

SOCIÁLNE PROCESY A OSOBNOSŤ 2002

SOCIÁLNE PROCESY A OSOBNOSŤ 2002

Zborník príspevkov

Editori:

František Baumgartner

Miroslav Frankovský

Michal Kentoš

© Spoločenskovedný ústav SAV
Ústav experimentálnej psychológie SAV
Košice
2002

OBSAH	
SONDA DO SPOKOJNEJ KREŠŤANSKEJ DUŠE – ŽIVOTNÁ SPOKOJNOSŤ V NÁVÄZNOSTI NA PÄŤFAKTOROVÝ MODEL OSOBNOSTI	
Lucia ADAMOVOVÁ	6
DEPRESIA, ÚZKOSŤ VO VYŠŠOM VEKU	
Oľga ÁROCHOVÁ	16
NORMY A MODEL Y MASKULINITY U ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK RÔZNYCH TYPOV STREDNÝCH ŠKÔL	
Viera BAČOVÁ	21
ZVLÁDANIE ZÁŤAŽE SO ZRETEĽOM K SITUAČNEJ ŠPECIFICKOSTI	
František BAUMGARTNER	31
JSOU NAŠI VYSOKOŠKOLÁCI VE VÝHLEDECH DO BUDOUCNOSTI NEREALISTIČTÍ OPTIMISTÉ?	
Jaroslava BLÍŽKOVSKÁ, Kateřina RERYCHOVÁ	38
SLOBODA V OBČIANSKEJ REFLEXII (HODNOTENIE MOŽNOSTÍ UPLATŇOVAŤ PRÁVA OBČANA V SLOBODNOM ŠTÁTE)	
Eva BOLFÍKOVÁ	47
VYJEDNÁVANIE AKO SOCIALNE SPRÁVANIE VOČI NÁSILIU EXTRÉMISTOM	
Ján ČECH	62
MERANIE EFEKTÍVNOSTI SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉHO TRÉNINGU	
Marek DOBEŠ	68
POTENCIÁL ROZVOJA ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ RÓMSKYCH ŽIAKOV	
Eva FARKAŠOVÁ	77
ANALÝZA COPINGOVÝCH ŠKÁL Z HEADISKA ICH SPOĽAHLIVOSTI A VZŤAHOV ANALOGICKÝCH STRATÉGIÍ	
Emília FICKOVÁ	83
POZITÍVNA A NEGATÍVNA AFEKTIVITA – MEDIÁTORY PREFERENCIE COPINGOVÝCH STRATÉGIÍ	
Emília FICKOVÁ	90
VPLYV SOCIÁLNEHO PROSTREDIA MŠ NA ÚROVEŇ TVORIVOSTI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU	
Katarína FICHNOVÁ	96
ANALÝZA VZŤAHU MEDZI STRATÉGIAMI SPRÁVANIA V NÁROČNÝCH SITUÁCIÁCH A SOCIÁLNYMI NORMAMI NA ÚROVNI JEDNOTLIVÝCH SITUÁCIÍ	
Miroslav FRANKOVSKÝ	106
KOMPLEXITA SELF-KONCEPTU V KONTEXTE VYBRANÝCH ČŤRT OSOBNOSTI	
Jitka GURŇÁKOVÁ	112
POHYBOVÁ CVIČENÍ JAKO MOŽNOST RESOCIALIZACE V TERAPII PSYCHICKÝCH PORUCH	
Běla HÁTLOVÁ, Lukáš DASTLÍK, Petra CHUDĚJOVÁ	120
SOCIÁLNE NORMY MEDZIETNICKÝCH VZŤAHOV - REGULÁTORY SPRÁVANIA SA PRÍSLUŠNÍKOV MAJORITY A MINORITY (VÝSLEDKY EMPIRICKEJ ANALÝZY)	
Mária HOMIŠINOVÁ, František BAUMGARTNER	124
SHODA PŘI POSUZOVÁNÍ OSOBNOSTI	
Martina HŘEBÍČKOVÁ, Tomáš URBÁNEK	129
KULTÚRNA AKCEPTÁCIA A TOLERANCIA VOČI AGRESÍVNEMU SPRÁVANIU VODIČOV A VODIČIEK	
Iveta JELEŇOVÁ	134

KONTEXTUÁLNY PRÍSTUP AKO DOMINUJÚCI SMER SÚČASNEJ PSYCHOLÓGIE TVORIVOSTI Marta JURČOVÁ.....	139
SOCIÁLNA A INDIVIDUÁLNA ZAMERANOSŤ ŽIAKOV V SÚČASNÝCH PODMIENKACH Vladislav KAČÁNI.....	146
IDENTITA SENIOROV V PROSTREDÍ DOMOVA DÔCHODCOV Michal KENTOŠ.....	150
POHYBOVÉ HRY V TERAPII ZÁVISLÝCH Jiří KIRCHNER, Běla HÁTLOVÁ, Pavel HYŤHA.....	153
OSOBNOSŤ V PRÍPADOVÝCH ŠTÚDIÁCH KVALITY ŽIVOTA Damián KOVÁČ.....	155
MYSTICKÁ CESTA ROZVOJE OSOBNOSTI Jiří KULKA.....	159
UNIVERZÁLNI SÉMIOLOGICKÁ FUNKCE, OSOBNOSTNÍ STRUKTURA A GRAFOANALÝZA Jiří KULKA.....	168
TVORIVOSŤ V SOCIÁLNYCH PROCESOCH: OTÁZKY „MALEJ“ TVORIVOSTI Daniela KUSÁ.....	175
K OTÁZKE ZISŤOVANIA AGRESIE NA PRACOVISKU Ladislav LOVAŠ.....	180
EVOLUČNÉ ASPEKTY SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE David LUPTÁK.....	184
FLOW A NĚKTERÉ DALŠÍ MOTIVAČNÍ KONCEPTY František MAN, Iva STUHLÍKOVÁ.....	193
SOCIÁLNOPSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY DETÍ S PORUCHAMI SPRÁVANIA. Štefan MATULA, Alena KOPÁNYIOVÁ, ZUZANA MARDIAKOVÁ, Eva SMIKOVÁ..	204
KVALITATÍVNE A KVANTITATÍVNE CHARAKTERISTIKY RIZIKOVÉHO (PROBLÉMOVÉHO) SPRÁVANIA DETÍ A ADOLESCENTOV – POUŽITIE POSUDZOVACÍCH METODÍK Štefan MATULA, Alena KOPÁNYIOVÁ.....	209
MEDZINÁRODNÉ POROVNANIE A GENDER ODLIŠNOSTI PREMENNÝCH ZVLÁDANIA V RANNEJ ADOLESCENCII Ľuba MEDVEĎOVÁ, Tatiana TORDAJI-ZIMA.....	215
SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉ SPÔSOBILOSTI UČITEĽOV Oľga OROSOVÁ, Viera KLOBUŠNÍKOVÁ.....	223
ZNAKY EXTRAVERZE A INTROVERZE V RUKOPISU Jana PETŘÍKOVÁ & Zuzana HRUBÁ.....	230
SOCIÁLNE STEREOTYPY A ODHAD PRAVDEPODOBNOTI VZNIKU PROSOCIÁLNEHO KONANIA U DOSPELÝCH Vladimír POLIACH.....	240
VÝZNAM AKOMODAČNÉHO SPRACOVANIA ŽIVOTNÝCH UDALOSTÍ PRE NEPROBLÉMOVÉ STARNUTIE Alena POTAŠOVÁ.....	247
PRUDENCIA - MOST MEDZI INTELIGENCIOU A OSOBNOSŤOU? Imrich RUISEL.....	251
VZŤAH ODOLNOSTI VOČI ZÁŤAŽI A OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK V KONTEXTE VEKU Zdena RUISELOVÁ.....	258

OSOBNOSTNÉ CHARAKTERISTIKY ADOLESCENTOV A ICH POSTOJE K DROGÁM Vladimír SALBOT	264
KROS-KULTURÁLNE POROVNANIE OSOBNOSTNÉHO KONŠTRUKTU POTREBY ŠTRUKTÚRY (DÁNSKO-SLOVENSKO) Ivan SARMÁNY-SCHULLER, Eva GEREKOVÁ.....	267
KOGNITÍVNY ŠTÝL, INTELIGENCIA A ŠKOLSKÝ VÝKON Ivan SARMÁNY-SCHULLER, Tomáš SOLLÁR.....	271
KOGNITÍVNY ŠTÝL, INTELIGENCIA A TVORIVOSŤ Ivan SARMÁNY-SCHULLER, Eva SOLLÁROVÁ.....	278
OSAMĚLOST POHYBOVÁ A UMĚLECKÁ INTERVENCE U ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝCH Radka SEVERÝNOVÁ.....	283
SMĚLOST, JEJÍ FUNKCE A DETERMINANTY GENEZE VÝKONOVÉ SMĚLOSTI – PLACHOSTI A JEJÍ FUNKCE VE VÝKONOVÉ SITUACI Vladimír SMĚKAL a Jan ŠIRŮČEK.....	289
POROVNÁVACIA ANALÝZA CHARAKTERISTÍK DETÍ S PROBLÉMOVÝM A NEPROBLÉMOVÝM SPRÁVANÍM Eva SMIKOVÁ, Štefan MATULA.....	293
DISTORZE VNÍMANÉHO PROSTORU Radovan ŠIKL, Michal ŠIMEČEK, Petr FILO, Dalibor VOBŮŘIL.....	299
VLIV OSOBNOSTNÍCH PROMĚNNÝCH RODIČE NA POSUZOVÁNÍ TEMPERAMENTU DÍTĚTE Jan ŠIRŮČEK	303
TRESTY - VÝCHOVNÝ PROSTRIEDOK V RODINE Blandína ŠRAMOVÁ	307
PŘÍČINNÁ ATRIBUCE A VLASTNÍ ÚČINNOST V KONTEXTU REPREZENTACE SITUACE Mojmír TYRLÍK & Petr MACEK	314
PSYCHOSÉMANTIKA V POJETÍ MANŽELŮ KREITLEROVÝCH Tomáš URBÁNEK.....	320
SOCIÁLNA KOMPETENCIA ČI SOCIÁLNE KOMPETENCIE? Jozef VÝROST	329
VYUŽITIE INTERVENČNÉHO TANEČNO-POHYBOVÉHO PROGRAMU PRI ROZVÍJANÍ GRAFOMOTORIKY U RÓMSKYCH DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU Zuzana ZAJACOVÁ.....	333

SONDA DO SPOKOJNEJ KRESŤANSKEJ DUŠE – ŽIVOTNÁ SPOKOJNOSŤ V NÁVÄZNOSTI NA PÄŤFAKTOROVÝ MODEL OSOBNOSTI

Lucia ADAMOVOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

This is an attempt to answer the question concerning the relationship between personality traits and satisfaction with life (cognitive component of well-being). Data were collected within a project concerning Christian religiosity. This is the reason why the interpretation of the results is limited to the population of believers. Sample consists of 76 respondents (57,9% women, 42,1% men) aged between 20 and 66 years. Methods: SWLS (Satisfaction with Life Scale; Diener et al.), NEO-PI-R (Costa, McCrae).

The results yielded gender differences in relationships between SWLS and NEO-PI-R dimensions and facets. Women experiencing higher life satisfaction show lower degree of angry hostility and vulnerability, whereas there is no significant relationship between satisfaction and any of the Neuroticism facets in a men sub-sample. In a subgroup of women, satisfaction correlates significantly positively with warmth, stimulation, activity, positive emotions and with Extraversion generally, in a men subgroup extra with assertiveness. Regarding Openness, no relationship was found in a women subgroup, contrary to men, where the correlations were significant positive. Agreeableness dimension, together with trust and tender-mindedness facets correlate positively with satisfaction in a women subgroup, men display negative correlation with straightforwardness. Women's satisfaction does not correlate with Conscientiousness contrary to men, where significant positive correlation with competence was found.

V spoločnostiach, v ktorých je systémovo zabezpečené uspokojovanie bazálnych biologických potrieb, nadobúda na dôležitosti problematika kvality života. Podľa Kováča (2002) patria medzi principiálne kritériá kvality života prežívanie spokojnosti, well-being, šťastie. Subjektívny well-being je konštrukt, ktorý reprezentuje hodnotenie vlastného života. Tieto hodnotenia pritom môžu byť závislé na výskyte pozitívnych alebo negatívnych emócií počas dlhšieho času (napríklad radosť, šťastie, či depresia), alebo môžu byť primárne kognitívne (napr. životná spokojnosť). Subjektívny well-being je primárne tvorený tromi komponentami: spokojnosť, prítomnosť pozitívnych emócií a neprítomnosť alebo nízka úroveň negatívnych emócií (Diener, Biswas-Diener, 2000).

Rozličné štúdie (prehľadne uvedené v Diener et al., 1997) poukazujú na to, že na well-being majú silný vplyv osobnostné charakteristiky. Zaujímá nás teda vzťah medzi životnou spokojnosťou a osobnosťou. Spokojnosť je cit vznikajúci na základe dosiahnutia určitého cieľa, čiastočne závislý od sociálneho porovnávania a predchádzajúcej skúsenosti jednotlivca (Diener et al, 1985). V tejto štúdii sa chápanie spokojnosti neviaže na konkrétnu oblasť života – napr. financie alebo zdravie, pokrýva hodnotenie celkového života respondenta.

Cieľom predkladanej štúdie je zistiť, s akými osobnostnými vlastnosťami sa viaže životná spokojnosť. Keďže sú známe rodovo podmienené rozdiely v sebaopisovaní osobnosti (Hřebíčková et al., 2002), predpokladané sú aj rozdielne vzťahy medzi spokojnosťou a osobnostnými charakteristikami u mužov a žien.

Výber

Výber tvorilo 76 respondentov (57,9% žien, 42,1% mužov) vo veku 20 až 66 rokov. Študenti teologických fakúlt tvorili 42,1%, absolventi SŠ 9,2% výberu a ostatní (48,6%) boli študenti alebo absolventi nešpecifikovaných VŠ. Z pohľadu vierovyznania patrilo 63,2% participantov do Rímskokatolíckej cirkvi, 14,5% do Evanjelickej Cirkvi augsburského vyznania, 9,2% do Gréckokatolíckej cirkvi, 10,5% do iných protestantských cirkví a 2,6% participantov bolo bez vyznania.

Použité metódy

SWLS (Satisfaction with Life Scale; Diener, Emmons, Larsen, Griffin); metodika pozostáva z 5 položiek – výrokov týkajúcich sa života jednotlivca. Respondentovou úlohou je vyjadriť mieru svojho súhlasu, respektíve nesúhlasu na 7-bodovej škále (rozhodne nesúhlasím až rozhodne súhlasím). Originálna anglická verzia je prístupná na web-stránke <http://www.positivepsychology.org/satisfactionactivity.htm>. Do češtiny Škálu preložil Smékal, je publikovaná v časopise *Studia Psychologica* (Lewis et al., 1999), výskumne ju použil Hnilica (2000), na slovenskej populácii Halama (2001).

NEO PI-R (Costa, McCrae); 240 položkový dotazník zachytávajúci sebahodnotenie respondenta v piatich faktoroch osobnosti, pričom každý faktor pozostáva zo šiestich 8-položkových faciet:

Neurotizmus: anxieta, hnevivosť-hostilita, depresívnosť, plachosť, impulzívnosť, zraniteľnosť

Extraverzia: vrelosť, spoločnosť (družnosť), asertivita, aktivita, vyhľadávanie vzrušenia, pozitívne emócie

Otvorenosť: fantázia, estetické prežívanie, prežívanie, aktivita, nápady, hodnoty

Príjemnosť/Prívetivosť: dôvera, priamosť (úprimnosť), altruizmus, súhlasnosť, skromnosť, jemnosť

Svedomitosť: kompetencia, poriadkumilovnosť, zodpovednosť, cieľavedomosť, disciplinovanosť, rozvážnosť

Výsledky a diskusia

Dáta nemajú reprezentatívny charakter, pochádzajú od veriacich respondentov a boli zozbierané v rámci väčšieho projektu zaoberajúceho sa religiozitou. Interpretovateľnosť výsledkov je preto zúžená na populáciu veriacich kresťanov.

Výsledky, znázornené v Tabuľke 1 a v Grafoch 1-6, ukázali na rozdiely vo vzťahoch medzi spokojnosťou (SWLS) a sebahodnotením osobnosti (NEO PI-R) v skupine mužov a žien.

Tabuľka 1: Korelácie medzi životnou spokojnosťou (SWLS) a osobnostnými deskriptormi (NEO PI-R), spolu s rozdielmi v sebaodsudzovaní osobnosti medzi mužmi a ženami.

NEO-PI-R	SWLS						t	Signif P
	Muži			Ženy				
	r	Signif P	N	R	Signif P	N		
N1 anxieta	-0,21	0,257	30	-0,25	0,11	42	-1,76	0,082
N2 hnevliivosť-hostilita	-0,08	0,679	30	-0,34	0,03	42	-1,65	0,104
N3 depresívnosť	-0,23	0,212	30	-0,07	0,672	42	-1,35	0,180
N4 plachosť	-0,23	0,228	30	-0,25	0,108	42	0,65	0,516
N5 impulzívnosť	0,00	0,987	30	-0,06	0,695	42	-3,48	0,001
N6 zraniteľnosť	-0,23	0,211	30	-0,40	0,009	42	-0,54	0,591
Neurotizmus	-0,22	0,243	30	-0,28	0,067	42	-1,55	0,124
E1 vrelosť	0,38	0,035	30	0,54	0,000	42	-2,35	0,021
E2 spoločnosť (družnosť)	0,33	0,077	30	0,26	0,092	42	-2,49	0,015
E5 vyhľadávanie vzrušenia	0,45	0,012	30	0,30	0,052	42	-2,14	0,035
E4 aktivita	0,56	0,001	30	0,43	0,004	42	-2,18	0,032
E3 asertivita	0,52	0,003	30	0,11	0,495	42	-0,42	0,673
E6 pozitívne emócie	0,48	0,009	29	0,64	0,000	42	-2,97	0,005
Extraverzia	0,58	0,001	29	0,54	0,000	42	-2,85	0,005
O1 fantázia	0,10	0,610	29	-0,12	0,450	42	-3,18	0,002
O2 estetické prežívanie	0,34	0,070	29	0,20	0,211	42	-3,12	0,002
O3 prežívanie	0,30	0,104	30	0,34	0,025	42	-3,12	0,002
O4 aktivita	0,33	0,073	30	-0,05	0,767	42	-4,16	0,000
O5 nápady	0,10	0,599	30	0,14	0,369	42	0,04	0,971
O6 hodnoty	0,55	0,002	30	-0,03	0,855	42	-2,23	0,028
Otvorenosť	0,37	0,055	28	0,13	0,402	42	-3,58	0,001
P1 dôvera	0,34	0,06	30	0,52	0,000	42	0,36	0,721
P2 priamosť (úprimnosť)	-0,47	0,009	30	0,26	0,090	42	0,65	0,519
P3 altruizmus	0,10	0,603	30	0,12	0,449	42	-0,97	0,334
P4 súhlasnosť	-0,16	0,397	30	-0,003	0,983	42	0,61	0,545
P5 skromnosť	-0,13	0,500	30	0,003	0,986	42	-0,02	0,987
P6 jemnosť	-0,25	0,187	30	0,33	0,030	42	0,53	0,595
Prijemnosť/Prívetivosť	-0,18	0,349	30	0,32	0,042	42	0,35	0,727
S1 kompetencia	0,45	0,015	29	0,16	0,316	42	-0,23	0,821
S2 poriadkumilovnosť	0,23	0,217	30	-0,14	0,389	42	0,04	0,964
S3 zodpovednosť	0,19	0,303	30	0,01	0,972	42	-0,32	0,750
S4 cieľavedomosť	0,25	0,188	30	0,08	0,615	42	-0,70	0,485
S5 disciplinovanosť	0,10	0,585	30	0,14	0,378	42	-1,09	0,279
S6 rozvážnosť	-0,12	0,512	30	-0,11	0,503	42	1,74	0,085
Svedomitosť	0,22	0,242	29	0,03	0,837	42	-0,36	0,716

Well-being a Big five u mužov a u žien

V sebahodnotení úrovne **Neurotizmu** sa nepreukázali v tomto súbore medzi mužmi a ženami významné rozdiely, výnimku predstavuje faceta impulzivnosť, kde ženy skórujú signifikantne vyššie. Otázkou ostáva, ako sa tento stav premietne do vzťahu neurotizmu a spokojnosti v jednotlivých skupinách – u mužov a u žien.

U mužov nie je životná spokojnosť v žiadnom signifikantnom vzťahu ani s jednou facetou dimenzie Neurotizmus. Hodnoty korelačných koeficientov sa pohybujú v rozmedzí od 0,00 do 0,23. Naznačené sú nasledujúce tendencie: spokojnosť je vo vzťahu s nízkou anxiétou, nízkou úrovňou depresie, plachosti, zraniteľnosti a celkovo s nízkym skóre v dimenzii Neurotizmus. Impulzivnosť, v zmysle neschopnosti kontrolovať potreby a túžby, nemá na spokojnosť mužov žiaden vplyv.

Hoci sa ženy posudzujú signifikantne vyššie v impulzivnosti, táto vlastnosť u nich nie je vo vzťahu so spokojnosťou. Spokojnosť u žien najviac súvisí s nízkou zraniteľnosťou, nízkou hnevivosťou (hostilitou), celkovo s nízkym skóre v dimenzii Neurotizmus, s nízkou plachosťou a anxiétou.

Výsledky, ako u mužov tak i u žien, sú konzistentné s teoretickým predpokladom negatívneho vzťahu spokojnosti a Neurotizmu: keďže subjektívny well-being (a spokojnosť ako jedna z jeho dimenzií) je spojený s absenciou negatívnych a prítomnosťou pozitívnych citov (Diener et al., 1997), očakával sa negatívny vzťah medzi spokojnosťou a neurotizmom ako všeobecnou tendenciou prežívať negatívne city.

Na rozdiel od Neurotizmu, v sebahodnotení **Extraverzie** sa preukázali štatisticky významné gender rozdiely skoro vo všetkých facetách – ženy sa posudzovali signifikantne vyššie vo vrelosti, družnosti, vyhľadávaní vzrušenia, aktivite, pozitívnych emóciách, celkovo v dimenzii Extraverzia (zhodne so všeobecným posudzovaním žien ako extravertovanejších).

Napriek zisteniu, že muži sa posudzujú ako menej vrelí, ako menej vyhľadávajúci vzrušenie, menej aktívni, prežívajúci menej pozitívnych emócií a vo všeobecnosti menej extravertovaní, vymenované charakteristiky signifikantne prispievajú k životnej spokojnosti. Spokojnosť sa u nich spája ďalej asertivitou, ktorej úroveň u seba hodnotili rovnako ako ženy.

K spokojnosti u žien prispievajú najmä pozitívne emócie, vrelosť, aktivita, vyhľadávanie vzrušenia, spoločnosť (družnosť). Na rozdiel od mužov, ženám v tomto výbere asertivitu k spokojnosti netreba.

Hoci sa muži posudzujú signifikantne nižšie v dimenzii **Otvorenosť** – najmä vo facetách fantázia, estetické prežívanie, prežívanie, aktivita, hodnoty, spokojnosť je u nich v pozitívnom vzťahu s otvorenosťou vo všetkých skúmaných oblastiach. Najtesnejší je vzťah medzi spokojnosťou a otvorenosťou voči hodnotám, nasleduje Otvorenosť ako dimenzia osobnosti, ďalej estetická citlivosť, ochota skúšať nové veci (cestovať na neznáme miesta, ochutnávať nové jedlá...). Pozitívny, avšak nesignifikantný vzťah je s vnímavosťou voči vlastnému prežívaniu, aktívnou imagináciou a intelektuálnou zvedavosťou.

Ženám, hoci sa posudzujú ako otvorenejšie, k vlastnej spokojnosti prispieva vnímavosť voči svojmu prežívaniu a estetickým podnetom. Pozitívny nesignifikantný vzťah je aj s otvorenosťou voči nápadom a Otvorenosťou vo všeobecnosti, tieto korelácie sú však pomerne slabé. Takisto je slabý aj negatívny vzťah medzi spokojnosťou a aktívnou imagináciou (fantáziou) a kritérium intelektovej aktivity a kritickosti voči existujúcim hodnotám v spoločnosti taktiež nemá na spokojnosť žien vplyv.

Možno tiež očakávať, že jedinci vysoko skórujúci v ďalšej sociálnej dimenzii - **Príjemnosť** - budú dostávať viac pozitívnej spätnej väzby, lepšie hodnotenie svojej osoby od okolia, budú mať lepšie vzťahy s ľuďmi, čo taktiež prispieva k vyššej životnej spokojnosti. Hoci sa v sebahodnotení tejto dimenzie muži nelíšili od žien, tento predpoklad sa potvrdil len v skupine žien. U nich sa preukázal signifikantný pozitívny vzťah medzi spokojnosťou a dôverou (v zmysle viery, že ľudia sú čestní a majú dobré úmysly), jemnocitom a celkovo

dimenziou Príjemnosť. Pozitívny, avšak nesignifikantný vzťah je medzi spokojnosťou a priamosťou (v zmysle úprimnosti, otvorenosti) a altruizmom. Aby ženy boli spokojné, nemusia byť bezpodmienečne súhlasné (v zmysle kooperácie, miernosti, trpezlivosti) a skromné.

U mužov sa spokojnosť taktiež spája s dôverou a nesignifikantne s altruizmom. Čo je však zaujímavé, spokojní muži nebudujú priami - signifikantná negatívna korelácia s priamosťou (úprimnosťou) vedie k úvahám, že mužom, na rozdiel od žien, prispieva k spokojnosti, keď môžu trochu manipulovať prostredníctvom lichôtok, ľstí či malých klamstiev a trochu zastierať prejavovanie vlastných citov. Pokiaľ u žien kooperácia či altruizmus nemajú na spokojnosť žiaden vplyv, mužom prospieva trochu súťaženia a v prípade potreby i prejavenie agresivity (negatívna korelácia so súhlasnosťou). U mužov sa, na rozdiel od žien, preukázal negatívny vzťah aj medzi spokojnosťou a jemnocitom (súcitom a ohľadom na druhých), spokojní kresťanskí muži sú skôr tvrdohlaví a považujú sa za realistov.

Podľa výsledkov doteraz realizovaných výskumov by mala k well-beingu (a teda i k spokojnosti) prispievať aj **Svedomitosť** (Diener et al., 1997), ktorá zohráva svoju úlohu pri dosahovaní stanovených cieľov, od ktorých sa potom odvíja následná bilancia. Napriek tomu, že sa muži a ženy nelíšili v sebaopínaní v tejto dimenzii, v podmienkach nášho výskumu Svedomitosť prispieva k spokojnosti len v skupine mužov, najmä vedomie vlastnej kompetencie. So spokojnosťou súvisí (avšak nesignifikantne) aj snaha o dosahovanie stanovených cieľov a aspirácií, poriadok, celkové skóre v dimenzii Svedomitosť a plnenie povinností. Mierne môže prispievať aj disciplinovanosť. Rozvážnosť, zdá sa, na spokojnosť vplýva negatívne.

Ženám k spokojnosti taktiež prispieva vedomie vlastnej kompetentnosti (avšak v menšej miere než mužom), sebadisciplína, nedodržiavanie poriadku a nerozvážnosť (v zmysle tendencie starostlivo si záležitosti pred konaním premyslieť). Snaha o výkon (cieľavedomosť) spolu s plnením si povinností a celkovo s dimenziou Svedomitosť na spokojnosť nemá priamy vplyv.

Aké sú teda osobnostné profily spokojného kresťanského muža a ženy?

