). Přehled statistických metod zpracování dat. Praha: Portál.

Hoyle, R.H. (2012). Handbook of Structural Equation Modeling. (1th Edition). New York: Guilford Press.

Ihnacík, J. (2013) Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva- nepublikované interview.

Ihnacík, J., Špitka, J. & Paulová, M. (2007). Aktivizujúci model kariérneho poradenstva pre stredoškolákov. Košice.

Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicit. Psychometrika, Vol. 39 (1), p. 31-36.

Krovinová, A. (2014). Spokojnosť v práci vo vzťahu k motivácii. [Nepublikovaná diplomová práca]. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.

Lepeňová, D. (2006). Kariérové poradenstvo v školstve na Slovensku. (1the Edition) Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie a Metodicko-pedagogické centrum.

Porfeli, E. J. (2011). Vocational Identity Status Assessment (VISA) - Questionnaire (p. 3).

Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multidimensional measure of vocational identity status. Journal of Adolescence, 34(5), 853-871. Directions for Child and Adolescent Development. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.02.001.

Řeháková, B. (2006). Měření hodnotových orientací metodou hodnotových portrétů S. H. Schwartze. [Measuring Value Orientations with the Use of S. H. Schwartz's Value Portraits] Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2006, 42(1), 07–128.

Schwartz, S. H. (2001). A proposal for measuring value orientation across nations. The European social survey core questionnaire development. ESS central co-ordinating team. 241–296.

Stevens, J. (2002). Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences (4th Edition). Mahwah, NJ: LawrenceErlbaum Associates.

Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. In International journal of Medical Education, 2, pp.53-55

Traub, R. E. (1994). Reliability for the social sciences: Theory and applications. (1the Edition) London: Sage publications.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Bri`ere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l' ´ Echelle de Motivation en ´ Education (´EME) [Construcation and Validation of the Academic

Motivation Scale]. Canadian Journal of Behavioral Science, 21, 323–349.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Valliéres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and Psychological Measurement, 52, 1003-1017.

PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI METODY YOUTH SELF-REPORT U KLINICKÉHO SOUBORU

PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF YOUTH SELF-REPORT IN CLINICAL SAMPLE

Tomáš URBÁNEK, Ivo ČERMÁK, Petr ŠTĚPÁNEK, Jana SCHMIDTOVÁ

Psychologický ústav AV ČR, v.v.i., Veveří 97, 602 00 Brno, Česká republika, tour@psu.cas.cz

Grantová podpora: Studie byla podpořena projektem GA ČR 16-17529S a RVO: 68081740.

Abstrakt: *Příspěvek se zabývá validitou a reliabilitou dotazníku Youth Self-Report autora Thomase M. Achenbacha. Jde o metodu zjišťující jedenáct subškál, syndromů převážně patologického chování a prožívání dětí a mladistvých. Data byla získána od psychiatrických pacientek ve věku 12-18 let, z nichž většina byla vystavena domácímu násilí a zneužívání. Byla provedena analýza vnitřní konsistence a analýzy dokládající empirickou validitu jednotlivých subškál.*

Klíčová slova: *Youth Self-Report, psychometrické charakteristiky, trauma, adolescence*

Abstract: *The paper deals with reliability and validity analyses of the Youth Self-Report questionnaire by Thomas M. Achenbach. It is a method comprising eleven subscales, mostly syndromes of pathological conduct of children and adolescents. The data were obtained from the psychiatric patients (girls) from 12 to 18 years, most of them were exposed to family violence and abuse. The analyses of internal consistency and correlation analyses supporting the empirical validity of scales were conducted.*

Keywords: *Youth Self-Report, psychometric characteristics, trauma, adolescence*

1. Úvod

Studie se věnuje psychometrickým charakteristikám dotazníku Youth Self-Report založeným na datech získaných od 106 psychiatrických pacientek. Hlavním cílem je zjistit, zda je metoda dobře použitelná i u dívek hospitalizovaných v Dětské psychiatrické nemocnici v Opařanech, z nichž většina byla od raného dětství vystavena sexuálnímu zneužívání a domácímu násilí.

2. Teoretická východiska

Dotazník Youth Self-Report (dále YSR; Achenbach, 1991a, b; Achenbach & Rescorla, 2001) je určen především k sebeposouzení emočních a behaviorálních problémů a sociálních kompetencí 11 až 18letých dětí a dospívajících. Je součástí systému ASEBA *(Achenbach System of Empirically Based Assessment)*, který dále zahrnuje Child Behavior Checklist (CBCL), pomocí kterého chování dětí posuzují jejich rodiče a Teacher‘s Report Form (TRF), kde posouzení provádějí učitelé (Achenbach, 1991c, d). Autor začal uvedené posuzovací nástroje vyvíjet v 60. letech minulého století, první standardizovaná verze vyšla v roce 1983 a její revize v roce 1991 (Achenbach, 1991a, b). Revize se netýkala obsahu položek, ale nastavení hraničního pásma T-skórů a návrhu postupů, jak porovnávat sebeposouzení dětí s posouzením rodiči a učiteli. Verze YSR z roku 1991 byla použita u českých dětí (Čermák, Urbánek 1998, 1999; Čermák, Klimusová, 2000; Čermák, Klimusová, Vízdalová, 2005). V roce 2001 Achenbach a Rescorla pozměnili některé položky ve všech metodách, v YSR bylo změněno 6 položek. Revize výrazněji posílila možnosti posoudit profily problémového chování a emočních potíží pomocí škál vycházejících z DSM přístupu a mírně modifikovala původní empiricky založené škály (Achenbach, Dumenci, Rescorla, 2003).

3. Psychometrické vlastnosti YSR

Ve všech zemích (cca 80), kde je systém ASEBA používán k diagnostice a výzkumu, opakovaně zjišťují dobrou test-retestovou reliabilitu (např. Žukauskienė, Pilkauskaitė – Valickiene, Malinauskiene, Kratavičienė, 2004) a vnitřní konsistenci všech metod ASEBA (Achenbach, Rescorla, 2001). Systém ASEBA byl mezinárodně validizován, což umožnilo vytvořit srovnatelné normy (např.

Rescola et al., 2007). Byla prokázána souběžná validita a prediktivní validita ve vztahu ke klinické úzkosti (Ferdinand, 2007) a problémům v dospělosti (Hofstra, Ende, Verhulst, 2001), kriteriální důkazy o validitě jsou silné (Achenbach, Rescorla, 2001).

Klinické soubory dětí a adolescentů vykazují významně vyšší skóry všech problémových položek a škál tří nástrojů ASEBA. Když byly skóry problémového chování dichotomizovány určením normálního a hraničního pásma, podíly šancí pro všechny formy ASEBA významně odlišují děti s klinickými problémy od dětí bez problémů (Achenbach & Rescorla, 2001).

4. Metody

Verze YSR z roku 2001 obsahuje 112 položek (s detaily v položce 56 celkem 118), které se sdružují do 11 škál / syndromů (viz tab. 1). Ve studii neuvádíme znění položek, ale jen jejich obsah. Odpovědi se vyjadřují na škále 0: tvrzení je nepravdivé, 1: částečně nebo někdy pravdivé, 2: velmi pravdivé / často pravdivé. Dále byla použita řada dotazníků, ze kterých pro účely této studie vybíráme pouze Dotazník traumatických událostí (Bremner, Bolus, Mayer, 2007), Fyzické týrání dětí ze strany rodičů (např. Shen, 2009), škály Iritability (Caprara et al., 1985) a Ruminace (Caprara, 1986), Index suicidálního potenciálu (Pfeffer, Jiang, Kakuma, 2000), CDI (Kovacsová, 1998) a škálu Self Efficacy (Urbánek & Čermák, 1997).

Vyšetření probíhalo v kontextu terapie, díky čemuž byla získána kvalitní data. Aktuální verzí YSR bylo vyšetřeno 106 dívek ve věku 12-18 let (průměr věku cca 15 let), pacientek Dětské psychiatrické nemocnice v Opařanech. U některých položek chybějí odpovědi – počty odpovědí se pohybují mezi 82 a 106, u většiny položek ale chybí nejvýše 2 odpovědi (viz tab. 2 a 4). Data byla zpracována pomocí software R (R Core Team, 2015) a knihovny psych (Revelle, 2015). Byly provedeny analýzy vnitřní konsistence a korelační analýzy.

5. Výsledky

Na základě hodnot Cronbachovy alfy v tab. 1 lze konstatovat, že vnitřní konsistence všech škál jsou zcela uspokojivé. Jednotlivé symptomy se u respondentek buď společně vyskytují, nebo naopak společně nevyskytují.

Tab. 1: Vnitřní konsistence škál YSR

Škála	***Cronbachova alfa***
Depresivní uzavřenost	*0,84*
Depresivní úzkostnost	*0,90*
Somatické stesky	*0,84*
Sociální problémy	*0,79*
Problémy myšlení	*0,81*
Problémy pozornosti	*0,79*
Porušování pravidel	*0,84*
Agresivní chování	*0,89*
Posttraumatické projevy	*0,87*
Pozitivní kvality	*0,80*
Obsese-kompulze	*0,75*

V tabulkách 2 a 4 jsou uvedeny popisné statistiky položek jednotlivých škál. Škála pro odpovědi je tříbodová (0-2), takže počítat průměry a směrodatné odchylky není nejvhodnější – relevantnější by bylo uvést procenta jednotlivých odpovědí. To by ale přineslo další dvě rozsáhlé tabulky, pro které není místo. Hodnoty v tabulkách 2 a 4 ukazují, že průměry většiny položek se pohybují poblíž středu škály (tzn. 1) a hodnoty směrodatných odchylek jsou vzájemně srovnatelné. Mezi nejméně časté symptomy (arbitrárně zvolená hodnota m < 0,5) patří 56a. *bolesti (ne břicha a hlavy), 56d. problémy s očima, 56e. kožní problémy a 56g. zvracení* ze škály Somatické stesky, symptomy *26. nepociťuje vinu, 67. utíká z domova, 72. zakládání ohňů, 81. krádeže doma, 82. krádeže mimo domov, 101. záškoláctví a 105. bezdůvodné užívání léků* ze škály Porušování pravidel a symptomy *20. ničí své věci, 21. ničí věci druhých, 57. napadá fyzicky jiné, 94. posmívá se druhým a 97. vyhrožuje druhým* ze škály Agresivní chování (viz tab. 2). V tabulce 4 najdeme jako nejméně uváděné symptomy *64. má raději mladší děti* ze škály Sociální problémy a *40. slyší hlasy,*

70. vidí neexistující věci a 83. sbírá příliš mnoho věcí ze škály Problémy myšlení (viz tab. 4).

Naopak výrazně časté symptomy (arbitrárně zvolená hodnota m > 1,5) jsou *59. přátelskost, 98. pomáhá druhým, 106. spravedlivost k druhým, 107. obliba dobrých vtipů a 109. snaha pomáhat druhým* ze škály Pozitivní kvality.

Tab. 2: Popisné statistiky položek pěti škál YSR

Depresivní uzavřenost	***n***	***m***	***sd***	***Porušování pravidel***	***n***	***m***	***sd***
5. máloco ji/ho těší	*106*	*1,00*	*0,78*	*2. pije alkohol*	*106*	*0,83*	*0,83*
42. má raději samotu	*105*	*0,92*	*0,79*	*26. nepociťuje vinu*	*106*	*0,42*	*0,66*
65. odmítá mluvit	*105*	*0,71*	*0,72*	*28. porušuje pravidla*	*104*	*0,95*	*0,79*
69. tajnůstkářství	*104*	*1,16*	*0,79*	*39. kontakt s dětmi v potížích*	*106*	*1,15*	*0,73*
75. nesmělost a bojácnost	*106*	*0,66*	*0,69*	*43. lže a podvádí*	*105*	*0,61*	*0,73*
102. nedostatek energie	*106*	*0,75*	*0,77*	*63. má raději starší děti*	*106*	*1,26*	*0,77*
103. smutek a sklíčenost	*106*	*1,14*	*0,77*	*67. utíká z domova*	*106*	*0,44*	*0,70*
111. vyhýbá se lidem	*106*	*0,64*	*0,76*	*72. zakládání ohňů*	*106*	*0,22*	*0,57*
Depresivní úzkostnost	***n***	***m***	***sd***	*81. krádeže doma*	*105*	*0,28*	*0,60*
14. plačtivost	*106*	*1,10*	*0,78*	*82. krádeže mimo domov*	*104*	*0,14*	*0,45*
29. bojí se zvířat, situací, míst	*105*	*0,86*	*0,86*	*90. nadává a mluví sprostě*	*106*	*1,19*	*0,69*
30. bojí se do školy	*105*	*0,78*	*0,81*	*96. příliš myslí na sex*	*105*	*0,54*	*0,73*
31. strach z vlastních špatných myšlenek nebo činů	*105*	*1,13*	*0,77*	*99. užívání tabáku*	*106*	*1,12*	*0,90*
32. nutnost být dokonalá/ý	*106*	*0,88*	*0,79*	*101. záškoláctví*	*106*	*0,43*	*0,72*
33. pocit, že ji/ho nikdo nemá rád	*106*	*0,98*	*0,78*	*105. bezdůvodné užívání léků*	*105*	*0,25*	*0,62*
35. pocit méněcennosti	*106*	*1,11*	*0,78*	***Agresivní chování***	***n***	***m***	***sd***
45. nervozita nebo napětí	*105*	*1,35*	*0,71*	*3. časté hádky*	*106*	*1,23*	*0,67*
50. bázlivost a úzkost	*106*	*0,89*	*0,73*	*16. zloba vůči druhým*	*106*	*0,93*	*0,75*
52. pocity provinilosti	*106*	*1,11*	*0,75*	*19. přitahuje pozornost*	*106*	*0,53*	*0,68*
71. plachost a rozpaky	*106*	*0,72*	*0,80*	*20. ničí své věci*	*106*	*0,48*	*0,72*
91. sebevražedné myšlenky	*106*	*0,81*	*0,83*	*21. ničí věci druhých*	*106*	*0,22*	*0,52*
112. dělá si hodně starostí	*106*	*1,35*	*0,73*	*22. neposlouchá rodiče*	*105*	*0,97*	*0,69*
Somatické stesky	***n***	***m***	***sd***	*23. neposlouchá učitele*	*105*	*0,81*	*0,77*
47. noční můry	*106*	*1,03*	*0,81*	*37. rvačky a spory*	*106*	*0,66*	*0,77*
51. závratě nebo omámení	*105*	*0,63*	*0,74*	*57. napadá fyzicky jiné*	*106*	*0,38*	*0,67*
54. přílišná únava	*106*	*1,07*	*0,81*	*68. hodně křičí*	*106*	*0,87*	*0,79*
56a. bolesti (ne břicha a hlavy)	*82*	*0,48*	*0,69*	*86. tvrdohlavost*	*106*	*1,42*	*0,72*
56b. bolesti hlavy	*100*	*1,05*	*0,82*	*87. proměnlivost nálad*	*106*	*1,40*	*0,70*
56c. nevolnosti	*95*	*0,73*	*0,80*	*89. podezíravost*	*106*	*1,12*	*0,73*
56d. problémy s očima	*96*	*0,42*	*0,76*	*94. posmívá se druhým*	*104*	*0,28*	*0,53*
56e. kožní problémy	*97*	*0,46*	*0,72*	*95. výbušná povaha*	*105*	*1,03*	*0,80*
56f. bolesti břicha	*95*	*0,81*	*0,78*	*97. vyhrožuje druhým*	*106*	*0,23*	*0,52*
56g. zvracení	*93*	*0,29*	*0,64*	*104. hlučnější než ostatní*	*106*	*0,69*	*0,76*

Je třeba upozornit na to, že škály Posttraumatické projevy a Obsese-kompulze se překrývají s jinými škálami, takže všechny položky škály Posttraumatické projevy a všechny položky škály Obsese-kompulze jsou „vypůjčené“ z ostatních škál dotazníku. Tyto položky jsou tedy v tabulkách uvedeny dvakrát. Zatímco jejich popisné statistiky v tabulkách 2 a 4 se opakují, jejich rozlišovací účinnosti v tabulkách 3 a 5 jsou odlišné, protože se vztahují k jiným škálám, složeným z jiných položek.

Tab. 3: Rozlišovací účinnosti položek pěti škál YSR

Depresivní uzavřenost	***r***	***rc***	***Porušování pravidel***	***r***	***rc***
5. máloco ji/ho těší	*0,76*	*0,66*	*2. pije alkohol*	*0,59*	*0,49*
42. má raději samotu	*0,72*	*0,61*	*26. nepociťuje vinu*	*0,54*	*0,45*
65. odmítá mluvit	*0,64*	*0,53*	*28. porušuje pravidla*	*0,64*	*0,52*
69. tajnůstkářství	*0,60*	*0,45*	*39. kontakt s dětmi v potížích*	*0,58*	*0,49*
75. nesmělost a bojácnost	*0,51*	*0,38*	*43. lže a podvádí*	*0,57*	*0,47*
102. nedostatek energie	*0,69*	*0,57*	*63. má raději starší děti*	*0,57*	*0,47*
103. smutek a sklíčenost	*0,76*	*0,66*	*67. utíká z domova*	*0,56*	*0,47*
111. vyhýbá se lidem	*0,78*	*0,69*	*72. zakládání ohňů*	*0,30*	*0,21*
Depresivní úzkostnost	***r***	***rc***	*81. krádeže doma*	*0,66*	*0,60*
14. plačtivost	*0,63*	*0,55*	*82. krádeže mimo domov*	*0,44*	*0,38*
29. bojí se zvířat, situací, míst	*0,53*	*0,43*	*90. nadává a mluví sprostě*	*0,62*	*0,53*
30. bojí se do školy	*0,63*	*0,55*	*96. příliš myslí na sex*	*0,42*	*0,32*
31. strach z vlastních špatných myšlenek nebo činů	*0,71*	*0,65*	*99. užívání tabáku*	*0,70*	*0,61*
32. nutnost být dokonalá/ý	*0,48*	*0,38*	*101. záškoláctví*	*0,62*	*0,54*
33. pocit, že ji/ho nikdo nemá rád	*0,73*	*0,66*	*105. bezdůvodné užívání léků*	*0,45*	*0,36*
35. pocit méněcennosti	*0,82*	*0,78*	***Agresivní chování***	***r***	***rc***
45. nervozita nebo napětí	*0,71*	*0,65*	*3. časté hádky*	*0,55*	*0,49*
50. bázlivost a úzkost	*0,72*	*0,65*	*16. zloba vůči druhým*	*0,71*	*0,66*
52. pocity provinilosti	*0,67*	*0,60*	*19. přitahuje pozornost*	*0,46*	*0,39*
71. plachost a rozpaky	*0,61*	*0,52*	*20. ničí své věci*	*0,59*	*0,52*
91. sebevražedné myšlenky	*0,72*	*0,66*	*21. ničí věci druhých*	*0,52*	*0,47*
112. dělá si hodně starostí	*0,75*	*0,70*	*22. neposlouchá rodiče*	*0,65*	*0,59*
Somatické stesky	***r***	***rc***	*23. neposlouchá učitele*	*0,67*	*0,60*
47. noční můry	*0,66*	*0,58*	*37. rvačky a spory*	*0,65*	*0,58*
51. závratě nebo omámení	*0,71*	*0,63*	*57. napadá fyzicky jiné*	*0,70*	*0,65*
54. přílišná únava	*0,64*	*0,51*	*68. hodně křičí*	*0,68*	*0,62*
56a. bolesti (ne břicha a hlavy)	*0,70*	*0,63*	*86. tvrdohlavost*	*0,51*	*0,43*
56b. bolesti hlavy	*0,73*	*0,60*	*87. proměnlivost nálad*	*0,48*	*0,40*
56c. nevolnosti	*0,70*	*0,63*	*89. podezíravost*	*0,51*	*0,43*
56d. problémy s očima	*0,60*	*0,48*	*94. posmívá se druhým*	*0,50*	*0,45*
56e. kožní problémy	*0,37*	*0,21*	*95. výbušná povaha*	*0,77*	*0,72*
56f. bolesti břicha	*0,73*	*0,64*	*97. vyhrožuje druhým*	*0,65*	*0,60*
56g. zvracení	*0,58*	*0,51*	*104. hlučnější než ostatní*	*0,66*	*0,59*

Tabulky 3 a 5 uvádějí pro každou položku v rámci každé škály dvě korelace. První z nich (r) je korelace s celkovým skórem škály (vypočteným jako průměr skórů položek škály), druhá (rc) je korigovaná korelace s celkovým skórem škály (vypočteným jako průměr ze skórů položek škály mimo položku, pro kterou se korelace počítá). Tato korigovaná korelace je vždy o něco nižší. U korigovaných korelací se požadují hodnoty nad 0,30, asi proto, aby se zbytkem položek škály sdílely aspoň 10 % rozptylu.

Tab. 4: Popisné statistiky položek šesti škál YSR

Sociální problémy	***n***	***m***	***sd***	***Problémy myšlení***	***n***	***m***	***sd***
11. závislost na dospělých	*105*	*0,58*	*0,72*	*9. vtírající se myšlenky*	*105*	*1,25*	*0,83*
12. osamělost	*106*	*1,13*	*0,77*	*18. ubližování si a suicidalita*	*106*	*0,75*	*0,84*
25. nerozumí si s jinými	*106*	*0,72*	*0,74*	*40. slyší hlasy*	*106*	*0,44*	*0,77*
27. žárlí na druhé	*106*	*1,00*	*0,73*	*46. nervózní, trhavé pohyby*	*104*	*0,83*	*0,86*
34. pocit pronásledovanosti	*106*	*0,67*	*0,82*	*58. olupuje si kůži*	*106*	*0,73*	*0,87*
36. náhodná poranění	*105*	*0,72*	*0,78*	*66. opakované činnosti*	*103*	*0,70*	*0,81*
38. druzí ji/ho trápí	*106*	*0,82*	*0,75*	*70. vidí neexistující věci*	*104*	*0,35*	*0,69*
48. děti ji/ho nemají rády	*105*	*0,77*	*0,68*	*76. spí méně než ostatní*	*105*	*0,90*	*0,81*
62. neobratnost, nemotornost	*106*	*0,87*	*0,77*	*83. sbírá příliš mnoho věcí*	*105*	*0,42*	*0,69*
64. má raději mladší děti	*105*	*0,29*	*0,60*	*84. dělá divné věci*	*106*	*0,59*	*0,78*
79. problémy s řečí	*104*	*0,64*	*0,82*	*85. divné nápady a myšlenky*	*105*	*0,74*	*0,86*
Problémy pozornosti	***n***	***m***	***sd***	*100. problémy se spaním*	*106*	*1,04*	*0,88*
1. nezralé chování	*105*	*0,81*	*0,71*	***Pozitivní kvality***	***n***	***m***	***sd***
4. nedokončování začatého	*106*	*0,92*	*0,76*	*6. láska ke zvířatům*	*104*	*1,80*	*0,51*
8. nesoustředěnost	*106*	*1,01*	*0,83*	*15. čestnost*	*105*	*1,14*	*0,61*
10. neposednost	*106*	*0,94*	*0,80*	*49. umí některé věci lépe než většina dětí*	*106*	*0,89*	*0,77*
13. zmatenost	*106*	*1,08*	*0,80*	*59. přátelskost*	*105*	*1,66*	*0,53*
17. zasněnost	*106*	*1,29*	*0,76*	*60. zkouší nové věci*	*106*	*1,47*	*0,66*
41. jedná bez přemýšlení	*106*	*1,02*	*0,66*	*73. zručnost*	*104*	*1,08*	*0,80*
61. slabé výsledky ve škole	*106*	*1,19*	*0,82*	*80. hájí svá práva*	*106*	*1,27*	*0,72*
78. nepozornost	*106*	*1,00*	*0,76*	*88. má rád společnost jiných lidí*	*106*	*1,27*	*0,74*
Posttraumatické projevy	***n***	***m***	***sd***	*92. rozesmává druhé*	*105*	*1,44*	*0,72*
3. časté hádky	*106*	*1,23*	*0,67*	*98. pomáhá druhým*	*105*	*1,69*	*0,54*
8. nesoustředěnost	*106*	*1,01*	*0,83*	*106. spravedlivost k druhým*	*106*	*1,52*	*0,64*
9. vtírající se myšlenky	*105*	*1,25*	*0,83*	*107. obliba dobrých vtipů*	*106*	*1,61*	*0,61*
11. závislost na dospělých	*105*	*0,58*	*0,72*	*108. bere život s lehkostí*	*105*	*0,70*	*0,67*
31. strach z vlastních špatných myšlenek nebo činů	*105*	*1,13*	*0,77*	*109. snaha pomáhat druhým*	*104*	*1,67*	*0,53*
34. pocit pronásledovanosti	*106*	*0,67*	*0,82*	***Obsese-kompulze***	***n***	***m***	***sd***
45. nervozita nebo napětí	*105*	*1,35*	*0,71*	*9. vtírající se myšlenky*	*105*	*1,25*	*0,83*
47. noční můry	*106*	*1,03*	*0,81*	*31. strach z vlastních špatných myšlenek nebo činů*	*105*	*1,13*	*0,77*
50. bázlivost a úzkost	*106*	*0,89*	*0,73*	*32. nutnost být dokonalá/ý*	*106*	*0,88*	*0,79*
52. pocity provinilosti	*106*	*1,11*	*0,75*	*52. pocity provinilosti*	*106*	*1,11*	*0,75*
69. tajnůstkářství	*104*	*1,16*	*0,79*	*66. opakované činnosti*	*103*	*0,70*	*0,81*
87. proměnlivost nálad	*106*	*1,40*	*0,70*	*84. dělá divné věci*	*106*	*0,59*	*0,78*
103. smutek a sklíčenost	*106*	*1,14*	*0,77*	*85. divné nápady a myšlenky*	*105*	*0,74*	*0,86*
111. vyhýbá se lidem	*106*	*0,64*	*0,76*	*112. dělá si hodně starostí*	*106*	*1,35*	*0,73*

Nižší hodnotu korigované korelace položky jsme zjistili u položky *56e. kožní problémy* ze škály Somatické stesky, *72. zakládání ohňů* ze škály Porušování pravidel (viz tab. 3), 64. má raději mladší děti ze škály Sociální problémy, *61. slabé výsledky ve škole* ze škály Problémy pozornosti, *3. časté hádky a 11. závislost na dospělých* ze škály Posttraumatické projevy, položky *66. opakované činnosti* ze škály Problémy myšlení, *6. láska ke zvířatům, 80. hájí svá práva a 108. bere život s lehkostí ze škály* Pozitivní kvality a *66. opakované činnosti* ze škály Obsese-kompulze (viz tab. 5). Žádná z těchto hodnot není blízká nule nebo dokonce záporná, takže tato zjištění nejsou závažná. Uvedené položky patří zčásti k těm, jejichž průměry nabývají extrémních hodnot, takže je možné, že korelaci oslabuje jejich šikmé rozložení. Možné také je, že symptomy popisované těmito položkami nejsou centrální pro definici syndromu, ale spíše doplňkové.

Tab. 5: Rozlišovací účinnosti položek šesti škál YSR

Sociální problémy	***r***	***rc***	***Problémy myšlení***	***r***	***rc***
11. závislost na dospělých	*0,44*	*0,30*	*9. vtírající se myšlenky*	*0,58*	*0,47*
12. osamělost	*0,70*	*0,60*	*18. ubližování si a suicidalita*	*0,58*	*0,47*
25. nerozumí si s jinými	*0,68*	*0,58*	*40. slyší hlasy*	*0,56*	*0,45*
27. žárlí na druhé	*0,55*	*0,42*	*46. nervózní, trhavé pohyby*	*0,64*	*0,54*
34. pocit pronásledovanosti	*0,58*	*0,44*	*58. olupuje si kůži*	*0,60*	*0,48*
36. náhodná poranění	*0,57*	*0,45*	*66. opakované činnosti*	*0,41*	*0,27*
38. druzí ji/ho trápí	*0,70*	*0,60*	*70. vidí neexistující věci*	*0,56*	*0,45*
48. děti ji/ho nemají rády	*0,74*	*0,66*	*76. spí méně než ostatní*	*0,51*	*0,40*
62. neobratnost, nemotornost	*0,49*	*0,35*	*83. sbírá příliš mnoho věcí*	*0,46*	*0,35*
64. má raději mladší děti	*0,31*	*0,19*	*84. dělá divné věci*	*0,63*	*0,53*
79. problémy s řečí	*0,46*	*0,30*	*85. divné nápady a myšlenky*	*0,67*	*0,58*
Problémy pozornosti	***r***	***rc***	*100. problémy se spaním*	*0,58*	*0,46*
1. nezralé chování	*0,53*	*0,39*	***Pozitivní kvality***	***r***	***rc***
4. nedokončování začatého	*0,62*	*0,49*	*6. láska ke zvířatům*	*0,38*	*0,28*
8. nesoustředěnost	*0,77*	*0,66*	*15. čestnost*	*0,50*	*0,40*
10. neposednost	*0,63*	*0,49*	*49. umí některé věci lépe než většina dětí*	*0,51*	*0,38*
13. zmatenost	*0,62*	*0,49*	*59. přátelskost*	*0,61*	*0,54*
17. zasněnost	*0,56*	*0,41*	*60. zkouší nové věci*	*0,64*	*0,55*
41. jedná bez přemýšlení	*0,61*	*0,49*	*73. zručnost*	*0,46*	*0,31*
61. slabé výsledky ve škole	*0,46*	*0,28*	*80. hájí svá práva*	*0,42*	*0,28*
78. nepozornost	*0,69*	*0,58*	*88. má rád společnost jiných lidí*	*0,57*	*0,46*
Posttraumatické projevy	***r***	***rc***	*92. rozesmává druhé*	*0,62*	*0,52*
3. časté hádky	*0,37*	*0,27*	*98. pomáhá druhým*	*0,57*	*0,48*
8. nesoustředěnost	*0,57*	*0,47*	*106. spravedlivost k druhým*	*0,62*	*0,53*
9. vtírající se myšlenky	*0,57*	*0,48*	*107. obliba dobrých vtipů*	*0,61*	*0,53*
11. závislost na dospělých	*0,33*	*0,23*	*108. bere život s lehkostí*	*0,37*	*0,25*
31. strach z vlastních špatných myšlenek nebo činů	*0,68*	*0,60*	*109. snaha pomáhat druhým*	*0,64*	*0,57*
34. pocit pronásledovanosti	*0,58*	*0,49*	***Obsese-kompulze***	***r***	***rc***
45. nervozita nebo napětí	*0,78*	*0,73*	*9. vtírající se myšlenky*	*0,61*	*0,45*
47. noční můry	*0,71*	*0,64*	*31. strach z vlastních špatných myšlenek nebo činů*	*0,64*	*0,49*
50. bázlivost a úzkost	*0,69*	*0,62*	*32. nutnost být dokonalá/ý*	*0,50*	*0,32*
52. pocity provinilosti	*0,66*	*0,59*	*52. pocity provinilosti*	*0,68*	*0,55*
69. tajnůstkářství	*0,54*	*0,44*	*66. opakované činnosti*	*0,45*	*0,25*
87. proměnlivost nálad	*0,63*	*0,56*	*84. dělá divné věci*	*0,53*	*0,35*
103. smutek a sklíčenost	*0,75*	*0,70*	*85. divné nápady a myšlenky*	*0,71*	*0,58*
111. vyhýbá se lidem	*0,65*	*0,58*	*112. dělá si hodně starostí*	*0,69*	*0,57*

V tab. 6 jsou uvedeny korelace jednotlivých škál YSR. Jde o Spearmanovy korelace, protože škály většinou nejsou normálně rozloženy. Všechny škály vzájemně korelují kladně, kromě škály Pozitivní kvality, která s ostatními škálami vyjadřujícími patologické syndromy koreluje blízko nuly nebo slabě záporně. Opět ale upozorňujeme na to, že škály Posttraumatické projevy a Obsese-kompulze se s ostatními překrývají v položkách.

Tab. 6: Vzájemné korelace subškál YSR

	WD	AD	SC	SP	TP	AP	RB	AB	PT	PQ
Depresivní úzkostnost	0,84									
Somatické stesky	0,62	0,63								
Sociální problémy	0,76	0,73	0,60							
Problémy myšlení	0,68	0,71	0,64	0,73						
Problémy pozornosti	0,58	0,48	0,45	0,59	0,54					
Porušování pravidel	0,09	-0,03	0,14	0,17	0,18	0,50				
Agresivní chování	0,30	0,27	0,32	0,38	0,38	0,67	0,64			
Posttraumatické projevy	0,87	0,91	0,69	0,79	0,76	0,63	0,22	0,51		
Pozitivní kvality	-0,25	-0,18	-0,08	-0,07	-0,05	-0,18	0,10	0,02	-0,11	
Obsese-kompulze	0,77	0,86	0,64	0,71	0,84	0,48	0,14	0,33	0,82	-0,07

Pozn.: WD: Depresivní uzavřenost, AD: Depresivní úzkostnost, SC: Somatické stesky, SP: Sociální problémy, TP: Problémy myšlení, AP: Problémy pozornosti, RB: Porušování pravidel, AB: Agresivní chování, PT: Posttraumatické projevy, PQ: Pozitivní kvality, OC: Obsese-kompulze

Tab. 7: Korelace škál YSR se škálami Dotazníku traumatických událostí

Škály YSR	**Dotazník traumatických událostí (ETISR-SF)**				
	Obecná traumatizace	**Fyzické týrání**	**Emoční týrání**	**Sexuální zneužívání**	**Disociace**
Depresivní uzavřenost	0,21	0,14	0,49	0,32	0,47
Depresivní úzkostnost	0,18	0,11	0,49	0,34	0,48
Somatické stesky	0,25	0,15	0,46	0,33	0,46
Sociální problémy	0,38	0,26	0,53	0,44	0,56
Problémy myšlení	0,29	0,26	0,48	0,37	0,53
Problémy pozornosti	0,17	0,15	0,28	0,28	0,31
Porušování pravidel	0,22	0,22	0,07	0,25	0,11
Agresivní chování	0,21	0,19	0,22	0,26	0,22
Posttraumatické projevy	0,27	0,18	0,51	0,42	0,58
Pozitivní kvality	0,03	0,08	-0,06	0,01	-0,02
Obsese-kompulze	0,16	0,17	0,40	0,32	0,48

V tab. 7-9 jsou obsaženy korelační koeficienty škál YSR se škálami dalších metod použitých ve výzkumu. Z důvodů rozsahu článku není možné všechny korelace komentovat, domníváme se ale, že jejich uvedení je zajímavé. Např. z tab. 7 je patrné, že nejtěsnější vztah s různými projevy dětské psychopatologie vykazuje emoční týrání a sexuální zneužívání. Škála disociace vykazuje korelace ještě vyšší než právě jmenované škály.

Tab. 8. Korelace škál YSR se škálami dotazníků Fyzické týrání dětí ze strany rodičů, Iritability a Ruminace

Škály YSR	Dotazník rodičovského týrání				Iritabilita	Ruminace
	Otec dítě	Otec matku	Matka dítě	Matka otce		
Depresivní uzavřenost	0,23	0,19	0,00	0,02	0,30	0,29
Depresivní úzkostnost	0,14	0,15	-0,06	-0,06	0,34	0,24
Somatické stesky	0,19	0,17	0,05	0,05	0,33	0,31
Sociální problémy	0,29	0,25	0,05	-0,01	0,39	0,37
Problémy myšlení	0,21	0,24	0,00	0,02	0,46	0,33
Problémy pozornosti	0,13	0,17	0,09	-0,05	0,59	0,37
Porušování pravidel	0,20	0,07	0,20	0,13	0,43	0,29
Agresivní chování	0,24	0,10	0,26	-0,09	0,77	0,49
Posttraumatické projevy	0,26	0,21	-0,03	0,00	0,48	0,35
Pozitivní kvality	-0,05	-0,07	0,02	0,15	0,03	0,02
Obsese-kompulze	0,13	0,16	-0,08	0,09	0,39	0,30

Že fyzické týrání s patologickými projevy dětí příliš nesouvisí, potvrzují i výsledky uvedené v tab. 8. Slabé korelace se škálou Agresivního chování a v případě násilí ze strany otce i se škálami Sociálních problémů, Problémů myšlení a Posttraumatických projevů jsou jedinými výraznějšími vztahy týkajícími se této oblasti. Oproti tomu Ruminace a zejména Iritabilita s dětskou psychopatologií souvisí mnohem těsněji.

Tab. 9: Korelace škál YSR se škálami dotazníků Index suicidálního chování,

Škály YSR	Index suicidálního chování			Depresivita	Self-efficacy
	Anxiózně impulzivní deprese	Rodinná nepohoda	Suicidalita		
Depresivní uzavřenost	0,65	0,23	0,52	-0,38	0,29
Depresivní úzkostnost	0,71	0,18	0,56	-0,28	0,24
Somatické stesky	0,52	0,22	0,40	-0,19	0,31
Sociální problémy	0,64	0,38	0,46	-0,35	0,37
Problémy myšlení	0,62	0,30	0,51	-0,35	0,33
Problémy pozornosti	0,52	0,32	0,35	-0,55	0,37
Porušování pravidel	0,10	0,28	0,11	-0,30	0,29
Agresivní chování	0,34	0,41	0,27	-0,38	0,49
Posttraumatické projevy	0,72	0,28	0,58	-0,36	0,35
Pozitivní kvality	-0,17	-0,04	-0,24	0,40	0,02
Obsese-kompulze	0,66	0,16	0,55	-0,25	0,30

6. Diskuse a závěry

Tento článek nepřináší překvapivá zjištění, jeho hodnota je založena spíše na jedinečných datech. Jde o technický příspěvek, který dokládá použitelnost metody YSR v diagnostice a výzkumu psychiatrických pacientek, které byly vystaveny týrání a zneužívání. Můžeme konstatovat, že psychometrické charakteristiky dotazníku YSR u tohoto specifického klinického souboru jsou uspokojivé, pravděpodobně ale hlavně díky tomu, že vyšetřování bylo prováděno v kontextu terapie. Výzkumník při práci s takto specifickými respondentkami nemůže očekávat, že budou ochotně odpovídat na dotazníky, jejichž položky jim mnohdy připomínají traumatické zážitky, které se jim v minulosti staly.

Literatura

Achenbach, T. M. (1991a). Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M. (1991b). Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR and TRF Profiles. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M. (1991c). Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M. (1991d). Manual for the Teacher's Report Form and 1991 profile. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA school-age forms & profiles. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth and Families.

Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2003). DSM-oriented and empirically based approaches to constructing scales from the same item pools. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32, 328–340.

Bremner, J. D., Bolus, R., & Mayer, E. A. (2007). Psychometric properties of the early trauma inventory–self report. The Journal of nervous and mental disease, 195, 211-218.

Caprara, G. V. (1986). Indicators of aggression: The dissipation-rumination scale. Personality and Individual Differences, 7(6), 763-769.

Caprara, G. V., Cinanni, V., D'Imperio, G., Passerini, S., Renzi, P., & Travaglia, G. (1985). Indicators of impulsive aggression: Present status of research on irritability and emotional susceptibility scales. Personality and Individual Differences, 6, 665-674.

Čermák, I., Urbánek, T. (1998). Výzkumné a Diagnostické možnosti Achenbachova a Edelbrockova testu poruch chování dítěte. In: M. Svoboda, M. Blatný (Eds), Sociální procesy a osobnost. Brno: Masarykova Universita, 32–37.

Čermák, I., Urbánek, T. (1999). Agresivní dítě a jeho postavení ve skupině vrstevníků. In: M. Blatný, M. Svoboda (Eds), Sociální procesy a osobnost. Brno: Masarykova univerzita a Psychologický ústav AV ČR, 36–45.

Čermák, I., Klimusová, H. (2000). Vývoj sebeposouzení na škálách Achenbachova a Edelbrockova dotazníku chování dítěte. In: M. Blatný & kol. (Eds.), Sociální procesy a osobnost, Brno: Psychologický ústav AV Č a Masarykova Univerzita, 35-41.

Čermák, I., Klimusová, H., Vízdalová, H. (2005). Deprese v dětství a její vztah k problémům chování. Československá psychologie, 49, 223–236.

Ferdinand, R., F. (2007). Predicting anxiety diagnosis with the youth self-report. Depression and Anxiety, 24, 32–40.

Hofstra, M. B., van der Ende, J., Verhulst, F. C. (2001). Adolescents' self-reported problems as predictors of psychopathology in adulthood: 10-year follow-up study. The British Journal of Psychiatry, 179, 203–209.

Kovacsová, M. (1998). CDI – Sebeposuzovací škála depresivity pro děti. Bratislava: Psychodiagnostika, a.s.

Pfeffer, C. R., Jiang, H., & Kakuma, T. (2000). Child–Adolescent Suicidal Potential Index (CASPI): A screen for risk for early onset suicidal behavior. Psychological Assessment, 12, 304.

R Core Team (2015). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL https://www.R-project.org/.

Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M. Y. et. al. (2007). Behavioral and Emotional Problems Reported by Parents of Children Ages 6 to 16 in 31 Societies. Journal of Emotional and Behavioral disorders, 15, 3, 130–142.

Revelle, W. (2015) psych: Procedures for Personality and Psychological Research, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA, http://CRAN.R-project.org/package=psych Version = 1.5.6.

Shen, A. C. T. (2009). Long-term effects of interparental violence and child physical maltreatment experiences on PTSD and behavior problems: A national survey of Taiwanese college students. Child Abuse & Neglect, 33(3), 148-160.

Urbánek, T., Čermák, I. (1997). Vliv Self-efficacy na agresi a depresi u dětí. Československá psychologie, 3, 193-199.

Žukauskienė, R., Pilkauskaitė – Valickiene, R., Malinauskiene, O., Kratavičienė, R. (2004). Evaluating behavioral and emotional problems with the Child Behavior Checklist and Youth Self-Report scales: cross-informant and longitudinal associations. Medicina, 40, 169–177.

PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

PSYCHO-SOCIAL ASPECTS OF TERTIARY EDUCATION OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

Veronika ŠVECOVÁ, Jiří LANGER

Univerzita Palackého v Olomouci, Ústav speciálněpedagogických studií, Žižkovo nám. 5. 771 00 Olomouc, Česká republika, svecovave@centrum.cz, jiri.langer@upol.cz

Příspěvek je dedikován na projekt Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci pod názvem „Percepce subjektivního dopadu zdravotního postižení / přítomnosti chronického onemocnění a pojetí zdravotního uvědomění a gramotnosti (IGA_PdF_2015_003)“ realizovaného v rámci specifického výzkumu.

Abstrakt: *Příspěvek s názvem „Psychosociální aspekty terciárního vzdělávání osob se sluchovým postižením“ představuje výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno u vysokoškolských studentů či absolventů se sluchovým postižením. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 9 respondentů. Jako výzkumná metoda byl použit polostrukturovaný rozhovor, který obsahoval celkem 17 otázek. Pro účely získání respondentů byla použita technika „snow ball“. Výzkumné šetření ukázalo, že respondenti se na vysoké škole setkávají s celou řadou zátěžových situací, které souvisí s jejich sluchovým postižením. Mezi největší zátěžové faktory patří u studentů ústní zkoušky, nedostatečné zápisky z přednášek, či problém s porozuměním na přednáškách. Nedoslýchaví studenti dávají v průběhu vysokoškolského studia přednost svým slyšícím spolužákům. Neslyšící studenti preferují společnost stejně sluchově postižených vrstevníků.*

Klíčová slova: *sluchové postižení; psychosociální aspekty; zátěžové situace; vztahy s vrstevníky*

Abstract: *The contribution titled „Psychosocial aspects of tertiary education for people with hearing disabilities“ presents the research that was carried out among university students or graduates with hearing impairments. The survey was attended by 9 respondents. Research method was used semistructured interview, which included a total of 17 questions. For the purpose of obtaining respondents technique was used for „snow ball“. The survey showed that respondents with a high school face a number of stressful situations related to their hearing impairment. Among the biggest stress factors include students‘ oral exams, lack of lecture notes, or a problem with understanding the lectures. Hard of hearing students give during university studies prefer their hearing peers. Deaf students prefer the company of like hearing impaired peers.*

Key words: *hearing impairments; psycho-social aspects; stressful situation; relationships with the peers*

1. Úvod do problematiky

V současné době panuje v České republice obdobně jako v mnoha jiných evropských zemích trend integrovaného, respektive inkluzívního vzdělávání. Tento trend se odráží nejen v oblasti primárního či sekundárního vzdělávání, ale ovlivňuje i oblast terciárního vzdělávání. Po roce 1989 došlo ke změně přístupu ke zdravotně postiženým a jejich vzdělávání. Tam, kde to zdravotní stav umožňoval, by děti se zdravotním postižením měly být začleňovány do hlavního vzdělávacího proudu, zatímco do škol zřízených pro žáky se zdravotním postižením byli umísťováni žáci, kteří dříve byli „nevzdělavatelní“. V roce 2005 vešel v platnost nový školský zákon – Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, který dětem se speciálními vzdělávacími potřebami deklaroval rovný přístup ke vzdělání. Zákon vidí jako prioritní, aby všechny děti byly vzdělávány v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a byl tak podpořen jejich potenciál. Od roku 2008 byla realizována řada kroků k podpoře začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Tyto kroky spočívaly v rozvíjení podpůrných opatření, podpoře dětí nejranějšího věku, rozvíjení multidisciplinárního přístupu a sociokulturní spolupráci (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, n.d.) a postupně vedly ke kontinuálnímu nárůstu počtu studentů se specifickými potřebami v terciárním vzdělávání.

V roce 2014 studovalo na vysokých školách přibližně 1148 evidovaných studentů se specifickými potřebami, přičemž z dostupných podkladů je zřejmé, že toto číslo rok od roku narůstá (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, n.d.). Již Listina základních

práv a svobod uvádí, že *„každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon. Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách*, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách“ (Česko, 2016). Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (Česko, 2011) stanovuje, že státy, které jsou vázány touto Úmluvou, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání, přičemž je třeba brát zřetel především na to, aby osoby se zdravotním postižením nebyly vyškrtnuty ze vzdělávací soustavy, a dále zdůrazňuje, že děti se zdravotním postižením nemají být z důvodu svého postižení vyškrtnuty z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání. Osobám se sluchovým postižením pak musí státy, které se zavázaly dodržovat tuto úmluvu, umožnit studium znakového jazyka a podporovat jejich jazykovou a kulturní identitu. Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (Česko, 2008) uvádí, že neslyšící a hluchoslepé osoby mají možnost zvolit si takový komunikační systém, který odpovídá jejich potřebám. Proti diskriminaci osob se zdravotním postižením bojuje rovněž Antidiskriminační zákon, který uvádí, že v případě opomenutí přijmout opatření, aby měla osoba se zdravotním postižením přístup k odbornému vzdělávání, se člověk dopouští nepřímé diskriminace (Kvasnicová & Šamánek, 2008). Česká republika od roku 1992 pravidelně vydává národní plány podpory osob se zdravotním postižením. Pro období 2015–2020 byl vydán Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020. Tento Národní plán věnuje velkou pozornost vzdělávání osob se zdravotním postižením. Za stěžejní považuje tento plán „inkluzivní vzdělávání“, kdy každé dítě na základní a střední škole má právo na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Vysoké školy budou rovněž nadále podporovány, aby vzdělávaly studenty se speciálními potřebami, přičemž jim bude poskytnuta finanční úhrada na zajištění studia této cílové skupiny. Do konce roku 2016 si Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy klade za cíl vypracovat minimální standard přístupnosti vysokoškolského studia v kontextu zdravotního postižení (Nováková, 2015).

Jak již bylo v úvodu zmíněno, vysokou školu navštěvovalo v roce 2014 přibližně 1148 studentů se specifickými nároky. Toto číslo lze nepřímo odvodit z počtu studentů se specifickými potřebami, pro které si školy nárokovaly příspěvek. Mezi studenty se specifickými potřebami v tomto případě patří studenti se smyslovým, pohybovým, psychickým či jiným zdravotním postižením (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, n. d.)

1.1 Možnosti vzdělávání studentů se sluchovým postižením

Dle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a z něj vyplývající Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění **vyhlášky č. 147/2011 Sb.**, mohou být děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváni formou integrace, nebo ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Integraci můžeme dále rozdělit na individuální, kdy je žák se zdravotním postižením vzděláván na běžné škole, v případě hodného zvláštního zřetele na škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Po vzoru světových inkluzívních trendů se snažíme, pokud to lze, žáka integrovat do běžné školy za pomoci adekvátních opatření (Česko, 2011). Od 1. 5. 2015 je v účinnosti Školský zákon ve znění zákona č. 82/2015 Sb., avšak část týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (§16) nabyde účinnosti od 1. 9. 2016, přičemž dojde ke kompletní obměně tohoto zákona.

Studium na střední škole může výrazným způsobem formovat budoucí profesní směřování žáků se sluchovým postižením. Žáci se sluchovým postižením stojí i na tomto stupni vzdělávání před volbou, zdali je pro ně lepší vzdělávání formou integrace nebo zdali budou navštěvovat některou z 8 středních škol pro žáky se sluchovým postižením. Žáci se sluchovým postižením mohou studovat obory hotelnictví, gastronomie či podnikání na střední škole pro žáky se sluchovým postižením v Praze na Holečkově ulici, rovněž se na této škole mohou vyučit v oborech jako kuchař, cukrář, pekař, malíř, lakýrník a čalouník. Obor informační technologie může žák se sluchovým postižením studovat na střední škole pro sluchově postižené v Brně. Na této škole se může vyučit v oborech, jako jsou podlahářské či prodavačské práce. Střední odborná škola a střední odborné učiliště ve Valašském Meziříčí nabízí studijní a učební obory Zahradník, Zahradnické práce, Zahradnictví, Informační technologie či Elektrikář. Na střední škole pro sluchově postižené v Hradci Králové mohou žáci se sluchovým postižením studovat studijní obor Asistent zubního technika, který je ukončený maturitní zkouškou. Maturitní, pedagogicky zaměřený obor mohou žáci studovat na střední škole v Praze – Radlicích. Konkrétně se jedná o studijní obor Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole v Hradci Králové. Žáků se sluchovým postižením je rovněž k dispozici jediné gymnázium a to v Praze na Ječné ulici (LORM, n.d.).

2. Terciární vzdělávání studentů se sluchovým postižením

Dle Národního ústavu odborného vzdělávání se terciární sektor vzdělávání člení na vzdělávání vysokoškolské a vyšší odborné vzdělávání (Národní ústav odborného vzdělávání, n. d.). Motivací studentů ke studiu na vysoké škole se zabývala společnost SCIO, která zjistila, že téměř 100 % žáků 1. ročníků gymnázií chce studovat na vysoké škole. Zájem žáků středních odborných učilišť o studium na vysoké škole stagnuje, nebo dokonce klesá. Naopak zájem žáků středních škol negymnazijního typu se rok od roku zvyšuje a v posledním ročníku střední školy je vyšší než v ročníku prvním. Na začátku 4. ročníku středních škol bylo nejvíce zájemců o technické obory, ve všech ročnících studia na střední škole vykazují nejlepší výsledky zájemci o matematicko – fyzikální obory. Zajímavostí je, že největší rozdíl mezi studijními předpoklady je u těch, kteří v 1. a 4. ročníku chtějí studovat pedagogický obor a u těch, kteří se nakonec rozhodnou ke studiu jiného než pedagogického oboru. Motivaci studovat na vysoké škole vidí uchazeč v možnosti dále se vzdělávat, v možnosti získat žádanou pracovní pozici a možnosti získat vysokoškolský titul. Zájemci o studium práv jsou navíc motivováni i společenskou prestiží (SCIO, n.d.). V roce 2006 byla zveřejněna data ze sociologického výzkumu, který se zaměřoval na studenty vysokých škol. Výzkum byl realizován v letech 1992, 1995, 1998, 2001 a 2005. Celkem se výzkumu zúčastnilo 1950 studentů veřejných a soukromých vysokých škol. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že mladé jedince motivuje ke studiu na vysoké škole možnost dobré profesionální kariéry a dobře placené zaměstnání, zisk vysokoškolského titulu, dobré postavení ve společnosti, ale také oddálení vstupu do praxe a v neposlední řadě studentský život (Menclová & Baštová, 2006) Dle Šámalové (2014) převažuje u studentů se zdravotním postižením vnitřní motivace. Získání vysokoškolského vzdělání může sloužit jako potvrzení vlastní sebehodnoty. Šámelová rovněž zdůrazňuje, že na rozdíl od intaktní populace neznamená vysokoškolské vzdělávání těchto osob lepší příjmy, ale činí je snáze zaměstnavatelnými. Rovněž u studentů se speciálními potřebami nehraje dosažení lepšího finančního ohodnocení stejnou roli, jako u studentů bez postižení. V současné době existuje na světě pouze jedna univerzita, která je určena výhradně pro osoby se sluchovým postižením a tou je Gallaudetova univerzita ve Spojených státech amerických. Tato univerzita byla založena v roce 1864 Edwardem Minerem Gallaudetem a od roku 1988 nese jeho jméno (SIGN – STUDIO, n.d.). Na univerzitě mohou studenti studovat především obory, související se znakovým jazykem či neslyšícími obecně. Konkrétně mohou získat magisterský titul například v oboru *„Studia neslyšících; výuka znakového jazyka; vzdělávání neslyšících (M.A. in Deaf Studies; Ed. S. in Deaf Education; M.A. in Sign Language Education; atd“* (Gallaudet university, n.d.). Gallaudetova univerzita je ojedinělá tím, že všichni musí umět americký znakový jazyk, nejen studenti a učitelé, ale i veškerý pomocný personál.

V České republice sice nemohou studenti v rámci terciárního vzdělávání navštěvovat školu, která by byla orientována přímo na ně, ale mohou navštěvovat dva obory, které jsou primárně určeny osobám se sluchovým postižením. Jedná se o Češtinu v komunikaci neslyšících na Filozofické fakultě Karlovy univerzity v Praze a Výchovnou dramatiku pro neslyšící na Janáčkově akademii Múzických umění v Brně. Vzhledem k faktu, že v případě výše zmíněných oborů se jedná o obory velmi specifické, volí řada studentů se sluchovým postižením studijní obor určený slyšící společnosti. Jelikož vyplývá přímo ze zákona o vysokých školách povinnost vyrovnávat příležitosti tak, aby na nich mohly studovat osoby se specifickými potřebami, nabízí řada vysokých škol podpůrné a poradenské služby pro osoby se zdravotním postižením. Studenti mohou využít například služeb Centra podpory studentům se specifickými potřebami na Univerzitě Palackého v Olomouci, Kanceláře pro studenty se specifickými potřebami na Karlově univerzitě v Praze, Střediska Teiresias na Masarykově univerzitě v Brně či Střediska Augustin na Univerzitě v Hradci Králové.(pozn. níže uvedené informace jsou čerpány z výročních zpráv jednotlivých univerzit. Jejich seznam je uveden v seznamu literatury). Souhrnně můžeme říci, že téměř každá veřejná vysoká škola podporuje studenty se specifickými potřebami prostřednictvím specializovaných kanceláří a poraden. Individuálně pak poradentství studentům se specifickými potřebami nabízí Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Veterinární a farmaceutická univerzita Brno a Vysoká škola polytechnická Jihlava. Tyto školy často nabízí obory, které svým zaměření a vysokými nároky na fyzické zdraví nejsou pro studenty se specifickými potřebami vhodné.

