



PHD EXISTENCE III

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





Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta

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

Aleš Neusar
Miroslav Charvát
Martin Dolejš
Denisa Janečková
Roman Procházka
(Eds.)

Sborník příspěvků z PhD konference III:
Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech.
Konference se konala 20. - 21. května 2013 v Olomouci.

Olomouc 2013

Oponenti:

Doc. PhDr. Vladimír Řehan, CSc.

PhDr. Martin Lečbych, Ph.D.

Konference se konala pod záštitou

Děkana Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci doc. PhDr. Jiřího Lacha, Ph.D., M.A.

Proděkana pro vědu a výzkum Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci doc. Mgr. Jiřího Špičky, Ph.D.

Společně organizovali

Katedra psychologie Filozofické fakulty UP v Olomouci

Filozofická fakulta UP v Olomouci

Contexo

Nakladatelství Portál

Psychologický ústav Akademie věd České republiky - časopis Československá psychologie

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

Autorka obálky Kateřina Manková

Autorka kresby Lenka Šrámková

Editors © Aleš Neusar, Miroslav Charvát, Martin Dolejš, Denisa Janečková, Roman Procházka, 2013

Cover © Kateřina Manková, 2013

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2013

Ediční řada – Sborníky

1. vydání

ISBN 978-80-244-3778-1

Obsah

O tom, ako robím PhD. o PhD. Príbeh auto/etnografického výskumu	10
Kamila BEŇOVÁ	
Kam smerujú kariérne dráhy PhD. absolventov?	16
Dagmara BACOVÁ	
Bariéry kritického myslenia v psychoterapii	24
Marek VRANKA	
Overenie psychometrických vlastností dynamického testu profesijných záujmov (DTPZ)	31
Marcel MARTONČIK	
Kalendárium životných událostí jako metoda podpory vybavování v retrospektivním dotazování	39
Aleš NEUSAR, Stanislav JEŽEK	
Aspekty validity sebvýpovede a pozovania úzkosti u pacientov	54
Jana TURZÁKOVÁ, Tomáš SOLLÁR, Gabriela VÖRÖSOVÁ	
Časová perspektiva a vnímaná vlastní zdatnost v procesu kariérového rozhodování	62
Martina FÜLEPOVÁ, Panajotis CAKIRPALOGLU	
Dynamické testovanie intelektových predpokladov – princípy, možnosti a limity	73
Vladimír ČEMA	
Kariérové poradenstvo pre vysokoškolákov – diagnostika a rozvoj potenciálu	83
Pavla TEŤÁKOVÁ	
Mravní usuzování v kontextu profi-volby	90
Hana LUKÁŠOVÁ	
Nedirektivní vedení dialogického jednání s vnitřními partnery	102
Stanislav SUDA	
Overovanie psychometrických charakteristík slovenskej verzie dotazníka ERI (Environmental Response Inventory)	109
Mária PODMAJERSKÁ	
Percipovaná funkčnosť rodinného systému u adolescentov v kontexte veku, pohlavia a vierovyznania	121
Gabriela ŠEBOKOVÁ, Denisa ŠUKOLOVÁ	
Počítač experimentátorem, vědec bez práce. Metodologické poučení z parapsychologie	130
Jan VOTAVA	

Postoje ke smrti a náboženské přesvědčení	137
Klára MACHŮ, Olga PECHOVÁ, Daniel DOSTÁL	
Predikcia školského prospechu testom inteligencie a dynamickým testom latentných učebných schopností	143
Eva REICHELOVÁ	
Prežívanie depresie a zásadné životné udalosti	151
Daniel DURKÁČ, Dagmar BREZNOŠČÁKOVÁ	
Rodinné riziko dyslexie	164
Tereza KUČEROVÁ, Anna KUCHARSKÁ, Klára ŠPAČKOVÁ	
Self rozumově nadaných dětí a teoreticko-výzkumný rozměr	172
Jan ŠMAHAJ, Ester ŠROMOVÁ	
Svatba? Jo, ale proč... ..	177
Alena PIKHARTOVÁ	
Vliv charakteristiky hudebních podnětů na subjektivní časovou zkušenost	186
Karel FLAŠKA, Panajotis CAKIRPALOGLU	
Vztah suicidálního chování a sociální opory	194
Monika LIŠKOVÁ, Olga PECHOVÁ	
Aktualizace populačních norem pro osobnostní dotazník pro mládež (HSPQ)	203
Martin DOLEJŠ	

Content

Doing PhD about PhD. The story of auto/ethnographic research	10
Kamila BEŇOVÁ	
Where are the career path's of phd. Graduates going?	16
Dagmara BACOVÁ	
Barriers to critical thinking in psychotherapy	24
Marek VRANKA	
Evaluation of the psychometric properties of the dynamic tests of the vocational interests	31
Marcel MARTONČIK	
Event history calendar – a method for facilitating the retrieval in retrospective reports	39
Aleš NEUSAR, Stanislav JEŽEK	
Anxiety in patients – aspects of validity of self-report and observations	54
Jana TURZÁKOVÁ, Tomáš SOLLÁR, Gabriela VÖRÖSOVÁ	
Time perspective and decision-career self efficacy	62
Martina FÜLEPOVÁ, Panajotis CAKIRPALOGLU	
Dynamic testing of intellectual assumes – principles, opportunities and limits	73
Vladimír ČEMA	
Career counseling for university students – psychodiagnostics and potential development	83
Pavla TEŤÁKOVÁ	
Moral reasoning in the context of career choice	90
Hana LUKÁŠOVÁ	
Nondirective leading of dialogical acting with the inner partners	102
Stanislav SUDA	
Psychometric properties of the slovak version of ERI (Environmental response inventory)	109
Mária PODMAJERSKÁ	
Perceived family functioning in adolescents with respect to age, gender and religion	121
Gabriela ŠEBOKOVÁ, Denisa ŠUKOLOVÁ	
Computer as an experimenter, scientist without a job. Methodological lessons from parapsychology.	130
Jan VOTAVA	

Attitudes towards death and the religious belief	137
Klára MACHŮ, Olga PECHOVÁ, Daniel DOSTÁL	
Intelligence test and dynamic test of latent learning abilities in predicting academic achievement	143
Eva REICHELOVÁ	
Depression and critical life events	151
Daniel DURKÁČ, Dagmar BREZNOŠČÁKOVÁ	
Family risk of dyslexie	164
Tereza KUČEROVÁ, Anna KUCHARSKÁ, Klára ŠPAČKOVÁ	
Self of intellectually gifted children and theoretical research dimensions	172
Jan ŠMAHAJ, Ester ŠROMOVÁ	
Wedding? Yes, but why... ..	177
Alena PIKHARTOVÁ	
The effect of music stimuli characteristics on subjective time experience	186
Karel FLAŠKA, Panajotis CAKIRPALOGLU	
The relationship between suicidal behaviour and social support	194
Monika LIŠKOVÁ, Olga PECHOVÁ	
Updating of the population standards for high school personality questionnaire (HSPQ)	203
Martin DOLEJŠ	

Předmluva

Vážení čtenáři,

poslední tři ročníky konference PhD existence poukázaly, že má smysl dělat konferenci zaměřenou na doktorandy. Krom cenné zpětné vazby na své badatelské počiny si doktorandi každoročně pochvalují také možnost prohloubit si své kompetence – letos šlo například o výuku bakalářských studentů, výzkum v psychoterapii či psaní odborných textů a disertace – a ještě se u toho dobře pobavit a zatančit si.

Má ale smysl dělat sborník z doktorandské konference a ještě v době, kdy to vypadá, že už se nebudou „bodově“ uznávat téměř žádné jiné výstupy než články v impaktovaných časopisech?

Tyto otázky si musí v současné době pragmaticky položit každý pořadatel konference. Práce na sborníku zabere spoustu času a obvykle jde o aktivitu „dobrovolnickou“...

Když si pročítám příspěvky v tomto sborníku, např. o zkušenostech s doktorátem, inspiraci parapsychologií v metodologii, či bariérách kritického myšlení v psychoterapii, přikláním se k názoru, že vydávat sborník stále smysl má a možná dokonce ještě větší, než v dřívější době. Proč?

- A) Mnoho kvalitních textů by jinak nejspíše nespátrilo světlo světa. Impaktované časopisy mají obvykle velmi striktní kritéria a některé typy příspěvků je téměř nemožné či velmi obtížné v nich publikovat. Zapadly by tak například mnohé přehledové studie, kreativně pojaté práce nesplňující formální stránku vědeckého článku nebo výsledky studií, které nevyšly dle očekávání nebo dokonce nenašly „signifikantní rozdíly“.
- B) Sborník snese více, než monografie a odborný článek v časopise. A je to dobře. Je dobré zachovat formát, kde vydání trvá pouze pár měsíců; formát, kde se mohou realizovat začínající badatelé; formát, který není tak formalisticky striktní a snese tak různé „odchytky“ – které jak známo někdy vedou k něčemu opravdu zajímavému. Samozřejmě při zachování kvalitní zpětné vazby autorům.
- C) Sborníky jsou obvykle psány v českém či slovenském jazyce. Poskytují tak jednu z mála možností, kde ještě psát „odbornou mateřštinou“ a ne anglicky.
- D) V dřívější době byly sborníky distribuovány pouze v tištěné podobě či na CD. To značně omezovalo dopad příspěvků, protože se o nich téměř nikdo nedozvěděl. V dnešní online době je možné sborník ihned zveřejnit na webu a příspěvky tak mohou začít žít svým životem. Navíc se nám v minulých letech díky snaze Martina Dolejše podařilo zaregistrovat sborníky do databáze Web of Science společnosti Thompson Reuters – což ještě více zvýšilo viditelnost příspěvků a přineslo i akademické body.

Pokud tedy autor napíše kvalitní příspěvek, tak i když jde „pouze“ o sborník, může překvapivě jít o mnohem větší „dopad“, než u příspěvku z „formálně vyšší kategorie“.

Držím palce všem autorům, ať jejich příspěvek nezapadne a začne žít!

Za tým organizátorů konference PHD EXISTENCE Aleš Neusar

V Olomouci, 28. září 2013

O TOM, AKO ROBÍM PHD. O PHD. PRÍBEH AUTO/ETNOGRAFICKÉHO VÝSKUMU

DOING PHD ABOUT PHD. THE STORY OF AUTO/ETHNOGRAPHIC RESEARCH

Kamila BEŇOVÁ

Inštitút sociálnych a kultúrnych štúdií, FHV UMB, Banská Bystrica, Slovensko, kamila.benova@umb.sk

Abstrakt: Článok sa zaoberá tretím cyklom terciárneho vzdelávania (na Slovensku), teda doktorandským štúdiom, na ktorú je nazerané ako na problematickú fázu akademickej kariéry. Pokúša sa odpovedať na otázku: čo je PhD., v kontexte výskumu, teoreticko-metodologicky koncipovaného ako kritická etnografia akademického prostredia. Je zameraný na prepojenie epistemologického (feministická teória stanoviska) a metodologického (autoetnografia) prístupu, pričom analýza „rozpráva“ autoetnografický „PhD. príbeh“ autorky, externej doktorandky a výskumníčky, a tiež rozprávačky a úplnej členky doktorandskej komunity v jednom. Výskumníčka sa v rámci analýzy snaží identifikovať vlastné roly a pozície v kontexte výskumu a vlastného doktorandského štúdia; a volí perspektívu zdola, s cieľom posilnenia tejto špecifickej akademickej komunity, ako aj seba samej.

Abstract: This article deals with the PhD phase of tertiary higher education (in Slovakia), which is here considered as the problematic phase of the academic career. It tries to answer the question: what is PhD, in the context of research, theoretically and methodologically approached as a critical ethnography of higher education. It is focused on the linking epistemological (feminist standpoint) and methodological (autoethnography) background; while the analysis “tells” the autoethnographic “PhD story” of the author, the part-time PhD student and the university researcher at the same time, the storyteller and the complete member of the researched PhD community, by choosing the bottom-up perspective, with the aim to empower community, as well as herself. The author tries to identify her own situatedness, according to the research and PhD study, through recognizing her roles and positions.

Kľúčové slová: PhD., terciárne vzdelávanie, feministický výskum, teória stanoviska, auto/etnografia

Keywords: PhD, tertiary education, feminist research, standpoint theory, auto/ethnography

1. Čo je PhD.?

Podľa Európskej asociácie univerzít (2007): „Doktorandské vzdelávanie je hlavnou prioritou európskych univerzít“ (Doctoral Programmes..., 2007, 5). „Doktorandské programy sú tretím cyklom Bolonského procesu a zároveň konštituujú začiatočnú fázu mladých vedeckých pracovníkov“ (ibid., 8). „Vysoká kvalita doktorandských programov je rozhodujúca v dosahovaní európskych výskumných cieľov“ (ibid.).

Podľa Berlínskeho komuniké (2003): „S vedomím potreby podpory užšieho prepojenia medzi Európskym vysokoškolským priestorom [EHEA] a Európskym vzdelávacím priestorom [ERA] vo „vedomostnej“ Európe, ako aj dôležosti výskumu ako integrálnej súčasti vyššieho vzdelávania naprieč Európou, ministri považujú za potrebné ísť nad rámec súčasného zamerania na dva hlavné cykly vyššieho vzdelávania, a doktorandský stupeň ako tretí cyklus Bolonského procesu. ... Ministri vyzývajú na zvýšenie mobility na doktorandskom a postdoktorandskom stupni, a podporu inštitúcií zameraných na zvyšovanie kooperácie v doktorandskom štúdiu a tréningu mladých výskumníkov“ (Berlin Communiqué, 2003, 7).

Podľa Bergenského komuniké (2005): „Jadrom doktorandského vzdelávania je rozvoj poznania prostredníctvom originálneho výskumu. ... Pokladáme účastníkov programov tretieho cyklu za oboje, študentov i začínajúcich výskumníkov“ (Doctoral Programmes..., 2007, 6).

Avšak, sú toto naozaj uspokojivé odpovede na otázku, čo je to PhD.? Kam sa vytratilí doktorandi a doktorandky? Kde zostala čistá veda, radosť z poznávania, kritické myslenie, kreativita, emócie či osobné naplnenie? Podľa Parka (2007) existuje viacero účastníkov, ktorí majú niečo do činenia s doktorandským vzdelávaním, pričom každý z účastníkov má vo vzťahu k nemu svoje vlastné záujmy, očakávania a pripisuje mu vlastný program (Park, 2007, 8). Z tohto dôvodu je na doktorandský stupeň nahliadané cez rôzne optiky, čo môže znamenať rôzne veci (ibid.). Každý subjekt spojený s PhD. má svoje vlastné očakávania a potreby: európska

úroveň potrebuje napĺňať svoje vlastné ciele, najčastejšie spojené s ekonomickým rastom a ukazovateľmi, konkurencieschopnosťou Európy a budovaním vedomostnej spoločnosti; členský štát EÚ (ako napríklad Slovensko) musí nasledovať európsku agendu, ale zároveň chrániť svoje vlastné socio-ekonomické záujmy; vlády potrebujú riešiť nezamestnanosť a kvalitu vysokoškolského vzdelávania; univerzity musia čeliť tlaku zo strany vlády, režimu akademického kapitalizmu, a zároveň sa držať tradičných ideí slobody, autonómie a excelentnosti; školitelia bojujú s viacnásobnou rolou vedca-pedagóga-projektového manažéra, ak si chcú udržať miesto na univerzite; kým študenti – doktorandi, stoja uprostred tohto „*bojového poľa*“ (Bourdieu, 1988) so svojimi vlastnými motiváciami a potrebami. Ale kto sa o nich skutočne zaujíma? A nakoniec, čo znamená PhD. pre mňa samotnú? Aj tieto otázky sa tu pokúsím zodpovedať.

V tejto logike tvrdím, že PhD. je vždy *nástrojom* na dosiahnutie niečoho. Predpokladám, že práve konflikt medzi očakávaniami spôsobuje vnímanie doktorandskej fázy ako problematického obdobia v akademickej kariére a z toho vychádzam i pri mojom etnografickom výskume nazvanom „*Trampoty s PhD.*“, realizovanom v odbore etnológia. Pričom sa pýtam: čo ak doktorandi a doktorandky rozprávajú iný „príbeh“ ako školitelia/ky, univerzity, vláda alebo európske štruktúry? Ak chceme hovoriť o PhD., či dokonca skvalitňovať jeho úroveň, nie je najprv potrebné zahrnúť aj ich hlas? Vo svojom výskume volím perspektívu *zdola*, čo znamená, že hovorím z pozície doktorandov a doktorandiek, pretože som jednou z nich, so zámerom dosiahnutia *empowermentu* (ako posilnenia hlasu) tejto špecifickej akademickej *komunity*.

2. Etnografia (ako holistický metodologický prístup výskumu)

„Etnografický výskum sa realizuje s cieľom získať holistický obraz určitej skupiny, inštitúcie alebo spoločnosti“ (Hendl, 2005, 117), pričom dôraz je kladený na dokumentovanie každodennosti (ibid.). V tomto kontexte je hlavným zámerom môjho výskumu získať komplexnú informáciu o komunite doktorandov a doktorandiek v špecifických inštitucionálnych (verejná univerzita) a politických (vzdelávacie a vedecké politiky, legislatíva) podmienkach, v určitom čase a priestore. Špecificky kritická etnografia a jej feministická orientácia sa zameriava na odhaľovanie foriem útlaku jednotlivcov z menej privilegovaných skupín (ibid., 122), v tomto prípade stotožnení s doktorandmi/kami. V súlade s Maddenom (2010), považujem etnografiu za *príbeh* (Madden, 2010, 6) opierajúci sa o dôveryhodné kvalitatívne dáta, pričom etnografia sa vo svojej podstate dá chápať ako „písanie o ľuďoch“. Potom etnografický text je interpretatívnym a vysvetľujúcim príbehom o skupine ľudí a ich socialite, kultúre a správaní, no táto správa nie je fiktívnou, je naratívom založeným na systematicky získavaných a analyzovaných dátach (ibid., 16). No etnografia nie je len aktom písania, je oboje, praktikou výskumu (ako súčasť metodológie) a textovým produktom tejto praktiky, je formou realizácie sociálneho výskumu, ako aj finálnym produktom vychádzajúcim z písania výskumu (ibid.). Etnografia ako jedinečný a kreatívny proces, je zvyčajne založená na triangulácii metód, preto sa i v mojom výskume opieram o pološtruktúrované rozhovory, zúčastnené pozorovanie, textovú a štatistickú analýzu, a tiež *autoetnografiu*, ako hlavné metódy výskumu.

Prostredníctvom svojej etnografie by som rada „rozpovedala príbeh“ doktorandov a doktorandiek v sociálnych a humanitných vedách, pôsobiacich na dvoch slovenských regionálnych univerzitách, na dvoch humanitne orientovaných fakultách. Doktorandov a doktorandky považujem vo výskume za špecifickú komunitu v rámci akademickej komunity so statusom prejavujúcim sa charakterom *neistoty* (Červinková, 2010; Park, 2007), zmeny a *liminality* (Araújo, 2005), ktorý vyplýva z ich ambivalentnej pozície v akademickom prostredí. Nie sú ani študentmi, ani plnohodnotnými výskumníkmi, zároveň sú považovaní aj za študentov, aj za začínajúcich výskumníkov. Ako zatiaľ odhaľuje aj môj výskum, väčšina denných doktorandov/diek má práva študenta, ale povinnosti zamestnanca. Túto ranú kariérnu fázu možno považovať za akýsi prechodový status od stavu učňovstva k stavu kolegiality (Laudel, Gläser, 2008, 387). Práve charakter tohto špecifického statusu situuje doktorandov/ky do neprivilegovanej, často marginalizovanej a znevýhodnenej, či dokonca ostrakizovanej, pozície v rámci akademickej hierarchie a akademickej inštitúcie.

3. Feministická teória stanoviska a autoetnografia (a ich prepojenie)

Podľa Letherby (2003) je feminizmus oboje, teória i prax. Feministické výskumníčky a výskumníci začínajú s politickým záväzkom produkovať užitočné poznanie, ktoré dokáže meniť životy prostredníctvom sociálnej a individuálnej zmeny (Letherby, 2003, 4). Ide im o spochybňovanie mlčania v mainstreamovom výskume a to v dvoch rovinách: vo vzťahu k študovaným problémom, ako aj v spôsobe akým štúdium prebieha, pričom feministický výskum vyzdvihuje fakt, že výskumníčky/výskumníkov výber metód, výskumnej témy a cieľovej skupiny výskumu, je vždy aktom politickým (ibid.). Feministická teória stanoviska, ako jeden z feministických epistemologických programov, napomáha vidieť a rozumieť svetu prostredníctvom očí a skúsenosti utlačovaných a použiť

ich víziu a poznanie v sociálnom aktivizme a pri realizácii sociálnej zmeny (Brooks, 2006, 55). Je fúziou poznania a praxe; je oboje – teóriou poznania i metódou realizácie výskumu, prístupom ku konštruovaniu poznania i výzvou na politickú akciu (ibid.). Teória spája svoje východisko so skupinami znevýhodnených, stáva sa pre ňu relevantnou ich skúsenosť a pomáha tak konštituovať a posilňovať „opozičné vedomie“ (úv. pôvodné) vo vzťahu k spoločenskému hierarchickému usporiadaniu, či asymetrii (Farkašová, 2009, 32). Preto skúsenosť znevýhodnených skupín „predstavuje dôležitý potenciálny zdroj kritického pohľadu, ktorý vedie k alternatívnym spôsobom poznávania“ (ibid., 36). Je tak bázou „nielen pre výskumné projekty, ale aj pre politické stratégie“ a má „okrem epistemického, aj značný sociálno-politický emancipačný potenciál“ (ibid., 32); „jej cieľom je odstrániť epistemické (a následne aj iné) nerovnosti v spoločnosti“ (ibid., 33).

Kľúčovým konceptom feministickej epistemológie všeobecne, i teórie stanoviska, je *situované poznanie*, čo znamená predovšetkým uvedomenie, že „veda ako istý spoločenský a kultúrny útvar je vždy situovaná v konkrétnom historickom, spoločenskom a kultúrnom kontexte a nesie v sebe znaky spoločenskej štruktúry, ktorej je súčasťou“ (Szapuová, 2011, 332). Znamená tiež, že vedec/vedkyňa je schopný vidieť aj svoj „vlastný výskumný projekt v jeho kultúrnej partikularite a v kontexte iných projektov, aby si uvedomoval, že projekty sú vždy sociálne situované a kultúrne partikulárne“ (Harding in Farkašová, 2009, 33). Tento sebareflexívny proces myslenia sa snažím dosiahnuť práve použitím metódy *autoetnografie*.

Podľa Spry (2011) v autoetnografických metódach je výskumník/čka epistemologickým a ontologickým spojivom, na základe ktorého výskumný proces prebieha (Spry, 2011, 711). Autoetnografi a autoetnografky argumentujú, že sebareflexívna kritika vlastnej pozicionality inšpiruje čitateľov a čitateľky reflektovať kriticky svoju vlastnú životnú skúsenosť, konštruovanie seba samého, ako aj ich interakcie s ostatnými (ibid.). Autoetnografia je oboje, metóda aj text rôznorodých interdisciplinárnych praxí (Reed – Danahay in Spry, 2001, 710). Môže byť definovaná ako vlastný príbeh (narácia), ktorý posudzuje situovanosť seba samého s ostatnými v určitom sociálnom kontexte a otvára nové cesty písania o sociálnom živote (ibid.). Autoetnografia mi, v súlade so Spry, dovoľuje pozicionovať seba samú ako aktívnu agentku (Spry, 2011, 711), zahrnúť môj vlastný „doktorandský príbeh“ do výskumu, pričom epistemologicky korešponduje s teóriou stanoviska.

V nasledujúcej autoetnografickej analýze sa pokúsím identifikovať na báze teórie stanoviska moje vlastné roly a pozície, ktoré rozpoznávam v kontexte výskumu ako relevantné.

4. Môj PhD. príbeh, moje trampoty s PhD. (autoetnografická perspektíva)

Študentka vs. výskumníčka.

Dve kľúčové pozície, ktoré majú vplyv na môj výskum, ako aj na moje PhD., sú: moja pozícia doktorandky (od roku 2009) a moja pozícia výskumníčky (od roku 2010) na dvoch rozdielnych univerzitách. Moja skúsenosť externej doktorandky, ako ukazuje môj výskum, je veľmi odlišná od bežnej skúsenosti denných doktorandov/diek. Počas celého môjho štúdia som kompletne vylúčená zo života katedry (na ktorej PhD. realizujem), nikto ma neinformuje o aktivitách, ktoré sa tam dejú, nikto nikdy nepotreboval moju pomoc alebo zručnosti, nikdy som tam neučila. Môj kontakt s mojou študijnou inštitúciou je cez oficiálnu komunikáciu so študijným oddelením, kde musím spĺňať všetky formálne náležitosti štúdia (kredity, zápisy). Dneďavna som bola s katedrou spojená prostredníctvom mojich priateľiek, ktoré ma o dianí priebežne informovali, a ktoré tam boli v pozícii denných doktorandiek, avšak tento kontakt bol výlučne neformálny a mal osobný charakter. V súčasnosti som v treťom ročníku štúdia, čerstvo po odovzdaní projektu dizertačnej práce a v priebehu nasledujúcich mesiacov by som mala absolvovať dizertačnú skúšku.

Postupne som sa počas štúdia stretávala aj s ďalšími situáciami a okolnosťami, ktoré ma presvedčili o znevýhodnenej pozícii externých doktorandov. Okrem sociálnej izolácie sa objavili aj faktory, ako nemožnosť prístupu k určitým druhom financovania (štípeniá, mobility), ktoré sú určené len pre denných doktorandov, alebo vo všeobecnosti celkovo menšie šance uplatniť sa v rámci akademického prostredia, čo vedie k stavu nerovnakých príležitostí.

Ako výskumníčka – etnologička som začala pracovať na univerzite v roku 2010, už v období, keď som bola aj externou doktorandkou. Ako výskumníčka mám štandardnú pracovnú zmluvu a štandardné pracovné povinnosti (ako pracovné porady, tvorba a realizácia projektov, návšteva konferencií, publikačná činnosť), síce s výnimkou učenia, ale s jednou povinnosťou navyše – dokončiť si PhD.

Vzhľadom k môjmu výskumu mi moja pozícia doktorandky na jednej strane dovoľuje byť úplnou členkou skúmanej komu-

nity. Som s ostatnými participantmi a participantkami výskumu v rovnovej pozícii, čo mi umožňuje oslabovať mocenský vzťah „skúmajúci – skúmaný“. Moju rolu vo výskume chápem viac ako „remeselnú zručnosť“ etnografického výskumu, než ako expertnú činnosť, čo plne korešponduje s vybraným epistemologickým a teoreticko-metodologickým prístupom výskumu. Ako jedna z doktorandov, plne rozumiem problémom, ktoré riešia a zároveň je moja pozícia výhodná aj v tom, že nemajú pri mne obavu hovoriť o citlivých alebo ošemetných témach, dôverujú mi. Na druhej strane, z perspektívy výskumníčky, vidím zároveň do fungovania univerzity aj z opačnej strany, mám projektové skúsenosti, reálne zodpovednosti a povinnosti, t. j. moja akademická práca je reálna, nie je to tréning pre získanie kreditov. Prostredníctvom mojej skúsenosti ako výskumníčky vidím napríklad ako funguje režim *akademického kapitalizmu* (Slaughter – Leslie 1997), ako každý výskumník a výskumníčka, vrátane mňa, musí byť dostatočne produktívny, pretože táto produktivita priamo súvisí so „zarábaním si na seba“, čo znamená rozpočet pre univerzitu. Preto mi pozícia zamestnankyne i študentky univerzity, a zároveň výskumníčky zaoberajúcej sa odborne vyšším vzdelávaním, napomáha pochopiť holisticky situovanosť doktorandov a doktorandiek v sociálnych a humanitných vedách v súčasnom akademickom prostredí, rovnako ako moju vlastnú situovanosť. Nakoniec, samotná kombinácia týchto pozícií, resp. perspektív, mi dovoľuje realizovať tento typ výskumu, ktorý je *angažovaný, kritický, reflexívny a posilňujúci*.

Avšak, kým na jednej strane je táto kombinácia vzhľadom na výskum výhodná, zároveň je pre mňa najproblematickejším momentom práve ich zosúladenie, a to v kontexte môjho vlastného PhD. Kvôli rôznym očakávaniam vyplývajúcim z jednej či druhej pozície, sa často stáva, že nedokážem s istotou určiť prioritu. Potreba byť užitočnou ako výskumníčka, spolu s nemožnosťou dosahovať uspokojivé výsledky pri personálnych auditoch, ako aj momentálna neschopnosť produkovať „skutočné a hodnotné“ vedecké poznanie (keďže som stále študentkou PhD.), spôsobuje, že sa ocitám často pod tlakom. Takáto situácia vedie k demotivácii, pochybnostiam o sebe samej a pocitom neúčinnosti a nedostatočnosti.

Aktivistka.

Rolu aktivistky pokladám za rovnako relevantnú vo vzťahu k výskumu, i môjmu PhD., pretože je neoddeliteľnou súčasťou môjho osobného života, a preto sa nedá celkom oddeliť aj od toho profesionálneho. Ako aktívna a zodpovedná občianka, pôsobím v neziskovom sektore, kde sa snažím zaoberať zmysluplnými aktivitami všeobecne sa týkajúcimi komunity a genderovej oblasti. Ak poslaním sociálneho aktivizmu je dosiahnutie nejakej sociálnej zmeny, o niečo podobné sa snažím aj v rámci akademického výskumu. Preto spôsob, ktorým svoj výskum realizujem (nielen ten doktorandský) môže byť považovaný za druh určitého *analytického aktivizmu* (Lazar 2007), v oblasti teoretickej. V praktickom zmysle mi ide vždy aj o istý druh „využitia“ výsledkov výskumu v praxi. Keďže svet vedy a svet aktivizmu sú dva hlavné sociálne svety, v ktorých myslím a pohybujem sa, snažím sa ich prepájať všade tam, kde je to možné. Rovnako tak aj pri mojom PhD.

Žena.

Fakt, že sa identifikujem ako žena, je dôležitým faktorom v kontexte feministickej koncepcie stanoviska. Vyrastať a byť v našej spoločnosti socializovaná ako žena, znamená mať odlišnú skúsenosť i perspektívu. Ako žena vnímam mnoho noriem, hodnôt a očakávaní, ktoré sú stále veľmi odlišné od tých, ktoré sú kladené na mužov. Vzhľadom na môj výskum vychádzam z predpokladu, že výber takéhoto typu výskumu i výskumnej témy, má mnoho do činenia práve s touto mojou sociálnou rolou. V kontexte môjho PhD. a mojich ostatných pozícií študentky-výskumníčky-aktivistky, je moje „žensťvo“ faktorom, ktoré prechádza naprieč nimi všetkými, a zároveň je s nimi momentálne v rozpore. Ako žena určitého veku (aktuálne 29 rokov) je rodičovstvo, resp. jeho odkladanie práve kvôli nedokončenému PhD., mojou každodennou voľbou a dilemou.

Feministka.

Fakt, že samu seba rozpoznávam ako feministku sa vzťahuje na všetky zmienené pozície a roly. Feminizmus je viac než len politický názor, je to spôsob myslenia, konania a žitia, možnosť ako rozumieť svetu a napomáhať jeho pretváranie na svet bez hierarchií a asymetrií. Feminizmus mi pomáha pochopiť fungovanie mocenských vzťahov, ako aj to, ako ovplyvňujú mňa samotnú (a vo všetkých mojich rolách a pozíciách) v určitom čase a priestore. Ako feministka sa snažím prekonávať všetky nevyhovujúce očakávania, normy a hodnoty, dané socio-kultúrnym kontextom, v ktorom žijem. Rovnako ako konvenčné myslenie a stereotypy, ktoré ovplyvňujú vedu a akademický svet presne tak isto, ako iné časti spoločnosti. V kontexte epistemológie môjho výskumu, feministické stanovisko nie je to isté ako stanovisko ženské; nie je dané v ženskej skúsenosti *per se*, ale je výsledkom špecifickej formy aktivít a praxe (Hartsock in Farkašová, 2009, 31). Jednoducho, „... hovorí z pozície ženy, nie je to isté, ako hovorí z politickej perspektívy feministky“ (Lazar, 2007, 145). Ako feministická výskumníčka nie som „v žiadnom prípade nejakým anonymným hlasom prichádzajúcim odnikadiaľ, ale konkrétnym individuom s konkrétnymi spoločenskými motiváciami, cieľmi, ideologickými záujmami, očakávaniami a predstavami, politickou a osobnou históriou, po-

znávacím zázemím atď. Práve preto všetky tieto (a mnohé ďalšie aspekty) nevyhnutne ovplyvňujú priebeh a výsledky bádania (samotným výberom výskumných preferencií, alokáciou zdrojov na výskum začínajúc, interpretáciou a evaluáciou získaných dát končiac)“ (Mátonoha, 2005, 31).

Záver (alebo snaha zodpovedať položené otázky)

Priblížením časti svojho dizertačného výskumu som chcela poukázať na to, že sociálno-vedný výskum, obzvlášť kvalitatívny (a etnografický), môže byť nápomocným nástrojom pri riešení socio-politických problémov. Pri výskume akademického prostredia sa otvára veľký priestor nielen pre načrtnutý transdisciplinárny teoreticko-metodologický prístup, ale aj pre interdisciplinárnu spoluprácu, najmä, ale nielen, sociálnych a humanitných vied, akými sú napríklad etnológia/socio-kultúrna antropológia a psychológia. Každá z vied by svojou vlastnou perspektívou mohla výskumný proces, a najmä jeho výsledky, obohatiť a prispieť tak k dosiahnutiu sociálnej zmeny. V tomto prípade k zlepšeniu podmienok doktorandského štúdia (nielen na Slovensku). Svoj príspevok som zamerala predovšetkým na popis výskumného procesu, a na spôsob akým prepájam epistemologické východiská s metodologickými, pričom som vybrala autoetnografiu ako metodologický prístup, ktorý mi umožňuje popísať svoju vlastnú *situovanosť* ako aktérky i realizátorky výskumu, vzhľadom na súčasný systém vyššieho vzdelávania. Takýto proces reflexívneho písania mi pomáha lepšie uvedomovať si konzekvencie a kontexty, a tak i odpovedať na v úvode položenú otázku: čo je to PhD.?

Pre mňa, ako jednu z mnohých účastníčok zainteresovaných do fenoménu PhD., plní v súčasnosti PhD. niekoľko funkcií: je *tréninom* (pomocou neho a nadobúdaním skúseností a zručností v rámci doktorandského štúdia, sa učím stávať sa akademičkou); je *nutnosťou* (ako si udržať pracovné miesto na univerzite); je *záväzkom* (voči univerzite ako môjmu zamestnávateľovi); je *bariérou* (vzhľadom na môj súkromný život a rodičovstvo); a zároveň je *nástrojom* môjho intelektuálneho rastu, prostredníctvom ktorého môžem vyjadrovať svoju kreativitu, mať radosť a cítiť šťastie a uspokojenie z vedy a objavovania. Takýto charakter majú moje aktuálne „trampoty“ s PhD.

Literatúra

Araújo, E. R. (2005). Understanding the PhD as a Phase in Time. *Time&Society*, (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), VOL. 14 No. 2/3, 191-211.

Berlin Communiqué. (2003). „Realising the European Higher Education Area“. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. 9 p. Dostupné na Internete: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf (Stiahnuté 20. 4. 2013)

Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford University Press: Stanford.

Brooks, A. (2007). *Feminist Standpoint Epistemology. Building Knowledge and Empowerment Through Women's Lived Experience*. In Hesse-Biber, Sh. N. & Leavy, P. L. *Feminist Research Practice*.

A Primer, 53-82. SAGE publications, Inc.

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

Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. (2007). Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education. Brusel: EUA Publications, 2007. Dostupné na Internete: <http://www.eua.be/cde/publications.aspx> (Stiahnuté 20. 4. 2013)

Farkašová, E. (2009). *Feministické epistemologie: hľadanie alternatív*. In Szapuová, M. a kol. *Na ceste k rodovej rovnosti: ženy a muži v akademickom prostredí*, 21-40. Iris: Bratislava.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál: Praha.

Laudel, G. & Gläser, J. (2008). From apprentice to colleague: The metamorphosis of Early Career Researchers. *High Educ* (2008) 55, 387-406.

- Lazar, M. M. (2007). Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse-Praxis. *Critical Discourse Studies*, 4: 2, 141-164.
- Letherby, G. (2003). *Feminist Research in Theory and Practice*. Open University Press: Buckingham – Philadelphia.
- Madden, R. (2010). *Being Ethnographic: A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*. SAGE Publications Ltd.: London.
- Mátonoha, J. (2005). Ženy a věda: feministické epistemologie a kritika vědeckého diskursu. In Linková, M. – Červinková, A. (eds.). *Myšlení hranic: genderové pohledy na racionalitu, objektivitu a vědoucí subjekt*, 23-36. Sociologický ústav AVČR: Praha.
- Park, Ch. (2007). *Redefining the Doctorate*. The Higher Education Academy: York.
- Slaughter, Sh. & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press: Baltimore & London.
- Spry, T. (2011). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, Volume 7, Number 6, 706-732.
- Szapuová, M. (2011). Ženy, veda a feminizmus: k otázkam feministickéj kritiky vedy. In Kiczková, Z. & Szapuová, M. *Rodové štúdiá: súčasné diskusie, problémy a perspektívy*, s. 331-349. Univerzita Komenského v Bratislave: Bratislava.

KAM SMERUJÚ KARIÉRNE DRÁHY PHD. ABSOLVENTOV? WHERE ARE THE CAREER PATH'S OF PHD. GRADUATES GOING?

Dagmara BACOVÁ

Inštitút sociálnych a kultúrnych štúdií, Centrum vedy a výskumu, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Slovensko, dagmara.bacova@umb.sk

Grantová podpora: POCARIM (7th FP)

Abstrakt: Doktorandský život sa každému raz skončí, a či už s miernou melanchóliou, strachom, ale mnohí aj s nedočkavosťou vykročia vpred do sveta praxe. Ako sa darí držiteľom doktorátov zo sociálnych a humanitných vied zaradiť do sveta mimo akademickej pôdy, či do nej samotnej na pozíciách vedecko-výskumných alebo pedagogických pracovníkov? Cieľom príspevku je prezentovať niekoľko parciálnych výsledkov kvalitatívneho výskumu v rámci medzinárodného projektu POCARIM, ktorý má za cieľ zmapovať kariérne dráhy držiteľov doktorátov zo sociálnych a humanitných vied. V príspevku sa budem zaoberať rôznymi aspektmi, ktoré ovplyvňujú kariérne dráhy absolventov PhD. následne po ukončení štúdia. Príspevok má byť malou sondou, alebo reflexiou životných skúseností držiteľov doktorátov. Každý respondent či respondentka má svoj vlastný životný príbeh, v analýze som použila niekoľko príkladov toho, ako sa môže vyvíjať rozhodovanie, čo ďalej. Na základe týchto príbehov som identifikovala základné faktory, ktoré ovplyvňujú životné trajektórie postdoktorandov a postdoktorandiek a analyzovala som ich zo základných troch hľadísk – z rodového, ekonomického a individuálneho.

Abstract: Doctoral life comes to the end, and many graduates step forward into the world of practice sometimes with the mild melancholy, fear, but also with impatience. How do the PhD. holders from the social sciences and humanities thrive to join the world outside or inside of academia on positions of researching or teaching staff? The aim of this paper is to present some partial results of qualitative research in international project Pocarim, which aims to map out the career paths of PhD. holders from the social sciences and humanities. In this paper I will discuss the various aspects affecting the career paths of PhD. The paper should be a small tube or a reflection of PhD. holders life experience. Each has their own life story. In this paper I have used some examples of how it can evolve deciding what to do next. On the basis of these stories I have identified some key factors that affect life trajectories of postdocs and I analyze them from the three fundamental aspects - of gender, economic and individual aspect.

Kľúčové slová: kariéra, PhD., spoločenské a humanitné vedy, absolvent

Keywords: career, PhD., Social Sciences & Humanities, graduate

Úvod

Dnešné vysoké školstvo je poznačené ekonomickými obmedzeniami investícií vo všetkých oblastiach odbornej prípravy výskumníkov na národnej a európskej úrovni. Verejný tlak na celkové výdavkové škrtky vo vede viedol k vážnemu spochybneniu role investícií v oblasti spoločenských a humanitných vied (SHV). V niektorých krajinách výdavky v oblasti SHV čelili neprímeraným škrtom, ktoré odrážajú presvedčenie, že tieto odbory sú menej dôležité pre rast ekonomiky a produktivity a ako také by mali dostať nižšiu úroveň verejnej podpory. So stále prísnejšími obmedzeniami investícií by bolo potrebné poskytnúť dôkaz založený na odôvodnení, prečo zachovať či dokonca zvýšiť finančné prostriedky do výskumu, aj v oblasti SHV. Pre tento účel vznikol projekt POCARIM, ktorý má za cieľ v 13 partnerských krajinách zmapovať kariérne dráhy držiteľov doktorátov z SHV. V najširšom slova zmysle sa snaží zachytiť rôznorodosť profesijných dráh, trendov v zamestnanosti a vplyv absolventov doktorandského štúdia v humanitných a sociálnych vedách v Európe. Jeho cieľom by malo byť porozumenie mechanizmom, ktoré sa uplatňujú na pracovnom trhu v súvislosti so zamestnávaním a uplatňovaním absolventov doktorandského štúdia v oblasti SHV.

Výskum projektu POCARIM je zameraný na viacero oblastí. Prostredníctvom kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu sme získavali dáta o kariérnych cestách mladých vedcov, resp. absolventov doktorandského štúdia v rokoch 2000 – 2012. Pomocou online prieskumu sme získali 130 vyplnených dotazníkov, v ktorom sme sa pýtali na základné informácie smerujúce k zisteniu, ako sa formovali kariéry opýtaných respondentov. Následne sme absolvovali 25 stretnutí s držiteľmi doktorátov a metódou se-

mi-štruktúrovaných rozhovorov sme doplnili dotazníkové dáta o množstvo detailov z ich profesijného života. Zamerali sme sa na obrazy ich kariérnych ciest, spôsoby využívania možností mobilit počas ich štúdia ale aj počas ich následného pracovného zaradenia v akademickom prostredí, či mimo neho, alebo ako vplýva ich práca a vedecko-výskumné skúsenosti a poznatky na spoločnosť. Zaujímalo nás, do akej miery je ich práca interdisciplinárna a intersektorová, kam smerovali prvé kroky ich kariérnej cesty, či ostávajú na akademickej pôde, alebo sa rozhodujú zamestnať v inej sfére ako vedecko-výskumnej, prípadne čo ich k tomu motivuje.

Výskumnú vzorku sme sa snažili vytvoriť pestrú, oslovovali sme respondentov z rôznych vedných odborov, rôzneho veku a z rôznych oblastí Slovenska. Jediné kritérium, ktoré museli všetci spĺňať, je získanie PhD. v rozmedzí rokov 2000 až 2012 z odborov sociálnych a humanitných vied. Na doplnenie výskumných údajov sme použili tiež sekundárne dáta Ústavu informácií a prognóz školstva, ktorý vypracoval štatistiky o počtoch absolventov doktorandského štúdia v rozmedzí rokov 2003 až 2012.

V príspevku sa budem zaoberať rôznymi aspektmi, ktoré ovplyvňujú kariérne dráhy absolventov PhD. následne po ukončení štúdia počas zaraďovania sa na pracovný trh. Výskum preukázal viacero ekonomických, sociálnych, ale aj individuálnych faktorov, ktoré zohrávajú úlohu pri rozhodovaní sa, čo ďalej.

Doktorandské štúdium je vo všeobecnosti chápané ako príprava na vedeckú dráhu a jeho cieľom je uskutočňovanie výskumu, na základe ktorého študujúci preukáže svoju schopnosť samostatnej vedeckej práce (Ackers, 2005 in Červínková, 2010). Z iného uhla pohľadu v našich socio-kultúrnych podmienkach však toto štúdium možno vnímať, ako „mediobdobie“ začínajúcich vedcov a vedkýň, ktorí sa na začiatku svojej kariéry rozhodli „zasvätiť“ život vede. „Medziobdobie“ v tom zmysle, že na jednej strane sa doktorát chápe ako vedecko-výskumná práca, ktorou adept prispieva k rozvoju vedeckého poznania seba i vedy, na druhej strane žije a pracuje v období, kedy často krát na akademickom poli nemá presne vymedzené svoje postavenie. Tento jav podobne popisuje aj I. Smetáčková v publikácii PhD. existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku (Smetáčková, 2012). Raz je doktorand vnímaný ako študent, ktorý má povinnosti a práva vyplývajúce zo študijného programu jednotlivých univerzít a vedecko-výskumných pracovísk, inokedy je plnohodnotným členom pracovného kolektívu s takými istými povinnosťami a právami, ako zamestnanci s pracovnou zmluvou.

1. Genderové aspekty pracovnej kariéry PhD.

Podľa Ústavu informácií a prognóz školstva sa počet absolventov doktorandského štúdia na Slovensku postupne zvyšuje (ÚIPŠ, 2003-2012). Do roku 2008 sa počet doktorandov na slovenských vysokých školách zvýšil až o 85% (Helbrich et al., 2009). Je to dané aj tým, že čoraz viac pribúdajú nové odbory, ktoré získali akreditáciu na tretí stupeň vysokoškolského vzdelania. O vedecký titul vo vybraných humanitných a sociálnych vedách sa viac snažia ženy, čísla ukazujú miernu väčšinu u viacerých skupín vedeckých odborov (pedagogické, psychologické, jazyk a literatúra, vedy o kultúre a umení, ekonomika a business, masmédiá a komunikácia) (UIPŠ, 2003-2012). V týchto vedeckých oblastiach získali ženy o niečo vyšší počet titulov v porovnaní s mužmi, čo malo pravdepodobne za následok celkové zvýšenie záujmu žien o vysokoškolské štúdium v sociálnych a humanitných vedách a tiež záujmu zotrvať na akademickej pôde následne po ukončení štúdia. Celkový podiel žien - nositeľiek všetkých akademických titulov predstavuje v priemere 35,3 %, avšak prieskum naznačil, že smerom k mladším vekovým kategóriám podiel žien narastá, čiže vo veku do 35 rokov sa vo vede zamestnalo cca 42% zo všetkých vedecko-výskumných pracovníkov do 35 rokov. Stále však možno vidieť celkovo nižší podiel žien v porovnaní s mužmi (Kol., 2008, p. 7).

Štatistický úrad SR neupriamoval pozornosť na skutočnosť, či mladá vedkyňa mala pri rozbiehaní svojej kariéry už založenú rodinu, čo vo veľkej miere zohráva významnú rolu pri ďalších krokoch v kariérnej dráhe ženy vedkyne. Výrazný vplyv na správanie žien má ich socializácia, v dôsledku ktorej veľa žien prežíva rolový konflikt pri výbere medzi kariérou a rodinou, čo ovplyvňuje sebaaponímanie ženy, teda jej identitu. V protiklade k nim sú ženy, u ktorých je kariéra jasnou prioritou a tento konflikt neprežívajú (Patton, McMahon, 2006), no s týmto typom žien sme sa počas nášho výskumu nestretli. Každá opýtaná mala vo svojej predstave o životnej trajektórii jasne vymedzené miesto aj pre rodinu. Niektoré ženy si po ukončení druhého stupňa vysokoškolského vzdelania zvolia akademickú cestu v podobe PhD. štúdia aj kvôli predstave, že počas písania dizertačnej práce si založia rodinu a budú popri tom vychovávať aj svoje potomstvo. Potom sa budú vedieť jednoduchšie zamestnať, keďže už budú mať za sebou rodičovskú dovolenku. Mnohé z nich však nastupujú na doktorát s veľkou zanosťou pre vedu, chcú sa venovať primárne svojmu výskumu, preto rodinu odkladajú na neskôr. Ženy, ktoré si počas doktorátu rodinu nezaložia, sú často krát vystavené rôznym znevýhodneniam vyplývajúcim z kombinácie veku a genderu. Ako ženy ani ako post-doktorandky nemajú istú pracovnú pozíciu

v zamestnaní. Vek rozbiehania pracovnej kariéry totiž v mnohých prípadoch korešponduje s vekom rozhodovania sa o založení rodiny (Husu, 2001), čo zohráva úlohu aj u zamestnávateľa, aký typ pracovnej zmluvy s nastupujúcou vedeckou pracovnou silou uzavrie. Na univerzitách a vedecko-výskumných pracoviskách platí pravidlo, ktoré upravuje dĺžku pracovného pomeru mladým vedecko-výskumným, či pedagogickým pracovníkom a pracovníčkam. Pri prvom podpísaní pracovnej zmluvy sa podľa výpovedí respondentov dohodne zamestnávateľ s potencionálnym zamestnancom na dĺžke pracovného pomeru jedného roka. Po vypršaní tejto doby musí ísť pracovník či pracovníčka opäť na konkurz, kde sa rozhodne, či jeho/jej zmluva bude predĺžená, alebo nie. Opäť dostáva zmluvu na jeden rok, niekedy na tri roky. Pri treťom predĺžovaní zmluvy sa dĺžka pracovného pomeru zvýši na 5 rokov, čo je v súčasnosti podľa výpovedí respondentov najdlhší možný kontrakt. Zmluva na dobu neurčitú sa dnes na univerzitách neuzatvára. Z tohto dôvodu sa mladé vedkyne ocitajú v časovej tiesni, do ktorej musia zakomponovať aj rodinu, aj pracovnú kariéru. Dnes, pokiaľ chce absolvent, či absolventka pracovať na akademickej, či vedecko-výskumnej inštitúcii, musí zvážiť svoje priority a dôsledne narábať s časom, ktorý mu bol vytvorený na budovanie pracovnej kariéry.

„Mám zmluvu na dobu určitú a to je to najhoršie čo môže byť. Lebo vám to nemusia predĺžiť. A bude sa prihliadať samozrejme na to, že som žena v nejakom veku, ktorá možno bude chcieť rodinu, preto mi tú zmluvu nemusia predĺžiť.“ (žena, 33 rokov, odborná asistentka na VŠ)

Odpoveď na otázku, či respondentka odkladá rodinu na neskôr kvôli zamestnaniu:

„Áno, presne tak. Tri krát mi zmluvu predĺžili, teraz budúci rok musím znova na konkurz. Moja kolegyňa išla, predĺžili jej zmluvu na tri roky, rýchlo potrebovala otehotnieť, na materskej byť rok a rýchlo sa vrátiť, aby sa ešte mala kam. Presne takto si to musia vedkyne plánovať, aby mali aspoň trochu šancu vrátiť sa niekam. Presne teraz je taká situácia na našom pracovisku, že behom dvoch rokov asi 6 alebo 7 žien šlo naraz na materskú. A za chvíľu bude ďalší boom, lebo sme tak nútené. Sme tam kolegyne v rovnakom veku. Ja mám 33 rokov a myslím si, že by som už chcela mať rodinu, ale musím počkať, či mi predĺžia zmluvu.“ (žena, 33 rokov, odborná asistentka na VŠ)

„Na štátnej úrovni to nie je vôbec regulované, že by sa ti to v rámci materskej dovolenky pozastavila tá doba, na ktorú máš podpísanú pracovnú zmluvu. A to je pre postdoktorandky zlé, lebo kto chce ísť na materskú dovolenku, tak mu môže vypršať kontrakt. Keď si predstavím, že v školskom prostredí, kde sa kontrakty dostávajú buď na rok alebo na dva, myslím, že maximálne na tri. Na 5 rokov sa dáva až keď sa ti tri krát zmluva predĺžila. Prax je taká, že keď si mladá postdoktorandka, tak dostaneš väčšinou len na rok alebo na dva. Keď si teda zoberieš, že tie baby nastúpia na doktorantúry cca v 25 rokoch, ukončia v 29 rokoch a teraz dostanú kontrakt na rok alebo na dva. Čiže čo s dieťaťom. To je tá absolútna nelogika a to isté aj muži. Otcovská dovolenka tým pádom odpadá. Toto je jeden z dôvodov, prečo som rozmýšľala, prečo SAV alebo niečo iné na Slovensku, tak som si hovorila, že toto je dosť dôležitá motivácia pre mňa.“ (žena, 30 rokov, výskumná pracovníčka SAV)

Táto respondentka sa rozhodovala o zamestnaní najmä z dôvodov potencionálneho založenia si rodiny v blízkej budúcnosti. Slovenská akadémia vied dáva možnosť mladým postdoktorandom a postdoktorandkám žiadať o tzv. Schwarzovo štipendium, ktoré môžu získať na 4 roky. Z tejto finančnej podpory je potom vyplácaná aj mzda mladých vedcov a vedkýň, ktorí tento grant získajú. Ak žena – vedkyňa medzičasom odíde na rodičovskú dovolenku, toto štipendium sa na dobu jej trvania pozastaví, čiže po návrate na pracovisko môže kontinuálne pokračovať v tom čase, kedy prerušila svoju prácu kvôli dieťaťu.

V ďalšej výpovedi možno vidieť negatívne naladenie voči potencionálnej zamestnankyni, ktorá v čase konkurzu bola tehotná. Mala byť prijatá na skrátený pracovný úväzok ako interná pracovníčka katedry, ale vedenie sa rozhodlo iba pre spoluprácu vo forme dohody o vykonaní práce, z ktorej zamestnávateľovi nevyplývajú také záväzky, ako u interného zamestnanca aj napriek tomu, že by mladá vedkyňa vedela zosúladiť svoju rodinnú a pracovnú sféru. Respondentka sa ale rozhodla túto alternatívu pracovného pomeru prijať, keďže chcela na akademickej pôde zotrvať a byť v kontakte s vedecko-výskumným tímom pracoviska aj napriek tomu, že finančné ohodnotenie a sociálne benefity formou dohody o vykonaní práce nie sú pre univerzitného pedagóga či pedagogičku adekvátne.

„Ja by som stále chcela ostať aspoň šťastí na univerzite. No pre mňa je teraz tá situácia vlastne neriešiteľná, lebo keď som tomu vedúcemu povedala, že som tehotná, tak to absolútne neprichádzalo do úvahy a prestal sa so mnou o tom baviť. Tie baby, ktoré tam pôsobia, tak ony boli v pohode, ony si to vedeli predstaviť, lebo ja budem rodiť v lete, čo by som teda mohla učiť aj predtým aj potom, ale ten profesor s tým nesúhlasil. Proste pre neho sa to tak nejako uzavrelo, že tu už nie je priestor na diskusiu, proste ja som tehotná a bodka. Ale zas chce odo mňa, aby som vykryla nejaké predmety, ktoré mu vypadli tým, že tá jedna baba odišla. Takže budem učiť viac, ale teda stále iba ako externý pracovník, nie interný.“ (žena, 30 rokov, konzultantka v nadnárodnej firme)

Na druhú stranu ženy – vedkyne si uvedomujú aj výhody, ktoré im univerzitné prostredie môže ponúknuť. Spravidla tu pracovný čas nebýva striktno kontrolovaný, a teda vedkyňa – matka dokáže flexibilnejšie narábať s časom, ktorý má vyhradený pre rodinu a prácu. Tento jav má ale aj druhú stranu mince, keďže podľa tradičnej delby rodových rolí sa od ženy očakáva aj starostlivosť o organizáciu domácnosti a rodiny, preto nemožno u žien – vedkýň hovoriť o lineárnej práci (bez vyrušovania na svojej vedecko-výskumnej práci), ženy pracujú väčšinou cyklicky (majú prestávky kvôli starostlivosti o deti, vybavovaniu domácich záležitostí) a to im vo veľkej miere bráni v absolútnom a kontinuálnom sústredení sa na svoju prácu a teda aj na kariérny postup (Havelková, 2001, Illnerová, 2002).

„Tak moje osobné odpozorovania žien na univerzite sú, že ak majú deti, tak majú skôr z tejto práce výhody. Nemyslím si, že by boli viac zaťažované ako ženy z iných profesií. To nie. A to sa dá ľahko odpozorovať. Je tam ten priestor na vytvorenie voľného času a dokonca aj v čase, kedy v normálnej práci nie je možné si ten čas vytvoriť, tak tu sa dá. Takže to si myslím, že je to aj o osobnej zodpovednosti, lebo sa to môže zvrhnúť do nejakej deštrukcie. Keď začnú prevažovať osobné záujmy v čase, kedy majú byť plnené pracovné, alebo aj naopak. Tak v tom dokonca vidím aj také riziko, keď niekto zvolí taký ten benevolentný prístup.“ (žena, 31 rokov, odborná asistentka na VŠ)

„Teraz, keď by som sa mala rozhodovať, či sa vrátim do biznisu, alebo na akademickú pôdu, tak by som si asi vybrala tú akademickú, lebo s dieťaťom je to ideálna pôda, kde sa to dá všetko sklbiť. Ale zas na druhú stranu nechcem sa tam vrátiť, lebo mne sa nechce robiť ten základný výskum. uvidím, kam ma to dovedie, možno hej, lebo zas ten biznis je taký, že ja som tam sedávala do 7. pm večera. A to sa s dieťaťom nedá, to si neviem predstaviť. (žena, 30, na rodičovskej dovolenke)

2. Ekonomické aspekty pracovnej kariéry Phd.

Pracovné motívy u vzdelaných pracovníkov a pracovníčiek sa podľa výskumu Tampoe (1993) premietajú do viacerých dimenzií. Ide u nich v prvom rade o potrebu osobného rastu, autonómiu pri výkone práce, o dosiahnutie pocitu úspechu a spokojnosti s prácou, ktorá je významná pre danú organizáciu a tiež peňažnú odmenu. Umiestnenie platu (mzdy) medzi pracovnými motívmi ovplyvňuje viacero faktorov, v každom prípade ale ide o špecifický motív práce (Kravčáková, Lukáčová, Búgelová 2010, p. 12). Finančná odmena je inštrumentálnym nástrojom na zabezpečenie základných existenčných potrieb a istôt a možno ju tiež chápať ako jeden z prostriedkov zabezpečovania svojho sociálneho statusu v spoločnosti (Lukáčová, 2010).

Napriek tomu, že štatistika z roku 2008, ktorú vypracoval Štatistický úrad SR, ukazuje, že 61% nositeľov doktorátov vykonáva prácu, ktorá úzko súvisí s ich vedeckým zameraním a viac ako polovica opýtaných doktorandov v prieskume sa plánuje aj v budúcnosti venovať akademickej kariére pokračovaním vo svojej vedecko-výskumnej činnosti (Helbrich et al., 2009), i tak je rozhodnutie, akým smerom sa vybrať na pracovnom trhu po ukončení štúdia, veľmi zložitým a komplexným problémom. Významnú úlohu tu zohráva ekonomické hľadisko, teda výška platu a sociálne benefity. Keďže finančné ohodnotenie na akademickej pôde nie je príliš motivujúce, čo dokázal aj prieskum Štatistického úradu SR, v ktorom boli zaznamenané výsledky, že najväčšiu mieru nespokojnosti prejavili držiteľia doktorátov s platom a benefity vyplývajúcich z ich pracovného zaradenia (Helbrich et al., 2009, s. 9). Fakticky je ich základný plat nižší ako priemerná mzda na Slovensku a jeho výška v netto je dokonca nižšia ako doktorandské stipendium. Viacerí absolventi doktorandského štúdia preto prehodnocujú svoje ďalšie pôsobenie v oblasti vedy. Perspektíva mladých absolventov Ph.D. je v skutočnosti nízka, pokiaľ sa už počas svojho štúdia neetablovali na nejakej akademickej inštitúcii alebo nepracovali na veľkých medzinárodných projektoch. V akademickom prostredí sú pracovné možnosti vzácne a dochádza tu k nárastu fenoménu neistej pozície (postdoc) (Červínková, 2003, p. 37). Postdoktorandské pozície naplňajú potrebu po lacnej pracovnej sile na univerzitách (Euroscience work Group, 1998 in Červínková, 2003). Po ukončení štúdia dostane len veľmi malé množstvo absolventov Ph.D. možnosť ostať pracovať na akademickej pôde, čo súvisí aj s faktom, že neexistuje transparentný systém oznamovania pracovných miest, nie sú dostatočne definované výberové kritériá a do veľkej miery sú pracovné pozície obsadzované prostredníctvom protekcie (Červínková, 2003, p. 37). Vyššie popísaný jav na mladých vedcov a vedkyne tak isto nepôsobí príliš motivujúco.

Na voľbu zamestnania opäť vplyva aj rodové hľadisko. Tento jav súvisí najmä s rodovým stereotypom o dôležitej funkcii muža v rodine, ktorý má zastávať rolu hlavného živiteľa (Glosár rodovej terminológie, 2006), čiže má naplňovať ekonomickú funkciu v rodine. Preto sú aj muži postavení pred náročné rozhodovanie, či ostať vo vede na úkor vyššieho životného štandardu svojej rodiny, alebo sa vzdať svojich pôvodných predstáv, v ktorých sa videli ako vysokoškolskí pedagógovia, či výskumníci. Často sú nútení voliť iné alternatívy pracovného zaradenia a obracajú sa aj do iných ekonomických sektorov, najmä do súkromného, kde býva spravidla väčšia možnosť kariérneho rastu, a tým aj finančného ohodnotenia. Niektorí sa však snažia hľadať „zlatú strednú cestu“, a orien-

tujú sa na také pracovné pozície, v ktorých aspoň sčasti môžu využiť svoje vedomosti a skúsenosti získané počas svojho doktorátu.

„...no to bolo dosť ťažké obdobie, lebo v rámci archeológie sa bolo ťažko uchytiť aj s PhD.. Obzvlášť, keď nemôžete hľadiť iba na seba. Ja som si počas doktorantúry založil rodinu, takže aj ten pohľad na svet sa mi zmenil. Už som nemohol pracovať len za symbolickú sumu, ktorú nám dávali za výskumy. Človek časom prestane prihliadať na typ práce, ale zoberie, čo mu ponúknu, aj keď je to mimo odbor. Pre mňa bola prioritou zostať v odbore aspoň trochu, lebo veľkú časť života som tomu venoval a mám za sebou kus driny, ale napriek tomu som mal veľký problém nájsť si prácu. V tom období po škole som dokonca chodil na konkurzy aj mimo odboru, a už som bol zmierený, že archeológiu robiť nebudem, no potom prišla ponuka z XY a tam bola tá šanca nejako pracovať aj v odbore a možno tak trochu aj meniť ten archeologický svet k lepšiemu.“ (muž, 32 rokov, úradník v štátnej sfére)

Tí držitelia doktorátov, ktorí ostali pracovať na akademickej pôde, často prízvukovali aj prílišnú pracovnú záťaž vyplývajúcu z charakteru ich pracovnej náplne, ktorá nie je adekvátne finančne ohodnotená. Tým, že ich povinnosti nie sú výhradne viazané na pracovisko, zamestnanci si svoju prácu prenášajú aj domov, čím dochádza k prelínaniu pracovnej a privátnej sféry. Na mnohých pracoviskách nie je pracovný čas presne vyhradený na 8 hodín denne strávených v kancelárii, čo na druhú stranu môže spôsobovať aj to, že čas osobného voľna venujú akademici a akademičky svojej vedeckej a výskumnej činnosti.

„Na jednej strane nie je človek zväzovaný nejakou tou presnou pracovnou dobou, ale na druhej strane si človek nosí prácu domov. Že si ten prednáškový proces a jeho prípravu nosí večer ku stolu, potom, keď sa finalizuje nejaký projekt, tak to človek nespí vtedy a musím sa tým zaoberať aj vo voľnom čase. Na jednej strane si viem napríklad malú vyzdvihnúť zo škôlky, kedy je to potrebné, alebo zabehnúť s ňou k doktorovi, lebo mňa nik v práci nekontroluje, či tam sedím, okrem prednášok a konzultácií samozrejme, to sa u nás teraz riadne kontroluje, ale na druhej strane to neznamená, že tú prácu, ktorú musím urobiť neurobím, lebo som nejaký ten čas počas dňa venovala dcére. Keď malá zaspí, tak ja sadám za počítač a robím dlho do noci. A popri tom často premýšľam, či to má vôbec nejaký zmysel sa takto vytrapovať za také peniaze.“ (žena, 31 rokov, odborná asistentka na VŠ)

Na mnohých univerzitných pracoviskách síce dovoľia zamestnancom na čiastočný pracovný úväzok alebo dohodu pracovať aj inde, no pracovné povinnosti odborných asistentov sú príliš časovo náročné na to, aby vedeli svoj čas venovať aj inej ako akademickej práci.

„Ja by som veľmi rada mala aj druhú prácu spojenú s tou praxou, ale tu na vysokej škole vám povedia že ok, ale v rámci svojej dovolenky tam budeš môcť chodiť. Ale to zas aby som chodila namiesto na dovolenku do druhej práce, tak to nie. Keby som to mala v rámci úväzku, tak by som šla do poradne. Aspoň nejakú diagnostiku by som rada robila.“... Tu je taká vyťaženosť, že by si si niečo z toho musel proste zobrať z tých všetkých úloh, aby si zvládal dve práce. Vysokoškolský učiteľ by mohol robiť prax, ale musel by si ten úväzok znížiť. A tie peniaze, ktoré za to dostávame, sú už aj tak dosť nízke a ešte si znížiť úväzok? Lebo tie peniaze nás živia. Takže to len tak nejde. Je to nezmysel a nereálne ešte tak malý plat si sám okresat znížením úväzku.“ (žena, 45 rokov, odborná asistentka na VŠ)

V takých prípadoch, keď sa absolventi PhD. orientujú na inú pracovnú sféru, často zaznievali počas rozhovorov výroky, že titul PhD. je na pracovnom trhu v iných ako akademických sférach na príťaž, alebo nepodstatný. Niektorí z opýtaných mali skúsenosť s odmietavým postojom potencionálneho zamestnávateľa z dôvodu, že držitelia doktorátu sú podľa neho prekvalifikovaní, alebo naopak nepoužiteľní v praxi, keďže sa doposiaľ venovali nejakému vedeckému problému, ktorý v mnohých prípadoch ale nebýva prepojený so svetom praxe.

„Práveže to PhD. v inej ako akademickej sfére ma brzdilo výrazne, práve preto, že to bol taký hendikep pre zamestnávateľov. Väčšinou som mala vyššie vzdelanie, ako oni a oni mali pocit, že by ma nevedeli zaplatiť. Takže mimo akademickej sféry mali pocit, že je to príliš akademické na to, aby to vedeli využiť to moje vzdelanie. Tam, kde som teraz, tak tam sa ako kvalifikačný predpoklad nevyžaduje PhD.“ (žena, 31 rokov, projektová manžérka v štátnej sfére)

„Ja neľutujem to rozhodnutie, že som si urobila PhD., ale druhá vec, že keď som učila na základnej škole, tak mi to PhD. bolo úplne zbytočné, čiže to nebolo ani z hľadiska financií, ani z hľadiska odbornosti nijako zaujímavé, ešte to dokonca bolo kontraproduktívne z hľadiska toho vzťahu s niektorými kolegami, ktorí si mysleli, že keď si robím PhD., tak som kto vie čo.“ (žena, 35 rokov, odborná asistentka na VŠ)

Ďalšia respondentka odpovedala na otázku, či jej titul Ph.D. zavážil na konkurze u jej aktuálneho zamestnávateľa:

„... absolútne nie. Ich vôbec nezaujímajú tituly, dokonca je tam kopec ľudí, čo má len strednú školu. A sú na vyšších pozíciách.“ (žena, 28 rokov, účtovníčka v medzinárodnej firme)

„Povedali mi hneď od začiatku, že si ten môj životopis dali úplne naspodok. Neraz mi to povedali, keď som pre nich pracovala, že počúvaj, že nás to úplne odstrašovalo, ten tvoj profil, že nikdy nič nerobila, velice múdra príde sem a bude chcieť hneď nejakú kariéru, lebo však ona ma Ph.D.“ (žena, 30, na rodičovskej dovolenke)

Túžba kariérneho rastu a uplatnenia sa vo svojom odbore mnohých držiteľov doktorátov motivuje aj k odchodu zo svojho rodiska, či miesta ich aktuálneho bydliska. V prípade, že dostanú pracovnú príležitosť v inom meste či regióne, sú ochotní usadiť sa načas, alebo natrvalo v mieste ponúkanej práce. Ekonomicky motivovaná pracovná migrácia je teda bežným fenoménom aj u držiteľov doktorátov. V tomto prípade možno hovoriť o fenoméne odlevu mozgov, kedy z menej atraktívnych oblastí Slovenska odchádza najvzdelanejšia vrstva obyvateľstva do tých oblastí, ktoré ponúkajú pracovné možnosti aj v odvetviach, v ktorých sú vyškolení. V našom prieskume iba dvaja z opýtaných respondentov a respondentiek však absolvovali dlhodobú postdoktorandskú stáž aj v zahraničí, no mnohí alternatívu odchodu do inej krajiny nevyhlúčili v prípade, ak by mohli pracovať vo svojej oblasti a bol by im ponúknutý adekvátny plat. Tak by si zvýšili svoju šancu uplatniť sa neskôr aj na domácom pracovnom trhu, na ktorom je ešte stále zahraničná pracovná skúsenosť vysoko oceňovaná. Túto možnosť však nechávali otvorenú najmä tí respondenti, ktorí v čase výskumu nežili v dlhodobom partnerskom, či manželskom zväzku. V rozhodovaní o práci v inej lokácii u absolventov Ph.D. štúdia hrá teda úlohu aj to, či majú rodinu alebo partnera, a na ktorom mieste sú etablovaní. Jacob Mincer (1978) vypracoval štúdiu, v ktorej prepojil pracovnú migráciu s rodinným kontextom. To, kde sa zamestnať, ovplyvňuje aj individuálny prístup jednotlivcov k súkromnému životu a rodine. Mincer svoju teóriu postavil na tom, že manželia, či partneri sa na rozhodovaní, či migrovať za prácou, podieľajú spoločne a záujmy rodiny a vzťahu stavajú nad osobný prospech. Ak by mala migrácia spôsobiť vyššie straty u druhého partnera, väčšinou k migrácii nedochádza (Červínková, 2010). Dôkazom toho je aj výpoveď respondentky, ktorá sa rozhodovala, kde absolvuje doktorát a či po jeho ukončení ostane v mieste aktuálneho pôsobenia.

„No a mám tu priateľa, teda teraz je to už manžel, tak preto som sa rozhodla ísť sem na SAV, nie niekam do zahraničia na doktorát. ... Bolo by fajn ísť do zahraničia na postdoktorandskú stáž, ale môj manžel tohto času už je zamestnaný, už nie je doktorand, a je vo funkcii a tiež je v akademickom prostredí, teda na škole ostal, takže predtým sme cestovali kvôli mne (na polročnú zahraničnú doktorandskú stáž – pozn. autorky), tak teraz sme doma kvôli nemu a počítam, že po materskej pôjdeme na nejakého Fullbrighta, alebo čo. Tam sa dá ísť spolu s rodinou a dostaneš vyššie peniaze.“ (žena, 30 rokov, vedecká pracovníčka SAV)

3. Individuálne aspekty pracovnej kariéry Ph.D.

Akademický svet je často v očiach absolventov sociálnych a humanitných vied vnímaný ako málo prepojený s praxou. Na to, aby sa mladí vedci či vedkyne plnohodnotne etablovali aj ako univerzitní pedagogickí pracovníci, potrebujú nadobudnúť pracovnú skúsenosť aj v oblastiach mimo akademickej pôdy. Podľa ich názoru si tak môžu vyskúšať aplikovať svoje vedomosti a zručnosti, ktoré nadobudli na doktoráte aj v iných sektoroch vo svete praxe a zároveň si tak zvyšovať svoj sociálny kapitál využiteľný na pracovnom trhu. Tento argument vystupoval do popredia nielen u držiteľov doktorátov, ktorí sú zamestnaní v inej oblasti, ale aj u akademických pracovníkov.

„Ja som mala dokonca aj ponuku z Košíc ísť učiť ekonómiu na Technickú univerzitu, ale to som si povedala, že už keď, tak teraz nie univerzita, ale prax.“ (žena, 28 rokov, účtovníčka v medzinárodnej firme)

„A ja som sa ani nejako nechystala, keď som nastúpila na doktorát, tak tam zostávať po skončení. Ja som chcela ísť naozaj do praxe, a potom sa možno vrátiť. To by mi vyhovovalo. Ale nie bez praxe zostať na katedre. Čo by som tam tým študentom potom rozprávala? Len prázdne poučky.“ (žena, 29 rokov, projektová manažérka v štátnej sfére)

„Chcela som sa vrátiť do praxe aspoň na čiastočný úväzok a považujem za veľkú chybu, že učiteľia na vysokej škole v rámci svojho zamestnania nemôžu ísť pracovať inam. A vykonávať prax. To je predsa to najdôležitejšie, čo by malo držať učiteľa nad vodou, alebo naopak aj pri zemi. Proste potom neprednášajú žvásty, ktoré nemajú nič s praxou spoločné.“ (žena, 45 rokov, odborná asistentka na VŠ)

Ako vo svojom článku popísala Červínková (2003), ktorá pracovala s termínom „neistá pozícia“, postdoktorandi sa v nej ocitajú dokonca ešte v čase, kedy študujú. Akademické pracoviská im niekedy prisľubujú pracovný pomer po obhájení dizertačnej práce, no tieto sľuby sa často nenaplnia. Do hry vstupujú viaceré faktory, ktoré zohrávajú úlohu pri rozhodovaní, či čerstvého absolventa zamestnať, alebo nie. Je to ekonomický faktor, čiže nedostatok financií na nového pracovníka, alebo sociálny faktor, ktorý súvisí s osobnými vzťahmi končiaceho doktoranda so školiacim pracoviskom.

„Ja som mala veľmi veľký záujem ostať na Ústave ako odborný pracovník. Všetko tomu nasvedčovalo, že to tak aj bude, lebo novou riaditeľkou sa stala XY, takže som sa tak nádejala, že ostanem, lebo to bol môj veľký sen pracovať vo vede aj vzhľadom na to, že vlastne som bola prvá a predposledná doktorandka môjho školiteľa, ktorý už bol vtedy v dôchodkovom veku, takže dôchodcovia odišli, ja som spĺňala predpoklady, mala som odrodené a ukončené doktorandské štúdium. Tak som sa nádejala, ale pani riaditeľka mi povedala, že nech na to zabudnem. Tak teraz tam nemajú žiadneho odborníka v mojej oblasti, čiže tá veda pomaly vymiera.“ (žena, 42 rokov, riaditeľka kultúrnej inštitúcie)

Štrukturálne podmienky spoločnosti, v ktorej žijeme, vplývajú výrazným spôsobom na to, aké stratégie volíme pri rozhodovaní o ďalšom smerovaní našich pracovných dráh. Viacerí respondenti poznamenali, že mali šťastie, pretože doktorát končili v období, kedy skoro každá univerzita prechádzala personálnymi zmenami. V roku 2009 prebehla na Slovensku kompletná akreditácia, ktorá dala vysokým školám podmienku upraviť počet pedagógov v súlade s počtom študentov. Mnoho akademických pracovísk túto požiadavku nespĺňalo, preto boli nútení uskutočniť vyšší nábor pracovnej sily ako obvykle v iných rokoch. Takýmto spôsobom dostalo pracovné miesto viacero mladých začínajúcich vedcov a vedkýň, ktorí práve v tom období končili PhD.

„Tam to bolo také zmätočné, lebo ešte pred koncom letného semestra boli teda tie správy, že v žiadnom prípade sa nebude prijímať, lebo zamestnancov je veľa, ale postupne sa za dva mesiace situácia otočila radikálne, a dá sa povedať, že všetci doktorandi končiaci vtedy v jeseni, až na jedného, sa zamestnali na katedrách. Inak všetci, ktorí sme v tom istom roku končili, tak my sme boli vlastne prijatí, ostali pôsobiť, neviem, či doteraz, ale vtedy áno.“ (žena, 31 rokov, odborná asistentka na VŠ)

Záver

V článku som sa pokúsila poukázať na viacero aspektov, ktoré vplývajú na rozhodovanie o životnej dráhe držiteľov doktorátov zo sociálnych a humanitných vied. Príspevok mal byť akousi reflexiou rôznych životných situácií začínajúcich vedcov a vedkýň zmietajúcich sa v neistej pozícii, v ktorej sa ocitajú po ukončení štúdia pokúšajúc sa uplatniť na pracovnom trhu. Európska únia sa snaží o zlepšenie situácie a o zvýšenie motivácie rôznymi opatreniami, ktoré majú viesť k väčšej previazanosti a kooperácii medzi jednotlivými štátmi. Postupne sa vytvára Európsky výskumný priestor (ERA) a Európsky priestor terciárneho vzdelávania (EHEA). Jedným z hlavných nástrojov je kvalitne prepracovaný systém mobilit, stáží a grantov, ktoré majú mladí vedci a vedkyne využívať na zvyšovanie svojej odbornosti, zároveň ich majú tieto možnosti motivovať k návratu do domovskej krajiny, kde budú môcť zúročiť svoje skúsenosti a poznatky. Európska komisia tak isto hlása snahu o prepojenie vedy a výskumu so svetom praxe, no ako mnohí absolventi a absolventky doktorandského štúdia (dokonca aj tí, ktorí využili možnosť absolvovania odbornej stáže na zahraničnej vedecko-výskumnej inštitúcii, čím sa im mal zvýšiť kredit pri uplatňovaní sa v praxi) vo svojich naráčiach dokázali, tak na slovenskom pracovnom trhu je ešte stále prítomný problém s prepájaním vedy a výskumu s využiteľnosťou v iných ekonomických sektoroch ako len na akademickej pôde.

Literatúra

Ackers, L. (2005). Moving People and Knowledge: Scientific Mobility in the European Union. In A. Červínková *International Migration* Vol. 43, No. 5: 99–131.

Červínková, A. (2010). Postdokovať po svete: genderové politiky akademické mobility. *Gender, rovné príležitosti, výskum*, 11, 49 – 59. Dostupné na http://www.genderonline.cz/uploads/0874692f4c84cc0408d86164faaf073f38937b6b_postdokovat-po-svete.pdf (stiahnuté 23.03. 2013)

Červínková, A. (2003). Věk, gender a věda: problematická situace mladých vědců a vědkyň. *Kontext: časopis pro gender a vědu*. Dostupné na http://www.cec-wys.org/kontext/ff83091c/08_mladi_alice.pdf (stiahnuté 11. 09. 2012)

- Červínková, A. (2004). Za 2 roky doktorát, za 3 dítě, stáž v USA: vědecká dráha v kontextu biografického plánování. *Kontext: časopis pro gender a vědu*. Dostupné na http://www.cec-wys.org/kontext/399fd221/kapitola_2.pdf (stiahnuté 11. 09. 2012)
- Havelková, H. (2001). Některé teoretické a praktické aspekty problematiky žen ve vědě. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*. 4, 36 - 42. Dostupné na http://www.cec-wys.org/kontext/ff83091c/08_mladi_alice.pdf (stiahnuté 22. 09. 2012)
- Helbrich, J. et al. (2009). *Akademická kariéra výzkumných a pedagogických pracovníků na vysokých školách v SR a možnosti jej optimalizácie*. Dostupné na <http://www.minedu.sk/akademicka-kariera-vyskumnych-a-pedagogickych-pracovnikov-na-vysokych-skolach-v-sr-a-moznosti-jej-optimalizacie/> (stiahnuté 22. 09. 2012)
- Husu, L. (2001). *Sexism, support an survival in academia. Academic Women and Hidden Discrimination in Finland* (1st ed.). Helsinki, Sweden.
- Illnerová, H. (2002). Slovo na úvod. In A. Kostlán (ed.), *Práce z dějin vědy, svazek 3. Semináře výzkumného centra prodějiny vědy z let 2000-2001*. Praha, Czechia: Arenga
- Kol. (2008). *Výsledky mimoriadneho štatistického zisťovania o kariére držiteľov doktorátov v SR (CDH 2006)*. Štatistický úrad SR. Dostupné na http://portal.statistics.sk/files/Sekcie/sek_500/Veda-a-technika/publ/Publikacia_CDH2006.pdf. (stiahnuté 12. 01. 2013)
- Rodové stereotypy (2006). In *Glosár rodovej terminológie. Aspekt*. Dostupné na <http://glosar.aspekt.sk/default.aspx?smi=1&mi=1&vid=119> (stiahnuté 11.03. 2013)
- Kravčáková G., Lukáčová, J., Búgelová, T. (2011). *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa*. Dostupné na <http://www.upjs.sk/public/media/5596/Praca-a-kariera-vysokoskolskeho-ucitela.pdf> (stiahnuté 20. 11. 2012)
- Patton, W., McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory. Connecting theory and practice*. (2nd ed.). Rotterdam, Holland: Sense publishers.
- Ústav informácií a prognóz školstva (2003 – 2012). Štatistická ročenka – vysoké školy. Dostupné na <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka--vysoke-skoly> (stiahnuté 07. 11. 2012)
- Smetáčková, I. (2012). *Doktorandské moratorium: krize je nadějí*. A. Neusar, M. Charvát, a kol. (eds.) PhD. existence v oboru psychologie v České republice a na Slovensku. 212 – 225, Masarykova univerzita: Olomouc.

BARIÉRY KRITICKÉHO MYŠLENÍ V PSYCHOTERAPII

BARRIERS TO CRITICAL THINKING IN PSYCHOTHERAPY

Marek VRANKA

Katedra psychologie FF UK, Praha, marek.vranka@ff.cuni.cz

Abstrakt: Příspěvek v první části obecně identifikuje faktory, které brání důsledné aplikaci vědecké metody a principů kritického myšlení v oblasti psychoterapie. Tyto faktory existují jak na straně pacientů odmítajících smířit se s neexistencí spolehlivých a vysoce účinných terapeutických prostředků v případě určitých diagnóz, tak na straně terapeutů podléhajících kognitivním zkreslením, která u nich vyvolávají neopodstatněnou iluzi odbornosti. Závěrem příspěvku je doporučení, že ačkoliv je chování pacientů i terapeutů pochopitelné či vysvětlitelné, nemělo by být pasivně akceptováno, nýbrž je potřebné vyvinout snahu o jeho korekci vhodným způsobem informování pacientů a edukací terapeutů.

Abstract: The first part of the contribution identifies several factors that impede a rigorous application of the scientific method and the principles of critical thinking in the field of psychotherapy. These factors exist for both the patients, who refuse to accept the lack of reliable and effective therapeutic interventions in the case of certain diagnoses, and also for the therapists suffering from cognitive biases that may cause an unfounded illusion of expertise to emerge. Finally, the contribution offers a recommendation that although the behavior of patients and therapists can be understood and explained, it should not be just passively accepted. Instead, it is necessary to try to correct it by adequately informing clients and by educating therapists.

Klíčová slova: psychoterapie; heuristiky a zkreslení; věda a pseudověda; kognitivní iluze

Keywords: psychotherapy; heuristics & biases; science & pseudoscience; cognitive illusions

„It is absurd, as well as arrogant, to pretend that acquiring a Ph.D. somehow immunized me from the errors of sampling, perception recording, retention, retrieval, and inference to which the human mind is subject.“

Paul Meehl

Úvod

Je běžnou praxí, že před získáním povolení k zavedení do distribuce musí léky v přísně kontrolovaných testech prokázat nejen, že samy osobě neškodí, ale že zároveň přináší i pozitivní účinky převyšující pouhý placebo efekt. Stejně tak je běžné, že lidé cestující do Afriky se nechají očkovat proti malárii, spíše než by si proti ní pořídili talisman, a jen těžko si lze představit člověka, který by při apendicitidě raději než obvyklý chirurgický zákrok podstoupil léčbu neověřenou alternativní metodou. Z uvedených příkladů lze snadno získat pocit, že lidé jsou v otázkách svého zdraví schopni a ochotni kriticky zvažovat přínosy a rizika různých postupů a vybrat si ty nejspolehlivější a nejúčinnější. Konec konců, řada lidí i před nákupem jednoduchých elektrospotřebičů pečlivě studuje výsledky komplexních srovnávacích testů realizovaných nezávislými sdruženími spotřebitelů. Jak je pak možné, že v oblasti psychoterapie se dlouhodobě daří tak širokému spektru nejrůznějších neověřených, neprozkoumaných a potenciálně škodlivých „léčebných“ postupů a metod?

Předkládaný příspěvek si klade za cíl stručně představit jednotlivé faktory přispívající k tomuto stavu. Pracovně lze tyto faktory nazývat *bariérami kritického myšlení*, protože opravdu fungují jako překážky bránící pacientům a terapeutům uplatňovat při rozhodování o psychoterapii stejná racionální kritéria, jejichž uplatňování jim jindy pomáhá vyhnout se malárii nebo si koupit ten nejlepší topinkovač. Přestože dopady těchto bariér pro výběr terapie a průběh jejího poskytování mohou být značné, nebyla jim dosud v (zejména české) odborné literatuře věnována dostatečná pozornost. Příspěvek se proto snaží čtenářům nabídnout prvotní seznámení s touto problematikou, s důrazem na popis interakce a vzájemného posilování se jednotlivých bariér. Podrobnější rozbor některých bariér, pro který zde není místo, možno nalézt v příslušných citovaných zahraničních zdrojích.

Na úvod je ještě vhodné zmínit, že z důvodu zaměření se na limity a nedostatky lidského uvažování může text místy vyznívat příliš negativisticky. Záměrem určitě není paušálně kritizovat veškeré rozhodování pacientů a terapeutů, ale spíše poukázat na existenci nereflaktovaných vlivů, jež mohou v určitých situacích i přes dobré úmysly dlouhodobě vést k špatným rozhodnutím a škodlivému chování. Jak bude ukázáno níže, k překonání těchto vlivů není nutné stát se dokonale racionálním superpočítačem. Pro začátek naprosto stačí uvědomit si jejich existenci.

V první části budou představeny bariéry existující na straně pacientů, následně bariéry u terapeutů a poté některá obecně sdílená přesvědčení, bránící většímu využívání výzkumných poznatků v psychoterapii. Závěrem je načrtnuto několik možných cest, jak bariéry kritického myšlení v psychoterapii překonat.

1. Bariéry na straně pacientů

Ačkoliv se to může zdát člověku žijícímu ve 21. století těžko uvěřitelné, vědecká medicína je z hlediska historie relativně mladým oborem, rozhodně ne starším než 150 let. I přesto si většina lidí bez větších problémů vybaví „zakladatele“ medicíny, v antických časech žijícího Hippokrata, či lékařské fakulty na prvních středověkých universitách. Je tedy zřejmé, že náplň oboru známého jako medicína byla po dlouhá tisíciletí naprosto odlišná od toho, s čím se můžeme v nemocnici či lékárně setkat dnes. Praktiky jako pouštění žilou, baňkování nebo podávání železných pilin na „zpevnění“ charakteru duševně nemocných, které bychom dnes nejspíš zařadili k šarlatánství či magii, byly do konce 19. století pevnou součástí oficiální medicíny (Foucault, 1994). Bez ohledu na drastický průběh, bolestivost, škodlivost, a především absenci jakéhokoliv účinného léčivého mechanismu mnohých podobných „lékařských“ procedur, se lékaři v průběhu celé historie těšili vážnosti, důvěře a zájmu pacientů (Vyse, 2008).

Vysvětlení této na první pohled nepochopitelné skutečnosti můžeme nalézt, když kromě samotného vyléčení vezmeme v potaz i jiné přínosy, které takováto předvědecká medicína pacientům poskytuje: zejména se jedná o pocit, že člověk může pro své vyléčení něco aktivně udělat. Vnímání vlastní kompetence nepochybně hraje roli v terapeutickém procesu (srov. Snyder et al., 2000) a ve folkové psychologii je potřeba aktivity pevně zakořeněna (Doust & Del Mar, 2004). Ačkoliv samoléčící potenciál lidského organismu je dobře známý (Bohart, 2000), lidé čekají, že pro uzdravení je potřeba udělat i něco konkrétní a navenek viditelné – vzít si lék či podstoupit operaci nebo terapii. Proto i v situacích, kdy léčebný postup ve skutečnosti šanci na uzdravení snižuje (např. v případech masivního pouštění žilou), ale žádná účinná alternativa neexistuje, podstoupí lidé takovouto „léčbu“ raději, než by měli přijmout omezenost svých možností a spokojit se s nečinností.

V tomto světle není nijak překvapivé, že i dnes se stále najde spousta pacientů ochotných podstupovat nejrůznější terapie bez jakéhokoliv zkoumání jejich vědeckého opodstatnění či doložitelných výsledků. Zejména je tomu tak v případech, kdy vědecká medicína žádné spolehlivé a účinné prostředky nenabízí (Vyse, 2008). Odpor k přijetí svých omezení je první významnou bariérou kritického myšlení, která brání jeho využití i u lidí jindy schopných pečlivě zvažovat důvěryhodnost dostupných informací a různých argumentů pro a proti.

Další bariéru kritického myšlení u pacientů vytváří jejich preference příjemných, líbivých terapií, ladících s folkově-psychologickými teoriemi. Pokud by se jednalo pouze o to, že se lidé snaží vyhýbat bolesti a nepohodlí plynoucím z vedlejších účinků, nebylo by možné proti takovému chování nic namítat. Lidé ale při svém rozhodování někdy připisují neúměrně vysokou váhu okamžitým emocím, například emocím vyvolaným živými (a často v důsledku ignorování budoucí adaptace zveličenými [Gilbert & Wilson, 2009]) obrazy nepříjemných procedur. V důsledku toho mohou odmítat mnohem účinnější, i z jejich vlastního dlouhodobého hlediska vhodnější terapie (Loewenstein, Weber, Hsee, & Welch, 2001).

V případě upřednostňování neověřené terapie pouze kvůli příjemnosti průvodní ideologie již ale jen těžko můžeme uvažovat o rozumnosti takového chování. Ovšemže pouze pokud přijmeme předpoklad, že úspěšné vyléčení je pro lidi hodnotnější než soulad podstupované léčby s jejich přesvědčeními. Hraničním příkladem by tak byl člen sekty odmítající transfúzi krve, zastávající přesvědčení, že přijetím cizí krve člověk ztratí možnost posmrtného života v ráji. V takovém případě může být pro daného jedince ideologická nezávadnost důležitější než vyléčení. Naprostá většina případů odmítání léčby z ideologických důvodů však není takto extrémní – může jít například o odpor k údajně „škodlivé“ medikamentózní léčbě ADHD nebo k „chladné a manipulativní“ (avšak účinné!) behaviorální terapii dětského autismu (Vyse, 2008). Někdy lze na počátku takového odporu identifikovat přesvědčivé, i když nevědecké vysvětlení etiologie daného onemocnění, často propagované veřejně uznávanou autoritou, či dokonce celým oborem. Takováto vlivná, zpopularizovaná teorie pak způsobí, že lidé vyhledávají kompatibilní terapeutickou intervenci, protože

ji intuitivně považují za vhodnější a účinnější (kupř. hypotéza „chladných matek“ jako příčina vzniku autistických poruch nebyla nikdy potvrzena, u lidí je však dobře přijímána, a i proto z ní ještě i dnes vychází celá řada používaných terapií [Margolies, 1977]).

Kombinace popsaných bariér kritického myšlení napomáhá vzniku poptávky po líbivých terapiích slibujících výsledky, jejichž dosažení je mimo možnosti současného vědeckého poznání. A jelikož žijeme ve svobodné společnosti, vždy se najdou lidé, kteří takovéto žádané služby pacientům nabídnou a poptávku uspokojí. Jsou takovíto lidé jen cynici, vědomě poskytující nefunkční léčbu a vydělávající na lidském neštěstí? Odpovědí, která vede k dalším bariérám kritického myšlení, je, že ne nutně.

2. Bariéry na straně terapeutů

Pokud bychom akceptovali pesimistický pohled na lidskou povahu a předpokládali, že všichni poskytovatelé neověřených a důkazy nepodložených technik jsou si jejich vysoce pravděpodobné neúčinnosti plně vědomi a svým pacientům jednoduše lžou, bylo by jejich chování sice nemorální, v zásadě ale racionální. Zdá se však, že přinejmenším část terapeutů poskytujících problematické terapie je upřímně přesvědčena o účinnosti a prospěšnosti svých postupů. Vysvětlením tohoto jevu může být skutečnost, že terapeutická situace vytváří téměř ideální prostor pro vznik a rozvoj iluzí účinnosti a odbornosti, které pak fungují jako bariéry kritického myšlení a znemožňují objektivní zhodnocení přínosů nabízené léčby (Beyerstein, 1997; Dawes, 1994).

Iluze účinnosti označuje mylné přesvědčení, že praktikovaná terapie napomáhá vyléčení, ačkoliv mezi léčbou a stavem pacienta není žádný kauzální vztah. Iluze vzniká, protože každé zlepšení stavu je automaticky připsáno léčbě, a jiná zdůvodnění vůbec nejsou brána v potaz (naopak zhoršení má vždy externí příčiny, anebo je potřebnou součástí léčebního procesu). Alternativních vysvětlení se přitom nabízí celá řada – od nejjednodušší spontánní remise, přes cyklický průběh onemocnění až po placebo efekt či obecně vliv faktorů nespécifických pro danou terapii (Beyerstein, 1997). Iluze je umocňována skutečností, že pacienti obvykle pomoc vyhledávají v okamžicích zvláště intenzivních obtíží a pravděpodobnost, že se časem budou vracet ke svému normálnímu (tj. lepšímu) stavu je tudíž větší.

Na podrobnější diskusi o placebo efektu a oprávněnosti či neoprávněnosti jeho využívání v terapii zde není dostatek prostoru. Pouze ve stručnosti lze říct, že je dostatečně prokázáno, že účinky placebo se projevují i na neurofyzilogické úrovni, a nejedná se tudíž pouze o zkreslené sebe-posouzení na straně pacienta, protože nelze využít placebo efektu v terapii paušálně odsoudit (srov. Benedetti et al., 2005). V souvislosti s iluzí účinnosti se však placebo efekt (a stejně tak nespécifické faktory terapie, jako je např. interpersonální kontakt, prostor pro vyjádření svých problémů apod.) stává problematickým v okamžiku, kdy terapeut nezhledňuje jeho možné působení a veškeré zlepšení připisuje specifickým účinkům terapie. Potenciálně se tím brání účelnějšímu využití pacientova času či finančních prostředků při aplikaci efektivnější terapie.

Poslední uváděný faktor podporující vznik iluze účinnosti souvisí s reciprocitou v sociální interakci mezi pacientem a terapeutem. Pokud pacient vnímá, že se mu terapeut snaží pomoci a léčebný proces hodnotí obecně pozitivně, reaguje automaticky snahou zavděčit se poskytováním zpětné vazby, o níž předpokládá, že bude v souladu s terapeutovým očekáváním. O existenci tohoto problému svědčí i skutečnost, že terapeuti hodnotí úspěšnost terapie spíše dle míry spolupráce pacienta v jejím průběhu či jeho celkové spokojenosti než podle objektivních kritérií sledujících například zmírnění symptomů či zlepšení každodenního fungování (Lambert, Salzer, & Bickman, 1998). Protože se řada terapeutů při hodnocení účinnosti spokojí s tak nespolehlivými kritérii, získávají snadno přesvědčení o účinnosti léčby, kterou poskytují. V důsledku toho u nich klesá ochota nahlížet na vlastní praxi kriticky, například ve světle vědeckých poznatků, jelikož mohou mít pocit, že „když je léčba *účinná*, na výsledcích nějakých výzkumů přece nezáleží“.

Snižování významu a přínosů vědecké metodologie jde ruku v ruce s další bariérou kritického myšlení – iluzí odbornosti. Tato iluze je založena na mylném přeceňování svých praxí získaných dovedností v oblastech diagnostiky a vedení terapie. Ačkoliv prokazatelně existují profese, ve kterých s praxí dochází ke vzniku odbornosti umožňující rychlejší a lepší rozhodování (srov. Lipshitz et al., 2001), práce psychoterapeuta k nim rozhodně nepatří. Podmínkou získání skutečné odbornosti je totiž existence rychlé, kvalitní a spolehlivé zpětné vazby o důsledcích vykonaných rozhodnutí (Kahneman & Klein, 2009). Například velitelé hasičů mohou získat ve své činnosti odbornost, protože o každém svém rozhodnutí okamžitě vědí, k jakému přesně vedlo výsledku. Takový typ zpětné vazby ale v klinickém prostředí chybí – následky jednotlivých terapeutických úkonů se projeví až s velkým zpožděním, pokud se o nich terapeut vůbec dozví. Nelze je pak připsat konkrétním rozhodnutím, jež si navíc terapeut s odstupem času ani jen pořádně nepamatuje (Bickman, 1999). Bez znalostí výsledků různých akcí si ale nelze vybudovat žádnou skutečnou odbornost, stejně jako

by se nemohl stát expertní šachista z někoho, kdo se prakticky nikdy nedoví, které z jeho tahu byly úspěšné a které naopak jeho pozici zhoršily. V kombinaci s výše popsanou iluzí účinnosti ale může u terapeuta časem snadno vzniknout dojem, že *každé* jeho rozhodnutí a *jakýkoliv* průběh terapie jsou správné a že je to právě jeho domnělá odbornost, která vždy umožní rozpoznat a zvolit postup odpovídající individuálním specifickým daného případu.

Terapeut samozřejmě může získat odbornost v určitých aspektech své práce, například při odhadování pacientovy reakce na danou otázku při rozhovoru – v takové situaci rychlou a spolehlivou zpětnou vazbu stabilně získává. Problémem je však neopodstatněné zobecnění této dílčí odbornosti na celou diagnostickou či terapeutickou činnost, k němuž u terapeutů často dochází (Bickman, 1999).

Nedostatek opravdové odbornosti paradoxně vede k přeceňování vlastních schopností. Zatímco skuteční experti znají své limity a umí rozlišit situace, v nichž lze intuitivní úsudek použít, od těch, ve kterých nikoliv, lidé s pouze iluzorní, zobecněnou odborností považují všechny své intuice za stejně důvěryhodné (Kahneman & Klein, 2009). Tyto intuitivní úsudky jsou přirozeným produktem lidského automatického systému zpracovávání informací, jenž umožňuje každodenní fungování a vykonávání rutinálních činností. V neobvyklých a komplikovaných situacích, kdy absence zpětné vazby znemožňuje učení se, by ale činnost tohoto automatického systému měla být kontrolována rozumovým usuzovacím systémem, protože ten automatický se přesně v takových situacích snadno dopouští chyb a podléhá nejruznějším zkreslením (Sloman, 2002).

Terapie je právě takovou komplexní, špatně strukturovanou situací, u níž by automatické úsudky měly být podrobeny důslednému kritickému prozkoumání, jenže iluze odbornosti kritickému zpochybnování intuitivních úsudků brání. Vzniká tím začarovaný kruh sebe-potvrzovacího zkreslení: při prvním kontaktu, ještě před aplikací jakékoliv diagnostické techniky, si terapeut automaticky vytváří jakousi implicitní proto-diagnózu. Jde o přirozený výraz lidské snahy „rozumět“ svému okolí, a ačkoliv jsou automatické úsudky ve většině běžných situací relativně správné, bez možnosti vytvořit si validní intuice, budou tyto automatické úsudky zkreslené například halo efektem (srov. Nisbett & Wilson, 1977), aplikací heuristiky reprezentativnosti (Kahneman & Tversky, 1972) nebo jiným běžným kognitivním zkreslením (Kahneman, 2003). Iluze odbornosti způsobí, že potenciální zdroje zkreslení nebudou brány v potaz, a automatickému úsudku tak bude neoprávněně připsána vysoká důvěryhodnost. V následném průběhu diagnózy a terapie sebe-potvrzovací zkreslení povede k přeceňování důkazů podporujících původní „diagnózu“ a interpretaci nejednoznačných skutečností systematicky v její prospěch (Myers, 2008). V extrémních případech může dojít dokonce k indukci takové diagnózy, například vytvořením falešných vzpomínek na prožité trauma v dětství, přičemž vybavení těchto falešných vzpomínek je vnímáno jako důkaz správnosti původní intuitivní diagnózy (Singer & Lalich, 2008).

Iluzi odbornosti taktéž upevňuje takzvané zkreslení zpětného pohledu. Toto zkreslení lze v jednoduchosti popsat jako přesvědčení, že člověk očekával určitý výsledek, přičemž se ale dané přesvědčení objeví až potom, co se člověk o skutečném výsledku dozví. Zkreslením terapeutových vzpomínek u něho vzniká falešný dojem, že byl schopen odhadovat vývoj léčby či pacientových problémů lépe, než tomu ve skutečnosti bylo (Myers, 2008).

Popsané iluze účinnosti a odbornosti způsobují, že terapeuti mohou své neověřené a často nefungující terapie nabízet s upřímným přesvědčením o správnosti takového jednání. Zároveň jim tyto iluze brání v kritickém pohledu na vlastní praxi, protože v situaci, kdy skutečná a spolehlivá zpětná vazba chybí, vytvářejí falešnou zpětnou vazbu, dle které se zdá, že celá jejich terapeutická činnost je v nejlepším pořádku. Mohou pak své služby s autentickým, ačkoliv neoprávněným, sebevědomím nabízet pacientům, kteří často právě takovéto ujišťující sebevědomí hledají.

3. Sdílené bariéry

Kromě výše popsaných bariér u pacientů a terapeutů lze uvažovat ještě o třetí skupině bariér kritického myšlení, existujících napříč celou společností. Jedná se o odpor či nedůvěru ke statistice a negativní vnímání zřejmého rizika.

Odpor ke statistice souvisí s preferencí terapií s líbivou ideologií a s iluzí odbornosti – statistický přístup je totiž často považován za odlišný, chladný a mechanistický, redukcující lidské bytosti na pouhá čísla, což je v rozporu s rozšířenými lidovými představami o tom, jak má terapie vypadat. Iluze odbornosti zase u terapeutů vede k podceňování statistických informací ve prospěch osobních zkušeností, které se zdají být intuitivně validnější a spolehlivější (Dawes, 1994). Statistika je ale ideální metodou, jak ve vysoce variabilním prostředí plném rušivých a zkreslujících vlivů, jako je právě terapeutická situace, identifikovat ty faktory a postupy, které vedou stabilně k lepším výsledkům. Pokud jsou ale význam a důležitost statistických zjištění apriorně snižovány, ztrácíme

nástroj, kterým lze korigovat výše popsaná kognitivní zkreslení, a díky tomu poskytovat kvalitnější léčbu.

Poslední popsaná bariéra kritického myšlení souvisí s negativním vnímáním informací o riziku. Lidé automaticky hodnotí objekty (např. léčbu), u kterých mají k dispozici informaci o riziku (např. o riziku neúspěchu terapie) jako horší, než objekty, u nichž takovou informaci k dispozici nemají (Slovic et al., 2007). Paradoxně proto budou vědecky a kriticky prozkoumané terapie, které obvykle informují i o svých limitech, hodnoceny negativněji, než terapie neověřené. Ty místo pravdivého a úplného informování zaměřují pozornost, podobně jako loterie, spíše k neurčitému příslibu budoucího zlepšení života. Automatická asociace mezi informací o riziku a negativním hodnocením může působit jako další rovina odporu proti zavádění výzkumných poznatků do terapeutické praxe.

4. Možnosti překonání bariér a jejich důsledků

Bariéry kritického myšlení nebrání pouze jeho aplikaci při výběru a poskytování terapie, ale brání i nahlédnutí samotné existence těchto bariér. Prvním a obecným krokem pro jejich odstranění by tudíž mohla být osvětová a vzdělávací kampaň poukazující na jejich přítomnost a negativní dopady. Dlouhodobý účinek informačních kampaní, zvláště v tak abstraktní problematice, jako jsou kognitivní zkreslení, je ale nepravděpodobný (Jolls, Sunstein, & Thaler, 1998). Zejména u bariér na straně pacientů (tj. u jejich odmítání smířit se s omezeností svých možností a jejich preferencí líbivých terapií odpovídajících folkově-psychologickým teoriím), lze očekávat výraznou odolnost vůči osvětovým pokusům, jelikož tyto bariéry vycházejí z hluboce zakořeněných lidských potřeb, jako je potřeba kontroly nad vlastním životem a potřeba redukovat kognitivní disonance (Vyse, 2008).

Jak již bylo zmíněno výše, ve svobodném prostředí vznikne nabídka líbivých a kriticky neprozkoumaných terapií vždy, když o ně lidé projeví zájem. A lidé o ně budou zájem projevovat dokud nebudou i v případě psychických obtíží existovat sto procentně spolehlivé a účinné léčebné postupy, jako je tomu v případě některých somatických onemocnění. Bylo by samozřejmě možné navrhnout opatření v opačném duchu, než je osvěta, a všechny neověřené a vědecky nepodložené terapie zákonem přímo zakázat. Takový zásah by byl ale nepřiměřeným omezením svobody a nejspíše by vedl k útlumu v hledání a vývoji nových terapeutických postupů. Nemluvě o obtížnosti stanovení přesných kritérií pro takto plošnou regulaci. Ze strany zdravotních pojišťoven by nicméně měla vycházet snaha hradiť i v psychoterapii pouze použití léčebných technik podrobených kritickému zkoumání, a tak alespoň částečně snižovat poptávku po těch neověřených.

Nejslibnější cestou ke zlepšení situace by ale bylo vzdělávání psychologů a terapeutů (stávajících i budoucích) ohledně existence především jejich vlastních bariér kritického myšlení, o jejich příčinách v kognitivních zkresleních a možných důsledcích, například v podobě rozvoje iluzí účinnosti a odbornosti. Nelze se divit, že absolventům psychologie chybí povědomí o rizicích plynoucích pro jejich praxi z různých kognitivních zkreslení, když jejich představení v kontextu terapeutické či poradenské praxe není v učebních osnovách věnován prakticky žádný prostor. Naopak je iluze odbornosti často spíše podporována poukazy na expertní kvality získané dlouholetou praxí. Takové dozdělán by, na rozdíl od zdejšího pouze stručného představení jednotlivých bariér, zahrnovalo jejich podrobné a konkrétní příklady doplněné popisy a praktické, kasuistické demonstrace. Součástí tohoto přístupu by byly i názorné ukázky využití statistického usuzování pro korekci těch zkreslení, kterým jsou terapeuti při své práci nejvíc náchylní podléhat. Právě takovéto praktické aplikace statistiky, a ne pouhé memorování se vzorců, mají reálný dopad na zlepšení usuzování (Fong, Krantz, & Nisbett, 1986). Když terapeuti poznají rizika, které automatické a často zkreslující úsudky přinášejí, a naučí se tato zkreslení pomocí statistického usuzování korigovat, budou pak schopni kritičtěji zhodnotit vlastní terapeutické postupy. Navíc budou umět pomoci svým pacientům nahlédnout jejich vlastní bariéry kritického myšlení a ušetřit jim tak čas a energii, které by jinak vynakládali na nepodložené léčby.

Závěr

Předložený příspěvek představil možné vysvětlení někdy obtížně pochopitelné popularity neověřených, nebo aktuálním vědeckým poznatkům dokonce přímo odporujících terapií. Zároveň se pokusil vysvětlit, jak je možné, že mnoho terapeutů takovéto problematické techniky nekriticky a (nejspíš) v dobré víře aplikuje a propaguje. Pro účely obou vysvětlení byl zaveden koncept bariér kritického myšlení – překážek bránících při hodnocení terapie použitím kritického myšlení i u lidí, kteří jsou v jiných kontextech kritického myšlení schopni. Tyto bariéry se vyskytují jak u pacientů, tak u terapeutů, a mohou nabývat různé podoby. Ve všech případech se ale jedná o důsledky kognitivních zkreslení – ať už je to zkreslené vnímání terapie motivované odporem k přijetí

omezenosti vlastních možností, nebo iluze účinnosti, která vzniká automatickým přepisováním všech pozitivních změn specifickým účinkům terapie.

Podstatou problému přitom není, že všechny kriticky neprozkoumané terapie nemají naprosto žádný účinek, nebo jsou dokonce škodlivé. I když zajisté i takové případy existují (viz např. terapie pevným objetím [Vranka, 2012] nebo facilitovaná komunikace [Wheeler et al., 1993]), řada jiných terapií může být alespoň relativně neškodná, nebo dokonce přinášet určitý pozitivní efekt. Problémem není ani absence specifických účinků – konec konců, dle výsledků meta-analýz se zdá, že žádný specifický účinný mechanismus nelze identifikovat ani u terapeutických přístupů podrobených dlouhé řadě výzkumů (Baardseth et al., 2013; Wampold et al., 1997). Skutečný problém pro terapeutickou praxi ale vzniká, když lidé pod vlivem kognitivních iluzí získají přesvědčení o existenci těchto neprokázaných specifických účinků, a na základě takového přesvědčení pak pokládají „svoje“ terapie za účinnější a správnější než jiné. I pokud by jejich léčebné postupy přímo neškodily, hrozí u nich neúčelné plýtvání časem a energií pacientů, a především zastavení (či alespoň zpomalení) hledání skutečně účinnějších terapií.

Nedostatek kritického myšlení způsobil, že lidé dlouhá staletí pokládali za vrchol medicínské praxe postupy, které jsou z dnešního pohledu naprostým šarlatánstvím. V oblasti somatické medicíny se ale ve 20. století prosadil standard na důkazech založené léčby (*evidence-based medicine*), což se projevilo do té doby těžko představitelným zlepšením léčebných výsledků (Lilienfeld, Lynn & Lohr, 2003). Psychoterapie na takovou revoluci, zdá se, zatím pořád ještě čeká.

Literatura

- Baardseth, T. P., Goldberg, S. B., Pace, B. T., Minami, T., Wislocki, A. P., Frost, N. D., ... others. (2013). Cognitive-Behavioral Therapy versus Other Therapies: Redux. *Clinical Psychology Review*, 33, 395–405.
- Benedetti, F., Mayberg, H. S., Wager, T. D., Stohler, C. S., & Zubieta, J. K. (2005). Neurobiological mechanisms of the placebo effect. *The Journal of Neuroscience*, 25(45), 10390–10402.
- Beyerstein, B. L. (1997). Why bogus therapies seem to work. *The Skeptical Inquirer*, 21(5), 29–34.
- Bickman, L. (1999). Practice makes perfect and other myths about mental health services. *American Psychologist*, 54(11), 965.
- Bohart, A. C. (2000). The client is the most important common factor: Clients' self-healing capacities and psychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 10(2), 127–149.
- Dawes, R. M. (1994). *House of cards: psychology and psychotherapy built on myth*. New York: The Free Press.
- Doust, J., & Del Mar, C. (2004). Why do doctors use treatments that do not work?: For many reasons—including their inability to stand idle and do nothing. *BMJ: British Medical Journal*, 328(7438), 474.
- Fong, G. T., Krantz, D. H., & Nisbett, R. E. (1986). The effects of statistical training on thinking about everyday problems. *Cognitive Psychology*, 18(3), 253–292.
- Foucault, M. (1994). *Dějiny šílenství*. Praha: Nakladatelství lidové noviny.
- Gilbert, D. T. & Wilson, T. D. (2009). Why the brain talks to itself: sources of error in emotional prediction. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1521), 1335–1341.
- Jolls, C., Sunstein, C. R. & Thaler, R. (1998). A behavioral approach to law and economics. *Stanford Law Review*, 50(5), 1471–1550.
- Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics. *The American economic review*, 93(5), 1449–1475.
- Kahneman, D., & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: a failure to disagree. *American Psychologist*, 64(6), 515.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1972). Subjective probability: A judgment of representativeness. *Cognitive psychology*, 3(3), 430–454.

- Lambert, W., Salzer, M. S., & Bickman, L. (1998). Clinical outcome, consumer satisfaction, and ad hoc ratings of improvement in children's mental health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(2), 270.
- Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., & Lohr, J. M. (2003). Science and Pseudoscience in Clinical Psychology: Concluding Thoughts and Constructive Remedies. In S. O. Lilienfeld, S. J. Lynn, & J. M. Lohr, (Eds.) *Science and Pseudoscience in Clinical Psychology*. New York: Guilford Press.
- Lipshitz, R., Klein, G., Orasanu, J., & Salas, E. (2001). Taking stock of naturalistic decision making. *Journal of Behavioral Decision Making, 14*(5), 331-352.
- Loewenstein, G. F., Weber, E. U., Hsee, C. K. & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological bulletin, 127*(2), 267-286.
- Margolies, P. J. (1977). Behavioral Approaches to the Treatment of Early Infantile Autism: A Review. *Psychological Bulletin, 84*(2), 249-264.
- Myers, D. (2008). Clinical intuition. In S. O. Lilienfeld, J. Ruscio, & S. Lynn, (Eds.) *Navigating the mindfield: A user's guide to distinguishing science from pseudoscience in mental health*. (pp. 159-174). Amherst, NY: Prometheus Books.
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of personality and social psychology, 35*(4), 250-256.
- Singer, M., Lalich, J. (2008). Back to the beginning: Regression, reparenting, and rebirthing. In S. O. Lilienfeld, J. Ruscio, & S. Lynn, (Eds.) *Navigating the mindfield: A user's guide to distinguishing science from pseudoscience in mental health*. (pp. 455-477). Amherst, NY: Prometheus Books.
- Slooman, S. A. (2002). Two Systems of Reasoning. In T. Gilovich, D. Griffin & D. Kahneman (Eds.). *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment* (pp. 379-396). New York: Cambridge University Press.
- Slovic, P., Finucane, M. L., Peters, E. & MacGregor, D. G. (2007). The affect heuristic. *European Journal of Operational Research, 177*(3), 1333-1352.
- Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., & Sympson, S. (2000). The role of hope in cognitive-behavior therapies. *Cognitive Therapy and Research, 24*(6), 747-762.
- Vranka, M. (2012). Terapie pevným objetím – kritická reflexia. *Psychoterapie, 6*(1), 33-41.
- Vyse, S. (2008). Where do fads come from? In S. O. Lilienfeld, J. Ruscio, & S. Lynn, (Eds.) *Navigating the mindfield: A user's guide to distinguishing science from pseudoscience in mental health*. (pp. 75-98). Amherst, NY: Prometheus Books.
- Wampold, B. E., Mondin, G. W., Moody, M., Stich, F., Benson, K., & Ahn, H. N. (1997). A meta-analysis of outcome studies comparing bona fide psychotherapies: Empirically, "all must have prizes.". *Psychological bulletin, 122*(3), 203.
- Wheeler, D. L., Jacobson, J. W., Paglieri, R. A., Allen A., S. (1993). An Experimental Assessment of Facilitated Communication. *Mental Retardation, 31*(1), 49-60.

OVERENIE PSYCHOMETRICKÝCH VLASTNOSTÍ DYNAMICKÉHO TESTU PROFESIJNÝCH ZÁUJMOV (DTPZ)

EVALUATION OF THE PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE DYNAMIC TEST OF THE VOCATIONAL INTERESTS

Marcel MARTONČIK

Inštitút psychológie FF PU, Prešov, Slovenská republika, martoncik@centrum.sk

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

Abstrakt: V príspevku je analyzovaný proces overovania reliability a validity Dynamického testu profesijných záujmov (DTPZ) na vzorke 175 žiakov deviateho ročníka základných škôl. DTPZ pozostáva z pretestovej, intervenčnej a posttestovej časti a slúži na meranie štruktúry a stability profesijných záujmov. Overované boli tri aspekty validity, obsahová, konštruktová a súbežná validita. Výskumne boli potvrdené štatisticky významné silné korelácie s nástrojom merajúcim rovnaký konštrukt, slabé korelácie s nástrojom merajúcim odlišný konštrukt a pomocou interkorelácií i kruhové usporiadanie záujmových dimenzií testu, ktoré je v zhode s hexagonálnym modelom Hollanda (1997). Dostatočnú súbežnú validitu potvrdila aj 59% – 70% úspešnosť nástroja pri odhade zvoleného odboru štúdia. Hodnoty reliability všetkých troch častí nástroja boli vysoké, nadobúdajúce hodnoty od 0.754 do 0.879 s výnimkou dimenzií S (0.687) a C (0.635) pre záujmové zošity. Uvedené výsledky tak umožňujú konštatovať dobrú validitu overovaného nástroja.

Abstract: Psychometric properties, reliability and validity, of the final version of the test were evaluated. With the exception of a statistically significant difference in the dimension of conventional interests, it can be concluded, that the change in interests through interest booklets was not induced. The results showed good concurrent, content and construct validity and reliability of the whole instrument and all of its parts (with values ranging from 0.754 to 0.879, with exception of dimension S, 0.687 and C, 0.635 for interest booklets).

Kľúčové slová: profesijný záujem, dynamické testovanie, reliabilita, validita

Keywords: vocational interest, dynamic testing, reliability, validity

1. Teoretické východiská

V príspevku je analyzovaný proces overovania reliability a validity Dynamického testu profesijných záujmov (DTPZ), ktorý predstavuje snahu využiť princípy dynamickej diagnostiky, konkrétne usporiadanie testovania a spätnú väzbu, v oblasti, ktorá doposiaľ s dynamickým testovaním nebola spájaná, a to v oblasti merania štruktúry a stability profesijných záujmov. Cieľom DTPZ je poskytnúť administrátorovi v krátkej dobe hneď dve informácie, ktoré sú v profesijnom poradenstve vysoko cenené, informáciu o štruktúre záujmov vyjadrenú úrovňou záujmu pre každú zo šiestich záujmových dimenzií hexagonálneho modelu RIASEC a informáciu o tom, či sú záujmové dimenzie u testovanej osoby stabilné alebo nestabilné. To, že kariérne rozhodnutia či rady zo strany poradcu by sa mali zakladať na stabilných záujmoch, podtrhuje význam druhej poskytovanej informácie.

K tomu, aby bolo možné v praxi využívať interpretácie založené na testovom skóre je nutné poukázať na fakt, že zmyslupnosť a primeranosť týchto interpretácií má svoj základ a podporu v empirických dôkazoch a vedeckej teórii (Messick, 1989b, in Messick, 1995). Nutné je teda predložiť dôkazy o validite týchto interpretácií. Overovanie validity patrí k neodmysliteľnej súčasť konštrukcie psychologického testu. Hoci Messick (1995, s. 744, in Messick, 1989b) hovorí o šiestich aspektoch konštruktivej validity, ktoré „slúžia ako hlavné kritériá validity či štandardy pre akékoľvek psychologické či učebné meranie“, v rámci testu DTPZ boli overované iba obsahová, konštruktová a kritériová validita. Obsahová validita predstavuje „dobře formulovaný plán a proces konštrukcie testu ešte predtým, než je samotný test skonštruovaný“ (Nunnally, Bernstein, 1994, s. 102). Zvyčajne sa obsahová validita dosahuje dedukciou, reprezentatívnym výberom položiek (Cronbach, Meehl, 1955). Teda poukázanie na fakt, že všetky položky testu sú výberom z celkového univerza položiek pre určitý jav, ktorý má test za cieľ merať. Konštruktová validita je „hodnotením vhodnosti interpretácií vyvedených z testového skóre, vzťahujúcich sa k pozícii jedinca na premennej zvanej konštrukt“ (Cohen, Swerdlik,

2009, s. 193). Je hodnotením toho, ako presne meria nový test želaný konštrukt. Konvergentná validita ako jedna z dvoch zložiek konštruktovej validity hovorí o stupni podobnosti skóre testu s iným testom, ktorý má merať rovnaký konštrukt (očakáva sa vysoká korelácia). Druhá zložka, divergentná validita, hovorí o stupni do akého test nie je previazaný na meranie konštrukt, ktorý by mal byť teoreticky odlišný od konštrukt meraného validizovaným testom (očakáva sa nízka korelácia). Kritériová validita „je hodnotením toho, ako adekvátne je možné použiť testové skóre na usudzovanie o najpravdepodobnejšej pozícii jedinca v rámci merania určitého kritéria“ (Cohen, Swerdlik, 2009, s. 180). V rámci kritériovej validity sa rozlišuje súbežná a predikčná validita. Súbežná validita predstavuje mieru, do akej je testové skóre vo vzťahu s meraním kritéria získaného v približne rovnaký čas, kdežto pri predikčnej validite meranie kritéria nasleduje po administrácii overovaného testu, ktorého skóre slúži na predikciu skóre kritéria. Často krát však výsledky overovania súbežnej validity môžu byť podobné ako výsledky overovania validity predikčnej. Nasvedčujú tomu zistenia Dollivera a kol. (1972, in Miller, 2010), u ktorých výsledky overovania predikčnej validity (zhoda medzi výsledkami záujmového testu a neskoršie vykonávaného povolania) boli takmer totožné s výsledkami overovania súbežnej validity (výsledky záujmového testu a toho času vykonávanej profesie) Strongom v 1969.

Druhou dôležitou vlastnosťou každého psychologického testu je miera jeho reliability. Kerlinger (1972) hovorí o troch prístupoch k definovaniu reliability. Za prvé, reliability je možné chápať ako stabilitu či spoľahlivosť merania v čase, ktorá predstavuje získanie rovnakých či aspoň podobných výsledkov v dvoch časovo od seba vzdialených meraniach. Druhý prístup definuje reliability ako presnosť merania a tretí prístup nazerá na reliability ako na „relatívnu neprítomnosť chýb merania u určitého prostriedku merania“ (Kerlinger, 1972, s. 422). Obidva vlastnosti, validita i reliability a predovšetkým však ich dostatočná miera, sú nutnou podmienkou k využívaniu interpretácií testového skóre akéhokoľvek psychologického testu. Nedostatočnú validitu nenahradí vysoká reliability ale ani nízku reliability nevykompenzuje vysoká validita. Obidve miery je tak nutné mať stále na zreteli pri konštrukcii testu.

Cieľom výskumu bolo overiť obsahovú, konštruktovú, súbežnú validitu a reliability Dynamického testu profesijných záujmov.