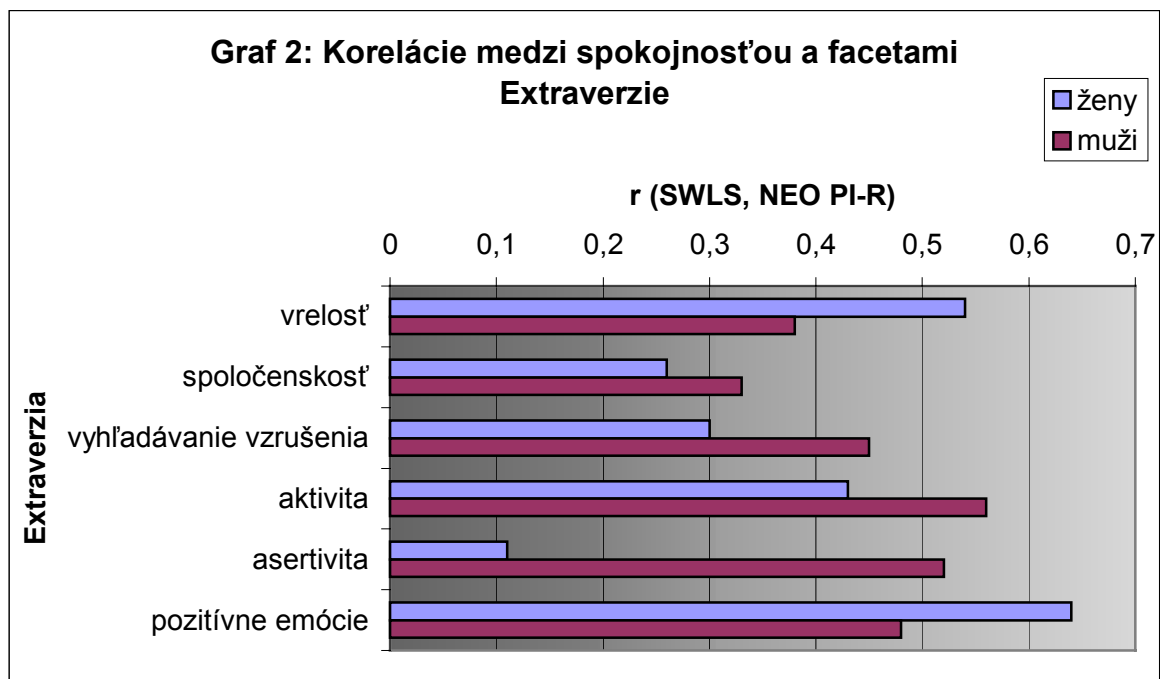
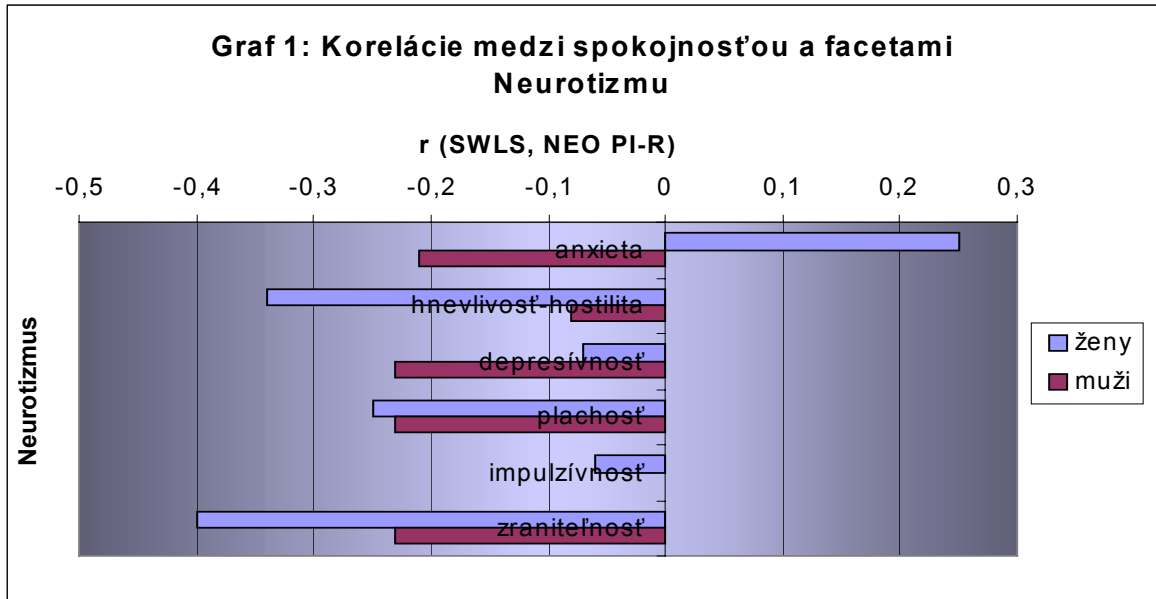
Spokojný kresťanský muž sa sebahodnotí ako nízko anxióznym, málo bojzlivým, má malý sklon k depresívnosti, nie je plachý ani zraniteľný, môže a nemusí byť impulzívny. Vo všeobecnosti je dobre adjustovaný. Považuje sa za sociabilného, vrelého, rýchleho, asertívneho, s tendenciou prežívať radosť a šťastie, často sa smiať. Mal by pred osvojením kriticky preskúmať politické, spoločenské i náboženské hodnoty, mal by byť citlivý na podnety (ako na vonkajšie – estetické, tak i na vlastné prežívanie) a nemal by sa vyhýbať skúšaniam nových vecí. Nemusí byť veľmi zvedavý, ani mať živú fantáziu. Primárne verí, že ľudia sú dobrí a úprimní, sám je však niekedy náchylný zastierať vlastné prežívanie a manipulovať lichotkami. Pri aktivitách sa rozhoduje racionálne, chladne, nevyhýba sa súťaživosti. V rovnakej miere ako je altruistický, je i neskromný. Má rád vedomie vlastnej kompetentnosti, poriadok, cieľavedome sa snaží o dosiahnutie výkonu, plní si povinnosti, je v malej miere sebadisciplinovaný i nerozvážny.

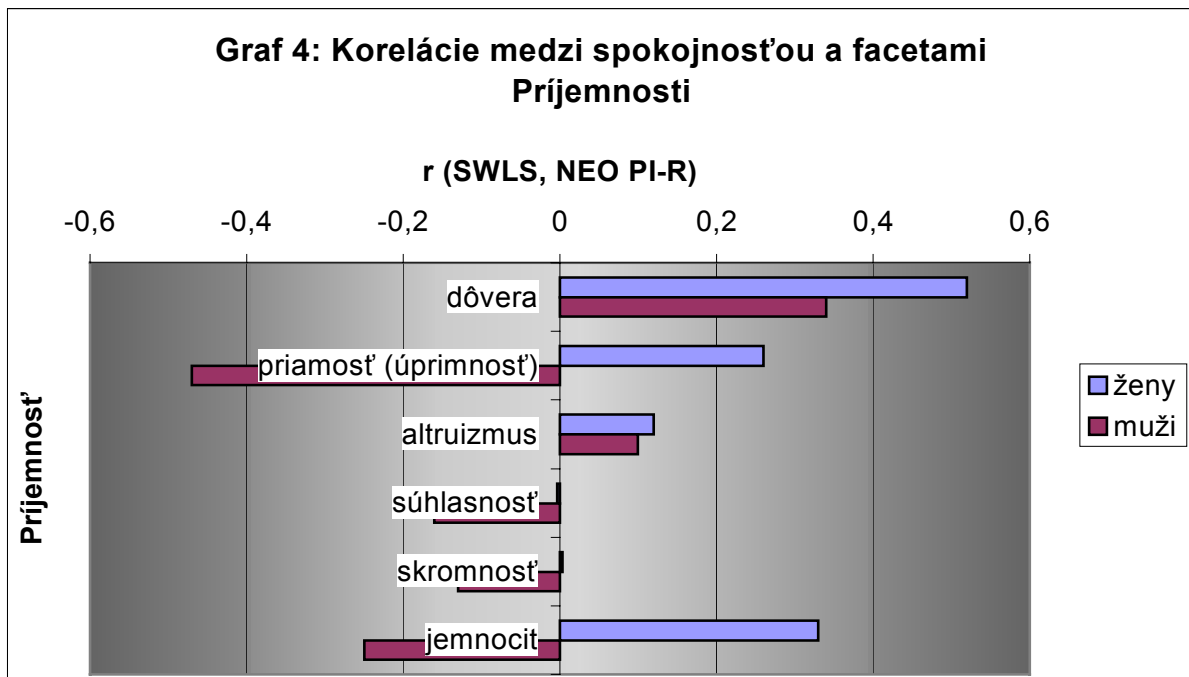
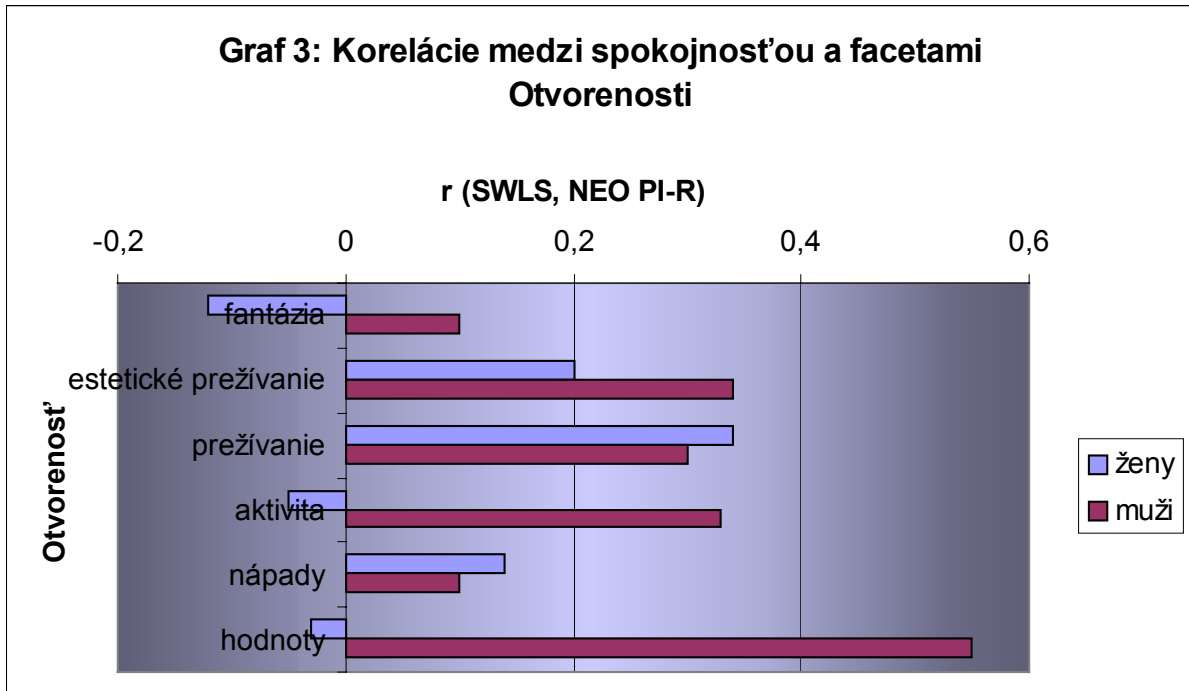
Spokojná žena - kresťanka sa považuje za málo zraniteľnú, málo hnevli-vú-hostilnú. Vyjadruje o sebe, že anxiétu a plachosť prežíva zriedka. Podobne ako spokojný muž, aj spokojná žena oplýva radosťou a inými pozitívnymi emóciami, je priateľská, vrelá, aktívna a spoločenská. Vnímavosť voči svojmu prežívaniu a schopnosť hodnotiť citové stavy jej umožňujú intenzívnejšie prežívanie. Nemusí mať bohatý fantazijný a imaginatívny svet, vie oceniť umenie a krásu. Nemusí byť bezpodmienečne intelektovo aktívna, ani kritická voči hodnotám. Dôvera v česť druhých je základom jej interpersonálnych vzťahov, na rozdiel od mužov je jemnocitná a priama- teda úprimná, prirodzená a zriedka manipulatívna. Čo sa týka svedomitosti, je spokojnejšia, keď si je vedomá svojej kompetencie. Mierne dodržiavanie

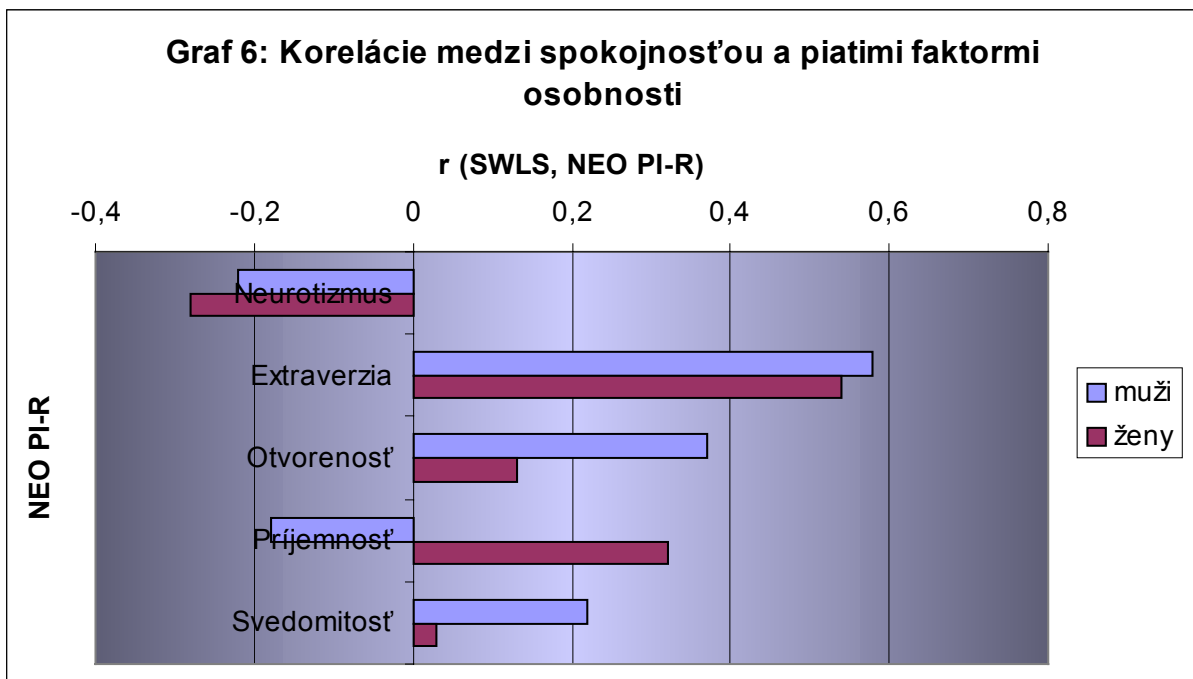
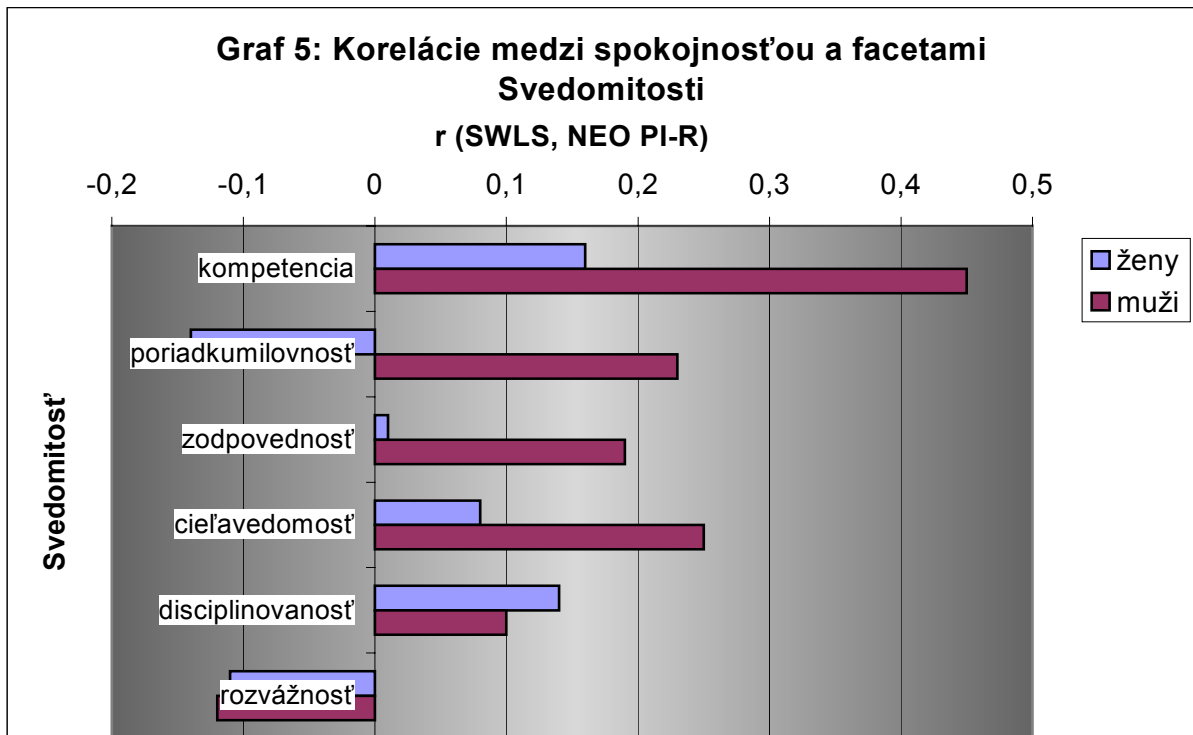
sebadisciplíny a mierna neporiadnosť, spolu s miernou nerozvážnosťou jej môžu k životnej spokojnosti prispievať.

Zaujímavé je i porovnanie **rodových rozdielov v sebaopisovaní osobnosti** a vzťahu jednotlivých osobnostných vlastností k životnej spokojnosti (Tabuľka 1 a Grafy 1-6). Čo sa týka, napríklad, dimenzie *Neurotizmus*, ženy v tomto výbere majú tendenciu častejšie prežívať anxiétu než muži, napriek tomu je v oboch skupinách (teda u mužov aj u žien) negatívny vzťah medzi spokojnosťou a anxiétou. Podobne, ženy skórujú signifikantne vyššie v impulzivnosti, jej vzťah so spokojnosťou je však nulový. Hoci v posudzovaní zraniteľnosti nie sú rodové rozdiely, u žien koreluje so spokojnosťou negatívne. V dimenzii *Extraverzia* možno nájsť podobný pattern u mužov v prípade vrelosti, spoločenskosti, vyhľadávania vzrušenia, aktivity, asertivity, pozitívnych emóciách; hoci nie sú signifikantné rodové rozdiely v asertivite, u žien sa neviaže so životnou spokojnosťou. V dimenzii *Otvorenosť* ide v skupine mužov o citlivosť na estetické podnety, intelektovú aktivitu, otvorenosť voči hodnotám a o otvorenosť voči zážitkom vo všeobecnosti; u žien, hoci skórujú signifikantne vyššie vo fantázii, aktivite, hodnotách a celkovo v Otvorenosti, vymenované vlastnosti nekorelujú so životnou spokojnosťou. V prípade *Príjemnosti*, hoci sa muži a ženy nelíšia v sebaopisovaní priamosti (úprimnosti), u mužov koreluje negatívne a u žien pozitívne s priamosťou. Ďalší rozdiel je vo facete jemnocit a celkovo v dimenzii *Príjemnosť* – u mužov sú v negatívnom a u žien v pozitívnom vzťahu so spokojnosťou. Z dimenzie *Svedomitosť* je zdrojom rozdielov sebaopisovanie kompetencie, ktoré je v prípade mužov v signifikantnom kladnom vzťahu so životnou spokojnosťou.

Z pohľadu **rodových stereotypov** (Kusá, 2000, 2001, Hřebíčková et al., 2002) je zaujímavé zistenie, že z osobnostných dimenzií a faciet (a v nich obsiahnutých vlastností) spomenutých v predchádzajúcom odstavci, nie sú pre spokojnosť mužov a žien relevantné čisto maskulínne, respektíve feminínne charakteristiky. Z feminínnych vlastností (tak ako ich uvádza Kusá, 2001) prispieva k mužskej spokojnosti vrelosť a celkovo vyššia extravergia. U žien je to maskulínne nízka anxiéta a nízka zraniteľnosť. Výsledky tejto štúdie naznačujú, že androgýnia môže prispievať k životnej spokojnosti ako u kresťanských žien, tak i u mužov. Toto zistenie treba, samozrejme, overiť v budúcnosti na reprezentatívnejšej vzorke a v ďalších výskumoch bude taktiež potrebné zvážiť aj prístup k meraniu subjektívneho well-beingu.







Literatúra

- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992) The NEO PI-R Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Diener, E., Biswas-Diener, R. (2000) New Directions in Subjective Well-Being Research: The Cutting Edge.
URL: http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/hottopic/NEW_DIRECTIONS.html
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Suh, E., Oishi, S (1997) Recent Findings on Subjective Well-Being. URL: <http://s.psych.uiuc.edu/~ediener/hottopic/paper1.html>
- Halama, P. (2001) Slovenská verzia Snyderovej škály nádeje: Preklad a adaptácia. *Československá psychologie*, XLV, 2, 135-142.
- Hnilica, K. (2000) Konflikt hodnot a kvalita života. *Československá psychologie*, XLIV, 5, 385-403.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T., Čermák, I. (2002): Gender Differences in Personality Traits: Analysis of Self- and peer- rating. Paper presented at the 11th European Conference on Personality, July 21-25 2002, Jena, Germany.
- Kováč, D. (2002): Quality of Life: A paradigmatic challenge to psychologists. *Psychologische Beiträge*, in Press.
- Kusá, D. (2000) Psychologická androgynia – evergreen v chápaní maskulinity a femininity? In: D. Heller, J. Šturma, *Psychologie pro třetí tisícetí*. Praha: Testcentrum, 129-133.
- Kusá, D. (2001) Androgynia v diskurze sociálnej psychológie rodu. In: I. Sarmány Schuller, *Zborník príspevkov konferencie Psychológia pre bezpečný svet „Psychologické dni“* Trenčín, Bratislava: Stimul, 331-335.
- Lewis, Ch.A., Shevlin, M.E., Smékal, V., Dorahy, M.J. (1999) Factor Structure and Reliability of a Czech Translation of the Satisfaction With Life Scale Among Czech University Students. *Studia Psychologica*, 41, 3, 239-244.

DEPRESIA, ÚZKOSŤ VO VYŠŠOM VEKU

Oľga ÁROCHOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Vzájomne sme porovnali odpovede otázok (self report) z dotazníka GHQ - 28, týkajúcich sa symptómov depresí t.zn. anxiety a kvality spánku u skupiny starších (S) - 78 r. a mladších (M) - 48 r. s diagnózou - reumatoidná artritída (RA).

Starší jedinci vykazovali vyššie korelačné hodnoty v odpovediach tvoriacich štruktúru faktoru "anxieta a insomnia", aj napriek tomu, že skupina mladších trpela chronickou reumatoidnou artritídou, u ktorej by sa dal predpokladať zvýšený výskyt negatívnych depresívnych reakcií na tak vážne bolestivé ochorenie.

Výskyt depresí a úzkosti vo vyššom veku určujú vo veľkej miere psychologickú kvalitu života, tzv. "Well being"- psychickú pohodu. Táto kategória sa stala v súčasnosti snáď najfrekvencovanejšou psychologickou témou. Ani v gerontologickom výskume už nie je stredobodom záujmu vekový pokles kognitívnych schopností, ako tomu bolo ešte pred niekoľkými rokmi (Talland, Birren, Baltes, Schaie, Thomae, Uršula Lehr a iní). Ide skôr o zistenie, do akej miery uvedomovanie si postupujúceho veku a skracovanie individuálneho času, z hľadiska budúcich perspektív, zasahuje do oblasti "Well beingu" jedinca.

Obrovský záujem o danú problematiku prezentuje množstvo literárnych údajov a výskumov, ktoré sa v tejto oblasti v súčasnosti realizujú vo všetkých vysokocivilizovaných krajinách. Súvisí to zaiste aj s demograficky konštatovaným predlžovaním ľudského života a nárastom obyvateľstva vyšších vekových skupín v celosvetovom meradle.

Z psychologického hľadiska je pozoruhodné, že medzi objektívnymi ukazovateľmi kvality života jednotlivca a jej subjektívnym prežívaním býva často diskrepancia. Je to dôkazom, že tzv. Well being - je psychologickou kategóriou a jej študovanie patrí výsostne do oblasti psychologického výskumu. Nejednotnosť interpretácií dát, získaných či už prierezovými a či longitudinálnymi výskumami je často podmienená rôznymi metodickými postupmi, podstatou ktorých sú výpoved'ové škály tzv. "self report".

Kvalita "Well beingu", prežívanej životnej spokojnosti determinuje výskyt depresí. Je však potrebné zistiť, či v konkrétnom prípade ide o tzv. "veľkú" (major), alebo o tzv. "malú" (minor) depresiu. Zatiaľ čo "veľká" depresia má výraznú klinickú symptomatológiu s výraznými somatickými sprievodnými znakmi, tzv. "malá" depresia sa prejavuje spravidla na úrovni negatívnych emócií, citových rozladov, emočných tenzií, a pretrvávajúcej anxiety. Zatiaľ čo veľké depresie sa manifestujú v ranej dospelosti, malé depresie vznikajú v pokročilejšom veku. Vznik depresí (minor) v staršom veku podnecujú aj rôzne stresy z minulosti, prežité straty blízkych osôb a s tým súvisiace dlhodobé prežívanie smútku, pocity osamotenosti, neistoty, strachu z budúcnosti z choroby, pocity bezmocnosti a pod.

Kvalita života v staršom veku úzko súvisí aj so subjektívnym pocitom zdravia, ktorý sa často nekryje s reálnym ochorením. A práve tu zohrávajú kľúčovú rolu depresie, ktoré skresľujú skutočný stav.

Bližšie informácie z ostatných rokov o depresiách v staršom veku môžeme nájsť napr. v súbornej práci Michela Karela z Harwardskej Medical School (1997), ďalej v prácach D. Blazera (1991), v monografii manželov Kanovcov (2000) a iných. Väčšina výskumov na pôde USA, ale aj inde vo svete, čerpá z metodických príručiek vydaných Americkou psychiatrickou asociáciou pod skratkou DSM - IV (1994). Ide o objektívne a priebežne overované kritériá pri sledovaní depresí, manických stavov a úzkosti. Dlhodobým

overovaním sa zistila tesná korelácia medzi výsledkami výpoved'ových škál a psychiatrickým hodnotením.

Výsledky takýchto postupov majú svoj nenahraditeľný význam aj pri psychiatrickej terapii, najmä pri precizovaní liečebných postupov vzhľadom na individuálne odlišnosti pacientov.

Prierezové ako aj longitudinálne výskumy realizované v posledných rokoch potvrdzujú, že kvalita života a prejavy depresí v staršom veku sú úzko viazané na zdravotný stav jednotlivca, a to nielen na objektívne zistený počet a závažnosť ochorenia, ale najmä na subjektívne vnímaný a prežívaný pocit zdravia, ktorý vo veľkej miere určuje kvalitu "Well beingu".

Klesajúce fyzické zdravie a uvedomovanie si tejto očakávateľnej reality je jedným zo závažných rizikových faktorov pre vznik depresie, spravidla "minor" resp. recidívy tzv. "major". V staršom veku sú depresie veľmi často viazané na subjektívne vnímaný zdravotný stav jedinca. Preto všetky škály tzv. "Well beingu" okrem objektívnych ukazovateľov zdravotného stavu sa zaujímajú spravidla o to, ako jedinec vníma svoj zdravotný stav a pozorované úbytky svojej fyzickej a psychickej kapacity. Starší človek veľmi citlivo reaguje napr. na pokles svojich pamäťových schopností, zníženú kapacitu nadobúdania nových poznatkov a výpady z pamäti, najmä krátkodobej. Je to stresujúci a depresiu vzbudzujúci poznatok najmä pre tých, pre ktorých tieto aktivity boli doslova pracovným nástrojom.

METODIKA

Vychádzali sme z poznatkov uvedených vyššie, že pocit "Well beingu" je viazaný na "subjektívne prežívané" zdravie jedinca. Pri sledovaní tzv. "psychickej kvality života" sme použili škálu GENERAL HEALTH QUESTIONNAIRE – 28 autorov Goldberga a Hilliera vo verzii I. Nagyovej et al. (2000). Dotazník v uvedenej verzii sa použil v medzinárodnom projekte EU "EURIDISS" pri sledovaní pacientov s reumatoidnou artritídou (RA).