U osob se sluchovým postižením zajišťuje vysoká škola například výuku komunikačních technik, tlumočené do znakového jazyka či znakované češtiny, přepis přednášek, zapůjčování kompenzačních či technických pomůcek a výuku komunikačních technik (Langer, 2007).

Pro studenty se sluchovým má studium na vysoké škole řadu pozitiv, neboť zvyšuje jejich informovanost, rozvíjí jejich osobnost, je předpokladem pro získání lepšího společenského postavení a pracovního uplatnění, zlepšuje jejich komunikační úroveň a posiluje jejich sebevědomí (Hádková, n.d.). Přestože studium studentů se sluchovým postižením přináší na vysoké škole celou řadu pozitiv, je více než žádoucí zaměřit se na odstranění problémů, o kterých hovoří Expertní komise pro otázky ve vzdělávání (EKOV). Dle závěrů komise chybí vyhlášky k zákonu o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých, přičemž by měly být zajištěny zejména bezplatné kurzy pro rodiče dětí se sluchovým postižením, vymezeny specifika tlumočení a simultánního přepisu. Velký problém představuje i nedostatek pedagogů, kteří umí komunikovat ve znakovém jazyce. Naopak ti, co znakový jazyk umí,

nemají adekvátní vzdělání, aby mohli žáky se sluchovým postižením vyučovat. Chybí rovněž diagnostické nástroje na posouzení kompetencí v českém jazyce a českém znakovém jazyce. Často je znakový jazyk vnímán nejen laickou veřejností jako alternativní či augmentativní komunikační systém. EKOV poukazuje rovněž na skutečnost, že při plošném testování, které realizuje stát, s výjimkou maturitní zkoušky, chybí verze, které by byly upraveny pro osoby se sluchovým postižením (Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel, 2015). U studentů se sluchovým postižením se ale v rámci studia na vysoké škole můžeme setkat s těmito obtížemi: „redukovaný obsah studia na střední škole, špatná znalost státního jazyka, nízký stupeň pochopení a malá schopnost praktického uplatnění skutečně probrané látky, přirozená tendence vytvářet komunity sluchově postižených, malá orientace v typologii vysokých škol, nabídce studijních oborů, slabá motivovanost pro vysokoškolské studium, vysoký konzervatismus a nedůvěra vůči neozkoušeným postupům (Masarykova univerzita, 2008).

Langer & Kučera (2012, s. 26) uvádějí, že *„za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka."* Na vysoké škole mohou studovat studenti nedoslýchaví, neslyšící, osoby se zbytky sluchu, ohluchlí či studenti s kochleárním implantátem. Na vysoké škole se můžeme setkat se studenty neslyšícími, se studenty se zbytky sluchu, ohluchlými či nedoslýchavými. Jednotlivé skupiny studentů se od sebe liší především stupněm sluchové ztráty, úrovní komunikace mluvenou řečí, schopností využívat znakový jazyk atd.

Sluchové postižení ovlivňuje celou osobnost jedince, přičemž zejména u neslyšících se vyskytuje riziko, že v důsledku postižen vznikne i psychická odchylka. Neslyšící jsou často velmi impulzivní, mají zpožděné chápání určitých psychosociálních pojmů, nemají dostatek sebeúcty, chybí jim empatie, nejsou schopni popsat svůj momentální psychický stav a jejich morálka se formuje s obtížemi. Velkou obtížosob se sluchovým postižením lze spatřit především v komunikaci, přičemž způsob komunikace do velké míry ovlivňuje typ a stupeň sluchové vady. Osoby s těžkým sluchovým postižením nejsou schopny přijímat mluvenou řeč auditivní cestou, proto přirozeně preferují vizuálně-motorický komunikační systém v podobě znakového jazyka. Situaci však značně komplikuje skutečnost, že až 90% všech sluchově postižených dětí se rodí slyšícím rodičům, proto jim chybí přirozený „mluvní" vzor (Doležalová, 2012). Vzhledem ke skutečnosti, že mají osoby se sluchovým postižením znesnadněn příjem informací auditivní cestou, opírají se v recepci informací o vizuální složku, neboli odezírání (Langer, 2014), přičemž na vysoké škole se student se sluchovým postižením bez odezírání prakticky neobejde. Ptáčková (n.d.) doporučuje, aby vyučující pro efektivnější výuku využil vizuálních pomůcek. Důležité je rovněž si uvědomit, že student se sluchovým postižením může v důsledku sluchového postižení informace přeslechnout, proto je důležité mu požadavky k zápočtu, drobné úkoly na výuku či doporučenou literaturu sdělit písemně.

3. Cíl výzkumného šetření

V předchozí části jsme si nastínili teoretické zakotvení problematiky, týkající se psychosociálních aspektů terciárního vzdělávání osob se sluchovým postižením, nyní si nastíníme průběh empirické části.

Výzkumné šetření na téma *„Psychosociální aspekty terciárního vzdělávání u osob se sluchovým postižením"* si kladlo za cíl zjistit, jaké psychosociální aspekty ovlivňují průběh terciárního vzdělávání u osob se sluchovým postižením. Konkrétně byly stanoveny tyto výzkumné cíle:

Cíl č. 1: Zjistit, jaká subjektivní kritéria ovlivňují volbu studijního oboru u osob se sluchovým postižením.
Cíl č. 2: Zjistit, jaké zátěžové faktory se u studentů se sluchovým postižením v průběhu studia vyskytují.
Cil č. 3: Zjistit, jak ovlivňuje přítomnost sluchového postižení průběh studia.
Cíl č. 4: Zjistit, s jakými pocity je u studentů se sluchovým postižením spojeno studium na vysoké škole.
Cíl č. 5: Zjistit, zdali v souvislosti se studiem na vysoké škole došlo ke změně sociální skupiny, ve které se student se sluchovým postižením pohybuje (slyšící osoby vs. osoby se sluchovým postižením).
Cíl č. 6: Zjistit, zdali se student v průběhu studia na vysoké škole setkal s překážkami ze strany vyučujících.
Cíl č. 7: Zjistit, zdali se student cítí integrován mezi slyšící vrstevníky.

4. Cílová skupina

Do výzkumného šetření byli zapojeni studenti se sluchovým postižením, kteří v současné době studují vysokou školu, nebo jsou jejími absolventy. V některých případech již studenti absolvovali určitý studijní obor a dále si prostřednictvím dalšího studijního oboru rozšiřovali či doplňovali vzdělání. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 9 respondentů, konkrétně 4 muži a 5 žen. Mezi

respondenty byli studenti bakalářského a magisterského studijního programu, ale nechyběli ani studenti či absolventi doktorského studia. Následující tabulka přináší přehled respondentů.

Tab. 1: Přehledné charakteristiky respondentů

Pohlaví	***Věk***	***Status***	***Obor studia***	***Stav sluchu***
Muž	*23*	*student*	*žurnalistika*	*nedoslýchavý*
Žena	*29*	*absolvent*	*SPP + přírodopis*	*nedoslýchavá*
Žena	*27*	*absolvent*	*SPP + přírodopis*	*osoba se zbytky sluchu*
Žena	*28*	*student*	*Čeština v komunikaci neslyšících*	*nedoslýchavá*
Žena	*24*	*student*	*Speciální pedagogika raného věku*	*nedoslýchavá*
Žena	*28*	*student*	*DSP – Speciální pedagogika*	*Nedoslýchavá*
Muž	*41*	*absolvent*	*Výchovná dramatika Nesl.; SPP*	*Ohluchlý*
Muž	*36*	*absolvent*	*DSP – České dějiny*	*Osoba se zbytky sluchu*
Muž	*43*	*student*	*DSP – Speciální pedagogika*	*Neslyšící*

Jako výzkumná metoda byl pro účely výzkumného šetření použit polostrukturovaný rozhovor. Hendl (2005, s. 166) vymezuje, že „rozhovor se týká nejrůznějších výzkumných situací, vyžaduje dovednost a citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Je třeba učinit rozhodnutí ohledně obsahu otázek, jejich formy a pořadí. Musí se zvážit i délka rozhovoru". Dle Chrásky (2007) je polostrukturované interview na pomezí mezi strukturovaným a volným interview. Respondentům se nejen nabízí více variant odpovědí, ale požaduje se po nich i zdůvodnění či vysvětlení. Pro účely rozhovoru bylo vytvořeno celkem 17 otázek, přičemž některé odpovědi lze vyhodnotit rovněž kvantitativně. Otázky se zaměřovaly na volbu studijního oboru, stresové faktory, které se objevují během studia na vysoké škole, potíže během přednášek, přípravou na zkoušky, integrací mezi slyšící vrstevníky či překážky v průběhu integraci mezi své spolužáky.

Za účelem získání dat byli respondenti osloveni prostřednictvím e-mailu. Kontakty na respondenty byly získávány prostřednictvím techniky „snow-ball", kdy byli osloveni osoby se sluchovým postižením, na které výzkumný tým již měl kontakty z dřívějších výzkumných šetření. Tito respondenti pak byli požádání o předání kontaktů na další jedince se sluchovým postižením. Interview bylo s respondenty realizováno osobně, případně na žádost samotných respondentů pomocí Skypu. Přibližná délka interview byla 30 minut.

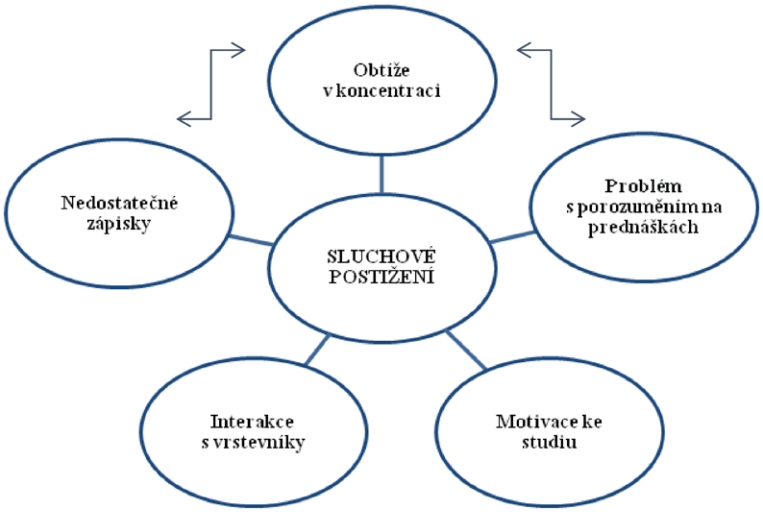
5. Analýza a interpretace získaných dat

Již před samotnou analýzou dat byly stanoveny některé významové jednotky, na které jsme se chtěli v průběhu analýzy zaměřit. Konkrétně se jednalo o motivaci studentů se sluchovým postižením k vysokoškolskému studiu, stresové faktory v průběhu vysokoškolského studia, specifické potíže v rámci přednášek či vztah osob se sluchovým postižením ke slyšícím vrstevníkům. Pro účely analýzy byla použita metoda vytváření trsů, doplněná o metodu zachycení vzorců („gestaltů").

Jak ukázaly jednotlivé rozhovory, objevují se mezi respondenty osoby s bakalářským, magisterským, ale i doktorským vzděláním, kteří v současné době studují, nebo jsou absolventi vysoké školy. Z hlediska oborů mezi respondenty převažovali studenti či absolventi speciálněpedagogických oborů, či oborů primárně určeným osobám se sluchovým postižení – Češtiny v komunikaci neslyšících a Výchovné dramatiky Neslyšících. Mezi respondenty se objevují především osoby nedoslýchavé, následované osobami se zbytky sluchu. Studenty k volbě studijního oboru motivovaly především tyto faktory: vlastní zájem, touha pracovat s dětmi/lidmi, či vlastní sluchové postižení. Poměrně překvapivá byla otázka, týkající se skutečnosti, zdali by respondenti, kdyby neměli sluchové postižení, volili jiný studijní obor a jiné povolání. Téměř všichni respondenti shodně odpověděli, že by jiný obor nevolili, nebo se touhle odpovědí nikdy nezabývali. To nekoresponduje s výsledky Švecové (2012), kdy v rámci diplomové práce na téma pracovní uplatnění osob se sluchovým postižením, zjistila, že většina respondentů se středoškolský vzděláním by se ráda připravovala na jiné povolání, než nyní vykonává. Pevná zakotvenost, co se týče volby studijního oboru, je určitě ovlivněna motivací respondentů ke studiu oboru, který nyní studují, nebo jej vykonávají v praxi. To, že respondenti šli studovat zvolený studijní obor, ovlivňuje jednak zájem o studijní obor, chuť pracovat s jinými lidmi, ale i sluchové postižení. Velkou informační hodnotu měla otázka,

která zjišťovala, zdroje stresu, které na ně působí na vysoké škole. Za jeden z největších zdrojů stresu na vysoké škole je právem považován stres ze zkoušek, ovšem u osob se sluchovým postižením je umocňován sluchovým postižením jako takovým. Jeden z respondentů k tomu dodává *„Velkým stresem byly ústní zkoušky, abych slyšel otázky…(M9)“*. S jeho tvrzení souhlasí další respondent, který k tomu dodává, *„nevím, jestli budu zkoušejícím rozumět (M1).“* Další příčinou stresu ze zkoušek je například přílišná orientace na výkon, či nedostateční připravenost ze střední školy pro sluchově postižené. Specifickým zdrojem stresu jsou u osob se sluchovým postižením oproti slyšící populaci obtíže související s problémy s porozuměním na přednáškách. *„Účast na přednáškách pro mě byla obtížná, nepochytila jsem všechny informace…(Ž3); v podstatě jsem vnímala jen půlku z celé přednášky…(Ž3)“*. Z důvodu sluchového postižení mají osoby se sluchovým postižením rovněž problémy v koncentraci na přednáškách. *„Nesoustředila jsem se na celou přednášku, nemohla jsem proto adekvátně reagovat…(Ž3)“*. Vzhledem k tomu, že osoby se sluchovým postižením se v procesu přijímání informací opírají o odezírání, je pro ně účast na přednáškách velmi náročná, neboť standardní přednáška trvá ve většině případů 45–90 minut, přičemž odezírání je efektivní v prvních 20 minutách. Pro osoby se sluchovým postižením je pak velký problém soustředit se na verbální produkci přednášejícího. Jak bylo uvedeno v teoretické části, hlavní náplní v průběhu přednášky je psaní poznámek. Je třeba připomenout, že vzhledem k tomu, že v průběhu přednášky učitel většinou bez jakéhokoli zastavení přednáší, je pro osobu se sluchovým postižením velmi těžké odezírat a zároveň si dělat přednášky, proto je pro ně jedním ze stresujících faktorů rovněž nedostatečný zápis. Stres může respondentům přinášet i skutečnost, že mají sluchové postižení a jsou tedy „nálepkováni“. Jedna respondentka k tomuto tématu řekla: *„Sama sebe považuji za zdravého člověka, …Stres mi způsobovalo, že se v rámci přednášek mluvilo jakoby o mně…(Ž5)“*. Vzhledem k tomu, že většinu našeho výzkumného souboru tvořili osoby nedoslýchavé, nebylo pro ně časté, aby využívali přepis přednášek či tlumočnické služby. Někteří jedinci si půjčovali poznámky od spolužáků, což v konečném důsledku mohlo přispět k větší socializaci a začlenění mezi spolužáky. Pro přípravu na zkoušky využívají respondenti několik zaručených postupů. Někteří respondenti potřebují delší čas na učení *„Snažila jsem se učit dopředu, měla jsem pocit, že musím všechno umět…(Ž5).“* Jiným respondentům se osvědčilo dělání vlastních zápisků, zestručňování textů. „Píši si „taháky“, téměř vždy jsem si zápisky od zapisovatelek přepisovala sama do počítače a stručněji…(Ž3)“. Mezi respondenty pomáhá k lepšímu pochopení probíraného učiva také barevná vizualizace, kdy jsou důležité pasáže textu barevně odlišeny. *„Tolik popsaných zvýrazňovačů, jako před zkouškami na vysoké škole už nikdy mít nebudu.(Ž3)*; *hodně si text podtrhávám, když jej znovu čtu…(Ž4); vše musím mít na papíře a barevně vyznačené…(Ž5).“* Jelikož náš výzkumný soubor tvořily zejména nedoslýchavé osoby, setkávaly se před studiem na vysoké škole se slyšícími vrstevníky a nejinak tomu bylo i na vysoké škole. Veskrze se tyto osoby shodují, že mezi osoby slyšící zapadly skvěle. Odlišnou odpověď uvedly osoby, které se hlásí ke skupině neslyšících. Tyto osoby uvedly, že se cítí lépe mezi neslyšícími. Oběma skupinám pak v komunikaci se slyšící populací dělají potíže „náročné poslechové a komunikační situace.“ *„V prostředí velkého hluku (diskoték, dopravní prostředky)… Ž2; odmítala jsem studentské srazíky v kavárnách a hospůdkách… (Ž3).“*

Obr. 1: Grafické znázornění významových jednotek a jejich vzájemných vztahů



6. Závěr

Výzkumné šetření si kladlo za cíl zjistit, jaké psychosociální aspekty ovlivňují studium na vysoké škole. Po analýze výsledků došlo ke zjištění, že motivací pro volbu oboru ovlivňuje zájem o obor, touha pracovat s lidmi, či vztah ke sluchovému postižení. Studenti se sluchovým postižením se na vysoké škole setkávají s řadou stresující situací, přičemž většina z nich má návaznost na sluchové

postižení. Studentům způsobují největší stres především zkoušky, ovlivněné přítomností sluchového postižení, problém s porozuměním na přednáškách, obtíže v koncentraci a nedostatečné zápisky. Tyto jednotlivé významové jednotky se navíc vzájemně ovlivňují. Studenti se sluchovým postižením si v rámci přípravy na zkoušku pomáhají zestručňováním zápisků či barevnou vizualizací. Sluchové postižení, respektive stupeň sluchové ztráty ovlivňuje interakci s majoritní společností. Neslyšící se cítí být více spokojeni rovněž s osobami se sluchovým postižením, zatímco nedoslýchaví vyhledávají zejména slyšící vrstevníky. Oběma skupinám respondentů činí v kontextu interakce se slyšícími největší potíže náročné poslechové situace, proto respondenti preferují užší okruh přátel.

Literatura

Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel. (2015). Shrnutí základních problémů z oblasti vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením. Retrieved from http://www.asnep.cz/shrnuti-zakladnich-problemu-z-oblasti-vzdelavani-zaku-a-studentu-se-sluchovym-postizenim/2015/09/01/.

Česko. (2015). Školský zákon : zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání/odborný výklad Petr Vokáč, Lenka Pešťálová, Jaroslava Zelená. (5eds.). Třinec : Resk, spol. s.r.o.

Česko. (2011). Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol = Convention on the rights of persons with disabilities and Optional procokol. Praha : Ministerstvo práce a sociálních věcí.

Česko. (2011). Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Sbírka zákonů České republiky, 2011(56), 1499 – 1501.

Česko. (2008). Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Sbírka zákonů České republiky, 2008(138). 6980 – 6982.

Divadelní fakulta Akademie múzických umění. (n.d.). Ateliér výchovné dramatiky Neslyšících. Retrieved 2015, February 15, from http://difa.jamu.cz/obory-a-ateliery/atelier-vychovne-dramatiky-neslysicich.html.

Doležalová, L. (2012). Terciární vzdělávání studentů se sluchovým postižením v České republice. Brno : Masarykova univerzita.

Filozofická fakulta univerzity Karlovy v Praze. (n.d.). Informace o studiu pro bc. program. Retrieved 2016, February 15, from http://ujkn.ff.cuni.cz/uchazec/bc/studium.

Gallaudet university (n.d.). Graduate Progams. Retrieved 2016, February 15, from http://www.gallaudet.edu/academics-and--research/graduate-programs.html.

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum. Praha : Portál.

Hádková, K. (n.d.). Studium sluchově postižených studentů na vysoké škole. Retrieved 2016, February 15, from http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/360/29-35.pdf?sequence=1.

Chráska, M. (2007). Metody pedagogického výzkumu. Praha : Grada.

Kvasnicová, L., & Šamánek, J. (Eds.). (2015). Antidiskriminační zákon : komentář. Praha : Wolters Kluwer.

Langer, J. (2014). Surdopedie. In M. Valenta (Eds.), Přehled speciální pedagogiky : rámcové kompedium oboru. (pp. 65 – 84). Praha : Portál.

Langer, J.; & Kučera, P. (2012). Základy surdopedie. In: L. Ludíková, & Z. Kozáková (Eds.). Základy speciální pedagogiky. Olomouc : Univerzita Palackého.

Langer, J. (2007). Poradenství pro osoby se sluchovým postižením, In Poradenství pro osoby se zdravotním postižením. (pp. 69 – 74). Olomouc : Univerzita Palackého.

LORM (n.d.). Adresář služeb pro hluchoslepé, pro sluchově a zrakové postižené. Retrieved, 2016, February 15, from http://www.lorm.cz/cs/hluchoslepi/adresar-sluzeb.php#kategorie-4-6.

Menclová, L., & Baštová, J. (2006). Vysokoškolský student v České republice – komparace dat z výzkumů let 1992 – 2005, AULA, 14. 83-91.

MSMT (2015). Monitorovací ukazatele 2015. Retrieved from http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/monitorovaci--ukazatele.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n.d.). Pravidla pro poskytování příspěvků a dotací veřejným vysokým školám. Retrieved, 2016, February 15, from http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/pravidla-pro-poskytovani-prispevku-

-a-dotaci-verejnym-vysokym-1.

MSMT. (n.d.) Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020. Retrieved, 2016, February 15, from http://www.msmt.cz/ministerstvo/ramec-rozvoje-vysokeho-skolstvi-do-roku-2020.

MSMT (n.d.). Zpráva o vývoji českého školství. Retrieved, 2016, February 16, from www.msmt.cz/file/10376_1_1/download.

Masarykova univerzita (2015). Výroční zpráva o činnosti 2014. Retrived from https://www.muni.cz/media/docs/1099/MU_VZ_o_cinnosti_2014.pdf.

Masarykova univerzita. (2008). Specifika terciárního vzdělávání studentů se sluchovým postižením. Retrieved from http://is.muni.cz/el/1441/podzim2008/SP2MP_S4a2/um/Terciarni_vzdelavani_studentu_se_SP.pdf.

Národní ústav odborného vzdělávání. (n.d). Terciární vzdělávání. Retrieved 2016, February 16, from

Nováková, P. (2015). Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020. Praha : Úřad vlády České republiky.

Ostrava univerzita. Výroční zpráva Ostravské univerzity 2014. Retrieved from http://www.osu.cz/index.php?kategorie=56.

SCIO (n.d.). Motivace, priority a kvalita uchazečů o VŠ studium – Vybraná zjištění z projektů Vektor a Národní srovnávací zkoušky. Retrieved, 2016, February 15, from https://www.scio.cz/download/analyzy/souhrn_poznatku_Vektor_uchazeci.pdf.

Sign - Studio (n.d.). Stručná historie vzdělanosti Neslyšících. Retrieved, 2016, February 15, from http://www.sign-studio.cz/news/strucna-historie-vzdelanosti-neslysicich1/.

Šámalová, K. (2014). Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se sluchovým postižením. Teze disertační práce. Vedoucí práce: Prof. JUDr. Igor Tomeš, CSc.

(RE)SEARCHING THE CRITERIA OF ACADEMIC SUCCESS – AN UNDERGRADUATE PSYCHOLOGY PROGRAM EXAMPLE

Lucie VIKTOROVÁ

Department of Psychology, Faculty of Arts, Palacký University, Křížkovského 8, 771 47 Olomouc, Czech Republic,
lucie.viktorova@upol.cz

Abstract: *With limited resources and a number of applicants highly exceeding available positions, a university is usually interested in the effectiveness of its admission process. To validate the admission criteria, it is crucial to first define the concept of "academic success". In most of the available validation studies, overall or first year grade point average was used as an indicator of students' success. Yet this conceptualization may underestimate the value of non-cognitive predictors such as motivation or previous achievements. The current study aims to investigate other viable criteria of academic success in a setting of a selective undergraduate psychology program. Preliminary results from a survey among Bachelor of Psychology graduates at a large Czech university concerning their activities prior to and during their undergraduate studies are presented. The attempt to create a self-rating scale encompassing the achievement of the programs' study objectives as a measure of academic success is also discussed.*

Keywords: *academic success; university admission; learning potential test; non-cognitive factors; predictive validity; psychology*

1. Introduction

The concept of "academic", "college" or "student success" in higher education setting has been heavily researched in the past 25 years. Ten years ago, Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, and Hayek (2006) put together a review of more than 900 articles and books on the topic. The latest review by York, Gibson, and Rankin (2015) mentions other substantial pieces of work published since that time and refers to peer-reviewed journals regularly publishing articles related to the construct of academic success.

Among the authors, the definition of academic success (success in college, etc.) is rather broad, ranging from performance, retention and degree attainment over personal, moral and skills development to job or career success later in life (Camara, 2004; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Schmitt, Oswald, & Gillespie, 2004; York, Gibson, & Rankin, 2015). Camara (2004) lists the following indicators of student's success in college:

a) ability to gain information/conduct research independently (e.g. the ability to work with information technologies and databases, displaying critical thinking and effective problem solving skills, all of which could be mirrored in the quality of students' written work such as theses);

b) development of interpersonal and communication skills (e.g. the ability to lead or co-ordinate teamwork, showing tolerance and ethicality, volunteering and/or participating in other social activities or in student organizations);

c) academic achievements (besides grades, this criterion encompasses the gain of scholarships or being published, and also involves in-class activity, participation on conferences or courses for extra credit and other signs of effort and motivation); and

d) plans for future career.

Similar criteria can be found in Schmitt, Oswald and Gillespie (2004), who suggest to include curiosity, adaptability, physical and psychological condition and appreciation for art as well. The Academic Success Inventory for College Students (ASICS) from Prevatt, Li, Welles, Festa-Dreher, Yelland, and Lee (2011) defines and measures student success in terms of "general academic skills, career decidedness, internal and external motivation, anxiety, concentration, socializing, personal adjustment, and perceived efficacy of the instructor" (Prevatt et al., 2011, 26). Finally, York, Gibson, and Rankin (2015) present a list of assessment instruments that are used to capture different factors of academic success, from attainment of learning objectives, critical thinking and other cognitive skills development to student satisfaction and self-efficacy.

Yet despite the above mentioned possibilities how to define and measure academic success, the most frequent criteria used in

practice are overall grade point average (GPA) or first-year grade point average (Camara, 2004; York, Gibson, & Rankin, 2015). Although it is probably the most readily available criterion measure for researchers, it comes with a variety of problems, the first being its unreliability. Sackett, Borneman, and Connelly (2008) discuss the varying grading standards across different courses and teachers resulting in biased correlation coefficients in validity assessments. Laird (2004) points out that grading may be strict in technical disciplines or natural sciences as compared to social sciences or humanities. This can also lead to a statistical phenomenon called "restriction of range", when the values of a measure accumulate on one side of the spectrum, reducing the variability and therefore the possibility to obtain higher correlations. For the same reason, the author perceives high school GPA as a problematic selection criterion for university admission purposes, because a lot of applicants have the best possible grades. Simply put, grades in any form may reflect other factors than the cognitive ability of the students (e.g. effort, attendance, conscientiousness etc.) and on the other hand, they do not necessarily reflect the amount of knowledge gained by the student (Camara, 2004; Robbins, Allen, Casillas, Peterson, & Le, 2006).

So what is the main reason to look for or assess other criteria of academic success? The answer lies in the attempts to validate different university admission criteria as legitimate for the selection of future students – in other words, as predictors of student success. When measured by GPA, high school grades or cognitive skills tests such as SAT are best stand-alone predictors of academic success. Sternberg (2004) presents the findings of an SAT predictive validity meta-analysis done by Hezlett and colleagues (2001, in Sternberg, 2004, 160), "encompassing roughly 3000 studies and over 1 million students…with validity coefficients generally in the range of .44 to .62 [for first year GPA]. The validity coefficients for later college performance were somewhat lower but still substantial – generally ranging from the mid-.30s to the mid-.40s." Burton and Ramist (2001) conducted a similar study and found a mean correlation of r = .35 between SAT and first year GPA and r = .36 for SAT and cumulative GPA (with a range of r = .22–.52). They also found a mean correlation between high school GPA and cumulative (undergraduate) GPA of r = .42 (ranging from r = .34-.57).

Yet as Laird (2004) points out, to base the admission decision solely on a test score or high school GPA is often not justifiable (for making small numeric differences matter too much) and may diminish the diversity in freshman class. Sternberg (2004, 2012) proposes to assess the creative and practical abilities of the applicants as well as their analytical skills. He gives the example of so called Rainbow assessment developed by himself and colleagues to evaluate these skills via a set of multiple-choice and performance-based items. Beside the notion that all the multiple-choice items loaded on a single domain (raising the question whether all multiple-choice tests measure just the general cognitive ability, g), the author states that using the Rainbow assessment "doubled the predictive value of freshman GPA beyond the level one would obtain from the SAT alone. Even if we threw high school GPA into the equation, we still increased the prediction of first-year college academic success by 50 percent" (Sternberg, 2012, 8). Similarly, Schmitt, Oswald, and Gillespie (2004) developed a 12-dimensional situational judgment inventory to assess students' practical decision making and behavior in college-related situations (e.g. deciding between an extra credit course or attending an important lecture) as a possible predictor of college success.

But as Camara (2004) warns, new (non-cognitive) measures will probably not obtain a high (incremental) validity over current cognitive measures when evaluated against a cognitive outcome such as GPA. It is therefore crucial to first find other viable criteria of academic success that can be easily accessible (and assessable) in large groups of students and towards which the non-cognitive admission criteria can be evaluated. The current study aims to do the first step on this path in the setting of an undergraduate psychology program at a large university in the Czech Republic.

2. Background for the current study

The Bachelor of Psychology program at the Palacký University in Olomouc, Czech Republic, is a 3-year undergraduate study program. Unlike the undergraduate studies in the USA, a bachelor program in the Czech Republic specifically prepares students for a career in the field they chose, i.e. the scope of the program is much narrower in focus. Psychology as a field of study has always been very popular in the Czech Republic, although the acceptance rates at the three biggest universities are regularly lower than 20% (Mareš, 2013). At the Department of Psychology of the Palacký University, roughly 1000 applications are registered each year for only 100 available positions in the Bachelor of Psychology program, making it highly selective (Department of Psychology, Palacký University, unpublished internal statistics).

In this context, the department is interested in making "the best possible choices" with respect to the students' abilities, personal characteristics and motivation to attain a degree and pursue a career in psychology. Therefore, the admission process proceeds in

two steps: Since 2011, the first step consists in taking the Learning potential test for the Faculty of Arts of the Palacký University (SPF). This is a general cognitive skills test (inspired e.g. by the American SAT) obligatory for all applicants for bachelor programs at the Faculty of Arts. The test comprises 50 multiple-choice questions and attempts to measure verbal and language competency, critical thinking, analytical thinking and general knowledge (with questions on e.g. literature, philosophy, etc.). Since 2014, Bachelor of Psychology applicants are also obliged to take a psychology subject test (50 multiple-choice items) which is given the weight of 60% in the decision whether to invite the applicant for a personal interview. Because of its relative novelty (and therefore lack of criteria even in terms of grades), the subject test was not yet validated, and it will not be further referenced in this article.

After completing the learning potential test, roughly 400 applicants scoring highest on the test are invited for a personal interview. A committee of members of the department assesses students' motivation, previous achievements and activities, personality characteristics and also asks two further subject-specific questions (about psychology or human biology). Based upon the assessment, the approximately 100 applicants are admitted into the program.

Because of the high-stakes nature of this decisions and possibility of claims on the grounds of subjectivity (see Laird, 2004), the department is constantly looking for more objective assessment methods of the different non-cognitive characteristics of the applicants. At the same time, the aim is to employ criteria relevant for the prediction of students' success. The current study therefore explores such potential predictors and criteria of academic success among the Bachelor of Psychology graduates at the Palacký University in Olomouc, Czech Republic.

3. Materials and Methods

Data collection method. A self-administered questionnaire for graduates and students in the last (3rd) year of Bachelor of Psychology studies was created. The questionnaire assessed some basic demographic characteristics (age, gender, and a code to pair the respondents with information about their GPA obtained from a university database) and activities related to psychology studies, both prior to and after the university admission. Some examples are: *How many times did you apply for Bachelor of Psychology at [the university's name]? Did you apply for other universities as well? Did you do any of the following preparatory activities prior to applying for Bachelor of Psychology at [the university's name]? (reading psychology-related books, attending high school psychology courses, visiting the university, taking preparatory courses and admission tests, volunteering, working in a related field, other – please specify) Did you study in another program as well while studying the Bachelor of Psychology? Did you do any of the following activities during your Bachelor of Psychology studies? (working, volunteering, participating in student's organizations, helping someone from the department with research etc., visiting conferences, taking extra educational courses etc.)* The respondents were asked to elaborate on the activities they indicated as "have done".

In the end, the questionnaire included a 30-item self-rating on a 4-point Likert scale (0 – not at all true for me; 1 – rather not true for me; 2 – somewhat true for me; 3 – completely true for me) concerning the respondent's perception of their abilities related to the Bachelor of Psychology study objectives. The items were derived from the "graduate's profile" stated by the Department of Psychology at the Palacký University in a document available (in Czech) at the Faculty of Arts' web-page. The document specifies the knowledge, skills and competencies a Bachelor of Psychology graduate should have gained during the studies. Some examples include the knowledge of basic theories of personality, concepts from cognitive psychology, basics of research methodology, the ability to conduct a literature search, write a psychological report or analyze research data, and interpersonal and communication skills such as the ability to work in teams, to express own opinions, to communicate in a foreign language or ethicality in professional conduct. The respective objectives were transformed into the form of first person statements, grouped according to the common topic (e.g. research methodology, theoretical knowledge, interpersonal and communication skills etc.) and some further statements concerning the difficulties while learning *(e.g. I find it hard to learn for exams; I often seek help while writing essays; I have troubles finishing homework in time)* were added. Then, a sample of statements was chosen from the pool to cover all relevant objectives, and it was given to comment upon to three students from the last year of Master of Psychology studies. The revised items were then used for the current version of the questionnaire.

As an additional measure, students' GPA for each year (1st–3rd) of the undergraduate studies was obtained from a university database (if available; not all data were complete at the time of this study), as well as their high school graduation GPA and their test score on the Learning potential test for the Faculty of Arts of the Palacký University (SPF).

Participants. Because of the aim of the study, all Bachelor of Psychology graduates who were selected based on the Learning

potential test for the Faculty of Arts of the Palacký University (SPF) were contacted via their class e-mail and asked to fill in the questionnaire. The target population included current students of the first and second year of Master of Psychology studies at the department. The 3rd year Bachelor of Psychology students were asked to participate as well, because of their prospect of graduation in the near future and enlargement of the population pool. Together, approximately 300 people (age 21–64 years) should have been reached this way, 80% of them being women. Out of this number, 52 students (age 21–52 years) completed the questionnaire before the deadline for this study, 85% of them being women. The sample comprised 22 graduate students in their 2nd year, 10 graduate students in their 1st year and 20 undergraduate students (3rd year).

Data analysis. All data were first analyzed by means of descriptive statistics. Missing data in the Likert-type items (5 values) were then replaced by the median value of the other participants' answers for the particular item. Next, the 30 self-rating items were analyzed using parallel analysis based on polychoric correlation matrix. The program FACTOR, version 10.3.01 for Windows (Lorenzo-Seva & Ferrando, July 2015), was used. In case the polychoric correlation matrix is not positive definite, the program replaces the non-convergent coefficients by the corresponding Pearson coefficients. The initial number of factors to be extracted was randomly set on 10 and the Minimum Rank Factor Analysis (MRFA) was chosen as the extraction method, for it is considered an appropriate exploratory factor analysis method for ordinal data (Baglin, 2014). After the initial solution, Promin was chosen as the non-orthogonal rotation method for the suggested number of factors.

After the exploratory factor analysis, summative scale scores were calculated for the suggested factors and the internal consistency of each scale was assessed using Cronbach's alpha coefficient; the corrected item-total correlations were examined as well. In the last step, Pearson correlations between the summative scales, high school graduation GPA, SPF-score, each year's GPA and participant's age were calculated.

4. Results

Considering potential non-cognitive predictors and criteria of academic success, the relative frequencies of assessed activities prior to and during undergraduate Psychology studies are given in Table 1. As apparent from the table, the majority of admitted applicants have read psychology-related books and applied for another university or course of study, too. Around 2/3 of the admitted applicants also have attended a high school psychology course, taken a practice admission test and have been volunteering in an organization. During the undergraduate studies, they also have attended seminars beyond the obligatory courses and taken part in at least one conference; ¾ of the students have been working at least part-time during their undergraduate studies. In sum, these activities could be used as potential predictors and criteria of future academic success.

Tab.1: Relative frequencies of undergraduate Psychology applicants'/students' activities (N = 52)

"Prior to my application for Bachelor of Psychology studies at the Palacký University, I..."	***%***	***"During my Bachelor of Psychology studies at the Palacký University, I..."***	***%***
a) "...have applied for another university/ program."	*92.3*	*a) "...have studied in another program/ at another university as well."*	*21.1*
b) "...have read psychology-related books."	*88.5*	*b) "...have been on short-time attachments beyond the obligatory internships."*	*42.3*
c) "...have attended high school psychology courses."	*67.3*	*c) "...have attended seminars/ workshops beyond the obligatory courses."*	*69.2*
d) "...have visited the Palacký University."	*30.8*	*d) "...have visited at least one conference."*	*63.5*
e) "...have taken a preparatory course for psychology."	*57,7*	*e) "...have been active in a students' organization."*	*36*
f) "...have taken a practice/ other admission test for psychology."	*65.4*	*f) "...have been helping someone from the department with research or other activities."*	*21.2*
g) "...have been volunteering in an organization."	*61.5*	*g) "...have been volunteering in an organization."*	*53.8*
h) "...have worked in a similar field."	*17.3*	*h) "...have worked somewhere (at least part-time)."*	*75*
i) "...have been working with people (e.g. paid or unpaid help, etc.) in another way."	*53.8*	*i) "...have done other relevant activities."*	*17.3*
		j) "...have spent some time abroad for educational reasons."	*7.7*

As for the self-rating scale assessing students' perception of their compliance with the Bachelor of Psychology study objectives, according to the Kaiser-Meyer-Olkin Measure, the data were not very suitable for exploratory factor analysis (KMO = .557). Yet the Bartlett's test of sphericity showed significant correlations ($\chi 2435 = 0.703$; $p < .001$), so – for exploratory purposes – the decision was made to continue with the analysis, bearing in mind the limited interpretation possibilities.

On the basis of percentages of real-data and mean of random variance comparison, the existence of 3 dimensions in the data was suggested (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). The explained variance of the 3 factors (based on eigenvalues) was 41.27%. Next, the 3 factors were rotated using non-orthogonal Promin rotation to simplify the interpretation. The rotated solution explained 48.36% of common variance (eigenvalues of the reduced correlation matrix). The factors showed weak positive intercorrelations (r = .22–.38), justifying the use of non-orthogonal rotation method.

Table 2 shows the items and their respective loadings on the factor. Based on the content of the items, Factor 1 could be labeled "learned specific knowledge and skills" (Cronbach's alpha = .82). Items assessing the knowledge of theories (e.g. from cognitive psychology) and research-related skills (e.g. hypothesis formulation, data analysis) usually taught in specific university courses loaded highly on this factor. Similarly, Factor 2 could be labeled "student's preparation and outputs" (Cronbach's alpha = .76), for it contains items related to self-directed learning and schoolwork management (e.g. writing essays). Finally, Factor 3 could be labeled "broader awareness and reflection" (Cronbach's alpha = .70); items loading highly on this factor assess critical thinking and broader context knowledge. Taken together, all scales had a satisfactory internal consistency, although some of the corrected item-total correlations were lower than the recommended rpbis = .30 (Crocker & Algina, 2008).

Tab.2: Factor structure of the 30-item self-rating scale for students and item-total correlations (rpbis)

Factor 1 items	*F1 load.*	*F1* r_{pbis}	*Factor 2 items*	*F2 load.*	*F2* r_{pbis}	*Factor 3 items*	*F3 load.*	*F3* r_{pbis}
I am able to describe the basic concepts of human mind (e.g. memory, etc.).	*.510*	*.626*	*I have no troubles learning for exams.*	*.438*	*.376*	*I am acquainted with the basic concepts of different psychological schools.*	*.501*	*.397*
I am able to explain the basic theories of human personality.	*.660*	*.539*	*I usually don't do my homework at the last minute.*	*.533*	*.505*	*I think, in some situations, certain psychological techniques are better than others.*	*.769*	*.432*
I am able to carry out a psychological evaluation and write the report.	*.399*	*.362*	*I prepare myself systematically for the lectures.*	*.373*	*.507*	*When conducting research or evaluation, I always think about ethics.*	*.663*	*.335*
I know what to look for in manuals for psychodiagnostic methods.	*.536*	*.508*	*I am able to write my essays without the help of others.*	*.509*	*.226*	*I evaluate critically the information I get.*	*.471*	*.298*
I am interested in the data collection and analysis methods when reading an article.	*.402*	*.388*	*I take part in classroom discussions.*	*.562*	*.436*	*I am able to look at a problem from different angles.*	*.415*	*.194*
I am able to describe the basic concepts in research methodology.	*.576*	*.611*	*I can co-ordinate a teamwork.*	*.393*	*.404*	*I pursue the current development in the field.*	*.501*	*.534*
I am able to formulate a hypothesis.	*.557*	*.658*	*I have no troubles preparing a presentation on a given topic.*	*.351*	*.331*	*I read psychology-related books and articles beyond the obligatory literature.*	*.522*	*.373*
I am able to choose an appropriate design for a specific research task.	*.659*	*.600*	*I have no troubles looking up articles in databases.*	*.747*	*.612*	*I have an idea of the domain I want to work in in the future.*	*.398*	*.331*
I am able to analyze my data using appropriate methods.	*.746*	*.545*	*I have no troubles reading an article in a foreign language.*	*.720*	*.579*	*I know the possibilities and limitations of working in the field of psychology.*	*.647*	*.354*
I think I have sufficient skills and knowledge to work in practice.	*.305*	*.287*	*I am able to carry out an analysis and interpret the results in at least one statistical software.*	*.399*	*.301*	*I am not afraid to work with people.*	*.447*	*.329*

The final step consisted of computing the scale scores of Factor 1, 2 and 3 for each participant and their correlations with the variables of interest. These included the high school graduation GPA (HSGPA) and SPF-score as potential predictors and each year's GPA as another criterion of academic success. Correlations with participants' age were calculated as well. Table 3 gives the overview of the Pearson correlation coefficients, their statistical significance and number of participants they were based upon (not all data were available for all the participants).

Tab.3: Pearson correlations between the possible predictors and criteria of academic success

		HSGPA	**Age**	**1st year GPA**	**2nd year GPA**	**3rd year GPA**	**F1**	**F2**	**F3**
SPF-score	*r*	*-.398***	*.113*	*-.269*	*-.165*	*-.035*	*.083*	*-.070*	*.045*
	p	*.006*	*.426*	*.059*	*.367*	*.876*	*.560*	*.621*	*.753*
	N	*47*	*52*	*50*	*32*	*22*	*52*	*52*	*52*
HSGPA	*r*		*-.006*	*.428***	*.465***	*.295*	*-.234*	*.013*	*.067*
	p		*.969*	*.003*	*.010*	*.183*	*.114*	*.931*	*.656*
	N		*47*	*47*	*30*	*22*	*47*	*47*	*47*
Age	*r*			*.078*	*-.081*	*-.247*	*-.170*	*.083*	*.221*
	p			*.590*	*.659*	*.267*	*.227*	*.558*	*.115*
	N			*50*	*32*	*22*	*52*	*52*	*52*
1st year GPA	*r*				*.757***	*.556***	*-.361***	*.126*	*-.119*
	p				*< .001*	*.007*	*.010*	*.382*	*.409*
	N				*30*	*22*	*50*	*50*	*50*
2nd year GPA	*r*					*.569***	*-.373**	*-.436**	*.148*
	p					*.006*	*.035*	*.013*	*.419*
	N					*22*	*32*	*32*	*32*
3rd year GPA	*r*						*-.245*	*-.264*	*-.191*
	p						*,272*	*,235*	*,394*
	N						*22*	*22*	*22*
F1	*r*							*.193*	*.413***
	p							*.170*	*.002*
	N							*52*	*52*
F2	*r*								*.124*
	p								*.382*
	N								*52*

**Correlation is significant at the .05 level (2-tailed), ** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).*

As apparent from Table 3, Factor 1 ("learned specific knowledge and skills") correlated with 1st year and 2nd year GPA ($p < .05$). It could be considered a moderate negative correlation among the self-perception of gained knowledge and the grades students got in the respective years (lower value meaning better grades, e.g. 1 = A, 4 = F). The correlation between Factor 1 and 3rd year GPA also showed a weak negative tendency, but it did not reach statistical significance; the same held true for the correlation between Factor 1 and high school graduation GPA. Overall, there is an association between the grades students get before and after entering the university and their perceived gained knowledge by the time of graduation.

Factor 2 ("student's preparation and outputs") only showed a significant correlation with 2nd year GPA, the correlation being moderate negative. A similar tendency held true for the correlation between Factor 2 and 3rd year GPA, but it did not reach statistical significance. The perception of one's own activity in class and at home therefore correlates mainly with grades gained later in the course of study.

Factor 3 ("broader awareness and reflection") did not show a correlation with any of the assessed variables except for Factor 1 score, the correlation being moderate positive. Students with higher perception of own gained knowledge and skills also tend to have a broader awareness in general. A weak positive correlation between Factor 3 and participants' age was discovered, meaning that self-reflection and awareness rises with increasing age, but it did not reach statistical significance. None of the three factors correlated with the Learning potential test (SPF) score.

As for the correlations among other variables, the SPF-score was significantly correlated with high school graduation GPA (moderate negative correlation), but not with GPA obtained in each year of the Bachelor of Psychology studies. In contradiction, high school graduation GPA correlated significantly both with 1st and 2nd year GPA (moderate positive correlation, with the same tendency for 3rd year GPA). Age was not significantly correlated with any of the above mentioned variables.

5. Discussion

Because of the low response rate, the results should be interpreted only as an initial assessment of possible predictors and criteria of academic success in the specific local undergraduate psychology program setting. The purpose of the analyses was to gain knowledge about the "viability" of the specific questions, e.g. whether they are relevant for the program graduates and, in case of the self-rating items, whether they form any meaningful factors that could later be used as whole scales.

In terms of a factor structure of the 30 self-rating items, three factors were identified as "learned specific knowledge and skills", "student's preparation and outputs" and "broader awareness and reflection". Each factor comprised 10 items, showed good internal consistency and the factors were weakly positively correlated. Yet the KMO criterion did not suggest to factor analyze the data, probably due to the small number of participants, both absolutely and with respect to the recommended "5-to-1" ratio for the number of participants and the number of analyzed items (Crocker & Algina, 2008). Indeed, some items loaded on more than just one factor, so the structure presented in this paper has to be taken as rather preliminary. The data collection for the questionnaire still continues, so a better sounded dataset is expected in the future.

Similar limitations apply to the presented correlation coefficients. These were calculated only from the data of students who also completed the questionnaire. The underlying number of participant varied among the different variable combinations, because at the time of this study, not all information was available for all the participants. This was due to the administrative processes at the faculty level and rather hard to circumvent. Also, by definition, the dataset consisted only of applicants successfully admitted to the Bachelor of Psychology program. No information about the (possible) scores of non-admitted applicants is available, causing the restriction of range phenomenon; this was not corrected for in these analyses. The observed correlations therefore merely give an idea about the way the real relationship between the variables could look like.

None of the (presumed) non-cognitive scales correlated with any of the assessed predictor variables (high school graduation grades, SPF-score). This would be logically sound as none of the predictors was supposed to measure other than cognitive skills or achievement. On the other hand, some significant correlations were found between the non-cognitive factors and GPA obtained in respective years of the undergraduate studies. In this context, the specific activities of the students (e.g. preparing for exams, in-class activity, etc.) could be mirrored in the grades they obtained and, from an educator's point of view, it is probably good they are. Yet a direct prediction of gained knowledge (in comparison to gained GPA) or skill development is not probable based solely on high school graduation grades or the learning potential test score. The question whether to use grades as "purely cognitive" predictors or criteria (or whether to use them at all) remains (Camara, 2004; Laird, 2004).

With respect to these findings, an analysis of the relations among activities prior to university acceptance, activities during the undergraduate studies and the "final" self-rating of "objectives achievement" would be a promising next step. These were not done in the current study because of the aforementioned low response rate and the answers to the activity assessment questions are only presented in terms of relative frequencies. Again, the information from non-admitted applicants would be useful and this should probably be a stimulus for the admissions committee to collect this information in a systematic way.

Overall, the current study showed potential for future assessment of non-cognitive achievements of the undergraduate psychology students, but a larger dataset is needed to make more definitive conclusions. Data collection among non-admitted applicants would be helpful as well, for the ultimate purpose is to validate the admission choices made. These facts should be taken into consideration as the study continues.

Literature

Baglin, J. (2014). Improving Your Exploratory Factor Analysis for Ordinal Data: A Demonstration Using FACTOR. Practical Assessment, Research and Evaluation, 19(5), 1-15.

Burton, N.W., & Ramist, L. (2001). Predicting Success in College: SAT Studies of Classes Graduating Since 1980. College Entrance Examination Board. Available from http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2001-2-predicting-college-success-sat-studies.pdf.

Camara, W.J. (2004). Broadening criteria of college success and the impact of cognitive predictors. In W.J. Camara & E.W. Kimmel (Eds.), Choosing students: higher education admissions tools for the 21st century (53-79). New York: Routledge.

Crocker, L., & Algina, J. (2008). Introduction to classical and modern test theory. Mason, OH: Cengage.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.

Laird, R. (2004). What is it we think we are trying to fix and how should we fix it? A view from the admissions office. In W.J. Camara & E.W. Kimmel (Eds.), Choosing students: higher education admissions tools for the 21st century (13-32). New York: Routledge.

Mareš, J. (2013). Stát se psychologem: příběh vysokoškolského studia. [To become a psychologist: the story of university studies.]. Brno: Masarykova univerzita.

Prevatt, F., Li, H., Welles, T., Festa-Dreher, D., Yelland, S., & Lee, J. (2011). The Academic Success Inventory

for College Students: Scale Development and Practical Implications for Use with Students. Journal of College Admission, 211, 26-31.

Robbins, S. B., Allen, J., Casillas, A., Peterson, C. H., Le, H. (2006). Unraveling the Differential Effects of Motivational and Skills, Social, and Self-Management Measures from Traditional Predictors of College Outcomes. Journal of Educational Psychology, 98(3), 598-616.

Sackett, P. R., Borneman, M. J., & Connelly, B.S. (2008). High-stakes testing in higher education and employment: Appraising the evidence for validity and fairness. American Psychologist, 63(4), 215-227.

Schmitt, N., Oswald, F.L., & Gillespie, M.A. (2004). Broadening the Performance Domain in the Prediction of Academic Success. In W.J. Camara & E.W. Kimmel (Eds.), Choosing students: higher education admissions tools for the 21st century (3-12). New York: Routledge.

Sternberg, R. J. (2004). Augmenting the SAT Trough Assessments of Analytical, Practical and Creative Skills. In W.J. Camara & E.W. Kimmel (Eds.), Choosing students: higher education admissions tools for the 21st century (159-176). New York: Routledge.

Sternberg, R. J. (2012). College Admissions: Beyond Conventional Testing. Change: The Magazine of Higher Learning, 44(5), 6-13.

Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. Psychological Methods, 16, 209-220.

York, Travis T., Gibson, Charles, & Rankin, Susan. (2015). Defining and Measuring Academic Success.

Practical Assessment, Research & Evaluation, 20(5), 1-20.

RÓMSKE DIEŤA V ŠKOLSKEJ TRIEDE - APLIKÁCIA KULTÚRNE CITLIVÉHO PRÍSTUPU

ROMA CHILD IN THE SCHOOL CLASS - APPLICATION OF CULTURAL SENSITIVE APPROACH

Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ

Ústav romologických štúdií, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 949 74 Nitra, Slovensko, mceresnikova@ukf.sk

Grantová podpora: VEGA 1/0845/15 - Jazyková kompetencia rómskych žiakov v prvom ročníku školskej dochádzky

Abstrakt: *Príspevok prináša jeden z možných pohľadov na kultúrne a sociálne podmienené odlišnosti v správaní a prežívaní tej časti príslušníkov rómskeho etnika, ktorá žije v podmienkach sociálnej exklúzie a chudoby. Prezentujeme vlastné skúsenosti, výsledky a metaanalýzy výsledkov kvalitatívne a kvantitatívne orientovaných výskumov(napr. Čerešníková, 2006, Čerešníková, 2013), ktorých cieľovou skupinou boli rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Chceme odpovedať na otázku, aké zvláštnosti v správaní a prežívaní ovplyvnené kultúrnou odlišnosťou môžu rómskemu dieťaťu zo sociálne znevýhodneného prostredia komplikovať jeho školskú úspešnosť? Aké je jeho miesto v školskom kolektíve? Aké sú vzájomné postoje rómskych a slovenských (majoritných) detí? Aká je kultúrna citlivosť učiteliek/učiteľov týchto detí? Konštatujeme, že kolektivizmus ako kultúrna dimenzia ovplyvňuje sociálne správanie rómskych detí v škole, slabšiu jazykovú kompetenciu, ktorá je pri vstupe do školy bariérou, postoje rómskych detí k Slovákom (majorite) sú významne pozitívnejšie ako postoje slovenských detí k Rómom. Výsledky výskumu tiež naznačujú, že pedagogické zamestnankyne sú kultúrne citlivejšie v interakcii s rómskymi deťmi vtedy, keď s nimi majú každodennú skúsenosť a majú dostatok objektívnych informácií o histórii a kultúre Rómov.*

Kľúčové slová: *rómske dieťa, kolektivizmus, jazyková kompetencia, etnický postoj*

Abstract: *This paper reports one of the possible views on the culturally and socially conditioned differences in behavior and mental processes of the part of the Roma population that lives in conditions of social exclusion and poverty. We present their experiences and the results of the qualitatively and quantitatively oriented researches, targeting the Roma children from socially disadvantaged backgrounds. We want to answer the question, what peculiarities in the behavior and mental processes influenced by cultural differences may complicate the success of Romany children from socially disadvantaged environments at school? What is their place in the school community? What are the mutual attitudes of Slovak (major) and Roma children? What is cultural sensitivity of the teachers of these children? We note that the collectivism as a cultural dimension affects the social behavior of Roma children in the schools, weaker language competence which is the barrier at the entrance to the school, attitudes of Roma children to Slovaks (major) ones are significantly more positive than attitudes of the Slovak children towards Roma ones. Research results also suggest that educational employees are culturally sensitive in the interaction with Roma children when they have daily experience with them and they have enough of the objective information about the Roma history and culture.*

Key words: *Roma child, collectivism, language skills, ethnic attitude*

1. Úvod

Základnou sociálnou skupinou je pre každého zvyčajne rodina, ktorá mu sprostredkúva primárny vplyv kultúry, učí ho orientácii vo svete symbolov, zvykov, hodnôt. Pre ďalší zdravý vývin dieťaťa je však dôležité aj postupné zaraďovanie sa do rovesníckych interakcií a do vzťahov v širšom sociálnom prostredí. Prvým, naozaj dôležitým „verejným“ sociálnym prostredím, ktorého súčasťou sa stávame je škola, školská trieda. Vo veku šiestich rokov sa zásadne mení pozícia dieťaťa v sociálnom prostredí i jeho sociálne roly. Z dieťaťa, ktoré prevažnú časť svojho života trávilo medzi svojimi najbližšími ľuďmi a jeho najčastejšou činnosťou bola činnosť hrová, sa stáva dieťaťom, ktorému do života vstupujú noví ľudia, nové povinnosti, nové pravidlá, nové sociálne vzťahy. Pri vstupe do školy potrebuje oporu najbližších ľudí a profesionálov v škole každé dieťa. Každé dieťa potrebuje, aby prostredie školy a edukácia bola nastavená inkluzívne, aby boli na jednej strane rešpektované jeho osobitosti, na strane druhej, aby bol naplno

rozvíjaný jeho potenciál. Pred veľkú výzvu sme postavení nielen vtedy ak máme pracovať s dieťaťom so zdravotným hendicapom, ale aj vtedy, ak máme pracovať so šesť – sedemročným dieťaťom pochádzajúcim z minority a zároveň zo sociálne znevýhodneného prostredia.