- 1) Pri overovaní obsahovej validity nástroja, sme okrem analýzy kvalitatívnych ukazovateľov akým boli napríklad analýza odpovedí žiakov na otázky týkajúce sa intervenčnej časti a konzultácie so žiakmi, predpokladali aj štatisticky významné silné korelácie intervenčnej časti nástroja s jeho pretestovou časťou.
- 2) V rámci overovania konštruktovej validity sme očakávali vzájomné korelácie záujmových dimenzií v postteste, ktoré reflektujú ich teoreticky postulované hexagonálne resp. kruhové usporiadanie v súlade s teóriou Hollanda (1997). Záujmové dimenzie bližšie k sebe by mali korelovať spolu silnejšie, dimenzie v modeli ďalej od seba, by mali korelovať slabšie. Konvergentný aspekt konštruktovej validity sme overovali predpokladom štatisticky významných silných korelácií medzi záujmovými dimenziami testu DTPZ a dimenziami Dotazníka štruktúry všeobecných záujmov (Džuka, 1999). Pre overenie divergentnej validity testu sme očakávali štatisticky nevýznamné slabé korelácie medzi záujmovými dimenziami testu DTPZ a dvoma škálami Škály emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (Džuka, Dalbert, 2002), merajúcimi subjektívnu pohodu ako konštrukt odlišný od konštrukt profesijných záujmov. Na základe štúdie Ackermana a Heggstada (1997), ktorí sa venovali presahu schopností a profesijných záujmov, bolo stanovených a overovaných niekoľko predpokladov. Predpokladali sme štatisticky významné silné korelácie medzi matematickými schopnosťami a praktickými záujmami a medzi matematickými schopnosťami a intelektuálnymi záujmami. Takisto sme predpokladali, že verbálne schopnosti budú najsilnejšie korelovať s umeleckými a intelektuálnymi záujmami a schopnosti celkovo budú negatívne korelovať so sociálnymi záujmami.
- 3) V rámci overovania súbežnej validity sme očakávali štatisticky významné silné vzťahy medzi zvoleným študijným odborom a dominantným záujmom meraným v preteste i postteste a štatisticky významné silné vzťahy medzi želanou profesiou a dominantným záujmom meraným v preteste i postteste. Overované boli i predpoklady o vyššej korelácií medzi zvoleným študijným odborom a dominantným záujmom meraným v postteste (po intervenčnej fáze) než v prípade pretestu, a o vyššej korelácií medzi želanou profesiou a dominantným záujmom meraným v postteste než v prípade pretestu.

4. Metóda

2.1 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo spolu 102 žiakov/žiačok, z toho 47 chlapcov a 55 dievčat, navštevujúcich deviaty ročník klasických základných škôl v košickom a prešovskom kraji. Školy, respektíve celé triedy, boli vyberané podľa dostupnosti, nenáhodne. Všetky použité nástroje nie je možné z časového hľadiska administrovať počas jednej vyučovacej hodiny, z toho dôvodu nie všetky testy boli administrované celej vzorke. V rámci overovania rôznych aspektov validity sa jednotlivé počty žiakov líšili. Viac ako z jednej hodiny totiž riaditeľia/riaditeľky žiakov/žiačky pre potreby výskumu uvoľniť nepovolili. Preto boli na niektorých školách administrované len dotazníky DTPZ a SEHP (N = 38) z čoho bolo 23 dievčat a 15 chlapcov a DTPZ a VIT (N = 24) z čoho bolo 14 dievčat a 10 chlapcov. DTPZ a DŠVZ boli administrované všetkým 102 žiakom/žiačkam. Hodnoty záujmu vyplnili v záujmových zošitoch 59 žiakov/žiačok, z toho bolo 22 chlapcov a 37 dievčat.

2.2 Nástroje

- 1) Dotazník štruktúry všeobecných záujmov (DŠVZ) je slovenskou verziou Der Allgemeine Interessen-Struktur-Test (AIST) od Bergmanna a Edera, ktorého preklad vytvoril Džuka (1999) a položkami je podobný testu Self-Directed Search. Tvorí ho spolu 60 položiek, 10 pre každú zo šiestich dimenzií hexagonálneho modelu RIASEC, ktorý tvoria praktické záujmy (R), intelektuálne záujmy (I), umelecké záujmy (A), sociálne záujmy (S), podnikateľské záujmy (E) a konvenčné záujmy (C). Testovaná osoba vypovedá o intenzite záujmu na päťbodovej škále.
- 2) Dynamický test profesijných záujmov (DTPZ) pozostáva z troch častí: pretestu, intervenčnej časti a posttestu (Martončík, 2012). Pretestová a posttestová časť, ktoré sú identické, tvorí 60 položiek z DŠVZ. Každá z dimenzií je zastúpená desiatimi položkami. Intervenčná časť testovania predstavuje administráciu šiestich záujmových zošitov (zošity sú po vyžiadaní k dispozícii u autora tohto príspevku). Ich účelom je pôsobiť na záujmy osoby tak, aby v prípade, že nie sú dostatočne stabilné, resp. vôbec nie sú sformované, došlo k ich ovplyvneniu. Zmeny v záujmoch by mali byť následne zachytené v postteste, preto pretestová a posttestová časť, hoci navonok rovnaké, poskytujú odlišnú informáciu. Šesť záujmových zošitov bolo vypracovaných v nadväznosti na položky z pretestovej časti testu. Každý zo štvorstranových záujmových zošitov tvoria obrázky činností a profesií, ich opisy a inštrukcie ako s týmito informáciami pracovať. Pri každej z profesií alebo činností je otázka spolu s odpoveďovou stupnicou (áno, nie, neviem), či by žiaka/žiačku daná činnosť bavila, prípadne či by chcel/chcela danú profesiu vykonávať. Otázky slúžia na centrovanie pozornosti žiaka na strednú úroveň cieľov v súlade s teóriou FIT Klugera a DeNisiho (1996). Konštrukcia testu DTPZ bola založená na predpoklade, že na to, aby bolo možné zmerať stabilitu záujmu, je potrebné zabezpečiť, aby všetci žiaci mali rovnaké počiatkové skúsenosti pred testovaním, podobne ako je tomu pri dynamickej diagnostike inteligencie. Ináč povedané, ak dieťa nemá žiadne vedomosti o umení či umeleckých aktivitách a nikdy s nimi neprišlo do kontaktu, podľa výsledkov tradičného záujmového testu môžeme síce tvrdiť, že dieťa záujem o túto oblasť aktuálne nemá ale nedozvieme sa, či by si záujem o umelecké činnosti vytvorilo v prípade, že sa s danými objektmi stretne a spozná ich. Nemôžeme vylúčiť, že nezáujem osoby o určitú záujmovú oblasť nepramení len z nedostatku informácií a skúseností s danou oblasťou.
- 3) Škála emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP) slúži na meranie emocionálneho komponentu habituálnej subjektívnej pohody (Diener, 1994, in Džuka, Dalbert, 2002). Štyri položky obsahuje škála pozitívneho rozpoloženia (radosť, šťastie, sviežosť, pôžitok) a šesť položiek obsahuje škála negatívneho rozpoloženia (hnev, vina, strach, bolesť, smútok, hanba). Testovaná osoba vypovedá o častosti výskytu daných pocitov na šesťbodovej škále.
- 4) Váňuv intelligenční test (VIT). VIT je verbálny intelligenčný testový súbor vhodný na diagnostiku v poradenstve pri voľbe povolania. Používa sa pre deti od 11 do 15 rokov. Obsahuje 7 subtestov, z toho 4 verbálne, 2 numerické a 1 neverbálny. Verbálne schopnosti sýtia subtesty vety, rozkazy, analógie a rozlišovanie, matematické schopnosti subtesty počty a rady, schopnosti všeobecne prípadne R-faktor ako jadro inteligencie subtesty rozkazy, počty, rady a vety. VIT je určený pre skupinové testovanie detí, ktorý je ukazovateľom kryštalickej inteligencie (Váňuv intelligenční test, 1975).

3. Priebeh výskumu

Ako prvý bol žiakom administrovaný pretest, po vyplnení ktorého im boli administrované záujmové zošity. Žiaci boli inštruovaní ako majú pracovať so záujmovými zošitmi a tie mohli vziať domov. O tri dni neskôr kedy ich priniesli späť, bol administrovaný posttest. Overovanie jednotlivých aspektov validity prebiehalo nasledovne:

- a) Overenie obsahovej validity si vyžadovali iba záujmové zošity ako intervenčná časť testu DTPZ, keďže pretestová i posttestová časť sú tvorené DŠVZ, ktorého validizáciu je možné nájsť v práci Džuku (1999). Obsahová validita bola počas konštrukcie testu postupne overovaná nasledovným spôsobom:
 - 1) štúdiom literatúry. Obrázky a opisy jednotlivých činností, prípadne na ne nadväzujúcich profesií vychádzajú z položiek DŠVZ pre danú záujmovú dimenziu. Základnou literatúrou v tomto smere boli Dictionary of occupational titles (1991) zväzky I a II, príloha B testu Self-Directed Search: The Occupations Finder (Holland, 1997) a Guide for Occupational Exploration (1979). Použité obrázky, na ktorých sú vyobrazené osoby vykonávajúce konkrétnu činnosť boli, nakoľko to bolo možné, zrovnocnené z hľadiska rodu zobrazených osôb. Rovnako činnosti v záujmových zošitoch boli zrovnocnené z hľadiska potrebného vzdelania pre ich vykonávanie.
 - 2) Obsah zošitov, formulácie otázok i inštrukcie boli dvakrát konzultované so žiakmi.
 - 3) Kontrolnými otázkami, ktoré boli žiakom administrované po administrácii posttestu.
- b) Pri overovaní konštruktívnej validity bol žiakom počas vyučovacej hodiny najprv administrovaný DTPZ, po ktorom nasledovala administrácia dotazníka SEHP. Administrácia testu VIT prebehla pred administráciou DTPZ.
- c) V rámci kritériovej validity bola overovaná iba zložka súbežnej validity, keďže predikčnú validitu nebolo možné overiť z časových dôvodov. K zvolenej profesii či študijnému odboru bol pridelený podľa prílohy B testu Self-Directed Search: The Occupations Finder (Holland, 1997) kód vyjadrujúci príslušnosť k jednému zo šiestich typov prostredia hexagonálneho modelu. Zámerne boli formulované dve otázky, na želanú profesiu a študijný odbor. Výber želanej profesie vykonávanej v budúcnosti a aktuálne zvoleného študijného odboru nemusí nutne korešpondovať, keďže ich výber ovplyvňuje množstvo iných faktorov, ako napr. prestíž profesie, náročnosť štúdia, vzdialenosť školy od bydliska, nátlak zo strany rodičov, možnosť rýchlo sa zamestnať po skončení štúdia, náročnosť prijímacích skúšok na daný odbor, rozhodnutie kamarátov študovať rovnaký odbor, platové ohodnotenie v danej profesii, a pod.. Tieto alternatívne dôvody boli rovnako opytované v preteste, aby sa vylúčila voľba profesie či študijného odboru na základe iných dôvodov.

2. Výsledky

V prvom kroku bola overovaná reliabilita jednotlivých častí nástroja. V tabuľke č. 1 sú uvedené hodnoty reliability DTPZ, konkrétne pre pretestovú časť (60 položiek), posttestovú časť (60 položiek) i záujmové zošity (12 položiek pre R; 13 položiek pre I, A, S, E; 14 položiek pre C).

Tab. 1: Hodnoty reliability záujmových dimenzií DTPZ vyjadrené hodnotami Cronbachovej alfy (N = 102)

	záujmová dimenzia					
	R	I	A	S	E	C
pretest	.779	.838	.852	.848	.840	.767
posttest	.835	.862	.879	.859	.841	.783
záujmové zošity	.776	.798	.842	.687	.754	.635

Poznámka: R - praktické záujmy; I - intelektuálne záujmy; A - umelecké záujmy; S - sociálne záujmy; E - podnikateľské záujmy; C - konvenčné záujmy.

Ako je vidieť v tabuľke č. 1, hodnoty koeficientov reliability pre záujmové dimenzie rovnako v preteste i postteste sú dostatočne vysoké. Nízke hodnoty reliability boli namerané pre dimenzie S a C záujmových zošitov. Súčasťou overovania obsahovej validity záujmových zošitov bolo zistenie ich vzťahu k záujmovým dimenziám dotazníka DŠVZ, keďže tvorba záujmových zošitov priamo vychádzala z tohto nástroja. V tabuľke č. 2 sú uvedené hodnoty korelácií škál záujmových zošitov a škál záujmových dimenzií DŠVZ.

Tab. 2: Hodnoty korelácií škál záujmových zošitov a DŠVZ (N = 59)

	záujmová dimenzia	záujmové zošity					
		R	I	A	S	E	C
DŠVZ	R	.628**					
	I		.628**				
	A			.665**			
	S				.438**		
	E					.395**	
	C						.408**

Poznámka: ** = $p < 0.01$; pozri tab. 1.

Štatisticky významné korelácie, uvedené v tabuľke č. 2, pre záujmové dimenzie R, I, A možno považovať za silné, korelácie pre dimenzie S, E, C za stredne silné. Výsledky uvedené v nasledujúcich tabuľkách č. 3, 4, 5 a 6 sú súčasťou overovania konštruktívnej validity DTPZ. V tabuľke č. 3 sú uvedené interkorelácie škál posttestovej časti DTPZ.

Tab. 3: Hodnoty interkorelácií škál DTPZ v postteste (N = 102)

záujmová dimenzia	R	I	A	S	E	C
R		.696**	-.042	-.050	.129	.434**
I	.696**		.238*	.177	.244*	.451**
A	-.042	.238*		.552**	.466**	.209*
S	-.050	.177	.552**		.621**	.417**
E	.129	.244*	.466**	.621**		.641**
C	.434**	.451**	.209*	.417**	.641**	

Poznámka: * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$; pozri tab. 1.

V nesúlade s očakávanými koreláciami je štatisticky významná silná korelácia intelektuálnych (I) a konvenčných (C) záujmov; umeleckých (A) a podnikateľských (E) záujmov; sociálnych (S) a konvenčných (C) záujmov. Zvyšné korelácie sú v súlade s teóriou hexagonálneho modelu Hollanda (1997) o kruhovom usporiadaní dimenzií. Predpokladané štatisticky významné silné korelácie s meraním rovnakého konštruktú, ktorý predstavuje DŠVZ, meraný v preteste, sú uvedené v tabuľke nižšie.

Tab. 4: Hodnoty korelácií škál DTPZ meraných v postteste a DŠVZ meraných v preteste (N = 102)

	záujmová dimenzia	DTPZ, posttest					
		R	I	A	S	E	C
DŠVZ, pretest	R	.854**					
	I		.808**				
	A			.803**			
	S				.774**		
	E					.842**	
	C						.807**

Poznámka: ** = $p < 0.01$; pozri tab. 1.

Všetky korelácie uvedené v tabuľke č. 4 sú štatisticky významné silné. Divergentná validita DTPZ bola overovaná koreláciou skóre DTPZ s meraním odlišného konštruktú subjektívnej pohody, ktorý meria nástroj SEHP. Vzájomné korelácie s jednotlivými záujmovými dimenziami zobrazuje tabuľka č. 5.

Tab. 5: Hodnoty korelácií škál DTPZ meraných v postteste a SEHP (N = 38)

	záujmová dimenzia škál DTPZ					
	R	I	A	S	E	C
pozitívne cítenie sa	.172	.234	.308	.327*	.327*	.352
negatívne cítenie sa	-.307	.055	.339*	.076	-.080	-.136

Poznámka: * = $p < 0.05$; pozri tab. 1.

Korelácie uvedené v tabuľke č. 5 možno považovať za slabé a neodporujú očakávaniu nezávislosti konštruktov meraných uvedenými škálami. Zaujímavými sú štatisticky významné korelácie sociálnych a podnikateľských záujmov so škálou pozitívne cítenie sa dotazníka SEHP. Osoby so silnejšou preferenciou sociálnych či podnikateľských záujmov teda častejšie prežívajú pozitívne emócie. V rámci overovania konvergentnej validity bol overovaný aj predpoklad o presahu príbuzných konštruktov. Tabuľka č. 6 zobrazuje vzťahy záujmových dimenzií a schopností meraných testom VIT.

Tab. 6: Hodnoty korelácií škál VIT a DŠVZ meraných v postteste (N = 24)

		záujmové dimenzie škál DŠVZ					
		R	I	A	S	E	C
VIT	matematické schopnosti	.383	.369	.004	-.300	.094	.336
	verbálne schopnosti	.252	.393	.367	.040	.172	.468*
	schopnosti celkovo	.379	.408*	.114	-.156	.198	.493*

Poznámka: * = $p < 0.05$; pozri tab. 1.

Štatisticky významnými sú v tabuľke č. 6 iba korelácie konvenčných záujmov a verbálnych schopností, ktoré ale nie sú v súlade s očakávaniami a rovnako tak i korelácie schopností celkovo a intelektuálnych a konvenčných záujmov. Očakávané korelácie medzi záujmami a schopnosťami sú však štatisticky nevýznamné. Výsledky overovania súbežnej validity sú uvedené v tabuľkách č. 7 a 8. Tabuľka č. 7 zobrazuje vzťahy vyjadrené hodnotami Cramerovho V medzi zvoleným študijným odborom a želanou profesiou, medzi zvoleným študijným odborom a želanou profesiou, ktoré boli dopytované v preteste i postteste a dominantným záujmom meraným pomocou pretestu (DŠVZ) a posttestu (DTPZ). Na zvolené štúdium a profesiu boli žiaci dopytovaní dvakrát, raz v preteste a raz v postteste kvôli zachyteniu novej zmeny po preštudovaní záujmových zošitov. U niektorých žiakov k takejto zmene aj naozaj došlo. Tabuľka č. 8 zobrazuje mieru zhody medzi zvoleným študijným odborom a dominantným záujmom.

Tab. 7: Sila vzťahu medzi dominantným záujmom meraným pomocou DŠVZ v preteste, DTPZ v postteste so zvoleným študijným odborom a želanou profesiou (N = 100) vyjadrená hodnotou Cramerovho V

	študijný odbor / pretest	študijný odbor / posttest	želaná profesia / pretest	želaná profesia / posttest
dominantný záujem meraný DŠVZ	.351**	.373**	.348**	.372**
dominantný záujem meraný DTPZ	.373**	.393**	.360**	.385**

Poznámka: ** = $p < 0.01$.

Tab. 8: Miera zhody medzi zvoleným študijným odborom a dominantným záujmom (N = 100)

	meranie v preteste			meranie v postteste		
	zhoda	čiastočná zhoda	rozpor	zhoda	čiastočná zhoda	rozpor
dominantný záujem meraný DTPZ	44%	11%	45%	44%	13%	43%
dominantný záujem meraný DŠVZ	39%	20%	41%	41%	19%	40%

Poznámka: zhoda - študijný odbor (typ prostredia v Hollandovom modeli) a dominantný záujem (záujmová dimenzia) sú totožné (napríklad typ praktického prostredia R a dominantný záujem R – praktické záujmy); čiastočná zhoda - študijný odbor sa zhoduje s druhou či ďalšou rovnako najsilnejšou záujmovou dimenziou, ktorej rozdiel od dominantného záujmu ale nepresahuje hodnotu 0,5 (na škále DŠVZ 0 - 5); rozpor – nesúlad medzi študijným odborom a dominantným záujmom.

Štatisticky významné korelačné koeficienty uvedené v tabuľke č. 7 je možné považovať za stredne silné až silné, poukazujú na existujúci vzťah medzi dominantným záujmom a aktuálne zvoleným študijným odborom prípadne profesiou. O dobrej súbežnej validite vypovedá aj približne rovnaké percento zhody medzi nástrojmi DŠVZ a DTPZ uvedené v tabuľke č. 8. Na dobrú úspešnosť testov DŠVZ i DTPZ v odhade zvoleného študijného odboru, presnejšie typu prostredia hexagonálneho modelu Hollanda (1997), do ktorého daný odbor patrí, poukazuje i celkové percento úspešnosti po sčítaní počtu zhôd a čiastočných zhôd, ktoré sa pohybuje v rozpätí 59% až 70%.

Diskusia

Namerané hodnoty reliability Cronbachovej alfy pre pretestovú, intervenčnú i posttestovú časť, pohybujúce sa od 0.754 do 0.879 možno považovať za uspokojujúce, výnimku tvoria nižšie hodnoty reliability pre dimenzie S = 0.687 a C = 0.635 záujmových zošitov. Kvalitatívne ukazovatele i štatisticky významné korelácie škál záujmových zošitov s DŠVZ pohybujúce sa od 0.395 do 0.665 pre $p < 0.01$ potvrdili dobrú obsahovú validitu nástroja. Rovnako tak boli zistené i štatisticky významné korelácie medzi susednými dimenziami v postteste DTPZ, medzi R a I = 0.696, medzi A a S = 0.552, medzi S a E = 0.621, medzi E a C = 0.641, medzi R a C = 0.434 pre $p < 0.01$ a medzi I a A = 0.238 pre $p < 0.05$ i medzi škálami DTPZ a DŠVZ pohybujúce sa od 0.774 do 0.854 pre $p < 0.01$. Slabé korelácie, pohybujúce sa od 0.055 do 0.352 boli zistené medzi dotazníkom SEHP merajúcim subjektívnu pohodu a DTPZ. Potvrdzujú tak dobrú konštruktívnu validitu nástroja. Korelácie s nástrojom merajúcim príbuzný konštrukt boli štatisticky nevýznamné a slabé, konkrétne medzi matematickými schopnosťami a praktickými záujmami (0.383), medzi matematickými schopnosťami a intelektuálnymi záujmami (0.369), medzi verbálnymi schopnosťami a umeleckými (0.367) a intelektuálnymi záujmami (0.393) a slabá negatívna korelácia medzi schopnosťami celkovo a sociálnymi záujmami (- 0.156). Štatisticky významné stredne silné vzťahy, vyjadrené hodnotami Cramerovho V, boli zistené medzi dominantným záujmom meraným DTPZ a aktuálne zvoleným študijným odborom (0.373 resp. 0.393 pre $p < 0.01$) prípadne profesiou (0.360 resp. 0.385 pre $p < 0.01$), ktoré boli súčasťou overovania súbežnej validity.

Neexistuje jednotné či univerzálne kritérium, na základe ktorého by bolo možné jednoznačne prehlásiť, že interpretácie založené na testovom skóre sú validné. Avšak, čím viac je dostupných dôkazov poukazujúcich na ich validitu, tým istejší si o nej môžeme byť. V rámci nástroja DTPZ boli výskumne overované tri aspekty validity, obsahová, konštruktívna a súbežná validita a reliabilita. Z nameraných výsledkov je možné považovať DTPZ za reliabilný nástroj. Konzultácie so žiakmi, analýza odpovedí na kontrolné otázky administrované po postteste ale i korelácie záujmových zošitov a položiek dotazníka DŠVZ poukazujú na ich dostatočnú obsahovú validitu. Z hľadiska konštruktívnej validity boli overované hexagonálne respektíve kruhové usporiadanie záujmových dimenzií a korelácie s nástrojmi merajúcimi rovnaký, príbuzný i odlišný konštrukt. Interkorelácie škál DTPZ pre posttest neumožňujú považovať usporiadanie záujmových dimenzií v DTPZ za dokonalú reprezentáciu hexagonálneho modelu, avšak sú dôkazom ich kruhového usporiadania, ktoré je v súlade s postulátmi Hollanda (1997). Výnimkou boli štatisticky významné korelácie konvenčných záujmov (C) so všetkými záujmovými dimenziami. Tie môžu signalizovať malú špecifickosť položiek konvenčných záujmov a ich prílišnú podobnosť s položkami ostatných dimenzií. Dokladovať je to možné napr. na položke „pracovať s počítačom“, ktorá obsahovo zapadá i do praktických záujmov; položke „vykladať a uplatňovať zákony“ a „písať obchodné listy“, ktoré zapadajú i do podnikateľských záujmov i položke „viest a vyhodnocovať štatistiky“, ktorá zapadá aj do intelektuálnych záujmov. Položky „viest o niečom záznamy alebo zoznamy“ a „predmety, materiály usporadúvať alebo spravovať“ sú príliš široké a všeobecné a môžu pod nich spadať aktivity z viacerých dimenzií. Konštruktívnu validitu nástroja podporuje i vzťah záujmových dimenzií DTPZ s dimenziami dotazníka DŠVZ i odlišnosť s konštruktom subjektívnej pohody. Zaujímavými sú štatisticky významné korelácie sociálnych a podnikateľských záujmov so škálou pozitívne cítenie sa dotazníka SEHP. Osoby so silnejšou preferenciou sociálnych či podnikateľských záujmov teda častejšie prežívajú pozitívne emócie. Avšak ich hodnoty sú nízke a spoločná variácia je iba 10 až 11%. Neodporujú tak predpokladanej odlišnosti meraných konštruktov. Štatisticky významné vzťahy neboli potvrdené pri overovaní presahu uvedených konštruktov záujmov a schopností. To môže byť pravdepodobne zapríčinené nedostatočnou veľkosťou vzorky. Dobrým dôkazom súbežnej validity je relatívne vysoké percento úspešnosti odhadu typu prostredia zvoleného štúdia či profesie a rovnako tak i štatisticky významné silné korelácie medzi dominantným záujmom meraným pomocou DTPZ a zvoleným štúdiom a profesiou. Zvyšné percentá vyjadrujúce nezhodu medzi aktuálne zvoleným študijným odborom a dominantným záujmom môžu byť vysvetlené faktom, že žiaci/čky si nevolia študijný odbor či profesiu len na základe záujmov. Aj v tomto výskume bola ako druhý najčastejší dôvod výberu danej profesie či študijného odboru uvádzaná možnosť relatívne vysokého finančného ohodnotenia v prípade zamestnania sa v odbore či vysoký spoločenský status danej profesie (na prvom mieste prevážoval záujem o odbor či o neskoršie vykonávanú prácu).

Obmedzenia výskumu. Obsahovú validitu nástroja znižuje výber položiek do záujmových zošitov, keďže bol realizovaný iba na základe úsudku autora z dostupnej literatúry. Nízke hodnoty korelácií skóre záujmových zošitov so záujmovými dimenziami DŠVZ mohli byť spôsobené aj nemožnosťou reálne dohliadnuť či skontrolovať to, či si žiaci záujmové zošity naozaj prečítali. Usudzovať na to je možné z prejavovaného posmechu a nezájmu mnohých žiakov jednak o záujmové zošity i celý priebeh testovania. Hoci bolo samotné testovanie dobrovoľné, žiakom bolo oznámené, aby sa ho zúčastnili iba tí, ktorí majú naozaj záujem. To či boli záujmové zošity preštudované bolo kontrolované vyplnenými odpoveďami. Nemôže to byť však stopercentný dôkaz toho, že si ich aj žiaci naozaj preštudovali. O opaku môže svedčiť aj množstvo zošitov s jedinou odpoveďou „nie“ prípadne „neviem“, ktoré môžu ale nemusia značiť, že cieľom žiaka mohlo byť len „splniť si úlohu“. Závažným problémom a to hlavne pri overovaní konštruktívnej

validity bola nedostatočná veľkosť vzorky. Minimálne tretina z oslovených základných škôl testovanie vlastných žiakov odmietla a na tých, ktoré testovanie povolili, bolo možné využiť iba jednu vyučovaciu hodinu, čo si nedovoľovalo použiť viacero nástrojov. S tým súvisí aj použitie nástroja VIT pre overovanie presahu konštruktov. Údaje z testovania nástrojom VIT i DTPZ boli získané v spolupráci s Centrom pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie, čo je dôvodom aj prečo nebolo možné si vybrať vlastný nástroj pre overovanie presahov konštruktov, ale bolo nutné sa prispôbiť možnostiam daného centra.

Napriek uvedeným skutočnostiam, predložené dôkazy svedčia o relatívne dobrej reliabilite, obsahovej, konštruktovej a súbežnej validite nástroja, prípadne interpretácií vyvodенých z nameraného skóre. Tieto výsledky a závery nie sú v rámci konštrukcie testu konečné, poslúžia pre ďalší vývoj Dynamického testu profesijných záujmov. Hoci sa počas výskumu odhalili mnohé jeho nedostatky, nástroj takisto preukázal i svoju užitočnosť.

Literatúra

Cohen, R. J. & Swerdlik, M. (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. McGraw-Hill Primis.

Dictionary of occupational titles, vol. I. (1991). *Dictionary of occupational titles, vol. I*. U.S. Department of Labor Employment and Training Administration.

Dictionary of occupational titles, vol. II. (1991). *Dictionary of occupational titles, vol. II*. U.S. Department of Labor Employment and Training Administration.

Džuka, J. & Dalbert, C. (2002). Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). *Československá psychologie*, 46, 3, 234 - 250.

Džuka, J. (1999). Konštruktová validita dotazníka štruktúry všeobecných záujmov (DŠVZ). *Československá psychologie*, 43, 2, 143 - 154.

Holland, J. (1997). *Making vocational choices*. Florida, Psychological Assessment Resources, Inc.

Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha, Academia.

Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119, 2, 254-284.

Martončík, M. (2012). Dynamický test profesijných záujmov (DTPZ): teória, opis a prvotné overovanie testu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 46, 2, 144-155.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American psychologist*, 50, 9, 741-749.

Miller, Sh., M. (2010). The validity of the Strong Interest Inventory in predicting college major choice and academic achievement. Unpublished dissertation. [Vyhľadane 4.7. 2012 na https://research.wsulibs.wsu.edu:8443/xmlui/bitstream/handle/2376/2818/Miller_ws_u_0251E_10069.pdf?sequence=1]

Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. McGraw-Hill, Inc.

Váňův inteligenční test. (1975). *Váňův inteligenční test VIT: Průručka*. Brno, Psychodiagnostika s.r.o..

Guide for Occupational Exploration. (1979). *Guide for Occupational Exploration*. Washington DC, Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office.

KALENDÁRIUM ŽIVOTNÍCH UDÁLOSTÍ JAKO METODA PODPORY VYBAVOVÁNÍ V RETROSPEKTIVNÍM DOTAZOVÁNÍ

EVENT HISTORY CALENDAR – A METHOD FOR FACILITATING THE RETRIEVAL IN RETROSPECTIVE REPORTS

Aleš NEUSAR¹, Stanislav JEŽEK²

Katedra psychologie, FF, UP, Olomouc, ales.neusar@upol.cz¹

Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, FSS, MU, Brno²

Abstrakt: Dotazování je nejčastějším zdrojem dat v sociálních vědách. Ať již vstupujeme do konkrétního výzkumu spíše z perspektivy pozitivistické, či konstruktivistické, vždy nám záleží na kvalitě odpovědi, neboť především s nimi dále pracujeme. Empirické výzkumy procesu odpovídání na výzkumné otázky ukazují, že intuitivní posuzování kvality odpovědi se jeví jako nerealisticky optimistické. Nejen formulace otázky, ale i kontext konkrétního dotazování (účel, badatel, rozdělení rolí, téma) často velmi výrazně ovlivňují jak formální, tak obsahovou stránku odpovědi, což dává vzniknout zkreslením. Článek představuje kognitivní teorii odpovědi na otázku, což je přístup, který se snaží současné poznatky systematicky integrovat. Kromě představení základního rámce uvažování o procesu odpovídání se zaměřením na problémy vybavování z paměti, také demonstruje jednu z doporučovaných technik – kalendárium životních událostí (event history calendar), která se využívá ke zvyšování validity (pravdivosti) odpovědi.

Abstract: Asking questions is the most often used source of data in social sciences. It is not crucial if we have a positivist or a constructivist perspective – the only important thing is the quality of our data, because data is what we work with. Empirical studies of the process of answering questions show that intuitive assessment of the response quality seems to be unrealistically optimistic. Not only the question formation, but either a context of interview (purpose, researcher, roles, and theme) has a strong impact on formal aspects and content of response, which raises the possibility of bias. This article presents the cognitive theory of answering questions, one way which tries to systematically integrate the contemporary knowledge. Aside from presenting the core framework of thinking about the process of answering questions and focusing on the problems of retrieval from memory, we try to demonstrate one of the recommended techniques – event history calendar – a method which increases the validity (truthfulness) of responses.

Klíčová slova: interview, kalendárium životních událostí, retrospekce, validita, autobiografická paměť, kognitivní přístup

Keywords: interview, event history calendar, retrospection, validity, autobiographical memory, cognitive aspects

1. Úvod

Kladení otázek lidem o tom, co se v minulosti odehrálo, je jedním z obvyklých způsobů získávání informací v sociálních vědách. To ovšem nic nemění na faktu, že dotazování je jako způsob vytváření dat ve svém základě problematický, neboť jde o pozorování zprostředkované badateli laikem netrénovaným v zásadách kvalitního pozorování, které podléhá mnoha zkreslením.

Přestože naše poznatky o tom, co se v průběhu dotazování odehrává, rostou a původní pochyby se spíše množí, než odstraňují, popularita dotazování ve všech jeho více či méně strukturovaných podobách je stále velmi vysoká (dle počtu publikovaných empirických studií patří mezi nejčastěji používané metody). Příčin může být mnoho – obtížnost získat data jinak (často není jiné volby), víra, že se dozvídáme informace dostatečně přesně, neznalost jiných vhodnějších metod sběru dat atd. Možnou příčinou ale může být i malé rozšíření poznatků kognitivní psychologie dotazování, která se snaží systematizovat poznatky o tom, jak lidé rozumějí otázkám a konstruují odpovědi, a jakým způsobem se dotazovat (popřípadě raději vůbec nedotazovat) například na frekvence chování, citlivé chování či postoje (Tourangeau, Rips, Rasinski, 2000; Bradburn, Sudman, Wansink, 2004).

Cílem tohoto příspěvku je proto představit základní rámec uvažování o procesu odpovídání na otázky se zaměřením na problémy vybavování z paměti a empiricky vyzkoušet jednu z řady technik, které se snaží využívat tyto poznatky ke zvýšení validity (pravdivosti) odpovědi – kalendárium osobních událostí (*Event History Calendar*; Belli, 1998).

1.1 Jak odpovídáme na otázky

Zodpovězení otázky, ať již postojové nebo věcné, vyžaduje od respondenta splnění sledu několika úkolů, které mohou být různě konceptualizovány, ale obvykle můžeme v různých modelech rozlišit přibližně 4 fáze procesu odpovídání – porozumění, vybavení, posouzení a odpověď (Tourangeau et al., 2000). Tento přístup se v literatuře často nazývá *Cognitive Aspects of Survey Methodology* nebo zkráceně CASM (praktický manuál např. Bradburn et al., 2004; v češtině např. Ježek, 2006; Neusar, 2009, 2011; Vinopal, 2009)

Ve fázi porozumění respondent musí pozorně vnímat otázku (vyslechnout, přečíst) a s ní spojené instrukce, vytvořit si mentální reprezentaci základní struktury otázky, identifikovat ohnisko otázky (požadované informace) a propojit termíny použité v otázce s relevantními pojmy. Důležité je uvědomit si implikace toho, že respondent si význam otázky utváří, a to na základě mnoha kontextuálních informací, z nichž pouze jednou z nich je samotné znění otázky.

Ve fázi vybavení z paměti si musí respondent vybavit paměťové obsahy relevantní pro zodpovězení otázky specifické a obecné vzpomínky a vyplnit chybějící detaily. Opět, porozumění otázce je pouze jedním z klíčů pro vybavování. Tato fáze je ohrožena všemi druhy paměťových chyb (Schacter, 1999), jimž se budeme dále podrobněji věnovat. Vybavování, má-li být kompletní, může být pro respondenta poměrně zdlouhavé a namáhavé. Proto je tato fáze odpovídání dosti závislá na raportu či míře motivace respondenta.

Ve fázi posouzení musí respondent posoudit úplnost a relevanci vybavených vzpomínek, učinit závěry na základě jejich dostupnosti, integrovat vybavený materiál a udělat odhad založený na částečných vzpomínkách. Postup integrace vybavených paměťových obsahů není téměř nikdy exaktní, obvykle používáme nějakou strategii odhadu – heuristiku. Tato fáze je ohrožena množstvím kognitivních chyb a zkreslení, kterých se dopouštíme při vytváření odhadů díky omezením používaných heuristik (Tversky & Kahneman, 1982; Gilovich & Griffin, 2002). Nutno podotknout, že v běžném životě nám heuristiky velmi dobře slouží a jsou jistě efektivnější, nežli případ, kdy bychom neustále zvažovali všechny dostupné informace.

Konečně ve fázi odpovědi musí respondent zformulovat na základě výsledků fáze posouzení odpověď na otázku. To zahrnuje zvážení nabízených odpověďových alternativ a zkorigování odpovědi do té míry, aby ji byl respondent ochoten vyslovit (napsat). V této situaci se nejvýrazněji vynořují efekty sociální žádoucnosti a příbuzné efekty, kterými se zabývají tradiční texty o dotazování (např. Schumann & Presser, 1996; Oppenheim, 1992). Abychom tedy poskytli badateli odpověď v kvalitě, která se implicitně očekává, musíme si coby respondenti dát práci s porozuměním otázce, vybavit si z paměti dost materiálu pro zodpovězení, pečlivě jej zpracovat a poté se o výsledek podělit (a často překonat obavy z toho, co si tazatel pomyslí, či udělá).

Pro respondenta není úkol zodpovězení otázky snadný (jak je normativně, ideálně uveden výše). Nepřekvapí proto, že si jej respondenti často zjednodušují (popř. se ho snažíme respondentům zjednodušit). Zjednodušení může mít podobu povrchního splnění některé z fází (např. spokojím se s první smysluplnou interpretací otázky, odpovím na základě jedné vzpomínky) nebo vynecháním některé z fází (např. posouzení). Krosnick a Alwin (1987) v této souvislosti používají termín *satisficing* (popř. *low-road approach*), označující přístup, kdy se respondent řídí při odpovídání kritériem uspokojivosti, tj. použije první „dost dobré“ porozumění, první uspokojivý relevantní paměťový obsah atd. Respondenti se obvykle snaží být „dost dobrými“ respondenty spíše než optimálními (*optimizing, high-road approach*) respondenty. Ovšem, co znamená „dost dobrá“ odpověď, je velmi ovlivněno charakteristikami situace dotazování - kontextem.

1.2 Vybavování z autobiografické paměti

Při dotazování, které je primárně zaměřeno na minulé události, minulé prožitky, a až druhotně na jejich aktuální kognitivní či prožitkové reflexe, je nutné porozumění fungování paměti. Naivní představa o tom, že lidská paměť funguje jako úložiště faktů o minulých událostech, z níž se postupem času záznamy náhodně (popř. podle nedůležitosti) vytrácejí, je pro výzkum nedostačující. S tím, že některá fakta zůstanou zapomenuta, nevybavena, obvykle počítáme. Podstatně větší zrádnost naší paměti spočívá v mechanismech, které způsobují velmi selektivní zkreslení vybavování, nebo dokonce konfabulace, tj. částečně či zcela nepravdivé obsahy, které jsou respondentem udávané a prožívané jako autentické vzpomínky – z pohledu výzkumu artefakty. Je třeba zdůraznit, že nejde o patologii paměti, ale prvky normálního fungování paměti.

Z rozsáhlé literatury o fungování lidské paměti, která je jedním z nejdéle a nejintenzivněji zkoumaných předmětů v psychologii,

vyabstrahoval Schacter (1999) sedm základních nedokonalostí lidské paměti: zapomínání, roztržitost, paměťový blok, záměna, sugestibilita, zkreslování a přetrvávání (ruminace). Jde o běžné mechanismy či efekty, jimiž nás naše paměť někdy „nechává na holičkách“. Pokud není uvedeno jinak, čerpáme v následující části z tohoto článku.

Zapomínání (pomíjivost) je nedokonalostí, s níž všichni počítáme. Množství vybavitelných paměťových obsahů (vzpomínek) pojmících se k určité události časem klesá. Co je již méně jasné, jsou mechanismy zapomínání a zejména to, zda neschopnost vybavit si určitou vzpomínku je způsobená tím, že již byla zapomenuta, nebo tím, že se nám ji nedaří vybavit (byť v paměti zůstává). Schacter cituje Loftusovi, že mezi překvapivým množstvím psychologů přetrvává extrémní představa, že veškeré zapomínání je vlastně pouze neschopnost vybavit si paměťovou stopu. Kdybychom našli ten správný klíč, vzpomínka se vynoří (Loftus & Loftus, 1980). Toto přesvědčení je mylné a relativně nebezpečné, protože snadno vede k tomu, že v procesu (urputného) hledání klíče (náповědi, cue) dochází ke vsugerování vzpomínek na události (jevy, detaily), které se nikdy nestaly.

Roztržitost je problémem, který způsobuje, že si dlouhodobou paměťovou stopu na danou událost vůbec nevytvoříme, nebo jenom v redukované podobě. Pokud události nevěnujeme pozornost, vůbec nemusí dojít k přepisu (překódování) z pracovní paměti do dlouhodobé. Problém s věnováním pozornosti a patřičným kognitivním zpracováním se však netýká pouze situací, které vzbudily malý zájem. Stejně tak se týká krizových událostí (např. nehoda, zločin), jichž jsme se stali součástí – a mají tedy naši plnou pozornost, avšak nebylo v nich dostatek času na kognitivní zpracování. V obou případech – malá pozornost, extrémní pozornost vynucená událostí – si obvykle pamatujeme pouze základní kostru či význam události. Význam roztržitosti v kontextu dotazování spočívá opět v úvaze, zda je reálné očekávat, že respondent událostem, na které se jej hodláme dotazovat, věnoval dostatečnou pozornost a měl čas na kognitivní zpracování.

Paměťový blok je situace, kdy jsme přesvědčeni, že si něco dobře pamatujeme, ale v daný okamžik si to přes velké úsilí nejsme schopni vybavit – „mám to na jazyku“. Jde tedy o selhání vybavení z paměti, při němž obvykle stačí nějakou dobu počkat, rozptýlit své zaměření (fixaci) a nalézt klíč k požadované vzpomínce (což se obvykle odehraje zcela na nevědomé úrovni). Tento jev je zajímavější z hlediska neurokognitivního, při dotazování se příliš nevyskytuje, protože sled otázek obvykle fixaci narušuje. Lze jej považovat za důvod, proč povolit tazatelům v těchto případech změnit pořadí otázek a k otázce, u níž došlo k bloku, se vrátit později.

K záměně zdroje dojde, jestliže si vybavíme nějakou vzpomínku, ale chybně určíme dobu či situaci, z níž vzpomínka pochází, nebo osobu, která nám informaci sdělila. Dochází také k záměně mezi tím, zda je vzpomínka (či myšlenka) vlastní nebo „z druhé ruky“ nebo reálná versus fantazijní. Jinými slovy – vybavit si nějaké paměťové obsahy je jedna věc a vybavit si, jak jsme k nim přišli, je do značné míry nezávislý a obtížnější úkol. Oproti předchozím třem „deficitním“ nedokonalostem této paměti, je tato z hlediska výzkumu nebezpečnější, protože zde dochází ke zkreslování či tvoření nové reprezentace minulé reality – tj. k výzkumným artefaktům, a to často zcela spontánně (bez přičinění tazatele). Další aspekt její nebezpečnosti spočívá v tom, že tato nedokonalost lidské paměti je častější, než většinou předpokládáme, a to zvláště u dětí (kde nás to nepřekvapí) a u starších lidí (Brainerd, Reyna, & Ceci, 2008). Proto například v dotazování na dávno minulé významné události musíme být velmi opatrní při interpretaci sdělení pamětníků.

Z hlediska dotazování patrně nejvýznamnější, „konstruktivní“ nedokonalostí naší paměti je náchylnost přijímat nabízené paměťové obsahy za vlastní a autentické – sugestibilita. Sugestibilita může mít mnoho podob. Může být záměrná i zcela nevědomovaná a může mít podobu od pouhého naznačení, že by respondent vůbec měl mít nějakou vzpomínku na předmět dotazování, až po vyjádření přesvědčení o (nutné) existenci konkrétní podoby či obsahu vzpomínky. Většina badatelů se při tvorbě otázek snaží dosáhnout jakési rovnováhy mezi poskytnutím dostatečného množství náповědí (cues) a sugestivností otázky (např. Saris & Gallhofer, 2007).

Zrádnost sugestibility v kontextu výzkumného dotazování spočívá v tom, že se snadno kombinuje s ostatními nedokonalostmi paměti, a díky tomu mohou být vsugerované paměťové obsahy velmi stabilní a prožívané jako autentické vzpomínky. Extrémními případy jsou mediálně známá falešná obvinění ze sexuálního obtěžování v dětství dospělými, kteří podstoupili hypnotické techniky vybavování vzpomínek z dětství, nebo dětmi, které podlely příliš sugestivnímu způsobu vedení výslechu (Brainerd & Reyna, 2005; Neusar & Neusar, 2009). Fenomén falešných vzpomínek na dětství však lze spolehlivě demonstrovat i v laboratoři (např. Loftus, 1993). Pro badatele je zvláště problematická podoba sugesce, kterou bychom mohli nazvat implicitní. Pouhé položení otázky badatelem, který je respondentem považován za důvěryhodného experta, je vnímáno jako vyjádření badatelova (kompetentního) přesvědčení o tom, že respondent by měl mít paměťové obsahy, které mu umožní na otázku odpovědět. Pokud respondent tyto paměťové obsahy nemá, jen zřídka odmítne odpovědět (Schwarz, 1999; Schuman & Presser, 1999). Častěji se pokusí využít své představy o tom, jak je to s požadovaným jevem obecně, u druhých lidí apod. – tj. obsahy, které badatel sám vlastně ani nezamýšlel do situace dotazování zařadit a které ani nemusí znát. I takové odpovědi jsou však často prožívány respondenty jako autentické

vlastní vzpomínky. V kombinaci s následující nedokonalostí naší paměti – zkreslováním – se taková „pseudovzpomínka“ dále replikuje, tj. další odpovědi (a vybavování z paměti) jsou upravovány tak, aby s ní byly konzistentní. Jen malé části tohoto procesu vstupují do vědomí a jsou tak jen obtížně ovlivnitelné vůlí respondenta či apely tazatele.

Tím se dostáváme k další nedokonalosti lidské paměti, a to zkreslování. Termín zkreslování používáme pro změny, k nimž dochází zejména při vybavování neúplných či slabých (subjektivně nejistých) vzpomínek. Tyto změny mají nejčastěji podobu úpravy (opět neuvědomované) vybaveného paměťového obsahu, aby byl v souladu – konzistentní – s aktuálními přesvědčeními, znalostmi, či chováním. Tento druh zkreslování je zvláště výrazný při vybavování si minulých emocí a hodnocení – postojů, hodnot apod. Ačkoli lidé uznávají, že jejich postoje/emoce mohly být v minulosti jiné, retrospektivní odhady jsou mnohem méně extrémní/vzdálené, než jaké ve skutečnosti byly (Tourangeau et al., 2000).

Poslední nedokonalostí je persistence, neschopnost se nějaké vzpomínky zbavit. Týká se zejména traumatických vzpomínek. V kontextu dotazování se s tímto problémem setkáváme, když si respondenti vybaví vzpomínky nevhodné pro zodpovězení otázky. V takové situaci je pak velmi obtížné od vybaveného materiálu při odpovídání odhlédnout.

Z uvedeného přehledu záludností fungování paměti by mělo být zřejmé, že paměť je funkce naší kognice, která se nějak evolučně utvářela, tak aby pomohla lidem v jejich prostředí prosperovat, nikoli jako funkce uchování přesných informací pro další zpracování. Z toho vyplývá, že spolehlivost dat získaných z lidské paměti není zatížena pouze jakousi náhodnou chybou danou lapsy ve vybavení, ale řadou systematických chyb. Systematická zkreslení jsou sice pro potenciální závěry nebezpečnější, znalost jejich systematickosti nám však nabízí možnost, pokusit se je nějakým způsobem kompenzovat či minimalizovat (Schwartz & Oyserman, 2001).

1.3 Podpora vybavování z paměti

Řada tradičních, empiricky ověřených rad či technik uváděných v kapitolách učebnic o rozhovorech či dotaznících se zaměřuje na podporu korektního vybavování z paměti, byť nejsou formulovány v kontextu kognitivní teorie. Jednou z možností je dát lidem dostatek času na odpověď při rozhovoru. Můžeme také místo krátké otázky položit dlouhou a uvést ji jednou, dvěma větami, během nichž si může respondent začít vybavovat relevantní vzpomínky. Více času na úkol dává prostor pro využití namáhavějších strategií vybavení si vzpomínek, a tím se také obvykle zvýší jejich přesnost – lidé více „ví“ a méně odhadují (Tourangeau et al., 2000). Další tradiční možností je snaha zvýšení motivace respondentů, uvědomíme-li si, jak obtížný respondentův úkol je. Nemotivovaný respondent bude s větší pravděpodobností volit nějakou jednodušší strategii (low-road), než motivovaný respondent (Schwartz & Oyserman, 2001). Můžeme se také pokusit nabídnout respondentům různá vodítka (klíče) k vybavení (Belli, 1988), například bližší popis konkrétní události (co se dělo, kdo další byl přítomen atd.), ideálně něčeho pro respondenta osobně důležitého (Wagenaar, 1988, in Schwartz & Oyserman, 2001). Nevhodně poskytnuté vodítko může sloužit jako falešná nápověda respondentovi (Schwartz & Oyserman, 2001). Pokud je otázka příliš těžká, může být, pokud to jde, užitečné ji rozčlenit do relativně dobře ohraničených menších celků. Rok můžeme rozdělit na měsíce, týden na jednotlivé dny, volný čas dle jednotlivých aktivit (Sudman, Bradburn, & Schwarz, 1996).

Někdy může také pomoci, když dotazovanému nabídneme, jak postupovat při prohledávání svých vzpomínek. Obvykle respondenti dosahují lepších výsledků, když postupují od novějších událostí zpět k těm starším (Loftus & Fathi, 1985). Může se ale stát, že například pro kauzální spojitosti mezi jednotlivými událostmi může být vhodnější postup od starších událostí k novějším (Schwartz & Oyserman, 2001).

2. Kalendárium životních událostí

Jednou z propracovaných možností, jak můžeme lidem pomoci zlepšit si vybavnost a přesnost jejich vzpomínek, je využít kalendářových metod. Tyto metody jsou zajímavým doplňkem či alternativou klasickému dotazování a snaží se naplno využít poznatků o autobiografické paměti ve prospěch přesnější výpovědi (Schwartz & Oyserman, 2001).

Tyto metody můžeme v literatuře najít pod mnoha různými názvy, např. *kalendárium životních událostí* (event history calendar či EHC; in Belli, 1998); *kalendárium životní historie* (life history calendar či LHC; in Freedman et al., 1988); *kalendárium časové osy* (timeline či timeline follow-back calendar/interview; in Vaart, Glasner, 2007a; Lam, Fals-Stewart, Kelley, 2009). EHC i

LHC se často používají jako synonyma, přičemž LHC obvykle naznačuje, že nás zajímá delší časový úsek života člověka a EHC, že nás zajímají pouze určité konkrétní události (Martyn, Belli, 2002). Není nám známo, že by tuto metodu u nás již někdo použil, a proto jsme se pokusili původní anglické názvy metody sami přeložit. Někteří autoři užívají i jiné názvy, např. *life chart interview* (Lyketsos, Nestadt, Cwi, Heithoff, & Eaton, 1994); *TrueTales* (Reimer & Matthes, 2007). Odlišnosti mezi jednotlivými typy kalendářových metod jsou relativně malé. Určité rozdíly se navíc vyskytují i mezi autory, kteří používají pro kalendářovou metodu stejného názvu. Jedním z důvodů je také relativní flexibilita metody a přizpůsobení konkrétnímu účelu. V tomto článku budeme mluvit buď o *kalendáriu* či *EHC*. Tyto termíny budeme považovat za synonyma a nebudeme rozlišovat, zdali autoři původně psali o LHC, časové ose či užili jiného názvu.

Kalendárium se obvykle používá v případech, kdy se retrospektivně dotazujeme na výskyt určitého jevu. Může nás zajímat samotný výskyt (např. zahraniční dovolená) a různá úroveň detailů o této události, dále časová posloupnost (co se stalo před dovolenou a co po dovolené) a datace samotného jevu (v červenci 2004).

Kalendárium bylo úspěšně využito například v sociodemografických studiích (např. Beaulé, Leissou, & Lui, 2007), epidemiologických psychiatrických šetřeních (Lyketsos, 1994), při studiu zneužívání návykových látek (Collins et al., 2007), násilí na partnerech (Yoshihama et al., 2005), při popisu změn v komunitě (skupinové vyplnění; Axinn, Barber & Ghimire, 1997).

Základem kalendária je list papíru (v tištěné formě či elektronické), který je podobně jako nástěnný měsíční kalendář rozdělen na několik řádků a sloupců. V řádcích pod sebou mohou být vyznačeny důležité životní oblasti člověka a ve sloupcích časové období, které nás zajímá. Mezi tyto události může patřit například věk, školní stupeň, volnočasové aktivity, zaměstnání, významné jednorázové či pravidelně se opakující události (svatba, narození dítěte, narozeniny, svátky, historické události), kamarádi, partner, popřípadě může být některá kolonka i volná a člověk si tam může doplnit nějakou osobně relevantní oblast. Také můžeme do jednotlivých kolonek zapsat významné události či mezníky, které se udály během sledovaného období (landmarks), např. svátky, významné politické a kulturní události (Belli, 1998; Axinn et al., 1999). Vaart a Glasner (2007b) považují za nejefektivnější mezníky ty, které jsou pro jedince důležité, související s oblastí, na kterou se dotazujeme, a jde o osobní události – vše generované samotnými respondenty. Autoři také varují před neomezeným používáním mezníků, které může snižovat celkovou efektivitu metody. Do dalších řádků pak napíšeme konkrétní otázky, které nás zajímají v rámci daného období. Např. jak často byl dotazovaný nemocný, kolik vykouřil cigaret, kdy se kam přestěhoval apod. (Belli, 1998; Axin et al., 1999). Počet oblastí, jejich specifikace i způsob grafického znázornění je flexibilní a vždy vybíráme ten nejhodnější pro náš konkrétní účel (Belli, Shay, & Stafford, 2001).

Způsob dotazování bývá spíše pružný. Respondent se může k jednotlivým otázkám a oblastem znovu vracet a upravovat je. Dotazovaný má kalendárium životních událostí neustále před sebou a jednotlivé události v kalendáriu mu slouží jako klíč k vybavení dalších událostí, na které by mohlo být těžší bez těchto klíčů přijít nebo by mohly být nepřesněji (časově i obsahově) popsány. EHC využívá dvou typů klíčů. Sekvenční klíče usnadňují vybavení, jak šly události za sebou. Když si například vybavíme, že na začátku roku jsme hodně chodili do divadla, může nám to pomoci si lépe vybavit, jak to bylo ve zbytku roku. Paralelní klíče nám poskytují ostatní informace (v jiných řádcích) v EHC. Informace, že jsme bydleli v určitém místě, nám může například pomoci vybavit si, s kým jsme v té době chodili (Belli, 1998; Belli, Smith, Andreski, & Agrawal, 2007). Pokud bychom se například zabývali rokem 2001, tak může jako mezník sloužit 11. září. Velmi živě si pamatuji (vzpomínka A. N.), jak jsem byl na stáži v jednom hospici a stál u umírající paní, když v tom bylo přerušeno televizní vysílání a já viděl padající Twins, které jsem 2 roky předtím navštívil. Kdyby se 11. září nic nestalo, tak bych neměl nejmenší tušení, že jsem 11. září byl v hospici a asi bych ani netušil, že to bylo v roce 2001. Takto si pamatuji i na spoustu dní před a po, mnoho detailů, což je u mne jinak velmi neobvyklé.

EHC se může využívat jako metoda zvyšující výbavnost, a také přesnost výpovědí v rámci strukturovaného dotazování a je alternativou klasické sadě otázek z dotazníkového šetření. V této formě bývá EHC obvykle vysoce strukturovanou metodou, kdy se dotazujeme pouze na otázky, které jsou pro nás výzkumně relevantní a na oblasti, které mohou poskytnout těmto otázkám nejhodnější vodítka. Stejně tak můžeme EHC využít v rámci méně strukturovaných forem interview či v kombinovaném interview (z části strukturovaném a z části nestrukturovaném). Harris a Parisi (2007) popisují jednu z možností, jak využít přednosti kalendária právě v kombinovaném interview. Axinn, Pearce a Ghimire (1999) uvádějí, že právě flexibilita EHC se ukázala jako jeho velká přednost. Na druhou stranu flexibilita přináší i obtíže spojené s touto formou dotazování – nemožnost úplné standardizace, nemožnost kontrolovat pořadí otázek a jejich vzájemného vlivu apod. (Belli et al., 2001).

2.1 Efekt kalendária

Zveřejněné studie porovnávající EHC s klasickým dotazníkovým šetřením docházejí většinou k závěru, že EHC podává obvykle o něco přesnější, a také úplnější data, aniž by výrazně narostl čas potřebný k dotazování – šlo například o odpovědi týkající se doby zaměstnání, nezaměstnanosti, historii kouření, výši platu, nemocnost, délku mateřské dovolené (např. Belli, Shay, & Stafford, 2001; Vaart & Glasner, 2007a). Studií, které ověřují validitu kalendářových metod, bohužel zatím není mnoho. Přehled relevantních dostupných studií je v příloze 1 (přehledu studií se věnuje detailněji také kniha Belli, Stafford, & Alwin, 2009). Calendar and time diary methods in life course research. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.. Většina výzkumů zjistila, že EHC zvyšovalo přesnost odpovědí oproti klasickému dotazování, ať už byl rozhovor veden telefonicky či osobně, přičemž nejvíce obvykle pomáhalo u událostí, které se udály dříve v čase.

EHC poskytuje podle dosavadních empirických studií oproti klasickému dotazování kvalitnější data zejména v případech, kdy jsou splněny následující podmínky:

- U méně významných událostí – tyto události si obecně méně pamatujeme a EHC nám tak může více pomoci (Vaart & Glasner, 2007a).
- U starších událostí – novější události si obvykle lépe pamatujeme a nezáleží tolik na způsobu dotazování (Vaart & Glasner, 2007a).
- Pokud je úkol vybavit si určité vzpomínky těžší – např. více podobných událostí nepravidelně v čase (Reimer & Matthes, 2007; Vaart & Glasner, 2007a). V případě, že se určitého jevu vyskytlo mnoho a nepravidelně, např. více menších dovolených, lidé si bohužel obvykle nedostatečně pamatují, ať už se ptáme jakkoliv (Belli et al., 2001).
- Zkoumaný jev by měl mít dostatečnou variabilitu (pokud se určitá událost nastane například jednou či dvakrát, velmi se snižuje pravděpodobnost, že EHC bude lepší (Vaart & Glasner, 2007a). Příčiny zde však mohou být pouze statistického rázu; kvůli hrubosti měření je potřeba větší vzorek na detekci systematických rozdílů.
- Dostatečná motivace respondenta vyplnit kalendárium poctivě – nedostatečná doba a důkladnost vyplnění musí nutně vést k menší efektivnosti této metody díky tomu, že si respondent nevybaví dostatek relevantních klíčů.
- Rozumná šance, že si člověk danou událost může vůbec pamatovat, že dané události respondenti věnovali pozornost a mohli ji kognitivně zpracovat.
- Možnost respondenta se k jednotlivým otázkám vracet, když zjistí, že původně neodpověděl správně (Reimer & Matthes, 2007).

Pokud jsou tedy události nedávné, dostatečně významné, úkol vybavit si danou vzpomínku nemusí být obtížný. Pokud navíc daný jev nemá dostatečnou variabilitu, neměl by být rozdíl mezi EHC a klasickým dotazováním žádný anebo je tento rozdíl pouhým artefaktem. Takto lze například interpretovat výsledky studie Belli et al. (2007) – viz příloha 1 „historie manželství a partnerství“ (malý signifikantní rozdíl). Je dokonce i možné, že EHC v těchto případech může výpovědi mírně zkreslovat, neboť respondenti uvažují nad svou „jasnou“ odpovědí déle, než by bylo potřeba a mohou tak například znejistět, vybavit si nějakou falešnou vzpomínku apod. Belli et al. (2001) uvádí, že EHC může být o trochu náchylnější k nadsazování odpovědí (i když je obecně přesnější). Stále je ale třeba mít na paměti, že kvalita dat je u dospělých z největší míry dána obecnou dostupností paměťových obsahů, o které máme zájem, a až v druhé řadě strategií vybavování a způsobem dotazování. Jinak řečeno, nejdůležitější je samotná kvalita autobiografické paměti, která je u některých témat lepší než u jiných (Belli et al., 2007). Belli et al. (2007) shrnují, že EHC je lepší pro komplikované série otázek a klasický dotazník je vhodnější pro jednoduché série otázek, kdy sbíráme minimum dat, které jsou dobře reprezentovány v autobiografické paměti. Další možnosti zlepšování přesnosti datace viz Neusar, 2011.

3. Ověření efektivity využití kalendária životních událostí

3.1 Cíle výzkumu

Ačkoliv se EHC používá již dlouho, studií, které ověřují efektivitu a přesnost tohoto přístupu, oproti jiným přístupům k dotazování, je pouze několik (často jde navíc o ty samé autory - viz příloha 1). Potenciál tohoto přístupu, spolu s relativně malou ověřeností, proto pro nás byl podnětem pro vlastní studii možností využití v online dotazování. Cílem našeho výzkumu tedy je zjistit, zdali využití EHC přispěje ke zkvalitnění retrospektivních dat oproti dotazování bez využití této techniky. Zvolili jsme čtyři různé retrospektivní dotazy zaměřené na rok 2004, tj. dobu přibližně čtyři roky vzdálenou. Dva self-reportové dotazy na trvání pracovní neschopnosti v důsledku nemoci a na dobu strávenou v zahraničí a dva dotazy na dataci významné události – vstup ČR do EU a přírodní katastrofu způsobenou vlnou tsunami v jižní Asii.

3.2 Metoda

Respondenti odpovídali na retrospektivní otázky prostřednictvím anonymního neveřejného online dotazníku. Všechny otázky se týkaly roku 2004. Tento rok jsme zvolili proto, že pokud bychom se zabývali například minulým rokem, je dost pravděpodobné, že si lidé dané události budou ještě dobře pamatovat a EHC by nepřineslo žádné zlepšení. U starších událostí naopak hrozí velký vliv zapomínání a rozdíl mezi danými metodami by se opět nemusel ukázat. Navíc bychom se vzhledem k věku našich respondentů dostávali více do dětství a vybavování paměťových obsahů z dětství s sebou nese specifika, jimiž jsme nechtěli naši studii dále komplikovat.

Kalendárium s instrukcí, kterou se měli respondenti řídit, je uvedeno v plném znění v příloze 2. Respondenti jej dostali v podobě wordového dokumentu, který si stáhli kliknutím na odkaz v dotazníku. Soubor byl malý a umístěný na dokumentovém serveru MU, takže latence i při pomalém připojení byla v řádu jednotek vteřin. Pro zvýšení pocitu soukromí a volnosti při vybavování jsme instruovali respondenty tak, že jde o jejich soukromé rozpominání, a že nám jeho výsledky nemusí posílat. Na druhou stranu jsme tak omezili vnější tlak na kvalitní provedení.

Úvodní instrukce identifikovala studii jako výzkum fungování lidské paměti a apelovala na to, aby se při odpovídání respondenti spolehli na vlastní paměť. Experimentální skupina pak byla požádána o vyplnění EHC. Znění otevřených retrospektivních self-reportových otázek bylo následující:

Otázka 1: Dočetli jsme se v tisku, že oproti předchozím letům byl v roce 2004 v České republice podstatně nižší výskyt chřipky. Zkuste se, prosím, zamyslet a vybavit si, kolik TÝDNŮ jste byli v roce 2004 nemocní Vy. Počítejte týdny (či jejich části), kdy jste byli v pracovní neschopnosti, nebo jste s velkým sebezapřením nemoc 'přecházeli'; a do školy či práce z nutnosti chodili. Počítejte všechny nemoci, nejen chřipku. Nepočítejte, prosím, zranění.

Protože jsme u otázky na práceneschopnost neměli k dispozici žádné validizační kritérium kromě statistik ČSÚ (v r. 2004 strávil průměrný pracující na neschopence 3,1 týdne), použili jsme sugestivní formulaci, která měla efekt kalendária potencovat – smyšlenou informaci o nižším výskytu chřipky v roce 2004. Respondenti, kteří si vyplní kalendárium, by měli více spoléhat na vybavené paměťové obsahy a méně na odhad, který je sugescí více ovlivnitelný. U prvního vzorku se však ukázalo, že tato formulace je respondentům nápadná a neplní tak svůj zamýšlený účel, a tak jsme ji změnili na méně nápadnou: *V roce 2004 postihla Českou republiku silnější chřipková epidemie než v jiných letech...*

Otázka 2: Kolikrát jste během roku 2004 byli v zahraničí. Počítejte i krátké cesty. Pokud bydlíte v příhraničních oblastech, nepočítejte drobná překročení hranice (nákupy, vycházky, kolo apod.). Pokud jste ze Slovenska, nepočítejte ho jako zahraničí.

Tuto otázku dostali pouze respondenti v druhém vzorku.

Zbývající dvě otázky se uzavřenou formou ptaly na dataci dvou významných událostí roku 2004. Respondenti vybírali ze seznamu měsíců roku 2004. U těchto otázek je jasné validizační kritérium. To má však i svou odvrácenou stranu, protože odpovědi na ně jsou online velmi snadno a rychle k dispozici, takže jsme byli odkázáni na čestnost respondentů. Tyto otázky dostali respondenti v obou vzorcích, ale technická chyba způsobila, že odpovědi respondentů v prvním vzorku na tyto otázky systém neuložil.

Otázka 3: *V roce 2004 vstoupila Česká republika do Evropské unie. Ve kterém měsíci to bylo?*

Otázka 4: *Možná si vzpomenete na ničivou vlnu tsunami, která natropila obrovské škody v jihovýchodní Asii, zejména v Indonésii. Mezi oběťmi byli i čeští turisté. Ve kterém měsíci roku 2004 k tomu došlo?*

Tyto otázky pak na samostatné následující straně doplňovala otázka na reflexi postupu odpovídání na otázku o pracovní neschopnosti: *Jakou strategii jste zvolili při odpovědi na otázku č. 1 (týdny nemocnosti)? Co vás všechno napadlo, zdali jste počítali, odhadovali apod. Napište, prosím, pouze to, co si dobře pamatujete. Pokud si nic z tohoto procesu nepamatujete, napište to, prosím, také.*

Měření času. Online sběr dat nabízí výhodu ve snadném záznamu času stráveného u jednotlivých pasáží dotazníku. My jsme sledovali zejména čas strávený prací s kalendáři. Šlo o dobu od zobrazení instrukcí ke stažení souboru s prázdným kalendářem po kliknutí na tlačítko k přechodu na další stránku dotazníku s otázkami. (V instrukci byla informace, že mají respondenti kalendárium vyplňovat v klidu sami, a že celý proces zabere zhruba 20 minut).

Vzorek

Výzkum proběhl během března 2009. Použili jsme dva výběrové soubory, které se skládaly z brněnských a olomouckých vysokoškoláků. První vzorek tvořilo 85 studentů PedF MU v Brně. Druhý vzorek tvořilo 48 studentů Fakulty podnikatelské VUT v Brně a 17 studentů PdF UP v Olomouci. Obě skupiny byly osloveny na seminářích s žádostí o účast v online výzkumu fungování paměti. Dobrovolníci poskytli své emailové adresy, na které jsme jim poslali odkaz na přihlášení se k online dotazníku. Známým postupem jsme dobrovolníkům přidělili buď experimentální verzi s kalendářem, nebo kontrolní verzi bez kalendáře. I přes použití tohoto postupu činila návratnost 68%, tj. 32% dobrovolníků se nakonec rozhodlo dotazník nevyplnit. Věk jsme nezjišťovali, lze předpokládat, že většina z respondentů byla v předmětném roce 2004 na střední škole a menší část v prvním ročníku vysoké školy.

Postup

Účastníci v každém vzorku byli náhodně rozděleni do dvou skupin. Každá skupina dostala odkaz do své verze výzkumu a o existenci druhé verze nebyla informována. Experimentální skupina dostala před retrospektivními otázkami za úkol vyplnit kalendárium. Kontrolní skupina dostala pouze retrospektivní otázky. Obě skupiny dostaly na závěr ještě introspektivní otázku na strategii rozpomínání u otázky na délku pracovní neschopnosti. Protože jsme očekávali problémy s ochotou vyplnit kalendárium v plné míře podle instrukcí, zvolili jsme pravděpodobnost výběru do experimentální skupiny 66%.

3.3 Výsledky

Analýzu jsme prováděli na obou sloučených vzorcích dohromady. Prvním krokem v analýze byla kontrola manipulace nezávislé proměnné, tedy působení vyplnění kalendáře (EHC) v experimentální skupině. Protože výzkum probíhal neinteraktivně online, museli jsme se pokusit ověřit, do jaké míry bylo kalendárium opravdu vyplněno. Jako kontrolu jsme použili údaj o době, která uplynula mezi zobrazením instrukce ke stažení vyplnění kalendáře (T1), a kliknutím na tlačítko, které zobrazilo stránku s retrospektivními otázkami. Popisné statistiky (viz tabulka 1) ukazují, že mnoho respondentů v experimentální skupině vyhovělo instrukcím pouze formálně. Medián T1 se u obou vzorků pohybuje kolem 300s, tj. polovina respondentů si stáhla kalendárium, otevřela jej na svém počítači, přečetla si instrukce, vybavila si a zapsala své významné události roku 2004 do pěti minut. Protože funkčnost kalendáře spočívá v pečlivém vybavení nejdůležitějších událostí, které pak slouží jako klíče pro podporu dalšího vybavování, vedlo nás toto zjištění k nutnosti přehodnotit rozdělení respondentů do skupin. Zvolili jsme dva alternativní způsoby práce s respondenty, kteří strávili s kalendářem příliš málo času: 1) členy experimentální skupiny, kteří vyplnili EHC za méně než 160 sekund, jsme přiřadili do kontrolní skupiny a zachovali jsme dělení na 2 skupiny, 2) členy experimentální skupiny, kteří vyplnili EHC za méně než 300 sekund, jsme zařadili do zvláštní skupiny, takže jsme pracovali se třemi skupinami. Všechny analýzy prováděli zároveň pro původní i upravené dvouskupinové i třískupinové rozdělení. (E - experimentální skupina; K - kontrolní skupina; T - čas).

Tabulka 1. Popisné statistiky času potřebného na vyplnění kalendária v experimentální skupině T1[s].

vzorek/T1[s]	min	Q1	Md	Q3	max	M	SD
1 (n=60)	6	179	304	562	2085	435	397
2 (n=45)	60	183	301	467	2232	399	372

Tabulka 2. Rozdělení účastníků do skupin po zvážení času stráveného s kalendáři

vzorek	původní rozdělení		upravené 2 skupiny		3 skupiny		
	E	K	E(T1>160)	K + E(T1<160)	E(T1>300)	E(T1<300)	K
1	60	25	48	37	36	24	25
2	45	20	41	24	26	19	20

Sledovali jsme vliv experimentálních podmínek (vyplňování kalendária) na schopnost vybavit události z minulosti, zjišťovanou čtyřmi otázkami: praceneschopnost v důsledku onemocnění v r. 2004 (Nemoc [týdny]), doba strávená v zahraničí (cesta [týdny]), měsíc, v němž ČR vstoupila do EU (EU [správně/špatně]) a měsíc, v němž se přihodila katastrofa s Tsunami v jihovýchodní Asii (tsunami [správně/špatně]). U prvního vzorku byly použity otázky na praceneschopnost, vstup do EU a tsunami, u druhého všechny čtyři. Kvůli technické chybě však byla data z otázek na vstup do EU a Tsunami u většiny respondentů prvního vzorku nepoužitelná. Popisné statistiky závislých proměnných uvádí tabulka 3. Obě spojitě závislé proměnné jsou pozitivně zešikmené. Byť by zde byla na místě např. logaritmická transformace pro zvýšení přesnosti parametrických testů, rozhodli jsme se v zájmu transparentnosti uvést výsledky na netransformovaných škálách (výsledky se u transformovaných škál liší jen mírně).

Tabulka 3. Popisné statistiky závislých proměnných

	N	min	Q1	Md	Q3	max	M	SD
nemoc	140	0	1	2	3	8	2,06	1,63
cesta	63	0	0	1	2	5	1,22	1,17

	správně	správně %	špatně	špatně %
EU	47	68,1	22	14,7
Tsunami	24	34,8	45	65,2

U nemoci a cesty jsme hypotetizovali, že si respondenti z experimentální skupiny (popř. skupiny E(T1>160), či E(T1>300) vybaví více těchto obvykle nepříliš závažných vzpomínek. U EU a tsunami jsme hypotetizovali přesnější vzpomínku.

U délky praceneschopnosti jsou rozdíly mezi skupinami malé (Cohenovo $d = 0,25$), nicméně kvůli velikosti vzorku na hranici statistické průkaznosti. U doby strávené v zahraničí jsou rozdíly prakticky nulové.

Tabulka 4. Popisné statistiky spojitých závislých proměnných podle skupin.

	Nemoc			Cesta		
	n	M	SD	n	M	SD
původní dvě skupiny	$t(138) = 0,91; p(1str) = 0,18; d = 0,17$			$t(61) = 0,10; p(1str) = 0,46; d = 0,03$		
E	97	2,14	1,63	43	1,23	1,19
K	43	1,87	1,63	20	1,20	1,15
upravené dvě skupiny	$t(138) = 1,49; p(1str) = 0,07; d = 0,25$			$t(61) = 0,29; p(1str) = 0,38; d = 0,08$		
E(T1>160)	82	2,23	1,68	39	1,26	1,23
K + E(T1<160)	58	1,82	1,53	24	1,17	1,09
tři skupiny	Welch $F(2;86) = 0,42; p = 0,66$			Welch $F(2;37) = 0,01; p = 0,99$		
E(T1>300)	57	2,12	1,59	24	1,25	1,03
E(T1<300)	40	2,18	1,69	19	1,21	1,40
K	43	1,87	1,63	20	1,20	1,15

U přesnosti vybavení měsíce našeho vstupu do EU a měsíce, v němž se přihodila katastrofa s vlnou Tsunami, (Tabulka 5) jsme nenašli žádné rozdíly.

Tabulka 5. Četnosti správných odpovědí pro dichotomické závislé proměnné podle skupin.

	<i>Vstup do EU</i>		<i>Tsunami</i>	
	<i>správně</i>	<i>% správně</i>	<i>správně</i>	<i>% správně</i>
původní dvě skupiny	$\chi^2(1) = 0,62; p = 0,57$		$\chi^2(1) = 0,28; p = 0,78$	
<i>E</i>	32	63	18	37
<i>K</i>	15	75	6	30
upravené dvě skupiny	$\chi^2(1) = 0,80; p = 0,43$		$\chi^2(1) = 0,51; p = 0,60$	
<i>E(T1>160)</i>	29	64	17	38
<i>K + E(T1<160)</i>	18	75	7	29
tři skupiny	$\chi^2(2) = 0,81; p = 0,72$		$\chi^2(2) = 0,31; p = 0,90$	
<i>E(T1>300)</i>	19	68	10	37
<i>E(T1<300)</i>	13	62	8	38
<i>K</i>	15	75	6	30

Poté, co se téměř žádný z očekávaných efektů kalendária neprojevil v míře, kterou jsme očekávali, jsme se zaměřili na analýzu udávané strategie odpovídání na otázku o praceneschopnosti. Odpovědi jsme kategorizovali do 4 kategorií: nevím; pouze vybavené vzpomínky; vzpomínka a odhad; pouze odhad. Účastníkům, kteří vyplnili kalendárium, by mělo být dostupné větší množství vybavených vzpomínek, a díky tomu by se u nich měly častěji vyskytnout strategie tyto vzpomínky využívající. Ovšem není tomu tak, v rozdělení udávaných strategií odpovídání není mezi těmi, jejichž paměť měla být podpořena kalendáři, a těmi, jimž tato možnost nabídnuta nebyla, žádný rozdíl ($\chi^2(3) = 0,97; p = 0,80$). Spolu s poměrně krátkou dobou v průměru strávenou prací s kalendáři, toto zjištění dále snižuje naši důvěru v to, že se při online sběru dat nezávislou proměnnou podařilo úspěšně manipulovat.

Tabulka 6. Rozdělení četností udávaných strategií odpovídání na otázku o praceneschopnosti podle příslušnosti k upraveným dvěma skupinám.

	<i>nevím</i>	<i>jen vzpomínka</i>	<i>vzpomínka i odhad</i>	<i>jen odhad</i>	<i>celkem</i>
<i>E(T1>160)</i>	6	30	28	22	86
<i>K + E(T1<160)</i>	3	19	17	19	58
<i>Celkem</i>	9	49	45	41	144

Diskuse

Předpokládané rozdíly v důsledku podpoření vybavování z paměti kalendáři se v našem výzkumu téměř neprojevily. Pouze u nemocnosti jsme zjistili malý rozdíl. Ačkoli je takový výsledek v kontextu původních hypotéz zklamáním, jelikož nedemonstruje teoretické a empiricky ověřené výhody nabízené kalendáři, na druhou stranu ukazuje řadu nástrah retrospektivního dotazování.

Naše provedení EHC bylo v jistém smyslu sebehendikepující. Původně bylo kalendárium určeno především pro osobní administraci, kde poskytuje největší přínos. Jde zejména o interaktivnost, která má i velký motivační potenciál pro zbytek dotazování. Při osobním rozhovoru i rozhovoru přes telefon je člověk nucen více spolupracovat. V případě, že člověk není s nikým v přímé interakci (a bez kontroly) záleží pouze na něm samotném, do jaké míry se rozhodne spolupracovat. Freedman et. al (1988) našli významný rozdíl mezi osobním EHC a EHC přes telefon, což je překvapivé, protože obecně osobně administrovaný rozhovor poskytuje o něco kvalitnější data, než při administraci přes telefon (Aquilino & LoSciuto, 1990). Nevíme o tom, že by někdo EHC použil v online administraci, nicméně lze vzhledem k minimální interaktivnosti očekávat ještě nižší kvalitu dat ve smyslu naplnění instrukcí a zajištění interaktivní motivace. Byť instrukce nejsou složité, může jít pro respondenty o neobvyklý úkol a kalendárium nemusí být vyplněno správně. Vaart a Glasner (2007a) proto svým respondentům poslali předem vyplněné kalendárium na odlišné téma jako ukázkou. Jelikož naši respondenti vyplňovali kalendárium pouze pro sebe a neposílali nám ho, nemůžeme ověřit, do jaké míry byla instrukce pochopena. Ze zpětných vazeb víme o jednom případě špatného pochopení instrukce – respondentka nezapisovala své vzpomínky do kalendária, ale pouze o nich přemýšlela. Vzhledem k tomu, že jsme ověřovali pochopitelnost kalendária v předvýzkumu, neočekáváme, že by bylo nepochopení instrukcí častým jevem.

Vypracování kalendária je relativně obtížné a bez dostatečné motivace (vnější i vnitřní) může být kontraproduktivní. Může se totiž například stát, že respondent poctivě vyplní kalendárium, a poté se již nebude následnými otázkami dostatečně zabývat (bude mít pocit, že už udělal dost) a zvolí tzv. „low-road“ strategii odpovídání. Jde o strategii, kdy se respondent snaží vyhovět tazateli, ale nezvolí si proto důkladnou, pracnou strategii (high-road), kdy vše poctivě rozmýšlí, snaží se vybavit všechny relevantní vzpomínky, vybere z nich to nejpodstatnější a o to se s námi podělí (satisficing; Krosnick & Alwin, 1987). Odpovědi podle „low-road“ strategie mohou být i správné (respondentovi se podaří správně tipnout). Často jsou ale zkresleny například předpokladem, jak by mohla vypadat „správná odpověď“, první vzpomínkou co jej napadne, sociální žádoucností určitých odpovědí, kontextem dotazování apod. (Tourangeau et al., 2000). Krosnick a Alwin (1987) uvádějí, že u některých lidí je tendence vyhovět (a zároveň se „nepředřít“) obecnou strategií, jak odpovídat. Je tedy možné, že někdo využil strategii „low-road“ i při vyplňování kalendária. Díky náročnosti úkolu vyplnit kalendárium je možné, že se v experimentální skupině (s EHC) objevilo více lidí se strategií low-road, kteří dosahovali horších výsledků, než respondenti v kontrolní skupině. Na motivaci našich respondentů lze usuzovat ze vztahu mezi počtem vybavených mezníků a dobou strávenou na vyplňování EHC. Zatímco Vaart a Glasner (2007a) udávají korelaci času a počtu mezníků $r = 0,43$, v našem souboru je tato korelace nulová, zejména díky velkému počtu případů s nízkým časem vyplňování a vysokým udávaným počtem mezníků.

Kromě modu administrace mohla hrát roli samotná obecná podoba zadání kalendária. Vaart a Glasner (2007b) považují za neefektivnější mezníky (landmarks) ty, které jsou: pro jedince důležité a souvisejí s oblastí, na kterou se dotazujeme. Kdyby se naše retrospektivní dotazování zabývalo jediným tématem, jistě by bylo vhodnější zaměřit instrukci pro vybavování mezníků v EHC na tuto oblast. Příznivější formu zadávání kalendária při osobním rozhovoru ověřoval v dosud nepublikované studii v disertační práci první autor (Neusar, 2012), který také nezjistil žádný efekt kalendária u datace nedávných událostí. Důvodem je nejspíše, že kontrolní skupina měla možnost používat alespoň běžný kapesní kalendář, kde si respondenti mohli najít den v týdnu – což má velký efekt na přesnost datace (lidé často vědí den v týdnu a podle toho naleznou přesné datum) a zdá se, že ostatní prvky kalendária již nepřinášejí tak velký efekt, aby se projevíly jako signifikantní. V další nepublikované studii Neusar (2012) také nenašel žádný rozdíl ani u starších událostí. Zde se ukázalo, že pokud je období krátké (např. 2-3 roky), kalendárium lidem příliš nepomáhá. Naopak u delších období již může být kalendárium či obyčejná časová osa užitečná, protože pomůže lidem seřadit si události v čase a pak podle nich doplňovat data dalších událostí.

Jevy, na které jsme zaměřili retrospektivní otázky, se ukázaly z hlediska demonstrace efektu EHC nepříliš šťastně zvolené. Udávaná nemocnost v našem vzorku byla u kontrolní skupiny (bez EHC a s EHC pod 160s) $M = 1,82$ týdne ($Md = 2$ týdne; $SD = 1,53$). Podle statistické ročenky byla průměrná doba pracovní neschopnosti v r. 2004 pro všechny pracující cca 3 týdny (ČSÚ, 2008). Vezmeme-li v potaz to, že v našem případě se jednalo o mladé, a tedy pravděpodobně méně nemocné lidi, navíc s vyloučením úrazů, dostáváme se k tomu, že pravděpodobná průměrná nemocnost u studentů se příliš neliší od typické bezmyšlenkovité odpovědi – „bývám nemocný asi 2 týdny ročně“. I kdyby EHC pomohlo studentům si nemocnost vybavit lépe, v tomto konkrétním případě je prostý odhad relativně přesný a potenciál EHC se nemůže projevit. Podobně je tomu i u týdnů strávených v zahraničí, byť zde se nemůžeme opřít o oficiální statistiky. Na znalost našeho vstupu do EU či živelnou katastrofu lze tuto námitku aplikovat jen částečně. Faktem je, že velikosti účinku udávané v různých empirických výzkumech, jsou obvykle malé, takže vzhledem k velikosti našeho vzorku jsme měli malou statistickou sílu.

I když tato studie nepřinesla další evidenci o výhodách EHC, věříme, že pokud bude EHC použito vhodnějším způsobem v indikovaných případech a tazatelé se vyvarují některých výše uvedených chyb, tak tento přístup povede ke kvalitnějším retrospektivním datům.

Literatura

- Aquilino, W., & LoSciuto, L. (1990). Effect of interview mode on self-reported drug use. *Public Opinion Quarterly*, 54, 362–395.
- Axinn, W., Pearce, L., & Ghimire, D. (1999). Innovations in life history calendar applications. *Social Science Research*, 28, 243–264.
- Beaule, A., Leissou, E., & Lui, Y. (2007). *Experiences Using an Event History Calendar in the Panel Study of Income Dynamics*. Survey Research Center – Institute for Social Research University of Michigan.
- Belli, R., Stafford, F. P., & Alwin, D. (2009). *Calendar and time diary: methods in life course research*. Los Angeles: Sage.

- Belli, R., Schwarz, N., Singer, E., & Talarico, J. (2000). Decomposition can harm the accuracy of retrospective behavioral reports. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 295–308.
- Belli, R. F., Smith, L. M., Andreski, P. M. & Agrawal, S. (2007). Methodological Comparisons Between CATI Event History Calendar and Standardized Conventional Questionnaire Instruments. *Public Opinion Quarterly*, 71(4), 603–622.
- Belli, R. F. (1998). The structure of autobiographical memory and the event history calendar: Potential improvements in the quality of retrospective reports in surveys. *Memory*, 6, 383–406.
- Belli, R. F., Shay, W., & Stafford, F. (2001). Event History Calendars and question list surveys: A direct comparison of interviewing methods. *Public Opinion Quarterly*, 65, 45–74.
- Bradburn, N. M., Sudman, S., Wansink, B. (2004). *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design – For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brainerd, C. J., Reyna, V. F., & Ceci, S. J. (2008). Developmental reversals in false memory: A review of data and theory. *Psychological Bulletin*, 134(3), 343–382.
- Brainerd, C.J., & Reyna, V.F. (2005). *The science of false memory*. New York: Oxford University Press.
- Collins, R. L., Kashdan, T. B., Koutsky, J. R., Morsheimer, E. T., & Vetter, C. J. (2008). A self-administered Timeline Followback to measure variations in underage drinkers' alcohol intake and binge drinking. *Addictive Behaviors*, 33(1), 196–200.
- ČSÚ (2008). Statistická ročenka České republiky 2008. Dostupné z www: [http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/6E00499176/\\$File/0001082316.xls](http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/6E00499176/$File/0001082316.xls)
- Freedman, D., Thornton, A., Camburn, D., Alwin, D., & Young-DeMarcco, L. (1988). The life history calendar: A technique for collecting retrospective data. *Sociological Methodology*, 18, 37–68. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gilovich, T. & Griffin, D. (2002). Introduction - Heuristics and Biases: Then and Now. In T. Gilovich, D. Griffin and D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment* (1–18). New York: Cambridge University Press.
- Harris, D. A., & Parisi, D. M. (2007). *Adapting Life History Calendars for Qualitative Research on Welfare Transitions*. *Field Methods*, 1, 40–58.
- Ježek, S. (2007). Kvalita dotazování v psychologii a sociálních vědách – perspektivy nabízené kognitivními aspekty dotazování. *Psychofórum*, 1, Bratislava: SAV.
- Krosnick, J. A., & Alwin, D. (1987). An evaluation of a cognitive theory of response-order effects in survey measurement. *Public Opinion Quarterly*, 51, 201–219.
- Lyketsos, C., Nestadt, G., Cwi, J. Heithoff, K., & Eaton, W. (1994). *The life chart interview: A standardized method to describe the course of psychopathology*. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 4, 143–155.
- Loftus, E. (1993). The reality of repressed memories. *American psychologist*, 48, 518–537.
- Loftus, E., & Fathi, D. C. (1985). *Retrieving multiple autobiographical memories*. *Social Cognition*, 3, 280–295.
- Martyn, K. K., & Belli, R. F. (2002). Retrospective data collection using event history calendars. *Journal of Nursing Research*, 51, 270–274.
- Neusar, A. (2009). O otázkách a odpovědích: přínos kognitivního přístupu k metodologii dotazování. In M. Šucha, M. Charvát & V. Řehan (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VIII* (pp. 27–35). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Neusar, V., & Neusar, A. (2009) *Rozhovor s dítětem jako svědkem: zaměřeno na sexuálně zneužívané dítě od 3 – 12 let*. In D. Michalík (ed.). *Psychologie v bezpečnostních sborech*, s. 56–71. Praha: MV ČR.
- Neusar, A. (2011). *Kdy se to jenom stalo? (Ne)dokonalost paměti na osobní a veřejné události*. Brno: MSD.

- Neusar, A. (2012). *Memory for unique events. Predictors of dating accuracy*. Disertační práce. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z http://is.muni.cz/th/195480/fss_d/
- Oppenheim, A. N. 1992. *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter.
- Reimer, M., & Matthes, B. (2007). Collecting Event Histories with TrueTales: Techniques to Improve Autobiographical Recall Problems in Standardized Interviews. *Quality and Quantity*, 41, 711-35.
- Saris, W. E., & Gallhofer, I. N. (2007). *Design, evaluation and analysis of questionnaires for survey research*. New York: Wiley.
- Schacter, D. L. (1999). The seven sins of memory: Insights from psychology and cognitive neuroscience. *American Psychologist*, 54, 182 – 203.
- Schuman, Howard, & Presser, Stanley (1996). *Questions and answers in attitude surveys: Experiments on question form, wording and context*. Thousand Oaks: Sage.
- Schwarz, Norbert (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54 (2), 93-105.
- Sudman, S., Bradburn, N. & Schwarz, N. (1996). *Thinking about answers: The application of cognitive processes to survey methodology*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwarz N, Oyserman D. (2001). Asking questions about behavior: Cognition, communication, and questionnaire construction. *American Journal of Evaluation*, 22:127–160.
- Schwarz, N. (2007). Retrospective and concurrent self-reports: The rationale for real-time data capture. In A.A. Stone, S.S. Shiffman, A. Atienza, & L. Nebeling (eds.), *The science of realtime data capture: Self-reports in health research* (pp. 11-26). New York: Oxford University Press. Dostupné z [www: http://sitemaker.umich.edu/norbert.schwarz/files/schwarz_retrospective_self-reports_mdc_2007.pdf](http://sitemaker.umich.edu/norbert.schwarz/files/schwarz_retrospective_self-reports_mdc_2007.pdf)
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Oxford: OUP.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1982). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (3-22). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Vaart, W., & Glasner, T. J. (2007a). Applying a Timeline as a Recall Aid in a Telephone Survey: A Record Check Study. *Applied Cognitive Psychology*, 21 (2), 217-238.
- Van der Vaart, W., & Glasner, T. (2007b), *The use of landmark events in EHC-interviews to enhance recall accuracy*, US Census Bureau Conference „The Use of Event History Calendar Methods in Panel Surveys“. Washington, D.C
- Vinopal, J. (2009). Situace standardizovaného dotazování z hlediska kognitivních přístupů. *Sociologický časopis*, 45(2), 397–420.

Příloha 1: Shrnutí studií, které porovnávaly EHC s jinými metodami sběru dat

Autoři	Porovnání	Sběr dat	N	EHC bylo oproti druhé metodě*			Délka inter- view (v min.)	Období, na které se dotazovali	Validizace odpovědí a doplňující poznámky
				Přesnější	Méně přes- né	Stejně			
Belli et al. (2007)	EHC a standardi- zovaný dotazník (obojí PC verze)	Přes telefon	EHC=311 CQ=315	Spolužití (+); pracovní historie (-); nezaměstna- nost (-); kouření; počet odpracovaných hodin	Historie man- želství & part- nerství (malý rozdíl)	Změna bydliště (-); Kouření (+)	EHC=58 CQ=52	30 let. Lepší částěji pro starší udá- losti	Dotazníková data získa- ná v jednotlivých letech (osobní výpověď či vý- pověď partnera v rámci jedné domácnosti) / 50 dolarů nabídnuto jedinci
Belli et. al.(2001)	EHC a standardi- zovaný dotazník (obojí verze tužka a papír)	Přes telefon	Ehc=309 Q=307	Stěhování (-); Příjem (-); týdny neza- městnanosti (-); dny chybění v práci (díky nemoci, nemoci ost., komb – výrazně lepší)	-	Finanční a potra- vinová podpora rodinám; Dovolená (malá shoda); Počet prací (-; menší část + sig. více u EHC)	EHC= 17 CQ=16	1-2 roky	Dotazníková data získa- ná v jednotlivých letech (osobní výpověď či vý- pověď partnera v rámci jedné domácnosti)
Vaart et al. (2007)	EHC doma vypl- nění a pak odpo- vědi po telefonu versus dotazník po telefonu	Přes telefon	N=233	Cena brýlí; datum po- řízení brýlí. EHC efekt více u levnějších brýlí a dávněji koupených.	-	počet brýlí (EHC lepší, ale nesig., patrné díky malé variabilitě; obvykle 1-2 brýle)	EHC=23 CQ=21 (čas vyplnění EHC M=12,5)	Události z let 1997-2004	Přesné záznamy optiků o ceně i datu pořízení brýlí /EHC nižší response rate (39/67) /něco málo za to dostali
Reimer et al. (2007)	EHC a standardi- zovaný dotazník (obojí PC verze)	Osobní in- terview	EHC=300 CQ=300	Zaměstnaní (více u žen – patrné díky více přeru- šení práce...); nezaměst- nanost, vojenská služba, škola, důchod; příprava, trénink na práci (pouze u žen) (u obou častější overreport)	-	příprava, trénink na práci (u mužů)	EHC nejspíše delší čas (není jasně specifi- kováno)	Události z let 1993-1998	Dotazníková data získa- ná v jednotlivých letech (osobní výpověď)
Yoshihama et al. (2005)	EHC (osobní interview) a strukturované interview	Osobní in- terview	EHC=40 Strukt. in- terview=359	Domácí násilí; fyzické násilí; sexuální násilí; hrozby	-	-	-	Během celé- ho života	Žádá; předpoklad, že vyšší výskyt bude bliže pravdě (lidé obvykle spíše zamlčují a podhodnocují)

Příloha 2: Kalendárium

měsíc	listopad 2003	prosinec 2003	leden 2004	únor 2004	březen 2004	duben 2004
události		Vánoce zajat Saddám Hussain		zemřel Miroslav Šimek	Větkonoce Rozšíření NATO o Bulharsko, Estonsko, Litvu, Lotyšsko, Rumunsko, Slovensko a Slovinsko	

měsíc	květen 2004	červen 2004	červenec 2004	srpen 2004	září 2004	říjen 2004
události			Mistry Evropy ve fotbale jsou Řekové	Jmenována vláda Stanislava Grosse. Zemřel trenér Hlinka.		Elfride Jelineková dostala nobelovku za literaturu

měsíc	listopad 2004	prosinec 2004	leden 2005	únor 2005	Poznámky ke „Kalendáriu“	
události	Bush znovuzvolen prezidentem USA. Vichřice na Slovensku „pokosila“ Tatry.	Vánoce	Oranžová revoluce na Ukrajině vyústila ve zvolení Juščenka	Jmenována vláda Stanislava Grosse. Zemřel trenér Hlinka.	Do sloupce události jednotlivých měsíců pište, prosím, nejdůležitější osobní i neosobní události, které se ode- hrály v daném období. Např. narozeniny, školní rok, volný čas, zaměstnání, dovolená, brigáda, kamarádi, politika, partner/ka, nemoci, úrazy, ostatní významné osobní či společenské události. Využívejte pouze své paměti.	

ASPEKTY VALIDITY SEBAVÝPOVEDE A POZOVANIA ÚZKOSTI U PACIENTOV

ANXIETY IN PATIENTS – ASPECTS OF VALIDITY OF SELF-REPORT AND OBSERVATIONS

Jana TURZÁKOVÁ¹, Tomáš SOLLÁR¹, Gabriela VÖRÖSOVÁ²

¹Ústav aplikovanej psychológie, ²Katedra ošetrovateľstva, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva,
Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra, Slovenská republika, janaturzak@gmail.com

Grantová podpora: APVV-0532-10 Psychometrická analýza a syntéza existujúcich nástrojov
na diagnostikovanie úzkosti a zvládania záťaž v ošetrovateľstve

Abstrakt: Úzkosť je prirodzeným fenoménom v prežívaní hospitalizovaných pacientov. Hoci sú známe jej nepriaznivé vplyvy na stav pacienta, aj intervencie, ktorými ju možno zmiernovať, stále neexistujú odporúčania pre validnú a reliabilnú diagnostiku úzkosti. Cieľom štúdie bolo overiť rôzne aspekty validity údajov o úzkosti pacientov z dvoch zdrojov – pacientom ($n=97$, vek v rozsahu 19-90, $AM=59,13$, $SD=17,92$) bola administrovaná 7-položková časť sebauviedovacieho dotazníka Hospital Anxiety and Depression Scale zameraná na úzkosť (Zigmond, Snaith, 1983) a súčasne bola úzkosť pacienta hodnotená sestrou na 12-položkovej posudzovacej škále Úroveň úzkosti-12. Výsledky rôznych štatistických analýz naznačujú, že použitie sebauviedovacích metód sa spája s viacerými nevýhodami. Na druhej strane, pri nižšej miere prežívanej úzkosti nie sú údaje z pozorovania presné. Overovanie diagnostickej presnosti rôznych typov hraničného skóre pre účely diagnostickej praxe ukázalo, že je nutné rešpektovať rôznorodosť prežívania pacientov na rovnakom oddelení a dokonca s rovnakou diagnózou. Výsledky štúdie súčasne prispievajú k procesu overovania vhodného postupu na diagnostiku úzkosti u pacientov sestrou.

Abstract: Anxiety is a natural phenomenon experienced by hospitalized patients. The adverse effects on the patient's condition and interventions which may alleviate it are known. To date there are still no recommendations for valid and reliable anxiety assessment. The aim of the study was to examine various aspects of the validity of data related to anxiety of patients. We used data from two sources – patients ($n = 97$, aged 19 to 90 years, $AM = 59.13$, $SD = 17.92$) were administered seven-item part of self-report questionnaire Hospital Anxiety and Depression scale focused on anxiety (Zigmond, Snaith, 1983). At the same time anxiety was rated by the nurse by using 12-item assessment scale Anxiety level. The results of various statistical analyzes indicate that the use of self-report methods is associated with several limits. On the other hand, lower levels of anxiety are not easy to observe and rate. Verification of diagnostic accuracy of different cut-off scores for the purpose of diagnostic practice has shown that it is necessary to respect the diversity of patients at the same clinic and even with the same diagnosis. The results are a contribution to the validation of reliable and valid method for nursing anxiety assessment.

Kľúčové slová: úzkosť; validita; diagnostika; ošetrovateľstvo

Keywords: anxiety; validity; assessment; nursing

Úvod

Úzkosť je typickým fenoménom v prežívaní hospitalizovaných pacientov. U dospelaj populácie sa výskyt úzkosti pohybuje v rozmedzí 11% až 80% (Maranets, Kain, 1999). Zvýšená úroveň predoperačnej úzkosti môže ohrozovať spoluprácu pacienta s personálom i priebeh zákroku a zotavovania. Úzkostné prežívanie svojimi výraznými fyziologickými korelátmi prispieva ku vzniku pooperačných komplikácií – abnormálne životné funkcie, zvýšené vnímanie bolesti, oslabenie imunity, zvýšený výskyt infekcií, pomalšie hojenie rán (Allen et al., 2002; Vaughn, Wichowski, Bosworth, 2007; Viars, 2009), ktoré vyžadujú vyššiu potrebu medikácie a dlhšiu dobu potrebnú na zotavenie (Kain et al., 2000). Dôsledkom je zníženie komfortu a kvality života a zníženie compliance a schopnosti podieľať sa na rozhodovaní o postupe liečby (Caumo et al., 2001).

Vďaka princípu evidence-based practice (prax založená na dôkazoch), je v súčasnosti známych niekoľko výskumne overených intervencií, ktoré pomáhajú zmiernovať úzkosť, napr. medikácia, predoperačná edukácia pacienta, relaxácia, pôsobenie hudby (Bailey, 2010). Stále však neexistujú odporúčania pre validnú a reliabilnú diagnostiku predoperačnej úzkosti, t. j. identifikovanie

pacientov, ktorí prežívajú úzkosť a môžu profitovať z intervencie sestry. Ošetrovateľské prostredie kladie na diagnostický proces niekoľko nárokov (Turzáková, Kuračková, Sollár, 2012):

1. Úzkosť ovplyvňuje rôzne úrovne prežívania a správania človeka, čo umožňuje hodnotenie jej prejavov rôznymi spôsobmi a s využitím rôznych zdrojov informácií. Časové a personálne možnosti praxe však nedovoľujú uskutočňovať komplexné posudzovanie úzkosti na všetkých rovinách prejavov a vyžadujú hľadanie kompromisu medzi časovou náročnosťou a diagnostickou kvalitou.
2. Sestra počas práce s pacientom pozoruje jeho prejavy a dokáže na ich základe zhodnotiť stav pacienta. Potrebuje však podporu pre svoje rozhodnutie, predovšetkým pri diagnostike premenných súvisiacich so psychickým stavom pacienta.
3. Administrácia sebvýpovedňových metód psychologickkej diagnostiky často nie je vhodná, keďže predstavuje záťaž pre pacienta.

Dostupné metódy ošetrovateľskej a psychologickkej diagnostiky vychádzajú z rôznych teoretických vymedzení konštruktu úzkosti, zameriavajú sa na rôzne aspekty úzkosti (časové hľadisko, norma vs. psychopatológia a pod.), využívajú rôzne zdroje informácií (sebvýpoveď, pozorovanie, meranie fyziologických ukazovateľov) a prirodzene vedú k rôznym výsledkom. Kým psychologickú diagnostiku reprezentujú sebvýpovedňové metódy, ošetrovateľská diagnostika je založená na používaní posudzovacích škál. Sestra na základe pozorovania pacienta kvantifikuje jednotlivé prejavy konkrétnej diagnózy umiestnením na stupnici.

1. Výskumný cieľ

Cieľom štúdie je overiť psychometrické vlastnosti 12-položkovej škály Úroveň úzkosti-12. Škála je modifikovanou verziou ošetrovateľského meracieho nástroja Úroveň úzkosti (Moorhead et al., 2008), ktorý obsahuje 31 položiek hodnotených na 5-bodovej škále (od 0 – žiadny prejav po 4 – závažný prejav). Úprava škály vznikla na základe výsledkov validizačnej štúdie ošetrovateľskej diagnózy Úzkosť v súbore slovenských sestier expertiek (Vanečková, Sollár, Vörösová, 2012) a štúdie zameranej na overovanie validity a reliability 31-položkovej škály Úroveň úzkosti (Sollár, Turzáková, Solgajová, 2012). Zameriavame sa na vnútornú konzistenciu a súbežnú validitu škály Úroveň úzkosti-12 vo vzťahu k dotazníku HADS-A ako zlatému štandardu. Súčasne je naším cieľom preskúmať rôzne hraničné skóre škály z hľadiska senzitivity a špecificity (diagnostickej presnosti) – schopnosti rozlišovať medzi pacientmi, ktorí prežívajú úzkosť, a tými, ktorí ju neprežívajú.

2. Metódy

2.1 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili pacienti hospitalizovaní vo Fakultnej nemocnici v Nitre vo vymedzenom období. Výber bol nenáhodný a zámerný. Kritériom pre zahrnutie do vzorky bol vek nad 18 rokov, hospitalizácia na jednom zo sledovaných pracovísk (kardiologická klinika, neurologická jednotka intenzívnej starostlivosti, chirurgické oddelenie, interné oddelenie), schopnosť zúčastniť sa na zbere dát a dobrovoľná účasť. Kritériom pre vylúčenie zo vzorky bol nesúhlas s účasťou a kognitívny deficit znemožňujúci porozumieť účelu a zúčastniť sa na zbere dát. S cieľom chrániť identitu pacientov boli osobné údaje nahradené kódom.

Výskumný súbor tvorilo 97 pacientov (59,5% žien) vo veku od 19 do 90 rokov (AM=59, SD=18). Pacientom bol administrovaný dotazník HADS-A a súčasne bola úzkosť pacienta hodnotená v rovnakom čase dvomi sestrami na posudzovacej škále Úroveň úzkosti-12, pričom niektorým pacientom boli niektoré nástroje administrované v rôznom čase v priebehu hospitalizácie aj viackrát. Posudzovanie úzkosti realizovalo spolu 12 sestier, ktoré pred začiatkom zberu dát absolvovali školenie k používaniu posudzovacej škály a administrácii sebvýpovedňových dotazníkov. Dvojice sestier pracovali spolu v priebehu celého zberu dát.

2.2 Meracie nástroje

Škála úzkosti a depresie pri hospitalizácii – HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale) je tradičným nástrojom na meranie prítomnosti a závažnosti symptómov úzkosti a depresie u pacientov s fyzickým ochorením. Dotazník obsahuje 14 položiek s výberom

zo 4 možných odpovedí, administrácia trvá menej než 5 minút. Sedem položiek meria symptómy depresie a sedem položiek meria symptómy úzkosti, pričom v štúdií sme použili časť zameranú na úzkosť (HADS-A). S cieľom znížiť pravdepodobnosť falošne pozitívnej diagnózy dotazník zámerne vynecháva somatické symptómy, čo ho predurčuje na použitie u fyzicky chorých pacientov (Lam et al., 2005). Úlohou pacienta je odpovedať, ako sa cítil v priebehu posledného týždňa. Niektorí autori uplatnili modifikovanú inštrukciu na meranie aktuálneho stavu: „Ako sa cítite dnes ráno?“ (Hicks a Jenkins, 1988), resp. použili dotazník na meranie úzkostlivosti ako črty (Haugen, 2008).

Bjelland et al. (2002) vo svojom prehľade 747 výskumov, ktoré použili HADS, konštatujú, že metóda je dostatočne overená aj u psychiatrických pacientov, aj v bežnej populácii. Priaznivo hodnotia metódu aj Mykletun et al. (2001), ktorí overovali jej psychometrické charakteristiky na vzorke viac ako 50 000 ľudí. Podľa jedného z autorov metódy by subškály úzkosti a depresie mali byť nezávislé (Snaith, 2003), Bjelland et al. (2002) aj Mykletun et al. (2001) však uvádzajú podporu pre mierne až silné korelácie subškál, ktoré interpretujú značnou komorbiditou medzi úzkosťou a depresiou. Aj Cosco et al. (2012) a Norton et al. (2013) na základe výsledkov faktorovej analýzy uvádzajú slabú rozlišovaciu schopnosť medzi symptómami úzkosti a depresie a naznačujú prítomnosť spoločného faktora. Brennan et al. (2012) uzatvárajú, že HADS-A je užitočným screeningovým nástrojom na identifikáciu pacientov, ktorí prežívajú úzkosť. Subškála Úzkosť vykazuje vysokú reliabilitu aj na našej vzorke ($\alpha = 0,86$), s koreláciami položka – celkové skóre od 0,52 do 0,68. V našej štúdií uplatníme dotazník HADS-A ako zlatý štandard – najlepšiu dostupnú metódu na určenie prítomnosti alebo neprítomnosti úzkosti.

Druhou administrovanou metódou a predmetom overovania bola posudzovacia škála Úroveň úzkosti-12. Posudzovaciu škálu tvorí 12 prejavov úzkosti (Poruchy spánku, Smútok, Pacient verbalizuje úzkosť, Nervozita, Plač, Búšenie srdca, Chvenie, Strach, Roztržitosť, Podráždenosť, Obavy z budúcnosti, Zvýšený pulz), ktorých intenzitu sestra hodnotí na 5-bodovej škále (od 1 – žiadny prejav po 5 – závažný prejav). Krajné hodnoty 1 a 5 sú explicitne definované, ostatné sú bez bližšieho popisu. Možný rozsah skóre je 12-60 bodov. Škála má na našich dátach vnútornú konzistenciu 0,90, s koreláciami položka – celkové skóre od 0,46 do 0,74.

3 Výsledky

V prvom kroku sme overovali zhodu posudzovateľov prostredníctvom dvoch typov analýz. Overovanie rozdielov v hodnotení (t-test: $p = n. s.$) aj vzťahov medzi hodnoteniami (korelačná analýza: $p < 0,01$) podporuje predpoklady o reliabilite dát z pozovania úzkosti sestrou. Pre overenie súbežnej validity sme sledovali vzťah skóre oboch škál. Celkové skóre škály Úroveň úzkosti-12 korelovalo so skóre HADS-A štatisticky významne ($r = 0,69$), rovnako ako aj jednotlivé položky (korelácie v rozsahu od $r = 0,34$ pre položku Zvýšený pulz do $r = 0,58$ pre položku Nervozita) (Tab. 1).

Tab. 1 Korelácia položiek Úroveň úzkosti-12 a skóre HADS-A

Položka Úroveň úzkosti-12	HADS-A
Poruchy spánku	,512**
Smútok	,502**
Pacient verbalizuje úzkosť	,561**
Nervozita	,575**
Plač	,419**
Búšenie srdca	,425**
Chvenie	,397**
Strach	,402**
Roztržitosť	,524**
Podráždenosť	,510**
Obavy z budúcnosti	,558**
Zvýšený pulz	,339**
Spolu	,691**

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

K informáciám o validite prispieva aj overovanie rozdielov v skóre pacientov s úzkosťou a pacientov bez úzkosti. Stav pacienta bol stanovený na základe hraničného skóre 8 bodov v HADS-A, ktoré je odporúčané v literatúre (Bjelland et al., 2002).

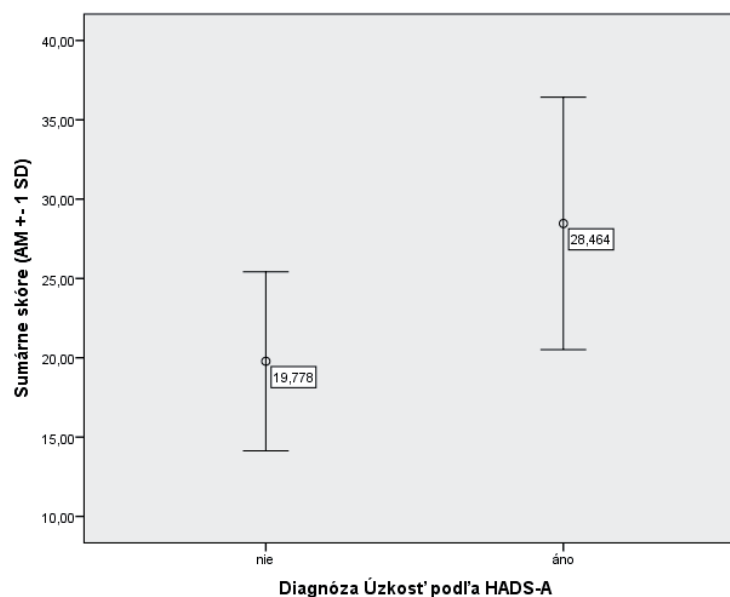
Pri výsledkoch, ktoré boli štatisticky významné, uvádzame aj hodnotu Cohenovho d ako ukazovateľ vecnej významnosti. Výsledky ukazujú, že pacienti, ktorí boli podľa skóre v HADS-A zaradení do skupiny s úzkosťou alebo bez úzkosti, sa významne líšia v skóre škály Úroveň úzkosti-12 v celom súbore a na troch zo štyroch oddelení (tab. 2).

Tab. 2 Rozdiely v skóre škály Úroveň úzkosti-12 u pacientov s úzkosťou a bez úzkosti podľa HADS-A

Skóre Úroveň úzkosti-12	Bez dg. HADS 0-7		Dg. HADS 8-21		t	df	p	d
	AM	SD	AM	SD				
Kardiologická klinika	22,38	5,70	29,47	7,40	-4,50	82	<,001	1,07
Neurologická JIS	15,74	4,05	18,17	3,81	-1,76	37	,087	-
Interné oddelenie	18,85	5,23	31,17	8,58	-4,70	34	<,001	1,73
Chirurgické oddelenie	21,45	3,42	30,06	5,30	-6,15	37	<,001	1,93
Spolu	19,78	5,64	28,46	7,96	9,223	199,907	<,001	1,26

V poslednom kroku sa zameriavame na určenie diagnostickej presnosti skóre škály Úroveň úzkosti-12. Skutočný stav pacienta je stanovený na základe skóre HADS-A, ktoré nadobudlo v súbore pacientov normálne rozloženie a bolo v intervale od 0 do 20 (AM = 8,26; SD = 4,18), pričom hraničné skóre 8 a viac bodov znamená úzkosť. Pacienti s úzkosťou a bez úzkosti sa v skóre škály Úroveň úzkosti-12 líšia o približne 10 bodov (graf 1).

Graf 1 Sumárne skóre na škále Úroveň úzkosti-12 u pacientov s úzkosťou a bez úzkosti podľa HADS-A



Na základe výsledkov sme navrhli možné hodnoty hraničného skóre. Predpokladáme, že možné hraničné sumárne skóre je: (1) 20 a viac, (2) 21 a viac, (3) 22 a viac, (4) 23 a viac, (5) 24 a viac, (6) 25 a viac, (7) 26 a viac, (8) 27 a viac, (9) 28 a viac prejavov.

Tab. 3 Diagnostická presnosť sumárneho skóre

Skóre	S	Š	PH+	PH-	Acc	AUC	p	95% CI-	95% CI+
20 a viac	,866	,525	,674	,776	,706	,696	<,001	,623	,768
21 a viac	,848	,606	,709	,779	,735	,727	<,001	,657	,797
22 a viac	,804	,687	,744	,756	,749	,745	<,001	,677	,814
23 a viac	,768	,727	,761	,735	,749	,748	<,001	,679	,816
24 a viac	,714	,768	,777	,704	,739	,741	<,001	,673	,809
25 a viac	,679	,848	,835	,700	,758	,764	<,001	,698	,830
26 a viac	,607	,869	,840	,662	,730	,738	<,001	,670	,806
27 a viac	,571	,899	,865	,650	,725	,735	<,001	,667	,803
28 a viac	,518	,909	,866	,625	,701	,713	<,001	,644	,783

Poznámka: S – senzitivita, Š – špecificita, PH+ – prediktívna hodnota pozitívneho výsledku, PH- – prediktívna hodnota negatívneho výsledku testu, Acc – presnosť (accuracy), AUC – oblasť pod krivkou (area under the curve), p – štatistická významnosť, 95%CI- – spodná hranica intervalu spoľahlivosti, 95%CI+ – horná hranica intervalu spoľahlivosti. Hodnoty S, Š, PH+, PH-, Acc, AUC sú uvádzané ako %; hodnoty p, 95%CI-, 95%CI+ ako desatinné čísla.

Výsledky naznačujú, že pri skóre 27 a viac bodov na škále Úroveň úzkosti-12 senzitivita klesá pod prijateľnú úroveň. Optimálnu kombináciu senzitivity a špecificity má skóre 25 a viac bodov, ktoré má súčasne aj najvyššie hodnoty presnosti (Acc) a číselného vyjadrenia oblasti pod krivkou (Auc).

Záver

Možno zhodnotiť, že pilotné overovanie škály Úroveň úzkosti-12 naznačilo niekoľko predbežných zistení aj ďalších výskumných možností. Kľúčovým zistením štúdie je významný vzťah medzi výsledkami sebvýpovedového dotazníka a pozorovania, pričom škála funguje lepšie pri vyššej miere úzkosti, keď sú jej prejavy zreteľnejšie a lepšie pozorovateľné. Predbežne možno považovať sumárne skóre 25 a viac bodov u pacienta za signál, že prežíva úzkosť a profitoval by z intervencie (podanie lieku, informácie, relaxácia).

Diskusia

Cieľom štúdie bolo prispieť k diskusii o možnostiach ošetrovateľskej diagnostiky úzkosti. Súčasná administrácia sebvýpovedovej metódy a posudzovanie úzkosti dvomi posudzovateľkami v zmysle multi-method assessment ponúkajú široké možnosti pre analýzu dát.

Pre overovanie súbežného aspektu validity sme sledovali korelácie skóre sebvýpovedového dotazníka HADS-A a posudzovacej škály Úroveň úzkosti-12. Zaznamenali sme štatisticky významný vzťah medzi výsledkami HADS-A a Úroveň úzkosti-12 nielen pre sumárne skóre, ale aj pre jej 12 položiek. Ako ďalší ukazovateľ súbežnej validity sme sledovali rozdiely medzi pacientmi s úzkosťou a bez úzkosti v skóre Úroveň úzkosti-12. Ako kritérium na rozdelenie súboru sme použili hraničné skóre viac ako 8 bodov pre HADS-A (Bjelland et al. 2002). V porovnaní s korelačnou analýzou ide pri takomto hrubom rozdelení súboru o redukciu dát, čo sa odrazilo aj na niektorých zisteniach. Všetky rozdiely pre kompletný súbor, na kardiologickej klinike, internom a chirurgickom oddelení boli štatisticky aj vecne významné, v niektorých prípadoch rozdiel predstavoval až 10 bodov na 60-bodovej škále. Na neurologickej JIS nedokázala škála rozlíšiť medzi pacientmi s úzkosťou a bez úzkosti, čo môže súvisieť s nižšou úrovňou úzkosti týchto pacientov, a teda aj menej výraznými a ťažšie pozorovateľnými prejavmi.

Ďalšia skupina výpočtov sa týkala ukazovateľov diagnostickej presnosti skóre škály Úroveň úzkosti-12 voči dotazníku HADS-A ako zlatému štandardu. Kľúčovou otázkou je možnosť uplatňovania sumárneho skóre posudzovacej škály, ktorú tvorí 12 rôznych prejavov. Pri úzkosti pacienta nemusia byť nutne pozorovateľné všetky jej prejavy, pacienti sa líšia v prevažujúcej symptomatike. Prejavy, ktoré tvoria škálu Úroveň úzkosti-12, majú rôzny charakter (fyziologické, behaviorálne, psychologické), závažnosť (prejav Pacient verbalizuje úzkosť je jednoznačným signálom pre sestru, no prejav Chvenie môže byť prehliadnutý, resp. interpretovaný ako prejav niečoho iného, nie úzkosti) a prvé jej použitie v praxi ukázalo aj rôznu intenzitu ich výskytu. V niektorých situáciách



teda môže byť otázne, čoho ukazovateľom je vlastne sumárne skóre. Skóre 16 bodov môže znamenať, že väčšinu prejavov sestra posúdila na škále maximálne 1 bodom, teda ako mierny prejav, a súčasne to môže znamenať, že niektorý z prejavov u pacienta dosiahol závažný stupeň – 5 bodov. Úzkosť týchto dvoch pacientov aj indikácia intervencie bude výrazne odlišná. Výsledky overovania senzitivity a špecificity rôznych skóre škály však naznačujú, že napriek tomu môže byť sumárne skóre dobrým ukazovateľom. Výsledné hraničné skóre, ktoré dosiahlo optimálnu kombináciu senzitivity a špecificity, je sumárne skóre 25 a viac. Skóre 25 môže mať pacient s miernou úrovňou všetkých prejavov a súčasne aj pacient so závažnou úrovňou štvrtiny prejavov, pričom predpokladáme, že obe situácie už sestra vníma ako výrazný signál pacientovho stavu.

Dôležitá téma, ktorá súvisí s metodologickými postupmi pri overovaní psychometrických charakteristík aj pri aplikovaní zistení do praxe, a ktorá zastrešuje všetky vyššie uvedené zistenia, sa týka vecnej, klinickej významnosti výsledkov ako nadstavby nad štatistickou signifikanciou. Minimálny klinicky významný rozdiel reprezentuje najmenší rozdiel v skóre, ktorý pacient vníma ako dôležitý, či už prospešný alebo naopak škodlivý, a ktorý by sestru alebo lekára viedol k uvažovaniu o zmene v starostlivosti o pacienta (Bruner et al., 2012). Táto téma vystupuje do popredia najmä v situáciách, ak overujeme zlepšenie alebo zhoršenie v subjektívne hodnotenej premennej, ako je úzkosť alebo napr. kvalita života (Mareš, Urbánek, 2006). Autori upozorňujú, že bez explicitného definovania klinickej významnosti sú výsledky výskumu nejasné a niekedy ťažko interpretovateľné (Bruner et al., 2012). V štúdií sme ako ukazovateľ vecnej významnosti sledovali hodnoty Cohenovho d , ktoré vo väčšine prípadov naznačovali vysokú mieru efektu. Napriek tomu ostáva otázne, do akej miery sú pomerne vysoké (okolo 10 bodov z možných 60), štatisticky aj vecne významné rozdiely v skóre pacientov s úzkosťou a bez úzkosti podľa HADS-A, ktoré sme zaznamenali, skutočne aj odrazom reálnych rozdielov v prežívaní pacientov.

V našich podmienkach by bolo predčasné uzatvárať odporúčania, merací nástroj vyžaduje ďalší výskum zameraný na overovanie rôznych aspektov validity a reliability. V nasledujúcom kroku plánujeme:

1. opakovanú administráciu v širšom výskumnom súbore
2. použitie kritéria na stanovenie diagnózy vychádzajúceho z klinického kontextu, napr. interview, s cieľom vyhnúť sa možným chybám merania spojeným s použitím sebvýpovedových metód. Pacienti sa líšia v schopnosti reflektovať a otvorene opisovať vlastné prežívanie – zdrojmi nepresnosti na strane pacienta môžu byť defenzívnosť, sociálna žiaducnosť, snaha vyhnúť sa stigmatizácii alebo iné špecifické štýly vypovedania o sebe (Meyer et al. 2001).
3. efektívnu kontrolu premenných týkajúcich sa pacientov, ktoré umožnia prispieť aj k pohľadu na konštruktový aspekt validity meracieho nástroja, napr. diagnóza, komorbidity, skúsenosť s operáciou, typ anestézie, čas ostávajúci do operácie, medikácia.
4. overenie možnosti zjednodušenia administrácie a vyhodnocovania škály modifikáciou odpovedovej škály z 5-bodovej ordinálnej škály na nominálnu škálu áno – nie, so zachovaním diagnostickej presnosti. Sumárne skóre by bolo nahradené frekvenciou výskytu prejavov, čo je praktický a zrozumiteľný ukazovateľ, ktorý využívajú aj tradičné diagnostické klasifikácie, napr. DSM a MKCH, ktoré obsahujú kritériá pre stanovenie diagnózy.

Literatúra

Allen, S., Carr, E., Barrett, R., Brockbank, K., Cox, C., North, N. (2002). *Prevalence and patterns of anxiety in patients undergoing gynaecological surgery*. Bournemouth: Institute of Health & Community Studies Bournemouth University, 125 p. ISBN 1-85899-153-6.

Bailey, L. (2010). Strategies for decreasing patient anxiety in the perioperative setting. In *AORN Journal*, vol. 92, no. 4, p. 445-457.

Bjelland, I., Dahl, A.A., Haug, T.T., Neckleman, D. (2002). The validity of the Hospital Anxiety and Depression Scale; an updated review. In *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 52, no. 2, p. 69-77.

Brennan, C., Worrall-Davies, A., Mcmillan, D., Gilbody, S., House, A. (2012). The Hospital Anxiety and Depression Scale: A diagnostic meta-analysis of case-finding ability. In *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 69, no. 4, p. 371-378.