Porovnali sme váhu faktorov z uvedeného dotazníka GHQ-28:

- a) u skupiny jedincov s RA (148 Pbi, 124 žien a 24 mužov, priemerný vek 48,2 rokov), podrobnosti uvádza práca I. Nagyovej et al. (2000).
- b) u skupiny starších jedincov (55 až 94 ročných, priemer 78 rokov, 31 mužov a 70 žien, spolu 101 jedincov) takmer 60 % bolo ovdovených, pričom 80 % žilo v penzióne pre starých. Z demografických údajov vyplynulo, že len 26 % jedincov malo základné vzdelanie, pričom ostatní, t.zn. 49,5 % malo ukončené stredoškolské a 23 % vysokoškolské vzdelanie.

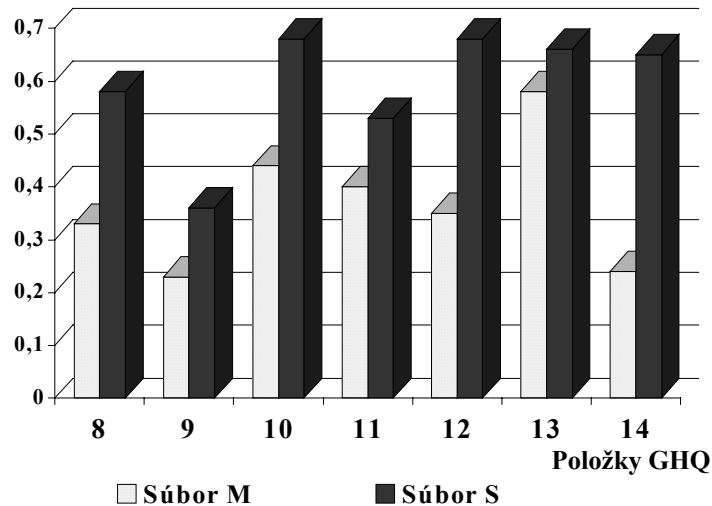
Na závažnosť ochorenia sme usudzovali podľa užívaných liekov: 35 % opýtaných sústavne užívalo lieky kardiovaskulárneho charakteru, 49 % kombinované a len 2% uviedlo, že neužíva žiadne lieky a 7 % nedalo na otázku žiadnu odpoveď. Skupinu starých (S) žijúcich v penzióne môžeme považovať za relatívne zdravú skupinu, na rozdiel od skupiny mladších jedincov (M) s reumatickou artritídou.

V uvedenom dotazníku sme venovali pozornosť najmä otázkam zisťujúcim výskyt depresie, kvalitu spánku a výskyt anxiety, čo sú stavy úzko viazané na depresie.

Bližšie sme analyzovali napr. faktor "anxiety a insomnie", ktorý sme izolovali faktorovou analýzou v súbore jedincov s reumatoidnou artritídou (48r.) - súbor M a v skupine starších jedincov, súbor S (78 r.). Porovnali sme jednotlivé položky dotazníka vzťahujúce sa k faktoru Anxiety- Insomnia (Graf 1):

- | | | |
|-----------|-----|---|
| Otázka č. | 8. | pre starosti zle spávate ? |
| | 9. | keď sa v noci prebudíte, máte problém znovu zaspať? |
| | 10. | ste neustále v strese? |

11. ste podráždený a ľahko "vyletíte" ?
12. pociťujete strach bez vážneho dôvodu?
13. máte pocit, že sa na vás všetko valí?
14. ste nervózny a preťažený?



Graf 1. Veľkosť korelácií vo faktore "anxieta - insomnia" v dotazníku GHQ – 28 v dvoch porovnávaných súboroch

Všetky rozdiely vo výške Pearsonových korelácií medzi skupinou M a S sú na úrovni štatistickej významnosti. Aj napriek tomu, že mladšia skupina trpí vážnym ochorením (RA), znehodnocujúcim ich kvalitu života v ukazovateľoch úzkosti a insomnie, vykazuje súbor signifikantne nižšie hodnoty v položkách prezentujúcich pocity úzkosti v porovnaní so skupinou starých relatívne zdravých jedincov.

Ubúdanie fyzických síl s pribúdajúcim vekom môže byť rizikovým faktorom pri vzniku depresie. Takúto previazanosť výskytu depresí, tzv. "minor" vo vyššom veku so subjektívnym pocitom zdravia, čo spadá do oblasti "Well beingu" nachádzame v početných prácach, napr. v Amsterdamskej agingovej štúdii LASA, autorov A.T.F. Beekmana et al. (1997), ďalej v prácach B.J. Gurlanda et al. (1988) a pod. V porovnaní s mladšími jedincami, klesajúce fyzické zdravie vo vyššom veku je rizikovým faktorom pre vznik depresie. Prierezovými, ako aj longitudinálnymi výskumami overené vzťahy medzi fyzickým zdravím a výskytom depresí sa prejavujú aj v skladbe dotazníkových schém - self report. Tu sa popri otázkach o zdravotnom stave s vysokou frekvenciou objavujú otázky týkajúce sa depresí a anxiety, emočných rozladov (zlých nálad), neistoty, bezmocnosti a strachu z budúcnosti. Podobne dôležitým činiteľom pri vzniku depresí vo vyššom veku je sociálna opora zo strany blízkych príbuzných a priateľov.

Súborná práca Michela Karela (1997) podáva veľmi názorne - v podobe diagramu - najzávažnejšie vplyvy na vznik depresí v priebehu agingu od 20 rokov života jedinca až do 90 rokov. Teda od ranej dospelosti do obdobia vysokej staroby (Graf 2).

V mladšej dospelosti majú najväčší vplyv na vznik depresí psychologické príčiny, vrátane sociálnych, spočívajúce z neschopnosti mladšieho jedinca efektívne zvládať rôzne stresové životné situácie. Ide teda o nedostatočné copingové stratégie v dôsledku malých

životných skúseností mladého človeka. Je možné, že práve tu sú príčiny častého výskytu sebevrážd v tomto vekovom období.

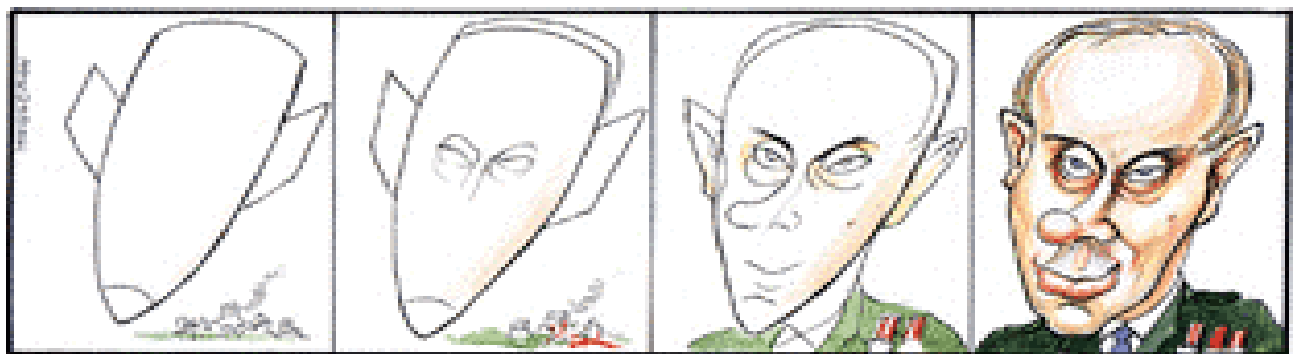
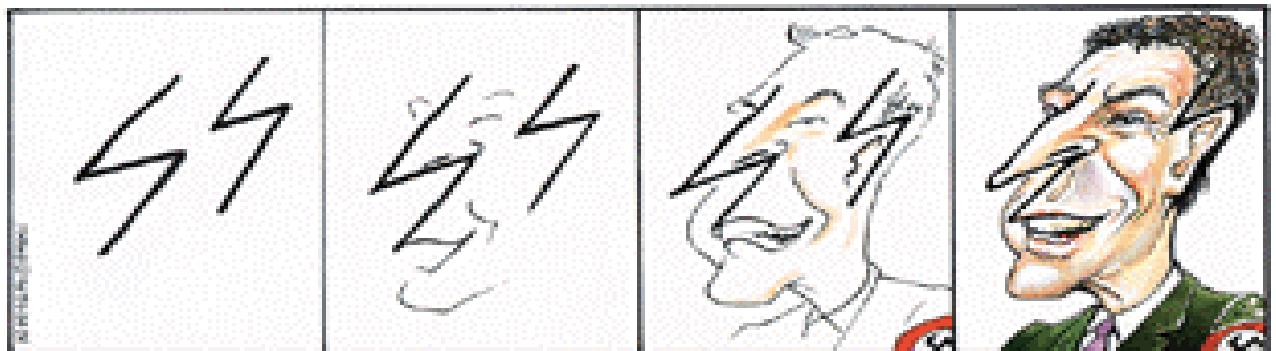
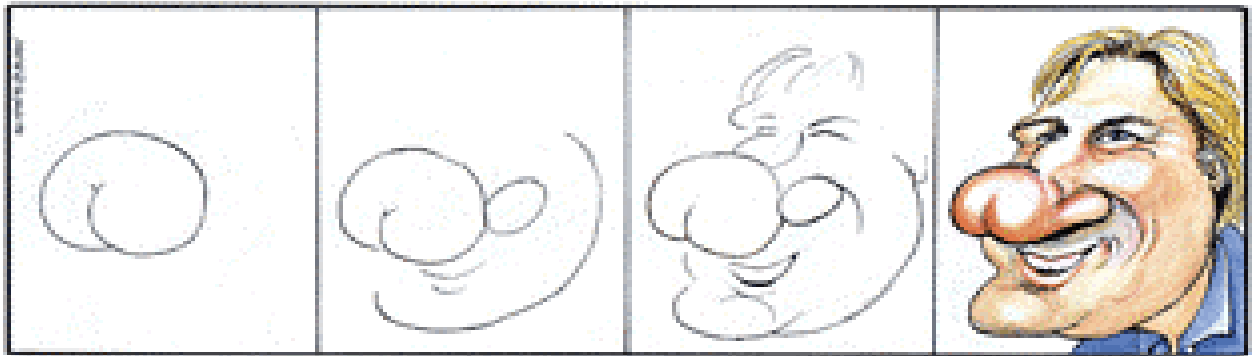
Vzrast biologickej vulnerability vo vyššom veku - ako vyplýva aj diagramu - zahrňuje v sebe aj genetické príčiny, i keď tieto majú najväčšiu váhu v ranej mladosti, ďalej neurobiologické príčiny, reakcie na rôzne medikácie a ochorenia. Ide najmä o vzájomné ovplyvňovanie liekov, ktoré starý človek bežne užíva. Niektoré lieky pritom napr. na zníženie krvného tlaku, depresie priamo vyvolávajú. Klesajúce zdravie vo vyššom veku vyvoláva obavy o zdravie, rôzne strachy, čo pri malej sociálnej opore zo strany rodinných príslušníkov, ale aj personálu v ústavnom zariadení znižuje životnú pohodu (Well being) a prípadnú radosť zo slnečných dní v "jeseni života".

Zovšeobecňovanie mnohých výsledkov z oblasti výskytu depresií, v širšom chápaní z oblasti "psychickej pohody - Well beingu" vo vyššom veku sťažuje veľká interindividuálna variabilita. Táto je spôsobená nielen rozdielnym fyziologickým vekom, ktorý nie je vždy synchronný s reálnym vekom. Rozdiely spôsobuje aj odlišná "osobná história", udalosti ktoré prežil jedinec, stresové situácie a najmä straty a smútky, ktoré zanechali celoživotné hlboké jazvy v psychike jedinca. Nie každý je schopný obrazne povediac "vylízať" sa z takýchto rán bez následkov. Na otázku prečo to isté bremeno je pre jedného neznesiteľné a pre iného nie, nám nedá odpoveď ani psychológia, aj keď sa o to pokúša.

Literatúra

- Beekman, A. T. F., Penninx, B.W.J.H., Deeg, D.J.H., Ormel, J., Braam, A.W., W. van Tilburg: Depression and Physical Health in Later Life: Results from the Longitudinal Aging Study Amsterdam /LASA/, *Journal of Affective Disorders* 46, 219-231, 1997.
- Blazer, D. G.: Generalized Anxiety Disorder and Panic Disorder in the Elderly: A review. *Harvard Review of Psychiatry*, 1, 18-27, 1997.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mood Disorders, 4th. Edition / DSM- IV/: American Psychological Association, 1994.
- Gurland, B. J., Wilder, D.E., - Berkman, C.: Depression and Disability in the Elderly: Reciprocal Relations and Changes with Age. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 3, 163-179, 1988.
- Kane, R. L., Kane, R.A., *Assesing Older Persons. Measures, Meaning and Practical Application*, Oxford University Press, Inc. 2000.
- Karel, M.J.: Aging and Depression: Vulnerability and Stress Across Adulthood. *Clinical Psychology Review*, 17, 8 847-879, 1997.
- Nagyová, I., Krol, B., Szilasiová, A., Stewart, R., Jitse van Dijk., Wim van den Heuvel., *General Health Questionnaire-28: Psychometric Evaluation of the Slovak Version*, *Studia Psychologica* 42, 4, 2000, 351-360.

Modely maskulinity



NORMY A MODELÝ MASKULINITY U ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK RÔZNYCH TYPOV STREDNÝCH ŠKÔL*

Viera BAČOVÁ

Katedra psychológie FF PU, Prešov

Normy maskulinity charakterizujeme ako pravidlá, sociálne a kultúrne predpisy, ktoré určujú, ako by mal v našej kultúre vyzerat', správať sa a prežívať chlapec a muž. Súhrn istým noriem maskulinity, ktoré „vyznávajú“ iste skupiny ľudí, vytvára istú podobu – model maskulinity.

Výber témy inšpirovali slová S. M. Burnovej (1996) o tom, že hoci celá psychológia je v podstate založená na psychológii muža, pretože typicky používala a používa ako výskumné „subjekty“ mužov, a sústredila sa na mužské správanie sa ako normu, psychológia zatiaľ v pravom slova zmysle neskúmala, *aké to je a čo znamená* byť mužom.

Výskumy duševného zdravia, životnej pohody, podmienok dlhého života a starnutia a pod. odhalili ako mnoho mužov je poškodených tvrdou maskulinnou socializáciou. Výchovou im bolo vštepené presvedčenie, že by mali byť silní a dominantní – a nie vždy takými sú a môžu byť. Mali by mať vysoký sociálny status a postavenie v zamestnaní, ale vedúcich postov nie je toľko, koľko je mužov. V dôsledku mužskej socializácie má mnoho mužov problém vychádzať so ženami, najmä silnými ženami. Vzťahy mužov sú často ochudobnené, pretože sa nenaučili nežnosti a intimite – lebo tieto vlastnosti sa považujú za vlastnosti typicky ženské a sú normou správania sa pre ženy. Ako však psychológia preukázala, patria k základným ľudským potrebám. Psychické potreby mnohých mužov sa teda často nenapĺňajú, a časť ich osobnosti môže byť v dôsledku tlaku noriem maskulinity deformovaná (podrobnejšie pozri Bačová, Matejovská, 2002).

Thompson a Pleck (1986, in Burn, 1996; tiež David, D. S. a Brannon, R., 1976, in Badinter, 1999) zistili tri okruhy noriem mužskej roly:

1. Očakávanie, že muži dosiahnu status a rešpekt iných. Muži sú „úspešné bytosti“, sú hodnotení podľa toho koľko zarábajú a aký vysoký status v práci majú.
2. Tvrdosť, odolnosť – očakávanie, že muži budú mentálne, emocionálne a fyzicky tvrdí.
3. Norma antifeminity – očakávanie, že muži sa vyhnú stereotypickým femínnym prejavom, aktivitám a zamestnaniam.

V prezentovanom výskume sme chceli zistiť, či a nakoľko tieto tradičné normy mužskosti „vyznávajú“ adolescentky a adolescenti vo veku 17-18 rokov v našej kultúre; a tiež ako sa od seba líšia dievčatá a chlapci študujúci na rôznych typoch stredných škôl v názore na primerané správanie sa mužov.

Vychádzali sme z toho, že na prijatie akýchkoľvek sociálnych noriem pôsobia v tomto veku viaceré vplyvy. Zamerali sme sa na rozdiely medzi dievčatami a chlapcami vzdelávajúcimi sa na rôznych typoch stredných škôl: gymnáziách, obchodných akadémiách a stredných priemyselných školách s vedomím, že výber strednej školy podmieňujú viaceré vplyvy - okrem psychologických charakteristík študentiek a študentov napr. aj socio-ekonomická úroveň a vzdelanie rodičov. Na strednej škole vplýva na adolescentky a adolescentov i

* Príspevok je časťou riešenia projektu VEGA MŠ SR a SAV č. 1/9191/02.

zameranie školy, jej úlohy, atmosféra, učitelia a učiteľky, rovesníci a rovesníčky pochádzajúce z istých vrstiev populácie atď.

METÓDA

Účastníkmi a účastníčkami výskumu bolo 177 chlapcov a 170 dievčat (spolu 347 študentov/tiek) vo veku 17-18 rokov z troch typov stredných škôl v Košiciach: dvoch gymnázií, dvoch obchodných akadémií a dvoch stredných priemyselných škôl, ktorí/é odpovedali na položky dotazníka o maskulínných normách.

Tab. 1 Počty účastníčok a účastníkov výskumu

Stredné školy	Dievčatá	Chlapci	Spolu
Gymnázia	44	70	114
OA	69	44	113
SPŠ	57	63	120
Spolu	170	177	347

S Ivanou Matejovskou sme zostavili Dotazník MACHO-0 (bližšie Bačová, Matejovská, 2002), uvedený v prílohe tohto príspevku. Obsahuje 32 výrokov vo forme injuktívnych noriem opisujúcich *ako by mal* muž v našej spoločnosti vyzerat', konať, prežívať, cítiť; aká by mala byť deľba práce medzi mužom a ženou. Inšpirovali sme sa tromi normami maskulinity: statusu, tvrdošti a antifeminity, ktoré uvádza Burnová (1996).

Účastníci/čky výskumu vyjadrovali na päťstupňovej škále stupeň svojho ne/súhlasu s výrokom (1 = silný súhlas; 5 = silný nesúhlas). Cronbachov alfa koeficient pre všetky položky bol 0,81 u všetkých účastníkov a účastníčok výskumu spolu. Dotazník sme ďalej psychometricky neupravovali.

Dáta zbierala na stredných školách I. Matejovská v novembri 2001. Časť výsledkov, sústredujúcich sa na obsah noriem maskulinity, bola spracovaná pomocou testov rozdielov medzi skupinami v každej položke (Bačová, Matejovská, 2002). V tomto príspevku prezentujeme výsledky spracované analýzou diskriminačných funkcií (štatistickým softvérom Statistica); preto má príspevok čiastočne aj metodologický charakter (zodpovedajú tomu aj podnadvisy v časti Výsledky).

VÝSLEDKY

Diskriminačná analýza (DA) umožňuje pomocou diskriminačných funkcií zistiť, ktoré premenné (v našom prípade položky v dotazníku) rozlišujú medzi reálne existujúcimi skupinami (dievčatami a chlapcami študujúcimi na rôznych typoch stredných škôl); štatisticky vyjadriť rozdiely medzi skupinovými priermi v týchto položkách a graficky ich zobrazit' v priestore. Analýza tak umožňuje poznať rôzne modely maskulinity („aký by mal byť muž“), ktoré „vyznávajú“ dievčatá a chlapci študujúci/e na rôznych typoch stredných škôl. Modely maskulinity, ktoré skupiny „vlastnia“, nie sú od seba ostro oddelené, obsahom maskulínných noriem sa prelínajú, čo zistíme práve pomocou viacrozmernej analýzy dát.

Okrem diskriminácie má DA i ďalší cieľ - klasifikáciu: na základe zistenia rozlišujúcich vlastností osôb so známym členstvom v istej skupine možno takto získanú znalosť použiť na osoby s neznámym členstvom (predpovedať členstvo; osoby diagnostikovať, klasifikovať).

1. Zistenia diskriminačných funkcií a štandardizovaných koeficientov položiek

V prezentovanom príspevku sme analyzovali šesť skupín: dievčatá a chlapcov na troch typoch stredných škôl. Pre rozlíšenie medzi N skupinami poskytuje diskriminačná analýza N-1 diskriminačných funkcií (v našom prípade päť). DA v ďalšom postupe berie do úvahy len tie funkcie, ktoré významne prispievajú k rozlišovaniu medzi skupinami - preto sme pracovali len s dvomi významnými diskriminačnými funkciami. V tab. 2 možno vidieť aký prínos majú jednotlivé diskriminujúce položky o normách správania sa muža k jednotlivým diskriminačným funkciami. Štandardizované koeficienty položiek umožňujú porovnať silu a smer prínosu položiek pre každú diskriminačnú funkciu.

Tab. 2 Štandardizované koeficienty pre diskriminujúce položky: prínos týchto položiek k diskriminujúcim funkciam

Položka: norma maskulinity	Funkcia 1	Funkcia 2
12: Dôležité rozhodnutia v rodine by mal robiť muž.	0,41	0,19
30: Muži by mali vedieť plakať a prejavovať svoje pocity navonok.	-0,37	0,05
32: Muži by sa mali snažiť udržiavať za každú cenu dobré vzťahy s inými.	0,04	-0,62
8: Keď muži hovoria nahlas o svojich pocitoch, riskujú, že ich niekto vysmeje.	0,23	0,47
21: Správny muž sa vie riadne nazlostiť.	0,29	-0,44
15: "Ženské" domáce práce by mali robiť aj muži.	-0,26	-0,33
6: Muži by mali mať autoritu v práci aj doma.	0,29	-0,29
9: Voľný čas muža by mal patriť jeho koníčkovi a záľubám, aj keď má rodinu.	0,13	-0,12
Eigenvalue	0,94	0,18
Kumulatívna proporcia diskriminačnej sily	0,73	0,88

Hoci dve funkcie vysvetľujú spolu 88 % diskriminačnej sily (prvá funkcia samotná až 73 %), pri koeficientoch diskriminujúcich položiek (najmä u položiek 6 a 9) sa prejavuje jestvovanie aj ďalších, hoci nie významných funkcií, ktoré sa podieľajú na diskriminácii skupín zvyšným podielom.

2. Sýtenia a vysvetlenie diskriminačných funkcií ako faktorov

K ďalším výsledkom diskriminačnej analýzy patrí faktorová matica, ktorá uvádza faktorové sýtenia, t. j. váhu diskriminujúcich položiek. Ide o koreláciu medzi položkou a diskriminačnou funkciou. Táto korelácia vysvetľuje obsah diskriminujúcej funkcie. Preto sa faktorová matica používa k interpretácii „významu“ diskriminujúcich funkcií. Tab. 3 obsahuje sýtenia diskriminačných funkcií jednotlivými položkami.

Tab. 3 Faktorová matica

Položka – Norma maskulinity	Funkcia 1	Funkcia 2
12: Dôležité rozhodnutia v rodine by mal robiť muž.	0,65	0,11
15: "Ženské" domáce práce by mali robiť aj muži.	-0,53	-0,30
21: Správny muž sa vie riadne nazlosť.	0,52	-0,36
6: Muži by mali mať autoritu v práci aj doma.	0,49	-0,28
30: Muži by mali vedieť plakať a prejavovať svoje pocity navonok.	-0,45	-0,06
9: Voľný čas muža by mal patriť jeho koníčkovi a záľubám, aj keď má rodinu.	0,31	-0,19
32: Muži by sa mali snažiť udržiavať za každú cenu dobré vzťahy s inými.	0,07	-0,69
8: Keď muži hovoria nahlas o svojich pocitoch, riskujú, že ich niekto vysmeje.	0,38	0,41

Prvá funkcia ako „faktor“ (podobne ako pri faktorovej analýze) obsahuje tvrdenia o tom, že muž má robiť dôležité rozhodnutia v rodine, nemal by robiť ženské domáce práce, má sa vedieť nazlosť, mať autoritu, neplakať, a voľný čas patrí jemu samému. Pracovne sme tento faktor nazvali „tradičná mužská rola“.

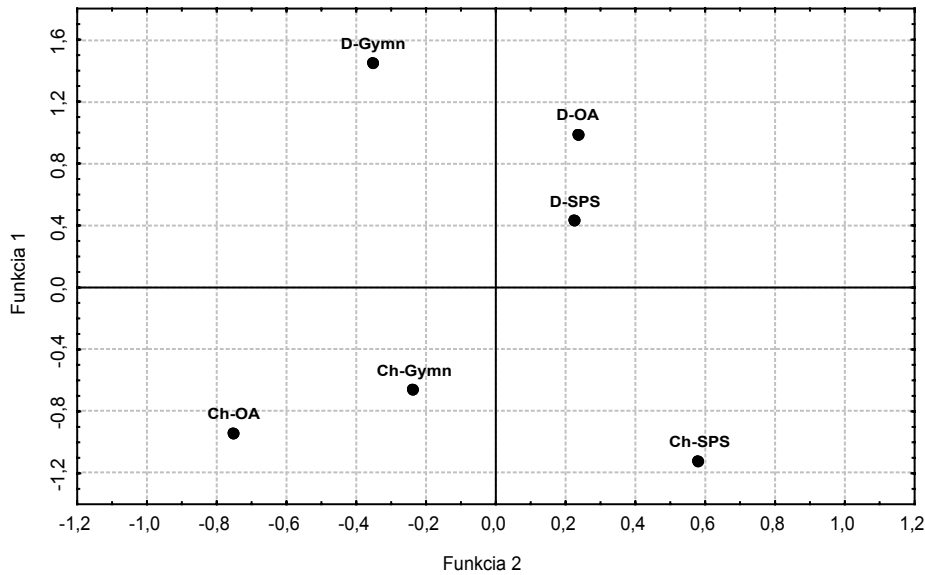
Druhý faktor tvoria položky orientované na vzťahy a interakciu – vyjadrujú, že muž by nemal za každú cenu udržiavať dobré vzťahy s inými, a že muž je vystavený výsmechu, ak prejaví svoje pocity. Udržiavanie dobrých vzťahov a prejavovanie svojich pocitov, t. j. expresivita, patria k tradičnej roľe ženy - potom tento faktor vyjadruje normu antifeminity - „muž vo vzťahoch nemá byť ako žena“.

3. Povaha diskriminačných funkcií – rozlišovanie medzi skupinami

Aby sme zistili medzi ktorými skupinami diskriminačné funkcie rozlišujú, potrebujeme poznať priemery každej skupiny v diskriminačných funkciách (tab. 4). Tieto charakteristiky skupín sa nazývajú aj centroidy; predstavujú reprezentáciu každej skupiny v priestore, ktorý vymedzujú diskriminačné funkcie ako osy tohto priestoru (graf 1).