2. Ciele

Chceme odpovedať na otázku, aké zvláštnosti v správaní a prežívaní ovplyvnené kultúrnou odlišnosťou môžu rómskemu dieťaťu zo sociálne znevýhodneného prostredia komplikovať jeho školskú úspešnosť? Aké je jeho miesto v školskom kolektíve? Aké sú vzájomné postoje rómskych a slovenských (majoritných) detí? Aká je kultúrna citlivosť učiteliek/učiteľov týchto detí?

Hlavným cieľom nášho príspevku je prispieť ku kultúrnemu scitlivovaniu odborníkov/odborníčok, ktorí/é pracujú v pomáhajúcich profesiách s rómskymi deťmi z prostredia sociálnej exklúzie a chudoby.

3. Prvky rómskej sociálnej a etnickej identity

Príslušníkov rozmanitej etnokultúrnej skupiny, ktorú nazývame najrozšírenejším endo-etnonymom „Rómovia“, žije iba v Európe, podľa Rusnákovej (2015), odhadom 7 – 8,5 milióna. Rómovia do Európy prichádzajú z Indie ako výrazne odlišná kultúrna skupina (odlišné socializačné normy, oblečenie, jazyk, hudba, temperament, viera, tradície a zvyky). Táto etnická odlišnosť im spôsobovala veľa problémov a v európskych krajinách neboli prijímaní, boli prenasledovaní, po zákaze kočovania násilne usídľovaní na okraji obcí alebo mimo obcí s majoritným obyvateľstvom.

Na území Slovenska žijú Rómovia niekoľko storočí (ako uvádza Rusnáková (2015) prvá zachovaná zmienka je z roku 1322), v niektorých historických obdobiach boli násilne asimilovaní, nemohli rozvíjať svoju kultúru, presadzovať svoje hodnoty a normy a ovplyvňovať reciprocne majoritnú spoločnosť. V týchto podmienkach si dokázali zachovať prvky vlastnej etnickej identity, na druhej strane sociálna exklúzia ovplyvnila vytváranie koncentrovaných osídlení, medzigeneračnú reprodukciu chudoby a s ňou súvisiace zlé životné podmienky a produkciu sociálno-patologického správania. Vytvorené životné stratégie ľudí žijúcich v týchto komunitách mohli byť zodpovedné za prehlbovanie ich vylúčenia a odmietania majoritnou spoločnosťou. V súčasnosti je situácia veľmi podobná a v kvalitatívnej sonde ju približuje Rusnáková (2011).

Celkový počet Rómov na Slovensku je Atlasom rómskych komunít 2013 odhadovaný na 402 810 Rómov, čo predstavuje 7,43 % podiel na celkovom počte obyvateľstva k 31.12.2013. Rómska komunita je v Atlase rómskych komunít 2013 definovaná ako skupina ľudí, ktorú majorita subjektívne definovala ako Rómov na základe antropologických znakov, kultúrnej príslušnosti, spôsobu života – životného štýlu, životného priestoru a rovnako subjektívne vnímala túto skupinu ako odlišnú, a to v pozitívnom ako aj v negatívnom zmysle. Z celkového odhadovaného počtu Rómov na Slovensku najviac rómskych obyvateľov býva v rozptyle medzi majoritným obyvateľstvom (46,5 %), 11,5 % žije v koncentrovaných rómskych osídleniach vo vnútri obce. V sídelných komunitách, ktoré sú umiestnené výlučne na okraji obce žije 23,6 % Rómov. Počet obyvateľov segregovaných osídlení predstavoval 73 920, čo tvorí 18,4 % všetkých odhadovaných Rómov.

Štatút minority so všetkými právami bol rómskej minorite na Slovensku priznaný až v roku 1991, ale vitalita tejto minority, ako ju opisujú Giles, Bourhis a Taylor (1977) v *etnolingvistickej teórii identity* ostala veľmi nízka. Etnolingvistická teória identity stavia na tom, že jazyk je diferencujúcim prvkom, na základe ktoré sa členovia skupiny porovnávajú s inými skupinami. Piliérmi etnolingvistickej teórie identity sú stratégia mobility a stratégia vitality. Stratégia mobility je snahou používať jazyk dominantnej skupiny, kultúrne a jazykovo sa asimilovať. Ak by však túto stratégiu použilo príliš veľa členov etnolingvistickej skupiny, skupina by zanikla, pretože by sa stratila jej jazyková základňa. Preto je nutné, aby v skupine fungovala stratégia vitality, čiže jej schopnosť prežiť ako odlišná a aktívna entita v prostredí viacerých skupín.

Giles a kol. (1977) hovoria o troch faktoroch vitality:

1. statusové (politická, ekonomická a lingvistická prestíž),
2. demografické (počet, koncentrácia, imigrácia, prírastok),
3. inštitucionálne (vzdelávanie, jazyk v médiách, spolky).

Giles a Johnson (1987) doplnili tieto faktory o ďalšie dva:

4. vnímané skupinové hranice,

5. viacnásobné skupinové členstvá.

Napriek tomu, že Rómovia sú minoritou, ktorá má v komparácii s majoritou najviac sociálnych a kultúrnych odlišností (čo platí najmä pre Rómov žijúcich v segregovaných sídelných komunitách), z pohľadu všetkých vymenovaných faktorov vitality minority má rómska minorita na Slovensku v porovnaní s inými minoritami nižšiu prestíž.

Ak by sme sa na rómsku kultúru pozreli cez optiku Hofstedeho kultúrnych dimenzií (1980), tak je výrazne kolektivistická, čo korešponduje aj s teóriou o pôvode Rómov.

Hofstede (1980) klasifikoval národné kultúry pomocou štyroch dimenzií. Sú nimi (1) odstup od moci (rešpekt a úcta podriadených k nadriadeným), (2) vyhýbanie sa neistote (dôraz na plánovanie a stabilitu), (3) individualizmus – kolektivizmus (definovanie identity človeka osobnou voľbou alebo charakteristikami skupiny), (4) maskulinita – femininita (dôraz na výkon verzus interpersonálnu pohodu). Vo vedeckých kruhoch zaujala najmä dimenzia individualizmus – kolektivizmus.

Podľa Triandisa (et al.) (1990) sa kolektivistická spoločnosť, resp. spoločenstvo vyznačuje podriadením osobných cieľov členskej skupine, t. j. sebadefinovaním skupinou, reguláciou správania skupinovými normami, vnímaním skupiny ako homogénnej a silným odlišovaním svojej a cudzej skupiny. Pre človeka to znamená nutnosť poslušnosti a napĺňania svojich povinností, sebaobetovanie sa pre skupinu, sústredenie sa na veci spoločenské a podporujúce správanie zamerané na hierarchiu a vzájomnú závislosť. Čerešník (2011) uvádza, že hlavná aktivita pri definovaní človeka nestojí na strane individuality, ale na strane malých sociálnych skupín, na ktorých je človek silne závislý.

Individualizmus sa vyznačuje emocionálnym odstupom od skupiny, dôrazom na osobné ciele, reguláciou správania prostredníctvom analýzy postojov, ziskov a strát, konfrontáciou, preferenciou horizontálnych vzťahov (priateľských, partnerských) nad vertikálnymi (rodič – dieťa). Pre človeka to znamená spoliehanie sa na seba a nezávislosť, sociálnu zručnosť, ale i osamelosť.

Existujú rozličné variácie individualizmu a kolektivizmu v rámci spoločností, ale v zásade sa za spoločnosti s vysokou mierou individualizmu považujú USA, Kanada, severná a stredná Európa a za spoločnosti s vyššou mierou kolektivizmu Čína, India, Japonsko, Latinská Amerika a africké kultúry. V Európe kultúra južného Talianska a tradičná grécka kultúra. Slovensko je krajinou stredoeurópskou a obsah socializácie je determinovaný individualistickou dimenziou kultúry. Vieme, že Rómovia prišli do Európy z Indie a tak sa v ich životnom štýle môžeme pokúsiť identifikovať znaky kolektivistickej dimenzie kultúry (tabuľka 1).

Tab. 1 Porovnanie slovenskej a rómskej rodiny

Slovenská rodina	***Rómska rodina***
Individualistická dimenzia kultúry	*Kolektivistická dimenzia kultúry*
Tendencia plánovať budúcnosť, materiálne sa zabezpečiť, zhromažďovať	*Zaoberanie sa súčasným časom, „žitie pre dnešok“*
Vyjadrovať svoje názory a postoje, byť samostatný, reagovať na podnety na základe vlastného prehodnotenia – buď zodpovedný sám za seba	*Podriadenie skupine, vyjadrovanie vlastných názorov nie je schvaľované, pokiaľ nekorešponduje s názorom skupiny – rozhodovanie nikdy nie je samostatné*
Existencia individuálneho vlastníctva	*Chýba vymedzenie osobného teritória a osobných vecí*
Potreba zaoberať sa vlastnou sebaidentifikáciou – kto som? kam smerujem?	*Definícia seba určená skupinou, sebaobraz je i v dospievaní chápaný ako danosť*

Zdroj: Čerešníková, 2006

Počas terénnych výskumov sme realizovali mnoho rozhovorov s rómskymi rodičmi, deťmi a učiteľkami týchto detí. Na základe kvalitatívnej analýzy rozhovorov, uvádzame v tabuľke 2 zistenia, ktoré vykazujú znaky kolektivistickej dimenzie kultúry v správaní a prežívaní rómskeho dieťaťa v škole, ktorá je naopak nastavená skôr individualisticky (v zmysle uvedeného konceptu).

Tab. 2 Kolektivizmus v rozhovoroch

Kolektivistická dimenzia kultúry- indikátory	***Interpretácia rozhovorov***
Podriadenie skupine, vyjadrovanie vlastných názorov nie je schvaľované, pokiaľ nekorešponduje s názorom skupiny – rozhodovanie nikdy nie je samostatné	*V intenciách kolektivizmu je žiaduce aby vlastné názory človeka korešpondovali s názormi ostatných, rozhodnutia v rómskej komunite sú prijímané kolektívne (komunitou alebo širšou rodinou) a sú záväzné pre každého člena, budúcnosť dieťaťa je projektovaná v nadväznosti na tradíciu rodiny. Dieťa z marginalizovanej rómskej komunity nie je zvyknuté riešiť úlohy samostatne a rozhodovať individuálne (preto mnohé bez zábran opisujú alebo sa podriaďujú väčšine detí v triede), čo mu spôsobuje problémy pri samostatnej práci, ale i v úlohách rozvíjajúcich tvorivosť a vo všetkých činnostiach, v ktorých je nutné individuálne presadzovanie sa. Toto môže byť rovnako problém pri posúdení školskej zrelosti, ktorý je ešte naviac prehĺbený nezvykom šesťročného rómskeho dieťaťa z marginalizovanej komunity komunikovať s „bielym" dospelým a neznalosťou slovenčiny ako komunikačného jazyka.*
Chýba vymedzenie osobného teritória a osobných vecí	*Ilustráciou môže byť rozdielnosť v oblasti jazykových prostriedkov. Jednou zo základných noriem správania sa v rómskej komunite, ktorou je zásada solidarity – ak mám ja, dám tebe, zajtra dáš ty mne – rómske de man znamená požičaj, ale aj daj mi, a preto Róm neočakáva vrátenie niečoho, čo požičal, pretože on by požičanú vec tiež nevrátil. Táto norma môže následne rómskemu dieťaťu skomplikovať vzťahy so slovenským spolužiakom, ktorý je naopak vedený k tomu, aby to, čo si požičia, vždy vrátil.* *Chýbajúce osobné teritórium a osobné vlastníctvo sa javí ako problém, keď vyžadujeme od dieťaťa, aby napr. školské pomôcky boli iba jeho, mal za ne zodpovednosť, vždy si ich „chránil" pred inými. To, čo je socializačnou normou v majoritnej spoločnosti a súvisí s individualizmom, odporuje socializačnej norme kolektivizmu, ktorá hovorí: „Ak niečo prinesieš domov, tak už to nie je ba tvoje, ale je to naše. A teda ceruzky patria aj mladším súrodencom, zošit môže použiť ten, kto ho potrebuje...a ak je potrebné ho použiť ako zdroj na zapálenie ohňa v piecke, aby nebola všetkým zima, tak ho môžeme použiť.*
Definícia seba určená skupinou, sebaobraz je i v dospievaní chápaný ako danosť	*Nerozvíjanie až popieranie vlastných individuálnych ambícií neskôr vysoko determinuje úspešnosť školskej kariéry dieťaťa a jeho ďalšiu profesnú orientáciu. V tejto oblasti je pôsobenie školy protichodné s pôsobením rodiny, čo je pre dieťa vysoko záťažová situácia, ktorú samo nedokáže riešiť. Škola požaduje, aby sa dieťa samo rozhodovalo, volilo si napr. budúce povolanie, malo individuálne ašpirácie, rodina ale môže mať úplne jasnú predstavu o životnej ceste dieťaťa, poskytuje mu zadefinovanie toho kým má byť, bez nutnosti položiť si otázku kto som? Kam smerujem?.*

4. Vzájomné postoje rómskych a slovenských detí

Výskumný cieľ

Zmapovať etnické postoje rómskych detí a komparovať zistenia s výskumným súborom slovenských detí z rovnakého školského prostredia. Priniesť informáciu o vnímaní vlastnej etnickej príslušnosti a postoji k príslušníkom majority/ minority (u slovenských detí).

Výberový súbor

Na výskume participovalo 304 detí staršieho školského veku, priemerný vek bol 12,7 roka. Rómski participanti sú obyvateľmi osídlení uvedených v databáze Atlasu rómskych komunít na Slovensku 2013. V tomto dokumente je rómska komunita chápaná ako skupina ľudí, ktorú majorita subjektívne definuje ako Rómov na základe antropologických znakov, kultúrnej príslušnosti, spôsobu života – životného štýlu, životného priestoru a rovnako subjektívne vníma túto skupinu ako odlišnú, a to v pozitívnom

ako aj negatívnom zmysle. Rómsku národnosť sme zároveň participantovi pridelili aj na základe jazyka, ktorým hovorí jeho matka – ak je materinský jazyk rómsky a dieťa žije v rómskej komunite (podľa definície vyššie), je vo výskumnom súbore zaradené k národnosti rómskej.

Tab. 3 Charakteristika výskumnej skupiny detí

výskumný súbor			***národnosť/etnicita***		***spolu***
			slovenská	***rómska***	
pohlavie	*chlapec*	*N*	*53*	*68*	*121*
		%	*17,43*	*22,36*	*39,80*
	dievča	*N*	*77*	*106*	*183*
		%	*25,32*	*34,86*	*60,19*
spolu		*N*	*130*	*174*	*304*
		%	*42,76*	*57,23*	*100*

5. Metóda

Výskum sme sa rozhodli realizovať prostredníctvom zmapovania sémantických reprezentácií pojmov Róm a Slovák. Sémantická reprezentácia je mnohovrstvová informácia umožňujúca individuálnu interpretáciu akéhokoľvek objektu vnímanej reality. Je v tesnej relácii k postojom ako emocionálno-kognitívno-konatívnym štruktúram motivačného subsystému osobnosti. Preto nie je viazaná len na to, čo o danom objekte viem, ale i na to, čo prežívam vo vzťahu k nemu a definuje tak relatívne uzavretú množinu predpokladaných vzorcov správania uplatňovaných vo vzťahu k danému objektu. Test sémantického výberu (TSV) je semiprojektívna metóda, ktorá je často aplikovaná pri výskume postojov. (Smékal, 1990) V záveroch metodologických revízií často nájdeme odporúčania v prospech tejto metodiky, ktorá je svojím obsahom, flexibilitou a atraktívnosťou vhodná aj pri práci s deťmi.

6. Výsledky

Tab. 4 Porovnanie charakteristík posudzovaných pojmov TSV u slovenských a rómskych detí

pojmy	***deti***	***N***	***Min***	***Max***	***Me***	***AM***	***SD***	***t***	***p***
Rómovia x	*slovenské*	*128*	*0*	*8*	*3*	*3,45*	*1,67*	***2,959***	***0,003***
	rómske	*164*	*1*	*7*	*4*	*4,01*	*1,55*		
Rómovia y	*slovenské*	*128*	*0*	*8*	*4*	*4,27*	*1,63*	***2,391***	***0,017***
	rómske	*164*	*1*	*8*	*4*	*3,83*	*1,48*		
Slováci x	*slovenské*	*125*	*1*	*8*	*5*	*4,69*	*1,46*	*1,216*	*0,225*
	rómske	*163*	*1*	*8*	*4*	*4,48*	*1,37*		
Slováci y	*slovenské*	*125*	*0*	*6*	*3*	*3,39*	*1,5*	*0,52*	*0,604*
	rómske	*164*	*0*	*7*	*4*	*3,48*	*1,42*		

Sémantická reprezentácia pojmu Rómovia u slovenských detí sa spája s negatívnym prežívaním (40% slovenských detí). Viaceré výskumy postojov majoritných členov k Rómom dlhodobo a bez ohľadu na demografické kritériá prezentujú negatívny postoj k Rómom (Vašečka, 2001, Kundrátová, 1995, Rosinský, 2006).

Sémantická reprezentácia pojmu Rómovia u rómskych detí je umiestnená na hranici kvadrantov ľahostajnosť a pozitívny postoj. Tento fakt svedčí o difúznosti postoja k vlastnej etnicite a rovnako aj o problematickom formovaní sociálnej, resp. etnickej identity. Problém s formovaním etnickej identity ľudí, ktorých národnosť resp. etnicita je odlišná ako národnosť majoritného obyvateľstva potvrdzujú slovenské i zahraničné výskumy (Bačová, 1996, 1997, Ros, Huici, Gomez, 2000).

V tabuľke 5 uvádzame vybrané údaje o sémantických reprezentáciách pojmov Rómovia, Slováci vzhľadom na národnosť/etnicitu. Do hodnotenia sme zaradili iba tých participantov, ktorí k týmto dvom entitám vyjadrili postoj v kvadrante s prežívanou vysokou radosťou (x) a nízkym strachom (y) – pozitívny postoj a v kvadrante s prežívanou nízkou radosťou a vysokým strachom – nega-

tívny postoj. Nehodnotili sme postoje nevyhranené (umiestnené na hraniciach kvadrantov), indiferentné a ambivalentné, ktoré sa vyskytovali u približne polovice slovenských detí a u 60% rómskych detí, čo súvisí s formovaním etnickej identity v staršom školskom veku.

Tabuľka 5 Vybrané údaje o sémantických reprezentáciách pojmov Rómovia, Slováci vzhľadom na národnosť/etnicitu

			postoj k Slovákom		***postoj k Rómom***	
			pozitívny	***negatívny***	***pozitívny***	***negatívny***
národnosť	*slovenská*	*N*	*50*	*16*	*25*	*52*
		%	*38,50*	*12,30*	*19,20*	*40,00*
	rómska	*N*	*55*	*14*	*39*	*37*
		%	*31,60*	*8,00*	*22,40*	*21,20*
Σ		*N*	*105*	*30*	*64*	*89*
		%	*34,50*	*9,90*	*21,00*	*28,30*
χ2			*0,305*		*5,584*	
p			*0,581*		*0,018*	

Sémantická reprezentácia pojmu Slováci sa nachádza v kvadrante pozitívneho postoja u 38,50 % slovenských a u 31,60 % rómskych detí celej výskumnej skupiny. Jasne deklarovaný negatívny postoj k pojmu Slováci uvádza 12,30 % slovenských a iba 8,00 % rómskych detí. Oproti tomu sémantickú reprezentáciu pojmu Rómovia umiestnilo do kvadrantu negatívneho postoja až 40,00 % slovenských a 21,20 % rómskych detí celej vzorky. Pozitívny postoj k Rómom má 19,20 % slovenských a 22,40 % rómskych detí. Rozdiel v umiestnení sémantických reprezentácií pojmu Rómovia vzhľadom na národnosť/etnicitu je štatisticky významný ($\chi2= 5,584$, $p= 0,018$).

7. Kultúrna citlivosť učiteliek/učiteľov rómskych detí

Ak chceme pri edukácii využívať interkultúrnu kompetenciu, musíme byť citliví/é na psychologický rámec a nastavenie iného človeka, na jeho „kontext“, ktorý sa nejakým spôsobom odlišuje od nášho socio-kultúrneho pozadia. S tým súvisí motivácia „vnoriť“ sa so kultúrneho a sociálneho diskurzu svojich žiakov a žiačok, rozvíjať svoj kompetenčný systém v smere používania nových edukačných metód, prípadne ich modifikácie, prijatie dieťaťa aj s jeho rodinou a komunitou.

Výskumný cieľ, výber a metóda

Výskumne sme sa pokúsili zachytiť tú rovinu inkluzívnosti školy ako inštitúcie, ktorá sa spája interkultúrnym nastavením edukačného prostredia smerom k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Výskumná skupina pozostáva z pedagogických zamestnankýň základných škôl, ktoré spĺňali podmienku, že ich navštevujú slovenskí žiaci a aj rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia komunít uvedených v Atlase rómskych komunít na Slovensku 2013. Táto skupina (N= 161) je heterogénna vzhľadom na vek, pohlavie, prax, pracovné zaradenie a región.

Administrovali sme vlastnú originálnu metodiku Dotazník pre pedagogické zamestnankyne mapujúci interkultúrne nastavenie edukačného prostredia, ktorý pozostáva z 36 tvrdení. Úlohou participujúcich bolo vyjadriť súhlas alebo nesúhlas s daným tvrdením podľa toho, či charakterizuje ich vlastný postoj a či charakterizuje školu, v ktorej pôsobia.

Výsledky výskumu

V prvej časti sme analyzovali podiel súhlasných odpovedí s tvrdeniami v Dotazníku pre pedagogické zamestnankyne. Zistili sme, že viac ako 95% pedagogických zamestnankýň vyjadrilo súhlas v položkách:

- **Pedagogické zamestnankyne prejavujú záujem o zlepšovanie svojich kompetencií. (99,38 %)**
- Pedagogické zamestnankyne tejto školy majú záujem o zlepšovanie podmienok edukácie rómskych žiakov/čok. (98,14 %)

- Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné lepšie ovládanie stratégií motivácie rómskych detí. (95,03 %)
- **Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné lepšie ovládanie stratégií budovania vzťahov a triednej atmosféry. (95,03 %)**

Naopak, menej ako 25% zamestnankýň školy vyjadrilo svoj súhlas pri položkách:

- Rodičia rómskych detí majú záujem o dianie v škole. (17,39 %)
- Rodičia rómskych detí často navštevujú rodičovské stretnutia a využívajú konzultácie. (18,63 %)

V druhej časti analýzy sme komparovali podiel súhlasných odpovedí v krajoch na východe a západe Slovenska. Pri analýze sme použili metódu chí-kvadrátu so štandardnou kritickou hladinou významnosti $\alpha \leq 0,05$. Zistili sme štatisticky významné regionálne rozdiely v položkách:

- Rómski/e žiaci/čky ovládajú svoj rodný jazyk. ($\chi 2 = 14,498$; $p \leq 0,001$)
- Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné mať k dispozícii viac pomôcok, literatúry a učebných materiálov s rómskou tematikou. ($\chi 2 = 7,687$; $p = 0,006$)
- Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebná implementácia prvkov rómskej kultúry do procesu a obsahu edukácie. ($\chi 2 = 7,138$; $p = 0,008$)
- **Rómski/e žiaci/čky ovládajú vyučovací jazyk. ($\chi 2 = 6,491$; $p = 0,011$)**
- Pedagogické zamestnankyne poznajú socio-kultúrne špecifiká rómskych žiakov/čok. ($\chi 2 = 5,179$; $p = 0,023$)
- **Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebná vyššia kvalifikácia asistentiek učiteľky. ($\chi 2 = 5,085$; $p = 0,024$)**
- Rómski/e žiaci/čky majú záujem o svoju kultúru a jej rozvíjanie. ($\chi 2 = 5,013$; $p = 0,025$)
- Naša škola vytvára podmienky na rozvíjanie kultúry rómskych žiakov/čok. ($\chi 2 = 4,055$; $p = 0,044$)

Najmenej súhlasných odpovedí získali tvrdenia (v oboch regiónoch) o spolupráci rómskych rodičov zo školou. Oslovené pedagogické zamestnankyne vnímajú nespoluprácu rodiny so školou ako nezáujem o dianie v škole, hoci príčinou tohto stavu je aj uzatvorenosť školy ako systému. Súčasná škola je uzatvoreným systémom, ktorý v rodinách posilňuje myšlienku, že vzdelávanie je úlohou školy a rodina do tohto procesu nemá aktívne zasahovať. Škola smerom k rodine dieťaťa plní funkciu najmä informačnú – informuje o prospechu a výsledkoch žiaka, prípadne o jeho správaní, a to vtedy, ak je problémové. O úspechoch sú informované rodiny detí, ktoré podávajú nadpriemerné výkony, o drobných úspechoch prospechovo a výkonovo priemerných alebo podpriemerných detí už škola informuje málokedy. Toto všetko platí u rodín detí pochádzajúcich z majoritného prostredia. Ešte redukovanejší je vzťah „rómska rodina zo sociálne znevýhodneného prostredia – škola“. Projektové experimenty dokazujú (Čerešníková, Kňažíková, 2004), že ak sa škola otvorí rodine, špeciálne to platí pre sociálne znevýhodnené prostredie, tak sa významne zvyšuje záujem rodičov o prácu detí v škole, narastajú spontánne návštevy rodičov v škole, zlepšuje sa komunikácia na osi rodič- učiteľ-dieťa, zlepšuje sa školská dochádzka detí a ich schopnosť kooperovať s dospelým v intenciách stanovených pravidiel, znižuje sa frekvencia používania nevhodných foriem správania detí na vyučovaní, pretože dieťa získalo dôveru v učiteľa, ktorému dôveruje rodič. Výhody s participácie rodičov na edukácii sú identifikované u všetkých zúčastnených.

Medzi tvrdeniami, s ktorými pedagogické zamestnankyne súhlasili, sme identifikovali 8 položiek, v ktorých sme potvrdili významné rozdiely. Vyššiu mieru súhlasu vyjadrili zamestnankyne škôl na východe Slovenska, okrem položiek vyznačených boldom, kde vyššiu mieru súhlasu vyslovili zamestnankyne na západe Slovenska. Komunikujú, že rómske deti na východe Slovenska poznajú lepšie svoj rodný jazyk, že na východe Slovenska existuje reálna potreba pracovať s artefaktmi rómskej kultúry a ich implementáciou do obsahu a procesu edukácie, a to tak zo strany učiteliek, ako aj zo strany rómskych detí, že pedagogické zamestnankyne na východe Slovenska lepšie poznajú rómske etnikum a vytvárajú podmienky na jeho rozvoj. Pedagogické zamestnankyne na západe Slovenska nám zasa komunikujú, že rómske deti ovládajú slovenský jazyk, očakávajú vyššiu kvalifikačnú úroveň asistentiek

učiteľky pri podpore svojej práce. V komparácii položiek, v ktorých participantky výskumu z východného a západného Slovenska (označené boldom) vyjadrili najvyššiu mieru súhlasu (viac ako 95 %), tiež nachádzame rozdiely. Pedagogické zamestnankyne na východe Slovenska sú viac zamerané na rómske deti a etnikum v zmysle maximalizácie ich prosperity a pedagogické zamestnankyne na západe Slovenska sú viac zamerané na svoje osobné kompetencie a maximalizáciu vysokého výkonu vo vzťahu s pozitívnou emocionalitou.

8. Diskusia

Na základe prezentovaných skúseností a výskumných zistení konštatujeme, že rómske dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia je po vstupe do školy konfrontované z odlišnými, majoritnými kultúrnymi normami. Najmä deti zo segregovaných rómskych osídlení okrem odlišného obsahu socializácie, ktorým prechádzali a prechádzajú v rodinách, majú pri vstupe do školy aj problém s vyučovacím jazykom slovenským, pretože doma hovorili výlučne rómsky.

Výskum realizovaný Čerešníkovou a Kňažíkovou (2004) prináša informácie o tom, že väčšina rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia po príchode do školy neovládala iný jazyk než rómsky a vyučovanie v slovenčine je pre ne v mnohých prípadoch dvojnásobne zaťažujúce, pretože sa nielen stretávajú s úplne novými požiadavkami, ale aj komunikácia je vedená v inom než materinskom jazyku. Zároveň deti často nemajú skúsenosť s komunikáciou s inými ľuďmi, než sú členovia ich vlastnej rodiny a komunity a chýbajú im potrebné komunikačné zručnosti, pretože komunikačné možnosti rómčiny sú v priestorovom sociálnom vylúčení a chudobe značne obmedzené (tieto zistenia v prípadovej štúdii podporuje aj Samko (2010)) a zároveň pozorovania potvrdzujú i to, že komunikácia dospelých s deťmi nie je cielene zameraná a korigujúca nevhodné reakcie. Počas jedného roka inštitucionalizovanej školskej dochádzky sa komunikácia rómskych detí v slovenskom jazyku jednoznačne zlepšila, ale v triedach pôsobila asistentka učiteľky a počas prvého školského polroka učiteľka používala rómsky jazyk ako podporný prostriedok dorozumievania sa s deťmi počas vyučovania. Pri analýze a interpretácii výsledkov retestu zistili, že spolu so správnymi a takmer okamžitými reakciami dieťaťa v slovenčine sa zvýšila aj jeho kompetencia reagovať v rómčine ako druhom komunikačnom jazyku. Z toho možno usudzovať, že sa dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v podmienkach primeraného rozvíjania kognitívnych a komunikačných spôsobilostí vyvíja v intenciách zákonitosti optimálnej realizácie, čo znamená, že každý vo vývine dosiahnutý pokrok má tendenciu realizovať sa v plnej miere. A tak sa popri osvojovaní si pojmov po slovensky zdokonaľuje aj v materinskej reči, pričom si vytvára sémantické reprezentácie pojmov, ktoré ovláda dvojjazyčne. Takýmto spôsobom môže byť pozitívne formovaná etnická identita dieťaťa prostredníctvom osvojovania a rozvíjania materinského jazyka.

Rómske dieťa z prostredia segregovanej komunity sa v inštitucionalizovanej socializácii stretáva s „odlišným svetom“, ktorý naň kladie množstvo neznámych požiadaviek, neakceptuje jeho diskurz a žiada prispôsobenie. Napriek tomu sem toto dieťa chce patriť a mať tu svoje miesto. Škola má v jeho vnímaní veľký potenciál byť zdrojom sociálnej opory, pretože ju vníma pozitívne. Dokonca významne pozitívnejšie ako slovenské deti. K začleneniu potrebuje profesionálov/profesionálky, ktorí/é mu pomôžu rozvíjať jeho potenciál a byť právoplatnou súčasťou školskej triedy. Zistenia týkajúce sa učiteliek oslovených v našom výskume potvrdzujú, že čím sme bližšie k príslušníkom rómskej komunity, tým existuje intenzívnejšia potreba po uspokojivej spolupráci a spolunažívaní s nimi.

9. Záver

Tak ako existuje cyklický charakter správania na základe predsudkov (selektivity informácií, emócií, nezáujmu), rovnako existuje cyklický charakter protipredsudkového správania (otvorenosť voči novej skúsenosti, individualizovaná skúsenosť, záujem, kultúrna citlivosť). Tento poznatok je aj v súlade s kontaktnou hypotézou zlepšovania medzietnických vzťahov (Zeľová, 1996).

Literatúra

Bačová, V. (1996). Spoločenská a kultúrna podmienenosť osobnej identity. In Československá psychologie, Vol. 40, No. 4, pp. 321-337.

Bačová, V. (1997). Primordiálny versus inštrumentálny základ etnickej a národnej identity. In Československá psychologie, Vol. 41, No. 4, pp. 303-313.

Čerešník, M. (2011). O mužoch a o ženách. Nitra: UKF.

Čerešníková, M. (2006). Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede. Nitra: UKF.

Čerešníková, M. (2013). Interkultúrne nastavenie edukačného prostredia vo vzťahu k rómskym žiakom. In J. Duchovičová – Z. Babulicová – H. Zelená (Eds.) Pedagogické a psychologické aspekty edukácie. Nitra: UKF, pp. 212-224.

Čerešníková, M., Kňažíková, M. (2004). Diagnostika komunikačných zručností rómskeho dieťaťa zo sociálne málopodnetného prostredia. In L. GULOVÁ, E. ŠTĚPAŘOVÁ (Eds.) Multikulturní výchova v teorii a praxi. Brno: MSD, pp. 115-120.

Giles, H., Bourhis, R.Y., Taylor, D.W. (1977). Toward a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.) Language, ethnicity and intergroup relations. New York: Academic Press, pp. 307-348.

Giles, H., Johnson, P., (1987). Ethnolinguistic identity theory: A socio-psychological approach to language maintenance. In International Journal of the Sociology of Language, Vol. 63, pp. 69-99.

Hofstede, G. H. (1980). Culture‘s Consequences: International Differences in Work-Related Values. Londýn: Sage Publications.

Kundrátová, B. (1995). Sociálno-psychologické charakteristiky postavenia rómskych detí v etnicky zmiešaných triedach ZŠ. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, Vol. 30, No. 2 , pp. 215-227.

Mušinka et al. (2014) Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013. Bratislava: UNPD.

Ros, M. – Huici, C. – Gómez, A. (2000). Comparative identity, category salience and intergroup relations. In D. Capozza, R. Brown (Eds.) Social Identity Processes: Trends in Theory and Research. London: SAGE.

Rosinský, R. (2006). Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu. Nitra: UKF.

Rusnáková, J. (2011). Voľby životných stratégií obyvateľov chudobných a sociálne vylúčených rómskych osídlení (VEGA 1/0596/10). In J. Rusnáková a kol. (Eds.) Životné stratégie obyvateľov rómskych osídlení. Nitra: UKF.

Rusnáková, J. (2015). Rómovia na Slovensku. In J.Rusnáková a kol. (Eds.) Sociálna opora a sociálne siete marginalizovaných Rómov. Nitra: UKF, pp. 99 – 125.

Samko, M. (2010). Attitudes of Roma to languages: a case study. In H. Kyuchukov, I. Hancock (Eds.) Roma Identity. Praha: NGO Slovo 21, pp. 138-155.

Smékal, V. (1990). Psychosémantické metody. In L. Maršálová (Ed.) Metodológia a metódy psychologického výskumu. Bratislava: SPN, 1990, pp.298 - 302

Triandis, H.C. , McCusker, C., Hui, C.H. (1990). Multimethod Probes of Individualism and Collectivism. In Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 59, No. 5, pp. 1006-1020.

Vašečka, M. (2001). Vzťah majoritnej populácie k Rómom. In O. Gyárfášová, V. Krivý, M. Velšic (Eds.) Krajina v pohybe. Bratislava: IVO, pp. 225-250.

Zeľová, A. (1996). Sociálna psychológia – makrosociálne javy a procesy. In J. Výrost, A. Zeľová, L. Lovaš (Eds.) Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie III. Bratislava: Veda, pp. 82-152.

SOCIÁLNE VPLYVY NA INDIVIDUÁLNE ROZHODOVANIE: PRÍKLAD VAKCINÁCIE

SOCIAL INFLUENCES ON INDIVIDUAL DECISION MAKING: THE CASE OF VACCINATION

Radomír MASARYK

Ústav experimentálnej psychológie, Centrum spoločenských a psychologických vied Slovenskej akadémie vied v Bratislave, Slovenská republika, rado.masaryk@gmail.com

Abstrakt: *Štúdie v oblasti usudzovania a rozhodovania (Judgement and Decision Making, JDM) často skúmajú rozhodovanie mimo sociálneho kontextu napriek tomu, že v prirodzených podmienkach prebieha značná časť rozhodovania v skupinách a s ohľadom na širší sociálny kontext. Už klasické štúdie sociálnej psychológie ukázali, že nielen pri skupinovom, ale aj pri individuálnom rozhodovaní nás ovplyvňujú ostatní. V príspevku sa budeme venovať niektorým faktorom sociálneho vplyvu, so špecifickým dôrazom na náš výskum rozhodovania v oblasti vakcinácie detí. Túto tému sme skúmali metódou fókusových skupín (8 skupín, N=76), analýzou médií (12 952 online príspevkov), a individuálnymi rozhovormi (N=14), v ktorých sme sa zamerali hlavne na proces rozhodovania a čo všetko vstupuje do hry pri rozhodovaní u rodičov a budúcich rodičov. Predbežné výsledky naznačujú významný vplyv komunikácie lekárov a zásadný vplyv sociálnych sietí, ale aj značný význam diskurzu odmietania „umelých intervencií" a nedôvery voči farmaceutickému odvetviu. Konceptu vakcinácie navyše rodičia často nerozumejú, keďže je pomerne kontraintuitívny. Všetky tieto faktory prispievajú k odmietaniu vakcinácie detí.*

Klíčová slova: *Sociálne vplyvy; rozhodovanie; fókusové skupiny; vakcinácia*

Abstract: *Studies in Judgement and Decision Making (JDM) often investigate decision-making outside of the social context, although in natural conditions a great part of decision making is done in groups and with regard to the wider social context. Even early studies in social psychology pointed out that we are influenced by others not only in group decision-making but also when it comes to making decisions individually. The paper deals with certain aspects of social influence with the specific focus on child vaccination decision making. The topic was explored by focus groups (8 groups, N=76), media analysis (12 952 on-line posts), and individual interviews (N=14), focusing mainly on the process of decision making and factors influencing decisions of parents and future parents. Preliminary findings suggest critical importance of communication by medical practitioners and crucial role of social networks, but also a significant impact of the discourse that refuses "artificial interventions" and suggests mistrust toward the pharmaceutical industry. Moreover, parents often fail to grasp the concept of vaccination which is counter-intuitive in its nature. All these factors contribute to refusing child vaccination.*

Keywords: *Social Inflences; Decision Making; Focus Groups; Vaccination*

1. Teoretické zakotvenie výskumu

Štúdie usudzovania a rozhodovania často skúmajú rozhodovanie mimo sociálny kontext. Veľká časť rozhodovania však v skutočnosti prebieha priamo v skupinách (napr. expertné tímy, lekárske konzíliá, parlament). A aj pri individuálnom rozhodovaní zohráva značnú úlohu sociálne okolie (napríklad formou sociálnych referencií, cf. Dudeková, 2013). Najdôležitejšie aspekty prostredia rozhodovateľa tvoria iní ľudia, s ktorými sa dostáva do interakcií (Gigerenzer & Todd, 1999).

Prístup nášho grantového tímu pri skúmaní sociálnych vplyvov na individuálne rozhodovanie sa snaží kombinovať teórie v oblasti rozhodovania a usudzovania (Judgement and Decision Making, JDM) s prístupmi sociálnej psychológie.

V oblasti sociálnej psychológie sa klasické štúdie relevantné k našej téme orientovali predovšetkým na faktor výkonu (napr. Triplett, 1898). Tieto štúdie sledovali rozdiely v individuálnom výkone v porovnaní s podávaním výkonu v skupine. K ďalším faktorom, ktoré sledovali sociálno-psychologické štúdie z minulého storočia patrili napríklad štúdie poslušnosti (Milgram, 1974), sociálnych noriem či skupinového konfliktu (Sherif, 1936 a 1954), identifikácie so sociálnou rolou či deindividuácie (Zimbardo, 2007), konformity jednotlivca voči majorite (Asch, 1955), alebo konformity majority voči minorite (Moscovici, Lage, & Naffrechoux, 1969). Inšpiratívny rámec pre rozhodovanie skupín priniesli napríklad Latané a Darley (1970), ktorí experimentálne sle-

dovali rozdiely v ochote zasiahnuť pri jednotlivcoch, dyádach či triádach. Zistili, že ochota intervenovať výrazne závisí od veľkosti skupiny. Všetky tieto štúdie však nesledovali rozhodovanie o komplexnejšom probléme, skôr reakciu na jednu špecifickú situáciu – najčastejšie v tom zmysle, či danú špecifickú situáciu akceptovali, alebo sa ju pokúsili modifikovať.

Výskumy Ascha (1955) a Moscoviciho et al. (1969) navyše ukázali význam zloženia skupiny, ktorá sociálny vplyv vyvoláva. Nejde pritom len o počet členov či možnosť vzájomne komunikovať (cf. Bašnáková, 2013; Kostovičová, 2013) ale aj o zloženie skupiny z hľadiska majoritného názoru (napr. Reimer & Katsikopoulos, 2004), či zloženie skupiny z hľadiska rôznych cieľov jej členov, vrátane skrytej agendy. Podstatnú úlohu môže zohrávať aj kultúrne prostredie (Brezina, 2013a, 2013b).

2. Ciele a metódy výskumu

Vo výskumoch nášho tímu sme sa rozhodli zamerať predovšetkým na oblasť psychológie zdravia. Táto téma sa týka v istej miere všetkých ľudí. Vďaka prechodu od medicínskeho paternalizmu k zdieľanému a participatívnemu rozhodovaniu o zdravotnej starostlivosti (cf. Masaryk & Petrjánošová, 2012) sme často nútení robiť rozhodnutia, ktoré predtým robil za nás lekár. Takéto rozhodovanie však nie je individuálne, často prebieha v sociálnom kontexte, kedy vyhľadávame názory ostatných a prihliadame na ne pri vlastnom rozhodovaní. Príkladmi môžu byť rôzne elektívne operačné zákroky, rôzne formy liečby (napr. rehabilitácia vs. chirurgický zákrok, užívanie chemoterapie, rozhodovanie o hormonálnej liečbe, rôzne testy v tehotenstve, ale aj alternatíve spôsoby liečby mimo mainstreamového lekárskeho diskurzu). K závažným rozhodnutiam patrí vakcinácia, ktorú sme si vybrali ako hlavnú doménu skúmania.

Vakcinácia je spoločensky mimoriadne polarizujúcou témou. Súvisí to so spomínanou zmenou paradigmy v zdravotníctve, ale aj s tým, že táto téma zasahuje mnohé ďalšie relevantné diskurzy. Spoločenské trendy vedúce k individualizmu sú navyše v značnom rozpore so samotným konceptom vakcinácie, ktorá si vo svojej podstate vyžaduje kooperatívnosť veľkej skupiny ľudí.

V našich výskumoch sme sa zamerali na viacero cieľových skupín, od študentov cez rodičov a verejné diskusné portály až po individuálne skupinové rozhovory s ľuďmi, ktorí vakcináciu odmietajú.

Štúdia 1. Cieľom fókusových skupín (76 participantiek) bolo hlbšie preskúmať skúsenosti s vakcináciou, zdroje informácií a postup rozhodovania pri očkovaní detí. Súčasťou tejto štúdie bolo aj skúmanie reakcií na pro-vakcinačné posolstvá. Respondentky regrutovala prieskumná agentúra. Rozhovory sme zaznamenali, prepísali, a analyzovali metódou tematickej analýzy. Tejto fázy výskumu sa zúčastnili len ženy, keďže v prevažnej väčšine prípadov navštevujú pediatra s dieťaťom matky; plánujeme však aj samostatnú štúdiu s otcami.

Štúdia 2. Cieľom analýzy diskusií (12 952 on-line príspevkov) bolo identifikovať, ktoré sú hlavné témy a argumenty zástancov a odporcov vakcinácie pri diskusii vo verejnom priestore. Posty boli súčasťou najpopulárnejších vlákien venovaných vakcinácii na najfrekventovanejšom slovenskom rodičovskom portáli *Modrý koník*.

Štúdia 3. Cieľom individuálnych rozhovorov s odporcami vakcinácie (14 rozhovorov) bolo identifikovať štruktúru argumentácie ľudí, ktorí vakcináciu odmietajú. Rozhovory sme zaznamenali, prepísali, a analyzovali metódou tematickej analýzy. Pri všetkých týchto cieľových skupinách sme sa navyše zameriavali na to, ako sa na názoroch respondentov prejavujú sociálne vplyvy.

3. Výsledky

3.1 Fókusové skupiny

V priebehu rokov 2014 a 2015 sme usporiadali 8 fókusových skupín. Jedným z komponentov bolo testovanie rôznych typov informačných správ o vakcinácii, ktoré v súčasnosti využívajú orgány ako napríklad *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)* v snahe podporiť vakcináciu. Nyhan et al. v roku 2014 prezentovali na reprezentatívnej vzorke 1759 rodičov nad 18 rokov jednu z nasledujúcich 4 intervencií:

1. Informácia vysvetľujúca nedostatok dôkazov o spojení MMR vakcín s autizmom;

2. Textová informácia z informačného letáku k vakcíne o rizikách tých ochorení, ktorým bránia MMR vakcíny;

3. Obrázky detí trpiacich ochoreniami, ktorým dokážu MMR vakcíny zabrániť;

4. Dramatické rozprávanie o dieťati, ktoré takmer zomrelo na osýpky.

Autori (ibid.) zistili, že žiadna z intervencií neviedla k zvýšeniu úmyslu zaočkovať dieťa. Vyvrátenie tvrdení o spojení vakcinácie proti osýpkam, mumpsu a rubeole (MMR) s autizmom úspešne zredukovalo chybné presvedčenie, že vakcíny spôsobujú autizmus, avšak súčasne znížilo úmysel vakcinovať u rodičov s najmenej priaznivými postojmi k vakcinácii. Obrázky chorých detí zvýšili presvedčenie o prepojení vakcín s autizmom. Dramatický príbeh ohrozeného dieťaťa zvýšil presvedčenie o vážnych vedľajších účinkoch vakcín. Autori uzatvárajú, že komunikácia o vakcináciách nie je efektívna. U niektorých rodičov môže dokonca zvyšovať chybné presvedčenia či znižovať úmysel očkovať. Mimoriadne kontraproduktívne môžu byť hlavne snahy presviedčať verejnosť o rizikách infekčných ochorení alebo naprávať chybné presvedčenia o vakcínach.

V našich fókusových skupinách sme hľadali odpoveď na otázku, prečo tieto posolstvá nefungujú.

Z dôvodov, ktoré respondenti uvádzali bolo zrejmé, že texty nepovažovali za úplné. Chýbali im viaceré detaily a odkazy na relevantné štúdie. Kritizovali aj jednostrannosť týchto materiálov – texty nezmieňovali napríklad vedľajšie účinky, čo viaceré respondentky považovali za manipulatívny prístup. U autorov textov (resp. u inštitúcií, ktoré dané texty používali) predpokladali prepojenie na farmaceutický priemysel a snahu manipulovať strachom na vlastné obohatenie sa; textom vyčítali až prílišnú snahu presviedčať.

Ďalšie pozoruhodné pozorovanie bolo, že v textoch respondentkám chýbalo jasné odporúčanie, ako sa k vakcinácii postaviť. Texty nedávali jasnú odpoveď na otázku, čo by teda mali robiť a ako by mali reagovať na vakcináciu (Vakcinovať? Vždy? Či za istých okolností? Na základe akých kľúčov sa rozhodovať?). Veľmi citlivo vnímali rôzne nezamýšľané posolstvá textov – napríklad v príbehu o infikovanom dieťati si viaceré respondentky všimli, že dieťa sa nakazilo u lekára, z čoho vyvodzovali, že vinu za daný stav nemala matka (ktorá odmietla dieťa zaočkovať), ale lekár (ktorý má v čakárni infekčné prostredie).

Mimoriadne negatívne hodnotili používanie príbehov a obrázkov. Zdá sa, že používanie emotívnych naratív a sociálnych referencií je v poriadku u odporcov vakcinácie (respondentky takéto argumenty často spomínali a odkazovali na ne), ale prekáža pri komunikácii autorít, kde je vnímané ako manipulácia či emočné vydieranie.

V skupinách celkovo zaznievala nedôvera k medicínskym a štátnym autoritám, a spochybňovanie medicíny (vďaka prepojeniu na farmaceutický priemysel, snahy obohacovať sa predpisovaním zbytočných liekov, nadužívaniu chemických látok). Hlavne mladí ľudia často považovali vakcináciu za zbytočnú (spomínali zbytočne predpisované antibiotiká ako kotvu, cez ktorú prichádzali k tomuto záveru) a viacerí navrhovali skôr alternatívnu medicínu.

Matky s malými deťmi, ktoré už vakcináciu podstúpili často spomínali, že rozhodovanie prebiehalo v negatívnom kontexte nátlaku, strachu, obáv a poslušnosti voči autorite.

Zároveň bolo zjavné, že koncept vakcinácie nie je úplne zrozumiteľný. Základná logika je očividne v protiklade k tradičným reprezentáciám lekárstva (je to medicínska intervencia, ktorej nepredchádza žiaden bezprostredný zdravotný problém, a ktorá nielenže nič nelieči, ale často stav zhorší kvôli nežiaducim vedľajším účinkom). Respondentky ťažko posudzovali pre a proti v diskusii o vakcinácii (z rôznych dôvodov ako sú confirmation bias, efekt známosti antivakcinačných posolstiev, neprítomnosť rizika, či neschopnosť a neochota lekárov odpovedať na ich otázky).

Ďalšie detaily o tejto štúdii sú v pripravovanom texte Masaryk a Hatoková (v tlači).

3.2 Diskusné fóra

Nyhan s Reiflerom a Richeym v roku 2012 sledovali vplyv sociálnych sietí na postoje a zámery súvisiace s vakcináciou proti chrípke. Podľa autorov podpora sociálnej skupiny (ľudí, ktorých sami participanti označili za referenčné osoby) bola vysoko signifikantným prediktorom vnímania bezpečnosti očkovania aj zámeru očkovať. Autori tvrdia, že siete ľudí, s ktorými komunikujeme o našom zdraví, môžu hrať kľúčovú rolu v šírení informácií a postojov k vakcinácii.

Okrem bezprostredných sociálnych sietí však v dnešnej dobe zohrávajú významnú úlohu aj virtuálne komunity. Kata (2010) analyzovala obsah stránok zaoberajúcich sa vakcináciou. Zistila, že 88% z nich sa venuje alternatívnej medicíne, 75% zdôrazňovalo osobnú slobodu, 75% spomínalo rôzne konšpiračné teórie, 38% stránok argumentovalo amorálnosťou očkovania (napr. testovanie vakcín na zvieratách), 25% náboženskými argumentmi, 63% kritizovalo zisky farmaceutického priemyslu. Čo sa obsahovej stránky týka, identifikovala až 88% nesprávne interpretovaných štúdií. Všetky webové stránky zahrnuté v štúdii poskytovali hypertextové

odkazy na ďalšie antivakcinačné stránky, zatiaľ čo iba 50% z nich uviedlo aj odkazy na stránky podporujúce vakcináciu. Na základe analýzy obsahu stránok autorka vyčlenila tri hlavné témy diskusií a argumentov proti očkovaniu: 1. alternatívna medicína, 2. sloboda a zodpovednosť rodičov (individuálne vs. kolektívne výhody), 3. dôvera a odbornosť.

V tomto texte sa zameriame na reflexiu druhého bodu, t.j. argumentov v prospech individuálnej slobody vakcinovať či nevakcinovať, alebo na druhej strane výhod kolektívnej imunity. Imperatív kolektívnej imunity sa môže za určitých okolností dostať do rozporu s imperatívom individuálnej slobody, keďže kolektívna imunita si vyžaduje plošnú zaočkovanosť aspoň na úrovni 95% kohorty. Tento imperatív do značnej miery vylučuje možnosť individuálneho a slobodného rozhodovania sa nevakcinovať.

V rámci tejto štúdie sme analyzovali dáta z diskusnej siete *Modrý koník*, čo je slovenská virtuálna komunita približne 250 000 tehotných žien alebo matiek (99,2% tvoria ženy). V priemere užívateľka na tomto portáli strávi 13 hodín mesačne. Používateľky v diskusiách portálu vystupujú anonymne. (Jurinová, 2014)

Dáta sme zbierali v marci 2015. Najprv sme vyhľadávali pojmy týkajúce sa vakcinácie, a to „vakcína“ (výskyt 3200 krát) a „očkovanie“ (výskyt 19 200 krát). Najfrekventovanejšie diskusie prebiehajú vo vlákne „Ideme očkovať“ (v čase zberu dát 620 diskusií). Dve najväčšie aktívne diskusie, v ktorých denne podľa štatistík pribúdajú príspevky sú „(Ne)očkovanie na *Modrom koníku*“ (v čase zberu dát 9013 príspevkov) a „Agresívna protiočkovacia kampaň a jej dôsledky“ (3938 príspevkov).

V diskusiách popri témach, ktoré identifikovala už Kata (2010) značne rezonovala dichotómia „lekárstvo vs. alternatívne prístupy“. Tradičné medicínske prístupy sú vnímané v spojitosti s nežiaducimi účinkami či nadmernou záťažou organizmu (vakcíny obsahujú hliník, ortuť, olovo, formaldehyd). Na druhej strane, alternatívne prístupy (napríklad homeopatia, vysoké dávky vitamínu C, bylinné prípravky) dokážu podľa viacerých používateliek podporovať imunitu a vyhnúť sa zaťažujúcim intervenciám.

Ako ďalšia téma zaznievalo porovnávanie s minulosťou. Zástancovia vakcinácie argumentovali epidémiami, ktoré sa podarilo eradikovať; odporcovia zas hovoria o zmene hygienických štandardov, vďaka ktorým epidémie už v dnešnej dobe nie sú pravdepodobné.

V našom výskume sme identifikovali argumenty, ktoré naznačujú, že diskusia je štruktúrovaná po osi individuálnej slobody vs. kolektívnej zodpovednosti. Prípadná snaha o intervenciu v tejto oblasti by mala zohľadňovať túto líniu a pracovať na podpore argumentov v prospech kolektívnej imunity.

Viac o tejto štúdii v texte Masaryk a Foltánová (2015).

3.3 Individuálne rozhovory s odporcami vakcinácie

V tretej, aktuálne prebiehajúcej štúdii realizujeme rozhovory s ľuďmi, ktorí odmietajú vakcináciu. Respondentov získavame metódou *snowball sampling*. V tejto chvíli sme realizovali alebo dohodli 14 individuálnych rozhovorov.