- Bruner, S., Corbett, C., Gates, B., Dupler, A. (2012). Clinical significance as it relates to evidence-based practice. In *International Journal of Nursing Knowledge*, vol. 23, no. 2, p. 62-74.
- Caumo, W., Schmidt, A. P., Schneider, C. N., Bergmann, J., Iwamoto, C. W., Bandeira, D., Ferreira, M. B. C. (2001). Risk factors for preoperative anxiety in adults. In *Acta Anaesthesiologica Scandinavica*, vol. 45, no. 3, p. 298–307.
- Cosco, T.D., Doyle, F., Ward, M., Mcgee, H. (2012). Latent structure of the Hospital Anxiety And Depression Scale: A 10-year systematic review. In *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 72, no. 3, p. 180–184.
- Haugen, A.S., Eide, G.E., Olsen, M.V., Haukeland, B., Remme, A.R., Wahl, A.K. (2008). Anxiety in the operating theatre: a study of frequency and environmental impact in patients having local, plexus or regional anaesthesia. In *Journal of Clinical Nursing*, vol. 18, no. 16, p. 2301–2310.
- Hicks, J.A., Jenkins, J.G. (1988). The measurement of preoperative anxiety. In *Journal of the Royal Society of Medicine*, vol. 81, no. 9, p. 517-519.
- Lam, R.W., Michalak, E.E., Swinson, R.P. (2005). *Assessment scales in depression, mania and anxiety*. Oxfordshire: Taylor & Francis, 210 p. ISBN 978-1841844343.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill, 466 p.
- Lepage, C., Drolet, P., Girard, M., Grenier, Y., DeGagne, R. (2001). Music decreases sedative requirements during spinal anesthesia. In *Anesthesia and Analgesia*, vol. 93, no. 4, p. 912 – 916.
- Leufer, T., Cleary-Holdforth, J. (2009). Evidence-based practice: improving patient outcomes. In *Nursing Standard*, vol. 23, no. 32, p. 35-39.
- Lindwall, L., Von Post, I. (2009). Continuity created by nurses in the perioperative dialogue – a literature review. In *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, , vol. 23, no. 2, p. 395-401.
- Maranets, I., Kain, Z. N. (1999). Preoperative anxiety and intraoperative anesthetic requirements. In *Anesthesia and Analgesia*, vol. 89, no. 6, p. 1346–1351.
- Mareš, J., Urbánek, T. (2006). Minimální věcně významné změny v diagnostikované kvalitě života. In *Československá psychologie*, vol. 50, no. 6, p. 557-568.
- Meyer, G.J., Finn, S.E., Eyde, L.D., Kay, G.G., Moreland, K.L., Dies, R.R., Eisman, E.J., Kubiszyn, T.W. – Reed, G.M. (2001). Psychological testing and psychological assessment. A review of evidence and issues. In *American Psychologist*, vol. 56, no. 2, p. 128-165.
- Moorhead, S., Johnson, M., Maas, L.M., Swanson, E. (2008). *Nursing Outcomes Classification (NOC)*. 4th Edition, Missouri, USA: Mosby Inc., 912 p.
- Mykletun, A., Stordal, E., Dahl, A.A. (2001). Hospital anxiety and depression (HAD) scale: factor structure, item analysis and internal consistency in a large population. In *British Journal of Psychiatry*, vol. 179, no. 6, p. 540-544.
- Norton, S., Cosco, T., Doyle, F., Done, J., Sacker, A. (2013). The Hospital Anxiety and Depression Scale: A meta confirmatory factor analysis. In *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 74, no. 1, p. 74–81.
- Rosenberger, P. H., Jokl, P., Ickovics, J. (2006). Psychosocial factors and surgical outcomes: an evidence-based literature review. In *Journal of the American Academy of Orthopaedic Surgeons*, vol. 14, no. 7, p. 397-405.
- Snaith, R.P. (2003). The Hospital Anxiety And Depression Scale. In *Health and Quality of Life Outcomes*, 1:29
- Sollár, T., Turzákóvá, J., Solgajová, A. (2012). Prejavy úzkosti u pacientov z perspektívy psychologickkej a ošetrovateľskej diagnostiky. In *Sociálne procesy a osobnosť: zborník príspevkov z 15. ročníka medzinárodnej konferencie, Nový Smokovec, 17.-19.9.2012*. Bratislava: SAV, 2012. ISBN 978-80-88910-40-4, s. 474-479.

Turzáková, J., Kuračková, R., Sollár, T. (2012). Úzkosť a zvládanie záťaže u pacienta v perioperačnom období z pohľadu sestier. In *Diverzita v spoločenských vedách: kvalitatívny prístup a metódy vo vedách o človeku. Príspevky z 11. Česko-slovenskej konferencie s medzinárodnou účasťou Bratislava, 23. -24. január 2012*. Bratislava: SAV. ISBN 978-80-970234-2-3, s. 342-349.

Vanečková, J., Sollár, T., Vörösová, G. (2012). Defining characteristics of the nursing diagnosis anxiety: a validation study, 2012. In. *Present and the future of nursing and midwifery: proceedings for international conference 6th - 7th September 2012, Ceske Budejovice, Czech Republic*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 978-80-7394-365-3, p. 294-299.

Vaughn, F., Wichowski, H., Bosworth, G. (2007). Does preoperative anxiety level predict postoperative pain? In *AORN Journal*, vol. 85, no. 3, p. 589-604.

Viars, J. (2009). Anxiety and open heart surgery. In *Medsurg Nursing : Official Journal Of The Academy Of Medical-Surgical Nurses*, vol. 18, no. 5, p. 283-285.

Zigmond, A., Snaith, R. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. In *Acta Psychiatrica Scandinavica*, vol. 67, no. 6, p. 361-370.

ČASOVÁ PERSPEKTIVA A VNÍMANÁ VLASTNÍ ZDATNOST V PROCESU KARIÉROVÉHO ROZHODOVÁNÍ

TIME PERSPECTIVE AND DECISION-CAREER SELF EFFICACY

Martina FÜLEPOVÁ, Panajotis CAKIRPALOGLU

Katedra psychologie FF UPOL, Česká republika, martina.fulepova@gmail.com

Abstrakt: Cílem příspěvku je prezentovat možné souvislosti mezi obecnou i specifickou vnímanou zdatností v oblasti kariérového rozhodování a časovými perspektivami. Vnímaná vlastní zdatnost se zabývá přesvědčením lidí o vlastních schopnostech uspět a kontrolovat své fungování a události, které se dotýkají jejich života. V tomto případě se jedná o rozhodování o budoucí kariéře. Časové perspektivy jsou tendence k myšlení, cítění a jednání, které prosazují v naší činnosti, hledání cílů i nových zkušeností, v rozvíjení mezilidských vztahů, přijímání rizik a také v opouštění některých pozic či v uvažování o zítřejších starostech i nadějích. Výzkumný soubor: 120 studentů psychologie. Metody: CZ-ZTPI, CDESES-SF, DOVE. Výsledky: Ze všech sledovaných subškál se jako nejvýznamnější projevila budoucí časová perspektiva. Tato subškála totiž pozitivně korelovala nejen s obecným vnímanou vlastní zdatností, ale také téměř se všemi subškálami a celkovým specifickou vnímanou zdatností v oblasti profesního rozhodování. Zdá se, že lidé z našeho souboru, kteří mají dobře rozvinutou budoucí časovou perspektivu, věří ve své uplatnění v oblasti budoucí profese více než jiní. Možné implementace do praxe jsou diskutovány.

Abstract: The study investigates the consequences of career decision self-efficacy, general self-efficacy and time perspectives. Self-efficacy can be defined as one's belief in one's ability to succeed and control situations and events in our lives. In this case, we choose career decision making. Time perspectives are tendencies to think, feel and act, which are manifested in our activity, goal setting, cultivating relationships, and taking risks, also in leaving some positions or thinking about tomorrow's worries and hope. Sample: 120 students of psychology. Instruments: CZ-ZTPI, CDESES-SF, DOVE. Results: The most important subscale showed to be Future. This subscale has positively correlated not only with general self-efficacy, but also with career decision self-efficacy. It appears, that people in our sample, which have highly developed FTP, believes in their employed more than the others. Implementation into the real life will be discussed.

Klíčová slova: časová perspektiva, vnímaná vlastní zdatnost, kariéerní rozhodování

Keywords: time perspective, self efficacy, carrier decision

Úvod

Předkládaný příspěvek je výstupem z připravované rigorózní práce hlavní autorky. Tento záměr vzešel z potřeby poukázat na nový rozměr porozumění lidské psychiky, a to prostřednictvím časových perspektiv. Celosvětově se totiž ukazuje, že časové souvislosti života jedince úzce souvisejí se sebekultivací jedince, která se manifestuje ve způsobilosti zdokonalovat a utvářet sám sebe se zřetelem k vytyčeným cílům. Téma kariérového poradenství a vnímání vlastní zdatnosti při volbě povolání autorka volila po zkušenosti se studiem ve Spojených státech, kde je kariérové poradenství mnohem více zakotveno v sylabech vysokých škol i v praxi. Ko-neckonců téma autorčiny diplomové práce (Indráková, 2011) se na rozdíl mezi českými a americkými studenty zaměřuje. U nás se trend kariérového poradenství značně rozvíjí, avšak výběr koncepcí nahlížení na tuto problematiku je úzký. Z toho důvodů se autorka rozhodla zatím pro vlastní potřebu přeložit a aplikovat dotazník zaměřený na vnímanou vlastní zdatnost při kariérovém rozhodování, který bude k rigorózní práci přiložen.

Pro dospívající je téma budoucí profese klíčové. Způsobilost orientovat se a pracovat s budoucností je však pro mnohé z nich zatím v plenkách. Proces kariérového rozhodování znamená hledání optimálního kompromisu mezi přednostmi člověka a náležitostmi ze světa práce a k němu potřebnému vzdělávání, tj. slazení individuálních předpokladů s obsahem a požadavky povolání. Pro zodpovědné rozhodnutí je třeba dosáhnout určitého stupně sebezpoznání. Je vhodné před tím poznat svoji osobnost, temperament a charakter, své hranice vědomostí, dovedností, schopností, aspirace, postoje, motivaci, hodnoty a zájmy (Mezera, 2002).

První volba povolání je uskutečňována v nelehké době fyzického a psychického dospívání (obvykle ve věku 14–15 let). Teoreticky jde o volbu studia, leč toto studium v sobě implicitně definuje směr kariéry a budoucího povolání. Každá další volba povolání je

v podstatě touto první volbou usměrněna. V druhé volbě (tj. 18-19 let) jde již o výběr mezi profesí a dalším vzděláváním. Skutečnost je taková, že čím dál více narůstá počet těch, kteří chtějí pokračovat v dalším studiu. Studenti jsou tedy stavěni před nutnost dalšího rozhodování, tentokrát již o výběru specializovaného oboru, který má k profesní praxi mnohdy velmi blízko (Taxová, 1987). S odkazem na koncept vynořující se dospělosti (Arnett, 2004) můžeme tvrdit, že právě období mezi dospíváním a mladou dospělostí je sice stresovým a plným nejistot, přesto však klíčovým obdobím pro to, aby se mladí lidé připravili na budoucí práci.

Mezi největší překážky, které znesnadňují studentům zodpovědnou volbu jejich budoucí profese, řadíme právě věk a kariérovou nezralost, malou informovanost o světě práce, o jednotlivých povoláních a jejich reálných perspektivách na trhu práce, o požadovaných a nezbytných zdravotních podmínkách, a o znalostech a dovednostech potřebných k danému profesnímu výkonu. Dále k nim patří neznalost vzdělávacího systému, nedostatečný stupeň sebepoznání, krátkodobá orientace a nejasné představy o vlastní budoucnosti (Hlad'o, 2010). Podle některých autorů (např. Patton & Creed, 2001 in Brucková & Vendel, 2011) je překážkou také pohlaví. Poměrně rozsáhlá studie dělaná na Slovensku tento faktor však nepotvrdila (Vendel, 2007, in Brucková & Vendel, 2011). Vysvětlení nabízí Gati a Saka (2001, in Brucková & Vendel, 2011). Podle nich skutečně statisticky významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty v obtížích při volbě povolání nejsou. Pokud se však podíváme na konkrétní obtíže, rozdíly jsou patrné např. na škálách úzkosti a v projevovaných vnějších konfliktech. Závěrem s mírnou nadsázkou uveďme, že někteří autoři těchto obtíží celkem napačovali 44 (Gati, Krausz & Osipow, 1996). Podrobněji se těmto studiím věnuje připravovaná rigorózní práce Fülepové.

1. Vnímaná vlastní zdatnost

Následující kapitola si klade za cíl představit poměrně známý koncept obecné vnímané vlastní zdatnosti. Věříme, že porozumění tomuto konceptu usnadní čtenáři vstup do podkapitoly specificky pojaté vnímané vlastní zdatnosti při kariéřním rozhodování.

Vnímaná vlastní zdatnost hovoří obecně o víře člověka v jeho schopnosti úspěšně dokončit set dílčích úkolů nezbytných nejen ke změně existující reality, ale i k adaptaci na stávající situaci (Bandura, 1994). Vysoké přesvědčení o vlastní zdatnosti, coby osobnostní rys, působí na tvorbu optimistických postojů, přispívá k interpretaci náročných situací jako výzev, vytrvalosti při jejich překonávání a rychlém vzpamatování při nezdaru.

Domníváme se, že lidé, kteří jsou přesvědčeni, že jsou schopni kontrolovat chod událostí, lépe zvládají vlastní emocionální stav, staví se čelem nepříznivým životním překážkám, jsou méně vulnerabilní a méně náchylní k depresi (Bandura, 1994; Hoskovcová, 2006). Tato dovednost jim může být nápomocná např. při udržení zdraví či k jeho dosažení (Zalewska-Puchala et al., 2007; Oei, Hasking & Phillips, 2007), při rodičovství (Čermák & Urbánek, 1996; Hoskovcová, 2006), ve výkonových situacích (Zimmerman & Cleary, 2006), a také při volbě budoucí kariéry (Jin, Watkins & Yuen, 2009). Poslední jmenované je v rámci tzv. specifické vnímané vlastní zdatnosti výzkumně sledováno méně často (např. Chung, 2002). Tyto specifické typy vnímané vlastní zdatnosti pro výzkum odlišíme od obecného typu tak, že jedince seznámíme s možnými příznačnými situacemi daného tématu, např. hledání zaměstnání, pracovní pohovor, potenciální změna oboru atd., zatímco sledování obecné vnímané vlastní zdatnosti je založeno na chování jedince v jakékoli situaci.

Vzhledem k záměru výzkumu považujeme za vhodné uvést několik studií zabývajících se zjišťováním rozdílů u mužů a žen. Oproti výsledkům starších studií (Hackett & Betz, 1981, in Zunker, 2001) v současné době panuje spíše předpoklad nevýznamného rozdílu mezi rody (Scholz et al., 2002). Schwarzer, Mueller a Greenglasse (1999) to zdůvodňují rostoucí minimalizací genderových rozdílů obecně a očekávají další slábnutí rozdílů vnímané vlastní zdatnosti mezi muži a ženami.

1.1 Vnímaná vlastní zdatnost v procesu kariéřního rozhodování

Na Bandurův sociálně-kognitivní rámec navazují Betz a Hackett (2006) s jejich aplikací do kariéřového rozhodování. Vnímaná vlastní zdatnost v procesu kariéřního rozhodování je podle nich přesvědčení jedince o svých schopnostech vhodného výběru své budoucí kariéry.

Při formulaci teorie vnímané vlastní zdatnosti v procesu kariéřního rozhodování se autorky opírají o teorii Critese (1978 in Betz & Hackett, 2006; Vendel, 2008; Betz & Klein, 1996) a jeho model kariéřní zralosti. Tento model poukazuje na afektivní a kognitivní dimenze zralosti, tedy na postoj k procesu kariéřního rozhodování a na způsobilost k rozhodování. Obě dimenze bývají facilitová-

ny pěti kompetencemi (čili překonanými obtížemi) v procesu kariérní volby: sebehodnocení (SH), informace týkající zvoleného zaměstnání (I), volba cíle (VC), plánování (Plan), řešení problému (ŘP).

Míru těchto kompetencí lze zjistit v dotazníku „Career decision self efficacy scale“ – „Dotazník vnímané vlastní zdatnosti v procesu kariérního rozhodování“ (Taylor & Betz, 1983). Časem dotazník prošel revizí a dnes se v zahraničí hojně využívá jeho zkrácená verze (např. Betz, Klein & Taylor, 1996; Betz, Hammond & Multon, 2005).

Bandura (1994) tvrdí, že čím silnější je úroveň vědomí vlastní zdatnosti, tím širší je škála kariérních možností. To pomáhá zvýšit zájem o tyto možnosti a o to lépe dochází k přípravě na profesní cíle a tím je zpětně zaručen i větší úspěch. Jinými slovy, lidé, kteří mají pevné přesvědčení o vlastní zdatnosti, vnímají více pracovních možností a jsou úspěšnější při hledání zaměstnání než ti, kteří očekávají, že jejich snahy budou marné (Betz & Hackett, in Bandura, 1997). Výsledky čínského výzkumu (Jin, Watkins & Yuen, 2009) však ukazují, že výše zmíněné není samozřejmostí. Jedinci, kteří měli vysoké vědomí vlastní zdatnosti, měli k různým alternativám uzavřené postoje. Výzkumníci uvádí jako vysvětlení u vysokoškolských studentů rychlé přilnutí k jednomu kariérnímu cíli, které je dáno předchozí významnou pozitivní zkušeností v dané oblasti. Toto předčasné přilnutí k jisté kariéře však rozsah explorací snižuje. Možnosti samotné tedy ještě neznamenají, že je mladí lidé využijí.

Chung (2002) podrobil CDSE-SF psychometrické analýze a zjišťoval také odlišnosti mezi pohlavími a etnicitou. Výsledky mimo jiné svědčily pro vnitřní konzistenci dotazníku a pro vhodnou použitelnost pro výzkum a praxi. Mezi muži a ženami a ani mezi etniky se však významný rozdíl neukázal. Vnímaná vlastní zdatnost se autorovi jeví jako stabilní koncept nesouvisející s pohlavím či kulturou. Na základě jiných výzkumných zjištění však jisté kulturní rozdíly v USA zaznamenány byly (Yowell, Andrews & Buzzetta, 2011; Paulsen & Betz, 2004). Autoři se shodují, že je zapotřebí více výzkumů i v jiných zemích světa.

V posledních letech se stává také velmi vděčné sledování souvislosti attachmentu s nejrůznějšími oblastmi života jedince. Nawaz a Gilani (2011) proto podrobili testování hypotézu o vlivu ročovské a vrstevníkové vazby na CDSE. Z výsledků je zřejmé, že pevná vazba u rodičů či vrstevníku implikuje jistější vnímání svých schopností, ačkoliv vazba s rodiči je pro tento zkoumaný vztah významnějším prediktorem než vrstevníci.

Wang, Zung a Shao (2010) vytvořili skupinový trénink na zvýšení vnímané vlastní zdatnosti v procesu kariérního rozhodování. Tohoto tréninku se zúčastnilo sedmáct studentů. Další sedmáct studentů tvořilo kontrolní skupinu. Testy reliability ukázaly signifikantní úspěch v práci výzkumníků s experimentální skupinou oproti kontrolní skupině. Program byl rozdělen na sedm lekcí. Každá lekce byla věnována specifickému tématu: poznání své výkonnosti; učení se vyhledávat informace o dané profesi; porozumění svým zájmům a schopnostem; překonávání obtíží; plánování vlastní kariérní cesty; nastavení reálných cílů; a podávání žádosti o zaměstnání. Tyto dovednosti byly vyučovány prostřednictvím brain stormingu, hraní rolí, skupinových diskuzí, modelování a dalších interaktivních metod. Díky pozitivní zkušenosti v bezpečném prostředí se napravilo mnohé nereálné uvažování o kariérové volbě a nastavily se nové dovednosti směřující k vyšší vnímané vlastní zdatnosti.

Přesvědčení o vlastních schopnostech má tedy nepochybně významný vliv na směřování kariéry. V další kapitole se dostaneme k tématu časových perspektiv. Pomyslný most mezi těmito tématy nastavili Kairys a Urbanavičiūtė (2013) zkoumali právě vztah těchto dvou modelů osobnosti. Z výsledků vyplynulo, že všechny aspekty vnímané vlastní zdatnosti v procesu kariérového rozhodování záporně korelovaly s Negativní minulostí, které se budeme na dalších stranách také věnovat. Jiné korelační studie CDSE a Časové perspektivy doposud provedeny nebyly.

2. Časová perspektiva

Časová perspektiva je teoreticky i empiricky bohatě rozvíjeným konceptem posledních let, dnes celosvětově známá díky slavnému americkému experimentálnímu psychologovi Phillipu Zimbardovi. Časová perspektiva reprezentuje postoj k naší minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Ovlivňuje naše chování, vnímání a myšlení (Zimbardo & Boyd, 2008). Za zdravou je považována vyvážená a flexibilní časová perspektiva. Suddenhof and Busby (2005) hovoří o mentálním cestování, což je schopnost vyváženě vzpomínat na minulost a utvářet budoucnost. Pokud se však preference k určité orientaci stane chronickou, bude tento rámec fungovat jako statická osobnostní vlastnost spíše než plynule přecházející přirozenost (Zimbardo & Boyd, 2008). V případě chronického ustrnutí a tedy nepružnosti ve vnímání času dochází k problémům nejen psychického rázu.

Existuje spousta výzkumů, které sledují souvislosti jednotlivých perspektiv s nejrůznějšími proměnnými, např. se sociodemografic-

kými údaji (Homolová, 2011; Sircová et al., 2007; Milfont et al., 2008), se zdravím životním stylem (Boniwell et al., 2010), s učebním (De Binde et al., 2010), s výkonem a volbou povolání (Kairys & Urbanavičiūtė, 2013; Zimbardo & Boyd, 1997; Hornstmanhof & Zimitat, 2007; Shell & Husman, 2001; Simons et al., in Phan, 2009; Jacskon, 2006; Hrabal, Man & Pavelková, 1989), s osobnostními typy (Pesot, 1988; Dunkel & Weber 2010; Kairys, 2009), se vztahovou vazbou (Laghi et al., 2008), závislostmi (Keough et al., 1999), bezdomovectvím (Epel, Bandura & Zimbardo, 1999), s environmentální problematikou (Milfont & Gouvenia, 2006) a s problémy se spánkem a sněním (in Zimbardo & Boyd, 2008; Milfont & Gouveia, 2006).

Zimbardo a Boyd (2008) konstruovali jejich vlastní teorii po desítky let. Nutno říct, že nejsou jediní, kteří tuto problematiku operacionalizují (podrobněji např. in Indráková, 2011; Pavelková, Purková & Menšíková, 2010). Vzhledem k rozrůstajícímu se počtu výzkumů zakotvených právě v jejich integrující teorii a vzhledem k významné reprezentativní studii Lukavské et al. (2011; srov. Homolová, 2011), rozhodli jsme se také následovat tuto koncepci.

Zimbardo a Boyd (2008) charakterizuje jednotlivé perspektivy takto:

1. Fatalistická přítomnost (FP) – osoby takto časově orientované vnímají přítomnost jako fatální, neovlivnitelnou, bez možnosti vlastními zásahy ovlivnit běh událostí, cítí se být „vláčení“ osudem. Zimbardo zde poukazuje na souvislost s agresí, úzkostí nebo depresí. Př. ze CZ-ZTPI: Vzhledem k tomu, že co se má stát se stejně stane, nesejde vlastně na tom, co udělám já“.
2. Hedonistická přítomnost (HP) – tento faktor zachycuje hedonistický (riskující) postoj k času a životu. Naznačuje orientaci na přítomnost s malým zájmem o budoucí důsledky současných akcí. Tento faktor je charakteristický orientací jedinců na zábavu, potěšení, vzrušení. Př. ze CZ-ZTPI: „Věřím, že scházení se s přáteli na večírcích a oslavách patří k důležitým životním radostem“, „Pokládám za důležité vnést do svého života vzrušení.“. Faktor naznačuje orientaci na přítomnost s malým zájmem o budoucí důsledky.
3. Budoucnost (B) – zachycuje všeobecnou orientaci na budoucnost. Chování takových osob je ovlivněno snažením se o budoucí cíle a odměny. Př. ze CZ-ZTPI: „Pracuji i na obtížných, nezajímavých úkolech, když mi dopomohou k úspěchu“, „Řídím se pravidlem: nejdřív práce a potom zábava“.
4. Pozitivní minulost (PM) – ukazuje příjemné, sentimentální pohledy na minulost (na rozdíl od faktoru negativní minulost, který zahrnuje spíše minulé trauma, bolest, litování). Př. ze CZ-ZTPI: „Vzpomínky na šťastné chvíle mi snadno zaplaví mysl“.
5. Negativní minulost (NM) - tento faktor reflektuje všeobecně negativní a averzivní pohled na minulost. Zimbardo se domnívá, že tento faktor časové perspektivy souvisí mnohdy s úzkostí, depresí či nízkým sebevědomím. Př. CZ-ZTPI: “V myslí se mi opakují staré bolestné prožitky“ (Cronbachova alfa = 0,84).

3. Popis základního a výběrového souboru

Původně zamýšleným základním souborem byli všichni denní studenti prvního až třetího ročníku magisterského studia VŠ. Z důvodu dostupnosti a vzhledem k záměru výzkumu jsme se rozhodli zúžit soubor na jeden obor. Vzhledem k nabízené příležitosti jsme vybrali studenty zejména prvního a druhého ročníku studia psychologie na UPOL. Tito studenti ještě nebyli přímo ohroženi hledáním zaměstnání v blízké budoucnosti a jejich odpovědi by se tedy daly považovat za nezkreslené realitou na trhu práce. Leč v roce 2011, tedy v mezidobí sběru dat, se změnil typ studia u studentů prvního ročníku z magisterského na bakalářské. U tohoto typu studia můžeme ve druhém ročníku uvažovat nad vyšší mírou úzkosti a strachu o budoucnost, protože tito studenti např. stále nevědí, jaká forma přijímacích zkoušek je čeká do navazujícího studijního programu v nadcházejícím akademickém roce.

4. Metodologie

V teoretické části jsou načrtnuty východiska pro formulaci našich cílů. Hlavní cílem bylo tedy zjistit, zda existují souvislosti mezi obecnou či specifickou vnímanou zdatností v oblasti kariérového rozhodování a časovými perspektivami. Dílčím cílem bylo zjistit, zda se tyto konstrukty liší v závislosti na pohlaví.

Design výzkumu jsme zvolili čistě kvantitativní. Účelem této volby byla snaha o zapojení většího počtu respondentů. Na základě studia literatury jsme formulovali 5 testovatelných hypotéz. Distribuce relevantních dotazníků proběhla nejprve online, později formou tužka-papír. Důvodem změny typu sběru dat byla snaha o zařazení méně motivovaných studentů. Sběr dat proběhl v průběhu let 2010-2013.

Testovou baterii celkem vyplnilo 120 studentů psychologie, 28 mužů a 91 žen (1 respondent pohlaví neuvedl). Studenti většinou byli z prvního a druhého ročníku denního studia. Střední hodnota věku respondentů byla 20,99 (SD= 1,48). Nejmladšímu studentovi bylo 19 let a nejstaršímu 25 let. Účast na výzkumu byla dobrovolná.

Hypotézy:

H1: Existuje pozitivní souvislost orientace na budoucnost s mírou obecné vnímané vlastní zdatnosti.

H2: Existuje pozitivní souvislost orientace na budoucnost s a mírou specifické vnímané vlastní zdatnosti v procesu kariérového rozhodování.

Na základě dostupné literatury (viz výše) a předchozího výzkumu Indrákové (2011) neočekáváme rozdíly mezi muži a ženami ani v jedné ze zkoumaných škál, tj. v obecně či specificky vnímané vlastní zdatnosti ani v míře dominantnosti jednotlivých časových perspektiv.

Testová baterie sestávala ze tří dotazníkových metod.

Zimbardův inventář časové perspektivy podle Lukavské (CZ-ZTPI) obsahuje 45 položek, které jsou rozčleněny do pěti škál: Negativní minulost (NM), Pozitivní minulost (PM), Hédonistická přítomnost (HP), Fatalistická přítomnost (FP) a Budoucnost (B). Položky jsou ve formě oznamovacích vět v první osobě. Respondent hodnotí každou položku na pětistupňové škále: „rozhodně nesouhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „ani souhlasím, ani nesouhlasím“, „spíše souhlasím“, „rozhodně souhlasím“. Dotazník byl přeložen Lukavskou et al. (2011).

Pro zjištění obecné vnímané vlastní účinnosti byl použit *Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)*, který vznikl jako překlad původního dotazníku GSES (Schwarzer, 1998). Dotazník měří míru optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy. Jedná se o desetipoložkový instrument, ve kterém respondenti na škále od jedné do čtyř uvádějí, do jaké míry je určité tvrzení vystihuje (1 – výpověď mne vůbec nevystihuje, 4 – velmi vystihuje). Dotazník byl přeložen Křivohlavým, Schwarzerem a Jerusalemem (1993).

Dotazník *Vnímaná vlastní zdatnost v procesu kariérového rozhodování (GSES-SF)* se zabývá měřením individuálního stupně víry v úspěšné dokončení úkolů nezbytných pro učiněné rozhodnutí o kariéře. Pro poskytnutí těchto informací byly vyvinuty Taylorovou a Betzovou (1983) tyto škály: sebehodnocení (SH), informace týkající zvoleného zaměstnání (I), volba cíle (VC), plánování (Plan) a řešení problému (ŘP). Na základě doporučení z výzkumů (Betz, Klein, & Taylor, 1996; Betz, Hammond & Multon, 2005) byla použita zkrácená verze, která čítá 25 položek s pětistupňovým kontinuem pro odpovědi. Dotazník přeložila autorka této práce pro vlastní potřebu.

5. Výsledky

Hypotézy byly nahlíženy z hlediska souvislostí dvou proměnných, konkrétně mezi časovými perspektivami a obecnou/ specifickou vnímanou vlastní zdatností. Tabulka 3. ukazuje signifikantní korelace (zvýrazněno tučným písmem) jednotlivých subškál.

Tab.1: Spearmanova korelace časových perspektiv se subškálami CDSES-SF s celkovou hodnotou CDSE a s GSES (n=120)

		<i>Sebehodnocení</i>	<i>Informace</i>	<i>Volba cíle</i>	<i>Plánování</i>	<i>Řešení problémů</i>	<i>CDSE-SF</i>	<i>GSES</i>
<i>Negativní minulost</i>	<i>r</i>	-,276	-,234	-,192	-,256	-,257	-,314**	-,297
<i>Hedonistická přítomnost</i>	<i>r</i>	-,061	,003	-,001	-,084	,009	-,033	,045
<i>Pozitivní minulost</i>	<i>r</i>	,051	-,177	-,071	-,189	-,083	-,121	-,178
<i>Budoucnost</i>	<i>r</i>	,332**	,317**	,193	,432**	,340**	,421**	,301**
<i>Fatalistická přítomnost</i>	<i>r</i>	-,028	-,134	-,203	-,196	-,115	-,170	-,022

** $p < 0,01$

Negativní minulost (NM) může ohrozit sebepojetí jedince, jeho obecné hodnocení vlastní způsobilosti včetně vlastní účinnosti v kariérovém rozhodování. Jedna se o možné negativní dopady traumatizující zkušenosti z bližší či vzdálenější minulosti, která u některých osobností, zejména se zvýšeným neuroticismem může vyvolat nízké aspirace. Pokud se tyto osobnosti ocitnou v kontextu kariérového soutěžení jejich prožívání vlastní nekompetence se může zhoršit, taktéž i celkový výhled jejich psychické kondice.

Výrazným způsobem vstoupila do sledovaných souvislostí škála *Budoucnost*. Subjektivní orientace na budoucnost (B) významně souvisí s pozitivním sebehodnocením (SH), s informovaností studentů o daném oboru a jeho budoucím uplatnění (I), se schopností tvořit krátkodobé či dlouhodobé projekty a cíle (plánování PLAN) a s pružností a invencí v nových situacích a při řešení problémů (ŘP). Perspektiva budoucnosti motivuje a energizuje osobnost, což se odráží i v pozitivním hodnocení vlastních sil a kompetenci čelit rozhodnutí o budoucí profesi (CDSE).

Dále jsme zkusili zjistit, zda existuje genderový rozdíl sledovaly v otázkách časové perspektivy a obecné/specifické vnímané vlastní zdatnosti. Rozložení souboru nám dovolilo použít parametrickou metodu T - test. Pro věcnou významnost zjištěných rozdílů jsme také měřili míru efektu (d). Udává se, že pokud je $d > 0,8$, efekt je velký, je-li $d \geq 0,5$, efekt je střední a pro $d < 0,2$ se jedná o efekt malý. U záporných hodnot bereme v úvahu jejich absolutní hodnotu (Hendl, 2009).

Tab.2: Rozdíly mezi muži (28) a ženami (91) v jednotlivých subškálách a v celkovém skóre

škála	průměr		SD		t-test		d
	žena	muž	žena	muž	t	p	
<i>Negativní minulost</i>	2,37	2,47	,59	,64	-0,72	0,47	-0,16
<i>Hedonistická přítomnost</i>	2,84	2,93	,49	,55	-0,87	0,39	-0,19
<i>Pozitivní minulost</i>	3,11	2,81	,53	,52	2,64	< 0,01	0,58
<i>Budoucnost</i>	3,21	2,99	,54	,51	1,84	0,07	0,40
<i>Fatalistická přítomnost</i>	1,94	2,01	,52	,64	-0,63	0,53	-0,14
<i>Sebehodnocení</i>	3,14	3,19	,51	,52	-0,45	0,66	-0,10
<i>Informace</i>	2,50	2,73	,65	,66	-1,62	0,11	-0,35
<i>Volba cíle</i>	3,11	3,00	,62	,56	0,88	0,38	0,19
<i>Plánování</i>	2,46	2,66	,67	,63	-1,40	0,16	-0,31
<i>Řešení problémů</i>	2,49	2,62	,57	,62	-1,01	0,31	-0,22
<i>CDSE-SF</i>	3,31	3,42	,58	,55	-0,88	0,38	-0,19
<i>GSES</i>	3,02	3,30	,42	,38	-3,22	< 0,01	-0,70

Z tabulky lze usuzovat na statisticky středně silný, rozdíl mezi muži a ženami na škálách *pozitivní minulost* a v míře obecné vnímané vlastní zdatnosti. Na škále *pozitivní minulost* se ukázalo, že ženy mají více rozvinutou pozitivně laděnou perspektivu do minulosti. Znamená to tedy, ženy v našem souboru jsou více sentimentální nebo muži jsou střízlivější a nevyjadřují tolik emocí k minulým vzpomínkám?

Další významný rozdíl se ukázal na škále obecné vnímané vlastní zdatnosti (GSES), ve které signifikantně více skórovali muži.

I kdyby byli muži kritičtější v hodnocení pozitivní minulosti, zjevně jim to *nebrání* k tomu, aby významně pozitivněji hodnotili vlastní zdatnost. Zdá se, že pokud jsme kritičtější k hodnocení vlastní minulosti, nežijeme v iluzi a jsme proto adekvátně schopni hodnotit svoji zdatnost. Můžeme se z minulosti poučit a tyto zkušenosti implementovat do svého sebepojetí. *Pozitivní minulost tedy zjevně nemusí předpovídat ani souviset s vnímanou vlastní zdatností* (viz předchozí tab. 1).

Testování hypotéz můžeme uzavřít takto:

H1: Přijímáme. U studentů psychologie existuje statisticky významná pozitivní souvislost orientace na budoucnost s mírou obecné vnímané vlastní zdatnosti.

H2: Přijímáme. U studentů psychologie existuje statisticky významná pozitivní souvislost orientace na budoucnost s a mírou specifické vnímané vlastní zdatnosti v procesu kariérového rozhodování.

Naše očekávání směrem k případným rozdílům mezi muži a ženami se potvrdila jen částečně.

- Mezi muži a ženami v našem souboru neexistuje statisticky významný rozdíl ve specifickém vnímání vlastní zdatnosti zaměřené na kariérové rozhodování.
- Mezi muži a ženami v našem souboru existuje statisticky významný rozdíl v obecném vnímání vlastní zdatnosti zaměřené na kariérové rozhodování. Tento výsledek svědčí ve prospěch mužů.
- Mezi muži a ženami v našem souboru neexistuje statisticky významný rozdíl v dominanci jednotlivých časových perspektiv. Výjimkou se stala subškála pozitivní minulost, ve které rozdíl existoval.

5.1 Další výsledky

Nad rámec původních cílů byly provedeny další statistické analýzy. Tabulka 3. ukazuje vzájemné korelace jednotlivých perspektiv v rámci ZTPI.

Tab.3: Vzájemné korelace jednotlivých časových perspektiv (n=120)

		NM	HP	PM	B	FP
Negativní minulost	r	1	-,024	,038	-,159	,331**
Hedonistická přítomnost	r	-,024	1	,048	-,394**	,098
Pozitivní minulost	r	,038	,048	1	,075	,052
Budoucnost	r	-,159	-,394**	,075	1	-,053
Fatalistická přítomnost	r	,331**	,098	,052	-,053	1

** p < 0,01

Z hodnot uvedených v tabulce vidíme evidentní (psycho)logickou souvislost dvou kombinací časové perspektivy: hedonistická přítomnost (HP) a budoucnost (B) jako subjektivní časové orientace se vzájemně vylučují. Člověk, který setrvává v hédonistické přítomnosti, zpravidla není schopen koncipovat ani realizovat cíle, zejména ve vzdálenějším horizontu budoucnosti. Z toho vyvstává otázka, co je příčinou nepřítomnosti strukturovanější představy budoucna u takovýchto jedinců? Zřejmě je potřeba zaměřit se nejen na psychiku, ale také na celkový společenský kontext, ve kterém tito lidé žijí. Nárůst tohoto typu lidí lze pozorovat ve společnostech, které delší dobu stagnují ekonomicky, což většina lidí prožívá jako bezperspektivní. Dlouhodobější zkušenost takovýchto okolností lidem vnucuje přítomnost jako jedinou časovou orientaci s dominující aktuální potřebou a hédonismem jako životní filosofií.

Negativní minulost (NM) a fatalistická přítomnost (FP) působí jako funkční (synergický) celek, který v rovině subjektivního prožívání tvoří jádro depresivního postoje osobnosti. Zpravidla osoby s dramatickými emočními zkušenostmi (trauma) manifestují nepružnou strnulost v horizontu minulost - současnost - budoucnost, jejich přítomnost lze označit jako chronickou záplavu minulých zážitků, jediná současná otevřenost je vůči idealizované minulosti. Literatura tyto jedince někdy nazývá melancholiky.

Na závěr výzkumu autoři spíše orientačně zjišťovali, jestli a jak významná je souvislost mezi sledovanými proměnnými a aktuálně prožívanou spokojeností ve vytyčených oblastech. Spokojenost byla měřena na čtyřstupňové škále s rozptylem odpovědí „velice spokojený“, „spíše spokojený“, „spíše nespokojený“ a „velice spokojený“. Výsledky jsou znázorněny v tabulce 4.

Tab. 4: Spearmanova korelace všech subsškál i celkových hodnot CDSE-SF,GSE se spokojeností v dílčích oblastech (n=120)

	orientační aktuálně prožívaná spokojenost s:					
	intimním vztahem	rodinou	přáteli	oborem studia	místem, kde studuji	budoucími pracovními vyhlídkami
Negativní minulost	,166	,133	,101	,249	-,025	,127
Hedonistická přítomnost	,034	,075	,041	,160	-,088	,046
Pozitivní minulost	-,191	-,279	,097	-,025	-,040	,065
Budoucnost	-,091	-,019	-,021	-,348**	,110	-,252
Fatalistická přítomnost	-,151	-,012	-,004	,088	-,151	,072
Sebehodnocení	,046	-,171	-,122	-,338**	-,132	-,182
Informace	,004	,071	-,007	-,173	,073	-,121
Volba cíle	-,081	-,030	-,067	-,509**	-,291	-,350**
Plánování	,042	,129	-,042	-,323**	,030	-,224
Řešení problémů	,017	,186	-,044	-,206	,145	-,121
CDSE-SF	,012	,072	-,082	-,398**	-,051	-,252
GSES	,128	,019	-,153	-,238	,071	-,156

** p < 0,01

Korelační výpočet výsledků aktuálně prožívané spokojenosti s budoucností a specificky vnímanou vlastní kariérovou zdatností v budoucnu indikuje poměrně pesimistickou vizi u dotázaných studentů psychologie. Studenti z výzkumného souboru signifikantně negativně vnímají svoji profesní budoucnost a pracovní vyhlídky, což se reflektuje v odpovídajícím nízkém sebehodnocení, volbě či plánování budoucích cílů.

Závěry a diskuze

Konstrukt časové perspektivy podnítl diskuzi na téma souvislostí s nejrůznějšími aspekty života. Námi vybraný aspekt kariérového rozhodování se významně pojí s orientací na budoucnost a vylučuje s prožitím negativní minulosti. Rozdíly mezi muži a ženami byly výrazně zaznamenány v obecně vnímané vlastní zdatnosti a v subjektivním prožití pozitivní minulosti.

Vzdělání je v dnešní individualizované společnosti jedním z klíčových faktorů, který dílem vykonávané profese a úrovně finančního ohodnocení určuje status jednotlivce ve společnosti. Cílem příspěvku bylo zjistit, zda je vnímané rozhodnutí studovat psychologii u studentů spojeno s vírou ve vlastní schopnosti a s budoucí perspektivou a tedy s vidinou blízkých či vzdálenějších představ a cílů.

Za podpory již provedených výzkumů (De Bilde et al., 2010; Shell & Husman, 2001) můžeme s opatrností konstatovat, že studenti z našeho souboru, kteří mají rozvinutou budoucí časovou perspektivou, si vybírají efektivněji obor studia, jsou více motivováni v jejich současném studiu, protože ho vnímají instrumentálně a také jsou přesvědčeni, že ho zvládnou (kognitivní aspekt). To je vede k cennějším budoucím cílům (dynamický aspekt) a možná také k úspěšnějšímu výkonu dané profese. Nemůžeme potvrdit stávající trend v minimálních rozdílech ve vnímání vlastní zdatnosti mezi rody (srov. Scholz et al., 2002; Schwarzer, Mueler & Greenglass, 1999). V našem výzkumném souboru signifikantně více věří svým schopnostem muži.

V souladu s dostupnými studiemi (Sircova et al. 2007; Milfont et al. 2008; Homolová, 2011) můžeme také konstatovat, že ženy z našeho souboru jsou citlivější k vnímání vlastní minulosti. Z průměrných hodnot časových perspektiv můžeme usuzovat na relativně vyvážené rozložení časové perspektivy. Studenti psychologie vykazují relativně silnou orientaci na minulost s pozitivním nábojem, přitom však žijí i s ohledem na budoucí události. Na druhou stranu výsledky zobrazené v tab. 4 mohou upozornit na možnou frustraci studentů ze subjektivně očekávané budoucnosti.

Při aplikaci tohoto výzkumu do praxe je nutné brát na zřetel jistá omezení výzkumu. Zaměření na právě jeden obor studia může

být coby první sonda výhodné pro svou relativní homogenitu cílové skupiny. Na druhou stranu jeden respondent ze sto dvaceti zapříčinil svými odpověďmi zjevný rozpad výsledků na škále GSES, takže ani tento soubor se za homogenní označit nedá. Pokud bychom tohoto respondenta vyřadili z výzkumu, byly by uvedené korelace ještě o jeden stupeň signifikantnější. Rozhodli jsme se respondenta v souboru ponechat, protože jsme nechtěli ukázat lepší výsledek za cenu manipulace s daty. Dalším omezením mohl být jednostranný překlad dotazníku CDSE-SF, který přeložila autorka tohoto výzkumu. Kontrolu sice provedla lektorka jedné jazykové školy v Olomouci, ale zpětný překlad proveden nebyl. Pro další použití dotazníku lze u autorky vyžádat plné znění obou verzí.

Do budoucna zvažujeme aplikaci ZTPI u SŠ jako screening, mapující časovou orientaci a potenciální riziko pro nezralou volbu dalšího profesního směřování. Pro další nutné výzkumy v této oblasti doporučujeme rozšířit výzkumný soubor na více VŠ oborů a sledovat stejné souvislosti. Pakliže by výsledek byl obdobný, a zachytil by stejný směr korelace mezi přesvědčením o své volbě kariéry a budoucností, mohl by být ZTPI využit u studentů SŠ a rozložení ČP by mohlo působit jako platný prediktor celého procesu volby. Jinými slovy, bylo by poté možné rozhodnout, zda je ZTPI účinný nástroj pro zmapování studentů ohrožených špatnou volbou dalšího studia či profese. Tato úvaha je zatím na počátku, jelikož do celé problematiky vstupuje více faktorů.

Další otázkou při rozšíření výzkumného souboru o další obory VŠ by mohlo být, zda je míra frustrace spojená s obavou z očekávané budoucnosti podobná i dalším studijním oborům. Vzhledem k situaci na trhu práce by toto zjištění příliš překvapující nebylo.

Literatura

Arnett, J. (2004). *Emerging Adulthood. The Winding Road from Late Teens through the Twenties*. Oxford: Oxford University Press.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Betz, N. E., Taylor, K. M. (1983). Career Decision Self-Efficacy Scale. [online]. [cit. 2012-1-12]. Dostupné z <http://proxygsu-val1.galileo.usg.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=loh&AN=14181889&site=ehost-live>.

Betz, N. E., Klein, K., Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy scale. *Journal of Career Assessment*, 4, pp. 47-57.

Betz, N. E., Hammond, M., Multon, K. (2005). Reliability and validity of five level response continua for the Career Decision Self-efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 13, pp. 131-149.

Betz, N.E., Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14, pp. 3-11.

Boniwell, I., Osin, E., Linley, P. A., Ivanchenko, G. V. (2010). A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology*, 5 (1), pp. 24-40.

Bruncková, M., Vendel Š. (2011). Ťažkosti pri voľbe povolania. In: Dolejš, M. a kol. (Eds.): *PhD existence I: česko-slovenská psychologická konferencie (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. 4. - 5. Apríla 2011. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, pp. 252 - 262.

Crites, J. O. (1978). *Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: CTB/McGraw Hill.

De Bilde, J. et al. (2010). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 20, pp. 1-13.

Dunkel, C. S., Weber, J. L. (2010). Using Three Levels of Personality to Predict Time Perspective. *Current Psychology*, 29 (2), pp. 95 - 103.

Epel, E., Bandura, A., Zimbardo, P. G. (1999). Escaping homelessness: The influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (3), pp. 575-596.

Gati, I., Krausz, M., Osipow, S. H. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (4), pp. 510-526.



- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- Hladěo, P. (2010). Kariérové vzdělávání a poradenství v České republice. Příspěvek z konference AVP Výchovný poradce a jeho jeho budoucnost na Slovensku. Duben 2010. Bratislava. [online]. [cit. 2012-1-11]. Dostupné z <<http://asociaciavp.wbl.sk/Konferencia-2242010.html>>.
- Homolová, P. (2011). Časové perspektivy v české společnosti. *Naše společnost*, 9(2), pp. 33-44.
- Horstmanshof, L., Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 703–718.
- Hoskocová, S. (2006). Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha: Grada.
- Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1989). Psychologické otázky motivace dětí ve škole. Praha: SPN.
- Chung, Y. B. (2002). Career Decision-Making Self-Efficacy and Career Commitment: Gender and Ethnic Differences Among College Students Georgia State University. *Journal of Career Development*, 28 (4), pp. 277-284.
- Indráková, M. (2011). Rozdíly mezi českými a americkými studenty ve vnímání času v souvislosti s teorií vnímané vlastní účinnosti. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jackson, W. H. (2006). Time perspective and motivation. [online]. [cit 2010-1-24]. Dostupné z WWW : <http://internet.cybermesa.com/~bjackson/Papers/Jackson2006TimePerspectiveMotivation.pdf>.
- Jin, L., Watkins, D., Yuen, M. (2009). Personality, career decision self-efficacy and commitment to the career choices process among Chinese graduate students. *Journal of Vocational Behavior* 74, ppp. 47–52. [online]. [cit 2013-1-5]. Dostupné z Science Direct Database.
- Kairys, A., Urbanavičiūtė, I. (2013 under review) Time perspective and career decision self-efficacy: a cluster analysis approach. Oral presentation on 1st International Conference on Time Perspective 2012.
- Křivohlavý, J., Schwarzer, R., Jerusalem, M. (1993). Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale. [online]. [cit 2010-7-25]. Dostupné z WWW: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>.
- Laghi, F., Baiocco, R., D'Alessio, M., Pallini, S. (2008). Attachment Representations and Time Perspective in Adolescence. *Social Indicators Research*, 90 (2), pp. 181-194.
- Lukavská K., Klicperová-Baker M., Lukavský J., Zimbardo P. G. (2011). ZTPI – Zimbardův dotazník časové perspektivy. *Československá psychologie*, 55 (4), pp. 356-373.
- Mezera, A. (2002). Pro jaké povolání se hodím? Praha: Computer Press.
- Milfont, T. L., Gouveia, V. V. (2006). Time perspective and values: An exploratory study of their relations to environment attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 26, pp. 72-82.
- Milfont T. L. et al. 2008. „Testing Zimbardo time perspective inventory in a Brazilian sample“. *Interamerican Journal of Psychology*, 42 (1), pp. 49-58.
- Nawaz, S., Gilani, N. (2011). Relationship of parental and Peer Attachment Bonds with Career Decision-Making Self-Efficacy among Adolescents and Post-Adolescents. *Journal of Behavioral Sciences*, 21 (1), pp. 33-47.
- Oei, T.P., Hasking, P., Phillips, L. (2007). A comparison of general self-efficacy and drinking refusal self-efficacy in predicting drinking behavior. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 33(6), pp. 833–841.
- Paulsen, A. M., Betz, N. E (2004. Basic Confidence Predictors of Career Decision-Making Self-Efficacy. *Career Development Quarterly*, 52 (4), pp. 354-362.



- Pavelková, I., Purková, V., Menšíková, V. (2010). Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci. *Studia Paedagogika*, 15 (1), pp. 29-45.
- Pesot, J., F. (1988). Relationship between time perspective and type a tendencies. Unpublished master's thesis, Graduate faculty of Texas Tech University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts.
- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 155-173.
- Shell, D., F., Husman, J. (2001). The Multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, pp. 481-506.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Sircova, A. et al. (2007). The phenomenon of time perspective across different cultures: Review of research using ZTPI scale. *Journal of Cultural-Historical Psychology*, 4, 19-31.
- Suddendorf, T., Busby, J. (2005). Making decisions with the future in mind: Developmental and comparative identification of mental time travel. *Learning and Motivation*, 36, pp. 110-125.
- Schwarzer, R. (1998). General Perceived Self-Efficacy in 14 Cultures. [online]. [cit 2013-4-19]. Dostupné z WWW: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm>.
- Schwarzer, R., Mueller, J., Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the internet. Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, pp. 145-161. [online]. [cit 2013-4-5]. Dostupné z WWW: http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/gse-internetassess_1999.pdf.
- Taxová, J. (1987). Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání. Praha: SPN.
- Taylor, K. M., Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, pp. 63-81.
- Urbánek, T., Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti, Sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného. CSc. Brno. [online]. [cit 2013-4-19]. Dostupné z WWW: http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/CU_skola.pdf.
- Wang, J., Zhang, D. and Shao, J. (2010) Group training on the improvement of college students' career decision-making self-efficacy. *Health*, 2, 551-556.
- Yowell, E., Andrews, L., Buzzetta, M. (2011). Explaining Career Decision-Making Self-Efficacy: Personality, Cognitions, and Cultural Mistrust. *The Career Development Quarterly*, 59 (5), pp. 400-411.
- Zalewska-Puchala, J., Majda, A., Galuska, A., Kolonko, J. (2007). Health behaviour of students versus a sense of self-efficacy. *Advances in Medical Sciences*, 52, pp. 73-77.
- Zimbardo, P. G., Boyd, J. N. (2008). *The Time Paradox: The New Psychology of Time that will change your Life*. New York: Free Press.
- Zimbardo, P. G. (2008). An Overview of Time Perspective Types. [online]. [cit 2013-4-5]. Dostupné z WWW: <http://www.thetimetparadox.com/2008/08/an-overview-of-time-perspective-types/>
- Zimmerman, B. J., Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (pp. 45 - 69). United States of America: Information Age Publishing.
- Zunker, V. (2001). *Career Counseling: Applied concepts of life planning*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.

DYNAMICKÉ TESTOVANIE INTELLEKTIVÝCH PREDPOKLADOV – PRINCÍPY, MOŽNOSTI A LIMITY

DYNAMIC TESTING OF INTELLECTIVE ASSUMES – PRINCIPLES, OPPORTUNITIES AND LIMITS

Vladimír ČEMA

Inštitút psychológie, FF PU v Prešove, Slovenská Republika, cemavlado@gmail.com

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

Abstrakt: Príspevok poskytuje vhlad do problematiky dynamického testovania intelektových predpokladov a jedného z jeho princípov – spätnej väzby. Dynamické testovanie porovnáva s klasickým, statickým testovaním a poukazuje na možnosti a limity dynamického testovania intelektových predpokladov v súčasnosti. Princíp spätnej väzby definuje v kontexte dynamického testovania a prezentuje zásady jej poskytovania v krátkodobých dynamických testoch. Na základe analýz súčasných trendov v poskytovaní spätnej väzby prezentuje nové možnosti skúmania, chápania a jej poskytovania v dynamickom testovaní.

Abstract: This paper provides a look at dynamic testing of intellectual assumes and its principle - feedback. Dynamic testing is comparing with classic, static testing and points to perspectives and limits in dynamic testing. Feedback principle defines in dynamic testing context and presents rules of feedback providing in short term dynamic tests. Analyzes actual feedback trends and presents new way of exploring, understanding and providing feedback in dynamic testing.

Kľúčové slová: dynamické testovanie, učebná schopnosť, spätná väzba

Keywords: dynamic testing, learning ability, feedback

1. Dynamické testovanie intelektových predpokladov

Dynamické testovanie je postavené na koncepte zóny proximálneho vývinu a pri examinácii sa nezameriava len na výkon bez pomoci, ale predovšetkým na úspech pod vedením. Autorom tejto teórie je Vygotsky (1978), ktorý v rámci vývinu dieťaťa rozlišuje dve úrovne. Prvou je aktuálny vývin dieťaťa, reprezentujúci úroveň mentálneho vývinu, na ktorom je dieťa schopné fungovať nezávisle, bez pomoci a podpory iných. Druhou je úroveň potenciálneho vývinu dieťaťa, ktorá je determinovaná riešením problémov či už pod vedením, alebo v rámci spolupráce so schopnejším jedincom (Vygotsky, 1978). Samotné vedenie je založené na intervenciách v podobe pomoci, inštrukcií, spätnej väzby a nápoedí. O tomto type testovania píšú Grigorenko a Sternberg (1998) ako o forme testovania, ktorej účelom je zhodnotenie a kvantifikácia učebného potenciálu a učenia sa, pričom aj oni zdôrazňujú prirodzené spojenie tohto typu testovania s intervenciou. Naproti tomu v konvenčných testoch, označovaných aj ako statické testy, jednotlivec dostane sadu testových otázok, ktoré rieši len s minimálnou alebo žiadnou spätnou väzbou.

Sternberg a Grigorenko (2002) uvádzajú tri základné rozdiely medzi statickým a dynamickým testovaním. Prvý rozdiel vychádza z úlohy samotného testu. Statické testovanie sa zameriava viac na už rozvinutú úroveň meraného konštruktú a dynamické testovanie viac na proces rozvoja. Druhý rozdiel vyplýva z úlohy spätnej väzby pri testovaní. Pri statickom testovaní je prezentovaný odstupňovaný rad problémov a testovaná osoba na jednotlivé problémy odpovedá. V tomto prípade testujúci nepoužíva spätnú väzbu na ovplyvnenie kvality výkonu testovaného. V dynamickom testovaní je s týmto cieľom spätná väzba poskytovaná vždy – explicitne alebo implicitne. Tretí rozdiel medzi dynamickým a statickým testovaním sa týka kvality vzťahu medzi testujúcim a testovaným. V statickom testovaní sa testujúci podľa možnosti pokúša správať smerom k testovanému neutrálne a nezúčastnene. V opačnom prípade riskuje dosiahnutie chybného merania.

Možno zhrnúť, že dynamické testovanie je štandardizovaná interaktívna metóda kvantifikácie zmeny výkonu. Dynamické testovanie sa tak v porovnaní so statickým testovaním javí v tomto kontexte ako účinnejšie a efektívnejšie. Statický test síce relatívne ľahko odhalí aktuálne vedomosti dieťaťa, no učebný potenciál dokáže kvantifikovať len formát dynamického testovania.

2. Princíp spätnej väzby v dynamickom testovaní intelektových predpokladov

V súvislosti s intervenciou v dynamickom testovaní sa za jeden z princípov tohto testovania považuje práve spätá väzba. Viacerí psychológovia (Grigorenko a Sternberg, 1998; Resing, Ruijssehaar, Bosma, 2002) poukazujú na to, že dynamické testovanie používa spätnú väzbu na informovanie dieťaťa a vyvolanie alternatívnych spôsobov riešenia problémov. Dynamické testovanie aj napriek tomu nemá jasne stanovený ani typ spätnej väzby, ani spôsob jej tvorby, ktorý by vychádzal z konkrétnych teórií. Jej poskytovanie je síce štandardizované, no tvorba skôr intuitívna. Dörfler, Golke a Cordula (2009) tvrdia, že rozhodujúcim faktorom je v tomto type testovania čo najlepšie navrhnutie a vytvorenie vedenia s úmyslom využiť plný potenciál jednotlivca.

Spätá väzba v súčasných dynamických testoch (Džuka, 2010) využíva systém rád alebo hintov, ktoré sú poskytované učiacemu sa s cieľom opraviť chybu. Spomínanou chybou sa v tomto prípade zväčša myslí nedostatočné naučenie sa určitého pravidla alebo princípu pri riešení problému/problémovej úlohy. Tieto hinty sú poskytované za účelom opravy zakaždým, keď učiaci sa urobí chybu (Džuka, 2010). Takáto pomoc v dynamickom testovaní podľa Džuku (2010) neznamená pomôcť úlohu riešiť a neznamená ani dieťa učiť, aby úlohu vyriešilo. Podstatou dynamického testovania je otestovanie toho, ako je dieťa schopné poskytovanú pomoc využiť na vyriešenie úlohy. Takéto využitie pomoci je podľa Džuku (2010) „ukazovateľom latentných učebných schopností dieťaťa“, pričom poskytovaná pomoc je originálna forma odstupňovanej spätnej väzby. Aj napriek tomu, že v tomto prípade ide o učebné schopnosti, spätá väzba je v dynamickom testovaní oveľa špecifickejšia než spätá väzba pri obyčajnom učení. Prvým kto postuloval zásady poskytovania spätnej väzby je Čema (2012). Vo svojej teoretickej štúdii uvádza zásady poskytovania a tvorby spätnej väzby vhodné pre dynamické testy, ktorých predmetom je riešenie problému. Tieto zásady sa pritom opierajú o viaceré teórie a definitívne končia éru intuitívneho poskytovania spätnej väzby.

3. Modely poskytovania spätnej väzby a ich možný vzťah k spätnej väzbe v dynamickom testovaní

Konekcionistický model spätnej väzby

Pravdepodobne posledná zmienka o akomkoľvek modeli spätnej väzby sa nachádza v práci Clarianu (1999, 2000). Ide o objasnenie spätnej väzby a jej efektov v rámci konekcionistického modelu. „Konekcionistické modely aplikujú rôzne matematické pravidlá v rámci počítačových simulácií neurónových sietí s cieľom, okrem iného, napodobniť a opísať asociácie ľudskej pamäti a učenia“ (Clariana, 2000, s. 83). Konekcionistickú teóriu opisuje (Clariana, 2000) ako súbor viacerých modelov, ktoré zahŕňajú jednoduché siete predbežných reakcií (feedforwards), vzorcových asociátorov, viacvrstvové siete so spätným šírením, konkurenčné siete a opakujúce sa siete. V rámci sieťového prepojenia sa tieto modely líšia minimálne, no výrazný rozdiel sa objavuje pri type spracovania, ktorého sú schopné (McLeod, Plunkett, &Rolls, 1998). Neurónové siete boli použité na stanovovanie príslušných vzorov priradenia, dopĺňania a vyhľadávania podľa obsahu, rekognície, prototypovej extrakcie a klasifikácie (Haberlandt, 1997, in Clariana, 2000). Podstata tohto modelu spočíva v chápaní učenia ako niečoho, čo zahŕňa interakciu informácie poskytovanej inštrukciou a informácie, ktorá sa už v pamäti študenta nachádza (Bruner, 1990). Keď je odpoveď študenta „naviazaná“ na odpoveď vyplývajúcu z učebnej časti, je odrazom priameho a bezprostredného pochopenia konkrétneho stupňa inštrukcie. Clariana to nazýva ILR – reakcia po prvotnom poučení – a používa ju ako mieru informácií, ktorými učiaci sa disponuje. ILR využíva na sledovanie toho, čo sa deje s pamäťovou stopou študenta v prípade chybných ILR reakcií, aby určil, či tieto prvotné chyby interferujú pri dosahovaní správnych odpovedí. Práve to považuje za kľúč k porozumeniu problematiky fungovania spätnej väzby. Tento prístup skúmal používaním pravidla delta, aby tak mohol predikovať posttestovú úroveň pamäťovej aktivácie ILR chýb a správnych odpovedí pri bezprostrednej a oneskorenej spätnej väzbe (Clariana, 1999). Pravidlo delta je pravdepodobne jedno z najjednoduchších a najčastejšie používaných konekcionistických pravidiel, ktoré v sebe zahŕňa vplyv spätnej väzby na učenie (Shanks, 1995). Opisuje zmenu v miere spojenia medzi vstupnou a výstupnou jednotkou pri každom učebnom pokuse. Aplikácia pravidla delta predpokladá, že priemerná hodnota náročnosti každého prvku zodpovedá reálnym odhadom miery asociácie správnych odpovedí. Použitie pravidla delta zahŕňa tiež použitie rovníc delta a referenčných hodnôt pre odpoveď učiaceho sa, a preto miera asociácie rastie so správnou odpoveďou a klesá s nesprávnou. Inak povedané, správne odpovede sú posilnené a nesprávne oslabené v prípade, že spätá väzba je poskytnutá ako súčasť konkrétnej odpovede. Stupeň nárastu a poklesu je možné určiť práve pravidlom delta (Clariana, 2000). V prípade, že je známa náročnosť prvku (prvotná odpoveď), pravidlo delta by malo predikovať náročnosť posttestovej úlohy po tom, ako bola prezentovaná spätá väzba. Clariana predpokladá, že práve toto implikuje efektívnosť bezprostrednej a oneskorenej spätnej väzby. Navrhne viacero spôsobov, keď k tomu môže dôjsť. Keďže aplikácia výsledku rovnice delta má byť pozitívna, v prípade správnych odpovedí by mala byť posilnená pamäť ILR a správne odpovede v oboch prípadoch – aj

bezprostrednou, aj oneskorenou spätnou väzbou.

V prípade chýb pri učení asociácia ILR s podstatou úlohy bude pri bezprostrednej spätnej väzbe oslabená, keďže rovnica vyprodukuje negatívny výsledok, čo však neplatí pre oneskorenú spätnú väzbu. Pri oneskorenej spätnej väzbe tento model predpokladá, že ILR chyby budú v skutočnosti posilnené. Typický pri asociačnom učení v rámci živých systémov je krátky časový úsek, počas ktorého prebieha konkrétna aktivácia vstupného vzoru a počas ktorého môže byť asociácia posilnená alebo oslabená. Clariana sa domnieva, že bezprostredná spätná väzba poskytuje v danom časovom rámci nevyhnutnú informáciu, zatiaľ čo oneskorená spätná väzba nie.

Na základe štúdie (Clariana, 1999) postulujú Clariana (2000, s. 85) tri hypotézy: 1. Retenčný pamäťový test ILR chýb bude značne výraznejší pri oneskorenej spätnej väzbe než pri bezprostrednej, a to pri všetkých úrovniach náročnosti daného prvku. 2. Oba typy spätnej väzby v rámci celého spektra rád dosiahnu v postteste zvýšenie pri ťažkých položkách. 3. Retenčný pamäťový test správnych odpovedí sa bude líšiť v celom rozsahu položiek s rôznou mierou náročnosti, či už pri bezprostrednej, alebo oneskorenej spätnej väzbe, pričom prvá bude efektívnejšia pri náročnejších položkách a druhá pri tých s nižšou náročnosťou.

Clariana (2000) sa tiež pokúsil oddeliť akékoľvek efekty pozorované pri porovnaní okamžitej a viacnásobnej expozícii itemu, a to použitím viacnásobnej spätnej väzby. Štúdia využila dve úrovne otázok, doslovné a deduktívne, v závislosti od ich vzťahu buď priamo k jednému, alebo viacerým problémom v úlohe. Uvádza tak tri alternatívy poskytovania spätnej väzby: oneskorená spätná väzba, jednorazová bezprostredná spätná väzba a viacnásobná bezprostredná spätná väzba. Výsledky potvrdili, že zapamätanie prvotných odpovedí je výraznejšie pri oneskorenej spätnej väzbe, a to pri všetkých úrovniach náročnosti, no obzvlášť to platí pri úlohách s vyššou náročnosťou. Základným prínosom týchto výsledkov je, že zistenia môžu napomôcť pri navrhovaní inštrukcií, a to použitím prvotnej otázky s cieľom širšieho pochopenia. Ide o tie prípady, ak odpovede nie sú len úplne správne alebo nesprávne, ale slúžia ako učebné prechody a spájanie súvislostí, čo rozširuje študentovu schopnosť chápania. Keďže spätná väzba je čoraz dôkladnejšie navrhovaná aj preto, aby mala vyšší efekt pri riešení náročných úloh, budúce štúdie by mali brať do úvahy a kontrolovať úlohy s vyššou náročnosťou tak, aby nedeformovali odpoveď. Interakcia načasovania spätnej väzby s náročnosťou úlohy však nebola taká, ako sa predpokladalo. Clariana sa domnieva, že v štúdiu na dokázanie hypotetickej interakcie jednotlivé úlohy neboli dostatočne náročné. Pokiaľ ide o efekty spätnej väzby, viacnásobná spätná väzba bola viac-menej rovnaká ako jednorazová spätná väzba pri retenčnom teste pamäti ILR, čo poukazuje na fakt, že bezprostrednosť spätnej väzby neslúži na redukcii pamäti ILR chýb – to Clariana (2000) definuje ako „retroaktívny interferenčný efekt“ (s. 89). Viacnásobná spätná väzba sa tak nachádza niekde medzi jednoduchou spätnou väzbou (bezprostredná spätná väzba) a oneskorenou spätnou väzbou (viacnásobná expozícia itemu). Autor poukazuje na fakt, že kombinácia a interakcia oboch spätých väzieb – načasovanie a počet expozícií – vplyva na test zapamätania, a to najmä zapamätania správnych odpovedí. Objasňovaniu efektu spätnej väzby pri učení sa venuje aj štúdia Clarianu, Wagnera a Murphyho (2000), ktorá efektívnosť konekcionistického modelu pri štúdiu spätnej väzby potvrdzuje.

Päťstupňový model vnímavosti

Bangert-Drowns a kol. (1991) usporiadali zistenia doterajších výskumov spätnej väzby do päťstupňového modelu, opisujúceho stav učiaceho sa prostredníctvom jednotlivých cyklov spätnej väzby, ktorými učitelia sa počas daného procesu prechádzajú. Model zdôrazňuje konštrukt vnímavosti (Salomon a Globerson, 1987), opisovaný ako „reflexívny proces, pri ktorom učitelia sa skúma situačné podnety a skryté významy týkajúce sa obsahu úlohy“ (Dempsey, Driscoll a Swindell, 1993, s. 38). Dôraz je kladený najmä na behaviorálne a kognitívne operácie, ku ktorým pri učení dochádza. V prípade, ak učitelia sa zmenia kognitívne operácie a aktivitu následne nasmeruje na nové informácie, zodpovedá to jeho vlastným výkonovým očakávaniam (Bangert-Drowns a kol., 1991). Títo výskumníci zdôrazňujú, že každá teória, ktorá opisuje učenie ako proces vzájomného pôsobenia medzi učiacim sa a jeho prostredím, musí explicitne či implicitne zahŕňať spätnú väzbu. Bez spätnej väzby je totiž vzájomné pôsobenie nemožné. Preto sa konštrukt spätnej väzby javí často ako základný prvok teórie učenia a vyučovania.

Päť fáz zahŕňa (1) iniciačnú fázu učiaceho sa, (2) aktiváciu stratégií na hľadanie a vybavovanie si informácií, (3) odpoveď učiaceho sa, (4) posúdenie odpovede učiacim sa a (5) úpravy, ktoré učitelia sa robí. Tento model (Dempsey, Driscoll a Swindell, 1993) kladie dôraz na konštrukt vnímavosti, ktorého aktivity sú presným opakom zautomatizovaných odpovedí. Spätná väzba môže podporiť učenie len vtedy, ak bude vnímaná. Na druhej strane to môže mať aj opačný – inhibičný efekt na učenie. Ide o prípady, ak je informácia zo spätnej väzby k dispozícii pred vybavovaním z pamäti alebo ak je inštrukcia veľmi jednoduchá alebo nadbytočná. Bangert-Drowns a kol. (1991) využitím metaanalytických postupov zameraných na premenné, ako je typ spätnej



väzby, načasovanie spätnej väzby a varírovanie miery chybovosti, preskúmali vyše 40 štúdií, ktoré vykazovali všeobecne slabý efekt spätnej väzby na úspešnosť. Rovnako zistili, že spätná väzba poskytujúca informáciu o správnosti či nesprávnosti odpovede mala oveľa nižší efekt než spätná väzba obsahujúca správnu odpoveď. Okrem toho sa efekt signifikantne znížil pri použití pretestu rovnako ako pri nekontrolovanej dostupnosti odpovedí. Dempsey, Driscoll a Swindell (1993) poukázali na to, že dôraz na vnímanosť je dôležitým rámcom pre budúce výskumy zamerané na spätnú väzbu s textovým charakterom. Vzhľadom na preštudované materiály Bangert-Drowns a kol. (1991) uvádzajú, že metaanalýzy môžu byť príliš jednoduché alebo príliš špecifické. To ich vedie k domnienke, že nasledujúce štúdie spätnej väzby by mali tento konštrukt skúmať v podmienkach, ktoré sú komplexnejšie a ktoré by zahŕňali vyššiu úroveň učenia.

Model istoty o odpovedi

Model istoty o odpovedi integruje (Kulhavy a Stock, 1989) faktory ako sebadôvera učiaceho sa, komplexnosť spätnej väzby, a korekciu chýb a je považovaný za najlepšie prepracovanú spätnú väzbu pri facilitácii učenia v rámci písomnej inštrukcie (Dempsey, Driscoll a Swindell, 1993).. Tento model predpokladá, že proces spätnej väzby pozostáva z troch cyklov, ktoré predstavujú jednotlivé inštrukčné epizódy. Každý taký cyklus pritom vyplýva zo spoločného radu krokov: podnet od učiaceho sa, porovnanie podnetu s určitým druhom štandardu, čo vyúsťuje do reakcie/výstupu. Miera diskrepancie medzi týmito entitami tak núti systém vyvinúť úsilie na zredukovanie daného rozdielu a mentálna aktivita je počas každého cyklu zameraná na spracovávanie podnetu (inputu) a prípravu primeranej odpovede.

Tento model kladie dôraz na mieru istoty učiaceho sa o odpovedi. Ak učiaci sa vníma, že má dostatočné vedomosti na riešenie úlohy, a rovnako dostatočne jej aj rozumie (aktuálne porozumenie), vyberie si odpoveď s vysokou mierou istoty a sebadomia. V opačnom prípade je miera sebadomia a istoty pri odpovedi nižšia. Následne je učiacemu sa na základe jeho odpovede poskytnutá spätná väzba, ktorá má verifikačný efekt a umožňuje porovnať odpoveď s informáciou obsiahnutou v spätnej väzbe. Ak je táto verifikácia kombinovaná aj s mierou istoty pri pôvodnej odpovedi, môže vzniknúť diskrepancia medzi hodnotami výsledkov. Táto diskrepancia nevzniká len v prípade, že učiaci sa dostane verifikáciu správnej odpovede, ak si bol správnou odpoveďou istý. Naopak, vysoká miera diskrepancie sa objavuje v prípade tých učiacich sa, ktorí si boli istí správnosťou svojej odpovede a následne boli informovaní o tom, že ich odpoveď bola nesprávna (Kulhavy a Stock, 1989; Kulhavy, Stock, Hancock a kol., 1990).

Tento model predpokladá, že miera diskrepancie je hlavný faktor ovplyvňovania toho, koľko času a úsilia vynaloží študent pri oprave chyby. V prípade, ak je miera istoty o správnosti odpovede vysoká (nízka diskrepancia), študent má len minimálnu potrebu rozsiahlej a elaboračnej spätnej väzby. Pokiaľ si však študent myslí, že odpoveď je správna, no reálne ide o nesprávnu odpoveď (vysoká diskrepancia), následne bude vyvíjať veľké úsilie, aby zistil, čo pri svojom usudzovaní zanedbal. V prípade, ak je miera istoty o správnosti odpovede nízka, bez ohľadu na to, či je odpoveď správna alebo nesprávna, učiaci sa zrejme problému dostatočne nerozumie. Z každej novej inštrukcie, ktorú mu spätná väzba poskytne, tak bude ťažiť čo najviac. V prípade vysokej istoty o správnosti odpovede je štúdium spätnej väzby najkratšie a predlžuje sa len so zvyšujúcou sa neistotou (Kulhavy, 1977).

Podľa Kulhavého (1977) efekty rôznych typov spätných väzieb v zmysle ich komplexnosti a miery hodnotenia tak zrejme musí sprostredkovať diskrepancia. Jednotlivé návody by tak mali byť tvorené vzhľadom na to, koľko a aký typ informácie má obsahovať spätná väzba pri rôznych úrovniach diskrepancie. Keďže aj v súčasnej dobe existuje snaha vytvárať úlohy na rôzne intelektuálne schopnosti, ktoré produkujú rôzne výsledky, treba poukázať na jeden dôležitý fakt. Ak je úroveň náročnosti otázky vysoká, subjekt má tendenciu odhadnúť „pocit vedieť“ nesprávne. So zvyšujúcou sa úrovňou náročnosti otázky sa tak pravdepodobnosť správneho odhadu vlastných vedomostí znižuje.

Ďalším problémom, kde ide o aplikáciu odhadu istoty o odpovedi v rámci inštrukčnej situácie, je výkonnosť (Swindell, 1991, 1992). Výkonnosť je pritom daná podielom celkového počtu správnych odpovedí v postteste a množstva času stráveného v inštrukčnej, resp. učebnej fáze. Práve spomínaný čas, ktorý strávi učiaci sa štúdiom spätnej väzby, je ovplyvnený dvomi faktormi: a) množstvom informácií obsiahnutých v spätnej väzbe a b) mierou istoty o odpovedi. Efektívnejšie sú v tomto prípade menej komplexné formy spätnej väzby, a vyššia miera dôvery. Vzhľadom na to, že vysoká dôvera v odpoveď by mohla odrážať porozumenie danej látke a jej obsahu, študent by mal poskytnutú spätnú väzbu využívať oveľa efektívnejšie.

Prispôbovanie spätnej väzby na základe miery diskrepancie a v súlade s predmetným modelom sa snažila preskúmať Moryová (1991, 1994). Potvrdilo sa, že ak sa bude manipulovať s množstvom informácie obsiahnutej v spätnej väzbe na základe miery dis-



krepancie, efektívnosť spätnej väzby sa môže zvýšiť. Zároveň bolo zistené, že zvýšenie časového intervalu na určenie a zhodnotenie istoty o odpovedi viedlo k celkovo nízkej efektívnosti učebnej časti. Pri následnom vzájomnom testovaní typickej neprispôsobovanej a prispôsobovanej spätnej väzby (ktorá je prispôsobovaná na základe istoty o odpovedi) signifikantne menej efektívna v zmysle efektívnosti učebnej fázy bola nakoniec paradoxne práve prispôsobovaná spätná väzba.

Predikcia výsledku je síce presnejšia pri vysokej istote o správnosti odpovede než pri nízkej, no priemerné hodnoty miery istoty nemajú žiadnu výpovednú hodnotu. To znamená, že ak sa chceme v tejto problematike ešte niekde posunúť, preskúmaný by mal byť celý rad metakognitívnych vplyvov na hodnotenie. Ak by následne istota o odpovedi súvisela s inou premennou, než je self-report, prispôbením spätnej väzby by sa potreby učiaceho sa dali pokryť ľahšie.

Vplyvu spätnej väzby na pozornosť a problematiku diskrepancie medzi spätnou väzbou a cieľom nespracúvava len Model istoty o odpovedi ale aj Teória intervencie pomocou spätnej väzby spracovaná v nasledujúcej kapitole.

Teória intervencie pomocou spätnej väzby

Najvplyvnejšou prácou v oblasti problematiky spätnej väzby je nepochybne Thorndikeov zákon vplyvu (The Law of Effect). Podstata tejto teórie spočíva v tom, že pozitívna spätná väzba je spájaná s pochvalou a negatívna s potrestaním. Výkon by mali zvyšovať obe spätné väzby – pozitívna ako odmena a negatívna ako trest. Kluger a DeNisi (1996) konštatujú, že aj napriek tomu, že existujú štúdie, ktoré túto teóriu potvrdzujú, v skutočnosti nebola dostatočne potvrdená. Jej prílišná jednoduchosť neumožňuje dostatočne opísať komplexnosť intervencie pomocou spätnej väzby. Ak podľa Klugera a DeNisiho (1996) existovali teórie, ktoré mali väčší úspech pri empirických štúdiách, ich záber bol príliš obmedzený. Autori zdôrazňujú, že väčšinou išlo ani nie tak o teóriu samotnú, ale skôr o jej obmedzenú aplikáciu. Teórie boli totiž aplikované buď na motiváciu, alebo na učenie. Aj napriek tomu, že neexistuje teória, ktorá by sa zaoberala samotnou intervenciou pomocou spätnej väzby, existuje množstvo teórií, ktoré sa tejto témy vo väčšej či menšej miere týkajú. V predošlých kapitolách už viackrát spomínaní Kluger a DeNisi (1996) sa tak nie náhodou zamerali práve na tento problém. V rámci štúdia spätnej väzby priniesli Kluger a DeNisi (1996) do tejto oblasti zrejme doteraz najcennejšie a najefektívnejšie poznatky. Na základe dôkladných analýz viacerých modelov spätnej väzby prichádzajú s vlastnou teóriou. Je ňou teória intervencie pomocou spätnej väzby, resp. FIT ako skratka z anglického Feedback-Interventions-Theorie. Táto teória nie je ani tak súčasným trendom, lebo existuje už dlhšie. Do tejto kapitoly bola zaradená preto, že vznikla na základe najkomplexnejšej metaanalýzy, aká bola doposiaľ v rámci spätnej väzby vypracovaná a v súčasnej dobe je jedna z najrozšírenejších. Podľa FIT by mala byť spätná väzba v prvom rade mechanizmom riadenia pozornosti učiaceho sa. V zmysle tejto teórie tak spätná väzba nie je len čisto kognitívno-informačným modelom, ktorý poskytuje iba informácie o správnosti či nesprávosti postupu. Podľa FIT má spätná väzba elaboratívny charakter a musí spĺňať päť základných podmienok, ktoré Kluger a DeNisi (1996) formulovali takto:

1. Správanie je regulované prostredníctvom porovnania spätnej väzby s cieľmi alebo štandardami (tým, čo má byť dosiahnuté).
2. Ciele alebo štandardy sú organizované hierarchicky.
3. Spôsobilosť osoby udržiavať pozornosť je obmedzená. Preto diskrepancia medzi spätnou väzbou a cieľovým stavom má účinok na správanie iba vtedy, ak jej (diskrepanciou) osoba venuje pozornosť.
4. Pozornosť osoby je (napr. pri riešení problému) účinná vtedy, ak je koncentrovaná na strednú úroveň hierarchie cieľov a nie na vyššie ciele súvisiace s celkom alebo na jednotlivé zautomatizované mikrokomponenty práve realizovanej aktivity.
5. Intervencie pomocou spätnej väzby menia ohnisko pozornosti.

Odstupňovanú pomoc tak predstavujú štandardizované návody elaboratívnej povahy, ktoré v malých krokoch pomáhajú dieťaťu úlohu vyriešiť. Takýto typ spätnej väzby je v súlade so štvrtým predpokladom FIT: reguluje pozornosť na strednú úroveň hierarchie cieľov. Skutočnosť, že dieťa dostáva pri riešení pomoc, má za následok, že nie je ohrozené jeho sebahodnotenie v prípade neúspechu, ak sa mu vyriešenie úlohy nepodarilo alebo nedarí.

Otázku, či má spätná väzba vplyv na učenie alebo motiváciu, autori neriešia – vplyv spätnej väzby na učenie a motiváciu totiž nie je jediný. Chápanie spätnej väzby a ďalšie štúdie v tejto oblasti by sa mali zamerať na pozornosť. Podľa Klugera a DeNisiho (1996) je totiž pri štúdiu spätnej väzby najdôležitejšie to, aký efekt má spätná väzba na pozornosť jedinca.

4. Možnosti vplyvu súčasných trendov v poskytovaní spätnej väzby na spätnú väzbu v dynamickom testovaní

Dynamické testovanie a jeho princípy sú stále vo vývoji. V prípade, že prezentované zásady poskytovania spätnej väzby v dynamickom testovaní nebudú efektívne, prípadne časom stratia svoju funkčnosť – ich zmena bude nevyhnutná. Do tohto vývoja tak môže skôr či neskôr prispieť každý z týchto modelov.

Najmladší, konekcionistický model spočíva v chápaní učenia ako niečoho, čo zahŕňa interakciu informácie poskytovanej inštrukciou a informácie, ktorá sa už v pamäti študenta nachádza. Keď je odpoveď študenta „naviazaná“ na odpoveď vyplývajúcu z učebnej časti, je odrazom priameho a bezprostredného pochopenia konkrétneho stupňa inštrukcie. O pochopenie inštrukcie ide aj v dynamickom testovaní. Konekcionistický model sa však zameriava na to, či nastane toto pochopenie a správna odpoveď pri bezprostrednej alebo oneskorenej spätnej väzbe. Možnosti vplyvu tohto modelu na dynamické testovanie sú práve v načasovaní (timingu) spätnej väzby. Model predpokladá, že oneskorená spätná väzba posilňuje chyby pri pochopení konkrétneho stupňa inštrukcie. Bezprostredná spätná väzba tak poskytuje v danom časovom rámci nevyhnutnú informáciu, zatiaľ čo oneskorená spätná väzba nie.

Pri dynamických testoch s úlohami, ktorých obtiažnosť nie je konštantná môže mať význam aj zistený vzťah medzi načasovaním a mierou náročnosti úloh. Podľa konekcionistického modelu bude v takých dynamických testoch bezprostredná spätná väzba efektívnejšia pri náročnejších položkách a oneskorená spätná väzba pri tých s nižšou náročnosťou.

Je možné, že v blízkej dobe začnú vznikať aj také dynamické testy, kde nebudú len úplne správne a nesprávne odpovede. Taký typ odpovede môže plniť funkciu učebných prechodov a spájania súvislostí, za účelom zvýšenia študentovej schopnosti chápania. Konekcionistický model v tomto kontexte predkladá tri alternatívy poskytovania spätnej väzby: oneskorenú spätnú väzbu, jednorazovú bezprostrednú spätnú väzbu a viacnásobnú bezprostrednú spätnú väzbu. Zapamätanie prvotných odpovedí je výraznejšie pri oneskorenej spätnej väzbe, a to pri všetkých úrovniach náročnosti, no obzvlášť to platí pri úlohách s vyššou náročnosťou. Základným prínosom týchto výsledkov je, že zistenia môžu napomôcť pri navrhovaní inštrukcií, a to použitím prvotnej otázky s cieľom širšieho pochopenia problematiky. Podľa konekcionistického modelu by mala byť spätná väzba dôkladnejšie navrhovaná preto, aby mala vyšší efekt pri riešení náročných úloh a nedeformovala odpoveď. Interakcia načasovania spätnej väzby s náročnosťou úlohy však kvôli nedostatočnej náročnosti úloh nebola taká, ako sa predpokladalo. Viacnásobná spätná väzba sa tak nachádza niekde medzi jednoduchou spätnou väzbou (bezprostredná spätná väzba) a oneskorenou spätnou väzbou (viacnásobná expozícia itemu). Autor poukazuje na fakt, že kombinácia a interakcia oboch spätých väzieb – načasovanie a počet expozícií – vplyva najmä na zapamätanie si správnych odpovedí.

Druhý prezentovaný model - Päťstupňový model vnímavosti, je pre pochopenie niektorých princípov dynamického testovania najdôležitejším spomínaným modelom. Model zdôrazňuje konštrukt vnímavosti a v dynamickom testovaní je vnímavosť, resp. citlivosť na pomoc jedným z princípov, ktorý sa v literatúre objavuje len sporadicky. O tom, ako môže päťstupňový model vnímavosti napomôcť pri objasňovaní problematiky tohto princípu dynamického testovania je venovaná záverečná časť kapitoly o citlivosti na pomoc.

Významným faktorom pri tvorbe a poskytovaní spätnej väzby v dynamickom testovaní je jej komplexnosť, ktorú tretí spomínaný model navyše integruje s nemenej dôležitými faktormi ako sebadôvera učiaceho sa a korekcia chýb. Spomínanými faktormi sa zaoberá aj dynamické testovanie, no Model istoty o odpovedi je prínosný práve tým, že študuje tieto faktory ako integrovaný celok.

Novinkou pre dynamické testovanie je miera istoty učiaceho sa o odpovedi, na ktorú kladie tento model najväčší dôraz. Istota učiaceho sa o odpovedi je v tomto prípade konfrontovaná so spätnou väzbou, ktorá ma verifikačný charakter a umožňuje porovnať odpoveď s informáciou v spätnej väzbe. To, čomu sa doteraz dynamické testovanie nevenovalo je diskrepancia medzi týmito hodnotami. Táto diskrepancia nevzniká jedine v prípadoch, kde učiaci sa dostane verifikáciu správnej odpovede a bol si správnou odpoveďou istý. Naopak, vysoká miera diskrepancie sa objavuje u tých učiacich sa, ktorí si boli istí správnosťou svojej odpovede a následne boli informovaní o tom, že ich odpoveď bola nesprávna.

Po poskytnutí spätnej väzby dochádza v dynamickom testovaní k oprave chyby. Čas a úsilie, ktoré učiaci sa vynaloží na túto opravu, ovplyvňuje podľa tohto modelu práve spomínaná diskrepancia medzi istotou o odpovedi a jej správnosťou, resp. nesprávnosťou. V prípade vysokej miery istoty a nízkej diskrepancie tak bude mať testovaný len minimálnu potrebu rozsiahlej a elaboračnej spätnej väzby. Pri domnienke, že odpoveď je správna, no reálne pôjde o nesprávnu odpoveď (vysoká diskrepancia), bude zo strany

testovaného vyvinuté veľké úsilie, aby zistil, čo pri svojom usudzovaní zanedbal. V dynamickom testovaní sa však často vyskytujú situácie, v ktorých je miera istoty o správnosti odpovede nízka, bez ohľadu na to, či je odpoveď správna alebo nesprávna. V tomto prípade učitelia sa zrejme problému dostatočne nerozumejú a model istoty počíta aj s touto možnosťou. Z každej novej inštrukcie, ktorú v tomto prípade spätná väzba poskytne, bude testovaný vždy vyťažiť čo najviac. Najkratšie štúdium spätnej väzby je tak v prípade vysokej istoty o správnosti odpovede a predlžuje sa len so zvyšujúcou sa neistotou.

Jednotlivé návody, rady alebo hinty by mali byť tvorené vzhľadom na to, koľko a aký typ informácie má obsahovať spätná väzba pri rôznych úrovniach diskrepancie. Model zároveň upozorňuje, že pri vysokej náročnosti otázky má subjekt tendenciu odhadnúť „pocit vedieť“ nesprávne. So zvyšujúcou sa úrovňou náročnosti otázky sa tak pravdepodobnosť správneho odhadu vlastných vedomostí znižuje.

Ak sa v dynamickom testovaní bude manipulovať s množstvom informácie obsiahnutej v spätnej väzbe na základe miery diskrepancie, efektívnosť spätnej väzby sa podľa tohto modelu môže zvýšiť.

Podľa teórie intervencie pomocou spätnej väzby je pri štúdiu spätnej väzby najdôležitejšie to, aký efekt má spätná väzba na pozornosť jedinca. V súlade s touto teóriou je aj dynamický test DTLUS 8-10, ktorý je v tejto práci bližšie opísaný v časti „Metóda“. V dynamickom testovaní by podľa tejto teórie mala byť spätná väzba v prvom rade mechanizmom riadenia pozornosti učiaceho sa. Poskytovanie informácie o správnosti či nesprávnosti postupu nestačí - spätná väzba by jednoznačne mala mať elaboratívny charakter.

Pri testovaní sa podľa tejto teórie dá regulovať správanie prostredníctvom porovnania spätnej väzby s cieľom, resp. s tým, čo má byť dosiahnuté. Ciele by pritom mali byť organizované hierarchicky. Teória zároveň poukazuje na fakt, že prostredníctvom spomínanej diskrepancie medzi spätnou väzbou a cieľom sa dokáže regulovať správanie len vtedy, ak diskrepanciou osoba venuje pozornosť.

Pozornosť osoby bude pri riešení problému účinná len vtedy, ak bude koncentrovaná na strednú úroveň hierarchie cieľov. V prípade, že sa pri dynamickom testovaní bude pozornosť koncentrovať na vyššie ciele súvisiace s egom a sebavedomím, prípadne na jednotlivé mikrokomponeenty práve realizovanej aktivity, účinnosť celého testovania zlyhá.

V dynamickom testovaní tak dokážu meniť ohnisko pozornosti také intervencie, ktoré sú odstupňované a dokážu dieťaťu pomôcť vyriešiť úlohu v malých a postupných krokoch. V prípadoch problémov nevyriešenia úlohy alebo nesprávneho riešenia úlohy, sa testujúci vyhne ohrozeniu sebahodnotenia dieťaťa.

Záver

Možno zhrnúť, že spätná väzba je konštrukt, ktorý sa jednoduchým definovaním nedá presne vysvetliť.

V prípade dynamických testov zameraných na riešenie problémov by mala spätná väzba pomôcť učiacemu sa odhaliť vlastné nedostatky v jednotlivých stratégiách a informáciách. Spätná väzba v dynamických testoch je chápaná rovnako ako v treťom spomínanom prístupe k spätnej väzbe. Jej úlohou je v prvom rade poskytnúť informáciu o kľúčových pojmoch a ich vzťahoch a pomôcť identifikovať rysy situácie, ktoré robia alebo nerobia pravidlo aplikovateľným.

Výskum v oblasti učenia a spätnej väzby priniesol aj konkrétne modely spätnej väzby. Najmladším z modelov je konekcionistický model. Podstata tohto modelu spočíva v chápaní učenia ako niečoho, čo zahŕňa interakciu dvoch informácií – informácie poskytovanej inštrukciou a informácie, ktorá sa už v pamäti učiaceho nachádza. Ďalším modelom je päťstupňový model vnímavosti, opisujúci stav učiaceho sa prostredníctvom jednotlivých cyklov spätnej väzby, ktorými učitelia sa počas učenia prechádzajú. Model zdôrazňuje konštrukt vnímavosti, ktorý je akýmsi reflexívnym procesom, pri ktorom učitelia sa skúma situačné podnety a skryté významy týkajúce sa obsahu úlohy. Výskumníci v tomto kontexte zdôrazňujú, že každá teória, ktorá opisuje učenie ako proces vzájomného pôsobenia medzi učiacim sa a jeho prostredím, musí explicitne či implicitne zahŕňať spätnú väzbu. Bez spätnej väzby je totiž vzájomné pôsobenie nemožné. Za najlepšie prepracovanie spätnej väzby pri facilitácii učenia v rámci písomnej inštrukcie sa považuje model istoty o odpovedi. Tento model totiž integruje faktory, akými sú sebadôvera učiaceho sa, komplexnosť spätnej väzby, a korekciu chýb. Model predpokladá, že proces spätnej väzby pozostáva z troch cyklov, ktoré predstavujú jednotlivé inštrukčné epizódy, pričom každý cyklus obsahuje podnet od učiaceho sa a porovnanie podnetu s určitým druhom štandardu, čo vyúsťuje do

reakcie/výstupu. Miera diskrepancie medzi týmito entitami tak núti systém vyvinúť úsilie na zredukovanie tohto rozdielu. Tento model predpokladá, že miera diskrepancie je hlavný faktor ovplyvňovania toho, koľko času a úsilia vynaloží študent pri oprave chyby. V prípade, ak je miera istoty o správnosti odpovede vysoká (nízka diskrepancia), študent má len minimálnu potrebu spätnej väzby. Pokiaľ si však študent myslí, že odpoveď je správna, no reálne ide o nesprávnu odpoveď (vysoká diskrepancia), následne bude vyvíjať veľké úsilie na to, aby zistil, čo pri svojom usudzovaní zanedbal. Poslednou spomínanou teóriou je teória intervencie pomocou spätnej väzby (FIT – Feedback-Interventions-Theorie). Podľa FIT by mala byť spätná väzba v prvom rade mechanizmom riadenia pozornosti učiaceho sa. V zmysle tejto teórie tak spätná väzba nie je len čisto kognitívno-informačným modelom, ktorý poskytuje iba informácie o správnosti či nesprávnosti postupu. Podľa autorov tejto teórie je totiž pri štúdiu spätnej väzby najdôležitejšie to, aký efekt má spätná väzba na pozornosť jedinca.

Aj napriek viacerým rozporuplným zisteniam je nespochybniteľné, že spätná väzba spĺňa dôležitú úlohu pri nadobúdaní vedomostí. Aj keď má za sebou štúdium spätnej väzby už dosť dlhú históriu a neustále sa vyvíjajú nové prístupy, štúdium tejto problematiky by sa malo predsa len trochu vrátiť späť k pôvodným štúdiám a v rámci rôznych modelov sa zamerať na ďalšie aspekty spätnej väzby (Mory, 1992). V rámci staršieho chápania a teoretických predpokladov existuje ešte stále veľa nezodpovedaných otázok. Momentálne je totiž stále väčšia potreba študovať to, ako nové technológie a pohľady na učenie menia a vplývajú na funkcie spätnej väzby, jej formy a dynamický potenciál na použitie pri inštruovaní jedinca. Budúce štúdie by teda mali zvažovať výskumné premenné z minulosti a tie dôkladne kombinovať s novými pedagogickými trendmi v učení a zmenami vzdelávacieho priestoru – najmä ak ide o vzdelávací priestor, ktorý sa zmenil v zmysle časopriestoru, a spätná väzba sa tak stáva stále komplexnejším konštruktom a aj naďalej kľúčovým aspektom úspešného učenia.

Na základe sumarizácie rôznych výskumov spätnej väzby je možné v rámci budúceho vývoja výskumu tejto problematiky postulovať nasledujúce návrhy. Budúce štúdie by sa mali viac zamerať na funkcie spätnej väzby v rámci širšieho spektra učebných oblastí. Špeciálne by sa to malo týkať vyšších úrovní učenia, napríklad pochopenia pojmov, použitia pravidiel, riešenia problémov a použitia kognitívnych stratégií, ktoré poskytujú výskumu obrovské možnosti. Väčší záujem by mal byť aj v oblasti motivácie a postojoiv učiaceho sa. Tvorba a následne poskytovanie spätnej väzby by sa tak malo zakladať skôr na faktoroch, ako sú húževnatosť, sebaúčinnosť, očakávania a štruktúra cieľa. Na vyriešenie dilemy, ako je spätná väzba vnímaná a využívaná jedincom, je zrejme nevyhnutné identifikovať tie premenné, ktoré sú merateľné a zároveň reflektujú vnútorné kognitívne a afektívne procesy učiaceho sa, ktoré by spomínané vnímanie a využívanie potenciálne mohli ovplyvniť. V neposlednom rade ide aj o identifikáciu a testovanie interakcií medzi učiacim sa, prostredím, individuálnymi vedomosťami a rôznymi druhmi spätnej väzby.

Literatúra

- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 218-238.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butterfield, E. C., Nelson, T. O., Peck, V. (1988). Developmental aspects of the feeling of knowing. *Developmental Psychology*, 24(5), 654-663.
- Clariana, R. B. (1999). *Differential memory effects for immediate and delayed feedback: A delta rule explanation of feedback timing effects*. Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology annual convention, Houston, TX.
- Clariana, R. B. (2000). *A connectionist model of instructional feedback effects*. Annual Proceedings of Selected Research and Development Papers presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Denver, CO.
- Clariana, R. B., Ross, S. M., Morrison, G. R. (1991). The effects of different feedback strategies using computer-administered multiple choice questions as instruction. *Educational Technology Research & Development*, 39(2), 5-17.
- Clariana, R. B., Wagner, D., Murphy, L. C. (2000). Applying a connectionist description of feedback timing. *Educational Technology Research and Development*, 43(3), 5-21.

- Čema, V. (2012). Spätaná väzba v dynamickom testovaní. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 46 (2), 156-169.
- Dempsey, J. V., Driscoll, M. P., Litchfield, B. C. (1993). Feedback, retention, discrimination error, and feedback study time. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(3), 303-326.
- Dempsey, J. V., Driscoll, M. P., Swindell, L. K. (1993). *Text-based feedback*. In: Dempsey, J. V., Sales, G.C. (Eds.), *Interactive instruction and feedback*, 21-54. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Dörfler, T., Golke, S., Cordula, A. (2009). Dynamic assessment and its potential for the assessment of reading competence. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 77-82.
- Džuka, J. (2010). Dynamické postupy zisťovania inteligencie a kognitívnych funkcií. Hogrefe – Testcentrum, Praha 2010.
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- Haywood, H. C., Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kluger, A. N., DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, "a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.
- Kulhavy, R. W. (1976). Feedback in Programed Instruction and text materials. Technical Note 77-1. Navy Personnel Research and Development center, San Diego, California.
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), 211-232.
- Kulhavy, R. W., Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279-308.
- Kulhavy, R. W., Stock, W. A., Hancock, T. E., Swindell, L. K., a Hammrich, P. (1990). Written feedback: Response certitude and durability. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 319-332.
- Lhyle, K. G., a Kulhavy, R. W. (1987). Feedback processing and error correction. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 320-322.
- McLeod, P., Plunkett, K., Rolls, E. T. (1998). *Introduction to connectionist modeling of cognitive processes*. Oxford, UK: OxfordUniversity Press.
- Metcalf, J. (1986). Feelingofknowing in memory and problemsolving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12(2), 288-294.
- Mory, E. H. (1991). The effects of adaptive feedback on student performance, feedback study time, and lesson efficiency within computer-based instruction. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Tallahassee.
- Mory, E. H. (1994). The use of response certitude in adaptive feedback: Effects on student performance, feedback study time, and efficiency. *Journal of Educational Computing Research*, 11(3), 263-290.
- Nelson, T. O. (1988). *Predictive accuracy of the feeling of knowing across different criterion tasks and across different subject populations and individuals*. In: M. M. Gruneberg, P. E.
- Peeck, J., vandenBosch, A. B., Kreupeling, W. J. (1985). Effects of informative feedback in relation to retention of initial responses. *Contemporary Educational Psychology*, 10, 303-313.
- Peterson, S. K., Swindell, L. K. (1991). The role offeedback in writteninstruction: Recenttheoreticaladvance. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Resing, W. C. M., Ruijsenaars, W. A. J. J. M., Bosma, T.(2002). *Dynamic assessment: using measures for learning potential in the diagnostic process*. In: *Learning Potential assessment and cognitive training*, 7, 29-64, Elseiver Science Ltd.

- Shanks, D. R. (1995). *The psychology of associative learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Grigorenko, E. (2002). *Dynamic testing: nature and measurement of learning potential*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Swindell, L. (1991, April). Testing a model of feedback in written instruction. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Swindell, L. K. (1992). Certitude and the constrained processing of feedback. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 30-37.
- Swindell, L. K., Peterson, S. E., & Greenway, R. (1992). Children's use of response confidence in the processing of instructional feedback. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 379-385.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cole, M., Scribner, J., John-Steiner, V., Soubberman, E. (Eds.), Harvard university Press, Cambridge.

KARIÉROVÉ PORADENSTVO PRE VYSOKOŠKOLÁKOV – DIAGNOSTIKA A ROZVOJ POTENCIÁLU

CAREER COUNSELING FOR UNIVERSITY STUDENTS – PSYCHODIAGNOS- TICS AND POTENTIAL DEVELOPMENT

Pavla TEŤÁKOVÁ

Fakulta sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave, Mlynské luhy 4, 825 01 Bratislava, Slovenská republika, pavla.tetakova@gmail.com

Abstrakt: Príspevok ponúka projekt dizertačnej práce, ktorá sa zaoberá kariérovým poradenstvom. Cieľom výskumu dizertačnej práce je pomocou psychodiagnostických metód skúmať psychologické charakteristiky študentov 2. ročníka magisterského štúdia pedagogických kombinácií (budúcich učiteľov) a tieto charakteristiky následne porovnať so psychologickými charakteristikami učiteľov v praxi. Výskum sa opiera o Hollandovu teóriu kariérového vývinu, ktorá rozdeľuje ľudí do šiestich pracovných typov podľa preferovaných záujmov a o Sociálno-kognitívnu teóriu kariéry, ktorá sa skladá z troch modelov, ktoré vysvetľujú, ako ľudia robia rozhodnutia týkajúce sa ich kariéry. Výsledkom výskumu budú výstupy pre kariérové poradenstvo zamerané na vysokoškolských študentov, a konkrétne na študentov pedagogiky, keďže v súčasnosti sa kariérové poradenstvo zameriava hlavne na študentov stredných škôl.

Abstract: The aim of this article is to accurately describe a research project which deals with career counseling of university students. The research includes two samples – students of different pedagogical fields (future teachers) and teachers with at least 3 years teaching practice. In this work we want to describe psychological characteristics necessary for career counseling of students and then we want to compare them with those characteristics of teachers. The research wants to acknowledge Holland's theory of career development and also social-cognitive career theory in specific sample of teachers and future teachers.

Kľúčové slová: kariérové poradenstvo, vysokoškolskí študenti, učitelia, Hollandova teória, sociálno-kognitívna teória kariérového vývinu

Keywords: career counseling, university students, teachers, Holland's career theory, social-cognitive career theory

Úvod

Voľba povolania je náročným rozhodovacím procesom a tiež aj významným medzníkom v živote každého človeka. Zväčša sa ňou jednotlivci zaoberajú v priebehu štúdia na základnej a strednej škole, no veľká časť vysokoškolských študentov si až na vysokej škole kladie otázky: Kto som? Čo budem robiť po skončení štúdia? Chcem naozaj robiť to, čo momentálne študujem? Kde sa vlastne uplatním? Problémom súčasných mladých ľudí je aj to, že ich viac zaujíma prestížnosť študijných odborov ako to, či majú na danú profesiu osobnostné predpoklady. A tu narážame na ďalší problém. Možno práve nedostatočné poznanie samého seba vedie k nesprávnej voľbe školy a následne povolania. V poradenstve pre voľbu povolania, resp. v kariérovom poradenstve, je prvým krokom poznávanie seba samého, pretože až na jeho základe dokáže človek urobiť správne kariérové rozhodnutie, ktoré mu umožní vybrať si a uplatniť sa v takom zamestnaní, ktoré bude najviac zodpovedať jeho schopnostiam, záujmom, hodnotám a osobnostným vlastnostiam.

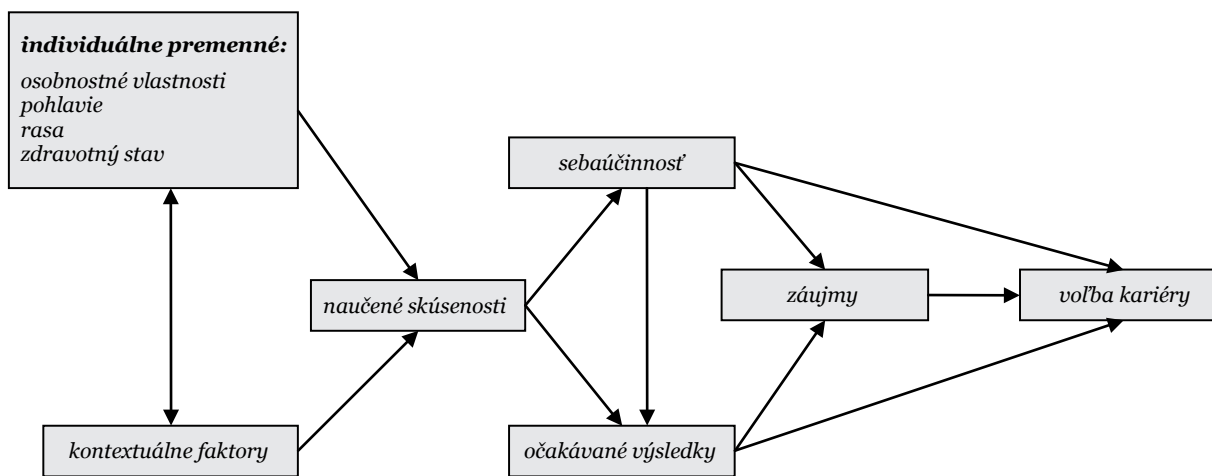
Náš výskum týkajúci sa kariérového poradenstva sa opiera o dve teórie: Hollandovu teóriu a sociálno-kognitívnu teóriu. Hollandova (1996) teória hovorí, že profesijné záujmy sú vyjadrením osobnosti jednotlivca a že záujmy môžu byť rozdelené do šiestich typov, ktorými sú realistický (Realistic), vedecký (Investigative), umelecký (Artistic), sociálny (Social), podnikavý (Enterprising) a konvenčný (Conventional). Diagnostickým meraním typov dostaneme trojpísmenový kód, ktorý sumarizuje profesijné záujmy danej osoby. Prvé písmeno je jeho primárnym typom a zohráva hlavnú úlohu pri voľbe povolania a v pracovnej spokojnosti. Druhé a tretie písmeno zohrávajú síce menšiu, ale tiež významnú úlohu v procesoch voľby povolania.

Paralelou ku klasifikácii typov profesijných záujmov je klasifikácia pracovných prostredí. Pri voľbe povolania ľudia hľadajú také pracovné prostredie, ktoré by im umožnilo precvičovať svoje zručnosti a schopnosti a ktoré by korešpondovalo s ich postojmi a hodnotami. V ktoromkoľvek pracovnom prostredí je tendencia formovať toto prostredie tak, že jeho charakteristiky sú totožné

s osobami, ktoré sa v danom prostredí nachádzajú a tí, ktorí sa odlišujú, sa cítia nenaplnení a nespokojní (Lent & Brown, 2005).

Sociálno-kognitívna teória kariéry sa skladá z troch modelov, ktoré vysvetľujú procesy, pomocou ktorých si ľudia vytvárajú základné akademické a kariérové orientované záujmy, robia profesijné voľby a dosahujú výkony v akademických a kariérových sférach (Sheu et al., 2010). Keďže jedným z cieľov tejto práce je overenie modelu tvorby záujmov a kariérovej voľby (obr. 1), tieto dva si teraz priblížime. Základnými prediktormi modelu tvorby záujmov sú záujmy (definované ako miera, do akej jedinec preferuje určité aktivity, akademické predmety, študijný odbor alebo zamestnanie), ktoré sú predikované pomocou sebaúčinnosti a očakávaných výsledkov. Podľa tohto modelu si ľudia vytvárajú záujmy podľa toho, či sú presvedčení o svojich schopnostiach a o žiaducich výsledkoch, ktoré im zaangažovanosť v nimi vybraných aktivitách prinesie. Model kariérovej voľby tvrdí, že ľudia si vyberajú kariéru, ktorá je konzistentná s ich záujmami, sebaúčinnosťou a očakávanými výsledkami (vzťahujú sa k presvedčeniu o výsledkoch jednotlivých druhov správania, zahŕňajú imaginárne dôsledky jednotlivých činností). Napríklad, vedecky orientované záujmy, ktoré sú podporené vysokou sebaúčinnosťou a pozitívnymi očakávanými výsledkami týkajúcich sa vedeckých činností, vedú k výberu vedecky relevantných aktivít v škole a práci. Sebaúčinnosť a očakávané výsledky ovplyvňujú výber kariéry priamo a nepriamo cez záujmy (Sheu et al., 2010).

Obr. 1. Model sociálno-kognitívnej teórie kariérového vývinu (Schaub & Tokar, 2005, s. 305).



Medzi individuálne premenné, ktoré sú zdrojom naučených skúseností, sa zaraďujú aj osobnostné charakteristiky, na ktoré sa budeme vo výskume tiež zameriavať, pretože zohrávajú významnú úlohu v mnohých teóriách kariérového vývinu, ako napríklad v Hollandovej teórii. Podľa Hollanda sú profesijné záujmy priamym vyjadrením osobnosti. Sociálno-kognitívna teória kariéry predpokladá, že osobnostné charakteristiky spolu s ďalšími individuálnymi premennými uplatňujú svoj vplyv na tvorbu záujmov nepriamo cez naučené skúsenosti, sebaúčinnosť a očakávané výsledky (Schaub & Tokar, 2005).

V kariérovom poradenstve sa zameriavame na faktory, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri jedincovej voľbe povolania. V odbornej literatúre venovanej kariérovému poradenstvu sa najväčšia pozornosť zameriava na tri faktory, preto hovoríme o „Big Three“, a to (Lent & Brown, 2005; Zunker, 2006; Vendel, 2008): schopnosti, záujmy, hodnoty/potreby. Avšak okrem spomínaných troch faktorov sa v kariérovom poradenstve zameriavame aj na iné, tiež dôležité, faktory, na ktoré kladú dôraz aj teórie kariérového vývinu spomínané vyššie a na ktoré sa budeme zameriavať aj v našom výskume – osobnostné vlastnosti, sebaúčinnosť, očakávané výsledky a stratégie zvládania záťaž.

2. Metódy

V nasledujúcej časti uvedieme cieľ výskumu a výskumné otázky, priblížime si metódy a techniky zberu dát, výskumný výber a na záver identifikujeme prínosy pre prax.

2.1 Cieľ výskumu

Hlavným cieľom výskumu je, pre potreby kariérového poradenstva, použitím daných diagnostických metód identifikovať osobnostné črty, profesijné záujmy, sebaúčinnosť a copingové stratégie u študentov pedagogických smerov v rámci Univerzity Komenského v Bratislave a tieto následne porovnať so spokojnými učiteľmi v praxi. Cieľom je tak zistiť, ktoré sú kľúčové charakteristiky, ktoré by mali spĺňať budúci učitelia, aby v povolani učiteľa dosiahli profesionálne naplnenie a spokojnosť.

K ďalším cieľom tohto výskumu patria:

- zistiť, či existujú a aké sú rozdiely medzi študentmi pedagogických smerov medzi jednotlivými fakultami,
- zistiť, ako súvisia jednotlivé osobnostné črty študentov s ich záujmami, sebaúčinnosťou a copingovými stratégiami,
- zistiť, či a aké sú rozdiely v skúmaných faktoroch medzi študentmi pedagogiky a učiteľmi,
- overiť sociálno-kognitívny model kariérového vývinu, podľa ktorého jedincove záujmy odrážajú interakciu medzi jeho sebaúčinnosťou a očakávanými výsledkami,
- overiť Hollandovu teóriu voľby povolania a zistiť, ako sa osobnosť podieľa na voľbe kariéry.

2.2 Výskumné otázky a hypotézy

VO1: Aké sú osobnostné charakteristiky, záujmy a copingové stratégie študentov pedagogiky?

VO2: Či a ako sa líšia študenti pedagogiky jednotlivých fakúlt v osobnostných črtách, v záujmoch a copingových stratégiách?

VO3: Či a ako sa líšia študenti pedagogiky a učitelia vo vyššie spomínaných faktoroch?

VO4: Aký je vzťah jednotlivých osobnostných faktorov so záujmami, sebaúčinnosťou a copingovými stratégiami študentov a učiteľov?

VO5: Ako sa na voľbe kariéry podieľajú faktory sociálno-kognitívnej teórie, konkrétne naučené skúsenosti, sebaúčinnosť, očakávané výsledky a záujmy?

VO6: Ako sa na kariérovej voľbe podieľajú osobnostné vlastnosti?

H1: Osobnostný faktor otvorenosť ku skúsenosti je v signifikantnom pozitívnom vzťahu s umeleckým a vedeckým typom Hollanda (Schinka, Dye & Curtiss, 1997).

H2: Osobnostný faktor extravergia je v signifikantnom pozitívnom vzťahu s podnikavým a sociálnym typom Hollanda (Schinka, Dye & Curtiss, 1997).

H3: Osobnostný faktor príjemnosť je v signifikantnom pozitívnom vzťahu so sociálnym typom Hollanda (Schinka, Dye & Curtiss, 1997).

H4: Osobnostný faktor svedomitosť je v signifikantnom pozitívnom vzťahu s konvečným typom Hollanda (Schinka, Dye & Curtiss, 1997).

H5: Osobnostný faktor neuroticizmus nie je v signifikantnom vzťahu so žiadnym z Hollandových typov (Schinka, Dye & Curtiss, 1997).

H6: Osoby vysoko skórujúce vo faktore neuroticizmu budú preferovať pasívne a maladaptívne copingové stratégie (Vollrath & Torgesen, 1999; Vollrath, Torgesen & Alnaes, 1995).

H7: Osoby vysoko skórujúce vo faktore extravergie budú preferovať aktívne copingové stratégie (Vollrath & Torgesen, 1999; Vollrath, Torgesen & Alnaes, 1995).

- H8: Osoby vysoko skórujúce vo faktore svedomitosti budú preferovať aktívne copingové stratégie (Vollrath & Torgesen, 1999; Vollrath, Torgesen & Alnaes, 1995).
- H9: Medzi naučenými skúsenosťami a sebaúčinnosťou je signifikantný pozitívny vzťah (Lent, Brown & Hackett, 1994).
- H10: Medzi naučenými skúsenosťami a očakávanými výsledkami je signifikantný pozitívny vzťah (Lent, Brown & Hackett, 1994).
- H11: Medzi sebaúčinnosťou a voľbou kariéry je signifikantný pozitívny vzťah (Lent, Brown & Hackett, 1994).
- H12: Medzi sebaúčinnosťou a voľbou kariéry je signifikantný pozitívny vzťah (Lent, Brown & Hackett, 1994).
- H13: Medzi sebaúčinnosťou a záujmami je signifikantný pozitívny vzťah (Lent, Brown & Hackett, 1994).
- H14: Medzi očakávanými výsledkami a voľbou kariéry je signifikantný pozitívny vzťah (Lent, Brown & Hackett, 1994).
- H15: Medzi očakávanými výsledkami a záujmami je signifikantný pozitívny vzťah (Lent, Brown & Hackett, 1994).
- H16: Medzi záujmami a voľbou kariéry je signifikantný pozitívny vzťah (Lent, Brown & Hackett, 1994).
- H17: Sebaúčinnosť spolu s očakávanými výsledkami sú v silnejšom vzťahu so záujmami ako sebaúčinnosť a očakávané výsledky samostatne (Lent, Brown & Hackett, 1994).

2.3 Výber participantov

Do výskumu sme zaradili dva výskumné výbery. Jeden výskumný výber pozostáva z vysokoškolských študentov, a to študentov fakúlt s pedagogickým zameraním, konkrétne Pedagogická fakulta UK, Filozofická fakulta UK a Fakulta matematiky, fyziky a informatiky UK. Respondenti sú v končiacich ročníkoch magisterského štúdia. Je to vhodné z toho dôvodu, že v končiacich ročníkoch už viac uvažujú nad svojím uplatnením sa po skončení vysokej školy. Druhý výskumný výber tvoria učitelia základných škôl a gymnázií s aspoň trojročnou praxou, keďže sa na spomínaných fakultách pripravujú študenti ako na učiteľstvo na druhom stupni základných škôl, tak aj na učiteľstvo na stredných školách. Pre potreby kariérového poradenstva je potrebné, aby sme medzi učiteľmi rozlíšili tých, ktorí sú vo svojom povolani spokojní a tých, ktorí nie sú. Budeme tak schopní porovnať, či existujú rozdiely medzi učiteľmi z hľadiska nami skúmaných faktorov a následne by sme zistili, ako sa budúci učitelia zhodujú v týchto faktoroch či už so spokojnými alebo nespokojnými učiteľmi.

Pre náš výskum sme si vybrali učiteľov a budúcich učiteľov najmä pre to, že učitelia sú ústrednými postavami výchovno-vzdelávacieho procesu, a teda kvalita učiteľského zboru, ako aj kvalita edukačných procesov na školách je určovaná tým, kto si toto štúdium vyberá ako svoje budúce povolanie a kto a ako sa naň pripravuje štúdiom – akí ľudia sa uchádzajú o štúdium učiteľstva (Průcha, 1997, in: Stránská, 2003).

2.4 Výskumné metódy

Vo výskume používame štandardné diagnostické dotazníkové metódy, ktoré sa využívajú u nás a v Českej republike:

Päťfaktorový osobnostný dotazník NEO-FFI

NEO Five-Factor Inventory (ďalej NEO-FFI) vytvorili autori Costa a McCrae a jeho slovenská verzia bola vytvorená Ruiselom a Halamom. Costa a McCrae urobili zhľukovú analýzu 16 PF Cattellovho dotazníka a identifikovali tri skupiny škál, označené ako Neuroticizmus (Emocionálna labilita), Extraverzia a Otvorenosť ku skúsenosti. Po oboznámení sa s Goldbergovými výskumami, Costa a McCrae doplnili do svojho NEO modelu aj faktory Prijemnosť a Svedomitosť (Hřebíčková & Urbánek, 2001).

Česká a slovenská verzia NEO-FFI sa dá používať od pätnásteho roku veku individuálne aj skupinovo. Inventár obsahuje 60 položiek, pričom každý z piatich faktorov je sytý 12 položkami. Respondent si prečíta výrok, posúdi, do akej miery ho

vystihuje a zakrúžkuje príslušnú odpoveď na škále: 1 – vôbec ma nevystihuje, 2 – skôr ma nevystihuje, 3 – vystihuje ma stredne, 4 – skôr ma vystihuje, 5 – úplne ma vystihuje. Po sčítaní hodnôt položiek, ktoré sýtia jednotlivé faktory, získame osobnostný profil respondenta.

Dotazník voľby povolania a plánovania profesijnej kariéry DVP

Autormi dotazníka skonštruovaného podľa Hollandovho dotazníka Self-directed Search sú Jörin, Stoll, Bergman a Eder (2003). Na Slovensku sa používa česká verzia od Hoskovicovej (2003). Dotazník umožňuje identifikovať svoje záujmy, schopnosti a preferenciu jednotlivých profesií. Je skonštruovaný tak, aby ho respondent vedel nielen sám vyplniť, ale aj vyhodnotiť a interpretovať. Záujmy, schopnosti a povolania sú zadelené do 6 Hollandových RIASEC typov, pričom na konci získa respondent trojpísmenový kód. Používa sa v kariérovom poradenstve a v poradenstve pre voľbu povolania od 15. rokov.

Multidimenzionálny dotazník copingu COPE

Autormi dotazníka sú Carver, Scheier a Weintraub, slovenskú verziu vytvorila Ficková (1992). Dotazník pozostáva zo 60 otázok, pričom identifikuje 15 koncepcne odlišných škál, kde 5 škál je zameraných na problém (aktívny coping, plánovanie, prekonanie konkurujúcich aktivít, coping sebaovládaním, inštrumentálna sociálna opora), 5 škál je zameraných na emócie (emočná sociálna opora, pozitívna reinterpretácia, akceptácia, náboženstvo, zameranie na emócie a ich prejav) a 5 je označených ako maladaptívne, resp. vyhýbacie (popieranie, behaviorálne vypnutie, mentálne vypnutie, užívanie alkoholu alebo drog, humor). Každéj stratégii zodpovedajú 4 položky. Respondent po prečítaní výroku uvedie, čo zväčša robí, cíti pri prežívaní stresovej udalosti a zakrúžkuje jednu zo štyroch možností, a to: 1 – nikdy to nerobím, 2 – niekedy to robím, 3 – dosť často to robím, 4 – veľmi často to robím.

Dotazník životnej spokojnosti DŽS

Autormi dotazníka sú Fahrenberg, Myrtek, Schumacher a Brähler. Na Slovensku sa používa česká verzia vytvorená autormi Rodným a Rodnou (2001). DŽS je určený k objektívnemu posudzovaniu celkovej životnej spokojnosti a životnej spokojnosti v desiatich oblastiach, utvárajúcich celkovú spokojnosť. Týmito oblasťami sú: zdravie, práca a zamestnanie, finančná situácia, voľný čas, manželstvo a partnerstvo, vzťah k vlastným deťom, vlastná osoba, sexualita, priatelia, známi, príbuzní a bývanie. Každá zo škál je sýtená 7 položkami. Do výpočtu celkovej životnej spokojnosti sa započítavajú nasledujúce oblasti: zdravie, finančná situácia, voľný čas, vlastná osoba, sexualita, priatelia, známi, príbuzní a bývanie.

Dotazník pracovnej spokojnosti

Autormi dotazníka sú Kollárik, Černý a Kubalák. Dotazník je zameraný na sledovanie vzťahu k práci, na základe postojov, zisťovaných Likertovým systémom. Obsahuje 18 výrokov o povolaniach, práci a respondent na 5-bodovej škále (rozhodne súhlasím – súhlasím – nerozhodne – nesúhlasím – rozhodne nesúhlasím) má vyznačiť svoj postoj k danému výroku. Výsledkom je sumárna hodnota, ktorá vyjadruje vzťah k práci jednotlivca.

Dotazník kariérového rozvoja

Autormi sú Tangová, Pan a Newmeyer (2008). Dotazník je skonštruovaný podobne ako Self-Directed Search od Hollanda. Pre potreby nášho výskumu použijeme len časť dotazníka, konkrétne časť venovanú naučeným skúsenostiam, ktorá je skúmaná cez rodinnú dynamiku a školské skúsenosti, a očakávaným výsledkom, pričom autori identifikovali 8 očakávaných výsledkov, a to: reputácia, peniaze, bezpečnosť zamestnania, stabilitu zamestnania, sebarealizáciu sociálny status, nezávislosť a pomoc iným.

2.5 Zber a analýza dát

Zber prebieha súbežne v oboch výberoch. Študenti aj učiteľia podstupujú takmer rovnakú batériu testov s tou výnimkou, že u učiteľov budeme zisťovať aj ich pracovnú spokojnosť. Na základe zozbieraných údajov chceme porovnať oba výbery z hľadiska sledovaných faktorov a vyvodiť závery pre kariérové poradenstvo.

Záver

Meranie psychologických faktorov, ktoré sme si vybrali pre potreby výskumu tvoria základ sebazpoznania, ktoré je prvým krokom v kariérovom poradenstve. Na základe získaných údajov zistíme, akí sú študenti pedagogiky, aké sú ich osobnostné charakteristiky, profesijné záujmy a copingové stratégie a ako posudzujú samých seba. Porovnanie s učiteľmi umožní lepšie identifikovať tie faktory, ktoré rozhodujú o tom, či budú absolventi učiteľského odboru spokojní v učiteľskej profesii. Práca môže byť prínosom do diskusie o psychologickú prípravu budúcich pedagógov. Na základe zvolených metód a zistených údajov bude vytvorený osobnostný profil absolventov s pedagogickým zameraním. V predkladanom projekte dizertačnej práce sa zameriavame najmä na vyvodenie záverov do pracovnej spokojnosti budúcich pedagógov, hoci uznávame, že pracovná spokojnosť je jednou stránkou a pracovný výkon je druhou, tiež podstatnou, stránkou v kariérovom poradenstve.