Tab. 4 Skupinové priemery (centroidy) diskriminujúcich položiek v jednotlivých skupinách účastníkov a účastníkov

Skupina	Funkcia 1	Funkcia 2
Dievčatá – Gymnázia	1,45	-0,36
Dievčatá – OA	1,00	0,23
Dievčatá – SPŠ	0,43	0,22
Chlapci – Gymnázia	-0,66	-0,24
Chlapci – OA	-0,93	-0,75
Chlapci – SPŠ	-1,12	0,58



Graf 1 Priemery skupín účastníkov a účastníčok v diskriminačných funkciách

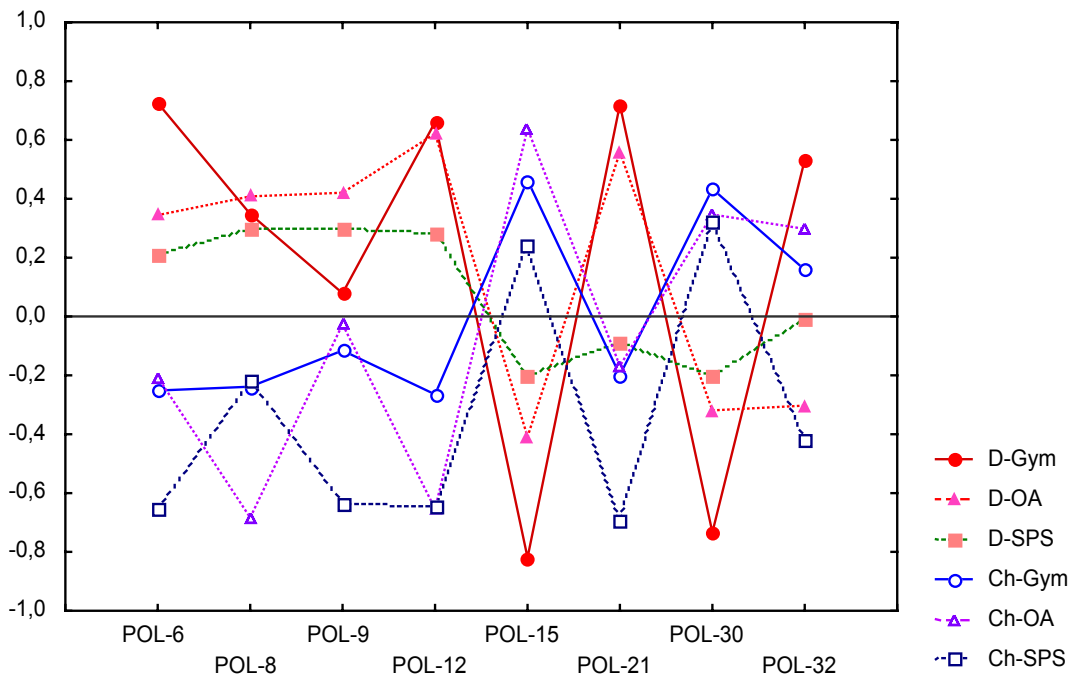
Z grafu č. 1 je zrejmé, že prvá diskriminačná funkcia rozlišuje medzi modelom maskulinity, ktorý majú dievčatá a modelom, ktorí majú chlapci. Na grafe os X, ktorú predstavuje prvá diskriminačná funkcia, dáva do protikladu všetky tri skupiny dievčat oproti všetkým trom skupinám chlapcov. Druhá funkcia (os Y) rozlišuje dievčatá a chlapcov z gymnázií a chlapcov z OA na jednej strane a dievčatá a chlapcov zo SPŠ a dievčatá z OA na strane druhej. Okrem rozdielnych modelov maskulinity chlapcov a dievčat sa takto zobrazili aj rozdiely medzi skupinami chlapcov a skupinami dievčat podľa typu školy, ktorú navštevujú.

Obsah rozlišovania podáva faktorová matica. Dievčatá a chlapci sa od seba líšia predovšetkým v miere súhlase s tradičnou mužskou rolou; typ navštevovanej strednej školy sa v spojení s rodom (nie priamočiaro) spája s mierou súhlasu s tým, nakoľko sa muž môže/má správať „žensky“ – „tak ako sa má správať (len) žena“.

4. Profily skupín v diskriminujúcich položkách

Rozlišovanie na základe oboch diskriminačných funkcií sa nezakladá na absolútnej veľkosti hodnôt daných položiek, ale na veľkosti položky vo vzťahu k hodnotám ostatných položiek, relevantných pre danú diskriminačnú funkciu. Pre klasifikáciu rozhoduje teda profil účastníka/čky v kritických položkách, nie ich absolútna hodnota.

V grafe 2 sú zobrazené štandardizované hodnoty diskriminujúcich položiek pre šesť skupín účastníčok/kov. Vidíme, že profily skupín dievčat v šiestich položkách (okrem položky 21 a položky 32) sú takmer zrkadlovým obrazom profilov skupín chlapcov. V položke 21 sa k skupinám chlapcov „pridala“ skupina dievčat zo SPŠ a dala tak „do protikladu“ skupiny iného zloženia ako rodové. Viditeľná je aj diskriminujúca sila položky 32, ktorá rozlišuje všetkých šesť skupín.



Graf 2 Profily skupín účastníčok a účastníkov v diskriminujúcich položkách

5. Klasifikácia jednotlivých prípadov do skupín – overenie diskriminácie

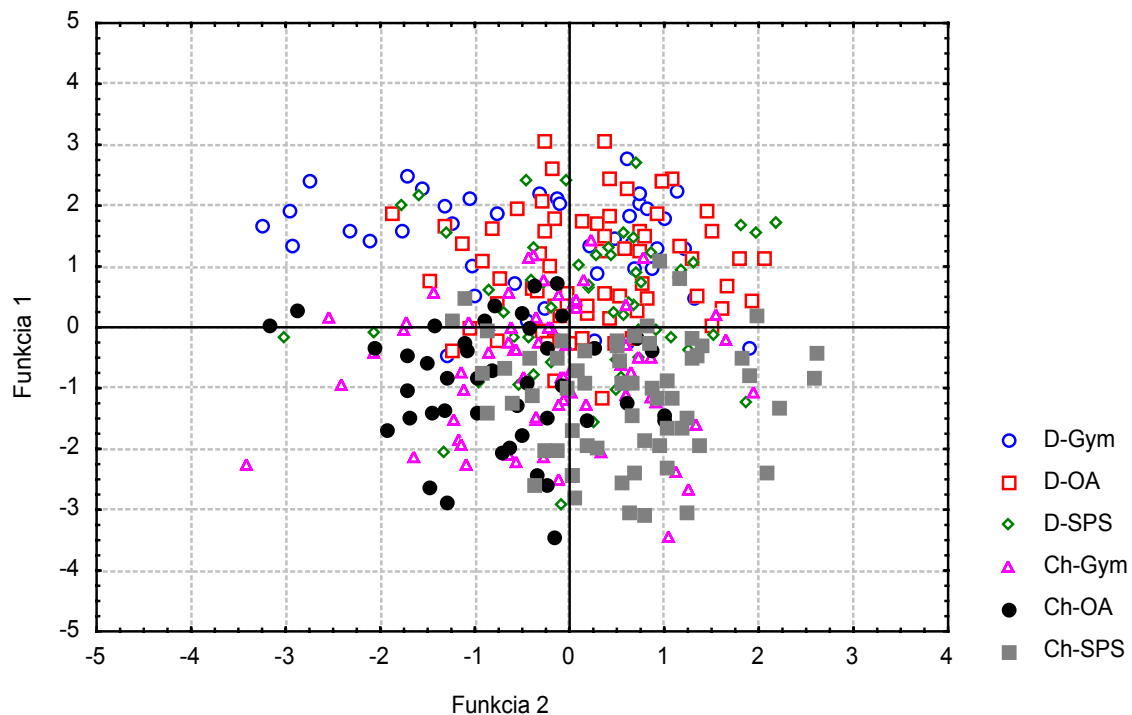
I keď v tomto výskume nebolo zámerom odhadovať členstvo v skupine pre každú osobu, môžeme si overiť ako dobre diskriminačná analýza pracuje tým, že klasifikujeme účastníkov/čky na základe diskriminačných funkcií, ktoré sme vypočítali. Porovnali sme odhadnuté členstvo s členstvom skutočným (tab. 5).

Tab. 5 Výsledky klasifikácie: zaradenie účastníčok a účastníkov do skupín podľa „vznávaných“ noriem maskulinity

Skupina účastníčok – účastníkov	teoretická predpoveď v %	pozorovaná predpoveď v %
<i>Rod (2 skupiny):</i>		
- Dievčatá	49	81,2
- Chlapci	51	81,9
<i>Škola (3 skupiny):</i>		
- Gymnázia	33	48,2
- OA	32	52,5
- SPŠ	35	57,5
<i>Rod a škola (6 skupín):</i>		
- Dievčatá - Gymnázia	13	47,7
- Dievčatá - OA	20	49,3
- Dievčatá - SPŠ	16	24,6
- Chlapci – Gymnázia	20	45,7
- Chlapci – OA	13	34,1
- Chlapci – SPŠ	18	63,5

Keby sme klasifikovali dievčatá a chlapcov podľa modelov maskulinity, ktoré sme vypočítali, určili (klasifikovali) by sme správne ako dievčatá a chlapcov 82 % osôb (z priornej pravdepodobnosti 50 %). Ak by sme chceli klasifikovať typ stredných škôl, správne by sme určili 53 % osôb (z priornej pravdepodobnosti 33,3 %). V prípade, že by sme odhadovali členstvo v jednej zo šiestich skupín podľa rodu i podľa typu školy určili by sme správne v priemere 45 % zo všetkých osôb (z priornej pravdepodobnosti 16,6 %). Najviac istí by sme boli u chlapcov z SPŠ (až 63,5 % z priornej pravdepodobnosti – podľa počtu osôb – 18 %), najmenej istí u dievčat z SPŠ (len 24,6 % z priornej pravdepodobnosti 16 %). Takto poznáme aj silu rozlišovania položiek u jednotlivých skupín. Ak uvážime charakter použitých položiek, domnievam sa, že to možno považovať za pozoruhodný výsledok.

Graf 3 zobrazuje hodnoty každého účastníka a každej účastníčky v diskriminačných funkciách. Možno pozorovať, ako sa zistené základné modely maskulinity u jednotlivých osôb, patriacich k rôznym skupinám, prelínajú a zároveň vytvárajú vzorec istého modelu.



Graf 3 Hodnoty jednotlivých účastníkov a účastníčok v diskriminačných funkciách.

INTERPRETÁCIA A ZÁVER

Výsledky ukázali, že dievčatá a chlapci predkladajú a zdôrazňujú iné normy správania sa muža v našej spoločnosti – vlastnia rôzne modely maskulinity. Dievčatá vo všeobecnosti menej súhlasia s tradičnými maskulínnymi normami než chlapci. **Ak by normy maskulinity určovali dievčatá z nášho výskumu, mali by muži viac (dobrých) univerzálnych ľudských vlastností a menej vlastností tradične chápaných ako špecificky mužské (napr. agresivita a neprejavovanie emócií). Chlapci zotrvávajú pri normách tradične im predpísovaných.**

Ale úlohu pri uznávaní modelov mužskosti zohráva nielen rozdielna rodová socializácia. Možno "vystopovať" aj pôsobenie prostredia školy. V získaných výsledkoch o uznávaných noriem maskulinity – "aký by mal byť muž" – sa dievčatá, tak ako aj chlapci, odlišujú podľa typu strednej školy, na ktorej študujú. V skupinách z rôznych škôl sme zistili, že vo všeobecnosti najnižší súhlas s tradičnými normami maskulinity je na gymnáziách, vyšší na obchodných akadémiách a najvyšší na stredných priemyselných školách.

Ale nie je to celkom jednoznačné a priamočiare: kým dievčatá na gymnáziách "vlastnia" jeden model maskulinity, dievčatá zo SPŠ a OA "vyznávajú" iný model – obsahom viac tradičnejší. U chlapcov sa modely maskulinity líšia inak: jeden model vyznávajú chlapci zo SPŠ (ten tradičnejší), kým iný – odlišný - chlapci z gymnázií a OA (pozri tab. 4 a graf 1). Najväčší súhlas s "tvrdými" tradičnými maskulínnymi normami vyjadrili chlapci z SPŠ, a najmenej s nimi súhlasili chlapci z gymnázií. Dievčatá z gymnázií väčšinou zastávali rovnoprávnosť žien a mužov a neuznávali tradičné maskulínne normy; kým u dievčat z SPŠ a OA sme zistili vyšší súhlas s tradičnými normami. Čo sa týka obsahu noriem - **prostredie školy spolu s rodom sa podieľa na miere akceptovania normy antifeminity pre mužov, t. j. nakoľko sa muž "môže" vo vzťahoch správať tradične "žensky", alebo bude pri tom sankcionovaný** – konkrétne, ako sa hodnotí jeho snaha o dobré vzťahy, a či ho nečaká výsmech, ak nahlas prejavuje svoje pocity.

K tomu možno poskytnúť viaceré vysvetlenia. Gymnáziá obyčajne navštevujú študenti/ky z ekonomicky stredných vrstiev obyvateľstva; v triedach prevládajú dievčatá. Chlapci sú konfrontovaní so ženskými názormi, prejavmi, "ženskou optikou". Atmosféra je v porovnaní s odbornými strednými školami intelektuálnejšia. Chlapci-gymnazisti väčšinou plánujú študovať na vysokej škole. Nie sú tu časté tvrdé alebo agresívne prejavy chlapcov, môže ísť skôr o predvádzanie sa a flirtovanie.

Na obchodných akadémiách chlapcov býva ešte menej ako na gymnáziách, čo je spôsobené charakterom školy a odbornosťou, ktorú ponúka. Vyučujú sa tu predmety ako strojopis, podniková ekonomika, účtovníctvo, čo pre mnohých chlapcov nie je atraktívne.

Na druhej strane na stredných priemyselných školách sú časté aj čisto chlapčenské triedy, a panuje tu "tvrdšia" atmosféra; "mužské" prejavy a drsné správanie je viac obvyklé a dievčatá pravdepodobne uznávajú dominanciu chlapcov v škole zároveň s istou "galantnosťou" voči dievčatám (málopočetne zastúpeným). Vyššie zastúpenie chlapcov a v istom slova zmysle privilegované postavenie dievčat možno ovplyvňuje dievčatá tak, že prijímajú tradičné maskulínne normy ako normálne a bežné. Aj pozície a správanie sa učiteľov a učiteľiek na SPŠ môžu byť iné, možno menej kompromisné a viac stereotypické, než napr. na gymnáziách. Mnohí/é študenti/ky z SPŠ pochádzajú z nižších socio-ekonomických vrstiev, nepočítajú napr. tak často s pokračovaním štúdia na vysokej škole.

Prevaha počtu dievčat na gymnáziách a OA by mohla znamenať, že vytvárajú v triedach svoje normy, spôsoby správania a chlapci sa im musia prispôbiť. Ale príklad dievčat a chlapcov študujúcich na obchodných akadémiách ukazuje, že prostá väčšina pre vytvorenie inej - netradičnej kultúry triedy a školy nepostačuje. Dievčatá z OA "vyznávajú" podobný model mužskosti ako dievčatá zo SPŠ, kým chlapci z OA majú podobný model mužskosti ako chlapci z gymnázií. Sú tu zrejme aj ďalšie vplyvy, ktoré sme vo výskume nepostihovali a teda ani nezachytili napriek použitiu viacrozmernej analýze dát.

I tak však použitá diskriminačná analýza dát poskytuje informácie, ktoré by sme inak nezískali, čo jasne ukáže porovnanie výsledkov získaných jednoduchými t-testami rozdielov medzi skupinami, príp. inými jednorozmernými analýzami, ale aj napr. viacrozmernou ANOVOU. V príspevku som chcela (okrem odpovede na výskumný problém) ilustrovať použitie a výsledky tohto postupu viacrozmernej analýzy dát. Považujem za potrebné zdôrazniť aj prínos postupu analýzy diskriminačných funkcií k psychometrickému „vyčisteniu“ položiek použitého dotazníka. Z tridsiatich dvoch položiek nám tento typ analýzy spoľahlivo vybral tých osem, ktoré najviac rozlišujú až medzi šiestimi skupinami účastníčok a účastníkov nášho skúmania. Prínos diskriminačnej analýzy k vypracúvaniu psychologických metodík je teda tiež nesporný a bolo by škoda tento typ analýzy dát nepoužívať.

LITERATÚRA

- Ashmore, R. E., 1990: Sex, Gender, and the Individual. In: Pervin, L. A.: Handbook of Personality. Theory and Research. New York: The Guilford Press, 486-526.
- Bačová, V., Matejovská, I., 2002: Maskulinita ako sociálna norma u adolescentných chlapcov a dievčat. Zasláné do Československej psychológie.
- Badinter, E., 1999: XY. Identita muža. Bratislava, Aspekt.
- Bernard Ch., Schläffer, E., 1997: Matky dělají muže. Praha, Pragma.
- Burn, S., M., 1996: The Social Psychology of Gender. New York, McGraw Hill, Inc.
- Kusá, D., Maxianová, D., 2001: Rodovosť emcionality – jej význam a podoby v sociálnej kompetencii mužov a žien. Československá psychologie, 45, 5, 451-459.
- Muži v ohrození? 2000, Prostor, spoločensko-kultúrní revue, 46, 1-2.
- Obnova mužnosti na prahu tretieho tisíciletí: prežitok, alebo výzva? 2000. In: Muži v ohrození? Prostor, spoločensko-kultúrní revue, 46, 1-2, 71-90.

PRÍLOHA

Dotazník MACHO-0

Napíšte do akej miery súhlasíte, resp. nesúhlasíte s nasledujúcimi tvrdeniami.

1. V každom prípade by to mal byť muž, kto finančne zabezpečí rodinu.
2. Pre hodnotenie muža je dôležité, či má úspešnú kariéru.
3. Športovanie je prejavom mužnosti.
4. Nie je hanbou, ak muž pracuje v „ženských“ zamestnaniach (napr. v zdravotníctve, potravinárstve a pod.)
5. Muž by určite mal mať dobrú výchovu a vystupovanie. (*distraktor*)
6. Muži by mali mať autoritu v práci aj doma.
7. Je normálne, keď sa muž prejaví agresívne.
8. Keď muži hovoria nahlas o svojich pocitoch, riskujú, že ich niekto vysmeje.
9. Voľný čas muža by mal patriť jeho koničkom a záľubám, aj keď má rodinu.
10. Muž nemusí byť fyzicky silný.
11. Úprimnosť a pravdivosť by mali patriť k dôležitým mužským vlastnostiam. (*distraktor*)
12. Dôležité rozhodnutia v rodine by mal robiť muž.

13. Správni muži nepotrebujú podporu od svojich priateľov a známych.
14. Je pochopiteľné, keď muž za určitých okolností udrie svoju ženu.
15. „Ženské“ domáce práce (žehlenie, pranie a pod.) by mali robiť aj muži.
16. Každý muž by mal mať schopnosť robiť kompromisy. (*distraktor*)
17. Muž by si nikdy nemal priznať svoju chybu, lebo tým stráca úctu iných.
18. Ozajstný muž nechodí za lekárom s každým zranením a chorobou.
19. Veci verejné a politika by mali byť len mužskými záležitosťami.
20. Schopnosť samostatne sa rozhodovať by mala byť u chlapcov podporovaná už od detstva.
21. Správny muž sa vie riadne nazlostiť.
22. Otcovská starostlivosť je pre dieťa rovnako dôležitá ako materská.
23. Muž by mal svojim správaním vzbudzovať rešpekt a úctu iných ľudí. (*distraktor*)
24. Je normálne, keď muž ide na „materskú dovolenku“.
25. Muži by sa objímať nemali, to robia len homosexuáli a ženy.
26. Citové problémy by si mal muž riešiť sám v sebe, bez pomoci zvonka.
27. Muž by mal vždy vedieť ochrániť svoju ženu.
28. Muži by mali byť už od detstva vedení k tolerantnosti. (*distraktor*)
29. V rodine by mal muž rozhodne zarábať viac ako žena.
30. Muži by mali vedieť aj plakať a prejavovať svoje pocity navonok.
31. Muž, ktorý má za sebou homosexuálnu skúsenosť (dobrovoľnú), by sám seba už nemal považovať za muža.
32. Muži by sa mali snažiť udržiavať za každú cenu dobré vzťahy s inými.

O prípadnom použití dotazníka prosíme informovať.

ZVLÁDANIE ZÁŤAŽE SO ZRETEĽOM K SITUAČNEJ ŠPECIFICKOSTI*

František BAUMGARTNER
Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Témou príspevku je zvládanie záťažových situácií a jeho štúdium vychádzajúce z konceptu interakčného prístupu. So zreteľom k tomu bola skonštruovaná metodika, ktorá umožňuje zisťovať situačne špecifický coping (ZS 2). Vo výskume sa sledovala miera koherencie postupov zvládania cez rozličné situácie. Zberu dát sa zúčastnilo 160 študentov gymnázií. Výsledky vcelku potvrdzujú konzistentný spôsob výberu variant správania v štyroch popisovaných situáciách.

Podobne ako pri iných témach, aj v štúdiu zvládania sa dôležitou javí otázka, čo je vo väčšej miere určujúce pre konanie jednotlivca. Či sú to vnútorné dispozície, vlastnosti osobnosti, ktoré sú relatívne stabilné alebo skôr situačné činitele vykazujúce výraznú premenlivosť.

Väčšina vymedzení zvládania ho charakterizuje ako stabilnú predispozíciu reagovať na stres, resp. záťaž určitým spôsobom. Výskumníci v súlade s týmto chápaním predpokladajú, že existuje určitá intraindividuálna stabilita v preferovaní stratégií zvládania a zároveň medzi ľuďmi sú interindividuálne diferencie v používaných spôsoboch správania. Carver, Scheier, Weintraub (1989) predpokladajú, že s istými stabilnými zvládacími štýlmi alebo dispozíciami ľudia vstupujú do záťažových situácií. Každý teda disponuje určitou preferovanou a fixovanou sadou postupov zvládania pretrvávajúcou nezávisle od času a meniacich sa podmienok. Otázkou však je miera konzistentnosti používania zafixovaných stratégií zvládania na pozadí obrovskej rôznorodosti rozličných životných situácií. Situacionizmus ako prístup zdôrazňujúci vplyv situácie ako určujúcej príčiny správania pokladá predpoklad homogenity správania jednotlivca obsiahnutý v dispozičných teóriách za chybný. Podstatou je, že copingové reakcie na záťažovú situáciu sa chápu ako determinované typom situácií. Predstavitelia tohto prístupu tvrdia, že existujú určité skupiny podobných stresových situácií, ktorým zodpovedajú určité typy postupov zvládania (Stone, Neale, 1984, Stone et al., 1991, Kohn, O'Brien, 1997). Jednostrannosti dispozičionizmu a situacionizmu prekonáva interakčný (alebo transakčný) prístup. Predpokladá, že správanie je funkciou nepretržitého mnohosmerného procesu interakcií osoby a situácie. Na strane osobnosti sú to kognitívne, motivačné a emočné faktory, ktoré majú dôležitú úlohu pri determinácii správania a na strane situácií sa za determinujúci faktor správania pokladá psychologický význam situácie (napr. Parkes, 1986, Terry, 1994). Správanie teda nie je spoluurčované situáciou danou objektívne svojimi vonkajšími znakmi, ale skôr situáciou, tak ako je vnímaná, prežívaná subjektom. Konkrétne konanie v situácii je určené tiež kontextom, do ktorého je táto situácia zahrnutá.

Predložený príspevok prináša výsledky získané vyvíjanou metodikou zvládania, ktorá vychádza z myšlienky situačnej špecifickosti. V niekoľkých popisovaných situáciách sa zaznamenáva využitie viacerých stratégií zvládania záťaže. Pozornosť sme sústredili na náročné situácie spojené s vyžadovaním sociálnej opory. Položili sme si otázku, či sa osobitosti predložených situácií premietnu v miere preferovania jednotlivých stratégií ich riešenia alebo zaznamenáme v zásade koherentný obraz ich využívania bez ohľadu na konkrétny obsah situácií.

* Príspevok je časťou riešenia projektu VEGA MŠ SR a SAV č.2/7227/22.

METÓDA

Výskumná vzorka

Tvorilo ju 160 respondentov. Boli to študenti a študentky stredných škôl v Košiciach. Z celkového počtu bolo 81 dievčat a 79 chlapcov. Priemerný vek respondentov bol 16,9 rokov. Participácia účastníkov výskumu bola anonymná.

Metodiky

Dotazník ZS 2

Zvládanie v konkrétnych situáciách bolo zisťované Dotazníkom ZS 2 (Záťažové situácie 2). Metodika je konštruovaná s využitím Dotazníka COPE (skrátaná verzia) Carvera a Scheiera (Carver, 1999) a Dotazníka sociálnej podpory (Schraggeová, 1993). Obsahuje popisy štyroch záťažových situácií, ktoré boli vybrané z uvedeného dotazníka Schraggeovej. Tieto situácie sú kombináciou dvoch dimenzií, a to každodennosti, vs. krízovosti a emocionálnosti, vs. inštrumentálnosti. Metodika obsahuje situáciu každodennú s vyžadovaním inštrumentálnej opory /poskytnutie vyššej peňažnej sumy/, každodennú s vyžadovaním emocionálnej opory /konflikt s rodičmi/, krízovú s vyžadovaním inštrumentálnej opory /veľmi dôležité osobné rozhodnutie/ a krízovú s vyžadovaním emocionálnej opory /zlyhanie v dôležitej oblasti života/. Ku každej situácii bolo pripojených 14 položiek zodpovedajúcich konkrétnym postupom zvládania. Respondenti posudzovali, ako by sa v predkladaných situáciách správali, a to vyjadrením miery nesúhlasu, resp. súhlasu s prezentovanými položkami na 4-bodovej škále. Položky zodpovedajú štruktúre COPE Carvera a Scheiera a obsahujú 3 skupiny škál. Prvá predstavuje zameranie na problém, kam patrí napr. plánovanie. Druhú tvoria škály zamerania na emócie (napr. pozitívna reformulácia) a tretiu postupy, ktoré sú spravidla považované za maladaptívne (napr. vyhýbavé správanie).

Štatistické spracovanie

Dáta boli spracované v programe STATISTICA 5.5 najmä s využitím modulov Základy štatistiky, Analýza rozptylu a Neparametrické postupy.

VÝSLEDKY

Obrázky 1-4 znázorňujú priemerné hodnoty stratégií v štyroch situáciách Dotazníka ZS2. Najvyššie preferencie dosahujú postupy plánovanie a aktívne zvládanie a ďalej emocionálna a inštrumentálna opora, akceptácia, rozptýlenie a reformulácia. Uprednostňované sú teda varianty vyjadrujúce problémovo a emocionálne orientovaný coping. Naopak, na opačnom póle sú zväčša varianty, ktoré odrážajú únikové tendencie v riešení. Ide hlavne o užívanie alkoholu a drog, vyhýbavé správanie a popieranie. Ako ukazujú obrázky, odpovedové profily všetkých štyroch situácií vyzerajú veľmi podobne. Napriek tomu, jednovchodová analýza rozptylu sledujúca vplyv typu situácie na skóre jednotlivých stratégií poukázala na významný efekt (na 1% hladine významnosti) v šiestich prípadoch (pozri tabuľku 1). Na prvom mieste je to sebaobviňovanie. Ako to vyjadrujú výsledky Tukeyho testu v situácii 3 (inštrumentálna krízová) sa objavuje významne menej v porovnaní s ďalšími tromi situáciami. Pôsobenie typu situácií je ďalej veľmi zreteľné v prípade reformulácie, pričom situácia 4 (emocionálna každodenná) ju vyžaduje významne menej. Naopak, reformulácia je najviac využívanou v inštrumentálnej krízovej situácii (č. 3). Spomeňme ešte hľadanie

inštrumentálnej opory, ktoré má taktiež najmenšiu váhu v situácii 4. Typ situácie zaznamenal štatisticky významný vplyv ešte v skóre aktívneho zvládania, emocionálnej opory a vyhýbavého správania. Porovnávanie priemerov Tukeyho testom naznačuje však menej zreteľnú povahu rozdielov.

Konkrétny obsah situácií teda do určitej miery ovplyvňuje využívanie jednotlivých postupov, ak ich sledujeme nezávisle na sebe. Zaujímavejšia je však otázka, či sa mení celá štruktúra preferencií stratégií porovnávajúc štyri predložené situácie. Aby sme to zistili, použili sme neparametrickú Friedmanovu analýzu rozptylu pre závislé výbery (14 postupov ako jednotky súboru, 4 situácie ako opakované merania). Výsledok testu ukazuje, že situácie nemali signifikantný vplyv na rozdelenie podnetov, teda rozdelenie bolo v zásade rovnaké pri všetkých štyroch podmienkach [ANOVA Chí kvadrát ($N = 14$, $df = 3$) = 4,813, $p < 0,186$]. Dá sa povedať, že celková štruktúra predpokladaného využívania variant správania je ustálená a konzistentná. Pravdaže, môže to vyplývať aj z toho, že všetky popisované situácie obsahovali vyžadovanie sociálnej opory. Mali teda určitý spoločný znak, aj keď charakter problému, ako aj typy vyžadovanej opory boli rôzne.