V prvom rade rozhovory poukázali na diskurz individualizmu (napríklad formou odporu voči „pásovej výrobe“, ktorou je očkovanie; deti sú očkované automaticky bez ohľadu na zdravotný stav či iné okolnosti), a vedomé spoliehanie sa na kolektívnu imunitu.

Podobne ako v internetových diskusiách aj tu zaznieval argument, že epidémie sa podarilo eradikovať hlavne skvalitnením sanitácie, hygieny a zdravotnej starostlivosti, a vakcinácia proti mnohým chorobám (hlavne mumps, rubeola a osýpky) je preto už v súčasnosti zbytočná. Takéto epidémie už v dnešnej dobe nie sú podľa respondentov pravdepodobné a vedľajšie účinky vakcinácie môžu byť škodlivejšie než riziko nakazenia sa týmito chorobami.

Opäť zaznievali antibiotiká ako príklad zbytočnej intervencie. Predpísané antibiotiká si respondenti často ani nevyzdvihujú v lekárni, prípadne vyzdvihujú a neužijú. Podobne ako zbytočné predpisovanie antibiotík (ktoré respondenti často pripisujú komerčným záujmom lekárov) je aj vakcinácia často vnímaná ako intervencia motivovaná hlavne snahou o zisk.

Niektorí respondenti sa nielen takto implicitne, ale aj úplne explicitne sťažovali na neochotu lekárov diskutovať o vakcínach, na nedôveru voči nim, na prepojenie lekárov na farmaceutické firmy, či dokonca na nekompetentnosť lekárov.

Ďalším argumentom bolo chemické zloženie vakcín (hlavne hliník), ktoré býva zdrojom obáv.

Jeden rodič vyjadril ľútosť nad tým, že najhlasnejšími predstaviteľmi antivakcinačného hnutia sú „exoti“ a aj vzhľadom k tomu je ťažké brať ich hlas vážne. Chýba mu na dôkazoch založená diskusia oboch strán.

Ďalšie podrobnosti budeme prezentovať v príspevku Masaryk a Čunderlíková (v príprave).

4. Záver

Téma vakcinácie je mimoriadne aktuálna a skúmanie vplyvov, ktoré súvisia s rozhodnutím vakcinovať či nevakcinovať môže byť kľúčom pri snahe medicínskych inštitúcií adresovať klesajúce miery vakcinácie, komunikačné problémy, či nedôveru rodičov v medicínske inštitúcie (cf. Hatoková, 2014; Hatoková & Túnyiová, 2015).

Sociálne vplyvy, ktoré sú pri tejto téme jasne viditeľné, sú predovšetkým opakované odvolávanie sa na sociálne referenčné osoby (cf. Dudeková, 2013) – či už v negatívnom alebo pozitívnom význame. Opakovane sa vyskytuje príbeh osobnej komunikácie s rodičom, ktorý má skúsenosti s nežiaducimi účinkami po vakcinácii. Takýto príbeh slúži ako „červená vlajka", ktorá má značný význam pre ďalšie rozhodovanie a slúži ako spúšťač vyhľadávania ďalších informácií. Takéto vyhľadávanie má formu komunikácie so známymi, sledovania materiálov v časopisoch či na webových stránkach, či angažovania sa v online diskusiách. Komplikuje ho asymetria informácií vo verejnom priestore: pro-vakcinačných zdrojov je málo a zväčša sú buď nezrozumiteľné alebo komunikujú z pozície sily, zatiaľ čo anti-vakcinačných zdrojov je hlavne v elektronických médiách množstvo, využívajú emotívne naratíva a silné príbehy, apelujú na atraktívne hodnoty ako sloboda, nezávislosť či rebelovanie voči autoritám, no ich odborná úroveň je spravidla nízka (tieto stránky často linkujú jedna na druhú a vytvárajú tak uzavretý kruh, len zriedka obsahujú odkazy na relevantnú evidenciu, dookola citujú malý počet anti-vakcinačných odborníkov, a často do témy zaplietajú aj rôzne konšpiračné či geopolitické témy). Vyhľadávanie informácií tak má často skôr charakter legitimizovania rozhodnutia rodičov, ktoré býva realizované na základe komunikácie s bezprostredným okolím – rozhodovatelia často hľadajú sociálne referenčnú osobu, ktorá má 1. medicínske vzdelanie a 2. s ktorou majú priateľský alebo príbuzenský vzťah.

Ďalej je pozoruhodné, že používanie naratív či sociálnych referencií funguje inak pri oficiálnych inštitúciách – pri nich je vnímané ako snaha manipulovať či emočne vydierať. Celkovo sa dá povedať, že kým pro-vakcinačný diskurz využíva skôr strach, obavy a výčitky, anti-vakcinačný diskurz skôr prináša „empowerment", možnosť situovať sa do silnejšej pozície (napríklad do pozície vzdoru, či rezistencie voči manipulácii).

Väčšina respondentov má vlastné negatívne skúsenosti s návštevou lekára: najčastejšie spomínali rutinný prístup, neochotu, predpisovanie zbytočných liekov (napríklad predpisovanie antibiotík či tlak gynekológov k užívaniu hormonálnej antikoncepcie u mladých žien), a rôzne prejavy nekompetentnosti. Je však pozoruhodné, že v niektorých prípadoch sa v našich fókusových skupinách vyskytli naratíva o nekompetentných lekároch, ktoré boli skôr nedorozumením či nepochopením niektorých kontraintuitívnych rozhodnutí o liečbe. Príkladom môže byť liečba respiračného ochorenia liekmi, ktorých primárna indikáciou sú bakteriálne infekcie urogenitálneho traktu: respondentka tento príklad uviedla ako exemplárny prípad nekompetentnosti, ostatné respondentky s ňou súhlasili (zhodne vyjadrovali emóciu pohoršenia), napriek tomu, že toto naratívum vôbec nemusí nasvedčovať o chybnej liečbe (použitie toho istého antibiotika na liečbu respiračných aj urogenitálnych bakteriálnych ochorení nemusí predstavovať nesprávny lekársky postup).

Nedôvera voči farmaceutickému a medicínskemu priemyslu je jav, ktorý sa vyskytuje často aj vo výskumných pozorovaniach z iných post-socialistických štátov (cf. Penta a Baban, 2014). Má svoju racionálnu základňu vyplývajúcu z pravidelne medializovaných snáh farmaceutických spoločností ovplyvňovať rozhodovanie lekárov. Vieme, že farmaceutické spoločnosti bežne ovplyvňujú preskripčné správanie lekárov (cf. Baglia, 2005). Tranzitujúce krajiny navyše často začali prechod na trhovú ekonomiku pomerne liberálnou legislatívou s pomerne permisívnym regulačným rámcom, kde sa dá predpokladať ešte vyššia miera zasahovania farmaceutického odvetvia do rozhodovania lekárov než v krajinách s vyladeným legislatívnym a regulačným rámcom. Naše rozhovory, fókusové skupiny či analýza diskusných fór však naznačujú, že táto nedôvera je širšia než len obavy z korupcie. Zdôrazňovanie umelosti a chemickej podstaty medicínskych intervencií (v protiklade k prírodnej podstate alternatívnej liečby), rutinného charakteru vyšetrenia (v protiklade k empatickému a individualizovanému prístupu) a povrchného zamerania liečby na symptómy (v protiklade k holistickému ideálu) naznačuje, že nedôvera má širšie korene a súvisí skôr s celkovou nedôverou k oficiálnym inštitúciám a štruktúram. Z tohto pohľadu je pomerne vysvetliteľné, že akékoľvek snahy štátu propagovať vakcináciu sú vnímané ako manipulácia.

Túto asymetriu ešte podporuje skutočnosť, že vakcinácia je kontraintuitívny koncept a nie je úplne v súlade s tradičnými reprezentáciami lekárskych postupov. Tradičné lekárske postupy vedú k zmierneniu od bolesti, eliminácii nepríjemného stavu či náprave negatívneho vývoja v oblasti zdravia; nasleduje po nich úľava a obrat k lepšiemu. Napriek tomu vakcinácia sa administruje bez zjavných predchádzajúcich zdravotných problémov, a často je sprevádzaná negatívnymi vedľajšími účinkami. Svojim spôsobom je priamym opakom liečby ako ju poznáme.

Navyše takýto kontraintuitívny postup už nie je možné legitimizovať masovými epidémiami, keďže ich v dnešnej dobe už nepoznáme, resp. dôkazy o nich nie sú pohotovo dostupné (a ich pripomínanie si väčšina respondentov ihneď neutralizuje ako propagandu).

Ako sme ukázali pri analýze postov v diskusných fórach, koncept vakcinácie je navyše v kontraste s trendom k individualizmu.

Naše priebežné výsledky naznačujú, že odmietanie vakcinácie je trend, ktorý má všetky predpoklady pokračovať aj do budúcnosti. Kvalita komunikácie lekárskych autorít (na úrovni expertov aj na úrovni praktikov) má značné rezervy, ktoré je nevyhnutné v najbližšej dobe adresovať. Súčasne je nevyhnutné pracovať na znovuobnovení dôvery v lekárskych profesionálov a medicínske inštitúcie. Nedôvera má podľa všetkého širšie korene a nejde len o negatívne skúsenosti či obavy z korupcie. Autoritatívny prístup medicínskych autorít a samotných lekárov tak môže ľudí v súčinnosti so sociálnymi referenciami a na pozadí ďalších sociálnych vplyvov postrčiť smerom k odmietaniu vakcinácie.

Literatúra

Asch, S. E. (1955). Opinions and social pressure. Scientific American, 193(5), 31-35.

Bašnáková, J. (2013). Skúmanie sociálnych vplyvov na rozhodovanie: kvantitatívne metódy. In R. Masaryk, (Ed.), Rozhodovanie a usudzovanie V: Sociálne vplyvy v rozhodovaní (pp. 17-43). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Baglia, J. (2005). The Viagra Ad Venture: Masculinity, Media, and the Performance of Sexual Health. New York: Peter Lang Publishing.

Brezina, I. (2013a). Kognitívny a hodnotový kontext kultúrnych rozdielov v rozhodovaní. In R. Masaryk (Ed.), Rozhodovanie a usudzovanie V: Sociálne vplyvy v rozhodovaní (pp. 115-132). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Brezina, I. (2013b). Medzikultúrny výskum osobnostných aspektov rozhodovania. In R. Masaryk (Ed.), Rozhodovanie a usudzovanie V: Sociálne vplyvy v rozhodovaní (pp. 133-148). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Dudeková, K. (2013). Sociálne referenčné body v rizikovom rozhodovaní. In R. Masaryk, R. (Ed.), Rozhodovanie a usudzovanie V: Sociálne vplyvy v rozhodovaní (pp. 94-114). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Gigerenzer, G., & Todd, P. M. (1999). Simple heuristics that make us smart. New York: Oxford University Press.

Hatoková, M. (2014). Sme pri rozhodovaní obeťami sociálnych vplyvov? In E. Ballová Mikušková, V. Čavojová (Eds.) Rozhodovanie v kontexte kognície, osobnosti a emócií. Súčasné trendy v rozhodovaní (pp. 151-155). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Hatoková, M., & Túnyiová, M. (2015). Pediatri a/versus rodičia: (ne)komunikácia a (ne)dôvera v rozhodovaní o (ne)očkovaní. Zborník z konferencie pri príležitosti 60. výročia Ústavu experimentálnej psychológie (pp. 52-58). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Jurinová, M. (2014). Mamičky online. Forbes, 4(1), 36-39.

Kata, A. (2010) A postmodern Pandora‘s box: Anti-vaccination misinformation on the Internet. Vaccine, 28(7), 1709-1716.

Kostovičová, L. (2013). Akontabilita a zodpovednosť v rozhodovaní. In R. Masaryk (Ed.), Rozhodovanie a usudzovanie V: Sociálne vplyvy v rozhodovaní (pp. 69-93). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Latané, B., & Darley, J. M. (1970). The unresponsive bystander: Why doesn‘t he help? New York: Appleton-Century-Crofts. ISBN 9780139386138.

Masaryk, R. & Čunderlíková, A. (v tlači). Collective immunity in the age of individualism: Exploring arguments of vaccination opponents. Zadaný abstrakt.

Masaryk, R. & Hatoková, M. (v tlači). Why vaccination messages fail: Focus group study. Zadaný rukopis.

Masaryk, R., & Foltánová, K. (2015). Kolektívny zisk alebo individuálna sloboda? Reflexia diskusie virtuálnej komunity o vakcinácii detí. In: Sadovská Halamová, J. (Ed.), Komunitná psychológia na Slovensku (pp. 113-120). Bratislava: Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského, Bratislava.

Masaryk, R., & Petrjánošová, M. (2012). Rozhodovanie v kontextoch zdravia (pp. 213-256). In V. Bačová (Ed.), Rozhodovanie a usudzovanie III (pp. 213-256). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Milgram, S. (1974). Obedience to authority. Pôvodné vydanie1974. New York: Harper Perennial Modern Thought, ISBN 9780061765216.

Moscovici, S., Lage, E., & Naffrechoux, M. (1969). Influence of a consistent minority on the responses of a majority in a Color Perception Task. Sociometry, 32(4), 365-380.

Nyhan, B., Reifler, J., Richey, S., & Freed, G.L. (2014). Effective Messages in Vaccine Promotion: A Randomized Trial. Pediatrics, 133(4), E835-42.

Nyhan, B., Reifler, J., & Sean Richey (2012) The Role of Social Networks in Influenza Vaccine Attitudes and Intention Among College Students. Journal of Adolescent Health, 51: 302-304.

Penta, M.A., & Baban, A (2014). Dangerous Agent or Saviour? HPV Vaccine Representations on Online Discussion Forums in Romania. International Journal of Behavioral Medicine, 21(1), 20-28.

Reimer, T., & Katsikopoulos, K. V. (2004). The use of recognition in group decision-making. Cognitive Science, 6(28), 1009-1029.

Sherif, M. (1936). The psychology of social norms. New York: Harper Torchbooks.

Sherif, M. a kol. (1954). The Robbers Cave Experiment: Intergroup conflict and cooperation. Middletown: Wesleyan University Press.

Triplett, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. American Journal of Psychology, 9, 507-533.

Zimbardo, P. G. (2007). The Lucifer Effect: Understanding how good people turn evil. New York: Random House. ISBN 9781846041037.

ŠKÁLA MOTIVÁCIE VOĽBY UČITEĽSKÉHO POVOLANIA SMVUP2

THE SCALE OF MOTIVATIONS FOR CHOOSING TEACHING AS A CAREER SMVUP2

Robert TOMŠIK, Marcela VEREŠOVÁ

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika, e- mail: robert.tomsik@ukf.sk

Abstrakt: *Motivácia pri voľbe výkonu učiteľského povolania je veľmi dôležitým predmetom skúmania v pedagogike, ako aj príbuzných vedách. Motivácia, konkrétne jej typ, ovplyvňuje rad iných faktorov výkonu povolania budúceho pedagogického zamestnanca. Vzhľadom na to, že na našom území absentuje validný nástroj na skúmanie typov motivácie voľby učiteľského povolania pre budúcich učiteľov, inšpirovaní empirickými poznatkami bola nami skonštruovaná „Škála motivácie voľby učiteľského povolania" SMVUP2 (reedícia: SMVUP1). Našou snahou je tento nástroj zdokonaľovať tak, aby jeho vnútorná reliabilita bola vysoká a stabilná. Reliabilitu nástroja sme overili na vzorke študentov regionálneho školstva, na základe exploračnej faktorovej analýzy vznikla pevná štruktúra SMVUP modelu, pozostávajúca z ôsmich subškál, ktorá nám umožňuje efektívne zisťovať typy motivácie výberu učiteľského povolania.*

Kľúčová slova: *učiteľ, motivácia, typ motivácie, voľba povolania, učiteľská profesia, pedeutológia, SMVUP2.*

Abstract: *Motivation of choosing teaching as profession is a very important subject for examination in education and related sciences. The type of motivation influences other factors connected with the profession of future teachers. Because of lacks of valid tools for examining the issue, inspired by empirical evidence the „Scale for determining the types of motivation for choosing the teaching profession", SMVUP2 was designed (reissue: SMVUP1). The aim of this work is to improve the internal reliability of scale so that it is high and stable. The reliability of the scale was verified on a sample of students of regional schools. On the basis of the explorative factor analysis, a solid structure of SMVUP model was established. The model consists of eight subscales that allow us to effectively detect the types of motivations of choosing teaching as a profession.*

Keywords: *teacher, motivation, type of motivation, choice of profession, teaching profession, teacher development, SMVUP2.*

1. Úvod

V poslednom desaťročí bol obnovený záujem o lepšie pochopenie toho, čo motivuje ľudí, aby si volili učiteľstvo ako kariéru. Môžeme konštatovať, že záujem o túto problematiku má cyklický charakter a obnovuje sa každých desať až pätnásť rokov (Fuller, Goodwyn, & Francis-Brophy, 2013; Klassen, & Anderson, 2009; Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves, & Cunningham, 2010; a iní). Tento fakt je pravdepodobne podmienený zmenou v štruktúrach spoločnosti, ako napríklad nárast/pokles sociálneho statusu, zvýšenie/zníženie príjmu pracovníkov, nárast požiadaviek, ekonomická situácia štátu a iné. Každá táto etapa má priamy dopad aj na prežívanie a osobnostné charakteristiky jednotlivcov, čo vedie aj k špecifickým motívom a uvažovaniu o výbere povolania.

Nároky kladené na učiteľa si v súčasnosti vyžadujú nepretržité zlepšovanie jeho kompetencií, avšak finančné ohodnotenie učiteľa vnímame dlhodobo ako problematický faktor, ktorý je ekonomicky a spoločensky podmienený, pričom zostáva otázne, aké ďalšie motívy stimulujú študentov k voľbe tohto povolania. Považujeme preto za významné identifikovať jednotlivé typy motivácie uchádzačov o štúdium na pregraduálnu prípravu pre toto povolanie. Naše presvedčenie nás viedlo ku konštruovaniu nového, validného nástroja, ktorý by spoľahlivo vypovedal o miere jednotlivých typov motivácie voľby učiteľského povolania. Škála motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP2 je tretia reedícia škály na zisťovanie motivácie voľby učiteľského povolania, ktorá si prechádza cestou k stabilizácii konštruktu a jej štandardizácii. Na tento účel opakovane realizujeme výskumy na zistenie reliability tohto nástroja, aby jeho finálna podoba bola použiteľná vo všetkých oblastiach (diagnostická, výskumná a ďalšie) bez pochybnosti výsledkov, ktoré bude nástroj udávať.

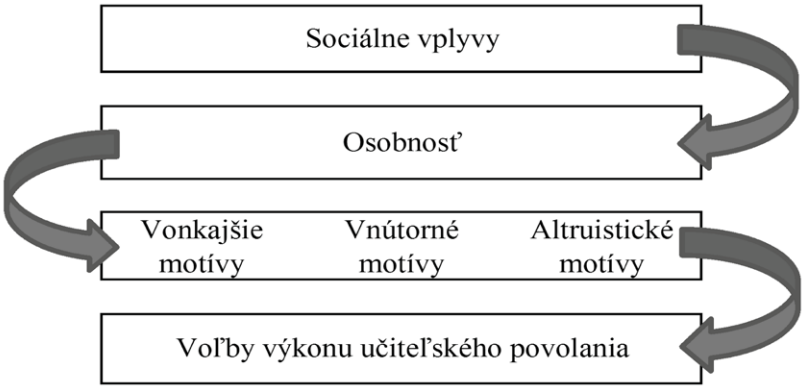
2. Teoretické a empirické východiská pre konštruovanie škály SMVUP2

Odborné zdroje ponúkajú početne veľa štúdií ohľadom motivácie učiteľov v rôznych kontextoch a čase (napríklad Brown, 1992; Fresko, Kfir, & Nasser, 1997; Joseph, & Green, 1986; Kyriacou, & Coulthard, 2000; Liu, 2000; a iní), avšak neexistuje spoľahlivý merací nástroj pre výskum v predmetnej oblasti, ktorý by umožňoval porovnávanie naprieč rôznymi nastaveniami a rôznorodosťou výskumných vzoriek (podľa pohlavia, úrovne škôl, spoločenskom a socioluktúrnom kontexte, či komparáciu v priebehu času).

Nami zostavený diagnostický aj výskumný nástroj - Škála motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP (Tomšik, 2015b) - vznikol na základe Fit-Choice škály (Watt, & Richardson, 2007). Typy motivácie voľby výkonu učiteľského povolania v predchádzajúcich výskumoch a štúdiách môžu byť mapované ako hlavná konštrukcia SMVUP škály. Škála je založená na lokálnych a zahraničných výskumoch (Book, & Freeman, 1986; Keith, & Page, 1983; Lortie, 1975; Richards, 1960; Robertson, Wright, 1977; Watt, 2012; Watt, & Richardson, 2006, 2007, 2013; a iní), v ktorých boli identifikované rôzne motivačné typy. Umožňuje tým pádom komplexnú analýzu potenciálnych motivačných typov, ktoré sa môžu pri voľbe povolania prejaviť.

Konštrukt škály je vypracovaný na základe modelu, ktorý predpokladá tri typy motivácie: vnútornú, vonkajšiu a altruistickú. Model motivácie voľby výkonu učiteľského povolania predpokladá existenciu vplyvov rôznych sociálnych faktorov na osobnosť, ktorá je následne rozhodujúcim činiteľom pre voľbu povolania. Za významné možno považovať vplyv mnohých sociokultúrnych, rodinných, vrstovníckych, osobnostných a iných vplyvov, čiže model je multifaktorálne podmienený. Model motivácie voľby výkonu učiteľského povolania poukazuje na odlišné psychologické mechanizmy, ktoré sa podieľajú na výbere učiteľstva ako kariéry, ale všetky časti modelu vzájomne „spolupracujú“ v procese rozhodovania (Obrázok 1).

Obr. 1: Model SMVUP



Existujúce výskumy (napríklad Hřebíček, 1995; Kasáčová, 1996; Kariková, 2004; Musil, 1999; Schutz, Crowder, & White, 2000; a iní) indikujú profil ôsmich typov motivácie, ktoré môžeme začleniť v súlade s našim predchádzajúcim vývojom škály (Tomšik, 2015b) do troch primárnych kategórií: vonkajšie motívy, vnútorné motívy, altruistické motívy. Napriek tomu, je nevyhnuté jednotlivé motívy diferencovať na konkrétne faktory či subkategórie a ponímať ich ako osobité konštrukty, lebo v rámci jednej kategórii (vonkajšie, vnútorné, altruistické) respondent môže skórovať vysoko/nízko vo všetkých faktoroch, alebo v niektorých faktoroch vysoko a v niektorých nízko. Medzi vonkajšie motívy zaraďujeme napríklad príjem a benefity, ktoré ponúka práca učiteľa; za vnútorné motívy považujeme zanietenosť, záujem, kompetencie a pod.; a do poslednej kategórie (altruistické motívy) zaraďujeme prácu s mladistvými a prosociálne správanie. Uvedené vyššie diferencovanie skupín motívov v kontexte voľby povolania (vonkajšie, vnútorné, altruistické) odráža vymedzenie motívov voľby povolania podľa toho či: a) reflektujú požiadavky a očakávania okolia (rodičov, spolužiakov, učiteľov a pod.) pri výbere povolania, b) reflektujú vnútorné pohnútky a impulzy k výberu povolania v zameraní na vlastný rozvoj (kompetenčný, kognitívny, osobnostný, a iné), c) reflektujú potrebu interakčnú, ktorá „stojí“ mimo osobného zisku, je zameraná na potrebu pomáhať iným bez očakávania osobného zisku, výlučne s cieľom zvýšiť osobnostný rast či blahobyt adresáta pomoci pri výkone povolania.

1.2. Vnútorné motívy v kontexte voľby učiteľskej profesie

Ľudské správanie je vždy podmienené určitým motívom/systémom motívov. Termín motivácia je v súčasnej dobe jedným z najčastejšie používaných psychologických pojmov nie len v psychológii, ale aj v ostatných vedách ako sú pedagogika, sociológia, filozofia a ďalšie. Motivácia je jednou z najdôležitejších subštruktúr osobnosti a výrazne odlišuje ľudí v aspektoch „čo robia, po

čom túžia, čo si želajú“ a pod. Motivácia je vnútorný proces, ktorý vyjadruje túžbu a ochotu človeka k dosiahnutiu určitého cieľa alebo výsledku (Tureckiová, 2004). Stav, ktorý nás podnecuje robiť niečo, alebo učiť, správať sa istým spôsobom, a ktorý vychádza z vnútorných pohnútok, môžeme definovať ako vnútornú motiváciu. Významným aspektom vnútornej motivácie sú aj činitele smerovosti a cieľovosti, ku ktorým patria osobné hodnoty, záujmy, postoje, ciele a ašpirácie. Pre štúdium, prácu, nadobúdanie skúseností, je najdôležitejšia vnútorná motivácia, lebo podnet prichádza zvnútra osobnostných štruktúr (Klein, 2006). Na rozdiel od nej, vnútorná motivácia obvykle vedie k väčšej kognitívnej angažovanosti než vonkajšia (Ryan, & Deci, 2000). Medzi vnútorné osobnostné motívy súvisiace s výkonom profesie učiteľa zaraďujeme motív kompetencie (Schutz, Crowder, & White, 2001) a motív zanietenosti (Kasáčová, 1996; Porubská, 1994; Watt, et al. 2012). Motív záujmu Watt et al. (2012) vymedzujú ako odhodlanie a záujem, či si študenti zvolil učiteľské povolanie z dôvodov súvisiacich s neprijatím na iné vysoké školy, alebo sú istí, že si volili kariéru, ku ktorej primárne inklinovali. Motív kompetencie sa viaže na obsah profesie učiteľa a korešponduje s vnímanou schopnosťou vykonávať profesiu učiteľa. Tieto dva motívy viac menej predstavujú ,,kľúč k úspechu“ v kariére učiteľa, lebo študenti si volia povolanie učiteľa z dôvodov, ktoré korešpondujú s obsahom práce (Tomšik, 2015a).

1.3. Vonkajšie motívy v kontexte voľby učiteľskej profesie

Hoci vnútorná motivácia na rozdiel od vonkajšej má v rôznych kontextoch posudzovania vyššiu hodnotu a je pre výber profesie a kariéry dôležitejšia, nemôžeme zanedbať ani vonkajšiu motiváciu, ktorá sa taktiež často významne objavuje pri voľbe povolania. Výskumy Valachovej a Zelinu (in Klein, 2006) napríklad poukazujú na to, že vonkajšou motiváciou sa síce dosahuje vyšší výkon, ale len krátkodobo, taktiež horší je aj vzťah medzi motiváciou a konkrétnou činnosťou. Pri voľbe profesie učiteľa za vonkajšie typy motivácie voľby považujeme sociálny status (Musil, 1999), prestíž (Bastick, 2000), príjem a benefity - napríklad letné prázdniny, štátny zamestnávateľ, krátky pracovný čas (Papanastasiou, & Papanastasiou, 1997; Saban, 2003). Podľa niektorých autorov (napríklad Fresko, Kfir, & Nasser, 1997; Sparkes, 1988) pri voľbe učiteľského povolania sú vonkajšie motívy až nežiaduce, lebo jedinci si vyberajú toto povolanie zvyčajne z dôvodov nezávislých od jeho obsahu. Neskôr sa nepokojnosť s výkonom môže prejaviť v praxi, konkréte v angažovanosti v práci alebo v štýle výchovy a vzdelávania.

1.4. Altruistické motívy v kontexte voľby učiteľskej profesie

Okrem vnútornej a vonkajšej motivácie v rámci voľby učiteľského povolania zaraďujeme samostatne aj motiváciu altruistickú. Ako sme už uviedli, altruistický motív môžeme chápať ako túžbu zlepšiť blahobyt druhých bez očakávania vlastného benefitu. Spájame ho s najvyššou formou prosociálnych motívov. Eisenbergová a Mussen (1990, in Verešová, 2011) za prejavy a podstatu prosociálneho správania považujú štedrosť, altruizmus, súcit, pomoc ľuďom v núdzi prostredníctvom materiálnej alebo psychologickej podpory, delenie sa o majetok a dary na dobročinné účely. Títo autori definujú prosociálne správanie ako také, ktoré sa vzťahuje na činnosti konané s úmyslom pomôcť alebo prispieť inej osobe alebo skupine osôb bez toho, že by ich aktér očakával za to odmenu. Takéto činnosti aktéra často niečo stoja, vyžadujú od neho obeť alebo vystavenie sa riziku. Podľa Kagana a Knighta (1981) altruizmus je takým druhom správania, v ktorom je prospech druhých väčší než nositeľa altruistického motívu a aktéra altruistického správania.

V súlade s ponímaním etickej dimenzie výkonu učiteľskej profesie (konkrétne jedného z jej rozmerov - interpersonálneho), ktorú podrobne popisuje Kasáčová (2004), práve altruistická motivácia voľby učiteľskej profesie reflektuje vnútorne významný, vysoko etický vzťah budúceho učiteľa k občianstvu, k spoločnosti, k profesii a k iným ľuďom, je teda rámcom nadpersonálneho významu učiteľskej profesie (vyššie opísané vnútorné motívy reflektujú primárne osobnostný a intrapsychický rozmer motivácie voľby učiteľského povolania). Altruistický motív podľa autorky smeruje k prejavom nezištného hľadaniu blaha pre iných, starostlivosti a nezištnej pomoci (a to na úrovni vzťahu k žiakovi, na úrovni vzťahu k ostatným zúčastneným v edukačnom procese školy, ako aj na úrovni vzťahu k spoločnosti). Medzi altruistické motívy voľby výkonu učiteľského povolania zaraďujeme motív primárnej túžby práce s deťmi alebo mladistvými a motív sociálnej prospešnosti. Altruistické motívy v rámci skúmanej problematiky chápeme ako pozitívne, lebo korešpondujú s obsahom kariéry. Tieto zdroje motivácie potvrdili výskumy autorov: Kyriacou (1999), Kyriacou, & Coulthard (2000), Saban (2003), Watt, & Richardson (2007), a iní. Uvedení autori pod altruistické motívy uvádzajú prosociálne správanie, pomoc iným, pomoc spoločnosti, byť v prospech spoločnosti a pod. Ako uvádza Hřebíček (1995), túžba pracovať s mladistvými a deťmi ako motív je často frekventovaný v učiteľskej profesii. Tento motív je často volený z dôvodu, že učitelia vidia možnosti uplatniť a posunúť svoje vedomosti iným a pracovať tvorivo. Túto myšlienku podporujú aj výskumy ďalších autorov: Hřebíček (1995); Johnston, McKeown, & McEwen (1999); Kariková (2004); Kyriacou, Hultgren, & Stephens (1999); Saban (2003); Watt, & Richardson (2007); a iní.

1.5. Štruktúra škály SMVUP1

Škála SMVUP1 po redukcii exploračnou faktorovou analýzou (Principal Axis Factoring s použitím metódy Varimax rotácie) bola sýtená 37 položkami (z pôvodných 51 - SMVUP), ktoré tvoria jednotlivé subškály. Tvrdenia sú formulované ako deklaratívne vety, na ktoré má respondent odpovedať pomocou miery súhlasu na škále Likertovho typu s päť stupňami. Z celkového počtu tvrdení sú dve tvrdenia záporne polarizované a tri sú duplicitné. V tabuľke č. 1 uvádzame výsledky exploračnej faktorovej analýzy SMVUP1, realizované začiatkom roka 2015 (Tomšik, 2015c). Cronbachova alfa škály sa na úrovni subškál pohybuje od 0.686 až 0.939. Reliabilita škály bola meraná na vzorke 300 vysokoškolských študentov pedagogických fakúlt regionálnych univerzít.

Tab. 1: Faktorová analýza SMVUP1 (Tomšik, 2015c).

Subškála	***Záťaže jednotlivých položiek SMVUP1 (PAF; Varimax rotácia)***	***CA***	***Položky***
ZA	*0,696; 0,780; 0,564; 0,758,*	*0,824*	*A1-A4*
KO	*0,642; 0,708; 0,572; 0,432; 0,572,*	*0,880*	*B1-B5*
SS	*0,716; 0,814; 0,902; 0,800; 0,914; 0,805,*	*0,936*	*C1-C6*
UZ	*0,371; 0,666; 0,357; 0,699; 0,479,*	*0,686*	*D1-D5*
RB	*0,544, 0,599; 0,664; 0,750; 0,675; 0,343,*	*0,769*	*E1-E6*
PS	*0,617; 0,907; 0,812,*	*0,876*	*F1-F3*
PR	*0,477; 0,523; 0,537; 0,741; 0,533,*	*0,804*	*G1-G5*
PM	*0,797; 0,923; 0,899,*	*0,939*	*H1-H3*

Pozn.: ZA- Zanietenosť; KO- Kompetentnosť; SS- Sociálny status; UZ- Prestíž; RB- Rodina a benefity; PR- Príjem; PS- Prosociálnosť; PM- Práca s mladistvými; CA- Cronbachova alfa.

Snahou je tento model zjednodušiť a eliminovať položky škály, ktorých korelácia je nižšia ako 0.400. Touto analýzou nedostaneme len vyvážený model, ale našim kľúčovým zámerom je spevnenie štruktúry samotnej škály a vnútornej konzistencie tak, aby s istotou merali to, na čo sú jednotlivé subškály zamerané. Znenie jednotlivých položiek SMVUP1 je uvedené v tabuľke 3.

3. Participanti a metódy výskumu

2.1. Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili vysokoškolskí študenti Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Išlo o 324 študentov prvých ročníkov bakalárskeho štúdia a prvých ročníkov magisterského štúdia, kumulovaných do nasledovných skupín (skupiny študijných programov): Učiteľstvo akademických predmetov (N = 270), Učiteľstvo pre primárne a predprimárne vzdelávanie (N = 54). Voľba prvých ročníkov vychádza z predpokladu, že u študentov prvých ročníkov prevláda primárna motivácia voľby učiteľského povolania. U študentov vyšších ročníkov primárna motivácia môže byť v priebehu štúdia pozmenená vplyvom iných faktorov.

2.2. Metóda

Pôvodná verzia SMVUP (2014) obsahovala 51 položiek, ktoré boli triedené do 9 subškál (kompetentnosť, zanietenie, benefity, príjem, sociálny status, prestíž, prosociálnosť a práca s mladistvými) a posledná, deviata subškála škály bola zameraná na zisťovanie spokojnosti s výberom učiteľskej profesie. Druhá reedícia SMVUP dotazníka (SMVUP1) publikovaná v roku 2015 obsahovala 37 položiek, ktoré boli redukované na základe faktorovej analýzy. V druhej verzii bola z obsahu subškál vylúčená subškála Spokojnosť s výberom povolania. Každá zo subškál je tvorená tromi až šiestimi položkami. Skóre odpovedí respondentov sa môže pohybovať v rozmedzí od 3 resp. 4 bodov, ako minimálne skóre, do 15 resp. 20 bodov ako maximálne dosiahnuteľné skóre. Vyššie skóre predstavuje vyššiu úroveň faktoru motivácie, na ktorý je škála zameraná. Na položky dotazníka respondent odpovedá pomocou päťstupňovej škály Likertovho typu (1-5). Obsah ostatných subškál škály zostal nezmenený a indikuje existenciu ôsmych typov motivácie voľby učiteľského povolania: kompetentnosť, zanietenie, rodina a benefity, príjem, sociálny status, prestíž, prosociálnosť a práca s mladistvými. Pôvodnú ako aj revidované škály motivácie voľby učiteľského povolania sme autorsky zostavili aj overili my (Tomšik, 2015c).

4. Výsledky

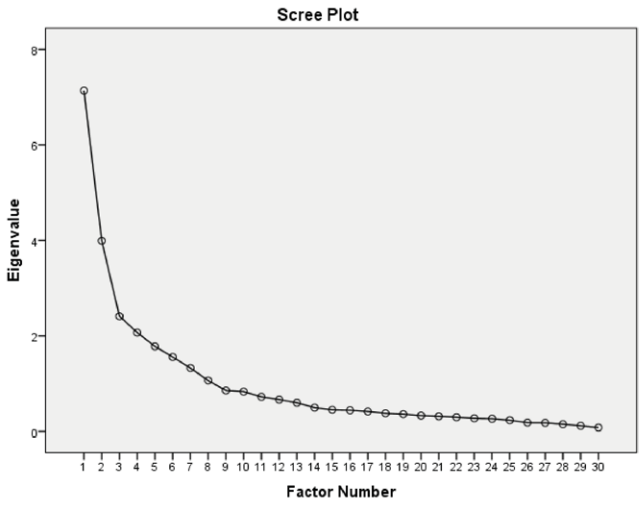
Na identifikáciu jednotlivých faktorov bola použitá exploračná faktorová analýza (Principal Axis Factoring s Varimaxovou rotáciou; štatistický program SPSS), pri ktorej sme vychádzali z postupov autorov Tourangeau et al. (2006). Z dôvodu reformulácie a doplnenia nových položiek bola volená exploračná faktorová analýza. Prostredníctvom analýzy bolo extrahovaných osem faktorov, ktoré mali vlastné hodnoty > 1. Osemfaktorový model vysvetľoval 61,585 % variability v skúmanom súbore.

Tridsať položiek SMVUP2 malo faktorové nabitie > 0,400. Štyri položky mali hodnoty menšie než 0,400, jednalo sa o nasledovné položky: *Mám záujem o učiteľské povolanie, Školské prázdniny využijem na rodinné záväzky, Učiteľská profesia mi umožňuje poskytovať služby pre spoločnosť a Učiteľská profesia má spoločenský prínos*. Tieto položky boli z nástroja vyradené. V druhom kroku boli vyradené tie, ktorých znenie v jednom faktore bolo podobné alebo rovnaké (duplicitné otázky). Jednalo sa o nasledovné položky: *Učiteľská profesia je ocenená spoločnosťou, Učiteľské povolanie má vysoký sociálny status a Učiteľská profesia mi umožní dostatok času na cestovanie.*

Tab. 2: Variabilita faktorov.

Faktor	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Spolu	% of Variance	Cumulative %	Spolu	% of Variance	Cumulative %
1	7,137	23,791	23,791	3,281	10,936	10,936
2	3,991	13,304	37,096	2,788	9,292	20,229
3	2,411	8,037	45,133	2,677	8,923	29,151
4	2,070	6,900	52,033	2,273	7,576	36,727
5	1,780	5,934	57,967	2,160	7,201	43,929
6	1,557	5,190	63,158	1,937	6,456	50,384
7	1,327	4,424	67,582	1,717	5,725	56,109
8	1,066	3,552	71,134	1,665	5,550	61,658

Obr. 2: Scree plot exploračnej faktorovej analýzy SMVUP2.



V nasledujúcej tabuľke 3 sú prezentované výsledky. Pre prehľadnosť v tabuľke uvádzame len hodnoty koeficientov nasýtenia nad 0,300. Symbolom * vedľa kódu položky sú vyradené položky z nástoja - teda tie, ktoré majú koeficienty nasýtenia pod 0,400, a ktoré sú duplicitné.

Tab. 3: Faktorová štruktúra SMVUP2.

Položka		**Faktor**							
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
A1	Vždy som chcel/a byť učiteľom/kou.		,696						
A2	Učiteľská profesia bola jedna z prvých volieb.		,780						
A3	Nebol/a som si istý/á, čo som chcel/a študovať.		,564						
A4	Učiteľská profesia bola moja posledná alternatíva.		,758						
B1	Učiteľstvo je kariéra, ktorá sa hodí k mojim schopnostiam.				,642				
B2	Mám dobré pedagogické schopnosti.				,708				
B3	Mám vlastnosti, ktoré charakterizujú dobrého učiteľa.				,572				
B4*	Mám záujem o učiteľské povolanie.				,332				
B5	Páči sa mi prednášať a učiť.				,572				
C1	Učiteľstvo je vysoko hodnotené povolanie.	,716							
C2	Učiteľstvo je vysoko rešpektovaná profesia.	,814							
C3	Učiteľská profesia je ocenená spoločnosťou.	,902							
C4	Učiteľské povolanie má vysoký sociálny status.	,800							
C5*	Učiteľská profesia je ocenená spoločnosťou.	,914							
C6*	Učiteľské povolanie má vysoký sociálny status.	,805							
D1	Učitelia majú vysokú úroveň vedomostí a zručností.								,471
D2	Vyučovanie je psychicky náročná práca.								,666
D3*	Učiteľská profesia má spoločenský prínos.								,357
D4	Vyučovanie je náročná práca.								,699
D5	Pre učiteľskú profesiu sú potrebné vysoko špecializované vedomosti.								,479
E1*	Učiteľská profesia mi umožní dostatok času na cestovanie.					,544			
E2	Ako učiteľ budem mať krátky pracovný čas.					,599			
E3	Ako učiteľ budem mať dlhú dovolenku.					,664			
E4	Učiteľská profesia umožní tráviť viac času s rodinou než iné profesie.					,750			
E5	Pracovný čas učiteľa umožňuje dobré podmienky pre rodinný život.					,675			
E6*	Školské prázdniny využijem na rodinné záväzky.					,343			
F1	Učiteľská profesia je pre moje potreby dobre platená práca.						,617		
F2	Učiteľská profesia mi poskytne spoľahlivý príjem.						,907		
F3	Učiteľská profesia mi neposkytne spoľahlivý príjem.						,812		
G1*	Učiteľská profesia mi umožňuje poskytovať služby pre spoločnosť.							,377	
G2	Učiteľská profesia mi umožní formovať správne hodnoty.							,523	
G3	Učiteľská profesia mi umožní bojovať proti sociálnemu znevýhodňovaniu.							,537	
G4	Učiteľská profesia mi umožní podporiť sociálne znevýhodnených žiakov.							,741	
G5	Učiteľská profesia mi umožní mať vplyv na dospievajúcich.							,533	
H1	Rád/a pracujem s dospievajúcimi.			,797					
H2	Chcem povolanie, ktoré zahŕňa prácu s dospievajúcimi.			,923					
H3	Chcem pracovať v prostredí, kde sú dospievajúci.			,899					

Pozn.: A položky- Zanietenosť; B položky - Kompetentnosť; C položky - Sociálny status; D položky - Prestíž; E položky - Rodina a benefity; F položky - Príjem; G položky - Prosociálnosť; H položky - Práca s mladistvými.

Na základe výsledkov exploračnej faktorovej analýzy môžeme konštatovať, že revidovaná štruktúra SMVUP2 má osem faktorov sýtenými tridsiatimi položkami (Tabuľka 3). Faktor 1: Zanietenie (sýtený štyrmi položkami) - miera odhodlanosti venovať sa učiteľskému povolaniu. Identifikácia motívu, či respondent volil profesiu ako ďalšiu alternatívu pre štúdovanie alebo voľba povolania učiteľa bola prvá a kľúčová. Faktor 2: Kompetentnosť (sýtený štyrmi položkami) - miera pripravenosti respondenta na učiteľské povolanie, miera pedagogických zručností a záujmu o profesiu. Faktor 3: Sociálny status (sýtený štyrmi položkami) - sociálny status učiteľa, pohľad respondenta na to, ako je učiteľská profesia ocenená spoločnosťou. Faktor 4: Prestíž (sýtený štyrmi položkami) - pohľad respondenta na to, aká je prestíž profesie učiteľa, čo reflektuje vnímanie a uvedomenie si náročnosti práce učiteľa. Faktor 5: Rodina a benefity (sýtený štyrmi položkami) - ponímanie pozitív a negatív učiteľského povolania očami respondenta. Kalkulácia o využití pozitív učiteľského povolania (napr. školské prázdniny a ostatné benefity). Faktor 6: Príjem (sýtený tromi položkami) - do akej miery je respondent spokojný s finančným ohodnotením učiteľa, či je respondentovi príjem prioritou. Faktor 7: Prosociálnosť (sýtený štyrmi položkami) - do akej miery je respondent ochotný svojou profesiu centrovať v prospech spoločnosti/ študenta. Faktor 8: Práca s mladistvými/deťmi (sýtený tromi položkami) - v akej miere má respondent záujem pracovať s mladistvými alebo deťmi.

V rámci reliability výskumného nástroja bola zisťovaná vnútorná konzistencia nástroja prostredníctvom výpočtu Cronbachovho alfa koeficientu. Cronbachov alfa koeficient na úrovni jednotlivých subškál sa pohybuje od 0,662 až 0,939 (viz tab. č. 4) a pre celú škálu 0,875. Dve subškály vnímame ako problematické: Nízku hodnotu Cronbachovho koeficientu alfa pod 0,7 sme namerali na subškále prestíž, kým na subškále práca s deťmi mladistvými bol nameraný nadmerne vysoký koeficient alfa. Je pravdepodobné, že niektoré s položiek si vyžadujú reformuláciu alebo sú nadbytočné.

Tab. 4: Reliabilita výskumného nástroja

Subškála	***ZA***	***KO***	***SS***	***UZ***	***RB***	***PR***	***PS***	***PM***
CA	*0,824*	*0,857*	*0,788*	*0,662*	*0,764*	*0,876*	*0,770*	*0,939*

Pozn.: CA- Cronbachova alfa; ZA- Zanietenosť; KO- Kompetentnosť; SS- Sociálny status; UZ- Prestíž; RB- Rodina a benefity; PR- Príjem; PS- Prosociálnosť; PM- Práca s mladistvými.

5. Diskusia a záver

Rozdiely medzi ľuďmi v motivačných typoch v rámci motivácie voľby povolania sú výsledkom viacerých faktorov a ich dlhoročného pôsobenia. Považujeme za vysoko významné skúmať v pedagogike a v pedeutológii motivačné typy z aspektu voľby učiteľského povolania, lebo každý typ motivácie ovplyvňuje následne správanie jeho nositeľa, čo v prostredí školy spájame s behaviorálnymi prejavmi ako sú angažovanosť či prejavy interakčného a vyučovacieho štýlu učiteľa (Watt, Richardson, & Devos, 2013).

Výsledky nami realizovanej analýzy poukazujú na silnú vnútornú štruktúru Škály motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP2. Cieľom nášho empirického snaženia bolo overiť reliabilitu uvedenej škály, upevniť jej štruktúru a navýšiť reliabilitu tohto výskumného (ako aj pedagogického diagnostického) nástroja. Ako sme už uviedli, pristúpili sme k vyradeniu 7 položiek škály z dôvodov nízkej záťaže, alebo duplicity otázok. Vzhľadom na výsledky môžeme konštatovať, že nástroj v jeho finálnej podobe je možné spoľahlivo aplikovať v pedagogickom výskume a praxi.

Dôležité je zmieniť sa aj o významne škály. Diagnostické možnosti a uplatnenie škály sú vzhľadom na dôležitosť motivačných typov budúcich učiteľov či učiteľov v praxi pomerne široké. Uvedomujeme si v uvedenom kontexte potrebu ďalšieho overenia nástroja pre následné využitie v praxi – napríklad prediktívnej validity či test-retestovej reliability. SMVUP2 je možné využiť nie len na výskumné účely, ale významným je jeho využitie ako pomocného nástroja pre identifikáciu sústavy motívov voľby učiteľského povolania (ako aj voľby ďalších kategórií pedagogických zamestnancov) pri prijímaní uchádzačov na pregraduálnu prípravu. Ako sme v texte príspevku uviedli, perspektívnym cieľom je zaradenie nových faktorov do modelu, čím škálu obohatíme o nové motívy, rozšírime jej využitie a skúmanie týmto nástrojom bude udávať ešte precíznejšie informácie o motivácii voľby povolania budúcich pedagogických zamestnancov.

Použitá literatúra

Bastick, T. (1999). A motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica. In Paper presented at the biannual conference of the international study association in teachers and teaching (s. 1-9). Dublin, Ireland.

Book, C. L., & Freeman, D. J. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. Journal of Teacher Education, 37, 47-51.

Brown, M. M. (1992). Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. Journal of Education for Teaching, 18, 185-195.

Fielstra, C. (1955). An analysis of factors influencing the decision to become a teacher. Journal of Educational Research, 48, 659-667.

Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. Teaching and Teacher Education, 13, 429-438.

Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013) Advanced skills teachers: professional identity and status. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19 (4), 463- 474.

Hřebíček, L. (1995). Profesní vývoj adeptů učitelství. Pedagogická orientace, 17, 70-77.

Johnston, J., McKeown, E., & McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: the perspectives of males and females in training. Journal of Education for Teaching, 25, 55-64.

Joseph, P. B., & Green, N. (1986). Perspectives on reasons for becoming teachers. Journal of Teacher Education, 37, 28-33.

Kagan, S., & Knight, G. P. (1981). Social motives among Anglo American and Mexican American children: Experimental and projective measures. Journal of Research in Personality, 15, 93-106.

Kariková, S. (2004). Špecifiká profesijnej dráhy učiteliek. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-335-7.

Kasáčová, B. (1996). Očakávania a predstavy študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ a ich postoje k pedagogicko-psychologickej príprave. Pedagogická revue, 48, 311-317.

Kasáčová, B. (2004). Učiteľská teória v trendoch teórie a praxe. Prešov: MPC. ISBN 80-8045-352-7.

Klassen, R. M., & Anderson, C. J. K. (2009). How times change: Teachers job satisfaction and dissatisfaction in England in 1962 and 2007. British Educational Research Journal, 35, 745-759.

Klein, V. (2006). Motivácia k celoživotnému vzdelávaniu. Žilina: Euroformes. ISBN 80-89266-07-X.

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. Journal of Education for Teaching, 26, 117-126.

Kyriacou, C., Hultgren, A., & Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. Teacher Development, 3, 373-381.

Liu, E., Kardos, S. M., Kauffman, D., Preske, H. G., & Johnson, S. M. (2000). Barely breaking even: Incentives, rewards, and the high costs of choosing to teach. Harvard Graduate School of Education. Retrieved from http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1240459.files/Barely%20Breaking%20Even%200700.pdf

Lortie, D. C. (1975). School-teacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.

Musil, J. V. (1999). Zdroje a prostriedky pedagogiky prof. ThDr. Františka kardinála Tomáška. Olomouc: MCM. ISBN 80-7266-031-4.

Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. (1997). Factors that influence students to become teachers. Educational Research and Evaluation, 3, 305-316.

Porubská, G. (1994). Profesionálna orientácia a výber uchádzačov na štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ. In Zborník príspevkov „Problémy vzdelávania učiteľov 1. stupňa ZŠ (s. 59-63). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Richards, R. (1960). Prospective students' attitudes toward teaching. Journal of Teacher Education, 11, 375-380.

Robertson, S., Keith, T., & Page, E. (1983). Now who aspires to teach? Educational Researcher, 12, 13-21.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrisic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 23, 54-67.

Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. Teaching and Teacher Education, 19, 829-846.

Schutz, P. A., Crowder, K. C., & White, V. E. (2001). The Development of a Goal to Become a Theacher. Journal of Educational Psychology, 93, 299-309.

Škaloudová, A. (2010). Faktorová analýza. Retrieved from http://kps.pedf.cuni.cz/skalouda/fa/

Sparkes, A. (1988). Strands of commitment within the process of teacher in itiated innovation. Educational Review, 40, 301-317.

Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L., & Cunningham, M. (2010). Teachers“ conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. British Educational Research Journal, 36(4), 549 – 571.

Tomšik, R. (2015a). Aspekty voľby povolania. Vzlet, 46(12), s. 12.

Tomšik, R. (2015b). Gender Differences In Motivations For Choosing Teaching As A Career. In Evropské pedagogické fórum 2015 : přínosy, výzvy, očekávání. Sborník z mezinárodní vědecké konference (s. 130-137). Hradec Králové : Magnanimitas. ISBN 978-80-87952-11-5.

Tomšik, R. (2015c). Škála motivácie voľby učiteľského povolania. In MMK : sborník příspevků z mezinárodní vědecké konference (s. 1213-1221). Hradec Králov: Magnanimitas. ISBN 978-80-87952-12-2.

Tourangeau, A. E., McGillis Hall, L., Doran, M.,D., & Petch, T. (2006). Measurement of Nurse Job Satisfaction Using the McCloskey/Mueller Satisfaction Scale. Nursing Research, 55(2), 128–136.

Tureckiová, M. (2004). Řízení a rozvoj lidíve firmách. Olomouc: Grada Publishing. ISBN 8024704056.

Verešová, M. (2011). Sociálna psychológia. Človek vo vzťahoch. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-8133-002-5.

Watt, H. M. G. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. Teaching and Teacher Education, 28, 791-805

Watt, H. M. G., & Richardson P. W. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 4, 27-56.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. The Journal of Experimental Education, 75, 167-202.

Watt, H. M. G., & Richardson. P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40, 185-197.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Devos, C. (2013). Initial teaching motivations, professional engagement, and subsequent teaching behavior. Teacher motivations in international context, 5, 27-31.

Wright, B. D. (1997). Our reason for teaching. Theory into Practice, 16, 225-230.

VARIABILITA SRDCOVÉHO RYTMU PRI PSYCHOSOCIÁLNOM STRESE

HEART RATE VARIABILITY IN PSYCHOSOCIAL STRESS

Jakub RAJČÁNI[1], Igor BREZINA[1], Silvia HARVANOVÁ[1], Petra SOLÁRIKOVÁ[1]

[1]Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, jakub.rajcani@uniba.sk

Táto štúdia bola podporovaná projektom Vega č. 1/1110/12 a Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0496-12.

Abstrakt: *Variabilita srdcového rytmu (HRV) je jedným z často používaných biomarkerov aktivácie autonómneho nervového systému. V prezentovanom psychofyziologickom výskume, sledujeme HRV v stresovej situácii u vysoko úzkostlivých osôb a osôb s alergickým ochorením. V oboch skupinách, na základe aktuálneho výskumu dochádza k dysregulácii stresovej reakcie na neuroendokrinnej úrovni, čo sa môže prejaviť aj v kardiovaskulárnej oblasti reprezentovanej srdcovou frekvenciou (HR) a variabilitou srdcového rytmu (HRV). Situáciu akútneho stresu sme vytvorili pomocou PSST (psychosociálny stresový test), ktorý simuluje verejné vystúpenie pred komisiou v spojení s vedomostnými a aritmetickými úlohami. V štúdii s 27 probandami, porovnávame časové (time-domain) a frekvenčné (frequency-domain) aspekty HRV počas relaxu a PSST, na základe miery úzkostlivosti meranej STAI, a výskytu alergického ochorenia. Analýzou dát sme objavili významné rozdiely v HRV medzi fázami PSST, čím podporujeme predpoklad, že PSST pôsobí ako dostatočný stresový podnet. Probandi s alergiou a vysokou úzkostlivosťou sa prejavili nižším celkovým HRV, čo je v súlade so skoršími zisteniami.*

Klúčové slová: *Stres, psychosociálny stresový test, variabilita srdcového rytmu, úzkostlivosť, alergia*

Abstract: *Heart rate variability (HRV) is one of the frequently used biomarkers of autonomic activation. In the presented psychophysiological research, we observe HRV during stress in highly anxious and allergic people. In both groups, current research documented the dysregulation of stress response on neuroendocrine level, which may also appear in the cardiovascular level represented by the heart rate (HR) and heart rate variability (HRV). The situation of acute stress was created using the PSST (psychosocial stress test), which simulates a public speech task before the committee combined with general knowledge and arithmetic tasks. In a study of 27 subjects, we compared time-domain and frequency-domain aspects of HRV during relaxation and PSST, in context of trait anxiety measured by STAI, and the incidence of allergic disease. In data analysis we found significant differences in HRV between phases of PSST, which supports the claim that PSST is a sufficient stress stimulus. Subjects with allergy and high anxious subjects had lower overall HRV, which corresponds to prior findings.*

Keywords: *Stress, psychosocial stress test, heart rate variability, trait anxiety, allergy.*

1. Úvod

Tento príspevok priamo nadväzuje na skôr publikované štúdie vo výskume stresu v psychofyziologickom laboratóriu Katedry psychológie FiF UK v Bratislave. (Soláriková, Brezina, & Hlaváčová, 2014; Brezina, Soláriková, & Turoňová, in press; Rajčáni, Harvanová, Soláriková, & Brezina, in press). Výskum stresu v neuroendokrinológii objavil zníženie v plazmatických hladinách kortizolu a ACTH u vysoko úzkostlivých jedincov počas stresu, teda zníženie aktivácie osi hypotalamus – hypofýza – kôra nadobličiek (HPA) (Ježová, et al., 2004). Duncko et al. (2006) ďalej popisujú u vysoko úzkostlivých jedincov spolu výskyt takto zníženej hladiny stresových hormónov a zvýšeného subjektívneho prežívania stresu. Podobne ako pri vysoko úzkostlivých ľuďoch, bolo pozorovné zníženie aktivity HPA osi aj u ľudí s alergiami (Buske-Kirschbaum, et al., 2010).