Dúfame, že na základe zozbieraných údajov a výsledkov budeme schopní vytvoriť plán kariérového poradenstva pre vysokoškolských študentov pedagogických odborov tak, aby sa s nimi pracovalo už v nižších ročníkoch.

Literatúra

- Ficková, E. (1992). Multidimenzionálny dotazník copingových stratégií. In *Praktická inteligencia II. Vybrané metodiky*. A. Prokopčáková, I. Ruisel (eds.), ÚEPs SAV, Bratislava, 59-68.
- Holland, J. L. (1996). Exploring Career with a Typology: What We have Learned and Some new Directions. In *American Psychologist* [online] 51(1), 397-406. Dostupné v: Databáza Science Direct.
- Hřebíčková, M. & Urbánek, T. (2001). *NEO päťfaktorový osobnostný inventár*. Praha: Testcentrum.
- Hoskovcová, S. (2003): Preklad a úprava Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, Ch. & Eder, F.: *DVP - Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry*. Praha: Testcentrum.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. [Monograph] In *Journal Of Vocational Behavior* [online] 45, 79-122. Dostupné v: Databáza Science Direct.
- Lent, R.W. & Brown, S.D. (2005). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. John Wiley and Sons. 694 p.
- Rodný, T. & Rodná, K. (2001). Preklad a úprava Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J. & Brähler E. *Dotazník životní spokojnosti*. Praha: Testcentrum.
- Schaub, M. & Tokar, D. M. (2005). The Role of Personality and Learning Experiences in Social Cognitive Career Theory. In *Journal of Vocational Behavior* [online] 66, 304-325. Dostupné v: Databáza Science Direct.
- Schinka, J. A., Dye, D. A. & Curtiss, G. (1997). Correspondence Between Five-Factor and RIASEC Models of Personality. In *Journal of Personality Assessment* [online] 68(2), 355-368. Dostupné na internete: <http://www.choixdecariere.com/pdf/5873/8.pdf>.
- Sheu, H. B., Lent, R.W., Brown, S.D., Miller, M.J., Hennessy, K.D. & Duffy, R.D. (2010). Testing the Choice Model of Social Cognitive Career Theory across Holland Themes: A Meta-analytic Path Analysis. In *Journal of Vocational Behavior* [online] 76, 252-264. Dostupné v: Databáza Science Direct.
- Stránská, Z. (2003). Motivace adeptů učitelství k volbě učitelské profese. In *Práca a jej kontexty : Zborník z príspevkov z Psychologických dní konaných v dňoch 17. – 19. 9. 2003 v Trenčine*. Bratislava : Stimul. 414-422.
- Tang, M., Pan, W. & Newmeyer, M. D. (2008). Factors Influencing High School Student's Career Aspirations. In *American School Counselor Association* [online] 11(5), 285-295. Dostupné na internete: <http://schoolcounselor.metapress.com/content/630k7vp285446787/>.
- Tokar, D. M. & Swanson, J. L. (1995). Evaluation of the Correspondence between Holland's Vocational Personality Typology and the Five-Factor Model of Personality. In *Journal of Vocational Behavior* [online] 46(1), 89-108. Dostupné v: Databáza Science Direct.

Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Vydání první. Praha : Grada Publishing.

Vollrath, M., Torgesen, S. & Alnaes, R. (1995). Personality as a Long-term Predictor of Coping. In *Personality and Individual Differences* [online] 18, 117-125. Dostupné v: Databáza Science Direct.

Vollrath, M. & Torgensen, S. (2000). Personality Types and Coping. In *Personality and Individual Differences* [online] 29, 367-378. Dostupné v: Databáza Science Direct.

Zunker, V. G. (2006). *Career Counseling: A Holistic Approach*. 7th edition. Wadsworth Pub. Co.

MRAVNÍ USUZOVÁNÍ V KONTEXTU PROFI-VOLBY

MORAL REASONING IN THE CINTEXT OF CAREER CHOICE

Hana LUKÁŠOVÁ

Katedra Psychologie PedF UK, Myslíkova 4, Praha 1, hanezka@email.cz

Abstrakt: Kognitivist E. Turiel rozlišuje tři domény lidského rozhodování: osobní, konvenční a morální. Profi-volba z gymnázia je podle všeho primárně volbou osobní. Je však zjevné, že zbylé dvě domény jsou v ní také zastoupeny a hrají svou důležitou roli. Cílem tohoto disertačního projektu je především najít odpovědi na otázky, jak se může projevovat mravní usuzování v profi-volbě a jak se projevuje v daných doménách. Příspěvek bude v první řadě prezentací vybraných kvalitativních analýz rozhovorů s gymnazisty. Nezbytnou součástí výzkumu je také odborná diskuse, která spočívá především v uchopení mravního usuzování. Jak se ukázalo, gymnazisté v profi-volbě neřeší klasická morální dilemata ve smyslu tradičního pojetí morálky, jak ji popisuje např. L. Kohlberg. Bylo tedy potřebné v rámci kognitivismu nalézt teorii, která rozšiřuje pojetí morálky např. také o zodpovědnost k sobě samému.

Abstract: A cognitivist E. Turiel distinguishes among three domains of human decision making: namely personal, moral and conventional. Keeping that in mind, the career choice of high school graduates seems to rank primarily among the personal decision making process. However, it is apparent that the other two domains also affect the target group's career choice, playing a considerable role throughout its process. The primary goal of this study is two-fold, namely to answer the question of how moral reasoning affects the career choice process and how morality as such can be found in this three domains. The study primarily presents a qualitative analysis of interviews with high school graduates. As it turned out, throughout the decision making process students did not deal with classical moral dilemmas in terms of traditional concepts of morality. It was, therefore, necessary to extend the cognitivist theory of morality by, among others, the notion of self-responsibility.

Klíčová slova: morálka; mravní usuzování; kognitivismus; profi-volba; adolescenti

Keywords: morality; moral judgment; cognitivism; career choice; adolescents

Úvod

Výzkum morálky se v psychologickém výzkumu realizuje v několika teoretických liniích. Mezi nejvíce dominantní patří psychoanalýza, behaviorismus a konečně kognitivismus zastoupený především J. Piagetem (Turiel, 2004). Piaget a potažmo Kohlberg započali tradici výzkumu morálních soudů, jejíž charakteristikou byla vývojovost morálky. Podstatné pro pojetí morálky v kognitivistickém kontextu je její nenahodilost a přesvědčení o morálních pravdách a nepravdách. Dá se říci, že tomuto klasickému pojetí morálky, resp. mravnosti dal základní podobu Immanuel Kant vyřčením kategorického imperativu (Chotaš, 2005). Základním nástrojem pro rozpoznání dobrého a zlého je rozum, což je vlastně linie kterou kognitivisté převzali. Za výchozí pro pojetí morálky v tomto výzkumu považují tuto linii proto, že umožňuje zabývat se strukturou soudů, potažmo morálních soudů, které jsem vztáhla na plánování budoucnosti. Za nezbytné pro celý výzkum rovněž považují vývojové teorie, jež pojmenovávají specifika morálního usuzování v daném věku. Součástí výzkumu je pak reflexe toho, nakolik se plánování profesní budoucnosti daných respondentů shoduje s popisovanými stadii vývoje mravního usuzování.

Ve své diplomové práci (Riglová, 2005) jsem se zabývala samotnou volbou povolání z gymnázia, zajímal mě diskurs maturantů, ve kterém argumentují pro tu kterou volbu. Moje disertace je vlastně tematicky jejím volným pokračováním. Rozšířila jsem vzorek respondentů, prodloužila rozhovory a zaměřila se na přítomnost morálního usuzování.

1. Záměr

Prezentuji zde tedy výzkum realizovaný v rámci disertační práce, která nese název Morální aspekty v usuzování gymnazistů v rámci profi-volby. Profi-volbě rozumím jako oblasti úvah o tom, co budou respondenti chtít dělat nejbližší roky po maturitě. V současné době jsem ve fázi analýzy dat z hlavní části výzkumu, tedy dvaatřiceti položených rozhovorů s žáky třetích ročníků gymnázia.

Cílem celého výzkumu je zjistit, nakolik a jakou vůbec může hrát mravní usuzování v profi-volbě roli, popsat diskurs, ve kterém se morálka profi-volby odehrává a v rámci diskuse s odbornou literaturou se přispět k výzkumu „rozšířeného pojetí morálky“ (viz níže).

2. Teoretická východiska

Jak již bylo naznačeno v úvodu, teoretickou základnou či odrazovým můstkem mého výzkumu je kognitivismus. Jak napovídá sám význam slova, jde v něm o rozumovou, argumentační rovinu realizující se prostřednictvím úsudku. V pohledu na morálku se tento teoretický proud vztahuje k úsudkům o sociálních vztazích, jak to ve svém pojetí morálky nastínil svými výzkumy Jean Piaget.

Než se však dostanu k definici morálky samé, ráda bych zmínila vymezení kognitivismu především od relativismu dobra a zla, jak jej zmiňuje R.A. Shweder: „*Kognitivisté jsou morální realisté (...), kteří věří, že existují morální pravdy a nepravdy a že morální hodnoty nejsou libovolné výplody fantazie nebo nevyzpytatelné a smyšlené záležitosti.*“ (Shweder 1990, s. 2060). Toto přesvědčení o existenci dobra a zla a přesvědčení o schopnosti rozpoznat tyto pojmy navazuje svým zaměřením na rozum na učení o kategorickém imperativu Immanuela Kanta (Kant 1990, Rawls 2000, Chotaš 2005). Tuto spojitost zde zmiňuji proto, že právě Kant byl ten, který tvrdil, že na základě čistého rozumu a dobré vůle může jednat morálně každá myslící bytost a nastínil tak vlastně princip objektivitě a univerzálnosti morálky, který převzali později i kognitivisté. Shweder (1990) coby kognitivistu mluví o „pravdivostní“ hodnotě kterou nesou morální úsudky a myslí tím již zmíněnou rozpoznatelnost.

Zmíněním univerzality a objektivitě morálky se dostáváme k definici toho, co se vlastně dá považovat za morální či mravné a co se během výzkumu ukázalo jako problematické místo. Jak už bylo řečeno, Piaget vztahoval morálku k mezilidským vztahům. Tímto vlastně navázal na aristotelickou linii, ve které je podstatná kromě univerzality také nestrannost a spravedlnost zohledňující druhé. Ovšem jednou z možných otázek, která mimo jiné vyplynula také z mého výzkumu, je, zda se skutečně musí morálka vždy vztahovat k druhým a nemůže v ní jít také o vztah k sobě samému. Kritiky diskutovaná, avšak dominantní a pro naši kulturu základní je morálka v podání J. Piageta a po něm i L. Kohlberga, která je později především v kulturním kontextu nazývána individualistickou či „západní“. Individualistická je zjednodušeně řečeno proto, že klade důraz na práva jedince před zájmy společnosti. Dá se vyjádřit těmito klíčovými slovy: Ohrožení (*harm*), oddálení bolesti (*avoidance of hurt*) prospěšnost (*welfare*), spravedlnost (*justice*), férovost (*fairness*), právo (*rights*), rovnost (*equity*) (Turiel 2006, s. 827).

Pro rozlišení morální sféry od ostatních přichází E. Turiel (2006) s teorií, kterou nazval *Domain Specificity*, v níž rozděluje lidské rozhodování do tří domén. V doméně **osobní (personal)** jde o „rozhodování založené pouze na osobní volbě“ (např. volba přátel) (Turiel 2006, s.828). Jinými slovy je to pouze jedinec sám a nikdo jiný, kdo by rozhodnutí a volbu provedl. **Konvenční doména (conventional) je charakteristická pro „rozhodování vztahované k existujícím společenským dohodám, pravidlům, autoritám“** (Turiel 2006, s. 828). Rozhoduje zde někdo jiný nebo něco jiného, avšak na rozdíl od domény morální jde nejčastěji o pravidla domluvená konkrétní společností, která rozhoduje co je a není žádoucí. Konečně **v doméně morální (moral) „jedinci přemýšlí o mezilidských vztazích, emocích, společenských praktikách a společenském pořádku...předpisy jsou charakterizovány jako povinné, zobecnitelné a neosobní, v tom smyslu, že vycházejí z prospěšnosti, spravedlnosti a práva“** (Turiel 2006, s. 828). Rozhoduje-li se tedy jedinec morálně, jedná tak za předpokladu rozpoznání dobra a zla, což je opět důraz na popření relativismu v kognitivistickém pojetí morálky. Tohoto rozpoznání by podle všeho měl být schopen každý (v tomto bodě je vidět výrazná paralela s výše zmíněným Kantovým konceptem čistého rozumu). Jeden z nejzákladnějších pojmů tohoto pojetí morálky je spravedlnost, která „je univerzální (je platná všude), není legitimní skrze dohodu (na rozdíl od konvence) a je nestranná (není založená na osobních preferencích nebo individuálních vztazích)“ (Turiel 2006, s.828).

Je zjevné, že tato Turielova teorie domén je pro můj výzkum důležitá zejména pro již zmíněné odlišení morálního od osobního a konvenčního. Jde tedy o jakýsi základ, na němž jsem založila první kategorizaci. Jak se však později ukázalo, našla jsem v tomto pojetí určité problematické místo, které blíže specifikuji v diskusi možných výsledků s odbornou literaturou. První impuls k odhalení tohoto problému byla kritika Turielova textu, jejímž autorem je R. A. Shweder (1990). Na základě srovnání kultur dochází k poznání, že ne všude lze morálku definovat pouze na základě spravedlnosti, práva a rovnosti. Vytváří tak rozšířené pojetí morálky, aniž by ubral na univerzálnosti a objektivitě. Druhým impulsem k rozšíření byl můj vlastní výzkumný poznatek a sice, že moji respondenti ve své volbě téměř neřeší klasická (ve smyslu základního pojetí) morální dilemata, ve kterých by bylo patrné toto Turielovým zmíněné pojetí základní morálky. Položila jsem si proto otázku, zda by se morálka v profi-volbě nemohla realizovat ještě jiným způsobem. Bližší výklad problému však nabízím v konfrontaci se sebranými výzkumnými daty.

3. Práce s daty

3.1 Předvýzkum

Tato část byla spíše než předvýzkumem v pravém slova smyslu prvním kontaktem s respondenty v souvislosti s tématem. Za cíl jsem si kladla zjistit na základě krátkých psaných textů, pomocí jakých pojmů definují gymnazisté svou profi-volbu. Jinými slovy, jaký je jejich diskurs. V souvislosti s tím mě dále zajímalo, o kom a o čem nejčastěji v této souvislosti mluví. Tedy kdo ještě vstupuje do jejich volby jako druhý a ke komu se eventuálně mohla vztahovat morální dilemata. Chtěla jsem také vědět, jakým způsobem se dají vystopovat v tomto usuzování stopy morálky. Tedy v případě, že respondenti naznačí morální tematiku, k čemu se nejčastěji bude vztahovat. Hlavním cílem pak bylo, na základě těchto pojmů sestavit osu rozhovoru k vlastnímu výzkumu. Tedy vytvořit otázky pro položený rozhovor.

Předvýzkum, stejně jako později hlavní část výzkumu, probíhal na soukromém gymnáziu v centru hlavního města. Tázala jsem se třinácti maturantů, deseti chlapců a tří dívek. V rámci povinně volitelného semináře psychologie, který jsem učila, jsem v kontextu učení o morálním vývoji přečetla žákům několik morálně dilematických situací, které svým respondentům předkládala L. Kohlberg (Puka, 1994). Poté doslali tuto instrukci: „Dilemata však člověk neřeší pouze v takto extrémní situaci, ale v každodenním životě. Na konci střední školy člověk také musí řešit dilema, kam bude dále pokračovat. Zkuste, prosím, takovéto dilema popsat v krátkém textu, nemusíte jej podepisovat. Zkuste vystihnout, jak taková volba probíhá, co vám přinese a co vám naopak zase vezme, co budete muset obětovat.“

Z této části vzešlo několik krátkých textů, na jejichž základě jsem vytvořila následující kategorie:

Identita

Je pojmem, který definuje vidění adolescentů jimi samými, popř. těmi, kteří je zatím celý život formovali, jejich rodiči. V souvislosti s tímto věkovým obdobím a s volbou jde konkrétně o to, jak se vidí teď a kde by se nejrady viděli v budoucnosti. Nezbytnou součástí tohoto obrazu jsou sny, chceme-li fantazie, u někoho blízké, u někoho vzdálené realitě. Protože volba další cesty u maturantů musí být reálná, konkrétní a budoucnost určující, musí mít také nějaké zdroje. A těmi jsou právě sny o tom, čím chci být, které budou více či méně osekáné mantinely reality.

Identita je tedy spíše než kategorií určitým hracím polem nebo rámcem, ve kterém se volba uskutečňuje. Jak se ukázalo, rozhodování vzniká v průsečíku vlastního obrazu a reality. Vznikly tak tři kategorie vycházející z identity:

- **Volba, která identitu zpochybňuje.** Zde šlo o ty dominantní postoje, kde se jedinci rozhodovali proti vlastním přáním právě proto, že jim někdo nebo něco stálo v cestě.

- **Volba, která řeší identitní problém.** Zde se v podstatě jedná z hlediska identity o ideální situaci. Jedinec ví, co chce a jde si za tím navzdory překážkám. Zdůrazňuji však, že jde o to, že ve chvíli, kdy gymnazisté psali texty, měli nějakou představu, ze které vychází tyto kategorie, nikoliv z konečné realizace jejich volby.

- **Volba, která identitu potvrzuje v její kontinuitě.** Tuto kategorii vykládám tak, že má respondent určitou představu o tom, co by jej přitahovalo a co by jeho identitu potvrzovalo. Tato představa však není natolik jasná, aby se jasně projevila ve volbě. Proto se snaží přiblížit něčemu, co by mohlo být ono. Další možností, jak se tato kategorie může projevit, je ta, kdy má jedinec jasno o tom, co by pro něj bylo ideální, avšak v textu to podrobuje srovnání s reálnou situací a dochází k určitému kompromisu. V každé kategorii se také prolínají výše zmíněné domény rozhodování (Turiel, 2006). Jsou důležité zejména pro vystopování výše zmíněných pojmů týkajících se mravního usuzování. Pro připomenutí je uvádím ještě jednou, tentokrát v souvislosti s volbou:

- a) Osobní doména- předmět rozhodování není ničím a nikým řízen a je čistě na jedinci, jak se zařídí
- b) Konvenční doména- existují určitá pravidla, do hry vstupuje instituce nebo autorita, tudíž někdo nebo něco do volby mluví
- c) Morální doména- v tomto ohledu je důležité, zda je věc správná bez ohledu na to, co kdo říká a jak to vidím já.

Do kategorií se vedle domén ještě promítají pojmy, se kterými gymnazisté v profi-volbě operují. Protože jim v textech přisuzují různou valenci, nazývám je dimenzemi. Dimenze jsou tedy následující:

Rodiče

Vztah rodičů k volbě nevytváří samostatnou kategorii, ale promítá se v těch výše zmíněných. Protože je ale pro toto téma mimořádně podstatný, snažím se na něj podívat zvlášť zmapovat, zda a jak respondent ve svém textu o rodičích mluví, s jakou valencí a do jaké sféry z výše zmíněných zapojení rodiče do procesu volby může spadat.

S rodiči také v několika případech souvisí tematika opuštění domova opět s různou valencí a v různých podobách. Při kategorizaci se pokusím zařadit toto téma do výše zmíněných domén.

Pracnost

Je téma objevující se v několika textech. Jde o slovní vyjádření úsilí, které je nutné vynaložit a) **na to, abych se dostal na VŠ** b) **na studium VŠ** c) **na profesi**, kterou budu jednou vykonávat.

Zábavnost

To, zda mě obor nebo zaměření baví se ukazuje poměrně často jako to první, proč udělat konkrétní volbu. Fakt, zda se jedná pouze o osobní doménu, se pokusím zdokumentovat na jednotlivých případech.

Výše zmíněné kategorie s jejich doménami a dimenzemi budu považovat za výchozí pro analýzu dat ve vlastním výzkumu. Podle výsledků je potom buď potvrdím nebo změním či rozšířím o další.

3.2 Hlavní část výzkumu

Hlavní sběr dat proběhl na výše zmíněném soukromém gymnáziu v centru hlavního města. Ve spolupráci se školní psychologkou jsem požádala všechny žáky třetích ročníků o rozhovor. Rozhovory následovaly poté, co respondentům školní psychologka interpretovala testy k profi-volbě, téma profi-volby tak bylo otevřeno. Trvání rozhovorů bylo v rozmezí od 20 do 30 minut. Rozhovorů se nakonec dobrovolně účastnilo 32 budoucích maturantů dvou tříd, 20 dívek a 12 chlapců. Ostatní buď nebyli dlouhodobě přítomni nebo neprojevili zájem. Respondenti měli instrukci, že se rozhovory budou týkat jejich rozhodování o tom, co chtějí dělat po maturitě. Podepsáním informovaného souhlasu souhlasili s uveřejněním dat ve výzkumu a s uveřejněním křestních jmen. Hlavní metodou celého výzkumu byly položené rozhovory pomocí otázek vzniklých na základě předvýzkumu. Šlo o otázky mapující identitu, vztah k autoritám, volbu zájmů, potřebu prospěšnosti, potřebu sebeuplatnění, zábavnost, pracnost (viz níže). Po sběru dat proběhlo několik doplňujících rozhovorů se školní psychologkou a třídními učiteli.

Ukázka kladených otázek

Co máte v plánu dělat po maturitě?

- Je vám jasné zaměření, škola, obor, profese (uplatnění)?
- Jaké jsou vaše strategie (postup) při volbě další profesní cesty?
- Proč chcete mít VŠ vzdělání
- Jaký si myslíte, že jste?
- Jaký určitě nejste a nechcete být?
- Co vás baví?
- Co vás určitě nebaví?
- Jak se vaše zájmy vyvíjely? (co vás bavilo jako malého, na ZŠ...)

Odkud si myslíte, že se vaše zájmy vzaly?

- Kdo nebo co vás inspirovalo?
- Jak souvisí vaše zájmy s tím, co chcete dělat po G?
- Máte nebo měl jste nějaké sny o ideálním povolání?
- Jak by vypadal váš ideál bez ohledu na reálné možnosti?
- Jak by se váš ideál dal přizpůsobit realitě, jde to vůbec?
- Nakolik si můžete své plány realizovat sám?
- Co by vám budoucí profese měla přinášet?
- Je to, aby vás škola (profese) bavila, jediným/hlavním kritériem?
- Co všechno budete muset obětovat?
- Jaké úsilí bude muset vynaložit?
- Je pro vás představitelné opustit domov kvůli studiím?
- Co všechno vám to přinese?
- Jak na odjezd budou asi reagovat vaši nejbližší?
- Jak se k vaší volbě staví vaši nejbližší?
- Jak na jejich postoj reagujete vy?
- Vnímáte ve vaší volbě nějaké překážky?
- Kdo vás bude na studiích živit a jakou to bude mít podobu?
- Mělo by vaše povolání být ještě jiné než zábavné?
- Mělo by být někomu prospěšné?
- Chtěl byste změnit něco ve svém okolí, ve společnosti, ve světě? A Proč?
- Proč je rozšíření obzorů dobré?
- O jaká pravidla se opíráte?
- Máte nějakou životní filosofii?

3.3 První analýza dat

Pro analýzu rozhovorů jsem se snažila držet kategorií, které vznikly na základě předvýzkumu. V případě nových podstatných zjištění došlo k několika významovým posunům v chápání kategorií a pojmů s nimi spjatých. Všechny tyto posuny se snažím náležitě popsat. Přepsané rozhovory byly analyzovány po jednotlivých respondentech. Každému z respondentů vznikne určitý profil jeho volby, která bude zařazena do jednotlivých kategorií. Předpokládaným dalším krokem pak budou závěry vypovídající o způsobu toho, jak nejčastěji a v jakých kategoriích respondenti o své volbě uvažují. V této kapitole uvádím úryvky těchto „profilů“ vybraných respondentů.

Identita

Jak již bylo řečeno, ukazuje se identita jako pole, kde se profi-volba realizuje. Během rozhovorů došlo k určitému otevření toho, jak respondenti vnímají sebe samé, co by si přáli, co je pro ně důležité, jaká témata se s nimi táhnou od dětství. Na základě rozhovorů samozřejmě nemůžeme dostat úplný obraz jejich identity, což ani není cílem výzkumu. Co je však možné, je konfrontace těchto identitních obrazů s jejich plány do budoucna. Jinými slovy, zda a nakolik budou dělat to, co je jim vlastní.

K významovým posunům tak došlo také v rámci kategorií, které jsem využila i pro kategorizaci dat z hlavní části výzkumu.

Volba, která identitu zpochybňuje.

Tuto kategorii jsem přejmenovala na volbu, která identitu **problematizuje**. Většinou je totiž skutečnost taková, že respondent chce dělat něco z toho, co je mu vlastní, avšak něco jiného, třeba i podobně důležitého bude muset opustit. Část jeho identity bude tak v tomto smyslu popřena.

Jedním z takových případů je volba Marie, která se nadchla do dvou oborů, které se téměř nedají studovat dohromady: „*Tedka mám vlastně to zaměření, že nejpravděpodobnějč půjdu na přírodovědnou fakultu chemii studovat. I když v současné době se taky zajímám o bezpečnostní a strategická studia, který jsou v Brně.*“ Své nadšení pro obě cesty dokládá tím, jak ji vidí její vrstevníci: „*Kamarádi o mně vědí, že jsem hodně blázen do té chemie, taky o mě vědí, že jsem taky blázen do té problematiky jaderných zbraní.*“ Problémem identity se tak stává situace, kdy bude muset jednoho z těchto „bláznů“ opustit ve prospěch druhého.

Jiným příkladem problematizace identity je volba Aničky, která do volby vkládá takovou zodpovědnost, že vytváří dojem nevratnosti. V kombinaci s tím, že přesně neví, kam by chtěla jít je tato obava velkou těžkostí celé její profi-volby: „*Já mám problém s tím, že úplně nejsem si jako jistá, co chci v budoucnu dělat a to je to, co mě jako brzdí, hodně nad tím přemejšlim, nevím, jakou školu si vybrat a tak, to je taková brzda. Bojím se, že mě to nebude bavit, že si udělám školu a zjistím, že mě to vůbec nebaví a že jsem chtěla studovat něco jiného.*“ Nutno jen dodat, že zábavnost vybraného oboru je součástí jejího obrazu zodpovědné volby. Znamená to, že v případě špatného výběru by tak popřela sebe samu.

Volba, která řeší identitní problém

V tomto případě jde o zachování významu celé kategorie z předvýzkumu. Jedná se o přímou cestu za tím, co chci bez závažného ohrožení vnitřními či vnějšími překážkami.

Jednou z takových voleb je volba Martiny, která potřebuje pro svou volbu dobré vzory. Přítomnost několika milých a informovaných (což jsou pro ni velmi důležité vlastnosti) osob ji nasměrovala ke studiu medicíny, konkrétně „zubařiny“: „*No když jsem se rozhodovala pro SŠ, tak jsem narazila na obor, který se jmenoval zubní laborant, dokonce mě tam i myslim vzali, říkala jsem si, že je to docela dobrý. Jedna naše příbuzná je taky zubařka a je strašně milá a nějak se mi to s tím asi spojilo.*“ Martina sice nešla nakonec na odbornou SŠ, ale na gymnázium. Tuto volbu jí ale ona zmíněná paní zubařka potvrdila s tím, že pokud bude její zájem o obor pokračovat, nic tím neztratí, naopak bude moct pokračovat na medicíně. Tak se také stalo a dá se říct, že zájem o obor potvrdil čerstvý zážitek z výstavy lidských těl, kde je provázela medička, s níž se zřejmě Martina do určité míry identifikovala: „*Včera jsme byli na té výstavě Human Bodies a byla tam slečna, která nás jako prováděla a bylo to úplně úžasný, ona to všechno uměla, popisovala tam, nezdálo se mi to tak úplně těžký a docela mě to i zajímalo a ještě to bylo od té studentky, která studuje na medicíně, takže to bylo fajn.*“ Její volba tak na základě různých událostí dostává ucelený obraz, v jehož rámci může své plány směřovat k jednomu cíli, která její identitu potvrzuje.

Volba, která identitu potvrzuje v její kontinuitě

V této kategorii zůstává zachována ta část, kdy je respondentovi jasné, co asi by jej mohlo zajímat, nemá však jasnou představu, jakou by jeho volba měla mít konkrétní podobu a je tak ve fázi hledání. V předvýzkumu jsem do této kategorie však řadila i takové volby, kde bylo respondentům jasné, co by jim bylo vlastní, ale na základě různých okolností docházeli ke kompromisu s reálnými možnostmi. Tyto případy bych ale z dnešního pohledu zařadila do kategorie voleb, které identitu problematizují, protože tak vlastně dochází v určitém smyslu k popření sebe sama.

Příkladem této volby v hlavní části výzkumu je volba Terezy: „*No já nemám jasnou představu co jako bych dělala přesně, ale obory třeba nějakou tu psychologii nebo něco takhle humanitně zaměřeného vlastně.*“ V tomto směru se možná její volba zdá nejistá, ještě v zárodku a vyžadující čas k ujasnění. Tento počátek volby jde zcela přirozeně po linii **zábavnosti** („*No my máme vlastně seminář humanitní studia, tak máme seminář jako politologii, kde hodně mluvíme o těch humanitních věcech, o té politice a to mě jako baví.*“). Dále je zde cesta vylučovací metody, která je určována principem nelibosti („*No určitě, já takovýty přírodní vědy jako je ta matika, tak jsem s tím měla vždycky problémy na základce.*“ Jak se později ukáže, součástí jejího studia by měl být výjezd do zahraničí, aby se naučila fungovat bez rodiny, kde funguje jako nejstarší zodpovědná sestra dvou mladších sourozenců a potřebuje vlastní prostor. Syntéza tohoto požadavku s kritériem zábavnosti spočívajícím v humanitně zaměřených oborech by pak měl vytvořit cestu, která by jednou mohla potvrdit její identitu.

K zásadnímu posunu došlo především v chápání domén rozhodování podle E. Turiela. V předvýzkumu se totiž mravní usuzování soustřeďovalo pouze do morální domény a zbylé dvě osobní a konvenční tedy sloužily jen k rozlišení. Onen posun tedy spočívá v tom, že mravní usuzování může být specificky přítomné ve všech třech doménách následujícím způsobem:

Morální doména

V této doméně jde o explicitní vyjádření základního pojetí morálky, jinými slovy o vyjádření altruismu. V kontextu profi-volby je

často řeč o prospěšnosti či pomoci druhým nebo alespoň o zabezpečení své budoucí rodiny. V následujících ukázkách rozhovorů jsou vidět různé podoby, které na sebe altruismus v profi-volbě může vzít.

Dominika měla jako jediná dcera původně převzít tatínkovu firmu se zdravotnickou technikou. Došlo jí však, že musí dělat něco, co ji bude naplňovat a naplnění vidí právě v prospěšnosti druhým: „*Já jsem spíš si říkala, že od čeho tady vlastně jsem. Naši mi dávali vždycky hrozně moc a lidi kolem mě, do mě investovali taky dost ze sebe. Tak si říkám, že bych jim to chtěla nějakým způsobem vrátit. Jak jim, tak i pomoci dál. Jednak sobecky pro sebe, abych z toho měla dobrou pocit, ale taky proto, že mám pocit, že bych potřebovala svoje schopnosti nějak posunout dál.*“ Jde zde tedy o vyjádření určitého vyššího pravidla, že pomáhat druhým je správné.

O dobrém pocitu z pomoci mluví také Martina, jež se chce stát zubařkou, pomoc druhým zároveň spojenou se zábavností: „*Já bych ráda pomáhala těm lidem a myslím, že by to mohlo být i zajímavý. A vlastně mít takovej ten dobrou pocit, že jsem někomu pomohla, to je mi příjemný. Že jsem třeba někoho vyslechla nebo poradila někomu.*“

Anna, která ještě není rozhodnutá, co přesně chce dělat, uvažuje ale o psychologii a právech, několikrát během rozhovoru projevila potřebu zodpovědnosti za společnost: „*To jako bych chtěla. Nechci být jeden s těch mnoha lidí, který ten stát akorát okrádaj. Chtěla bych být prospěšná společnosti a lidem, kterým bych pomáhala.*“ Důležitost pomoci druhým spojuje s rodinou, kde vyrůstá: „*Tak já jsem vychovaná v tom, že by si lidi měli pomáhat. Rodiče jsou celkově taková humanitární.*“ Za zmínku stojí také to, že jako jediná z těch, kdo uvažují o právech, považuje právníčinu za pomáhající profesi. U ostatních převažuje prestiž, peníze nebo zábavnost.

Rafael má v plánu založit vlastní kliniku a stát se špičkovým kardiologem. V jeho úvahách hraje důležitou roli také prestiž tohoto povolání, avšak v jeho konkrétním případě jde dohromady s altruismem: „*No stanu-li se kardiologem, budu se snažit, abych byl známý kardiolog ve světě a pomáhat tak nějak lidem všude.*“... „*Aha, to jste řekl dvě věci, být známý a pomáhat lidem, co je pro vás silnější.*“... „*Tak asi nejspíš pomáhat lidem.*“... „*Měl jste v sobě vždycky potřebu pomáhat?*“... „*No jako mám soucit, takže bych to uměl.*“

Několika respondentům ale slovo prospěšnost v kontextu jejich budoucího povolání nic neříká. Ne vždy to znamená, že v této doméně mravně neusuzují. V některých odpovědích se altruismus podařilo nalézt v jiném kontextu.

Jedním z těchto respondentů je Marie, která má slovo prospěšnost spojené pouze s pomáhajícími profesemi. Sama se chce stát chemičkou nebo odbornicí na jadernou problematiku. Jediné, na co by v tomto smyslu byla ochotná přistoupit, je možná někdy chemii učit a tak své znalosti předat dál: „*Prospěšná, jak to myslíte? Já abych se přiznala, tak ta prospěšnost není pro mě primární. Já nejsem typ, kterej...pro mě není důležitý být spásná pro svět. Nevím, možná jsem hodně důležitá, ale rozhodně to pro mě není gró, který bych chtěla vykonávat. Pro mě je jako, předat ty znalosti, takový odvděčení, protože mně je někdo předal, tak bych je mohla předat dál. Ale nechci být třeba sociální pracovníci nebo tak....*“ „*Já jsem spíš myslela přes ten váš obor.*“... „*No třeba humanitární pomocí nebo tak, to jo, ale není to pro mě tak důležitý.*“

Podobně na první pohled nedůležité je téma prospěšnosti pro Sarah, která chce jít studovat ekonomii zaměřenou na jazyky (možná mezinárodní vztahy). Hodně u ní do popředí vstupuje téma finančního zabezpečení. Když se jí ptám na prospěšnost, tak říká: „*Nad tím jsem nikdy nepřemýšlela.*“ Budoucí profese by jí měla přinést hlavně zajištění. Když však mluví o zajištění, mluví současně o zajištění rodiny („*Pak třeba kdybych chtěla tu rodinu, tak abych prostě nemusela řešit, jestli mám na nájem.*“). Jestliže v osmnácti dokáže ve svých úvahách o profesní budoucnosti myslet na to, že bude chtít jednou zabezpečit rodinu, tj. starat se o druhé, jde o vlastně o explicitní vyjádření klasického pojetí morálky. Dá se tedy mluvit o morální doméně čili o altruismu, přestože její úvahy o budoucí profesi jsou s ním spojeny pouze zprostředkovaně.

Tolik tedy k několika příkladům analýz vybraných rozhovorů morální domény. Nutno ještě dodat, že morální doména je v této kategorizaci vlastně tou nejpovrchnější formou mravního usuzování. Jde v ní skutečně jen o explicitní vyjádření toho, zda tu respondenti v budoucnosti chtějí být nějakým způsobem pro druhé. Tendence této kategorizace je vlastně vzestupně vyjádřit prostřednictvím domén složitost pojetí morálky. Pořadí domén proto není náhodné, jakkoliv tomu mohlo být v případě předvýzkumu.

Konvenční doména

Tato doména je vlastně prostorem, kdy plány respondentů narážejí na nějaká pravidla či mantinely dané zvenku druhými, společností nebo kulturou. Velmi často mají tyto překážky podobu pravidel, která respondentům nastavují rodiče (nutno říci, že skoro

nikdy nejde o imperativy typu „musíš-nesmíš“ ale často třeba o přání či nevyslovené tlaky, které respondenti chtějí třeba z důvodů návaznosti na své rodiče splnit.). Jiným příkladem takových pravidel jsou reálné podmínky, ve kterých rodiny žijí (např. finanční) nebo podmínky, které vyžaduje škola a jimž není lehké dostat. Velmi důležitým a také velmi častým příkladem usuzování v konvenční doméně je zvnitřnělé pravidlo „vyber si to správné povolání na celý život“ jako známka zodpovědnosti v kultuře, ve které žijeme. Jde možná o podobný imperativ jako je vybrat si toho správného partnera na celý život. Mravní usuzování potom v této doméně spočívá v dilematech typu „co všechno ztratím/získám, když poruším/neporuším toto pravidlo, popřípadě komu ublížím“.

Nyní tedy opět několik vybraných příkladů, ve kterých respondenti narážejí se svými plány na mantinely zvenku.

V případě Terezy jde o určitá omezení, která jí klade její rodina. Je tam nejstarší sestrou a potřebovala by pro sebe víc klidu. *„Já mám dva sourozence a jsme všichni o šest let, takže mám o šest let mladšího bratra a o dvanáct let mladší sestru. A se sourozencema se docela dost hádáme. Bratr je ve věku, kdy začíná jít do tý puberty a má takový názory, že ne vždycky se shodnem. Třeba když kolikrát přijdu vyčerpaná z tý školy, tak nemám náladu se s nima bavit...potřebuju nějaký osobní svůj prostor.... Třeba rodiče to vždycky nechápou, že na ně nemám náladu a nechci se s nima bavit. A berou to jako, že jsem na ně zlá nebo tak. Ale je to tím, že já potřebuju ten prostor....kolikrát třeba ségra přijde do pokoje a chce po mě abych s ní něco dělala a nemám ráda, když po mě někdo něco chce a tlačí s něčím a když prostě dělám nějaký věci a musela bych se od toho odtrhnout, abych šla dělat něco jiného.“* Tereza dodává, že s rodiči má konflikty pouze v tomto ohledu, jinak ji podporují. Dilema však spočívá v tom, nakolik jít do konfliktu se sourozenci a tím i s rodiči a vydobýt si svůj vlastní prostor a nakolik respektovat prostředí, které je v jiných ohledech přijímající.

Sarah je jedním z mála příkladů, kdy se respondent otevřeně přiznává, že by potřeboval více rodičovské podpory. Jde sice o humorový tón, se kterým si rodiče Sarah dobírají, ale je patrné, že jí samé se to dotýká: *„No tak třeba nechtěj abych pracovala někde v nějakým obchodě jako je Albert nebo tak. Furt si ze mě dělají srandu, že budu prodávat šunku nebo něco takovýho. Chtějí abych měla pořádnou práci, abych v životě vycházela.“*

„Cítíte podporu v tom, co chcete dělat?“... „Někdy jo, někdy ne. Někdy bych tu podporu potřebovala a oni mi vyloženě říkají, že to nezvládnu a já to pak zvládnu. Jsou jakoby rádi, že to zvládnu, ale myslej si kolikrát, že něco nezvládnu.“ Jako možná překážka se tento postoj rodičů jeví proto, že Sarah ovlivňuje v úplné realizaci toho, co by chtěla dělat.

V následujících dvou případech jde opět o mantinely ze strany rodiny, avšak objevuje se v nich určitý paradox. Jde o situaci, kdy rodiče své děti maximálně podporují, ale jejich podpora je vnímána jako tlak, který může v něčem brzdit.

Rafael, který se chce stát špičkovým chirurgem, je jedináček. Když si rodiče jeho zájmu o lékařství všimli, chytli se toho natolik, že jejich syn mluví až o tlaku: *„Dá se říct, že oni když viděli, že jako malej se zajímám o to lékařství, tak mě teď dá se říct začínají tlačit k tomu lékařství...No někdy je to takový úsměvný, no a někdy si říkám, tak dobře.“* Rafael si ve své volbě sice jde za svým, je však patrné, že by chtěl být ve svém plánování o něco svobodnější a nenechat se tlačit.

Dominika má ve svém plánování také podporu rodičů velmi silnou. Jediný tlak, který však cítí je na to, aby si našla takovou cestu, aby se jednou měla dobře. *„Tlak jenom k tomu, abych se měla dobře. Což je vlastně taky takovej nátlak, protože vůbec nevím, co by to mělo být.“* Na dokreslení vykládá situaci, kdy si svému otci stěžovala, že musela dlouho čekat u lékaře, on jí odpověděl: *„no vidíš, tak aspoň vidíš, že budeš muset něco udělat, abys nebyla v budoucnu odkázaná na to, abys tam seděla pět hodin. Ale budeš moct udělat něco proto, aby sis třeba mohla dovolit nějakého soukromého doktora a tak.“* Dominika chce pomáhat druhým, ale vzhledem ke své citlivosti se nenechat jejich trápením pohltit. Obor by ji současně měl také bavit. Tento otcův požadavek tak bere jako další podmínku, kterou by měla splnit, což její volbu vlastně ještě komplikuje.

Úplně jiným příkladem překážek v konvenční doméně je volba Marie, která vážně zvažuje buď studium chemie v Praze nebo studium jaderné problematiky v Brně. Druhá cesta však přes svou zábavnost v sobě nese zcela prozaickou komplikaci: *„Ale je fakt, že to by asi pak byly finanční problémy“... „Vnímala byste to tak?“... „Hm, to už by tam byla komplikace ze všech stran.“* K finančním problémům se pak přidává i určitá obtíž v opuštění domova a vzniká tak určitá pravděpodobnost, že se svého zájmu o jaderné zbraně bude muset vzdát na úkor druhé cesty, tedy chemie.

Posledním příkladem překážek v konvenční doméně je volba Anny. Anna v sobě má velmi silně zvnitřnělý důraz na to, aby si vybrala ten správný obor. Vidí jako velmi důležité, aby obor byl kromě prospěšnosti také zábavný a to natolik, že by člověk měl dělat jednotlivé zkoušky na škole hlavně proto, že jej baví a nikoliv jen pro splnění povinností. *„Je dobrý, že je nejdřív maturita a pak přijímačky, takže budu asi trochu připravená, no budu se muset dost učit. Ale asi to není jenom o tom studiu, je to taky o to*

když vás něco zajímá, tak aby vás to zajímalo i v normálním životě a ne jenom kvůli tomu, že bude teď nějaká zkouška a já se to naučím a pak mě to nezajímá. Je to myslím delší přípravej proces na tu školu.“ Anna závažnost rozhodnutí se pro ten správný obor dokládá nutností poctivé přípravy. Těžko říct, odkud její zodpovědnost vůči společnosti pochází, dá se však tvrdit, že jde o explicitně vyjádřený imperativ na člena naší kultury a především o explicitní zodpovědnou odpověď na tento imperativ.

Jak vyplývá z textu, ke konkrétnímu posunu v pojetí konvenční domény došlo především v tom bodě, že už nejde jen o to, co na danou volbu řeknou rodiče nebo jiná instituce, či společnost, jak tomu bylo v předvýzkumu, ale především o to, co překonáním nebo podlehnutím překážky respondent ztratí či získá, případně koho tím zraní. Což je vlastně vyjádřením mravnosti v konvenční doméně.

Osobní doména

V předvýzkumu jsem osobní doménu vysvětlovala jako prostor volby, ve kterém respondent dělá jen to, co chce a nikdo jiný mu do toho nemluví, šlo tedy o vyjádření principu libosti. V této podobě by však v této doméně nebyl prostor pro mravní usuzování. K posunu tedy došlo v tom smyslu, že právě v osobní doméně může docházet k těm nejkomplicovanějším morálním dilematům profi-volby. Do hry zde vstupuje rozšířené pojetí morálky, o kterém píše např. Shweder (1990). V tomto případě jde o to, že morálka, tak jak ji vykládají kognitivisté (např. Turiel 2006, s. 827) se svou vztahovostí, univerzalitou a nenahodilostí se může týkat i vztahu k sobě samému. Mravní usuzování v osobní doméně má pak podobu zrady vlastní identity. Jinými slovy jde o odpověď na otázku „nakolik zradím/potvrdím vlastní identitu, když půjdu/nepůjdu touto cestou.“ Vlastně jde o pokračování rozvíjení původních kategorií voleb, ve kterých se identita potvrzuje, problematizuje nebo potvrzuje v jejich kontinuitách.

Jednotlivé příklady ukazují, že tato dilemata vznikají jak na úrovni rozhodnutí se pro tu kterou cestu na úkor druhé, tak na úrovni drobných nuancí, které by ale mohli ohrozit identitu respondenta v dané cestě.

V případě Marie jde o první příklad, jak již bylo zmíněno několikrát, vyjádřila, že je „blázen“ do dvou oborů, které se nedají studovat současně (syntéza těchto dvou cest je málo pravděpodobná z důvodu obtížnosti studování VŠ ve dvou městech). Znamená to, že jednoho z těchto „bláznů“ bude muset opustit. Být do něčeho blázen vypovídá o určitém zápalu a zápal vyjadřuje něco z lidské identity. V případě opuštění jedné z cest dojde ke zradě jedné z identit na úkor druhé, v čemž tedy spočívá hlavní morální dilema Mariiny volby.

Následující příklad se odehrává ve volbě, kde není problém rozhodnout se pro jeden obor, ale o pnutí, která s sebou zřejmě ponese jedna konkrétní cesta.

Pnutí uvnitř jedné volby řeší také Dominika, která se nejpravděpodobněji bude hlásit na učitelství angličtina a tělocvik a pro niž je nezbytné, aby jednou svou profesí mohla pomáhat lidem. Komplikace v této doméně pak může spočívat v tom, jak pomoci druhým a zároveň se tím nenechat pohltit, neriskovat, že bude opět odmítnuta a to ještě v situaci, kdy chce pomáhat druhým. Dominika říká, že by nemohla dělat psycholožku, aby ji to nepohltilo. Volí tak učitelství, které kombinuje zábavnost oboru s tím, že i učením vlastně člověk pomáhá. Je zde však určité riziko, že při její několikrát zmiňované citlivosti na odmítnutí by ji mohla pohltit jakákoliv jiná pomáhající profese. Potřeba pomáhat druhým se tak paradoxně stává překážkou, protože právě když někomu nabídne pomocnou ruku, jde s kůží na trh a stává se tak ještě zranitelnější. Kdyby šla dělat něco, při čem nebude tak zranitelná, popřela by tak svou identitu té, která chce pomáhat.

Volba Anny, jak již bylo zmíněno, je silně poznamenána imperativem „najít si tu správnou profesi na celý život“. Sama tento imperativ vyjadřuje obavou : „*Bojím se, že mě to nebude bavit, že si udělám školu a že mě to vůbec nebaví a že jsem chtěla studovat něco jiného*“. Na úrovni osobní domény dilema spočívá v samotném hledání profesní identity. Právě proto, že je zde tak zjevná důležitost dělat to, v čem se jednou najde, je o to obtížnější vybrat si ten správný obor a nezmýlit se. Anna zvažuje studium práv nebo psychologie, ani u jednoho si však není jistá, že je to to pravé. V jejích úvahách se tak objevuje osudovost a nevratnost volby a tím pádem i tíha onoho velkého rozhodnutí.

Posledním příkladem dilemat v osobní doméně je volba Sarah, která chce jít studovat ekonomii spolu jazyky. Přestože jazyky jsou to, co ji baví, v rozhovoru se několikrát zmínila o tom, že nejdůležitější je zajištění. Mluvila o tom v již zmíněných kontextech zajištění budoucí rodiny, či ve spojitosti vlastního i rodičovského tlaku na to hlavně se uživit (a neprodávat šunku v Albertu). Na úrovni identity jde o riziko popření sebe samé v tom, co by ji mohlo jednou bavit a v čem by se mohla najít na úkor imperativu „užij se“.

Pro shrnutí třeba dodat, že morálka dilematu, zda zradit sebe sama a nakolik, spočívá v bodě, kdy jedinec rozpoznává dobro a zlo.

Jinými slovy ví, že potvrdit svou identitu je dobré, přičemž vedle toho staví otázku, pro koho/pro co bude dobré ji popřít a nakolik. Rozhodovat se na základě rozumu mezi dobrem a zlem je tak základním principem mravního usuzování.

Dimenze, které se objevovaly jako důležitá témata během předvýzkumu, tedy pracnost, zábavnost, rodiče a opuštění domova, jsem ponechala jako témata, která se volně objevují s různou valencí často jako hlavní témata jednotlivých dilemat v daných doménách.

3.4 Další předpokládané kroky

Nejbližším krokem probíhajícího výzkumu bude dokončení jednotlivých příběhů volby všech dvaatřiceti respondentů, tedy jejich analýza. Na základě jednotlivých analýz pravděpodobně vzniknou kategorie způsobů mravního usuzování, které se v jednotlivých doménách objevují. Tyto kategorie potom budou diskutovány s několika vybranými teoriemi, z nichž se alespoň některé níže zmiňuji.

4. Diskuse předpokládaných výsledků s odbornou literaturou

4.1 Vývojové teorie období adolescence

Protože, jak už jsem zmínila, vycházím z kognitivistického rámce, jednou z důležitých vývojových teorií bude pohled na adolescenci Jeana Piageta. Podstatnými pojmy, které by mohly mou analýzu pomoci vyjasnit bude tak např. **adolescentní egocentrismus**. Autor jím míní „neschopnost rozlišování mezi vlastním pohledem jedince a ohledem skupiny, kterou by chtěl reformovat“ (Piaget 1956, s.343). Adolescentní egocentrismus je jakýmsi návratem egocentrismu, kterého se dítě zbavuje při schopnosti převzít autonomní morálku (viz níže). Jiní autoři (např. Bloss 1979) mluví o nutnosti této neschopnosti v rozlišování mezi pohledy na svět a potažmo o nutnosti vidět svět černobíle jako o postulátu vzniku vlastního světa a řádu.

Dalšími důležitými Piagetovými postřehy ohledně tohoto období jsou **teorie o změně společnosti a reálné konstruování plánů do budoucnosti**: „Adolescent nejen vytváří nové teorie a předělává ty staré, ale také chce vytvořit novou životní koncepci, která mu dá příležitost sebeuplatnění a vytvoření něčeho nového“ (Piaget 1956, s.342). Tyto teorie jakkoliv se mohou zdát nadsazené a odtržené od reality jsou vlastně postulátem identity, již považují za hrací pole pro usuzování vztahující se k vlastní budoucnosti. K plánování budoucnosti dodává, že: „V adolescenci přidává jedinec ke svým současným aktivitám životní program pro pozdější dospělou činnost“ (Piaget 1956, s. 339). Teprve v adolescenci tak vzniká pole pro vznik reálných plánů, proto mě v konfrontaci s mými daty bude zajímat, jakou roli bude hrát morálka v těchto egocentrických teoriích o změně společnosti a v celkovém plánování budoucnosti vůbec. Tedy budou-li např. vycházet z konceptu dobra zla.

Za další významnou teorii o tomto vývojovém stadiu považují pojetí E. H. Eriksona (1965). Období adolescence odpovídá stadiu vyjádřené rozporem „identita vs. konfuze rolí“. V rámci identity jsou tak podle autora mladí lidé v tomto období nejbliže „objevení sebe sama“. Klíčovou roli zde hrají pojmy jako poctivost či věrnost své životní filosofii. Není třeba zdůrazňovat, že právě na tato témata respondenti výzkumu bezprostředně narážejí a že pojetí identity a jejímu zachování se zdá být ve výzkumu klíčové.

4.2 Klasické pojetí morálky J. Piageta a L. Kohlberga a diskuse kulturního diskursu

K tzv. základnímu pojetí morálky toho bylo již napsáno dost v kapitole o teoretických východiscích. Za důležité však považuji doplnit teorii o pojmy, které s mravností spojoval J. Piaget a L. Kohlberg.

Je jimi v první řadě pojetí **heteronomní a autonomní morálky**, respektive přechod od jednoho k druhému. Na základě decentrace „starší děti vidí v pravidlu výsledek dohody mezi současníky a připouštějí, že je lze měnit, když se na tom účastníci demokraticky shodnou.“ (Piaget, Inhelderová, 1960, s. 94). Tento přechod od lpění na pravidlech a institucích k demokratické dohodě je vlastně podmínkou pro pozdější Kohlbergem pojmenovanou **postkonvenční morálku** (která „je založená na smluvních ujednáních pro rozhodování konfliktů, vzájemné úctě a diferencovaných pojmech spravedlnosti a práva“ (Turiel 2006, s. 793), jejíž koncept se blíží mravnosti pojmenované Kantem.

Druhým podstatným pojmem je pak **reciprocita**: „Na základě vzájemného respektu, spolupráce a konceptu pravidel, práva, po-

vinnosti a tím i férovosti a spravedlnosti, se vývojově pokročilá forma morálky jeví jako nevyhnutelná a flexibilní“ (Turiel 2006, s. 791). Právě tento vývojový koncept, který formuluje pravděpodobnost této vývojově pokročilé formy morálky (nebo v konfrontaci s Kantem jediné pravé mravnosti) je pro mě důvodem k hledání jejích stop v plánování blízké budoucnosti mých respondentů.

Nyní bych se ráda dostala k výše zmíněné teorii, která nabízí odlišný pohled na klasické pojetí morálky a vytváří tak rozšíření tohoto základního konceptu. R.A. Shweder na základě srovnání několika kulturních pojetí morálky konstatuje, že *doménu objektivního morálního závazku nelze redukovat na morální diskurs podle kódu 1 (ohrožení, právo a spravedlnost)*“ (Shweder 1990, s. 2063). Tímto kódem 1 je myšleno ono výše zmíněné pojetí morálky, ve kterém hrají roli především práva jedince. Chtěla bych ještě zmínit, že nedostatečnosti tohoto pojetí morálky si všímají i jiní autoři, např. B. Rogoff k tomu říká následující: „Pojetí férovosti a morálky jsou spjata s kulturními koncepcemi vzájemného chování uvnitř komunity. V některých komunitách, může být kladen důraz na rovný přístup ke zdrojům pro každého. V jiných je prioritou hrát zodpovědnou roli ve vztahu ke skupině (vzájemně závislá autonomie).“ (Rogoff 2003, s. 221). V tomto bodě jde vlastně o kritiku Kohlbergova výzkumu, podle jehož výsledků by zástupci tzv. kolektivistických kultur vycházeli jako méně morálně vyvinutí. Na vině je za prvé jejich nedostatečná schopnost argumentace (což ukazuje diskutabilní předpoklad, že pro bytí morálně na výši je potřeba umět o svých pohnutkách a přesvědčení mluvit) a za druhé absence nebo nedostatek argumentace na základě „ohrožení, práva a spravedlnosti“.

Na základě tohoto poznání uvádí tedy Shweder tři kódy morálky (Shweder 1990, s. 2064). První, jak již bylo zmíněno, nazývá „Ohrožení, právo a spravedlnost“. Jde tedy o pojetí, se kterým pracuje Piaget, Kohlberg a později i výše citovaný Turiel. Kód 2 autor pojmenovává jako „Povinnost, hierarchie a vzájemná závislost“. Všimněme si souvislosti se „vzájemně závislou autonomií“, o které mluví výše citovaná B. Rogoffová (2003). Jde tedy o takové kulturní pojetí, které klade důraz na společenství a provinění se proti těmto principům není pouze porušením konvence. Konečně kód 3 je definován takto: „přirozený řád, sakrální řád, tradice, hřích a osobní posvátnost“. Pro ilustraci zde jde o případ, kdy zdánlivě konvenční situace jako např. stolování či způsob oblékání může narušit jakýsi vnitřní řád fungování věcí a tím ohrozit něco nebo někoho druhého, což činí situaci morální.

Jako morální mohou být vnímány situace podle ostatních kódů také proto, že jsou brány jako objektivní: „Jsou případy, kdy povinnosti nejsou vnímány jako morální (pomocí kódu 1: ohrožení, právo, spravedlnost) ani jako konvenční, avšak mají objektivní platnost.“ (Shweder 1990, s. 2063). Tvzení o objektivitě tak vlastně navazuje na linii mravnosti vyjádřenou I. Kantem, jenž vyzdvihuje především její univerzalitu a objektivitu (Chotaš 2005). Kromě dodržení podmínky objektivity jde v interkulturním kontextu zároveň o specifičnost daného kulturního prostředí, jak to vyjadřuje např. J. Bruner: „Realita je vytvářena, ne nalézána.. Konstruování reality je výsledkem vytváření významů formovaného tradicemi a kulturními nástroji způsobů myšlení.“ (Bruner 1996, s. 19-20). Na úrovni Shwederova příkladu by pak šlo o to, že dané kulturní prostředí, ačkoliv respektuje objektivitu morálky, interpretuje na základě svého kódu konkrétní „konvenční“ situace jako morální.

Na obecnější úrovni jde tak o diskusi toho, jakým způsobem je mravní usuzování a jeho vývoj (jak jej v této linii vystihuje např. H. Heidbrink, 1997) v daných kulturách interpretován. M. Cole nastínil tuto problematiku následujícím způsobem: „Piaget nabídl tři možné důvody k pozorované variabilitě hodnot změny a ovládnání operačního myšlení. Zaprvé je možné, že určité kultury nabízejí více intelektuální stimulace než ostatní. Zadruhé je možné, že formální operace jsou určitým druhem kognitivní specializace (..) a dovoluje tak některým jedincům proniknout do určitých znalostních domén hlouběji než jiným. Třetím důvodem je možnost, že všichni jedinci dosáhnou všeobecné úrovně formálních operací, ale tyto operace jsou zpřístupněny teprve a pouze na poli dospěle specializace.“ (Cole 1997, s.88-89). Piaget zde sice nezmiňuje morální usuzování jako takové, ale jde o určitý vývojový posun v myšlení a jazyce. Je také nepochybně jasné, že morální vývoj nutně souvisí s vývojem myšlení. Nejvyšších Kohlbergových stádií mravního usuzování je tedy schopen dojít jen ten, kdo dosáhl úrovně formálních operací. Z celé této konfrontace vychází najevo, že západní kultura vychází jako morálně vyvinutější právě proto, že výzkum byl založen na argumentaci, která nemá v jiných kulturách takovou důležitost.

Pro diskusi mého výzkumu s výše zmíněnou literaturou vidím tento interkulturní aspekt jako inspiraci v etnografickém smyslu v jeho nejužším pojetí, v jehož linii pracuje např. Pražská skupina školní etnografie (např. PSŠE 2004). Tedy ve smyslu kultury každého jedince a jeho osobních kódů. V tomto kontextu pak jde o otázku, nakolik lze interpretovat morálku pouze ve smyslu výše zmíněného kódu 1.

Protože už v této fázi výzkumu je jasné, že respondenti téměř neřeší klasická morální dilemata a málo často zmiňují ve své profi volbě pojmy vztahující se ke „kódu 1: ohrožení, právo, spravedlnost“, ukazují se jako žádoucí najít něco jako „alternativní zdroje“ mravnosti. Jednou z prvních otázek v tomto kontextu tedy bude, zda existuje něco jako „Morální dimenze osobní domény“ a jak a nakolik se tato morálka osobního může podílet na plánování profesní budoucnosti. Jinými slovy, zda něco, co se na první pohled

jeví jako čistě osobní volba, může mít také potenciál být morální např. v podobě výše zmíněných skrytých řádů nebo jakýchsi skrytých pravidel či principů. Aby tato morálka osobního byla vůbec uchopitelná, bude mým úkolem metodologicky rozpoznat, jakým diskurzem ji budou respondenti vystihovat.

Závěr

V této fázi výzkumu, který by měl být zprávou o střetu adolescentního myšlení, stupně morálního usuzování a plánování blízké budoucnosti, ještě není možné podat závěry, které by vyplývaly z konečné analýzy všech dat, ale můžu nabídnout několik pro výzkum důležitých postřehů. Za stěžejní považuji postavení sebraných dat vedle teorií o mravním usuzování. Na základě konfrontace s Piagetovou a Turielovou terminologií by tak mělo dojít k pojmenování rozhodovacích procesů respondentů a potažmo ke zjištění, zda profi-volba vůbec může být také morální. V tomto směru se sice již v této fázi výzkumu ukázalo, že mravní usuzování se pravděpodobně může realizovat ve všech doménách lidského rozhodování. Morálka v profi-volbě se tak nemusí rovnat jen altruismu projevenému v plánech do budoucna, ale i ve vztazích ke společenským pravidlům nebo především ve vztahu k sobě sama. Její podoba je ve výzkumu popisována v kontextu s výše diskutovaným rozšířeným pojetím morálky R.A. Shwedera.

Literatura

- Blos, P. (1979). *The Adolescent Passage*. New York: International Universities Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1997). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Belknap Press.
- Erikson, E. H. (1965). *Childhood and Society*. Harmondsworth, Middlesex: Hogarth Press
- Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
- Chotaš, J. (Ed.) (2005). *Kantův kategorický imperativ*. Praha: Pomfil.
- Kant, I. (1990). *Kritika praktického rozumu*. Bratislava: Spektrum.
- Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul LTD.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- Pražská skupina školní etnografie (2004). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedf UK.
- Puka, B. (Ed.) (1994). *Moral Development/ a Compendium*. Chicago: Rensselaer Institute.
- Rawls, J. (2000). *Lectures on the History of Moral Philosophy*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Riglová, H. (2005). *Volba povolání v posledním ročníku gymnázia*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature Of Human Development*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Shweder, R. A. (1990). In *Defense of Moral Realism: Reply to Gabennesch*. *Child Development* 61. 2060-2067.
- Turiel, E. (2006). *The Development of Morality*. In: Damon, W. & Lerner, R.M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 789-825). New Jersey: John Wiley and Sons.

NEDIREKTIVNÍ VEDENÍ DIALOGICKÉHO JEDNÁNÍ S VNITŘNÍMI PARTNERY

NONDIRECTIVE LEADING OF DIALOGICAL ACTING WITH THE INNER PARTNERS

Stanislav SUDA

Katedra Pedagogiky a psychologie, Dukelská 7, 370 01 České Budějovice, Česká republika, stanislav.suda@seznam.cz

Grantová podpora: GA JU 100/2013/S

Abstrakt: Příspěvek na případových studiích objasňuje (s použitím sebereflexí a videozáznamů), proč o disciplíně mluvíme jako o nedirektivní. Dialogické jednání neobsahuje hodnocení ve známé podobě. Hodnocení se neodehrává na škále výborně, až nevyhověl. Student je neustále veden a podporován k vlastnímu experimentálnímu a veřejnému jednání v nepřipravené situaci. Téma pokusů nepodléhá hodnocení - zkušenost nastává až zveřejněním jednání, myšlenek a následnou reflexí. Student je podporován k psaní sebereflexí (včetně veškerých pochybností, nejasností) a následnému poskytnutí těchto sebereflexí k diskuzi na základě autorského čtení. Stejně tak i autorským pokusům ve formě čtených textů či dramatických tvarů. Díky případovým studiím je možno sledovat kvalitativní změnu psané sebereflexe, ve videozáznamech pak změnu utváření improvizované situace a vlastního jednání. Podstatným znakem se jeví objev vlastní dialogičnosti, fenoménu hry a připuštění experimentu jako studijního předpokladu.

Abstract: This text, based on written self-reflections and video recordings, demonstrates why we call the discipline non-directive. Acting with the Inner Partner does not involve the classical marking, when the student's performance is marked according to the usual mark scale from excellent to poor. The student is brought to and supported in experimenting and public acting in unprepared situations. The subject matter of the experimenting is not assessed. The experimenting transforms into an experience when both acting and thinking are performed in public and consequently reflected. The student is motivated to write self-reflections (including all doubts and wonders) and read and discuss these authorial self-reflections afterwards. Moreover, the student is also motivated to write and read authorial texts or make shorts scenarios. The case studies enable us to observe various qualitative changes. The style of self-reflections changes and the video recordings show a certain change in both composing improvised situations and the acting. The essential characteristic is the discovery of one's own dialogical interactivity, the play phenomenon and acceptance of the experiment as the basic premise of studying.

Klíčová slova: Dialogické jednání s vnitřními partnery; fenomén hry; dlouhodobé případové studie; psychosomatika; sebereflexe

Keywords: Dialogical acting with the inner partner; the phenomenon of play; long-term case studies; psychosomatics, self-reflection

Úvod

Výzkum dialogického jednání na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích doposud může pracovat ve své komparativní části s cca 2 700 písemnými sebereflexemi studentů učitelských oborů z těchto disciplín: dialogické jednání, autorské čtení a přednes (Suda 2007, 2010, 2012). V kvalitativní části sledujeme vývoj vytváření psychosomatické kondice pomocí dlouhodobých studií u studentů, kteří se věnují studiu minimálně čtyři roky. Na základě experimentální výuky, zúčastněného pozorování a analýzy videozáznamů, na základě opakovaných pokusů o písemné reflexe a s růstem psychosomatické kondice k veřejnému vystoupení je na případových studiích dokumentována změna v přístupu k utváření vlastní sebereflexe. Od roku 2010 do konce roku 2012 částečně čerpá podporu Grantové agentury Jihočeské Univerzity v rámci projektu GA JU - 037/2010/S. První výsledky výzkumu zaměřeného přímo na fenomén dialogického jednání v osobnostní přípravě budoucích pedagogů byly prezentovány na česko - slovenské konferenci „Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku“ konané 23. - 25. ledna 2006 v Praze a následně publikovány (Suda 2007). Výsledky výzkumu dialogického jednání jsou průběžně publikovány, první ucelený obraz zkušenosti s psychosomatickými disciplínami ve vzdělávání pedagogů podala monografie na výstupu grantu GA ČR (Suda, 2008), další vývoj výzkumu zaznamenává odborný článek v impaktovaném periodiku (Matějčková, Nota, Suda, 2011).

Zprvu bych rád znovu připomněl základní principy dialogického jednání, psychosomatické kondice, možností zpracování dat a metodologie.

1. Dialogické jednání

Vždy, když jsem o osobnostních výchovách a vycvicích četl, některé zkusil, a pak o nich přemýšlel, běžela mně hlavou otázka. Měl jsem pocit, že lidé mají splnit nějaká zadání, cvičení, simulace, hry, a tím se zajistí jejich osobnostní vývoj. Že někdo jaksi objektivně a profesionálně ostatní vycvičí a vychová. Že je nějaký finální produkt, kterým se má cvičenec stát, nebo se mu má alespoň přiblížit. Mně to vlastně nikdy dohromady se skutečným "osobnostním zráním" nešlo. Nějak mám za to, že osobnostní růst je věcí vlastní, osobní aktivity. Že je to nesmírně náročná činnost, kterou nejde obejít jednoduchým nácvikem. Jestli to vlastně není dokonce cesta opačná.

Heslo pro autorizaci dialogického jednání uvádí: Základem je zkušenost a zakoušení stran jednání (mluvení, hraní) sám se sebou (s vnitřním partnerem, resp. partnery) zpravidla o samotě. Z autopsie snad každému známé tzv. samomluvy nebo samohry. Dále pak jde o to, učit se a naučit se podobně autentické, spontánní, hrající a souhrající jednání (chování a prožívání) produkovat veřejně, v situaci "veřejné samoty" (Stanislavskij), za přítomnosti a "pozornosti diváků". V situaci, kdy "jako kdyby" druzí, diváci, při tom nebyli, s vyloučením zejména zrakového a taktilního kontaktu. Disciplína „dialogické jednání s vnitřním partnerem“ je zaměřena na budování určité psychosomatické kondice studenta učitelství pro veřejné jednání. Ta je chápána jako jistá „zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba a chuť veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně - ve zpětné vazbě zcela kvalitně“ (Vyskočil, 2000).

Dle Evy Vyskočilové se kondice neustále vyvíjí, hledá se opakovaně (znovu a znovu) z vědomí možnosti i omezení vlastní osobnosti. Člověk v kondici je osobnost, která vnímá situaci a jedná v ní ve smyslu svého cíle. Vychází z předpokladu, že pedagog by měl být určitým expertem veřejné situace; měl by být schopen ji přitom celistvě vnímat a pokud možno autenticky, autorsky v ní jednat. (Vyskočilová 2008).

Prof. Švec se na dialogické jednání dívá takto: „Uvědomil jsem si, že smyslem psychosomatických disciplín není uvádět studenta (aktéra) do situací, aby v nich jednal. Spíše je jejich posláním podněcovat studenty k tomu, aby situace vytvářeli svým jednáním. Jejich základem je tedy osobnost studenta (aktéra) a nikoliv předem vystavěná situace. To je velmi důležité poznání, neboť mnohé současné „výcviky“ sociálních a komunikativních dovedností, včetně sociálně psychologického výcviku, jsou založeny na tom, že studentům jsou předkládány situace (modelové i reálné) a je po nich požadováno, aby je řešili (v nich reagovali).“ (Švec, 2008).

Jak pokusy o dialogické jednání vypadají? Základní situace je tato: prázdná místnost, na jedné její straně jsou posluchači na židličkách. Studenti jsou zároveň diváky i experimentujícími aktéry. Jeden po druhém vstupují do otevřeného prostoru, aniž by dopředu vymýšleli scénáře vystoupení, či dostávali zadání tématu. Pokoušejí se soustředit na vlastní prožitek bez zadání tématu, bez očního kontaktu s ostatními. Zjišťují, jak na ně psychosomaticky působí, pokoušejí se v ní obstát a časem si dokonce uvědomují, že se takto vypjatá situace dá tvořivě vytěžit. Objevují se zejména tělové impulzy, kterých si student má šanci všimnout, postupem času se je může učit přijímat, a tím objevovat vnitřní partnery. Dialogem s těmito partnery začíná student přirozeně komunikovat. Stává se aktérem, postupně si uvědomuje svoji psychosomatickou kondici a je v nečekané situaci schopen reagovat, nezmatkovat, postupem času dokonce vytvářet spontánní hry. Smyslem těchto experimentů je zakoušení existence ve veřejné samotě a objevování, jak v této situaci jednat spontánně a autenticky, objevování fenoménu "být tady a teď" (Suda 2008). O svých experimentech vyprávějí studenti v písemných sebereflexích, které nejsou hodnoceny na škále známek, dokonce ani ve smyslu úspěš nebo neúspěš.

1.1 Pedagogické cíle?

Je zajímavé, jak oceňujeme lidi, kteří to sami se sebou na veřejnosti zvládají. Kteří sami se sebou umí být před lidmi ve chvílích, kdy jim text vypadne. Nebo ho dokonce sami dobrovolně opustí! Co je na tom tak vzrušujícího, že nás v divadle vlastně nejvíce zajímají chvíle, když se herci ztratí? Nebo proč si herci tyto chvíle připravují tak, aby to vypadalo, jako že se ztratili? Co nás na tom tak oslovuje? Čím to je? A co se stane před zraky ostatních, že najednou my sami nejsme ti nejlepší herci? Co se stane, že se nám před cizími lidmi tak špatně hovoří? Proč máme takovou hrůzu z toho, že nám vypadne připravený text? Kdo učí nebo zkouší hrát divadlo, asi dobře ví, o čem je řeč. Dotýká se nás to nějak osobněji? V sebereflexích pokusů o dialogické jednání studenti často

mluví o tom, že v těch chvílích jsou jak nazí, mají jen sebe, jako kdyby do sebe dávali nahlédnout. A co to je – mít jen sám sebe? Je to snad špatně – mít sám sebe? Být sám se sebou?

Ve videozáznamech, kontinuálně seřazených za sebou, je možné vysledovat určitou tendenci. Často se v prvních záznamech student ani nepohne z místa, na konci semestru je vidět uvolnění. U pokročilých studentů je po několika letech vidět obsazování celého prostoru, z hlediska hlasového se objevují experimenty s hlasitostí a zejména s intenzitou - zapojením těla do výrazu. S přibývajícím zkušeností se prodlužuje čas experimentu. A časem se stále více objevuje chuť a zájem, ubývá pasáží, kdy zkoušející rezignuje a "neúspěch" experimentu bere osobně. Co je podstatné – v zúčastněném pozorování aktéři sledují záznamy kolegů i svoje vlastní, jsou zapojeni do popisu konkrétního jednání. Student musí mít jistotu, že nebude hodnocen ve smyslu obsahu a tematizace pokusů – tedy, že nebude hodnocen (Fink, 1992) jak si zkouší hru (lépe snad - jak sám sebe hraje díky hře). To musí být zcela na jedinci a jeho vlastní sebereflexi. Otázky přicházejí z jiného okruhu – intenzita projevu, výraz, hlasové uvědomění, tělové uvědomění, pozornost k novým impulsům... V tomto ohledu tedy nejde o videotrénink dovedností, nýbrž o další způsob jak umožnit, zpřesnit a znovu vybavením situace zesílit zpětnou vazbu pro sebereflexi.

Domnívám se, že je to tím, že právě v tu chvíli vzniká navýsost dramatická situace. Tam asi může vznikat očekávání, napětí. Nikdo (ani aktér!) neví, co se bude dít dál. Má-li onen aktér v té určité chvíli schopnost nezmatkovat, udržet ostatní i sebe v napětí, nepřijmout nějaké banální vysvětlení, pak se nějaké spontánní, netradiční řešení objeví. Většinou se má za to, že je to nepochybně věc talentu, který zde své místo určitě má. Není však možné, aby se tato schopnost (nezmatkovat, udržovat napětí, nechat se inspirovat k netradičnímu) ukazovala jako, s prominutím, "učitelná"? Nemyslím naučitelná podle nějaké příručky, s tím, že víme, jak má veřejné vystoupení správně vypadat. Není však možné sám sebe vést k tomu, aby člověk ztrácel před ostatními onu ochromující trému, aby nezmatkoval, aby nejen obstál, ale aby byl dokonce opravdu inspirován? Aby se necítil diskvalifikován tím, že má jen sebe sama?

Je třeba zdůraznit, že ačkoli je Ivan Vyskočil vystudovaný psycholog, tuto disciplínu objevil zejména jako vystudovaný herec na základě své herecké a dramatické praxe. Nikoli jen za základě experimentací s psychodramatem v šedesátých letech minulého století. Tuto disciplínu vede na Divadelní akademii, jako podstatu této disciplíny uvádí výzkum, či snad průzkum spontánní dramatické hry. Jde o neustálé znovuoověřování výchozích předpokladů. Ivan Vyskočil na dotazy - k čemu že je ono dialogické jednání (?) - odpovídá náramnou větou: „Dialogické jednání není k něčemu.“

Výzkum fenoménu dialogického jednání je věc velmi otevřená. Studie, které jsem publikoval já či moji kolegové ukazují určité možnosti a směr. Domnívám se, že chceme-li opravdu kvalitní výsledky výzkumu tohoto jevu, bude třeba hodně času. Nelze totiž rozdávat dotazníky se sebelépe formulovanými otázkami. Výkon nelze měřit časovými limity, vyhodnocovat kvantitativními metodami, které přinesou rychlý výsledek. Klouzali bychom po povrchu, soustředili bychom se na nepodstatné a podstatu jevu bychom nezachytili. Cesta ke kvalitativnímu a zejména kvalitnímu studiu a výzkumu prostě není cestou aplikační a aplikovatelnou. Jde o zachycování postupné změny kvality sebereflexe v čase na základě konkrétní činnosti a její reflexe, jde o nárůst osobního a nezprostředkovaného poznání. Jde o to, zda člověk skutečně přistoupí na to, že může poznání konstruovat na základě objevování radosti ze hry (Piaget, Inhelder, 1970). A je zajímavé, že pak má dialogické jednání zajímavé možnosti - pro divadlo, pro terapii, pro pedagogiku. Pro život...

1.2 Metody získávání a zpracování dat

a) Analýza obsahu sebereflexí studentů.

Experimentální výuka je základním stavebním kamenem studia fenoménu dialogického jednání. Na jejím základě studenti poskytnou vlastní autorské písemné sebereflexy. Tyto sebereflexy je možné vnímat jako základní studie o tom, jak je zaznamenávám fenomén dialogického jednání subjektem samotným. Analýzou textu jsou sebereflexy řazeny dle typologie třídění sebereflexí dialogického jednání. Řazení do pěti tříd dle míry vědomého a sebe - vědomého způsobu uvažování o vlastním jednání v otevřené situaci (Suda, 2007).

b) Zúčastněné pozorování videozáznamů pokusů studentů dialogického jednání.

Ve videozáznamech, kontinuálně seřazených za sebou, je možné vysledovat určitou tendenci. Často se v prvních záznamech student ani nepohne z místa, po několika semestrech je vidět obsazování celého prostoru, z hlediska hlasového se objevují experimen-

ty s hlasitostí a zejména s intenzitou - zapojením těla do výrazu. S přibývajícím zkušeností se prodlužuje čas experimentu. A časem se stále více objevuje chuť a zájem, ubývá pasáží, kdy zkoušející rezignuje a "neúspěch" experimentu bere osobně. Co je podstatné - v zúčastněném pozorování aktéři sledují záznamy kolegů i svoje vlastní, jsou zapojeni do popisu konkrétního jednání. Student musí mít jistotu, že nebude hodnocen ve smyslu obsahu a tematizace pokusů - tedy, že nebude hodnocen (Fink, 1992) jak si zkouší hru (lépe snad - jak sám sebe hraje díky hře). To musí být zcela na jedinci a jeho vlastní sebereflexi. Otázky přicházejí z jiného okruhu - intenzita projevu, výraz, hlasové uvědomění, tělové uvědomění, pozornost k novým impulsům... V tomto ohledu tedy nejde o videotrénink dovedností, nýbrž o další způsob (vedle veřejné samoty) jak umožnit, zpřesnit a znovu vybavením situace zesílit zpětnou vazbu pro sebereflexi.

c) Vyprávění studentů (narativní přístup)

- po určitém časovém bloku, např. v závěru semestru (smysl vyprávění: zpětně si vybavit zkušenosti z DJ a vyprávět je, ztvárnit je osobním příběhem). Po čase je student vyzván opět k nahlédnutí vlastního příběhu v jakési sebereflexi odevzdaných reflexí.

1.3 Optika studia

Nejdůležitějším činitelem ve studiu dialogického jednání je student sám. Bez jeho aktivity a experimentace nelze dialogické jednání vůbec studovat. Aktivní jednání studenta je reflektováno diváky ve veřejné samotě, tím student dostává možnost zpětné vazby v pozornosti přihlízejících. Na základě této zpětné vazby mohou vznikat skutečné úvahy o vlastním jednání.

Co si budeme povídat mé milé JÁ, dnes jsme byli na pochvalu! No vážně, jen si vzpomeň, jak jsme se cítili dříve, a jak nám bylo dnes... tomuhle se říká pokrok JÁ, pokrok! :) Prvních pár hodin, ač byly zábavné, se odehrálo s pocitem „čekárna u zubaře“ (bříško se nepříjemně svíralo, nožky třáslly, o stažených půlkách, nedostatku kyslíku a srdci, které se dralo z hrudníku ven, nemluvě...) Dnes, dnes to bylo jiné...

Cestou do školy jsem měla pocit, jako bych něco nebo na něco zapomněla. Je to nepříjemné, ale občas se to prostě stává... :) Za celý den mi však nic nechybělo. Až cestou domů, když jsem zpětně přemýšlela, jaký ten den byl (taková má autobusová zábava), jsem si uvědomila, že to, co jsem doma zapomněla, byl zřejmě strach...:) S největší pravděpodobností zůstal ležet na hromádce se špinavým prádlem... a vidíš mé milé JÁ, obešli jsme se bez něho. Dokonce nám bylo mnohem, mnohem líp... :) ...abychom se někde dostali > zamýšlela jsem se nad tím, proč se člověk cítí lépe na místě mezi ostatními, než když je pozornost jen na něm samotném (i když to zřejmě neplatí u každého stejně). Přemýšlela jsem nad tím ne jen ve vztahu k DJ, ale i k dalším situacím... dejme tomu například odříkávání referátu, oběd ve školní jídelně, zařizování nejrůznějších věcí, atd.

Proč se člověk cítí nesvůj, když je na věci „sám“? Vzpomínám si, že když jsem na prvním stupni ZŠ zpívala ve sboru, nebyla pro mě vystoupení nijak zvláště nepříjemná... trému jsem sice měla, ale vůbec ne velkou, spíše možná napětí než tréma, ale rozhodně to nebyl strach... žádný nepříjemný pocit, možná i trochu zvědavost... Recitování básniček pak bylo horším zážitkem, přestože jsem báseň uměla, vše se odehrávalo na stejném místě a také diváci byli stejní, cítila jsem se jinak. Situace se lišila tím, že na jedinou jsem nebyla součástí skupiny (sboru). Nebyla jsem jedním článkem z mnoha, ale jedním článkem z jednoho článku, což znamená, že sama...

Možná, možná je to vše z části tím, že člověk je od mala zvyklý být součástí něčeho... když to vezmu od věku, kdy si dítě začne věci pamatovat, je to zhruba období školky. Ve školce jsme bráni jako jednotný kolektiv, prostě „koťátka“ (název oddělení v MŠ do kterého jsem chodila). A stejně tak je tomu ve škole. Ve škole jsme 1. - 9. A B nebo C. Přestože nás učitelé znají jmény, jsme jen součástí „stáda“... i v hodinách nejčastěji probíhalo cvičení a procvičování ve skupinách (ve dvojicích minimálně) a když měl později žák udělat něco sám, objevil se problém... Tak si říkám, že možná právě v tomhle vězí základ stydění se, nervozity a především také nejistoty člověka, je-li na něco „sám“...

Protože ještě přesně nevím, co od života chci a očekávat, a na základě toho ne a ne si moct vybrat „tu pravou“ VŠ, nastoupila jsem na pedák. Výtvarná výchova + český jazyk jako bonus... Výtvarka proto, že kresba, malba a tak dále, jsou věci, které mě doopravdy baví (i když... musím se přiznat, že od té doby co jsem to začala studovat o tom čas od času zapochoybuji... je vážné hrozné, jak je hrozné něco muset... :D). A čeština? Ta tak nějak proto, že přesto, že mám kresbu a malbu tak moc ráda, nijak zvláště nevynikám a dvou-obor je přeci jen jednodušší a mírněji hodnocená varianta... Nejprve mě nadchla představa, že bych děti vedla k tomu, jak správně kreslit (rozdávání kouli z diktátů to už by mě tolik netěšilo), ale po pár hodinách

předmětu - pedagogika, neustálém opakování věty „vy jakožto budoucí učitelé“ a odříkání dvou, tří referátů (při kterém mě nervozita div nepoložila na zem), jsem začala pochybovat o svém zdravém rozumu a i mé JÁ se ozvalo se slovy >„Co ty tady k sakru děláš??! No můžeš mi to říct?!“ Představa toho, že bych měla jednou stát sama naproti stádu, mě doslova začala děsit... ALE! díky RODI a následnému zamýšlení se ohledně sebe sama a téhle sebereflexe, jsem si uvědomila, že i když si člověk myslí, že je sám, není... Je s ním jeho vnitřní JÁ. A TO, ho ani v sebetěžší situaci neopustí... Říká se, že „ve dvou se to lépe táhne“ proč to netáhnout právě se svým JÁ?! Vid' JÁ ..také s tím souhlasíš?! :) (I.J., sebereflexe květen 2013).

Domnívám se, že tato studentka velice pěkně zachytila onu „vnitřní dialogičnost“. Tedy to, že si je schopna vnitřního partnera povšimnout, ba co víc – vede s ním vnitřní dialog.

Další studentka poskytuje tento pohled:

Tento předmět mi připadal zvláštní a mé působení v něm také. Hlavním cílem bylo asi přesně to, abychom se vzdali představy nacvičené profesionality a reagovali na věci, nápady a myšlenky. Kdybych se rozhodla být herečkou, jak jsem si přála, tak bych tento předmět milovala. Ale dnešní svět je o něčem jiném. Dělá z nás stroje a také žákům, nesmíte dát najevo, že něco nevíte. Proto když se někoho na něco zeptám, nedozvím se odpověď na to, co jsem si přála vědět, ale to co vyučující již řekl nebo „nic“ zaobalené do hodně vět. Tohle je důvod, proč si vždycky řeknu a že si nedáš pokoj.

Bylo moc zajímavé vidět, jak spoustu mých kolegů nerado stojí před lidmi, nemají to rádi a dělá jim to nemalý problém. Napadá mě otázka, jestli si zvyknou? Nebo budou někdy učit? Mají šanci být dobří? Naštěstí nemám právo tuhle otázku rozsoudit ani soudit. Jen ji házím do placu.

A naopak někteří z nás zase milují být na výsluní lidské pozornosti, co s nimi pak? Tento předmět v nás všech boří naše mínění o nás. Já osobně jsem ze začátku ráda chodila na plac, vůbec mi to nevadilo. Ale tak v polovině mi to začalo dost vadit, neznám přesný důvod, ale nějak se mi předmět zprotivil, nechtěla jsem na něj chodit tak ráda jako na začátku. Osobně při cvičení dvojic jsem cítila hodně energie a není mi občas příjemné napojovat se na energii někoho, koho jsem si nevybrala. Ale je fakt, že já mám asi velkou osobní zónu, dříve jsem ji vůbec nepocítovala, ale poslední dobou se mi vytvořila. V tomhle ohledu si strašně vážím toho, že jsem dospělá a nehrozí mi, že se budu ve školce muset držet za ruku se zlou Michalou. Paradoxně po letech od školky se z nás staly kamarádky a já už si nemyslím, že by měla přijít do pekla.:-)

Paradoxně si opět uvědomuji, jak těžké povolání mají herci, přeci ne každý den se vám chce předvádět. Říká se, že když vlezete na pódium, vše z vás spadne, pak se ovšem nemůžeme divit, že tolik herců trpí psychickými nebo problémy s alkoholem. Občas musí rozdávat, ze sebe, více než můžou. A když vidím některá dnešní divadla, tak mi opravdu připomínají továrnu a osobně si říkám, že nevidím až tak velký rozdíl. Přitom porovnávám tak rozdílné věci.

Jsem upřímně zvědavá na sebe na kameře, přitom bych to snad ani vidět nechtěla. Jsem zvědavá na svou proměnu od začátku až do konce. Je paradoxní, že tenhle předmět v nás budí to, co v nás utloukají. Ale to bych opět narazila na paradox této společnosti. To je nejdřív patnáct let mlč a buď hodná, a pak buď asertivní a v lepším případě agresivní, abys mohla uspět. Když jsme konečně dosáhli stupně mlč a sed', a když někdo něco chce, tak se zmenší, aby tě nikdo neviděl, tak přijde RODI se svou demokratičností a zájmem o nás. Pan Suda se svým barvitým životem. Když si ale usmyslím, že RODI má pravdu, že nejsme jen hodné mlčící stroje, tak jsem vyhodila více než třináct let života tím, že mě to učili.

Předmět nás opravdu pod svou slupkou naučil více, než se na první pohled zdálo, ať už o nás samých, tak i o učitelské profesi, což se na PF docela hodí, ne? Jsem ráda, že jsem si ho zapsala a to nejen kvůli třem kreditům. Pravděpodobně si ráda zapíše i jeho další pokračování. Třeba se o sobě zase něco zajímavého dozvím, kdo ví?

V těchto sebereflexích se objevuje přesah a tematizace, tak jak jednotliví studenti na základě dramatického zážitku z dialogického jednání reflektují svoji vlastní cestu. Mám za to, že z těchto výpovědí je cítit autenticita vyjádření a jakási důvěra ve svobodné vyjádření.

1.4 Experimentální situace

...Ač jsem docela zvyklá vystupovat i před větší skupinou neznámých lidí tady to bylo úplně jiné. Už 5 let pracuji každé léto jako průvodkyně na zámku. Denně tam mluvím před velkým množstvím neznámých lidí, ale nikdy se mi nestalo, že bych pocítila nějakou nervozitu nebo stud. Možná i naopak, dělá mi dobře, když lidem vykládám o historii, všichni mě poslouchají a často si i myslí, že jsem chytrá, když si to všechno pamatují J

Někdy, když mi vypadne text je třeba také trochu improvizovat, ale nikdy mi to nepřišlo těžké, možná proto, že jsem stále v roli průvodkyně, všichni poslouchají historii, koukají se po okolí či místnosti a já zas nejsem tak důležitá.

Improvizace ve třídě před neznámými spolužáky byla ale něco příšerného. Zpočátku jsem si myslela, že mě přece něco takového nemůže rozhodit, že jsem na takové situace zvyklá. Bylo to ale naopak. Najednou jsem tam stála za sebe, jen já. Nebyla to žádná role, jako když jsem hrála divadlo nebo role průvodkyně. Hlavou mi najednou běželo, že si mě asi všichni prohlížejí, jak asi vypadám, sluší mi to? Co si o mně myslí? V tu chvíli jsem neměla co říct.

Když improvizuji „v roli“ není to tak úplně trapné, protože „v roli“ to nejsem přece úplně já. Je to někdo jiný. Je to průvodkyně, na kterou si hrají, nebo divadelní postava... Bylo mi trapné všem vykládat, co mi běží hlavou. Nebudu přece přede všemi přiznávat svou nejistotu. Raději působím sebevědomě, než jako nejistý člověk, kterému běží hlavou takovéhle myšlenky.

Postupem času to bylo na hodinách lepší. Zvykla jsem si na spolužáky a už se necítila tak trapně. Svě pocity jsem ale nedokázala popsat slovy, byla to taková zvláštní nejistota, bála jsem se toho, že když něco řeknu, nikdo nebude reagovat a já budu za „exota“. Dopracovala jsem se ale k jistému uvolnění, které se projevilo tím, že mi nebušilo srdce jako na začátku a byla jsem schopna normálně dýchat:-). ...

V této sebereflexi je obrácen zájem přímo k dramatické situaci dialogického jednání. Velmi pěkně nastavuje otázku nepřipravenosti k otevřenému dramatickému jednání - k improvizaci. Tedy - že skutečnou improvizaci nelze dopředu připravit.

1.5 Hodnocení experimentu

Dialogické jednání neobsahuje hodnocení ve známé podobě. To je například jeden z důvodů, proč ani sebereflexe neinterpretujeme a nehodnotíme. Máme za to, že člověk se může rozvíjet spíše motivací k tvorbě vlastních otázek, nežli nalezením odpovědi v podobě hodnotícího verdiktu vyučujícího. To je ostatně princip skutečné dramatické tvorby. Jak nalézat svobodné autentické vyjádření, výraz, gesto. Samozřejmě se objevuje riziko, že někomu budou vyjádření připadat málo sofistikovaná, třeba naivní, plochá.

Hodnocení se tedy neodehrává na škále výborně, až nevyhověl. Student je neustále veden a podporován k vlastnímu experimentálnímu a veřejnému jednání v nepřipravené situaci. Téma pokusů nepodléhá hodnocení - zkušenost nastává až zveřejněním jednání, myšlenek a následnou reflexí. Student je podporován k psaní sebereflexí (včetně veškerých pochybností, nejasností) a následnému poskytnutí těchto sebereflexí k diskuzi na základě autorského čtení. Stejně tak i autorským pokusům ve formě čtených textů či dramatických tvarů. Díky případovým studiím je možno sledovat kvalitativní změnu psané sebereflexe, ve videozáznamech pak změnu utváření improvizované situace a vlastního jednání. Podstatným znakem se jeví objev vlastní dialogičnosti, fenoménu hry a připuštění experimentu jako studijního předpokladu.

Herní jednání má jen své interní účely a žádné takové, jež je překračují. A když si hrajeme za účelem tělesné zdatnosti, vojenské výchovy nebo kvůli zdraví, tam je hra narušena, protože se stala cvičením kvůli něčemu jinému. Právě čistá soběstačnost, plný, v sobě uzavřený smysl herního aktu umožňuje, aby se ve hře zjevila možnost lidského pobytu v čase, který nás nestrhává a nepopohání, nýbrž spíše poskytuje prodlevu.....hra nás obdarovává přítomností. Hra je aktivita a tvorba (Fink, 1992).

Těžko hodnotit experiment. Experimentem míníme pokus. A pokus děláme s potřebou dozvědět se, jak pokus dopadne. Často se nám může stát, že pokus chceme hodnotit: „Jestlipak se nám dobře povedl?“. Ale to už nejde o skutečný pokus. Předjímáme, jak má pokus vypadat. S tím ovšem přichází hodnocení na určité škále (třeba líbí x nelíbí). Podstatnou škálou hodnocení by však měl být pouze zážitek experimentujícího aktéra, tedy zda jeho samotného experiment zajímal, a proto ho dělal.

Jak se ale dostat od vnitřního hodnocení ke skutečnému sebereflektování a jak jej chápat? Jeví se jako jakési pozastavení, při kterém je možnost dát prožité jednotlivosti do souvislosti. Možnost ptát se, co která zkušenost znamená. Možnost vzít zkušenosti

”do hry”, možnost netrápit se sebekritickým hodnocením, možnost vidět se z nadhledu a tak získat prostor pro změnu vlastního postoje, či alespoň pohledu na věc a tím pocítit svobodu. Jak říká Viktor Frankl (Frankl, 1997), svoboda neznámá změnit vnější okolnosti, ale svobodou je volba vlastního přístupu. Jenže k tomu je velmi dlouhá a náročná cesta. Reflexi nelze pojmut jen jako jednorázové zhodnocení s tím, že jsem problém vyřešil. Neustálé reflektování je začátkem cesty k vlastnímu uvědomování, k vlastní odpovědnosti, k průběžnému sebe-reflektování, k aktivnímu vytváření vlastní osobnosti.

Závěr

Vztáhneme-li otázky vědomého jednání, hry a tvorby sebereflexe k výzkumu dialogického jednání, ukazuje se nám zajímavá věc. Výzkum jevu dialogického jednání nelze studovat zaměřením na „předmět“ dialogického jednání. Jestliže se nám dialogické jednání nějakým způsobem ukazuje, tak je to v odevzdávaných sebereflexích studentů či v konkrétních autorských výstupech studentů. Podobně člověk těžko může studovat vlastní osobnost zaměřením a „předmět“ osobnosti s vyloučením vztahového rámce. Způsob svého autentického jednání můžeme objevovat ve vlastní činnosti, která se spontánně ukazuje v nepřipravených dramatických situacích na veřejnosti. Můžeme nahlédnout, jak jednáme bez připravených a vymyšlených modelů. A můžeme také nahlédnout kolik modelů chování používáme, aniž bychom o nich vědomě uvažovali. Zřejmě je hodně pravdy v Schillerově citátu, že: „Člověk je cele člověkem pouze ve chvílích, kdy si hraje.“ (Černý, 1968)

Vzhledem k tomu, že se začíná vytvářet větší skupina studentů, kteří dialogické jednání studují dlouhodoběji (více než čtyři roky), objevují se v sebereflexích pohledy na zážitek spontánní hry - a reflexe vlastní činnosti v ní - daleko častěji. Studium přitahuje lidi různého zaměření – pedagogického, psychologického, filozofického, uměleckého i technického. V jejich sebereflexích se jev hry ukazuje jako základní klíč k pochopení studia dialogického jednání (Suda, 2012).

Literatura

Černý, J. (1968). *Fotbal je hra*. Československý spisovatel: Praha.

Fink, E. (1992). *Oáza štěstí*. Mladá fronta: Praha.

Frankl, V. E. (1997) *Vůle ke smyslu*, Cesta: Brno.

Matějčíková, M., Nota, J. & Suda, S. (2011). *Observing Qualitative Changes in Psychosomatic Condition*, In: The New Educational Review, 24(2), 147-161.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1970). *Psychologie dítěte*. SPN: Praha.

Suda, S. (2007). *Dialogické jednání v osobnostně sociální přípravě pedagoga*. In: Řehan, V. & Šucha, M. (eds.). Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku V – Vybrané aspekty teorie a praxe. Psychologica 37. Olomouc.

Suda, S. (2008). *Psychosomatické disciplíny v přípravě učitelů*, In: Valachová, P. (ed.). Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů, 362-370. Paido: Brno.

Suda, S. (2010) *Dialogické jednání jako kvalitativní výzkum*, In: Čunderle, M., Hamzová-Pulicarová, I. & Malaníková, H. (eds.). Osobnostní herectví, osobnostní učitelství. Vydalo NAMU, Divadelní fakulta, Ústav pro výzkum a studium autorského herectví ve spolupráci s Ústavem pedagogických věd UTB ve Zlíně.

Suda, S. (2012). *K filozofii a metodologii dialogického jednání*, In: Masaryk, R. Petrjánošová, M. & Lášticová, B. (eds.) Diverzita v společenských vědách, 75-80. Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV: Bratislava.

Vyskočil, I. (2000). *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. AMU: Praha.

Vyskočilová, E., Švec, V. (2008) Psychosomatická kondice a možnosti zjišťování jejího nárůstu (v dialogickém jednání). In *Psychosomatické disciplíny v přípravě pedagogů: východiska a první zkušenosti*. Brno: Paido, s. 99-105. ISBN 978-80-7315-184-3

OVEROVANIE PSYCHOMETRICKÝCH CHARAKTERISTÍK SLOVENSKEJ VERZIE DOTAZNÍKA ERI (ENVIRONMENTAL RESPONSE INVENTORY)

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE SLOVAK VERSION OF ERI (ENVIRONMENTAL RESPONSE INVENTORY)

Mária PODMAJERSKÁ

Katedra psychológie, Filozofická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, Hornopotočná 23, 918 43 Trnava, Slovenská Republika, maria.podmajerska@gmail.com

Grantová podpora: Štúdiá bola riešená v rámci projektu VEGA č. 1/0250/12

Abstrakt: Príspevok približuje možnosti mapovania environmentálnych dispozícií osobnosti z hľadiska environmentálnej psychológie. Osobitnú pozornosť venuje autorka metodike Environmental Response Inventory (ERI) od McKechnieho (1974). Uvedená metodika meria osem základných tendencií v charakteristikách interakcie jednotlivca s prostredím (Pastoralizmus, Urbanizmus, Environmentálna adaptácia, Vyhľadávanie podnetov, Environmentálna dôvera, Antikvarizmus, Potreba súkromia, Mechanistická orientácia). Súčasťou projektu bolo pripraviť slovenskú verziu tejto škály a overiť jej základné psychometrické kvality (vnútornú konzistenciu subškál, konvergentnú validitu, kritériálnu validitu), vrátane diskriminačnej analýzy vzhľadom na vybrané socio-demografické premenné. Výskumný výber tvorilo 210 študentov slovenských vysokých škôl s rôznou odbornou profiláciou. V závere príspevku autorka diskutuje o pastoralizme a urbanizme ako dvoch základných tendenciách v environmentálnych osobnostných dispozíciách.

Abstract: The article deals with environmental personality dispositions in context of environmental psychology. It is focused on Environmental Response Inventory (ERI) by McKechnie (1974). This measurement tool is composed of eight subscales (Pastoralism, Urbanism, Environmental adaptation, Stimulus seeking, Environmental Trust, Antiquarianism, Need for Privacy, Mechanical Orientation) and describes the basic trends in person-environment interaction. The aim of the project was to prepare Slovak version of the inventory and to examine its psychometric properties (scales' internal consistency, convergent validity). ERI was administered to 210 university students studying technical sciences and humanities as well. Collected data were also analysed in regard to particular socio-demographic differences. In the conclusion Pastoralism and Urbanism as two basic trends in environmental personality dispositions are discussed.

Kľúčové slová: environmentálne dispozície osobnosti; Environmental Response Inventory; psychometrické kvality

Keywords: environmental personality dispositions, Environmental Response Inventory, psychometric properties

Úvod

V súčasnom zahraničnom výskume v rámci environmentálnej psychológie sa stretáme so skúmaním vzťahu človeka k prostrediu a ich interakcie prostredníctvom širokej škály rôznych konceptov. Pozornosť sa venuje pro-environmentálnemu správaniu a jeho súvislostiam, zaangažovanosti v environmentálnych otázkach či väzbe na miesto. Menej sa skúmanie zameriava na možné osobnostné dispozície priamo sa týkajúce prostredia, ktoré môžu mať v interakcii človeka s prostredím značný význam. Zamerali sme sa teda na osobnostné dispozície relevantné vo vzťahu k prostrediu (environmentálne dispozície osobnosti). Pokúsili sme sa pripraviť slovenskú verziu dotazníka Environmental Response Inventory (ERI) a overiť jej psychometrické kvality. V príspevku predkladáme najskôr stručný prehľad teoretických súvislostí, popis samotnej metodiky, postupu je prekladu a nakoniec výsledky psychometrického overovania a diferenciačných analýz.

1. Environmentálne dispozície osobnosti

Človek v priebehu svojho života plní mnoho vývinových úloh, zastáva rôzne sociálne roly, vytvára rozličné sociálne vzťahy - to všetko sa odohráva v časovom aj priestorovom kontexte, v tesnej spojitosti s konkrétnym fyzickým prostredím. Nevyhnutná vsadenosť jednotlivca do určitého prostredia, nie len sociálneho ale aj fyzického, viedla k skúmaniu vzájomného vzťahu človeka a pro-

stredia – v psychológii bližšie vymedzeného cez koncept miesta (Naništová, 1998). S cieľom porozumieť tomuto vzťahu sa pozornosť zamerala na viacero konceptov ako napríklad význam miesta (Manzo, 2005), významnosť miesta (Hay, 1998), environmentálne preferencie (Kaplan, 1977), väzbu na miesto (Low, Altman, 1992; Hidalgo, Hernández, 2001), či na konkrétnejšiu tému domova ako miesta s veľmi špecifickým významom (Després, 199; Naništová, 2008).

Pri skúmaní vzťahu človeka k prostrediu či tendencií správania v prostredí dôležitú úlohu zohrávajú osobnostné premenné. V kontexte environmentálnej psychológie hovoríme o určitých environmentálno-psychologických charakteristikách osobnosti. Naništová (2009) k nim zaraďuje väzbu na miesto, identitu s miestom a environmentálne dispozície osobnosti. Väzba na miesto a identita s miestom sú úzko prepojené koncepty, identita s miestom je často chápaná ako subkomponent väzby na miesto (e.g. Williams, Vaske, 2003; Raymond, Brown, Weber, 2010). Niektorí však rozlišujú väzbu na miesto ako emocionálne puto a identitu s miestom ako presvedčenie, kognitívny proces (Nielsen-Pincus et al., 2010). Pre nás je relevantný tretí koncept – environmentálne dispozície osobnosti.

Dispozície z psychologického hľadiska môžeme chápať ako určité predpoklady k činnosti, správaniu, vnímaniu reality. V kontexte environmentálnej psychológie teda môžeme hovoriť o určitých predpokladoch, štruktúrach vkomponovaných do osobnosti jednotlivca, ktoré vedú k charakteristickému vnímaniu prostredia/typov prostredí a správaniu v interakcii s prostredím. Buntingová a Semple (1979) v tejto súvislosti používajú pojem „environmentálna osobnosť“ („environmental personality“). Environmentálne dispozíčné štruktúry osobnosti sú vymedzené ako „typické individuálne variácie v kontinuite pretrvávajúcich spôsobov interakcie medzi človekom a prostredím, ktoré ho obklopuje.“ (Naništová, 2009, s. 16). Sú to teda určité trvalejšie črty osobnosti, ktoré sú relevantné vo vzťahu k prostrediu/v interakcii s prostredím. Vyvinuli sa ako výsledok vzájomnej interakcie jednotlivca a miesta, na ktoré je emocionálne viazaný, alebo je na ňom určitým spôsobom závislý (Naništová, Mesárošová, 2000).

V dostupnej literatúre sme sa nestretli so systematickou kategorizáciou či popisom jednotlivých aspektov environmentálnych dispozícií. Určitý náčrt ich triedenia uvádzajú Bruniová, Schultz a Saundersová (n.d.) na svojej web stránke zameranej na metodiky skúmania interakcie človeka s prostredím. Kategorizovali metodiky na mapovanie environmentálnych dispozícií osobnosti do niekoľkých skupín. Ide o mapovanie *postojov* (e.g. Guagnano, Markee, 1995), *hodnôt, svetonázoru* (Nooney et al., 2003) a *environmentálnej angažovanosti* (environmental concern, t.j. záujmu o environmentálne a ekologické otázky, uvedomenie si, že sa jednotlivca dotýkajú a k relevantnému správaniu) (e.g. Dutcher et al., 2007). Hlbšia analýza zamerania jednotlivých metodík ukázala, že centrálné miesto majú environmentálne postoje. Z tohto konceptu do značnej miery vychádzajú aj ďalšie spomenuté koncepty.

Avšak takáto štruktúra jednotlivých aspektov environmentálnych dispozícií pravdepodobne nie je všeobecne akceptovaná, resp. medzi jednotlivými výskumníkmi v tejto oblasti neexistuje jednoznačný konsenzus. K podobnému záveru dospela aj Lewicka (2011). Napríklad, zatiaľ čo McKechnie (1974) uvádza, že dotazník ERI (Environmental Response Inventory) bol zostavený na meranie postojov k prostrediu; Bruniová, Schultz a Saundersová (n.d.), ho zaradili do sekcie „Ostatné oblasti zamerania“ spolu s dotazníkmi environmentálnych preferencií a motivácií. Taktiež Nooneyovej (2003) koncept „New environmental paradigm“ podľa autorky hovorí o svetonázore v oblasti environmentalistiky. Na druhej strane, Fransson a Gärling (1999) uvádzajú metodiku na jeho mapovanie, New Environmental Paradigm Scale, ako jednu z najviac používaných pri meraní environmentálnej angažovanosti (environmental concern). Rovnako sa prekrýva používanie pojmov „environmental attitude“ a „environmental concern“ (e.g. Hirsh, 2010; Milfont, Duckitt, 2010)

1.1 ERI – inventár na mapovanie environmentálnych osobnostných dispozícií

Ku skúmaniu a mapovaniu environmentálnych dispozícií osobnosti môžeme teda, ako z uvedeného vyplýva, pristupovať z viacerých hľadísk. Jednou z možností je McKechnieho (1974) dotazník ERI (Environmental Response Inventory), ktorý svojou komplexnosťou, obsahom a zameraním vystihuje environmentálne dispozície osobnosti vymedzené vyššie. Preto sme sa rozhodli zaoberať sa práve touto metodikou.

Cieľom ERI je mapovanie základných tendencií vo vnímaní prostredia a správania sa v prostredí. Je tvorený 184 tvrdeniami, ktoré má respondent ohodnotiť na 5-bodovej škále likertovho typu z hľadiska súhlasu, resp. nesúhlasu od 1 (úplne súhlasím) po 5 (vôbec nesúhlasím). Medzistupne možnej odpovede (t.j. čísla 2 až 4) nie sú verbálne označené. Autor (McKechnie, 1974) pri zostavovaní obsahu položiek bral do úvahy niekoľko skutočností týkajúcich sa vzťahu človeka k prostrediu – napríklad spätosť prostredia s rekreačnými a voľnočasovými aktivitami, tendencie k ochrane prírody, a takisto významnosť architektúry a geografie a pod..

Dotazník pozostáva z 8 subškál, dvadsať vybraných položiek tvorí validizačnú škálu. Jednotlivé subškály teraz, vychádzajúc z definícií McKechnieho (1974), stručne charakterizujeme.

Subškála *Pastoralizmus* (21 položiek) zahŕňa viacero aspektov týkajúcich sa ochrany prírody, ako ochrana prírodnej krajiny a zdrojov, odpor voči stavebným či poľnohospodárskym zásahom do krajiny a schopnosť cítiť sa sebaisto v prírodnom prostredí. Vyjadruje celkovú otvorenosť, vnímavosť a ústretovosť voči prírodnému prostrediu. (napr. položky: *Pre človeka je dobré, keď sa podriadi zákonom prírody. Lesy by mali byť chránené v pôvodnom stave – výstavba ciest a budov by mala byť zakázaná.*) Respondenti, ktorí skórujú na tejto škále vysoko sú opisovaní ako estetickí, otvorení/úprimní, pokrokový a nekonvenční.

Protipólom je subškála *Urbanizmus* (20 položiek), ktorá sa týka tendencií mať potešenie skôr z kultúrneho života veľkomiest a z husto obývaných, rýchlo sa rozvíjajúcich, nestabilných prostredí ako z otvoreného prírodného priestoru. (napr. položky: *Mám rád rozmanitosť podnetov, ktoré ponúka veľkomesto. Mám rád zvuky mestskej ulice.*). Respondenti s vysokým skóre v tejto dimenzii sú opisovaní ako kritickí, skeptickí, zaoberajú sa filozofickými otázkami a kladne vnímajú/reagujú na urbánnu estetiku. Pre respondentov s nízkym skóre je typická svedomitosť, štedrosť, oportunistizmus a neverbálnosť.

Subškála *Environmentálna adaptácia* (22 položiek) mapuje mieru, do akej ľudia menia prostredie tak, aby vyhovovalo ich potrebám. (napr. položky: *Človek má právo upraviť prostredie tak, aby vyhovovalo jeho potrebám. Niekedy si želim, aby som mal moc nad prírodnými silami.*). Salmivalliová (1998) uvádza, že táto škála popisuje postoj jednotlivca pripúšťajúci hocičo, čo zvyšuje materiálny blahobyt a pohodlie. Pre takýchto ľudí je charakteristický odpor voči vládnej kontrole súkromného vlastníctva a spoliehanie sa na technológie v otázkach úpravy prostredia. Respondenti s vysokým skóre v tejto dimenzii sú opisovaní ako extroverti, povýšeneckí, posudzujúci a podnikaví. Naopak, pre respondentov s nízkym skóre je charakteristická introspektívnosť, citlivosť, sú umeleckí a idealistickí.

Subškála *Vyhľadávanie podnetov* (22 položiek) obsahuje širokú škálu položiek týkajúcich sa potešenia z intenzívnych fyzických zážitkov a radosti/pôžitku z cestovania a objavovania nových a zvláštnych miest. (napr. položky: *Rád by som mal prácu, pri ktorej sa veľa cestuje. Rád sa zdržiavam na nebezpečných miestach.*) Respondenti dosahujúci vysoké skóre sú opísaní ako dobrodružní, neporiadni, nezrelý a impulzívni. Nízke skóre sa zas môže spájať so svedomitosťou, konzervativizmom, praktickosťou a zodpovednosťou.

Subškála *Environmentálna dôvera* (20 položiek) hovorí tendencii k všeobecnej otvorenosti a dôvere voči prostrediu, prežívanie bezpečia domova ale súčasne aj strachu z vlastnej samoty a zraniteľnosti. (napr. položky: *Človek by mal tráviť svoj voľný čas doma s rodinou. Často sa cítim osamelý, keď som sám.*) Respondenti s vysokým skóre v tejto dimenzii sú opísaní ako snaživí, výkonní, vynaliezaví a stabilní. Naopak, respondenti s nízkym skóre sú opísaní ako nepríjemní, hrubí, náladoví a s predsudkami.

Subškála *Antiquarizmus* (20 položiek) sa týka spriaznenosti a sympatií k starým miestam a veciam ako sú rôzne starožitnosti, uprednostňovania tradičnosti. (napr. položky: *Radšej by som opravil starý dom, ako stavať nový. Mám rád miesta, z ktorých cítiť, že sú staré.*). Respondenti s vysokým skóre sú opísaní ako milujúci (affectionate), závislí, emocionálni a zmierliví. Tí s nízkym skóre ako chladní, konzervatívni, moralistickí a vecní.

Subškála *Potreba súkromia* (19 položiek) mapuje tendencie mať potešenie z izolácie a utiahnutia sa do ústrania a izolovať sa od intenzívnejších vonkajších podnetov (freedom from disturbances) (napr. položky: *Je mi nepríjemné, keď sa musím o kanceláriu alebo pracovný priestor s niekým deliť. Najšťastnejší som, keď som sám.*) Respondenti s vysokým skóre sú opísaní ako arogantní, mrzutí, nepríjemní, pohoršujúci sa (resentful). Nízke skóre sa môže spájať s kooperatívnosťou, priateľskosťou, jednotlivci sú srdeční a vedia oceniť/vážiť si veci a druhých ľudí.

Subškála *Mechanistická orientácia* (20 položiek) hovorí o záujme v manuálnej práci najmä v oblasti technológie a vedy, vzťahuje sa na ľudí, ktorých možno opísať ako „kinestetických“ (fyzická aktivita a pohyby sú pre nich dôležitejšie ako iné spôsoby poznávania, práce a pod.) (napr. položky: *Dokážem opraviť hocičo okolo domu. Je zábavné robiť zmenšené modely rôznych vecí.*). Pre respondentov s vysokým skóre je typická namyslenosť, sebeckosť, maskulinita a neflexibilita. Respondenti s nízkym skóre sú opísaní ako milujúci (affectionate), feminínni, úprimní a chápací.

Validizačná škála *Komunalita* (20 položiek) slúži na overenie, či respondenti odpovedajú dôsledne a čestne (napr. položky: *Rád zdravím svojich susedov. Mám živé spomienky na miesta, kde som žil v detstve.*). Respondenti dosahujúci vysoké skóre sú pokojní, kultivovaní, zdvorilí a taktní. Respondenti s nízkym skóre sú opísaní ako koketní, nezrelí, nestály/prispôsobiví a vtipní.

V rámci každej škály sú odlišené pozitívne a negatívne položky, pričom ich pomer je pre jednotlivé škály rôzny. Pre vypočítanie skóre pre danú škálu sa od súčtu hodnôt pozitívnych položiek odpočíta súčet hodnôt negatívnych položiek, a k danému výsledku sa pripočíta konštanta vypočítaná pre každú škálu. Z uvedeného vyplýva, že nie je možné vypočítať celkové skóre pre celý dotazník, iba čiastkové pre každú subškálu.

Čo sa týka základných psychometrických vlastností, reliabilita pôvodnej verzie bola overovaná metódou split-half a test-retest na 2 výskumných výberoch (spolu 1069 respondentov) (McKechnie, 1974). Pri metóde split-half sa hodnoty pohybovali v rozmedzí od 0.70 (Environmentálna dôvera) po 0.87 (Vyhľadávanie podnetov); pri metóde test-retest v rozmedzí od 0.81 (Environmentálna dôvera) po 0.90 (Vyhľadávanie podnetov a Mechanistická orientácia). Na overenie konštruktivej validity bolo skóre jednotlivých subškál korelované s viacerými osobnostnými dotazníkmi a sebvýpovedovými škálami. Výsledky overovania uvádza takisto McKechnie (1974). Súvislosti s preferovanými rekreačnými a voľnočasovými činnosťami zisťované dotazníkom LAB (Leisure Activity Blank) prispievajú ku konštruktivej validite. Takisto boli zistené vzťahy so 17 z 300 adjektív popisujúcich osobnostné charakteristiky v ACL (Adjective Checklist). Očakávané vzťahy boli zistené aj medzi subškálami ERI a preferenciou profesného zamerania mapovanou prostredníctvom SVIB (Strong Vocational Interest Bank). Bol zistený napríklad stredne silný negatívny vzťah dimenzie Mechanistická orientácia a preferencie profesií ako psychológ, psychiater, sociálny pracovník. Ku konštruktivej validite prispievajú aj zistené súvislosti so škálou zameranou na interpersonálne správanie CPI (California Psychological Inventory), napríklad negatívna súvislosť Flexibility s dimenziou Environmentálna adaptácia. V očakávanom smere prispeli ku konštruktivej validite aj súvislosti s 5 zo 6 mapovaných hodnotových orientácií, ktoré zachytáva AVL (Study of Values).

1.2 CERi - Mapovanie a výskum environmentálnych dispozícií u detskej populácie

Vzhľadom na to, že sa nám nepodarilo získať a analyzovať výskumné štúdie týkajúce sa ERI, ani po kontaktovaní odborníkov (C. M. Bruniová, P. W. Schultz, C. Saundersová), ktorí nám poskytli pôvodnú verziu ERI; uvádzame niektoré zistenia, ktoré vyplývajú zo skúmaní s použitím analogického inventára CERi (Children`s Environmental Response Inventory). Tento inventár zostavili Buntingová a Semple (1979) a je zameraný na detskú populáciu (9-16 rokov). Koncept, ktorý meria nazývajú „environmentálna osobnosť“. Ide o individuálne postoje týkajúce sa prostredia a tendencie správať sa určitým spôsobom v rozličných environmentálnych kontextoch. V inštrukcii pritom autori uvádzajú, že im ide o mapovanie pocitov k okolitému prostrediu. Dimenzie dotazníka sú identické s dimenziami ERI. Tento dotazník bol už viackrát výskumne použitý.

Salmivalliová (1998) pripravila a overila jeho fínsku verziu. Následne skúmala súvislosti medzi očakávaniami detí týkajúcimi sa budúcnosti (mapované pomocou Directing Traits Test) a environmentálnymi dispozíciami. Zistila súvislosti niektorých škál CERi s ďalšími charakteristikami osobnosti. Vyhľadávanie podnetov (CERi – Stimulus seeking) negatívne súviselo s potrebou bezpečia a pozitívne s túžbou po moci. Environmentálna dôvera (CERi – Environmental trust) negatívne súvisela s ochotou byť stredobodom pozornosti (willingness to perform). Zaujímavé je zistenie, že Antikvarizmus pozitívne súvisel s oceňovaním slobody (Love of liberty; v zmysle mať čo najmenej pravidiel a nadriadených), teda respondenti, ktorí „snívali“ o slobode oceňovali staré budovy, veci a filmy zachytávajúce historickú minulosť. Naopak, Potreba súkromia súvisela s oceňovaním slobody negatívne, takisto aj túžba po moci. Teda respondenti, ktorí by chceli byť vodcami, skôr potrebujú mať okolo seba ľudí, ako byť izolovaní. Mechanistická orientácia negatívne súvisela s potrebou bezpečia. Tu autorka kladie otázku, či sprostredkujúcim činiteľom môže byť to, že praktické zručnosti zvyšujú sebedomie. U škál Environmentálna adaptácia, Pastoralizmus ani Urbanizmus Salmivalliová (1998) nezistila nijaké signifikantné súvislosti s očakávaniami týkajúcimi sa budúcnosti. Tieto posledné dve škály mapujú výlučne postoj jednotlivca k prírode, zatiaľ čo v ostatných dimenziách je väčší priestor pre projekciu aj iných ako environmentálnych osobnostných charakteristík.

Harveyová (1989) zasa skúmala či a ako môžu súvisieť priame skúsenosti s vegetáciou v okolí školy s environmentálnymi dispozíciami, a tiež vedomosťami z botaniky. Zistila, že minulé aj aktuálne skúsenosti takéhoto charakteru v istej nízkej miere prispievajú k rozvoju environmentálnych dispozícií.

Smith-Sebasto a Cavernová (2006) sa zaoberali možnosťou ovplyvňovať environmentálne dispozície osobnosti prostredníctvom rôznych aktivít, ktoré robili s deťmi pred aj po víkendovom environmentálno-edukačnom programe. Sledovali dimenzie Environmentálna adaptácia, Environmentálna dôvera a Pastoralizmus. Štatistické analýzy potvrdili, že aktivity viedli k zmenám len v dimenzii Environmentálna adaptácia, aj to skôr v nežiaducom smere (skóre sa zvýšilo).

Dotazník CERI bol výskumne použitý aj na Slovensku. Naništová s Mesárošovou (2000) skúmali environmentálne dispozície osobnosti u detí z vidieka a z mesta, a tiež ich súvislosť s väzbou na miesto. Zistili, že u detí so slabšou väzbou na miesto prevláda Environmentálna dôvera, Urbanizmus a Vyhľadávanie podnetov, tieto deti sa zároveň javili ako citovo tvrdšie, uzavretejšie a rezervovanejšie. Dievčatá dosahovali vyššie skóre v dimenziách Pastoralizmus a Antikvarizmus; chlapci v dimenziách Mechanistická orientácia, environmentálna adaptácia a Environmentálna dôvera. Krupa (2003) sa zamerával na súvislosti environmentálnych a noetických dispozícií osobnosti u mladších adolescentov. Výsledky potvrdili prepojenosť jednotlivých dimenzií – boli zistené niektoré, aj keď slabé vzťahy. Najviac súvislosť bolo medzi noetickými charakteristikami a dimenziou Environmentálna adaptácia. Išlo len o slabé vzťahy, avšak je pozoruhodné, že všetky zistené súvislosti boli negatívne.

Dotazník ERI zatiaľ nebol preložený do Slovenského jazyka, a teda ani výskumne použitý na slovenskej populácii, preto sme sa rozhodli pripraviť jeho Slovenskú verziu.

2. Metodológia

2.1 Výskumná vzorka

O účasť vo výskume sme požiadali celkovo 248 respondentov. Keďže sme ich oslovovali priamo v školách cez vyučujúcich, návratnosť dotazníkov bola relatívne vysoká (93%). Z 231 dotazníkov, ktoré sme získali späť sme museli, kvôli prevažujúcej nekompletnosti údajov a odpovedí, 21 vyradiť. Výskumný výber tvorilo teda 210 respondentov, 151 (71,9%) žien a 59 (28,1%) mužov vo veku od 19 do 35 rokov ($M = 21,9$; $SD = 2,0$). Išlo prevažne o študentov vysokých škôl s rôznou odbornou profiláciou (bližšie pozri Tab. 1). K respondentom študujúcim technické odbory boli zaradení napríklad študenti Fakulty informatiky a informačných technológií a Materiálovo-technologické fakulty Slovenskej technickej univerzity; do skupiny humanitne zameraných študijných odborov boli zaradené napríklad Ošetrovateľstvo, Sociálna práca a pedagogické odbory. Približne polovica respondentov ($n = 107$; 51%) býva na vidieku, ostatní ($n = 103$; 49%) bývajú v meste.

Tab. 1: Počet mužov a žien podľa odbornej profilácie

Študijné zameranie	Pohlavie		Spolu
	žena	muž	
Technické	75	35	110
Humanitné	74	24	98
Iné	2	0	2
Spolu	151	59	210

2.2 Konštrukcia slovenskej verzie ERI a zber dát

Na preklade dotazníka ERI sa podieľalo viacero odborníkov. Autorkin preklad jednotlivých položiek bol porovnaný s ďalším nezávislým prekladom študentky zorientovanej v oblasti environmentálnej psychológie a tiež s prekladom analogického dotazníka zameraného na detskú populáciu – CERI (Bunting, Semple, 1979), ktorý už bol na Slovensku výskumne použitý (Naništová, Mesárošová, 2000; Krupa, 2003). Následne bol preklad konzultovaný s tlmočnicou z anglického jazyka. Preklad niektorých položiek vyžadoval konzultáciu s odborníkmi z inej ako psychologické či cudzojazyčnej oblasti (napr. práva, techniky). Zrozumiteľnosť výslednej slovenskej verzie dotazníka bola overená niekoľkými ďalšími nezávislými jednotlivcami so skupiny potenciálnych respondentov.