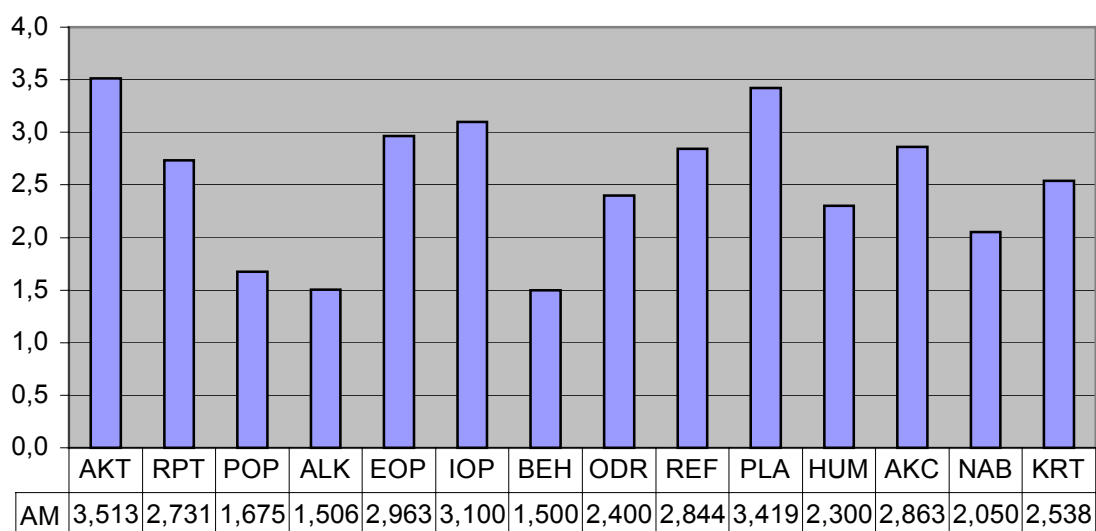
ZÁVER

Dosiahnuté výsledky poukazujú na opodstatnenosť a zmysluplnosť štúdia zvládania metodikami, ktorých koncipovanie vychádza z akceptovania situačnej špecifickosti. Celkove sa zdá, že aj keď využívanie niektorých variant správania podlieha výkyvom podmieneným konkrétnym obsahom situácií, zároveň sa zachováva určitý stabilizovaný štýl správania. Možno teda nájsť univerzálne preferované postupy správania, ako aj tie, ktoré sú vo všeobecnosti odmietané, a pravda aj také, ktoré sú predsa len vo väčšej miere ovplyvňované konkrétnou náplňou situácií. Určitú úlohu tu môže zohrávať aj interindividuálna variabilita. Nepochybne, uvedený problém bude potrebné ďalej a podrobnejšie študovať v nasledujúcich výskumoch.

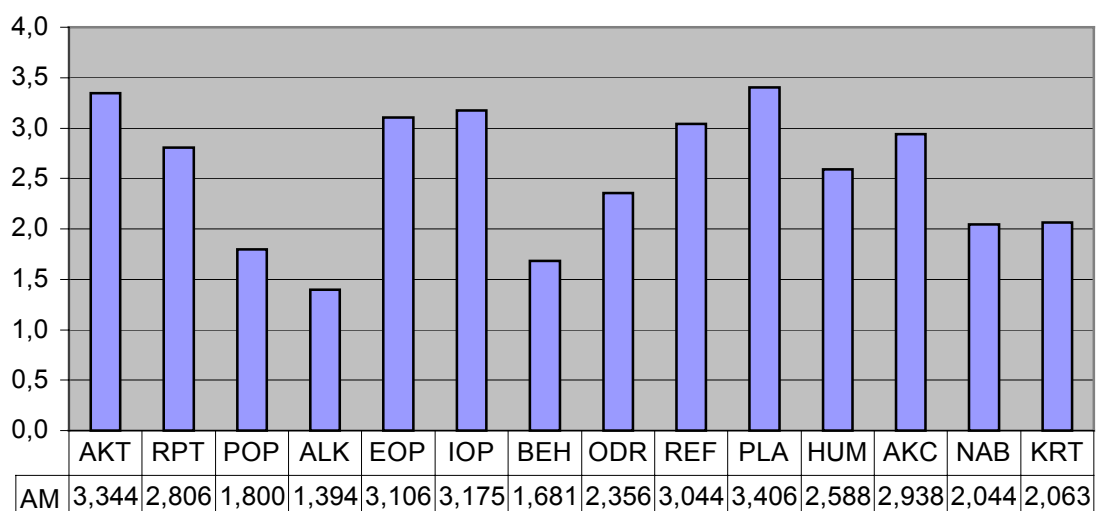
Literatúra:

- Carver, C. S., 1999, You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavior Medicine*, 4, 92-100.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J.K., 1989, Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Kohn, P. M., O'Brien, C., 1997, The situational response inventory: A measure of adaptive coping. *Personality and Individual Differences*, 22, 85-92.
- Parkes, K.R., 1986, Coping in stressful episodes: The role of individual differences, environmental factors, and situational characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1277-1292.
- Schraggeová, M., 1993, Niektoré charakteristiky sociálnej podpory u absolventov vysokých škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 28, 3, 232 – 243.
- Stone, A. A., Greenberg, M. A., Kennedy-Moore, E., Newman, M. G., 1991, Self-report, situation-specific coping questionnaires: What are they measuring? *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 648-658.
- Stone, A.A., Neale, J.M., 1984, New measure of daily coping: Development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 892-906.
- Terry, D., 1994, Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 895-910.

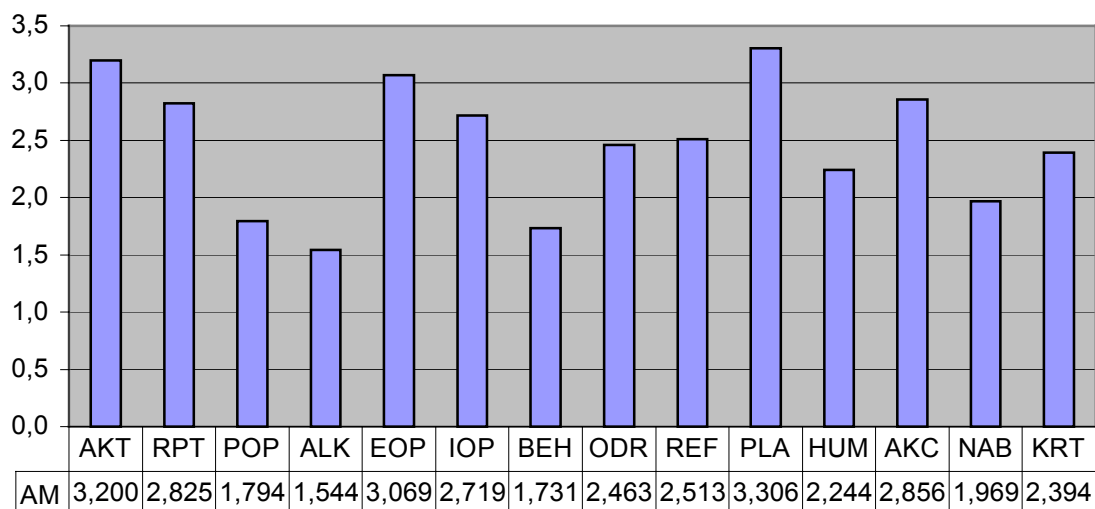
Obrázok 1: Priemerné hodnoty škál Dotazníka ZS 2 v situácii 1 (IPkd)



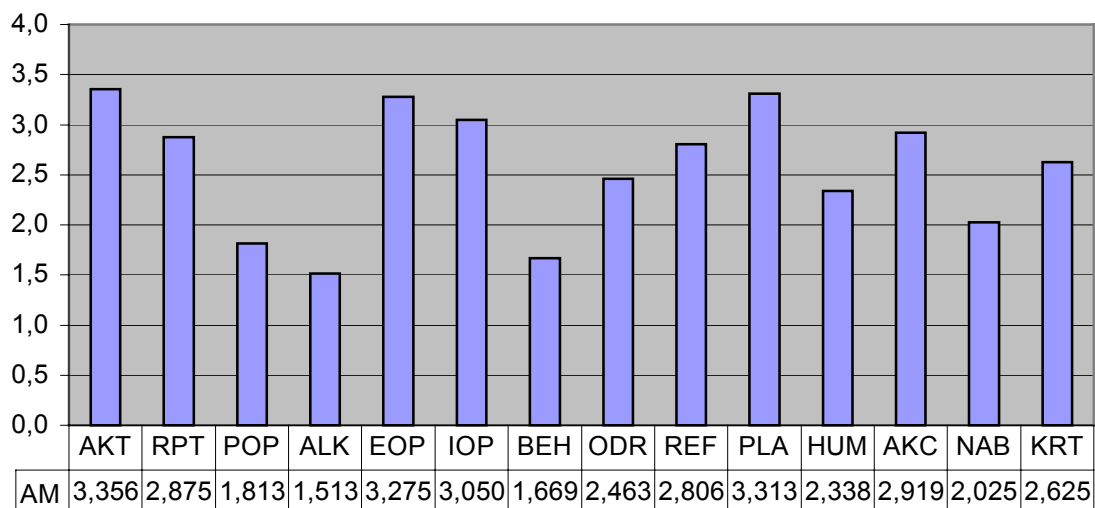
Obrázok 2: Priemerné hodnoty škál Dotazníka ZS 2 v situácii 3 (IPkr)



Obrázok 3: Priemerné hodnoty škál Dotazníka ZS 2 v situácii 4 (EPkd)



Obrázok 4: Priemerné hodnoty škál Dotazníka ZS 2 v situácii 2 (EPkr)



Legenda k obrázkom 1-4:

IPkd – situácia každodenná s vyžadovaním inštrumentálnej opory

IPkr – situácia krízová s vyžadovaním inštrumentálnej opory

EPkd – situácia každodenná s vyžadovaním emocionálnej opory

EPkr – situácia krízová s vyžadovaním emocionálnej opory

AM – aritmetický priemer

AKT – aktívne zvládanie, RPT – rozptýlenie, POP – popieranie, ALK – alkohol, drogy, EOP – emocionálna opora, IOP – inštrumentálna opora, BEH – vyhýbavé správanie, ODR – odreagovanie emócií, REF – reformulácia, PLA – plánovanie, HUM – humor, AKC – akceptácia, NAB – náboženstvo, KRT - sebaobviňovanie

Tabuľka 1: Výsledky analýzy rozptylu – vplyv situácií na predpokladané využitie postupov zvládania

	Sit 1 (IPkd)	Sit 2 (EPkr)	Sit 3 (IPkr)	Sit 4 (EPkd)	F(df1,2)	
	AM	AM	AM	AM	(3,477)	hladina p
1 AKT	3,513	3,356	3,344	3,200	7,190	0,0001
2 RPT	2,731	2,875	2,806	2,825	1,517	0,2092
3 POP	1,675	1,813	1,800	1,794	2,270	0,0796
4 ALK	1,506	1,513	1,394	1,544	3,110	0,0261
5 EOP	2,963	3,275	3,106	3,069	7,675	0,0001
6 IOP	3,100	3,050	3,175	2,719	12,999	0,0000
7 BEH	1,500	1,669	1,681	1,731	4,724	0,0029
8 ODR	2,400	2,463	2,356	2,463	1,123	0,3393
9 REF	2,844	2,806	3,044	2,513	15,189	0,0000
10 PLA	3,419	3,313	3,406	3,306	1,517	0,2094
11 HUM	2,300	2,338	2,588	2,244	3,100	0,0265
12 AKC	2,862	2,919	2,938	2,856	0,467	0,7056
13 NAB	2,050	2,025	2,044	1,969	0,788	0,5008
14 KRT	2,537	2,625	2,063	2,394	17,779	0,0000

Legenda k tabuľkám 1 a 2:

Symbolsy platia rovnako ako v obrázkoch 1-4.

Tabuľka 2: Výsledky analýzy rozptylu – Tukeyho test pre porovnanie priemerov postupov zvládania v jednotlivých situáciách

Tukey HSD test; Aktívne zvládanie (AKT)					Tukey HSD test; Emocionálna opora (EOP)				
Hladiny pravdepodobnosti p					Hladiny pravdepodobnosti p				
	{1}	{2}	{3}	{4}		{1}	{2}	{3}	{4}
	3,512	3,356	3,344	3,200		2,962	3,275	3,106	3,069
1 {1}		0,094	0,059	0,000	1 {1}		0,000	0,132	0,376
2 {2}	0,094		0,998	0,094	2 {2}	0,000		0,053	0,010
3 {3}	0,059	0,998		0,142	3 {3}	0,132	0,053		0,942
4 {4}	0,000	0,094	0,142		4 {4}	0,376	0,010	0,942	
Tukey HSD test; Inštrumentálna opora (IOP)					Tukey HSD test; Vyhýbavé správanie				
Hladiny pravdepodobnosti p					Hladiny pravdepodobnosti p				
	{1}	{2}	{3}	{4}		{1}	{2}	{3}	{4}
	3,1	3,05	3,175	2,719		1,5	1,669	1,681	1,731
1 {1}		0,922	0,778	0,000	1 {1}		0,049	0,029	0,002
2 {2}	0,922		0,389	0,000	2 {2}	0,049		0,998	0,775
3 {3}	0,778	0,389		0,000	3 {3}	0,029	0,998		0,871
4 {4}	0,000	0,000	0,000		4 {4}	0,002	0,775	0,871	
Tukey HSD test; Reformulácia (REF)					Tukey HSD test; Sebaobviňovanie (KRT)				
Hladiny pravdepodobnosti p					Hladiny pravdepodobnosti p				
	{1}	{2}	{3}	{4}		{1}	{2}	{3}	{4}
	2,844	2,806	3,044	2,512		2,537	2,625	2,062	2,394
1 {1}		0,965	0,058	0,000	1 {1}		0,717	0,000	0,306
2 {2}	0,965		0,015	0,001	2 {2}	0,717		0,000	0,027
3 {3}	0,058	0,015		0,000	3 {3}	0,000	0,000		0,000
4 {4}	0,000	0,001	0,000		4 {4}	0,306	0,027	0,000	

JSOU NAŠI VYSOKOŠKOLÁCI VE VÝHLEDECH DO BUDOUCNOSTI NEREALISTIČTÍ OPTIMISTÉ?

Jaroslava BLÍŽKOVSKÁ, Kateřina RERYCHOVÁ

Psychologický ústav FF MU, Brno

The study investigated the tendency of people to be unrealistically optimistic about future life events. The university students estimated how much their own chances of experiencing 30 events differed from the chances of their classmates. Cognitive and motivational considerations led to predictions that degree of desirability, perceived probability, personal experience, perceived controllability, and stereotype salience would influence the amount of optimistic bias evoked by different events.

1. Optimismus jako pozitivní iluze

Taylor a Brown (1988, 1994) nadnesli vědeckému fóru provokující otázku: je vůbec možné být šťastný a zachovat si realistický náhled na sebe a na situaci? Jsou šťastní lidé realisté nebo se dopouštějí soustavných chyb při vnímání a hodnocení reality? Sami autoři upozorňují na tři možné typy iluzí běžně se vyskytující u spokojených, psychicky zdravých a dobře adaptovaných osob:

1. mírné sebenadhodnocování zahrnující autogratifikaci a autoprotekci
2. nadhodnocování vlastní možnosti kontrolovat běh událostí svého života
3. nahlížení budoucnosti ve světle nerealistického optimismu.

Zveřejnění konceptu pozitivních iluzí vyvolalo živou polemiku. Zaměřme se tentokrát pouze na koncept optimismu.

Dispoziční optimismus bývá definován v termínech všeobecného očekávání. Optimisté mají sklon očekávat především příznivé životní události. Předpokládá se, že optimismus má zmírňující vliv při prožívání obtížných nebo nových situací. Při konfrontaci s případnými překážkami je mnohem pravděpodobnější, že optimisté setrvají v úsilí vedoucím k vytčenému cíli (Scheier, Carver, 1985, in Røysamb, 2002). Několik výzkumů potvrdilo, že optimismus má negativní vztah k neuroticismu, úzkostnosti a negativní náladě; pozitivní vztah k vlastní účinnosti, naději a k extraverci (Robbins, 2001, Scheier, Carver, 1994, a další). Stupeň optimismu se však pro jednotlivé životní oblasti (profese, rodina, partnerství, finance, zájmy atd.) může lišit.

Přemýšlení lidí o budoucnosti je prostoupeno optimismem. Jak ukazuje výzkum Brickmana (1978), většina lidí věří, že přítomnost je lepší než minulost a budoucnost bude ještě lepší.

Důkazy pro iluzorní podstatu optimismu vycházejí ze studií srovnávajících sebeuposuzování s posuzováním druhých. Přestože lidé připisují všem lidem vizi příjemné budoucnosti, svoji budoucnost hodnotí jako rozhodně ještě pozitivnější (Weinstein, 1980).

Naše studie byla inspirována výzkumem Weinsteina (1980), který se zaměřil na zjištění míry optimistických či pesimistických odhadů budoucnosti u vysokoškoláků studujících na Cook College v USA. Zajímalo nás, zda se naši vysokoškoláci americkým studentům ve svých předpovědích blíží či nikoli.

2. Výzkumná část

2.1 Cíl výzkumu

V empirické části písemné práce jsme se zaměřili na zjištění existence systematické chyby v nahlížení vlastní budoucnosti ve směru jejího pozitivního zkreslení.

V následujícím výzkumu studenti MU v Brně srovnávali pravděpodobnost, že prožijí určité životní události (pozitivní a negativní), s průměrnou pravděpodobností ostatních studentů VŠ. Optimistické zkreslení se projeví v případě, že většina studentů bude pokládat svoji pravděpodobnost prožití negativních událostí za nižší než průměrnou (nebo pravděpodobnost prožití pozitivních událostí za vyšší než průměrnou). Jestliže se průměrné hodnoty těchto srovnávacích odhadů budou významně lišit od nuly ve směru optimismu, můžeme to chápat jako nerealistické hodnocení budoucnosti (optimismus) a hodnotu průměru lze chápat jako míru velikosti optimistického zkreslení.

Pro účely výzkumu jsme se rozhodli ověřovat následujících 6 hypotéz, u všech hypotéz bylo dále sledováno, zda existují signifikantní rozdíly v hodnocení výskytu událostí a jejich charakteristik u mužů a žen:

1. *Lidé předpokládají, že negativní události se s menší pravděpodobností stanou jim než ostatním a předpokládají, že pozitivní události se s větší pravděpodobností stanou jim než ostatním.*
2. *Čím vyšší je vnímaná pravděpodobnost události, tím větší je tendence lidí předpokládat, že jejich šance jsou vyšší než průměrné.*
3. *Čím větší je vnímaná kontrolovatelnost negativní události, tím větší je tendence lidí hodnotit své šance zažít danou negativní událost jako nižší než průměrné, čím vyšší je vnímaná kontrolovatelnost pozitivní události, tím větší je tendence lidí předpokládat, že jejich šance jsou vyšší než průměrné.*
4. *Čím více je negativní událost nežádoucí, tím větší je tendence lidí předpokládat, že pravděpodobnost výskytu je u nich nižší než v průměru, čím více je pozitivní událost žádoucí, tím větší je tendence lidí předpokládat, že pravděpodobnost výskytu události je u nich vyšší než v průměru.*
5. *Předchozí osobní zkušenost s událostí zvýší pravděpodobnost, že lidé budou hodnotit své šance jako vyšší než průměrné.*
6. *Jestliže existuje určitá skupina lidí, kterým se negativní událost pravděpodobně stane (existuje určitý kulturní stereotyp), lidé mají tendenci předpokládat, že jejich šance jsou nižší než průměrné.*

2.2 Metoda

2.2.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili studenti Masarykovy univerzity, kteří byli náhodně vybráni z počítačové databáze informačního systému MU. Tito studenti byli prostřednictvím elektronické pošty požádáni, aby vyplnili anonymní dotazník. Tento postup zajistil reprezentativní zastoupení studentů jednotlivých fakult MU a odpovídající poměr zastoupení obou pohlaví. Každá z šesti forem dotazníku byla zaslána přibližně 200 studentům, návratnost byla 15 – 25%. Při interpretaci výsledků je tedy nutné zohlednit malý výzkumný soubor a možnost samovýběru respondentů.

Tabulka 1: Návratnosť dotazníku

Forma dotazníku zisťujúci:	Celkem	Muži	Ženy
• srovnávací odhady	34	14	20
• pravdepodobnosť výskytu u všetkých VŠ študentů	51	29	22
• kontrolovateľnosť události	39	19	20
• žiadoucnosť události	38	20	18
• osobná skúsenosť se situáci	31	15	16
• spojenie situácie s určitou skupinou ľudí	40	23	17

2.2.2 Metodika

Pro zjištění hodnocení budoucnosti jsme vytvořili seznam 30 událostí (15 negativních a 15 pozitivních), které mohou studenti očekávat ve svém profesním a osobním životě.

V první formě dotazníku bylo úkolem respondentů odhadnout, jaké jsou jejich šance, že prožijí určitou událost ve srovnání s jinými VŠ studenty stejného pohlaví a tento odhad vyjádřit jednou z hodnot na 13-položkové škále (o 100%, 80%, 60%, 40%, 20%, 10% nižší než průměr / průměrné / o 10%, 20%, 40%, 60%, 80%, 100% vyšší než průměr) – **srovnávací odhady**.

Ve druhé formě dotazníku respondenti odhadovali procenta VŠ studentů, kterým se přihodí určitá událost, pro záznam odpovědi sloužila škála s intervaly 10 procent (0-10%, 10-20%, 20-30%, 30-40%, 40-50%, 50-60%, 60-70%, 70-80%, 80-90%, 90-100%) – **pravděpodobnost výskytu události u celé skupiny vysokoškoláků**.

Třetí forma dotazníku zjišťovala **kontrolovateľnosť události** na škále od 1 do 5 (1 - výskyt události nelze kontrolovat, 2 - výskyt události lze kontrolovat pouze v malé míře, 3 - výskyt události lze kontrolovat ve střední míře, 4 - výskyt události lze kontrolovat ve velké míře, 5 - výskyt události lze zcela kontrolovat).

Čtvrtá forma dotazníku se zaměřila na zjištění **žiadoucnosti**, vyjádřené na škále od 1 do 9 (1 - událost je extrémně nežádoucí, 3 - událost je nežádoucí, 5 - událost je neutrální, 7 - událost je žádoucí, 9 - událost je extrémně žádoucí).

V páté formě dotazníku respondenti odpovídali na otázku, zda se ve svém životě nebo ve svém okolí setkali s určitou událostí (**osobní zkušenost s událostí**); škála byla vytvořena následovně: 1 - neznám nikoho, komu se událost přihodila, 2 - přihodila se mým známým, 3 - přihodila se mým přátelům nebo blízkým příbuzným, 4 - přihodila se mně jednou, 5 - přihodila se mně vícekrát.

Šestá forma dotazníku byla určena pro zjištění představy skupiny lidí, která má vysokou pravděpodobnost, že prožije určitou událost (**kulturní stereotyp**), možné odpovědi byly vyjádřeny takto: 1 - nepřichází mi na mysl žádná skupina osob, která má vysokou šanci, že se jí přihodí daná událost, 2 - napadá mě skupina osob s vysokou pravděpodobností k prožití události, ale tato skupina není nijak určitě ohraničena, 3 - dokážu si velmi přesně představit skupinu osob, které se událost pravděpodobně stane.

2.2.3 Způsob zpracování dat

Data byla získávána v agregované podobě pomocí elektronických verzí dotazníků. U všech šesti forem dotazníků byly vypočítány průměrné hodnoty jednotlivých událostí celkově i pro obě pohlaví zvlášť. Statistická významnost srovnávacích odhadů a hodnot žiadoucnosti byla testována pomocí t - testu, stat. významnost podílů optimistických/pesimistických odpovědí pomocí chí - testu.

Korelační analýza byla provedena pro zjištění vztahu mezi průměry srovnávacích odhadů a podíly optimistických/pesimistických odpovědí. Dále byly korelovány průměry

srovnávacích odhadů s průměrnými hodnotami charakteristik událostí (uvedených v hypotézách 2 - 6); korelační koeficienty byly zvlášť vypočteny pro muže a ženy, pro negativní a pozitivní události. Pro detailnější zachycení vztahů byla navíc provedena korelační analýza negativních a pozitivních událostí pro obě pohlaví.

2.3 Výsledky – deskripce a interpretace

2.3.1 Hypotéza 1: Míra optimismu/pesimismu vyjádřená ve srovnávacích odhadech

V tabulce 2 jsou seřazeny jednotlivé události podle klesající míry optimismu. Kladné hodnoty u pozitivních událostí a záporné hodnoty u negativních událostí naznačují optimismus. Tyto hodnoty se vyskytují u 20 událostí z celkového počtu 30.

Míru optimismu či pesimismu jsme odlišili v rozmezí těchto intervalů:

- u pozitivních událostí 0,1 - 10% \Rightarrow mírný optimismus,
10% a více \Rightarrow výrazný optimismus,
- 0,1 - -10% \Rightarrow mírný pesimismus,
- 10% a více \Rightarrow výrazný pesimismus;
- u negativních událostí - 0,1 - -10% \Rightarrow mírný optimismus,
- 10% a více \Rightarrow výrazný optimismus,
0,1 - 10% \Rightarrow mírný pesimismus,
10% a více \Rightarrow výrazný pesimismus.

Jak vyplývá z tabulky, přibližně polovina pozitivních událostí byla hodnocena optimisticky, výraznější optimismus je naznačen u dvou událostí (povolání jako seberealizace, přátelské přijetí pracovním kolektivem), mírný optimismus u dalších 7. Dále srovnávací odhady směřují k mírnému pesimistickému hodnocení, které je výraznější a vysoce statisticky významné u události: výhra většího finančního obnosu. Téměř všechny výsledky hodnocení výskytu pozitivních událostí však nejsou statisticky průkazné. Srovnání mezi muži a ženami poukazuje na některé zajímavé rozdíly (více než desetiprocentní) v hodnocení: ženy hodnotí s větším optimismem možnost prožívat povolání jako seberealizaci a udržení trvalého partnerského/manželského vztahu. Muži se staví více optimisticky k těmto událostem: přátelské přijetí pracovním kolektivem, mít tělesně i duševně zdravé děti, stát se společensky významnou osobností, vyšší plat, než je obvyklé v určité profesi.

Hodnocení výskytu negativních událostí ukazuje vyšší míru optimismu u 7 událostí (stat. průkazné), mírný optimismus u dalších 4 a mírný pesimismus u posledních 4. Nejvíce patrné optimistické tendence jsou vyjádřeny v hodnocení nepravděpodobnosti sebevražedných úmyslů ($M = -28,2$), pesimistické tendence v možnosti onemocnění rakovinou ($M = 6,8$). Ženy výrazněji optimisticky předpokládají, že nebudou pochybovat o vhodnosti svého povolání. Muži optimisticky podhodnocují možnost těchto událostí: vyhození z práce, rozvod několik let po svatbě, neplodnost, srdeční infarkt, vyhledání pomoci psychiatra.

V tabulce 3 je uveden poměr počtu optimistických odpovědí k odpovědím pesimistickým. Pouze u 6 událostí statisticky významně převažují optimistické odpovědi, zatímco ve dvou případech stat. významně převažují pesimistické odpovědi. Nejvíce patrná optimistická tendence se projevila v hodnocení události - povolání jako seberealizace, silná pesimistická tendence je u události - výhra většího finančního obnosu. Korelace mezi poměrem optimistických/pesimistických odpovědí a hodnotami srovnávacích odhadů, které jsou uvedeny v tabulce 2, je 0,53 (výsledek průkazný na hladině 0,01).