Pozorované zmeny vo fungovaní HPA osi by mohli súvisieť s podobnými zmenami aj v sympatiko-adreno-medulárnom (SAM) systéme, ktorý je taktiež zapojený do stresovej reakcie (pre informácie k funkcii HPA osi a SAM systému v súvislostiach stresu, pozri Chrousos, 2009. Táto štúdia je zameraná na kardiovaskulárnu oblasť, najmä variabilitu srdcového rytmu (HRV) a srdcovú frekvenciu. Oba kardiovaskulárne ukazovatele patria k biomarkerom autonómnej aktivácie, odzrkadľujú funkciu parasympatického a sympatického (SAM) systému (Task Force, 1996). HRV odzrkadľuje zmeny v intervaloch medzi jednotlivými komorovými depolarizáciami (intervaly medzi R vlnami v ECG). Je vyjadrené časovými (time domain) napr. štandardné odchýlky RR intervalov v EKG zázname, a frekvenčnými (frequency domain) aspektami. Frekvenčné alebo aj spektrálne aspekty HRV predstavujú

vysokofrekvenčné (hight frequencies - HF) a nízkofrekvenčné zmeny (low frequencies – LF a very low frequencies VLF). Časové aspekty ako napr. SDNN a RMSSD skôr odrážajú aktiváciu parasympatika a negatívne korelujú so srdcovým rytmom. V spektrálnej analýze je HF asociované s respiračnou sínusovou arytmiou (RSA) a parasympatikom, LF aktivita a najmä pomer LF/HF bola tradične asociovaná s aktiváciou sympatika, skôr však odráža spoločný vplyv sympatika, parasympatika a baroreceptorov (Task Force, 1996; Bernson et al., 1997).

Cieľom tejto štúdie je preskúmať zmeny v HRV počas psychosociálneho stresu navodeného psychosociálnym stresovým testom (Ježová, et al., 2004). Na jednej strane popíšeme rozdiely v reagovaní vysoko úzkostlivých ľudí, ľudí s alergiou, a kontrolnej skupiny. Pokúsime sa tiež poukázať na súvislosť subjektívneho prežívania vyjadreného aktuálnou úzkosťou a objektívne nameraných HRV dát.

Táto štúdia prezentuje len časť našich výskumných výsledkov v oblasti HRV, ďalšie výsledky vzhľadom k osobnosti probandov, iným psychofyziologickým biomarkerom (napr. elektrodermálna aktivita) a endokrinným premenným budú prezentované v ďalších publikačným výstupoch.

2. Metódy

Zber dát prebiehal v marci a apríli 2015 v laboratóriu psychofyziológie na Katedre Psychológie FiF UK v Bratislave. Vzhľadom na endokrinné premenné, prebiehalo testovanie v čase o 12:00 a 14:00.

Výskumná vzorka: Do výskumu bolo zapojených 27 probandov, vysokoškolských študentov z toho 17 žien a 10 mužov vo veku od 18 do 29 rokov (priemer: 20,59, štandardná odchýlka: 2,60). Na základe výskytu alergického ochorenia a miery úzkostlivosti meranej STAI-T (Müllner, Ruisel, & Farkaš, 1980) boli probandi rozdelení do skupín: Skupina A (n=7): Prítomnosť alergie (diagnóza: atopická dermatitída, alergická rinitída, alergická astma), nízka úzkostlivosť (STAI-T < 40); Skupina B (n=11): Bez alergie v anamnéze, vysoká úzkostlivosť (STAI-T > 48); Skupina C (n=9): Bez alergie v anamnéze, nízka úzkostlivosť (STAI-T < 40). Zaradeniu do skupiny predchádzalo anamnestické interview, na základe ktorého sme vylúčili prítomnosť iných ochorení, resp. podmienok, ktoré by mohli mať vplyv na skúmané fyziologické a endokrinné premenné.

Priebeh výskumu: Výskumnú situáciu tvoril psychosociálny stresový test (PSST) (Ježová, et al., 2004), ktorý je odvodený od Trier social stress testu (TSST) (Kirschbaum, et al., 1993). PSST v jeho aktuálnej, nami adjustovanej podobe sme použili v predchádzajúcich výskumných štúdiách (Soláriková, et al., 2014; Rajčáni, Harvanová, et al., in press). PSST je založený na príprave prejavu na danú tému a jeho prezentácie pred trojčlennou komisiou. Sociálne podmienenú stresovú reakciu vyvoláva interakcia s komisiou, ktorá kladie dôraz na hodnotenie prejavu a argumentácie probanda, a kladenie otázok. Hodnotiaci aspekt zdôrazňuje aj zaznamenávanie prejavu probanda pomocou kamier a mikrofónu s audio mixpultom, na ktorý je proband cielene upozornený. EKG a ďalšie fyziologické premenné boli probandom merané počas celého testovania, slivárne vzorky boli odoberané po jednotlivých fázach. Priebeh testovania pozostával z nasledujúcich fáz: *Adaptácia* (5 min) na začiatku testovania, slúži na zaznamenanie baseline hodnôt fyziologických parametrov. Na konci adaptácie proband vyplňuje STAI-S (state anxiety); *Príprava na vystúpenie* (10 min), proband sa po zadaní témy pripravuje na vystúpenie. Má možnosť písať si poznámky, tie však nemôže použiť počas *vystúpenia*; Vystúpenie (15 min), teda prejav probanda pred komisiou. Počas vystúpenia bol proband v stojacej polohe a hovoril do mikrofónu (7 min – argumentácia k téme, 5 min – všeobecné vedomostné otázky komisie, 3 min – aritmetické úlohy, na báze odčítavania) Po skončení vystúpenia proband opätovne vyplňuje STAI-S (state anxiety); *Relaxácia po vystúpení* (15 minút), proband dostáva inštrukciu, aby sa snažil relaxovať a zameral sa na svoje pocity; *Relaxácia* 2 (30 minút), proband vyplňuje psychologické dotazníky použité vo výskume.

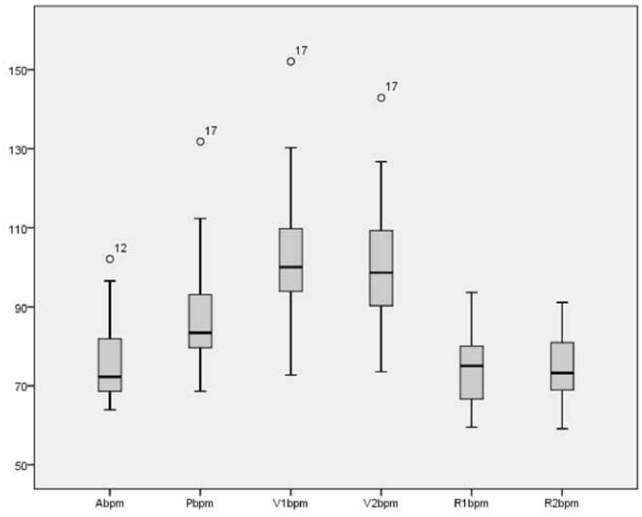
Fyziologické premenné: Počas testovej situácie sme probandom merali EKG, prostredníctvom miniatúrnych EKG meracích prístojov FAROS s dvoma elektródami. Variabilita srdcového rytmu (HRV) bola analyzovaná v programe Lab Chart 8.0. V analýze HRV sme použili 5 minút dlhé, kontinuálne záznamy EKG prislúchajúce jednotlivým fázam PSST (adaptácia, príprava, vystúpenie, relaxácia). Záznamy boli filtrované high pass filtrom s frekvenciou 1 Hz. Vzhľadom na dobrú kvalitu záznamu, nebolo nutné manuálne pridávať viac ako 1% R vĺn.

Skúmanými premennými boli: Srdcová frekvencia (HR), vyjadrená počtom úderov z minútu (BPM) a dĺžka RR intervalov. Z mier HRV boli použité: štandardné odchýlky normálnych RR intervalov (SDNN), druhá odmocnina priemeru súčtu štvorcov rozdielov za sebou nasledujúcich RR intervalov (RMSSD). V spektrálnej analýze boli identifikované frekvencie od 0,04-0,15 ako LF (low frequencies), od 0,15-0,4 ako HF (high frequencies), a ich pomer LF/HF. Analýza HRV prebehala podľa metodických štandardov pre HRV u človeka (Task Force, 1996; Bernson et al., 1997). Štatistickú analýzu dát sme vykonali v programe IBM SPSS.

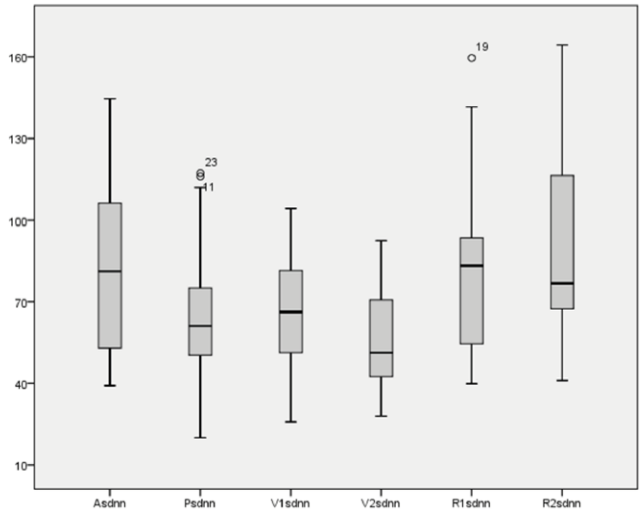
3. Výsledky

V spracovaní HRV parametrov používame vzhľadom na nenormálne rozloženie dát neparametrickú štatistiku. Rozdiely medzi jednotlivými fázami v PSST vyjadrené testom Kruskal Wallis, boli štatisticky významné pre premenné, HR (BPM): p=0,00, s priemernými hodnotami: adaptácia= 76,76, príprava= 89,08, vystúpenie= 104,38, relax= 76,61; SDNN: p=0,00, s priemernými hodnotami: adaptácia= 78,93, príprava= 63,44, vystúpenie= 57,14, relax= 80,40 ; RMSSD: p=0,00, s priemernými hodnotami: adaptácia= 58,24, príprava= 41,59, vystúpenie= 28,77, relax= 58,89; HF: p=0,00, s priemernými hodnotami (absolútne jednotky): adaptácia= 1724,38, príprava= 865,93, vystúpenie= 537,69, relax= 2033,71; LF/HF: p=0,01, s priemernými hodnotami: adaptácia= 2,44, príprava= 2,58, vystúpenie= 3,76, relax= 2,86 (najskôr pokles na R1=2,38, potom R2=3,348).

Graf 1:Rozdiely HR medzi fázami PSST (v grafe je zobrazený medián, box predstavuje 25-75percentil)



Graf 2:Rozdiely v SDNN medzi fázami PSST (v grafe je zobrazený medián, box predstavuje 25-75percentil)

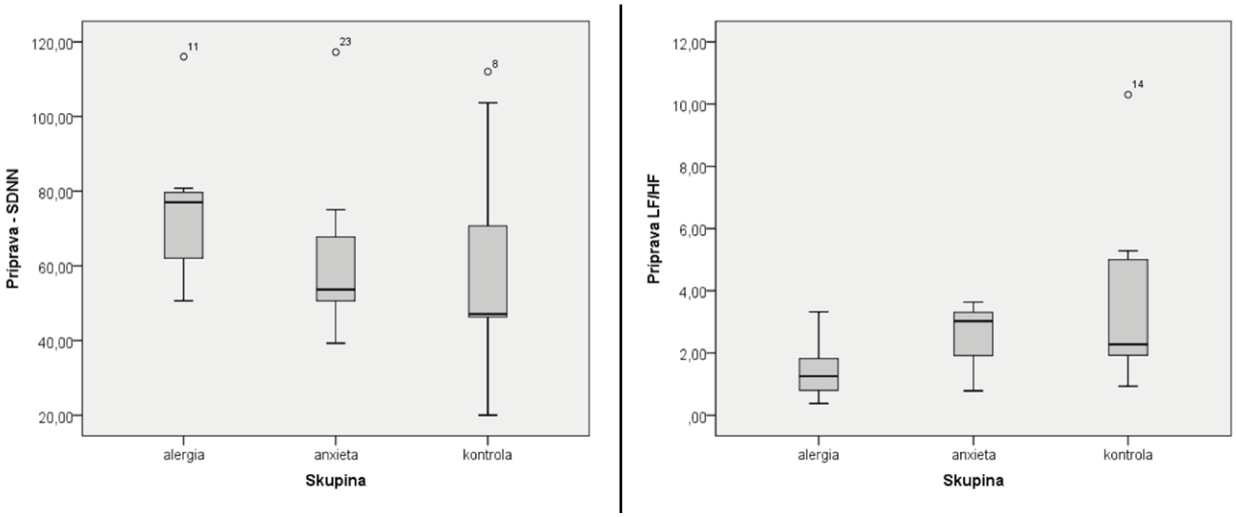


Rozdiely medzi skupinami v HR a jednotlivých parametroch HRV neboli štatisticky významné. Žiadne výrazné medziskupinové rozdiely sme v adaptačnej fáze nezaznamenali. K úrovni štatistickej významnosti mali najbližšie rozdiely v SDNN v prípravnej fáze, Kruskal-Wallis: p=0,15 s priemernými hodnotami SDNN(skup. A)= 75,31, SDNN(skup. B)= 62,33, SDNN(skup. C)= 59,90, a rozdiely v LF/HF v prípravnej fáze: Kruskal-Wallis: p=0,07, s priemernými hodnotami LF/HF (skup. A)= 1,45, LF/HF (skup. B)= 2,55, LF/HF (skup. C)= 3,64.

K výrazným rozdielom v skupinách počas vystúpenia nedošlo. Istý rozdielny trend sme zaznamenali v LF/HF, Kruskal-Wallis: p=0,19, s priemernými hodnotami LF/HF(skup. A)= 4,43 , LF/HF(skup. B)= 2,68, LF/HF(skup. C)= 5,27.

Vo fáze relaxu sme výraznejšie medziskupinové rozdiely nezaznamenali.

Graf 3: Medziskupinové rozdiely v SDNN a LF/HF v prípravnej fáze PSST (v grafe je zobrazený medián, box predstavuje 25-75percentil)



V analýze sme vyhodnocovali aj pomerové hodnoty Vystúpenie/Adaptácia pre každého z probandov. Miera (V/A) vyjadruje rozsah zmeny v HRV medzi stresom a pokojom. Rozdiely pre V/A aj keď sú štatisticky nevýznamné, môžeme popísať pre RMSSD a LF/HF. Pri RMSSD bol rozdiel v teste Kruskal-Wallis jasne nevýznamný: p=0,61, priemerné hodnoty však naznačujú istý trend: V/A(RMSSD, skup.A)= 0,50; V/A(RMSSD, skup.B)= 0,75; V/A(RMSSD, skup.C)= 0,54. Pri LF/HF Kruskal-Wallis: p=0,09, s priemernými hodnotami: V/A(LF/HF, skup.A)= 2,61; V/A(LF/HF, skup.B)= 1,48; V/A(LF/HF, skup.C)= 2,24.

Z hľadiska rozdielov medzi pohlaviami sme štatisticky významné rozdiely zaznamenali v LF/HF v adaptačnej fáze, Mann Whitney U-test: p= 0,03, s priemernými hodnotami LF/HF (muži)= 3,51, LF/HF(ženy)= 1,86; a v LF/HF počas fáz relaxu, Mann Whitney U-test: p=0,02, s priemernými hodnotami LF/HF (muži)= 3,94, LF/HF(ženy) = 1,57. Počas stresových fáz prípravy a vystúpenia sme tieto rozdiely nepozorovali.

Subjektívne prežívanie probandov počas PSST, sme skúmali prostredníctvom premenných: Aktuálna úzkosť (STAI – state anxiety), pred prípravou na vystúpenie a po vystúpení, a subjektívne prežívaná miera stresu na desaťbodovej škále. Rozdiely v skóre STAI-S pred a po boli štatisticky významné: Paired T-test, t= -4,82, p=0,00. Priemerná hodnota skóre úzkostlivosti pred prípravou bola 41,5 a po vystúpení 51,6. Rozdiely medzi skupinami neboli štatisticky významné, priemerné hodnoty skóre úzkostlivosti boli v oboch prípadoch mierne vyššie v skupine A (alergia) a B (vysoká úzkostlivosť), než v kontrolnej skupine. Významný rozdiel medzi skupinami sme zaznamenali pre mieru prežívaného stresu na desať bodovej škále. Kruskal-Wallis: p=0,03, s priemernými hodnotami: Skup. A (alergia) = 8,43; Skup. B (vysoká úzkostlivosť)= 7,09; Skup. C (kontrola)= 5,67.

4. Diskusia

Nájdené rozdiely medzi fázami v PSST, charakteristické zvýšením HR (BPM), znížením mier variability SDNN a RMSSD, a HF variability a zvýšením pomeru LF/HF sú v zhode s predpokladanými zmenami pri zvýšenej aktivácii SAM systému. Pozorované zmeny majú vysokú štatistickú významnosť aj pri použitej vzorke 27 probandov. Tieto zmeny ukazujú, že PSST prestavoval pre

probandov výrazný stresový podnet, pričom miera fyziologických ukazovateľov stresu narastala počas prípravy a vrcholila pri vystúpení.

PSST ako výrazný stresor potvrdzuje aj sebaposúdenie probandov v inventóriu STAI-S, skóre pociťovanej úzkosti po vystúpení vzrástlo v priemere o 10 bodov.

Analýza HRV v tejto štúdii je teda v zhode so skôr publikovanými dátami iných fyziologických biomarkerov (napr. elektrodermálna aktivita) o PSST (Soláriková, et al., 2014).

V našich výsledkoch sme vo väčšine mier HRV sa výraznejšie rozdiely vzhľadom k úzkostlivosti a alergii neobjavili. Neobjavenie sa rozdielov korešponduje s rozpornými výsledkami vo výskume HRV vo vzťahu k úzkostlivosti (Dishman, et al., 2000). Použitie pomerových hodnôt vystúpenie/adaptácia, odvodené od odporúčaní Shinba, et al. (2008), na bližšie popísanie rozdielu v HRV medzi stresom a baseline meraním, v našom prípade neprinieslo štatisticky významné výsledky.

Vzhľadom k úzkostlivosti ako osobnostnej dispozícii (trait anxiety) a výskytu alergie sme objavili zníženie LF/HF a zvýšenie SDNN u probandov s alergiou a miernejšie aj u vysoko úzkostlivých probandov. Tieto nálezy by mohli naznačovať nižšiu mieru aktivácie SAM systému u alergikov a vysoko úzkostlivých jedincov, čo by bolo v zhode so zisteniami predchádzajúcich štúdií v oblasti aktivácie HPA osi (Ježová, et al., 2004). Pozorovaný trend budeme ďalej skúmať s väčšími vzorkami, pretože na základe pozorovaných zmien nedokážeme robiť zovšeobecnenia na fungovanie SAM systému. Problematická je v tomto prípade aj interpretácia parametrov HRV, keďže neexistuje ani jeden jednoznačný marker čisto sympatikovej aktivácie (Bilman, 2010).

Zaujímavý rozdiel priniesla aj jednoduchá desaťbodová škála pociťovaného stresu. Probandi s alergiou vykazovali najvyššie hodnoty prežívaného stresu, napriek skóre nízkej úzkostlivosti v STAI-T. Vysoko úzkostliví probandi udávali o niečo nižšie hodnoty, avšak stále výrazne zvýšené oproti kontrolnej skupine. Tieto dáta zo sebaposúdenia majú opačný trend ako pozorované zmeny v mierach HRV. Subjektívne prežívanie vyššieho stresu sa objavuje spolu s menším zvýšením pomeru LF/HF a väčším zvýšením mier variablity (SDNN, RMSSD), čo je v rozpore s očakávaním, že miera aktivácie SAM v kardiovaskulárnom systéme narastá spolu so subjektívnym prežívaním stresu.

Limitom výskumného dizajnu vzhľadom na HRV môže byť stojaca poloha probanda pri vystúpení a rozprávanie počas vystúpenia. Samotné státie môže vysvetľovať časť variability v HR a HRV v pozorovanom smere (Task Force, 1996; Bernson, et al., 1997). Rozprávanie počas vystúpenia ovplyvňuje dychovú frekvenciu a teda aj RSA, čo môže ovplyvniť HRV, najmä výsledky frekvenčnej analýzy (Task Force, 1996; Bernson, et al., 1997). Tieto vedľajšie vplyvy by mohli čiastočne vysvetľovať pozorovaný efekt vo fáze vystúpenia. Vzhľadom k otázke nakoľko je stresová reakcia v laboratórnej situácii simulovanej PSST porovnateľná s reakciami človeka v prirodzenom prostredí, nadväzujeme v dlhodobejšom sledovaní HRV s početnejšou vzorkou, ktorej súčasťou sú aj probandi tejto štúdie. Tento výskum už prebieha a prináša prvé výsledky (Rajčáni, Brezina, et al., in press). Opakované merania HRV v prirodzených podmienkach nám umožnia lepšie zovšeobecniť načrtnuté vzťahy a komplexnejšie vyhodnotiť laboratórne pozorované vzťahy.

5. Závery

Výsledky tejto štúdie podporujú predpoklad, že existujú významné zmeny v HRV u človeka počas psychosociálneho stresového testu (PSST). HRV probandov s alergiou a probandov s vysokou úzkostlivosťou sa vyznačovalo vyšším SDNN (celková variabilita) a nižším LF/HF, najmä počas prípravnej fázy. Zatiaľ čo zmeny v HRV naznačujú nižšiu stresovú aktiváciu, probandi subjektívne uvádzajú vyššiu mieru prežívaného stresu.

Referencie

Berntson, G.G., Bigger Jr., J.T., Eckberg, D.L., Grossman, P., Kaufmann, P.G., Malik, M., Nagaraja, H.N., Porges, S.W., Saul, J.P., Stone, P.H., & van der Molen, M.W. (1997). Heart rate variability: origins, methods, and interpretive caveats. Psychophysiology 34, 623–648.

Billman, G. E. (2013). The LF/HF ratio does not accurately measure cardiac sympatho-vagal balance. Frontiers in Physiology, 4. http://doi.org/10.3389/fphys.2013.00026

Brezina, I., Soláriková, P., & Turoňová, D., (in press) Psychoneuroendokrinná odpoveď u vysoko úzkostlivých jedincov v situácii sociálneho stresu. Psychologica 44 [elektronický zdroj].

Buske-Kirschbaum, A., Ebrecht, M., & Hellhammer, D. H. (2010). Blunted HPA axis responsiveness to stress in atopic patients is associated with the acuity and severeness of allergic inflammation. Brain, Behavior, and Immunity, 24(8), 1347–1353. http://doi.org/10.1016/j.bbi.2010.06.013

Chrousos G. P. (2009). Stress and Disorders of the Stress system [Electronic version]. In Nature Reviews Endocrinology, 5, 374–381.

Dishman, R. K., Nakamura, Y., Garcia, M. E., Thompson, R. W., Dunn, A. L., & Blair, S. N. (2000). Heart rate variability, trait anxiety, and perceived stress among physically fit men and women. International Journal of Psychophysiology, 37(2), 121–133.

Duncko, R., Makatsori, A., Fickova, E., Selko, D., & Jezova, D. (2006). Altered coordination of the neuroendocrine response during psychosocial stress in subjects with high trait anxiety. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry, 30(6), 1058–1066. http://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2006.04.002

Jezova, D., Makatsori, A., Duncko, R., Moncek, F., & Jakubek, M. (2004). High trait anxiety in healthy subjects is associated with low neuroendocrine activity during psychosocial stress. Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry, 28(8), 1331–1336. http://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2004.08.005

Kirschbaum, C., Pirke, K. -., & Hellhammer, D. H. (1993). The ‚trier social stress test' - A tool for investigating psychobiological stress responses in a laboratory setting. Neuropsychobiology, 28(1-2), 76-81.

Müllner, J., Ruisel, I., & Farkaš, G. (1980). Príručka pre administráciu, interpretáciu a vyhodnocovanie dotazníka na meranie úzkosti a úzkostlivosti. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 93

Rajčáni, J., Harvanová, S., Soláriková, P., Brezina, I., (in press) Sociálne procesy a osobnosť 2015 [elektronický zdroj], Brno : Masarykova Univerzita.

Rajčáni, J., Brezina, I., Harvanová, S., Marko, M., Soláriková, P., & Turoňová, D., (in press) Variabilita srdcového rytmu v súvislostiach anxiety a alergie: Prvé výsledky dlhodobého výskumu. Psychologica 44 [elektronický zdroj].

Shinba, T., Kariya, N., Matsui, Y., Ozawa, N., Matsuda, Y., & Yamamoto, K. (2008). Decrease in heart rate variability response to task is related to anxiety and depressiveness in normal subjects: Heart rate variability responsiveness. Psychiatry and Clinical Neurosciences, 62(5), 603–609. http://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2008.01855.x

Soláriková, P., Brezina, I., Hlaváčová, N. (2014). Reakcia salivárneho kortizolu pri psychosociálnom stresovom teste vo vzťahu k pohlaviu. In Psychologica 42 [elektronický zdroj]. - Nové Zámky : Psychoprof, 2014. - ISBN 978-80-89322-16-9. - s. 499-505 [CD-ROM].

Task Force of the European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology (1996). Heart rate variability standards of measurement, physiological interpretation, and clinical use. European Heart Journal, 17(3), 354–381.

ŠPECIFIKÁ RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA DOSPIEVAJÚCICH VO VEKU 10 AŽ 15 ROKOV OHROZENÝCH SOCIÁLNOU EXKLÚZIOU

RISK BEHAVIOR SPECIFICATIONS OF ADOLESCENTS AGED 10-15 THREATENED BY SOCIAL EXCLUSION

Michal ČEREŠNÍK*, Miroslava ČEREŠNÍKOVÁ**

*Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Dražovská 4, 949 74 Nitra, Slovensko, mceresnik@ukf.sk

**Ústav romologických štúdií, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Kraskova 1, 949 01 Nitra, Slovensko, mceresnikova@ukf.sk

Abstrakt: *V príspevku prezentujeme výsledky komparačnej analýzy rizikového správania dospievajúcich, u ktorých predpokladáme relatívne nízke riziko problémového správania a tých, ktorí sú ohrození sociálnou exklúziou. Vychádzame z predpokladu, že nedostatočná saturácia potrieb dospievajúcich žijúcich v podmienkach sociálnej exklúzie je rizikových faktorom, ktorý môže viesť k vyššej produkcii problémového správania. V analýze sa okrem kvantifikácie rozdielov zameriavame aj na ich špecifikáciu, tzn. snažíme sa odpovedať na otázku, v ktorých prejavoch problémového správania sú dospievajúci žijúci v podmienkach sociálnej exklúzie rizikovejší ako intaktná populácia. Ako výskumný nástroj sme použili dotazník VRSA (Výskyt rizikového správania adolescentov), ktorý je slovenskou modifikáciou pôvodného českého dotazníka VRCHA (Výskyt rizikového chování u adolescentů), ktorý vznikol v autorstve Dolejš, Skopal (2013, 2015). Výskumnú vzorku predstavuje 132 dospievajúcich žijúcich v podmienkach sociálnej exklúzie a 1660 dospievajúcich z prostredia bez takéhoto znevýhodnenia. Výsledky analýzy poukazujú na to, že sociálne exkludovaní dospievajúci sú skutočne rizikovejšou populáciou, avšak nie vo všetkých sledovaných prejavoch rizikového správania.*

Kľúčové slová: *sociálna exklúzia, rizikového správanie, dospievajúci*

Abstract: *In the contribution we present the results of comparative analysis of the adolescents risk behavior we assume relatively low risk of the problem behavior and those which are threatened by the social exclusion. Our ideas are based on the assumption that the inadequate saturation the adolescents need living in the conditions of the social exclusion is the risk factor which can lead to higher production of the problem behavior. In the analysis we concern on the quantification of the differences and also on the specification of these differences. It means that we try to answer the question what are the indicators in which the adolescents living in the conditions of the social exclusion differ from the intact population. We used the questionnaire VRSA (Výskyt rizikového správania adolescentov) as a research method. It is Slovak modification of the questionnaire VRCHA (Výskyt rizikového chování u adolescentů) in the authorship of Dolejš, Skopal (2013, 2015). The research sample consists of 132 adolescents living in the conditions of the social exclusion and 1660 adolescents without this handicap. The results show that socially excluded adolescents are more risky population, but in all observed indicators of the risk behavior.*

Key words: *social exclusion, risk behavior, adolescents*

1. Úvod

V prezentovanom príspevku sa zaoberáme otázkou, či môže byť sociálna exklúzia faktorom, ktorý sa podieľa na vyššej produkcii rizikového správania. Klinické skúsenosti s týmto fenoménom napovedajú, že interpretácia životného kontextu sociálneho vylúčenia a jeho dôsledky na správanie sú špecifické. Preto možno očakávať, že ľudia konfrontovaní s nedostatkom v sociálnej, kultúrnej, či ekonomickej rovine budú sklamaní, frustrovaní, bezmocní, apatickí a tento stav sa prejaví aj v osobnostno-behaviorálnej rovine.

2. Teoretické východiská

Sociálna exklúzia je sociologický koncept, ktorý sa v odbornej terminológii udomácnil v 90-tych rokoch 20. storočia vďaka Delorsovi a Európskej komisii, ktorá ho uprednostnila pred pojmom chudoba, použitie ktorého je historicky staršie. Zmena rétoriky je

výsledkom spoločenskej zmeny, ktorá sa v 80. rokoch 20. storočia prejavila aj tým, že rastúca chudoba nadobudla nové atribúty. Parafrázujúc Rooma et al. (1990) môžeme hovoriť o perzistencii, koncentrácii, závislosti od externých inštitúcií, rozpade tradičných inštitúcií, marginalizácii, vzdore voči normám spoločnosti a patologickom správaní.

Všetky tieto charakteristiky nás nútia uvažovať o tom, že ľudia ohrození sociálnou exklúziou majú relevantné charakteristiky prispievajúce k vyššej produkcii rizikového správania. Podľa Roomovej et al. (1990) charakteristiky ich môžeme vnímať ako (1) dlhodobo vylúčených zo spoločenského diania, (2) koncentrujúcich sa v špecifickom priestore, ktorý im prináša pocit zdieľania podobného životného osudu (3) spoliehajúcich sa iných ľudí či spoločenstvá, proti ktorým súčasne revoltujú, pretože sa necítia prijímaní, (4) rozpadajúcich sa zvnútra a bojujúcich proti subjektívnej fatalistickej interpretácii sveta, so snahou získať kontrolu nad vlastným životom a (5) správajúcich sa asociálne až antisociálne, čo však možno v interpretácii Ungara (2004) či Rosenhana (1973) vnímať ako normálnu reakciu v abnormálnej situácii.

Ak vnímame funkciu etiky v duchu sebaidentifikácie ako vymedzenie hraníc medzi „my“ a „oni“ (Výrost, 1998), potom sociálna exklúzia znamená vylúčenie zo spoločne zdieľaného morálneho poriadku (Walker, 1997). Vylúčenie je teda dôsledkom presvedčenia väčšiny, že „oni“ sú iní ako „my“, sú horší ako „my“, majú inú (rozumej nižšiu) kompetenciu a majú nižší status. A z týchto dôvodov nemajú nárok zasahovať do zdieľaného spoločensko-kultúrneho diania. Sociálna exklúzia však môže byť interpretovaná aj cez iné optiky.

Silverová (1994) ponúka tri náhľady na sociálnu exklúziu. Píše o tom, že ju možno vnímať ako (1) zlyhanie solidarity, (2) dôsledok sociálnej špecializácie a (3) dôsledok monopolizácie trhu. Zlyhanie solidarity vyplýva zo zlyhania sociálnej súdržnosti a predpokladanej existencie odlišných hodnotových systémov jednotlivých sociálnych kohort a spoločenstiev. Je opakom súčasných integračných, resp. inkluzívnych snáh Európskeho spoločenstva. Sociálna špecializácia vyplýva z kompetitívnosti sociálneho prostredia založeného na princípoch trhového hospodárstva. Súčasne zamedzuje slobodný pohyb medzi sférami života (napr. práca versus rodina) a neumožňuje ľuďom presadenia vo viacerých, resp. paralelných sférach. Je opakom osobnej slobody a zodpovednosti. Monopolizácia trhu vyplýva z obmedzenia prístupu k zdrojom zo strany skupín, ktoré majú moc a vplyv a znemožňujú tak ostatným participáciu v spoločenskom dianí. Je opakom rovnosti šancí.

Podobne, tri náhľady ponúka tiež Murray et al. (1996) alternujúc pojmy sociálna exklúzia, chudoba a underclass. Konštatuje, že existujú tri významy tohto pojmu: (1) ekonomický, (2) morálny, (3) edukačný. Ekonomický spočíva v neschopnosti, neochote či obmedzených možnostiach nájsť si primerané zamestnanie, morálny spočíva v deviantných behaviorálnych normách a edukačný spočíva v nedostatku kultúrnych a sociálnych spôsobilostí. Na prelome storočí však Murray nie je schopný jednoznačne definovať pojem underclass. Spája ho so slovami spodina, hriech a neortodoxné správanie, ktoré môže a nemusí súvisieť s nízkym príjmom. Sociálna exklúzia sa teda nemusí spájať len nízkopríjmovými skupinami, chudobou v pravom slova zmysle. Rovnako môže súvisieť aj ekonomickými elitami, ktoré majú tendenciu sťahovať sa z verejného priestoru a vytvárať vlastné „opevnenia“, ktoré ich chránia pred vonkajším svetom (Giddens, 2013).

Ak by sme sa na sústredili na dôsledky sociálnej exklúzie, môžeme ich rozdeliť na dôsledky sociologického a psychologického charakteru.

Sociologickými dôsledkami sú izolácia vyplývajúca z nedostatku zdrojov ekonomického (vylúčenie zo životných štandardov), sociálneho (vylúčenie zo sociálnych inštitúcií), politického (vylúčenie zo spoločenského vplyvu) a kultúrneho (vylúčenie z možnosti rozvíjať kultúrny kapitál) charakteru (Rodgers, 1995), spojenie ktorých reflektuje integráciu anglo-americkej a francúzskej tradície pri operacionalizácii pojmu sociálna exklúzia (Jehoel-Gijsbers, Vrooman, 2007). Ďalej by sme mohli hovoriť o úpadku hodnôt, destabilizácii rodiny, preferencii neformálneho súžitia, zvýšenej rozvodovosti alebo závislosti od sociálnych podpôr (Wilson, 1994), o prepojení sociálnej exklúzie s priestorovým vylúčením a chudobou (Rusnáková, Rochovská, 2014).

Zo psychologického hľadiska by sme ako najvýznamnejšie dôsledky mohli identifikovať rozvoj syndrómu bezmocnosti a beznádeje (Abramson, Metalsky, Alloy, 1989) a narušenie integrity osobnosti. Tieto všeobecné charakteristiky možno ďalej dekomponovať na súbory symptómov a interpretovať ich prostredníctvom viacerých konceptov. My ostaneme v českej, resp. česko-slovenskej tradícii reprezentovanej prístupom Langmeiera a Matějčeka (2011). Autori píšu o nedeliteľnom systéme hodnôt (alebo aj psychických potrieb), medzi ktoré patrí hodnota (1) stimulácie, (2) zmysluplného sveta, (3) pripútania, (4) osobnej identity a (5) otvorenej budúcnosti. Tento systém predstavuje komplexný, relatívne uzavretý náhľad na motiváciu správania tých, ktorým sa darí, aj tých, ktorým sa nedarí. Ak predpokladáme, že rizikové správanie produkujú systematicky najmä tí ľudia, ktorým sa nedarí, resp. ich skúsenosť im nedovoľuje nazerať na svet ako na bezpečné a priateľské prostredie, potom môžeme ich správanie interpretovať podľa Langmeiera a Matějčeka nasledovne.

U rizikových ľudí možno predpokladať nízku mieru stimulácie zo strany rodičov (resp. zodpovedných osôb). Pravdepodobne boli vystavení málopodnetnému prostrediu, ktoré nevytváralo primerané podnety na rozvoj psychomotorický a psychosociálny. V duchu súčasnej elektronizácie a sieťovania však možno predpokladať aj prebytok niektorých, pre detský organizmus, nepotrebných podnetov pôsobiacich prostredníctvom televízneho prijímača alebo počítača (dlhé pozeranie televízie, či hranie počítačových hier). Tieto podnety pôsobia na detský mozog prestimulujúco (overstimulating) a spôsobujú neúmerné zvyšovanie jeho aktivačnej úrovne, ktorá sa prejaví vyhľadávaním vzrušujúcich podnetov, či rizika.

Malý rozsah aj rozmanitosť podnetov spolupôsobiaci s chýbajúcou rodičovskou interpretáciou sveta (komunikáciou o bežných veciach) prispeli k chýbajúcej zmysluplnosti, ktorá je jedným zo základných predpokladov prežívania životného šťastia. Tá bola podmienená nedostatkom informácií o svete ako takom, ktorý sa tak stáva nezrozumiteľný, chaotický a preto nepriateľský.

Narušenie vzťahu s rodičmi prinieslo poruchu pripútania, tzn. chýbanie prototypálnych vzorov sociálneho správania a bezpečného prostredia, v ktorom si možno skúšať rôzne spôsoby reagovania a ich dôsledkov. U týchto ľudí takmer isto chýba nepodmienená láska dodávajúca deťom istotu a zároveň i odvahu skúmať okolitý svet bez pocitov ohrozenia. Jedným dychom treba dodať, že bez terapie a zmeny psychologického rámca sú títo ľudia odsúdení na celoživotné hľadanie vzťahu, v ktorý by im umožnil substitučné prežitie pripútania k vlastným rodičom. Čo je horšie, s veľkou pravdepodobnosťou v tomto hľadaní zlyhajú, pretože si svojich partnerov/partnerky môžu vyberať len podľa rodičovského vzoru, tzn. budú si vyberať partnerov/partnerky, ktorí/ktoré im neumožnia rásť bez podmienok a s podporou.

Bez pozitívnej minulosti je náročné vyrovnať sa s prítomnosťou. Keďže títo ľudia sa len ťažko orientujú v tom, kým sú, chýba im presvedčenie o vlastnej identite. Možno vedia, kým nechcú alebo kým by nemali byť, ale pozitívna sebadefinícia je u nich náročná, a to najmä z dôvodu absencie pozitívnych emócií voči sebe ako dôsledku sociálnych posilnení a zážitku jedinečnosti a nenahraditeľnosti. Podobne ako v prípade pripútania, ostávajú títo ľudia stále hľadajúci, v tomto prípade hľadajúcich seba. Toto hľadanie je však v drvivej väčšine prípadov dopredu stratené, pretože v jadre ich osobnosti sa usídlila bezmocnosť, proti ktorej bojujú snahou o získanie kontroly nad vlastným životom akýmkoľvek spôsobom.

Ich pohľad na budúcnosť nie je tvárny, produktívny, či progresívny. Skôr v ňom možno badať depresívnu symptomatiku, smutné vízie, či predstavy vzťahujúce sa k priebehu toho, čo sa musí stať, ale aj k tomu ako dlho, resp. krátko to potrvá. Toto všetko sa podpisuje na tom, že na ostatných pôsobia ako hostilné bytosti plné presvedčenia vyhrať, ale nevediac nad kým, čím alebo ako. Ostávajú ustráchaní, defenzívni, rigidní. Prekrývajú to však kompenzáciou, resp. hyperkompenzáciou. Vo svojej podstate sa snažia byť psychosociálne zdraví. Využívajú však pritom nedravé prostriedky.

Ak sme pozorne sledovali predchádzajúci text, vidíme v ňom mnoho charakteristík sociálne exkludovaných ľudí, ktorí často produkujú delikventné, kriminálne, ale sexuálne problémové správanie, sú násilní, podieľajú sa na užívaní a distribúcii psychoaktívnych látok. Uvedené vymedzenie sa svojim obsahom podobá kategóriám rizikového správania, ktoré sú sledované v americkom systéme depistáže rizikového správania The Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS; slovensky Systém kontroly rizikového správania mladých ľudí). Táto aktivita sa realizuje každé dva roky od roku 1991 v skupine dospievajúcich vo veku 14 až 18 rokov (Kann et al., 2014), ktorá sa javí ako senzitívna z hľadiska efektivity preventívnych a intervenčných postupov vo vzťahu k ďalšiemu vývinu osobnosti.

Zdá sa, že rizikové správanie je jedným z dôsledkov sociálnej exklúzie. Tento poznatok potvrdzujú aj niektoré z novších štúdií. Peake et al. (2013) konštatujú, že sociálna exklúzia je vo vzťahu s rizikovým správaním, a to najmä u dospievajúcich (14 až 17-roční) so slabou odolnosťou voči vplyvu vrstovníkov/vrstovníčok. Súčasne u nich identifikovali aktivitu v pravom temporoparietálnom laloku, čo je časť mozgu zodpovedná za integráciu podnetov z vonkajšieho prostredia a zvnútra organizmu a za koncentráciu pozornosti. Výsledok podporuje teoretické predpoklady o tom, že sociálne exkludovaní ľudia majú tendenciu združovať sa, vytvárať kohézne skupiny, ktorých funkciou je detekovanie nebezpečenstva a ochrana pred ním. Coleová, Logan, Walker (2011) zistili, že vnímanie vlastnej životnej situácie je stresujúce vtedy, ak človek nemá kontrolu nad vlastným životom, má znížené sebaregulačné schopnosti a je sociálne vylúčený, napr. ekonomickým nedostatkom, nízkym statusom, diskrimináciou. Pretrvávanie v sociálnej exklúzii preto vedie k vzdaniu sa človeka a fatalistickému životnému postoju. Wyerová (2008) sa zamýšľala nad sociálnymi dôsledkami pre tých ľudí, ktorí sú exkludovaní. Prišla k záveru, že sociálna exklúzia ovplyvňuje vnímanie iných ľudí, najmä ich hodnotenie a očakávania. Konkrétne zistila, že čím je sociálna vzdialenosť väčšia, tým je menšie vnímanie podobností participujúcich. Podobné výsledky možno očakávať vo vzťahu k zodpovednosti za vzťah a k zdieľaným emóciám.

Ľudia ohrození sociálnou exklúziou tvoria často klientelu nízkoprahových centier, ktoré na Slovensku ešte nemajú silnú pozíciu. V Českej republike je situácia odlišná. Nízkoprahové centrá tu pracujú systémovo a je ich relatívne veľa (viac ako 200). Podnetný

výskum v tejto oblasti realizovali Zemanová a Dolejš (2015). Autorka a autor zistili tieto charakteristiky klientely nízkoprahov. Viac ako 5 cigariet denne vyfajčí viac ako 37 % (11 až 15 rokov), resp. 59 % (16 až 19 rokov) klientely nízkoprahových centier. Mesačná prevalencia fajčenia je na úrovni viac ako 47 % (11 až 15 rokov), resp. 74 % (16 až 19 rokov). Mesačná prevalencia alkoholu bola zistená u viac ako 44 % (11 až 15 rokov), resp. 72 % (16 až 19 rokov). Viac ako 38 % (11 až 15 rokov), resp. 63 % (16 až 19 rokov) má skúsenosť s marihuanou. Skúsenosť s pohlavným stykom má 27 % (11 až 15 rokov), resp. 81 % (16 až 19 rokov). Klientela nízkoprahových centier falšuje podpisy rodičov (48 % - 11 až 15 rokov, resp. 71 % - 16 až 19 rokov), chodí za školu (14 % - 11 až 15 rokov, resp. 68 % - 16 až 19 rokov), pácha krádeže (34 % - 11 až 15 rokov, resp. 51 % - 16 až 19 rokov). Problém s políciou malo 34 % (11 až 15 rokov), resp. 53 % (16 až 19 rokov). Obeťou zosmiešňovania bolo viac ako 32 % (11 až 15 rokov), resp. 24 % (16 až 19 rokov) klientely nízkoprahových centier, viac ako 38 % (11 až 15 rokov), resp. 51 % (16 až 19 rokov) niekto zámerne ubližoval. Klientela nízkoprahových centier produkuje štatisticky významne viac rizikového správania (abúzus psychoaktívnych látok, delikvencia, šikana) ako bežná populácia. Sebahodnotenie klientely nízkoprahových centier je vyššie u starších detí, s menšou produkciou rizikového správania, bez abúzu alkoholu, bez prítomnosti šikanovania.

3. Cieľ výskumu a hypotéza

Cieľom výskumu je porovnanie rizikovosti správania u dospievajúcich ohrozených sociálnou exklúziou a tých, u ktorých možno predpokladať nižšiu mieru tohto ohrozenia. Na základe argumentov uvedených v teoretických východiskách predpokladáme, že dospievajúci ohrození sociálnou exklúziou budú produkovať rizikovejšie správanie v porovnaní s dospievajúcimi, u ktorých možno predpokladať nižšiu mieru tohto ohrozenia.

4. Popis základného a výberového súboru

Základný súbor predstavovalo 230 531 žiakov a žiačok vo veku 10 až 15 rokov na Slovensku, z toho 12 293 navštevujúcich gymnáziá (5 %). Dôvodom zamerania sa na nižší stupeň sekundárneho vzdelávania je relatívne vysoká možnosť psychologickej intervencie pri poznaní aktuálneho stavu na školách.

Výskumný súbor tvorilo 1829 detí zo všetkých krajov Slovenska (300 detí z košického kraja, 218 z prešovského, 135 zo žilinského, 281 z trenčianskeho, 327 z bansko-bystrického, 352 z nitrianskeho, 93 z trnavského a 123 z bratislavského). Chlapcov bolo 898 a dievčat 931. Desať ročných bolo 221, 11-ročných 317, 12-ročných 397, 13-ročných 388, 14-ročných 344 a 15 ročných 160.

Výskumný súbor sme rozdelili na dospievajúcich ohrozených sociálnou exklúziou (N = 132) a dospievajúcich bez tohto ohrozenia (N = 1660). Niektoré deti nám neposkytli úplné údaje, preto existuje diskrepancia medzi celkovým počtom participujúcich a počtami v sledovaných skupinách.

Ohrozenie sociálnou exklúziou sme identifikovali prostredníctvom lokalizácie školy v intraviláne obce, ktorú možno považovať marginalizovanú. Samozrejme nie všetky deti navštevujúce túto školu možno považovať za sociálne exkludované, ale keďže žiactvo školy tvoria predovšetkým deti z rómskych rodín, málopodnetného, resp. sociálne znevýhodneného prostredia, považujem toto žiactvo za rizikové z hľadiska tohto sociálneho fenoménu. Chceme uchovať anonymitu danej školy, preto uvádzame len toľko, že sa nachádza v prešovskom kraji Slovenskej republiky. Ostatné školy sme považovali za nerizikové, hoci je jasné, že žiactvo týchto škôl môže byť tiež ohrozené sociálnou exklúziou.

5. Metodológia

V našom výskume sme použili metódu VRSA (Výskyt rizikového správania adolescentov), ktorý je slovenskou modifikáciou pôvodného českého dotazníka VRCHA (Výskyt rizikového chování u adolescentů). Ten vznikol v autorstve Dolejš, Skopal (2013, 2015). Dotazník obsahuje 18 položiek, ktoré je možné odpovedať áno - nie. Sú zoskupené do troch subškál:

1. *Abúzus psychoaktívnych látok*. Je zameraná na aktivity, pri ktorých človek užíva, resp. zneužíva legálne či nelegálne látky, na ktoré môže vzniknúť psychická a/alebo fyzická závislosť. Príklad položky: Pil/pila si počas posledných 30 dní nejaký alkoholický nápoj? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 7 bodov.

2. *Delikvencia*. Je zameraná na skúsenosti s odcudzovaním vecí alebo s falšovaním a/alebo poškodzovaním cudzích vecí. Príklad

položky: Ukradol/ukradla si niekedy niečo? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 7 bodov.

3. *Šikanovanie*. Je zameraná na prejavy šikanujúceho správania v škole a vo virtuálnom prostredím. Položky sú formulované z hľadiska obete tejto aktivity.Príklad položky: Ublížil ti niekto zo spolužiakov/spolužiačok počas posledných 30 dní? Možné bodové rozpätie v tejto subškále je 0 až 4 body.

Dotazník poskytuje tiež celkové skóre rizikového správania v bodovom rozpätí 0 až 18 bodov. Reliabilita subškál dotazníka vymedzená Cronbachovým α bola v rozmedzí 0.55 až 0.83.

6. Výsledky

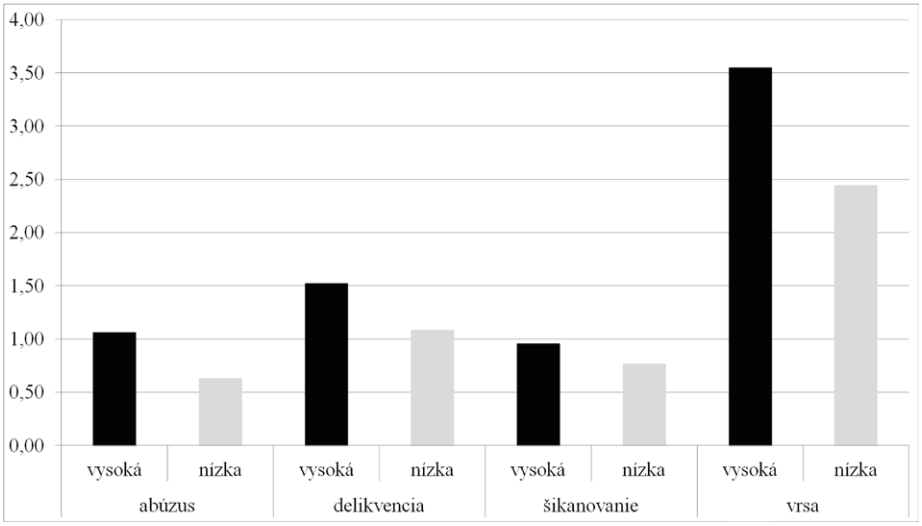
Získané dáta sme analyzovali v programe SPSS 20.0. Využili sme metódu t-testu a chí-kvadrátu za akceptácie štandardnej hodnoty $\alpha \leq 0.05$. Výsledky analýzy prezentujeme v tabuľkách 1 a 2 a v grafoch 1 a 2.