O spoluprácu pri administrácii sme požiadali vybraných pedagógov na rôzne zameraných vysokých školách v Bratislave, Trnave a Ružomberku. Dotazník ERI bol súčasťou dotazníkovej batérie zameranej na mapovanie environmentálnych a osobnostných dispozícií respondentov. V úvode oboznamoval respondentov so zámerom pilotného výskumu, následne im bol predložený krátky súbor otázok týkajúcich sa socio-demografických charakteristík (vek, pohlavie, bydlisko, škola). V rámci tohto pilotného výskumu sme do dotazníkovej batérie zaradili aj otázku týkajúcu sa religiozity respondentov („Označte, či sa považujete za: (1) silne veriaceho; (2) veriaceho, (3) pochybujúceho, hľadajúceho; (4) neutrálneho v otázkach viery; (5) skôr neveriaceho ale zviazaného s tradíciou; (6) silne neveriaceho“), aby sme rozšírili skúmanie možných súvislostí jednotlivých dimenzií environmentálnych dispozícií osobnosti.

3. Štatistické analýzy a výsledky

Získané dáta boli štatisticky spracované programom SPSS 19.0. V prvej etape sme sa zamerali na deskriptívne charakteristiky hrubého skóre jednotlivých subškál. Následne sme overovali ich vnútornú konzistenciu a analyzovali sme subškály na úrovni položiek. V ďalšom kroku sme zisťovali možné rozdiely v environmentálnych osobnostných dispozíciách vzhľadom na vybrané soci-demografické premenné.

3.1 Psychometrická analýza subškál ERI

Normálnemu rozloženiu okolo priemerného hrubého skóre, ktoré možno dosiahnuť sa v našom výskumnom výbere približuje rozloženie skóre v subškále Urbanizmus (Min = 31; Max = 89; M = 58,71; SD = 9,00) a Antikvarizmus (Min = 31; Max = 87; M = 59,71; SD = 10,72). Skóre v ostatných subškálach dosahovalo v rozmedzí danom pre každú subškálu skôr vyššie hodnoty. Presné údaje o variačnom rozpätí, priemernom dosahovanom skóre a ďalších charakteristikách subškál uvádzame v Tab. 2.

Na overenie vnútornej konzistencie jednotlivých subškál slovenskej verzie ERI sme pre každú z nich vypočítali široko najpoužívanejší koeficient reliability Cronbachovo α (Halama, 2005). Dosahoval hodnoty od 0,58 (Environmentálna adaptácia) do 0,81 (Urbanizmus) (pozri Tab. 2) Výsledky ukazujú nízku vnútornú konzistenciu subškál Environmentálna adaptácia (0,58), Potreba súkromia (0,65) a Komunalita (0,66).

Okrem výpočtu koeficientu Cronbachovo α pre celú škálu sme skúmali aj príspevok jednotlivých položiek k vnútornej konzistencii danej subškály. Pri škále Pastoralizmus sme identifikovali 3 položky, ktoré znižovali vnútornú konzistenciu (113. *Každý by mal akceptovať antikoncepčnú prax.* 122. *Divočina je krutá a drsná.* 182. *Veľmi ma priťahuje more.*). Odstránenie jednotlivých položiek by však vnútornú konzistenciu zvýšilo len minimálne ($0,71 \leq \alpha \leq 0,73$; t.j. najmenej po odstránení položky 122, $\alpha = 0,71$ a najviac po odstránení položky 113, $\alpha = 0,73$).

V škále Environmentálna adaptácia sme identifikovali 5 položiek, ktoré znižovali vnútornú konzistenciu (46. *Motorčky by nemali mať povolený vstup do rekreačných zón.* 86. *Priemyselné hnojivá zvyšujú kvalitu potravín.* 88. *Človek má právo upraviť prostredie tak, aby vyhovovalo jeho potrebám.* 140. *Myslím si, že zákony, ktoré sa týkajú neoprávneného uniknutia na súkromný pozemok by mali byť dodržiavané starostlivejšie.* 149. *Veda je rovnako škodlivá ako aj prínosná.*). Odstránenie jednotlivých položiek by však vnútornú konzistenciu zvýšilo tiež len minimálne ($0,584 \leq \alpha \leq 0,593$).

Tab. 2: Deskripcia a vnútorná konzistencia subškál ERI

Názov škály	HS škály	M	SD	Median	Modus	Min	Max	α
Pastoralizmus	12 - 120	92,87	9,00	92,5	94	67	116	0,70
Urbanizmus	20 - 100	58,71	10,82	58	60	31	89	0,81
Environmentálna adaptácia	22 - 110	66,86	8,22	67	64 a 70	47	90	0,58
Vyhľadávanie podnetov	22 - 110	67,04	10,94	67	62	40	93	0,73
Environmentálna dôvera	0 - 100	72,58	10,07	73	75	45	96	0,75
Antikvarizmus	20 - 100	59,71	10,72	60	64	31	87	0,78
Potreba súkromia	19 - 95	56,39	7,31	57	61	40	80	0,65
Mechanistická orientácia	20 - 100	59,25	10,05	60	65	34	83	0,77
Komunalita	20 - 100	77,47	7,53	78	77	49	93	0,66

V škále Vyhľadávanie podnetov sme tiež identifikovali 5 položiek, ktoré znižovali vnútornú konzistenciu (23. *Radšej mám autá s manuálnou ako s automatickou prevodovkou.* 84. *Myslím, že by som sa nechcel nechať zhypnotizovať.* 145. *Zriedkakedy mením trasy, ktorými chodím každý deň.* 163. *Rád by som býval v paláci alebo v zámku.* 168. *Miesta hrajú v mojich snoch často dôležitú úlohu.*). Odstránenie jednotlivých položiek by však vnútornú konzistenciu zvýšilo len mierne ($0,73 \leq \alpha \leq 0,744$).

V škále Environmentálna dôvera žiadna z položiek neznižovala vnútornú konzistenciu.

V škále Antikvarizmus sme identifikovali 3 položky, ktoré znižovali vnútornú konzistenciu (11. *Rád si prezerám knihy v knižkupectve.* 59. *Rád by som žil v modernom naprojektovanom systéme bývania (ako boli napr. Baťove „mestá“).* 111. *Balet ma vôbec*

nezaujíma.). Odstránenie jednotlivých položiek by však vnútornú konzistenciu zvýšilo len mierne ($0,784 \leq \alpha \leq 0,785$).

V škále Potreba súkromia sme identifikovali 5 položiek, ktoré znižovali vnútornú konzistenciu (4. Radšej by som býval v štvrti, kde sa susedia do seba nestarajú. 35. Ťažko sa sústredím, keď je okolo mňa hluk. 58. Nemám rád, keď som úplne sám. 94. Ploty robia dobrých susedov. 118. Vo väčšine situácií je pre mňa ľahké nerušene pracovať.). Odstránenie jednotlivých položiek by však vnútornú konzistenciu zvýšilo len minimálne ($0,651 \leq \alpha \leq 0,665$).

V škále Mechanistická orientácia sme identifikovali 5 položiek, ktoré znižovali vnútornú konzistenciu (13. Je to nuda stráviť celý deň manuálnou prácou. 90. Stotožňujem sa s myšlienkou, že pri navrhovaní budov je funkcia dôležitejšia ako forma. 92. Rád mám dobré a kvalitné vybavenie, aj keď ho veľmi nevyužívam. 126. Chcel by som mať drahý fotoaparát. 181. Keby som mal peniaze rád by som si kúpil drahé domáce kino.). Odstránenie jednotlivých položiek by však vnútornú konzistenciu zvýšilo len mierne ($0,771 \leq \alpha \leq 0,783$).

3.2 Vzájomné súvislosti subškál ERI

Súvislosti subškál sme zisťovali na základe Pearsonovho korelačného koeficientu. Významne a silnejšie korelovali Pastoralizmus s Antikvarizmom ($r = 0,619$; $p < 0,001$), a Urbanizmus s Environmentálnou adaptáciou ($r = 0,602$; $p < 0,001$). Zistili sme aj ďalšie pozitívne i negatívne vzťahy subškál, ktoré uvádzame v Tab. 3.

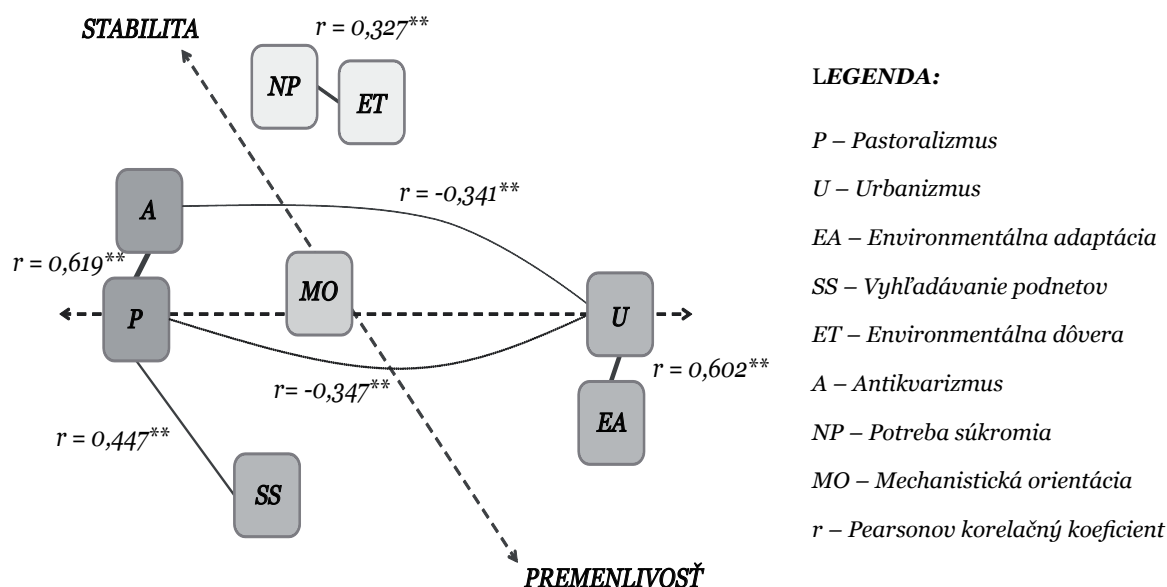
Tab. 3: Interkorelácie subškál ERI (Pearsonov korelačný koeficient)

	<i>P</i>	<i>U</i>	<i>EA</i>	<i>SS</i>	<i>ET</i>	<i>A</i>	<i>NP</i>
<i>P</i>	-						
<i>U</i>	- 0,347**	-					
<i>EA</i>	- 0,247**	0,602**	-				
<i>SS</i>	0,447**		0,254**	-			
<i>ET</i>				- 0,319**	-		
<i>A</i>	0,619**	- 0,347**	- 0,233**	0,280**		-	
<i>NP</i>					0,327**	0,195**	-
<i>MO</i>	0,222**			0,298**	- 0,278**		

Vysvetlivky: *P*-Pastoralizmus; *U*-Urbanizmus; *EA*-Environmentálna adaptácia; *SS*-Vyhľadávanie podnetov; *ET*-Environmentálna dôvera; *A*-Antikvarizmus; *NP*-Potreba súkromia; *MO*-Mechanistická orientácia
** $p < 0,01$

Na základe interkorelácií medzi subškálami (Tab. 3) sme sa pokúsili zostaviť model vzájomných vzťahov mapovaných environmentálnych dispozícií (Schéma 1) tak, aby ich priestorové rozloženie zodpovedalo intenzite, resp. smeru vzťahu. V štruktúre modelu sme identifikovali 2 hypotetické dimenzie – tendencia k pastoralizmu, resp. urbanizmu (horizontála) a stabilita, resp. premenlivosť (diagonála); pričom pri pomenovaní extrémov druhej dimenzie vychádzame z modelu Mesárošovej a Naništovej (Naništová, 2009).

Schéma 1: Model štruktúry vzťahov subškál ERI



Tab.4 : Rozdiely v škálach ERI v kontexte sociodemografických premenných – výsledky t-testov

Subškála	Skupina	n	M	SD	SE	t	df	Sig.
Environmentálna adaptácia	Dedina	103	65,39	8,086	0,797	-3,492	199	0,001
	Mesto	98	69,35	7,977	0,806			
	Technický odbor	106	68,83	8,385	0,814	2,654	197	0,009
	Humanitný odbor	93	65,76	7,837	0,813			
Vyhľadávanie podnetov	Ženy	139	65,35	10,340	0,877	-3,845	194	< 0,001
	Muži	57	71,51	9,816	1,300			
	Dedina	98	65,31	10,379	1,048	-2,463	194	0,015
	Mesto	98	68,97	10,443	1,055			
Mechanistická orientácia	Technický odbor	103	69,29	10,041	0,989	3,073	192	0,002
	Humanitný odbor	91	64,75	10,543	1,105			
Environmentálna dôvera	Ženy	139	74,86	9,063	0,769	6,8	193	< 0,001
	Muži	56	65,09	9,126	1,220			
Mechanistická orientácia	Ženy	143	56,15	9,124	0,763	-7,701	196	< 0,001
	Muži	55	67,09	8,501	1,146			

Tab. 5: Rozdiely v škálach ERI v kontexte sociodemografických premenných – výsledky U-testov

Subškála	Skupina	n	Priemerné poradie	U	Z	r	Sig.
Urbanizmus	Dedina	103	87,60	3667,0	-3,449	-0,243	0,001
	Mesto	99	115,96				
	Technický odbor	105	113,22	3652,0	-3,269	-0,231	0,001
	Humanitný odbor	95	86,44				
Mechanistická orientácia	Technický odbor	103	111,14	3487,5	-3,285	-0,235	0,001
	Humanitný odbor	93	84,5				

3.3 Diferenciačná analýza vzhľadom na vybrané sociodemografické premenné

Ďalej sme sa zamerali na skúmanie možných rozdielov v environmentálnych charakteristikách osobnosti v súvislosti s pohlavím, bydliskom na dedine alebo v meste a zameraním štúdia skôr technicky alebo humanitne. Zistili sme, že signifikantné interpopulované rozdiely sa vyskytli v 3 dimenziách ERI (Vyhľadávanie podnetov, Mechanistická orientácia, Environmentálna dôvera) (bližšie pozri Tab. 4). V závislosti od miesta bydliska sme zistili signifikantné rozdiely tiež v 3 dimenziách (Urbanizmus, Environmentálna adaptácia, Vyhľadávanie podnetov) (bližšie pozri Tab. 4 a Tab. 5). Vzhľadom na študijné zameranie sme zistili štatisticky významné rozdiely v polovici dimenzií ERI (Urbanizmus, Environmentálna adaptácia, Vyhľadávanie podnetov, Mechanistická orientácia) (bližšie pozri Tab. 4 a Tab. 5). Ukazovateľom miery efektu pri rozdieloch testovaných U-testom bol biseriálny korelačný koeficient r . Zistili sme, že rozdiely reprezentujú len malý efekt ($0,231 < r < 0,243$).

Diskusie

Cieľom pilotnej štúdie bolo pripraviť slovenskú verziu ERI a overiť jej základné psychometrické charakteristiky. V súlade s psychometrickými charakteristikami pôvodnej verzie ERI (McKechnie, 1974) sme zistili nízku vnútornú konzistenciu subškály Potreba súkromia a validizačnej škály Komunalita. Avšak vnútorná konzistencia slovenskej verzie týchto subškál nedosahovala požadovanú minimálnu hodnotu koeficientu Cronbachovo α 0,7 (Halama, 2005). Je teda možné, že prekladom z pôvodného jazyka sa tendencia nízkej konzistencie položiek ešte zvýraznila.

Najnižšia vnútorná konzistencia sa ukazuje u subškály Environmentálna adaptácia. Po bližšej analýze obsahu jej položiek je možné identifikovať v tvrdeniach 3 tendencie – (1) úloha vedy a techniky v zásahu do prostredia, (2) legislatíva a zákony týkajúce sa zásahu a aktivity v prostredí, a (3) materiálne vlastníctvo. Problematické z hľadiska vnútornej konzistencie môžu byť svojim obsahom položky týkajúce sa tretej tendencie. Avšak v pôvodnej verzii ERI dosahuje subškála Environmentálna adaptácia relatívne vysokú vnútornú konzistenciu (McKechnie, 1974). Uvažujeme teda, že obsah tejto škály môže byť kultúrne zaťažený, nie je blízky životnému štýlu obyvateľov Slovenska a našich respondentov (napr. položky *Mrakodrapy by mali byť zakázané. Je fajn kúpiť si nové auto tak približne každý rok.*), resp. môže byť kultúrne podmienená súvislosť spomenutých 3 tendencií.

Okrem subškály Environmentálna dôvera sme v každej identifikovali niekoľko položiek, ktoré mierne znižovali vnútornú konzistenciu. Uvažujeme nad viacerými skutočnosťami, ktoré môžu byť príčinou tohto zistenia: (a) problematická môže byť negatívna formulácia položiek (napr. *Myslím, že by som sa nechcel nechať zhypnotizovať.*); (b) takisto jazykovo neprirodená či nejednoznačná formulácia položiek (napr. *Stotožňujem sa s myšlienkou, že pri navrhovaní budov je funkcia dôležitejšia ako forma.*), na ktorú sme boli respondentmi aj explicitne upozornení; (c) s realitou zachytenou v niektorých položkách respondenti v našich kultúrnych podmienkach pravdepodobne nemajú rozsiahlejšie skúsenosti, čím sa mohli stať pre meranie daných environmentálnych dispozícií irelevantné (napr. *Myslím si, že zákony, ktoré sa týkajú neoprávneného vniknutia na súkromný pozemok by mali byť dodržiavané starostlivejšie.*); (d) ďalším vysvetľujúcim faktorom môže byť určitá „univerzálnosť“ odpovedí na niektoré položky, t. j. že respondenti na ne mohli odpovedať podobne nezávisle od miery mapovanej environmentálnej charakteristiky (napr. *Keby som mal peniaze rád by som si kúpil drahé domáce kino.*). Pre ďalšie používanie inventára by bolo potrebné problematické položky štylisticky upraviť a znovu overiť psychometrické charakteristiky subškál; zvážiť vylúčenie kultúrne zaťažených a v našom kontexte obsahovo irelevantných položiek. Inou možnosťou je uvažovať nie len nad vylúčením nevyhovujúcich položiek, ale skôr nad výberom niekoľkých, ktoré obsahovo najviac sýtia každú z dimenzií a tak vytvorí skrátenú verziu inventára.

Ďalej sme skúmali možné vzájomné súvislosti jednotlivých subškál. Zistili sme, že v štruktúre ich vzťahov možno identifikovať dva základné profily – orientáciu na pastoralizmus, resp. urbanizmus. Rovnaké závery z analýzy analogického inventára environmentálnych dispozícií pre deti CERI uvádza aj Naništová (2009). Jedna tendencia je charakterizovaná ústretovosťou voči prírodnému prostrediu a preferenciou historických, či starých miest, druhá skôr preferenciou mestského prostredia, jeho podnetov a stimulácie, a tiež tendenciou k modifikácii prostredia. Z tohto zistenia vyvstáva otázka, či ide o kontinuitu, pól jednej dimenzie, ktorá by charakterizovala prevažujúci charakter vzťahu človeka k prostrediu; alebo môže ísť o dve samostatné kritériá charakteristiky tohto vzťahu. Podobné základné tendencie pravdepodobne predpokladal aj McKechnie, pretože ako uvádzajú Bonnesová so Secchiarolim (1995), pôvodne vytvoril dotazník na mapovanie dispozícií v zmysle pastoralizmu a urbanizmu, až neskôr ho prepracoval na viacdimenzionálny ERI. Aj Milfont a Duckitt (2010) zaoberajúci sa zasa environmentálnymi postojmi, identifikovali v nich 2 podobné dimenzie: „preservation“ (všeobecné presvedčenie, že ochrane prírody a biodiverzity pred zásahmi človeka v jej pôvodnom stave by malo patriť prvenstvo) a „utilization“ (všeobecné presvedčenie, že pre celý svet prírody je správne,

vhodné a nevyhnutné, aby boli využívané a modifikované pre ciele človeka). Salmivalliová (1998) predkladá názor, že subškály Pastoralizmus a Urbanizmus mapujú výlučne postoj jednotlivca k prostrediu, kým v ostatných je priestor aj pre projekciu iných charakteristík; a preto sa tieto 2 tendencie logicky ukazujú ako kľúčové.

Ďalšou identifikovanou dimenziou je kontinuum od (a) stability, ktorú charakterizuje dôraz na „zakotvenie“ v prostredí, v histórii, dôraz na bezpečnosť v prostredí, v domove; ku (b) premenlivosti, ktorú charakterizuje potreba rôznorodej stimulácie, nových prostredí, schvaľovanie modifikácie prostredia technológiami. Pri pomenovaní tejto dimenzie sme vychádzali z modelu Mesárošovej a Naništovej (Naništová, 2009). Akoby „neutrálnu“ pozíciu vzhľadom na navrhnuté dimenzie má subškála Mechanistická orientácia. Táto skutočnosť môže byť spôsobená tým, že daná škála je zameraná skôr na zručnosti, technické záujmy, ako na charakter vzťahu človeka k prostrediu. Aj keď pozorujeme istú zhodu s modelom vytvoreným na základe analýz CERI, pre potvrdenie jeho reliability sú potrebné ďalšie skúmania, či porovnanie s inými zisteniami týkajúcimi sa tendencií k pastoralizmu, resp. urbanizmu.

Zaujímavé môže byť i porovnanie nášho modelu s tendenciami v prejave väzby na miesto, ktoré uvádza Naništová (2008). Ide o „zakorenenosť“ v určitom mieste, miesto sa stáva súčasťou identity, čo je v kontexte environmentálnych dispozícií podobné zoskupeniu environmentálnej dôvery a potreby súkromia. Ďalšou tendenciou je závislosť na mieste, ide teda o funkčný vzťah k miestu, vzťah sa odvíja od toho, do akej miery miesto uspokojuje potreby jednotlivca. Tu môžeme pozorovať analógiu s otvorenosťou voči urbánemu prostrediu, schvaľovaním zásahov do prostredia v prospech človeka. Tretou tendenciou v prejave väzby na miesto je „tradicionalizmus“, teda dôraz na reprezentáciu rodiska v súčasnom sociálnom kontexte i v osobnom prežívaní, zachovanie určitej kontinuity. Tento koncept môže byť do určitej miery podobný tendenciám k preferencii historických, starých miest, k otvorenosti voči prírodnému prostrediu v našom modeli.

Keďže nám nie sú dostupné štúdie zaoberajúce sa ERI, zistenia budeme diskutovať najmä v porovnaní s výsledkami analýz inventára analogického pre detskú populáciu CERI, ktorému sa venovali Naništová a Mesárošová (2000). Výsledky diferenciačných analýz, ktorým sa teraz budeme venovať, môžeme považovať za príspevok ku kriteriálnej (konvergentnej) validizácii subškál. V súlade s typickými kultúrne podmienenými vzorcami správania mužov a žien sme zistili vyššiu mieru Mechanistickej orientácie a tendencií k vyhľadávaniu podnetov u mužov, u žien zasa vyššiu mieru prežívania bezpečnosti domova a obáv z neznámych miest a samoty (Environmentálna dôvera). Tieto zistenia reflektujú typicky mužskú dobrodružnosť, aktivitu v prostredí, technické a manuálne zručnosti; hlbšie prežívanie zakotvenia a bezpečia v domove u žien. Naše zistenia však nie sú v súlade s rozdielnymi zisteniami u detskej populácie (Naništová, Mesárošová, 2000). Autorky zistili u dievčat vyššiu mieru pastoralizmu, pozitívny vzťah k tradičnosti (Antikvarizmus) a u chlapcov okrem Mechanistickej orientácie aj väčšie tendencie k pretváraniu, skúmaniu a manipulácii v prostredí.

Na druhej strane, súhlasne so zisteniami Naništovej a Mesárošovej (2000) sa ukazuje u respondentov z mesta intenzívnejšia tendencia k vyhľadávaniu stimulácie, nového, a preferencia urbánneho prostredia. Ako hovorí Naništová (2008), dlhodobý pobyt na mieste prispieva k procesu vytvárania identity s miestom; Smaldone, Harris a Sanyal (2008) zas poukazujú na význam času a pobytu na mieste pri utváraní väzby naň. Môžeme teda uvažovať nad tým, že práve prostredie, v ktorom respondenti žijú a pravdepodobne aj vyrastali, môže to istej miery formovať ich environmentálne dispozície, jeho charakteristiky sú zakomponované do ich environmentálno-osobnostnej štruktúry. Harveyová (1989) konkrétne u detí/žiakov zistila, že skúsenosť s prírodným prostredím v okolí školy prispievala k rozvoju environmentálnych dispozícií v zodpovedajúcom smere; čo by sme mohli považovať za argument v prospech našich úvah. V ostatných subškálach sme, v súlade s Naništovou a Mesárošovou (2000), nezistili významné rozdiely, čo môže poukazovať na to, niektoré environmentálne dispozície majú potenciál presahovať dichotómiu mesto-vidiek (ide o Pastoralizmus, Environmentálnu dôveru, Antikvarizmus, Potrebu súkromia, Mechanistickú orientáciu).

Významným príspevkom ku konvergentnej validizácii sú zistenia rozdielov medzi študentmi technických a humanitných odborov. Respondenti z technických škôl dosahovali vyššie skóre v dimenziách reflektujúcich vzťah k technológiám, ich využitiu pri transformácii prostredia (Mechanistická orientácia, Environmentálna adaptácia); tiež sa u nich prejavila vyššia tendencia k preferencii urbánneho, teda človekom a technológiami vytvoreného prostredia. Malý rozdiel v prospech študentov technických odborov sa ukázal aj v tendencii vyhľadávania stimulácie a nových skúseností, čo môže byť podmienené technologickým nábojom niektorých položiek subškály. Avšak je potrebné upozorniť na fakt, že rozdiely v charakteristike nazwanej Environmentálna adaptácia v závislosti od bydliska aj študijného zamerania boli len minimálne. Daná subškála zároveň vykazuje nízku vnútornú konzistenciu, a teda k interpretácii rozdielov treba pristupovať s adekvátnou kritickosťou (Halama, 2005).

Naša pilotná psychometrická štúdia má však niekoľko limitácií. Prvou z nich je povaha výskumného výberu, ktorý tvorili vys-

koškoláci, teda vekovo aj sociálne len úzka špecifická skupina. Zovšeobecniteľnosť výsledkov je teda limitovaná, pre potvrdenie zistených psychometrických kvalít je potrebné previesť ďalšie overovanie. Ďalším limitom môže byť absencia spätného prekladu pri overení kompatibility pôvodnej a preloženej verzie ERI. Avšak volili sme skôr postup obsahového vystihnúť podstaty jednotlivých subškál, preto sme spätný preklad nepovažovali za naliehavo nevyhnutný.

Napriek týmto aj ďalším neodhaleným nedostatkom môžu byť pilotné zistenia odrazom pre ďalšie overovanie a analýzy tendencií v environmentálnych osobnostných dispozíciách. Pre ďalšie výskumné využite ERI by bolo potrebné uvažovať nad revidovaním slovenského prekladu a vytvorením jeho skrátenej verzie, prípadne overovať možnosti samostatného využitia niektorých subškál. Tiež by sa skúmanie mohlo zamerať na ďalšie overovanie validity subškál či na ďalšie súvislosti ERI, napríklad s osobnostnými charakteristikami.

Záver

Zistili sme, že vo väčšine subškál ERI respondenti dosahovali skôr vyššie skóre ako stredné hodnoty skóre dosiahnuteľného v jednotlivých subškálach. Najnižšiu vnútornú konzistenciu vykazuje subškála Environmentálna adaptácia; tiež nízku subškála Potreba súkromia a validizačná škála Komunalita. V každej so subškál, okrem Environmentálnej dôvery sme identifikovali 3 až 5 položiek, ktoré vnútornú konzistenciu mierne znižujú. V diferenciačnej analýze sme zistili významné rozdiely na základe pohlavia v 3 subškálach, na základe miesta bydliska v 3 subškálach a na základe študijného zamerania v 4 subškálach ERI.

Literatúra

- Bonnes, M., & Secchiaroli, G. (1995). *Environmental Psychology: A Psycho-social Introduction*. London: Sage Publications.
- Bunting, T. E., & Semple, T. McL. (1979). The development of an environmental response inventory for children, In: A. D. Seidel and S. Danford (eds.) *Environmental design: Research, theory and application/EDRA 10* (273-283). Washington DC: Environmental Design. Research Association. Retrieved February 10, 2013, from <http://goo.gl/s6O9o>.
- Bruni, C. M.; Schultz, P. W.; Saunders, C. (n.d.). *Conspychmeasures. Measurement Tools for Environmental Practioners*. Retrieved June 11, 2011, from <http://goo.gl/2dEua>
- Després, C. (1991). The Meaning of Home: Literature Review and Directions for Future Research and Theoretical Development. *The Journal of Architectural and Plannig Research*, 8(2), 96-115.
- Dutcher, D., Finley, J., Luloff, A., & Johnson, J. (2007). Connectivity with nature as a measure of environmental values. *Environment and Behavior*, 39, 474-493.
- Fransson, N., & Gärling, T. (1999). Environmental Concern: Conceptual definitions, measurement, methods, and research findings. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 369-382.
- Guagnano, G. & Markee, N. (1995). Regional differences in the sociodemographic determinants of environmental concern. *Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies*, 17, 135-149.
- Halama, P. (2005). *Princípy psychologickéj diagnostiky*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Harvey, M. R. (1989). The relationship between children's experiences with vegetation on school grounds and their environmental attitudes. *Journal of Environmental Education*, 21(2), 9-15.
- Hay, R. (1998). A Rooted Sense of Place in Cross-Cultural Perspective. *Canadian Geographer*, 42(3), 245-267.
- Hidalgo, M. C., & Hernández, B. (2001). Place Attachment: Conceptual and Empirical Questions. *Journal of environmental Psychology*, 21, 273-281.
- Hirsh, J. B. (2010). Personality and environmental concern. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 245-248.

- Kaplan, R. (1977). Patterns of Environmental Preference. *Environment and Behaviour*, 9(2), 195-216.
- Krupa, R.; Naništová, E. (2003). Environmentálne a noetické dispozície v trojdimenzionálnom koncepte osobnosti. In J. Stempelová, M. Košč (Eds.) *Existenciálne problémy a psychoterapia v 21. storočí: vybrané prednášky a obrázková dokumentácia z Konferencie s medzinárodnou účasťou na tému: „Logoterapia - psychoterapia pre tretie tisícročie“ konanej 30.-31.mája 2003 vo Svite*. Retrieved March 13, 2013, from <http://goo.gl/OSNMh>
- Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Environmental Psychology*, 31(3), 207-230.
- Low, S. M.; Altman, I. (1992). Place Attachment and Conceptual Inquiry. In: I. Altman, S. M. Low (Eds.), *Place Attachment* (pp. 1-12). New York: Plenum Press.
- Manzo, L. C. (2005). For better or for worse: Exploring multiple dimensions of place meaning. *Journal of Environmental Psychology*, 25, 67-86.
- McAndrew, T. (1993). *Environmental Psychology*. Belmont: Wardsworth.
- McKechnie, G. E. (1974). *Manual for the Environmental Response Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist's Press. Retrieved June 11, 2011, from <http://goo.gl/xC991>.
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitude inventory: A valid reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 80-94. ISSN
- Naništová, E. (1998). Človek a príroda. *Environmentálna psychológia*. In J. Výrost, I. Slaměník (Eds.) *Aplikovaná sociálna psychologie I* (181-225). Praha: Portál.
- Naništová, E. (2008). Psychológia domova: kontexty a teoretické východiská. In: E. Naništová et al. *Domov ako priestor bytia* (s. 97-179). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Naništová, E. (2009). *Miesta návratu*. Trnava: Tyrnaviensis.
- Naništová, E., & Mesárošová, B. (2000). Analýza väzby na miesto a environmentálnych dispozícií detí z vidieka a z mesta. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35(1), 3-22.
- Nielsen-Pincus, M.; Hall, T.; Force, J. E.; & Wulfhorst, J. D. (2010). Sociodemographic effect on place bonding. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 443-454.
- Nooney, J.; Woodrum, E.; Hoban, T., & Clifford, W. (2003). Environmental worldview and behavior: Consequences of dimensionality in a survey of North Carolinians. *Environment & Behavior*, 35(6), 763-783.
- Raymond, C. M.; Brown, G., & Weber, D. (2010). The measurement of place attachment: Personal, community, and environmental connections. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 422-434.
- Salmivalli, M. (1998). Children's environmental response inventory among Finnish adolescents. *Journal of Environmental Education*, 29(3), 49-54.
- Smaldone, D.; Harris, C.; Sanyal, S. (2008). The role of time in developing place meanings. *Journal of Leisure Research*, 40(4), 479-504.
- Smith-Sebasto, N. J., & D'Acosta, A. (1995). Designing a Likert-type scale to predict environmentally responsible behavior in undergraduate students: A multistep process. *Journal of Environmental Education*, 27(1), 14-20.
- Williams, D. R., & Vaske, J. J. (2003). The measurement of place attachment: Validity and generalizability of a psychometric approach. *Forest Science*, 49(6), 830-840.

PERCIPOVANÁ FUNKČNOSŤ RODINNÉHO SYSTÉMU U ADOLESCENTOV V KONTEXTE VEKU, POHLAVIA A VIEROVYZNANIA

PERCEIVED FAMILY FUNCTIONING IN ADOLESCENTS WITH RESPECT TO AGE, GENDER AND RELIGION

Gabriela ŠEBOKOVÁ, Denisa ŠUKOLOVÁ

Katedra psychologických vied, FSVaZ, UKF, Kraskova 1, Nitra, Slovensko, gabriela.sebokova@ukf.sk, denisa.sukolova@ukf.sk

Grantová podpora: Príspevok vznikol v rámci riešenia grantovej úlohy VEGA – Rodinný systém a interakčné stratégie adolescentov z hľadiska osobnostných a psychosociálnych faktorov. Projekt č. 1/0903/13

Abstrakt: Cieľom predkladanej štúdie bolo analyzovať percipovanú funkčnosť rodinného systému v súvislosti s vybranými sociodemografickými charakteristikami (vek, pohlavie, vierovyznanie) v období adolescencie. Výskumu sa zúčastnilo 245 probantov vo vekovom rozmedzí od 14 do 24 rokov (priemerný vek 18.76, 121 chlapcov, 124 dievčat). Na meranie funkčnosti rodinného systému bola použitá 4. Revízia Škály rodinnej adaptability a kohézie - FACES IV (Olson, 2010). Na zachytenie komunikácie a spokojnosti s rodinným systémom bola administrovaná Škála rodinnej komunikácie (Olson, Barnes, 2010) a Škála rodinnej spokojnosti (Olson, 2010). Výsledky štatistických analýz nepotvrdili súvislosť medzi percipovanou funkčnosťou rodinného systému a vekom adolescentov. Chlapci a dievčatá sa líšili vo vnímaní rodinnej kohézie – dievčatá skórovali vyššie v adaptívnej škále kohézie, chlapci v maladaptívnych škálach rodinnej kohézie. Výsledky tiež naznačili, že adolescenti bez vierovyznania v porovnaní s adolescentmi s kresťanským vierovyznaním vnímali svoju rodinu ako dysfunkčnejšiu.

Abstract: The goal of the current study was to analyze perceived family functioning with respect to socio-demographic characteristics (age, gender, religion) in adolescence. 245 adolescents in the range of 14 to 24 years (mean age 18.76, 121 boys, 124 girls) participated in the research. To measure family functioning the 4th revision of The Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale – FCAES IV (Olson, 2010) was utilized. To evaluate communication and satisfaction with the family system The Family Communication Scale (Olson, Barnes, 2010) and The Family Satisfaction Scale (Olson, 2010) were used. The results of statistical analysis did not confirm the association between the perceived family functioning and the age of adolescents. Boys and girls differed in the perception of family cohesion – girls scored higher on balanced cohesion scale, boys scored higher on unbalanced cohesion scales. The results also suggested that adolescents without religion perceived their family as less healthy, than Christian adolescents.

Kľúčové slová: funkčnosť rodinného systému; adolescencia; pohlavie; vek; vierovyznanie

Key words: family functioning; adolescence; gender; age; religion

Úvod

V rámci teórie, výskumu a psychoterapeutickej praxe psychológie rodiny v súčasnosti dominuje systémový prístup. Zatiaľ čo aplikačná oblasť (systémové poradenstvo a terapia) je v našich podmienkach široko rozvíjaná, teoretický základ a s ním spojený výskum (empirické overovanie teoretických predpokladov a hypotéz) nie je u nás dostatočne formulovaný a rozvíjaný (Sobotková, 2001). Cieľom predkladanej štúdie je preto analyzovať vnímanie funkčnosti rodinného systému z pohľadu adolescenta v súvislosti s vybranými sociodemografickými charakteristikami – vekom, pohlavím a vierovyznaním adolescentov. Naším zámerom je tiež zistiť súvislosť medzi sociodemografickými charakteristikami a spokojnosťou adolescentov s rodinným systémom. Pri definovaní rodinného systému vychádzame z revidovaného Olsonovho kruhového modelu. V predkladanej štúdii uvádzame základné princípy a špecifiká fungovania rodinného systému v období adolescencie a rozdiely vzhľadom na pohlavie a vierovyznanie adolescentov.

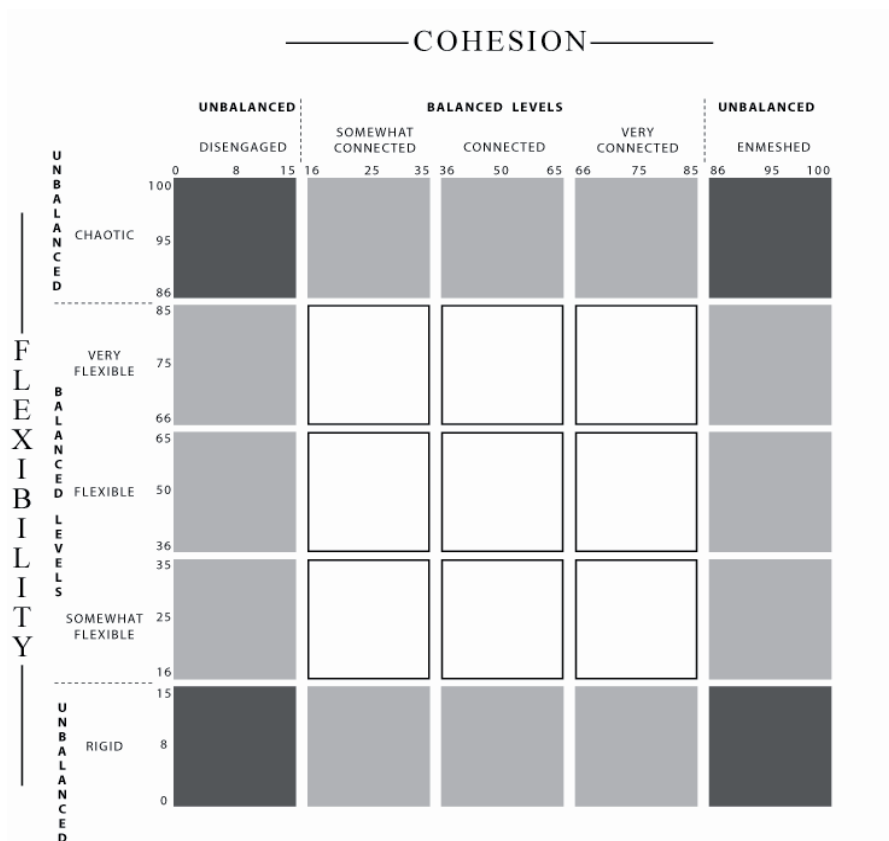
1. Modely rodinného fungovania – Olsonov kruhový model rodinného systému

Vychádzajúc zo systémovej teórie bolo vytvorených viacero modelov, ktorých cieľom bolo popísať princípy rodinného fungovania. Napriek tomu, že všetky existujúce modely sú založené na systémovom prístupe a akceptujú základné charakteristiky systému, existuje medzi nimi veľká variabilita. S cieľom integrovať a zjednotiť množstvo konceptov, ktoré autori od 50-tych rokov 20. storočia používali na popisovanie rodinnej dynamiky, vytvoril D. Olson so spolupracovníkmi tzv. kruhový model rodinného systému. Na základe analýzy Olson s kolegami totiž konštatovali, že výskumníci a klinici skúmali v poslednom polstoročí nezávisle od seba také premenné rodinného systému, ktoré jasne korešpondujú s tromi hlavnými dimenziami: **adaptabilita (*flexibility*)**, **kohézia (*cohesion*)** a **komunikácia (*communication*)** (Olson, Gorall, 2003).

Dimenzia adaptability je v rámci kruhového modelu definovaná ako kvalita a vyjadrenie vedenia a organizácie, rolí, vzťahových pravidiel a vyjednávania (Olson, Gorall, 2006). Dimenzia adaptability ukazuje, ako rodina dokáže balansovať medzi zmenou a stabilitou (Olson, Gorall, 2003). Dimenzia kohézie vyjadruje emočné puto medzi jednotlivými členmi rodiny a určuje, ako rodina balansuje medzi separáciou a súdržnosťou resp. spolupatričnosťou. Poslednou dimenziou kruhového modelu je komunikácia, ktorú autori charakterizujú ako pozitívne komunikačné zručnosti využívané v rodinnom systéme (Olson, Gorall, 2006). Komunikácia má facilitujúcu funkciu a umožňuje rodinám upravovať mieru adaptability a kohézie vzhľadom na požiadavky prostredia či vývinu (Olson, Gorall, 2003).

Základnou hypotézou kruhového modelu je, že vyvážené, priemerné hodnoty kohézie a adaptability indikujú zdravé fungovanie jednotlivcov a rodinných vzťahov, zatiaľ čo nevyvážené, extrémne hodnoty kohézie (prepletená a odcudzená) a adaptability (rigidná a chaotická) znamenajú problematické patologické fungovanie rodiny aj jednotlivca (Olson, Gorall, 2003).

Obrázok 1: Olsonov kruhový model rodinného systému (Olson, 2010a)



1.1 Rodinný systém v období adolescence

Fungovanie rodinného systému je vnímané každým členom odlišne. Každý člen rodiny má svoj vlastný, legitímny pohľad na rodinu, pričom ani jeden z nich nie je objektívny či správny (Sobotková, 2001). V predkladanej štúdií sa zameriavame na rodinný systém z pohľadu adolescenta. Práve v adolescencii totiž dochádza k významným zmenám fungovania rodinného systému a jeho socializačného vplyvu a významu pre jednotlivca. Maynard a Olson (1987) uvádzajú, že rodiny s adolescentmi bývajú menej kohéz-

ne a viac chaotické, než rodiny v skorších alebo neskorších vývinových obdobiach. Tiež adolescenti v porovnaní so staršími resp. mladšími jednotlivcami a aj svojimi rodičmi hodnotia rodiny ako menej kohézne a viac chaotické.

Vysvetlenie možno hľadať v potrebe redefinovania rodinných rolí a vzťahov ako príprava adolescenta na neskorší odchod z rodiny. Pre adolescenta je nevyhnutné dosiahnuť novú rovnováhu medzi separáciou a blízkosťou medzi členmi rodiny. Staršie vývinové teórie kládli dôraz najmä na proces separácie adolescenta a tým podcenili pretrvávajúci význam blízkosti a jeho prepojenia s rodinou (Feldman, Gehring, 1988; Maynard, Olson, 1987). V súčasnosti sa väčšina autorov prikláňa k názoru, že aj keď rodinná kohézia s pribúdajúcim vekom adolescentov mierne klesá, ostáva aj naďalej významným ovplyvňujúcim faktorom počas celej adolescencie (Bokhorst et al., 2009; Henry et al., 1996; Macek, 2003; Sentse, Laird, 2010).

V období adolescencie sa mení aj vedenie a organizácia rodinného systému. Dochádza k poklesu jednostranného určovania pravidiel zo strany rodičov a k nárastu spoločného organizovania a diskusie pri realizovaní rozhodnutí. Adolescent si vyžaduje väčšiu mieru slobody, zmenu pravidiel a rolí (Feldman, Gehring, 1988). Významnú úlohu zohráva aj komunikácia, ktorá je prostriedkom na regulovanie kohézie a adaptability a jej prispôbenie pre toto vývinové obdobie. To, ako sa rodina prispôsobuje vývinovým zmenám (na úrovni kohézie, adaptability a komunikácie), sa odráža aj na spokojnosti adolescenta s rodinným fungovaním.

Fungovanie rodiny sa tak s príchodom adolescencie mení. Nás zaujímalo, či sa vnímanie rodinného fungovania mení aj v rámci obdobia adolescencie. V predkladanej štúdii sme sa preto zamerali na preskúmanie súvislostí medzi vekom adolescentov a vnímaním kohézie, adaptability, komunikácie a celkovej funkčnosti rodinného systému a tiež spokojnosťou adolescentov s jeho fungovaním.

1.2 Rodinný systém a pohlavie adolescentov

Významným faktorom, ktorý môže ovplyvniť vnímanie fungovania rodinného systému, je pohlavie. Vo všeobecnosti odborníci konštatujú, že pre dievčatá je charakteristická interpersonálna orientácia, vo vzťahoch je pre ne dôležitejšia intimita a svoje (aj rodinné) vzťahy hodnotia ako suportívnejšie a kvalitnejšie než chlapci (Kingery et al., 2010; Klima, Repetti, 2008).

Výsledky výskumov ale nie sú jednoznačné. Jackson, Dunham, Kidwell (1990, Farrel, Barnes, 1993) zistili, že dievčatá vnímajú rodiny ako kohéznejšie než chlapci. Iné výskumy však rozdiel vo vnímaní rodinnej kohézie a adaptability medzi chlapcami a dievčatami nepotvrdili (Cumsille, Epstein, 1994; Feldman, Gehring, 1988). Ukázalo sa však, že chlapci vykazujú významne vyššiu spokojnosť s rodinným fungovaním než dievčatá (Cumsille, Epstein, 1994).

Nejednoznačnosť výsledkov môže byť ovplyvnená odlišným vnímaním a hodnotením intimity a blízkosti vzťahov u dievčat a chlapcov. Azmitia et al. (2005) a Macek (2003) upozorňujú, že takéto porovnávanie je komplikované vzhľadom na rozdielnu povahu a funkcie interpersonálnych vzťahov u oboch pohlaví – dievčatá prejavujú a hodnotia vzájomnú blízkosť a intimitu skôr verbálne, zatiaľ čo chlapci neverbálne, prostredníctvom spoločných aktivít. Ďalším cieľom predkladanej štúdie bolo preto zistiť, či sa dievčatá a chlapci líšia vo vnímaní rodinného systému a v hodnotení jeho funkčnosti a či vykazujú odlišnú mieru spokojnosti s jeho fungovaním.

1.3 Rodinný systém a vierovyznanie adolescentov

Odborníci sa zhodujú, že náboženstvo zohráva významnú úlohu v rodinnom fungovaní. Väčšina z nich sa pritom prikláňa k názoru, že rodiny s vierovyznaním sú kohéznejšie a vykazujú menej problémov súvisiacich s rodinným fungovaním, než rodiny bez vierovyznania. Napr. Brody et al. (1996) skúmali význam náboženstva v rodinách Afroameričanov. Zistili, že religióznejšie rodiny boli súdržnejšie, rodičia mali menej konfliktov a adolescenti vykazovali menej internalizujúcich aj externalizujúcich problémov. Mahoney et al. (2008) na základe analýzy 94 štúdií skúmajúcich význam náboženstva v partnerskom a rodinnom fungovaní publikovaných v 80-tych a 90-tych rokoch konštatovali, že väčšia religiozita v rodinách znižuje riziko rozvodu a facilituje partnerský vzťah.

Na druhej strane niektorí autori poukazujú na negatívne dôsledky zvýšenej religiozity a konzervativizmu v rodinách. Jednotlivci, ktorí určitým spôsobom nedodržiavajú náboženské pravidlá a očakávania rodiny (napr. ateisti, homosexuáli), nie sú rodinou prijímaní, rodinná kohézia je znížená, čo vedie k narušeniu celkového rodinného fungovania. Oswaldová (2001) zistila, že gayovia a lesbičky, ktorí sa zúčastnili cirkevných svadieb, sa cítili byť ostatnými členmi rodiny odmietaní skôr než by boli prijímaní súdrž-

nou rodinou. Autorka konštatovala, že konzervatívne náboženstvá majú negatívny vplyv na rodinnú kohéziu, ak niekto z rodiny nie je konformný s náboženskými štandardmi, a predpokladá, že liberálne, otvorené náboženské skupiny môžu viesť k zdravšiemu rodinnému fungovaniu.

Z tohto dôvodu nás zaujímalo, či náboženstvo v rodinách ovplyvňuje adolescentovo vnímanie rodinného fungovania. Cieľom štúdie bolo analyzovať rozdiely v percipovaní dimenzií rodinného fungovania, celkovej funkčnosti rodinného systému a spokojnosti s jeho fungovaním v piatich skupinách respondentov podľa vierovyznania: 1. Kresťania, 2. Evanjelici, 3. Bez vierovyznania, 4. Veriaci dištancujúci sa od cirkvi, a 5. Respondenti s vlastným vierovyznaním.

2. Metodológia výskumu

2.1 Výskumná vzorka

Výskumný súbor tvorilo 245 adolescentov vo veku 14 – 24 rokov ($M=18,76$). Chlapcov bolo 121, dievčat 124. 125 bolo študentov strednej školy (Banská Bystrica), 120 študentov bakalárskeho stupňa vysokých škôl v Nitre. Dotazníky boli administrované skupinovo v rámci jednej vyučovacej hodiny resp. prednášky.

2.2 Nástroje

Škála rodinnej adaptability a kohézie (FACES IV – Olson, 2010a)

Na zistenie úrovne kohézie a adaptability a celkovej funkčnosti rodinného systému sme použili 4. revíziu dotazníka FACES, ktorá obsahuje 42 položiek, hodnotených na 5 – bodovej škále. Dotazník je určený pre všetkých členov rodiny od 12 rokov. Obsahuje 6 subškál, ktoré sú tvorené siedmimi položkami.

1. Balanced cohesion – vyvážená kohézia
2. Balanced adaptability – vyvážená adaptabilita
3. Disengaged – odcudzená kohézia,
4. Enmeshed – prepletená kohézia,
5. Rigid – rigidná adaptabilita,
6. Chaotic – chaotická adaptabilita

Prvé dve škály merajú priemernú, zdravú úroveň kohézie a adaptability. Čím je vyššie skóre v týchto škálach, tým je funkčnejší rodinný systém. Zvyšné štyri škály zisťujú extrémne („pozitívne“ a „negatívne“) póly kohézie a adaptability. Vyššie skóre v nevyvážených škálach indikuje dysfunkčnejší rodinný systém. Na zistenie miery funkčnosti rodinného systému je možné vypočítať tzv. pomerové skóre pre kohéziu, adaptabilitu a pomerové skóre celého kruhového modelu.

Výsledky originálnej validizačnej štúdie (Olson, 2011) a jeho európskych adaptácií poukazujú na dobré psychometrické vlastnosti dotazníka. Vnútoraná konzistencia škál bola v našej vzorke v rozmedzí od alfa = 0,61 – 0,80.

Škála rodinnej komunikácie (Olson, Barnes, 2010)

Mieru nenútenosti a spokojnosti členov rodiny s výmenou informácií (faktických aj emočných) v rodine sme zisťovali prostredníctvom Škály rodinnej komunikácie. Dotazník obsahuje 10 položiek, ktoré sú hodnotené na 5 – bodovej škále od 1 – úplne nesúhlasím po 5 – úplne súhlasím. Hodnota Cronbachovho koeficientu alfa bola v našej vzorke 0,87.

Škála rodinnej spokojnosti (Olson, 2010b)

Dotazník sme použili na zistenie miery spokojnosti s viacerými aspektmi rodinného fungovania – kohéziou, adaptabilitou, komunikáciou. Obsahuje 10 položiek, hodnotených na 5 – bodovej škále (1 – úplne nespokojný, 5 – nesmierne spokojný). Vnútoraná konzistencia škály v našom súbore je alfa = 0,88.

Použité dotazníky sme získali od D.H. Olsona (z organizácie Life Innovations, Inc.) a prekladali sme ich v súlade s inštrukciami autora. Realizovali sme trojnásobný preklad do slovenčiny a jeden spätný preklad. Vzniknuté nezrovnalosti a nejasnosti sme konzultovali s autorom metodiky.

3. Výsledky

Na analyzovanie súvislostí medzi vekom a percipovaným fungovaním rodinného systému sme realizovali Pearsonovu súčinnú koreláciu (normálne rozloženie) a Spearmanovu koreláciu (dáta nespĺňali podmienku normálneho rozloženia). Výsledky uvádzame v Tab. č. 1.

Tab. 1: Pearsonova korelácia škál FACES IV, pomerových skóre, rodinnej komunikácie a spokojnosti

		Vypážená kohézia	Vypážená adaptabilita	Odcudzovaná	Prepletená	Rigidná	Chaotická	Komunikácia	Spokojnosť	Pomerové skóre re kohézia	Pomerové skóre re adaptabilita	Celkové pomerové skóre
Pearson	Vek	-.011	-.015	.023	.103	.040	-.157**	-.077	-.052	-	-	-
Spearman		-	-	-	-	-	-	-	-	-.067	.026	-.041

*p < .005

Výsledky štatistických analýz nepotvrdili súvislosť medzi vekom a dimenziami rodinného fungovania a percipovanou funkčnosťou rodinného systému. Korelačné analýzy ukázali slabé, takmer nulové, nesignifikantné vzťahy (okrem škály chaotická adaptabilita, ktorá korelovala negatívne s vekom signifikantne ale slabé). Nepotvrdila sa tiež súvislosť premennej veku adolescentov so spokojnosťou s rodinným fungovaním.

Ďalej sme overovali medzipohlavné rozdiely v percipovanej funkčnosti a spokojnosti s rodinným systémom. V Tab. č. 2 uvádzame priemerné hodnoty, štandardné odchýlky a mediány škál FACES IV, pomerových skóre, skóre rodinnej komunikácie a spokojnosti u oboch pohlaví. Hodnoty signifikancie medzipohlavných rozdielov sú v Tab. č. 3.

Tab. 2: Deskriptívna štatistika škál FACES IV, rodinnej komunikácie a spokojnosti u mužov a žien

FACES IV	Pohlavie	n	M	SD	Md
Vyvážená kohézia	žena	124	28,15	4,64	29
	muž	121	26,58	4,52	26
Vyvážená adaptabilita	žena	124	25,39	4,47	26
	muž	121	25,69	4,27	26
Odcudzená kohézia	žena	124	16,05	4,53	15
	muž	121	17,65	4,46	18
Prepletená kohézia	žena	124	13,85	3,27	14
	muž	121	15,17	3,98	15
Choatická adaptabilita	žena	124	14,68	4,6	14
	muž	121	14,86	4,22	14
Rigidná adaptabilita	žena	124	16,73	4,26	16
	muž	121	17,54	3,99	17
Rodinná komunikácia	žena	124	36,67	7,13	37,5
	muž	121	35,15	7,6	35
Rodinná spokojnosť	žena	124	33,26	7,52	34
	muž	121	33,45	6,59	33
Pomerové skóre kohézie	žena	124	3	1,22	2,87
	muž	121	2,43	1,28	2,14
Pomerové skóre adaptability	žena	124	2,36	0,97	2,4
	muž	121	2,31	0,95	2,29
Celkové pomerové skóre	žena	124	2,68	0,99	2,59
	muž	121	2,37	1,01	2,26

Vysvetlivky: n – počet respondentov, M – priemer, SD – štandardná odchýlka, Md - medián

Tab.3: Porovnanie škál FACES IV, pomerových skóre, rodinnej komunikácie a spokojnosti vzhľadom na pohlavie

	Mann-Whitneyho U-test	Studentov t-test	Sig (2-tailed)
Vyvážená kohézia	5672,5	-	0,001
Vyvážená adaptabilita	-	0,058	0,603
Odcudzená kohézia	5621,5	-	0,001
Prepletená kohézia	-	4,62	0,005
Choatická adaptabilita	-	0,833	0,747
Rigidná adaptabilita	-	0,00	0,125
Rodinná komunikácia	-	0,221	0,108
Rodinná spokojnosť	-	1,016	0,835
Pomerové skóre kohézie	4993	-	0,000
Pomerové skóre adaptability	7077	-	0,443
Celkové pomerové skóre	5630,5	-	0,001

Výsledky štatistickej inferencie poukázali na signifikantné rozdiely medzi dievčatami a chlapcami vo vnímaní rodinnej kohézie. Chlapci v porovnaní s dievčatami skórovali vyššie v škálach extrémnych (pozitívnych a negatívnych) pólů kohézie – v odcudzenej a prepletenej kohézii, čo sa odzrkadlilo na významnom rozdiely v pomerovom skóre kohézie v zmysle jeho vyššieho skóre vo vzorke dievčat. Výsledky tiež potvrdili štatisticky významný rozdiel medzi pohlaviami v celkovom pomerovom skóre – chlapci hodnotia svoje rodiny ako dysfunkčnejšie, než dievčatá. Medzipohlavné rozdiely v spokojnosti s rodinným fungovaním sa nepotvrdili.

Napokon sme zisťovali, či sa adolescenti líšia vo vnímaní svojej rodiny v závislosti od vierovyznania. 132 z našich respondentov bolo kresťanského vierovyznania, 16 bolo evanjelikov, 32 udalo, že sú veriaci, ale dištancujú sa od cirkvi, 60 bolo bez vierovyznania a 5 respondentov uviedlo náboženstvo vlastné. Na zistenie rozdielov medzi skupinami sme použili Studentov t – test pre dva nezávislé výbery (normálne rozloženie) resp. Mann-Whitneyho U-test (dáta nespĺňali podmienku normálneho rozloženia).

Výsledky ukázali štatisticky významné rozdiely medzi skupinou adolescentov s kresťanským vierovyznaním a bez vierovyznania v škálach vyváženej kohézie ($t_{(89,56)} = 2,028$; $p < 0,05$) a adaptability ($t_{(98,66)} = 2,01$; $p < 0,05$), kde dosahovali kresťanskí adolescenti vyššie skóre, a v škálach chaotickej adaptability ($t_{(103,43)} = -1,909$; $p < 0,05$) a odcudzenej kohézie ($t_{(91,57)} = -1,895$; $p < 0,05$), v ktorých vyššie skórovali adolescenti bez vierovyznania. V rámci pomerového skóre sa štatisticky významný rozdiel ukázal v pomerovom skóre adaptability ($U = 3089,5$, $p < 0,05$), kde dosahovali vyššie skóre adolescenti s kresťanským vierovyznaním.

Podobne respondenti, ktorí uviedli, že sú veriaci, ale dištancujú sa od cirkvi, dosahovali signifikantne vyššie skóre v škálach vyváženej kohézie ($t_{(85,101)} = -2,574$; $p < 0,05$) a adaptability ($t_{(81,403)} = -2,556$; $p < 0,05$) a nižšie skóre v škále odcudzenej kohézie ($t_{(83,18)} = -2,339$; $p < 0,05$) než adolescenti bez vierovyznania. Veriaci adolescenti sa tiež od adolescentov bez vierovyznania líšili v pomerovom skóre kohézie ($U = 717$, $p < 0,05$), adaptability ($U = 649,5$, $p < 0,05$) a celkovom pomerovom skóre ($U = 704,5$, $p < 0,05$).

Štatisticky významné rozdiely sme zistili medzi skupinou evanjelikov a adolescentov bez vierovyznania v škálach kohézie, evanjelici dosahovali vyššie skóre v škále vyváženej kohézie ($t_{(32,424)} = -2,739$; $p < 0,01$) a pomerovom skóre kohézie ($U = 325$, $p < 0,05$) a nižšie skóre v škále odcudzenej kohézie ($t_{(31,058)} = -2,853$; $p < 0,05$). V ostatných skupinách sa štatisticky významné rozdiely nepotvrdili. Rozdiely v spokojnosti s rodinným fungovaním sa neukázali ani medzi jednou skupinou respondentov.

Diskusia

Cieľom predkladanej štúdie bolo analyzovať fungovanie rodinného systému z pohľadu adolescenta. Zaujímalo nás, či sa vnímanie rodinného fungovania líši vzhľadom na vek, pohlavie a vierovyznanie adolescentov. Rovnako sme chceli zistiť, či existujú rozdiely v spokojnosti s rodinným fungovaním vzhľadom na uvedené sociodemografické charakteristiky.

Výsledky štatistických analýz nepotvrdili súvislosť medzi vekom adolescentov a dimenziami rodinného fungovania a ani celkovou funkčnosťou rodinného systému. Ukázalo sa, že v strednej a neskorej adolescencii je vnímanie rodinného fungovania z pohľadu adolescentov rovnaké. Nepotvrdilo sa tiež, že starší adolescenti vnímajú svoje rodiny ako chaotickejšie, než mladší adolescenti. Vek rovnako nesúvisí so spokojnosťou adolescentov s rodinným fungovaním.

Interpretácia týchto výsledkov je do určitej miery limitovaná tým, že v nej neboli zahrnutí respondenti v ranej adolescencii. Pre komplexnejšie výsledky by do budúcnosti bolo vhodné vzorku rozšíriť aj o mladších respondentov, čo by umožnilo skúmať celé obdobie adolescencie a analyzovať rozdiely v percipovanej funkčnosti rodinného systému vo všetkých jej troch obdobiach. Je totiž možné, že určité rozdiely v percipovaných dimenziách rodinného fungovania a celkovej jeho funkčnosti sa môžu ukázať pri porovnaní mladších adolescentov so staršími, nakoľko raná adolescencia je prechodnou fázou medzi detstvom a dospelosťou a zmeny v rodinnom fungovaní a ich reflektovanie adolescentmi môže byť najmarkantnejšie (Milevsky et al., 2008).

Chlapci a dievčatá sa líšia v percipovaní rodinného fungovania. Rozdiely sa ukázali v dimenzii kohézie – chlapci v porovnaní s dievčatami vnímajú svoje rodiny ako extrémne kohézne, či už na pozitívnom (prepletené) alebo negatívnom póle (odcudzené). Dievčatá zas skórovali vyššie než chlapci vo vyváženej, zdravej dimenzii kohézie. Ukázalo sa tiež, že chlapci vnímajú svoje rodiny celkovo dysfunkčnejšie než dievčatá.

Zistenia sú v súlade s výsledkami výskumu Jacksona, Dunhama a Kidwella (1990, podľa: Farrel, Barnes, 1993), kde dievčatá hodnotili svoje rodiny ako kohéznejšie než chlapci. Výsledky tiež podporujú závery viacerých autorov, že u dievčat zohrávajú interpersonálne faktory významnejšiu úlohu a predstavujú pre ne dôležité zdroje inštrumentálnej a emočnej opory skôr než u chlapcov (Kingery et al., 2011; Klíma, Repetti, 2008).

Štatistické analýzy ukázali, že dievčatá a chlapci v našom súbore sa nelíšili v miere spokojnosti s rodinným fungovaním. Možno tak konštatovať, že aj keď chlapci v porovnaní s dievčatami hodnotia svoje rodiny ako dysfunkčnejšie, neznamená to, že by so svojou rodinou boli menej spokojní, ale môže to skôr indikovať to, že chlapci vnímajú a hodnotia blízkosť členov rodiny iným spôsobom ako dievčatá. Dievčatá nemajú problém s verbálnym hodnotením vzájomných vzťahov, zatiaľ čo chlapci ich hodnotia skôr neverbálne (Azmitia et al., 2005). Tento fakt mohol zohrávať určitú úlohu pri vyplňaní dotazníka FACES IV, nakoľko sa jedná o seba-vypovedňovú metodiku.

Napokon sme sa zamerali na analyzovanie rozdielov v percipovaní rodinného fungovania vzhľadom na vierovyznanie adolescentov. Výsledky naznačili, že veriaci adolescenti (či už kresťania, evanjelici, alebo veriaci dištancujúci sa od cirkvi) vnímali svoje

rodiny ako funkčnejšie než adolescenti bez vierovyznania. Tieto výsledky sú v súlade so zisteniami Brodyho et al. (1996) a Mahoneyho et al. (2008) a potvrdzujú, že religióznejšie rodiny majú bližšie, intímnejšie vzťahy, primeranejšie pravidlá a role a vykazujú celkovo menej problémov súvisiacich s rodinným fungovaním než rodiny bez vierovyznania.

Čo je prekvapujúce, najvýznamnejšie rozdiely vo vnímaní funkčnosti rodinného systému sa ukázali medzi veriacimi adolescentmi dištancujúcimi sa od cirkvi a adolescentmi bez vierovyznania, nakoľko sa potvrdili významné rozdiely v pomerovom skóre kohézie, adaptability aj pomerovom skóre kruhového modelu. Tieto výsledky možno do určitej miery vysvetliť zisteniami Oswaldovej (2001), ktorá konštatovala, že otvorené, liberálnejšie náboženské presvedčenia vedú k zdravšiemu rodinnému fungovaniu než dodržiavanie príliš konzervatívnych a rigidných náboženských pravidiel a predpisov. Možno predpokladať, že rodiny, v ktorých je budovaná a podporovaná náboženská viera, no zároveň nie je od členov vynucované dodržiavanie rigidných a dogmatických pravidiel, sú adolescentmi hodnotené ako zdravšie a možno ich považovať za optimálne pre vývin jednotlivých členov rodiny. Na overenie tohto predpokladu by však bolo potrebné realizovať ďalšie výskumy zahŕňajúce a skúmajúce pohľad všetkých členov rodiny.

Záver

Cieľom štúdie bolo analyzovať rozdiely v percipovaní fungovania rodinného systému vzhľadom na vek, pohlavie a vierovyznanie adolescentov. Výsledky štatistických analýz nepotvrdili súvislosť medzi vekom adolescentov a vnímaným rodinným fungovaním. Ukázali sa medzipohlavné rozdiely – chlapci vnímali svoje rodiny ako dysfunkčnejšie než dievčatá. Rozdiely sme zistili aj medzi adolescentmi na základe vierovyznania. Veriaci adolescenti percipovali rodinné fungovanie ako zdravšie než adolescenti bez vierovyznania.

Literatúra

- Azmitia, M., Ittel, A. & Radmacher, K. (2005). Narratives of friendship and self in adolescence. *New directions for child and adolescent development*, 107, 23-39. Dostupné na: <http://goo.gl/WvoFbV> (Stiahnuté 28.4.2013)
- Bokhorst, C.L., Sumter, S.R. & Westenberg, P.M. (2009). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive? *Social Development*, 19 (2), 417-426. Dostupné na: <http://goo.gl/YTFN1m> (Stiahnuté 28.4.2013)
- Brody, G. H. Stoneman & Z. Flor, D. (1996). Parental Religiosity, Family Processes, and Youth Competence in Rural, Two-parent African American Families. *Developmental Psychology*, 32(4), 696-706. Dostupné na: <http://goo.gl/cgM9dr> (Stiahnuté 28.4.2013)
- Cumsille, P.E. & Epstein, N. (1994). Family Cohesion, Family Adaptability, Social Support, and Adolescent Depressive Symptoms in Outpatient Clinic Families. *Journal of Family Psychology*, 8 (2), 202-214. Dostupné na: <http://goo.gl/U2Svj3> (Stiahnuté 26.4.2013)
- Farrell, M.P. & Barnes, G.M. (1993). Family Systems and Social Support: A Test of the Effects of Cohesion and Adaptability on the Functioning of Parents and Adolescents. *Journal of Marriage & Family*, 55 (1), 119-132. Dostupné na: <http://goo.gl/yjSQ59> (Stiahnuté 25.4.2013)
- Feldman, S.S. & Gehringer, T.M. (1988). Changing Perceptions of Family Cohesion and Power across Adolescence. *Child Development*, 59 (4), 1034-1046. Dostupné na: <http://goo.gl/Oc3nUk> (Stiahnuté 25.4.2013)
- Henry, C.S., Sager, D.W. & Plunkett, S.W. (1996). Adolescents' Perceptions of Family System Characteristics, Parent-Adolescent Dyadic Behaviors, Adolescent Qualities and Adolescent Empathy. *Family relations*, 45, 283-292. Dostupné na: <http://goo.gl/e196sd> (Stiahnuté 24.4.2013)

- Kingery, J.N., Erdley, C.A. & Marshall, K.C. (2010). Peer Acceptance and Friendship as Predictors of Early Adolescent' Adjustment across the Middle School Transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57 (3), 215-243. Dostupné na: <http://goo.gl/xlHgtz> (Stiahnuté 28.4.2013)
- Klima, T. & Repetti, R.L. (2008). Children's Peer Relations and their Psychological Adjustment. Differences between Close Friendships and the Larger Peer Group. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (2), 151-178 Dostupné na: <http://goo.gl/xkHkXN> (Stiahnuté 29.4.2013)
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Portál: Praha.
- Mahoney, A., Pargament, K. I., Tarakeshwar, N. & Swank, A. B. (2008). Religion in the Home in the 1980s and 1990s: A Meta-analytic Review and Conceptual Analysis of Links between Religion, Marriage, and Parenting. *Psychology of Religion and Spirituality*, 8 (1), 63-101.
- Maynard, P.E., Olson, D.H. (1987). Circumplex Model of Family Systems: A treatment Tool in Family Counseling. *Journal of Counseling and Development*, 65, 502-504.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Klem, L., Kehl, R. (2008). Constellations of Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescence: Congruity and Well-being. *Marriage & Family Review*, 44 (1), 81-98. Dostupné na: <http://goo.gl/cnKtLd> (Stiahnuté 28.4.2013)
- Olson, D.H. & Gorall, D.M. (2003). *Circumplex Model of Marital and Family Systems*. In F. WALSH (ed). Normal Family Processes, 514-547. Guilford press: New York.
- Olson, D.H. & Gorall, D.M. (2006). *FACES IV and the Circumplex Model*. Life Innovations, Inc.: Minnesota
- Olson, D.H. (2010) a. *FACES IV Manual*. Life Innovations, Inc.: Minnesota.
- Olson, D.H. (2010) b. *Family satisfaction scale (FSS)*. Life Innovations, Inc.: Minnesota.
- Olson, D.H. (2011). FACES IV and the Circumplex Model: Validation Study. *Journal of marital and family therapy*, 3 (1), 64-80.
- Olson, D.H. & Barnes, H. (2010). *Family Communication*. Life Innovations, Inc.: Minnesota.
- Sentse, M. & Laird, R.D. (2010). Parent-Child Relationship and Dyadic Friendship Experiences as Predictors of Behavior Problems in Early Adolescence. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 39 (6), 873-884. Dostupné na: <http://goo.gl/QZGNtJ> (Stiahnuté 28.4.2013)
- Oswald, R.F. (2001). Religion, Family, and Ritual: The Production of Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender Outsiders-Within. *Review of Religious research*, 43 (1), 39-50.
- Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Portál: Praha.

POČÍTAČ EXPERIMENTÁTOREM, VĚDEC BEZ PRÁCE. METODOLOGICKÉ POUČENÍ Z PARAPSYCHOLOGIE

COMPUTER AS AN EXPERIMENTER, SCIENTIST WITHOUT A JOB. METHODOLOGICAL LESSONS FROM PARAPSYCHOLOGY.

Jan VOTAVA

Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, Česká republika, 146543@mail.muni.cz

Grantová podpora: projekt specifického výzkumu Filozofie přítomnosti

Abstrakt: *Práce parapsychologů již nejednou vedla k rozvoji metodologických postupů. V tomto kontroverzním oboru byla (mimo jiné) brzy a s vysokou pečlivostí zavedena počítačová kontrola experimentů. Příspěvek zejména na příkladu automatizovaných experimentů popisuje metody, přednosti i nevýhody maximální kontroly výzkumu a následně zkoumá, jak daleko lze v tomto směru ještě zajít. Jelikož v současné vědecké praxi stále zůstává mnoho nedostatků, které lze zavedením zvýšené kontroly mírnit, je diskuse o parapsychologii i z tohoto důvodu inspirativní.*

Abstract: *There are examples of new developments in scientific method inspired by research problems in parapsychology. One of them are highly automated computer-controlled experiments. The article discusses advantages (and to a lesser extent disadvantages) of this strict methodological approach and explores some potential ways of its further refinement. Danger of methodological shortcomings persistent in all branches of science is one of the reasons why the debate on parapsychology is still inspiring.*

Klíčová slova: *parapsychologie, metodologie vědy, počítačová kontrola experimentů*

Keywords: *parapsychology, scientific method, computer-controlled experiments*

Úvod

Práce parapsychologů (vědců snažících se zkoumat možnou existenci mimosmyslového vnímání a psychokineze) již nejednou vedla k rozvoji metodologických postupů, které byly v sousedních oborech v dané době téměř neznámé – týká se to například meta-analýzy i jiných statistických technik (Utts, 1991; Hacking, 1988; Bösch, 2004). Ani v posledních desetiletích parapsychologie po metodologické stránce svůj progresivní charakter neztratila. Důvodem je nepochybně skutečnost, že jelikož jsou parapsychologická tvrzení velmi kontroverzní, je každý experiment s pozitivním výsledkem, který se v tomto oboru bádání objeví, následován cílevědomou snahou skeptiků poukázat na možné metodologické chyby, které dle jejich názoru musely pozitivní výsledek zapříčinit (špatná randomizace, použití neadekvátních statistických metod, neúplný experimentální protokol, nedostatečná opatření k vyloučení alternativních vysvětlení efektu, publikační zkreslení, příp. další). Klíčovým kritikem parapsychologického výzkumu byl v posledních desetiletích zejména Ray Hyman (viz např. Hyman, 1989), výčet používaných skeptických námitek nověji shrnul Alcock (2003). Parapsychologie je zkrátka na rozdíl od více zavedených výzkumných směrů terčem daleko silnější metodologické kritiky, jejímž užitečným důsledkem je ovšem následná snaha parapsychologů své experimenty maximálně zabezpečit proti předkládaným námitkám. Za dlouhou dobu metodologických sporů mezi skeptiky a zastánci existence anomálních efektů označovaných jako psi tudíž parapsychologická komunita dospěla k velmi vysokému standardu kontroly experimentálního výzkumu. Přesto se v diskusi objevují stále další a další podněty, jak metodologickou úroveň pozvednout ještě výše.

Je tedy nasnadě, že parapsychologie a vědecké spory s ní spojené mohou být velmi inspirativní i pro odlišné výzkumné oblasti, ať již v rámci psychologie či jiných oborů. Vždyť ty stejné chyby, které mohou vést k případným chybným pozitivním výsledkům v parapsychologii, se mohou vyskytovat i v ostatních oblastech výzkumu, kde ovšem zůstanou nepovšimnuty, protože získaným výsledkům se nikdo tolik nedívá a není motivován k tomu, aby na ně útočil. Tuto tezi lze ještě zesílit – pokud určité chyby mohou za pozitivní výsledky parapsychologie, pak není důvod předpokládat, že ty stejné chyby se jinde nevyskytují.

1. Tradiční metodologické chyby

Podívejme se na několik příkladů potenciálních metodologických chyb, které historicky sehrály či dosud sehrávají důležitou roli v hodnocení experimentů testujících mimosmyslové vnímání. (V těchto experimentech jde prakticky vždy o to, že pokusné osoby se snaží „uhodnout“ informaci, která by jim za předpokladu neexistence dalšího dosud neznámého způsobu vnímání nemohla být známa. Pokud k úspěšnému „uhodnutí“ dochází častěji, než bychom očekávali v důsledku pouhé náhody, je to považováno za doklad existence parapsychologického efektu.)

1. Je potřeba vybrat cíl (symbol na kartě, předmět, konkrétní místo, obrázek, videoklip), jehož obsah má pokusná osoba uhodnout. Též je třeba vybrat falešné cíle, které budou testované osobě předloženy vedle cíle správného – jen tak je totiž na základě počtu cílů k výběru umožněno přesné statistické vyhodnocení výsledné úspěšnosti. Výběr cílů musí ovšem být zcela náhodný. Pokud by nějaký cíl měl o něco vyšší šanci, že bude vybrán, mohlo by se stát, že jeho častější výskyt bude korespondovat s tendencí testovaných osob vybírat právě tento cíl pouze na základě pocitu z něj a nikoliv na základě mimosmyslového vnímání (například při hádání čísel od jedné do deseti lidé spíše zvolí jedničku, než čtyřku). Pokud je náhodný výběr prováděn například taháním čísel z klobouku, nemá příslušný experiment šanci před skeptiky obstát (některá čísla mohou např. při špatném míchání zůstat nahoře atp.). Ani hrací kostka nebývá natolik přesně vybalancovaná, aby poskytovala přísně náhodné řady čísel. Na případ nedbalé randomizace upozornila například Susan Blackmore po návštěvě parapsychologické laboratoře Carla Sargenta (Blackmore, 1987) a tato její zkušenost se stala jedním z důvodů, proč známá badatelka revidovala své prvotní nadšení z parapsychologie (Blackmore, 1985).
2. Pokud experimentátor zná správnou odpověď a je v interakci s pokusnou osobou, může se lehce stát, že (byť nevědomě a nezáměrně) poskytne nápovědu, například prostřednictvím gestikulace, mimiky či jiných signálů. Právě tato možnost je v současnosti převládajícím vysvětlením překvapujících schopností koně zvaného chytrý Hans, který, jak se zdálo, rozuměl zadání jednoduchých aritmetických příkladů a komunikoval správné výsledky tak, že klepal kopytem. Soudí se, že v okamžiku, kdy přišlo správné číslo na řadu, zvíře jen rozpoznalo lehkou změnu v chování majitele či jiných přítomných osob (viz např. Carroll, 2011).
3. S experimentátorem souvisí i jiná obtíž, která sice nediskvalifikuje samotný experiment, ale ztěžuje jeho replikaci. Parapsychologové (i na základě empirických dat o úspěšnosti jednotlivých experimentátorů) usuzují, že chování experimentátora (případně atmosféra v celém týmu) může být zásadním faktorem ovlivňujícím výsledek pokusu. Parapsychologové se totiž často domnívají, že hledané efekty psi může člověk vyvolat tím spíše, čím je v dané situaci silnější jeho motivace, čím více věří v úspěch svého počínání, čím spokojeněji a uvolněněji se právě cítí, případně čím je jeho vztah k psi pozitivnější. Přitom pokud je pro svou práci vysoce nadšený experimentátor (nebo rovnou celý jeho tým), může být toto z hlediska cíle výzkumu užitečné naladění přeneseno i na samotné pokusné subjekty. Vhodné naladění zároveň spíše vyvolá experimentátor s dobrými komunikačními schopnostmi.
4. Zaznamenávají-li se výsledky jednotlivých testů ručně a bez jakékoliv další kontroly, nelze experiment považovat za dostatečně průkazný. Člověk se (zvláště při delší sérii monotónních operací) příliš jednoduše dopouští přehmatů. Chybné zápisy mohou být navíc jednoduše zkresleny právě ve směru vyšší úspěšnosti testovaných osob, jelikož zapisující může nezáměrně občas zapsat „čárku“ do kolonky, ve které by si ji přál, místo do kolonky, která odpovídá skutečné odpovědi.
5. Otevřená bohužel zůstává i možnost, že určité výsledky byly zkresleny záměrně, tedy že úspěšný experiment je důsledkem podvodu samotného experimentátora. Bezesporu nejznámějším podvodem (nebo alespoň obviněním z podvodu) v parapsychologii je případ S. G. Soala (Markwick, 1985).

Tyto obtíže přitom nejsou vlastní jen parapsychologii, ale v různých obměnách se objevují i jinde – náhodný výběr je téměř všudypřítomným aspektem experimentální práce, v mnoha studiích mohou pokusné osoby odpovídat podle toho, co si myslí, že od nich experimentátor očekává (a lze najít i mnoho dalších příkladů tzv. efektu experimentátora), problémy s replikací efektů ve vědách o člověku jsou v současnosti považovány za velmi závažné a ani možnost podvodu již není pokládána za okrajový problém týkající se zanedbatelného počtu černých ovcí (Fanelli & Tregenza, 2009). Aktuální připomínkou toho, že ve vědě je možné podvádět dlouhodobě a v nemalém rozsahu, je případ známého holandského psychologa Diederika Stapela (Stroebe W., Postmes T. & Spears R., 2012).

2. Metodologické zabezpečení v současné parapsychologii

Vezmeme-li si zejména příklad v současnosti nejpřesvědčivějšího experimentálního designu v parapsychologii, kterým je ganzfeld experiment (Dalton et al., 1996), nebo i čerstvou studii retrokauzálního mimosmyslového vnímání od Daryla Bema (Bem, 2011), můžeme strategii, pomocí které se parapsychologie snaží vyrovnat s uvedenými problémy, popsat následujícím přímočarým způsobem:

1. Výběr cílů je prováděn počítačem pomocí ověřených generátorů náhodných čísel.
2. Během samotného experimentu interagují pokusné osoby s počítačem, experimentátor správnou odpověď ani nezná a nenachází se ve stejné místnosti.
3. Program, který v průběhu experimentu instruuje testované osoby, s každým komunikuje stejným a standardizovaným způsobem, přičemž jednotlivé kroky interakce je možno předem pečlivě promyslet.
4. Odpovědi zadávají testované osoby přímo do počítače.
5. Výše uvedené body ztěžují také možnost záměrného zkreslení ze strany experimentátora, zvláště když jsou výsledky ukládány a kontrolovány duplicitně a když je zavedeno i opatření pro kontrolu, zda někdo do kódu řídicího programu nezasahoval.

Je pravda, že i do samotného programu se může dostat chyba. Výhodou ovšem je, že jakmile je takový program dostatečně otestován a prohlédnut různými k tomu povolanými osobami, stává se výsledný design daleko neprůstřednějším, než by byl ve své neautomatizované verzi. Navíc kdokoli má pochybnosti, může si program sám prohlédnout. Dokladem úspěšnosti tohoto přístupu je i skutečnost, že skeptikové v podstatě upustili od metodologické kritiky jednotlivých parapsychologických experimentů a začali svou argumentaci více opírat o zbylé problémy – o replikaci či o výchozí malou pravděpodobnost existence paranormálních jevů (Palmer, 2003; Hyman & Grothe, 2010; Sheldrake, Tsakiris & Wiseman, 2010).

Výsledkem popsaného metodologického vylepšení je ve zkratce to, že experimentátor v průběhu samotného pokusu prakticky nic podstatného nedělá. Z toho bychom mohli vyvodit poučení, které lze formulovat třeba i tímto mírně ironickým způsobem: Čím méně toho experimentátor v průběhu samotného pokusu dělá, tím lépe, protože tím méně toho může zkazit.

Soustředíme-li se naopak na úplnost formulace, lze říci, že vedle první výhody počítačové kontroly a automatizace vědeckých experimentů, která je zřejmá i laikovi, se jako velmi důležité ukazují i další dvě přednosti tohoto postupu. Trojice výhod pak vypadá takto:

- Efektivita. Provádí-li určitou část práce za vědce počítač, může experimentátor stihnout zajistit a provést více výzkumů.
- Prevence chyb. Počítač ve srovnání s člověkem daleko méně chybje a je nestranný, což je ve vědě, kde záleží na přesvědčivosti důkazu a maximální snaze o vyhnutí se omylu (v důsledku konzervativnosti vědy) velmi cenné.
- Replikabilita a srovnatelnost. Počítačový program komunikuje s každým stejně, což musí v principu zvyšovat replikabilitu a vzájemnou srovnatelnost experimentů.

Důvody, proč se lze domnívat, že popsané metodologické aspekty jsou relevantní i mimo parapsychologii, jsou tyto: a) Jak již bylo řečeno, chybami, proti kterým je zvýšená kontrola experimentů zaměřena, není zdaleka ohrožena jen parapsychologie. b) V historii vědy pozorujeme trend zvyšování metodologické přísnosti (srov. dvojité, trojitě zaslepení). Lze očekávat, že tento trend bude pokračovat. Parapsychologie je jedním z míst, kde se novinky, které se v budoucnu všeobecně rozšíří, mohou objevovat nejdříve. c) Technologie umožňující počítačové řízení a automatizaci jsou stále dostupnější. d) Ocítají-li se ve vědě větší skupiny badatelů ve vážnějším odborném sporu, je pro oponenty určitého stanoviska relativně jednoduché „shodit“ závěry opačného stanoviska s odkazem na to, že dané experimenty nedosahují maximální metodologické kvality. Tento deficit může být jednoduše označen za metodologický nedostatek.

3. Lze zajít ještě dál?

Pokud poučení, ke kterému jsme dospěli, spočívá v minimalizaci práce experimentátora, lze si položit otázku, jestli je v tomto směru možné zajít ještě dále. A opravdu se zdá, že diskuse o parapsychologii nám nabízí další podněty, které naznačují, že dále v daném směru jít ještě alespoň teoreticky lze.

Jestliže bychom měli práci na experimentu rozdělit do tří hlavních částí, nejspíš by to mohly být tyto: příprava, provedení, a vyhodnocení výsledků. Samotné provedení již jsme v předchozí fázi výkladu prakticky svěřili do rukou počítače. Existuje vážný důvod, proč by měla být volnost vědce alespoň v rámci přísných experimentů orientovaných na co největší průkaznost zásadním způsobem omezena i ve fázi vyhodnocení výsledků.

Důvod byl zřetelně formulován v rámci diskuse o již letmo zmíněných nedávných experimentech Daryla Bema, které mají prokazovat existenci předtuchy budoucnosti. Jejich klíčový kritik, Jean-Eric Wagenmakers, poukázal nejprve na to, že studie byla alespoň zčásti explorační (Wagenmakers et al., 2011). To znamená, že před získáním dat nebylo zcela jasné, které výzkumné hypotézy budou nebo nebudou zahrnuty do výsledků a tudíž do statistického vyhodnocení. Bemův článek předpokládá, že byla jen jedna hlavní hypotéza – zachycení pozitivního retrokauzálního efektu v daném experimentu bez ohledu na další podrobnosti – a že ostatní hypotézy byly vedlejší. Zcela jisté je ovšem jen to, že bylo testováno mnoho hypotéz (vliv pohlaví, extroverze a introverze apod.). Přitom pokud je zkoumáno více rovnocenných hypotéz, je podle toho nutné upravit výpočet hodnoty p , protože se zvyšuje pravděpodobnost, že alespoň u jedné hypotézy získáme signifikantní výsledek v důsledku pouhé náhody. Lze si například představit, že kdyby signifikantně nevyšel celkový trend, ale naopak rozdíl mezi introverty a extroverty by statisticky významný byl, Bem by mohl ve svém článku svůj výzkum prezentovat tak, že právě o zachycení tohoto efektu šlo především (takový přístup by mimochodem též mohl být právem považován za vhodné navázání na dosavadní parapsychologické výzkumy a zjištění). Problém spočívá zejména v tom, že i pokud byly Bemovy záměry od počátku jednoznačné a přímočaré a nebyly po sesbírání dat měněny, čtenář článku nikde nemůže získat doklad o tom, že tomu tak opravdu bylo.

Wagenmakers uznává, že Bemův článek je napsán v souladu se současnou výzkumnou a publikační praxí v psychologii a vědě vůbec. (Na to ostatně poukázali i recenzenti prestižního časopisu, *Journal of Personality and Social Psychology*, když museli obhajovat svůj souhlas s otištěním Bemovy kontroverzní studie.) Podle Wagenmakerse je tedy Bemova práce v prvé řadě jasným ponaučením, že dosavadní výzkumná praxe musí být zpřísněna, aby k této chybě již nemohlo docházet – odtud též výmluvný název jeho reakce na Bemovu práci - *Why Psychologists Must Change the Way They Analyze Their Data: The Case of Psi*.

Holandský psycholog a statistik nabízí tuto cestu k nápravě (Wagenmakers et al., 2012): ke každému experimentu, který má za cíl být experimentem konfirmačním a nikoliv jen exploračním, musí být ještě před jeho provedením přesně uvedeno, jaké vztahy a jakým způsobem budou měřeny a počítány, a tato informace musí být umístěna na nějaké k tomu určené veřejně kontrolovatelné internetové stránce.

To by v podstatě znamenalo, že u čistě konfirmačního experimentu musí být vyhodnocení dat již jen zcela automatickou a nekreativní prací. Takovou práci by mohl provést sám počítač, jakmile by bylo provedeno tolik testů, kolik bylo před začátkem experimentu avizováno (neboť i to je třeba u metodologicky dobře provedeného experimentu oznámit předem). A pokud by existovala internetová stránka u nějaké důvěryhodné instituce s protokolem o chystaném experimentu, mohly by být data z programu řídicího průběh pokusu odesílána rovnou tam bez jakéhokoliv zdržení. To by zároveň přineslo další ztížení potenciálního podvodného jednání ze strany experimentátora.

Koncept předběžného oznámení průběhu experimentu by navíc mohl vyřešit i ožehavý šuplíkový problém – bylo by zcela zřejmé, které kvalitní konfirmační studie byly provedeny, protože oznámeny dopředu by pochopitelně musely být všechny pokusy – nejen ty, které budou následně i publikovány. (Neoznámené konfirmační studie by z definice nebylo možné považovat za kvalitní.)

Tím jsme však v rámci tří fází práce na experimentu (příprava, provedení, vyhodnocení) omezili podstatnou práci vědce prakticky jen na stadium přípravy. Opět vidíme, že i toto další omezení vědcovy volnosti slibuje přinést, alespoň pokud jde o konfirmační experiment, užitek.

Může být užitečné poznamenat, že konfirmačními mohou a měly by být i takové experimenty, které jsou v jiném ohledu metodologicky slabší (např. kvazi-experimenty, korelační studie apod.), neboť nic nebrání tomu, aby i u nich byly hypotézy a postup jejich vyhodnocení přesně definovány dopředu. Naopak pokud konfirmační charakter nemají, pak se k jejich již tak nezanedbatelným nedostatkům přidává nedostatek další – možnost nekorektní post hoc manipulace s procesem interpretace dat. Jediným druhem

analýzy experimentálních dat, která z principu nemůže být konfirmačním způsobem ošetřena, je hledání takových vztahů mezi proměnnými, o kterých vědec před experimentem vůbec neuvažoval. I v případě, kdy chceme vyzkoušet mnoho proměnných a najít jakékoliv souvislosti, které se objeví, je totiž lepší, když seznam vztahů, které se chystáme testovat, dopředu sepíšeme. Pak totiž získáme přesnou představu o pravděpodobnosti, že to, co jsme našli, je skutečný jev, a nikoliv jen pouhá statistická fluktuace. Tato poznámka tedy svědčí o tom, že postup nutný pro konfirmační výzkum zvyšuje i kvalitu výzkumu, který se z hlediska svého cíle tváří jako první explorační průzkum terénu.

Zaměříme nyní pozornost na fázi přípravy experimentu. Tam jistě v mnohém ohledu platí, že čím více práce a pečlivého promýšlení badatel investuje, tím bude výsledek kvalitnější. Přesto lze ale zároveň říci, že za určitých okolností tomu může být přímo naopak a množství práce na přípravě se může stát kontraproduktivním vkladem. Logiku za tímto zvláštním tvrzením můžeme najít opět za pomoci Bemovy kontroverzní prekognitivní studie.

Bem za účelem prokázání parapsychologického efektu zvolil zcela cílevědomě tuto metodu: Vzal již osvědčené a používané klasické postupy používané při výzkumu uznávaných psychologických efektů a pouze je časově převrátil. (Například: Uznávané výzkumy habituace naznačily, že je-li člověku podprahově ukázán ošklivý obraz, bude jej následně hodnotit jako méně ošklivý, než kdyby mu ukázán nebyl. Bem testoval, zda tentýž efekt zůstane v nějaké míře zachován i tehdy, pokud podprahový podnět přijde nikoliv krátce před vědomým ohodnocením obrázku, ale krátce po něm.) Dále Bem zcela záměrně zvolil nejjednodušší možné statistické vyhodnocení pomocí t-testů, i když se nabízely i složitější metody. Celou strategii zdůvodnil tím, že čím více se bude držet již používaného a uznávaného, tím méně prostoru zbude pro pochybnosti ze strany čtenářů a kritiků jeho práce, a tím budou jeho výsledky přesvědčivější. Z hlediska kritika jakéhokoliv vědeckého experimentu je to logické – veškeré inovativní a dosud dostatečně neověřené složky výzkumu obsahují s daleko větší pravděpodobností nějaký zdroj chybnosti celé koncepce či protokolu. Člověk je chybní a vše, co vytvořil jeden člověk či jedna menší skupina lidí, může obsahovat chybu daleko spíše než to, co bylo již prověřováno delší dobu a prozkoumáno mnohými.

Na druhé straně pak Bem nabízí usnadněnou cestu pro všechny, kteří by chtěli na jeho výzkum navázat a pokusit se o replikaci – na požádání je možné získat instalační balíček s celým programem pro provádění experimentu. V případě pouhé replikace by se tedy i samotná příprava mohla stát pro jakéhokoliv badatele – a dokonce i studenta – velmi jednoduchou záležitostí. Porovnáme-li situaci, v níž si každý výzkumný tým znovu sestaví vlastní program na testování daného efektu, a situaci, v níž je jeden sdílený program pro replikaci, je zřejmé, že velké výhody druhého scénáře opět pramení jak z výrazné efektivity a úspory času, tak z prevence omylů a chyb, tak z maximální homogenizace podmínek napomáhajících replikaci.

Pokud by si kdokoliv přál Bemův výzkum provést s určitou obměnou, mělo by být nejlepším řešením převzetí původního programu a jeho úprava. Tato cesta by byla ideální i z hlediska porovnatelnosti experimentálních výsledků.

Popsaný způsob zdokonalení návaznosti na vědeckou práci ostatních badatelů by mohl být obecně aplikovatelný. Příslušné materiály v elektronické podobě by mohly být obvyklou součástí odborného článku. Koneckonců, chce-li vědec zjišťovat osobnostní charakteristiky testovaných osob, také si nevytváří vlastní dotazník. Většina experimentů, které bychom mohli chtít provést, již byla někým provedena, a náš přínos spočívá v jejich jisté obměně, aplikaci v jiných podmínkách, na jinou populaci atd. Návaznost na to, co již velmi dobře provedli jiní, by mohlo být v budoucí ve vědě využíváno daleko více. Metodou replikace, provedení v jiném prostředí, či obměny klasických studií by mohli pod patronací univerzity metodologicky špičkových výsledků dosahovat i studenti. První ze zmíněných možností má sice tu nevýhodu, že odborné časopisy nejsou příliš ochotné přijímat přímé replikace (Neuliep & Crandall, 1990), nicméně lze doufat, že díky aktuálně zvýšenému zájmu o problematiku reprodukovatelnosti výzkumu bude tento stav v budoucnu alespoň částečně napraven (srv. např. Koole & Lakens, 2012; Pashler & Wagenmakers, 2012).

4. Přísné a méně přísné metodologické postupy

Tento text sleduje v celém svém průběhu linii vytváření stále přísnějšího a přesnějšího experimentálního postupu. Tím se však zároveň otevírá otázka: co s postupy a výsledky, které se od metodologického optima více či méně vzdalují? Jakou mají váhu? Do jaké míry jsou užitečné? Měly by být postupně opuštěny? Předně je třeba poznamenat, že metodologicky dokonalé experimenty (tj. experimenty, které by již nebylo možné dále vylepšit, neexistují a těžko můžeme očekávat, že někdy existovat budou. Ptáme se tedy spíše, co s postupy a výsledky, které se od pomyslného optima vzdalují relativně více.

Je jistě pravdou, že vědecká činnost nemůže být redukována jen na maximálně přísné a metodologicky propracované konfirmač-

ní experimenty již z toho důvodu, že mnohé objevy byly učiněny právě díky méně přísným, například kvalitativním výzkumům. V tomto kontextu je však potřeba rozlišit mezi metodami objevu a metodami důkazu (Popper, 1997). Jednou věcí je totiž přijít na nějakou novou myšlenku, která dobře popisuje určitou reálnou souvislost, a druhou věcí je dokázat (sobě i ostatním), že tato myšlenka je pravdivá. Metodologie vědy se věnuje především metodě důkazu, jelikož proces objevu je v typickém případě značně subjektivní a individuální. Velké množství objevů například vzniklo jako produkt okamžité intuice. V oblasti metod objevu vládne zdá se právem čirý anarchismus a pragmatismus – vědec může použít jakýkoliv prostředek, aby získal nějaký nový a originální náhled na svůj problém (například může meditovat či požívat různé psychoaktivní látky, pokud věří, že tím posílí svou kreativitu). Bylo by tedy zcela nesmyslné omezovat použití málo metodologicky propracovaných postupů jako prostředku k objevování.

Co však bylo objeveno, musí být posléze i prokázáno, a pokud bez kreativity a nápadu není co prokazovat, pak stejně tak platí, že pokud by vědecké intuice, nápady a myšlenky měly zůstat bez důkazu, nebudou mít valnou hodnotu – ostatně většina z nich pravděpodobně byla, je a bude chybná. U metody důkazu již je ovšem situace značně odlišná. Zde platí, že čím jsou experimenty přísnější a metodologicky obtížněji napadnutelné, tím svou důkazní funkci plní lépe. Je to právě metoda důkazu, pro kterou vytváříme a právem požadujeme striktní a vysoce standardizované postupy. Vzhledem k tomu, jak jsou lidé včetně vědců náchylní k omylům (viz např. Wagenmakers et al., 2012), je zdá se na místě nespokojit se pro důkazy vědeckých poznatků s málo přísnými postupy.

Ke snížení standardu se však zřejmě smíme uchýlit tehdy, pokud provedení přísnějšího testu není vzhledem k povaze zkoumaného jevu možné. Není například vyloučené (zvláště v parapsychologii), že přísným zabezpečením můžeme v jistých situacích o nějaký podstatný aspekt hledaných efektů přicházet. První otázkou pak je, jak moc je tato ztráta závažná. I automatizované prostředí lze například bezesporu vytvořit tak, aby se v něm lidé cítili příjemně. Parapsychologové by navíc mohli podotknout, že i v těch nej-přísnějších podmínkách (například mluvíme-li o automatizovaném ganzfeld experimentu) jsou zaznamenávány úspěšné výsledky (Palmer, 2003; Storm, Tressoldi & Di Risio, 2010). Pokud má maximální metodologická kontrola své závažné nedostatky, pak je řešením rozdělení výzkumu do dvou linií, z nichž jedna se zaměří na co nejsilnější průkaznost a druhá na doplňování hlubších detailů a souvislostí. (V parapsychologii se tyto linie nazývají „proof-oriented research“ a „process-oriented research“.)

Nicméně platí, že méně přísné výzkumy by měly být opouštěny a nahrazovány tam, kde jsou uváděny jako důkazy nikoliv vyloženě marginálních vědeckých poznatků a kde je možné testovat dané hypotézy přísněji.

Závěr

Úspěch a přínos automatizovaných experimentů souvisí s tím, že jsou eliminovány příležitosti ke vzniku chyby způsobené lidským faktorem. Zásada, aby výzkumník koncipoval své experimenty tak, aby jeho vlastní činnost potřebná pro provedení daných experimentů byla pokud možno minimalizována, může být velmi užitečná a podstatná. Nejen proto, že 1) zvyšuje efektivitu práce a umožňuje zvládnout větší množství výzkumu, ale i proto, že 2) redukuje množství potenciálních chyb, kterých se vědec může dopustit a znehodnotit tak vlastní práci, a že 3) vede k produkci výsledků, které budou navzájem lépe srovnatelné a snadněji replikovatelné. V kontextu parapsychologie lze tyto skutečnosti zvláště dobře rozeznat.

Literatura

- Alcock, J.E. (2003). Give the Null Hypothesis a Chance: Reasons to Remain Doubtful about the Existence of Psi. *Journal of Consciousness Studies*, 10(6-7), 29-50.
- Bem, D. (2011). Feeling the future: Experimental evidence for anomalous retroactive influences on cognition and affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(3), 407-425.
- Blackmore, S. (1987). A Report of a Visit to Carl Sargent's Laboratory. *Journal of the Society for Psychical Research*, 54, 186-198.
- Blackmore, S. (1985). *Unrepeatability: Parapsychology's only finding*. In B. Shapin, & L. Coly (eds.), *Repeatability Problem in Parapsychology*, 183-206. New York: Parapsychology Foundation.
- Bösch, H. (2004). Reanalyzing a meta-analysis on extra-sensory perception dating from 1940, the first comprehensive meta-analysis in the history of science. In S. Schmidt (Ed.), *Proceedings of the 47th Annual Convention of the Parapsychological Association*, 1-13. Vienna: University of Vienna.

- Carroll, R.T. (2011). Clever Hans Phenomenon. In R.T. Carroll (Ed.). *The Skeptic's Dictionary*. Dostupné na <http://www.skeptidic.com/cleverhans.html> (Staženo 22. 6. 2013).
- Dalton, K.S., Morris, R.L., Delanoy, D.L., Radin, D., Taylor, R., & Wiseman, R. (1996). Security measures in an automated ganzfeld system. *Journal of Parapsychology* 60(2), 129-147.
- Fanelli, D., & Tregenza, T. (2009). How Many Scientists Fabricate And Falsify Research? A Systematic Review And Meta-Analysis Of Survey Data. *PLoS ONE* 4(5), e5738.
- Hacking, I. (1998). Telepathy: Origins Of Randomization In Experimental Design. *ISIS* 79(3), 427-451.
- Hyman, R. (1989). *The elusive quarry: a scientific appraisal of psychical research*. Buffalo, N.Y.: Prometheus Books.
- Hyman, R., & Grothe, D. (2010). The Life of an Expert Skeptic, Part 1. *For Good Reason*. Dostupné na http://libsyn.com/media/forgoodreason/FGR_2010_04_09_Ray_Hyman.mp3 (Staženo 12. 3. 2013)
- Koole, S.L., & Lakens, D. (2012). Rewarding Replications: A Sure and Simple Way to Improve Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science* November, 7(6), 608-614.
- Markwick, B. (1985). *The establishment of data manipulation in the Soal-Shackleton experiments*. In P. Kurtz (Ed.), *A skeptic's handbook of parapsychology*, 287-312. Buffalo, NY: Prometheus.
- Neuliep J. W., & Crandall, R. (1990). Editorial bias against replication research. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(4), 85-90.
- Palmer, J. (2003). ESP in the ganzfeld: Analysis of a debate. *Journal of Consciousness Studies*, 10(6-7), 51-68.
- Pashler, H., & Wagenmakers, E.-J. (2012). Editors' introduction to the special section on replicability in psychological science: A crisis of confidence? *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 528-530.
- Popper, K.R. (1997). *Logika vědeckého zkoumání*. Praha: Oikoymenh.
- Radin, D. (1997). *The Conscious Universe : the scientific truth of psychic phenomena*. New York: HarperOne.
- Radin, D. (2006). *Entangled Minds: Extrasensory Experiences in a Quantum Reality*. New York: Paraview Pocket Books.
- Sheldrake, R., Tsakiris, A., & Wiseman, R. (2010). Rupert Sheldrake and Richard Wiseman Clash Over Parapsychology Experiments. *Skeptiko: science at the tipping point*. Dostupné na <http://www.skeptiko.com/rupert-sheldrake-and-richard-wiseman-clash/> (Staženo 12. 3. 2013).
- Storm, L., Tressoldi, P., & Di Risio, L. (2010). Meta-analysis of free-response studies, 1992-2008: Assessing the noise reduction model in parapsychology. *Psychological Bulletin*, 136(4), 471-485.
- Stroebe W., Postmes T., & Spears R. (2012). Scientific misconduct and the myth of self-correction in science. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 670-688.
- Utts, J. (1991). Replication and Meta-Analysis in Parapsychology. *Statistical Science* 6(4), 363-378.
- Wagenmakers, E.-J., Wetzels, R., Borsboom, D., & van der Maas, H. L. J. (2011). Why psychologists must change the way they analyze their data: The case of psi: Comment on Bem (2011). *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(3), 426-432.
- Wagenmakers, E.-J., Wetzels, R., Borsboom, D., van der Maas, H. L. J. & Kievit, R. A. (2012). An agenda for purely confirmatory research. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 627-633.

POSTOJE KE SMRTI A NÁBOŽENSKÉ PŘESVĚDČENÍ ATTITUDES TOWARDS DEATH AND THE RELIGIOUS BELIEF

Klára MACHŮ, Olga PECHOVÁ, Daniel DOSTÁL

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 771 47 Olomouc, Czech Republic, klara.machu@pol.cz

Grantová podpora: Realizace výzkumu byla umožněna díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené roku 2013 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

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 poslední škála zkoumá neutrální postoje. Výzkumu se zúčastnilo 352 respondentů z dospělé nestudentské populace. Regresní analýza dat prokázala, že zdaleka nejsilnějším faktorem ovlivňujícím postoje ke smrti je náboženské přesvědčení, které mělo statisticky významný vliv na tři z pěti sledovaných dimenzí (strach ze smrti, vyhýbání se smrti a přátelské přijetí smrti). U škály „přátelské přijetí smrti“ byl zjištěn rozdíl mezi křesťany a respondenty hlásícími se k jiným náboženstvím. V příspěvku budou diskutovány další perspektivy výzkumu v této oblasti.

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 352 respondents of adult population. The regression analysis of the data showed the effect of religion on three of the reporting dimensions (the fear of death, the death avoidance and the approach acceptance of death) as the most important. Also the difference in the dimension of Approach Acceptance of death between the Christians and respondents of other religions has been found. Other perspectives of the research in this area will be discussed in our presentation.*

Klíčová slova: náboženství; smrt; postoje; spiritualita

Keywords: religion; death; attitudes; spirituality

Úvod

Výzkum postojů ke smrti jsme započali již před čtyřmi lety. V průběhu získávání dat se ukázalo, že významným faktorem utvářejícím postoje ke smrti je náboženské přesvědčení. Výsledky našeho výzkumu se shodují s výsledky zahraničních studií, které potvrzují stejný efekt. V předkládaném příspěvku se tedy zaměříme především na ty výsledky, které ukazují vliv spirituality na postoje ke smrti. V současnosti náš výzkum směřuje k hlubšímu pochopení vztahu mezi spiritualitou a postoji ke smrti, k čemuž nám slouží speciální dotazník měřící spiritualitu – ESI (Expressions of Spirituality Inventory) a dotazník DAP-R (Death Attitude Profile – Revised).

1. Teoretické zakotvení

Smrt se nějakým způsobem dotýká každého člověka. Vzbuzuje otázky, vyvolává strach, nebo naopak pozitivní emoce. Smrt je na-prosto jedinečná, nic na světě není tak nekompromisní jako ona. Dostáváme ji, tak říkajíc, do vínku.

Takový fenomén samozřejmě nemohl uniknout pozornosti v prvé řadě filozofů, dále pak vědců i psychologů. Soustavnější výzkumy postojů ke smrti začaly v 50. letech minulého století, nicméně „publikační exploze“ týkající se tohoto tématu se objevila až v polovině sedmdesátých let, uvedena vyvinutím prvních široce využitelných nástrojů vytvořených speciálně pro přímé měření strachu ze smrti (Collett & Lester, 1969; Lester, 1967b), hrozby (Krieger, Epting, & Leitner, 1974), a úzkosti ze smrti (Templer, 1970). V současnosti vzniká, především v zahraničí, mnoho výzkumů postojů ke smrti v závislosti na dalších faktorech, jakými jsou věk, pohlaví, a také náboženské přesvědčení, potažmo spiritualita.

Pojem spiritualita je v psychologii poměrně nový a jeho vymezení je problematické. Belzen (2009) uvádí, že v psychologii lze „*považovat za spirituální jakýkoliv operacionalizovaný oddaný vztah k transcendenci.*“ (str. 398)

Spiritualita je však nejčastěji dávana do souvislosti s náboženstvím a religiozitou. Na spiritualitu se lze dívat ze dvou hledisek. Podle jednoho z nich je spiritualita, chápaná jako hledání posvátného (ať už tradičními či méně tradičními způsoby), jádrem a základní funkcí náboženského života. Ten ale může sledovat i jiné cíle, jako je zdraví, osobní růst, psychická pohoda, důvěrné vztahy s druhými lidmi, účast na dění v širší komunitě. Religiozita tak naplňuje základní i vyšší potřeby člověka, stojí na posvátných hodnotách, ze kterých se odvíjejí ty světské a spiritualita je její součástí. Zastánci opačného postoje jsou přesvědčeni, že širším pojmem je spiritualita (Pargament, Zinnbauer, 2005, in Beranová 2013).

Několik výzkumů se zabývalo vztahem mezi náboženským přesvědčením a postoji ke smrti. Dezutter a kol. ve svém výzkumu vycházeli z Wulffova (1991) multidimenzionálního modelu náboženského přesvědčení. Autoři výzkumu zkoumali vztah mezi náboženskými postoji (Post-Critical Belief Scale) a postoji ke smrti (Profil postoje ke smrti – revidovaný). Výzkumu se zúčastnilo 471 holandsky mluvících dospělých Belgičanů. Ke stanovení obecného vlivu náboženských postojů na predikci postojů ke smrti byla použita hierarchická mnohonásobná regresní analýza. První výsledky ukázaly, že věřící lidé častěji potvrzují postoj přátelského přijetí smrti, což je dáno tím, že náboženství jako takové je spojeno s vírou v posmrtný život. Lidé zastávající přímý (nepřikrášlený) postoj k náboženství zaznamenávají více úzkosti ze smrti, což je dáno tím, že zpracovávání náboženských obsahů se vztahuje k obraně vůči smrti. (Dezutter et al., 2009)

Christopher, Drummond, Jones, Marek a Therriault (2006) zjistili, že náboženské přesvědčení je pozitivně spojeno s pozitivními postoji ke smrti (např. smrt je přirozený konec života) a negativně s negativními postoji ke smrti (např. smrt jako prohra). Tato zjištění poukazují na důležitost rozlišování mezi jednotlivými postoji ke smrti, zvláště pak ukazují na užitečnost zaměření se, jak na negativní postoje ke smrti (úzkostný, nebo vyhýbavý postoj), tak na relativně pozitivnější postoje ke smrti (neutrální postoj, nebo dokonce postoj přátelského přijetí smrti). (Dezutter et al., 2009)

Beranová (2013) ve své diplomové práci zkoumala za pomoci dotazníků ESI a DAP-R vztah mezi spiritualitou a postoji ke smrti. Potvrdila, že věřící jedinci ve srovnání s lidmi bez vyznání zastávají vstřícnější postoj ke smrti, avšak předpoklad o negativním vztahu mezi religiozitou jako aktivním praktikováním víry a strachem ze smrti se nenaplnil. I v samotné škále strach ze smrti dotazníku DAP-R nebyl mezi věřícími studenty a studenty bez vyznání statisticky významný rozdíl. Ani víra v paranormální přesvědčení se neprokázala být faktorem, který by snižoval pocit strachu ze smrti, negativní korelace mezi těmito dvěma škálami byla velmi slabá.

2. Metoda

V rámci našeho výzkumu se ukázalo, že k identifikaci náboženského přesvědčení, potažmo míry spirituality nestačí pouhé uvedení příslušnosti ke konkrétní církvi, či sympatií s některým filozoficko-náboženským směrem. Česká populace je poměrně specifická, neboť zde existuje silná tendence individualizovat svou víru. Mnoho českých obyvatel zastává odlišné věroučné pohledy, než by odpovídalo jejich deklarovanému náboženskému přesvědčení. Myšlenka převtělování je například značně rozšířená, jak mezi křesťany, tak mezi lidmi deklarujícími se jako nevěřící. Mnoho osob také věří v existenci Boha, ačkoliv neuvádějí žádnou náboženskou afilii.

Z tohoto důvodu jsme do testové baterie nového výzkumu zařadili také dotazník měřící spiritualitu – ESI (Expressions of Spirituality Inventory). Tento dotazník vytvořil D. A. MacDonald v roce 2000. Jedná se o zkrácenou verzi původně 98-položkového dotazníku. Dotazník ESI se skládá z 32 položek a 5 škál. Těmito škálami jsou: škála kognitivní orientace na spiritualitu COS (kognitivně-percepční projevy, přesvědčení, postoje, které se týkají podstaty a významu spirituality), zkušenostně-fenomenologická dimenze EPD (náboženské, spirituální, transpersonální zážitky), dimenze existenciální pohody EWB (vyjadřuje spiritualitu prostřednictvím smyslu života), dimenze paranormálního přesvědčení PAR (víra v mimosmyslové vnímání, atd.) a poslední dimenze religiozity REL (zvnitřněná religiozita, náboženská praxe). (MacDonald, Friedman, 2002)

Respondenti na otázky odpovídají pomocí pětibodové Likertově škále, sestavené z hodnot 0 – 4, kde 0 zastupuje odpověď rozhodně nesouhlasím a 4 odpověď rozhodně souhlasím. Pro každou dimenzi se vypočítává celkové skóre nabývající hodnoty v rozmezí 0 až 24.

V rámci zde předkládaného výzkumu byl k měření postojů ke smrti použit Revidovaný profil postoje ke smrti (The Death Attitude Profile – DAP-R, 1994), jehož autory jsou Wong, Reker a Gesser. Revidovaný profil postoje ke smrti se skládá z 32 položek ve formě tvrzení. Tato tvrzení jsou rozdělena do pěti dílčích škál, z nichž dvě měří pozitivní postoje ke smrti (vstřícný postoj ke smrti, únikové přijetí smrti), dvě se zaměřují na negativní postoje ke smrti (strach ze smrti, vyhýbavý postoj ke smrti) a poslední škála zkoumá neutrální postoje. Ve škále měřící strach ze smrti („Smrt je bezpochyby hrozivá zkušenost.“) mají vyšší hodnoty ti respondenti, kteří zažívají intenzivní strach ze smrti. Vyhýbavý postoj ke smrti („Vyhýbám se myšlenkám na smrt za každou cenu.“) zastávají jedinci, kteří se vyhýbají myšlenkám na smrt kvůli úzkosti, kterou myšlenky na toto téma vyvolávají. Neutrální postoj ke smrti („Smrt není ani dobrá, ani špatná.“) vymezuje pohled na smrt jako na přirozenou součást života. Pozitivní pohled na smrt je v dotazníku reprezentován škálou vstřícný postoj ke smrti („Věřím, že po smrti budu v nebi.“) Tento postoj má základ ve víře v šťastný posmrtný život. Poslední škála měří postoj únikového přijetí smrti („Smrt ukončí všechna moje trápení.“). Smrt je zde chápána jako vítaná alternativa k životu, který je plný utrpení a bolesti. Je třeba zdůraznit, že i tento postoj ke smrti se řadí mezi pozitivní, jelikož smrt není vnímána jako negativní zkušenost. Respondenti zaznamenávají své odpovědi na sedmibodové Likertově škále v rozmezí od zcela souhlasím (7) po zcela nesouhlasím (1). Skóry pro každou subškálu se sčítají a rozdělují podle počtu položek tak, aby dávaly průměrné skóre subškál pro každého respondenta. Vyšší skóre ukazují na větší přijetí, strach nebo vyhýbání se smrti.

Clements a Rooda (1999-2000) ve své nezávislé studii faktorové struktury Revidovaného profilu postoje ke smrti (DAPR) došli k závěru, že se subškála neutrálního postoje ke smrti projevuje ve dvou rozdílných faktorech. Zbývající čtyři subškály mají adekvátní hladinu vnitřní konzistence. (Reimer, 2007) Přestože se subškála měřící neutrální postoj ke smrti podle výsledků výše uvedené studie může jevit nepřesná, v rámci tohoto výzkumu byla v dotazníku zachována. V průběhu administrace se nevyskytly žádné problémy s jeho srozumitelností.

3. Výzkumný soubor

Výzkum byl realizován na skupině 352 respondentů (199 žen, 153 mužů) ve věku 18 až 88 let. Průměrný věk celého souboru byl 34 let (SD = 13,59). Soubor byl na základě náboženského přesvědčení rozdělen do tří skupin - 1. Křesťané (137 osob), 2. Ateisté (169 osob), 3. Jiná vyznání (46 osob). Průměrný věk křesťanů byl 38,6 let (SD = 16,01). Mezi křesťany bylo 78 žen a 59 mužů. Průměrný věk ateistů byl 31 let (SD = 11,38). V souboru ateistů bylo 103 žen a 66 mužů. Průměrný věk respondentů ze skupiny jiných vyznání byl taktéž 31 let (SD = 8,67). Tento soubor se skládal z 18 žen a 28 mužů.

Do skupiny ateistů byli zařazeni všichni, kdo se charakterizovali jako ateisté, nevěřící, bez vyznání, či agnostici. Mezi křesťany dominovali respondenti hlásící se k římskokatolické církvi, což je dáno také tím, že nám se sběrem dat pomáhal katolický kněz. Do souboru respondentů jiných vyznání jsme zahrnuli osoby hlásící se ke směsici jiných náboženství, zejména asijského původu. Respondenty jsme rekrutovali zejména v čajovnách a na dalších veřejných místech.

4. Výsledky

Nejprve byl proveden test reliability jednotlivých škál dotazníku DAP-R. Výsledky testu reliability (Tab. 1) ukazují vysokou vnitřní konzistenci čtyř škál. Velmi vysokou konzistenci mají škály vstřícný postoj ke smrti (0,94) a vyhýbání se smrti (0,91). O něco nižší, avšak uspokojivé údaje jsme zjistili u škál strach ze smrti (0,84) a únikové přijetí (0,81). Podobně jako v zahraničních studiích se ukázala nižší reliability u škály neutrálního přijetí (0,67).

Tab. 1: test reliability

Škála	Cronbachova alfa
Strach ze smrti	0,84
Vyhýbavý postoj	0,91
Vstřícný postoj ke smrti	0,94
Únikové přijetí smrti	0,81
Neutrální postoj ke smrti	0,67

Provedli jsme analýzu rozptylu u všech pěti škál a sledovali jsme při ní vliv náboženského přesvědčení na postoje ke smrti. Nalezli jsme statisticky významné rozdíly mezi lidmi různých vyznání, resp. bez vyznání u škál strach ze smrti, vyhýbavý postoj ke smrti a vstřícný postoj ke smrti.

Tab. 2: test Anova

	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Strach ze smrti</i>	10,046	,000
<i>Vyhýbavý postoj ke smrti</i>	13,613	,000
<i>Neutrální přijetí</i>	,495	,610
<i>Vstřícný postoj ke smrti</i>	173,175	,000
<i>Únikové přijetí</i>	4,352	,014

Dále byl proveden Post Hoc test, na jehož základě jsme zjistili, jak se vzájemně liší respondenti bez vyznání (0), křesťané (1) a respondenti hlásící se k jiným náboženstvím (2).

Škála strach ze smrti

Respondenti bez vyznání skórují na škále strach ze smrti přibližně o čtyři body výše než křesťané a o 4, 6 bodu výše než respondenti hlásící se k jiným náboženstvím. Mezi křesťany a respondenty jiných vyznání není u této škály statisticky významný rozdíl.

Tab. 3: Post Hoc test – škála Strach ze smrti

Škála	(I) Náboženské přesvědčení	(J) Náboženské přesvědčení	Průměrný rozdíl (I-J)	Stat. chyba	<i>Sig.</i>
<i>Strach ze smrti</i>	0	1	3,903*	,985	,000
		2	4,586*	1,425	,004
	1	0	-3,903*	,985	,000
		2	,683	1,460	,886
	2	0	-4,586*	1,425	,004
		1	-,683	1,460	,886

Škála vyhýbavý postoj ke smrti

U škály vyhýbání se smrti skórovali věřící jedinci statisticky významně níže v porovnání s ateisty. Rozdíl mezi ateisty a křesťany byl přibližně 3 body, u ateistů ve srovnání s respondenty jiných vyznání byl rozdíl 5,9 bodů. Nicméně rozdíl mezi skupinou křesťanů a jedinců jiného vyznání není statisticky významný.

Tab. 4: Post Hoc test – škála Vyhýbavý postoj ke smrti

Škála	(I) Náboženské přesvědčení	(J) Náboženské přesvědčení	Průměrný rozdíl (I-J)	Stat. chyba	<i>Sig.</i>
<i>Vyhýbavý postoj ke smrti</i>	0	1	2,957*	,854	,002
		2	5,910*	1,235	,000
	1	0	-2,957*	,854	,002
		2	2,953	1,266	,053
	2	0	-5,910*	1,235	,000
		1	-2,953	1,266	,053

Škála vstřícný postoj ke smrti

Statisticky nejsilnější byl vliv náboženského přesvědčení u škály vstřícného přijetí. Křesťané u této pozitivní škály skórovali ve srovnání s ateisty statisticky významně výše o 23,2 bodů. Respondenti hlásící se k jiným náboženstvím taktéž skórovali výše než ateisté, a to o 8,3 bodů. Statisticky významný rozdíl je zde také mezi křesťany a respondenty jiných vyznání, kteří na této škále skórují o 15 bodů méně než křesťané. Křesťané tedy statisticky významně častěji než ateisté i respondenti jiných vyznání zastávají vstřícný postoj ke smrti.

Tab. 5: Post Hoc test – škála vstřícný postoj ke smrti

Škála	(I) Náboženské přesvědčení	(J) Náboženské přesvědčení	Průměrný rozdíl (I-J)	Stat. chyba	Sig.
Vstřícný postoj ke smrti	0	1	-23,227*	1,251	,000
		2	-8,273*	1,809	,000
	1	0	23,227*	1,251	,000
		2	14,954*	1,854	,000
	2	0	8,273*	1,809	,000
		1	-14,954*	1,854	,000

Zajímavá je také analýza korelací mezi jednotlivými škálami. Pozitivní korelace je mezi škálami strach ze smrti a vyhýbání se smrti ($R=0,54$). Škála strach ze smrti statisticky významně koreluje také se všemi ostatními škálami. Statisticky významná pozitivní korelace se objevuje ve vztahu ke škále únikové přijetí ($R=0,13$). Naopak negativní korelace je ve vztahu ke škálám neutrální přijetí ($R=0,23$) a vstřícný postoj ke smrti ($R=0,19$). Škála únikového přijetí také pozitivně koreluje se škálou vstřícného přijetí ($R=0,24$). Zde je poněkud paradoxní skutečnost, že jedna z těchto pozitivních škál snižuje strach ze smrti a druhá jej naopak zvyšuje.

Tab. 6: Korelace mezi škálami

	Strach ze smrti	Vyhýbavý postoj	Neutrální přijetí	Vstřícný postoj	Únikové přijetí
Strach ze smrti		0,54	-0,23	-0,19	0,13
Vyhýbání se smrti	0,54		-0,14	-0,16	0,11
Neutrální přijetí	-0,23	-0,14		0,05	0,09
Vstřícný postoj	-0,19	-0,16	0,05		0,24
Únikové přijetí	0,13	0,11	0,09	0,24	

Závěry

Náboženské přesvědčení pozitivně ovlivňuje postoje ke smrti. Respondenti, kteří se hlásí k některému z náboženství, zastávají pozitivnější postoje ke smrti než respondenti bez vyznání.