Tabulka 2: Optimismus/pesimismus vyjádřený ve srovnávacích odhaděch

UDÁLOST		Průměry srovnávacích odhadů		
		CELKEM	MUŽI	ŽENY
Pozitivní události	povolání jako seberealizace	30,0***	21,4	36,0
	přátelské přijetí pracovním kolektivem	18,5***	26,2	13,5
	atraktivní uplatnění po absolvování VŠ	8,2	13,6	4,5
	bezproblémové dokončení VŠ	7,6	11,4	5,0
	mít tělesně i duševně zdravé děti	7,2*	15,4	1,6
	dobry zdravotni stav do 40 let	4,5	7,9	2,1
	žádné zlomeniny kostí	2,4	-0,7	4,7
	dožít se více jak 80 let	1,5	5,7	-1,6
	prožít 5 let bez vážné nemoci	0,3	0,7	0,0
	stát se společensky významnou osobností	-1,2	12,9	-11,6
	během 5 let nebyt účastníkem žádné doprav. nehody	-1,2	-2,1	-0,5
	trvalý partnerský/manželský vztah	-3,3	-16,4	6,3
	1 rok bez všech infekčních onemocnění	-5,6	-3,6	-7,2
	vyšší plat, než je obvyklé v určité profesi	-10,6	7,1	-23,0
	výhra většího finančního obnosu	-29,4***	-24,3	-33,2
Negativní události	sebevražedné úmysly	-28,2**	-24,3	-31,0
	zjištění, že zvolené povolání je nevhodné	-22,9**	-17,1	-27,0
	převaha konfliktů a nespokojenosti	-20,0***	-25,0	-16,5
	vyhození z práce	-19,7***	-27,9	-14,0
	rozvod několik let po svatbě	-17,1*	-27,1	-10,0
	setrvání v nevyhovujícím zaměstnání	-13,5*	-11,4	-15,0
	Neplodnost	-10,9*	-21,4	-3,5
	nezaměstnanost (více jak půl roku)	-6,8	-2,1	-10,0
	srdeční infarkt	-5,8	-14,6	0,0
	nedobrovolné ukončení studia na VŠ	-3,2	-2,1	-4,0
	vyhledání pomoci psychiatra	-1,5	-26,4	16,0
	starosti se splácením dluhů	0,6	0,0	1,0
	odcizení auta nebo vykradení bytu	3,2	-3,6	8,0
	zklamání v závažné věci	5,6	-1,4	10,5
	onemocnění rakovinou	6,8	2,1	10,0

- * výsledek průkazný na hladině 0,05
- ** výsledek průkazný na hladině 0,01
- *** výsledek průkazný na hladině 0,001

Tabulka 3: Podíl optimistických a pesimistických odpovedí

UDÁLOST		Počet optimistických odpovedí dělený počtem pesimistických odpovedí
Pozitivní události	povolání jako seberealizace	8,67
	přátelské přijetí pracovním kolektivem	4,00**
	Mít tělesně i duševně zdravé děti	4,00
	atraktivní uplatnění po absolvování VŠ	1,89
	dobrý zdravotní stav do 40 let	1,67
	bezproblémové dokončení VŠ	1,30
	žádné zlomeniny kostí	1,14
	stát se společensky významnou osobností	0,93
	vyšší plat, než je obvyklé v určité profesi	0,89
	dožít se více jak 80 let	0,80
	prožít 5 let bez vážné nemoci	0,75
	trvalý partnerský/manželský vztah	0,71
	1 rok bez všech infekčních onemocnění	0,42
	během 5 let nebyť účastníkem žádné dopravní nehody	0,30*
	výhra většího finančního obnosu	0,06***
Negativní události	neplodnost	4,50*
	převaha konfliktů a nespokojenosti v manželství	4,50**
	vyhození z práce	3,00*
	zjištění, že zvolené povolání je nevhodné	3,00*
	sebevražedné úmysly	2,50*
	rozvod několik let po svatbě	1,75
	nezaměstnanost (více jak půl roku) po absolvování VŠ	1,33
	setrvání v nevyhovujícím zaměstnání	1,30
	nedobrovolné ukončení studia na VŠ	1,10
	srdeční infarkt	1,00
	zklamání v závažné věci	0,90
	vyhledání pomoci psychiatra	0,81
	starosti se splácením dluhů	0,69
	onemocnění rakovinou	0,63
	odcizení auta nebo vykradení bytu	0,55

* výsledek průkazný na hladině 0,05

** výsledek průkazný na hladině 0,01

*** výsledek průkazný na hladině 0,001

2.3.2. Hypotézy 2 - 6

Odhad pravděpodobnosti výskytu událostí v populaci vysokoškoláků, subjektivně vnímaná kontrolovatelnost událostí, jejich žádoucnost, osobní zkušenost s událostmi a zvnitřněný

kulturní stereotyp jsou faktory, které se na optimistickém zkreslení vnímání vlastní budoucnosti mohou podílet.

V tabulce 4 jsou uvedeny výsledky korelační analýzy. První sloupec ukazuje, že všechny korelace předpokládané v hypotézách 2-6 jsou v očekávaném směru, ale pouze 3 z nich jsou statisticky významné. U předpokladu výskytu pozitivních událostí (sloupec 2) jsou korelace také kladné, avšak pouze kontrolovatelnost je ve statisticky významném vztahu se srovnávacími odhady. Hodnoty korelačních koeficientů u negativních událostí (sloupec 3) naznačují nevýznamně kladný vztah srovnávacích odhadů k charakteristikám testovaným v hypotézách 2, 4 a 5; u hypotéz 3 a 6 jde o nevýznamně záporný vztah.

Z uvedených výsledků vyplývá, že při srovnávacích odhadech respondenti hodnotili optimisticky pravděpodobnost výskytu událostí v souvislosti s vnímanou pravděpodobností, žádoucností a osobní zkušeností; vnímaná kontrolovatelnost se podílela na hodnocení výskytu pozitivních událostí.

Tabulka 4: Korelace mezi průměry srovnávacích odhadů a průměrnými hodnotami charakteristik událostí

Charakteristika události (číslo hypotézy)	Všechny události	Pozitivní události	Negativní události
Vnímaná pravděpodobnost události (2)	0,53**	0,49	0,27
Vnímaná kontrolovatelnost události (3)	0,10	0,71**	-0,38
Žádoucnost události (4)	0,49**	0,44	0,10
Osobní zkušenost se situací (5)	0,38*	0,26	0,28
Představa skupiny, které se událost pravděpodobně stane (6)	0,27	0,45	-0,06

* výsledek průkazný na hladině 0,05

** výsledek průkazný na hladině 0,01

*** výsledek průkazný na hladině 0,001

2.4. Diskuse a závěr

Vzhledem k malému souboru respondentů a možnému zkreslení dat způsobenému samovýběrem respondentů, je nutné následující interpretaci výsledků chápat spíše jako náznak obecných tendencí při hodnocení vlastní budoucnosti.

Získané výsledky nejsou jednoznačným potvrzením hypotéz, které byly ověřovány. Při předpokládání výskytu pozitivních událostí došlo k poměrně vyrovnanému rozložení odhadů jak ve směru optimismu, tak i pesimismu; mírná optimistická tendence přesto převládá, a to především u událostí týkajících se studia a profese. Při hodnocení výskytu negativních událostí došlo k mnohem výraznějšímu optimistickému zkreslení, přesto u 4 událostí je hodnocení mírně pesimistické. Mezi hodnocením pravděpodobnosti výskytu událostí při srovnávacích odhadech muži a ženami byly nalezeny rozdíly.

Dle očekávání se u jednotlivých událostí velikost optimistického a pesimistického zkreslení lišila, o vysvětlení se snažily hypotézy 2-6. Systematické chyby při hodnocení budoucnosti ve směru optimismu se respondenti dopouštěli na základě jejich vnímané pravděpodobnosti, žádoucnosti a osobní zkušenosti, mimo to se u pozitivních událostí jako důležitý faktor projevila jejich vnímaná kontrolovatelnost. Tedy pouze hypotéza 6 (představa skupiny, které se událost pravděpodobně stane) nebyla výsledky výzkumu potvrzena. Srovnání odhadů mužů a žen ukazuje na stejný faktor ovlivňující hodnocení, kterým je v obou případech vnímaná pravděpodobnost, a odlišný faktor u mužů (vnímaná žádoucnost) a u žen (osobní zkušenost se situací).

Zajímavé může být srovnání s výsledky výzkumu uskutečněném v roce 1980 na Cook College (Ruthers – The State University) v USA pod vedením N. D. Weinsteina.

Výzkumný soubor tvořili studenti Cook College. První formu dotazníku (srovnávací odhady) vyplnilo 258 studentů mezioborových kurzů, následující charakteristiky (2-5) byly sloučeny v jeden dotazník, který vyplnilo 120 studentek kurzu psychologie.

V seznamu 42 událostí bylo uvedeno 24 negativních a 18 pozitivních událostí; 11 z nich jsem v mírně pozměněné podobě použil pro svůj výzkum. Zpracování dat proběhlo s využitím stejných statistických postupů.

V tabulce 5 jsou průměrné hodnoty srovnávacích odhadů u událostí, které byly v obou výzkumech stejné. Je zřejmé, že u většiny událostí bylo optimistické zkreslení i několikanásobně vyšší v případě amerických respondentů. U pozitivních událostí byla nejvyšší průměrná velikost zkreslení ve směru optimismu až 50,2 (***) , u negativních událostí – 58,3 (***) . Silnou optimistickou tendenci u amerických respondentů potvrzují i výsledky podílů optimistických/pesimistických odpovědí, který byl u pozitivních událostí až 6,22 (***) a u negativních událostí až 9,50 (***) . Pouze u 5 událostí nebyly hodnoty průměrů v očekávaném směru, respondenti je hodnotili s mírným pesimismem. Vyšší optimismus na straně českých studentů je pouze u 3 z vybraných 13 událostí, jednou se dokonce jedná o optimistické zkreslení 2,5x vyšší než v případě amerických studentů (u události: zjištění, že zvolené povolání je nevhodné).

Tabulka 5: Srovnání průměrů srovnávacích odhadů studentů MU v Brně a Cook College (pro vybrané události)

UDÁLOST		Srovnávací odhady	
		CELKEM MU v Brně	CELKEM Cook College
Pozitivní události	prožití 5 let bez vážné nemoci	0,3	8,5
	dožít se více jak 80 let	1,5	12,5**
	mít tělesně i duševně zdravé děti	7,2*	6,2*
	atraktivní uplatnění po absolvování VŠ	8,2	50,2***
Negativní události	sebevražedné úmysly	-28,2**	-55,9***
	zjištění, že zvolené povolání je nevhodné	-22,9**	-8,8
	vyhození z práce	-19,7***	-31,6***
	rozvod několik let po svatbě	-17,1*	-48,7***
	setrvání v nevyhovujícím zaměstnání	-13,5*	-11,6
	neploďnost	-10,9*	-31,2***
	srdeční infarkt	-5,8	-23,3***
	nedobrovolné ukončení studia na VŠ	-3,2	-30,8***
	onemocnění rakovinou	6,8	-4,4

* výsledek průkazný na hladině 0,05

** výsledek průkazný na hladině 0,01

*** výsledek průkazný na hladině 0,001

Jak lze interpretovat rozdíly v míře optimistické tendence u českých a amerických vysokoškoláků? Domníváme se, že zjištěné rozdíly odrážejí odlišnosti amerického a českého kulturního prostředí, především výchovy. Zdá se, že v americkém, často liberálním výchovném stylu se více podporuje víra ve vlastní účinnost při výkonu a nadhodnocování osobní kontroly v různých situacích. Děti zde obvykle dostávají velké odměny za průměrné výkony, kdežto neúspěchy se bagatelizují. Sociální prostředí jim zdůrazňuje vysokou žádoucnost profesního úspěchu, finančního zajištění a společenského postavení a přirozeným důsledkem jsou optimistická očekávání v souladu s těmito cíli.

Vybrané odkazy na literaturu:

- Asendorpf, J. B., Ostendorf, F. (1998). Is self-enhancement healthy? Conceptual, psychometric and empirical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 74, 4, 955-966.
- Brickman, P. a kol (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 917 – 927, 1978.
- Robins, R. W., Beer J. S. (2001). Positive illusions about the Self: short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology* 80, 2, 340-352.
- Røysamb, E., Strype, J. (2002). Optimism and pessimism: underlying structure and dimensionality. *Journal of Social and Clinical Psychology* 21, 1, 1-19.
- Taylor, S. E., Brown, L. (1994). Positive illusions and well-being revisited: separating fact from fiction. *Psychological Bulletin* 116, 1, 21-27.
- Taylor, S. E., Brown, L. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin* 103, 2, 193-210.
- Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology* 39, 5, 806-820.

SLOBODA V OBČIANSKEJ REFLEXII (HODNOTENIE MOŽNOSTÍ UPLATŇOVAŤ PRÁVA OBČANA V SLOBODNOM ŠTÁTE)

Eva BOLFÍKOVÁ

Katedra sociálnych vied, Fakulta verejnej správy UPJŠ, Košice

Metóda a spôsob spracovania dát

Výskumná metodika bola štrukturovaná ako súbor položiek, ktoré vypovedali o možnostiach slobodného občana v spravodlivom slobodnom štáte. Obsahové určenie jednotlivých položiek bolo tvorené s ohľadom na potrebu operacionalizácie kľúčových sfér hodnotenia slobody a individuálnych práv občanov v slobodnom štáte a to v rovine:

1. *rozhodovania* (17 položiek)
2. *hľadania príležitostí nadobudnutia, či získania podielu z rôznych zdrojov* (4 položky)
3. *vyjadrenia sa – právo na hlas* (7 položiek)
4. *mobility* (7 položiek).

Úlohou respondentov bolo pomocou 7 – stupňovej škály (1 – rozhodne áno, 7 – rozhodne nie) zhodnotiť mieru, v akej sa cítia byť slobodnými občanmi na sledovaných štyroch úrovniach – kľúčových sférach hodnotenia svojich slobôd a individuálnych práv.

Štruktúra metodiky a jednotlivé formulované položky nie sú odrazom snahy komplexne postihnúť túto pomerne rozsiahlu oblasť, venovanú slobodnému občanovi v slobodnom štáte. Vypracovanie testu rešpektuje potrebu analyzovať uvedený problém na úrovni základných mechanizmov a zhodnotiť mieru, v akej sa respondenti cítia byť slobodnými občanmi vo svojom štáte – a teda zhodnotiť mieru, v akej je (v občianskej reflexii) náš štát nositeľom kľúčových atribútov slobody vzhľadom na vybrané parametre. Významným momentom je aktuálnosť potreby uvažovať o slobodnom štáte ako o štáte spravodlivom a podčiarkujúc túto dimenziu predstaviť charakter pozície občana, ohraničenej vzťahom občana a štátu.

Podľa výsledkov testov reliability je súbor testovaných položiek vysoko konzistentný, keď pre celý súbor položiek (35) na sledovaných úrovniach Cronbach s Alpha = 0,9275 a pre položky jednotlivých úrovní:

1. rozhodovanie = 0,8730
2. príležitosti a šance = 0,8727
3. vyjadrenie = 0,8364
4. mobilita = 0,8581.

Výskumom získané údaje boli spracované pomocou metód deskriptívnej štatistiky, testov reliability, faktorovej analýzy (metóda principal components, rotácia VARIMAX), jednorozmernej analýzy rozptylu (ONEWAY) a regresnej analýzy. V analýze boli použité primárne údaje (priemerné skóre pre jednotlivé položky) a transformované údaje (súhrnné priemerné skóre ako indexy pre sledované úrovne, súhrnné priemerné skóre ako index pre faktormi určené subúrovne na úrovni rozhodovania).

Výskumu sa zúčastnilo celkom 495 náhodne vybraných respondentov z lokality Košice – mesto, z toho 49,70% mužov a 50,30% žien.

Tab.1 Štruktúra výskumnej vzorky podľa pohlavia a veku (v %)

POHLAVIE	VEK							SPOLU
	18 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	nad 60	
Muži	10,57	25,20	14,23	14,63	21,14	8,13	6,10	100,00
Ženy	14,92	16,13	9,27	19,35	29,44	6,45	4,44	100,00
SPOLU	12,73	20,61	11,72	16,97	25,25	7,27	5,25	100,00

Štruktúra výskumnej vzorky podľa veku (Tab.1) poukazuje na to, že najpočetnejšie je zastúpená veková kategória od 41 do 50 rokov (25,25%) a veková kategória od 21 do 25 rokov (20,61%). Najmenej bolo respondentov vo veku nad 60 rokov (5,25%) a od 51 do 60 rokov (7,27%). Zastúpenie vekových kategórií v skupine mužov a v skupine žien vykazuje diferencie najmä vo vekovom rozpätí od 21 do 50 rokov. Pri nižšej a vyšších vekových kategóriách sú rozdiely v skupine mužov a žien minimálne. V skupine mužov najviac respondentov patrí do kategórie od 21 do 25 rokov (25,20%), najmenej do kategórie nad 60 rokov (6,10%). V skupine žien je najpočetnejšie zastúpená veková kategória od 41 do 50 rokov (29,44%), najmenej početná je, obdobne ako u mužov, veková kategória nad 60 rokov (4,44%).

Faktorová štruktúra položiek o slobode a individuálnych právach občana

Analýze hodnotenia individuálnych práv a slobôd predchádzalo sledovanie štruktúry súboru položiek, resp. kontrola anticipovanej a operacionalizovanej podoby testu, najmä vo vzťahu k určeným úrovňam práv a slobôd.

Tab.5 Faktorová štruktúra položiek individuálnej slobody a práva rozhodovať

P.č.	Sloboda občana pri rozhodovaní o:	FAKTORY				
		1	2	3	4	5
1.	Spôsobe nadobudnutia svojho majetku			0,8227		
2.	Spôsobe využitia svojho majetku			0,8481		
3.	Spôsobe spravovania svojho majetku			0,8239		
4.	Výbere svojho životného partnera		0,7540			
5.	Výbere svojich priateľov		0,7403			
6.	Svojom vzťahom k rodičom		0,8180			
7.	Svojom vzťahom k vlastným deťom		0,6997			
8.	Svojej životospráve				0,8302	
9.	Svojom spôsobe obliekania				0,7780	
10.	Svojom spôsobe vyjadrovania				0,6450	
11.	Svojom vzťahom k návykovým látkam					0,6139
12.	Výbere charakteru vzdelania					0,7312
13.	Výbere spôsobu štúdia					0,6711
14.	Uplatnení v zamestnaní	0,7734				
15.	Svojich pracovných iniciatívach	0,8122				
16.	Morálnom hodnotení svojej práce	0,8193				
17.	Finančnom hodnotení svojej práce	0,7761				
	Eigenvalue	5,75	2,31	1,45	1,20	1,05
	% rozptylu	33,84	13,63	8,55	7,06	6,19

Výsledky faktorovej analýzy ukázali, že súbor položiek o slobode rozhodovania je štruktúrovaný do piatich faktorov:

1. **práca a zamestnanie** (sýtený položkami – rozhodovanie o uplatnení v zamestnaní, pracovných iniciatívach, morálnom ohodnotení svojej práce a finančnom ohodnotení svojej práce), pri eigenvalue = 5,75 a % rozptylu = 33,84,
2. **osobné** (sýtený položkami – rozhodovanie o výbere životného partnera, svojich priateľov, vzťahu k svojim rodičom, vzťahu k vlastným deťom), pri eigenvalue = 2,31 a % rozptylu = 13,63
3. **vlastníctvo** (sýtené položkami – rozhodovanie o spôsobe nadobudnutia svojho majetku, spôsobe využitia svojho majetku, spôsobe spracovania svojho majetku), pri eigenvalue = 1,45 a % rozptylu = 8,55
4. **životný štýl** (sýtený položkami – rozhodovanie o svojej životospráve, spôsobe obliekania, spôsobe vyjadrovania a svojom vzťahu k návykovým látkam), pri eigenvalue = 1,20 a % rozptylu = 7,06
5. **vzdelanie** (sýtený položkami – rozhodovanie o výbere charakteru vzdelania, výbere spôsobu štúdia), pri eigenvalue = 1,05 a % rozptylu.

Rešpektujúc uvedenú faktorovú štruktúru boli vytvorené ako transformované premenné indexy (aritmetický priemer nameraných súhrnných skóre pre položky, sýtiace faktory) pre subúrovne rozhodovania a index rozhodovania (ako súhrnné priemerné skóre pre všetky subúrovne rozhodovania).

Faktorová analýza pre ďalšie úrovne a položky ukázala jednoznačne, že každá zo sledovaných úrovní predstavuje jeden samostatný faktor, sýtený všetkými položkami, ktoré boli do úrovne v rámci operacionalizácie zahrnuté.

Podľa toho pre sledovanie slobody a individuálnych práv občana fungujú s ohľadom na štruktúru položiek ďalšie faktory:

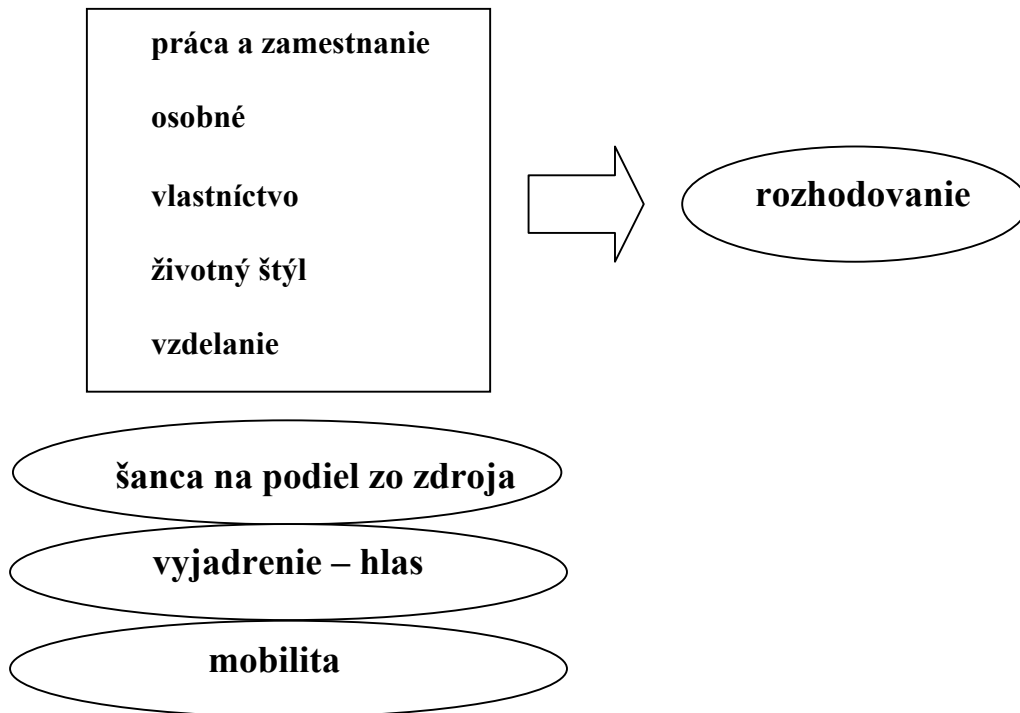
6. **šanca na podiel zo zdroja** (sýtený položkami – získanie blahobytu, spoločenského uznania a prestíže, spoločenského postavenia a politickej moci), pri eigenvalue = 2,93 a % rozptylu = 73,25
7. **vyjadrenie** (sýtený položkami – právo na vyjadrenie svojich túžob a prianí, svojich predstáv o morálke, svojho svetonázoru, svojich myšlienok a názorov, svojej kritiky, svojej podpory, svojej nespokojnosti), pri eigenvalue = 4,29 a % rozptylu = 61,31
8. **mobilita** (sýtený položkami - právo na presun zo zamestnania do zamestnania, z profesie do profesie, z jednej spoločenskej vrstvy do druhej, z jednej lokality do druhej, z jednej krajiny do druhej, z jednej vzdelanostnej kategórie do druhej, z jedného náboženského spoločenstva do druhého), pri eigenvalue = 3,87 a % rozptylu 55,24.

Tab.6 Faktorová štruktúra položiek individuálnej slobody a práva na šance, vyjadrenie a mobilitu

P.č.	Sloboda a individuálne práva pri:	FAKTORY		
		1	2	3
Hľadanie príležitosti na získanie:				
1.	blahobytu	0,8613		
2.	spoločenského uznania a prestíže	0,9219		
3.	spoločenského postavenia	0,8970		
4.	politickéj moci	0,7305		
	Eigenvalue:	2,93		
	% rozptylu:	73,25		
Vyjadrenie:				
1.	svojich túžob a prianí		0,8028	
2.	svojich predstáv o morálke		0,7981	
3.	svojho svetonázoru		0,5159	
4.	svojich myšlienok a názorov		0,8554	
5.	svojej kritiky		0,8358	
6.	svojej podpory		0,8332	
7.	svojej nespokojnosti		0,7871	
	Eigenvalue:		4,29	
	% rozptylu:		61,31	
Potrebe presunu:				
1.	zo zamestnania do zamestnania			0,7909
2.	z profesie do profesie			0,8126
3.	z jednej spoločenskej vrstvy do druhej			0,8161
4.	z jednej lokality (mesta) do druhej			0,7718
5.	z jednej krajiny (štátu) do druhej			0,7432
6.	z jednej vzdelanostnej kategórie do druhej			0,7489
7.	z jedného náboženského spoločenstva do druhého			0,4537
	Eigenvalue:			3,87
	% rozptylu			55,24

Schéma 1. Kritériá slobody

Faktorová štruktúra individuálnych práv a slobôd občana

**Globálny prehľad – kľúčové tendencie hodnotenia individuálnych práv a slobôd**

Údaje o priemernom nameranom skóre pre jednotlivé položky o individuálnych právach a slobode, bez hľadania vplyvu ďalších determinujúcich faktorov, poskytuje celkový obraz o tom, do akej miery sa respondenti cítia byť slobodnými občanmi v našom štáte a do akej miery majú pocit, že môžu tieto práva a slobody v našom štáte uplatňovať. Tento obraz je aktuálnou reflexiou reálneho fungovania princípov slobody a vypovedá zároveň o saturovaní atribútov slobodného štátu prostredníctvom reality občianskej reflexie v našich podmienkach.

Podľa zistených údajov je hodnotenie možnosti uplatňovať svoje slobody a práva respondentami aktuálne prevažne v pozitívne orientovanej polovici 7 – stupňovej škály, prípadne sa pohybuje v oblasti priemerného spektra škály. Ani jedna zo sledovaných položiek nevykazuje namerané hodnoty vyššie ako $M=4,71$. To znamená, že negatívne orientovaná časť škály – a teda hodnotenie – sa vzhľadom na výskumný súbor ako celok nevyskytla ako priemerné namerané skóre pre položky individuálnych práv a slobôd.

Výrazne najpozitívnejšie sú respondentami hodnotené slobody a práva vo vzťahu k rovine rozhodovania a to v rámci subúrovne „osobné“ – právo na rozhodovanie o výbere priateľov ($M=1,54$) a právo na rozhodovanie o svojom vzťahu k vlastným deťom ($M=1,57$). To sú oblasti, kde sa respondenti pri svojom práve na rozhodovanie cítia najľahšie. Treťou najpozitívnejšie hodnotenou oblasťou prezentácie práv a slobôd občana je právo rozhodovať o výbere svojho životného partnera ($M=1,69$) a právo rozhodovať o svojom vzťahu k rodičom ($M=1,69$). Ide opäť o práva, ktorých charakter sa môže javiť ako „vo vzťahu k štátu irelevantný“. Je však potrebné zdôrazniť, že aj keď pojem „občan“ je zvyčajne používaný ako relačná súčasť štátu, nemôže úplne abstrahovať svoju občiansku dimenziu od ostatných, vrátane tých, ktoré sú výsostne viazané na osobný (individuálny) priestor. Rovnako ako štát je priestorom, ktorý nemôže vylúčiť existenciu individuálnych špecifik každého občana, a to ako

prirodzenej súčasť jeho občianskeho bytia. Podobne sa profesný život prelína s občianskym, osobným, spoločenským s individuálnym, atď., keď s vedomím zvláštností a špecifik každého sledovaného rozmeru možno ich vzájomné prelínanie a determináciu opomenúť len na určitej nevyhnutnej úrovni abstrakcie.

Naopak, celkovo najmenej slobodní sa respondenti cítia pri rozhodovaní o finančnom ohodnotení svojej práce ($M=4,71$), čo môže byť prejavom existencie vážnych faktorov, ktoré limitujú možnosti občanov získať za svoju snahu a schopnosti primeranú finančnú odmenu (ako podiel zo zdroja). Týchto faktorov je určite minimálne niekoľko, vcelku ich možno sledovať v línii objektívnej (existujúce finančné zdroje, limity platových schém, charakter distribúcie finančných zdrojov vzhľadom na aktuálny sektor, atď.) a v línii subjektívnej (systém hodnotenia, tvorba kritérií hodnotenia, procedurálne charakteristiky finančného hodnotenia, atď.). V každom prípade je potrebné vnímať toto zistenie ako jeden z významných momentov motivačného útlmu pre túto sféru aktivity občana v slobodnom štáte.