Tab. 1: Porovnanie rizikového správania dospievajúcich vo vzťahu k ohrozeniu sociálnou exklúziou

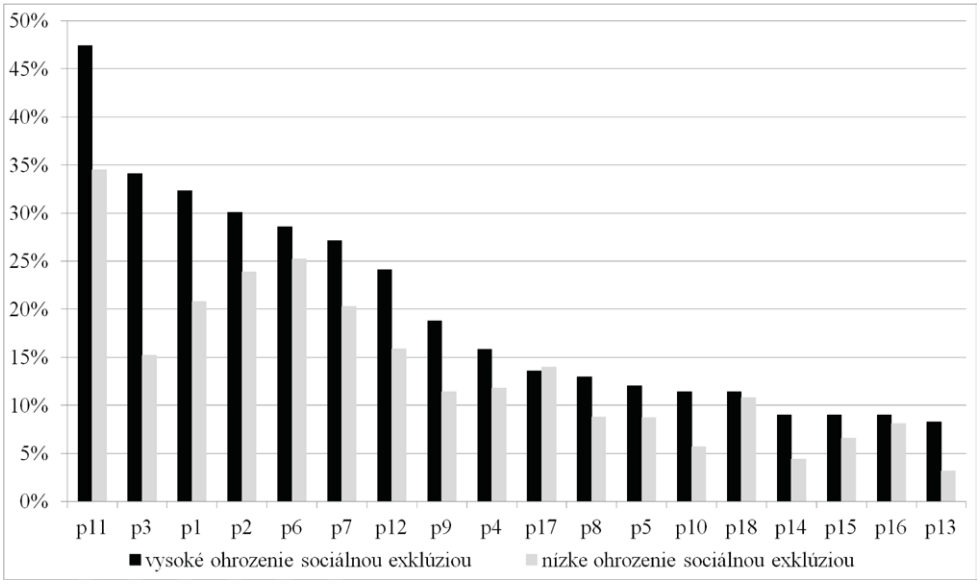
	ohrozenie sociálnou exklúziou	***N***	***M***	***SD***	***SEM***	***MD***	***t***	***p***
abúzus	*vysoké*	*130*	*1.06*	*1.655*	*0.145*	*0.435*	*3.742*	*0.000*
	nízke	*1651*	*0.63*	*1.242*	*0.031*			
delikvencia	*vysoké*	*131*	*1.52*	*1.769*	*0.155*	*0.436*	*3.095*	*0.002*
	nízke	*1652*	*1.08*	*1.532*	*0.038*			
šikanovanie	*vysoké*	*132*	*0.95*	*0.987*	*0.086*	*0.191*	*2.106*	*0.035*
	nízke	*1660*	*0.76*	*1.003*	*0.025*			
VRSA	*vysoké*	*128*	*3.55*	*3.710*	*0.328*	*1.105*	*3.951*	*0.000*
	nízke	*1618*	*2.44*	*2.987*	*0.074*			

Vysvetlivky: N = početnosť, M = priemer, SD = štandardná odchýlka, SEM = štandardná chyba priemeru, MD = rozdiel priemerov; t = t-hodnota, p = signifikancia

Graf 1: Porovnanie rizikového správania dospievajúcich vo vzťahu k ohrozeniu sociálnou exklúziou



Graf 2: Porovnanie prejavov rizikového správania dospievajúcich vo vzťahu k ohrozeniu sociálnou exklúziou



Tab. 2: Porovnanie podielu súhlasných odpovedí dospievajúcich v položka VRSA vo vzťahu k ohrozeniu sociálnou exklúziou

položky dotazníka VRSA	*ohrozenie sociálnou exklúziou*		*rozdiel zastúpenia súhlasných odpovedí*	*χ2*	*p*
	vysoké	*nízke*			
Ukradol/ ukradla si niekedy peniaze rodičom alebo niekomu inému? (p3)	*34.1%*	*15.2%*	*18.9%*	*31.357*	*0.000*
Urážali ťa spolužiaci/ spolužiačky niekedy počas posledných 30 dní? (p11)	*47.4%*	*34.5%*	*12.9%*	*8.933*	*0.003*
Pil/pila si počas posledných 30 dní nejaký alkoholický nápoj? (p1)	*32.3%*	*20.8%*	*11.5%*	*9.638*	*0.002*
Poškodil/poškodila si niekedy počas života cudzí majetok len tak pre zábavu? (p12)	*24.1%*	*15.9%*	*8.2%*	*6.008*	*0.014*
Fajčil/ fajčila si počas posledných 30 dní cigarety (tabak)? (p9)	*18.8%*	*11.4%*	*7.4%*	*6.434*	*0.011*
Už si si niekedy počas života zámerne fyzicky ublížil/ ublížila? (p7)	*27.1%*	*20.3%*	*6.8%*	*3.428*	*0.064*
Sfalšoval/ sfalšovala si niekedy podpis rodičov? (p2)	*30.1%*	*23.9%*	*6.2%*	*2.566*	*0.109*
Mal/ mala si niekedy počas svojho života pohlavný styk? (p10)	*11.4%*	*5.7%*	*5.7%*	*6.720*	*0.010*
Vyfajčíš denne viac než 5 cigariet? (p13)	*8.3%*	*3.2%*	*5.1%*	*9.385*	*0.002*
Bol/ bola si niekedy počas posledných 30 dní opitý/ opitá tak. že si mal/ mala problémy s chôdzou. s hovorením. zvracal/ zvracala si alebo si si nepamätal/ nepamätala. čo sa stalo? (p14)	*9.0%*	*4.4%*	*4.6%*	*5.767*	*0.016*
Fajčil/ fajčila si alebo inak užil/ užila marihuanu („trávu“) alebo hašiš niekedy počas svojho života? (p8)	*13.0%*	*8.8%*	*4.2%*	*2.621*	*0.105*
Bol/ bola si niekedy počas svojho života "za školou"? (p4)	*15.8%*	*11.8%*	*4.0%*	*1.886*	*0.170*
Ukradol/ ukradla si niekedy niečo? (p6)	*28.6%*	*25.2%*	*3.4%*	*0.741*	*0.389*
Užil/ užila si niekedy počas života lieky bez toho. aby si ich potreboval/ potrebovala (zdravotné problémy) a aby o tom vedeli rodičia? (p5)	*12.0%*	*8.7%*	*3.3%*	*1.659*	*0.198*
Mal/ mala si niekedy „opletačky“ s políciou kvôli tomu. čo si urobil/ urobila? (p15)	*9.0%*	*6.6%*	*2.4%*	*1.111*	*0.292*
Ublížil ti niekto alebo ťa zosmiešňoval v posledných 30 dňoch na internete (sociálne siete. nevhodné videá. blogy a iné)? (p16)	*9.0%*	*8.1%*	*0.9%*	*0.147*	*0.702*
Ukradol/ ukradla si niekedy niečo v obchode? (p18)	*11.4%*	*10.8%*	*0.6%*	*0.046*	*0.829*
Ublížil ti niekto zo spolužiakov/ spolužiačok počas posledných 30 dní? (p17)	*13.6%*	*14.0%*	*-0.4%*	*0.016*	*0.898*

Vysvetlivky: χ2 = hodnota chí-kvadrátu, p = signifikancia

Z uvedených výsledkov vyplýva, že sociálna exklúzia môže byť faktorom, ktorý zvyšuje pravdepodobnosť produkcie rizikového správania. Dospievajúci, ktorých sme označili ako ohrozených sociálnym vylúčením, dosiahli vyššie skóre v subškálach abúzus, delikvencia, šikanovanie (t-hodnoty na úrovni 2.106 až 3.742), aj v celkovom skóre dotazníka VRSA (t = 3.951) (tabuľka 1, graf 1).

Z hľadiska normalizačných dát (Dolejš, Skopal, 2015) je rozdiel celkových skóre sledovaných skupín na úrovni 10 percentilov (68. versus 78. percentil), v subškále abúzus 10 percentilov (74. versus 84. percentil), subškále delikvencia 6 percentilov (74. versus 80. percentil), v subškále šikanovanie 5 percentilov (79. versus 84. percentil), vždy v prospech dospievajúcich ohrozených sociálnou exklúziou.

Keď sme sa zamerali na prejavy rizikového správania, zistili sme, že dospievajúci ohrození sociálnou exklúziou skórovali vyššie len v špecifických položkách. Najväčšie a významné rozdiely sme zistili položkách týkajúcich sa krádeže peňazí rodičom (p3; $\chi 2 = 31.357$), urážania zo strany spolužiactva (p11; $\chi 2 = 8.933$), pitia alkoholu počas posledného mesiaca (p1; $\chi 2 = 9.638$), poškodzovania cudzieho majetku (p12; $\chi 2 = 6.008$), fajčenia cigariet počas posledného mesiaca (p9; $\chi 2 = 6.434$), skúsenosti s pohlavným stykom (p10; $\chi 2 = 6.720$), fajčenia viac ako 5 cigariet denne (p13; $\chi 2 = 9.385$), alkoholickej opitosti s dôsledkami (p14; $\chi 2 = 5.767$) (tabuľka 2). V ostatných, tzn. 10 položkách dotazníka sme rozdiely nezaznamenali, hoci treba podotknúť, že dospievajúci ohrození sociálnou exklúziou skórovali vždy vyššie ako ostatná časť výberového súboru (okrem položky p17).

Ak by sme sa zamerali na poradie prejavov rizikového správania dospievajúcich ohrozených sociálnou exklúziou tak, ako je to zvýraznené v grafe 2 (označenie p1 až p18 korešponduje s položkami dotazníka tak, ako je uvedené v tabuľke 2), zistili by sme, že existuje 7 prejavov, ktoré presahujú 20 %-né zastúpenie, tzn. ide o prejavy, ktorý výskyt je alarmujúci. V tomto poradí ide o urážanie zo strany spolužiactva, krádež peňazí rodičom, užívanie alkoholu počas posledného mesiaca, falšovanie podpisu rodičov, krádež, zámerné sebapoškodzovanie a poškodzovanie cudzieho majetku. Je potrebné všimnúť si aj to, že profil grafu v sledovaných skupinách je odlišný.

7. Diskusia

Môžeme konštatovať, že predpoklad o vyššej produkcii rizikového správania dospievajúcich ohrozených sociálnou exklúziou možno podporiť. Kvantitatívne ukazovatele naozaj poukazujú na to, že táto populácia je rizikovejšia. Hĺbková analýza symptomatických rozdielov poukázala na to, že uvedené špecifikum spočíva predovšetkým v narušených vzťahoch. A to (1) vo vzťahu k sebe prostredníctvom vzťahovačnosti (hoci urážanie zo strany spolužiactva môže byť reálnym problémom) a vnútornou tenziou, ktorú chcú prehlušiť fyzickou bolesťou, prípadne alkoholom, (2) vo vzťahu k rodičom, autoritu ktorých podkopávajú krádežami peňazí, falšovaním podpisov, (3) vo vzťahu k spoločnosti ako nositeľke normatívov, nespokojnosť s ktorými manifestujú krádežami a ničením cudzieho majetku.

Vo vzťahu k narušeniu integrity osobnosti, o ktorom sme pojednávali v teoretických východiskách štúdie, možno predpokladať narušené sebapoňatie týchto detí vo všeobecnej rovine aj v rovine školských povinností. Sprievodnými javmi, ktoré možno očakávať, a z pozície psychológie a pedagogiky s nimi pracovať, sú: zhoršené sebavedomie, negatívne emócie, presvedčenie o vlastnej neschopnosti, nízke ašpirácie, vyhýbanie sa neúspechu, slabá podpora rodiny, neštrukturované denné rituály, akcentovaná potreba akceptácie, odovzdanosť a vyčerpanie, zvýšená vulnerabilita voči rovesníckym vplyvom, manipulovateľnosť, pozícia obete (a/alebo aj agresora/agresorky) šikanovania, hostilita, vyhýbanie sa súťaženiu, negatívny postoj k škole a autoritám, vzdorovité správanie, získanie moci ako cieľ problémového správania, zvýšená možnosť výskytu juvenilných foriem psychopatológie apod.

Ak sa vrátime k myšlienke, že ľudia ohrození sociálnou exklúziou tvoria často klientelu nízkoprahových centier (kapitola 2) a produkujú sociálne málo prispôsobené správanie reprezentované práve rizikovosťou (viď výsledky výskumu Zemanová, Dolejš, 2015), potom je na mieste posilniť túto sociálnu službu zameranú na kompenzáciu deficitov, ktoré život sociálne exkludovaným prináša. Na porovnanie, na Slovensku máme 64 nízkoprahových denných centier a nízkoprahových sociálnych služieb pre deti a rodinu, v Českej republike je ich 217 (rok 2015), tzn. 3,4-krát viac.

Obmedzenie výskumu spočíva vo výbere vzorky, ktorá má niesť atribúty sociálnej exklúzie. Kvalitnejšie výsledky by bolo možné dosiahnuť dôslednejším výberom detí, ktoré skutočne žijú v sociálne vylúčených komunitách a nemiešať ich s deťmi, časť ktorých do tejto charakteristiky nepatrí. Na druhej strane, z procesného a etického hľadiska je náročné zbierať dáta v školskom prostredí od sociálne vylúčených detí tak, aby nemali dojem diskriminácie, či neželanej výnimočnosti.

8. Záver

Sociálna exklúzia predstavuje multidimenzionálny problém, na ktorý možno nahliadať prostredníctvom individuálnej aj skupinovej prizmy. Jeho spúšťače i dôsledky spočívajú aj v osobnej, aj s v spoločenskej rovine. Ak predpokladáme inú životnú skúsenosť a jej interpretáciu u sociálne vylúčených ľudí, potom musíme očakávať fakt odlišného správania, ktoré je, napriek svojej patológii, snahou získať osobnú kontrolu.

Literatúra

Abramson, L.Y., Metalsky, J.I., & Alloy, L.B. (1989). Hopelessness depression: Theory-based subtype of depression. Psychological Review, Vol. 96, No. 2, pp. 358-372.

Cole, J., Logan, T.K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, self-regulation, and stress among substance abuse treatment clients. Drug and Alcohol Depedence, Vol. 113, No. 1, pp. 13-20.

Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA). Příručka pro praxi. Olomouc: FF UP v Olomouci.

Giddens, A. (2013). Sociologie. Praha: Argo.

Jehoel-Gijsbers, & G. Vrooman, C. (2007). Explaining Social Exclusion. A theoretical model tested in the Netherlands. Hague: The Netherlands Institute for Social Research.

Kann, L. et al. (2014). Youth Risk Behavior Surveillance - United States, 2013. Morbidity and Mortality Weekly Report, Vol. 63, No. 4, pp. 1-168.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolínum.

Murray, C. et al. (1996). Charles Murray and the Underclass: The Developing Debate. London: The IEA Health and Welfare Unit.

Peake, S.J. (2013). Risk-taking and social exclusion in adolescence: Neural mechanisms underlying peer influences on decision--making. NeuroImage, Vol. 82, pp. 23-34.

Rodgers, G. (1995). What is Special about a Social Exclusion Approach? In G. Rodgers, Ch. Gore, J.B. Figueiredo (Eds.) Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses, pp. 43-55. Geneva: International Labour Organisation-International Institute for Labour Studies.

Room, G. et al. (1990). New Poverty in the European Community. London: McMillan.

Rosenhan, D.L. (1973). On Being Sane in Insane Places. Science, Vol. 179, No. 4070, pp. 250-258.

Rusnáková, J., & Rochovská, A. (2014). Segregácia obyvateľov marginalizovaných rómskych komunít, chudoba a znevýhodnenia súvisiace s priestorovým vylúčením. Geographia cassoviensis, Vol. 8, No. 2, pp.162-172.

Silver, H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. International Labour Review, Vol. 133, No. 5-6, pp. 531-578.

Ungar, M. (2004). Nurturing hidden resilience in troubled youth. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Výrost, J. (1998). Etické normy v spoločensko-vednom výskume. Človek a spoločnosť, Vol. 1, No. 1, nestránkované.

Walker, R. (1997). The Dynamics of Poverty and Social Exclusion. In G. Room (Ed.) Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion, pp. 102-128. Bristol: The Policy Press University Bristol.

Wilson, W.J. (1994). Citizenship and the Inner-City Ghetto Poor. In B. van Steenbergen (Ed.) The Condition of Citizenship, pp. 49-65. London: Sage Publishing.

Wyer, N.A. (2008). Cognitive consequences of perceiving social exclusion. Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 44, No. 4, pp. 1003-1012.

Zemanová, V., & Dolejš, M. (2015). Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

VÝZVY PHD EXISTENCE: JAK JE RADĚJI (NE)ŘEŠIT

CHALLENGES OF PHD EXISTENCE: HOW BETTER (NOT) TO SOLVE THEM

Aleš NEUSAR

Katedra pedagogické a školní psychologie, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, ales.neusar@osu.cz

Abstrakt: *V průběhu studia doktorátu naráží studenti na nejeden problém, na který musí nějak reagovat. Text shrnuje nejčastější výzvy, se kterými se setkávají doktorandky a doktorandi humanitních a sociálněvědních oborů. Autor čerpá ze zkušenosti s vedením workshopů a z odpovědí na dotazníková šetření, ve kterých účastníci workshopů popisovali své zkušenosti s doktorátem. První výzvou je odpovědět si na otázku smyslu proč vůbec studovat PhD, což je klíčem k řešení mnoha dalších otázek. Dalšími popisovanými výzvami jsou zvládání souběžných radostí a starostí; identita doktorandů a vztahy na institucích; byrokracie a emaily; odborné psaní; výuka; granty; existence po PhD; a na závěr jsou uvedena obecná doporučení, jak vše zvládnout.*

Klíčová slova: *PhD existence, doktorát, výzvy, problémy, řešení*

Abstract: *During PhD studies, students come across many problems, to which they must respond. The text summarizes the most common challenges faced by PhD students of the humanities and social sciences. The author draws on his experience of leading workshops and responses to questionnaires, in which workshop participants described their experience with doctoral studies. The first challenge is to find out why to study the PhD programme in the first place, which is the key to solving many other questions. Other described challenges are coping with the concurrent joys and worries; PhD identity and relationships at the institutions; bureaucracy and emails; academic writing; teaching; grants; existence after PhD; and finally general recommendations on how to better cope are provided.*

Keywords: *PhD existence, PhD studies, challenges, problems, solutions*

1. Úskalí PhD existence

Obrázek 1: PhD existence jednoho respondenta z oboru psychologie

Přátelé	*Radosti*	*Úzkost*
288 stran, 97 287 slov	*Úzkosti*	*Úžasné posudky*
Angličtina	*Růst*	*Smutek*
Německo, Holandsko	*585 121 (včetně mezer)*	*Vyčerpání*
Zanedbávání blízkých	*2. obhajoba*	*Nemoci*
Obhajoba	*Boření představ*	*493 622 znaků (bez mezer)*
Cestování	*Ph.D.*	*Stres*
Získávání kompetencí	*3 velké studie, 3 roky práce Zakončování*	*2. dítě*
Metodologie	*Očekávání*	*Skoro 7 let*
Narození dítěte		*Rozvoj myšlení*

V knize „PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku“ jsme s Mirkem Charvátem přirovnávali PhD existenci k dramatu (Neusar, Charvát & kol., 2012). Vše začíná očekáváními. Brzy se ale počáteční euforie komplikuje. Chvíli jsme nahoře, chvíli dole. Leckdy se dostaví překvapivá zápletka. A rozuzlení někdy končí katastrofou a jindy přežitím, ať už s titulem či bez něj.

Jak PhD existence probíhala u jednoho respondenta (u mne), vidíte nahoře. Ačkoliv vše dopadlo ziskem titulu, z dnešního pohledu jsem mohl na výzvy reagovat lépe a vyvarovat se nepochopitelně velkého množství špatných rozhodnutí. To mne taky vedlo se o PhD existenci více zajímat i odborně s vidinou, že ne každá PhD existence musí být zničující.

Výsledkem byly předměty a workshopy pro doktorandy či konference „PhD existence“, kterou každoročně pořádá katedra psychologie v Olomouci.

Výzev, které musí doktorand či doktorandka zvládnout během PhD existence je mnoho a je jasné, že si každý musí zažít i náročnější chvíle – bez určité nepohody se máloco naučíme. Proto se nejenom v pedagogice píše o tzv. „žádoucích nesnázích“ (v originále desirable difficulties; Bjork & Bjork, 2011). Nicméně mnohé problémy jsou zbytečné, a kdybych věděl alespoň část z toho, co vím dnes, mohla být i moje PhD existence o něco klidnější. Na druhou stranu, u každé lidské zkušenosti může zároveň platit i Nietzscheho „co mě nezabije, to mě posílí“ (Nietzsche, 1889/1993), či dnes by se spíše mluvilo o „posttraumatickém růstu“ (viz např. Baštecká & Mach, 2015). Bohužel, ne vše co nás nezabije, nás posílí a velká část traumat nekončí růstem. A proto má, doufám, prevence zbytečných nesnází svůj význam. I tak každý z nás v životě zažije dostatek traumat, aby se mohl případně dostavit nějaký ten růst.

Úryvky, které budu citovat, jsou vybrány ze stovek dotazníků, které jsem sesbíral od roku 2010, a které účastníci anonymně vyplňují online před workshopy, které vedu. Citace jsem pro větší srozumitelnost v některých případech mírně upravil – např. začínám velkým písmenem nebo vynechávám některá vycpávková slova, popřípadě neuvádím větu před či po. Přitom ale zachovávám maximálně přesnost a smysl původního sdělení. Citace jsou uvedeny kurzívou.

Typickými účastníky workshopů (dále respondenti) byli studentky a studenti doktorského studia z různých oborů, nejčastěji pak z filozofických fakult (často studenti filologických oborů), popřípadě pedagogických fakult a o něco více jsou zastoupeni psychologové. Přesné statistiky zde neuvádím, jelikož v mnoha dotaznících tyto údaje chybí. V následujícím textu vybírám výzvy, které se častěji opakovaly napříč různými obory, a u kterých mi zároveň přijde, že jde o výzvy závažné a alespoň z části řešitelné. Názvy kapitol popisují jednotlivé problematické oblasti – výzvy. Začínám tématem smyslu PhD studia, které je klíčovým a souvisí s ním více či méně všechna ostatní témata. U zbývajících témat stručně popisuji danou výzvu a v bodech shrnuji možná doporučení jak se zachovat.

2. Jaký to má vůbec smysl?

Důvody proč studenti vůbec na doktorát nastoupili, jsme zjišťovali s kolegy a vyšlo nám, že nejčastějším uváděným důvodem je zájem o obor a další rozvíjení znalostí. Tento motiv byl následován zájmem o výzkum, snahou získat titul PhD, zlepšení pozice na trhu práce či prodloužení studentského života (N = 127 z ČR a Slovenska; Neusar, Charvát & Dolejš, 2011; motivaci se také věnuje Dolejš, 2012). Subjektivně mi přijde, že poslední roky přibývá studentů, pro které není doktorát pouhým prodloužením mládí a získáním stipendia, ale mají zájem o hlubší poznání: *„Každý člověk, pokud má možnost, by měl na sobě po celý život pracovat a zdokonalovat se. Mojí hlavní motivací bylo získání nových znalostí, které bych mohl využít v aplikovaném výzkumu.“* Při pročítání dotazníků se ještě často objevovaly mimo jiné tyto motivy: obava z nezaměstnanosti mimo akademické prostředí – *„pro trh práce jsem relativně nezajímavá“*; inspirativní prostředí VŠ; možnost navštěvovat přednášky na vlastních i jiných katedrách; příjemná atmosféra; dlouhé prázdniny.

Zajímavý pohled mi vnukl i kolega Mirek Charvát, který mi jednou v rozhovoru řekl, že to, co ho baví na akademické práci je právě ta pestrost. V málokteré práci má člověk tolik svobody udělat si vše po svém a zároveň takovou pestrost činností od učení, přes vedení projektů, populární i vědecké psaní, psaní grantů, tvorbu výzkumných týmů, psaní posudků apod.

Někdy se kritizuje, že doktorát je mimo akademické prostředí neužitečný či dokonce rizikový (HR agentury považují často lidi s doktorátem za „v praxi nepoužitelné“): *„Mívám problémy vysvětlit okolí, co a proč dělám, a že doktorát v mém podání není jen nekonečné prodlužování studia a příživnictví. Mám pocit, že někteří mí pracující známí to nevnímají zrovna pozitivně.“* V realitě se ukazuje, že ačkoliv někteří akademici mohou být mimo akademické prostředí těžce uplatnitelní, těch uplatnitelných je také dost a nezdá se, že by dokonce ani tolik mediálně propíraní humanitně vzdělaní lidé měli velkou nouzi o práci (Segran, 2014; Bilík, 2015). Důvodem je podle mne fakt, že zaměstnatelnost v žádném oboru nesouvisí ani tolik s danými tituly jako spíše se získanými kompetencemi, praxí a ochotou učit se novému.

Jakou má tedy doktorát smysl? Samotná tři písmenka za jménem mnoho smyslu nemají. Maximálně jsou povinnou vstupenkou pro působení v akademickém světě. Co se ale počítá, jsou reálné schopnosti a dovednosti a doktorát je jedinečnou „chráněnou“ dobou, kdy se člověk může opravdu do hloubky a pomalu něčím zabývat a vzdělávat se. Jestli tento čas doktorandi využijí, je už jiné téma, ale potom samozřejmě nemohou ani čekat, že by se doktorátem nějak zvýšily jejich šance na lepší uplatnění.

Důležité mi taky přijde, že během doktorátu si můžeme ještě „hrát“, dělat něco na první pohled „nesmyslného“, „zbytečného“, což může, ale nemusí být podhoubím něčeho originálního. I když z výsledku nic nebude, nevadí to. A to je právě dobré podhoubí na něco originálního přijít. Jak píše Dostojevskij (2007, s. 19): *„Vlastní, svobodná a nespoutaná vůle, vlastní fantazie, vydrážděná někdy třeba až k šílenství – to je ten opomenutý, nejprospěšnější prospěch, který se nedá zařadit do žádné stupnice a který všechny systémy a teorie rozbíjí napadrť. Jak na to přišli všichni ti mudrci, že člověku je třeba jakéhosi normálního, jakéhosi ctnostného chtění? Odkud to vzali, že člověk si musí přát jen to, co je rozumně prospěšné? Člověku je třeba jedině samostatného chtění, stůj ho ta samostatnost co stůj a přiveď ho kam přiveď. Nu a chtít se může všelicos.“ A to může být jednou z nečekaných krás studia doktorátu.*

3. Jak zvládat souběžné radosti a starosti?

POPIS VÝZVY

K popisu zvládání souběžných radostí a starostí použiju více úryvků doktorandů a doktorandek, ať jde vidět pestrost různých životních situací. Na začátku doktorátu jsou studenti obvykle spokojení a převažují odpovědi, kde doktorát není zásadním problémem pro zvládání života: *„Víceméně do něj [života] příliš nezasahuje, přítel pracuje, já pracuji doma na povinnostech do školy. Snažím se pracovat systematičtěji než dřív a večery a víkendy si pak nechávat volné – jako bych chodila do práce, s rozdílem, že pracuji prostě doma.“* Jak ale říká Marsh (2010), není problém slaďovat osobní život a práci, když moc nepracujeme, anebo když nemáme žádné další závazky. Později problémů přibývá, zejména u těch, kteří mají i své rodiny, souběžné úvazky, hypotéky apod.: *„Zatím jsem bohužel nenašla způsob, jak efektivně spojit psaní doktorátu se zaměstnáním a staráním se o domácnost. Pořád mám pocit, že něco „šidím“.* Nebo: *„[Problematická je] zejména finanční situace. Se ženou bychom si chtěli pořídit dítě, z doktorského stipendia a jiných přivýdělků z učení však rodinu neuživím (tedy pokud se z toho nechci zbláznit). Také kvůli tomu, že žádné své příjmy nemám podloženy pracovní smlouvou, a tedy je nemohu nijak doložit, je obtížné vyjednat v bance hypotéku a přestěhovat se tak z nájmu do vlastního bydlení. Kdybych přeci jen našel částečný úvazek někde ve škole, obávám se, že by na doktorském studiu začaly problémy, protože některé povinnosti jsou rozloženy v akademickém roce nerovnoměrně (účasti na konferencích, pomoc při konání SZZK, atd.), což by mohlo kolidovat s rozvrhem.“*

Někdy je doktorát těžký kvůli tomu, že si doktorandi neumí stanovit priority a mají opravdu špatný time-management. Jak podotýká Loučka (2012), ve Velké Británii si například nikdy nevšiml toho, že by kolegové vysedávali na kávičce v pracovní době, jak to typické v České republice či na Slovensku.

V některých případech může být doktorát opravdu náročný, což pak klade na slaďování osobního a pracovního života velké nároky. Píše o tom Franke (2012, s. 47), která se během doktorátu zapojila do projektu Marie Curie Action, kde se toho na jednu stranu opravdu mnoho naučila, ale cena byla zároveň vysoká: *„Začala jsem věřit tomu, že můj trénink se odehrává tím, že pracuji ve dne v noci, o víkendech i o svátcích na realizaci výzkumu. To, co jsem četla před vstupem do programu, totiž že projekt chce podpořit v kariéře hlavně ženy, mi začínalo připadat jako tiskařský šotek. První rok mě na rodičovské dovolené zastoupil manžel. Další dva roky začal chodit můj syn do školky. Bez pomoci manžela bych takový bláznivý krok nemohla nikdy realizovat. Přestože bylo o syna dobře postaráno, já jsem se celou dobu mučila výčitkami, že se mu dostatečně nevěnuji. Kromě toho, že jsem trávila mnoho času mimo rodinu, jsem si práci samozřejmě nosila i domů. Nejhorší bylo, že jsem byla stále unavená a silně podrážděná, a to se po čase začalo projevovat i na naší domácí ‚pohodě‘“.* Více o souběžných povinnostech psychologů (např. jiné pracovní úvazky, výcvik, klinická příprava, zdravotní problémy, jiné studium, rodina) píše také Charvát (2012). Specifikům akademické profese pro ženy a jejich spokojenosti se věnuje Očenášková (2015).

CO MŮŽE POMOCI

a) „Je to jenom doktorát.“ Mnoho lidí, kteří zažili velké stresy v průběhu doktorátu, říká něco podobného a lituje, že se například nevěnovali více času svým partnerům, dětem, koníčkům nebo se nerozvíjeli i jiných oblastech. Ne všechna práce musí být na 100 %, ačkoliv si to tak naši nadřízení často přejí. Nicméně i oni nemohou dělat vše na 100 % a musí prioritizovat. Nelze být na 100 % v práci a zároveň na 100 % doma. To je 200 % času a tolik ho jednoduše nemáme. Je třeba dělat kvalitní práci, ale kde to jde, je potřeba slevit. Více o tomto tématu píšu ve skriptech (Neusar, 2015a; kapitola o time-managementu).

d) „Je třeba v doktorátu pokračovat?“ Pokud má doktorandka či doktorand svou rodinu a děti a zároveň nemá dostatečnou oporu v blízkých, může být doktorát velmi náročnou zkouškou vztahu. Navíc pokud vezmeme v úvahu ne příliš velkou šanci získat místo na nějakém akademickém pracovišti po ukončení doktorátu je otázka, zdali všechen ten stres za to stojí.

e) Přijde mi důležité od začátku doktorátu nezapomínat na život mimo PhD. Je jasné, že začátky bývají vždy náročnější a je třeba se „zatnout“, nicméně déle jak rok dva málokterý rodinný systém či přátelé zvládnou. Pokud si od počátku nastavíme jasné mantinely, např. že o víkendu se pracuje pouze výjimečně a po 6 odpoledne se taky nepracuje, může to v budoucnosti pomoci předcházet možným problémům.

f) Většina doktorandů časem narazí na nedostatek peněz. Jednou z možností je mít nějaký grant navíc a další je pracovat mimo akademické prostředí. Ideální je najít takový zdroj obživy, kde rychle vyděláme dostatek peněz a můžeme se pak věnovat doktorátu anebo doktorát plní roli „dva jednou ranou“ – když například pracujeme pro nějakou neziskovou organizaci a zároveň děláme doktorát na datech, které potřebujeme v této organizaci stejně zpracovat. Jinými slovy sbližovat, co se dá sblížit a nepřidělávat si zbytečně starosti navíc. I tak jich bude dost (zároveň si uvědomuji, že někteří lidé včetně mne tu pestrost máme rádi).

g) Výhodou doktorátu bývá časová flexibilita. Ta je ale zároveň i možnou hrozbou, protože mnoho lidí neumí práci „bez pícháček“ zvládnout a pracuje pak od rána do noci. Proto se snažte ani při této flexibilitě nepracovat více než obvyklých 8 hodin denně (a zcela výjimečně pracovat o víkendech) a ideálně ještě zkusit pracovat méně než 8 hodin a efektivněji (zbylý čas se bude vždy na něco hodit). Úžasné na časové flexibilitě je například, že si můžete udělat volno během dne, kdy je venku krásně a pracovat ráno a podvečer. Pokud máte malé děti, není špatné je vidět právě dopoledne či brzké odpoledne, kdy jsou ještě plné energie a nejsou ospalé a nevrlé.

4. Kým jsem? Role. Vztahy na instituci. Zneužívání doktorandů.

POPIS VÝZVY

Role doktoranda je nezřetelná. Na jednu stranu jde o další studium a prodlužování mládí (u interních doktorátů), na druhou stranu jde také více či méně o reálnou práci. Jeden doktorand to trefně nazval přechodovým obdobím: „Doktorand stojí na rozhraní: není už tak úplně student a většinou není ani řadový člen katederního sboru. Má školu, ale i učí, publikuje, přednáší na konferencích. Je to nová role, se kterou se každý vyrovnává individuálně. Je to předěl, který mají naši vrstevníci kratší a již se více či méně úspěšně zařadili do pracovního procesu. V osobním životě si také připadám, že stojím na předělu. Setkávám se jak s obdivem, že ještě dále studuji a při tom si na sebe vydělám, tak s otázkami typu, proč to vlastně ještě dělám, a jestli už nemám školy dost. Oba pohledy chápu. I já beru toto studium jako přechodné období, které je ovšem obohacující a zajímavé.“ Role studenta i kolegy zároveň v sobě skrývá také mnohá úskalí (identitě doktorandů se do hloubky věnuje Smetáčková, 2012). Nejednou se stane, že začne mít doktorand či doktorandka bližší vztah či přímo intimní poměr s někým z katedry, což může způsobit problémy. „Lásce“ člověk nezabrání (ačkoliv vztahy, kde je nerovnováha moci, mohou být rizikové), nicméně jako minimální prevence je dobré, aby daný člověk doktoranda alespoň nehodnotil. Častá také bývá nevyjasněnost moci, kdy se z doktorandů stává levná pracovní síla, která zároveň nemá možnost se dostatečně ozvat, protože nejde o plnohodnotné členy katedry.

Někdy se také stává, že doktorandi musí třídit nějaké šanony nebo diplomové práce či dělat jiné práce, které nijak nesouvisí s doktorátem. Primární prací doktorandů je směsice výuky, výzkumu, psaní a grantů. Na druhou stranu, určitou administrativu musí dělat každý akademik a školitelé mohou velmi ocenit určitou pomoc – ostatně oni sami by doktorandům také měli pomáhat v rozvoji kompetencí. Na některých institucích jde ovšem nucení doktorandů do výpomoci daleko za mez a navíc bývají doktorandi postaveni do role, že odmítnutí znamená velké následky ve změně chování mocných. A v horším případě se objevují šikana od kolegů či vedoucích pracovníků nutící zejména studentky (píšu o studentkách, neboť příběhy studentů se ke mně nedonesly) k sexuálním či jiným formám zneužívání. Dnes již jsou naštěstí různé formy zneužívání i šikany méně tolerovány, ale na některých institucích jsou tyto projevy stále zametány pod kobereček. Dobrou zprávou je, že různé excesy nejsou příliš časté a na většině institucí vládnou dle výpovědí relativně dobré vztahy.

CO MŮŽE POMOCI

a) Pokud máte na instituci problém, svěřte se důvěryhodným lidem z pracoviště či mimo něj a vyhodnoťte nejprve závažnost. Pokud jde o nějakou maličkost, může pomoci promluvit si. Je ale dobré daného člověka trošku znát, neboť se může stát, že urazíte ješitné „ego“ a malé problémy se budou zbytečně zvětšovat. V takových případech někdy může pomoci prostě se těmto lidem vyhýbat. Neznamená to, že bych navrhoval problémy zametat. Jen že „řešit“ některé problémy s některými lidmi nemusí být nutně nejefektivnější cesta k vyřešení problému.

b) Pokud je situace neudržitelná, může pomoci informování vedení. Zde ale opět může dojít k problému, že nadřízený bude držet se svým kolegou. Proto je leckdy nutné přeskočit vedení pracoviště a jít dále, např. na úroveň děkanátu či výše. Pokud jde o jednání, které je za hranicí (zesměšňování, sexuální obtěžování, nucení do extrémních přesčasů), pak jde o tzv. bossing (šikana od nadřízeného) nebo mobbing (šikana od kolegů). V takových případech je třeba co nejdříve zastavit dané chování, např. tím, že dočasně tuto instituci nebudete navštěvovat, než se situace vyřeší (samozřejmě po informování příslušných orgánů vedení univerzity). Je taky dobré si uvědomit, že duševní pohoda a zdraví jsou to nejdůležitější, co máme a někdy je instituce natolik „toxická", že nepomůže ani změna školitele či pracovního týmu a nejlepším řešením je danou instituci opustit. Rozdíly mezi atmosférou na pracovištích jsou propastné, a pokud odvádíte dobrou práci, jistě nebude problém uchytit se někde jinde.

5. Jak na byrokracii a emaily?

POPIS VÝZVY

Leckterý doktorand či akademik si připadá více jako administrativní pracovník, než badatel. Množství různých emailů či formulářů v papírové nebo elektronické podobě neustále roste díky kypící byrokracii kateder, fakult, univerzit, ministerstev či evropské unie. Vše je paradoxně často zdůvodněno zvyšováním či ověřování kvality a obávám se, že to nebude v dohledné době lepší (spíše naopak).

CO MŮŽE POMOCI

a) Věnujte papírování co nejméně času. Dejte si např. co nejkratší časový interval v době, kdy byste byli jinak málo efektivní (např. 15 minut po obědě), za který zvládnete co nejvíce formalit. Papíry, emaily apod. se dají vyplňovat celé dny, aniž byste něco „reálného" udělali. Tvářit se, že jste zaneprázdnění, sice může působit dojem, ale je třeba myslet zejména na smysluplné výstupy (např. kvalitu výuky a publikací, poslané granty apod.; pro spoustu cenných rad doporučuji knihu „Proč nikdy nestíhám"; Crabbe, 2015).

b) Byrokracii je třeba řešit co nejvíce minimalisticky. Pokud jde o něco, co musí být hotovo, ale je to „zbytečnost" (tzn., není to reálný výstup pro někoho využitelný, ale jde pouze o „doklad" naší činnosti), dodávejte vše v co nejnižší kvalitě, která je ještě akceptovatelná druhou stranou. Zkušenost mnoha akademiků je, že pokud si např. úředníci provádějící kontrolu grantů zvyknou na vyšší kvalitu, tak ji budou i nadále vyžadovat. Když naopak bude kvalita nižší, mohou se ohradit, že něco má být lépe, ale je pravděpodobné, že toho nebude tolik, než když nastavíte laťku vysoko.

c) Ideálním řešením přebujelé byrokracie je systémové řešení, kdy papírování provádí za celou instituci či výzkumný tým pouze jeden člověk, ideálně někdo, koho to baví (i takoví jsou). Tento člověk je najat, aby řešil např. výkazy práce a hlídal veškeré termíny, ať spolu korespondují. Tento model znám z některých institucí a je úžasné vidět, kolik času naráz mají badatelé na práci. Navíc administrativní pracovník může podklady dodat jednotněji a ve vyšší kvalitě za celou instituci, což může pomáhat i předcházení možných problémů (např. že někdo napíše do výkazu práce činnost s někým jiným a tento člověk tam schůzku zapsanou nemá).

d) Množství e-mailů je natolik velké, že jediná možnost (pokud nemáme někoho „na filtraci" emailů) je některé emaily ignorovat, na mnohé odpovídat co nejkratším možným způsobem a věnovat více času pouze těm nejdůležitějším. Jinak se může stát, že budeme celý den pouze odpovídat na maily a navíc neustálé kontrolování mailů vyrušuje od práce (je dobré zakázat oznamování e-mailů). Pokud je něco důležitého, tak se lidé obvykle ozvou znovu. Ignorace pár dní nemusí uškodit, pokud nejde o něco závažného a urgentního zároveň. Doporučuji také neodpovídat zejména některým lidem ihned, protože obratem přijde reakce na váš mail, která vás donutí znovu reagovat a znovu a znovu. Také je vhodné číst e-maily od nejnovějších – mnohé problémy se vyřeší sami bez vás a pak už starší emaily od stejné osoby nemusíte ani číst. Efektivní je i tzv. tvůrčí sprint, kdy se snažíme např. během 10 minut odpovědět, na co nejvíce mailů to jde – a k některým důležitým přidat „prioritu", ať na ně nezapomeneme. Jsou ale samozřejmě i e-maily na které je dobré reagovat co nejdříve – např. když s někým spolupracujeme a pokud bychom brzy neodpověděli, tak zbytečně stojí práce druhého člověka. To je ale obvykle pouze malá část e-mailů. Pokud to jde, není také špatné zavést na instituci pravidla o používání e-mailů – že např. mnohé je efektivnější vyřešit osobně a ne 20 maily.

6. Jak na odborné psaní?

Odborné psaní samo o sobě obsahuje tolik výzev, dilemat a nejasností, že se mu zde nebudu věnovat a pouze odkážu na své jiné texty. V tomto sborníku je uveřejněn příspěvek, který se věnuje tématu co dělat, aby pro nás psaní bylo o něco méně náročné (Neusar, 2016 – zde také doporučuji mnohé aktuální užitečné zdroje). V jiných textech rozebírám publikační dilemata a etiku (Neusar, 2015b), psaní disertační práce (Neusar, 2012) a s kolegyní Smetáčkovou píšeme také o filozofii samotného publikování (Neusar & Smetáčková, 2012). Ve všech případech jde o volně dostupné zdroje, které lze stáhnout z mého profilu na portále ResearchGate.

7. Jak se naučit učit?

POPIS VÝZVY

Na všech typech škol musí učitel nejprve mít nějaké vzdělání či alespoň kurz, aby mohl učit. Kromě jedné výjimky – vysoké školy. Jakoby byl odborník na téma zároveň automaticky i odborníkem na předávání svých vědomostí. To samozřejmě není pravda a jde vidět, že kvalita výuky na VŠ je velmi pestrá. Je ale překvapivé, jak málo je této problematice věnováno pozornosti (viz Neusar, 2010). Domnívám se, že je to dáno z části i současným tlakem na jiné typy výstupů (zejména granty a publikace), kdy je kvalita výuky tím nejméně důležitým kritériem hodnocení akademického pracovníka. Kvalita výuky je sice popsána ve všech univerzitních dokumentech jako jeden z hlavních cílů, ale ve skutečnosti dokud si studenti, na které jsou vázány studentokredity (čili finance), příliš nestěžují, nikdo se kvalitou výuky moc nezaobírá a na hospitace do hodin se nechodí.

Pokud budete učit kvalitně a se srdcem, studenti vám to vrátí. Učení je jednou z nejvíce naplňujících aktivit akademického pracovníka. Zpětná vazba je zde ihned a taky jde o kontakt s reálnými lidmi, kteří kvalitu a partnerský přístup dovedou ocenit.

CO MŮŽE POMOCI

a) Pozvěte si zkušenějšího kolegu do hodin na hospitace.

b) Čtete manuály jak učit, hodnotit, tvořit e-learning (např. Goss Lucas & Bernstein, 2005; Benjamin, 2008; v českém prostředí lze doporučit publikaci Sokolové, 2015 – ačkoliv je zaměřena primárně na střední školy většina tipů je využitelných i na VŠ; či publikaci o e-learningu – Zounek & Sudický, 2012). Stahujte si různé demonstrace a cvičení z internetu, které oživí vaši výuku (např. z www stránky „teachingpsychology.org“).

c) Přemýšlejte, co napíšete do sylabu. Zkonzultujte sylabus se zkušenějším kolegou. Neslibujte toho z počátku mnoho. Učit nový předmět je velmi náročné, neboť něco vědět ještě nutně neznamená, že to umíte předat. Pokud si třebas vymyslíte v několika předmětech průběžné testy, může se stát, že to jednoduše při všech souběžných povinnostech nestihnete anebo budete pracovat skoro nonstop.

d) Zvolte si způsob, jak vás mají studenti kontaktovat a jakým způsobem odevzdávat různé práce – např. pouze přes e-learning, přes mail, Google formuláře. Pokud půjde o mail, ať studenti vždy napíšou zkratku předmětu do hlavičky e-mailu a taky klíčové slovo, o co se jedná. Např. ABCDE – esej. Emaily týkající se jednotlivých předmětů pak budete moci snadněji filtrovat. Pokuste se ale většinu aktivit automatizovat, aby to nevyžadovalo vaši reakci či složité prohledávání v mailu (seminární práce je proto lepší odevzdávat např. do e-learningu, kde budou všechny pohromadě).

e) Učte se od těch nejlepších. Dívejte se např. na TED videa. Výuka sice není jen o motivování a netrvá obvykle do 20 minut, ale zároveň pokud vůbec nezaujmete, ztratíte studenty. Můžete se také zaregistrovat na různé MOOC kurzy špičkových pedagogů a badatelů zároveň (např. Dana Arielyho).

f) Používejte řešení, která můžete lehce využít znovu pro jinou skupinu či při výuce na jiné instituci. Proto např. některé testy nedávám do e-learningu, ale vytvářím je v online prostředí Formuláře Google, abych je mohl, pokud se to hodí použít v různých kurzech (popřípadě je jen poupravil).

8. Mám psát granty?

POPIS VÝZVY

Čím dál častěji bývá povinností doktorandů napsat grant či se alespoň na nějakém grantu podílet. Psaní grantů je navíc jednou z nejdůležitějších činností akademického pracovníka, a proto má smysl se psaní grantů naučit co nejdříve, pokud byste chtěli v akademické dráze pokračovat (ostatně i mimo ni je např. v neziskové sféře psaní grantů běžnou záležitostí). Zároveň je ale důležité zdůraznit, že psaní grantů je časově náročné a granty ne vždy vyjdou a pokud jsou přijaty, je s nimi spojena spousta administrativy, což zejména u menších grantů přivádí k otázce, zdali to kvůli těm pár tisícům mělo vůbec význam. V neposlední řadě je psaní grantů důležité taky pro vylepšení si platu.

CO MŮŽE POMOCI

a) Zkuste si najít zkušenějšího kolegu, se kterým grant napíšete, nebo alespoň někoho, kdo vám s grantem poradí. Získání grantů není pouze o dobré myšlence, ale také o tom, umět vše správně napsat přiléhavým jazykem pro danou grantovou výzvu.

b) Nepište příliš mnoho grantů, pokud vás to nebaví a nejste v tom opravdu dobří. Jeden či dva granty za doktorát stačí (samozřejmě záleží i na velikosti). Řešit více grantů zároveň může znamenat, že toho naslibujete tolik, že to nebudete schopni zvládnout a navíc vás to může odvádět od psaní disertace a samotného dokončení doktorátu. Psaní grantů na druhou stranu taky znamená, že můžete např. na katedře zůstat, protože si na sebe vyděláte. Čili je to taky o vašich vyhlídkách dalšího uplatnění.

c) Typicky jsou překvapivě na administraci jednodušší granty větší, než granty menší. Kvůli 50.000,- Kč je někdy potřeba jen o něco méně papírování jako u 2.000.000 grantu a navíc u většího grantu si budete moci dovolit i nějakou asistentskou sílu, která část papírování zvládne sama.

d) Některé grantové výzvy mají vyšší šanci na úspěch než jiné (některé mají šanci minimální až žádnou). Ptejte se proto zkušenějších lidí, jak velké jsou šance na zisk určitého grantu, a jak obtížné je potom daný grant spravovat.

e) Pokud chcete udělat dobrý výzkum, uvědomte si, že se to dá obvykle dělat i zadarmo. Nenechte se odradit, že na všechno se musí sehnat peníze. Pokud je dobrá myšlenka, mnoho lidí pomůže rádo i zadarmo anebo se najde i jiný způsob financování (např. nadace či dary od soukromých osob a firem). Navíc, když je někde opravdu mnoho peněz, překvapivě to nemusí vůbec souviset s kvalitou výstupů, ale pouze s jejich kvantitou.

9. Co po PhD?

POPIS VÝZVY

Pracovní úvazky na většině institucí u nás či na Slovensku jsou nasyceny mladou generací, která nejspíše ještě dlouho svá místa neuvolní. Tuto situaci vnímá Možný (2015) jako alarmující, neboť se tak zároveň i snižuje kvalita jednotlivých institucí. Většina akademiků totiž vystudovala na stejné instituci bakaláře, magistra, PhD i si udělala docenturu a nikoho dalšího již mezi sebe nepustí. V souvislosti s nemožností sehnat klasický úvazek, se mluví o tzv. prekarizaci práce, kdy jsou nahrazovány plnohodnotné úvazky, úvazky částečnými, úvazky na dobu určitou, dohodami o provedení práce či prací na živnostenský list (viz např. Lánský, 2012). Vzhledem ke stagnujícímu trhu práce v akademickém prostředí pak doktorandům často nezbývá než psát si vlastní granty a doufat, že vyjdou. Psát granty je samozřejmě v pořádku, nicméně instituce tak přicházejí i o spoustu talentů, protože granty často nevycházejí a instituce jim nemají co nabídnout, anebo je úvazek tak malý, že doktorand se sám rozhodne opustit akademickou dráhu.

Doktorandi nejsou naivní a tuto situaci si uvědomují: „Plánovat cokoliv po doktorátu je pro mě obtížné. Nevím ani, jestli se mi jej podaří dokončit. Vzhledem k situaci v našem oboru, je možné, že se budu muset rekvalifikovat“. Je také faktem, že počet doktorandů se rapidně za poslední dvě desetiletí zvyšoval a to nejen u nás, což znamená, že PhD na mnoha institucích mívají i knihovnice či administrativní pracovníci. Podle Loučky (2012) to není nutně problém, protože např. na některých institucích v Anglii pak mohou být i tito pracovníci zahrnuti do výzkumů a díky svým akademickým i neakademickým kompetencím jsou ceněnými spolupracovníky. O post PhD existenci u psychologů píšeme obšírněji také s kolegou Charvátem (Charvát & Neusar, 2012).

CO MŮŽE POMOCI

a) Přemýšlejte o PhD a všech kompetencích, které během doktorátu získáte, jako o jedné z mnoha přihrádek vaší osobnosti. Vy nejste jenom to, co jste se naučili na doktorátu. Umíte toho mnohem více a co neumíte, se umíte obvykle rychle naučit (to je jedna z předností studovaných lidí). Možná nenajdete uplatnění v akademické dráze hned či nikdy, ale určitě toho můžete dělat mnoho, pokud se oprostíte od nálepky „akademik". Život je mnohem pestřejší a zajímavých možností, jak pracovat a vydělávat peníze, je nepřeberné množství.

b) Ačkoliv klasických míst s plnými úvazky je velmi málo, je to zároveň i dobrá zpráva, protože nutí lidi být více kreativní a umět se o sebe postarat od začátku kariéry. Taleb (2014) mluví, že to zvyšuje naši „antifragilitu", jednoduše řečeno nás jen tak něco nepřekvapí, protože nesázíme pouze na jednu kartu. To je velmi užitečná vlastnost, neboť někteří lidé, kteří byli zvyklí na celoživotní jistoty během komunismu, teď mají velké problémy se přizpůsobit. O tom jak budovat svou nenahraditelnost či co dělat se vzrůstající nejistotou píšu v jiném textu (Neusar, 2015a; viz také Fields, 2011).

c) Každý člověk má více talentů. Zkuste se proto rozvíjet nejen v oblastech využitelných specificky pro akademickou dráhu, ale také využitelných jinde. Pokud např. umíte anglicky slušně, nemusí to stačit. Pokud ale anglicky mluvíte výborně, možností je více. Podobné je to s mnoha kompetencemi, které můžete v průběhu doktorátu rozvíjet. V životě je dobré věřit jedné kartě, ale zároveň vsázet úplně vše na jednu kartu je pošetilé. Život je o „přežití" (nějak se o sebe musíme postarat) a „žití" (je fajn život prožít co nejlépe). Ani jedno nám nezařídí žádný titul ani instituce, pro které je každý člověk lehce nahraditelný.

d) Zkuste mít kontakt s realitou mimo akademickou profesi co nejdříve je to možné. Například si zkuste projít nějakým výběrovým řízením – prostě zjistit, jestli jste vůbec zaměstnatelní. Pokud jste alespoň trošku podnikaví, můžete zkusit rozjet i něco vlastního. Výhodou je, že z takového místa vás nemůže nikdo vyhodit a nevadí ani, když dojdou grantové prostředky. Mým cílem není odradit vás od akademické dráhy. Pro mnoho z vás je svět akademie tím nejlepším místem. Nicméně je dobré umět se uplatnit i mimo tuto dráhu alespoň dočasně a k tomu je třeba něco reálně umět. Mluvit o tom, jak jsme dobří a šikovní lidé nestačí (viz blogový příspěvek Wonga, 2012).

e) Jezděte na mnoho konferencí a seznamujte se s různými lidmi – známosti se mohou hodit jak pro budoucí možné spolupráce, tak při hledání práce, kde již nebudete „no name", ale někdo o kom mají představu. Pokud budete skvěle přednášet, nouzi o práci nikdy mít nebudete, protože si vás všimne mnoho lidí a budou se vás snažit nalákat, abyste pracovali pro ně.

f) Nabídněte spolupráci i zadarmo lidem a institucím, kterých si vážíte. Pokud odvedete dobrou práci, možná se najdou nějaké peníze a časem třebas i úvazek. Pokud jste na začátku kariéry, je to nejjednodušší způsob jak si začít budovat své dobré jméno – jednoduše něco užitečného udělat.

10. Pár doporučení na závěr

a) Nelze být úžasným na všech frontách. Buďte dobří zejména v tom, na co máte přirozený talent (efektivnější je rozvíjet naše talenty, než průměrovat naše slabiny; Rath, 2007) a co je zároveň opravdu důležité. V akademickém prostředí jsou důležité zejména tyto výstupy: 1) znalost problematiky, na kterou se soustředíte; 2) související kompetence, které vám umožňují prohlubovat vaše znalosti a dovednosti – např. metodologie výzkumu, statistika, jazyky, kritické myšlení, schopnost syntézy a analýzy, rychlá orientace ve zdrojích); 3) publikace a 4) granty. Rád bych napsal i kvalitu výuky, ale ta je důležitá zejména pro pocit osobního smyslu, než že by ji někdo z vedení výrazněji ocenil (byť i tady jsou výjimky). A nezapomínejte na Paretovo pravidlo (Koch, 1999). Když něco uděláte na 80 % za půl roku (a trvá to 20 % času), pokud by to mělo být na 100 %, pak by zbývajících 20 % mohlo trvat i 80 % času, čili násobně více. Stojí to za to? Nestačí to udělat „dostatečně dobře"? Někdy je dobré se více snažit. Často ale ne.

b) Pokud již tvoříte disertaci, tak nezapomeňte, že nejdůležitější je kvalitní porozumění vaší oblasti a s ní související kvalitní design výzkumu a následné provedení výzkumu. Kvalita sepsání disertace již není tak důležitou – stačí kvalita dostačující a pak můžete vše následně upravit do podoby monografie či článků, které již budou bez výraznějších kompromisů. I kdyby se obhajoba disertace nepovedla, pokud je jádro v pořádku (tj. výzkum) pak nebude problém obhájit práci později. Disertace je dílo určené pro vedoucího a oponenta, což neznamená, že musí být nekvalitní, ale současný trend vydávání disertací tak jak jsou, se mi velmi nelíbí, protože disertace obvykle není psána pro určité čtenáře. Jak píše Gauntlett (2001) pragmaticky řečeno je disertace pouhým cvičením, ve kterém ukazujete, že umíte dělat výzkum a pochopili jste pravidla hry.

c) Myslete na rozvíjení svých kompetencí, ne na „obor“. Pokud např. budete znát skvěle nějaký jazyk, umožní vám to být uplatnitelnými i mimo váš obor. Podobné je to s kritickým myšlením, psaním všema deseti a čímkoliv jiným. Skoro vše, co děláte pořádně, může být využito i mimo váš obor – což je i důvodem, proč se lidé ze sociálních i humanitních věd uplatňují na různých místech.

d) Nebuďte na všechno sami. Spolupracujte se školitelem, najděte si konzultanty. Zapojte do svého projektu kolegy a studenty. Studenti si mohou napsat bakalářské či diplomové práce na podobné téma či mohou být spoluautory článků, které budou součástí disertace. Mohou také pomoci se sběrem dat.

e) Neprotahujte to zbytečně. Samozřejmě, někdy to má význam, pokud se učíte něčemu jedinečnému. Obvykle to ale pouze oddaluje život a není moc příjemné zjišťovat ve 30 či později, jaké je to se sám uživit.

f) Nezapomínejte na volný čas, na své blízké, na své koníčky. Doktorát skončí a je třeba mít i jiné důvody žít.

g) Nechtějte od života vše naráz. Každá etapa má své. Nemusíte mít hned bydlení na hypotéku. Můžete i počkat a užívat si bezstarostnosti doktorátu. Pokud máte malé dítě, nemusí mít vše nové – staré a přitom pěkné ošacení získáte i zadarmo. A podobně se dá uskromnit v mnoha oblastech života, aniž by to mělo větší vliv na životní úroveň a spokojenost.

Literatura

Baštecká, B., Mach, J. (2015). Klinická psychologie. Praha: Portál.

Benjamin Jr, L. T. (2008). Favorite activities for the teaching of psychology. Washington, DC: American Psychological Association,

Bilík, P. (2015). Uplatnitelnost absolventů UP. Příspěvek na konferenci Vzdělání a uplatnitelnost (29 a 30. ledna 2015, Olomouc).

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society, 56–64. New York, NY: Worth Publishers.

Crabbe, T. (2015). Proč nikdy nestíhám. Jak najít rovnováhu mezi prací a soukromím. Bratislava: Noxi.

Dolejš, M. (2012). Očekávání od doktorského studia. In A. Neusar, M. Charvát a kol., PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku, 53–64. Olomouc: Univerzita Palackého.

Dostojevskij, F. M. (2007): Zápisky z podzemí. Brno: Tribun.

Franke, H. (2012). Zkušenost s projektem Evropské komise FP7 Marie Curie Action. In A. Neusar, M. Charvát a kol., PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku, 45–48. Olomouc: Univerzita Palackého.