Diskuze

Náboženské přesvědčení je faktor, který významně ovlivňuje postoje ke smrti. Tímto zjištěním jsme potvrdili výsledky z našich předchozích výzkumů. Nalezli jsme statisticky významné rozdíly mezi lidmi různých vyznání, resp. bez vyznání u škál strach ze smrti, vyhýbavý postoj ke smrti a vstřícný postoj ke smrti. První dvě škály jsou negativní, třetí je pozitivní.

Respondenti bez vyznání skórují na škále strach ze smrti přibližně o čtyři body výše než křesťané a o 4, 6 bodu výše než respondenti hlásící se k jiným náboženstvím. Náš předpoklad, že respondenti bez vyznání zastávají negativnější postoje ke smrti než lidé, kteří se hlásí k některému z náboženství, se naplnil.

U škály Vyhýbavý postoj ke smrti skórovali věřící jedinci statisticky významně níže v porovnání s ateisty. Opět jsou výsledky v souladu s našimi očekávanými i s výsledky zahraničních studií. Tato negativní škála je charakteristická položkami jako „Vyhýbám se myšlenkám na smrt za každou cenu.“ Každé náboženství se nějakým způsobem zabývá otázkou smrti. Hledání smyslu života a víra v posmrtnou existenci mohou být silným motivem příslušnosti k některému ze světových náboženství. Bylo by proto s podivem, pokud by věřící lidé nad smrtí vůbec neuvažovali, ba naopak se za každou cenu snažili tomuto tématu ve svých úvahách vyhnout. Náboženská víra navíc může působit uklidňujícím dojmem, nabízet útěchu a řád v nejistotě života. Z tohoto důvodu by věřící jedinci mohli být také méně úzkostní ve vztahu k tématu konečnosti vlastní existence.

Statisticky nejsilnější byl vliv náboženského přesvědčení u škály vstřícného přijetí. Statisticky významný rozdíl je zde také mezi křesťany a respondenty jiných vyznání, kteří se na této škále liší od křesťanů o 15 bodů. Tato zjištění potvrzují náš předpoklad, že

náboženské přesvědčení pozitivně ovlivňuje postoje ke smrti. Škála Vstřícný postoj ke smrti je poměrně problematickou škálou pro respondenty, kteří nejsou křesťané. Termíny jako nebe, nebo splynutí s Bohem vycházejí z křesťanské představy posmrtného života. Nicméně lidé, kteří věří v posmrtnou existenci, ale nepředstavují si ji jako nebe, mohou u takové položky v dotazníku často volit odpověď „nevím“, případně souhlasit s výhradami. Na tyto položky si respondenti také nejčastěji stěžovali pro jejich omezující charakter.

Česká populace je vůbec poměrně speciální v otázce afiliace. Proto je třeba brát v úvahu heterogenní charakter religiozity a spirituality v českých zemích, neboť se zdá, že představy o smrti jsou u nás do značné míry nezávislé na náboženské afiliaci.

Z tohoto důvodu jsme se rozhodli v novém výzkumu, který započal v březnu tohoto roku použít dotazník ESI (Expressions of Spirituality Inventory) měřící spiritualitu. Tento inventář byl stručně představen v kapitole o metodách výzkumu. Testovou baterii dále doplníme o podrobnější vstupní dotazník, kde se budeme ptát nejen na sympatie k některému z náboženství, ale také na partnerské vztahy a případné děti, neboť předpokládáme, že matky by mohly být úzkostnější ve vztahu k tématu smrti než bezdětné ženy. Součástí nové testové baterie bude také osobnostní inventář NEO (BIG 5). Jedná se o pětidimenzionální koncepci osobnosti, která je v současné psychologii nejen nejpoužívanější, ale i její vnitřní a vnější validita je dobře ověřená na české a slovenské populaci. Zjištění vztahu koncepce spirituality měřené ESI a pětidimenzionálního modelu je důležitým krokem k ověření použitelnosti parametrů metody a jejího zasazení do širšího kontextu výzkumu osobnosti.

V lednu až únoru 2014 bude probíhat finální statistické zpracování všech výsledků výzkumu a práce na publikačních výstupech.

Literatura

Belzen, J. A. (2009). Některé podmínky, možnosti a hranice psychologických studií spirituality. *Československá Psychologie*, 53/4, 396 – 407.

Beranová, L. (2013). Spiritualita a postoje ke smrti. Nepublikovaná diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

Dezutter et al. (2009). The role of religion in death attitudes: distinguishing between religious belief and style of processing religious contents [electronic form]. *Death Studies*, 33, 73-92.

MacDonald, D.A., Friedman, H. L. (2002). Assessment of Humanistic, Transpersonal and Spiritual Constructs: State of the Science. *Journal of Humanistic Psychology*, 42/4, 102-125. DOI: 10.1177/002216702237126

Reimer, S. (2007). *A test of a model of positive and negative death attitudes among family caregivers of the elderly* [electronic form]. The Ohio State University.

PREDIKCIA ŠKOLSKÉHO PROSPECHU TESTOM INTELIGENCIE A DYNAMICKÝM TESTOM LATENTNÝCH UČEBNÝCH SCHOPNOSTÍ

INTELLIGENCE TEST AND DYNAMIC TEST OF LATENT LEARNING ABILITIES IN PREDICTING ACADEMIC ACHIEVEMENT

Eva REICHELOVÁ

Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov, Slovenská republika, evareichelova@gmail.com

Abstrakt: So stálou platnosťou je dodnes inteligencia ako konštrukt zisťovaná statickými testami inteligencie, na základe teórií o všeobecných schopnostiach a ich štruktúre (*g* - faktor). Dynamické testovanie je alternatívnym diagnostickým prístupom, ktorý je zameraný na odkrytie reálneho potenciálu testovanej osoby, usiluje sa o zmysluplné prepojenie s intervenciou a diagnostické zistenia využíva k podpore rozvoja daného jedinca. Najlepším jednotlivým prediktorom školského výkonu sa tradične ukazuje byť IQ skóre, ktoré vypovedá o celkovej účinnej inteligencii. Pod statickým výkonom skúšaného ale existuje latentná dynamika, ktorú dynamické testovanie odhaľuje, pričom indikácia dynamického testovanie je vhodná najmä v prípadoch, kedy výsledky statického testovania identifikujú negatívnu prognózu. Sú to predovšetkým prípady detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Príspevok uvádza aplikácie dynamického testovania, ktoré je považované za lepší prediktor školského výkonu práve u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Abstract: Based on general mental ability and its structure (*g* - factor) is construct of intelligence measured by static tests with resistance. Alternative diagnostic approach is represented by dynamic testing, in which the examiner provides guided and graded feedback, can go further to give some indication of the child's latent potential, trying to useful interconnection and intervention with diagnostic ascertaining, yielding to ones advancement. IQ score as measure of general mental ability is conventionally the best single predictor of academic achievement. Dynamic testing reveals underlying latent skills in static achievement tested, accordingly indication for dynamic testing is appropriate when static tests results identified negative prognosis. Above are the cases of children from socially disadvantaged background. The article mention application for dynamic testing regard as better predictor of academic achievement in children from socially disadvantaged background.

Kľúčové slová: dynamické testovanie - statické testovanie - školský výkon - deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Keywords: dynamic testing – static testing – academic achievement – children from socially disadvantaged environment.

Úvod

V kognitívnej i akademickej oblasti je statické testovanie kritizované už dlhšiu dobu (Lidz, Elliott, 2000; Sternberg, Grigorenko, 2002). Predpokladom stojacim za použitím statických testov v otázkach vzdelávania je meranie práve dosiahnutého poznania dieťaťa v jednom časovom okamžiku, statické nástroje uvádzajú presný, no nepriamy a nedostačujúci údaj o intelektovom potenciáli jednotlivca. Pokiaľ nie je presne rovnaká intervencia poskytnutá každému, nie je možné merať špecifickú variabilitu učebných procesov jednotlivých detí pomocou statického testu optimálne (Resing et al., 2009). Naproti tomu dynamické testovanie poskytuje počas testovania explicitnú a kontingentnú (podmienujú) spätnú väzbu, čo dovoľuje priblížiť sa k individuálnym odlišnostiam v učebnom procese a preskúmať reagovanie dieťaťa a jeho citlivosť na spätnú väzbu. V svetle týchto zistení nielen že testujúci môže odhadnúť učebný potenciál dieťaťa (Elliott, 2003; Elliott et al., 2010; Lidz, Haywood, 2007; Sternberg, Grigorenko, 2002), ale aj údaje získané pomocou dynamického testovania aplikovať na predikciu budúceho výkonu.

1. Statické testovanie inteligencie

Binet (1908/1916, in Resing, 2001) považoval efekt tréningu separátnych aspektov inteligencie napríklad logického usudzovania, porozumenia a pamäte na úroveň intelektového potenciálu meraného testom za pozitívny, a to aj napriek samozrejým geneticky podloženým rozdielom v inteligencii medzi jednotlivcami. Primerane tomu definoval inteligenciu ako schopnosť učiť sa a schopnosť učenia sa tomu, ako sa učiť. Tieto schopnosti rovné aspektom sebaregulátora metakognície sú významnými pri impli-

citnej a explicitnej forme Binetovho zmýšľania o inteligencii. So stálou platnosťou je dodnes inteligencia ako konštrukt zisťovaná tradičnými testami inteligencie jednobodovým meraním (statickým), na základe teórií o všeobecných schopnostiach a ich štruktúre. Pojem statický test sa odvoláva na meracie procedúry, v ktorých výskumník prezentuje položky skúmanej osobe zväčša s odstupňovanou náročnosťou, zaznamenáva jeho odpovede, bez pokusov o intervenciu, zmenu, vedenie alebo vylepšenie daného momentálneho výkonu dieťaťa (Tzuriel, 2001).

2. Dynamické hodnotenie a dynamické testovanie inteligencie

Psychológovia a vzdelávatelia poukázali na inadekvátnosť statických testov v odhaľovaní intelektového a učebného potenciálu študentov, pochádzajúcich z chudobných sociálno-ekonomických vrstiev a s variáciou špecifických porúch učenia (Tzuriel, 2001). Naproti tomu dynamické hodnotenie ako alternatíva je hodnotením myslenia, vnímania, učenia a riešenia problémov v aktívnom vyučovacom procese s cieľom modifikácie kognitívnych funkcií. Dynamické hodnotenie sa odlišuje od statického testovania s ohľadom na ciele, procesy, inštrumenty, nástroje, testové situácie a interpretácie výsledkov (Elliott, 2000; Tzuriel, 2001). Pod zdanlivo statickým výkonovým prejavom, indikovaným prostredníctvom g- faktora, mentálneho veku a obdobných konštruktov, existuje latentná dynamika, ktorú možno identifikovať vďaka rozvíjajúcim postupom dynamických testových procedúr (Wiedl, et al., 2007, in Džuka, Kovalčíková, 2008). Tzuriel a Haywood (2002) definovali dynamické hodnotenie ako podskupinu interaktívneho hodnotenia, ktoré zahŕňa premyslené a plánované sprostredkované učenie a hodnotenie efektov takéhoto učenia a jeho neskoršieho vývinu (in Lidz, Haywood, 2007), je to interaktívny spôsob vedenia diagnostiky v rámci domén psychológie, reči a jazyka alebo vzdelávania, ktorý sa zameriava na schopnosť učiaceho sa odpovedať na intervenciu. Sternberg a Grigorenková (2002) uvádzajú, že samotné dynamické testovanie je len časťou obsiahlejšieho procesu nazývaného dynamické hodnotenie.

Dynamické testovanie je jednou z procedúr, ktoré sa využívajú pri hodnotení. Cieľom dynamického testovania je odhaliť, či a ako sa osoba mení, ak sa jej poskytne príležitosť. Dynamické testovanie je alternatívnym diagnostickým prístupom, ktorý je zameraný na odkrytie reálneho potenciálu testovanej osoby, usiluje sa o zmysluplné prepojenie s intervenciou a diagnostické zistenia využíva k podpore rozvoja daného jedinca (Chuchutová, 2008). Rozdiel medzi dynamickým testovaním a dynamickým hodnotením je v spôsobe intervencie pri riešení úloh; v prípade dynamického testovania ide o štandardizované zasahovanie a výsledkom je štandardizovaný produkt, v prípade dynamického hodnotenia to môže byť neštandardizovaný alebo čiastočne štandardizovaný zásah, no výsledkom nie je štandardizovaný produkt, ale dynamická transakcia medzi testujúcim a testovaným (Džuka, 2010). Statické a dynamické prístupy merania inteligencie rovnako odhadujú mieru toho istého znaku – schopnosti osoby učiť sa.

Existujú ale tri základné rozdiely medzi statickým a dynamickým testovaním, ktoré Sternberg a Grigorenková (2002) uvádzajú: prvý sa týka úlohy samotného testu, zatiaľ čo statické testovanie sa zameriava viac už na rozvinutú úroveň meraného konštrukt, dynamické testovanie sa zaujíma viac o proces rozvoja. Druhý sa týka spätnej väzby: pri statickom testovaní je prezentovaný rad odstupňovaných úloh, na ktoré testovaná osoba odpovedá (bez využitia spätnej väzby testujúcim na ovplyvnenie kvality výkonu testovanej osoby). V dynamickom testovaní je explicitne alebo implicitne využívaná spätná väzba bez rozdielu. Tretí rozdiel je vo vzťahu medzi testovaným a testujúcim. V statickom testovaní sa testujúci správa neutrálne a nezúčastnene, inak by mohlo dôjsť k chybnému meraniu, kým v dynamickom testovaní je využívaná už práve spomínaná spätná väzba, a teda aktívna participácia testujúceho pre testovaní.

Dynamické testovanie ale nie je určené pre každého. Prináša informáciu o špecifických učebných procesoch, kognitívnom fungovaní a vývine. Užitočne je indikované: a) ak výsledky štandardizovaných testov vedú k pesimistickej predikcii; b) ak učebnému procesu bránili bariéry špecifických porúch učenia, mentálnej retardácie alebo emočné a osobnostné poruchy; c) ak jazykové a kultúrne otázky obmedzujú výkon; d) ak primárnou požiadavkou testovania nie je klasifikácia, ale rozvíjanie jednotlivca (Lidz, Haywood, 2007). Konkrétny prístup dynamického hodnotenia využíva napríklad Batéria kognitívnej modifikovateľnosti (CMB - The Cognitive Modifiability Battery, Tzuriel, 1995). Príklady dynamických testov sú: Testovanie učenia sa a transferu detí prostredníctvom osvojovania pravidiel induktívneho usudzovania (Ferrara, Brown, Campione, 1986), Test učebného potenciálu pre etnické menšiny (LEM - The learning potential test for ethnic minorities, Hessels, 1993), Meranie učebného potenciálu v induktívnom usudzovaní detí (LIR - The learning potential for inductive reasoning in young children, Resing, 1998) alebo Učebné testy (Lern test, Guthke a kol., 1994). Dynamický test vyvinutý na Slovensku: Dynamický test latentných učebných schopností 6–8 ročných detí (DTLUS 6 – 8, Džuka, 2009).

3. Školský prospech

Školský prospech odráža zložitú súhrnu kognitívnych schopností, mimointelektových osobnostných faktorov, rodinnej výchovy, vzťahu žiaka a učiteľa, osobnosti učiteľa a ďalších faktorov (Fráňová, Preiss, 2008). Prospech v škole hrá v živote dieťaťa i jeho sociálneho okolia veľkú úlohu. Má najmä poskytovať spätnú väzbu o školskej úspešnosti a motivovať dieťa k vynaloženiu snahy k dosiahnutiu či udržaniu okolím očakávaných školských výkonov. Zohráva určujúcu rolu pre vývoj celkovej študijnej, profesijnej, spoločenskej dráhy človeka, a preto mu v spoločnosti i v rodine býva pripisovaná veľká dôležitosť. Z hľadiska foriem hodnotenia školského prospechu ostávajú stále najčastejším nástrojom známky. V rodine známky predstavujú hlavnú tému, o ktorej sa v súvislosti so školou hovorí (Škaloudová, 2005). Z hľadiska predikovania školského prospechu je spoza všetkých psychologických faktorov všeobecná inteligencia považovaná za najsilnejší prediktor školského výkonu a prospechu (Gottfredson, 2002; Gustafsson, Undheim, 1996, in Spinath, et al., 2010).

3.1 Predikovanie školského prospechu intelektovými funkciami

Väčšina štandardizovaných testov inteligencie meria dimenzie kognitívneho fungovania, obvykle nazývané skupinové faktory (group factors). Príklady takýchto skupinových faktorov sú verbálne schopnosti, priestorové schopnosti, percepčná rýchlosť, pamäť, a iné. Tieto dimenzie kognitívneho fungovania navzájom korelujú a spoločne vytvárajú všeobecnú inteligenciu alebo g – faktor. Hoci tieto štandardizované merania inteligencie, nezískavajú údaj o každom type inteligenčného prejavu, sú podľa Brodyho (1992, Petrill et al., 2000) natoľko reliabilné, že dostatočne dobre predikujú budúci prospech v škole, ako aj dosiahnuté vzdelanie a finálne zamestnanie osoby.

G – faktor je premennou, ktorá sumarizuje pozitívne korelácie naprieč rôznymi kognitívnymi úlohami, vyjadrujúca fakt, že výkon jednotlivca v jednom type kognitívnej úlohy je porovnateľný s jeho/jej výkonom v ostatných typoch kognitívnych úloh. Pojmy g – faktor, IQ, všeobecná inteligencia, všeobecná kognitívna schopnosť, všeobecná rozumová schopnosť alebo jednoducho inteligencia sú navzájom zameniteľné, no všetky tieto pojmy totožne vyjadrujú konštrukt zisťovaný kognitívnymi testami (Deary, 2010). Výskumy prediktívnej validity inteligenčných testových skóre ukazujú, že všeobecná inteligencia alebo g – faktor je najlepším jednotlivým prediktorom pre budúci školský úspech, pričom najvyššie koeficienty školskej výkonnosti (0,50 – 0,65) sú zaznamenané na žiakoch základných škôl (Jensen, 1998; Neisser et al., 1996; Snow, Yalow, 1982, in Nijenhuisovej a kol. 2004). G – faktor obvykle podľa Kamphausa a kol. (2005) vysvetľuje 40 – 50 % variancie IQ, zisťovaného v tradičných inteligenčných testoch. Statické inteligenčné testy sú adekvátnym nástrojom na predikciu školskej úspešnosti, korelácie medzi IQ, školskými známami a výkonnosťnými testami sú v priemere okolo 0,40 až 0,50, avšak líšia sa vzhľadom k výskumnému súboru, testu a oblasti úspechu, takže korelácie v špecifických populáciách môžu vykazovať aj nízke hodnoty (Sternberg, Grigorenko, 2001). Korelácia medzi IQ a inteligenčnými testami stúpa s vekom (McGrew, Knopik, 1993), čo môže byť spôsobené prekryvaním schopností, ktoré sú merané. Vzťah medzi IQ a školským prospechom je recipročný. IQ reaguje na adekvátne intelektuálne výzvy a rastie ako dôsledok úspešných vzdelávacích skúseností. Každý jeden mesiac v škole môže zvýšiť študentovo IQ, ak to porovnávame s tým, čo by pravdepodobne nastalo pri očakávaní, že študent zo školy vypadne (Ceci, 1991). Korelácie medzi IQ a celkovým počtom rokov stráveným v škole je silná: 0,60 pre bielych mužov (Hernstein, Murray, 1994), 0,55 v správe bojovej jednotky APA (Neisser a kol., 1996) a v rozpätí od 0,16 do 0,90 v nedávnych štúdiách (Ceci, 1991).

Napriek tomu, že aj mimointelektové faktory sa na školskom prospechu bezpochyby podieľajú, je výsledok inteligenčného testu pravdepodobne vo vyššej miere než školské známky závislý na intelektových schopnostiach. Najlepším jednotlivým prediktorom prospechu sa opäť podľa Gluttinga a kol. (1997, in Fráňová, Preiss, 2008) ukazuje IQ skóre, ktoré vypovedá o celkovej účinnej inteligencii a ako uvádzajú, jeho korelácie so školským výkonom dosahujú obvykle hodnôt 0,47 – 0,65.

Práve g – faktor dostatočne reprezentuje rozmanitosť prejavov inteligencie (e.g., Jensen, 1980; Neisser et al., 1996, in Spinath et al., 2006) a hoci svetové ponímanie inteligencie sa líši rozdielnosťami ľudí (Cianciolo, Sternberg, 2004, podľa Spinath et al., 2006), centrálnou súčasťou väčšiny konotácií inteligencie je schopnosť učiť sa. S touto perspektívou nie je prekvapením, že zo všetkých prediktorov školskej výkonnosti je g – faktor najznámejší (Gottfredson, 2002; Kuncel, Hezlett, & Ones, 2004, in Spinath et al., 2006). Korelácie medzi hodnotami meraní všeobecnej inteligencie a školského prospechu v hodnotách približne 0,50 potvrdili aj Gustafsson a Undheim v roku 1996 (in Spinath et al., 2006). Schopnosť učiť sa je ale rovnako meraná a s rastúcou validitou zisťovaná aj dynamickými prístupmi zisťovania kognitívnych funkcií. **Džuka** a Kovalčíková (2008) uvádzajú, že dynamické testovanie preukazuje svoju prevahu v prípadoch merania intelektových predpokladov detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Statické testy inteligencie síce nenahrádza, avšak možno ho považovať za ich užitočné doplnenie.

Hessels (2009) hodnotí v špecifických skupinách detí dynamické testovanie ako lepší prediktor školského výkonu, v porovnaní so statickým testovaním. Porovnávaním predikčnej schopnosti dynamického a statického testovania v rôznych rizikových skupinách študentov sa zaoberala aj Caffreyho štúdia (2008). V skupinách detí zo znevýhodňujúceho prostredia tak poukázala Fabio (2005) ako aj Beckmann a Dobat (2000, in **Džuka, 2010**), **ktorí považujú dynamické testy za lepšie prediktory školského prospechu práve u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.**

Všeobecná inteligencia teda je najsilnejším prediktorom školskej úspešnosti, je ale zmysluplné nazrieť na ostatné vysvetľujúce premenné, dopĺňajúce variáciu pre viacero dôvodov. Za prvé: všeobecná inteligencia zvyčajne vysvetľuje menej ako polovicu variácie školského prospechu, ponechávajúc zvyšok variácie bez vysvetlenia. Za druhé: pri vzdelávacom procese tkvie hlavný záujem v porozumení a zlepšovaní učebných procesov a výsledkov žiakov. Preto má opodstatnenie sledovanie faktorov, ktoré potenciálne prispievajú vzdelávacím procesom, akokoľvek je ich predikčná sila v porovnaní so silným g – faktorom nízka. Po tretie: tým, že ohodnotíme výšku percenta variácie jedného prediktora oproti inému, nemusíme vystihnúť ich vzájomné spolupôsobenie, napríklad môže byť vývin mentálnych schopností pozitívne ovplyvnený motiváciou a naopak. Po štvrté: fakt, že osoba môže mať potenciál vykonávať istú činnosť, napriek tomu nemusí túto schopnosť aktuálne prezentovať.

Môžeme zhrnúť: spoločné pre dynamické a statické testovanie je ich obdobné odhadovanie miery toho istého znaku- schopnosti osoby učiť sa. Už v roku 1986 Ferrarová a kol. potvrdili, že meranie efektívnosti učenia sa je významný činiteľ, navyše dynamické testovanie efektívnosti učenia sa a transferu môže doplniť informáciu o potenciáli osoby, ktorý je indikovaný statickým testovaním schopností. Dynamické testovanie efektívnosti učenia sa nie je redundantnou informáciou, ale poskytuje užitočný obraz o potenciáli dieťaťa. Džuka (2010) predpokladá, že DTLUS 6 – 8, využívajúci vnímavosť dieťaťa ako ukazovateľa efektívnosti učenia sa, môže byť nápomocný pri zisťovaní inteligencie u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

4. Metodológia výskumu

4.1 Výskumný cieľ

Cieľom plánovaného výskumu, ktorý v príspevku uvádzame je zistenie (predikcia) vzťahu testu inteligencie, dynamického testu latentných učebných schopností, testu kresby, hodnotením učiteľa a školským prospechom v skupinách detí z bežného prostredia, zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a v skupine detí dosahujúcich vysoké formálne skóre v teste kresby.

4.2 Výskumný problém

Výskumný problém následne definujú tieto otázky: Je dynamický test latentnej učebnej schopnosti lepším prediktorom školského prospechu ako test inteligencie? A má hodnotenie a predikcia školského prospechu dynamickým testom a testom inteligencie vzťah k sociálne znevýhodňujúcemu prostrediu žiakov? V akom vzťahu a predikcii je test kresby a hodnotenie učiteľom k školskému prospechu?

4.3 Hypotézy

V tejto často nášeho výskumu sme stanovili tieto predpoklady:

1. Predpokladáme, že S-B intelligenčná škála, Test kresby a hodnotenie učiteľa bude v pozitívnom vzťahu k školskému prospechu: u žiakov z bežnej školskej triedy sú S-B intelligenčná škála, Test kresby a hodnotenie učiteľa lepším prediktorom polročného, koncoročného vysvedčenia a známok z vybraných predmetov ako DTLUS 6 - 8.
2. Predpokladáme, že DTLUS 6 - 8 bude v pozitívnom vzťahu k školskému prospechu: u žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je DTLUS 6 - 8 lepším prediktorom polročného, koncoročného vysvedčenia a známok z vybraných predmetov ako S-B intelligenčná škála, Test kresby a hodnotenie učiteľa.

- 2a Predpokladáme, že predikcia polročného školského prospechu dynamickým testom a testom inteligencie bude vo vzťahu k sociálne znevýhodňujúcemu prostrediu žiakov: percento variácie u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bude v prípade dynamického testu väčšie ako u detí z bežnej populácie.
- 2b Predpokladáme, že predikcia koncoročného školského prospechu dynamickým testom a testom inteligencie bude vo vzťahu k sociálne znevýhodňujúcemu prostrediu žiakov: percento variácie u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bude v prípade dynamického testu väčšie ako u detí z bežnej populácie.
- 2c Predpokladáme, že predikcia polročných, koncoročných známok z matematiky dynamickým testom a testom inteligencie bude vo vzťahu k sociálne znevýhodňujúcemu prostrediu žiakov: percento variácie u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bude v prípade dynamického testu väčšie ako u detí z bežnej populácie.
3. Predpokladáme, že predikcia školského prospechu dynamickým testom a testom inteligencie bude vo vzťahu k deťom s vyšším formálnym skóre v teste kresby: percento variácie u detí s vyšším formálnym skóre v teste kresby bude v prípade dynamického testu väčšie v porovnaní s deťmi s priemerným formálnym skóre testu kresby.

5. Výskumný súbor

Výskumný súbor budú tvoriť žiaci 1. ročníka ZŠ vo veku od 7 – 8 rokov ($n = 30$), navštevujúci bežnú školskú triedu, vyberaní losovaním zo všetkých tried v Košickom kraji a 7 – 8 roční žiaci pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v 1. ročníku ZŠ ($n = 30$). Títo žiaci sú v triedach evidovaní ako žiaci zo SZP (vybraní na základe podmienok Komparatívnej analýzy slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách). Pre výskumný súbor sú tiež vyberaní losovaním tried. Sociálne znevýhodnené prostredie (znevýhodnenie chudobou alebo kultúrou) definuje Štátny pedagogický ústav (2011–2013) ako prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Sociálne znevýhodnené prostredie (SZP) je pre žiaka rodina:

- ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- v ktorej aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.).

6. Nástroje zberu údajov

6.1 Prediktory regresnej analýzy:

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

DTLUS 6 – 8 je vhodným doplnením k statickému testovaniu všeobecných schopností na školách, predovšetkým v skupinách znevýhodnených žiakov. Meraným znakom tohto testu je inteligencia ako základ latentných učebných schopností, s východiskovou teóriou inteligencie Campioneho a Brownovej. Obsah problémových úloh je usporiadaný všeobecnej úrovni kognitívneho vývinu na základe Piagetovho modelu intelektuálneho vývinu (Džuka, 2009). Forma problémových úloh zohľadňuje dve požiadavky: vek detí (6 – 8 rokov) a spravodlivosť z hľadiska obsahu pre všetky deti bez ohľadu na prostredie, v ktorom vyrastali, z čoho vyplýva preferencia figurálneho zobrazenia pred verbálnym opisom. Osvojovanie vedomostí s odstupňovanou pomocou je významným komponentom exekutívneho systému a je zároveň najvhodnejším pre deti vo veku 6 – 8 rokov zo sociálne znevýhodňujúceho pro-

stredia. Pri riešení problémových úloh poskytuje testujúci dieťaťu pri učení štandardizovanú presne štruktúrovanú odstupňovanú pomoc, čím je možné identifikovať a kvantifikovať mieru vnímavosti dieťaťa na pomoc. V DTLUS 6 – 8 sú na 24 kartách v troch farbách zobrazené symboly dom, strom, auto, lopta v dvoch veľkostiach. Dieťaťu sú v testovej situácii predkladané tri problémové úlohy: klasifikácia z hľadiska farby, tvaru a veľkosti s tým, že požiadavka je definovaná implicitne prostredníctvom predloženia 2, 3 alebo 4 rámkov, do ktorých má dieťa karty ukladať (Džuka, 2010). Dieťa má na vhodný druh klasifikácie prísť samé, resp. s využitím poskytovanej pomoci. Skórovanie v teste je inverzné, testovanie trvá 15- 30 minút. Psychometrické vlastnosti DTLUS 6–8 boli overované na vzorke 94 žiakov (53 dievčat a 41 chlapcov) základnej školy, ktorú navštevujú výlučne deti pochádzajúce z rómskeho etnika. Išlo o žiakov vo veku 6 rokov 1 mesiac – 8 rokov 7 mesiacov ($X = 7.1$, $s = 0.7$). Vypočítané indexy obťažnosti položiek pre tri subtesty DTLUS 6 – 8 potvrdili, že všetky tri úlohy a poskytovaná pomoc majú očakávané vlastnosti: žiadne dieťa nevyriešilo úlohy bez pomoci a percento osôb, ktoré vyriešili úlohy sa zvyšuje s počtom poskytnutých pomoci. Interkorelácie skóre jednotlivých úloh boli v súlade s očakávaním signifikantné a stredne vysoké, korelácie celkového skóre DTLUS 6-8 so školskými známami z troch predmetov sú v rozpätí 0,51 až 0,60. Tieto korelácie, poukazujúce na externú validitu testu, sú porovnateľné s koreláciami IQ a školských známok u detí, ktoré nepochádzajú zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Stanford-Binetova inteligenčná škála (Thorndike, Hagen, Sattler), IV. Revízia

VI. revízia Stanford-Binetovej inteligenčnej škály je moderný inteligenčný test, ktorý vychádza z 3. revízie, formy L - M z roku 1960. Pokrýva to isté vekové rozpätie, ale zahŕňa viaceré úlohy toho istého typu a u probanda zisťuje bazálnu (začiatok testu) a najvyššiu úroveň (koniec testu). Úlohy sú zoskupené do 15 subtestov: Slovník, Pamäť na korálky, Počty, Pamäť na vety, Analýza vzorov, Chápanie, Absurdnosti, Pamäť na čísla, Napodobňovanie, Pamäť na predmety, Matice, Číselné rady, Skladanie a strihanie papiera, Verbálne vzťahy a Tvorenie rovníc. Zo získaného skóre je možné vypočítať nielen celkové IQ (všeobecný g-faktor) a IQ jednotlivých subtestov (špecifické faktory), ale aj skóre zo štyroch širších oblastí: Verbálne uvažovanie, Abstraktno-vizuálne uvažovanie, Kvantitatívne uvažovanie a Krátkodobá pamäť. Vstupný subtest - Slovník je pre slovenskú verziu novo vypracovaný a využíva sa na určenie vstupnej úrovne probanda, z ktorej sa vychádza pri podávaní všetkých ostatných subtestov. Úlohy v subtestoch sú usporiadané podľa obťažnosti. Pre vekové rozmedzie nášho výskumného súboru (7 – 8 rokov) vyberáme tieto subtesty: Slovník, Chápanie, Absurdity, Počty, Pamäť na vety, Pamäť na predmety, Pamäť na čísla, Napodobňovanie.

III. Kresba postavy (Vágnerová, 1982)

Metóda umožňuje diagnostiku mentálnych a osobnostných charakteristík dieťaťa. Kresba je cennou výpoveďou o duševnom stave dieťaťa v troch rovinách rozličného stupňa komplexnosti: 1. Odráža úroveň čiastkových schopností zrakového vnímania, predstavivosti, pamäte, jemnej motoriky a senzomotoriky a integrácie týchto funkcií. 2. Kresba odráža dosiahnutú úroveň rozumových schopností dieťaťa. 3. Do kresby sa premietajú niektoré osobnostné charakteristiky jedinca. Po zhodnotení kresby ľudskej postavy získame 3 druhy skóre: celkové, obsahové a formálne. Pre náš výskum je významný nepomer medzi vyšším F- skóre ako O- skóre, ktorý mávajú deti s nízkou motiváciou, neurotické deti, úzkostné, deti s poruchami správania a s psychickou depriváciou.

IV. Hodnotiaci hárok pre učiteľa/učiteľky

Ako by ste ohodnotili dieťa z hľadiska jeho schopnosti učiť sa? (dosahovať po nástupe do školy na základe svojich schopností veľmi dobré školské známky?) / zakrúžkujte, prosím, jedno číslo: 1 – veľmi malé schopnosti, 2 – dosť malé schopnosti, 3 – stredne veľké schopnosti, 4 – dosť veľké schopnosti, 5 – veľmi veľké schopnosti.

6.2 Kritériá regresnej analýzy:

I. Školský prospech polročný: Hodnotenie školského prospechu (známok) zo všetkých vyučovacích predmetov - priemer známok získaných pred klasifikačnou poradou - polročnou, II. Známky z matematiky polročné. Priemer známok z matematiky pred polročným vysvedčením, III. Známky zo slovenského jazyka polročné. Priemer známok zo slovenského jazyka pred polročným vysvedčením, IV. Školský prospech koncoročný: Hodnotenie školského prospechu (známok) zo všetkých vyučovacích predmetov - priemer známok získaných pred klasifikačnou poradou – koncoročnou, V. Známky z matematiky koncoročné. Priemer známok z matematiky pred koncoročným vysvedčením, VI. Známky zo slovenského jazyka koncoročné. Priemer známok zo slovenského jazyka pred koncoročným vysvedčením

Na záver môžeme zhrnúť sledovaný význam výskumu v perspektíve aplikovania dynamického testovania. Dynamické testovanie

predstavuje vhodné doplnenie a alternatívu k statickému testovaniu intelektových predpokladov špecifických skupín osôb, napríklad detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Dynamické testovanie s preukázanou validitou v tejto skupine detí môže napomôcť vyriešiť otázku prestúpenia žiakov pochádzajúcich z menších v špeciálnych základných školách. Dočkal a Farkašová (2004) totiž uvádzajú, že do našich špeciálnych základných škôl chodí vyše päť percent školopovinných detí, ktoré sú tam zaradené na základe nesprávne diagnostikovanej mentálnej retardácie. Navyiac údaje získané pomocou dynamického testovania okrem lepšej predikcie budúceho prospechu vedú možno k ešte významnejšej informácii, a to informácii o špecifických stratégiách a učebných procesoch.

Literatúra

Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2008). The Predictive Validity of Dynamic Assessment: A Review. *The Journal of Special Education*, 41(1), 254- 270.

Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental psychology*, 27: 703 - 722

Dočkal, V., Farkašová, E. (2004). Skriningová metodika na vylúčenie mentálnej retardácie detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2-3), 215-225.

Džuka, J., Kovalčíková, I. (2008). Dynamické testovanie latentných učebných schopností. *Československá Psychologie*, 52 (4), 366- 377.

Džuka, J. (2010). *Dynamické postupy zisťovania inteligencie a kognitívnych funkcií*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.

Elliott, J. G., Grigorenko, E. G., & Resing, W. C. M. (2010). *Dynamic assessment*. In P. Peterson, E. Baker, B.

McGraw (Eds.), *International Encyclopaedia of Education*. Oxford, United Kingdom: Elsevier, 3, 220-225.

Elliott, J. (2000). Dynamic assessment in educational context: purpose and promise. In Lidz, C. S., & Elliott, J. (eds), *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. (713–740) Amsterdam. Elsevier science Inc.

Elliott, J. G. (2003). Dynamic assessment in educational settings: Realising potential. *Educational Review*, 55(1), 15-32.

Fabio, R. A. (2005). Dynamic Assessment of Intelligence Is a Better Reply to Adaptive Behavior and Cognitive Plasticity. *The Journal Of General Psychology*, 132(1), 41- 64.

Fránová, L., Preiss, M. (2008). Školní známky ve vztahu k depresivní symptomatice, inteligenci a neuropsychologickým pro-menným. *Československá Psychologie*, 52 (4), 321-337.

Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press

Hessels, M. G. P. (2009). Estimation of the predictive validity of the HART by means of a dynamic test of geography. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8(1), 5-21.

Chuchutová, K. 2008. Dynamické hodnocení a jeho využití u předškolních dětí. *Psychologie, elektronický časopis ČMPS*, roč. 2, č. 2.

Lidz, C. S., Elliot, J. G. (2000). *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications*. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 6, JAI: An Imprint of Elsevier Science.

Lidz, C. S., Haywood, H. C. (2007). *Dynamic Assessment in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press The Edinburgh Building.

McGrew, K. S., & Knopik, S. N. (1993). The relationship between the WJ – R Gf – Gc cognitive clusters and writing achievement across the life – span. *School psychology review*, 22: 687 – 695.

- Neisser, U. N., Boodoo, G., Bouchard Jr., T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2): 77–101.
- Nijenhuis, J., Resing, W., Tolboom, E., Bleichrodt, N. (2004): Short-term memory as an additional predictor of school achievement for immigrant children? *Intelligence*, 32, 203–213.
- Petrill, S. A., Wilkerson, B. (2000). *Intelligence and Achievement. A Behavioral Genetic Perspective Educational Psychology Review*, 12(2), 185-199.
- Resing, W. C. M., De Jong, F. M., Bosma, T., & Tunteler, E. (2009). Learning during dynamic testing: Variability in strategy use by indigenous and ethnic minority children. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8(1), 22-37.
- Resing, W. C. M. (2001). *Beyond Binet*. Issues in Education; 2001, Vol. 7 Issue 2, 225- 236.
- Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34, 363–374.
- Spinath, B., Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C. (2010). Domain-specific school achievement in boys and girls as predicted by intelligence, personality and motivation. *Personality and Individual Differences*, 48, 481–486.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2001). All testing is dynamic testing. *Issues in Education*, 7, 137–170.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic Testing. The Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Škaloudová, A. (2005): *Prospěch*. In: Pražská skupina školní etnografie, Psychický vývoj dítěte od 1.do 5. třídy. Praha: Karolinum, 310-329.
- Tzuriel, D. (2001). Dynamic Assessment Is Not Dynamic Testing. *Issues in Education*, 7(2), 237– 250.
www.dynamicassessment.com

PREŽÍVANIE DEPRESIE A ZÁSADNÉ ŽIVOTNÉ UDALOSTI DEPRESSION AND CRITICAL LIFE EVENTS

Daniel DURKÁČ, Dagmar BREZNOŠČÁKOVÁ

Petzvalová 4, 040 11 Košice, Slovensko, durkac.daniel@gmail.com

Abstrakt: Ako je známe, vzniku depresívnej poruchy často predchádza stresová udalosť. Náš výskum sa zaoberal typom takýchto udalostí, ktoré sa nazývajú zásadné životné udalosti. Cieľom práce bolo preskúmať ako sa v súčasnej spoločnosti, v istom kultúrnom prostredí, vyskytujú tieto udalosti v kontexte prežívania depresie. Pre tento cieľ nám slúžila najprv obsahová analýza anamnéz osôb s depresívnou poruchou. Na základe toho bol vytvorený dotazník, ktorý skúmal vzťah týchto udalostí s prežívaním depresie v neklinickom súbore. Takáto analýza priniesla dve užitočné informácie. Jednak zistila, či sa v živote osôb s depresiou vyskytujú aj iné dôležité situácie, na ktoré sa bežne vo výskume nepamätá. Porovnaním osôb s a bez depresie bolo tiež možné zistiť, či sa u osôb s depresiou vyskytuje skutočne viac týchto situácií.

Abstract: For development of depressive disorder is often important strong stress event. Our research has dealt with type of this events-critical life events. The aim of our work was to examine how in the current society, with cultural specifications, these events occur in the context of experiencing of depression. For this purpose we serve first content analysis of case histories of people with major depressive disorder. Accordingly we created a questionnaire, who examined the relationship of these events to the survival of depression in non-clinical file. Our analysis has brought two useful information. First, it ascertains whether in the lives of people with depression, there are also other important situations, which are currently in research does not remember. Also comparing individuals with and without depression was also possible to determine whether those whose depression occurs more often these situations.

Kľúčová slova: zásadné životné udalosti; depresia; stres; obsahová analýza; klinický a neklinický výskumný súbor

Keywords: critical life events; depression; stress; content analysis; clinical and nonclinical research participants

Úvod

Z pohľadu optimistu je možné poznamenať, že dnešný svet a bežný život ponúka mnoho príležitosti k osobnému rozvoju. Prečo si to myslíme? Je to kvôli mnohým ťažkostiam, ktoré život ponúka. Spolu s ťažkosťami prichádza možnosť osobnostného rozvoja, v rámci boja s problémovou situáciou. Takto je to napríklad pri postraumatickom rozvoji, kedy sa osoba po silnej stresovej udalosti dostáva na vyššiu funkčnú úroveň ako pred ňou. Deje sa to na viacerých úrovniach, napríklad na úrovni vzťahovej, postojovej, hodnotovej, emocionálnej, kognitívnej aj spirituálnej (Baník, 2012).

Z tohto pohľadu je veľké množstvo súčasného stresu obrovským potencionálnym zdrojom pre takýto rozvoj. Okrem rozvoja však takéto situácie majú aj nepriaznivé dôsledky pre osobu, čo môže byť prechodného alebo trvalého charakteru. V našom príspevku sa zaoberáme práve udalosťami, ktoré môžeme považovať za stresové a potencionálne môžu viesť k depresii alebo depresívnym symptómom.

S dynamickým rozvojom spoločnosti sa nám ponúka otázka, ako sa menia tieto situácie v čase, napríklad či nejaké situácie pribúdajú. Preto sme sa rozhodli preskúmať, ako zásadné životné situácie súvisia s prežívaním depresie u osôb žijúcich na Slovensku, mieste špecifickom istými kultúrnymi zvykmi.

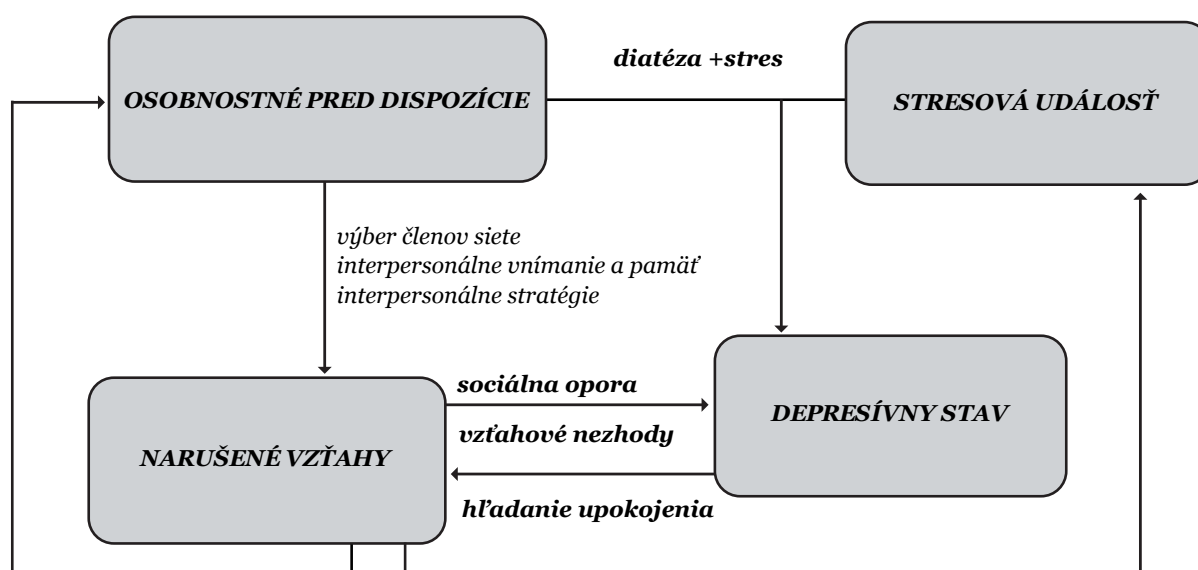
1. Teoretické zázemie práce

1.1 Depresia a stres

Za vhodné podmienky vzniku depresie sa najčastejšie rozlišujú osobnostné a situačne-stresové podnety. **Model diatéza-stres vzniku depresie tvrdí, že okrem osobnostných dispozícií, je pre vznik depresie potrebný podnet, ktorý osoba vníma ako stres. Čím je silnejší, tým silnejšia odpoveď môže byť očakávaná.** Model (obrázok č.1) Zuroffa, Mongraina

a Santora (2004), ktorý takmer presne reprezentuje model Blatta a Zuroffa, ktorý je zas inšpirovaný prácou Coynea, poukazuje na to, že samotné osobnostné charakteristiky nepostačujú na vznik depresie. Je potrebné, aby sa spojili so stresovou situáciou, alebo s narušenými vzťahmi. Ak osoba stretne stresovú udalosť, a zasiahne jej citlivé miesto, tak to urýchli vznik depresívneho stavu. Spodná časť tohto modelu hovorí, že vzťahové problémy a depresia sa môžu navzájom posilňovať v začarovanom kruhu (príspevok Coynea). Autori ďalej popisujú, že osobnosť ovplyvňuje vzťahy (ich vytváranie a fungovanie) a vzťahy spätne ovplyvňujú osobnosť. Takto narušené vzťahy môžu v kontakte s osobnosťou spôsobovať stresové udalosti.

Obr. 1: Spojený model vzniku depresie Blatta a Zuroffa s modelom Coynea (Zuroff, Mongrain, Santora, 2004)



Medzi osobnostné charakteristiky, ktoré spôsobujú to, že osoba si vytvára sama stresové udalosti, respektíve je na ne následne viac citlivá a ťažko ich zvláda patria tieto osobnostné charakteristiky: kognitívne dispozície (Hankin, et al., 2007; Zuckerman, 2010; Abela, Hankin, 2011, Huffzigera, Reinharda, Kuehnera, 2009), komplex behaviorálnych spôsobov (Carrillo, Rojo, Staats, 1996), neuroticizmus (Zuckerman, 2010), sebahodnotenie (Hankin, et al., 2007), závislosť na iných (Jeremy, Thomas, 2006; Cambron, Acitelli, 2010), potrebu byť schvaľovaný (Flett, Panico, Hewitt, 2011; Hawley, et al., 2006), vyhýbanie sa iným (Ruijten, Roelofs, Rood, 2011; Katz, et al., 2011), rôzne disfunkčné prejavy hnevu (Rude, et al., 2012; Kaščáková, 2007; Whiffen, Foot, Thompson, 2007) a takisto spôsoby zvládania (Wang, Gan, 2011). K týmto podmienkam môžeme priradiť aj sociálne charakteristiky osoby, ako je jej úroveň sociálnej opory (Cooley, Van Buren, Cole, 2010), prežívanie osamelosti (Ruijten, Roelofs, Rood, 2011), či kvalita vzťahov (Carrillo, Rojo, Staats, 1996)

U osôb s rizikom pre depresiu je z psychodynamického pohľadu zdrojom stresu ich depresívny konflikt. Wöller a Kruse (2011) uvádzajú, že základnom psychodynamiky depresívnych osôb je konflikt vytvorený rannou vzťahovou skúsenosťou, pre ktorú je typická malá dostupnosť spoľahlivého interakčného partnera, ktorý by naplňoval interakčné potreby dieťaťa. To zanecháva pocity opustenosti a straty, čo vyvoláva túžbu byť milovaný, opatrovaný a oceňovaný, pri čom si je osoba istá, že tieto potreby ostanú nenaplnené. Na základe tohto konfliktu sa osoby snažia objekt idealizovať, robiť všetko preto, aby ho nestratili, alebo opätovne získali a tiež sa vyhýbajú všetkému, čo by mohlo vzťah ohroziť. Tieto ich potreby zostávajú frustrované, pretože ich dospelí vzťahoví partneri sa podľa toho nesprávajú. Tak vzniká sebaudržiavajúci cyklus, ktorý je stálym zdrojom stresu. Tento cyklus spôsobujú kognitívne schémy, ktoré vedú k negatívnym interpersonálnym dôsledkom a udržiavajú osobu v stave depresie viac, ako je to u osôb bez takéhoto štýlu (Cambron, Acitelli, 2010; Romens, Abramson, Alloy, 2009). Takto si depresívne osoby vytvárajú stres samé. Príčinou tohto sebaudržiavajúceho správania je zrejme neschopnosť riešiť situáciu inak, čo je podporované spomínaným konfliktom.

1.2 Stresové a zásadné životné situácie

Pri samotnom výskume stresu sa rozlišujú viaceré pojmy. Pre naše potreby je potrebné odlišiť pojem stres a zásadné životné situácie. Konštrukt *stres* sa popisuje ako stav, ktorý vzniká v situácií, v ktorej osoba vníma, že nároky situácie sú vyššie ako zdroje, ktoré osoba má, a preto je jej duševná pohoda ohrozená. Konštrukt *zásadné životné situácie* (critical life events) sa

popisuje ako situácia, kedy osoba zažíva zásadnú životnú zmenu. Môže mať krátkodobý a dlhodobý charakter a môže byť pre osobu ohrozujúca. Rozdiel je v tom, že zásadná životná situácia môže mať pre osobu dôsledky vo forme životnej zmeny (Stroebe, Jonas, 2006).

Práve cez zásadné životné situácie bol v minulosti skúmaný vplyv psychosociálneho stresu na zdravie. Zdravie sa dávalo do vzťahu s rôznymi životnými situáciami, no zistilo sa, že na zdravie majú najväčší vplyv negatívne životné situácie. Prediktibilita vplyvu týchto situácií na zdravie je rovnaká, ak sa spoločne skúma intenzita všetkých situácií, alebo ak sa ráta iba počet týchto situácií (Turner, Wheaton, 1995, in: Stroebe, Jonas, 2006).

Škála Holmsa a Rahea obsahuje 41 takýchto situácií, ktoré sú odstupňované podľa miery intenzity záťaže. Najvyššiu úroveň má smrť partnera, potom nasleduje rozvod, rozchod manželov, výkon trestu, smrť blízkej osoby, zranenie alebo choroba, svadba, strata zamestnania, uzmiernenie manželov, odchod do dôchodku, zmena zdravotného stavu člena rodiny, tehotenstvo, sexuálne problémy, prírastok do rodiny a ďalšie (Stroebe, Jonas, 2006).

Slabosťou takéhoto výskumu je objektivnosť odpovedí. Vnímanie jednej situácie dvoma osobami môže byť rôzne, čo sa môže odrážať vo vzťahu k skúmanému zdravotnému stavu osôb. Jedným zo spôsobov, ako to prekonať, bolo posudzovanie situácií výskumníkom prostredníctvom rozhovoru. Tu sa vplyv subjektivity však takisto nedá vylúčiť. Druhým riešením bolo zamerať sa na situácie, ktoré môže osoba sama popísať objektívne, ako je smrť partnera (Stroebe, Jonas, 2006).

1.3 Depresia a zásadné životné situácie

Okrem toho, že stres je dôležitou súčasťou vzniku depresie, je aj prirodzenou súčasťou života. Vyššie sme uviedli, aké faktory spôsobujú to, že osoba je senzitívna na stres. V tejto časti popisujeme, aké stresové udalosti môžu viesť k depresii. Najprv si však zodpovieme otázku, prečo nejaké situácie môžu prirodzene viesť k depresii.

Rôzne situácie spôsobujú škálu rôznych emocionálnych odpovedí. Napríklad Keller a Nesse (2006) poukazujú na to, že každý depresívny symptóm súvisí s inou nepríjemnou situáciou, čo odzrkadľuje funkciu daných symptómov. Funkciou depresie v evolučnom pohľade, je znížiť výdaj energie pri dosahovaní cieľa, ktorý je ťažké dosiahnuť, alebo je to nemožné. **Toto je prirodzená funkcia depresie, ktorá chráni ľudí pred zbytočným vydaním energie** (Keller, Nesse, 2006). Ak je táto funkcia narušená, následne to vedie k dlhodobej snahe napíňať nereálne ciele. To môže viesť k pretrvávajúcim stavom depresie. **Existuje mnoho prístupov, ktoré vysvetľujú tento patologický priebeh a vznik.**

Z biologického pohľadu stres pôsobí na úrovni neurotransmiterov. Stres vyvoláva v tele hormonálne zmeny, a ak je stres dostatočne dlhý, spôsobuje zmeny neurotransmiterov v synapsách (Joshi, 2007), a tak naštrbuje ich stabilitu. Samotné biologické predispozície pre vznik depresie s vekom klesajú a zároveň význam stresových udalostí pre jej vznik s vekom rastie. Zatiaľ čo v období 8 – 9 rokov vysvetľuje genetický faktor tri štvrtiny variancie symptómov depresie, v období mladšej dospelosti tento faktor vysvetľuje 12% variancie symptómov depresie (Harro, Kiive, 2011).

V detskom veku môže byť touto stresovou situáciou život s rodičom, ktorý ma problém s nadmerným pitím (Harter, 2000), najmä ak je vzťah rodič-dieťa negatívny (Kelley, et al., 2011). V období mladšej dospelosti môže stresujúco pôsobiť osamelosť, keďže prirodzeným vývojom by mal človek vytvoriť intímny vzťah (Erikson, 1999). Ďalej to môže byť vnímanie odmietnutia dôležitými osobami (Thompson, Berenbaum, 2009), nedôvera k rodičom (Ruijten, Roelofs, Rood, 2011). Špecifickým problémom vo vzťahoch, ktorý pôsobí stresujúco je týranie (Jeremy, Thomas, 2006; Gibb, Abramson, Alloy, 2004, **Liu, et al., 2009**), tiež spoložitie s depresívnou osobou v rodine a sexuálne zneužitie v mladosti (Zuckerman, 2010).

Takmer 40-ročný longitudiálny výskum (Cui, Vaillant, 1996, in: Zuckerman, 2010) sledujúci úspešných, psychicky a telesne zdravých študentov Harvardu poukazuje na dôležitosť negatívnych udalostí vo vývoji depresie. Tento výskum zistil, že negatívne zážitky počas života viac vplyvali na duševné zdravie ako na telesné. Spolu s biologickými a psychologickými charakteristikami mali významné dôsledky pre rozvoj rôznych porúch nálady. Týmito udalosťami, ktoré predikovali prvú depresiu, boli napríklad rodinná história depresie a psychosociálne zdravie na univerzite. Tie nezávisle na sebe viedli k poruchám nálady. Takisto zistili, že depresia viac súvisí s negatívnymi udalosťami, ktorých existencia bola viac závislá od osoby, ako od tých, ktoré boli na nej nezávislé.

V slovenskej epidemiologickej štúdií EPID sa zistilo, že osoby, ktoré mali akýkoľvek stupeň depresie udávali viac rôznych stresových udalostí, ktoré zažili oproti osobám, ktoré boli bez depresie. Najviac to boli osobné a rodinné problémy (14,9%), zdravotné problémy/úmrtie (17,7%) a spoločenské a ekonomické problémy (8,3%) (Heretik, sr, et al., 2003). Výsledky poukazujú na to, že narušenie bežného fungovania osoby stresovou udalosťou týkajúcou sa osoby samotnej alebo blízkeho sociálneho okolia súvisí s vyšším prežívaním depresie v rôznych úrovniach intenzity.

2. Výskum

Ako sme spomínali v úvode, zaujíma nás, či sa v našom kultúrnom prostredí, okrem už známych situácií, vyskytujú aj také udalosti, ktoré sa bežne s depresiou nespájajú. Teda, či došlo v čase k akejsi zmene, ku ktorej došlo vývojom spoločnosti, alebo či sa jednoducho na takéto udalosti bežne nepamätá.

Pre skúmanie aktuálnych zásadných životných situácií nám slúžili anamnézy osôb, ktoré boli liečené na depresívnu poruchu. Prostredníctvom obsahovej analýzy sme vybrali situácie, ktoré boli cieľom nášho výskumu. Okrem toho sme analyzovali ďalšie informácie, ktoré boli súčasťou anamnéz, ako boli napríklad osobnostné a pracovné charakteristiky. Na základe týchto anamnéz sme vytvorili dotazník, v ktorom sme sa respondentov pýtali na výskyt zásadných životných situácií, a následne sme skúmali ich vzťah k prežívaniu depresie. Naše výsledky sme primárne porovnávali so slovenskou Epidemiologickou štúdiou EPID, ktorej výsledky prezentovali v roku 2003 Heretik s kolegami.

2.1 Metodológia výskumu a výskumný súbor

Výskum tvorili dve časti. V prvej časti sme prostredníctvom obsahovej analýzy skúmali anamnézy pacientov liečených na depresívnu poruchu na 1. Psychiatrickej klinike Univerzitnej nemocnice L. Pasteura v Košiciach. Skúmali sme anamnézy pacientov, ktorý sa zúčastnili výskumu efektívnosti psychoedukácie v rámci liečby depresívnej poruchy (Durkáč, Breznoščáková, 2012; Durkáč, Breznoščáková, 2011). V rámci tohto výskumu pacienti podpísali informovaný súhlas, čo bolo podmienkou výskumu daného etickou komisiou. To nám umožnilo spracovať tieto anamnézy v počte 32, z toho od 18 žien a od 14 mužov. Ich priemerný vek bol 48, u mužov 53, u žien 44. Túto výskumnú skupinu nazývame *klinickou*, pretože ju tvoria osoby vyšetované a liečené v psychiatrickom prostredí.

V tejto prvej časti výskumu sme sledovali významné udalosti v živote týchto osôb. Anamnézy boli bohatým zdrojom informácií, ktoré ponúkali možnosť zachytiť autentické situácie, ktoré svojou rôznorodosťou sú špecifikom pre každú kultúru v konkrétnom časovom období. Nevýhodou je práve spracovanie takýchto informácií a rozdielny spôsob zaznamenávania anamnéz, keďže anamnézy sú spisované rôznymi osobami. Takisto počas anamnestického rozhovoru sú spomínané rôzne témy, takže nemôžu byť zaznamenané všetky udalosti rovnako u všetkých pacientov.

Aj keď anamnézy nie sú primárne spisované pre vedecké účely, prostredníctvom obsahovej analýzy môžu byť spracované systematicky, objektívne a kvantitatívne (Ferjenčík, 2000). V našom prípade boli tieto anamnézy postupne spracovávané. Boli vytvorené kategórie, ktoré sa približne upravovali, a takisto samotné anamnézy na základe toho boli viackrát čítané. Po ukončení tejto časti, bola vytvorená frekvenčná tabuľka, ktorá nás informovala o tom, koľko osôb je zaradených v jednotlivých kategóriách celkovo, koľko tam patrí žien a koľko mužov. Podobne bola urobená frekvenčná tabuľka, ktorú tvorili percentuálne počty zastúpenia v jednotlivých kategóriách.

V druhej časti výskumu sme na základe kategórií vytvorených obsahovou analýzou skúmali, ako sa jednotlivé situácie vyskytujú v neklinickej skupine v kontexte prežívania depresie. Vzorka bola vybraná príležitostným výberom. Dotazníky vyplnili osoby rôznych profesií, pracovného pomeru, rodu a veku. Spolu ich bolo 86, mužov 37, žien 49. Túto výskumnú skupinu nazývame *neklinickou*, pretože zber dát prebiehal v aktuálne neklinickej populácii.

Dotazník v druhej časti výskumu bol doplnený o písomnú verziu štruktúrovaného interview MINI, ktorý skúma pol ročnú prevalenciu depresie. Je to slovenská verzia časti z Mini-International Neuropsychiatric interview, ktorú v slovenčine používal v epidemiologickom výskume depresie-EPID, Heretik sr. s kolegami (2003). Obsahuje 10 otázok, na ktoré sa odpovedá áno alebo nie, a umožňuje určiť, či osoba má depresívne symptómy a intenzitu depresívnych symptómov. Takisto umožňuje osoby zaradiť

do skupín s a bez depresie. Toto interview má potrebnú reliabilitu a validitu (Heretik, sr., et al., 2003). Písomnú podobu tohto interview sme sa rozhodli použiť na základe krátkosti, jednoduchosti, zrozumiteľnosti a vysokej štruktúrovanosti tejto metodiky. Rozlišovaním, či osoba má alebo nemá depresiu, sme mohli skúmať vzťah jednotlivých situácií k emocionálnemu stavu.

3. Výsledky a diskusia

Výsledkovú časť delíme na všeobecné výsledky a výsledky týkajúce sa nášho hlavného záujmu, zásadných životných udalostí.

3.1 Výsledky všeobecnej úrovne

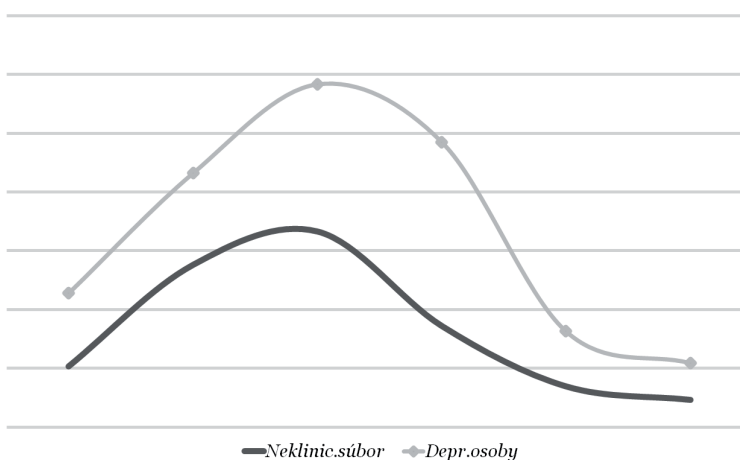
Pri obsahovej analýze anamnéz osôb z klinickej vzorky, sme mali k dispozícii pomerne širokú paletu informácií všeobecného a popisného charakteru. Tieto informácie, čiastočne doplnené o informácie podobného rázu aj z druhej časti výskumu uvádzame v nasledujúcej časti. Tieto informácie neboli primárnym cieľom nášho výskumu, ale pomohli nám vnímať skúmanú problematiku v širšom kontexte.

Základnou informáciou je vekové a rodové rozloženie výskumných skupín. Tabuľka 1 prezentuje počet osôb v skupinách podľa rodu. Percentuálny pomer mužov a žien sa v oboch skupinách pohybuje okolo hladiny 50%. V grafe 1 je znázornený percentuálny počet v kategóriách podľa veku. Osoby sme rozdelili do šiestich vekových skupín (18–30, 31–40, 41–50, 51–60, 61–70, 71–80), aby sme videli rozloženie pozdĺž vekového kontinua. Krivka veku bola v oboch výskumných skupinách rovnaká. S rastúcim vekom počet osôb v našom výskume najprv stúpal, následne klesal.

Tab. 1: Rodové rozloženie vo výskumných skupinách

SÚBOR/ ROD	Klinický súbor		Neklinický súbor	
	Počet	%	Počet	%
Muži	18	56	38	44
Ženy	14	44	49	56

Graf 1: Vekové rozloženie vo výskumných skupinách v %



Tabuľka 2 v krátkosti popisuje základne anamnestické informácie o klinickom výskumnom súbore. 56% osôb malo v čase spisovania anamnézy za sebou jednu hospitalizáciu. Podobný počet týchto osôb je vedených ambulantne u psychiatra (53%). Najčastejšími príčinami ich hospitalizácie bola dekompenzácia stavu (38%). To znamená, že depresia sa u nich opätovne prejavila natoľko, že im znemožňovala bežné fungovanie. Ďalšou častou príčinou bol suicidálny pokus alebo vyhrážanie sa ním (19%).

Tab. 2: Všeobecný popis klinického súboru

	Počet hospitalizácií			Amb. liečba	Dôvod hospitalizácie			
	1.	2.,3.	Opakovane		Suicídálny pokus, vyhrážky	Abúzus alkoholu	Závažové situácie	Dekompen. stavu
Počet	18	5	4	17	6	2	5	12
%	56	16	13	53	19	6,3	16	38

V klinickom súbore malo 63% osôb v anamnéze aj základný **popis osobnosti**. Z charakteristík osobnosti boli pacienti najčastejšie posúdení ako introverti (41%), melancholici (50%) a cholericí (16%). Ako extrovert nebol popísaný ani jeden. Eysenck definuje extroverta ako družného, spoločenského, majúceho veľa priateľov, nerád je sám, rád rozpráva, je impulzívny, optimistický, veselý, agresívny, nespoľahlivý (Řičan, 2007). Z popisu extroverta je jasné, prečo sa pri našej analýze neobjavil žiaden. Identifikovaný neuroticizmus alebo neurotické črty boli u 25% osôb. U 22% osôb bola takisto popísaná porucha osobnosti. Samozrejme tieto charakteristiky mohli byť ovplyvnené aktuálnym stavom počas vyšetrenia.

V prvej výskumnej vzorke bol suicídálny pokus u 25% osôb. Podľa Bašteckej (2003) polovica ľudí, ktorí sa neúspešne pokúsili o samovraždu, pokúsia sa o ňu opäť. Týchto 25% osôb je teda v riziku pre opätovný suicídálny pokus. Naš klinický výskumný súbor tvorili osoby najmä so stredne ťažkou (41%) a ťažkou depresiou (tiež 41%). Suicídálne úvahy uvidelo 37,5% pacientov. Je to podobný počet, ktorý bol zistený štúdiou EPID (Heretik, sr., et al, 2003). Tá zistila, že u pacientov s veľkou depresiou sa suicídálne myšlienky vyskytujú v 40% a u 7% pacientov s malou depresiou.

V druhej časti výskumu, sme na základe použitej metodiky MINI zistili, že v neklinickom súbore bolo bez depresie 53 osôb (61,6%), s depresiou 33 osôb. Z depresívnych malo veľkú depresiou 30%, malú 3% a depresívne symptómy 66,7%.

Tabuľka 3 popisuje mieru **neuropsychickej záťaže** v rodine osôb klinického výskumného súboru. Do kategórie s neuropsychickou záťažou, sa osoba dostala, ak sa v jej rodine vyskytla psychická choroba (najčastejšie ňou bola depresia a závislosť na alkohole-u 9,38% osôb, tiež suicídium-u 6,25% osôb alebo iná porucha, čo bolo u 22% osôb).

Tab. 3: Výskyt neuropsychickej záťaže v klinickej výskumnej skupine

	Neuropsychická záťaž	
	Neprítomná	Prítomná
Počet	17	14
%	53,13	43,75

Tabuľka 4 popisuje **ukončené vzdelanie** osôb z oboch skupín. Vzdelanostné rozloženie je v oboch našich častiach približne rovnaké. Vzťah medzi vzdelaním a depresiou chí kvadrát ($p=0,027$) preukázal ako štatistický významný. Tabuľka 5 popisuje postupný percentuálny nárast depresie s poklesom vzdelania. Teda vzdelanie osoby súvisí s odlišným výskytom depresie, pričom s vyšším vzdelaním je výskyt depresie nižší.

Tab. 4: Počet a percentuálne zastúpenie vo vzdelaní osôb

	Klinický súbor		Neklinický súbor	
	Počet	%	Počet	%
ZŠ	3	9,3	4	2,9
SŠ bez mat.	7	21,9	11	7,9
SŠ s mat.	11	34,4	47	33,8
VŠ	7	21,9	23	16,5

Tab. 5: Rozloženie vzdelania vzhľadom k depresii v neklinickej skupine

	<i>S depresiou</i>	<i>Bez depresie</i>	<i>Spolu</i>	<i>Osoby s depresiou v danej kategórii v %</i>
ZŠ	4	0	4	100
SŠ bez mat.	6	5	11	55
SŠ s maturitou	18	29	47	38
VŠ	5	18	23	22

Čo sa týka **pracovného statusu** a depresie v neklinickej skupine, chí kvadrát štatisticky významný vzťah nepotvrdil ($p=0,058$). Ako poukazuje tabuľka 6, tak pracujúcich bez depresie je takmer dvakrát toľko, ako pracujúcich s depresiou. Na druhej strane, nepracujúcich s depresiou je viac, ako nepracujúcich bez depresie. V poslednom stĺpci tejto tabuľky vidíme, že v kategórii pracujúcich, je 33 % s depresiou, a v kategórii nepracujúcich je 60 % s depresiou. Nepracujúce osoby teda zažívajú depresie častejšie ako pracujúce.

Tab. 6: Počet pracujúcich, nepracujúcich vo vzťahu k depresii v neklinickej skupine

	<i>Počet s depresiou</i>	<i>Počet bez depresie</i>	<i>Spolu</i>	<i>S depresiou v danej kategórii %</i>
Pracuje	24	47	71	33
Nepracuje	9	6	15	60

3.2 Zásadné životné situácie

Zásadné životné udalosti vo svojej podstate obsahujú zážitok stresu. Kým teda prejdeme ku konkrétnym zásadným životným udalostiam, popíšeme všeobecný vzťah medzi zažívaním aktuálneho **stresu** a depresiou.

V prvej časti výskumu, v klinickej vzorke, sme u 79% pacientov identifikovali v aktuálnej alebo v nedávnej minulosti silnejšiu stresovú udalosť. V druhej časti výskumu sme zistili u 70% osôb veľmi častý alebo častý výskyt stresu. Pri sledovaní vzťahu medzi stresom a depresiou v druhej časti výskumu sme chí kvadrátom zistili štatisticky významný vzťah ($p=0,021$), korelácia bola na úrovni 0,25, čo je na druhej strane poukazuje na slabosť vzťahu. Tabuľka 7 poukazuje na tento trend rozdielov, ktorý znamená, že osoby bez depresie zažívajú menej stresu ako osoby s depresiou.

Tab. 7: Počet v kategóriách s a bez depresie vo vzťahu k aktuálnemu prežívaniu stresu v neklinickej súbore

	<i>Stres-počet</i>		<i>Stres v % v danej kategórii</i>	
	<i>Áno</i>	<i>Nie</i>	<i>Áno</i>	<i>Nie</i>
S depresiou	32	1	96,96	3,03
Bez depresie	42	11	79,24	20,75

V tabuľke 8 uvádzame najčastejšie sa vyskytujúce **zásadné životné udalosti** u osôb z klinického súboru. Najčastejšími boli stres v práci (19%), rozvod (28%), dlhodobý život bez partnera (12,5%), nedávna smrť v rodine (12,5%), finančné ťažkosti (12,5%) a autonehoda. V tabuľke 9 uvádzame výskyt životných udalostí u osôb z neklinickej súbore. U nich sa najčastejšie vyskytovali finančné ťažkosti, smrť blízkej osoby, zdravotné problémy blízkej osoby, osobné, rodinné a pracovné problémy.

Vo vzťahu k depresii sme v neklinickej súbore zistili štatistickú významnosť medzi depresiou a autonehodou ($p=0,045$), osobnými problémami ($p=0,013$) a tiež s partnerským konfliktom ($p=0,012$). Aj medzi aktuálnym výskytom konfliktov a depresiou sme zistili chí kvadrátom štatistickú významnosť ($p=0,036$). Viac konfliktov popisujú práve osoby s depresiou. Čo sa týka autonehody, tak paradoxne boli všetky osoby aktuálne bez akejkolvek úrovne depresie. Pri osobných problémoch, bolo osôb s depresiou dvakrát toľko ako bez nej (10 vs 5), čo znamená, že viac osobných problémov majú osoby s akoukoľvek úrovňou depresie. Pri partnerskom konflikte bolo tých s depresiou osem a bez depresie boli traja. Pri aktuálnom výskyt konfliktov, 29 (74%) osôb bez depresie uviedlo výskyt konfliktov a 10 (26%) osôb bez depresie uviedlo, že sa u nich konflikty nevyskytujú. 26 (92%) osôb s depresiou uviedlo, že sa u nich konflikty vyskytujú a len 2 (7%) odpovedali, že sa u nich konflikty nevyskytujú.

Osoby s akoukoľvek úrovňou depresie tak v percentuálnom pomere uviedli častejší výskyt konfliktov a osobných problémov, ako osoby bez depresie.

Tab. 8: Výskyt zásadných udalostí v prvej časti výskumu, v klinickom súbore

	<i>Životná udalosť</i>						
	<i>Stres v práci</i>	<i>Nedávna smrť v rodine</i>	<i>Fin. problémy</i>	<i>Autonehoda</i>	<i>Rozvod</i>	<i>Plánov. rozvodu</i>	<i>Dlhodobý živ. bez partnera</i>
Počet	6	4	4	4	9	2	4
%	18,8	12,5	12,5	12,5	28,1	6,3	12,5

Tab. 9: Výskyt stresových udalostí v druhej časti výskumu, v neklinic. súbore

<i>Stresová udalosť</i>	<i>Finančná</i>	<i>Autonehoda</i>	<i>Smrť blízkej osoby</i>	<i>Zdrav. probl. blízkej osoby</i>	<i>Osobné problémy</i>
<i>Počet</i>	12	3	14	17	11
<i>%</i>	14	3	16	20	13
<i>Stresová udalosť</i>	<i>Narodenie dieťaťa</i>	<i>Pracovné problémy</i>	<i>Nezamestnanosť</i>	<i>Rodinné problémy</i>	<i>Partnerský konflikt</i>
<i>počet</i>	3	29	3	17	6
<i>%</i>	3	33	3	20	7

Psychosociálnym faktorom vedúcim k depresii je aj dlhodobá negatívna životná udalosť ako **rozvod** (Joshi, 2007). S rozvodom alebo inou stratou životného partnera sa taktiež môže spojiť pocit osamelosti. V prvej časti nášho výskumu sa 40% osôb ocitlo v situácií, rozvodu (28%), ovdovenia (6,3%) alebo plánovalo rozvod (6,3%). V druhej časti výskumu sme zistili chi kvadrátom medzi týmito premennými a depresiou významný vzťah ($p=0,030$). To znamená, že to v akej kategórii sa osoba nachádza je vo vzťahu s jej depresívnymi symptómami. Percentuálne boli depresívne osoby zriedkavejšie v manželskom stave, boli viac slobodné, viac rozvedené, boli vdovcami a viac plánovali rozvod ako osoby bez depresie.

Ďalšou skúmanou zásadnou životnou situáciou je harmonickosť pôvodnej rodiny. Tabuľka 10 uvádza, či osoby vyrastali v harmonickej rodine. 40,63% z klinického súboru malo v pôvodnej rodine problémy, najčastejšie kvôli alkoholu rodičov (15,63 z celkového počtu). Problematické boli aj vzťahy rodičov k deťom, nedostatok financií, rozvod rodičov, alebo žitie bez rodiča, čo narušovalo harmonickosť pôvodnej rodiny. V anamnéze to bolo spísané napríklad takto: „mama bola depresívna“; „otec pil alkohol, potom bol agresívny, ale s mamou som mal dobrý vzťah“; „otec nás bil, ale aj tak som ho mal rád“; „otec sa zabil, mama mi vravela, že som sa nemala narodiť, nakoniec ma dala do domova“; „rodičia sa rozviedli, keď som mal 6 rokov, potom sme žili v ťažkých finančných podmienkach“; „rodičia sú rozvedení“.

Tab. 10: Harmonickosť v pôvodnej rodine

<i>Harmonickosť</i>	<i>Klinický súbor</i>		<i>Neklinický súbor</i>	
	<i>Počet</i>	<i>%</i>	<i>Počet</i>	<i>%</i>
Áno	8	25	75	54
Nie	13	40,6	9	6,5

Aj keď sme v oboch skupinách nezískali informáciu o harmonickosti ich pôvodnej rodiny od všetkých osôb, z tabuľky 10 je zrejmé, že v neklinickom súbore bol výskyt neharmonickosti uvádzaný výrazne menej často, čo podľa nás môže poukázať na dôležitosť harmonickosti rodiny pre vývoj depresie.

Ďalšou zásadnou životnou udalosťou je prežívanie vlastného **zdravia**. V prvej časti výskumu, v počte akútnych ochorení prevládajú ženy nad mužmi, v pomere 22% ku 7%. Pri chronických ochoreniach to je naopak. Ženy nimi trpia v tejto vzorke v 39%, muži v 71%, v priemere to je 53%. Príčinou vyššieho výskytu chronických chorôb u mužov môže byť ich priemerný vek, ktorý je 53 v porovnaní so ženami, ktoré priemerne majú 44. Bolesti u mužov a žien sa vyskytovali v podobnej miere (tabuľka 11).

Tab. 11: Výskyt zdravotných problémov u klinického súboru

<i>Ochorenia</i>	<i>Bez zdrav. problémov</i>	<i>Akútne</i>	<i>Chronické</i>	<i>Bolesti</i>
Počet	2	5	17	5
%	6,25	15,63	53,13	15,63

V rámci analýzy zdravia sme v obsahovej analýze zistili viacero častejšie sa vyskytujúcich kategórií. Na základe nich, sme sa v dotazníku nepýtali len na všeobecnú charakteristiku zdravia, ale aj na konkrétne problémy týkajúce sa zdravia. V tejto druhej časti výskumu chý kvadrát preukázal významný vzťah medzi zdravým a depresiou ($p=0,036$). Zdravých bez depresie je viac, takisto zdraví majú menej depresii. To znamená, že s depresiou je spojených viac zdravotných problémov. Medzi jednotlivými charakteristikami a depresiou sa významný vzťah nepreukázal. Najčastejšími zdravotnými problémami boli problémy so spánkom, bolesti, choroby orgánov a problémy s tlakom.

Tab. 12: Výskyt rôznych druhov zdravotných problémov u neklinického súboru

	<i>Spánok</i>	<i>Bolesti</i>	<i>Choroby orgánov</i>	<i>Vysoký tlak</i>
Počet	13	15	19	7
%	15,1	17,4	22,1	8,1

V klinickom výskumnom súbore sme zaznamenali častý výskyt, pre nás neočakávanej premennej, ktorou bolo **umelé prerušenie tehotenstva (UPT)**. V tejto vzorke bolo 28% (5 z 18) žien na UPT. V druhej časti výskumu sme zistili podstúpenie UPT, len u 6 % žien (3 zo 49) z celkového počtu žien (tabuľka 13). V tejto neklinickej vzorke sa súčasný výskyt s depresiou vyskytol len u jednej ženy.

Tab. 13: Počet a percentuálne zastúpenie počtu potratov v oboch častiach v UPT

	<i>Klinický súbor</i>	<i>Neklinický súbor</i>
Počet	5	3
% zo žien	27,8	6,1

Diskusia

Pri analýze všeobecných údajov, týkajúcich sa vzdelania a práce, boli naše výsledky v súlade s predošlými výskumami. Zistili sme, že vzťah medzi vzdelaním a depresiou je štatisticky významný, kde výskyt depresie rastie pri klesaní úrovne vzdelania. K podobným výsledkom dospel aj A. Heretik, sr. s kolegami (2003) v štúdiu EPID. Zistili, že aktuálne prežívanie depresie klesá s narastajúcim vzdelaním. Aj ďalšie výskumy poukazujú na negatívny vzťah medzi vzdelaním a depresiou. Jedným z vysvetlení je schopnosť lepšie využívať zvládacie zručnosti a prítomnosť ďalších ochranných faktorov u osôb s vyšším vzdelaním (Heretik, sr, et al., 2003). Pri analýze pracovného statusu a depresie sa štatisticky významný vzťah nepreukázal, ale z percentuálneho pohľadu nepracujúce osoby zažívali depresiou častejšie ako pracujúce. Výskumy poukazujú práve na to, že nepracujúce skupiny, ako invalidný dôchodcovia, nezamestnaní a študenti, sú vo vyššom riziku pre depresívnu symptomatológiu (Heretik, sr, et al., 2003).

Pri analýze zásadných životných udalostí, sme zistili viacero významných rozdielov. Zároveň táto analýza zásadných životných udalostí zapadá do modelu (obrázok 1) Zuroffa, Mongrainia a Santora (2004), ktorý poukazuje na to, že pre vznik depresie sú potrebné okrem osobnostných charakteristík, aj stresové situácie a narušené vzťahy. Konkrétne sme zistili v klinickej vzorke, že u vyše troch štvrtín osôb bolo v aktuálnej alebo v nedávnej minulosti silnejšia stresová udalosť. Aj v druhej časti výskumu, v neklinickej vzorke, sme zistili, že osoby bez depresie zažívali štatisticky významne menej stresu, ako osoby s depresiou, čo potvrdzuje práve spomínaný model Zuroffa, a jeho kolegov. Aj vzťahová časť tohto modelu je v súlade s našimi výsledkami. Zistili sme, že s akoukoľvek úrovňou depresie osôb v neklinickom súbore súvisí častejší výskyt konfliktov, ako u osôb bez depresie.

Čo sa týka špecifických zásadných životných udalostí, tak vo vzťahu k depresii sme v neklinickom súbore zistili štatistickú významnosť medzi depresiou a autonehodou, osobnými problémami, partnerským konfliktom aj prežívaním aktuálnych konfliktov. Čo sa týka autonehody, tak paradoxne všetky osoby boli aktuálne bez akejkoľvek úrovne depresie. Nazdávame sa preto, že takéto

výsledok je zapríčinený malým počtom respondentov vo výskume. To, že osobné problémy súvisia s depresiou sme očakávali. Je to však pomerne všeobecná charakteristika a preto má pre nás nižšiu výpovednú hodnotu. Partnerské alebo všeobecné konflikty sú konkrétnejšou charakteristikou osoby. Teória hovorí, že konflikt je prirodzenou súčasťou blízkych vzťahov. Naopak, s depresiou súvisí snaha o vyhýbanie sa konfliktom vo vzťahu alebo potláčanie vlastného názoru, hnevu. Takéto vyhýbanie sa konfliktom môže slúžiť na udržanie vlastného sebaobrazu, ktorý závisí od kvality vzťahu. Následne však vedie k väčšej nespokojnosti vo vzťahu a paradoxne k väčšej miere konfliktov a k depresii (Whiffen, Foot, Thompson, 2007). To môže byť jedno z vysvetlení, prečo sme zistili, že osoby s akoukoľvek úrovňou depresie zažívali viac partnerských konfliktov.

Za typ zásadnej životnej udalosti sme pokladali aj harmonickosť pôvodnej rodiny. Táto skúsenosť môže výrazne vplývať na život ľudí. Naše výsledky hovoria, že v klinickom súbore bol percentuálne výrazne vyšší výskyt neharmonickosti pôvodnej rodiny oproti neklinickému súboru. Dôležitosť neharmonickosti rodiny pre vývoj depresie je možné vysvetliť psychodynamickým prístupom k depresii. Ten považuje problémy v detstve vo forme nesaturovania potrieb dieťaťa, za jeden z hlavných dôvodov vzniku depresie. Rôzni autori vidia príčinu rôzne, napríklad v strate osoby ku ktorej má osoba ambivalentné pocity; v nenaplnení zdravých narcistických potrieb dieťaťa s následnými pocitmi viny, frustrácii potrieb dieťaťa (Busch, Rudden, Shapiro, 2006).

Významný vzťah medzi životnými udalosťami a depresiou potvrdila aj štúdia EPID (Heretik, sr, et al., 2003). Tá zistili, že osoby, ktoré mali akýkoľvek stupeň depresie, udávajú viac rôznych životných udalostí, pričom najsilnejší bol vzťah depresie práve ku kategóriám osobných, rodinných, zdravotných problémov a tiež k úmrtiu blízkej osoby. Ich výsledky poukazujú na to, že narušenie bežného fungovania osoby stresovou udalosťou týkajúcou sa osoby samotnej alebo blízkeho sociálneho okolia súvisí s vyšším prežívaním depresie v rôznych úrovniach intenzity. Kessler (1997, in: Heretik, sr., et al., 2003) na základe vlastného výskumu tvrdí, že napriek tomu, že vzťah medzi veľkým množstvom životných situácií a veľkou depresiou je konzistentný, tak depresia sa v jeho výskume vyvinula len u malého množstva osôb. Depresia vznikla iba v takých životných situáciách, pri ktorých boli dané osoby zodpovedné za vznik tej situácie (Heretik, sr., et al., 2003), čo podporujú aj iné výskumy (Zuckerman, 2010).

Naše zistenia, že depresívne osoby sú zriedkavejšie v manželstve, sú viac nezadané, rozvedené, alebo rozvod plánujú, sú takisto v zhode s výsledkami štúdie EPID. Viaceré výskumy vysvetľujú vzťah medzi depresiou a nezadaným partnerským statusom na základe osamelosti vyplývajúcej z takéhoto spôsobu života, pričom je jedno, či osoba je rozvedená, ovdovená alebo žije sama z iných príčin. Život v stabilnom partnerskom vzťahu je naopak vo vzťahu k depresii na najnižšej úrovni (Heretik, sr, et al., 2003).

Medzi základné symptómy depresie patrí napríklad poklesnutá nálada, hypobúlia, utiahnutie sa, negatívne myšlienky, spomalené psychomotorické tempo, strata chuti do jedla, poruchy spánku, somatické ťažkosti, či funkčné poruchy (Wöller, Kruse, 2011). V rámci analýzy zdravia sa aj v našom výskume preukázalo, že s depresiou je spojených viac zdravotných problémov. Medzi jednotlivými zdravotnými problémami a depresiou sa však významný vzťah nepreukázal. Súčasťou depresie sú aj telesné prejavy, respektíve depresia sa môže prejaviť viac na telesnej úrovni ako na psychickej. Napríklad štúdia EPID zistila významný vzťah medzi depresiou a zdravým, pričom so silou depresie rástlo množstvo telesných problémov (Heretik, sr., et al., 2003). Vysvetlenie tohto vzťahu je viaceré. Jedno je to, že psychický stav vplyva na vznik a prežívanie telesných symptómov, druhým je, že objektívne telesné problémy vedú k psychickým ťažkostiam. Pre vysvetlenie tohto stavu, je podľa nás možné použiť teóriu *Kontroly vrátok bolesti*. Podľa nej *pocit* bolesti vzniká v mieche, kde sa tento pocit oslabuje alebo zosilňuje, podľa toho, odkiaľ prichádza informácia o bolesti (sú rôzne typy nervových vlákien prenášajúcich bolesť). Do miechy, kde sa spracúvajú pocity bolesti, prichádzajú aj iné informácie, a to kognitívne, emocionálne a motivačné informácie. Konečný pocit bolesti je následne ovplyvnený aj nimi. Podľa tejto teórie bolesti, úzkosť, depresia, sugescia a skúsenosť vplyvajú na pociťovanie bolesti (Křivohlavý, 2002). Možno teda predpokladať, že prežívanie depresie spôsobuje intenzívnejšie prežívanie obdobných telesných problémov. Ďalším vysvetlením je, že depresia sa somatizuje v tele na báze obranného mechanizmu. Nakoniec, častý súbežný výskyt sa dá vysvetliť aj tým, že depresia je dôsledkom ochorenia (Heretik, sr, et al., 2003). Vznik depresie v takomto prípade by sa následne mohol vysvetliť ako spôsob smútenia pri strate, v tomto prípade zdravia.

Prekvapením bol pre nás pomerne častý výskyt umelého prerušenia tehotenstva (UPT) v klinickej vzorke. Zaujímavé je, že v neklinickej vzorke bolo žien takmer trikrát viac, ako v klinickej, a napriek tomu bol výskyt UPT v neklinickej skupine žien nižší, ako v prvej skupine. Tento fakt v nás vyvoláva otázku, či ide o náhodnú zoskupenie takýchto žien v klinickej skupine alebo UPT zohráva nejakú rolu vo vývoji depresie. V anamnézach žien nebolo uvedené, v akom časovom horizonte bol tento zákrok uskutočnený, takže nie je možné hovoriť o jasnej časovej následnosti. Samotné rozhodnutie prerušiť tehotenstvo môže mať rôzne dôvody, a preto aj samotné dôvody môžu byť príčinou depresie. Baštecká (2003) však uvádza, že rizikom popôrodnej depresie trpia aj ženy, ktoré potratili svoje deti, a aj tie, ktoré dieťa nechceli. Tehotenstvo totiž sprevádzajú hormonálne zmeny, ktoré sa prejavujú od počatia. To je dôvod, prečo popôrodná depresia môže vzniknúť aj po potrate. K umelému prerušeniu tehotenstva ich mohol tiež viesť neja-

ký iný stresová udalosť. To, či to môže byť umelé prerušenie tehotenstva prežívané ako strata v psychodynamickom duchu sa nám dosiaľ nepodarilo overiť.

Medzi limity práce rátame nízky počet respondentov v oboch skupinách, čo obmedzuje interpretáciu zistených významných aj nevýznamných vzťahov. Prínosom práce je popis nových podnetov skúmania vo vzťahu depresie a životných udalostí, ako je umelé prerušenie tehotenstva. Pohľadov na vysvetlenie tohto vzťahu môže byť viacero. Jedným z nich je kontakt s vlastným životným ohraničením, ďalším je prežívanie straty, čo by mohol vysvetliť psychodynamický prístup. Spôsob ako to preskúmať môže spočívať v individuálnej analýze týchto prípadov počas terapeutických sedení. Je možné, že prepojenia týchto vzťahov majú rôzne cesty. Každopádne to môže obohatiť terapeutickú a teoretickú štruktúru poznania. Poznanie týchto vzťahov je dôležité pre prax, najmä v situáciách, ak sa tento vzťah nepredpokladá. Takto sa bude môcť zvýšiť kvalita starostlivosti o klientov. Prínos tejto práce, pre nás samých, spočíval v obohatení vlastného teoretického poznania a v možnosti vyskúšať si pre nás dosiaľ nepoužívané metódy výskumu. Na základe tejto skúsenosti a vedomia vývoja spoločnosti si myslíme, že obsahová analýza môže slúžiť ako vhodný spôsob obohatiť poznanie o nové podnety skúmania, aj v známych a skúmaných oblastiach.

To, že naše výsledky, sú v zhode s predošlými výskumami, poukazuje na to, že v súčasnosti v našej spoločnosti sa nenachádzajú iné podnety pre vznik depresie, ako tomu bolo v minulosti. Zmeny by bolo možné zachytiť o pár rokov neskôr, alebo v súčasnosti sledovaním prichádzajúcej generácie mladých, vyrastajúcej v odlišných podmienkach, v intenzívnom vzťahu s elektronickými zariadeniami.

Záver

Výskumom sme overili to, čo bolo naším cieľom. A to (1.) nájsť, overiť a preskúmať výskyt rôznych životných udalostí u depresívnych osôb a (2.) overiť ich vzťah s depresiou v bežnej populácii. Naše výsledky potvrdili predchádzajúce zistenia, ktoré sa týkali významného vzťahu medzi depresiou a životnými udalosťami, ako je zdravotný stav, partnerský status, osobné problémy, partnerské a všeobecné konflikty a tiež ukončené vzdelanie. Novou a pre nás prekvapujúcou udalosťou, ktorá môže byť vo vzťahu k depresii, bolo umelé prerušenie tehotenstva.

Literatúra

Abela, J. R. Z. & Hankin, B. L. (2011). Rumination as a Vulnerability Factor to Depression During the Transition From Early to Middle Adolescence: A Multiwave Longitudinal Study. *Journal of Abnormal Psychology* 120 (2), 259–271.

Baník, G. (2012). Posttraumatický rozvoj: Pozitívny odkaz traumy, In: B. Balogová, I. Lyócsa, A. Moravčíková (Eds.), *Výskum v sociálnej práci: Zborník príspevkov z II. doktorandskej konferencie* (pp. 27–34). Prešov

Baštecká, B. (2003). *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál.

Cambron, M. J. & Acitelli, L. K. (2010). Examining the link between friendship contingent self-esteem and the self-propagating cycle of depression. *Journal of social and clinical psychology* 29 (6), 701–726.

Carrillo, J. M., Rojo, N. & Staats, A. W. (1996). Vulnerable Personality in Depression: Investigating Commonality in the Search for Unification. *European Journal of Psychological Assessment* 12 (3), 202–211.

Cooley, E. L., Van Buren, A. & Cole, S. P. (2010). Attachment styles, social skills, and depression in college women. *Journal of College Counseling* 13 (1), 50–62.

Durkáč, D. & Breznoščáková, D. (2011). Detection of education effects and effects of two types antidepressants in depression treatment. *Folia Medica Cassoviensia*. 66 (1), 75.

Durkáč, D. & Breznoščáková, D. (2012). Vplyv psychoedukácie na liečbu depresie, In: Dolejš, M., Charvát, M., Neusar, A., Bendoová, K., Maierová, E., (Eds.), *PhD existence II: česko-slovenská psychologická konferencie (nejen) pro doktorandy a o doktorandech [elektronický zdroj]* (pp. 1–11). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Flett, G. L., Panico, T. & Hewitt, P. L. (2011). Perfectionism, type A behavior, and self-efficacy in depression and health symptoms among adolescents. *Current Psychology* 30 (2), 105–116.
- Gibb, B. E., Abramson, L. Y. & Alloy, L. B. (2004). Emotional Maltreatment From Parents, Verbal Peer Victimization, and Cognitive Vulnerability to Depression. *Cognitive Therapy and Research* 28 (1), 1–21.
- Hankin, B. L., Lakdawalla, Z., Carter, I. L., Abela, J. R. Z. & Adams, P. (2007). Are neuroticism, cognitive vulnerabilities and self-esteem overlapping or distinct risks for depression? Evidence from exploratory and confirmatory factor analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology* 26 (1), 29–63.
- Harro, J. & Kiive, E. (2011). Droplets of black bile? Development of vulnerability and resilience to depression in young age. *Psychoneuroendocrinology* 36 (3), 380–392.
- Harter, S. L. (2000). Psychosocial adjustment of adult children of alcoholics: a review of the recent empirical literature. *Clinical Psychology Review* 20 (3), 311–337.
- Hawley, L. L., Ringo Ho, M. H., Zuroff, D. C. & Blatt, S. J. (2006). The Relationship of Perfectionism, Depression, and Therapeutic Alliance During Treatment for Depression: Latent Difference Score Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 74 (5), 930–942.
- Heretik, A., sr., Heretik, A., jr., Novotný, V., Pečeňák, J. & Ritomský, A. (2003). *Epidemiológia depresie na Slovensku*. Nové Zámky: Psychoprof.
- Huffziger, S., Reinhard, I. & Kuehner, Ch. (2009). A longitudinal study of rumination and distraction in formerly depressed inpatients and community controls. *Journal of Abnormal Psychology* 118 (4), 746–756.
- Jeremy, W. P. & Thomas, E. J. (2006). Stable Vulnerabilities, In: W. P. Jeremy, E. J. Thomas (Eds.), *Chronic depression: Interpersonal sources, therapeutic solutions* (pp.105–118). Washington: American Psychological Association
- Joshi, V. (2007). *Stres a zdraví*, Praha: Portál.
- Kaščáková, N. (2007). *Obranné mechanizmy z psychoanalytického, etologického a evolučno-biologického aspektu*. Vydavateľstvo F: Trenčín.
- Katz, S. J., Conway, Ch. C., Hammen, C. L., Brennan, P. A. & Najman, J. M. (2011). Childhood social withdrawal, interpersonal impairment, and young adult depression: A mediational model. *Journal of Abnormal Child Psychology* 39 (8), 1227–123.
- Keller, M. C. & Nesse, R. M. (2006). The Evolutionary Significance of Depressive Symptoms: Different Adverse Situations Lead to Different Depressive Symptom Patterns. *Journal of Personality and Social Psychology* 91 (2), 316–330.
- Kelley, M. L., Pearson, M. R., Trinh, S., Klostermann, K. & Krakowski, K. (2011). Maternal and paternal alcoholism and depressive mood in college students: Parental relationships as mediators of ACOA-depressive mood link. *Addictive Behaviors*, 36 (7), 700–706.
- Liu, R. T., Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Iacoviello, B. M. & Whitehouse, W. G. (2009). Emotional maltreatment and depression: prospective prediction of depressive episodes. *Depression and Anxiety* 26 (2), 174–181.
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Romens, S. E., Abramson, L. Y. & Alloy, L. B. (2009). High and Low Cognitive Risk for Depression: Stability from Late Adolescence to Early Adulthood. *Cognitive Therapy and Research* 33 (5), 480–498.
- Rude, S. S., Chrisman, J. G., Denmark, A. B. & Maestas, K. L. (2012). Expression of Direct Anger and Hostility Predict Depression Symptoms in Formerly Depressed Women. *Canadian Journal of Behavioural Science* 44 (3), 200–209.

Ruijten, T., Roelofs, J. & Rood, L. (2011). The mediating role of rumination in the relation between quality of attachment relations and depressive symptoms in non-clinical adolescents. *Journal of Child and Family Studies* 20 (4), 452–459.

Stroebe, W. & Jonas, K. (2006). Psychologie zdraví: sociálněpsychologické hledisko, In: M., Hewstone, W. Stroebe (Eds.), *Sociální psychologie* (pp.573–616). Praha: Portál.

Thompson, R. J. & Berenbaum, H. (2009). The association between rejection and depression in the context of women's relationships with their parents. *Journal of Social and Personal Relationships* 26 (2–3), 327–339.

Wang, Z. & Gan, Y. (2011). Coping mediates between social support, neuroticism, and depression after earthquake and examination stress among adolescents. *Anxiety, Stress, & Coping* 24 (3), 343–358.

Whiffen, V. E., Foot, M. L. & Thompson J. M. (2007). Self-silencing mediates the link between marital conflict and depression. *Journal of Social and Personal Relationships* 24 (6), 993–1006.

Wöller, W. & Kruse, J. (2011). *Hlbinná psychoterapia*. Trenčín: Vydavateľstvo F.

Zuckerman, M. (2010). Depression: diathesis and vulnerability, In: M. Zuckerman (Ed.), *Personality science: three approaches and their applications to the causes and treatment of depression* (pp.149–173). American Psychological Association.

Zuroff, D. C., Mongrain, M. & Santor, D. A. (2004). Conceptualizing and Measuring Personality Vulnerability to Depression: Comment on Coyne and Whiffen (1995). *Psychological Bulletin* 130 (3), 489–511.

RODINNÉ RIZIKO DYSLEXIE FAMILY RISK OF DYSLEXIE

Tereza KUČEROVÁ, Anna KUCHARSKÁ, Klára ŠPAČKOVÁ

Katedra psychologie PedF UK v Praze, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1, Česká republika, kucerova.tereza@centrum.cz

Abstrakt: *Specifické poruchy učení jsou stále velmi aktuálním tématem nejen ve školské a poradenské praxi, ale také ve výzkumu. V současnosti je zřejmý trend přesouvající pozornost od reedukace SPU k jejich prevenci. Zde je důležitým okamžikem identifikace potenciálně ohroženého dítěte, a to ještě v době před zahájením školní docházky, což umožňuje realizaci včasných intervencí. Klademe si otázky, jak je možné tyto děti vyhledat, zda je vyhledávání spolehlivé, která kritéria jsou pro identifikaci vhodná. Příspěvek seznamuje s fenoménem rizika, spočívající v rodinné zátěži. Velký prostor je věnován kritériím pro rozřazování dětí, podle kterých lze vyslovit podezření na možnou SPU v budoucnosti. Jak se ukázalo v rámci prezentovaných výzkumných projektů ELDEL a GA UK, nemusí vždy rodiče správně toto riziko identifikovat, navíc také existuje velká variabilita v projevech – popsány budou charakteristické znaky rodin s rizikem dyslexie a jejich odlišnosti od nerizikové skupiny.*

Abstract: *Specific learning disabilities (SLD) are still one of the main current topics not only in practice but also in research. There is an obvious trend in shifting attention from the reeducation of SLD to prevention. There lies an important moment in the identification of a potentially endangered child in preschool age, which enables subsequent implementation of early interventions. We ask questions how it is possible to find these children, how reliable is this searching and what criteria are suitable. The paper deals with the phenomenon of risk, based on family burden. Large part is dedicated to the criteria for classifying children- the criteria by which it is possible to suspect a possible SLD in the future. As has been shown in research projects ELDEL and GA UK, parents may not always correctly identify this risk. In addition there is also a great variability in symptoms. Characteristics of families at risk of dyslexia and their differences from non-risk group will be described.*

Klíčová slova: *specifické poruchy učení; rodinné riziko dyslexie; anamnestický dotazník; screeningový dotazník; zkouška čtení*

Keywords: *specific learning disorders; family risk of dyslexia; anamnestic questionnaire; screening questionnaire; reading test*

Úvod

Od roku 2008 probíhá na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze výzkum zaměřený na studium *rizikových faktorů ve vývoji gramotnosti*. Konkrétně se jedná o mezinárodní projekt Enhancing Literacy Development in European Languages, pracovní skupina WP2¹ a na něj navazující projekt Variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení (bývá používán, včetně našeho příspěvku i zastřešující pojem – riziko dyslexie, který má širší konotaci než jen pravděpodobnost specifických poruch čtení)². Dlouhodobě je sledován vývoj tří skupin dětí, dvou experimentálních skupin (dětí se specificky narušeným vývojem řeči a dětí s rodinným rizikem dyslexie) a jedné kontrolní skupiny (dětí běžně se vyvíjející), v oblasti předčtenářských a raných čtenářských dovedností od předškolního věku po první roky školní docházky. Projekt ELDEL byl ukončen v době, kdy většina sledovaných dětí docházela do 1. třídy – tedy v období, které se jeví jako předčasné pro přidělení diagnózy specifických poruch učení. Proto byl koncipován navazující projekt, který dovede sledované děti až do třetí třídy, kdy je již možné vyslovit se s poměrnou přesností k závažnosti obtíží ve čtení a psaní a případně i diagnostikovat specifické poruchy učení.

V obou projektech je pozornost zaměřena na odlišnosti ve vývoji mezi dětmi, u nichž se na konci sledování, tj. ve třetí třídě základní školy, objeví potíže se čtením (diagnóza specifické poruchy učení) a mezi těmi, které je možné označit jako běžné či dobré čtenáře (tedy bez specifických obtíží). Cílem výzkumné práce je nalézt odlišnosti ve vývoji sledovaných skupin dětí a těch, které budou či nebudou mít specifické obtíže v gramotnostních dovednostech. A na základě těchto odlišností se pokusit vyslovit, které oblasti a jaké kritické hodnoty v použitých diagnostických nástrojích by nám mohly posloužit pro predikci budoucích obtíží již v dřívějším věku dětí, než se porucha (SPU) rozvine, což by zároveň umožnilo zahájit včasnou intervenci u ohrožených dětí (u dětí s rizikem dyslexie).

Příspěvek seznamuje blíže čtenáře s jednou ze sledovaných experimentálních skupin – se skupinou dětí s rodinným rizikem vzniku dyslexie. V tomto příspěvku přinášíme informaci o použitých kritériích sloužících k ověření příslušnosti dětí a jejich rodin do výzkumné skupiny s rodinným rizikem dyslexie a základní popis této skupiny v porovnání se skupinou kontrolní (dětí s běžným vývojem, bez obtíží v řečové oblasti a bez výskytu dyslexie v rodině) čerpající z anamnestických údajů o dětech a jejich rodinách. Této cílové skupině bude následně věnováno doktorské bádání a disertační práce jedné z autorek příspěvku, které budou směřovat k podrobnějšímu popisu vývojových specifík sledované skupiny od předškolního věku do počátku školní docházky a k pokusu stanovit rizikové oblasti umožňující predikci pozdější SPU.

1. Teoretické vymezení rodinného rizika dyslexie

Pojem *specifické poruchy učení (SPU)* či *dyslexie* (v textu užíváno v širším slova smyslu jako synonymum, jinak užíváno též jen jako porucha osvojení si čtení) je velmi častý jak v poradenské a školské praxi, tak i v pracích výzkumníků. Jedná se o potíže s osvojením si čtení, psaní, pravopisu anebo počítání za předpokladu, že dítě disponuje normálním intelektem, netrpí poruchou sluchu ani zraku a dostává se mu přiměřené výuky a podnětného prostředí (např. Matějček, 1995). Z vymezení je jasné, že porucha zasahuje v první řadě základní školní dovednosti (čtení, psaní, pravopis, počítání), ale zároveň postihuje i nabývání školních dovedností a vědomostí na ně navazujících. Specifická porucha učení však neovlivňuje negativně jen školní práci. Pokud dítě od počátku svého působení ve škole zažívá neustálé selhávání, může to mít vliv na jeho osobnostní a emocionální vývoj (narušení budování sebepejetí a sebevědomí, negativní vztah ke škole, somatické projevy odporu ve formě bolestí břicha, pomočování aj., narušení vztahu s učitelem a rodiči, kteří dítě často podezřívají, že se málo snaží, neučí se, a pak ho někdy přetěžují při domácí přípravě atd.). Problematický vztah ke školní práci a zároveň špatný prospěch, který je s poruchami učení často spojen, vede k omezení při výběru dalšího vzdělávání a tím i profesního uplatnění. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, Pennington, Lefly, 2001) Dopady poruch učení jsou tedy velmi široké a musíme na ně nahlížet v jejich komplexním rozsahu. Právě z těchto důvodů se obrací pozornost od reedukace již odhalené poruchy v prvních letech školní docházky (u nás obvykle ve 2. či 3. třídě ZŠ) k prevenci a včasné intervenci (Mertin, Kucharská, 2007). Jejich předpokladem je včasná identifikace dětí ohrožených budoucím výskytem poruchy a následně zahájení cílené intervence stimuluji rozvoj problémových oblastí zakládajících budoucí poruchu. Snahou je skrze vhodné podpoření rozvoje buď zabránit rozvoji poruchy, nebo alespoň zmírnit její rozsah a minimalizovat projevy (Kucharská, 2007).

V běžné populaci je riziko výskytu specifické poruchy učení mezi 3-5 %. Existují však i specifické skupiny dětí, u nichž je riziko rozvoje poruchy mnohonásobně vyšší. Jednou takovou skupinou jsou děti s rodinným rizikem dyslexie. Je známo, že se specifické poruchy učení vyskytují opakovaně v určitých rodinách (např. Matějček, 1995, Matějček, Vágnerová, 2006, aj.), dokonce existuje celá řada výzkumů, specifikujících míru zátěže v rodinách či pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení, pokud se v tato porucha objevila u rodiče, sourozence, širším příbuzenstvu aj. Ve výzkumech v naší zemi se však zatím příliš nepracuje na možném upřesnění této zátěže z hlediska jednotlivých vývojových ukazatelů, což byl právě záměr našeho dlouhodobého sledování této specifické skupiny.

Pojem rodinné riziko dyslexie tedy označuje děti z rodin, kde se již diagnóza dyslexie či potíže se čtením (pravopisem, psaním) objevily, buď u alespoň jednoho z rodičů anebo u sourozence dítěte. Riziko vzniku specifické poruchy učení u těchto dětí stoupá ze zmíněných 3-5 % na 30-65 % s ohledem na výskyt dyslexie u konkrétních členů rodiny (Kucharská, 2007, Mertin, 2003).

Rodinné riziko dyslexie není na poli mezinárodního výzkumu ničím neznámým. Výzkumníci v řadě zemí se věnují sledování vývoje různě starých dětí pocházejících z dyslektických rodin a porovnávají je jednak s dětmi z nedyslektických rodin anebo jinak definovanou skupinou (často např. právě děti se specificky narušeným vývojem řeči) a jednak v závislosti na výskytu dyslexie či obtíží ve čtení. Neexistuje však jednotné kritérium, na základě kterého by byly rodiny do skupiny rodinného rizika dyslexie zařazeny. Při vyhledávání dětí do výzkumného vzorku výzkumníci vycházejí z členství rodin v odborných poradenských organizacích (např. Snowling et al., 2003, Pennington, Lefly, 2001) či ze subjektivního posouzení rizikovosti rodiny rodiči dětí (např. Laakso et al., 1999, Boets et al., 2010, Boets et al., 2011). Rodiče obvykle vycházejí ze svých vlastních obtíží či přímo diagnózy dyslexie, příp. z obtíží na straně (starších) dětí v rodině. Toto je však jen vstupní kritérium, se kterým se výzkumníci málokdy spokojí. Obvykle následuje fáze ověřování přítomnosti čtenářských obtíží u rodičů dětí. S rodiči jsou vedeny rozhovory a jsou jim zadávány dotazníkové metody zaměřené na screeningové hodnocení čtenářských obtíží (např. Pennala et al., 2010, Pennington, Lefly, 2001), dále také testové metody, které přímo hodnotí úroveň čtenářských dovedností (základem jsou rychlost a přesnost čtení slov, pseudoslov, textu aj.), často i verbální inteligenci (van Bergen et al., 2011, Torppa et al., 2011, Pennala et al., 2010), příp. úroveň fonologických dovedností (Snowling et al., 2012).

2. Výzkumný vzorek

Zadání projektu ELDEL, WP2 bylo vyhledat děti v předškolním věku ohrožené v budoucnu specifickými poruchami učení na základě jejich příslušnosti ke skupině rodinného rizika dyslexie. V první fázi našich představ o vyhledávání výzkumné skupiny jsme předjímalí možnost spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami, které jako jedno ze školských poradenských zařízení pracují s populací dětí se specifickými poruchami učení. Vycházeli jsme z toho, že pracovníci poraden mohou při své odborné práci s dětmi školního věku (neboť není příliš časté, že by se v tomto odborném problému obraceli na poradny rodiče předškolních dětí, např. se žádostí o diagnostiku rizika dyslexie před nástupem do školy, Kucharská, 2007) upozorňovat na výzkumný projekt a nabízet spolupráci s rodiči předškolních dětí, kteří mají buď vlastní zkušenost s daným problémem anebo u staršího sourozence předškoláka byla již diagnostikována specifická porucha učení. Zorganizovali jsme proto na začátku roku 2009 odborný seminář, ve kterém jsme pracovníky pedagogicko-psychologických poraden seznámili s cílem projektu, požadovanými kritérii zařazení do skupiny rizikových dětí vzhledem k rodinnému riziku i vhodnou dobou doporučení dětí do výzkumu. Tato forma spolupráce nepřinesla příliš velké výsledky, proto tým na jaře roku 2009 přistoupil k širšímu vyhledání potenciálních respondentů výzkumného projektu – formou přímého oslovení rodičů prostřednictvím televizního pořadu (Sama doma, 2.6.2009³). Tato výzva přinesla větší ohlas a umožnila konstruovat vzorek, který byl požadován dle pravidel pro WP2 v projektu ELDEL. Kromě toho byly také zasílány informační letáčky do mateřských škol a ty byly také distribuovány skrze ordinace některých dětských lékařů.

Na počátku projektu ELDEL, WP2 se přihlásilo přes 150 rodin se zájmem o zapojení do výzkumu. Několik málo rodin svou přihlášku stáhlo po upřesnění základních informací o průběhu projektu (délka trvání projektu, četnost testování dětí aj.). Před zahájením testování vznikly tři základní skupiny dětí podle informací, které rodiče při přihlašování poskytli. Děti byly zařazeny do experimentální skupiny rodinného rizika dyslexie, experimentální skupiny dětí s narušeným vývojem řeči (specific language impairment – SLI, u nás vývojová dysfázie, není v tomto příspěvku blíže zmiňována) či kontrolní skupiny dětí s běžným vývojem. Kromě základních požadavků, aby dítě patřilo do jedné ze jmenovaných skupin a aby netrpělo žádným závažným postižením či onemocněním (zraku, sluchu, intelektu aj.), bylo hlavním kritériem výběru dětí stanovení věku, kterého děti musí dosahovat v době první fáze testování. Toto kritérium bylo stanoveno poměrně široce, a to od 5 do 6 let včetně (šestileté děti musely být stále ještě předškoláky), avšak v ojedinělých případech byly do projektu přijaty i děti krátce před 5. či krátce po 7. narozeninách. Základní informace o dětech v jednotlivých skupinách na počátku projektu uvádíme v tabulce 1.

Tab. 1: Základní údaje o dětech ve výzkumném vzorku

Výzkumná skupina	Počet dětí			Věk v první fázi testování (v měsících)			
	Celkem	Chlapci	Dívky	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odch.
Rodinné riziko dyslexie	48	30	18	58	74	66	4,4
Narušený vývoj řeči	48	32	16	60	84	67	4,5
Běžný vývoj	53	20	33	61	75	68	3,3

3. Metody ověřování rodinného rizika

Během první fáze testování dětí byly i rodičům všech dětí zadány dotazníkové i testové metody, které mimo jiné posloužily pro ověření příslušnosti do skupiny rodinného rizika dyslexie. Důvodem tohoto kroku byla potřeba kontroly vzorku, která zpřesňuje „rizikovost“ dítěte. I v rámci našeho výzkumu, podobně ale také v odborné literatuře (např. van Bergen et al., 2010, Snowling et al., 2007 aj.) se objevují případy, kdy riziko dyslexie je rodiči chápáno v určitém širokém kontextu, nikoli přímo k rodinné historii a výskytu specifických poruch učení v ní. Tak jak se zvyšuje osvěta o specifických poruchách učení a rodiče některých dětí mají ve svém okolí někoho, kdo tímto problémem trpí, je možným důsledkem i zájem o posouzení vývoje u dítěte, které do kategorie rodinných rizik nespadá – rodič se pouze obává, že by se tak stát mohlo. Někdy také k tomu přispívají jiné vývojové problémy dítěte v předškolním věku. Pokud bychom pro závěrečná zhodnocení celého longitudinálního výzkumu neprovedli⁴, mohlo by to významně zkreslit dosažené výsledky, neboť by byly v této zkoumané skupině i děti pouze se subjektivními důvody rodičů v percepci rizika.

Podrobné údaje o dítěti i celé jeho rodině poskytl rozsáhlý anamnestický dotazník **Rodinné interview**. Své čtenářské a související dovednosti hodnotili rodiče pomocí screeningové metody nazvané **Dotazník pro rodiče** (Protocol for Adult Self-Report of Dyslexia and Related Difficulties) a zároveň jim byla za tímto účelem zadána testová metoda **Zkouška čtení – doplňování vět**. V rodinách, které se do projektu přihlásily s tím, že se u nich vyskytuje dyslexie, byly tyto metody zadávány přednostně rodiči, u kte-

rého byly deklarovány potíže se čtením, nebylo-li to možné, pak alespoň druhému z rodičů, v některých příp. ale i oběma rodičům. Při analýze údajů při vyhledávání výzkumné skupiny bylo shledáno, že někdy vstupní data trpí také dílčími nepřesnostmi. Stávalo se totiž, že deklarované riziko dyslexie bylo dáváno do souvislosti s rodičem, který však neměl zájem o spolupráci a případné prověření jeho aktuální úrovně v oblasti gramotnosti nebylo možné provést.

3.1 Zkouška čtení – doplňování vět

Testová metoda **Zkouška čtení – doplňování vět** vznikla podle standardizované metody *Doplňovanie viet*. Test se skládá z 24 položek – vět či souvětí, v nichž chybí jedno až pět slov, která jsou nahrazena vytečkovanou linkou. Testovaný má za úkol během 7 minut doplnit co nejvíce vět (položek), které vykazují postupně narůstající obtížnost. Při vyhodnocování se posuzuje to, zda doplněná věta dává smysl a je gramaticky správná. Za každou správně doplněnou položku je udělen 1 bod, příp. 0,5 bodu u některých méně vhodných, ale přijatelných doplnění. Test jsme vybrali pro jeho komplexnost, kdy se do výkonu promítá jednak rychlost čtení (testovaný pracuje v časovém limitu), přesnost čtení (výběr vhodného slova k doplnění), znalost gramatiky a pravopisu (např. vhodně zvolená valenční vazba a absence pravopisných chyb), rychlost a přesnost psaní (doplňovaná slova testovaná osoba vlastnoručně vepíše na vytečkovanou linku). Jmenované faktory tak dle nás postihují spektrum obtíží z okruhu specifických poruch učení, s nimiž se mohou rodiče dětí potýkat. Současně je třeba poznamenat, že tato metoda nemůže být použita jako jediná pro identifikaci rizika ze strany rodiče. Někteří rodiče, přestože u nich v dětství byly identifikovány specifické obtíže (zejména tehdy, pokud byly spíše menší závažnosti), mohli v průběhu svého vývoje, třeba i pod zvýšeným úsilím ze strany své i jeho rodiny, obtíže ve čtení do jisté míry kompenzovat a nemusejí podávat v tomto testu čtení podlimitní výkony. Dále může sehrávat roli i stupeň vzdělání rodiče – s vyšší mírou mohou jedinci problémy ve čtení kompenzovat, mají rozvinuté strategie zpracování textů, i když subjektivně třeba i nějaké problémy stále pocítují.

Výkony rodičů ze skupiny intaktních dětí posloužily pro tvorbu „normy“. Na základě výpočtu průměrných skóre a směrodatných odchylek v této skupině pak byly stanoveny rizikové výkony rodičů ve skupině rodinného rizika dyslexie (viz dále).

3.2 Dotazník pro rodiče

Screeningová metoda **Dotazník pro rodiče** byla vytvořena překladem *Protocol for Adult Self-Report of Dyslexia and Related Difficulties* (zpracováno podle Smithe, 2003 (ADQ) a Kessler et al., 2005 (ASRS), více např. Snowling, 2012). Dotazník se skládá ze dvou částí. První část obsahuje 15 otázek a respondent v ní hodnotí úroveň dovednosti či míru případných obtíží se čtením, psáním, pravopisem, mluveným projevem a exekutivními funkcemi, odpovědi jsou hodnoceny na 2 až 5 stupňové škále, skóre se pohybuje mezi 0 až 1 bodem (s využitím přepočtu na desetinná čísla podle počtu stupňů v nabízené škále odpovědí). Druhá část se skládá ze šesti otázek a je zaměřena na screeningové hodnocení přítomnosti poruchy pozornosti (ADHD). Respondent hodnotí míru případných obtíží na pěti bodové škále, skóre je opět v rozsahu 0 až 1 bod. Bodové zisky z obou částí se jednoduše sčítají a vzniká tak celkový skóre (max. 21 bodů). Protože nebyl příslušný dotazník u nás standardizován, pracovali jsme s údaji rodičů běžných dětí pro stanovení kritické hodnoty, rozlišující riziko dyslexie (na základě průměru a směrodatné odchylky).

3.3 Rodinné interview

Velmi cenným zdrojem dat o dítěti je anamnestický dotazník **Rodinné interview**. Dotazník se skládá z 59 otázek rozdělených do sedmi okruhů. Rodiče jsou dotazováni na osobní (*zdraví a vývoj dítěte*), sociální/školní (*sociální vývoj a vztahy s ostatními*) anamnézu dítěte, na informace o nich samotných (vzdělání, zaměstnání atd.) a sourozencích dítěte, na rodinné poměry a významné události (*rodinné zázemí, socio-ekonomické zázemí, zdravotní stav v rodině a životní události*), na podnětnost domácího prostředí a vztah rodiny ke knihám, čtení a čtenářství (*rodinné prostředí, gramotnost rodiny*). V souvislosti s posouzením rodinného rizika dyslexie pro nás byla významná především otázka č. 41 „*Vyskytly se u někoho v rodině (Vaší nebo Vašeho partnera) potíže se čtením nebo dyslexie? Pokud ano, u koho?*“ a otázka č. 59 „*Vyskytují se u některého z dalších dětí v rodině nějaké potíže? Pokud ano, o které dítě jde a jaké povahy jsou jeho obtíže?*“. Příslušné otázky byly využity pro kvalitativní posouzení obtíží, uváděných u sourozence dítěte zařazeného v projektu do rizikové skupiny.

4. Zpracování a interpretace dat

4.1 Vstupní vzorek rodinného rizika

Na začátku výzkumné práce bylo zařazeno 48 dětí do skupiny rodinného rizika dyslexie na základě informací poskytnutých rodiči při přihlašování do projektu (podrobnější informace viz tabulka 1). Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, nespokojili jsme se s pouhým subjektivním zařazením rodičů svých dětí do této skupiny, ale ověřili jsme jejich příslušnost do skupiny pomocí studia poskytnutých anamnestických údajů, výsledků rodičů ve screeningovém dotazníku dyslexie a jejich výkonů ve zkoušce čtení.

4.2 Výsledný vzorek rodinného rizika

Prvním krokem pro ověření příslušnosti dětí do skupiny rodinného rizika bylo zpracování výkonů rodičů ve **Zkoušce čtení – doplňování vět**. V první fázi jsme vyhodnotili výkony testů, které nám vyplnili rodiče dětí zařazených do kontrolní skupiny s běžným vývojem. K dispozici jsme měli údaje od 47 rodičů intaktních dětí, jejichž skóry se v příslušné zkoušce pohybovaly v rozpětí 9 až 68,5 bodů (možné maximum bylo 74 bodů, hodnocen byl počet správně doplněných položek, vyšší hodnota = lepší výkon), data vykazovala normální rozložení (Sig. = 1,000). Zajímala nás především průměrná hodnota (42,6) a hodnota 1 (13,1) a 1,5 (19,7) směrodatné odchylky výkonů rodičů dětí ze skupiny s běžným vývojem. Tyto hodnoty nám posloužily jako „norma“ pro zhodnocení výkonů rodičů dětí ze skupiny rodinného rizika dyslexie. Ty jsme hodnotili ve dvou stupních závažnosti obtíží se čtením, první hranicí byla hodnota 29,5 bodu včetně (stanovena jako průměrná hodnota, mínus 1 směrodatná odchylka z výkonů rodičů dětí běžného vývoje), druhou hranicí byla hodnota 22,9 (průměrná hodnota, mínus 1,5 směrodatné odchylky). Zkoušku čtení – doplňování vět vyplnilo celkem 38 rodičů dětí ze skupiny rodinného rizika. Jejich výkony se pohybovaly v rozmezí 7,5 až 71 bodů, průměrná hodnota 36,5, směrodatná odchylka 17,5, data vykazují normální rozdělení (Sig. = 0,880). Na základě takto zhodnocených výkonů rodičů jsme **potvrdili 17 dětí náležejících do skupiny rodinného rizika** dyslexie (8 rodičů skórovalo pod 29,5 bodu včetně, 9 rodičů skórovalo pod 22,9 bodů). Shrnutí viz tabulka 2.