Ďalším najmenej pozitívne hodnoteným je právo šance na získanie politickej moci ($M=4,49$). Táto zistená skutočnosť je veľmi významným poznatkom vzhľadom na základné atribúty fungovania slobodného štátu, keď jedným z nich je okrem všeobecného volebného práva aj právo na účasť občanov na spravovaní štátu a vecí verejných, či občianskych. Bariéry, ktoré zistenú skutočnosť determinujú sú zjavným prejavom nežiadúcej diferenciácie občanov vo vzťahu k dostupnosti politických zdrojov, vrátane politickej moci. Na tomto mieste nie je adekvátna snaha analyzovať príčiny prezentovaného zistenia, je však nutné zdôrazniť jeho význam a potrebu venovať sa tomuto problému v ďalších plánovaných výskumných projektoch, orientovaných na otázky vzťahu občana a štátu v našich podmienkach.

Tretím najmenej pozitívne hodnoteným je právo na mobilitu z jednej spoločenskej vrstvy do druhej ($M=4,44$). Sociálna diferenciácia a v rámci nej postavenie občana ako člena, či reprezentanta niektorej spoločenskej vrstvy je v slobodnom štáte prirodzeným dôsledkom diferenciácie z pohľadu dostupnosti distribuovaných zdrojov (ekonomických, politických, sociálnych a tzv. všeľudských). Otázkou však je, do akej miery je prirodzená výrazná stabilita aktuálnych sociálnych pozícií, keď možnosti a šance na mobilitu v tejto sfére sú významným prejavom dynamiky spoločenského života a jedným z kľúčových charakteristík života občanov v slobodnom štáte.

Pohľad na hodnotenie individuálnych práv a slobôd občanov cez sledované operacionalizované roviny poskytuje nasledovné zistenia. V rovine rozhodovania, resp. jednotlivých, faktorovou analýzou extrahovaných subúrovní sú respondenti najviac spokojní a najpozitívnejšie hodnotia možnosti uplatňovania práv a slobôd na subúrovni „osobné“ (M pre index „osobné“ = 1,62) A naopak najmenej pozitívne, resp. priemerne je hodnotené uplatňovanie práv na subúrovni „práca a zamestnanie“ (M pre index „práca a zamestnanie“ = 4,06). V priestore medzi najviac a najmenej pozitívne hodnotenými subúrovňami rozhodovania je hodnotenie možností uplatňovania práv na vlastný životný štýl (M pre index „životný štýl“ = 2,38) a na vlastníctvo (M pre index „vlastníctvo“ = 2,88). Vo vzťahu k subúrovni „osobné“ nie je uvedené zistenie prekvapujúce, napokon, bolo prezentované v predchádzajúcom texte. Významné je však zistenie – v porovnaní s ostatnými subúrovňami rozhodovania – najmenej pozitívne hodnotenie možnosti uplatňovania práv na subúrovni „práca a zamestnanie“, keď výrazne najmenšiu spokojnosť respondenti vyjadrili s možnosťou realizácie práva na uplatnenie v zamestnaní ($M=3,98$) a práva na finančné ohodnotenie svojej práce ($M=4,71$). Pokiaľ ide o právo na uplatnenie v zamestnaní, kontexty, ktoré dotvárajú komplexnejší obraz pri tomto zistení majú základ v celkovej situácii na trhu práce, resp. vo sfére zamestnanosti vôbec a sú aktuálnou reflexiou nedostatočnej saturácie potrieb občanov v tejto sfére.

Úroveň príležitosti, či šance na získanie podielu z vybraných zdrojov vykazuje pre jednotlivé položky, v porovnaní s ostatnými úrovňami, celkovo hodnoty, ktoré sa pohybujú v priemernom spektre škály. Ide však zjavne o rovinu, ktorá z pohľadu súhrnného skóre (index pre rovinu šance na podiel zo zdroja $M=4,14$) vykazuje výrazne najmenšiu spokojnosť z pohľadu hodnotenia respondentov. Teda na tejto úrovni je uplatňovanie práv a slobôd občanov najslabším článkom, ktorý prezentuje podstatu fungovania slobodného štátu v jeho základných atribútoch. Najnižšie skóre, teda najnižšiu nespokojnosť možno pozorovať pri práve na šance získať spoločenské uznanie a prestíž ($M=3,98$), naopak najmenej sú respondenti spokojní s možnosťou získať politickú moc ($M=4,49$), čo bolo prezentované už v predchádzajúcom texte. Práva na príležitosť získať blahobyť ($M=4,07$) a spoločenské postavenie ($M=4,03$) patria tiež k tým, ktorých uplatňovanie nie je respondentami hodnotené pozitívne, podľa nameraných hodnôt – priemerne, čo zároveň naznačuje, že uplatňovanie týchto práv nie je výrazne limitované, alebo zabrzdené.

Prehľad priemerných skóre pre jednotlivé položky na úrovni vyjadrenia poukazuje na to, že najviac sú respondenti spokojní s možnosťou uplatniť právo na vyjadrenie svojho svetonázoru ($M=2,49$), čo znamená, že náboženská orientácia a vôbec riešenie otázok podstaty a zmyslu života patria k tým, ktoré nie sú síce tak výrazne pozitívne hodnotené ako práva a slobody, spojené s „osobnou“ subúrovňou, ale podľa priemerného skóre stále predstavujú tú časť práv a slobôd, ktoré občania – respondenti považujú za reálne uplatňované. Hodnoty priemerného skóre pre ostatné položky tejto úrovne sa pohybujú v rozpätí od $M=2,60$ pre právo na vyjadrenie svojich myšlienok a názorov do $M=3,09$ pre právo na vyjadrenie svojej kritiky. Výrazne najvyššie skóre a teda najmenej pozitívne hodnotenie v uplatňovaní bolo zistené vo vzťahu k právu na vyjadrenie svojej nespokojnosti ($M=3,49$). Podľa toho tie práva a slobody, ktoré sú spojené s možnosťou kritiky a nespokojnosti sú v tejto sledovanej rovine uplatňované tak, že spokojnosť respondentov sa pohybuje skôr v priemernom spektre škály. Znamená to, že rovina vyjadrenia je vcelku druhou v poradí, ak sledujeme mieru uplatňovania práv a slobôd cez vyjadrenia respondentov, keď práva na vyjadrenie myšlienok a názorov, svetonázoru, názorov o morálke, atď. sú hodnotené v pozitívnom spektre škály - do 3. stupňa. Právo na vyjadrenie kritiky a nespokojnosti je však zjavne menej pozitívne hodnotené, podľa nameraných hodnôt sa pohybuje v priemernom časti spektra škály – od 3. stupňa. Toto zistenie možno veľmi jednoducho interpretovať spôsobom, ktorý hovorí, že občan má právo vyjadriť svoj názor, myšlienky, ale len potiaľ kým nevyjadruje nespokojnosť s niekým, či niečím, alebo nekritizuje niekoho, či niečo. Takto sa však pohľad na vcelku prajnú situáciu na úrovni vyjadrenia zahmlieva menej príjemným zistením, ktoré poukazuje na existenciu, alebo anticipovanú existenciu takých limitov a bariér v uplatňovaní práva na vyjadrenie, ktoré „ochudobňujú“ charakter slobodného štátu vo vzťahu k jeho základným atribútom. Kým totiž občan nemôže bez obáv, alebo pocitu prirodzene zabezpečenej slobody vyjadriť aj názory, ktoré nie sú v línii žiadúceho a očakávaného, fungovanie slobodného štátu je stále spojené s množstvom veľkých otáznikov. Je však potrebné pripomenúť, že výskumom získané údaje nehovoria o výrazne nepriaznivej situácii v sledovaných súvislostiach.

Hodnotenie uplatňovania práv a slobôd občanov v rovine mobility je súhrnne hodnotené ako výrazne priemerné (index pre rovinu mobility $M=3,91$). Z pohľadu skóre, nameraného pre jednotlivé položky tejto úrovne je zrejma – v porovnaní s ostatnými úrovňami – najväčšia rozdielnosť pri hodnotení jednotlivých sledovaných prejavov mobility. Najpozitívnejšie je hodnotené právo na presun z jedného náboženského spoločenstva do druhého ($M=2,92$), naopak najmenej pozitívne, skôr priemerne je hodnotené uplatňovanie práva na presun z jednej spoločenskej vrstvy do druhej ($M=4,44$), spomínané v predchádzajúcom texte. Priemerné skóre, ktoré presahuje hranicu priemeru smerom k negatívnemu spektru 7 – stupňovej škály bolo namerané pri hodnotení práva na presun z jednej krajiny do druhej

($M=4,30$), práva na presun z jednej profesie do druhej ($M=4,29$) a práva na presun zo zamestnania do zamestnania ($M=4,13$). Pozitívnejšie je hodnotená možnosť uplatňovania práva na presun z jednej lokality do druhej ($M=3,52$) a práva na presun z jednej vzdelanostnej kategórie do druhej ($M=3,75$). Podľa týchto zistení nie je možnosť uplatňovania práv a slobôd občanov v rovine mobility optimálna a vyžaduje vytvorenie adekvátnych podmienok pre dynamizáciu spoločenského života a uvoľnenie priestoru slobody prekročením limitov, ktoré umožňujú jej – pomerne silnú – stabilitu v aktuálnych štruktúrach pozícií. Tu je dôležité nie len vedomie možnosti uplatniť svoje práva a slobody, ale aj charakter reálnych podmienok, ktoré dotvárajú mozaiku presunov z rôznych pozícií na iné. V našich podmienkach nestačí tieto slobody len deklarovať, ale tiež zabezpečiť primerané istoty, nevyhnutné pre slobodné „opustenie“ jednej pozície a „obsadenie“ inej pozície.

Hodnotenie možností uplatňovania individuálnych práv a slobôd (index pre práva a slobody súhrnne $M=3,42$) v občianskej reflexii naznačuje, že spokojnosť občanov, spojená s pocitom, že môžu slobodne uplatňovať svoje práva a slobody v našom štáte je len priemerná. Vďaka sledovaniu uplatňovania práv a slobôd v štrukturovanej podobe (úrovne slobody) možno konštatovať, že spokojnosť s uplatňovaním práv a slobôd je rôzna a vykazuje pomerne veľké rozdiely medzi jednotlivými sledovanými úrovňami. Je však potrebné zdôrazniť, že zjavne negatívne hodnotenie (priemerné skóre nad 5 sa nevyskytlo ani na jednej úrovni, ani pri jednej položke). Zajímavé by bolo sledovať, aká je dynamika hodnotenia práv a slobôd a ako sa mení priestor slobody občana vo vzťahu k významným atribútom slobodného štátu.

Vplyv identifikačných znakov na hodnotenie možností uplatňovania individuálnych práv a slobôd občana

Vplyv vekovej štruktúry na hodnotenie individuálnych práv a slobôd

Sledovanie vplyvu identifikačných znakov na hodnotenie možností uplatňovania práv a slobôd občana v slobodnom štáte umožňuje konštatovať, že niektoré štatisticky významné súvislosti vykazuje len vplyv vekovej štruktúry a vzdelanostnej štruktúry. Ostatné identifikačné znaky nie sú štatisticky významnými faktormi diferencií v hodnotení uplatňovania práv a slobôd občanov.

Podľa údajov, uvedených v Tab.7 je hodnotenie možností uplatňovania individuálnych práv a slobôd na úrovni rozhodovania diferencované vplyvom pozície vo vekovej štruktúre výskumnej vzorky nasledovne.

Snaha hľadať hlavné línie vplyvu veku na hodnotenie slobody rozhodovania cez súbor jednotlivých položiek viedla k sledovaniu priemerných nameraných skóre pre jednotlivé položky vo vekových kategóriách prostredníctvom extrémnych – najvyšších a najnižších skóre, keďže významné kontinuálne tendencie nie je možné pozorovať. Tak pre každú položku boli vyznačené dve najnižšie a dve najvyššie hodnoty – namerané pre sledované vekové kategórie. Jednoduchý prehľad situácie poskytlo spočítanie tých položiek pre ktoré boli v príslušnej vekovej kategórii namerané najnižšie skóre – v porovnaní s ostatnými kategóriami - (ako +) a naopak, spočítanie tých položiek, pre ktoré boli v príslušnej vekovej kategórii namerané najvyššie skóre – v porovnaní s ostatnými kategóriami – (ako -). Napríklad pri položke „spôsob nadobudnutia majetku“ boli namerané skóre pre vekové kategórie, keď najnižšie skóre vykazuje skupina respondentov vo veku od 31 do 40 rokov ($M=2,64$) a skupina vo veku od 26 do 30 rokov ($M=2,91$), označené ako „ + „. Naopak, najvyššie skóre bolo namerané pre skupinu od 18 do 20 rokov ($M=3,73$) a pre skupinu nad 60 rokov ($M=3,53$), označené ako „ - „. Takto bolo postupované pri každej zo sledovaných položiek. Získaný počet „plusových“ a „mínusových“ hodnôt bol spočítaný pre každú

vekovú kategóriu a umožňoval vytvoriť si predstavu o miere pocítovanej slobody pri uplatňovaní práva na rozhodovanie pre každú vekovú kategóriu. Celkový prehľad zistení na týmto spôsobom získanom materiále poukazuje na to, že najpozitívnejšie hodnotia možnosti slobodného rozhodovania vekové kategórie od 31 do 40 rokov (počet „+“ = 11, počet „-“ = 2) a od 51 do 60 rokov (počet „+“ = 9, počet „-“ = 1).

Tab.7 Vplyv veku na diferencie v hodnotení občianskych slobôd a individuálnych práv pri rozhodovaní (ONEWAY)

P.č.	Hodnotenie slobody a individuálnych práv pri rozhodovaní o:	F	P	MEAN						
				18-20	21-25	26-30	31-40	41-50	51-60	Nad 60
1.	Spôsobe nadobudnutia majetku	3,14	0,00	3,73	3,18	2,91	2,64	3,31	3,44	3,53
2.	Spôsobe využitia majetku	0,72	0,63	2,90	2,68	2,75	2,51	2,86	2,75	3,03
3.	Spôsobe spravovania majetku	0,74	0,61	2,73	2,76	2,50	2,45	2,75	2,77	3,00
4.	Výbere svojho životného partnera	2,18	0,04	1,74	1,83	1,58	1,86	1,48	1,27	2,07
5.	Výbere svojich priateľov	2,76	0,01	1,50	1,64	1,34	1,69	1,47	1,16	2,07
6.	Svojom vzťahu k rodičom	3,84	0,00	2,09	1,91	1,67	1,54	1,52	1,13	1,96
7.	Svojom vzťahu k vlastným deťom	1,68	0,12	1,53	1,82	1,52	1,51	1,46	1,25	1,96
8.	Svojej životospráve	1,39	0,21	2,33	2,18	2,45	2,27	2,64	2,02	2,73
9.	Svojom spôsobe obliekania	1,23	0,28	2,25	2,56	2,55	2,39	2,60	2,00	2,88
10.	Svojom spôsobe vyjadrovania	1,80	0,09	2,22	2,18	2,24	2,19	2,44	1,97	3,00
11.	Svojom vzťahu k návykovým látkam	2,04	0,05	2,61	2,38	2,40	1,88	2,09	2,19	2,96
12.	Výbere charakteru vzdelania	1,04	0,39	3,20	3,18	3,16	2,65	3,00	3,11	3,15
13.	Výbere spôsobu štúdia	0,67	0,66	3,09	3,42	3,12	2,96	3,14	3,33	3,42
14.	Uplatnení v zamestnaní	1,48	0,18	4,28	4,30	3,90	3,69	3,84	3,77	4,23
15.	Svojich pracovných iniciatívach	1,37	0,22	3,62	4,00	3,40	3,46	3,72	3,72	4,11
16.	Morálnom hodnotení svojej práce	3,97	0,00	3,20	4,21	3,52	3,45	4,09	3,97	4,23
17.	Finančnom hodnotení svojej práce	2,74	0,01	4,46	5,09	4,47	4,29	4,83	4,58	5,50

Vcelku, respondenti vo veku od 26 do 60 rokov vykazujú pozitívnejšie hodnotenie možností uplatňovať svoje práva na úrovni rozhodovania, než okrajové vekové kategórie, keď výrazne najmenej slobodní sa cítia respondenti vo veku nad 60 rokov (počet „+“ = 0, počet „-“ = 16) a od 18 do 25 rokov, výraznejšie vo vekovej kategórii od 21 do 25 rokov (počet „+“ = 3, počet „-“, = 8), než v kategórii od 18 do 20 rokov (počet „+“ = 3, počet „-“, = 6). V týchto krajných vekových skupinách prevažuje počet najvyšších nameraných skóre pre jednotlivé položky, v porovnaní s ostatnými vekovými kategóriami, kde pri sčítaní bola zistená výrazná prevaha najnižších nameraných skóre oproti počtu najvyšších nameraných hodnôt. Okrem už uvedených zistení možno prezentovať aj situáciu v skupine od 21 do 25 rokov, kde počet „+“ = 5 a počet „-“, = 1 a kategóriu od 41 do 50 rokov, kde počet „+“ = 6 a počet „-“, = 3. Tieto vekové kategórie preto možno zahrnúť do vekového spektra 26 až 60 rokov, ktoré celkovo vykazujú pozitívnejšie hodnotenie možností uplatňovať svoje práva rozhodovať, keďže počet „+“ pre 17 položiek rozhodovania prevažuje nad počtom „-“, .

Pohľad na diferencie v hodnotení možností práv a slobôd občana vplyvom pozície v rámci vekovej štruktúry výskumnej vzorky cez faktorovou analýzou určené subúrovne poskytuje podrobnejšie zistenia.

Na subúrovni „vlastníctvo“ možno pozorovať výrazné potvrdenie tendencie, zjavnej pre celú úroveň rozhodovania, keď najmenej slobodní sa cítia respondenti vo veku nad 60 rokov (počet „-“, = 3, teda pri všetkých položkách, zahrnutých do tejto subúrovne) a respondenti vo veku od 18 do 20 rokov (počet „-“, = 2), čo pre túto vekovú kategóriu vo vzťahu k vlastníctvu nie je prekvapujúce, skôr prirodzené. Najviac slobodní sa cítia respondenti vo veku od 31 do 40 rokov (počet „+“ = 3, teda pre všetky položky zahrnuté do subúrovne „vlastníctvo“). Z pohľadu zistení o „pusových“ a „mínusových“ hodnotách sa ako neutrálna javí skupina respondentov od 41 do 50 rokov, ktorá nevykazuje žiadnu hodnotu „+“ , ani „-“, .

Situácia na subúrovni „osobné“ poukazuje na opätovné najmenej pozitívne hodnotenie možností práva slobodne rozhodovať vo vekovej kategórii nad 60 rokov (počet „-“, = 4, teda pre všetky položky subúrovne), ale zároveň umožňuje konštatovať výrazne pozitívne hodnotenie vo vekovej kategórii od 51 do 60 rokov (počet „+“ = 4, teda pre všetky položky subúrovne), ale aj vo vekovej kategórii od 41 do 50 rokov (počet „+“ = 3). Podľa toho sa na subúrovni rozhodovania o vzťahu k vlastníctvu najviac cítia slobodní respondenti vo veku od 41 do 50 rokov.

Zaujímavé sú zistenia na subúrovni „životný štýl“ , keď veková skupina nad 60 rokov len potvrdzuje svoju pozíciu, zjavnú z celkového prehľadu, ale situácia u respondentov vo vekovom rozpätí od 41 do 60 rokov sa výrazne mení. Kým respondenti vo vekovej kategórii od 51 do 60 rokov „potvrďujú“ svoju pozíciu, zistenú na subúrovni „vlastníctvo“ (počet „+“ = 4, teda všetky položky, zahrnuté do subúrovne), respondenti vo vekovej kategórii od 41 do 50 rokov vykazujú na subúrovni „životný štýl“ opačnú tendenciu ako na subúrovni „vlastníctvo“ , keď naopak pre tri zo štyroch položiek (rozhodovanie o svojej životospráve, spôsobe obliekania a spôsobe vyjadrovania) vykazujú hodnoty, označené ako „-“, . Tieto zistenia naznačujú existenciu silných faktorov, ktoré limitujú možnosti uplatnenia práv rozhodovať o svojom životnom štýle pre vekovú kategóriu od 41 do 50 rokov. Úvahy o charaktere týchto faktorov celkom prirodzene smerujú k hlavnej realizačnej sfére tejto vekovej kategórie, viazanej na prácu, zamestnanie, kariéru a s tým spojené „obmedzenia“ v spontánných prejavoch životného štýlu. Rešpektovanie normami ohraničeného spôsobu správania v pracovnej oblasti, posilnené možno potrebou regulovať svoje správanie a prezentovať sa ako vzor aj v úlohe rodiča, sa otvára väčšiemu pocitu slobody vo veku od 51 do 60 rokov. V tejto vekovej kategórii možno predpokladať „uvoľnenie“ tlaku, spojeného s potrebou sebarealizácie v práci a vytvárania adekvátnej pozície v tejto sfére a tiež intenzita výchovného pôsobenia v tejto vekovej kategórii

je vzhľadom na predpokladaný vek potomkov orientovaná skôr na pomoc a podporu, než na vytváranie predstáv o kľúčových modeloch správania (aj prostredníctvom osobného príkladu).

Možnosti uplatňovať svoje práva a slobody, sledované na subúrovni „vzdelanie“ sú najmenej pozitívne hodnotené vekovou kategóriou od 21 do 25 rokov (počet „-“ = 2, teda pre všetky zahrnuté položky) a opäť vekovou kategóriou nad 60 rokov (počet „-“ = 2). Naopak najpozitívnejšie hodnotenie vykazuje skupina od 31 do 50 rokov (počet „+“ = 2). Významné je, že práve skupina, ktorej sa problém výberu vzdelania a spôsobe štúdia aktuálne najviac dotýka, hodnotí svoje možnosti pri uplatňovaní týchto práv najmenej pozitívne.

Sledovanie pomeru „plusových“ a „mínusových“ hodnôt pre určené vekové kategórie na subúrovni „práca a zamestnanie“ ukázalo, že výrazne najmenej spokojní s uplatňovaním svojich práv v tejto sfére sú respondenti vo veku od 21 do 25 rokov (počet „-“ = 4, teda pri všetkých položkách tejto subúrovne). Naopak, podľa priemerných nameraných hodnôt, najmenej nespokojní sú respondenti vo vekovej kategórii od 31 do 40 rokov (počet „+“ = 4, teda pre všetky položky tejto subúrovne).

Sledujúc líniu situácie na subúrovni vzdelanie a práca a zamestnanie možno konštatovať, že výrazne najmenej slobodní sa cítia pri uplatňovaní svojich práv respondenti vo veku od 21 do 25 rokov a naopak najspokojnejší, či najmenej nespokojní sú respondenti vo veku od 31 do 40 rokov.

Podľa uvedených zistení je evidentné, že najmenej slobodní pri uplatňovaní svojho práva rozhodovať sa cítia respondenti nad 60 rokov a od 18 do 25 rokov, teda tí, ktorí svoj aktívny život začínajú a tí, ktorí ho končia. Možno veľmi opatrne uvažovať o existencii veľkého rozdielu medzi predstavami, snahami a cieľmi tejto časti respondentov a reálnymi možnosťami ich uskutočniť. Respondenti vo veku od 26 do 60 rokov zrejme nepociťujú takú výraznú dilemu medzi očakávaným a reálnym a to buď preto, že „očakávané“ sa upravilo vďaka poznaniu a akceptovaniu reálnych možností, alebo je „reálne“ pre túto časť respondentov prajnejšie vzhľadom na aktuálne podmienky, prípadne fungujú obidve možnosti vo vzájomnom prepojení.

Tab.8 Vplyv veku na diferencie v hodnotení občianskych slobôd a individuálnych práv pri hľadaní príležitostí (ONEWAY)

P.č.	Hodnotenie slobody a individuálnych práv pri hľadaní príležitosti získania	F	P	MEAN						
				18-20	21-25	26-30	31-40	41-50	51-60	Nad 60
1.	blahobytu	0,90	0,49	4,12	3,90	3,98	3,91	4,17	4,22	4,65
2.	spoločenského uznania a prestíže	3,19	0,00	3,68	3,90	3,87	3,67	4,19	4,11	5,11
3.	spoločenského postavenia	2,73	0,01	3,68	4,20	4,12	3,58	4,17	4,02	4,88
4.	politickej moci	1,33	0,24	4,57	4,70	4,60	4,05	4,59	4,13	4,73

Údaje, uvedené v Tab.8 poskytujú prehľad zistení o diferenciách v hodnotení možností uplatňovania práv a slobôd občana na úrovni šance získať podiel zo zdroja vplyvom vekovej štruktúry respondentov. Nasledujúc spôsob sledovania významných tendencií, prezentovaný vyššie možno pozorovať opäť tendenciu, zjavnú z predchádzajúcich zistení, keď respondenti vo veku nad 60 rokov sa cítia byť najmenej slobodnými aj na pri možnostiach získať podiel z uvedených zdrojov (počet „-“ = 4, teda pri všetkých položkách, zahrnutých do tejto úrovne).

Naopak najviac slobodní, či najmenej neslobodní sa cítia respondenti vo veku od 31 do 40 rokov (počet „+“ = 4, teda všetky položky, zahrnuté do tejto úrovne).

Podľa získaných údajov ďalej najmenej pozitívne hodnotenie (najvyššie namerané skóre pre položky) vykazujú určené vekové kategórie nasledovne. Respondenti vo veku od 21 do 25 rokov pri možnosti hľadania príležitosti na získanie spoločenského postavenia (M=4,20) a politickej moci (M=4,70), respondenti vo veku od 41 do 50 rokov pri hľadaní príležitosti získať spoločenské uznanie a prestíže (M=4,19) a respondenti vo veku od 51 do 60 rokov pri hľadaní príležitosti získať blahobyť, keď najslobodnejší pri šanci získať blahobyť sa cítia respondenti vo veku od 21 do 40 rokov.

Hodnotenie možností uplatniť svoje právo na šance získať istý podiel zo sledovaných zdrojov je vzhľadom na jednotlivé (vybrané) zdroje a určené vekové kategórie veľmi diferencované, výrazne najpozitívnejšie, či najmenej negatívne hodnotia svoje šance respondenti vo veku od 31 do 50 rokov. Je však potrebné pripomenúť, že táto úroveň hodnotenia možností uplatňovať svoje práva a slobody v slobodnom štáte je vcelku, v porovnaní s ostatnými úrovňami, hodnotená najmenej pozitívne, skôr priemerne a že prezentované zistenia sú tiež prejavom veľkých rozdielov medzi predstavami, potrebami, túžbami, cieľmi a reálnymi možnosťami ich uskutočniť.

Tab.9 Vplyv veku na diferencie v hodnotení občianskych slobôd a individuálnych práv pri vyjadrení - hlase (ONEWAY)

P.č.	Hodnotenie slobody a individuálnych práv pri vyjadrení	F	P	MEAN						
				18-20	21-25	26-30	31-40	41-50	51-60	Nad 60
1.	svojich túžob a prianí	0,73	0,62	2,52	2,56	2,62	2,70	2,80	2,52	3,19
2.	svojich predstáv o morálke	0,51	0,79	2,76	2,67	2,87	2,65	2,88	3,05	3,03
3.	svojho svetonázoru	0,43	0,85	2,50	2,46	2,45	2,11	2,80	2,11	2,96
4.	svojich myšlienok a názorov	1,49	0,17	2,47	2,61	2,60	2,61	2,60	2,22	3,38
5.	svojej kritiky	2,16	0,04	3,03	2,97	2,86	3,07	3,29	2,66	3,96
6.	svojej podpory	1,74	0,10	2,90	2,76	2,77	2,79	3,01	2,44	3,61
7.	svojej nespokojnosti	1,52	0,16	3,64	3,27	3,24	3,45	3,66	3,19	4,23

Údaje, získané pre úroveň vyjadrenia, uvedené v Tab.9 poskytujú optimistickejší obraz o možnostiach uplatňovania práv a slobôd občana, než tomu bolo pri úrovni šanci na získanie podielu zo zdroja, aj keď niektoré namerané hodnoty sa približujú skôr priemernému spektru 7 – stupňovej škály. Situácia vo vekovej kategórii na d 60 rokov sleduje základnú tendenciu, popisovanú doposiaľ, keď táto skupina respondentov sa aj pri práve vyjadriť sa cíti najmenej slobodná (počet „-“, = 7, teda všetky položky tejto úrovne). Vzhľadom na zistenia v predchádzajúcich úrovniach je prekvapivá pozícia vekovej skupiny od 41 do 50 rokov, ktorá tiež vykazuje vysoký počet (5) „-“, . Najmä, keď respondenti vo veku od 51 do 60 rokov sa cítia na tejto úrovni práv a slobôd výrazne najslobodnejší (počet „+“ = 6, z celkového počtu 7), o niečo menej ale predsa slobodnejší, než ostatné vekové skupiny sa cítia respondenti vo veku od 26 do 30 rokov.