Gauntlett, D. (2001). How to survive you PhD. Everything you need to know on one page. Dostupné na http://www.theory.org.uk/david/phdtips.htm [Staženo 11. 10. 2011].

Charvát, M. (2012). Souběžné povinnosti. In A. Neusar, M. Charvát a kol., PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku, 189–195. Olomouc: Univerzita Palackého.

Koch, R. (1999). Pravidlo 80/20: umění dosáhnout co nejlepších výsledků s co nejmenším úsilím. Praha: Management Press.

Lánský O. (2012). V době pracující chudoby. A2, 11/12. Dostupné na: http://www.advojka.cz/archiv/2012/11/v-dobe-pracujici-chudoby [Staženo 4. 1. 2016].

Loučka, M. (2012). PhD v Anglii. In A. Neusar, M. Charvát a kol., PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku, 48–52. Olomouc: Univerzita Palackého.

Goss Lucas, S. & Bernstein, D. A. (2015). Teaching psychology: A step-by-step guide. Hove: Psychology Press.

Marsh, D. (2010). How to make work-life balance work? [video] Dostupné na: https://www.ted.com/talks/nigel_marsh_how_to_make_work_life_balance_work [Staženo 10. 8. 2014].

Neusar, Aleš (2010). Preparation for teaching psychology: The experience of beginning university teachers in Europe. In E. Řehulka (Ed.), SCHOOL AND HEALTH 21. Health Education: Contexts and Inspiration, 363–370. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné také v českém jazyce pod názvem: Příprava na výuku psychologie: Zkušenosti začínajících univerzitních učitelů v Evropě.

Neusar, A., Charvát, M., & Dolejš, M. (2011) Ph.D. existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku: (de)motivační faktory a kariérní plány studentů. In M. Dolejš, M. Charvát, A. Neusar, & K. Bendová (eds.), PhD existence I: česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech (sborník odborných příspěvků), 11–25. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Neusar, A., Charvát, M., a kol. (2012). PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Ales_Neusar/publications [Staženo 7. 10. 2015].

Neusar, A. (2012). Už zbývá „jenom" napsat disertaci. In A. Neusar, M. Charvát a kol., PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku, 229–244. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Ales_Neusar/publications [Staženo 7. 10. 2015].

Neusar, A., Charvát, M. (2012). Post PhD existence. In A. Neusar, M. Charvát a kol., PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku, 247–259. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Ales_Neusar/publications [Staženo 7. 10. 2015].

Neusar, A., Smetáčková, I. (2012). O publikování. In A. Neusar, M. Charvát a kol., PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku, 150–169. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Ales_Neusar/publications [Staženo 7. 10. 2015].

Neusar, A. (2015a). Work-life balance pro studenty vysokých škol. Olomouc: Univerzita Palackého.

Neusar, A. (2015b). From burgers to tenure: Preserving quality amid the choices and dilemmas facing authors of scientific articles. Human Affairs, 25(3), 327–341. DOI: 10.1515/humaff-2015-0027

Neusar, A. (2016). Jak minimalizovat trápení při odborném psaní. In E. Maierová, L. Viktorová, M. Dolejš (2016). PhD existence 2016. Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech. Sborník odborných příspěvků. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Nietzche, F. (1889/1993). Soumrak model čili kterak se filosofuje kladivem [Götzen-Dämmeung, oder, Wie man mit dem Hammer philosophirt]. Praha: Kawana,

Očenášková, V. (2015). Ženy v akademických povoláních. Osobní a profesní spokojenost. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Segran, E. (2014). What can you do with a humanities Ph.D., anyway? Dostupné na: http://www.theatlantic.com/business/archive/2014/03/what-can-you-do-with-a-humanities-phd-anyway/359927/ [Staženo 20. 10. 2015].

Smetáčková, I. (2012). PhD v Anglii. In A. Neusar, M. Charvát a kol., PhD existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku, 212–225. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné na: https://www.researchgate.net/profile/Ales_Neusar/publications [Staženo 7. 10. 2015].

Sokolová, L. (2015). Metódy vyučovania psychológie a predmetov osobnostného a sociálneho rozvoja. Bratislava: Univerzita Komenského.

Taleb, N. N. (2014). Antifragilita : jak těžit z nahodilosti, neurčitosti a chaosu. Praha, Litomyšl: Paseka.

Wong, D. (2012). 6 harsh truths that will make you a better person. Dostupné na: http://www.cracked.com/blog/6-harsh-truths-that-will-make-you-better-person/ [Staženo 2. 3. 2015]. CZ verze dostupná na: https://borivojfilip.wordpress.com/2013/07/05/6-drsnych-ale-pravdivych-rad-ktere-z-tebe-udelaji-lepsiho-cloveka/

Zounek, J., Sudický, P. (2012). E-learning : učení (se) s online technologiemi. Praha: Wolters Kluwer

VZDĚLÁNÍ A JEHO HODNOTA U ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

EDUCATION AND IT`S VALUE FOR STUDENT`S WITH DISABILITY

Eva URBANOVSKÁ, Miloň POTMĚŠIL, Adéla HANÁKOVÁ, Vladimíra ZEDKOVÁ, Iva DOKOUPILOVÁ, BUQIONG, Simona KMENTOVÁ

ÚSS PdF UP, Žižkovo nám. 5, Olomouc 771 40, ČR, evaurb@atlas.cz

Abstrakt: *S cílem charakterizovat specifické faktory a případné odlišnosti ve výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením byl vytvořen tří etapový výzkumný projekt „Deskripce vybraných faktorů výchovy a vzdělávání u osob se zdravotním postižením I. – III.“. Formou vnitřně uzavřených projektů budou popsány jednotlivé faktory, jejichž vliv lze považovat za rozhodující pro efektivitu vzdělávání. V prvním roce se jedná o cílovou skupinu žáků, ve druhém roce o skupinu rodičů, ve třetím roce o skupinu pedagogů a spolužáků. Výzkum je zaměřen na jednu ze tří uvedených oblastí. Téma dílčího úkolu je „Vzdělání a jeho hodnota v pojetí žáků“. Cílem projektu je popsat postoj ke vzdělání a vzdělanostní úrovni u respondentů cílové skupiny z hlediska hodnoty, chápání možností uplatnění v životě, ale také obav z problémů, způsobených přítomností zdravotního postižení. Jako cílová skupina byli vybráni žáci středních škol, kteří jsou nositeli různých zdravotních postižení a jsou vzděláváni v prostředí a programech, které jsou pro tuto skupinu uzpůsobeny. Jako kontrolní vzorek bylo vybráno několik běžných škol s věkově srovnatelnými žáky. V příspěvku jsou představeny pouze dílčí výsledky se zaměřením na žáky s tělesným postižením.*

Klíčová slova: *Vzdělání, hodnotový systém, střední vzdělání, zdravotní postižení, tělesné postižení*

Abstract: *In order to characterize the specific factors and possible differences in upbringing and education of students with disabilities was created three-stage research project „Description of selected factors of education for persons with disabilities I. - III.“. Through internally closed projects are described various factors whose influence can be seen as crucial for effective education. In the first year it is the target group of students, in the second year the group of parents, in the third year the group of teachers and classmates. The research project is submitted to the contest IGA PdF UP in 2015, it focuses on one of these three areas. Subtask theme is „Education and its value in the concept of pupils“. The aim of the project is to describe the approach to education and the education level of respondents in the target group in terms of value, understanding the possibility of success in life, but also concerns about problems caused by the presence of disability. The target group were chosen secondary school students who are carriers of different disabilities and are educated in an environment and programs that are tailored for this group. As a control sample was selected several mainstream schools with comparable age students. In the paper, there are presented only partial results, focusing on students with physical disabilities.*

Key words: *Education, value system, secondary education, disability, physical disability*

1. Úvod

Hodnoty, hodnotová orientace a hierarchie hodnot jsou oblasti, které v současné postmoderní době volají po přesnějších charakteristikách zejména tam, kde obecné teze nestačí a je třeba se od obecného sklonit ke zvláštnímu. Zvláštní v tomto případě znamená prostředí, ve kterém hodnoty, jejich systém i orientace jsou pojímány a prožívány odlišně. Jedná se o svět osob se zdravotním postižením. Cílem této práce je pokusit se nalézt, jak je pojímáno a hodnoceno vzdělání a vzdělanostní úroveň u mládeže, která si životem nese zdravotní postižení (Potměšil, v tisku). Špůr (2007, s. 324) upozorňuje na obtížnost obecně platné definice hodnoty. Uvádí, že: *„Hodnota je zpravidla definována jako to, co má pro člověka význam nebo jako to, co je pro člověka žádoucí, významné.“*

Pro dále popisovaný výzkum je třeba se zastavit u kritické ontologie N. Hartmanna (Hartmann, 1964). Jako pokračovatel novokantovce Schelera vyzdvihuje hodnocení jako emocionální akt. Hartmanovo pojetí je pro koncepci našeho výzkumu významné, protože uvažuje o vztahu poznání a hodnocení jako o vztahu oboustranného doplňování a podmiňování. Jeho pojetí charakterizoval Špůr (2007, s. 327), který jej vidí jako hledání vztahu gnoseologického vnímání hodnot a toho, jak jsou tyto hodnoty prožívány.

Pokud bude přijata teze, že hodnocení je podmíněno vědomím hodnot a jejich zavedením jako pojmů do pojmového aparátu uživatele, bude možné vysvětlit některé jevy, získané následně popsaným výzkumem, a bude možné hledání souvislostí hodnocení s pojetím hodnot a hodnotovým profilem osob se zdravotním postižením.

Vzhledem k tématu práce je třeba se zabývat uspořádáním hodnot – jejich hierarchií. Uznáním existence hierarchie hodnot je hodnotám přiznáván různý, v závislosti na podmínkách (kultura, specifika konkrétní skupiny, stav společnosti, aktuální situace jedince) závislý, měnící se význam právě ve vztahu k hodnotám ostatním. Lze předpokládat, že například u hodnot větší skupiny – hodnot národa, bude pořadí zejména mezi prvními položkami poměrně stabilní. V situaci, kdy bude třeba popsat hierarchii hodnot jedince nebo menší skupiny, lze předpokládat existenci odchylek. Změny v hierarchii hodnot, ať již náhodné nebo postupné, mohou způsobit změny či přímo náhlé výkyvy hodnocení situace ve společnosti stejně, jako mohou působit na jednotlivce (válečný stav, hromadné neštěstí a podobně) (Potměšil, v tisku).

Při popisu hodnot a jejich hierarchie lze mimo jiné vycházet z kulturních odlišností. Pohledem na nositele kultury – na národ, budou při vzájemném srovnávání mezi dvěma a více národy patrny rozdíly v postavení jednotlivých hodnotových položek. Tyto interkulturní odlišnosti jsou považovány za běžné a dokonce jsou často významným prvkem národního uvědomění. Kultura je pro tyto účely definována z hlediska geografické odlišnosti (východní a západní) nebo z pohledu sociologické typologie (například kultura fotbalových fanoušků a kultura sběratelů historických reálií). V uvedených skupinách se také setkáváme s odlišným výběrem hodnotových položek a jejich řazením dle významu. V takovém případě lze uvažovat o subskupinách společnosti, které také vykazují vlastní kulturu a tedy i předpokládané rozdíly v hodnotách a jejich pořadí. Sem lze řadit také skupiny osob se zdravotním postižením, například kulturu neslyšících a podobně (Potměšil, v tisku).

Jednou z hodnot, ke které člověk zaujímá určitý postoj, je vzdělání. Veselý (2004) nazírá na soudobou společnost jako společnost vzdělanostní. Klíčovým faktorem produkce v této společnosti se stává právě vědění. Trhlíková (2013) označuje vzdělání jako významný strategický zdroj určující sociální postavení jedince na společenském žebříčku. Přestože dosažení vyššího vzdělání není jediným faktorem ovlivňujícím životní úspěch, zůstává stále významnou determinantou ovlivňující profesní rozvoj a možnost budovat kariéru.

Vzdělání a vzdělanostní úroveň tedy mají ve středoevropském regionu svoji hodnotu a na hodnotovém žebříčku se předpokládá jejich poměrně vysoké postavení. Možný (2002) popisuje stoupající význam vzdělání v českém prostoru – v roce 1992 přikládalo vzdělání důležitost 31% populace a bylo v pořadí na pátém místě, v roce 1997 bylo umístěno jako první v pořadí díky vyjádření 61% respondentů. Ve srovnání s tehdejšími hodnotami, získanými ve vyspělých zemích (79%) se jednalo o podstatnou změnu v myšlení populace.

Hodnotou vzdělání se u nás také zabývají Sak et al. (2007). V rámci výzkumu zkoumali motivaci respondentů k dalšímu vzdělávání. V rámci této části byly zjišťovány důvody k dalšímu vzdělávání, zaznamenávány byly rozdíly mezi obyvateli Prahy a zbytkem populace, dále odlišnosti dané vlivem pohlaví a věku. Výzkumu se účastnilo 2 000 respondentů (503 obyvatel Prahy a 1197 občanů ČR). Nejčastější motivací všech respondentů bylo „chci být vzdělaný“, „vzdělání mi pomáhá udržet a rozvíjet rozumové schopnosti“. Pragmatické důvody vzdělávání byly méně časté nebo méně důležité. U mladé generace byl ale patrný posun od celkové populace. Jejich motivační struktura ke vzdělávání byla pragmatismu nakloněna více. To znamená, že vzdělání má pro mladé lidi význam spíše zprostředkovaný, jako nástroj k dosahování jiných cílů.

Podobným tématem se zabýval Hlaďo (2012). Jeho empirická studie byla zaměřena na zmapování názorů žáků a jejich rodičů na vzdělání, jeho následný vliv na pracovní uplatnění, úspěšnost a životní spokojenost. Výzkumu, jehož sběr dat proběhl v roce 2011, se účastnili žáci ze 40 základních a 20 středních škol. Za pomoci dotazníků byly zjišťovány postoje k výrokům zaměřeným na vzdělání a jeho hodnotu pro respondenta. Výsledky ukazují na pojetí vzdělání jako hodnoty, která má pro život respondentů význam.

Hodnotou vzdělání v soudobé české společnosti se zabýval výzkum realizovaný v rámci projektu GAČR 403/05/2496 “Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v České republice“. Podle výsledků výzkumu vidí studenti VŠ hodnotu vzdělání v potenciálu, možnosti efektivněji pracovat, větším rozhledu a schopnosti hledat informace v souvislostech. Zdůraznili také lepší orientaci na trhu práce a větší připravenost na život v této společnosti. V pojetí žáků SŠ převládala hodnota osobního rozvoje, možnosti dobrého zaměstnání, možnosti budovat kariéru a finančně se zajistit. Obě skupiny respondentů ale uváděly, že vzdělání, kvalifikace a diplom nejsou jediným faktorem a tedy zárukou, že si dobře placenou práci najdou. Jako další významné okolnosti respondenti uváděli zvolený studijní obor a region, ve kterém člověk žije (Papřoková, 2007).

Problematikou vztahu ke vzdělání a učení se u mladších žáků se zabýval výzkum autorů Black, Swann, Wiliam (2006). Na propojení pojetí hodnoty vzdělání a kulturního prostředí, ze kterého hodnotitel pochází, poukazují například Francis & Archer (2005), kteří se zabývali skupinou čínských dětí ve Velké Británii. Výsledky ukazují na pojímání vzdělání jako významné životní hodnoty u dané skupiny respondentů bez ohledu na pohlaví a společenskou třídu. Propojení faktorů dosaženého vzdělání, pracovního uplatnění a přítomností zdravotního postižení se potom věnovali Boman, Kjellberg, Danermark, & Boman,(2014), v rámci výzkumu realizovaného ve Švédsku. Výzkum poukázal na větší úspěšnost intaktní populace (zejména mužů) v procesu uplatnění se na trhu práce, oproti osobám se zdravotním postižením, které dosáhly stejné úrovně vzdělání.

2. Cíl výzkumu

Základní otázka výzkumu zní: „Jaká je hodnotová orientace a jaké je pojímání vzdělání a vzdělanostní úrovně jako součásti životního standardu u adolescentů se zdravotním postižením?“

Cílem je popsat postoj ke vzdělání a vzdělanostní úrovni z hlediska jejich hodnoty, chápání možností uplatnění v životě, ale také obav z problémů, způsobených přítomností zdravotního postižení.

Příspěvek je zaměřen na prezentaci výsledků ve vztahu k dílčímu cíli, tj. zjistit popsané postoje a vnímání hodnot u skupiny respondentů s tělesným postižením.

3. Popis výzkumného souboru

Cílovou skupinu základního souboru respondentů tvořili žáci středních škol, kteří jsou nositeli zdravotního postižení (tělesné, zrakové a sluchové postižení) a jsou vzděláváni v prostředí a programech, které jsou pro tuto skupinu uzpůsobeny. Nejednalo se tedy o žáky integrované do hlavního vzdělávacího proudu.

Kontrolní vzorek byl tvořen intaktními žáky (INT) relevantního věku, kteří navštěvovali střední školy maturitního i nematuritního typu. Respondenti pocházeli z území celé republiky – téměř ve všech oslovených školách byla realizace výzkumu umožněna. U respondentů se zdravotním postižením se tedy velikost vzorku blíží 100% této populace, vzdělávající se na speciálních středních školách. Výjimku tvoří skupina žáků se zrakovým postižením, kdy se jedna ze škol pro žáky se zrakovým postižením neúčastnila výzkumu. Vzhledem k přislíbené anonymitě nejsou nikde uváděny ani plné názvy škol, ani jména žáků.

Skupina respondentů měla následující skladbu:

- 113 respondentů z kontrolní skupiny
- 137 respondentů se sluchovým postižením
- 109 respondentů s tělesným postižením
- 48 respondentů se zrakovým postižením

V rámci skupiny žáků s tělesným postižením bylo 70 mužů, 38 žen, 1 respondent pohlaví neuvedl. Nejčetnější skupinou byli respondenti ve věku 20 – 25 let (53 respondentů) a 15 – 19 let (48 respondentů). Nad věkovou hranicí 26 let se nám objevilo 8 respondentů. SŠ s maturitou navštěvovalo 83 žáků, SOU 24 žáků, gymnázium pouze 1 respondent. Jeden respondent typ střední školy neuvedl.

V kontrolní skupině převládaly ženy (89 žen, 24 mužů). Naprostá většina intaktních respondentů byla ve věkové kategorii 15 – 19 let (99 žáků), 8 respondentů potom v kategorii 20 – 25 let. K věku se nevyjádřilo 6 respondentů. Také v kontrolní skupině převládali žáci studující SŠ s maturitou. Rozdíl mezi SOU a gymnáziem však už nebyl tolik patrný (SOU – 26 žáků, gymnázium 22 žáků).

4. Metodologie

Pro účel výzkumu byl využit dotazník, vytvořený týmem, který vedla A. Papřoková (2013) v rámci projektu “Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v České republice“ (GAČR 403/05/2496). Jednalo se

o dotazník tvořený baterií 20 otázek s hodnocením pětibodovou škálou od naprostého souhlasu (1) po naprostý nesouhlas (5). Součástí dotazníku byla i část zaměřená na získání demografických dat.

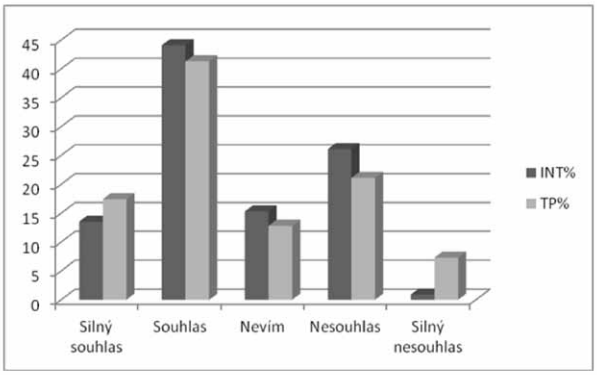
Modifikována byla podoba dotazníku vzhledem ke specifickým požadavkům respondentů se zdravotním postižením (zejména u skupiny žáků se zrakovým postižením), ale také způsob zadávání samotného testu a průběh jeho vyplňování. Školy, které byly zapojeny do výzkumu, byly navštíveny osobně a při zadávání dotazníků byl vždy jeden řešitel projektu přítomen. V případě potřeby se řešitel nebo některý z pedagogických pracovníků ve třídě ujal role asistenta a podpořil žáka při vyplňování dotazníku (zejména u žáků s tělesným postižením, kdy omezená hybnost horních končetin neumožňovala samostatné vyplnění dotazníku).

5. Výsledky

V následující části představíme dílčí výsledky výzkumu, tedy srovnání skupiny respondentů intaktních (INT) a respondentů s tělesným postižením (TP).

1. Výrok: Vyšší vzdělání = jistota dobrého zaměstnání.

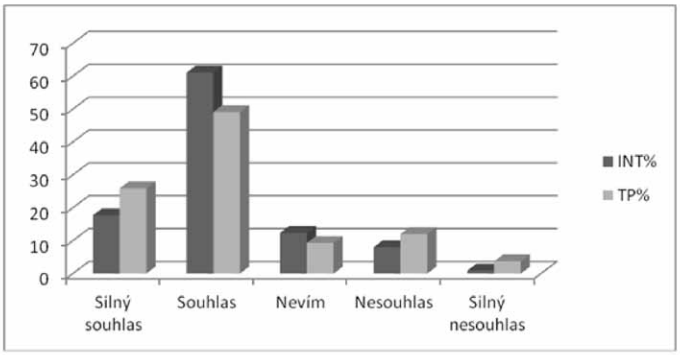
Graf k výroku 1:



V obou sledovaných skupinách bylo tomuto výroku přiznáno vysoké pozitivní hodnocení. Nejistota v postoji k uvedenému výroku se pohybovala na hladině cca 14% u všech respondentů. Odmítnutí výroku se pohybovalo v rozpětí 26 – 29%.

2. Výrok: Vzdělání je cesta k úspěchu v práci.

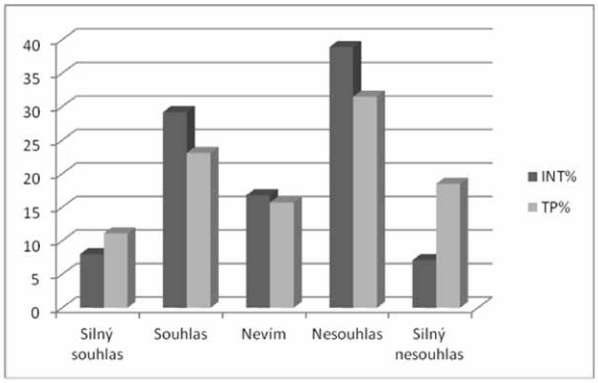
Graf k výroku 2:



Tomuto výroku byla v obou případech přiznána vysoká hodnota pravdivosti. Odmítnutí bylo průřezem obou skupin v rozmezí 8 – 15%.

3. Výrok: Vzdělání chrání člověka před chudobou.

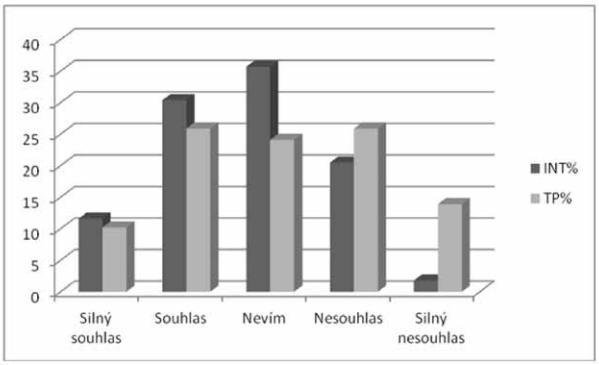
Graf k výroku 3:



V postoji ke vzdělání jako ochraně před chudobou vyjádřili respondenti obou skupin pouze mírnější souhlas – 34 - 37%. Naproti tomu nesouhlas byl napříč skupinami vyjádřen v rozmezí 45 – 50%.

4. Výrok: Vzdělání bude stále více zárukou vyššího příjmu.

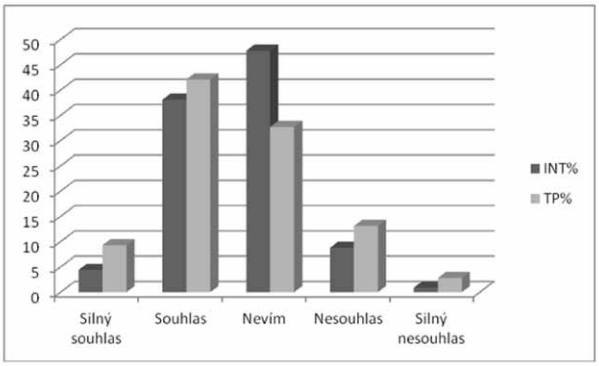
Graf k výroku 4:



U výroku 4 byly u obou skupin poměrně vyvážené postoje v přijetí a odmítnutí (36 – 42% souhlas a 22 – 40% nesouhlas). Podobné hodnoty vykazují postoje nejistoty k hodnocení výroku u všech respondentů. Rozpětí mezi 24 až 36% je poměrně vysoké.

5. Výrok: Vzdělání podporuje podnikatelskou aktivitu.

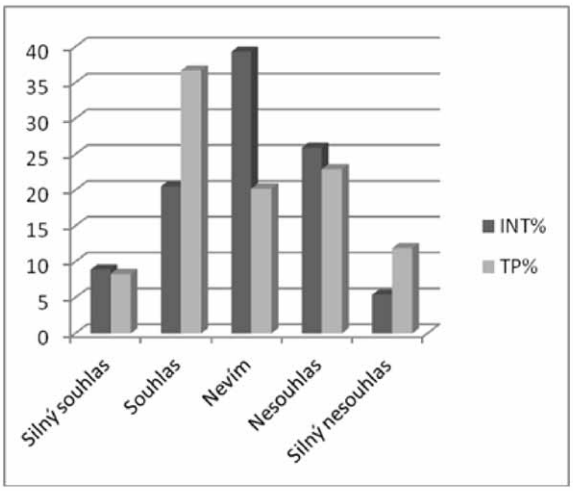
Graf k výroku 5:



Výrok 5 byl kladně hodnocen nadpoloviční většinou respondentů s TP. Méně než polovina (42%) respondentů INT vyjádřila souhlasný postoj. V obou skupinách projevili respondenti poměrně vysokou míru nejistoty v postoji k výroku (33 – 48%).

6. Výrok: Vysoce vzdělaní lidé tvoří elitu národa.

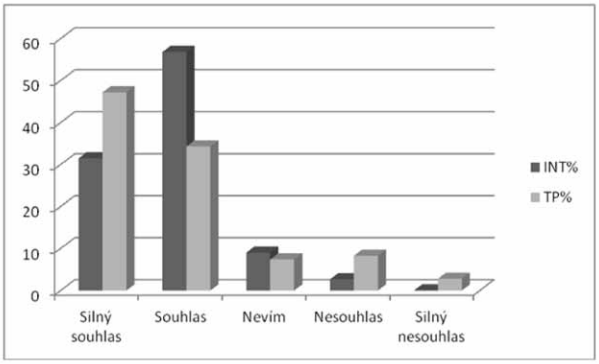
Graf k výroku 6:



Výrok 6 byl u skupiny respondentů s TP hodnocen spíše souhlasně. Nesouhlas se pohyboval kolem 35% jejich hodnocení a vyjádření nejistoty bylo na hladině 20%. Skupina intaktních respondentů vyjadřovala nejistotu v 39% a nesouhlas v 31%.

7. Výrok: Za dobrým vzděláním se vyplatí jet i do zahraničí.

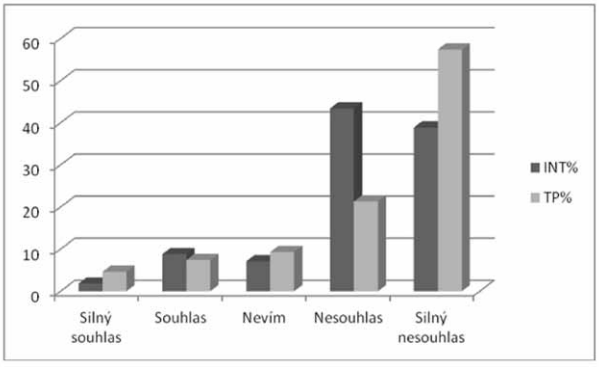
Graf k výroku 7:



S výrokem 7 většina respondentů souhlasila a to jak ve skupině respondentů INT i s TP. Je tedy patrné, že i přes vyjádření nejistoty o vlivu vzdělanosti na společenské postavení, pořád se pro respondenty jedná o poměrně vysoce ceněnou životní příčku.

8. Výrok: Školy nejsou nutné.

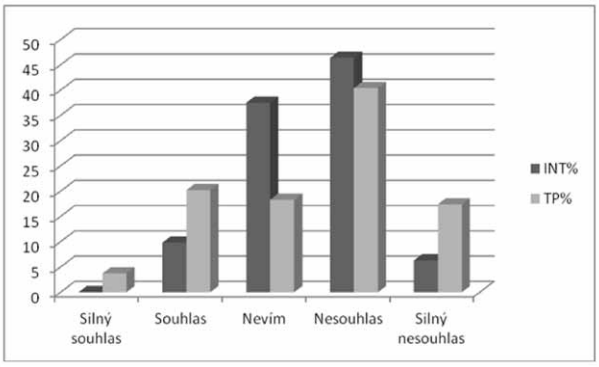
Graf k výroku 8:



Tento výrok byl odmítnut většinou respondentů obou skupin v rozpětí (78 - 82%). Míra nejistoty v postojích byla vyjádřena podobně 7 - 9% respondentů.

9. Výrok: Hlavní je mít diplom.

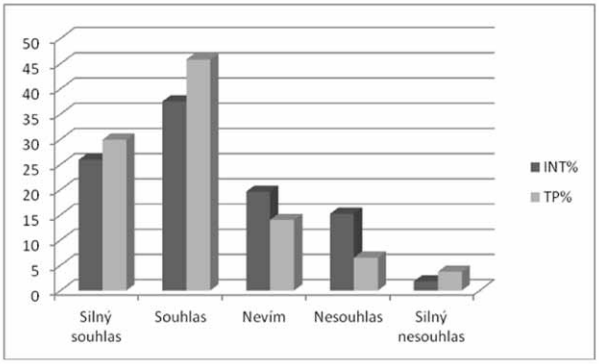
Graf k výroku 9:



Tento výrok byl hodnocen spíše nesouhlasně (53 – 58%). U hodnocení nevím, se jako nerozhodná významně projevila skupina INT respondentů.

10. Výrok: Důležité jsou kontakty.

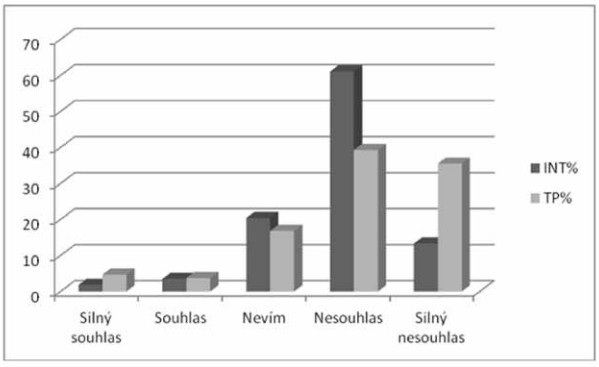
Graf k výroku 10:



Důležitost kontaktů pro pracovní uplatnění v životě připustila nadpoloviční většina respondentů obou skupin (v rozpětí 63 – 76%). Nejistota v postoji se projevila u skupiny INT (20%).

11. Výrok: Studovat v ČR je ztráta času.

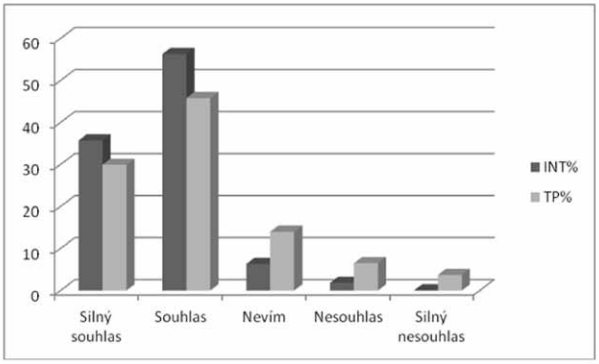
Graf k výroku 11:



Postoj k tomuto výroku byl převážně odmítavý v obou skupinách, cca 74%. Jedna pětina respondentů INT a 17% s TP vyjádřila nejistý postoj. Přestože je tedy vzdělání hodnoceno jako hodnota, za kterou se vyplatí jet do zahraničí, ani studium u nás není hodnoceno negativně.

12. Výrok: Nutné je umět pracovat.

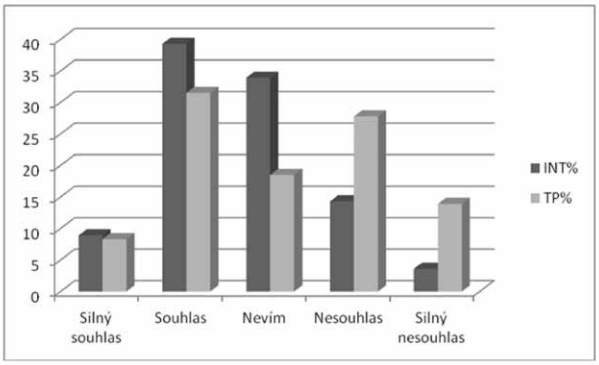
Graf k výroku 12:



Výrok 12 byl kladně hodnocen v obou skupinách respondentů. Velmi nízké hodnocení až nulové bylo v oblasti nesouhlasu.

13. Výrok: Lze se dobře uživit i bez vzdělání.

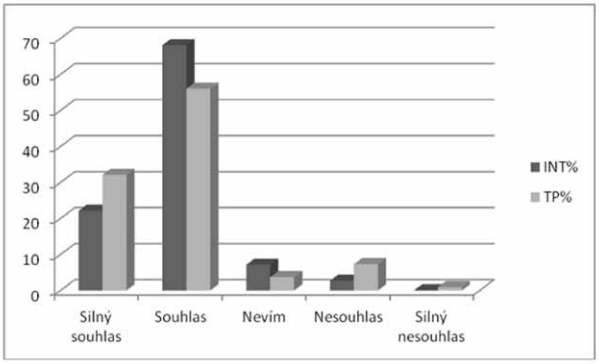
Graf k výroku 13:



Výrok 13 je přijímán respondenty v rozmezí 39 – 48%. Skupina INT respondentů v 1/3 vyjádřila nejistotu (oproti 18% respondentů s TP), naproti tomu 41% respondentů s TP s výrokem nesouhlasilo a ve vzdělání, jako podmínce dobrého zajištění se, vidí význam.

14. Výrok: Většina lidí by měla mít vzdělání.

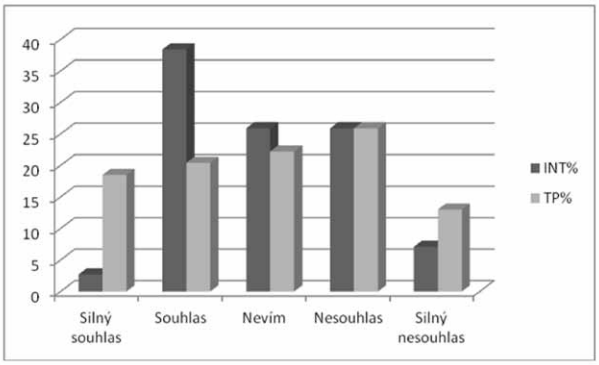
Graf k výroku 14:



Přesvědčení, že většina lidí by měla mít vzdělání, vyjádřila svým hodnocením většina respondentů (rozpětí 88 – 90%). Nejistota nebo nesouhlas byly vyjádřeny pouze v hodnotách do deseti procent respondentů každé skupiny.

15. Výrok: Nelze dělat kariéru bez vzdělání.

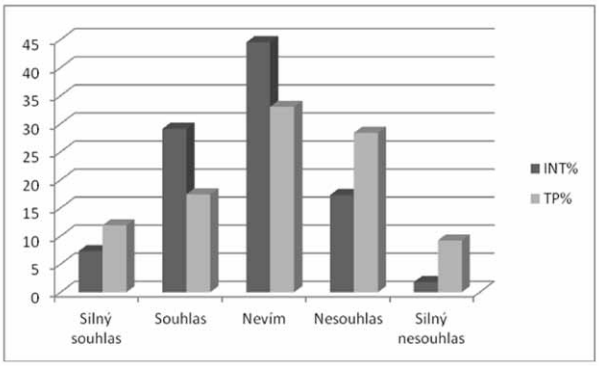
Graf k výroku 15:



U výroku 15 se projevila poměrně velká nejistota respondentů (22 – 26%). Souhlasně se k důležitosti vzdělání pro úspěšnou kariéru vyjádřilo cca 40% respondentů obou skupin. Poměrně vysoké procento (33 a 38%) respondentů však tento vztah za významný nepovažuje.

16. Výrok: Profesionalita je důležitější než vzdělání.

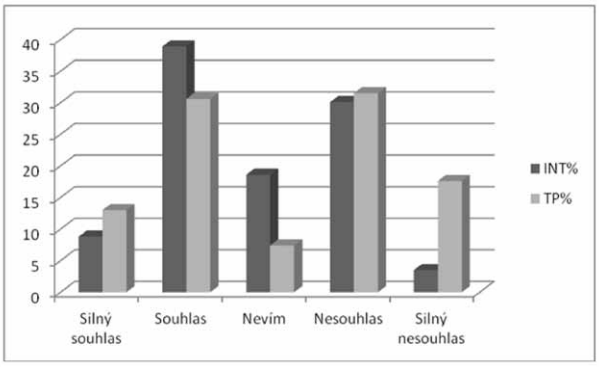
Graf k výroku 16:



U výroku 16 měl poměrně vysoké zastoupení postoj nejistoty (33 – 45%). Při srovnání odpovědí zbylých respondentů vidíme příklon INT respondentů k souhlasu s výrokem (36%), naproti tomu 37% respondentů s P vyzdvihlo vzdělání nad profesionalitu.

17. Výrok: Práce se vždycky najde.

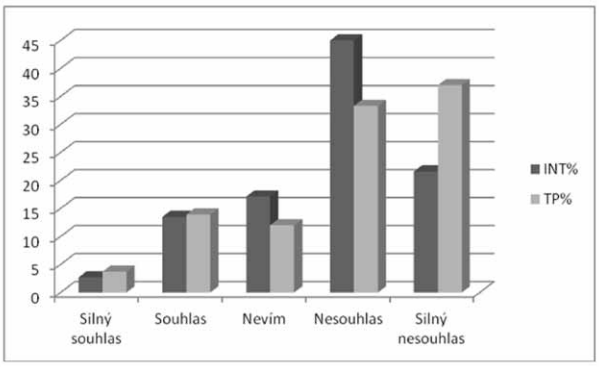
Graf k výroku 17:



Souhlasný i nesouhlasný postoj byl v případě tohoto tvrzení vyvážený u respondentů s TP (43% ku 48%). V případě respondentů INT mírně převládal příklon k tvrzení, že práce se najde vždy (48% ku 33%). Míra nejistoty v postoji k výroku se pohybovala od 7 do 19%.

18. Výrok: Vzdělání si mohou dovolit jen ti, co na to mají peníze.

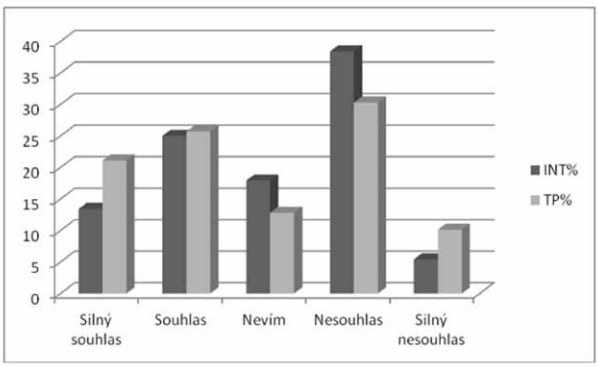
Graf k výroku 18:



Tento výrok byl většinou respondentů odmítnut (rozpětí 66 – 70%).

19. Výrok: Maturita je nutná.

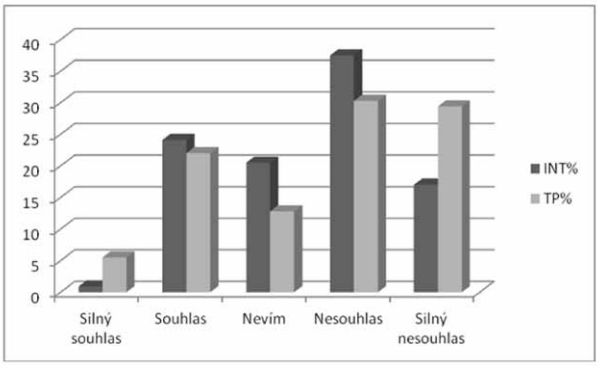
Graf k výroku 19:



Nutnost maturitní zkoušky hodnotí kladně 38% INT respondentů a 46% s TP. Nesouhlasné vyjádření jsme získali od 44% respondentů INT a 40% s TP. Postoje k otázce důležitosti maturitní zkoušky jsou v obou skupinách vyrovnané. Míra nerozhodnosti se pohybovala v rozmezí 13 – 18%.

20. Výrok: Se vzděláním se nemusí člověk bát, že nenajde práci.

Graf k výroku 20:



Výrok 20 byl hodnocen souhlasně cca 1/3 respondentů obou skupin. Odmítnutí bylo vyjádřeno nadpoloviční většinou respondentů. Obě skupiny respondentů tedy vyjádřily obavy, že ani vzdělání jim jistou budoucnost nezajistí.

Přehled vyjádření respondentů

Následující tabulka přináší souhrnné srovnání vyjádření respondentů INT a s TP k jednotlivým položkám. Údaje v tabulce jsou aritmetickými průměry škálového hodnocení (1- naprostý souhlas, 5 – naprostý nesouhlas). V tabulce jsou u jednotlivých položek uvedeny také faktory, které byly extrahovány na základě faktorové analýzy (viz níže), spolu s koeficientem sycení daného faktoru.

Tabulka 1: Přehled vyjádření respondentů

Položka dotazníku	***Žáci s TP***	***Žáci INT***
Vyšší vzdělání = jistota dobrého zaměstnání.	*2,60 (F1: 0,84)*	*2,57 (F1: 0,49; F6: 0,42; F7: 0,43)*
Vzdělání je cesta k úspěchu v práci.	*2,19 (F1: 0,70)*	*2,13 (F4: 0,77)*
Vzdělání chrání člověka před chudobou.	*3,23 (F1: 0,55)*	*3,08 (F1: 0,72)*
Vzdělání bude stále více zárukou vyššího příjmu.	*3,07 (F1: 0,41; F3: 0,50)*	*2,71 (F1: 0,81)*
Vzdělání podporuje podnikatelskou aktivitu.	*2,58 (F8: 0,52)*	*2,64 (F3: 0,61)*
Vysoce vzdělaní lidé tvoří elitu národa.	*2,94 (F2: 0,59)*	*2,98 (F4: 0,72)*
Za dobrým vzděláním se vyplatí jet i do zahraničí.	*1,85 (F6: 0,64)*	*1,83 (F7: 0,80)*
Školy nejsou nutné.	*4,19 (F3: -0,80)*	*4,09*
Hlavní je diplom.	*3,48 (F6: -0,43; F7: 0,59)*	*3,49 (F1: 0,64)*
Důležité jsou kontakty.	*2,08 (F5: 0,71)*	*2,30 (F2: 0,69)*
Studovat v ČR je ztráta času.	*3,97 (F8: 0,81)*	*3,81 (F3: 0,69)*
Nutné je umět pracovat.	*1,89 (F5: 0,78)*	*1,74 (F2: 0,83)*
Lze se dobře uživit i bez vzdělání.	*3,07 (F4: 0,59)*	*2,64 (F3: 0,52; F5: -0,44)*
Většina lidí by měla mít vzdělání.	*1,89 (F6: 0,73)*	*1,90 (F5: 0,68)*
Nelze dělat kariéru bez vzdělání.	*2,94 (F2: 0,78)*	*2,96 (F1: 0,42; F5: 0,63)*
Profesionalita je důležitější než vzdělání.	*3,06 (F4: 0,57; F5: 0,46)*	*2,77 (F3: 0,40; F6: 0,58)*
Práce se vždycky najde.	*3,10 (F4: 0,78)*	*2,81 (F3: 0,42; F7: 0,56)*
Vzdělání si mohou dovolit jen ti, co na to mají peníze.	*3,86*	*3,69*
Maturita je nutná.	*2,83 (F7: 0,80)*	*2,97 (F6: 0,84)*
Se vzděláním se nemusí člověk bát, že nenajde práci.	*3,56 (F2: 0,72)*	*3,46 (F1: 0,54; F2: -0,41)*

Faktorová analýza (FA)

Dále byla provedena u výsledků všech skupin FA, jejímž cílem bylo extrahovat faktory, které se podílejí významnou měrou efektivním vzdělávání. FA byla provedena na základě použití metody Varimax. Oprávněnost použití FA byla u každé skupiny ověřena KMO (Kaiser-Meyer-Olkinova míra) a Bartlettovým testem. Signifikance u Bartlettova testu byla 0,000, tedy nižší než 0,05, což je nutná podmínka, která byla splněna. Míra KMO se pohybovala od 0,5 a výš, což je vzhledem k velikosti jednotlivých souborů dostačující.

Skupina respondentů s TP

U skupiny TP je baterie položek dotazníku rozdělena do 8 faktorů (F1 - Vzdělání má význam pro zajištění dobré práce; F2 - Vzdělání má společenskou hodnotu; F3 - Vzdělání zaručuje dobrý plat; F4 - Důležitější než vzdělání je umět pracovat; F5 - Umět pracovat a mít kontakty je důležité; F6 - Vzdělání je potřeba, pro kterou se vyplatí studovat v zahraničí; F7 - Maturita nebo diplom otevírají dveře; F8 - Lepší je studovat v zahraničí). Hodnota KMO je 0,59 a Bartlettův test je signifikantní. Osmi faktory je vysvětleno 66 % rozptylu. V popisované skupině je baterie 20 snížena na 19 položek. Vynechaná položka tvořila samostatný faktor, takže byla vyloučena. Většina respondentů souhlasí s výroky, které oceňují vzdělání jako hodnotu, která má význam pro uplatnění ve společnosti a v životě. Zároveň se objevuje preference pracovitosti a kontaktů k zajištění spokojené budoucnosti.

Intaktní respondenti

V dané skupině je baterie 18 položek rozdělena do sedmi faktorů (F1 - Vzdělání má význam pro zajištění budoucnosti; F2 - Píle a

kontakty jsou důležitější než vzdělání; F3 - Studium moc nedává, jen pomůže podnikání; F4 - Dobré vzdělání nese společenské uznání; F5 - Vzdělání a kariéra spolu souvisí; F6 - Vyšší vzdělání je jistotou lepší práce; F7 - Pro vzdělané je práce dost), které vysvětlují 66% rozptylu souboru. V popisované skupině je baterie 20 snížena na 18 položek. Vynechané položky tvořily samostatné faktory, takže byly vyloučeny. Sycení jednotlivých faktorů u skupiny INT respondentů ukazuje na vysokou hodnotu přiznanou vzdělání. Vzdělání podle jejich vyjádření vede ke společenskému uznání, lepšímu pracovnímu postavení a finančnímu zajištění. Hodnota se přiznává také pracovitosti, kontaktům a orientaci na trhu práce.

6. Diskuse

Jednou z možností závěrečného shrnutí je typologie postojů ke vzdělání, kterou popsal Tvrdý (2008). Prvním je *typ přitakající*. V zásadě souhlasí s potřebností vzdělání a zásadně odmítá výroky o zbytečnosti vzdělání. Druhým je *typ znevažující* – připouští, že vzdělání zcela neškodí, ale nevěří, že vzdělání zajišťuje jeho nositele do budoucnosti. Dle autora se jedná o asi 21% populace. Asi 20% populace se kloní k *typu resentiment*. Postojově nevyvážený, vzdělání uznává jako nástroj k privilegizaci, ale jeho funkce neuznává a neváží si jej. Následuje *typ uctivý*, váží si vzdělání, a neshledávají jej jen jako utilitární hodnotu k zajištění budoucnosti a životního standardu. Poslední ve výčtu uvedeného autora je *typ rentiérský*. Shledává vzdělání zcela pragmaticky jako zdroj zajištění. V populaci je tento typ zastoupen asi 15%.

Vzorek námi oslovených respondentů podle uvedeného modelu nebylo možné třídit. FA přinesla u jednotlivých skupin 7 – 8 faktorů, které byly syceny nestejnými položkami. Výsledky byly pozitivním vnímáním vzdělání a souhlasným postojem k výhodám a přínosu vzdělání v zásadě podobné u obou skupin respondentů. Vzdělání bylo pojato jako funkční vstupenka do života a světa práce. Objevovalo se spojení kladného postoje ke vzdělání doplněné potřebou kontaktů, finančního zajištění pro studium, pílí a pracovitostí.

Vzhledem k údajům v tabulce 1, interpretaci výsledků FA a s odvoláním na Tvrdého (2008) byly vybrány negativní – znevažující postoje. Byly v menšině, ale o poznání jasnější a jistější u všech respondentů, kteří tyto položky dotazníku volili.

V případě respondentů s TP bylo jako vyjádření negativního postoje ke vzdělání možno označit faktory:

1. *Umět pracovat a mít kontakty je důležité.*
2. *Důležitější než vzdělání, je umět pracovat.*

U respondentů INT se jednalo o dva faktory, které je možné zařadit mezi negativní vyjádření postoje ke vzdělání:

1. *Píle a kontakty jsou důležitější než vzdělání.*
2. *Studium moc nedává, jen pomůže podnikání.*

Přístup ke vzdělání bychom tedy mohli charakterizovat jako kladně orientovaný, ovšem s vědomím, že se nejedná o jedinou hodnotu zajišťující životní pohodu. Patrný silný příklon k potřebě kontaktů je pravděpodobně daný charakterem doby a nemusí se vždy jednat o negativní jev. V případě, že se pod slovem „kontakty“ skrývá jistý rozhled po pracovním trhu a orientace v možnostech pracovního uplatnění, případně pokud jsou „kontakty“ chápány jako možnost psychické opory na pracovišti či v blízkém okolí (protože laicky řečeno – málokdo z nás se cítí sám v novém prostředí jako ryba ve vodě), potom je dle našeho názoru vše v pořádku. Takto chápaná důležitost a význam „kontaktů“ je naprosto pochopitelná a pomáhá pracovnímu uplatnění člověka bez porušení pravidel fair play. Nemůžeme však vyloučit ani odhadnout velikost rizika, že „kontakty“ jsou chápány jako protekce či podobné napomáhání k zisku a udržení pracovní pozice na úkor někoho jiného. V takovém případě by pro nás měl být výsledek varováním a impulzem k zamyšlení se nad způsobem práce a diskuze s žáky.

7. Závěry

Tento článek byl zpracován v rámci projektu “Vzdělání a jeho hodnota jako faktor postojů žáků ke vzdělávání“, který je vedený pod registračním číslem PdF_2015_013 a projektu S DYWH1404 Sichuan Normal University. Představeny byly pouze dílčí výsledky se zaměřením na žáky s TP. Komplexnější pohled na danou problematiku bude čtenáři nabídnut v rámci připravované publikace.

Problematika vzdělání jako hodnoty bude v následujících letech podrobena výzkumnému drobnohledu se zaměřením na skupinu rodičů a pedagogických pracovníků s cílem podat objektivní pohled na věc ze všech úhlů.

V rámci analýzy dílčích výsledků se zaměřením na skupinu respondentů s TP a INT jsme došli k následujícím závěrům: Přístup ke vzdělání můžeme charakterizovat jako kladně orientovaný. Přesto je patrné vědomí respondentů, že se nejedná o jedinou hodnotu zajišťující životní pohodu. Významnou roli podle jejich názoru hrají kontakty, píle a pracovitost.

S ohledem na poslání výzkumu lze předpokládat, že výsledky budou využity nejen při pedagogické práci s adolescenty se zdravotním postižením, ale bude možné jich využít již při práci na základní škole. Mohou se stát podkladem k motivačním rozhovorům, hledání příkladů dobré praxe z okolí, kde se dospělí se zdravotním postižením dobře uplatnili v životě a i na trhu práce.

Literatura

Black, P., Swann, J., & Wiliam, D. (2006). School pupils' beliefs about learning. Research Papers In Education, 21(2), 151-170. doi:10.1080/02671520600615661

Boman, T., Kjellberg, A., Danermark, B., & Boman, E. (2014). Can people with disabilities gain from education? Similarities and differences between occupational attainment among persons with and without disabilities. Work, 49(2), 193-204. doi:10.3233/WOR-131718

Francis, B., & Archer, L. (2005). British-Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education. British Educational Research Journal, 31(1), 89-108. doi:10.1080/0141192052000310047

Hartmann, N. (1964). Neue Wege der Ontologie. Stuttgart: Kohlhammer.

Hlaďo, P. (2012). Profesní orientace adolescentů. Poznatky z teorií a výzkumů. Brno: Konvoj.

Možný, I. (2002). Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života. Praha: Portál.

Papřoková, A. (2007). Hodnota vzdělání v současné společnosti in Trh práce a vzdělanost v regionálním kontextu. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava.

Potměšil, M. (v tisku). Hodnoty, hodnotová orientace a zdravotní postižení in Vzdělání pohledem žáků se zdravotním postižením. Olomouc:VUP.

Sak, P. a kol. (2007) Člověk a vzdělání v informační společnosti. Praha: Portál

Špůr, J. (2007). Úvod do systematické filosofie: obecná metafyzika, ontologie, gnoseologie, axiologie. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Trhlíková, J. (2013). Volba střední školy a její hodnocení v kontextu další vzdělávací a profesní dráhy. Orbis schode, 7 (3), 87–105.

Tvrdý, L. (2008) Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti. Ostrava: VŠB - TU Ostrava.

Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. Sociologický časopis/Czech sociological review, 40(4), 433–446.