Tab. 2: Zkouška čtení – doplňování vět, skóry rodičů dětí s běžným vývojem a rodinným rizikem

Výzkumná skupina	Počet otestovaných rodičů	Skóre v testu Zkouška čtení – doplňování vět				
		Minimum	Maximum	Průměr	Směrod. odchylka	Normální rozd./Sig.
Běžný vývoj	47	9	68,5	42,6	13,1	1,000
Rodinné riziko	38	7,5	71	36,5	17,5	0,880

Druhým krokem sloužil pro ověření příslušnosti zbývajících dětí (které nebyly potvrzeny v prvním kroku, buď z důvodu, že nebyly příslušné údaje k dispozici nebo vzhledem k jejich dosaženému výsledku ve zkoušce čtení, viz výše) do skupiny rodinného rizika. Vyšli jsme přitom z výsledků rodičů ve screeningovém dyslektickém dotazníku **Dotazník pro rodiče**. Výkony rodičů dětí ze skupiny s běžným vývojem nám zde opět posloužily pro tvorbu „normy“ k posouzení výkonů rodičů dětí ze skupiny rodinného rizika. Screeningový dotazník vyplnilo 53 rodičů dětí běžného vývoje. Jejich skóry se pohybovaly v rozmezí 1,25 až 9,9 bodů (vyšší skóre znamená vyšší míru obtíží, možné max. je 21 bodů), s průměrnou hodnotou 4,3 a směrodatnou odchylkou 1,8, data vykazují normální rozdělení (Sig. = 0,164). Výkony rodičů rizikových dětí opět posuzujeme ve dvou stupních, první hranici tvoří průměrná hodnota výkonů rodičů s běžným vývojem, plus 1 směrodatná odchylka (6,1 bodu včetně), druhou hranici (vyšší míra obtíží) tvoří průměrná hodnota, plus 1,5 směrodatné odchylky (7 bodů včetně). Ve screeningovém dotazníku odpovědělo 48 rodičů dětí ze skupiny rodinného rizika. Jejich skóry se pohybovaly v rozmezí 2,25 až 13,95, průměrná hodnota 7,1, směrodatná odchylka 3,1, data vykazují normální rozdělení (Sig. = 0,597). V tomto kroku jsme potvrdili **příslušnost do skupiny rodinného rizika** u 26 dětí (4 rodiče skórovali nad 6,1 bodů včetně, 22 rodičů nad 7 bodů včetně), z toho u **16 dětí** nebyla příslušnost do skupiny rodinného rizika potvrzena v prvním kroku (2 z rodičů dosáhli jen nižší míry obtíží definované rozmezím 6,1 bodů včetně až 7 bodů, zároveň však splňují kritérium výskytu obtíží u sourozence dítěte, viz dále třetí krok posuzování). Viz tabulka 3.

Tab. 3: Dotazník pro rodiče, skóry rodičů dětí s běžným vývojem a rodinným rizikem

Výzkumná skupina	Počet zapojených rodičů	Skóre v Dotazníku pro rodiče				
		Minimum	Maximum	Průměr	Směrod. odchylka	Normální rozd./Sig.
Běžný vývoj	53	1,25	9,9	4,3	1,8	0,164
Rodinné riziko	48	2,25	13,95	7,1	3,1	0,597

Třetím krokem pro ověření příslušnosti dětí do skupiny rodinného rizika bylo zhodnocení **výskytu obtíží se čtením či diagnóza dyslexie u sourozenců**. Údaje byly čerpány z anamnestického dotazníku **Rodinné interview**. Stěžejní byly otázky č. 41 a 59, které se dotazovaly na obtíže se čtením v rodině a obtíže (obecně) u sourozenců. O potížích alespoň u jednoho ze sourozenců dítěte hovoří rodiče 16 dětí v rodinách s rodinným rizikem. U 8 z těchto dětí máme zařazení do skupiny rodinného rizika zároveň potvrzeno alespoň jedním z předchozích dvou kroků. U zbylých osmi dětí jsme přistoupili ke kvalitativní analýze anamnestických údajů o dítěti a jeho rodině.

5. Shrnutí výsledků

Pokusíme-li se shrnout výsledky ověřování příslušnosti dětí do skupiny rodinného rizika, dostáváme se k počtu 41 dětí, které byly potvrzeny jako rodinně rizikové naším třístupňovým hodnocením:

- Prvním krokem jsme na základě výkonů rodičů v testu Zkouška čtení – doplňování vět potvrdili rizikovost u 17 dětí.
- Druhý krok hodnotící míru případných obtíží rodičů skrze screeningový Dotazník pro rodiče přinesl shledání rizikovosti u 26 dětí, z toho jsme nově objevili rizikovost u dalších 16 dětí, které nebyly potvrzeny prvním krokem. Prvními dvěma kroky jsme tedy prokázali příslušnost do skupiny rodinného rizika u 33 dětí.
- Ve třetím kroku jsme skrze anamnestický dotazník Rodinné interview identifikovali 16 dětí, které mají sourozence s diagnózou dyslexie či obtížemi ve čtení, 8 z těchto dětí již bylo potvrzeno pomocí některého z předchozích kroků, zbývajících 8 dětí bylo potvrzeno kromě subjektivní výpovědi rodičů o problémech u sourozence také kvalitativní analýzou anamnestických údajů o dítěti a jeho rodině.
- U zbývajících 7 dětí nemáme kritérium, podle kterého bychom stvrdili jejich příslušnost do skupiny rodinného rizika.
- Počty dětí přijatých do skupiny rodinného rizika na základě subjektivního posouzení rodičů a dále počty dětí postupně potvrzované kroky 1 až 3 shrnuje tabulka 4. Tabulka zároveň znázorňuje překryvy počtu potvrzených rodičů napříč jednotlivými kroky.

V projektu je zároveň pracováno s experimentální skupinou dětí s narušeným vývojem řeči (není v tomto příspěvku blíže zmiňováno), děti byly do projektu opět zařazeny na základě subjektivního sdělení rodiči o potížích dítěte a následně byla jejich diagnóza vývojové dysfázie (Specific Language Impairment, SLI) potvrzována na základě výkonů dětí ve vybraných testových metodách v první fázi testování (norma tvořena opět podle výkonů dětí ze skupiny s běžným vývojem). Stejněmu hodnocení byly opět podrobeny i děti ze skupiny rodinného rizika a 11 z nich bylo označeno diagnózou SLI (viz Tab. 4). S největší pravděpodobností budou tyto děti přeřazeny do skupiny dětí s narušeným vývojem řeči, který se nám jeví z hlediska rizikovosti pro pozdější vznik SPU za závaznější (Tallal, Randal, 1989, Tomblin, 1996).

Tab. 4: Počet dětí přijatých do skupiny rodinného rizika a jejichž příslušnost do skupiny byla potvrzena jednotlivými kroky 1-3

	Počet dětí ve skupině rodinného rizika (1 puntík náleží jednomu dítěti přijatému/potvrzenému ve skupině rodinného rizika)												Celkem
Přijati jako rodin. riziko	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	○○○○	48
1. krok	●●●●	●●●●	●○○○	○○○○	○...	17
2. krok	●●●●	●○..	..●●●	○...	..●●●	●●●●	●●●●	●●●○	○...	26
3. krok○.○○.	..○○○○	○○○○	○○○○	○...	16
Nepotvrzenot○○○	○○○○	7
Diagnóza SLI	○○..	..○○○	○...	..○○○	○..○..	11

Pozn.: Dělení dětí po 4 do každé buňky bylo zvoleno pro grafické zřehlednění.

„○“ znamená obecně dítě nebo dítě, jehož rodič skóroval v rozmezí 1-1,5 směrodatné odchylky od průměru

„●“ znamená dítě, jehož rodič skóroval nad/pod 1,5 směrodatné odchylky od průměru

Diskuse a výhledy dalšího zpracování

Na základě výše popsaných kroků jsme potvrdili příslušnost do skupiny rodinného rizika u 41 dětí z původních 48 zvažovaných, tj. 85 % dětí přihlášených na základě subjektivního posouzení rodiči splnilo námi stanovená kritéria pro zařazení do skupiny rodinného rizika dyslexie. K ověřování příslušnosti dětí do skupiny jsme přistoupili z důvodu obavy, že by mohli přihlášení rodiče vnímat vlastní rodinnou zátěž jinak, než byly naše představy, případně měli jiné důvody zájmu o to, aby bylo jejich dítě zařazeno do studie (obavy o jeho vývoj a pozdější nabývání školních dovedností). Přesto považujeme subjektivní označení rodiny samotnými rodiči za ohroženou specifickými poruchami učení za významný činitel působící na vývoj dítěte a utváření jeho čtenářských dovedností a čtenářství (viz v teoretické části zmínka o působení rodičů na dítě skrze geny ale i skrze prostředí, které mu vytvářejí).

Při zvažování jak nakládat s touto podskupinou dětí, u nichž rodiče vyjádřili obavu o vývoj svých dětí ve vztahu k nabývání čtenářských dovedností vzhledem ke svým vlastním obtížím či obtížím u některého ze starších dětí v rodině, příp. v širším příbuzenstvu, ale v námi zadaném testu ani dotazníku nedosáhli výkonu, který bychom hodnotili jako rizikový, příp. nedodali dostatek informací, abychom mohli o rizikovosti jejich rodiny rozhodnout, jsme se proto rozhodli nepřezazovat tyto děti do skupiny dětí s běžným vývojem, ani je nevyřadit z výzkumného vzorku zcela. Ponecháme je ve skupině rodinného rizika jako specifickou podskupinu a během zpracování údajů o vývoji dětí či o výskytu specifických poruch učení ve skupině budeme dále sledovat, zda se nějakým způsobem tato podskupina odlišuje od ostatních dětí ve skupině či ostatních podskupin vytvořených na základě postupného ověřování příslušnosti k rodinnému riziku (např. děti, u nichž rodinné riziko plyne pouze z obtíží u sourozence aj.). Zajímavé bude sledovat, zda se tato podskupina dětí s rodinným rizikem dyslexie na základě subjektivního posouzení rodiči bude svými výkony mapujícími vývoj oblastí vztahujících se k osvojování gramotnosti blížit spíše zbytku skupiny dětí s rodinným rizikem dyslexie, jejichž příslušnost byla verifikována výkony rodičů v zadávaných metodách či obtížemi u sourozenců, nebo budou blíže dětem z kontrolní skupiny s běžným vývojem, příp. zda budou stát na hranici těchto dvou skupin a budou tvořit přechodnou skupinu – podobně jako diskuse týkající se povahy dyslexie jako kontinuální spíše než diskrétní poruchy, tj. že děti s (rodinným) rizikem dyslexie, u kterých se rozvinula specifická porucha učení, dosahovaly v mladším věku ve vybraných testech mapujících jejich vývoj horšího výkonu než rizikové děti, u kterých se nerozvinula specifická porucha učení, a ty skórovaly hůře než děti z kontrolní skupiny, tj. nerizikové bez dyslexie (např. Boets et al., 2010, Snowling et al., 2003).

Současně se budeme věnovat také rozdílům, které budou mapovány mezi dětmi, které byly zařazeny do skupiny dětí s narušeným vývojem řeči (SLI, vývojová dysfázie) a těmi, které byly prostřednictvím rodičů navíc označeny (a následně potvrzeny výše uvedenými kritérii) k příslušnosti do skupiny rodinného rizika.

Poznámky

¹ ELDEL, grant Evropské komise FP7 Marie Curie Action INT No. 215961, 2008 – 2012, senior researcher Anna Kucharská. Podprojekt WP2 byl řešen kromě ČR také ve Velké Británii (senior researcher Maggie Snowling) a na Slovensku (senior researcher Marína Mikulajová).

² Grantová agentura Univerzity Karlovy, GA UK, č. 364911, 2011–2013, vedoucí projektu Anna Kucharská.

³ <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1148499747-sama-doma/209562220600085/>

⁴ V počátečním zpracování výstupů z projektu – např. formou kvalifikačních prací (Kučerová, 2012, Kučerová, 2013, Bláhová, 2012), prezentací na konferencích, toto zpřesnění ještě nebylo provedeno, pracovalo se s celou skupinou rodinné zátěže. Dosažené výsledky v některých oblastech podporovaly náš úmysl výzkumnou skupinu pro závěrečné zpracování zpřesnit.

Literatura

Bláhová, V. (2012). Porozumění českým větám u dětí s rizikem dyslexie a SLI. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Anna Kucharská.

Boets, B., De Smedt, B., Cleuren, L., Vandewalle, E., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2010). Towards a further characterization of phonological and literacy problems in Dutch-speaking children with dyslexia. *British Journal Of Developmental Psychology*, 28(1), 5-31.

Boets, B., Vandermosten, M., Cornelissen, P., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2011). Coherent motion sensitivity and reading development in the transition from prereading to reading stage. *Child Development, 82*(3), 854-869.

Kucharská, A. (2007). Riziko dyslexie. *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství, 48*, 28-43.

Kučerová, T. (2012). *Vývoj morfolgie u dětí s rodinným rizikem dyslexie – příspěvek ke studiu předpokladů pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem dyslexie*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Anna Kucharská.

Kučerová, T. (2013). *Vývoj morfolgie u dětí s SLI – příspěvek ke studiu předpokladů pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem dyslexie*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Anna Kucharská.

Laakso, M., Poikkeus, A., & Lyytinen, P. (1999). Shared reading interaction in families with and without genetic risk for dyslexia: Implications for toddlers' language development. *Infant And Child Development, 8*(4), 179-195.

Matějček, Z. (1995). Dyslexie: specifické poruchy učení. Jinočany: H & H.

Matějček, Z., Vágnerová, M. (ed.) a kol. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.

Mertin, V. (2003). Přínos rodiny k rozvoji čtenářských dovedností u dětí. In Šulová, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.

Mertin, V., & Kucharská, A. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR.

Pennala, R., Eklund, K., Hämmäläinen, J., Richardson, U., Martin, M., Leiwo, M., & ... Lyytinen, H. (2010).

Perception of phonemic length and its relation to reading and spelling skills in children with family risk for dyslexia in the first three grades of school. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research, 53*(3), 710-724.

Pennington, B. F., & Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development, 72*(3), 816-833.

Snowling, M., Dawes, P., Nash, H., & Hulme, C. (2012). Validity of a protocol for adult self-report of dyslexia and related difficulties. *Dyslexia: An International Journal Of Research And Practice, 18*(1), 1-15.

Snowling, M. J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development, 74*(2), 358-373.

Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, 48*(6), 609-618.

Tallal, P. R., & Randal, C. S. (1989). Familial aggregation in specific language impairment. *Journal of Speech & Hearing Disorders, Vol 54*(2), pp. 167-173.

Tomblin, J. B. (1996). Genetic and environmental contributions to the risk for specific language impairment. In: *Toward a genetics of language*. Rice, M. L. (Ed.); Hillsdale, N J. England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 191-210.

Van Bergen, E., de Jong, P. F., Regtvoort, A., Oort, F., van Otterloo, S., & van der Leij, A. (2011). Dutch children at family risk of dyslexia: Precursors, reading development, and parental effects. *Dyslexia: An International Journal Of Research And Practice, 17*(1), 2-18.

SELF ROZUMOVĚ NADANÝCH DĚTÍ A TEORETICKO-VÝZKUMNÝ ROZMĚR SELF OF INTELLECTUALLY GIFTED CHILDREN AND THEORETICAL RESEARCH DIMENSIONS

Jan ŠMAHAJ, Ester ŠROMOVÁ

Katedra psychologie, Vodární 6, 779 00, FF UP v Olomouci, Česká republika, jan.smahaj@upol.cz, estersromova@seznam.cz

Grantová podpora: SGS IGA – FF2013_040

Abstrakt: Příspěvek se týká zvyšujícího se zájmu odborné i široké veřejnosti o problematiku intelektově nadaných dětí a zkoumání jejich sebepojetí. Příspěvek obsahuje teoretické ukotvení problematiky zahrnující vymezení inteligence dle autorů Spearmana, Cattela, Horna aj. Teorie inteligence v této problematice zaujímá důležité nikoliv jedné místo a to především z pohledu diagnostiky nadaných dětí. V rámci dalších důležitých faktorů ovlivňující rozvoj nadání zahrnujeme rodinné, vzdělávací prostředí a vliv vrstevníků. Self koncept je jeden ze základních kamenů lidské psychiky, určující kvalitu života a proto cílem výzkumu je zjistit, zda rozumové nadání ovlivňuje sebehodnocení dětí a zda se liší od dětí s průměrným nadáním. Sběr dat bude realizován na vybraných základních školách, kde jim bude předložen inteligenční test a test zkoumající jejich koncept self. Cílem příspěvku je představit teoreticko-výzkumný záměr, který byl podpořen díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělený roku 2013 Univerzitě Palackého v Olomouci Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Abstrakt: The paper refers to a growing interest of specialists and the general public on issues of intellectually gifted children and exploring their self-image. This paper contains theoretical point problem involving the definition of intelligence, the authors Speramna, Cattel, Horn etc. The theory of intelligence in this matter not one occupies an important place, especially in terms of diagnosis of gifted children. Another important factor influencing the development of talent we include the family, the educational environment and the influence of peers. Self concept is one of the cornerstones of the human psyche, determining the quality of life and therefore the research is to determine whether the intellectual talent affects the self-esteem of children and whether they differ from children with average talent. Data collection will be carried out at selected elementary schools, where they will be submitted to an intelligence test and examining the concept of self. The aim of this paper is to introduce the theorist-research project, which was supported through targeted support for specific university research awarded 2013 Palacky University in Olomouc, Ministry of Education, Youth and Sports.

Klíčová slova: Self, sebepojetí, nadané děti, inteligence, základní školy

Keywords: Self, Self-esteem, gifted children, intelligence, primary schools

Úvod, záměr

Příspěvek přináší teoretické zakotvení výzkumu zaměřeného na zkoumání sebepojetí intelektově nadaných dětí v Olomouckém a Zlínském kraji v České Republice. Tento projekt vznikl na základě účelové podpory projektu IGA na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

1. Teoretické zakotvení výzkumu

Co je podstatou talentu nebo nadání? V jakých oblastech se talent projevuje? Jak rozeznat nadání svého dítěte a jakým způsobem mu pomoci ho rozvíjet? To jsou otázky, které by měly zajímat rodiče, pedagogy, psychology, ale vlastně každého, komu leží na srdci rozvoj a bohatství jednotlivých lidských bytostí, ale i společnosti jako celku. Bohatství především duševní, i materiální pokrok, spočívá v uplatnění lidského nadání a snahy lidstvo posunout zase o krok dále (Dočkal, 2005).

1.1 Historické ukotvení výzkumu inteligence

Rádi bychom zmínili letmý historický exkurz výzkumu inteligence nadaných dětí. Problematika nadání a talentu se v minulosti často stávala předmětem spekulací ve filozofii, psychologii a pedagogice, ale také široké veřejnosti. Mimořádné výkony a výsledky činností člověka vždy poutaly pozornost a lidé se snažili tento fakt různým způsobem interpretovat na úrovni, která odpovídala jejich poznání a stupně vývoje společnosti, ve které žili (Hříbková, 2007).

Jako první, kdo se snažil o systematické vzdělávání nadaných žáků, byl ředitel základní školy v St. Luise, William Torrey Harris, roce 1868 (<http://www.nagc.org/index.aspx?id=607>). Rok poté vydal své stěžejní dílo *Dědičná genialita a její důsledky* sir Francois Galton, bratranec Charlese Darwina. V tomto díle se zaměřil na studium dědičnosti a duševních schopností. Po shromáždění rodokmenů více než 300 rodin zjistil, že na nadání má vliv dědičnost. Kritizoval tehdy převládající předpoklad, že děti se rodí víceméně stejné a rozdíly mezi nimi vytvářejí morální úsilí a vytrvalá píle. V roce 1901 byla ve Worcesteru ve státě Massachusetts otevřena první speciální škola pro nadané žáky. Roku 1905 Alfred Binet a Theodor Simon vytvořili první inteligenční test, díky kterému mohli identifikovat děti s nižší inteligencí a umístit je do speciální třídy, kde potřebovali zvláštní vedení. Jejich pojem *mentální věk* – průměrná úroveň inteligence pro osobu určitého věku, byl převratem ve zkoumání inteligence jako takové (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

Na tyto výzkumníky navázal „otec vzdělávání nadaných“ americký psycholog Lewin Terman se svou publikací *Měření inteligence* (The measurement of Intelligence), což byl první soubor manuálů, jež se stal nejčastěji užívaným návodem pro administraci testů založených na Binetových škálách. Terman působil ve Standfordu, takže jeho první adaptace Binet Simonovy škály, která byla uveřejněna v roce 1916, vešla v povědomí jako Standford-Binetův inteligenční test (Plháková, 2006). Sám Terman zkoumal osobnost nadaných a geniálních dětí. Testy skupinové inteligence na sebe nenechaly dlouho čekat, navrhl je skupina psychologů pod vedením Roberta Yerkesa a měly sloužit pro potřeby armádního výběru v roce 1917. Vznikly tak slavné testy army alfa a beta, které se staly prototypem pro další navazující testy inteligence. Po ukončení války publikoval Yerkes upravenou verzi testu jako Národní test inteligence, který začal být využíván pro potřeby škol, výběru zaměstnanců, přijímacích testů do institucí (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012). Také je důležité zmínit rok 1954, kdy byla založena Národní asociace pro nadané děti pod vedením Ann Isaac. (<http://www.nagc.org/index.aspx?id=607>).

1.2 Inteligence

O problematiku nadání se psychologie, i další obory zajímají řadu let. V poslední době, v rámci většího zájmu o školství, se na něj začíná obracet pozornost i širší veřejnost. I přes kvalitní základní tituly odborné literatury v České republice stále nacházíme určitá témata v této oblasti jen částečně či vůbec zpracovaná. Co se týče intelektového nadání, přece jen je mu v této oblasti věnována největší část. Teorie inteligence ovlivňuje diagnostiku nadaných dětí. V rámci vymezení inteligence není obecně přijímaná definice. Názory jednotlivých teorií nenalézají shodný názor ani na to, zda se jedná o jednotnou vlastnost či komplex jednodušších schopností. Moderní teorie se přiklání spíše ke komplexu jednodušších schopností.

Na tomto místě zmíníme vybrané teorie z pohledu časového vývoje. V roce 1903 E. L Thorndike zastává názor, že inteligence je souhrnem navzájem nezávislých schopností (Svoboda, 1999). O rok později Charles Spearman inteligenci definoval jako jednotnou a nedělitelnou schopnost, kromě níž existují různé zvláštní schopnosti (Svoboda, 1999). Inteligence se podle Spearmana skládá z obecného faktoru (g) a ze specifických faktorů (s). G faktor, tedy obecná inteligence, se uplatňuje při řešení všech kognitivních úloh a problémových situací, zatímco působnost specifických faktorů závisí na konkrétním charakteru dané úlohy (Svoboda, 1999). V roce 1905 A. Binet vymezil inteligenci jako schopnost hodnotit, chápat a usuzovat, zatímco W. Stern (který zavádí inteligenční kvocient) v roce 1911 považoval inteligenci za schopnost přizpůsobit se novým požadavkům. Další autoři, kteří navázali na Spearmana (př. Cattell, Horn) inteligenci chápou jako určitou strukturu rozumových schopností, které jsou hierarchicky uspořádané. G-faktor se uplatňuje ve všech intelektových činnostech, zatímco specifitější faktory jen v některých. Na základě tohoto přístupu byla vytvořena většina inteligenčních testů (u nás dostupné např. Wechslerovy testy, Ravenovy testy, I-S-T 2000 R).

Moderním testem pro skupinové využití je test struktury inteligence I-S-T jehož autorem je Rudolf Amthauer. Tento test je rozvíjen od roku 1953 a v našem projektu bude využit pro testování inteligence dětí staršího školního věku. Nutno podotknout, že významným konkurentem v tvorbě individuálních inteligenčních škál se stal David Wechsler, který publikoval inteligenční test WAIS pro dospělé, a také verzi WISC pro děti. U nás se využívá překlad třetí revize. Ve světě je již i verze pro předškolní děti

s názvem WPPSI, jehož revize u nás dosud chybí. Wechslerovy škály se staly jedním z nejrozšířenějších inteligenčních testů pro individuální testování (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

Co se týče intelektuálního nadání, jeho definice není snadná, jak by se na první pohled mohlo zdát. Hartl a Hartlová (2010) definují nadání takto: „Nadání je soubor vloh jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností; nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnosti tělesné i duševní.“

Při definování nadání se nejčastěji užívají dva pojmy – nadání a talent. Oba pojmy jsou spojené se schopnostmi. V laické veřejnosti jsou chápány jako synonyma. Nadání jsou dle Havigerové (2011) vrozené předpoklady, které se mohou, ale nemusí projevit. Cílem je, aby se z latentního stalo manifestované. Míra nadání se v průběhu života mění, za příznivých okolností se může rozvinout, za nepříznivých může „zakrnět“. Cílem je, aby se nadání projevilo v maximální možné míře. Většinou je nadání chápáno jako širší, všeobecný předpoklad pro činnost a výkon, talent znamená určité specifické, úzce vymezené předpoklady pro činnost (Laznibatová, 2007). Většinou též bývá spojen s oblastmi umění a sportu (Havigerová, 2011).

Nadání lze rozdělit dle toho, jaký teoretický přístup je zvolen, do pěti skupin.

1. Ex-post-facto definice: za nadané se považuje dítě, které se projevuje vynikajícími, nadprůměrnými výkony (manifestované).
2. Sociální přístup: nadané dítě je takové, které má potenciál podávat nadprůměrné výkony v jakékoli hodnotné oblasti (společensky hodnotné, latentní).
3. IQ definice: nadaný je ten, jehož inteligenční kvocient je nadprůměrný, obvykle se uvádí $IQ > 130$ (jednodimenzionální).
4. Procentuální definice: definice nadání je odvozena od křivky normálního rozložení psychických znaků v populaci (Gaussova křivka), tj. nadaný je ten, kdo v dané charakteristice patří mezi nejlepších 2,14 %.
5. Přístup zdůrazňující kreativitu: v popředí zde stojí úroveň tvořivosti – nadané dítě je každé, které má přirozený potenciál rozvíjet svou tvořivost (manifestované, komplexní) (Laznibatová, 2007).

Struktura nadání dle Dočkala (2005) tvoří:

- A) Instrumentální složka nadání. Obecně bychom ji mohli nazvat „hardwarem“ talentu. Patří k ní *tělesné charakteristiky* člověka, ty například rozhodují o mnoha pohybových nadáních. Dále *schopnosti motorické, rozumové, ale i senzorické*. Jako třetí složka instrumentálního nadání jsou *zručnosti a vědomosti*. Jsou to naučené formy chování, aby si je člověk osvojil, musí mít nějaké primární schopnosti a na základě nich může své schopnosti zdokonalovat (Dočkal, 2005).
- B) Aktivační složka nadání je zodpovědná za to, že příslušné komponenty budou v činnosti použity. Patří do ní *aktivity a motivace výkonu*, dále vlastnosti *vůle*, tedy cílevědomost, houževnatost, vytrvalost jsou zodpovědné za to, zda člověk svůj talent rozvine a své aktivity dovede k úspěšnému konci. Jako třetí složka je *zaměření osobnosti* jako takové. Dominantní zájem bývá zcela konkrétní, ale pojí se se zájmy z příslušné oblasti. O zaměření talentu rozhodují i postoje, které člověk zaujímá k okolnímu světu, či systém jeho hodnot (Dočkal, 2005).
- C) Lidské Já (self). Výše popsané vlastnosti nepůsobí izolovaně, ale spoluvytvářejí osobnost integrací, novou kvalitou. Nejdůležitějšími aspekty Já jsou ve vztahu k činnosti adekvátní sebeobraz a sebehodnocení, důvěra ve vlastní síly a snaha po seberealizaci. Poznání sebe sama a porozumění vlastním motivům a emocím jsou základní složka toho, aby nejen nadaný člověk dosáhl svých očekávaných cílů (Dočkal, 2005).

Pro optimální rozvoj sebehodnocení nadaných dětí hraje důležitou roli spousta faktorů, například vzdělávací prostředí. Ve vzdělávání nadaných jsou uplatňovány různé přístupy. Výuka pro nadané by měla být pestrá a podnětná, umožňovat hledání nových informací a souvislostí a založena na řešení problémových úloh, měla by umožňovat velkou aktivitu a činorodost žáků (<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4381>).

Akcelerační modely, které vycházejí z možnosti žáka postupovat ve výuce rychleji než ostatní žáci, bývají poznamenány nedostatkem času na základní obsahy výuky a na prostor pro zájmy žáků, často jsou zpochybňovány také z důvodů nerovnoměrného vývoje žáků v oblasti emoční a sociální inteligence. V integračních modelech vzdělávání žáků s mimořádným nadáním se častěji uplatňují **nástroje obohacování**. Vzdělávací programy jsou obohacovány v souladu s přiměřeností, musí umožňovat tvořivost

a zabraňovat stereotypu ve vyučovacích hodinách. Obohacování vzdělávacích programů by mělo splňovat tři roviny - rovinu *rozšiřování učiva* tak, aby postihovalo co nejširší kontext učiva, rovinu *prohlubování učiva* tak, aby obsahovalo podrobnosti a detaily a postihovalo podstatu sdělovaného, vlastní *obohacování učiva*, které je již nad rámec vzdělávacích programů a vychází také ze specifiky zájmů žáků (<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4381>).

Pro rozvoj nadání samozřejmě nezáleží jen mít inteligenci na určitém stupni škály, ovlivňuje ji i mnoho dalších faktorů, například rodinné prostředí, vzdělání, vrstevníci, se kterými se dítě setkává a další, avšak k identifikaci rozumového nadání bývá diagnostika IQ často jediným kritériem.

1.3 Koncept Self

Jedna z nejčastějších oblastí, které u nadaných dětí lze zkoumat, je jejich koncept self. Sebepojetí, které chápeme jako součást konceptu self (self-esteem) lze chápat jakožto postoj k sobě; má zásadní funkce (př. ochranná, afektivní, motivační), proto je výzkum v této oblasti velmi významný. V literatuře se setkáváme s množstvím problémů, které nadané děti mohou provázet, například vztahy k vrstevníkům, zvýšená sebekritika, deprese apod., ke kterým může velkou měrou přispívat právě neadekvátní vnímání vlastního sebeobrazu. Otázka sebepojetí je nutná i v případě rozhodování o zařazení do určitého typu vzdělávání, protože tam hraje sebehodnocení zásadní roli, i když může být dítě mimořádně nadané. Existují teoretické předpoklady, na základě kterých by měly nadané děti dosahovat pozitivnějšího sebehodnocení, než jejich vrstevníci s průměrnými schopnostmi. První předpoklad se týká úvahy, že nadprůměrné schopnosti se odrážejí v lepším dosahování úspěchů, což by mělo sebehodnocení zvyšovat. Dalším předpokladem pro zvýšení sebehodnocení se jeví samotné označení dítěte za nadané, což by zároveň s tím mělo přinášet pozitivní obraz o sobě. Druhou stranu mince může znamenat i fakt, že právě označení dítěte jako nadané může přinášet obavu ze selhání, případně, že nedokáže naplnit očekávání druhých.

Inspiraací ke zpracování tohoto tématu je skutečnost, že v České republice nacházíme pouze dílčí literární zpracování a pouze několik málo výzkumných prací se zaměřením na toto téma (např. Konečná 2010, Hříbková, 2009 aj.). Zaměřili bychom se na inteligenci jako takovou, nadání, koncept self, na přístupy učitelů i rodičů k těmto dětem a jejich schopnostem.

2. Popis základního a výběrového souboru

Co se týče problematiky zjišťování nadání dítěte, prvním krokem je jejich vyhledávání. Použitý postup-strategie a metody, které k tomuto účelu potřebujeme, závisejí především na našem vymezení toho, co je nadání a jaké děti za nadané považujeme (Hříbková, 2007). Tento projekt se zaměřuje na koncept self rozumově nadaných dětí staršího školního věku.

Cílovou skupinu budou tvořit dvě skupiny dětí staršího školního věku základních škol v České republice. Získaný vzorek bude dále rozdělen dle dalších kritérií, například věku, pohlaví, postavení mezi spolužáky. Jedna skupina bude rozumově nadaná a druhá z běžné populace.

3. Metodologie – hlavní nebo nové metody sběru dat

Jako klíčové jsou pro nás tyto výzkumné otázky:

- Má úroveň inteligence vliv na vnímání vlastního sebepojetí?
- Je rozdíl mezi úrovní sebehodnocení u dětí rozumově nadaných oproti dětem z běžné populace?
- Je koncept self dle TSCS-2 u rozumově nadaných dětí rovnoměrně rozložen?
- Mají se možnost rozumově nadané děti v běžných základních školách dostatečně rozvíjet?

Konkrétně si klademe tyto dílčí cíle:

- popsat a shrnout dosavadní poznatky o self konceptu u nadaných dětí, jejich způsobu výuky, přístupu učitelů, rodičů i vrstevníků
- realizovat kvantitativní výzkum prostřednictvím dvou testů, které budou provedeny na příslušných základních školách

V tomto projektu budou použity dvě výzkumné metody. A to Test struktury inteligence I-S-T-2000 R, který měří komplexní inteligenci a je vhodný pro populaci s nadprůměrnými intelektovými výkony. Druhá metoda, která zde bude použita, je test Tennessee Self-Concept Scale: Second Edition (TSCS:2) autorů William H. Fitts, Ph.D. and W. L. Warren, Ph.D. který zkoumá celkové self, tělesné, morální, personální, sociální, pracovní self a doplňkové škály identity, chování, satisfakce. Výše uvedené metody lze vyhodnocovat kvantitativním způsobem (Fitts, Warren, 1996). Sběr dat bude realizován v průběhu roku 2013 prostřednictvím terénního sběru dat na vybraných základních školách Zlínského a Olomouckého kraje.

4. Výsledky

Cílem je zjistit, zda má rozumové nadání vliv na self dětí a zda se liší od dětí s průměrným nadáním. Plánuje se zkoumat výběrový soubor dětí školního věku ve Zlínském a Olomouckém kraji. Sběr dat bude realizován prostřednictvím osobní schůzky, tedy návštěvy na vybraných základních školách, kde jim bude předložen inteligenční test a test zkoumající jejich koncept self. Výzkum by měl přinést originální poznatky, jelikož je v České republice ojedinělý.

Diskuze

V České republice je self u dětí staršího školního věku zkoumáno velmi okrajově. Proto bychom rádi rozšířili teoretický rámec v této oblasti a pobídli k dalším výzkumům v této oblasti. Při diagnostice nadaných dětí inteligenčními testy je třeba zvažovat i další, nekognitivní charakteristiky, které mohou ovlivňovat výsledky testů. Například únava, aktuální emocionální rozpoložení, úroveň motivace, vliv prostředí, vliv výzkumníka a také specifické poruchy učení, či pozornosti. Také úroveň sebehodnocení může sehrát svoji roli ve výsledcích testů inteligence. I vnitřní, či vnější místo kontroly. Lidé s vnějším místem kontroly mají pocit, že mohou jen málo ovlivnit. Také může být problematické definování pojmu sebehodnocení. Nadání by nemělo být odmítáno nebo popíráno, pro vývoj zdravého sebepojetí se musí stát integrovanou součástí já (Konečná, 2010).

Literatura

Anthauer, R., Brocke, B., Liepmann, D., Beauducel A. (2005). *Test struktury inteligence I-S-T 2000 R*. Praha: Testcentrum.

Dočkal, V. (2005). *Zaměřeno na talenty, aneb nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Fitts, W. H., Warren, W. L. (1996) *Tennessee Self-Concept Scale*. USA: Western psychological services.

Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hříbková, L. (2007.) *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského.

Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Praha: Grada.

Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita. Disertační práce.

Laznibatová, J. (2007). *Nadané dieťa – jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS.

Plháková, A. (2006). *Dějiny psychologie*. Praha: Grada Publishing.

Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. (2012). *Mentální postižení*. Praha: Grada Publishing.

National Association for gifted children. (nedat). *The History of Gifted and Talented Education*. Dostupné na <http://www.nagc.org/index.aspx?id=607> (Staženo 17. 04. 2013).

Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.

Učitel'ské noviny (2004). *Péče o nadané děti*. Dostupné na <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4381> (Staženo 10. 05. 2013).

SVATBA? JO, ALE PROČ... WEDDING? YES, BUT WHY...

Alena PIKHARTOVÁ

Katedra psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, 110 00, Česká republika,
sochnova.alena@seznam.cz

Abstrakt: Příspěvek seznamuje s disertačním projektem výzkumu tvorby úsudku o problematických situacích z manželství a partnerství v mladém dospělosti, konkrétně s reakcemi respondentů na předkládaný příběh Svatba. Navržená řešení a jejich odůvodnění jsou kategorizována do tří skupin: 1) Vykomunikovat aneb to by záleželo, 2) Rezignovat aneb Ne-svatba, 3) Přivést ke sňatku nebo rozchodu. Rozhodnutí o neosobním příběhu je ovlivněno tím, jak je sám respondent osloven manželstvím jako ideálním řešením předložené situace. Dále pak to, jak je schopen vnímat prosazování vlastních zájmů ve vztahu a ochotu ustoupit a slevit ze svých požadavků. V řeči respondentů vystupuje pojetí sňatku: konvenční, citovo-vztahový, pragmatický a sňatek jako forma bez kvalit. Na čtyřech příkladech pak ukazují, jak navrhaná řešení pro hypotetický příběh nemusí být ve shodě s řešením provedeným v osobním životě respondenta. Důvodem k tomu může být např. nejistota o správném výběru partnera, hodnota manželství nebo vnímání sňatku jako morálního imperativu.

Abstract: The report introduces a dissertation research project of reasoning about problematic situations in a marriage and a partnership. We can find three categories of solutions and their justifications: 1) Communicate – It Would Depend on, 2) Resignation – No-Wedding, 3) Get Married or Split. Respondents' decisions about non-personal situation depend on how they are addressed by marriage as an ideal of this situation. Then how is he or she able to see assertion in relationship and the readiness to step aside. We can see different attitudes towards a marriage: conventional, emotional-relational, pragmatical and a marriage as a form without any quality. I show on four examples how theoretical solution can be different in comparison with the respondent's personal life solution. The reason can be for example uncertainty of choosing the right partner, the value of marriage or the perception of marriage as a moral imperative.

Klíčová slova: pojetí sňatku; řešení dilemat; manželství; kohabitace; mladá dospělost.

Keywords: perception of marriage; solution of dilemma; marriage; cohabitation; early adulthood.

Úvod

Výzkum pojetí sňatku mladými dospělými je součástí disertačního projektu s širším záběrem. Je realizován v rámci doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Cílem výzkumu je zprostředkovat vhled do tvorby úsudku o problematických situacích z manželství a partnerství. Respondentům ve věku 20-35 let byly předkládány předem připravené dilematické situace z párového života. Respondent byl vyzván, aby navrhl řešení dané situace a toto řešení odůvodnil. K příběhu pak navazuje osobnější rozhovor o tématu.

Původní předpoklad či očekávání bylo, že bude rozdíl v odpovědích sezdaných a nesezdaných dospělých. Tím by se možná mohla odkrýt odpověď na otázku, proč někteří mladí dospělí vstupují do manželství a jiní jej odkládají, žijí v kohabitaci nebo jej zavrhnou.

1. Teoretické zakotvení výzkumu

Tímto výzkumem volně navazují na svou diplomovou práci „Chození v osmé a deváté třídě“ (Sochnová, 2005). Lásku dospívající vnímali jako něco přitažlivého a odpudivého současně. Zároveň dospívající vyjadřovali, že jejich pubertální láska je jiná než ta v dospělosti. Tím jakoby odkazovali k pohádkovému „happy endu“ v podobě „vzali se a byli spolu až do smrti“. Podobně podle tradičního modelu se očekává, že jedinec v mladém dospělosti nalezne ukotvení v párovém životě a vstoupí do manželství (Vágnerová, 2007). Sociologické průzkumy však ukazují, že sňatečnost stále klesá, rozvodovost stoupá a sňatky jsou odsunovány do pozdějšího věku (Chaloupková & Šalamounová, 2004; Hamplová, 2000, 2003; Kučera, 2000a, 2000b; Možný, 2008). Je tedy možné, že se sezdání a nesezdání jedinci liší v tom, jak reagují na ambivalentnost lásky? Liší se v tom, jaký postoj zaujímají a jak řeší proble-

matiku párového soužití?

Představu o tom, proč by vlastně mladí dospělí měli být oslovováni manželstvím, jsem si udělala ze dvou zdrojů. Prvním je sociologická literatura a tím druhým je křesťanská literatura. Obojí se nakonec místy prolíná. Sociologové používají k vysvětlení některých společenských změn křesťanství a jeho tradice, křesťané si propůjčují sociologické metody a výzkumy k obhájení vlastních názorů a stanovisek. Tak například stěžejní funkcí tradičního manželství byla podle Možného (2008) jeho funkce ekonomická. Tradiční manželství začínalo jako majetková dohoda. Jeho náplní byla péče o potomky, dělba práce v rodině a starost o obživu. Jen někdy pak manželství končilo láskou. Dnes je naopak manželství obtížně nahraditelné ve své citové funkci.

Jakýsi mravní imperativ – „takto by to mělo být“ – dodalo manželství až křesťanství a to konkrétně v reakci na uvolněné mravy druhé poloviny 16. století (Možný, 2008). Katolická církev pak sbírá k obhajobě svých názorů data ze sociologických studií. Jako například zjištění, že manželství vzniklá z nesezdaného soužití se častěji rozpadají: „*Nesezdané soužití předcházející manželství zvyšuje pravděpodobnost jeho pozdějšího rozpadu o 57,4% ve srovnání s přímými sňatky.*“ (Šťastná, 2005, str. 26). Sociology odhadovaná funkce přežití nesezdaného soužití a manželství hovoří zcela jasně ve prospěch manželství (Vohlídalová, Maříková, 2011). Jednotlivé církve se v pohledu na manželství sice liší, panuje mezi nimi však shoda v tom, že manželství „je lepší“ formou párového vztahu než nesezdané soužití: „*Manželský svazek uzavřený ve svobodě oba partnery nově osvobozuje, především od náladovosti a chvilkové vztahovosti.*“ (Kasper, 1997, s. 22).

Změny v pojetí sňatku a manželství začaly podle francouzské socioložky Sullerotové (1998) již po roce 1964. Do Čech přichází až po roce 1989 (Kučera, 2000a). Počet sňatků u nás v roce 1999 poklesl na absolutně nejnižší číslo od roku 1918 (Možný, 2008). Česká republika se v 90. letech svým demografickým režimem přiblížila k zemím západní Evropy (tzn. oddalování vstupu do manželství, vysoká rozvodovost, nízká sňatečnost, nízká porodnost). Mladí lidé podle průzkumů však sňatek nezavrhují, spíš vstup do manželství oddalují. Pozitivně se pak staví k společnému soužití „na zkoušku“, tj. před svatbou. „*Nesezdané soužití se tak stává společností (a také rodiči) tolerovanou formou předmanželského stadia života.*“ (Vymětalová, 2000, s.132). Kohabitace zatím nemá v České republice zakotvení v právu (Chmelařová, 2010; Pořádková, 2007).

2. Popis základního a výběrového souboru

Základní dva kvalitativně se odlišující soubory respondentů výzkumu jsem původně označila „sezdaní“ a „nesezdaní“. V případě sezdaných párů žijících v manželství je definice skupiny jasná - manželé byli oddáni. Problém nastává u skupiny „nesezdaných“. Běžně autoři jako „nesezdané soužití“ označují páry, které žijí ve společné domácnosti, aniž jsou manželé. Já pojem užívám širěji. Mezi nesezdané řadím i ty, kteří spolu nežijí, ale jen spolu „chodí“. Teoreticky totiž může být společné bydlení nebo sňatek právě tím problematickým, co zrovna pár řeší. Skupina nesezdaných tak v mém výzkumu zahrnuje jak svobodné, kteří jsou aktuálně v partnerském vztahu, tak nesezdaně žijící. Ti mohou navíc třeba i být rodiči společného dítěte. Nakonec tedy raději než „sezdaní“ a „nesezdaní“ volím označení „manželé“ a „partneři“.

V rámci skupiny sezdaných a nesezdaných jsem se snažila dodržet vyvážený poměr mezi muži a ženami. Výzkumu se zúčastnilo devět ženatých mužů a osm vdaných žen, sedm svobodných mužů a osm svobodných žen. Všichni respondenti se účastnili dobrovolně, i když někteří s větším a jiní s menším nadšením. Výzkum nemá grantovou podporu ani jiný zdroj financí, respondenti neobdrželi žádný honorář.

Výběr respondentů probíhal metodou sněhové koule. Jako první jsem oslovila respondenty vyhovující podmínkám výzkumu ze svého okolí. Postupně jsem pak získávala zprostředkované kontakty na další respondenty. U každého respondenta jsem si zaznamenala (nejen) demografické charakteristiky: věk, vzdělání, náboženské vyznání, děti, délka trvání současného vztahu a rodinný stav rodičů. Poznamenala jsem i další charakteristiky jako specifické zájmy (např. skauting) nebo zaměstnání (např. policista).

Tab.1: Respondenti výzkumu – ženatí muži (celkem 9)

Pořadové číslo	Zkratka jména	Věk respondenta	Vzdělání respondenta	Počet dětí respondenta	Specifika
1	HM	24	VŠ (student)	0 dětí	křesťan
2	IF	35	VŠ	2 děti	křesťan
3	JP	30	SŠ	0 dětí	policista
4	MH	30	VŠ	2 děti	křesťan
5	MHR	30	VŠ	0 dětí	skaut
6	MV	31	VŠ	2 děti	křesťan
7	PV	35	SOU	2 děti	křesťan, skaut
8	RP	28	VŠ	0 dětí	
9	VPR	30	SŠ	0 dětí	

Tab.2: Respondenti výzkumu – vdané ženy (celkem 8)

Pořadové číslo	Zkratka jména	Věk respondenta	Vzdělání respondenta	Počet dětí respondenta	Specifika
10	IP	30	VŠ	0 dětí	
11	LP	30	VŠ	2 děti	křesťanka
12	LZ	29	VŠ	1 dítě	
13	PPE	25	SŠ	0 dětí	křesťanka
14	PS	30	VŠ (student)	0 dětí	
15	SV	30	VŠ	0 dětí	skautka
16	TM	24	VŠ (student)	0 dětí	křesťanka
17	VS	28	SOU	1 dítě	

Tab.3: Respondenti výzkumu – svobodní muži (celkem 7)

Pořadové číslo	Zkratka jména	Věk respondenta	Vzdělání respondenta	Počet dětí respondenta	Specifika
18	DB	32	VŠ	1 dítě	
19	MSch	30	VŠ	0 dětí	
20	PP	32	VŠ	1 dítě	
21	TH	33	SŠ	0 dětí	skaut
22	TS	33	VŠ	0 dětí	skaut
23	VP	28	VŠ	0 dětí	křesťan, skaut
24	ZM	33	VŠ	1 dítě	

Tab.4: Respondenti výzkumu – svobodné ženy (celkem 8)

Pořadové číslo	Zkratka jména	Věk respondenta	Vzdělání respondenta	Počet dětí respondenta	Specifika
25	GSch	28	VŠ	0 dětí	křesťanka
26	LS	30	SŠ	0 dětí	
27	MB	30	VŠ	1 dítě	
28	MM	34	SŠ	0 dětí	
29	MOS	25	VŠ	0 dětí	
30	MS	21	VŠ (student)	0 dětí	skautka
31	SN	27	SŠ	1 dítě	
32	ZA	30	SŠ	0 dětí	

3. Metodologie sběru dat

Výzkum začal hledáním problematických situací z párového života. Namísto knih jsem se podívala do praxe. Velkým informačním zdrojem mi v první řadě byli manželští poradci diecézního centra pro rodinu a farář českobratrské církve evangelické. Ve své práci se zabývají jak přípravou na manželství, tak „asistují“ při případném rozpadu manželství. Zároveň mi pomohli vykreslit obraz manželství jako svátosti, jako něčeho, co má být mravním imperativem. Další vhled do problému mi byl zprostředkován zkušenou šedesátiletou ženou – informátorkou. V neposlední řadě jsem coby vrstevnice cílové skupiny mohla využít svou přítomnost v ní.

N základě těchto zkušeností jsem sestavila celkem 34 dilematických situací. Týkaly se témat bydlení (finance, ekonomika), sex a nevěra, rozvod, výchova dětí, násilí a žárlivost, intervence rodičů, alkohol, svatba a poslední obsažná kategorie nazvaná „sладování“. Tato kategorie se zdála být nejhůře uchopitelná a zároveň nejpřitažlivější. V kategorii „sладování“ se objevilo téma komunikace, hádání, důvěry a dohody, plánu či řádu. Všechny 34 příběhů jsem předložila prvnímu respondentovi. Rozhovor trval celkem přes šest hodin a byl natáčen natřikrát. Na základě této první zkušenosti jsem vybrala sedm dilemat. Ty jsem předložila druhému respondentovi. Poté jsem obsah souboru ještě dvakrát pozměnila a upravila na základě dalších rozhovorů. Konečná podoba souboru obsahuje následující dilemata: Svetr, Zábava, Svatba, Nevěra, Manželský večer, Násilí a Okouzlení. V tomto příspěvku seznamuji čtenáře pouze s částí celého výzkumu.

Vzhledem k cíli výzkumu a základní povaze výzkumného vzorku (tj. manželé a partneři) jsem nejdříve začala analyzovat reakce respondentů na příběh Svatba. Ten měl následující podobu a stále stejné znění:

„Svatba“

Slečna Eva a pan Josef spolu mají dva roky vztah, slečna Eva by ráda měla už dítě, pan Josef také. Slečna Eva by ráda, aby se před tím vzali, a tak navrhuje panu Josefovi svatbu. Ten si ji však vzít nechce.

Po přečtení příběhu následovala otázka: *Co má slečna Eva udělat a proč?* Dále jsem pokračovala nabízením jiných řešení (a jejich odůvodnění). V protiargumentech jsem se postupně zlepšovala spolu s narůstající zkušeností. Doplnující otázky jsem kladla do té doby, dokud jsem neporozuměla respondentově přemýšlení o problému. Dále se rozhovor ubíral v duchu předloženého příběhu a doplňujících otázek k němu. Postupně přecházel do osobní roviny, kde jsem se snažila zjistit, jak respondent řešil obdobnou situaci ve svém vlastním životě. Připraveny jsem měla následující otázky:

Co má udělat pan Josef a proč?

Má se slečna Eva s panem Josefem rozejít?

Jak má slečna Eva přimět svého partnera, aby si ji vzal?

Proč si myslíš, že si pan Josef nechce slečnu Evu vzít, i když proti společnému dítěti nic nemá?

Myslíš si, že by se lidé měli nejdříve vzít a potom spolu mít až dítě, nebo na tom nezáleží?

Myslíš si, že by spolu pár měl nejdříve nějakou dobu bydlet, než se rozhodnou se vzít nebo si pořídit dítě?

Proč jsi ženatý/vdaná?

Poslední tři z těchto otázek jsem předkládala vždy. Ostatní jsem používala v případech, kdy respondent hovořil méně a bylo jej potřeba k řeči motivovat.

Žádný z respondentů nevěděl dopředu, o jaký výzkum se jedná. Úvodní instrukce zněla: „Budu ti předkládat příběhy, ve kterých vystupují nějaké postavy a budu se ptát, co podle tebe mají postavy v příběhu dělat. A pak si o tom budeme povídat.“

Získaná data mají velmi komplikovanou povahu. Především je potřeba rozlišovat jakési mody, ve kterých respondent odpovídá:

- A) Jak by se situace měla řešit (tj. ideál).
- B) Jak by ji řešil respondent.
- C) Jaké řešení doporučuje třetí osobě (neznámému pánu/paní).
- D) Jak situaci skutečně řešil, když se v ní nacházel (nebo dokonce - jak by se zachoval, kdyby se do situace dostal).

Otázka do diskuse potom je, zda mody A) a C) jsou totožné a zda na otázku „Co má pan/paní udělat a proč?“ odpovídá respondent skutečně, jak by se podle něho měla situace ideálně řešit. Respondent obvykle rozpor mezi tím, co by se mělo a co skutečně v takové situaci udělal, sám vyjadřuje. V každém případě se jedná o to, jak respondent o tématu uvažuje. Jelikož byl všem respondentům předkládán stejný příběh a stejná úvodní otázka, je pak možné respondenty v jejich reakcích na příběh srovnávat.

Odpovědi respondentů se snažím citlivě rozdělit podle toho, jaké řešení pro slečnu Evu a pana Josefa nabízejí a jak své řešení odůvodňují. Částečně pracuji také metodou zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové (1999). Z obojího je srozumitelné, že se jedná o kvalitativní výzkum, jehož hlavním cílem je porozumění jevům.

4. Výsledky

Navrhovaná řešení pro slečnu Evu a pana Josefa z příběhu „Svatba“ **a jejich odůvodnění** rozdělují do tří kategorií: 1) Vykomunikovat aneb *to by záleželo*, 2) Rezignovat aneb Ne-svatba, 3) Přivést ke sňatku nebo rozchodu. Řada respondentů je na hranici dvou kategorií. Pro přehlednost respondenta však řadím pouze do jedné kategorie a to podle dominujícího rysu v jeho odpovědích.

Skupina respondentů, kteří se přiklánějí k řešení dilematu **Vykomunikováním** má společnou jednu výraznou charakteristiku – nenabízí jednoznačné řešení situace. Jde o nejpočetněji zastoupenou kategorii – respondenti PV*, HM*, IF*, JP /MSch, ZM, VP* a respondentky TM*, SV, LP*, PS/ GSch*, LS, MB, MOS, MS, SN (hvězdičkou označuji křesťany; před lomítkem jsou uvedeni manželé, za lomítkem partneři). Tito respondenti by ke konkrétnějšímu řešení dané situace potřebovali další informace – nejlépe celou *knihu*. Nejvíce by je zajímali především důvody, které slečnu Evu a pana Josefa vedou k požadování či odmítání sňatku a tím pak celý pár do konfliktní situace. Podle závažnosti důvodů na jedné nebo na druhé straně by pak bylo možné najít řešení (rozejít se, vzít se nebo zůstat žít nesezdaní). Ve hře by tak např. byla náboženská víra slečny Evy, zodpovědnost a svědomitost pana Josefa, vzájemná důvěra ve vztahu, zkušenosti z předchozích vztahů, jistota či nejistota pana Josefa ve vztahu k slečně Evě. Postoj těchto respondentů ke sňatku není tak dogmatický, že by jej prosazovali nebo odmítali za jakýchkoli okolností. **Okolnosti je potřeba rozkrýt** a podle nich se rozhodovat dál. Taková typická odpověď v této kategorii, která vlastně nenabízí žádné konkrétnější řešení, vypadá následovně:

HM: Asi by si s ním měla důkladně promluvit o tom, proč si jí nechce vzít, protože takhle to zní tak jako drsně, že si jí nechce vzít. Otázkou je, co to znamená, že si jí nechce vzít. Že jestli tam jde o nějaký jeho strach, že se bojí toho závazku? Nebo že mu vadí třeba, že si představuje jenom církevní sňatek, vadí mu církevní záležitosti. Asi důkladně si promluvit, co to pro něj znamená, že si jí nechce vzít a on by vlastně zase měl zjistit, co to pro ni znamená, proč ona se chce vdávat. Jestli chce mít papír na to, že je její partner a v případě, že by se rozvedli, tak by platil alimony. Anebo jestli to pro ni má nějaký spirituální rozměr. To jsou všechno důležité věci, na kterých oni by se měli dohodnout.

AP: Proč by to měli udělat takhle, jak říkáš?

HM: No protože takhle z tohoto příběhu vůbec není jasné, jak oni na tom jsou, co pro ně to manželství znamená. No a pokud partneři si nejsou schopni vyjasnit, co pro ně manželství znamená, tak předpokládám, že potom nejsou schopni žít v manželství. Protože manželství je o tom, že neustále, že znám toho člověka, dál se snažím ho poznávat a snažím se nějakým způsobem to manželství naplňovat, ale to nemůžu udělat v případě, že neznám motivace toho partnera k tomu sňatku a vůbec vlastně nevím, co si pod tím pojmem manželství představuje.

V navrhovaných řešeních respondenti akcentují především **komunikaci** mezi partnery, přičemž ústředním tématem řešení sporu není otázka sňatku nebo ne-sňatku ale **nucení a ochota ustoupit**. Ani jeden z partnerů by neměl být nucen do něčeho, co mu zásadně nevyhovuje. Slečna Eva by neměla být nucena do nesezdaného soužití, pokud je pro ni svatba zásadně důležitá. A současně pan Josef by neměl být nucen do svatby, pokud je jejím zásadním odpůrcem.

Hledání vhodného řešení mezi nucením druhého a ochotou ustoupit je hledáním rovnováhy mezi altruismem a egoismem. S tím se můžeme setkat u Gilliganové (2001) v její formulaci morálky péče. Nucení a vynucování má v sobě příchut' nátlaku, který je motivován snahou po dosažení vlastních zájmů. Naopak ochota ustoupit je vedena altruistickým pochopením zájmů druhého. Vyhovění nátlaku je pak něco jiného, než altruistická ochota ustoupit nebo vyjít druhému vstříc. Takový altruismus vůči druhému a zároveň nezpronevěrování se vlastním zájmům řeší respondenti ve své řeči jako **přijatelnost**.

Egoistické hledisko (ve smyslu chránit sama sebe a vlastní zájmy) je zesíleno často u žen, které v řešení situace slečny Evy uvádějí, že by měla *být opatrná* (VS/SN, MS, ale i muž VP*) a prověřit, zda si pan Josef odmítáním sňatku nechce zajistit *zadní vrátka*.

Respondenti patřící do druhé kategorie **Rezignovat (aneb Ne-svatba)** (tj. respondenti VPR/ DB, PP a respondentky VS/MM) nabízejí poměrně jednoznačné řešení situace. Slečna Eva má podle nich slevit ze svého požadavku na sňatek. Hlavním důvodem

je to, že sňatek podle nich není důležitý (PP, VPR).

PP: Protože to z mého pohledu nepřinese nic důležitýho navíc. Není tam žádný z mého pohledu výraznej benefit, proč mít svatbu oproti tomu, že spolu žijete, vycházíte spolu, normálně fungujete.

Důraz kladou na vztah samotný, na jeho kvalitu. Větší výzvou než sňatek, je společné dítě, které by si měli pořídit a věci nechat plynout...

Třetí skupinu odpovědí jsem pojmenovala **Přivést ke sňatku (rozchodu)**. Tato skupina zahrnuje ty, kteří se jasně přiklání k řešení situace sňatkem (nebo rozchodem). Jde o respondenty MH*, MHR, MV*, RP/ TH, TS a respondentky IP, LZ, PPE*/ ZA. Vysvětlují přitom, proč by to tak mělo být (např. TH: ... dlouhodobý vztah má vyvrcholit sňatkem; MV: ... když už by s ní měl dítě, tak už mu jako nebrání nic si jí vzít... když na tom ta holka trvá, tak proč ne jakoby). Typická odpověď této kategorie by zněla asi takto:

MH: No tak on by si jí měl jednoznačně vzít, když s ní chce mít děti, tak by si jí měl vzít. Já to mám postavené takhle jednoduše prostě. Mám za to, že kdo chce mít děti, tak musí být sezdáný jako. Věci typu registrovaného partnerství jako myslím si, že chápu, ale neuznávám. Možná to zní až příliš tvrdě, nechci říct, že neuznávám lidi, kteří jsou registrovaní partneři, ať už muž s ženou nebo muž s mužem, ale osobně to mám postavené tak, že by měli být ti dva sezdání prostě...

Tito respondenti si méně dělají starost o to, zda je pan Josef do sňatku nucen. Svoje řešení odůvodňují tím, že svatba je součástí dlouhodobého vztahu a měla by předcházet narození dítěte (respondenti MH*, MHR/TH a respondentky LZ, PPE/IP). Vztah partnerů je tím ukotven stejně jako je pevně připraveno prostředí pro dítě (MH*, LZ). Oproti tomu v odpovědích zbylých (MV/TS a ZA) jakoby na svatbě sice nezáleželo, to podstatné je, aby si slečna Eva vyjednala své. Neměla by ustupovat z něčeho, co je pro ni důležité, stejně jako pan Josef by měl být schopen jí to dopřát (MV).

Následující tabulka přehledně objasňuje zastoupení manželů a partnerů, mužů a žen v jednotlivých kategoriích. Současně je zde také vidět, že křesťané nejsou dogmatici v tom smyslu, že by uvažovali o dilematu ve smyslu „buď sňatek nebo nic“. S takovým uvažováním jsem se setkala pouze u respondentky PPE. Respondenti MH a MV uvažovali podobně, ale umírněněji.

Tab.5: Respondenty preferované řešení předloženého dilematu Svatba (hvězdička označuje křesťany)

		<i>Přivést ke sňatku/rozchodu</i>	<i>Vykomunikovat aneb to by záleželo...</i>	<i>Rezignovat aneb Ne-svatba</i>
<i>manželé</i>	<i>Muži</i>	<i>MH*, MHR, MV*, RP</i>	<i>PV*, HM*, IF*, JP</i>	<i>VPR</i>
	<i>Ženy</i>	<i>IP, LZ, PPE*</i>	<i>TM*, SV, LP*, PS,</i>	<i>VS</i>
<i>partneři</i>	<i>Muži</i>	<i>TH, TS</i>	<i>MSch, ZM, VP*</i>	<i>DB, PP</i>
	<i>ženy</i>	<i>ZA</i>	<i>GSch*, LS, MB, MOS, MS, SN</i>	<i>MM</i>

Vedle navrhovaných řešení pro slečnu Evu a pana Josefa a jejich odůvodnění je v řeči respondentů patrné rozdílné **pojetí sňatku**. Nejčastěji jsem se setkala s **konvenčním pohledem** na sňatek. Naší společností daný standard předepisuje určitou posloupnost – seznámení, svatba, dítě. Takovou posloupnost zažívala generace rodičů respondentů. Standardy slouží ke koordinaci a interakci jednotlivců v rámci sociálního systému. Společenská konvence je například to, že žena po svatbě přijímá příjmení svého muže. Tím se symbolicky dává najevo, kdo ke komu patří. Pro zbytek společnosti je to srozumitelné vyjádření, které dává systému řád a přehlednost.

O něco méně je zastoupen **citovo-vztahový pohled** na sňatek. Respondenti vnímají ve sňatku větší svázání, propojení a pevnost vztahu (oproti nesezdanému soužití). Někteří hovoří také o jistotě a nemají tím na mysli pouze jistotu materiální. Veřejné deklarování vztahu je pro ně *vyznáním lásky* a citových závazků. Tím se vztah *posunuje a prohlubuje*.

Konvenční pohled na sňatek má blízko k **pragmatickému pohledu**, často se s ním i snoubí. Oba pohledy se výrazně vztahují ke společnosti. Díky sňatku pár může používat privilegia, která jsou ve společnosti předpřipravená, jasně formulovaná a ukotvená v právu. Sezdanému páru se tak otevírá řada možností, které před tím neměl – přístup k informacím u lékaře, dědictví, adopce, vyživovací povinnost atd.

Sňatek jako **formu bez kvalit** vnímají jedinci nebo páry, kteří se příliš nenechávají ovlivňovat a spoutávat konvencemi. Jeho pragmatický rozměr vůbec nezmiňují a citový rozměr jsou schopni si navzájem dát i bez sňatku (např. v řeči PP, TS, MS, SN).

Tato různá pojetí sňatku se u jednotlivých respondentů prolínají. Současně jsem nevyšetřovala žádnou souvislost mezi rodinným stavem a pojetím sňatku, mezi pohlavím a pojetím sňatku, mezi náboženskou vírou a pojetím sňatku (u křesťanů je zastoupen pouze konvenční a citovo-vztahový pohled na sňatek, o něco více ve prospěch konvenčního). Nejméně zastoupený pohled na sňatek je v mém vzorku pohled pragmatický a pohled na sňatek jako „formu bez kvalit“.

Nakonec zajímavá pro mne je situace těch respondentů, u nichž se výrazně liší řešení navržené pro slečnu Evu nebo pojetí sňatku od toho, co sami udělali v obdobné situaci. Zdánlivě konečné řešení je patrné už z jejich stavu (svobodný/svobodná, ženatý/vdaná). „Zdánlivě konečné“ uvádím proto, že někteří takové dilema právě řeší (např. MHR/ZM, TS a MM, MS). U zbylých je otázkou (a možná impulzem k longitudinálnímu výzkumu), jak dlouho bude jejich manželství trvat. Principiálně v osobních životech respondentů probíhá (nebo proběhlo) to samé, co v teorii (např. MV*, RP a LZ, PPE*, PS). Tedy vykomunikování situace, rezignování na sňatek, anebo postupná cesta ke sňatku (nebo možná i rozchodu). Potenciálně problematické na samotné situaci je to, co teoreticky respondenti pojmenovávali jako nutit druhého a slevit ze svých požadavků. Pro některé je život bez sňatku nepřijatelný (LZ, PPE*), pro jiné je přijatelný (např. RP/DB, PP, TS a VS/MB, MS, SN), ale s dávkou opatrnosti. Pro nesezdaný vztah by potřebovali větší ujištění a důvěra v druhého. Vztah, který není oficiálně deklarován tak jakoby činil větší nároky na samotné aktéry vztahu. Pro potřeby tohoto příspěvku uvádím pouze ty respondenty, u nichž je rozpor mezi „teorií a praxí“ nejmarkantnější.

Mezi ženatými muži vidím největší rozpor u respondenta VPR. Sám se oženil po 11 letech vztahu s partnerkou, protože *ji miluje* a líbí se mu, že *se k sobě hrdě hlásí*. Slečně Evě ale navrhuje, aby na svatbu rezignovala, protože svatba není důležitá. Své řešení pak zdůvodňuje tím, co vidí okolo sebe u svých přátel – nevěry, rozpadající se vztahy atd. Celkově je podle něho důležitější kvalita vztahu samotného, než-li to, zda je nebo není oficiální. Manželstvím je oslovován a rád si „užívá“ jeho výhod. Nechápe jej však dogmaticky jako něco, co by nutně muselo být. Větší výzvou je pro něho kvalita vztahu samotného.

Podobně u **vdaných žen** se objevuje rozpor v tom, že ačkoli jsou samy vdané, v teoretické rovině sňatek neprosazují. Takový rozpor je možné vidět u PS. Sama s partnerem vyjednávala dohromady dva roky, až mu nakonec, byť s nadsázkou, dala ultimátum (*PS:... A dost jako, buď si mě vezmeš, anebo prostě se stěhuju!*). Slečně Evě však doporučuje pouze první část svého postupu – *vyargumentovat a dohodnout se*. Sama byla nakonec v otázce svatby důraznější, než doporučuje slečně Evě.

Mezi **svobodnými muži** se několikrát opakuje rozpor mezi tím, jak jsou oslovováni manželstvím jako něčím, co by mělo být, avšak sami k němu z nějakého důvodu zatím nedospěli (ačkoli příležitost měli – např. TH, ZM a částečně i TS). Respondent ZM navrhuje slečně Evě v podstatě to samé, co sám aplikoval v obou svých dlouhodobých vztazích (z předchozího má dceru, ten současný je s respondentkou MM). Zároveň sňatek chápe jako úctyhodnou tradici a *fungující řešení* situace, kdy pár čeká dítě. Na mou poznámku k rozporu v jeho řeči reaguje takto:

ZM: Přeci nemůžeš očekávat, že všechno, o čem si myslíme, že je dobrý, tak automaticky uděláme. Ne všechno se člověku povede.

Ačkoli mu sňatek připadá *dobrý*, z nějakého důvodu se mu vyhnul v předchozím a vyhýbá se mu i v současném vztahu. Možná mu nakonec důležitější než *ctění tradice* přijde *kompromis* a komunikace mezi partnery. To je princip, který uplatnil ve svém první dlouhodobém vztahu, doporučuje jej slečně Evě a doposud jej uplatňuje i v současném vztahu.

U **svobodných žen** jsem se často setkala s jistou pasivitou či odevzdaností vůči otázce sňatku v jejich soukromých životech. Poslušny konvenci čekají (nebo i sní) o žádosti o ruku (GSch, MB, MS). Nejzajímavější rozpor pro mne je však v odpovědích respondentky ZA. Ačkoli sama *po sňatku neprahne*, slečna Eva by podle ní měla trvat na svém – buďto pana Josefa přesvědčit, anebo se s ním rozejít. Více než manželství je však oslovována tím, že si (v tomto případě slečna Eva) má *stát na svém*, pokud je to pro ni důležité.

Z rozporů mezi „teorií a praxí“ je patrné, že do hry vstupují další vlivy jako vnímaná hodnota manželství, aktuální nepotřebnost sňatku, váhání/nejistota/odkládání a vnímání sňatku jako morálního imperativu.

Diskuse

Předkládaný výzkum má několik limitů, které bych ráda diskutovala. Prvním je samotný výběr respondentů. Většina z nich je ve věku 25-35 let a má své životní hodnoty už poměrně pevně ukotvené. Jiných reakcí na předložený příběh bych se pravděpodobně dočkala od adolescentů ve věku 15-18 let, anebo naopak od generace rodičů mých respondentů. Už samotný fakt, že se respondenti účastnili výzkumu dobrovolně, ovlivňuje jeho výsledky. Někteří respondenti odmítli se zúčastnit poté, co jsem jim poodkryla téma výzkumu. Tím se mohlo stát, že většina respondentů má poměrně pozitivní postoj k manželství.

Druhým úskalím je samotná formulace předloženého příběhu. Bohužel jsem v několika případech narazila na to, že respondent některou informaci z příběhu přeslechl nebo opomněl. Na základě mého upozornění pak svůj úsudek změnil (např. MV, ZM). Po přečtení příběhu pak následovala otázka „*Co má paní Eva udělat a proč?*“. Tím jsem mohla úvahy respondenta navést jiným směrem, než by tomu bylo např. při formulování otázky „*Jak by měli situaci řešit?*“. Doplnujícími otázkami jsem však měla možnost rozhovor korigovat. Zkušenost je současně taková, že pokud je respondent přesvědčen o tom, že „správné“ řešení je jednoznačně sňatek, odpovídá bez ohledu na formulaci mé otázky (jako např. MH).

Třetím úskalím je ochota respondentů být otevření. Řešením je předkládání neosobních dilemat. Respondent se tak může cítit bezpečněji a není ve svých odpovědích blokovan. Současně ale v této neosobní rovině může jít o fráze. V druhé fázi rozhovoru (tj. volný rozhovor) přecházím postupně do osobní roviny, kde jsem však často brzděna tím, že si respondent hlídá své soukromí.

Celkově není snadné se na otázky párového soužití ptát a není ani snadné na ně odpovídat. Tím jsou dány mantinely. Tento započatý výzkum tak může poskytnout vhléd jen do velmi úzkého výseku problematiky života v páru.

Výzvou pro další pokračování výzkumu je pro mne nalézání možných souvislostí mezi reakcemi respondentů na příběh Svatba a příběh tematizující to nejprincipiálnější ve vztahu – Nevěra – či naopak to nejbanálnější – Svetr.

Závěry

Více jak polovina dotázaných respondentů by potřebovala ke svému konkrétnějšímu řešení předkládané dilematické situace Svatba další doplňující informace. Navrhují situaci řešit vykomunikováním mezi partnery a objasněním vlastních důvodů a stanovisek. Jejich úvahy se soustředily na to, jak druhého nenutit a současně se umět prosadit. Řešení by se mělo odvíjet od důležitosti a závažnosti tématu sporu pro každého z partnerů. Na tomto příkladě vidíme konkrétní podobu střetu altruismu a egoismu ve vztahu.

K radikálnějšímu řešení předkládané situace Svatba (tj. sňatek anebo rozchod) se přiklání ti, kdo jsou více oslovováni sňatkem jako morálním imperativem. To současně neznamená, že takové řešení od druhých vyžadují a druhé podle toho pak hodnotí. Současně radikálnější řešení situace nabízejí také ti, kdo se v příběhu soustředí na zájmy slečny Evy. Více než-li altruisticky ustupovat partnerovi by měla egoisticky prosadit to, co je pro ni důležité. Ať už ultimátem (svatba anebo rozchod) nebo směnou (ty chceš dítě – já svatbu). Navržená směna by ale více vedla připomínala sladění altruismu a egoismu, než egoismus samotný.

Nakonec nejméně početná skupina respondentů není manželstvím oslovována natolik, aby vedla řešení situace slečny Evy ke sňatku. Více než sňatek akcentují kvalitu vztahu samotného. Přijatelné řešení je pro ně tedy spíše zaměřit pohled slečny Evy na vztah samotný popř. na dítě, které oba v příběhu chtějí.

V navrhovaných řešeních pro slečnu Evu a v řeči respondentů o jejich soukromých životech pak vyvstávají čtyři kategorie pojetí sňatku a manželství. Nejčastěji jsem se setkala s konvenčním a citovo-vztahovým pojetím sňatku. Méně často s pragmatickým pojetím. Pro některé (v mém vzorku se jedná o čtyři respondenty) je sňatek pouze prázdnou formou, která nemá žádné zvláštní kvality. Jednotlivá pojetí jsou u respondentů zastoupena současně, přičemž jedno pojetí obvykle dominuje. Souvislost mezi pojetím vztahu, rodinným stavem, pohlavím respondenta či jeho náboženským vyznáním jsem neobjevila. Podobně je tomu v případech navrhovaných řešení, kde se jen obtížně hledá nějaká pravidelnost.

Literatura

- Gilliganová, C. (2001). *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál.
- Hamplová, D. (2000). Postoje k manželství a rodičovství. In L. Fialová et al. (Eds.), *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství* (pp. 67-99). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Hamplová, D. (2003). *Vstup do manželství a nesezdaného soužití v České republice po roce 1989 v souvislosti se vzděláním*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Chaloupková, J., & Šalamounová, P. (2004). *Postoje k manželství, rodičovství a k rolím v rodině v České republice a v Evropě*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- Chmelařová, H. (2010). *Proměny současného manželství*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Kasper, W. (1997). *Teologie křesťanského manželství*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Kučera, M. (2000a). Představy o postavení sňatku a narození dětí v životní dráze mladých svobodných lidí. In L. Fialová et al. (Eds.), *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství* (pp. 45-67). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kučera, M. (2000b). Demografické chování mladých lidí v České republice, jeho sledování v průzkumech, hodnocení reálné situace a vnější vlivy. In L. Fialová et al. (Eds.), *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství* (pp. 7-29). Praha: Sociologické nakladatelství.
- Možný, I. (2008). *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Pořádková, E. (2007). *Alternativní formy soužití*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Sochnová, A. (2005). *Chopení v osmé a deváté třídě*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Sullerotová, E. (1998). *Krize rodiny*. Praha: Karolinum.
- Šťastná, A. (2005). Mezigenerační přenos rozvodového chování na příkladu České republiky a v mezinárodním srovnání. *Demografie*, 47 (1), 21-31.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vohlídalová, M., Maříková, H. (2011). Rozpady kohabitací, rozvody manželství: jiné a/nebo stejné sociální fenomény? *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 12(2), 3-15.
- Vymětalová, S. (2000). Partnerský vztah. In L. Fialová et al. (Eds.), *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství* (pp. 99-135). Praha: Sociologické nakladatelství.

VLIV CHARAKTERISTIKY HUDEBNÍCH PODNĚTŮ NA SUBJEKTIVNÍ ČASOVOU ZKUŠENOST

THE EFFECT OF MUSIC STIMULI CHARACTERISTICS ON SUBJECTIVE TIME EXPERIENCE

Karel FLAŠKA, Panajotis CAKIRPALOGLU

Katedra psychologie, Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Česká republika, karelfaska@gmail.com

Grantová podpora: Tento článek vznikl jako dílčí část publikačních výstupů projektu „Identifikace multidimenzionálního modelu subjektivní časové zkušenosti“ podpořeného Interní grantovou agenturou Univerzity Palackého (IGA UP FF_2012_066).

Abstrakt: Autoři studie zkoumali vliv prezentace 10 kvalitativně odlišných hudebních ukázek o standardní délce 60 sekund na subjektivní časovou zkušenost u 30 dospělých osob ve věku 31-55 let. Jako závislé proměnné byly zaznamenávány odhad délky trvání intervalu v sekundách a odhad rychlosti plynutí času na sedmibodové škále Likertova typu. Bezprostřední efekt podnětu na subjektivní časovou zkušenost byl zkoumán Friedmanovou analýzou rozptylu. Statistická (ne)závislost obou druhů časové zkušenosti byla ověřována pomocí Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Výsledky budou diskutovány v kontextu předcházejícího výzkumu autorů využívajícího tentýž experimentální design a tytéž měřicí nástroje.

Abstract: Authors of the study investigated the effect of presentation of 10 qualitatively different music stimuli on time perception in 30 adult subjects ranging in age from 31-55 years. As dependent variables, time duration judgment in seconds and time speed judgment on 7-point Likert-type scale were registered. The direct stimuli effect on subjective time experience was tested by Friedman ANOVA. Statistical (in)dependence of the two types of time experience was verified using Spearman rank correlation coefficient. Obtained results will be discussed in the context of previous study of the authors, where the same experimental design and measuring instruments were used.

Klíčová slova: časová zkušenost; trvání; plynutí; emocionalita; hudba

Key words: time experience; duration; passage; emotionality; music

Úvod

V současném experimentálním výzkumu subjektivní časové zkušenosti se rozlišují jednak dvě základní paradigmatata (přístupy), jednak dva základní typy (mody) subjektivní časové zkušenosti.

Zatímco **retrospektivní paradigma** předpokládá, že subjekt není dopředu informován o tom, že jeho úkolem bude odhadovat čas, **prospektivní paradigma** naopak s informovaností subjektu o skutečném záměru experimentu počítá. V souladu s tím se interpretace výsledků v rámci retrospektivního paradigmatu opírají spíše o nevědomé procesy paměti a pozornosti, kdežto při výkladu v rámci prospektivního paradigmatu hrají prim spíše procesy vědomé distribuce pozornosti mezi temporální a non-temporální informace (Block, 1990).

Prvním a zároveň nejvíce experimentálně prozkoumaným typem (modem) subjektivní časové zkušenosti je **odhad délky trvání intervalu** (angl. „time duration judgment“), který lze definovat jako subjektivní odhad délky trvání prezentovaného podnětu. Druhým a zároveň výrazně méně prozkoumaným typem časové zkušenosti je **odhad rychlosti plynutí času** (angl. „time passage judgment“ nebo také „time experience“), který lze definovat jako subjektivně prožívanou rychlost plynutí času v rámci daného intervalu (Sucala, Scheckner, & David, 2010/2011).

Dosavadní empirické studie (Flaska & Cakirpaloglu, 2012; Flaška, 2013; Sucala et al., 2010) svědčí spíše pro **statistickou nezávislost obou typů časové zkušenosti** v rámci retrospektivního paradigmatu. Záměna obou typů časové zkušenosti, resp. nekritická aplikace Newtonových klasicko-mechanických zákonů pro rovnoměrný přímočarý pohyb, kde součin rychlosti a času zůstává konstantní, se proto zdá být spíše přítěží než přínosem pro rozvoj psychologického poznání v oblasti subjektivní časové zkušenosti.

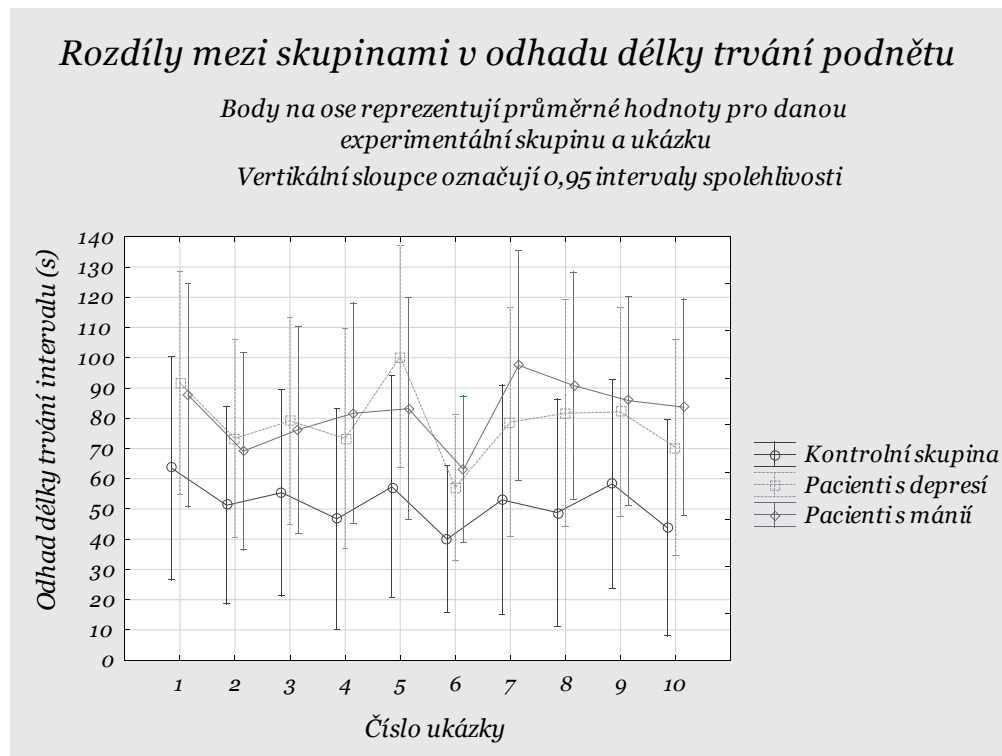
Ukazuje se, že naše subjektivní časová zkušenost, a to v obou výše uvedených modalitách, je silně ovlivňována emoční valencí podnětu. Některé studie v rámci běžné populace svědčí pro obecnou tendenci k relativnímu **nadhodnocení délky trvání intervalu u emočně významných podnětů**, přičemž tato tendence je výraznější u podnětů s negativní emoční valencí (Droit-Volet, Brunot, & Niedenthal, 2004; Noulhiane et al., 2007). Subjektivní časová zkušenost (zejména zkušenost délky trvání intervalu) je tedy zjevně schopna **zrcadlit kvality individuálního systému emocionálního hodnocení** (preferencí, postojů i hodnot), včetně prožívané hodnoty sebe sama, jak naznačuje v diskuzi své diplomové práce Flaška (2013). Procesy odhadu délky trvání intervalu rovněž vysoce signifikantně korelují s některými Eysenckovými základními dimenzemi osobnosti (Eysenck & Eysenck, 1975), a to negativně s **extraverzí** a pozitivně s **psychoticismem** (Flaška & Cakirpaloglu, 2012; Rammsayer, 1997, 2002). Některé studie poukazují také na diferenciálně diagnostický potenciál odhadu délky trvání intervalu u afektivních poruch (Bschor et al., 2004; Flaška, 2013; Mezey & Knight, 1965; Tysk, 1984). Flaška (2013) odhalil vysoce signifikantní **pozitivní korelaci odhadu délky trvání intervalu s věkem**, a to jak u depresivní (Spearman $R_p = 0,39$; $p < 0,001$), tak u kontrolní skupiny (Spearman $R_k = 0,54$; $p < 0,001$), což implikuje, že odhad délky trvání intervalu se pravděpodobně s věkem prodlužuje. Domníváme se, že výše uvedené skutečnosti jednoznačně dokumentují schopnost časové zkušenosti (zejména procesů odhadu délky trvání intervalu) odrážet vlivy jak vnitřních, tak vnějších proměnných, a implikují proto možnosti jejího **využití jak v psychologické diagnostice, tak v psychoterapii**.

Cílem této studie je ověření jednak stability vysoce signifikantního efektu podnětu na oba typy časové zkušenosti napříč experimentálními skupinami (viz Tabulka 1), jednak relativně větší diferenciační schopnosti odhadu délky trvání intervalu ve srovnání s odhadem rychlosti plynutí času (viz Graf 1 & 2), na což v nedávné době poukázal ve své kontrolované studii subjektivní časové zkušenosti u afektivních poruch Flaška (2013). Jedná se mimo jiné i o pokračování procesu ověřování reliability a validity námi navržené originální experimentální metody pro měření subjektivní časové zkušenosti.

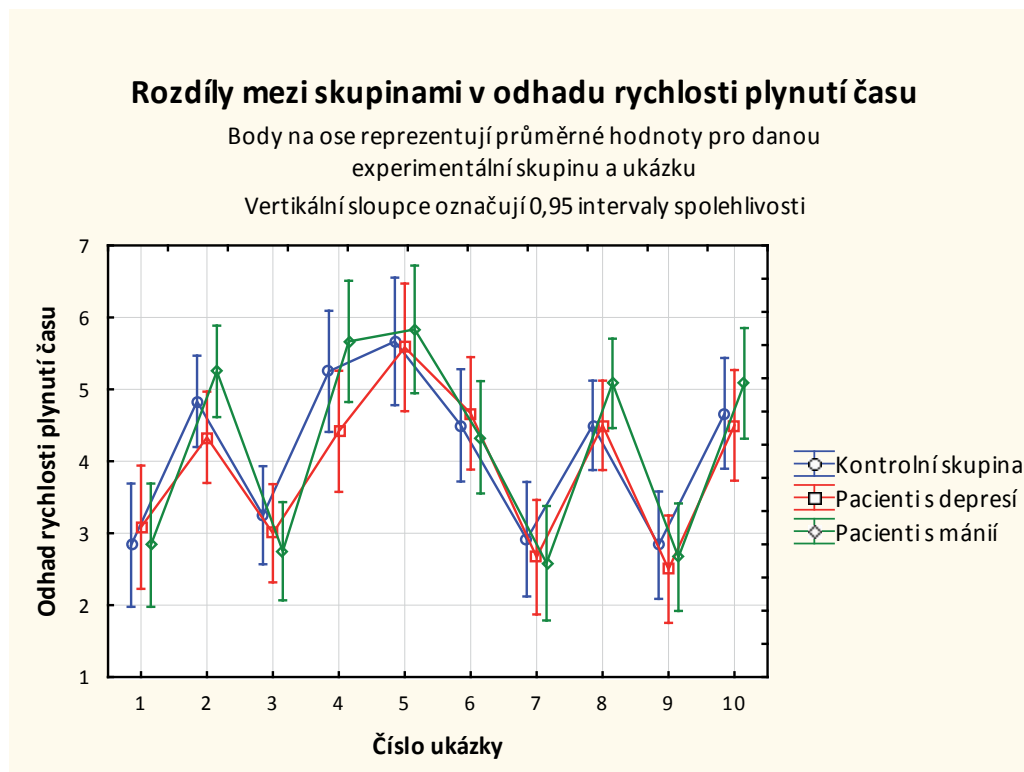
Tab. 1: Výsledky Friedmanovy analýzy rozptylu při 10 opakovaných měřeních na faktoru ukázka pro odhad délky trvání intervalu a odhad rychlosti plynutí času u depresivní, manické & kontrolní skupiny (n = rozsah výběru; sv = počet stupňů volnosti; X^2 = testové kritérium Chí-kvadrát; p = hladina významnosti).

Friedmanova ANOVA pro efekt podnětu						
			Odhad délky trvání intervalu		Odhad rychlosti plynutí času	
Skupina	n	sv	X^2	p	X^2	p
Deprese	12	9	30,2	< 0,001	42,3	< 0,001
Mánie	12	9	18,5	< 0,05	57,6	< 0,001
Kontrolní	12	9	29,5	< 0,001	70,2	< 0,001

Graf 1 Stabilita rozdílů mezi skupinami v odhadu délky trvání podnětu napříč podnětovým spektrem.



Graf 2 Absence rozdílů mezi skupinami v odhadu rychlosti plynutí času (1 velmi vysoká; 4 normální; 7 velmi nízká) napříč podnětovým spektrem.



1. Výzkumný soubor a použité metody

Pro naplnění cíle našeho výzkumu jsme se rozhodli pro srovnání dvou výběrů z normální populace z našich předchozích studií. Jedná se v první řadě o upravený výběr z pilotní studie na studentech Univerzity Palackého (Flaska & Cakirpaloglu, 2013) a dále o rozšířený vzorek kontrolní skupiny z diplomové práce Flašky (2013). Základní charakteristiky obou experimentálních skupin, včetně kontrolovaných vnějších proměnných (věk, pohlaví & hrubá skóre na škálách EPQ-R), uvádíme v Tabulce 2. Můžeme konstatovat, že obě skupiny byly rovnocenné z hlediska rozsahu souboru, zastoupení pohlaví, neuroticismu & psychoticismu. Naopak statisticky významně se lišili ve věku a míře extravertze. Skupina rozšířené kontrolní skupiny dospělé normální populace byla statisticky významně starší a introvertovanější.

Tab. 2: Shrnutí základních charakteristik obou experimentálních výběrů z normální populace (průměr, \pm směrodatná odchylka) spolu s *p*-hodnotami významnosti rozdílu mezi skupinami vypočteného Man-Whitneyovým U testem.

Základní charakteristiky experimentálních skupin				
Skupina		Studenti UP <i>n</i> = 30	Dospělá populace <i>n</i> = 30	<i>p</i> hodnota <i>May-Whitney U test</i>
Věk		21,9 (\pm 1,3)	45,1 (\pm 6,9)	< 0,001
Pohlaví (m/ž)		15/15	15/15	---
EPQ-R (zkr. verze)	<i>extraverze</i>	9,5 (\pm 3,0)	7,0 (\pm 3,0)	< 0,01
	<i>neuroticismus</i>	5,2 (\pm 3,3)	6,3 (\pm 3,8)	<i>non-sgn.</i>
	<i>psychoticismus</i>	3,2 (\pm 1,2)	3,2 (\pm 1,7)	<i>non-sgn.</i>

Pro účely vlastního výzkumu jsme převzali zkrácenou verzi originálního experimentálního designu ze studie Flaska & Cakirpaloglu (2012). Podrobný popis zkrácené verze lze najít ve studii Flaška & Cakirpaloglu (2013) nebo v diplomové práci Flašky (2013). Na tomto místě pouze stručně naznačíme základní principy použité metody.

Zkrácená experimentální baterie sestává celkem z 10 hudebních podnětů, 9 komplexních instrumentálních hudebních ukázek a jednoho jednoduchého tónu ($f = 528\text{Hz}$). Tyto podněty zastupují 9 kvalitativně odlišných oblastí trojdimenzionálního sémantického prostoru identifikovaného faktorovou analýzou nezkrácené podnětové baterie. Čtyři skupiny ukázek původní baterie nese svá pracovní označení jednak podle specifické kvality evokovaného emocionálního dojmu v souladu s kvalitativním popisem čtyř Eysenckových, resp. Galénových charakterových typů (Eysenck & Eysenck, 1975). Pátá skupina pak nese pracovní označení „Horror“ s odkazem na pocity strachu, napětí, či úzkosti.

Neměnné pořadí prezentace ukázek ve zkrácené experimentální baterii (použité i v rámci této studie) je následující: (1) *Sanguinik*, (2) *Melancholik*, (3) *Cholerik*, (4) *Flegmatik*, (5) *Jednoduchý tón (528Hz)*, (6) *Horror*, (7) *Sanguinik*, (8) *Melancholik*, (9) *Cholerik*, (10) *Flegmatik*.

Všech 10 ukázek bylo prezentováno ve stejném pořadí se standardní dobou prezentace 60 sekund. Experimentální podněty byly reprodukovány pomocí zvukového systému Bose SoundLink Black bezdrátově spojeného s PC. Vlastní prezentace podnětů byla řízena experimentátorem pomocí programu Winamp player (verze 5.572).

Jako závisle proměnné na straně subjektivní časové zkušenosti byly zaznamenávány *retrospektivní odhad délky trvání intervalu* (měřeno v sekundách) a *retrospektivní odhad rychlosti plynutí času* (měřeno pomocí 7-bodové škály Likertova typu s nejvyšší rychlostí 1, střední hodnotou 4 a nejnižší rychlostí 7). Obě časové závisle proměnné byly snímány *metodou verbálního odhadu* (Luthman, Bliesener & Staude-Müller 2009). Z kontrolovaných vnějších proměnných jsme sledovali věk respondentů, pohlaví a skóre na škálách zkrácené verze Eysenckových osobnostních inventářů EPQ-R – extravertze, neuroticismu & psychoticismu (Eysenck & Eysenck, 1975).

Pro analýzu dat byla využita jak deskriptivní, tak induktivní (pro zamítnutí předpokladu normální distribuce dat neparametrická) statistika. Veškeré výpočty a grafy uvedené v této studii byly realizovány prostřednictvím statistického softwaru STATISTICA Cz verze 10 (StatSoft Inc., 2011).

2. Výsledky

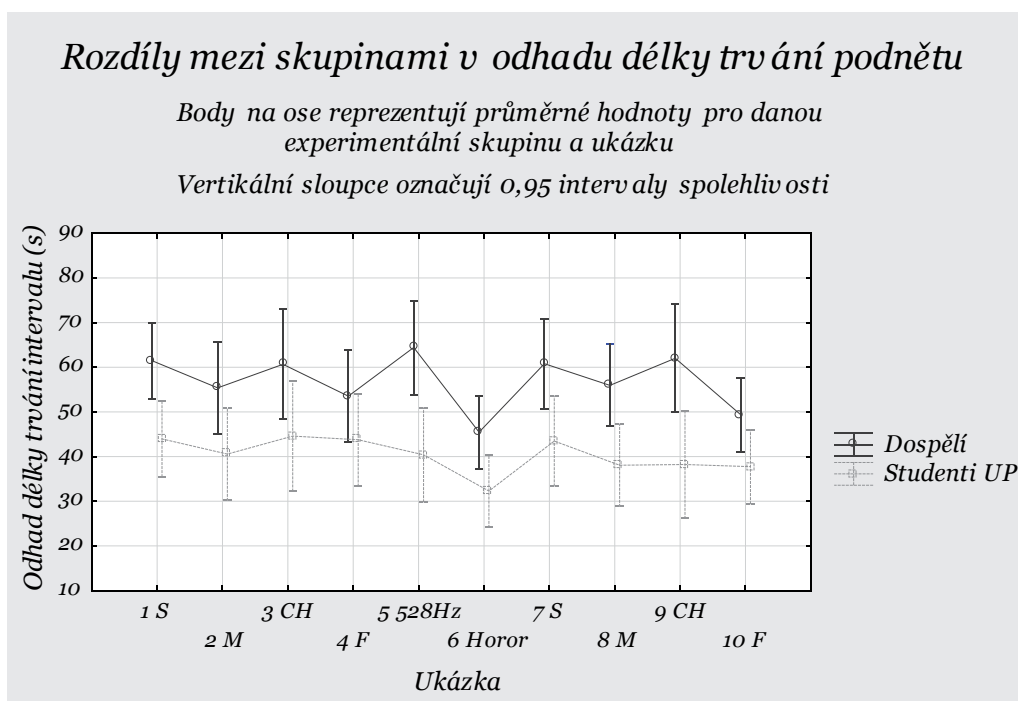
Friedmanova analýza rozptylu odhalila vysoce signifikantní efekt podnětu při opakovaných měřeních na stejných subjektech v obou skupinách a u obou typů časové zkušenosti, jak přehledně ukazuje Tabulka 3.

Tab. 3: Výsledky Friedmanovy analýzy rozptylu při 10 opakovaných měřeních na faktoru ukázka pro odhad délky trvání intervalu a odhad rychlosti plynutí času (n = rozsah výběru; sv = počet stupňů volnosti; X^2 = testové kritérium Chí-kvadrát; p = hladina významnosti).

Friedmanova ANOVA pro efekt podnětu						
	Odhad délky trvání intervalu				Odhad rychlosti plynutí času	
Skupina	n	sv	X^2	p	X^2	p
Studenti UP	30	9	48,0	< 0,001	42,3	< 0,001
Dospělí	30	9	53,8	< 0,001	105,6	< 0,001

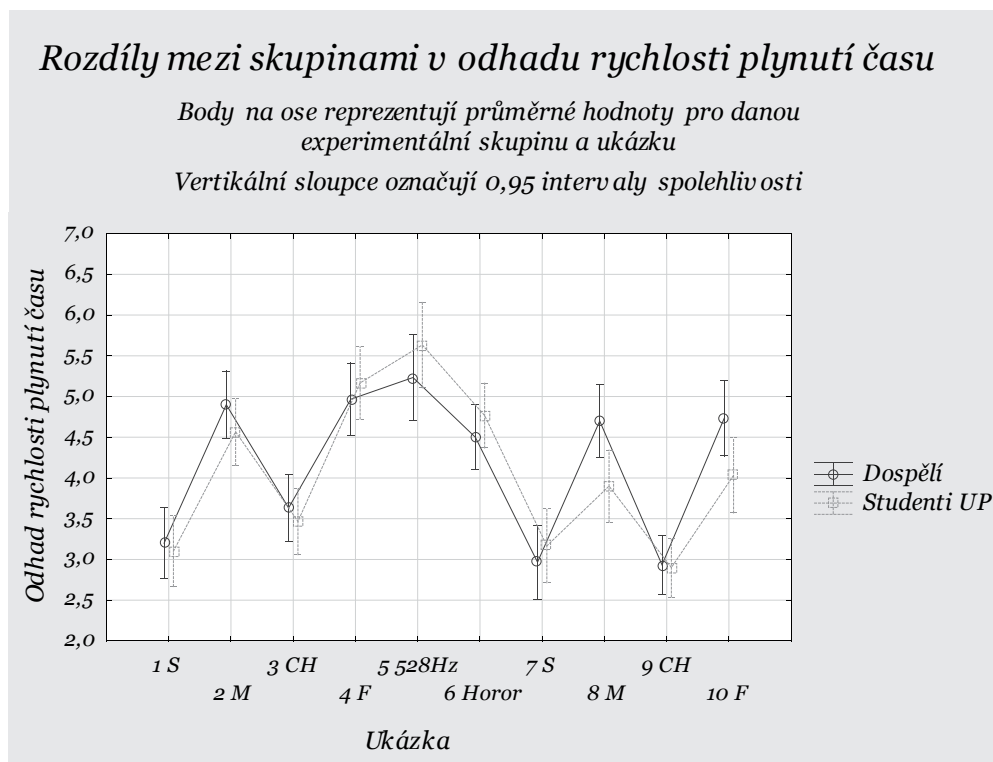
Graf 3 přehledně ukazuje jak efekt ukázky, tak efekt rozdílu experimentálních skupin na odhad délky trvání intervalu. Vedle kolísání odhadu délky trvání napříč různými kvalitami podnětu vidíme, že se obě skupiny v odhadu délky trvání poněkud liší a že tento relativní rozdíl zůstává přibližně konstantní napříč podnětovým spektrem. Zatímco skupina dospělých odhaduje délku trvání intervalů víceméně přesně, okolo nebo něco málo pod 60 sekund. Skupina studentů délku trvání zvukových podnětů poměrně stabilně relativně podhodnocuje.

Graf 3 Kolísání odhadu délky trvání napříč podnětovým spektrem a relativní rozdíly mezi skupinami



Graf 4 Naproti tomu ukazuje kolísání odhadu rychlosti plynutí času pouze vlivem charakteristiky podnětu - s výjimkou ukázek 8 a 10, kde se projevuje i výraznější meziskupinový rozdíl.

Graf 4 Kolísání odhadu délky trvání napříč podnětovým spektrem a relativní rozdíly mezi skupinami



Spearmanův koeficient pořadové korelace neodhalil statisticky významný vztah mezi oběma dimenzemi subjektivní časové zkušenosti ani u jedné z experimentálních skupin (studenti UP - $R = -0,02$; dospělí - $R = -0,03$; obě $p > 0,05$). Naproti tomu byla zjištěna u obou skupin statisticky významná pozitivní korelace odhadu délky trvání intervalu s věkem (studenti UP - $R = 0,2$; $p < 0,001$; dospělí - $R = 0,12$; $p < 0,05$). Obě skupiny vykazovaly odlišnou míru korelace s dimenzemi EPQ-R. Zatímco u souboru dospělých překvapivě nebyla zjištěna významná korelace odhadu délky trvání intervalu ani s jednou z dimenzí EPQ-R, u souboru studentů odhad délky trvání statisticky vysoce významně koreloval s extravertí ($R = -0,45$; $p < 0,001$) a psychotickým ($R = 0,17$; $p < 0,001$).

Diskuze

Friedmanova analýza rozptylu potvrdila závěry Flašky (2013) o vysoce významném vlivu charakteristiky hudebních podnětů na oba dva typy časové zkušenosti v obou experimentálních skupinách. Toto zjištění považujeme za optimistické, neboť implikuje, že subjektivní časovou zkušenost lze účinně ovlivňovat aktivními zásahy do vlastního prostředí, například ve smyslu Bandurova recipročního determinismu.

Téměř nulové hodnoty Spearmanovy pořadové korelace mezi odhadem délky trvání intervalu a odhadem rychlosti plynutí času v obou skupinách jsou ve shodě s dosavadními empirickými důkazy (Flaška & Cakirpaloglu, 2012; Flaška, 2013; Socala et al., 2010) o statistické nezávislosti obou základních dimenzí časové zkušenosti u normální (neklínické) populace v rámci retrospektivního paradigmatu.

Rovněž byly u obou skupin získány důkazy hovořící ve prospěch pozitivní korelace mezi věkem respondentů a odhadem délky trvání intervalu, jak naznačil Flaška (2013), což implikuje, že odhad délky trvání intervalu se s rostoucím věkem pravděpodobně prodlužuje.

Poměrně těsná a stabilní korelace extraverté & psychotického s odhadem délky trvání intervalu (Flaška & Cakirpaloglu, 2012; Rammsayer, 1997, 2002) se potvrdila pouze u skupiny studentů Univerzity Palackého z pilotní studie, nikoliv však u rozšířené kontrolní skupiny dospělých osob z diplomové práce Flašky (2013). Domníváme se, že tento rozpor s dosavadním stavem poznání

lze pravděpodobně přičíst na vrub výrazně nižší věkové homogenitě kontrolní skupiny dospělých osob, ve srovnání s vysoce homogenním souborem VŠ studentů.

Odhad délky trvání intervalu prokázal (na rozdíl od odhadu rychlosti plynutí času – viz Graf 4) schopnost diferenciacce mezi oběma experimentálními skupinami na základě jejich rozdílných charakteristik, jak prokázal mimo jiné i Flaška (2013; viz Grafy 1 & 2) – a to v našem případě hrubé míry extraverze a průměrného věku respondentů. Dosavadní systém poznatků vztahujících se k tomuto procesu konstituce subjektivní časové zkušenosti je zjevně schopen vytvářet validní (tedy vzápětí naplněné) predikce, neboť, jak víme, skupina studentů vykazovala statisticky významně vyšší míru extraverze a nižší věk, což by mělo společně predikovat specifický dopad na odhad délky trvání intervalu ve smyslu jeho relativního snížení (zkrácení), a to naše výsledky (viz Graf 3) plně potvrzují. Míra tohoto relativního nad/podhodnocení si přitom přibližně zachovává svou velikost napříč spektrem kvalitativně odlišných zvukových, resp. hudebních ukázek. Výše popsané skutečnosti včetně analogického, ba téměř identického vývoje Grafů 1 & 3, resp. 2 & 4 považujeme spolu s naznačenými výsledky Friedmanovy analýzy rozptylu, svědčící pro stabilní efekt charakteristiky hudebních podnětů, za důkaz validity a reliability subjektivní časové zkušenosti, zejména tedy ve smyslu odhadu délky trvání a námi navržené experimentální metody vůbec.

Poděkování

Tento článek vznikl jako publikační výstup projektu *Identifikace multidimenzionálního modelu subjektivní časové zkušenosti* podpořeného Interní grantovou agenturou Univerzity Palackého (IGA UP FF_2012_066). Zvláštní poděkování patří Bc. Tereze Čápkové za její spolupráci a cenné připomínky při sestavování sady experimentálních zvukových podnětů.

Literatura

- Block, R. A. (1990). Models of psychological time. In R. A. Block, *Cognitive models of psychological time*, str. 1-35. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bschor, T., Ising, M., Bauer, M., Lewitzka, U., Skerstuepit, M., Müller-Oerlinghausen, B., & Baethge, C. (2004). Time experience and time judgment in major depression, mania and healthy subjects. A controlled study of 93 subjects. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109, str. 222–229.
- Droit-Volet, S., Brunot, S., & Niedenthal, P. M. (2004). Perception of the duration of emotional events. *Cognition and Emotion*, 18, str. 849-858.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder & Stoughton.
- Flaška, K. (2011). *Aplikace matematického aparátu obecné teorie relativity na popis struktury osobnosti*. (Nepublikovaná ročníková práce). Olomouc: Katedra psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého.
- Flaska, K. & Cakirpaloglu, P. (2012). Identification of the multidimensional model of subjective time experience. *1st International Conference on Time Perspective. Converging Paths in Psychology Time Theory and Research. Coimbra, Portugal, 4th-8th September 2012*. Manuscript submitted for publication.
- Flaška, K., & Cakirpaloglu, P. (2013). Subjektivní plynutí času u afektivních poruch. In D. Heller, J. Kotrlová, & I. Sobotková (Eds.), *XXX. Psychologické dny 2012: Prostor v nás a mezi námi - respekt, vzájemnost, sdílení*. Olomouc: Univerzita Palackého. Manuscript submitted for publication.
- Flaška, K. (2013). *Subjektivní časová zkušenost u afektivních poruch*. (Nepublikovaná diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Luthman, S., Bliesener, T., & Staude-Müller, F. (2009). The Effect of Computer Gaming on Subsequent Time Perception. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 3 (1), article 2.
- Mezey, A. G., Knight, E. J. (1965). Time sense in hypomanic illness. *Archives of General Psychiatry*, 12, str. 184–186.

- Noulhiane, M., Mella, N., Samson, S., Ragot, R., & Pouthas, V. (2007). How emotional auditory stimuli modulate time perception. *Emotion*, 7, str. 697-704.
- Rammsayer, T. H. (1997). On the relationship between personality and time estimation. *Personality and Individual Differences*, 23, 739-744.
- Rammsayer, T. H. (2002). Temporal information processing and basic dimensions of personality: differential effects of psychotism. *Personality and Individual Differences*, 32, 827-838.
- StatSoft, Inc. (2011). STATISTICA (data analysis software system), version 10. www.statsoft.com.
- Sucala, M., Stefan, S., Szentagotai-Tatar, A. & David, D. (2010). Time Flies When You Expect to Have Fun. An Experimental Investigation of the Relationship between Expectancies and the Perception of Time Progression. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 14, 231-241.
- Sucala, M., Scheckner, B. & David, D. (2010/2011). Psychological Time: Interval Length Judgments and Subjective Passage of Time Judgments. *Current psychology letters [Online]*, Vol. 26, Issue 2. Online since 08 février 2011. URL: <http://cpl.revues.org/index4998.html>.
- Tysk, L. (1984). Time perception and affective disorders. *Perceptual and Motor Skills*, 58, str. 455-464.
- Wearden, J. H. (2005). *The wrong tree: Time perception and time experience in the elderly*. In J. Duncan, L. Phillips, & P. McLeod (Eds.), *Measuring the mind: Speed, age, and control* (137-158). Oxford: Oxford University Press.

VZTAH SUICIDÁLNÍHO CHOVÁNÍ A SOCIÁLNÍ OPORY

THE RELATIONSHIP BETWEEN SUICIDAL BEHAVIOUR AND SOCIAL SUPPORT

Monika LIŠKOVÁ, Olga PECHOVÁ

Katedra Psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Křížkovského 10, 771 80, Olomouc, Česká republika,
liskovamonca@seznam.cz

Abstrakt: Cílem studie je zjistit, zda existuje vztah mezi suicidálním chováním a mírou vnímané sociální opory, a popsat, jak tento vztah působí. Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření, použité metody jsou dotazník CASSS-CZ, měřící míru vnímané sociální opory, a dotazník CASPI, který měří míru rizika sebevražděného chování. Výzkumným vzorkem je 392 adolescentů ze 4 středních škol. Zjistili jsme, že osoby se suicidálním chováním mají nižší míru vnímané sociální opory ze strany rodičů a celkové sociální opory, ze strany kamarádů tento vztah prokázán nebyl. U žen jsme zjistili, že mají statisticky významně vyšší míru celkové vnímané sociální opory než muži. Neproklázali jsme hypotézu o tom, že u žen je statisticky významně vyšší pravděpodobnost suicidálního chování než u mužů.

Abstract: The goal of this study is to find out relationship between suicidal behaviour and the rate of perceived social support and describe how this relationship works. The research was conducted due the questionnaire inquiry. There were used CASSS-CZ Questionnaire for the rate of perceived social support, and the CASPI Questionnaire for the rate of danger of suicidal behaviour (dangerous suicidal behaviour?). Research sample is 392 adolescents from 4 high schools. We found, that people with suicidal behaviour have lower rate of perceived social support from parents and general (complex?) social support, from friends this relationship wasn't demonstrate (evidence?). We also found, that women have higher rate of general social support than men. We didn't demonstrate the hypothesis, that women have statistically significant higher probability suicidal behaviour than men.

Klíčová slova: sebevražedné chování; sociální opora; adolescence; dotazník CASSS-CZ; dotazník CASPI

Key words: suicidal behaviour; social support; adolescent; questionnaire CASSS-CZ; questionnaire CASPI

Úvod

Výzkum byl proveden v oblasti suicidálního chování a sociální opory. Cílem bylo zjistit, zda existuje vztah mezi mírou vnímané sociální opory a rizikem sebevražděného chování a popsat, jakým směrem tento vztah působí.

1. Sebevražedné chování

Neexistuje jedna společná definice sebevraždy. Vágnerová (2008, str. 489) definuje sebevraždu jako „násilné jednání charakteristické úmyslem dobrovolně zničit vlastní život“. Sebevraždu je nutno odlišovat od sebezabití, to je „zničení vlastního života, kterému chyběl vědomý úmysl zemřít“ (Vágnerová, 2008, str. 489).

Pod pojem suicidální chování se řadí suicidální myšlenky, tendence, pokus a dokonané suicidium. Sebevražednému jednání předchází sebevražedné myšlenky. Ty jsou poměrně rozšířené a nemusí vyústit v sebevražedný čin. Tyto myšlenky mohou přinášet útěchu, klid, odpočinek. U některých jedinců se ale mohou stát východiskem k zahájení sebevražedného vývoje (Baštecká, 2003; Koutek & Kocourková, 2007b; Vymětal, 2003). Dalším stupněm vývoje jsou sebevražedné tendence, ty nevznikají náhle, obvykle se rozvíjí po nějakou dobu (Vágnerová, 2008). Jedinec může sebevražedné tendence realizovat formou sebevražedného pokusu nebo dokonané sebevraždy. Koutek a Kocourková (2007a, str. 73) definují sebevražedný pokus jako „každý suicidální akt s úmyslem zemřít, avšak nikoli letálním koncem“. Za dokonané suicidium se považuje „sebeпоškozující akt s následkem smrti, který je způsoben sebou samým, s vědomým úmyslem zemřít“ (Koutek & Kocourková, 2007a, 73).

Česká republika patří mezi státy s průměrnou sebevražedností. Za období let 2006-2010 zemřelo u nás sebevraždou 7120 osob. (ČSÚ). Od roku 1989 se již nevedou statistiky sebevražedných pokusů. Statistiky o sebevraždách ale bývají nepřesné. Skutečný počet sebevražd podle odhadů je 2x až 3x větší než se udává ve statistikách (Koutek & Kocourková, 2007b; Frankel & Kranzová, 1998; Hort & Kocourková, 2005).

2. Sebevražednost v adolescenci

Sebevražedné chování je druhou nejčastější formou smrti u adolescentů. Pro toto věkové období jsou charakteristické sebevražedné myšlenky. Na každého dokonane suicidujícího dospělého sebevraha připadá asi deset sebevražedných pokusů. U dospívajících je to na každou dokonanou sebevraždu dvacet pokusů (Kocourková & Koutek, 1996; Koutek & Kocourková, 2007b; Frankel & Kranzová, 1998).

Wunderlich et al. (2001) udává, že v Německu se od roku 1950 míra sebevražednosti u adolescentů zvýšila o 400 %, zatímco celková míra v celé populaci zůstala stejná.

Suicidální jednání je obvykle podmíněno multifaktoriálně, závisí na kumulaci různých podnětů a zátěží (Vágnerová, 2008). Mezi rizikové faktory u adolescentů a mladých lidí patří převážně sociální izolace a konflikty v rodině (Hort & Kocourková, 2006; King et al., 2008). Ve výzkumu Kocourkové a Koutka (2006) byly jako nejčastější motivace uvedeny problémy v rodině (v 55 %), dále v partnerském vztahu, ve škole, problémy s vrstevníky a policejní vyšetřování. Wunderlich et al. (2001) ve své studii zjistil, že ženy prokazovaly více sebevražedných myšlenek a pokusů než muži, vyskytovali se u nich i v nižším věku.

3. Sociální opora

V definování sociální opory se opět vyskytuje nejednotnost. Křivohlavý (2001, str. 94) definuje sociální oporu jako „pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci.“

Sociální opora se dá dělit podle velkého množství hledisek a autoři udávají velké množství různých typů dělení. Sociální opora se dá dělit například podle úrovně na makroúroveň, mezoúroveň a mikroúroveň. Podle druhu pomoci na instrumentální, informační, emocionální a hodnotící (Křivohlavý, 2001). Pro nás bude podstatné rozdělení na očekávanou a získanou sociální oporu. Tyto dva koncepty je nutno odlišovat, protože podle některých studií spolu téměř nekorelují (např. Šolcová & Kebza, 2003). Očekávaná neboli anticipovaná sociální opora, je takový typ sociální opory, kterou jedinec očekává, že ji v problémové situaci dostane. Je to přesvědčení, že blízké osoby jsou ochotny mu v případě potřeby pomoci. Získaná opora je pomáhající jev, ke kterému již reálně došlo, je založena na konkrétní zkušenosti. Získaná opora se od anticipované může lišit tím, že ji podhodnotíme i nadhodnotíme (Křivohlavý, 2001; Šolcová & Kebza, 1999).

4. Výzkumný soubor

Výběr vzorku byl příležitostný. Výzkum se realizoval u žáků 4 středních škol, zastoupeny byly gymnázia, střední odborné školy (SOS) i střední odborné učiliště (SOU). Výsledný soubor, po vyřazení nedostatečně vyplněných dotazníků, obsahuje 392 správně vyplněných dotazníků žáků středních škol. Z toho je 212 mužů (54 %) a 180 žen (46 %). Celkový průměrný věk byl 18 let, průměrný věk u mužů byl 17,6 a u žen 18,4.

5. Metodologie

5.1 Metody

Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření. Použili jsme dotazník CASSS-CZ (Child and Adolescent Social Support Scale) pro měření míry vnímané sociální opory autorů Malecki, Demaray a Elliot, v české úpravě Komárka, Ondřejové a Mareše (Mareš & Ježek, 2005). Tento dotazník obsahuje 60 položek rozdělených do 5 oddílů: Moji rodiče, Můj učitel, Moji spolužáci, Můj kamarád/kamarádka a Lidé ve škole. Každý oddíl obsahuje 12 položek, jedinec se vyjadřuje k četnosti výskytu daného jevu sociální opory a k důležitosti, kterou tomuto jevu přisuzuje. Pro náš výzkum jsme použili pouze hodnoty, které se vztahovaly k četnosti výskytu. Žáci zaznamenávali své odpovědi na Likertově škále, která měla hodnoty 1-6 (1= nikdy, 6= vždy). Tento dotazník je určen pro žáky 3. až 12. ročníků.

Jako dotazník pro zjištění sebevražedného chování jsme zvolili dotazník CASPI (Child-Adolescent Suicidal Potential Index) autorů Pfeffer, Jiang a Kakuma (Pfeffer, Jinag & Kakuma, 2000) v české verzi Kocourkové (Kocourková, n.d.). Tento dotazník ob-

sahuje 30 otázek, na které se odpovídá ano- ne a zahrnuje časový úsek posledních 6 měsíců. Dotazník se vyhodnocuje tak, že se sčítá počet kladných odpovědí, pokud je jejich součet větší nebo roven 11, jedinec je označen s přesností 65 % a citlivostí 70 % za jedince se silným rizikem sebevražedného chování. Pro účely naší práce jsme takto vypočítané výsledky označili jako suicidální chování A. Jako suicidální chování A se tedy označují všichni účastníci, kteří dosáhli celkového součtu v dotazníku CASPI 11 až 30, to, jak velký tento součet byl, již nerozhoduje. Používáme zde také označení suicidální chování B. To jsme vypočítali součtem 3 otázek z dotazníku CASPI a to z otázky číslo 11 (Měl jsi pocit, že bys chtěl umřít?), číslo 25 (Myslel sis dokonce, že by ses mohl někdy zabít?) a číslo 26 (Zkusil ses někdy zabít?). Jako suicidanti B, jsou označeni všichni jedinci, kteří odpověděli alespoň na jednu z těchto otázek kladně, to, jak velký jejich součet byl, již nerozhoduje, slouží pouze k rozdělení do skupin nesuicidální/suicidální chování B.

5.2 Získávání dat a etika výzkumu

Vyplňování dotazníku probíhalo vždy v rámci jedné vyučovací hodiny, trvalo většinou 15-25 minut. Administrování dotazníku jsem se neúčastnila ve všech třídách, někde administraci prováděla pověřená osoba z učitelského sboru.

Od každého žáka byl získán písemný souhlas zákonných zástupců, v případě, že žákovi bylo 18 let a více, získal se jeho písemný informovaný souhlas. Výzkum byl anonymní, účast byla dobrovolná. Vyskytla-li se v dotazníku otázka, na kterou nechtěli odpovídat, nemuseli na ni odpovědět, z výzkumu mohli kdykoliv odstoupit. Byla jim dána možnost kontaktovat výzkumníka emailem v případě jakýchkoliv dotazů, nejasností či připomínek.

Před samotným výzkumem byla provedena menší pilotní studie, která měla za cíl, zjistit, jestli jsou otázky srozumitelné a kolik času je potřeba k jejímu vyplnění. Této pilotní studie se zúčastnili 4 žáci, 3 ženy ve věku 16, 17, 17 let a jeden muž ve věku 16 let.

5.3 Metodologický rámec

Před statistickým vyhodnocováním bylo vyřazeno 54 dotazníků. Byly vyřazeny podle následujících kritérií. Vyřazen byl pokud:

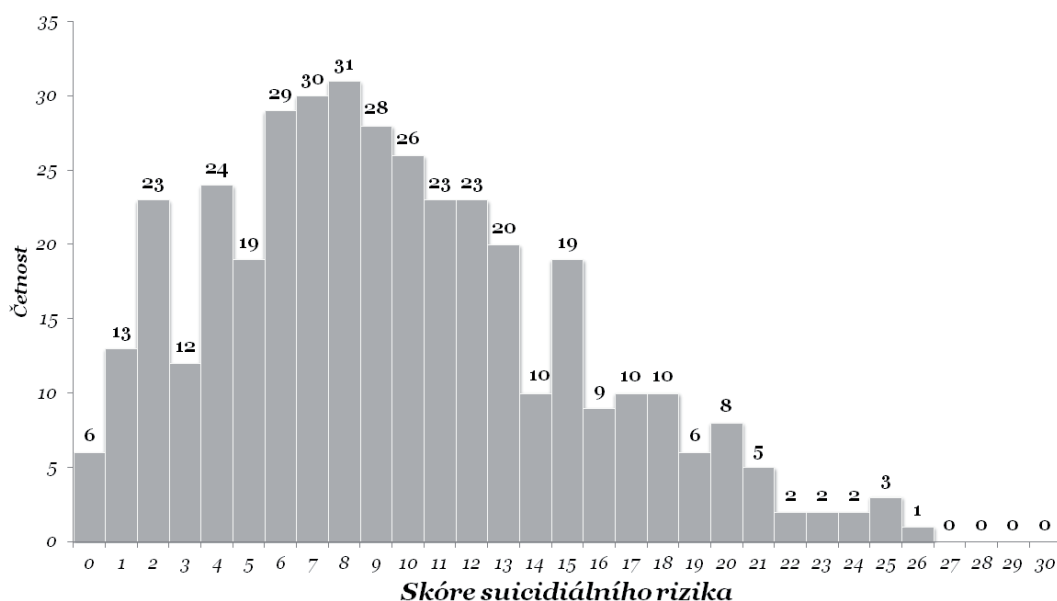
- v dotazníku CASSS-CZ nebyla vyplněna celá subškála
- v dotazníku CASSS-CZ bylo vyplněno celkem méně než 50 odpovědí
- v jakékoliv subškále v dotazníku CASSS-CZ chybělo více než dvě odpovědi
- v dotazníku CASPI nebyla vyplněna jakákoliv odpověď
- nebylo vyplněno pohlaví

Z důvodu počtu získaných dotazníků a charakteru získaných dat, jsme se rozhodli použít kvantitativní design výzkumu a parametrickou statistiku. Pro povahu dat a zkoumání hypotéz o rozdílu jsme zvolili Studentovi dvouvýběrové T-testy pro shodné nebo rozdílné rozptyly. Pro ověření homogenity rozptylů souboru jsme použili Fischerův F-test.

6. Výsledky

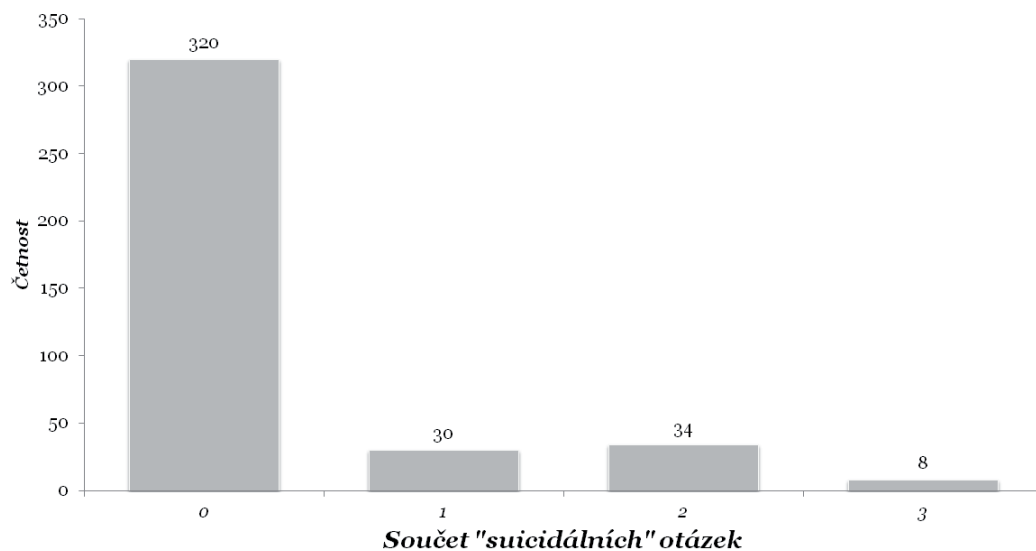
V dotazníku CASPI jsme počítali součty kladných odpovědí, na základě kterých jsme dělili účastníky na nesuicidální/suicidální chování A a nesuicidální/suicidální chování B.

Graf č. 1

Četnost suicidiálního chování A

Na grafu č. 1 vidíme četnost žáků rozdělených podle dosaženého celkového skóre v dotazníku CASPI, který měřil nesuicidální/suicidální chování A. Hranicí mezi nesuicidálním chováním A a suicidálním chováním A byl součet 11 bodů, které se již započítávali do kategorie suicidálního chování A. 241 žáků se dostalo do skupiny nesuicidálního chování A a 151 žáků se dostalo do skupiny suicidálního chování A.

Graf č. 2

Četnost suicidiálního chování B

Graf č. 2 zobrazuje četnosti žáků, rozdělených podle součtu jejich kladných odpovědí na 3 vybrané, výše zmíněné suicidální otázky (otázky č. 11, 25, 26), které se zabývali sebevražednými myšlenkami a sebevražednými pokusy. Největší četnost žáků 320 můžeme vidět u žádné kladně zodpovězené suicidální otázky, tito žáci tvoří skupinu nesuicidálního chování B. Ostatních 72 žáků, kteří se skládají ze skupin jedna, dvě a tři kladně zodpovězené suicidální otázky, tvoří skupinu suicidálního chování B.

6.1 Zhodnocení platnosti hypotéz

H1: Osoby se suicidálním chováním A mají statisticky významně nižší míru vnímané sociální opory ze strany rodičů než osoby bez suicidálního chování A.

Tab. č. 1: Suicidální chování A a sociální opora od rodičů

Průměr sociální opory od rodičů	nesuicidální chování A	51,85	Přijímám H1 na hladině významnosti $\alpha = 0,001$
	suicidální chování A	46,67	
P-hodnota F testu	0,03		
P-hodnota T-testu	0,00		

H2: Osoby se suicidálním chováním B mají statisticky významně nižší míru vnímané sociální opory ze strany rodičů než osoby bez suicidálního chování B.+

Tab. č. 2: Suicidální chování B a sociální opora od rodičů

Průměr sociální opory od rodičů	nesuicidální chování B	50,77	Přijímám H1 na hladině významnosti $\alpha = 0,001$
	suicidální chování B	45,78	
P-hodnota F testu	0,06		
P-hodnota T- testu	0,00		

H3: Osoby bez suicidálního chování A mají statisticky významně vyšší míru vnímané sociální opory od kamarádů než osoby se suicidálním chováním A.

Tab. č. 3: Suicidální chování A a sociální opora od kamarádů

Průměr sociální opory od kamarádů	nesuicidální chování A	54,87	Zamítáme H3 a přijímáme Ho
	suicidální chování A	54,2	
P-hodnota F testu	0,62		
P-hodnota T- testu	0,28		

Ho: Osoby bez suicidálního chování A mají statisticky významně nižší nebo stejnou míru vnímané sociální opory od kamarádů než osoby se suicidálním chováním A.

H4: Osoby bez suicidálního chování B mají statisticky významně vyšší míru sociální opory od kamarádů než osoby se suicidálním chováním B.

Tab. č. 4: Suicidální chování B a sociální opora od kamarádů

Průměr sociální opory od kamarádů	nesuicidální chování B	54,51	Zamítáme H4 a přijímáme Ho
	suicidální chování B	55,05	
P-hodnota F testu	0,78		
P-hodnota T- testu	0,35		

Ho: Osoby bez suicidálního chování B mají statisticky významně nižší nebo stejnou míru vnímané sociální opory od kamarádů než osoby se suicidálním chováním B.

H5: U osob se suicidálním chováním A je statisticky významně nižší míra vnímané celkové sociální opory než u osob bez suicidálního chování A.

Tab. č. 5: Suicidální chování A a celková sociální opora

Průměr sociální opory celkem	nesuicidální chování A	227,51	Přijímám H5 na hladině významnosti $\alpha = 0,001$
	suicidální chování A	213,88	
P-hodnota F testu	0,91		
P-hodnota T- testu	0,00		

H6: U osob se suicidálním chováním B je statisticky významně nižší míra vnímané celkové sociální opory než u osob bez suicidálního chování B.

Tab. č. 6: Suicidální chování B a celková sociální opora

Průměr sociální opory celkem	nesuicidální chování B	224,62	Přijímám H6 na hladině významnosti $\alpha = 0,001$
	suicidální chování B	211,77	
P-hodnota F testu	0,6		
P-hodnota T- testu	0,00		

H7: U žen je statisticky významně vyšší míra celkové vnímané sociální opory než u mužů.

Tab. č. 7: Celková sociální opora podle pohlaví

Průměr sociální opory celkem	Muži	213,73	Přijímám H7 na hladině významnosti $\alpha = 0,001$
	Ženy	232,31	
P-hodnota F testu	0,06		
P-hodnota T- testu	0,00		

H8: U žen je statisticky významně vyšší pravděpodobnost suicidálního chování A než u mužů.

Tab. č. 8: Suicidální chování A podle pohlaví

Průměr suicidálního chování A	Muži	9,65	Zamítáme H8 a přijímáme H0
	Ženy	9,22	
P-hodnota F testu	0,03		
P-hodnota T- testu	0,21		

H0: U žen je statisticky významně nižší nebo stejná pravděpodobnost suicidálního chování A než u mužů.

H9: U žen je statisticky významně vyšší pravděpodobnost suicidálního chování B než u mužů.

Tab. č. 9 Suicidální chování B podle pohlaví

Průměr suicidálního chování B	Muži	0,39	Zamítáme H9 a přijímáme H0
	Ženy	0,22	
P-hodnota F testu	0,00		
P-hodnota T- testu	0,00		

H0: U žen je statisticky významně nižší nebo stejná pravděpodobnost suicidálního chování B než u mužů.

Diskuze

Metody, získávání a zpracování dat

Výběr vzorku byl příležitostný. I když Ferjenčík (2000) tvrdí, že je to výběr jednoduchý a nespolehlivý, vzhledem k velikosti našeho souboru si myslíme, že to výsledky výrazně neovlivnilo. Aby nedošlo ke zkreslení vzorku, jsme se snažili přispět také tím, že byly zastoupeny SOŠ, SOU i gymnázia. Snažili jsme se i o vyrovnání vzorku podle pohlaví, což se nám nakonec povedlo v poměru 55 % mužů: 45 % žen.

Jako prostředí k realizaci našeho výzkumu, který byl zaměřen na adolescentní období, byly vybrány různé typy středních škol. Průměrný věk participantů byl 17,6 let u mužů a 18,4 u žen. Vysvětlujeme si to jako důsledek toho, že u dvou škol byl výzkum na přání ředitelů prováděn pouze u žáků 4. ročníků, kde se věk pohybuje mezi 18 a 19 roky a několikrát se zde objevili žáci ještě starší. Pro tento vysoký průměrný věk bylo nutné zvážit vhodnost použití dotazníku CASSS-CZ u žáků starších 20 let, ale protože dotazník je určen pro žáky od 3. tříd základních škol do 4. ročníků středních škol a doporučený věk není uveden, nechali jsme je součástí výzkumu.

S volbou dotazníku CASSS-CZ pro měření míry sociální opory jsme byli spokojeni. Volba dotazníku CASPI pro měření míry sebevražedného chování nebyla ideální, protože dotazník měřil riziko suicidálního chování, aniž by měřil skutečné sebevražedné chování, i když jsme se to snažili zmírnit vytvořením kategorie suicidálního chování B. Tento dotazník byl vybrán, protože z dostupných metod to i po zvážení jeho nevýhod byla nejlepší možnost. Tento dotazník byl již vyzkoušený v České republice a má statistické podklady.

Další nevýhodou tohoto dotazníku bylo i to, že se dotazoval pouze na posledních 6 měsících. Zde mohlo dojít k několikerému zkreslení. Zaprvé mohl někdo špatně odhadnout období 6 měsíců a zkreslit tak výsledky, to by většinou ovlivnilo výsledky kategorie suicidálního chování A. Zadruhé, když se někdo někdy pokusil o sebevraždu, ale stalo se to dříve, správně by to již neměl do dotazníku označit, proto suicidální chování B může být zkresleno tímto časovým omezením.

Dalším možným negativem tohoto dotazníku bylo, že do skupiny suicidálního chování A mohl zařadit i žáky, kteří o sebevražedném činu nikdy nepřemýšleli, pouze se u nich nahromadilo velké množství rizikových faktorů, což vychází z teorie, že sebevražedné chování závisí na kumulaci různých stresových podnětů. Další skutečností, která mohla ovlivnit výsledky výzkumu je možný vliv zprostředkujících osob na školách. Tím, že jsme se neúčastnili každého administrování dotazníků, pouze jsme vysvětlili princip, cíle, způsob administrování a zodpověděli případné otázky zprostředkující osobě, mohlo dojít k částečným desinformacím.

Tím je také možné vysvětlit poměrně vysoký počet vyřazených dotazníků. Dalším možným důvodem takto velkého počtu vyřazení mohlo být, že výzkum byl realizován v době školní výuky, a ačkoli účast na něm byla dobrovolná, mohli se někteří žáci cítit pod tlakem, aby se ho zúčastnili, zároveň ale nebyli dostatečně motivováni vyplňovat ho svědomitě. Další vyřazení dotazníků nastalo při velkém množství nevyplněných odpovědí. Zde mohlo mít vliv to, že jim byla dána možnost některé odpovědi vynechat, takže se jim na některé výroky nemuselo chtít odpovídat, z čehož by se dalo usuzovat na problém v dané oblasti. Dalším možným vysvětlením je, že nemuseli správně pochopit, na co se jich ptáme. Tento jev byl nejčastěji pozorován u subškály v dotazníku CASSS-CZ Lidé ve škole, z toho vyvozují, že tato subškála byla poměrně špatně pochopitelná. V dotazníku CASPI se vyřazovalo již od jedné nezodpovězené odpovědi, v případě, že celá dotazníková baterie je vyplněna správně a chybí pouze jedna odpověď, myslíme si, že to je prediktorem problému v dané oblasti.

Hypotézy

Ačkoliv nebyl určen jednotný způsob dělení sebevražedného chování, musel být rozdělen na suicidální chování A a suicidální chování B, pro přijetí nebo zamítnutí hypotéz, jsme oba tyto způsoby přijímali nebo zamítali současně, což svědčí o tom, že tyto 2 typy suicidálního chování mají mnoho společného.

Fakt, že jsme přijali H1 i H2 které potvrzují, že osoby se suicidálním chováním A i B mají statisticky významně nižší míru vnímané sociální opory ze strany rodičů než osoby bez suicidálního chování A i B, na hladině významnosti $\alpha=0,001$, potvrzuje např. výzkumy Kocourkové a Koutka (2006), které uvádějí, že nejčastěji uváděným motivem k sebevraždě byl konflikt v rodině.

Zamítli jsme H3 i H4, z toho vyplývá, že sociální opora od kamarádů nemá pro participanty takový význam, aby ovlivnila jejich sebevražedné chování. Je možné, že na to má vliv jejich věk, že se to postupně věkem změní a kamarádi po odstěhování se z domova získají na hodnotě.

Přijetí H5 a H6 říká, že lidé se sebevražedným chováním mají statisticky významně nižší míru vnímané celkové sociální opory než lidé bez sebevražedného chování. Odpovídá to tomu, že sociální izolovanost je považována společně s konflikty v rodině za významný rizikový faktor sebevražedného chování. Nízká míra sociální opory by proto měla být vnímána jako varovný signál pro možnost spáchání suicidia.

Přijali jsme jednostrannou H7, která říká, že ženy mají vyšší míru vnímané sociální opory než muži. Toto zjištění je v souladu s předchozími uvedenými studii (např. Koubeková, 2001). Také to je v souladu s tím, že v našem výzkumu vyšli muži jako více riziková pro suicidální chování A i B. Mohlo by to znamenat, že tím, že ženy mají vyšší míru vnímané sociální opory, jsou také lépe vybaveny ke zvládnutí zátěžových situací, mohou někoho poprosit o pomoc či radu. Muži, kteří mají podstatně nižší míru vnímané sociální opory, jsou naproti tomu více náchylní k sebevražednému jednání než ženy.

Navzdory většině dosavadních výzkumů, z kterých jsme čerpali, v mém výzkumu jsme hypotézu, která tvrdila, že u žen je statisticky významně vyšší pravděpodobnost suicidálního chování než u mužů, museli zamítnout i pro suicidální chování A (H8) i pro suicidální chování B (H9). Kdybychom se inspirovali výzkumem Šolcové a Kebzy (2003), kde vyšlo vyšší riziko sebevraždy u lidí s nižším vzděláním než u lidí s vyšším stupněm vzdělání, dalo by se to vysvětlit tím, že z odborného učiliště jsem měla zastoupen většinou pouze mužský vzorek, kdežto na středních odborných školách a gymnáziích, byl tento vzorek převážně ženského pohlaví.

Problematika sebevražednosti je velmi závažným tématem. Jejím spojením se sociální oporou jsme získali bližší informace o jednom jejím projektivním, ale v případě její nepřítomnosti, i rizikovým faktoru. Budoucnost snižování míry sebevražednosti vidíme v tom, že by se měla zlepšit dostupnost preventivních programů, toto téma by se mělo přestat tabuizovat a mělo by se o něm začít více hovořit, což by lidem přineslo i více informací, jak mohou získat pomoc.

Závěr

Zjistili jsme, že z 392 žáků středních škol jich 241 patří do skupiny nesuicidálního chování A a 151 do skupiny suicidálního chování A, 320 jich spadá do skupiny nesuicidálního chování B a 72 do skupiny suicidálního chování B. Zjistili jsme, že osoby se suicidálním chováním A i B vykazují nižší míru vnímané sociální opory ze strany rodičů i celkové sociální opory. V porovnání pohlaví pro sebevražedné chování více riziková vyšli muži, ženy vykazovaly vyšší míru vnímané sociální opory.

Literatura

Baštecká, B., et al. (2003). *Klinická psychologie v praxi*. Praha: Portál.

Český statistický úřad (2011). *Sebevraždy v České republice 2006 až 2010*. Získáno z [http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/040031B197/\\$File/401211.pdf](http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/040031B197/$File/401211.pdf)

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.

Frankel, B. & Kranzová R. (1998). *O sebevraždách*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Hort, V. & Kocourková, J. (2006). Sebevražedné chování v medicínské praxi. *Česká a slovenská psychiatrie*, 4, 201-203.

Hort, V. & Kocourková, J. (2005). Suicidální témata v dětské a adolescentní psychiatrii. *Praktický lékař*, 4, 52-54.

King, Ch. A., Merchant Ch. R. (2008). Social and Interpersonal Factors Relating to Adolescent Suicidality: A Review of the Literature. *Archives of Suicide Research*, 12, 181- 196. Získáno z EBSCOhost databáze

Kocourková, J. (n.d.). Závěrečná zpráva projektu IGA MZ ČR. *Rizikové faktory suicidálního chování dětí a adolescentů. 2004-2006*. Dětská psychiatrická klinika UK 2. LF.

- Kocourková, J. & Koutek, J. (1996). Psychodynamické aspekty agrese suicidálního chování v adolescenci. *Československá psychologie*. 6, 534-537.
- Kocourková, J. & Koutek, J. (2006). Rizikové faktory dětské a adolescentní suicidality. *Česká a slovenská psychiatrie*. 8, 431-435.
- Koutek, J. & Kocourková, J. (2007a). Některé charakteristiky suicidálního jednání u dětí a adolescentů. *Československá psychologie*. 1, 72- 79.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
- Mareš, J., Ježek, S. (2005). *Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Pfeffer, C., Jiang, H., Kakuma, T. (2000). Child- Adolescent Suicidal Potential Index (CASPI): A Screen for Risk for Early Onset Suicidal Behavior. *Psychological Assessment*. Získáno z EBSCOhost databáze
- Šolcová, I. & Kebza, V. (2003). Prediktory sociální opory u české populace. *Československá psychologie*. 3, 220-229.
- Šolcová, I. & Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný projektivní faktor. *Československá psychologie*. 1, 19-38.
- Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese* (4. vyd.). Praha: Portál.
- Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie*. Praha: Portál.
- Wunderlich, U, Bronisch, T, Wittchen, H. U. & Carter, R. (2001). Gender differences in adolescents and young adults with suicidal behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 5, 332-339. Získáno z EBSCOhost databáze

AKTUALIZACE POPULAČNÍCH NOREM PRO OSOBNOSTNÍ DOTAZNÍK PRO MLÁDEŽ (HSPQ)

UPDATING OF THE POPULATION STANDARDS FOR HIGH SCHOOL PERSONALITY QUESTIONNAIRE (HSPQ)

Martin DOLEJŠ

Katedra psychologie FF UP, Křížkovského 10, 77180 Olomouc, Česká republika, martin.dolejs@upol.cz

Abstrakt: Příspěvek prezentuje výsledky výzkumné studie, která se zaměřila na tvorbu populačních norem pro Osobnostní dotazník pro mládež (HSPQ). Psychodiagnostická metoda HSPQ se využívá k diagnostice čtrnácti osobnostních faktorů prvního řádu (např. nadšenost vs. sklíčenost; vznětlivost vs. klidnost a další). Základním souborem se stali pubescenti ve věku 11 až 16 let navštěvující druhý stupeň základních škol na území České republiky. Každý měřený faktor se soustředí na jinou stránku osobnosti, některé vlastnosti se zaměřují na úroveň povahové integrace, jiné se více dotýkají temperamentu, a další označují motivační sklony žáka. Administrace testových baterií se uskutečnila s 3 570 žáky a žákyněmi (forma „A“ 1 938 respondentů a forma „B“ 1 642 respondentů). Součástí tohoto sdělení jsou i aktualizované populační normy rozdělené podle proměnných – věk, pohlaví, typ školy atd.

Abstract: The paper presents results of the research study focused on creating standards for High School Personality Questionnaire (HSPQ). The psychodiagnostic method HSPQ is used in order to diagnose fourteen primary personal factors (e.g. surgency vs. desurgency; excitability vs. phlegmatic temperament, etc.). The target group was created by pubescents aged 11 up to 16 attending the upper grade of primary schools in the Czech Republic. Each measured factor is focused on different aspect of the personality, some of the attributes are describing the level of character integration, other ones are centred on temperament and the others identify the motivation tendencies of pupils. The testing batteries were administrated on 3 570 pupils (for form “A” 1 938 respondents and for form “B” 1 642 respondents). This paper also contains updated population standards organized according to different variables - age, sex, type of school etc.

Klíčová slova: R. B. Cattell; K. Balcar; Osobnostní dotazník pro mládež; HSPQ; populační normy

Keywords: R. B. Cattell; K. Balcar; High School Personality Questionnaire HSPQ; Population standards

Úvod

Psychodiagnostické testy a dotazníky k měření různých determinant osobnosti, jako každá jiná věc v tomto světě, podléhají času, a tedy stárnou. Nástroj nestárne jen z hlediska položek, ale hlavně v oblasti populačních norem, které často i po několika letech neodpovídají realitě, respektive populaci, která je pomocí těchto norem hodnocena. Tento jev „stárnutí“ není jen doménou vědomostních testů, ale i nástrojů na měření osobnostních rysů. Předkládaná studie měla za cíl vytvořit aktuální a též reprezentativní populační normy pro žáky a žákyně druhého stupně základních škol u Osobnostního dotazníku pro mládež (Balcar, 1986, česká verze dotazníku a norem).

1. Koncept Osobnostního dotazníku pro mládež (HSPQ)

Při popisu osobnosti adolescenta se používají základní rysy neboli osobnostní dispozice (Allport, 1961), které jsou v čase relativně stálé a u každého jedince jedinečné. Významný představitel psychologie osobnosti G. W. Allport (in Nakonečný, 1997) se domnívá, že „rysy jsou mentální struktury, jakési neuropsychické dispozice, které reprezentují něco v osobnosti skutečně existujícího“. Rysy v této struktuře nemají ostré hranice, vzájemně se ovlivňují, propojují a vytvářejí trsy¹. Ze vzájemné interakce vyplývá, že dispozice nejsou na stejné úrovni a mohou tedy ovlivňovat chování jedince jinou silou (Allport, 1961; Hall, Lindzey, 1999).

Pro Raymonda B. Cattella je osobnost člověka tvořena skupinou rysů, které vytvářejí komplexní strukturu. Tato struktura se v sociálním prostředí vyznačuje určitou stálostí v jednání a chování jedince na podobné podněty. Pravidelnost, stálost a určitá přehlednost ve struktuře a v chování umožňuje vzájemné porovnání adolescentů za použití stejných pojmových aparátů. Autor se

zaměřil na lexikální výzkum sloves, přídavných a podstatných jmen. Slova zkoumal faktorovou analýzou, kterou můžeme chápat jako metodu využívanou k vytváření trsů slov, opírajících se o korelační vztahy (Hall, Lindzey, 1999)².

Raymond B. Cattell a Mary D. L. Cattell vytvořili v roce 1963 psychodiagnostický nástroj „High School Personality Questionnaire“, který „vychází z předpokladu, že odpovědi získané otázkami na citové prožitky, zájmy, na habituální chování a na názory adolescentů mohou být indikátory relativně stálých vlastností osobnosti“ (Říčan, in Balcar, 1986, s. 7). Osobnostní dotazník pro mládež je svou koncepcí podobný Cattellovu Šestnáctifaktorovému dotazníku pro dospělé (16 PF) a Osobnostnímu dotazníku pro děti (CPQ) autorů Portera a Cattella. Jde o snahu Cattella zachytit rysy prvního a druhého řádu u širší věkové kohorty³.

Českou verzi Osobnostního dotazníku pro mládež připravil již v roce 1973 Karel Balcar, který absolvoval několikaměsíční odbornou stáž v Anglii u R. B. Cattella. Balcar popisuje dotazník HSPQ jako metodu, která umožňuje diagnostiku normálních univerzálních vlastností osobnosti a přináší důležité poznatky o osobnosti adolescenta. Druhé přepracované vydání příručky k tomuto nástroji vyšlo v roce 1986 v národním podniku Psychodiagnostické a didaktické testy a v roce 1992 v soukromé firmě Psychodiagnostika⁴.

Při popisu inventáře budeme z velké části vycházet z těchto příruček, protože naším cílem nebylo revidovat celou metodu, ale vytvořit aktuální populační normy. K tomuto cíli nás vedlo několik zjištění: a) osobnostní rysy jsou relativně stálé a neměnné v čase; b) námi provedená analýza položek a odpovědí nenaznačila jejich zastaralost; c) inventář vydaný K. Balcarem je oblíbený mezi odborníky a hojně používaný v diagnostickém procesu.

2. Teoretický konstrukt dotazníku

Faktorová analýza umožňuje na základě korelací redukovat větší počet proměnných do menšího počtu přímo neměřitelných faktorů. Cattell a Cattell při konstrukci tohoto dotazníku použili stejný postup s lexikálními pojmy. Allport a Orlbert v roce 1936 vybrali ze slovníku 4 500 tisíc slov popisujících vlastnosti, chování a stavy osobnosti (in Hall, Lindzey, 1999). Z tohoto seznamu vychází i Cattell, který faktorovou analýzou stanovil 35 základních dispozic (faktory prvního řádu).

Diagnostický nástroj HSPQ je využíván k měření 14 faktorů prvního řádu, které jsou považovány za dostatečně popisné a vzájemně nezávislé. Ve struktuře těchto primárních dispozic zaznamenáváme širší zkušenostní, vývojové a dědičné vlivy. Faktory HSPQ umožňují za použití faktorové analýzy identifikovat tři faktory druhého řádu (extraverze, úzkostnost, sebekprosazení)⁵. K. Balcar (1986, s. 11) uvádí, že „primární vlastnosti jsou odvozeny z představy sféry osobnosti; to je souboru psychologických předpokladů, jimiž lze vysvětlit veškeré lidské chování. Obvykle se počítá s tím, že těchto předpokladů – vlastností – je daleko méně, než jejich různých vnějších projevů, a že je lze objevit podle pravidelnosti v těchto projevech: co se v chování vyskytuje pohromadě, má společné i vnitřní, psychologické předpoklady. Z pravidelnosti v chování pak lze odvodit co nejmenší potřebný počet vlastností, jejichž kombinacemi lze chování zpětně vysvětlit, a z projevů, které jsou s nimi pravidelně sdruženy, lze vystihnout psychologický obsah těchto vlastností“.

Osobnostní inventář umožňuje získávat základní údaje o rysech osobnosti, které lze zkoumat z několika úhlů pohledu a rovin:

- faktor prvního řádu lze chápat jako jádro (základní komponentu) rysu, který je v různorodých vztazích s dalšími faktory prvního řádu; faktor je vyjádřen hodnotou (kvantitativně nebo kvalitativně) a vztahem k ostatním faktorům (korelace);
- rys osobnosti je z části vyjádřen faktorem druhého řádu (trs faktorů prvního řádu), který je charakterizován poměrově odlišným složením jednotlivých faktorů nižšího řádu a vztahem k faktorům prvního a druhého řádu;
- faktor druhého řádu je složitější část osobnosti a můžeme na něj pohlížet jako na trs rysů (Čáp, Balcar, Boschek, 1999).

Při samotné konstrukci dotazníku se vycházelo z několika předem daných požadavků (Balcar, 1992):

- výpovědi vztahující se k jednomu faktoru mají vykazovat vzájemně významné korelační koeficienty;
- položky nemají svou povahou prezentovat měřenou dispozici;
- vlastnosti měřené tímto nástrojem mají být zjištělné i jinými psychodiagnostickými metodami (rozhovor, testy a dotazníky zaměřené na vlastnosti osobnosti a další);

- položky jedné vlastnosti mají být vyrovnané co do počtu kladných (ano; velmi často; často) a záporných (ne; téměř nikdy; nikdy) odpovědí;
- každá položka nabízí tři alternativní odpovědi;
- vlastnost má být sycena takovými položkami, při kterých průměrný jedinec z populace bude dosahovat střední hodnoty hrubého skóru (8–12 bodů; faktor B: 4–6 bodů);
- otázky patřící k jedné vlastnosti mají být rozptýleny v testu tak, aby průměrnému adolescentovi nenaznačovaly vzájemnou provázanost;
- dotazník by neměl být pro adolescenta zatěžující a časově náročný;
- administrace metody by neměla přesáhnout jednu vyučovací hodinu trvající 45 minut (pokles pozornosti a motivace);
- formy „A“ a „B“ mají obsahovat vyvážený počet otázek, umožňující získat podobné výsledky u dispozice, kterou sytí.

Karel Balcar postupoval při převodu americké verze dotazníku v několika krocích. Prvním krokem byly jazykové překlady jednotlivých položek z formy „A“ a „B“ spojené s jazykovou analýzou. Úkolem bylo vytipovat položky, které jsou jazykově nebo kulturně podmíněné. Otázky s tímto zatížením byly přeformulovány nebo v nejzazším případě nahrazeny vhodnějšími položkami z dalších forem („C“ a „D“). Takto připravené dvě verze dotazníku byly předloženy 80 respondentům v pilotním šetření, které ověřovalo srozumitelnost a vyváženost položek a odpovědí. Na základě tohoto šetření byly vytvořeny dvě analogické formy osobnostního dotazníku, které jsou zjednodušeně označovány jako „Forma A“ a „Forma B“. Inventáře obsahují 142 položek se třemi nabízenými možnostmi odpovědi. Každý faktor je sycen 10 položkami a otázky označené číslem 1 a 142 ověřují připravenost adolescenta pracovat s dotazníkem. Položky a odpovědi na tyto položky v obou formách osobnostního dotazníku jsou poskládány stejně tak, aby administrátor mohl využít jednotnou formu vyhodnocovací šablony a záznamového archu (Balcar, 1986, 1992).

Cattell a Cattell připravili Osobnostní dotazník pro diagnostiku adolescentů ve věkovém pásmu 12–18 let. Autor české verze se rozhodl zúžit toto věkové pásmo na obou pólech o rok a vytvořil tak populační normy pro 13leté až 17leté, protože se domníval, že pro mladší respondenty může být administrace náročná, některé položky nesrozumitelné⁶ a pro starší adolescenty nemusí být některé položky a odpovědi aktuální⁷. Osobnostní inventář může být předkládán v nezměněné podobě dívkám i chlapcům. V našem výzkumu jsme se zaměřili na dolní hranici věkového pásma (11–16letí). Bylo to dáno výběrem zkoumané populace, a také naší domněnkou, že inteligence a zkušenosti adolescentů s vývojem společnosti rostou. Tyto naše domněnky byly potvrzeny, protože během administrace se objevilo jen několik dotazů ze strany respondentů, žádající o vysvětlení některé z položek. Balcar ve své příručce k tomuto píše: „Text testu je přizpůsoben tak, aby vyžadoval pouze čtení a porozumění obvyklé u jedenáctiletého dítěte.“ (1986, s. 14).

3. Administrace dotazníku

Při administraci jsme vycházeli z návodu K. Balcara, který jsme museli trochu uzpůsobit, protože jsme nepředkládali jen tento nástroj, ale celou testovou baterii složenou ze dvou nástrojů, ze sociodemografických otázek a z informací pro adolescenty. Osobnostní dotazník byl vybrán též z důvodu možnosti skupinové administrace a pro rozsah jeho časové náročnosti.

Nechceme zde kopírovat příručku k této metodě, ale pro přehlednost uvedeme základní informace potřebné k administraci. Základní pravidla při administraci:

- inventář může být použit v individuálním i skupinovém psychodiagnostickém procesu;
- průměrná doba testování je cca 45 minut⁸;
- adolescent své odpovědi zaznamenává do záznamového listu, který lze prostřednictvím šablony jednoduše, elegantně a rychle vyhodnotit;
- administrátor zkontroluje, zda zkoumané osoby mají čím zaznamenávat odpovědi⁹;
- pokyny k vyplňování dotazníku mohou být podány ústně nebo nechány k nastudování individuálně respondentem¹⁰;

- přesně a důsledně vysvětlit způsob zaznamenávání odpovědí a jejich opravování, které je povoleno u všech položek;
- adolescenti by měli mít dostatek prostoru a klidu při vyplňování dotazníku;
- respondentům mohou být podány vysvětlující informace u položek nebo slov, kterým nerozumí¹¹;
- u položek faktoru krystalická inteligence nelze podat vysvětlení, protože obsahují vždy jednu správnou odpověď (položka číslo: 23, 24, 43, 44, 63, 64, 83, 84, 104 a 124);
- administrátor by se měl po zahájení administrace projít mezi respondenty a zkontrolovat, zda všichni pochopili, jak pracovat s inventářem (sešit s položkami a záznamový arch) a jak zaznamenávat odpovědi;
- respondenti mají být upozorňováni na čas (desetiminutové intervaly) a položku, u které mají v danou chvíli být¹²;
- při odevzdání vyplněného záznamového archu by měl administrátor zkontrolovat, zda jsou odpovědi u všech položek, zda je uveden věk, pohlaví a další požadované socioekonomické údaje (typ školy, školní ročník atd.) (Balcar, 1986, 1992).

4. Hodnocení dotazníku a jednotlivé faktory

Administrátor by měl před zahájením vyhodnocovacího procesu zkontrolovat vyplněný záznamový arch, zda neobsahuje zjevné známky selhání. Mezi nejčastější znaky selhání patří: více než jedna odpověď u jedné položky, položka bez odpovědi, stereotypní rozložení odpovědí, v otázkách 1 a 142 odpovědi b) a c). Po provedené kontrole se na záznamový list přiloží vyhodnocovací šablona (dvě šablony, každá pro vyhodnocení sedmi faktorů). Ke správné orientaci a k přesnému umístění šablony slouží kontrolní kroužky nacházející se v protilehlých rozích šablony a kontrolní hvězdičky na záznamovém archu. Jednotlivé faktory jsou na šabloně označeny písmeny a jsou vzájemně odděleny čarou, přičemž u každého faktoru jsou vyznačeny odpovědi, za které jedinec získává jeden nebo dva body hrubého skóru. Balcar píše, že „nejlépe je začít shora faktorem A, sčítat čísla u označených políček zleva doprava a pak zapsat součet pro tento faktor na příslušné místo pro hrubý skór příslušného faktoru vpravo na záznamném listě“ (Balcar, 1986, s. 16). Stejný postup se opakuje i u dalších faktorů v šabloně s pořadovým číslem 2. Takto vyhodnocený záznamový arch poskytuje výsledky součtů hrubých bodů u 14 měřených faktorů. Pro výzkumné účely mohou být využity již výsledky hrubých skóru (výhodnější pro výpočet korelací), ale většinou je potřeba získat informace o tom, jak zkoumaná osoba dopadla vzhledem k celé populaci, s níž ji srovnáváme. Z tohoto důvodu jsou v Balcarově příručce vytvořeny převodní tabulky, které umožňují rychlé převedení zjištěných hodnot na standardní skóry – v tomto případě se jedná o stenové hodnoty. Při výběru správné převodní tabulky se orientujeme podle tří základních proměnných: a) použitá forma osobnostního dotazníku; b) pohlaví; c) věk probandů (platí jen pro krystalickou inteligenci) (Balcar, 1986, 1992).

Každý měřený faktor je zaměřen na jinou stránku osobnosti. Některé vlastnosti se zaměřují na úroveň povahové integrace, jiné se více dotýkají temperamentu a další označují motivační sklony adolescenta. Určitou zvláštností je faktor „krystalická inteligence – B“, která je založen na kognitivních procesech získaných socializací, učením, na vědomostech a schopnosti je využívat v běžných životních situacích (Hartl, Hartlová, 2000). Balcar (1992, s. 17) ve své příručce píše, že „faktory jsou většinou vymezeny polárně, dvěma proti sobě stojícími krajnostmi: k jedné z nich se blíží měřená vlastnost u osoby, která získá vysoký skór na příslušné stupnici: tento pól bývá označen +. K druhé krajnosti se blíží měřená vlastnost u osoby, která získá nízký skór; tento pól bývá označen -“. Administrátor využívající tento nástroj v diagnostickém procesu by si měl uvědomit, že označení nízký/vysoký skór nebo kladný/záporný pól nevyovídá nic o tom, zda je rys osobnosti psychologicky žádoucí nebo nežádoucí (Balcar, 1986, 1992).

V následujícím textu se zastavíme u jednotlivých faktorů měřených Osobnostním dotazníkem pro mládež (HSPQ), naší snahou však nebude kopírovat příručku, protože autor popisuje jednotlivé faktory dostatečně výstižně, ale poskytnout čtenářům této práce základní informace (Balcar, 1986, 1992).

Faktor A

Bezprostřednost: A+ (Affectothymia)

Adolescenti jsou pozorní k lidem, společensky přizpůsobiví, se zájmem o práci a spolupráci s druhými. Rádi navštěvují společenské akce a dokážou pobavit své kamarády. Nemají problémy se přizpůsobit společenským normám a pravidlům, ve společnosti jsou uznáváni a s menšími problémy přijímají kritiku okolí.

Uzavřenost: A- (Schizothymia)

Jedince dosahující v tomto faktoru nízkých hodnot vnímáme jako chladné a uzavřené vůči svému okolí. Na svět pohlíží pesimisticky a nejsou schopni se radovat z běžných každodenních úspěchů. U druhých lidí oceňují intelekt, ale dokážou být vůči nim přísní a odměření. Vyhledávají více než společnost vlastní prožitek a samotu. Obtížněji se přizpůsobují psaným a nepsaným pravidlům, ale na druhou stranu dokážou držet své sliby a plnit své povinnosti.

Faktor B*Vysoká krystalická inteligence: B+ (High Intelligence)*

Učí se rychleji a mají sklon k intelektuálním zájmům. Lépe se přizpůsobující školní práci a jsou oblíbení v kolektivu spolužáků. Tito adolescenti jsou méně často členy vrstevnických gangů, páchají menší počet přestupků a trestných činů.

Nízká krystalická inteligence: B- (Low Intelligence)

Adolescenti mají častěji problémy zvládnout abstraktní úkoly. Častěji se mohou dostávat do hádek se svými spolužáky. Ve školním kolektivu stojí na okraji, nejsou kolektivem přijímáni a mají méně přátel. Mohou se u nich objevovat kompenzační mechanismy ve formě rizikového chování.

Faktor C*Citová stálost: C+ (Higher Ego Strength)*

Jedinci jsou klidní a citově zralí, což jim pomáhá přistupovat k věcem realisticky. V zátěžových situacích jednají rozvážně a umějí zachovat klid potřebný pro nalezení správných řešení. Svět vnímají realisticky a nedělá jim problém přizpůsobit se novým podmínkám. Lépe překonávají překážky a méně podléhají frustraci.

Citová nestálost: C- (Emotional Instability or Ego Weakness)

Adolescenti s nízkým faktorem C nejsou spokojeni se svým životem, s většími potížemi ovládají své chování. Často se vyhýbají povinnostem, zodpovědnosti a selhávají při dosahování svých vytčených cílů. Může se u nich objevit nutkavé chování a zdravotní potíže. Hůře zvládají stresové situace, na které reagují neurotickými způsoby chování.

Faktor D*Vznětlivost: D+ (Excitability)*

Nároční a netrpěliví jedinci, kteří se snadno rozptýlí, předvádí se a upozorňují na sebe. Rádi se do všeho zapojují a rychle se pro vše nadchnou. Ve vrstevnickém kolektivu jsou adolescenti s D+ vnímáni jako impulzivně sebeprosazující. Jejich výchova je náročnější, protože nedokážou přijímat autoritu. Objevují se častěji neurotické příznaky, poruchy spánku a pozornosti. Konflikty s okolím řeší fyzickým násilím a obecně nejsou u spolužáků oblíbeni.

Klidnost: D- (Phlegmatic Temperament)

Na okolí působí adolescenti s nízkým D klidným dojmem, jsou rozvážnější a vytrvalejší ve své práci. Při práci v kolektivu se drží v pozadí, své názory prezentují jen velmi málo, a to většinou na vyžádání.

Faktor E*Průbojnost: E+ (Dominance or Ascendence)*

Čím vyššího skóre v tomto faktoru adolescenti dosahují, tím častěji je u nich pozorovatelná revolta vůči normám společnosti a nezávislost. Své názory dokážou prosadit za každou cenu i různými protispoločenskými formami chování. Rádi dosahují společenských úspěchů, obdivu a prestiže.

Poddajnost: E- (Submissiveness)

Poddajní a závislí adolescenti, kteří se nechají vyvést z míry autoritou. Jsou konvenční, přizpůsobují se okolí, které je často poníží a využívá. Nedaří se jim v takové míře prosazovat svá práva a názory. Mohou být svým okolím ovládáni a donucováni k některým formám rizikového chování.

Faktor F*Nadšenost: F+ (Surgency)*

Vysokého F dosahují veselí adolescenti, kteří dokážou projevovat své city a přizpůsobovat se ostatním. Výchova v primární rodině se vyznačuje otevřeností, přívětivostí a optimismem. Adolescenti jsou v menší míře trestáni rodiči, kteří na ně nemají takové nároky. Pohotově reagují na podněty z okolí.

Sklíčenost: F- (Desurgency)

Navenek mohou tito adolescenti působit zamyšleně a uzavřeně. Ve společnosti se chovají opatrně, mlčenlivě a s obtížemi navazují sociální kontakty. Jejich vnitřní svět je plný obav z budoucnosti. Výchovný styl v rodině je zaměřen na dodržování pravidel, disciplíny a poslušnosti. Adolescenti jsou v kolektivu spolužáků v menší míře oblíbení a jen velmi málo získávají role vůdce, hvězdy.

Faktor G*Zodpovědnost: G+ (Superego Strength or Character)*

Vytrvalí, odpovědní a svědomití adolescenti, kteří sami sebe vidí jako nositele a strážce mravů. Mají smysl pro povinnost a řád. Více se u nich projevuje vliv superega, respektive svědomí. Projevují se dobrou organizací myšlení, disciplínou a vytrvalostí v pracovních úkolech. U spolužáků jsou oblíbení a vyhledávaní, dokážou vést skupinu a hájit její zájmy navenek.

Svévolnost: G- (Low Superego Strength or Lack of Acceptance of Group Moral Standards)

Adolescenti jsou nestálí, snadno se vzdávají, jsou lehkovážní a nespolehliví. Nízké G koreluje s delikventním chováním (lhaní, krádeže, agresivita, vandalství atd.). Nedodržují pravidla a nedokážou dostát závazkům, které slíbili.

Faktor H*Smělost: H+ (Parmia)*

Přátelští, aktivní a družní adolescenti, kteří se rádi seznamují s novými lidmi a otevřeně reagují v komunikaci s nimi. Někdy lze zaregistrovat impulzivní chování s nedostatečným odhadem možných rizik. Zaměřují se na city, které se snaží umělecky ztvárnit. Vyhledávají dobrodružství a adrenalinové sporty.

Plachost: H- (Threctia)

Adolescenti s nízkým H se stydí před příslušníky opačného pohlaví, své city skrývají a mají sklon zahořknout. Ve škole jsou svědomití, opatrní a uvážliví. Mají jen několik málo kamarádů a omezený repertoár koníčků. Vyhledávají samotu a školní úkoly nejraději dělají sami. Mluvit před publikem jim dělá obtíže, jsou nervózní a nejistí.

Faktor I*Citová choulostivost: I+ (Premsia)*

Adolescenty můžeme charakterizovat jako netrpělivé, závislé, nejisté, umělecky zjemnělé s bohatou představivostí ve vnitřním životě a v řeči. Ke svým spolužákům a okolí se chovají vlídně a shovívavě, dokážou vyslechnout problémy druhých a poradit jim. Můžeme u nich častěji sledovat hypochondrické chování. Mají bohatou představivost s vnitřním životem. Realizují romantické cesty za poznáním. Jsou citově a umělecky zjemnělí se smyslem pro estetičnost. Někdy mohou u svého okolí vyhledávat pomoc a soucit.

Citová tvrdost: I- (Harria)

Ty, kteří dosáhnou nízkého skóru v tomto faktoru, charakterizujeme jako zodpovědné, zralé a ve vztazích otevřené. V životě často spoléhají jen na sebe, jednájí na impulzivního zhodnocení situace. Méně času se věnují svému zdraví a mínění okolí. Stojí za svými slovy a rozhodnutími, vyhledávají takové aktivity, kde se vyžaduje řád a kázeň.

Faktor J*Individualistická zdrženlivost: J+ (Coasthenia)*

Ostražití a uzavření adolescenti, kteří jednájí individualisticky a vyhledávají samotu. Přemýšlejí o svém chování a jednání,

hledají důvody svých chyb. Mívají odlišné názory, které ale neventilují ve společnosti a nechávají si je pro sebe. Dobře a dlouho si pamatují příkoří, které jim někdo učinil.

Družná aktivnost: J- (Zeppia)

Adolescenti rádi podnikají společné akce s druhými, rádi vzbuzují pozornost a přijímají obecná měřítká. Pro úkoly a aktivity se nadchnou a vloží do ní celou svou energii. Kamarádi, spolužáci vyhledávají jejich společnost a ve skupině jsou oblíbení.

Faktor O

Úzkostná sebenejistota: O+ (Guilt Proneness)

Náladoví, smutní a úzkostní adolescenti, kteří se snadno dojmají. Aktivně plní povinnosti a dodržují pravidla. Ke svému okolí jsou ustrašeně ohleduplní a zbytečně starostliví. Propadají citovému zmatku a projevují se fobicky. Ve svém vnitřním světě jsou smutní a plní obav. Obvinují se i z věcí, které neučinili, a potřebují povzbuzení. Cítí se na okraji kolektivu a vnímají se jako nepotřební pro kolektiv. Vysoké O se objevuje u klinických diagnóz (neurózy, psychózy a další).

Sebedůvěra: O- (Untroubled Adequacy)

Veselí, houževnatí adolescenti, kteří si umí poradit, a nezáleží jim na názorech druhých. Ve škole působí dravě, nedbale a nebojácně. Nemají strach z nových a neznámých situací, umí si poradit podle potřeby. Věří ve vlastní schopnosti a dokážou aktivněji čelit stresu. Ze školních a životních neúspěchů si berou ponaučení a rychle se z nich vzpamatovávají.

Faktor Q2

Soběstačnost: Q2+ (Self-sufficiency)

Adolescenti jsou rázní a mají ve zvyku rozhodovat se po svém. Bývají nespokojeni s některými členy skupiny a jejich názory neakceptují. Problémy řeší častěji sami a snaží se najít logická řešení. Své názory se snaží prosadit za každou cenu. Na mínění okolí jim moc nezáleží a nejsou v kolektivu moc oblíbení.

Závislost na druhých: Q2- (Group Dependency)

Charakteristická je závislost na názorech a uznání druhých. Rádi se druží a účastní společných aktivit. Nedokážou rázně prosazovat své názory a raději přejímají názory druhých. Ve skupině mohou zastávat roli služebníka. Podléhají módním a společenským trendům.

Faktor Q3

Sebevláda: Q3+ (High Strength of Self-sentiment)

Ve společnosti se adolescenti umí ovládat, snaží se dosahovat úspěchu a jsou fixováni na názory druhých. Ve škole se chovají slušně, dodržují kázeň a aktivně plní zadané úkoly. Osvojují si společensky uznávané normy a potlačují své city na veřejnosti, protože je vnímají jako slabost. Vysoké Q3 kladně koreluje s vůdcovskou rolí. Nejsou zdrojem obtíží a problémů ve skupině a rádi se podílejí na úkolech vedoucí k vyřčeným cílům.

Nedostatek sebevlády: Q3- (Low Self-sentiment Integration)

Adolescenti odmítají dodržovat společenské požadavky a pravidla a mají nedostatečně vyvinutý stálejší koncept sebepojetí. S nízkým Q3 je spojena kriminalita a delikvence. Okolí vnímá tyto adolescenty jako nevychované, narcistické a nepřizpůsobivé. Mají problémy respektovat pravidla a normy společnosti, není na ně spolehnutí.

Faktor Q4

Vysoké pudové napětí: Q4+ (High Ergic Tension)

Adolescenti pociťují obavy, napětí a vnitřní zmatek. Jejich ego je slabé a mají tendenci se obviňovat. Mohou být vnímáni jako úzkostnější, frustrovanější a labilnější. Jsou citliví na názory druhých.

Nízké pudové napětí: Q4- (Low Ergic Tension)

Adolescenti jsou klidní, vyrovnaní a schopní chápat, zpracovávat duševní procesy, které se v nich odehrávají. V menší míře se u nich objevují úzkostné poruchy a lépe zvládají stresové situace, tlak společnosti.

Faktory druhého řádu

Balcar se podle návodu anglického originálu zabýval také faktory druhého řádu. Jedná se o několik trsů, které byly zjištěny na základě faktorové analýzy čtrnácti faktorů prvního řádu. Tyto faktory vystihují účinek psychologicky ještě obecnějších vlivů. Cattell a Cattell našli osm společných faktorů, jejichž interpretace byla obtížná. V české verzi příručky je k tomuto nástroji proveden rozbor jen čtyř nejvýznamnějších faktorů druhého řádu:

- společenská extraverte: QI+ (Exvia) vs. společenská introverte: QI- (Invia);
- úzkostnost: QII+ (Anxiety) vs. vyrovnanost: QII- (není anglický název);
- sebezprosažení: QIII+ (Cortertia) vs. odevzdanost: QIII- (Pathemia);
- nezávislost na okolí: QIV+ vs. přizpůsobivost okolí QIV- (Balcar, 1986, 1992).

Objevené faktory druhého řádu mohou do psychodiagnostického procesu přinést nové a důležité informace o adolescentovi, ale v naší práci se k nim podrobněji vyjadřovat nebudeme. Bližší informace poskytuje testová příručka k Osobnostnímu dotazníku pro mládež (HSPQ) – Balcar, K. (1992). Osobnostní dotazník pro mládež HSPQ (II. Přepřacované vydání). Bratislava: Psychodiagnostika.

5. Základní soubor

Cílem výzkumné studie byla tvorba populačních norem pro české žáky a žákyně druhého stupně základního vzdělávání. Tito jedinci navštěvovali 6. až 9. ročník základních škol a primu až kvartu víceletých gymnázií působících v České republice. Podle informací ÚIV (2009) poskytnutých pro tuto studii docházelo do námi sledovaných školních ročníků 400 146 žáků (z toho 48,47 % dívek). Tabulka 1 prezentuje četnost a procentuální zastoupení chlapců a dívek v jednotlivých správních celcích a školních ročnících. Nejmenším územním celkem, pokud jde o počet žáků, je Karlovarský kraj (3,02 %), na opačné straně stojí tři kraje, které přesahují hranici 11 % – jde o Středočeský, Jihomoravský a Moravskoslezský kraj. V rozmezí 5 až 6,5 % se nachází sedm územních celků. Územní rozdělení četnosti sledované populace se podobá rozdělení obyvatel v České republice (porovnej ČSÚ, 2010).

Tabulka 1: Populace žáků druhého stupně základních škol v ČR (školní ročník)

Správní celek	Chlapci		Dívky		Chlapci + dívky	
	Celkem	Podíl v %	Celkem	Podíl v %	Celkem	Podíl v %
Hlavní město Praha	19 822	9,55	18 656	9,62	38 304	9,57
Středočeský kraj	22 892	11,03	21 459	11,06	44 278	11,07
Jihočeský kraj	12 983	6,25	12 253	6,32	25 173	6,29
Plzeňský kraj	11 169	5,38	10 302	5,31	21 320	5,33
Karlovarský kraj	6 343	3,06	5 869	3,03	12 084	3,02
Ústecký kraj	17 199	8,28	16 459	8,49	33 661	8,41
Liberecký kraj	9 051	4,36	8 449	4,36	17 473	4,37
Královéhradecký kraj	11 673	5,62	10 625	5,48	22 108	5,52
Pardubický kraj	10 674	5,14	9 924	5,12	20 674	5,17
Vysočina	11 357	5,47	10 481	5,40	21 716	5,43
Jihomoravský kraj	22 727	10,95	21 416	11,04	43 998	11,00
Olomoucký kraj	13 182	6,35	12 278	6,33	25 299	6,32
Zlínský kraj	12 307	5,93	11 422	5,89	23 607	5,90
Moravskoslezský kraj	26 238	12,64	24 363	12,56	50 451	12,61
Česká republika	207 617	100,00	193 956	100,00	400 146	100,00

Zdroj: ÚIV, 2009, data na vyžádání.

Statistické údaje četností ve věkových kohortách sleduje jediná instituce, a tou je Ústav pro informace ve vzdělání ČR. Technický problém je v tom, že ÚIV určuje věk podle školního roku (například 14letý žák se narodil v období od 01. 09. 1993 do 31. 08. 1994). Předpokladem při plánování studie bylo, že 6. až 9. ročník navštěvují adolescenti ve věku 11–16 let. Z těchto důvodů se v tabulce

2 zaměřujeme na počet žáků ve sledovaných věkových kohortách a přitom zjišťujeme, že četnost mezi 14. a 15. rokem klesá o tři čtvrtiny. Je to způsobeno tím, že žáci častěji dosahují 15. roku věku až na středních školách a učilištích. Rozdíl v součtech žáků v ročnících a ve věkových kohortách je způsoben tím, že někteří 11letí a 12letí adolescenti docházejí ještě do 5. ročníku. V obou bulkách 1 a 2 zaznamenáváme podobný vývoj součtových hodnot pro celou sledovanou skupinu (6.–9. ročník, 11–16letí). Sledovaná populace žáků a žákyň docházela do 2 618 školských zařízení (tabulka 3), kterou jsme pro naše účely a podle zaměření rozdělili do čtyř základních skupin: a) základní školy (ZŠ), b) základní umělecké školy (ŽUŠ), c) základní školy praktické (ZŠP) a d) víceletá gymnázia (G). ÚIV nám poskytlo rozdělení na dva základní typy: a) základní školy všech typů a b) víceletá gymnázia, kterých je v ČR 330 (12,61 %). Nejvíce gymnázií realizuje svou výuku v hlavním městě Praze, kde počet v tomto územním celku přesahuje jednu pětinu. Primu až kvartu víceletých gymnázií navštěvovalo 10,58 % sledované populace a z dat vyplývá, že tento typ škol je častěji navštěvován dívkami (55,45 %) než chlapci (44,55 %).

Tabulka 2: Populace žáků druhého stupně základních škol v ČR (věk)

<i>Správní celek/Věk</i>	<i>11letí</i>	<i>12letí</i>	<i>13letí</i>	<i>14letí</i>	<i>15letí</i>	<i>16letí</i>	<i>11–16letí</i>	<i>Podíl ze ZS ČR</i>
Hlavní město Praha	8 869	8 979	9 512	9 473	2 936	277	40 046	9,5 %
Středočeský kraj	10 436	10 270	10 849	11 689	3 041	228	46 513	11,1 %
Jihočeský kraj	5 811	5 772	6 224	6 687	1 762	112	26 368	6,3 %
Plzeňský kraj	4 769	5 020	5 279	5 631	1 534	131	22 364	5,3 %
Karlovarský kraj	2 730	2 766	2 986	3 147	1 009	110	12 748	3,0 %
Ústecký kraj	7 653	7 867	8 225	9 155	2 672	254	35 826	8,5 %
Liberecký kraj	4 119	4 096	4 259	4 551	1 297	116	18 438	4,4 %
Královéhradecký kraj	5 004	5 398	5 375	5 767	1 518	92	23 154	5,5 %
Pardubický kraj	4 924	4 751	5 027	5 500	1 317	93	21 612	5,1 %
Vysočina	4 907	5 094	5 319	5 769	1 305	83	22 477	5,4 %
Jihomoravský kraj	9 878	10 270	10 763	11 652	3 404	211	46 178	11,0 %
Olomoucký kraj	5 781	5 837	6 193	6 793	1 776	124	26 504	6,3 %
Zlínský kraj	5 370	5 473	5 824	6 250	1 696	124	24 737	5,9 %
Moravskoslezský kraj	11 678	12 099	12 339	13 292	3 363	252	53 023	12,6 %
Česká republika	91 929	93 692	98 174	105 356	28 630	2 207	419 988	100,0 %

Zdroj: ÚIV, 2009, data na vyžádání.

Při plánování této výzkumné studie jsme si museli položit několik základních otázek. Pro jakou populaci chceme vytvořit statistické normy? Jak oslovit zvolenou populaci? Jak provést administraci dotazníků?

Již vybrané psychodiagnostické metody částečně rozhodly o charakteristikách základního souboru, dále k tomu částečně přispěl oficiální vzdělávací systém a ekonomické možnosti realizačního týmu. Cattell se svým týmem konstruoval Osobnostní inventář pro mládež (HSPQ) pro adolescenty ve věku 12–18 let. Překladatel a tvůrce českých norem Karel Balcar se zaměřil na kohortu ve věku 13–17 let (Svoboda a kolektiv, 2001). Rozhodli jsme se zaměřit na adolescenty navštěvující druhý stupeň základních škol¹³. Věk adolescentů z této skupiny se pohybuje od 11 do 16 let. Uvědomili jsme si, že nejlepší přístup k vybrané populaci bude přes školská zařízení, která mají adolescenti ze zákona povinnost navštěvovat (zákon č. 561/2004 Sb., 2004). Volba tohoto postupu umožnila snížit ekonomické náklady na testování, skupinovou administraci, a také možnost náhodně oslovit každého jedince z dané populace.

K výběru konkrétních adolescentů respektive konkrétních škol jsme využili náhodný výběr. Na základě dat poskytnutých ÚIV jsme mohli jedince rozdělit do základních skupin, které byly vzájemně oddělené. V našem případě se jednalo o školní ročníky, územní celky a pohlaví adolescentů.

V dalším kroku jsme rozdělili sledovaná školská zařízení ze základního souboru do jednotlivých krajů. Takto připravené seznamy jsme nechali seřadit podle prvního písmene v názvu ulice a přidělili jsme jim pořadová čísla. Za pomoci softwarového programu Password Generator 2005 jsme vygenerovali školy, které byly následně osloveny a požádány o spolupráci. V tabulce 3 uvádíme základní informace o počtu základních škol včetně gymnázií, počet oslovených a navštívených škol. Celkem jsme oslovili s oficiální žádostí 148 školských zařízení a kladně se vyjádřilo 56,08 %, která jsme posléze navštívili a provedli administraci testových baterií.

Nejnižší zájem o spolupráci byl v Libereckém a Olomouckém kraji. Na druhé straně v Jihomoravském kraji jsme měli 90% úspěšnost se žádostí o spolupráci.

Tabulka 3: Oslovené a otestované školy

Správní celek	Celkem škol (1)	z toho víceletá G (2)		Osl. (3)	Otes. (4)	Podíl (4) z (1) v %	Podíl (4) z (3) v %
		Celkem G (2A)	Podíl (2A) z (1) v %				
Hlavní město Praha	238	51	21,43	11	6	2,52	54,55
Středočeský kraj	311	32	10,29	12	9	2,89	75,00
Jihočeský kraj	181	24	13,26	9	5	2,76	55,56
Plzeňský kraj	137	14	10,22	9	6	4,38	66,67
Karlovarský kraj	82	10	12,20	6	3	3,66	50,00
Ústecký kraj	212	23	10,85	8	7	3,30	87,50
Liberecký kraj	118	14	11,86	12	4	3,39	33,33
Královéhradecký kraj	152	18	11,84	10	5	3,29	50,00
Pardubický kraj	144	19	13,19	6	3	2,08	50,00
Vysočina	147	18	12,24	10	6	4,08	60,00
Jihomoravský kraj	276	39	14,13	10	9	3,26	90,00
Olomoucký kraj	172	20	11,63	12	5	2,91	41,67
Zlínský kraj	148	12	8,11	10	5	3,38	50,00
Moravskoslezský kraj	300	36	12,00	23	10	3,33	43,48
Česká republika	2618	330	12,61	148	83	3,17	56,08

Poznámka: „Celkem školy“ zahrnuje základní školy, základní umělecké školy, základní praktické školy a víceletá gymnázia; „G“ – víceletá gymnázia; „Osl.“ – oficiálně oslovené školy; „Otes.“ – otestované školy.

V rámci administrace ve školách se povedlo získat nazpět 3 574 vyplněných archů k Osobnostnímu dotazníku HSPQ (forma A+B), z toho 54,9 % archů bylo od dívek (tabulka 4). Nejpočetnějšími věkovými kohortami byli respondenti ve věku 12 až 15 let (93,8%), okrajově se nám podařilo otestovat i 11tileté a 16tileté žáky a žákyně. V tabulce 4 uvádíme celkový počet a počet dívek v jednotlivých krajích, procentuální zastoupení žáků podle věku a další základní informace o výběrovém souboru. Podíváme-li se na celkové hodnoty za Českou republiku, zjišťujeme, že se nám povedlo pro výzkum získat 0,85 % žáků ze sledované populace České republiky, přičemž v jednotlivých krajích se hodnoty pohybují v rozmezí 0,68 – 1,13 %. Bližší informace o četnosti a složení zkoumané skupiny se nalézají v tabulce 5, která se nachází v následující kapitole, a která je zaměřena na analýzu a populační normy pro sledovaný diagnostický nástroj.

Tab. 4A: Aktivní žáci v rámci výzkumného projektu (školní ročník, kraj, pohlaví)

Poznámka: „VS“ – výběrový soubor; „ZS“ – základní soubor, populace žáků druhého stupně základních škol.

<i>Kategorie</i>		<i>11letí</i>	<i>12letí</i>	<i>13letí</i>	<i>14letí</i>	<i>15letí</i>	<i>16letí</i>	<i>Celkem</i>
<i>Hlavní město Praha</i>	<i>Celkem</i>	15	69	85	72	59	7	307
	<i>Podíl z VS</i>	8.4%	11.1%	9.2%	6.5%	8.3%	17.1%	8.6%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	9,5%			Podíl VS ze ZS			0,77%
	<i>z toho dívek</i>	53.3%	56.5%	63.5%	54.2%	44.1%	28.6%	54.7%
<i>Středočeský kraj</i>	<i>Celkem</i>	27	75	98	91	62	1	354
	<i>Podíl z VS</i>	15.1%	12.1%	10.6%	8.3%	8.7%	2.4%	9.9%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	11,1%			Podíl VS ze ZS			0,76%
	<i>z toho dívek</i>	74.1%	62.7%	58.2%	53.8%	45.2%	100.0%	57.1%
<i>Jihočeský kraj</i>	<i>Celkem</i>	5	25	43	68	46	1	188
	<i>Podíl z VS</i>	2.8%	4.0%	4.7%	6.2%	6.5%	2.4%	5.3%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	6,3%			Podíl VS ze ZS			0,71%
	<i>z toho dívek</i>	80.0%	48.0%	60.5%	47.1%	41.3%	100.0%	50.0%
<i>Plzeňský kraj</i>	<i>Celkem</i>	6	48	69	78	29	0	230
	<i>Podíl z VS</i>	3.4%	7.7%	7.5%	7.1%	4.1%	.0%	6.4%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	5,3%			Podíl VS ze ZS			1,03%
	<i>z toho dívek</i>	66.7%	47.9%	52.2%	56.4%	37.9%		51.3%
<i>Karlovarský kraj</i>	<i>Celkem</i>	2	17	46	53	15	2	135
	<i>Podíl z VS</i>	1.1%	2.7%	5.0%	4.8%	2.1%	4.9%	3.8%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	3,0%			Podíl VS ze ZS			1,06%
	<i>z toho dívek</i>	100.0%	64.7%	56.5%	45.3%	53.3%	.0%	52.6%
<i>Ústecký kraj</i>	<i>Celkem</i>	15	37	69	96	60	2	279
	<i>Podíl z VS</i>	8.4%	6.0%	7.5%	8.7%	8.5%	4.9%	7.8%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	8,5%			Podíl VS ze ZS			0,78%
	<i>z toho dívek</i>	73.3%	51.4%	68.1%	57.3%	66.7%	.0%	61.6%
<i>Liberecký kraj</i>	<i>Celkem</i>	3	22	47	52	29	1	154
	<i>Podíl z VS</i>	1.7%	3.5%	5.1%	4.7%	4.1%	2.4%	4.3%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	4,4%			Podíl VS ze ZS			0,84%
	<i>z toho dívek</i>	.0%	59.1%	66.0%	57.7%	55.2%	.0%	58.4%
<i>Králové-hradecký kraj</i>	<i>Celkem</i>	3	29	49	64	67	6	218
	<i>Podíl z VS</i>	1.7%	4.7%	5.3%	5.8%	9.4%	14.6%	6.1%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	5,5%			Podíl VS ze ZS			0,94%
	<i>z toho dívek</i>	100.0%	62.1%	57.1%	65.6%	49.3%	33.3%	57.8%
<i>Pardubický kraj</i>	<i>Celkem</i>	22	26	29	56	14	0	147
	<i>Podíl z VS</i>	12.3%	4.2%	3.1%	5.1%	2.0%	.0%	4.1%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	5,2%			Podíl VS ze ZS			0,68%
	<i>z toho dívek</i>	68.2%	50.0%	69.0%	55.4%	14.3%	0.0%	55.1%

Tab. 4B: Aktivní žáci v rámci výzkumného projektu (školní ročník, kraj, pohlaví)

<i>Kategorie</i>		<i>11letí</i>	<i>12letí</i>	<i>13letí</i>	<i>14letí</i>	<i>15letí</i>	<i>16letí</i>	<i>Celkem</i>
Vysočina	<i>Celkem</i>	11	46	57	63	77	0	254
	<i>Podíl z VS</i>	6.1%	7.4%	6.2%	5.7%	10.8%	0.0%	7.1%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	5,4%			Podíl VS ze ZS			1,13%
	<i>z toho dívek</i>	63.6%	54.3%	75.4%	50.8%	48.1%	0.0%	56.7%
Jihomoravský kraj	<i>Celkem</i>	27	58	98	117	88	7	395
	<i>Podíl z VS</i>	15.1%	9.3%	10.6%	10.6%	12.4%	17.1%	11.1%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	11,0%			Podíl VS ze ZS			0,86%
	<i>z toho dívek</i>	66.7%	39.7%	54.1%	57.3%	59.1%	28.6%	54.4%
Olomoucký kraj	<i>Celkem</i>	15	45	51	89	26	4	230
	<i>Podíl z VS</i>	8.4%	7.2%	5.5%	8.1%	3.7%	9.8%	6.4%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	6,3%			Podíl VS ze ZS			0,87%
	<i>z toho dívek</i>	73.3%	60.0%	56.9%	49.4%	38.5%	50.0%	53.5%
Zlínský kraj	<i>Celkem</i>	8	37	80	88	45	0	258
	<i>Podíl z VS</i>	4.5%	6.0%	8.7%	8.0%	6.3%	0.0%	7.2%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	5,9%			Podíl VS ze ZS			1,04%
	<i>z toho dívek</i>	75.0%	59.5%	61.3%	53.4%	37.8%	0.0%	54.7%
Moravsko-slezský kraj	<i>Celkem</i>	20	87	102	113	93	10	425
	<i>Podíl z VS</i>	11.2%	14.0%	11.1%	10.3%	13.1%	24.4%	11.9%
	<i>Podíl ZS kraje ze ZS ČR</i>	12,6%			Podíl VS ze ZS			0,80%
	<i>z toho dívek</i>	50.0%	51.7%	52.9%	46.9%	55.9%	40.0%	51.3%
Česká republika	<i>Celkem</i>	179	621	923	1100	710	41	3574
	<i>Podíl ZS krajů z ZS ČR</i>	100%			Podíl VS ze ZS			0,85%
	<i>z toho dívek</i>	66.5%	54.3%	59.9%	53.5%	49.4%	34.1%	54.9%

Poznámka: „VS“ – výběrový soubor; „ZS“ – základní soubor, populace žáků druhého stupně základních škol.

V této kapitole jsme chtěli uvést pouze základní charakteristiky populace adolescentů ve věku 11–16 let žijících na území České republiky a navštěvujících námi sledovaná školská zařízení a informovat o počtech žáků a žákyn v jednotlivých krajích, kteří byli osloveni a kteří se zúčastnili našeho šetření. Další základní charakteristiky výběrového souboru popisujeme v následující kapitole.

6. Analýza dat

V kapitole popisující Osobnostní dotazník pro mládež (HSPQ) jsme se zmínili, že R. Cattell vycházel ze seznamu a z analýz osobnostně relevantních slov Allporta a Olberta. Z 35 skupin slov se mu povedlo faktorovou analýzou získat 12 faktorů, které se staly základem jeho pozdějších teorií a dotazníkových konstruktů. Cattellův celoživotní přínos v této oblasti podnítil další výzkumníky – Fiska (1949), Tupese a Christala (1992), Costu a McCrae (1976) – k vytvoření dalších psychodiagnostických konceptů a nástrojů (například „Big Five“), zaručujících určitou objektivitu výsledků diagnostického procesu (in Hřebíčková, Čermák, Osecká, 1993).

Podnětový sešit s položkami jsme převzali v té formě, kterou vytvořil K. Balcar (1986, 1992). Od chvíle, kdy byl tento dotazník převeden, uplynulo již více než 25 let, a proto jsme před vlastní administrací provedli jazykovou, slovní a formální analýzu podnětového sešitu (u obou forem – A i B) a záznamového archu. V rámci této analýzy jsme nezjistili žádné „vadné“ položky a odpovědi. Při zpětném pohledu po skončení sběru dat zjišťujeme, že forma „A“ ani „B“ neobsahují slova, popř. slovní spojení, kterým by

nerozumělo více žáků. Setkali jsme se s několika dotazy ke slovíčům „dětinští“ (položka 88 formy B), „dětinský“ (položka 74 formy B), „líčí“ (položka 116 formy A) a dalším. Také se objevilo několik adolescentů, kteří tvrdili, že nemohou odpovědět na položku 35 formy „B“: „Když začneš číst knihu a nudí tě:“, protože nečtou knihy. V tomto případě jsme jim doporučili, ať si představí místo pojmu „knihy“ pojem „časopisy“. Několik zejména mladších pubescentů mělo problémy pochopit význam otázek sytících škálu B (krystalická inteligence, položky 23, 24, 43, 44, 63, 64, 83, 84, 104 a 124). U těchto položek jsme postupovali podle příručky (Balcar, 1986, 1992): respondentům jsme nepodali vysvětlení, ale doporučili jsme jim, ať o otázce ještě přemýšlejí.

Ve věkových kohortách 11- až 14letých a napříč kategoriemi se vyskytuje více dívek, naopak v posledních dvou kohortách je více chlapců. Tabulka 5 informuje, že u 11letých žáků bylo z celkového počtu sebraných záznamových archů využito jen 5,0 %. Procentuální vyjádření využitých záznamových archů se napříč věkovými kohortami zvyšuje a v součtu tvoří čtyři nejpočetnější kohorty (12-15letých) 93,9 % základního souboru.

Z celkového počtu žáků základního souboru bylo k statistickým analýzám u formy „A“ využito 1938 žáků (z toho 54,44 % dívek) a u formy „B“ o cca 300 jedinců méně, vychází se z počtu 1642 žáků (z toho 55,45 % dívek). Skupina dívek je početnější o 351 osob a tvoří tak 54,90 % z analyzovaného souboru. Průměrný věk žáků se pohyboval okolo 13,5 roku, přičemž ve formě „A“ dosahovali chlapci 13,56 roku (SD ± 1,16), dívky 13,40 roku (SD ± 1,15), ve formě „B“ to bylo velice podobné – chlapci 13,56 roku (SD ± 1,18) a dívky 13,37 roku (SD ± 1,16). V obou sledovaných formách jsou nejpočetnějšími skupinami adolescenti ve věku 14 let – u formy „A“ tvoří 30,89 % a u formy „B“ jen nepatrně méně 30,62 %. Následují je nejbližší dvě věkové kohorty 13letých („A“ = 26,86%, „B“ = 24,59 %) a 15letých („A“ = 19,42 %, „B“ = 20,44 %), které jsou doplňovány relativně početnou skupinou 12letých („A“ = 16,74 %, „B“ = 18,12 %). Okrajovými kohortami jsou 11- a 16letí žáci, kteří tvořili jen nepatrnou část z výběrových souborů. V obou sledovaných skupinách navštěvovalo základní školy tři čtvrtiny účastníků („A“ = 77,45 %, „B“ = 74,86 %) a víceletá gymnázia jedna čtvrtina žáků (tabulka 5).

Tabulka 5: Základní demografické rozdělení VS použitého pro tvorbu populačních norem Osobnostního dotazníku pro mládež (HSPQ)

Kategorie	Forma A		Forma B		Forma A+B	
Chlapci	883 (45,56 %)		731 (44,55 %)		1614 (45,10 %)	
Dívky	1055 (54,44 %)		911 (55,45 %)		1966 (54,90 %)	
Celkem	1938		1642		3580	
Věkové kohorty	Celkem „A“	z toho dívek v %	Celkem „B“	z toho dívek v %	Celkem „A+B“	z toho dívek v %
11letí	92	67,39	87	65,52	179	66,48
12letí	324	53,09	297	55,56	621	54,27
13letí	520	58,65	403	61,54	923	59,91
14letí	598	52,84	502	54,38	1100	53,55
15letí	376	51,06	335	47,46	711	49,37
16letí	26	23,08	15	53,33	41	34,15
Typ školy	Celkem „A“	z toho dívek v %	Celkem „B“	z toho dívek v %	Celkem „A+B“	z toho dívek v %
ZŠ	1501	52,36	1230	54,47	2731	53,68
Víceletá G	437	60,18	413	58,35	850	59,76
Školní ročník	Celkem „A“	z toho dívek v %	Celkem „B“	z toho dívek v %	Celkem „A+B“	z toho dívek v %
6. třída	279	51,61	240	56,67	519	53,95
7. třída	496	54,84	406	56,65	902	55,65
8. třída	568	55,28	477	56,18	1045	55,69
9. třída	595	54,62	520	53,27	1115	53,99

Poznámka: Součty v jednotlivých kategoriích (typ školy, věkové kohorty atd.) nemají stejnou hodnotu. Je to způsobeno chybnými údaji od respondentů, respektive různým počtem vyřazených dotazníků při zpracování dat ve sledovaných kategoriích.

V rámci této analýzy jsme se také podobně jako Balcar (1992, s. 31-32) podívali na vztahy mezi měřenými faktory v jednotlivých formách. K získání základních výsledků jsme využili statistického programu SPSS, díky němuž jsme mohli provést výpočet Spearmanových korelačních koeficientů, které umožňují zachycovat monotónní vztahy (obecně rostoucí nebo klesající, nikoliv jen lineární) a jsou rezistentní vůči odlehkým hodnotám (Hendl, 2009). Z důvodu přehlednosti jsme korelační matice umístili do přílohy 2 a 3. Uvádíme nejen námi zjištěné výsledky v obou formách, ale také výsledky, které zjistil Balcar (1986) v rámci převodu této metody do českého prostředí¹⁴.

Korelační vztahy ve formě „A“

Tato forma testovacího sešitu vykazuje těsnější a častější vzájemné vztahy mezi jednotlivými faktory než forma „B“. Nejvyšší pozitivní korelaci ($r = .49^{**}$) nacházíme ve vztahu faktorů citová stálost (C+) a smělost (H+). U osobnostních faktorů citová stálost (C+) a úzkostná sebenejistota (O+) registrujeme nejvyšší zápornou asociaci, která dosahuje hodnoty $-.54^{**}$ (velice podobné také u formy „B“). V následujících bodech se zaměříme jen na ty vztahy, které překročily hodnotu $\pm .30$. doplníme je o základní charakteristiku adolescentů tak, aby si čtenář mohl vytvořit obraz o spojovaných vlastnostech, které sytí jednotlivé faktory. V kladných hodnotách se nacházejí tyto asociční vztahy:

- citová stálost (C+) a smělost (H+): $r = .49^{**}$ – žák je citově vyrovnaný, bezstarostný, otevřeně reagující se schopností ovládat se;
- vznětlivost (D+) a vysoké pudové napětí (Q_4+): $r = .48^{**}$ – náročný, netrpělivý, nadměrně čilý s vnitřním zmatkem, obavami a napětím;
- úzkostná sebenejistota (O+) a vznětlivost (D+): $r = .41^{**}$ – žák je náročný, neurotický, hypochondrický, náladový a smutný;
- úzkostná sebenejistota (O+) a vysoké pudové napětí (Q_4+): $r = .40^{**}$ – adolescent se cítí většinou frustrovaný, snadno se dojíká, je smutný a náladový.
- zodpovědnost (G+) a sebevláda (Q_3+): $r = .37^{**}$ – adolescenti jsou skupinou často voleni do role „vůdce“, dosahují úspěchů v mechanických, organizačních a matematických činnostech, a to tím, že jsou vytrvalí, odpovědní, citově ukáznění;
- nadšenost (F+) a smělost (H+): $r = .36^{**}$ – jedinec je aktivní, hovorný, impulzivní, bezstarostný a společenský;
- bezprostřednost (A+) a smělost (H+): $r = .30^{**}$ – jedná se o žáky aktivní, společenské, altruistické, bezstarostné, zaměřené citově a umělecky;
- citová stálost (C+) a sebevláda (Q_3+): $r = .30^{**}$ – adolescenti usilují o úspěch, záleží jim na názorech druhých, umí se ovládat a berou ohled na druhé;
- individualistická zdrženlivost (J+) a sebevláda (Q_2+): $r = .30^{**}$ – žák je vnímán jako uzavřený do sebe, individualistický, samotářský s častými výhradami, potížemi, připomínkami a zralejšími zájmy.

Ostatní kladné korelační hodnoty mezi měřenými faktory se pohybují v rozmezí .00 až .30, tedy na nejnižší korelační úrovni. Některé tyto vztahy jsou statisticky významné a měly by být v dalších výzkumech potvrzovány nebo odmítány. V příloze 2 a tabulkách K a L této přílohy můžeme pozorovat také záporné korelační asociace. Tyto asociace mohou být na základě dvoupólové stavby faktorů vysvětlovány dvojím způsobem. Jak jsme již uvedli, nejvyšší záporný korelační koeficient ($-.54^{**}$) byl mezi faktory citová stálost (C+) a úzkostná sebenejistota (O+). Tento záporný korelační koeficient může být převeden na pozitivní koeficient $.54^{**}$, který pak vysvětluje vztah mezi citovou stálostí (C+) a sebedůvěrou (O-). Pro přehlednost a transparentnost s přílohou 2 a 3 (tabulkou 1-4), ale také pro možnost porovnat naše výsledky s výsledky Balcarovými (1986), využijeme záporné vyjádření korelace. Korelace na úrovni středních hodnot byly zjištěny u těchto faktorů¹⁵:

- bezprostřednost (A+) a individualistická zdrženlivost (J+): $r = -.32^{**}$ – adolescent jedná kriticky, chladně, individualisticky, nedůvěřivě, skepticky, má problémy se přizpůsobit společenským pravidlům;
- bezprostřednost (A+) a soběstačnost (Q_2+): $r = -.47^{**}$ – žák je vnímán jako srdečný, důvěřivý, pozorný k lidem, ale také závislý na druhých a na jejich mínění;

- citová stálost (C+) a vznětlivost (D+): $r = -.42^{**}$ – adolescent se rychle rozčílí, je náročný, netrpělivý, nadměrně aktivní a vykazuje mnoho neurotických příznaků;
- citová stálost (C+) a úzkostná sebestojnost (O+): $r = -.54^{**}$ – adolescent je veselý, houževnatý, klidný, stálý, vyrovnaný a nepodléhá panice;
- citová stálost (C+) a vysoké pudové napětí (Q_4+): $r = -.49^{**}$ – adolescent je citově zralý, bez obav a vnitřního napětí, nepodléhá panice a umí se ovládat;
- smělost (H+) a vznětlivost (D+): $r = -.40^{**}$ – klidné, spokojené, přátelské, společenské dítě, které nevnímá možné důsledky svého chování a žije „ze dne na den“;
- citová choulostivost (I+) a průbojnost (E+): $r = -.33^{**}$ – netrpělivý, pozorný, vlídný, závislý, nejistý adolescent, který jedná na základě citové intuice a je závislý na autoritách;
- nadšenost (F+) a soběstačnost (Q_2+): $r = -.32^{**}$ – adolescent je upřímný, projevuje své city, miluje společnost a kontakt s vrstevníky, jedná rychle, pohotově a konvenčně;
- smělost (H+) a úzkostná sebestojnost (O+): $r = -.50^{**}$ – žák má rád dobrodružství, společnost, otevřenost v komunikaci a lze ho charakterizovat jako houževnatého, někdy až impulzivního;
- smělost (H+) a vysoké pudové napětí (Q_4+): $r = -.42^{**}$ – zdrženlivý, svědomitý, opatrný, uvážlivý, plný obav a vnitřního zmatku;
- sebevláda (Q_3) a úzkostná sebestojnost (O+): $r = -.31^{**}$ – žák si ve školních úkolech a činnostech věří a dosahuje v nich úspěchy, je plný dravé síly, svědomitý, houževnatý.

Také v záporných korelacích nacházíme hodnoty, které nepřekročily hranici $-.30$, přičemž některé z nich jsou, jiné naopak nejsou statisticky významné (viz příloha 2). Při analýze našich korelačních hodnot s korelacemi Balcara (1986, s. 34) zjišťujeme, že mnoho faktorových vztahů má stejné nebo velice podobné výsledky (příloha 2, tabulky K a L). Více než polovina hodnot v našem výzkumu a ve výzkumu Balcara se liší maximálně o $\pm .03$ korelačního bodu. Tento výsledek může v určitém úhlu potvrzovat poznání, že osobnostní charakteristiky jsou relativně stálé a neměnné v čase, a to jak u jedince, tak i napříč generacemi, a nejsou příliš ovlivňovány politickou situací a „duchem doby“¹⁶. Také to potvrzuje určitou vnitřní konzistenci položek a samotného dotazníku v čase.

Korelační vztahy ve formě „B“

U této formy pozorujeme, že mnoho korelačních vztahů je signifikantně významných na hladině $\alpha = 0,01$, nacházejí se zde ale také asociace, u nichž není registrovaná statistická významnost. V analýze této formy inventáře jsme nezjistili žádné vztahy, které by spadaly do kategorie vysoce silné. Nejvyšší negativní korelační hodnotu nacházíme u faktorů citová stálost (C+) a úzkostná sebestojnost (O+) - $.56^{**}$. V opačném směru jsou to vztahy mezi faktory:

- citová stálost (C+) a smělost (H+): $r = .46^{**}$;
- vznětlivost (D+) a vysoké pudové napětí (Q_4+): $r = .44^{**}$;
- úzkostná sebestojnost (O+) a vysoké pudové napětí (Q_4+): $r = .38^{**}$;
- úzkostná sebestojnost (O+) a vznětlivost (D+): $r = .36^{**}$;
- zodpovědnost (G+) a sebevláda (Q_3+): $r = .36^{**}$;
- zodpovědnost (G+) a citová choulostivost (I+): $r = .34^{**}$;
- nadšenost (F+) a bezprostřednost (A+): $r = .33^{**}$.
- Kromě středního záporného vztahu mezi faktory C+ a O+ jsme dále našli tyto významné asociace:
- citová stálost (C+) a úzkostná sebestojnost (O+): $r = -.56^{**}$;
- smělost (H+) a úzkostná sebestojnost (O+): $r = -.48^{**}$;
- citová stálost (C+) a vysoké pudové napětí (Q_4+): $r = -.42^{**}$;
- citová stálost (C+) a vznětlivost (D+): $r = -.37^{**}$;
- bezprostřednost (A+) a soběstačnost (Q_2+): $r = -.36^{**}$;

- nadšenost (F+) a zodpovědnost (G+): $r = -.31^{**}$;
- nadšenost (F+) a sebevláda (Q_3+): $r = -.31^{**}$.

Již neuvádíme charakteristiky jednotlivých faktorů a korelačních vztahů jako u formy „A“, čtenářům doporučujeme kapitolu Hodnocení dotazníků a jednotlivé faktory, kde naleznou obsah faktorových pólů, které mohou propojit s prezentovanými daty. Vraťme se ještě ke korelačním hodnotám mezi jednotlivými faktory, které naměřil Balcar (1986, s. 34). Opět jako v předešlé formě se i zde nachází mnoho hodnot asociačních vztahů, jež se podobají námi analyzovaným hodnotám. V tabulce M a N přílohy 3 se celkem 51 červeně označených hodnot (56,04 %) liší od našich maximálně o $\pm 0,03$ korelačního bodu. Potvrzuje to naše slova, ale i stanovisko dalších autorů (Cattell, Allport a další), že osobnostní dotazníky „nestárnou“, jen některé položky mohou být po určité době nevhodné po formální a někdy i obsahové stránce.

Populační normy

Realizovaná terénní administrace umožnila získat celkem 1 938 archů formy „A“ a 1 643 archů formy „B“. Na jejich základě mohly být vytvořeny převodní tabulky s rozlišením formy, pohlaví a typu škol. U faktoru „krystalická inteligence“ jsme přidali ještě rozlišení podle věku (11–16 let). Základním mechanismem prezentovaných stenových tabulek je převod hrubých skóre respondentů na stenové hodnoty, s nimiž se dobře pracuje, protože odpovídají našemu návyku na dekadickou soustavu a mají dvě základní výhody: a) „usnadňují interindividuální srovnání, tj. srovnání mezi jedinci; b) umožňují intraindividuální srovnání, tj. srovnání míry různých vlastností u téhož jedince“ (Papica, 1984, s. 43). V literatuře jsme se setkali se dvěma typy záznamu převodních tabulek, a to podle Balcara (1986) a podle Schumachera a Cattella (1977). V této souvislosti uvádíme v příloze 1 oba druhy v tomto pořadí:

- a) forma převodních tabulek podle Balcara (1968):
 - tabulka A: Stenové normy HSPQ – forma A – chlapci (11–16 let),
 - tabulka B: Stenové normy HSPQ – forma A – dívky (11–16 let),
 - tabulka C: Stenové normy HSPQ – forma A – chlapci a dívky (11–16 let),
 - tabulka D: Stenové normy HSPQ – forma B – chlapci (11–16 let),
 - tabulka E: Stenové normy HSPQ – forma B – dívky (11–16 let),
 - tabulka F: Stenové normy HSPQ – forma B – chlapci a dívky (11–16 let),
 - tabulka G: Stenové normy HSPQ – forma A – žáci základních škol (11–16 let),
 - tabulka H: Stenové normy HSPQ – forma A – žákyně základních škol (11–16 let),
 - tabulka I: Stenové normy HSPQ – forma B – žáci základních škol (11–16 let),
 - tabulka J: Stenové normy HSPQ – forma B – žákyně základních škol (11–16 let),
 - tabulka K: Stenové normy HSPQ – forma A – gymnazisté (11–15 let),
 - tabulka L: Stenové normy HSPQ – forma A – gymnazistky (11–15 let),
 - tabulka M: Stenové normy HSPQ – forma B – gymnazisté (11–15 let),
 - tabulka N: Stenové normy HSPQ – B – gymnazistky (11–15 let);
- b) forma převodních tabulek podle Schumachera a Cattella (1977):
 - tabulka O: Stenové normy HSPQ – forma A – chlapci (11–16 let),
 - tabulka P: Stenové normy HSPQ – forma A – dívky (11–16 let),
 - tabulka R: Stenové normy HSPQ – forma B – chlapci (11–16 let),
 - tabulka S: Stenové normy HSPQ – forma B – dívky (11–16 let).

Balcar (1986) ve své příručce k tomuto osobnostnímu dotazníku podává několik doporučení k praktickému využití:

- v rámci psychodiagnostického vyšetření by měly být využity obě formy inventáře společně;
- není-li prostor pro administraci obou forem, je vhodné využít v diagnostickém procesu jen formu „A“;
- faktor „krystalická inteligence“ má nižší interpretační spolehlivost, hlavně při opakovaném měření (efekt naučeného);

- u faktorů „E“ a „J“ se doporučuje připisovat nižší váhu jejich obecnému vymezení;
- využívat k interpretaci výsledků širší stenová pásma: a) „nízké“ pásmo standardních skóre = 1 až 3 stenových bodů; b) „střední“ pásmo standardních skóre = 4 až 7 stenových bodů; c) „vysoké“ pásmo standardních skóre = 8 až 10 stenových bodů.

Závěr

Upozorňujeme čtenáře, že podrobnější informace o tomto dotazníku naleznou v příručce „Osobnostní dotazník pro mládež“ (T-88) K. Balcara z roku 1986 a 1992. Primárním a jediným cílem našeho výzkumu bylo provést aktualizaci stenových norem jednotlivých faktorů 1. řádu formy „A“ a „B“ pro pubescenty ve věku 11–16 let, z těchto důvodů odkazujeme na již vytvořené odborné texty.

Poznámkový blok

1. U Cattella jsou trsy rysů označovány jako faktory druhého řádu (Balcar, 1986).
2. Cíle faktorové analýzy: „a) analyzovat korelace většího množství proměnných tím, že se více proměnných shlukuje tak, že většina proměnných v jednom shluku spolu silně koreluje; b) interpretovat faktory podle toho, jaké proměnné obsahuje příslušný shluk; c) shrnout variabilitu proměnných pomocí několika málo faktorů“ (Hendl, 2009).
3. CPQ je určen k diagnostice dětí ve věku 8–13 let, HSPQ k diagnostice adolescentů ve věku 12–18 let a 16 PF k diagnostice dospělých ve věku 16 a více.
4. Příručky se zásadně neliší a pozorovatelný rozdíl je ve vynechání některých částí příručky z roku 1986 v příručce z roku 1992.
5. Americká verze příručky nabízí navíc faktor „nezávislost na okolí“. Sekundární faktor neboli faktor druhého řádu je komplexnější trs tvořený faktory prvního řádu, který se vyznačuje ještě vyšší obecností.
6. Položka 10 formy A – „Řekl(a) bys, že některá pravidla a předpisy jsou hloupé a zastaralé?“
7. Položka 93 formy A – „Můžeš hovořit před celou třídou, aniž bys byl(a) nervózní a nesvůj(nesvá)?“.
8. Z našich zkušeností vyplývá, že čistý čas potřebný k zvládnutí dotazníku se pohybuje od 30–50 minut.
9. Nedoporučuje se využívat grafitové tužky z důvodu špatné čitelnosti a přehlednosti v záznamovém archu.
10. Doporučujeme u mladších respondentů slovní informování, u starších slovní kombinované s psanými informacemi.
11. V našem výzkumu se několikrát stalo, že se adolescenti ptali na význam slovního spojení „oddávat se snění“, ale i na další.
12. Po uplynutí 10 minut: „Teď byste měli být nejméně u otázky 35 nebo za ní. Jestliže nejste ještě tak daleko, měli byste postupovat rychleji. Nepřemýšlejte nad otázkami, označte hned tu odpověď, která vás napadne jako první. Žádnou otázku nevynechávejte.“; po uplynutí 20 minut: „... u otázky 70 nebo za ní ...“; po uplynutí 30 minut: „... u otázky 105 nebo za ní“. Při naší administraci jsme žáky upozorňovali v polovině hodiny, tedy po cca 22 minutách, že by měli být u otázky 50.
13. U víceletých gymnázií se jednalo o primu až kvartu.
14. Pro určování síly asociací využíváme rozdělení podle Hendla (2009, s. 256): a) malá = $\pm 0,1$ až $\pm 0,3$; b) střední = $\pm 0,3$ až $\pm 0,7$; c) velká = $\pm 0,7$ až $\pm 1,0$.
15. Poznámka: „***“ – signifikantní na hladině alfa 0,01.
16. Balcar testoval v roce 1986, tedy v době komunistického režimu, přičemž náš výzkum proběhl o 22 let později, kdy v ČR vládne demokracie.

Literatura

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth of Personality*. Holt, Rinehart and Winston: New York.
- Balcar, K. (1986). *Osobnostní dotazník pro mládež HSPQ (II. Přepřacované vydání)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Balcar, K. (1992). *Osobnostní dotazník pro mládež HSPQ (II. Přepřacované vydání)*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- ČSÚ WWW user survey. (n.d.). Retrived January 2, 2010 from <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/4019-09>.
- ČSÚ WWW user survey. (n.d.). Retrived January 2, 2010 from http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/cr_od_roku_1989#01.
- ČSÚ WWW user survey. (n.d.). Retrived January 2, 2010 from <http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/p/4113-03>.
- ČSÚ WWW user survey. (n.d.). Retrived January 2, 2010 from http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/hdp_narodni_ucty.
- ČSÚ WWW user survey. (n.d.). Retrived January 2, 2010 from <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/3115-09>.
- ČSÚ WWW user survey. (n.d.). Retrived January 2, 2010 from http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/cr_od_roku_1989.
- 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.
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Čáp, J., Balcar, K., Boschek, P. (1999). K problematice diferencí v rysech osobnosti. *Československá psychologie*, 5, 385-395.
- Hall, C. S., Lindzey, G. (1999). *Psychologie osobnosti*. Bratislava: Media Trade.
- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hřebíčková, M., Čermák, I., Osecká, L. (1993). Lexikální přístup k osobnosti II.: pětifaktorová struktura popisu osobnosti založena na analýze lexika. *Československá psychologie*, XXXVI (6), 491-500.
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Papica, J. (1984). *Základy psychometrie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Schumacher, G., Cattell, R. B. (1977) *Deutscher HSPQ (High School Personality Questionnaire)*. Mehrdimensionaler Test der Persönlichkeitsstruktur und Iber Störungen für Zwölf-bis Achtzehnjähringe. Bern: Huber.

Příloha 1

Tab. A: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: chlapci

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: A

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
3	1	2	1	1	1	2	1	3	2	2	1	1	2
4	2	2	2	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2
5	2	3	2	2	2	3	2	4	3	3	2	2	3
6	3	3	3	2	2	3	3	4	4	3	3	3	3
7	3	4	3	3	3	4	3	5	4	4	3	3	4
8	4	4	4	4	3	5	4	5	5	5	4	4	4
9	4	5	5	4	4	5	4	6	6	5	5	5	5
10	5	5	5	5	4	6	5	6	6	6	5	5	6
11	6	6	6	5	5	6	5	7	7	6	6	6	6
12	6	6	6	6	6	7	6	7	8	7	6	6	7
13	7	7	7	7	6	8	7	8	8	7	7	7	7
14	7	7	7	7	7	8	7	9	9	8	8	8	8
15	8	8	8	8	7	9	8	9	9	8	8	8	8
16	9	8	8	9	8	9	8	10	10	9	9	9	9
17	9	9	9	9	8	10	9	10	10	9	9	9	9
18	10	9	9	10	9	10	9	10	10	10	10	10	10
19	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence					
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí	16letí
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	2	1	1	1	2
4	2	3	2	2	2	3
5	4	4	4	3	3	4
6	5	5	5	5	4	5
7	6	6	6	6	6	6
8	7	7	7	7	7	7
9	8	8	8	8	8	8
10	10	10	10	10	10	10

Tab. B: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: dívky

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: A

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
3	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1
4	1	3	2	2	1	2	3	1	3	2	3	2	1
5	1	4	2	2	2	3	3	1	3	3	3	2	2
6	2	4	3	3	2	3	4	2	4	3	4	3	2
7	2	5	3	4	3	4	4	2	5	4	4	4	3
8	3	5	4	5	4	4	5	3	5	4	5	4	4
9	3	6	4	5	4	5	5	3	6	5	5	5	4
10	4	6	5	6	5	5	6	4	7	5	6	5	5
11	4	7	5	7	5	6	6	4	7	6	7	6	5
12	5	7	6	7	6	7	7	5	8	6	7	6	6
13	5	8	6	8	6	7	7	5	8	7	8	7	7
14	6	8	7	9	7	8	8	6	9	7	8	8	7
15	6	9	7	9	7	8	8	6	10	8	9	8	8
16	7	10	8	10	8	9	9	7	10	8	9	9	8
17	7	10	8	10	8	10	9	7	10	9	10	9	9
18	8	10	9	10	9	10	10	8	10	9	10	10	9
19	9	10	9	10	9	10	10	9	10	10	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence					
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí	16letí
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	2	1	1	1	1
4	3	3	2	2	2	2
5	4	4	3	3	3	4
6	5	6	4	4	4	5
7	6	7	5	5	5	6
8	7	8	7	7	6	7
9	8	9	8	8	7	8
10	10	10	10	10	10	10

Tab. C: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: chlapci + dívky

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: A

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
3	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1
4	1	3	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	2
5	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2
6	2	4	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	3
7	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3
8	3	5	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4
9	4	5	4	5	4	5	5	5	6	5	5	5	5
10	4	6	5	5	5	6	5	5	6	5	6	5	5
11	5	6	5	6	5	6	6	5	7	6	6	6	6
12	5	7	6	7	6	7	6	6	8	6	7	6	6
13	6	7	6	7	6	7	7	6	8	7	7	7	7
14	6	8	7	8	7	8	7	7	9	7	8	8	7
15	7	8	7	9	7	9	8	7	10	8	8	8	8
16	8	9	8	9	8	9	8	8	10	9	9	9	8
17	8	9	9	10	8	10	9	8	10	9	10	9	9
18	9	10	9	10	9	10	9	9	10	10	10	10	10
19	9	10	10	10	9	10	10	9	10	10	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence					
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí	16letí
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	3	2	2	2	2	3
5	4	4	3	3	3	4
6	5	5	4	4	4	5
7	6	6	6	6	5	6
8	7	7	7	7	6	7
9	8	8	8	8	8	8
10	10	10	10	10	10	10

Tab. D: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: chlapci

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: B

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	1
4	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	4	1	2
5	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	4	2	2
6	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	5	2	3
7	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	6	3	4
8	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	6	3	4
9	3	4	5	4	4	4	5	5	5	4	7	4	5
10	4	5	5	5	5	5	5	6	5	5	8	5	5
11	5	5	6	5	5	6	6	6	6	5	8	5	6
12	5	6	6	6	6	6	6	7	7	6	9	6	6
13	6	6	7	7	6	7	7	7	7	6	10	6	7
14	7	7	8	7	7	7	7	8	8	7	10	7	8
15	7	8	8	8	7	8	8	8	9	7	10	8	8
16	8	8	9	9	8	8	8	9	10	8	10	8	9
17	9	9	9	9	8	9	9	10	10	9	10	9	9
18	9	9	10	10	9	9	9	10	10	9	10	10	10
19	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence					
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí	16letí
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1
5	2	2	2	2	2	3
6	4	4	3	3	3	4
7	5	5	5	5	4	5
8	7	6	6	6	5	6
9	8	7	7	7	7	8
10	10	10	10	10	10	10

Tab. E: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: dívky

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: B

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1
4	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	4	1	1
5	1	3	2	2	2	1	3	1	1	1	5	2	1
6	1	3	2	2	3	2	3	1	2	2	5	2	2
7	1	4	3	3	3	2	4	2	3	2	6	3	3
8	2	5	3	4	4	3	4	2	4	3	7	3	3
9	2	5	4	4	4	4	5	3	4	3	7	4	4
10	3	6	4	5	5	4	5	4	5	4	8	5	5
11	4	6	5	6	5	5	6	4	6	4	8	5	5
12	4	7	6	7	6	6	6	5	7	5	9	6	6
13	5	7	6	7	6	6	7	5	7	5	10	7	6
14	6	8	7	8	7	7	7	6	8	6	10	7	7
15	6	8	7	9	7	7	8	7	9	7	10	8	8
16	7	9	8	9	8	8	8	7	9	7	10	9	8
17	7	9	9	10	8	9	9	8	10	8	10	9	9
18	8	10	9	10	9	9	9	8	10	8	10	10	10
19	9	10	10	10	9	10	10	9	10	9	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence					
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí	16letí
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	2
5	3	2	1	2	2	3
6	4	4	3	3	3	4
7	5	5	4	4	4	5
8	6	6	6	6	5	6
9	8	7	7	7	7	7
10	10	10	10	10	10	10

Tab. F: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: chlapci + dívky

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: B

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1
4	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	4	1	1
5	1	3	2	2	2	2	3	2	2	1	5	2	2
6	1	3	3	2	3	2	3	3	2	2	5	2	3
7	2	4	3	3	3	3	4	3	3	3	6	3	3
8	2	4	4	4	4	3	4	4	4	3	6	3	4
9	3	5	4	4	4	4	5	4	5	4	7	4	4
10	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	8	5	5
11	4	6	5	6	5	5	6	5	6	5	8	5	6
12	5	6	6	6	6	6	6	6	7	5	9	6	6
13	5	7	7	7	6	6	7	6	7	6	10	7	7
14	6	7	7	8	7	7	7	7	8	6	10	7	7
15	7	8	8	8	7	8	8	7	9	7	10	8	8
16	7	8	8	9	8	8	8	8	10	7	10	8	8
17	8	9	9	10	8	9	9	8	10	8	10	9	9
18	9	10	9	10	9	9	9	9	10	9	10	10	10
19	9	10	10	10	9	10	10	9	10	9	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence					
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí	16letí
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	2
5	3	2	2	2	2	3
6	4	4	3	3	3	4
7	5	5	4	4	4	5
8	7	6	6	6	5	6
9	8	7	7	7	7	7
10	10	10	10	10	10	10

Tab. G: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: chlapci ZŠ

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: A

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
3	1	2	1	1	1	2	1	3	2	2	1	1	2
4	2	2	2	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2
5	2	3	2	2	2	3	2	4	3	3	2	2	3
6	3	3	3	2	2	3	3	4	4	3	3	3	3
7	3	4	3	3	3	4	3	5	4	4	3	3	4
8	4	4	4	4	3	5	4	5	5	4	4	4	4
9	4	5	4	4	4	5	4	6	6	5	5	5	5
10	5	5	5	5	5	6	5	7	6	6	5	5	6
11	6	6	6	5	5	6	5	7	7	6	6	6	6
12	6	6	6	6	6	7	6	8	7	7	6	6	7
13	7	7	7	7	6	7	7	8	8	7	7	7	7
14	7	7	7	7	7	8	7	9	9	8	8	8	8
15	8	8	8	8	7	9	8	9	9	8	8	8	8
16	9	8	8	8	8	9	8	10	10	9	9	9	9
17	9	9	9	9	8	10	9	10	10	9	9	9	9
18	10	9	9	10	9	10	9	10	10	10	10	10	10
19	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence					
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí	16letí
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	2	1	1	2	1	2
4	3	1	1	3	3	3
5	4	1	1	4	4	4
6	5	3	3	5	5	5
7	6	4	4	6	6	6
8	7	5	6	7	7	7
9	8	7	7	8	8	8
10	10	10	10	10	10	10

Tab. H: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: dívky ZŠ

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: A

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
3	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1
4	1	3	2	2	1	2	2	1	3	2	3	2	1
5	1	4	2	2	2	3	3	1	3	2	3	2	2
6	1	4	3	3	2	3	3	2	4	3	4	3	2
7	2	5	3	4	3	4	4	2	5	4	4	4	3
8	2	5	4	5	4	4	5	3	5	4	5	4	4
9	3	6	4	5	4	5	5	3	6	5	6	5	4
10	4	6	5	6	5	6	6	4	7	5	6	5	5
11	4	7	5	7	5	6	6	4	7	6	7	6	5
12	5	7	6	7	6	7	7	5	8	6	7	7	6
13	5	8	6	8	6	7	7	6	9	7	8	7	7
14	6	8	7	9	7	8	8	6	9	7	8	8	7
15	6	9	7	9	7	8	8	7	10	8	9	8	8
16	7	10	8	10	8	9	9	7	10	8	10	9	8
17	8	10	8	10	8	10	9	8	10	9	10	10	9
18	8	10	9	10	9	10	10	8	10	9	10	10	9
19	9	10	9	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence					
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí	16letí
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	2	2	1	1	1	1
4	3	3	2	2	2	2
5	4	4	3	3	4	4
6	5	5	5	4	5	5
7	6	6	6	6	6	6
8	7	7	7	7	7	7
9	8	8	8	8	8	8
10	10	10	10	10	10	10

Tab. I: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: chlapci ZŠ

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: B

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1	1
4	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	4	1	2
5	1	2	2	1	2	2	2	3	2	2	4	2	2
6	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	5	2	3
7	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	6	3	4
8	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	6	3	4
9	3	4	5	4	4	4	5	5	5	4	7	4	5
10	4	5	5	5	5	5	5	6	5	5	8	5	5
11	5	5	6	5	5	6	6	6	6	5	8	5	6
12	5	6	6	6	6	6	6	7	7	6	9	6	6
13	6	7	7	7	6	7	7	7	8	6	9	6	7
14	7	7	8	7	7	7	7	8	8	7	10	7	8
15	7	8	8	8	7	8	8	8	9	7	10	8	8
16	8	8	9	9	8	9	8	9	10	8	10	8	9
17	9	9	9	10	8	9	9	10	10	9	10	9	9
18	9	9	10	10	9	10	9	10	10	9	10	10	10
19	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence					
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí	16letí
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	2	1	1	1	1
5	3	3	2	2	2	1
6	4	4	3	4	3	3
7	6	5	4	5	4	4
8	7	6	6	6	6	6
9	9	7	7	7	7	7
10	10	10	10	10	10	10

Tab. J: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: dívky ZŠ

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: B

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1
4	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	4	1	1
5	1	3	2	2	2	1	3	1	1	1	5	2	1
6	1	4	2	2	3	2	3	1	2	2	5	2	2
7	1	4	3	3	3	2	4	2	3	2	6	3	3
8	2	5	3	4	4	3	4	3	4	3	6	4	3
9	3	5	4	4	4	4	5	3	4	3	7	4	4
10	3	6	4	5	5	4	5	4	5	4	8	5	4
11	4	6	5	6	5	5	6	4	6	4	8	5	5
12	4	7	6	6	6	6	6	5	7	5	9	6	6
13	5	7	6	7	6	6	7	6	7	5	10	7	6
14	6	8	7	8	7	7	8	6	8	6	10	7	7
15	6	8	7	9	7	7	8	7	9	7	10	8	8
16	7	9	8	9	8	8	9	7	10	7	10	9	8
17	8	10	9	10	8	9	9	8	10	8	10	9	9
18	8	10	9	10	9	9	10	8	10	8	10	10	10
19	9	10	10	10	9	10	10	9	10	9	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence					
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí	16letí
0	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	2
5	2	3	2	2	2	3
6	4	4	3	3	3	4
7	5	5	4	5	4	5
8	7	6	6	6	6	7
9	8	7	7	7	7	8
10	10	10	10	10	10	10

Tab. K: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: dívky ZŠ

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: B

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
3	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2
4	1	1	2	1	1	2	2	3	2	3	1	1	2
5	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2	3
6	2	3	3	2	2	4	3	4	4	4	3	2	3
7	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4
8	4	4	4	4	3	5	4	5	5	5	4	4	5
9	4	5	4	4	4	5	4	5	6	5	4	4	5
10	5	5	5	5	4	6	5	6	6	6	5	5	6
11	5	6	6	6	5	7	5	6	7	6	6	5	6
12	6	6	6	6	5	7	6	7	7	7	6	6	7
13	6	7	7	7	6	8	6	8	8	7	7	7	7
14	7	7	7	7	6	8	7	8	9	8	8	7	8
15	8	8	8	8	7	9	7	9	9	8	8	8	8
16	8	8	8	9	7	10	8	9	10	9	9	8	9
17	9	9	9	9	8	10	8	10	10	9	9	9	9
18	9	9	9	10	8	10	9	10	10	10	10	10	10
19	10	10	10	10	9	10	9	10	10	10	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence				
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí
0	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1
5	2	3	2	1	2
6	4	4	3	2	3
7	5	5	5	4	4
8	6	6	6	5	5
9	8	8	8	7	7
10	10	10	10	10	10

Tab. L: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: dívky G

Věková kohorta: 11-15letí

Forma: A

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1
3	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1
4	1	3	2	2	1	2	3	1	3	2	2	2	1
5	1	3	2	3	2	2	3	1	3	3	3	2	1
6	2	4	3	3	2	3	4	1	4	3	3	3	2
7	2	5	3	4	3	4	4	2	5	4	4	3	3
8	3	5	4	5	4	4	5	2	5	4	5	4	3
9	3	6	4	5	4	5	5	3	6	5	5	4	4
10	4	6	5	6	5	5	6	3	6	5	6	5	5
11	4	7	5	7	5	6	6	4	7	6	6	5	5
12	5	7	6	7	6	6	7	4	8	6	7	6	6
13	5	8	6	8	6	7	7	5	8	7	7	6	7
14	6	9	7	9	7	8	8	5	9	7	8	7	7
15	6	9	7	9	7	8	8	6	9	8	8	7	8
16	7	10	8	10	8	9	9	6	10	8	9	8	8
17	7	10	8	10	8	9	9	7	10	9	9	8	9
18	8	10	9	10	9	10	10	8	10	9	10	9	10
19	8	10	9	10	9	10	10	8	10	10	10	9	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence				
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí
0	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1
5	1	2	2	2	1
6	2	4	3	3	3
7	4	5	4	5	4
8	6	6	6	6	5
9	7	7	7	7	7
10	10	10	10	10	10

Tab. M: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: chlapci G

Věková kohorta: 11-15letí

Forma: B

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
3	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	3	1	1
4	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	4	1	2
5	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	5	2	2
6	1	3	3	2	3	3	3	3	2	2	5	2	3
7	2	3	4	3	4	3	3	4	3	3	6	3	3
8	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6	4	4
9	3	4	5	4	4	4	4	5	5	4	7	4	5
10	4	5	5	5	5	5	5	6	5	5	8	5	5
11	4	5	6	5	5	5	5	6	6	5	8	5	6
12	ř	6	6	6	6	6	6	7	7	6	9	6	6
13	6	6	7	7	6	6	6	7	7	6	10	6	7
14	6	7	8	7	7	7	7	8	8	7	10	7	8
15	7	7	8	8	7	7	7	8	9	7	10	8	8
16	8	8	9	9	8	8	8	9	9	8	10	8	9
17	8	8	9	9	8	8	9	9	10	8	10	9	9
18	9	9	10	10	8	9	9	10	10	9	10	9	10
19	10	9	10	10	9	9	10	10	10	10	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence				
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí
0	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	2	2	2	2	1
7	4	4	4	3	2
8	5	5	5	5	4
9	7	6	6	6	6
10	10	10	10	10	10

Tab. N: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: chlapci G

Věková kohorta: 11-15letí

Forma: B

Hrubý skór	Faktory												
	A	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
3	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	4	1	1
4	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	4	1	1
5	1	3	2	2	2	1	3	1	1	1	5	1	2
6	1	3	2	3	3	2	3	1	2	2	6	2	2
7	1	4	3	3	3	2	4	1	3	2	6	3	3
8	2	4	3	4	4	3	4	2	4	3	7	3	4
9	2	5	4	5	4	4	ř	3	4	3	8	4	4
10	3	5	4	5	5	4	5	3	5	4	8	5	5
11	3	6	5	6	5	5	6	4	6	4	9	5	5
12	4	6	6	7	6	5	6	4	6	5	10	6	6
13	5	7	6	7	6	6	7	5	7	5	10	6	7
14	5	8	7	8	7	7	7	6	8	6	10	7	7
15	6	8	7	9	7	7	8	6	9	7	10	8	8
16	7	9	8	9	8	8	8	7	9	7	10	8	8
17	7	9	8	10	8	8	9	7	10	8	10	9	9
18	8	10	9	10	9	9	9	8	10	8	10	10	10
19	9	10	10	10	9	10	10	9	10	9	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Hrubý skór	Faktor krystalická inteligence				
	11letí	12letí	13letí	14letí	15letí
0	1	1	1	1	1
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	2	1	1	1	1
4	3	1	1	1	1
5	4	2	1	1	1
6	5	3	2	1	1
7	6	4	3	3	2
8	7	5	5	5	4
9	8	6	6	7	6
10	10	10	10	10	10

Tab. O: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: chlapci

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: A

Steny		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktory	A	0-3	4-5	6-7	8-9	10	11-12	13-14	15	16-17	18-20
	C	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20
	D	0-3	4-5	6-7	8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20
	E	0-4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-14	14	16-17	18-20
	F	0-4	5-6	7-8	9-10	11	12-13	14-15	16-17	18-19	20
	G	0-2	3-4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-14	15-16	17-20
	H	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12	13-14	15-16	17-18	19-20
	I	0	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16-20
	J	0-2	3-4	5-6	7	8	9-10	11	12-13	14-15	16-20
	O	0-2	3-4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20
	Q₂	0-3	4-5	6-7	8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-20
	Q₃	0-3	4-5	6-7	8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-20
	Q₄	0-2	3-4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20

Steny		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktor krystalická inteligence	11letí	0-3	-	4	5	6	7	8	9	10	11-20
	12letí	0-2	3	4	5	6	7	8	-	9	10
	13letí	0-3	-	4	5	6	7	8	9	10	11-20
	14letí	3	4	-	5	6	7	8	9	10	11-20
	15letí	0-3	4	5	-	6	7	8	9	10	11-20
	16letí	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11-20

Tab. P: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: dívky

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: A

Steny		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktory	A	0-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18	19-20	-
	C	0-1	2-3	4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15	16-20
	D	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20
	E	0-3	4-5	6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16-20
	F	0-4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20
	G	0-3	4	5-6	7-8	9-10	11	12-13	14-15	16	17-20
	H	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20
	I	0-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18	19-20	-
	J	0-2	3-4	5	6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-20
	O	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20
	Q₂	0-2	3	4-5	6-7	8-9	10	11-12	13-14	15-16	17-20
	Q₃	0-3	4-5	6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-20
Q₄	0-4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-14	15-16	17-18	19-20	

Steny		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktor krystalická inteligence	11letí	-	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11-20
	12letí	0-3	4	5	-	6	7	8	9	10	11-20
	13letí	0-3	4	5	6	-	7	8	9	10	11-20
	14letí	0-3	4	5	6	-	7	8	9	10	11-20
	15letí	0-3	4	5	6	7	8	-	9	10	11-20
	16letí	0-3	-	4	5	6	7	8	9	10	11-20

Tab. Q: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: chlapci

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: B

Steny		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktory	A	0-6	7	8-9	10	11-12	13	14-15	16	17-18	19-20
	C	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17-18	19-20
	D	0-3	4-5	6-7	8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-20
	E	0-5	6	7-8	9	10-11	12	13-14	15	16-17	18-20
	F	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20
	G	0-3	4-5	6-7	8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20
	H	0-3	4-5	6-7	8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20
	I	0-2	3-4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16	17-20
	J	0-4	5	6-7	8	9-10	11	12-13	14	15	16-20
	O	0-4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16	17-18	19-20
	Q₂	0	1-2	3	4-5	6	7-8	9	10-11	12	13-20
	Q₃	0-4	5-6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-16	17	18-20
	Q₄	0-3	4-5	6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-20

Steny		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktor krystalická inteligence	11letí	0-4	-	5	6	-	7	8	9	10	11-20
	12letí	0-4	-	5	6	7	8	9	10	11	12-20
	13letí	0-4	5	-	6	7	8	9	-	10	11-20
	14letí	0-4	5	-	6	7	8	9	10	11	12-20
	15letí	0-4	5	6	7	-	8	9	10	11	12-20
	16letí	0-4	-	5	6	7	-	8	9	10	11-20

Tab. R: Stenové normy HSPQ

Pohlaví: dívky

Věková kohorta: 11-16letí

Forma: B

Steny		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktory	A	0-7	8-9	10	11-12	13	14-15	16-17	18	19-20	-
	C	0-2	3-4	5-6	7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-20
	D	0-4	5-6	7-8	9-10	11	12-13	14-15	16	17-18	19-20
	E	0-4	5-6	7	8-9	10	11	12-13	14	15-16	17-20
	F	0-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	18-19	20
	G	0-5	6-7	8	9-10	11	12-13	14-15	16	17-18	19-20
	H	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	16-18	19-20
	I	0-6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-16	17-18	19	20
	J	0-5	6	7	8-9	10	11	12-13	14	15-16	17-20
	O	0-5	6-7	8-9	10-11	12-13	14	15-16	17-18	19-20	-
	Q₂	0	1	2-3	4	5-6	7	8-9	10-11	12	13-20
	Q₃	0-4	5-6	7-8	9	10-11	12	13-14	15	16-17	18-20
Q₄	0-5	6	7-8	9	10-11	12-13	14	15-16	17	18-20	

Steny		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faktor krystalická inteligence	11letí	-	0-3	5	6	7	-	8	9	10	11-20
	12letí	0-4	-	5	6	7	8	9	10	11	11-20
	13letí	-	0-5	6	-	7	8	9	10	11	12-20
	14letí	0-4	5	6	-	7	8	9	-	10	12-20
	15letí	0-4	5	6	7	-	8	9	10	11	12-20
	16letí	0-3	4	5	6	7	8	9	10	11	12-20

Příloha 2: Interkorelační vztahy HSPQ (forma „A“) – Dolejš (2010) a Balcar (1986)

Tab. 1: Korelační vztahy mezi faktory dotazníku HSPQ formy "A"

Faktory	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
B	.05*	-												
C	.11**	-.03	-											
D	-.17**	-.02	-.42**	-										
E	-.25**	-.01	.01	.15**	-									
F	.28**	.07**	.10**	-.06**	.11**	-								
G	.07**	.02	.21**	-.17**	-.25**	-.27**	-							
H	.30**	.02	.49**	-.40**	.02	.36**	.02	-						
I	.21**	.11**	-.17**	.04	-.33**	-.19**	.23**	-.22**	-					
J	-.32*	.01	-.14**	.28**	.16**	-.13**	.03	-.23**	.06*	-				
O	-.22**	-.04	-.54**	.41**	.05*	-.16**	-.24**	-.50**	.09**	.22**	-			
Q ₂	-.47**	.05*	-.10**	.10**	.10**	-.32**	.04	-.28**	-.02	.30**	.21**	-		
Q ₃	-.01	.07**	-.27**	-.27**	-.14**	-.24**	.37**	.12**	.12**	-.07**	-.31**	.04	-	
Q ₄	-.11**	-.01	-.49**	.48*	.02	-.10**	-.10**	-.43**	.17**	.21**	.40**	.06*	-.23**	-

Poznámka: „***“ – signifikantní na hladině alfa 0,01;
 „**“ – signifikantní na hladině alfa 0,05.

Tab. 2: Korelační vztahy mezi faktory dotazníku HSPQ formy "A" – podle K. Balcara (1986, s. 34)

Faktory	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
B	.09	-												
C	.07	-.02	-											
D	-.13	-.03	-.42	-										
E	-.18	-.04	.09	.05	-									
F	.19	.09	.05	-.02	.14	-								
G	.06	-.01	.21	-.18	-.26	-.18	-							
H	.19	.05	.48	-.42	.12	.23	.04	-						
I	.18	.12	-.24	.04	-.36	-.19	.19	-.26	-					
J	-.34	.03	-.13	.24	.07	-.09	-.02	-.24	.05	-				
O	-.12	-.04	-.52	.40	.03	-.10	-.23	-.42	.07	.16	-			
Q ₂	-.43	.03	-.08	.08	.08	-.18	-.04	-.19	.02	.35	.13	-		
Q ₃	.01	.09	.37	-.34	-.16	-.20	.34	.18	.08	-.07	-.36	.10	-	
Q ₄	-.06	-.02	-.52	-.55	-.08	-.03	-.13	-.44	.19	.42	.05	-.24	-	

Poznámka: šedě označené hodnoty jsou max. +-0,3 korelačního bodu od námi naměřených hodnot.

Příloha 3: Interkorelační vztahy HSPQ (forma „B“) – Dolejš (2010) a Balcar (1986)

Tab. 3: Korelační vztahy mezi faktory HSPQ formy "B"

Faktory	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
B	.08**													
C	.07**	.03												
D	.06**	.00	-.37**											
E	-.11**	.00	-.03	.09**										
F	.33**	.02	.00	.18**	.07**									
G	.02	.09**	.11**	-.20**	-.17**	-.31**								
H	.27**	.03	.46**	-.21**	.06**	.22**	.07**							
I	.10**	.07**	-.10**	.04	-.16**	-.23**	.34**	-.07**						
J	-.09**	.06*	-.13**	.03	.00	-.25**	.19**	-.11**	.18**					
O	-.11**	.03	-.56**	.36**	.02	-.09**	.00	-.48**	.16**	.21**				
Q ₂	-.36**	-.17**	-.18**	.06*	.09**	-.25**	-.06**	-.24**	-.03	.09**	.17**			
Q ₃	-.06*	.08**	.25**	-.26**	-.15**	-.31**	.36**	.08**	.15**	.10**	-.13**	-.07**		
Q ₄	.07**	-.03	-.42**	.44**	.13**	.21**	-.26**	-.24**	.00	.01	-.38**	.08**	-.29**	

Poznámka: **,*** – signifikantní na hladině alfa 0,01;

* – signifikantní na hladině alfa 0,05.

Tab. 4: Korelační vztahy mezi faktory dotazníku HSPQ formy "B" – podle K. Balcara (1986, s. 34)

Faktory	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q ₂	Q ₃	Q ₄
B	.04													
C	.09	.07												
D	.05	.04	-.39											
E	-.16	.00	.05	.04										
F	.24	-.08	-.02	.17	.13									
G	.05	.08	.20	-.22	-.17	-.34								
H	.16	.04	.44	-.19	.16	.28	.02							
I	.13	.12	-.14	.10	-.23	-.17	.22	-.20						
J	-.07	.04	-.08	.05	.03	-.25	.17	-.11	.11					
O	-.10	-.06	-.54	.32	-.06	-.10	.07	-.47	.18	.17				
Q ₂	-.25	-.13	-.15	.04	.08	-.16	-.03	-.12	.01	.04	.15			
Q ₃	-.05	.10	.23	-.27	-.11	-.37	.38	.06	.10	.14	-.12	-.05		
Q ₄	.01	-.00	-.41	.41	.14	.28	-.35	-.15	.00	.02	.30	.09	-.23	

Poznámka: šedě označené hodnoty jsou max. +-0,3 korelačního bodu od námi naměřených hodnot.

Jmenný rejstřík

B

Bacová 16
Beňová 10
Breznoščáková 151

C

Cakirpaloglu 62, 186

Č

Čema 73

D

Dolejš 203
Dostál 137
Durkáč 151

F

Flaška 186
Fülepová 62

J

Ježek 39

K

Kučerová 164
Kucharská 164

L

Lišková 194
Lukášová 90

M

Machů 137
Martončík 31

N

Neusar 39

P

Pechová 137, 194
Pikhartová 177
Podmajerská 109

R

Reichelová 143

S

Sollár 54
Suda 102

Š

Šeboková 121
Šmahaj 172
Špačková 164
Šromová 172
Šukolová 121

T

Teťáková 83
Turzáková 54

V

Vörösová 54
Votava 130
Vranka 24

Věcný rejstřík

- Adolescent 90, 121, 194, 203
- Analýza 31, 56, 87, 104, 114, 117, 137, 151, 161, 204
- analýza obsahu 104, 151, 161
 - diferenciační 117
 - faktorová 204
 - psychometrická 54, 114
 - regresní 137
- Čas 16, 39, 62, 76, 87, 186
- časová perspektiva 62
 - subjektivní časová zkušenost 186
- Deprese 151, 175, 187
- Děti 73, 172
- nadané 172
- Diagnostika 54, 83
- Dotazník 31, 109, 203
- ERI 109
 - DTPZ 31
 - HSPQ 203
- Dotazování 39
- retrospektivní 39
- Dyslexie 164
- Funkčnost 46, 78, 121
- percipovaná 121
- Chování 24, 63, 131, 174, 194
- suicidální 194
- Intelekt 73, 207
- intelektové předpoklady 73
- Kariéra 16, 62, 83
- kariérové rozhodování 62
 - kariérové poradenství 83
- Kritické myšlení 24
- Náboženské přesvědčení 137
- Opora 87, 194
- sociální 87, 194
- Pacient 26, 56
- Podněty 186
- hudební 186
- Potenciál 83
- Prospěch 143
- školní 143
- Psychoterapie 24
- Rodina 97, 121, 147, 164
- rodinný systém 121
- Self 172
- Smrt 137
- Studium 16, 83
- doktorandské 16
- Svatba 177
- Test 31, 73, 143, 173
- testování dynamické 73
 - test inteligence 173
 - dynamický test latentních učebních schopností 143
- Události 39, 151
- životní 39, 151
- Usuzování 90
- mravní 90
- Úzkost 54, 137, 189
- Validita 31, 54, 142
- Vědec 130
- Vedení 102
- nedirektivní 102
- Vlastnosti 31
- psychometrické 31
- Výzkum 10, 172
- auto/etnografický 10
- Zdatnost 62





PhD existence III

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

Editoři:

Mgr. Aleš Neusar, Ph.D.

Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D.

PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

PhDr. Denisa Janečková

PhDr. et Mgr. Roman Procházka, Ph.D.

Výkonný redaktor doc. PhDr. Jiří Lach, Ph.D., M.A.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová

Grafická úprava obálky Kateřina Manková

Autorka kresby Lenka Šrámková

Publikace je určena pro konferenční a projektové účely

Publikace neprošla redakční jazykovou úpravou

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

Vydavatelství.upol.cz, e-mail: vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2013

Neprodejná publikace

ISBN 978-80-244-3778-1