VZŤAH POTREBY KOGNITÍVNEHO UZAVRETIA A SCHOPNOSTI DOSIAHNUŤ KOGNITÍVNE UZAVRETIE K ŠTÝLOM ROZHODOVANIA

RELATIONSHIP BETWEEN NEED FOR COGNITIVE CLOSURE, ABILITY TO ACHIEVE COGNITIVE CLOSURE AND DECISION-MAKING STYLES

Kristína HRONCOVÁ, Tomáš SOLLÁR

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Slovensko, kristina.kasasova@gmail.com

Grantová podpora výskumu: APVV-0540-12 - Psychometrická kvalita psychodiagnostických nástrojov v kariérovom poradenstve

Abstrakt: *Cieľom výskumnej štúdie bolo skúmať vzťah medzi potrebou kognitívneho uzavretia, schopnosťou dosiahnuť kognitívne uzavretie a štýlmi rozhodovania. Potreba kognitívneho uzavretia je rozpracovaná v teórii laického poznávania (Lay Epistemic Theory), ktorú formuloval Kruglanski v 80-tych rokoch 20. storočia, pričom koncept schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie hovorí o ďalšom komponente kognitívneho uzavretia. Úroveň potreby kognitívneho uzavretia sme merali pomocou dotazníka Need for cognitive closure scale (NFCS), úroveň schopnosti dosiahnutia kognitívneho uzavretia sme merali pomocou dotazníka Ability to achieve closure scale (AACS) a štýly rozhodovania pomocou dotazníka Melbourne Decision Making Questionnaire (MDMQ). Výskumný súbor tvorilo 169 participantov vo veku od 15 do 59 rokov (AM= 21,32; SD= 7,23). Výsledky ukazujú, že existuje vzťah medzi potrebou kognitívneho uzavretia, schopnosťou dosiahnuť kognitívne uzavretie a štýlmi rozhodovania. Medzi potrebou kognitívneho uzavretia a jednotlivými štýlmi rozhodovania sa preukázal signifikantný vzťah iba so štýlom rozhodovania–hypervigilancia (r=0,255). Existujú tiež vzťahy medzi všetkými štýlmi rozhodovania a schopnosťou dosiahnuť kognitívne uzavretie, okrem vigilancie, pričom najsilnejší vzťah sa prejavil s prokrastináciou (r=-0,712). Zároveň sme zistili, že jediný adaptívny štýl rozhodovania-vigilancia, nie je vo vzťahu s potrebou kognitívneho uzavretia ani so schopnosťou dosiahnuť kognitívne uzavretie. Zistili sme tiež, že schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie je lepším ukazovateľom toho, aký štýl rozhodovania budú decidenti využívať, ako potreba kognitívneho uzavretia.*

Kľúčové slová: *potreba kognitívneho uzavretia, schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie, štýly rozhodovania*

Abstract: *The aim of this study was to examine the relationship between need for cognitive closure, ability to achieve cognitive closure and decision-making styles. Need for cognitive closure is elaborated under the lay epistemic theory (LET), which was formulated by Kruglanski in the 80ties of the 20thcenutry, while the concept of ability to achieve cognitive closure is another component of cognitive closure. The level of need for cognitive closure was measured by the Need for cognitive closure scale (NFCS), the level of ability to achieve cognitive closure was measured by the Ability to achieve closure scale (AACS) and the decision-making styles were measured by the Melbourne decision-making questionnaire (MDMQ). Research sample consisted of 169 participants (age15 to 59; M= 21,32; SD= 7,23). The results show that relationship between the need for cognitive closure, the ability to achieve cognitive closure and the decision-making styles exists. The significant relationship between need for cognitive closure and decision-making styles showed up only with decision-making style hypervigilance (r=.255). We also found out that relationships between all of decision-making styles and ability to achieve cognitive closure are significant. Only decision-making style vigilance does not correlate with the ability of achieve cognitive closure. The strongest relationship was found between procrastination and ability to achieve cognitive closure (r=.712). The only adaptive decision-making style (vigilance) was not found to correlate with the need for cognitive closure and the ability to achieve cognitive closure. The ability to achieve cognitive closure is in stronger relationship with decision-making styles as is the need for cognitive closure.*

Keywords: *need for cognitive closure, ability to achieve cognitive closure, decision-making styles.*

1. ÚVOD

Potreba kognitívneho uzavretia (NFC) je centrálnym motivačným konštruktom v Kruglanského teórii laického poznávania. Kruglanského teória sa zameriava na proces, ktorým ľudia získavajú poznatky o sebe a okolitom svete (Kruglanski, 1989), pričom potrebou sa tu rozumie skôr motivačná tendencia, než nedostatok určitej látky. Termín potreba kognitívneho uzavretia označuje

potrebu akejkoľvek odpovede na danú tému, ktorá by zredukovala nepríjemne prežívaný stav nejasnosti a nejednoznačnosti (Kruglanski & Webster, 1996). Ďalší koncept, ktorým sa zaoberáme je koncept schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie (AAC). Jedná sa o jednotlivcovu schopnosť dosiahnuť rýchle rozhodnutie a štruktúru vo svojom živote (Roets & Soetens, 2009). Janis a Mann (1977) vyvinuli ako prví rozsiahlu teóriu o tom, ako sa ľudia vyrovnávajú s dilemami a konfliktami pri rozhodovaní. Podstata teórie spočíva v tom, že stres vstupuje do rozhodovacieho konfliktu, ako hlavný determinant zlyhania pri dosahovaní vysoko kvalitných rozhodnutí. Ľudia sa líšia v štýloch rozhodovania, čo sú prístupy jednotlivca ktoré použije ak je potrebné, aby sa rozhodol a decidenti sa líšia v tom, ako vnímajú vynakladané úsilie a účinnosť/efektivitu (Payne, Bettman, & Johnson, 1993). Janis a Mann rozlišujú 5 základných vzorcov správania, ktoré ovplyvňujú kvalitu rozhodovania: nekonfliktný súlad (adherence), nekonfliktná zmena, defenzívne vyhýbanie sa (prokrastinácia a presúvanie zodpovednosti), hypervigilancia a vigilancia. Prvé dva vzorce sa týkajú podmienok bez konfliktu, ostatné tri vzorce sa viažu k stresu z konfliktu pri rozhodovaní, pričom vigilancia je považovaná za jediný adaptívny štýl rozhodovania (DeHeredia, Arocena, & Gárate, 2004, Mann et al., 1998).

2. TEORETICKÉ ZAKOTVENIE VÝSKUMU

2.1. Potreba kognitívneho uzavretia a schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie

Potreba kognitívneho uzavretia je charakterizovaná ako túžba jednotlivca dôjsť k relatívne rýchlemu uzavretiu v rozhodovaní a pri usudzovaní (VanHiel & Mervielde, 2003). Táto potreba sa týka túžby po akomkoľvek stálom presvedčení na danú tému, na rozdiel od ďalšej nejednoznačnosti (Kossowska & VanHiel, 2003). Iní autori charakterizujú potrebu kognitívneho uzavretia ako túžbu po stabilných alebo "trvalých" poznatkoch (Kruglanski& Webster, 1998).

Podľa Kruglanského človek s vysokou potrebou uzavretia bude "preskakovať" usudzovanie na základe nepresvedčivých dôkazov a bude sa u neho objavovať rigidita myslenia a neochota zvažovať iné stanoviská, ako jeho vlastné. Naproti tomu, jednotlivec s vysokou potrebou vyhnúť sa uzavretiu bude prežívať značnú pochybnosť a neochotu prikloniť sa k určitému názoru ohľadom danej témy (Kruglanski, 1996). Teda, ako uvádzajú Fox a Elraz-Shapira, na jednom konci kontinua sa nachádza potreba rýchlo dosiahnuť definitívne závery o danom probléme (silná potreba uzavretia) a na druhom konci kontinua sa nachádza túžba mať, pokiaľ je to možné, čo najpresnejšie a čo najvalidnejšie predstavy týkajúce sa daného problému (silná potreba vyhnúť sa uzavretiu) (Fox& Elraz-Shapira, 2005).

Bar-Tal (1994, 1997, 2002) upozornil na to, že nezáleží len na NFC, ale je dôležité brať do úvahy aj jednotlivcovu AAC. Jedná sa teda o obohatenie pôvodných Kruglanského konceptov. Následné výskumy dokumentujú užitočnosť tohto rozlíšenia (Roets & VanHiel, 2008, Bar-Tal, 1994; Bar-Tal, Kishon-Rabin, & Tabak, 1997; Bar-Tal, Raviv, & Spitzer, 1999, Kossowska & Bar-Tal, 2013). Schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie hovorí o rozsahu, v ktorom jednotlivci veria, že sú schopní využiť procesy spracovávania informácii, ktoré sú konzistentné s ich úrovňou potreby kognitívneho uzavretia (Bar-Tal, 2010).

2.2. Vzťah potreby kognitívneho uzavretia a schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie

Bar-Tal a kolektív uvádzajú, že NFC a schopnosť jednotlivca vytvárať kognitívnu štruktúru sú navzájom nezávislé (1999, 1997, 1999, 2002). Považovalo za samozrejmé, že jednotlivci s vysokou NFC sú schopní si požadovanú štruktúru zároveň aj vytvoriť, čo je podľa Bar-Tala príliš zjednodušené. Preto fakt, že by niektorí jednotlivci chceli redukovať pocit neurčitosti pomocou kognitívneho štrukturovania, automaticky neznamená, že sú toho aj schopní (Bar-Tal, Raviv, & Spitzer, 1999).

Navrhuje sa, že coping počas situácii neistoty determinujú dva faktory:

1. *Jednotlivcova potreba dosiahnuť kognitívne uzavretie (NCS)*

2. *Jednotlivcova schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie (AAC) (Bar-Tal, 1994).*

Vzťah medzi AAC a NFC môže vysvetľovať jednotlivcove reakcie na konflikt v rozhodovaní. Efekt jednotlivcovej NFC pri rozhodovaní je rozdielny v závislosti od jeho úrovne AAC (Bar-Tal, 1994).

2.3. Štýly rozhodovania

Podľa Janisa a Manna (1977) decizijný konflikt odkazuje na súčasné súperivé tendencie, ktoré sa objavujú v jednotlivcovi, keď sa rozhoduje či akceptuje alebo odmietne priebeh akcie. Pokiaľ decident nevie dosiahnuť rozhodnutie, objavuje sa progresívny

nárast arousalu (Sollár & Vanečková, 2012). Janis a Mann kladú ťažisko na konflikt a afektívne elementy asociované s rozhodovaním v zmysle, v ktorom vedú k suboptimálnym stratégiám spracovávania informácii, a preto defektným rozhodnutiam (Svenson & Maule, 1993). Autori upozorňujú, že v procese rozhodovania si decident musí vybrať nielen najlepší možný priebeh konania, musí sa tiež zaviazať k alternatíve, ktorú si vybral a môže zažiť konflikt v rozhodovaní ohľadom výsledného postupu, ktorý je vo vzťahu s možnými dôsledkami straty. Anticipačná ľútosť ohľadom týchto potenciálnych strát vedie k stupňovaniu konfliktu pri rozhodovaní a psychickému stresu (Chambers & Rew, 2003). Autori rozlišujú 5 základných vzorcov copingového správania, ktoré ovplyvňujú kvalitu rozhodovania:

1. **Vigilancia:** hodnotenie a vytváranie alternatív, výber najvhodnejšieho riešenia a jeho implementovanie, neimpulzívne konanie, dôkladné vyhľadávanie informácii
2. **Nekonfliktný súlad:** ignorovanie informácii o rizikách straty, pokračovanie v smerovaní rozhodovania
3. **Nekonfliktná zmena:** nekritické prijímanie akéhokoľvek odporúčanejšieho a charakteristickejšieho postupu
4. **Defenzívne vyhýbanie sa:** prežívanie stresu, predčasne obmedzené uskutočňovanie nových možností. V tomto prípade jednotlivec pritom uniká od konfliktu pomocou:
    - **prokrastinácie:** prijatie zodpovednosti za rozhodovanie, aktuálne odkladanie pokusov o realizovanie rozhodnutia, oneskorenie, prípadne neuskutočnenie rozhodnutia
    - **presúvania zodpovednosti:** presúvanie zodpovednosti na niekoho iného, vyhýbanie sa zodpovednosti za rozhodovanie
5. **Hyprevigilancia:** intenzívne, ale nepremyslené hľadanie riešenia, panika, prežívanie časového tlaku, vysoká úroveň stresu, emočná excitácia, limitovaná pozornosť, prijatie impulzívneho riešenia (Bouckenhooghe et al., 2007; Kolláriková & Pilárik, 2004; Phillips, Pazienza & Ferrin, 1984, Mann, Harmoni & Power, 1989; Radford; Mann, Otha & Nakane, 1991, Friedman a Mann, 1993, De Heredia, Arocena, Gárate, 2004, Pilárik, Sarmány-Schuller, 2004, Mann et al,1998; Brown, Abdallah & Ng, 2011).

Uvedené štyri vzorce sú niekedy adaptívne v šetrení času, úsilia a emocionálneho opotrebenia zvlášť pri realizovaní rutinných alebo menších rozhodnutí, ktoré nemajú závažné dôsledky. Napriek tomu majú často za následok chybné rozhodovanie ak je decident konfrontovaný so zásadnou voľbou, ktorá má pre neho závažné dôsledky. Janis a Mann pri testovaní svojho modelu rozlíšili štyri identifikovateľné faktory. *A, vigilanciu, B, hypervigilanciu, C, presúvanie zodpovednosti a D, prokrastináciu.* Zapojením jedného z týchto štyroch vzorcov správania sa pravdepodobne produkuje interpersonálne napätie, tenzia medzi tým čo človek chce a tým čo si myslí, že by mal urobiť (Mann et. al., 1997, Bazerman, Tenbrunsel & Wade-Benzoni, 1998).

3. VÝSKUMNÉ CIELE A PREDPOKLADY

Výskumným cieľom štúdie je skúmať, či *existuje vzťah medzi potrebou kognitívneho uzatvárania, schopnosťou dosiahnuť kognitívne uzavretie a štýlmi rozhodovania*. Predpokladáme tiež, že jednotlivci so špecifickou kombináciou kognitívnych charakteristík budú odlišne prežívať stres, čo sa prejaví na ich štýle rozhodovania.

Predpokladáme, že NFC bude v negatívnom vzťahu s adaptívnym štýlom rozhodovania- vigilancia (Chaiken, Liberman & Eagly,1989; Brown, Abdalah & Ng, 2011, Bouckenhoughe et al., 2007; Guracy, Mann, Otha, Nakane, 1991; Friedman & Mann, 1993; Colakkadioglu & Gucray, 2012; Pilárik & Sarmány-Schuller, 2004; Mann et al., 1998), bude v pozitívnom vzťahu so štýlom rozhodovania- hypervigilancia a v negatívnom vzťahu so štýlmi rozhodovania- presúvanie zodpovednosti a prokrastinácia (Kolláriková & Pilárik, 2004; Webster & Kruglanski, 1994; Bouckenhoughe et al., 2007; VanHiel & Mervielde, 2003; Brown, Abdalah & Ng, 2011). Naopak predpokladáme, že AAC bude s vigilanciou v pozitívnom vzťahu (Bar-Tal, Raviv & Spitzer, 1999; Bar-Tal, 1994; Roets & Soetens, 2009) a s neadaptívnymi štýlmi rozhodovania bude v negatívnom vzťahu (Bar-Tal, Raviv & Spitzer, 1999; Bar-Tal, 1994; Bouckenhoughe et al., 2007). Predpokladáme taktiež, že špecifické kombinácie NFC x AAC budú vo vzťahu ku konkrétnym štýlom rozhodovania (Kossowska & Bar-Tal, 2013; Bar-tal, Raviv& Spitzer, 1999; Bar-Tal, Kishton-Rabin &Tabak, 1997; Mann et al, 1998; Brown, Abdalah & Ng, 2011; Bar-Tal, 2010).

4. METÓDY

4.1. Výskumná vzorka

Výskum sme realizovali prevažne na vzorke adolescentov v stredoškolskom veku od 15 do 19 rokov medzi žiakmi štyroch ročníkov gymnázia a dospelých rôzneho veku. Participanti vypĺňali dotazníky v papierovej a elektronickej podobe. Celkový počet participantov bol 169 z toho 63% žien. Vekové rozpätie súboru bolo od 15 do 59 rokov, Mvek = 21,32 (SDvek= 7,23).

4.2. Metodiky

Pri meraní skúmaných premenných sme využili najčastejšie používané metodiky v týchto oblastiach, ktoré ďalej uvádzame:

Na meranie potreby kognitívneho uzavretia sme použili škálu **NFCS** (*Need for closure scale*; Webster & Kruglanski, 1994; preklad L. Adamovová, T. Sollár). Dotazník NFCS pozostáva zo 41 otázok, na ktoré participanti odpovedajú na 6 bodovej stupnici likertovského typu (od 1= silne nesúhlasím po 6= silne súhlasím. Pracovali sme so sumárnym skóre tvoreným všetkými položkami.

Na meranie schopnosti dosahovať kognitívne uzavretie sme použili škálu **AACS** (*Ability to achieve closure scale*; Roets & Soetens, 2010) bola zostrojená na meranie individuálnych rozdielov v schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie, autori použili kombináciu položiek rozhodnosti z originálnej škály potreby kognitívneho uzavretia, ktoré merajú schopnosť rozhodnúť sa rýchlo a s istotou a položky zo škály schopnosti dosiahnuť kognitívnu štruktúru od Bar-Tala (Bar-Tal, 1994), ktorá primárne vstupuje do štrukturálneho komponentu uzavretia. Všetky položky sú skórované na 6 bodovej stupnici likertovského typu (od 1= silne nesúhlasím po 6= silne súhlasím). AACS obsahuje 24 sebavýpoveďových položiek. Pracovali sme so sumárnym skóre tvoreným všetkými položkami.

Na meranie štýlov rozhodovania sme použili škálu **MDMQ** (*Melbourne decision-making questionnaire*; Mann et al.,1997; preklad I. Sarmány-Schuller). Použitý 22-položkový dotazník MDMQ identifikuje faktory *hodnotenie seba samého ako rozhodujúceho sa* v zmysle schopnosti efektívne sa rozhodovať a 4 štýly správania v situáciách konfliktného rozhodovania (Pilárik & Sarmány-Schuller, 2004, Mann et al., 1997), ktorými sú:1.Vigilancia, 2. Hypervigilancia, 3. Prokrastinácia a 4. Presúvanie zodpovednosti. Položky sú hodnotené na 3 bodovej škále likertovského typu (od 1= neplatí to pre mňa po 3= platí to pre mňa) (Brown, Abdalah & Ng, 2011).

5. VÝSLEDKY

V tejto časti štúdie uvádzame výsledky skúmajúce vzťahy troch kľúčových premenných. Na štatistickú analýzu získaných dát sme použili štatistický program IBM SPSS Statistics 20.

5.1. Vzťah potreby kognitívneho uzavretia, schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie a štýlov rozhodovania

Tab. 1 Vzťah potreby kognitívneho uzavretia, schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie a štýlov rozhodovania (n=169)

	NFC		***AAC***	
	r	***p***	***r***	***p***
Vigilancia	*0,097*	*0,212*	*-0,024*	*0,757*
Hypervigilancia	***0,255***	***0,001***	***-0,693***	***<0,001***
Presúvanie zodpovednosti	*0,031*	*0,690*	***0,600***	***<0,001***
Prokrastinácia	*-0,011*	*0,887*	***-0,712***	***<0,001***

Medzi potrebou kognitívneho uzavretia a štýlmi rozhodovania sme zistili štatisticky významný vzťah so štýlom rozhodovania-hypervigilancia (r= 0,255; p= 0,001). Z výsledkov vyplýva, že čím má človek vyššiu NFC, tým viac sa bude správať hypervigilante. V štýloch rozhodovania vigilancia, presúvanie zodpovednosti a prokrastinácia sa nepreukazujú štatisticky významné vzťahy s potrebou kognitívneho uzavretia.

Medzi AAC a jednotlivými štýlmi rozhodovania sme zistili štatisticky významný vzťah so všetkými štýlmi rozhodovania, okrem vigilantného štýlu rozhodovania. V troch štýloch rozhodovania sa nám preukázal štatisticky významný negatívny vzťah.

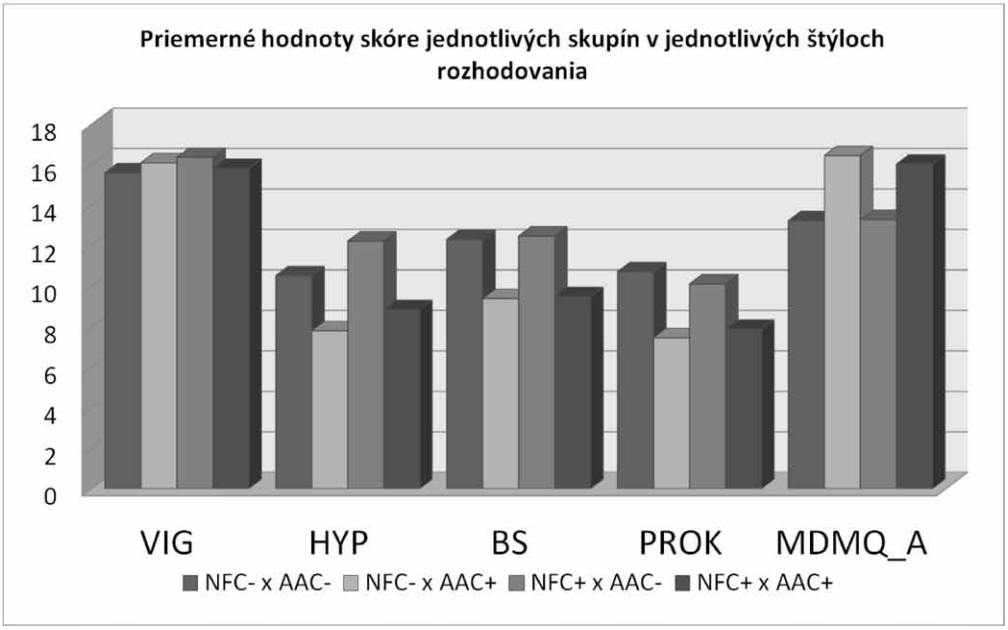
Vzťah so štýlom rozhodovania hypervigilancia (r=-0,693; p<0,001), štýl rozhodovania presúvanie zodpovednosti (r=-0,600; p<0,001), štýl rozhodovania prokrastinácia (r=-0,712; p<0,001). Čím viac ľudia využívajú hypervigilantný štýl rozhodovania, prokrastináciu a presúvanie zodpovednosti, tým majú menšiu schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie.

5.2. Vzťah potreby kognitívneho uzavretia a schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie k štýlom rozhodovania – typologický prístup

Tab. 2. Deskripcia a komparácia vzťahov medzi potrebou kognitívneho uzavretia a schopnosťou dosiahnuť kognitívne uzavretie v rámci štýlov rozhodovania

	Vigilancia		***Hypervigilancia***		***Presúvanie zodpovednosti***		***Prokratinácia***	
	M	***SD***	***M***	***SD***	***M***	***SD***	***M***	***SD***
NFC-xAAC-	*15,59*	*2,19*	*10,52*	*2,34*	*12,31*	*3,16*	*10,71*	*2,21*
NFC-xAAC+	*16,09*	*2,09*	*7,79*	*2,21*	*9,39*	*2,45*	*7,45*	*1,77*
NFC+xAAC-	*16,36*	*1,84*	*12,23*	*1,85*	*12,48*	*2,87*	*10,11*	*2,20*
NFC+xAAC+	*15,82*	*2,23*	*8,85*	*2,23*	*9,49*	*2,85*	*7,87*	*2,02*
F	*1,09*		*35,17*		*15,40*		*26,43*	
p	*0,356*		*<0,001*		*<0,001*		*<0,001*	

Graf 1. Štýly rozhodovania u štyroch typov podľa potreby a schopnosti kognitívneho uzavretia



Tab. 3 Komparácia vzťahu potreby kognitívneho uzavretia a schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie v štýloch rozhodovania

	NFC- x AAC+		***NFC+ x AAC-***		***NFC+ x AAC+***	
	M	***p***	***M***	***p***	***M***	***P***
Vigilancia						
NFC- x AAC-	*0,49 (0,45)*	*0,273*	*0,77 (0,45)*	*0,090*	*0,23 (0,46)*	*0,628*
NFC- x AAC+			*0,27 (0,44)*	*0,541*	*0,27 (0,46)*	*0,557*
NFC+ x AAC-					*0,54 (0,46)*	*0,239*
Hypervigilancia						
NFC- x AAC-	***2,73 (0,47)***	***0,000***	***1,70 (0,47)***	***0,000***	***1,68 (0,48)***	***0,001***
NFC- x AAC+			***4,43 (0,46)***	***0,000***	***1,05 (0,48)***	***0,028***
NFC+ x AAC-					***3,38 (0,48)***	***0,000***
Presúvanie zodpovednosti						
NFC- x AAC-	***2,92 (0,61)***	***0,000***	*0,17 (0,61)*	*0,784*	***2,82 (0,63)***	***0,000***
NFC- x AAC+			***3,09 (0,60)***	***0,000***	*0,10 (0,62)*	*0,872*
NFC+ x AAC-					***2,99 (0,62)***	***0,000***
Prokrastinácia						
NFC- x AAC-	***3,31 (0,45)***	***0,000***	*0,65 (0,45)*	*0,148*	***2,89 (0,46)***	***0,000***
NFC- x AAC+			***2,66 (0,44)***	***0,000***	*0,42 (0,46)*	*0,360*
NFC+ x AAC-					***2,24 (0,46)***	***0,000***

Legenda: NFC-xAAC--skupina s nízkou potrebou a nízkou schopnosťou dosiahnuť; NFC-xAAC+-skupina s nízkou potrebou a vysokou schopnosťou; NFC+xAAC--skupina s vysokou potrebou a nízkou schopnosťou; NFC+xAAC+-skupina s vysokou potrebou a vysokou schopnosťou.

O kombinácii potreby kognitívneho uzavretia a schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie hovorí Bar-Tal vo svojich prácach (1994, 1997, 1999, 2002; Kossowska & Bar-Tal, 2013). Bar-Tal so svojimi spolupracovníkmi vytvoril typológiu na základe vzťahu skúmaných konštruktov. Rozdelil súbor v oboch premenných (NFC, AAC) podľa mediánovej hodnoty a tým vytvoril štyri typy. Tieto typy sa ukazujú v odlišnom vzťahu k viacerým premenným. Preto používame tento prístup pri skúmaní vzťahu potreby a schopnosti dosahovať kognitívne uzavretie a štýlov rozhodovania. V našom výskume sme zaradili ľudí do štyroch skupín podobným spôsobom ako Bar-Tal (na základe mediánových hodnôt). Štyri typy predstavujú skupiny s vysokou/nízkou potrebou kognitívneho uzavretia a vysokou/nízkou schopnosťou dosiahnuť kognitívne uzavretie.

Z výsledkov analýzy dát pomocou testu One-Way–ANOVA vyplýva, že existujú rozdiely medzi nami vytvorenými skupinami vzťahov NFC x AAC a štýlmi rozhodovania. Štatisticky významné rozdiely sa prejavili medzi skupinami v štýloch rozhodovania hypervigilancia, presúvanie zodpovednosti a prokrastinácia. Žiaden signifikantný rozdiel sa nám nepodarilo preukázať s vigilanciou, kde pre hodnotu signifikancie p platí p> 0,05. Pre hodnoty signifikancie vzťahov s ostatnými štýlmi rozhodovania, kde sa preukázal štatisticky významný rozdiel pre p paltí p<0,001.

V štýle rozhodovania hypervigilancia sa prejavujú štatisticky významné rozdiely vo všetkých skupinách. V štýloch rozhodovania prokrastinácia a presúvanie zodpovednosti sa štatisticky významné rozdiely prejavujú medzi rovnakými skupinami. Výsledky ukazujú, že najväčšie rozdiely v neadaptívnych štýloch rozhodovania sa prejavujú medzi skupinami s opačnou AAC. V prípade neadaptívnych štýlov rozhodovania najvyššie skóre dosahovali participanti v skupinách s nízkou AAC. Rozdiely v skóre medzi skupinami s rovnakou schopnosťou (nízkou alebo vysokou) nie sú dostatočne veľké na to, aby sa rozdiely prejavili aj medzi takouto kombináciou skupín (NFC-xAAC- a NFC+xAAC-, NFC-xAAC+ a NFC+xAAC+). Rozdiely medzi skupinami NFC x AAC sa prejavujú všade tam, kde sa líšia v AAC, pričom na NFC nezáleží, preto prejavenie signifikantých rozdielov pripisujeme premennej AAC. Rozdiely aj v skupinách s rovnakou AAC sa prejavili iba v štýly rozhodovania hypervigilancia, pričom najvyššie skóre dosahovala skupina NFC+xAAC-, čo je v súlade s našimi predpokladmi. Môžeme teda predpokladať, že rozdiely sa prejavujú práve na základe toho, že sú skúmané v štýle rozhodovania zodpovedajúcom tejto skupine.

6. DISKUSIA

Cieľom štúdie bolo zistiť, aký je vzťah medzi potrebou kognitívneho uzatvárania, schopnosťou dosiahnuť kognitívne uzavretie a štýlmi rozhodovania Problematiku sme skúmali v prvej časti na bivariačnej úrovni a následne pomocou kombinácie dvojice premenných (potreba a schopnosť dosahovať kognitívne uzavretie).

6.1. Vzťah potreby kognitívneho uzavretia a štýlov rozhodovania

Pozitívny štatisticky významný vzťah sa prejavil medzi potrebou kognitívneho uzavretia a hypervigilanciou. Tento vzťah nie je veľmi silný. NFC ako dispozičná premenná nie je vo vzťahu ani k neadaptívnym štýlom rozhodovania prokrastinácia a presúvanie zodpovednosti, čo znamená, že NFC ako dispozičná premenná nie je ukazovateľom toho, či budú ľudia využívať neadaptívne štýly rozhodovania. Naše výsledky sú prekvapivé, keďže vyššie uvedení autori *(kapitola 3)* uvádzajú prejavy správania sa jednotlivca s nízkou NFC ako rovnaké s definovaním jednotlivca využívajúceho vigilantný štýl rozhodovania, presúvanie zodpovednosti či prokrastináciu.

6.2. Vzťah schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie a štýlov rozhodovania

Z našich výsledkov vyplýva, že neexistuje významný vzťah medzi AAC a štýlom rozhodovania vigilancia. Vzhľadom k našim výsledok môžeme tvrdiť, že ani schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie nie je vhodným ukazovateľom toho, či sa človek bude správať adaptívnym spôsobom a vyberie si efektívny štýl rozhodovania. Tento výsledok považujeme za prekvapivý. Výsledky výskumu Čerešníka (2012) sa zhodujú s našimi. Vo výskume sa preukázalo, že jednotlivci nemajú tendenciu používať neefektívne štýly rozhodovania, ani sa neprejavil žiaden vzťah so štýlom rozhodovania vigilancia. Rozhodujúcim faktorom ovplyvňujúcim štýly rozhodovania bola AAC. NFC bol faktor, ktorý zdôrazňoval efekt schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie v prípade presúvania zodpovednosti a prokrastinácie.. Z výsledkov usudzujeme, že vigilancia ako vhodná copingová stratégia v konfliktnej situácii rozhodovania, nemá vzťah ani k potrebe kognitívneho uzavretia ani k schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie. Adaptívny štýl rozhodovania, preto hovorí o využívaní iných stránok osobnosti ako je NFC a AAC..

Na základe výsledkov vzťahov AAC a neadaptívnych štýlov rozhodovania konštatujeme, že čím má človek vyššiu schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie, tým menej bude využívať neefektívne štýly rozhodovania ako sú hypervigilancia, presúvanie zodpovednosti a prokrastinácia. Autori Bar-Tal, Kishon-Rabin a Tabak (1997) tvrdia, že napriek motivácii človeka, ktorú má k dosiahnutiu svojich túžob, jednotlivci nemusia vždy dokázať svoje túžby dosiahnuť, čo záleží od ich schopnosti, v ktorej sa individuálne líšia. Jednotlivci sa teda môžu vnímať ako neschopní uskutočniť rozhodnutie čo následne ovplyvňuje ich spôsob spracovávania informácii. Na tvrdenia Bar-Tala a kolegov nadväzuje tvrdenie Rogersa (in Šiffelová, 2010), že jednou z dôležitých potrieb pre rozvoj človeka je potreba vlastného pozitívneho sebaprijatia a s tým súvisí potreba rozvinúť pocit dôvery v presnosť a spoľahlivosť vlastného vnútorného prežívania. S čím sa spája aj dôvera vo svoju schopnosť presne a spoľahlivo sa rozhodovať. Dôvera vo svoje schopnosti, teda sebavedomie pri rozhodovaní následne ovplyvňuje schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie. Na čo nadväzuj aj výsledky Čerešníka, ktoré potvrdzujú, že študenti s vysokou schopnosťou štrukturovať informácie majú tiež vysoké sebavedomie ohľadom rozhodovania. Čo môže znamenať, že ak sa jednotlivec považuje za dostatočne schopného uskutočniť rozhodnutie, ak sa cíti byť spokojný so svojim rozhodovaním, nebude využívať neadaptívne štýly rozhodovania.

6.3. Vzťah potreby kognitívneho uzavretia, schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie a štýlov rozhodovania

Vytváranie kombinácii NFC x AAC je priama nadväznosť na myšlienky Bar-Tala, že nezáleží len na potrebe kognitívneho uzavretia, ale je dôležitá aj schopnosť dosiahnuť uzavretie. Zároveň vzťahy skúmame podobným štýlom ako skúmal samotný Bar-Tal vo viacerých výskumoch. Predpokladali sme, že každá z jednotlivých kombinácii premenných NFC x AAC sa bude zreteľne viazať k jednému určitému štýlu rozhodovania. Chceli sme zistiť, či sa predpokladané vzťahy, budú prejavovať v jednotlivých štýloch rozhodovania. Výsledky výskumu Čerešníka (2012) sa znova zhodujú s našimi výsledkami. Prejavili sa signifikantné rozdiely medzi skupinami NFC x AAC vo všetkých štýloch rozhodovania okrem adaptívneho štýlu rozhodovnia- vigilancia.

Predpokladali sme, že jednotlivci s NFC-xAAC+ budú využívať vigilantný štýl rozhodovania, čo sa nám vo výsledkoch nepotvrdilo. Usudzujeme teda, že ani vzťah NFC a AAC nie je ukazovateľom toho, nakoľko budú ľudia využívať efektívny štýl rozhodovania. Ako vyššie uvádzame Bar-Tal tvrdí, že by sme sa nemali zameriavať len na potrebu, ale je dôležitá aj schopnosť. V jeho výskumoch a výskumoch spolupracovníkov sa preukazuje, že pri skúmaní vzťahov NFC, AAC a ich kombinácii s inými premennými sa neprejavujú ako významné vždy obe premenné alebo ich kombinácia (Bar-Tal, 2010; Bar-Tal, Raviv, & Spitzer, 1999; Kossowska &

Bar-Tal, 2013; Roets & Van Hiel, 2008; Bar-Tal, 1994; Bar-Tal, Kishon-Rabin, & Tabak, 1997), preto usudzujeme, že je možné, že NFC ako ani jej kombinácia s AAC sa nejaví ako dôležitá v procese rozhodovania a pri voľbe štýlu rozhodovania.

Ďalej sme predpokladali, že jednotlivci s NFC+xAAC- budú využívať hypervigilanciu ako štýl rozhodovania. Preukázalo sa, že participanti dosahovali najvyššie skóre v skupine s NFC+xAAC-, čo preukazuje, že kombinácia NFC+xAAC- najlepšie vypovedá o štýle rozhodovania hypervigilancia. Štýl rozhodovania hypervigilancia je takisto jediný, v ktorom sa očividne prejavil vzťah medzi nami predpokladanou skupinou NFC+xAAC- a štýlom rozhodovania, pričom v hypervigilancii sa tiež prejavili rozdiely medzi všetkými ostatnými skupinami. Tieto zistenia sú v súlade s predchádzajúcimi výskumami (Kossowska & Bar-Tal, 2012, 2013). Kossowska a Bar-Tal uvádzajú, že výsledky ich skúmaní u jednotlivcov s AAC- sa ukazujú ako opozitné voči tomu čo predpokladala teória laickej epistemológie. Tieto zistenia navrhujú, že ak sa jednotlivec vníma ako neschopný dosiahnuť istotu v zmysle, ktorá je konzistentná s jeho NFC môže si nájsť alternatívnu cestu ako dosiahnuť istotu systematickým spracovávaním informácii v prípade NFC+, pričom zredukované využívanie heuristického spracovávania nevedie iba k vyššiemu využívaniu inkonzistentných informácii, ale tiež k väčšiemu využívaniu irelevantných informácii. Čo je v súlade s teóriou Janisa a Manna (1977), ktorý používajú termín hypervigilancia, na popísanie jedinečného spracovávania informácii jednotlivcov s NFC+xAAC- (Kossowska & Bar-Tal, 2012). Najväčší rozdiel sa preukazuje medzi skupinami, ktoré sa líšia v oboch premenných. Skupina NFC-xAAC+ sa v predchádzajúcich výskumoch asociuje s vigilantným rozhodovaním (Pilárik & Sarmány-Schuller, 2004). Predpokladáme, že práve preto sa prejavil najväčší rozdiel medzi skupinami NFC+xAAC- a skupinou NFC-xAAC+, ktoré sú protikladné v správaní človeka v situácii rozhodovania, kde sa skupina NFC-xAAC+ asociuje so zbrklosťou a panikou, čo sa v našej analýze dát aj preukázalo(Brown, Abdalah & Ng, 2011; Mann et al, 1998). Z výsledkov predpokladáme, že rozdiely v skupinách sa prejavujú hlavne vďaka schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie. Autori (Roets & Van Hiel, 2008; Bar-Tal & Kossowska, 2013) uvádzajú, že ak má jednotlivec vysokú AAC je schopný napĺňať svoju potrebu a správa sa podľa svojej potreby. Aj preto sa môžu prejavovať rozdiely medzi skupinami, v ktorých sa jednotlivci nepovažujú za schopných správať sa konzistentne so svojou potrebou a skupinami, v ktorých majú jednotlivci vysokú AAC. Byť schopný správať sa konzistentne so svojou potrebou nevyvoláva toľko stresu v procese rozhodovania ako u jednotlivcov, ktorý majú nízku schopnosť (Bar-Tal, Raviv, & Spitzer, 1999). Takže schopnosť rozhodovať sa vytvára výrazné rozdiely u jednotlivcov v tom ako pristupujú k procesu spracovávania informácii a rozhodovania.

Ďalej sme predpokladali, že NFC-xAAC- bude vo vzťahu k štýlu rozhodovania presúvanie zodpovednosti a prokrastinácia (Brown et al, 2011; Bar-Tal et al., 1999). Na základe tvrdení Bar-Tala (2010), že jednotlivci, ktorí majú nízku aj AAC aj NFC nepokladajú samých seba za schopných nájsť žiaducu odpoveď (Bar-Tal, Raviv, Spitzer, 1999). Kossowska a Bar-Tal hovoria tiež o tom, že pokiaľ je úspech vnímaný ako dosiahnuteľný a užitočný, úsilie bude korešpondovať s náročnosťou úlohy. Pričom, ak je úspech dopredu vnímaný ako nemožný a ochota investovať sa zredukuje, výsledkom bude malá snaha. Čo je dôležité, pretože, vnímaná schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie, skôr ako objektívna schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie ovplyvňuje epistemické správanie priamo cez interakciu s NFC (Kossowska & Bat-Tal, 2013). Za dôležité preto pokladajú vnímanie samého seba ako schopného, čo jednotlivec následne premieta do procesu kognitívneho spracovávania informácii pomocou potreby kognitívneho uzavretia. Uvedené tvrdenia sú v súlade s vysvetlením Browna a kol., že štýl rozhodovania presúvanie zodpovednosti, je cesta vyhýbania sa zodpovednosti za rozhodnutia, ktoré boli robené s náznakom, že rozhodnutie je niekoho iného. Toto odstraňuje konflikt pri rozhodovaní tým, že do rozhodovania zapletá niekoho iného v snahe vyhnúť sa zodpovednosti za rozhodnutie. Štýl rozhodovania prokrastinácia zahŕňa aktuálne odkladanie hocijakého pokusu o spravenie rozhodnutia aj keď si jednotlivec priznáva zodpovednosť za rozhodovanie, pričom ho proces rozhodovania ochromuje čo rozhodnutie odďaľuje alebo znemožňuje (Brown et al., 2011). Tieto predpoklady sa nám nepodarilo preukázať.

Ak sa pozrieme na rozdiely medzi jednotlivými skupinami NFCxAAC v rámci štýlov rozhodovania komplexne, rozdiely v skupinách NFC x AAC sa preukazovali všade tam, kde sa skupiny líšili v schopnosti dosiahnuť kognitívne uzavretie (pričom nezáležalo na tom akú majú NFC). Rozdiely medzi skupinami NFCxAAC v jednotlivých štýloch rozhodovania sa zas neprejavovali všade tam, kde bola v skupinách rovnaká schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie, pričom tiež nezáležalo na tom, či bola AAC vysoká alebo nízka. Z výsledkov analýzy skúmania vzťahov z hľadiska dispozičnej perspektívy môžeme povedať, že väčší vplyv nato, aký štýl rozhodovania budú jednotlivci využívať má schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie, pričom toto zistenie je v súlade so zistením Čerešníka (2012). Teda, čím je človek menej schopný rozhodovať sa v konfliktných situáciách, tým viac využíva jeden z neadaptívnych štýlov rozhodovania. Tieto výsledky sú v súlade aj s tvrdeniami Janisa, Manna (1977) a ďalších autorov (Kossowska & Bar-Tal, 2013; Burnett, 1991; Mannetal, 1998), ktorí tvrdia, že rozhodovanie s akýmkoľvek dôsledkom je potenciálne ohrozujúce pre jednotlivcov sebaobraz a celkové pociťovanie spokojnosti so sebou a sebavedomie je dôležitým faktorom pri rozhodovaní. Decidentov špecifický zmysel pre sebavedomie a sebaúctu ohľadom svojej schopnosti rozhodovať sa spájajú s pozitívnym celkovým self-conceptom. Interné konflikty pravdepodobne narastajú, keď jednotlivci musia robiť dôležité rozhodnutia (Bouckenooghe et

al., 2007). Z toho usudzujeme, že práve preto jednotlivec, ktorý sa nevníma ako schopný rozhodovať sa bude v konfliktných situáciách rozhodovania využívať neadaptívne štýly rozhodovania.

7. ZÁVER

Schopnosť dosiahnuť kognitívne uzavretie sa vo všetkých analýzach preukazuje ako významná so silnými vzťahmi s neadaptívnymi štýlmi rozhodovania (hypervigilancia, presúvanie zodpovednosti, prokrastinácia), pričom je aj ich dôležitým prediktorom. Keďže niektoré výskumy ukazujú, že voči rôznym premenným záleží viac na jednej alebo druhej premennej (NFC alebo AAC), pričom niekedy záleží iba/hlavne na ich kombinácii (Bar-Tal, 2010; Bar-Tal, Raviv, & Spitzer, 1999; Kossowska & Bar-Tal, 2013; Roets & Van Hiel, 2008; Bar-Tal, 1994; Bar-Tal, Kishon-Rabin, & Tabak, 1997), práve štýly rozhodovania sa preukazujú ako také, ktoré súvisia so schopnosťou dosiahnuť kognitívne uzavretie a nie potrebou kognitívneho uzavretia.

Potreba kognitívneho uzavretia sa v analýzach preukazuje ako významná pri štýle rozhodovania prokrastinácia, pričom jej vzťahy so štýlmi rozhodovania sú slabé.

BIBLIOGRAFIA

Bar-Tal, Y. (1994). The effect on mundane decision-making of the need and ability to achieve cognitive structure. European Journal of Personality, 8(1), 45-58.

Bar-Tal, Y., Kishon-Rabin, L., & Tabak, N. (1997). The effect of need and ability to achieve cognitive structuring on cognitive structuring. Journal of Personality and Social Psychology, 73(6), 1158.

Bar-Tal, Y., Raviv, A., & Spitzer, A. (1999). The need and ability to achieve cognitive structuring: individual differences that moderate the effect of stress on information processing. Journal of Personality and social psychology,77(1), 33.

Bar-Tal, Y., & Guinote, A. (2002). Who exhibits more stereotypical thinking? The effect of need and ability to achieve cognitive structure on stereotyping.European Journal of Personality, 16(4), 313-331.

Bar-Tal, Y. (2010). When the need for cognitive structure does not cause heuristic thinking: the moderating effect of the perceived ability to achieve cognitive structure. Psychology, 1(02), 96.

Bar-Tal, Y., & Kossowska, M. (2010). The efficacy at fulfilling need for closure: The concept and its measurement. Personality traits: Classification, effects and changes, 47-64.

Bazerman, M. H., Tenbrunsel, A. E., & Wade-Benzoni, K. (1998). Negotiating with yourself and losing: Making decisions with competing internal preferences. Academy of Management Review, 23(2), 225-241.

Bouckenooghe, D., Vanderheyden, K., Mestdagh, S., & Van Laethem, S. (2007). Cognitive motivation correlates of coping style in decisional conflict.The Journal of Psychology, 141(6), 605-626.

Brown, J., Abdallah, S. S., & Ng, R. (2011). Decision making styles East and West: Is it time to move beyond cross-cultural research?. International Journal of Sociology and Anthropology, 3(12), 452.

Burnett, P. C. (1991). Decision-Making Style and Self-Concept. Australian Psychologist, 26(1), 55-58.

Colakkadioglu, O., & Gucray, S. S. (2012). The Effect of Conflict Theory Based Decision-Making Skill Training Psycho-Educational Group Experience on Decision Making Styles of Adolescents. Educational Sciences: Theory and Practice, 12(2), 669-676.

Čerešník, M. (2012). Decision-making and cognitive structuring of students at university. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 55, 196-205.

De Heredia, R. A. S., Arocena, F. L., & Gárate, J. V. (2004). Decision-making patterns, conflict sytles, and self-esteem. Psicothema, 16(1), 110-116.

Fox, S., & ElRaz-Shapira, Y. (2005). Perceived group variability and dispositional need for closure. Current Psychology, 24(4), 218-230.

Friedman, I. A., & Mann, L. (1993). Coping patterns in adolescent decision making: An Israeli-Australian comparison. Journal of adolescence, 16(2), 187.

Hiel, A. V., & Mervielde, I. (2003). The need for closure and the spontaneous use of complex and simple cognitive structures. The Journal of social psychology, 143(5), 559-568.

Chaiken, S., & Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and. Unintended thought, 212, 212-252.

Chambers, K. B., & Rew, L. (2003). Safer sexual decision making in adolescent women: Perspectives from the conflict theory of

decision-making. Issues in comprehensive pediatric nursing, 26(3), 129-143.

Chirumbolo, A., Mannetti, L., Pierro, A., Areni, A., & Kruglanski, A. W. (2005). Motivated closed-mindedness and creativity in small groups. Small Group Research, 36(1), 59-82.

Kolláriková, J.,& Pilárik, Ľ. (2008). Štýly rozhodovania reflexívnych a impulzívnych adolescentov. In Já & my a oni: Psychologické dny (pp. 1-5). Brno: Masarykova univerzita.Kossowska, M., & Hiel, A. V. (2003). The relationship between need for closure and conservative beliefs in Western and Eastern Europe. Political Psychology, 24(3), 501-518..

Kossowska, M., Jaśko, K., & Bar-Tal, Y. (2012). Need for closure and cognitive structuring among younger and older adults. Polish Psychological Bulletin, 43(1), 40-49.

Kossowska, M., & Bar-Tal, Y. (2013). Need for closure and heuristic information processing: The moderating role of the ability to achieve the need for closure. British journal of psychology, 104(4), 457-480.

Kruglanski, A.W. (1989). Lay Epistemics and Human Knowledge. Cognitive and Motivational Bases. New York: Plenum Press. pp. 304.

Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind:“ Seizing“ and“ freezing.“. Psychological review, 103(2), 263.

Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: The development of competence. Journal of adolescence, 12(3), 265-278.

Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. Journal of Behavioral Decision Making, 10(1), 1-19.

Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., ... & Yang, K. S. (1998). Cross-cultural Differences in Self-reported Decision-making Style and Confidence. International Journal of Psychology, 33(5), 325-335.

Payne, J. W., Bettman, J. R., & Johnson, E. J. (1993). The adaptive decision maker. Cambridge University Press.

Phillips, S. D., Pazienza, N. J., & Ferrin, H. H. (1984). Decision-making styles and problem-solving appraisal. Journal of Counseling Psychology, 31(4), 497.

Pilárik, Ľ., Sarmány-Schuller, I. (2004). Optimálna hladina stimulácie a jej motivačné atrubúty. In psychologické dny 2004: Svét žen a svét mužú. Polarita a vzájemné obohacování. Nitra: Ktedra psychologických vied.

Radford, M. H., Mann, L., Ohta, Y., & Nakane, Y. (1991). Differences between Australian and Japanese students in reported use of decision processes. International Journal of Psychology, 26(1), 35-52.

Roets, A., & Soetens, B. (2010). Need and ability to achieve closure: Relationships with symptoms of psychopathology. Personality and individual differences, 48(2), 155-160.

Roets, A., & Van Hiel, A. (2007). Separating ability from need: Clarifying the dimensional structure of the need for closure scale. Personality and Social Psychology Bulletin, 33(2), 266-280.

Sollár, T., & Vanečková, J. (2012). Need for closure, ability to achieve closure and monitoring-blunting cognitive coping style. Studia Psychologica,54(2), 137.

Svenson, O., & Maule, A. J. (Eds.). (1993). Time pressure and stress in human judgment and decision making (pp. 133-144). New York, NY: Plenum Press.

Šiffelová, D. (2010). Rogersovská psychoterapie pro 21. století: vybraná témata z historie a současnosti. Praha: Grada Publishing as.

Webster, D. M., & Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. Journal of personality and social psychology, 67(6), 1049.

Jmenný rejstřík

A

Adamkovič M., 165

B

Ballová Mikušková E., 53

Baňasová K., 207

Benediková M., 39

Bozogáňová M., 81

Bruncková M., 81

Brezina I., 267

Buqiong, 291

C

Cakirpaloglu P., 97, 202

Č

Čerešník M., 130, 273

Čerešníková M., 242, 273

Čermák I., 217

Čikasová K., 32

Čovojová V., 115

D

Dobešová Cakirpaloglu S., 158

Dokoupilová I., 291

Dolejš M., 152, 195

Dostál D., 17,74

Dominik T., 74

G

Gorčíková M., 89

H

Hanáková A., 291

Harvanová S., 267

Hlavinková A., 122

Hosáková K., 110

Hruščová E., 165

Hroncová K., 304

Hudáková M., 172

CH

Chadimová L., 105

Charvát M., 23

I

Ivanková K., 105

J

Jarkuliš V., 32

K

Kmentová S., 291

Kolářová M., 145

Kozáková L., 97

Kravcová M., 165

Kucserová M., 32

Kundrát J., 202

L

Langer J., 226

Lelková A., 11

Lemrová S., 158

Lorincová T., 11

M

Malůš M., 32

Masaryk R., 251

Mazalová R., 60

Májeková V., 115

Málková M., 122

Mošťková Š., 187

N

Neusar A., 68, 281

P

Pechová O., 145

Procházka R., 74

Potměšil M., 291

R

Rajčáni J., 267

S

Sádková T., 17

Sedláčková Z., 74

Seifert M., 105

Schmidtová J, 217

Soláriková P., 267

Sollár T., 172, 207, 304

Š

Šafr J., 89

Šmahaj J., 74, 97

Štefková I., 195

Štěpánek P., 217

Švecová V., 226

Švorc P., 32

T

Tomšik R., 258

U

Urbánek T., 105, 217

Urbánovská E., 291

V

Varga J., 152

Vavřina Z., 32

Vávra O., 97

Vitásková K., 122

Viktorová L., 234

Verešová M., 258

Z

Závrská V., 181

Zedková V., 291

Zielina M., 74

Ž

Žilková I, 165

Věcný rejstřík

A

adaptivní schopnosti 105, 106

adolescenti 23, 196, 197, 198, 200

analýza 12, 14, 23, 26, 30, 50, 57, 105,116, 125, 152, 165, 172, 215, 230, 273, 312

B

Benjamin Libet 74

C

contraceptive 17, 22

D

diagnostika 23,34, 105, 108,110, 122, 134, 171, 250

dospívání 143, 195

děti 25, 44, 50, 66, 90, 105, 122, 187, 195, 217, 222, 226, 243, 247, 251, 273

H

hodnotová orientácia, 39, 45

hodnotový systém 291

hodnoty 14, 26, 39, 76, 158, 163, 177, 210, 218, 262, 291

CH

chování 15, 23, 28, 66, 105, 112, 133, 143, 155, 189, 195, 201, 217, 220, 274, 285

E

emotion 11, 17, 82, 113, 172, 197, 225

I

introspekce 74

Izrael 145

K

kariérové kotvy 158, 161

klam 46, 132, 152, 267

kognitivní funkce 32, 36

kolektivizmus 42, 242

kvalita života 67, 165, 170

M

manažér 159, 164, 11

motivace 72, 110, 128, 154, 233

migrace 97, 103

myslenie 11, 56, 121

N

náboženství 102, 145

negativní symptomy 110

O

odborný text 68

ochota pracovať 39, 49, 59

P

PhD existence 73, 129, 281

POSIT 17, 23

postoje 44, 103, 145, 151, 158, 202, 242, 260, 292, 300

postižení 105, 123, 226, 291, 300

proaktívne zvládanie 172

psychometrické charakteristiky 217

psychology 15, 152, 202, 234, 257, 289, 313

psychofyziologické procesy 32

pracovník 160

prarodiče 187

příbuzenská pěstounská péče 187, 192

R

reliabilita, 207, 192, 91

REST 32,

resilience 151,190, 195,201

rizikové 67, 132, 143

rómske dieta 242, 249

ruralita 181,

S

sebaúcta 165

self-efficacy 195

senioři 62, 166

sociální konstrukce 181

schizofrenie 110

skládání hlásek 89, 95

skríning 23, 31

SMVUP2 258, 262,

spiritualita 165, 262

standardizace 23, 170, 262

strach 104, 145, 262

stresový test 275

stimulace; 32, 78, 128

styly 53, 304, 310

svobodná vůle, 74

Š

šmejdi 60

T

trauma 146, 189, 217, 282

terapie 32, 128, 185, 218, 252, 269

U

uprchlíci 97

V

vakcinácia 251

validita 25, 79, 121, 207

variabilita 37, 154, 275

výpověď 12, 53, 152,196, 284, 311

výzvy 13, 42, 161, 191, 266, 281

vzdělání 46, 289, 291

vztahy 24, 45, 107, 172, 187, 199, 215, 226, 242, 279, 284, 304

Z

zaměstnání 158

zátěžové situace 226

znalecká činnost 152

zvládání 11, 172, 198, 283

PhD existence 2016

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

Editoři:
PhDr. Eva Maierová, Ph.D.
Mgr. Lucie Viktorová
PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Výkonný redaktor doc. Mgr. Jiří Špička, Ph.D.
Odpovědná redaktorka Mgr. Kristýna Bátorová
Technická redakce Kateřina Manková
Grafické zpracování obálky Kateřina Manková

Publikace je určena pro konferenční a projektové účely

Publikace neprošla ve VUP technickou ani jazykovou redakční úpravou

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

Ediční řada – Sborníky

1. vydání

Olomouc 2016

ISBN 978-80-244-4963-0

Neprodejná publikace

VUP 2016/0157

Editoři:
PhDr. Eva Maierová, Ph.D.
Mgr. Lucie Viktorová
PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Výkonný redaktor doc. Mgr. Jiří Špička, Ph.D.
Odpovědná redaktorka Mgr. Kristýna Bátorová
Technická redakce Kateřina Manková
Grafické zpracování obálky Kateřina Manková

Publikace je určena pro konferenční a projektové účely
Publikace neprošla technickou a jazykovou redakční úpravou ve VUP

Katedra psychologie
Filozofická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci

Olomouc 2016
ISBN 978-80-244-4963-0