Skutočnosť, že respondenti vo veku nad 60 rokov sa aj na tejto úrovni, ktorá relatívne najmenej súvisí s profesionálnym a inak sociálne bohatým životom a možnosťou uplatnenia, cítia byť výrazne najmenej slobodní, poukazuje na veľmi vážny moment. Tento je

vzťahovaný nielen k sociálnym, ale predovšetkým osobnostným charakteristikám, determinujúcim spôsob uvažovanie tejto skupiny respondentov vo vzťahu k právam a slobodám občana v slobodnom štáte. V tejto skupine respondentov zjavne nie je významný len rozpor medzi tým, čo by mohlo byť a tým, čo je - v podmienkach slobodného štátu, ale aj vnútorný, osobnostný rozpor, generovaný tradíciou prechovávanými predstavami o podstate fungovania štátu a pozícii občana v štáte, či o charaktere spoločnosti vôbec a snahou, či schopnosťou pružne hodnotiť svoje možnosti v aktuálnych podmienkach.

Tab.10 Vplyv veku na diferencie v hodnotení občianskych slobôd a individuálnych práv
Pri potrebe presunu (ONEWAY)

P.č.	Hodnotenie slobody a individuálnych práv pri potrebe presunu	F	P	MEAN						
				18-20	21-25	26-30	31-40	41-50	51-60	Nad 60
1.	zo zamestnania do zamestnania	2,26	0,03	4,09	4,08	4,12	3,59	4,44	4,08	4,77
2.	Z profesie do profesie	2,75	0,01	4,04	4,20	4,25	3,82	4,66	4,33	5,03
3.	z jednej spoločenskej vrstvy do druhej	1,04	0,39	4,37	4,33	4,37	4,15	4,62	4,66	4,96
4.	z jednej lokality (mesta) do druhej	2,66	0,01	3,04	3,20	3,60	3,42	3,88	3,58	4,23
5.	z jednej krajiny (štátu) do druhej	3,92	0,00	3,73	4,10	4,50	3,86	4,83	4,50	4,65
6.	z jednej vzdelanostnej kategórie do druhej	2,26	0,03	3,30	3,70	3,88	3,39	4,07	4,03	4,03
7.	z jedného náboženského spoločenstva do druhého	2,02	0,04	3,22	2,93	2,70	2,69	2,95	2,56	3,93

Zistenia na úrovni mobility sú uvedené v Tab.10 a poukazujú na výrazné diferencie medzi respondentami vo veku od 18 do 40 rokov a respondentami vo veku od 41 do 60 rokov. Tu je potrebné upozorniť, že úroveň mobility je, podľa priemerných nameraných skóre, tou sférou, kde možnosti uplatňovania práv a slobôd občanov sú hodnotené prevažne v priemernej časti spektra 7 – stupňovej škály, preto o výrazne pociťovanej slobode nie je možné uvažovať. Napriek tomu je zjavné, že respondenti vo veku od 18 do 40 rokov sa vcelku cítia viac slobodní pri uplatňovaní práva na mobilitu, než respondenti vo veku od 41 do 60 rokov, keď opäť najmenej slobodní sa cítia občania vo veku nad 60 rokov (počet „-“, =7, teda všetky položky, zahrnuté do úrovne). V porovnaní s ostatnými vekovými kategóriami najviac slobodní, aj keď podľa priemerného skóre len priemerne, sa cítia respondenti vo veku od 31 do 40 rokov (počet „+“ =6) ale aj respondenti vo veku od 18 do 20 rokov (počet „+“ =5).

Druhou najmenej slobodnou skupinou je veková kategória od 41 do 50 rokov (počet „-“, =5). Pohľad na namerané hodnoty pri jednotlivých položkách umožňuje konštatovať, že respondenti vo veku od 41 do 60 (a nad 60) rokov vykazujú výrazný rozdiel v hodnotení možnosti uplatňovať svoje právo na mobilitu medzi možnosťou presunu z jedného náboženského spoločenstva a ostatnými druhmi mobility, keď hodnotenie možnosti presunu

z jedného náboženského spoločenstva do druhého je výrazne pozitívnejšie, resp. menej negatívne ako ostatné druhy presunu. Táto tendencia je zjavná aj v ostatných vekových kategóriách (od 21 do 40), ale nie natoľko výrazne.

Tab.11 poskytuje prehľad súhrnných skóre na sledovaných úrovniach a subúrovniah hodnotenia možností uplatňovať práva a slobody občana. Vyššie popísané zistenia možno takto zhrnúť do kľúčových tendencií vplyvu veku na diferencie v hodnotení práva a slobôd. V Tab.11 sú prezentované súhrnné priemerné a súhrnné spriemernené skóre, ktoré môžu fungovať ako indikátory slobody v uplatňovaní práv občanov v slobodnom štáte.

Podľa údajov v Tab.11 najviac slobodní, aj keď z pohľadu nameraných skóre pre indexy skôr v rovine priemerných hodnôt 7 – stupňovej škály, sú respondenti vo veku od 31 do 40 rokov (M=3,17). Naopak, najmenej slobodní sa cítia respondenti vo veku nad 60 rokov (M=4,00). Je potrebné pripomenúť, že priemerné hodnoty, ktoré by boli v negatívnom spektre 7 – stupňovej škály sa nevyskytli.

Pohľad na situáciu v hodnotení práv a slobôd občana cez predložené roviny slobody poskytuje obraz o tom, do akej miery fungujú indikátory, či kritériá slobody v sledovanom priestore ako atribúty slobodného štátu v reálnych podmienkach, determinované príslušnosťou k určeným vekovým kategóriám. Vzhľadom na priemerné namerané skóre pre vekové kategórie možno konštatovať, že nie je možné sledovať výrazné kontinuálne tendencie vplyvu veku na hodnotenie možností uplatňovať svoje práva a slobody, takže jediná efektívna cesta k analyzovaniu vplyvu veku na diferencie v hodnotení možností uplatňovania práv a slobôd vedie cez sledovanie extrémnych (krajných – najvyšších a najnižších) nameraných hodnôt, prípadne dotváranie vzniknutého obrazu prostredníctvom ďalších významných prejavov.

Tab.11 Vplyv veku na diferencie v hodnotení občianskych slobôd a individuálnych práv INDEXY (ONEWAY)

P.č.	Hodnotenie slobody a individuálnych práv - INDEXY	F	P	MEAN						
				18-20	21-25	26-30	31-40	41-50	51-60	Nad 60
1.	Rozhodovanie - zamestnanie a práca	2,48	0,02	3,89	4,40	3,81	3,72	3,72	4,01	4,52
2.	Rozhodovanie – sociálne	3,26	0,00	1,72	1,80	1,53	1,65	1,65	1,20	2,02
3.	Rozhodovanie – vlastníctvo	1,60	0,14	3,12	2,88	2,72	2,53	2,54	2,99	3,19
4.	Rozhodovanie – životný štýl	1,79	0,09	2,26	2,31	2,41	2,29	2,28	2,00	2,87
5.	Rozhodovanie – vzdelanie	1,61	0,14	2,97	2,99	2,89	2,50	2,50	2,87	3,17
6.	Šanca na získanie	1,91	0,07	4,01	4,17	4,14	3,80	3,80	4,12	4,85
7.	Možnosť vyjadriť sa	1,33	0,24	2,83	2,76	2,77	2,77	3,01	2,60	3,48
8.	Mobilita	3,22	0,00	3,68	3,80	3,92	3,56	4,21	3,96	4,51
9.	Rozhodovanie - súhrnne	2,14	0,04	2,79	2,87	2,67	2,53	2,78	2,61	3,15
10.	Sloboda a individuálne práva - súhrnne	2,70	0,01	3,33	3,40	3,38	3,17	3,57	3,32	4,00

Podľa získaných a uvedených údajov, najviac slobodní sa cítia respondenti vo veku od 31 do 40 rokov, ktorí zo štyroch sledovaných úrovní na troch úrovniach súhrnne vykazujú „plusové“ hodnoty nameraného skóre (úroveň rozhodovania – $M=2,53$, úroveň šance na podiel zo zdroja – $M=3,80$, úroveň mobility – $M=3,56$). Už prezentované najmenej pozitívne hodnotenie možností uplatňovať svoje práva a slobody vo vekovej kategórii nad 60 rokov potvrdzujú aj hodnoty súhrnných priemerných a spriemernených skóre. Napokon, táto tendencia je natoľko výrazná, že pokiaľ sa prejavuje na hodnotách, nameraných pre jednotlivé sledované položky, jej potvrdenie pri súhrnných skóre je prirodzené.

Zisťovanie charakteru diferencií medzi vekovými skupinami v hodnotení možností uplatňovať práva a slobody občana vedie ku konštatovaniu výraznejších rozdielov pri úrovniach (a súbúrovních) v prípadoch, kedy diferencie medzi vekovými skupinami boli štatisticky významné, pri ostatných hodnotách je obtiažne pracovať s nameranými hodnotami, keďže hľadanie charakteru diferencií naráža na minimálne rozdiely priemerných skóre medzi vekovými skupinami.

V snahe zhrnúť zistenia vo vzťahu k hodnoteniu miery pociťovanej slobody pri uplatňovaní svojich práv a slobôd možno za najmenej slobodných podvažovať respondentov nad 60 rokov a respondentov od 41 do 50 rokov (zrejme veľmi silne determinované získanou, budovanou a udržiavanou, či anticipovanou pozíciou v oblasti práce a profesie ako aj pozíciou v rodine).

Na záver časti, ktorá je venovaná diferenciám v hodnotení možností uplatňovať práva a slobody občana, vykazovaným vplyvom pozície vo vekovej štruktúre výskumnej vzorky, možno konštatovať, že mimo prezentovaných tendencií a trendov tu, vzhľadom na získané údaje, možno sledovať aj veľmi zaujímavé prejavy vplyvu veku na hodnotenie uplatňovania práv a slobôd, ktoré by vyžadovali predstavenie oveľa širších kontextov. Tieto kontexty veľmi významne dotvárajú celkový obraz o fungovaní štátu v dimenziách slobody a poskytujú vedomosť o nevyhnutných súvislostiach, viazaných na podstatu a charakter fungovania slobodného štátu v reálnych podmienkach v rovine občianskej reflexie. Ich adekvátna prezentácia však môže byť súčasťou špeciálne zameraných výskumných projektov, orientovaných na faktory hodnotenia priestoru občianskych práv a slobôd.

vyjednávanie ako socialne správanie voči násiliu extrémistom

Ján ČECH

Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda, Trnava

The break through negotiation can be used either during the solving professional and private problems connected with human relations or during the coping with the extremists' violence. To control ourselves and not attack when we are angry. Listen when we want to argument. Get over the differences when we think, that we must keep our opinion. Educate when we want to use the compulsion. Respect adversary's personality and not to strive for victory, but for partnership. That's effective communication. When we negotiate with extremists, there is necessary to respect their psychic, social and cultural environment, prepare effective BATNA, demonstrate it and if necessary, then apply it.

Vyjednávanie sa neobmedzuje iba na rutinné profesijné činnosti – napr. vyjednávanie politických súperov či partnerov o pred či povolebnom postupe, vyjednávanie odborárov so zamestnávateľmi o sociálnych problémoch zamestnancov, komunikáciu s dôležitým svedkom, s majiteľom nemovitosti pri domovej prehliadke, s občanom kvôli vysvetleniu, s kolegami v rámci kooperácie či riešenie privátnych problémov v rodine spojených so záujmom na adekvátnych medziľudských vzťahoch, ale aj na situácie krízovej intervencie – zadržanie obkľúčeného nebezpečného páchatela, záchrana emocionálne narušeného človeka hroziaceho sebvraždou a v poslednej dobe i zvládanie rôznych foriem násilia používaných extrémistami – napr. oslobodenie unesených rukojemníkov, obliehanie velvyslanectiev držaných extrémistami príp. u globálneho teroru aj zaujem o vydanie a potrestanie tých extrémistov, ktorí podnikli nebezpečný útok. Ciele vyjednávaní môžu byť rôzne - dosiahnuť dôveru občanov, že ich práva budú zachované a hrozba porušenia týchto práv odstránená, zachovať demokraciu prípadne i celosvetový mier. Vyjednávačom vždy prioritne ide o dohodu pri súčasnom rešpektovaní osobnosti a práv človeka s ktorým vyjednávame ale aj všetkých ľudí, ktorí sú zaangažovaní na tej či onej strane sporu či konfliktu a sú na našom vyjednávaní závislí. Dobrí vyjednávači sledujú a rešpektujú svoje záujmy a pozície rovnako ako tie, ktoré sa priamo dotýkajú protivníka. Vyjednávanie nie je diktát.

Vyjednávanie je proces prekonávania nesúhlasu ľudí, s ktorými sa ťažko komunikuje. Najúčinnnejšie je vtedy, keď toho druhého s kým vyjednávame postupne prestaneme percipovať ako protivníka, ale začneme ho vnímať ako partnera. Nie vždy sa to podarí a nie vždy je to možné.

1. Proces vyjednávaní v konfliktoch extrémistami

Extrémizmus je sociálne hnutie s krajne pravicovým resp. ľavicovým odklonom v názoroch a sociálnym správaní jeho zástancov ofenzívne orientovaným voči ich protivníkom. Extrémisti sa vyznačujú agresivitou zameranou voči nimi vymedzeným nepriateľom. Názory extrémistov pohlcujú celú ich osobnosť. V dôsledku svojho fanatizmu extrémisti narážajú na všeobecne platné normy, hodnoty a najmä na legislatívu. Preto nerešpektujú legitímnú moc a berú zákon do svojich rúk. Vo svojom sociálnom správaní a sebarealizácii svojej identity sa cítia byť oprávnení konať v duchu svojich ideálov, ktoré niekedy považujú za cennejšie ako ich vlastný život. Toto presvedčenie im poskytuje pocit beztrastnosti a umožňuje im vykonať čokoľvek. Extrémisti vyrastajú pod vplyvom propagandy, ktorej cieľom je docieľiť, aby

členovia danej populácie verili extrémistickým ideám a boli verní príslušným vodcom a politickým extrémisticky orientovaným silám. Podstata propagandy je stále v zhode s Goebbelsovým vymedzením z r. 1937 „... získať ľudí pre nejakú myšlienku tak úprimne a dokonale, až jej napokon podľahnú do takej miery, že sa jej už nikdy nezbavia.“ Všetko čo je v rozpore s oficiálnou propagandou je prísne cenzúrované a sankcionované. Vzdelávanie ľudí nahrádza indoktrinácia, ktorej cieľom je, aby ľudia uverili extrémistickej ideológii. V populáciách s extrémistickým podhubím dochádza k dôslednej kontrole mládeže i dospelých. Extrémizmu sa darí tam, kde široké vrstvy obavateľstva žijú v biede. Na šírenie extrémistických myšlienok sú často zneužívané náboženské systémy a poznanie. Účinné vyjednávanie s extrémistami vzhľadom na uvedené charakteristiky vyžaduje rozsiahle interdisciplinárne poznanie vychádzajúce z kontextu psychologických vied ale aj politológie, histórie, sociológie, etnológie, kulturológie, religionistiky, kriminológie, vojenských a bezpečnostných vied. Vyjednávanie budeme našom referáte pertraktovať z pohľadu sociálnej psychológie ako proces sociálnej komunikácie.

Extrémisti v roli protivníkov často komunikujú tak, aby vyjednávanie s nimi bolo pre nás mimoriadne obtiažne, ba temer nemožné. Môžu používať celú radu obštrukcií. Podnetom k vyjednávaniu je zväčša útok teroristov na spoločnosť, práva a záujmy občanov. Útok má zvyčajne tak závažné dôsledky, že vyjednávanie je nutné aby: 1. svet videl agresívnu podstatu extrémistov a ich nebezpečnosť, 2. aby sa využila možnosť vyriešenia situácie pokojnou cestou, 3. aby došlo k vytvoreniu jednoty proti extrémistom na národnej, nadnárodnej, štátnej prípadne až medzištátnej úrovni. Aby protivníci s nami vyjednávali, treba ich zapojiť do riešenia problému, identifikovať ich záujmy, preskúmať alternatívy, ktoré uspokojujú ich záujmy i naše, zistiť ich skryté motívy.

Účinné vyjednávanie musí vychádzať z kontroly našej komunikácie. Táto kontrola spočíva v nasledovných 5-tich krokoch vyjednávania: 1. Nereagovanie, 2. Odzbrojenie protivníka, 3. Zmena hry, 4. Uľahčenie protivníkovho súhlasu, 5. Sťaženie protivníkovi povedať „nie“ ([12], 12).

2. Neragovanie

Bezprostredné reagovanie vo vyjednávaní – napr. odplácanie, ustúpenie, prerušenie vzťahov nemusí byť vždy dostatočne premyslené a účinné, pretože príjmeme tým hru protivníka, ktorá je v náš neprospech a naše šance ovplyvňovať vyjednávanie sa minimalizujú.

Nereagovať znamená : 1. Odísť na balkón. 2. Zamyslieť sa, čo chceme získať. 3. Pomenovať hru súpera. 4. Získať čas na rozmyslenie. 5. Nenechať sa vyviesť z miery a vyprovokovať k oplácaniu.

„**Odísť na balkón**“ znamená presunúť sa fyzicky či iba psychicky z javiska, kde sme účastníkom deja počas konfliktného vyjednávania, na balkón, kde je kľud na oddych a na premyslenie si ďalšieho postupu.

Prv než sa pustíme do vyjednávania, mali by sme si stanoviť našu najlepšiu alternatívu, ktorá by pripadala do úvahy, ak nedôjde počas vyjednávania k dohode. V angličtine je pre túto alternatívu zaužívaný pojem **BATNA** (Best Alternative to Negotiated Agreement - Najlepšia alternatíva voči vyjednávanej dohode). U extrémistov treba počítať s tým, že ich BATNou môžu byť nové útoky – a to ešte hrozivejšie a nebezpečnejšie ako tie predošlé.

Aby sme nereagovali na protivníka v zmysle jeho výpadov a cieľov potrebujeme poznať jeho taktiku. Počas vyjednávania sa môžu vyskytnúť tieto taktiky: 1. Defenzíva, zdržovanie. 2. Útoky. 3. Triky. 4. Získanie času.

Defenzíva, zdržovanie sa vyznačuje neochotou ustúpiť zo svojho stanoviska, konať ináč, neochotou prijať iný návrh. **Útoky** sú zamerané na to, aby nás zastrašili, znechutili, zneprijemili nám život tak, že ustúpime požiadavkám protivníka. Protivník útočí dovedy,

pokým sa mu nevyhoví. **Triky** nás majú oklamať a prinútiť, aby sme ustúpili. Keď extrémista používa triky, snaží sa aby sme ho napriek všetkému percipovali ako človeka s ktorým sa dá vyjednávať.

Keď rozpoznáme taktiku nášho protivníka, znižujeme jej účinnosť. Súčasne dostaneme naše reakcie pod kontrolu a získame čas na rozmyslenie nášho ďalšieho postupu. Aby sme získali čas, **odmlčíme sa a prestaneme hovoriť** alebo **vrátíme konverzáciu späť** k obsahom z minulosti alebo si **vyberieme oddychový čas**.

3. Odzbrojenie protivníka

Odzbrojiť protivníka znamená urobiť opak toho, čo očakáva. Ak si zvolí defenzívu, predpokladá, že budeme na neho tlačiť. Ak útočí, očakáva, že sa budeme brániť. My však urobíme opak – budeme mu načúvať, vyjadríme sa, že chápeme jeho pohľad na problém, budeme ho rešpektovať a prejavíme s ním súhlas všade tam, kde to bude pre nás čo len trochu možné a prijateľné. Ak tak neurobíme, dôjde k vzájomnému oplácaniu a nie k dohode. Ak nepočúvame protivníka - ani on nás. Ak nerešpektujeme jeho pohľad, nerešpektuje ani on ten náš.

Rešpektovanie protivníkovho pohľadu na vec je uznaním jeho názoru ako jedného z možných – nie je to súhlas. Vytvára možnosti pre to, aby aj protivník s porozumením vypočul naše názory. Napr. „*Rozumiem, že vydanie hosťa Vašej krajiny odporuje Vaším zvykom.*“ **Empatia** do pocitov a názorov protivníka je podmienkou, aby naše racionálne argumenty podnecovali jeho komunikáciu tak, aby stlmil svoje emócie.

Akonáhle sme si svojho protivníka vypočuli a naznačili mu, že ho rešpektujeme, pravdepodobne bude načúvať aj on nám. Vtedy mu predložíme svoj pohľad na vec. Keď sú vymedzené rozdiely, možno nie sú až také veľké, aby sa nedala vyjednať dohoda.

4. Zmena hry

Akonáhle sme na základe predošlých krokov dosiahli vhodnú atmosféru pre vyjednávanie, musíme zmeniť hru. Iba tak môžeme prekonať strnulý postoj protivníka, ktorý stále trvá iba na svojom. Zmeniť hru znamená opustiť konfrontačné „bud' ja alebo ty“ (napr. „*bud' USA alebo Afganistan*“) a zmeniť ho na kooperačné poňatie hry – „čo si počneme so spoločným problémom?“ (napr. „*ako USA spolu s Afganistanom dosiahnu pokoj pre svojich občanov?*“ Protivníka treba vtiahnuť do našej hry - do vyjednávania na riešenie problému.

Zmeniť kontext znamená dať informácii protivníka nový tvar a vrátiť jeho pozornosť späť k problému ako uspokojiť záujmy oboch strán. Napr. namiesto odmietnutia požiadame ho o radu. Tým komunikácia získa nový kooperačný kontext.

Priame upozornenie na určité riešenie môže vyvolať odpor. Najvhodnejšie je kladenie otázok zameraných na analýzu problému, jeho riešenie, na záujmy oboch strán a možnosti ich uspokojenia a na normy, ktoré dovoľujú spravodlivé vyriešenie.

Otázkami zameranými na riešenie problému sa snažíme dať postoj nášho protivníka do kontextu záujmov, variantných riešení a objektívnych noriem. Ďalšou našou úlohou je vyrovnať sa s taktikou protivníka zacielenou na to, aby sme ustúpili a prijali jeho postoj. Súčasťou taktiky protivníka môžu byť defenzíva, útoky a triky.

Defenzívny postoj protivníka prekonáme tým, že obídeme prekážky za ktorými sa upevnil a skrýva:

1. Budeme tieto prekážky ignorovať (napr. vláda USA si poradí ako s prírodnými prekážkami a možnosťou partizanskeho odporu voči nej v Afganistane tak i s finančnými tokmi, ktoré podporujú extrémistov),

2. Dáme im novú interpretáciu (*napr. vláda USA nechce vydať bin Ladina nepovažuje za odpor Afgánskeho ľudu, ale za konanie Talibanu*) a

3. Môžeme preveriť, či tieto prekážky naozaj existujú (*prieskum FBI a vysadených kománd USA preverí reálnu vojenskú silu Talibanu*).

Útoky extrémistov možno zvládnuť viacerými spôsobmi:

1. Zmeníme útoky na nás v útoky na problém; (*napr. útoky extrémistov zamerané na určitú krajinu a občanov ohrozujú celé ľudstvo a sú útokmi proti celosvetovej stabilite*)

2. Minulé chyby zasadíme do kontextu ich prevencie v budúcnosti; (*poučíme sa z neúspechu Rusov v Afganistane*)

3. Hru „Ty a Ja“ zmeníme na hru „My“ (*nejde tu tu o dva rôzne problémy a to problém američanov a afgáncov, ale o spoločných problém oboch národov, ktorým je záujem na vytvorení podmienok pre ich pokojný vývoj*).

Ten, kto používa triky, zneužíva všeobecnú mienku, že protivníci pri vyjednávaní postupujú slušne, neklamú, plnia dané sľuby a sú oprávnení vyjednávať. Najvhodnejšie je postupovať tak, ako keby sa protivník správal slušne, nevšimáť si triky a spomaliť vyjednávanie. Odporúča sa pritom:

1. Klásť otázky na vyjasnenie situácie;
2. Predkladať logické požiadavky;
3. Využiť použitý trik v náš prospech.

Ak sa protivník napriek našej snahe o zmenu jeho komunikácie nevzdal defenzívy, útokov a trikov, neostáva nám nič iné ako vyjednávať o pravidlách, ktoré vymedzia spôsob a postup vo vyjednávaní. Cieľom taktiky protivníka je skúšať, kam až môže zájsť a čo na nás platí. Ak o jeho taktike hovoríme, naznačíme mu, že na nás nepôsobí.

Ak je vyjednávanie aj po odhalení taktiky protivníka neúspešné, treba vyjednávať o ďalšom postupe, o pravidlách vyjednávania, prípadne urobiť dohodu o poctivej hre. Keď si s protivníkom vyjednáme pravidlá, môžeme sa vyjednávať o probléme.

Zvrat vo vyjednávaní nastáva vtedy, keď protivník prejde od pozičného vyjednávania k vyjednávaniu zameranému na riešenie problému. Možno k tomu dospieť zmenou kontextu. Snažíme sa v ňom vidieť nie protivníka, ale skôr partnera.

5. Uľahčenie protivníkovho súhlasu

Vyjednávanie je proces participácie. Úspech vyjednávania umožňuje návrh riešenia zahrnujúci naše myšlienky ale aj protivníkov. Aby sme zistili myšlienky protivníka, musíme sa na ne pýtať. Keď od nášho protivníka zistíme jeho predstavy na riešenie problému, tie najkonštruktívnejšie použijeme na nasmerovanie vyjednávania.

Pri hľadaní záujmov protivníka sa musíme snažiť hodnotiť ho nezaujato, bez predsudkov. Keď mu pridáme nálepku človeka, s ktorým sa nedá vyjednávať, stratíme motiváciu hľadať jeho záujmy a vyjednávanie skončí s neúspechom. Akonáhle uspokojíme záujmy protivníka, blížime sa k dohode.

Obava protivníka zo straty tváre sa u neho spája so stratou sebaúcty a tiež vážnosti u druhých zato, že zmenil postoj, že ustúpil. Preto protivníkovi pomôžeme, aby svoje konanie nehodnotil ako pre neho nevhodné. 1. Naznačíme protivníkovi, že sa zmenila situácia, 2. Vyžiadame si vyjadrenie tretej strany – nezávisleho experta, mediátora (sprostredkovateľa), spoločného predstaveného, priateľa, kohokoľvek, na kom sa dohodnú obe strany vo vyjednávaní. 3. Odvoláme sa na štandardné kritéria spravodlivého postupu.

Niekedy sa stáva, že okázalo hráme rolu víťaza a protivníka rola porazeného pochopiteľne neuspokojuje. Aby sa tak nestalo, mali by sme zasadiť ústup protivníka do kontextu, v ktorom sa budú jeho ustúpenie a on sám javiť v lepšom svetle.

Vyjednávanie treba rozdeliť na menšie časti a postupovať pomaly, aby sme skôr dosiahli cieľ. Postupujeme od menej obtiažnych problémov k zložitejším. Za každým krokom zhodnotíme, k čomu sme s protivníkom dospeli a čo ešte treba vyriešiť.

6. Sťaženie protivníkovi povedať nie

Ak si protivník neuvedomuje k čomu dôjde, ak nedospejeme k dohode, naznačíme mu dôsledky: „**Čo podľa Vás nastane, ak sa nedohodneme ?**“ „**Čo si myslíte, že urobím ?**“ „**Čo budete robiť ?**“ – sa pýtame, ak protivník preceňuje silu svojej BATNY. „Ak sa nedohodneme, ako to ovplyvní Vaše záujmy?“ Ak sa protivníka naše varovanie nedotkne, naznačíme mu, že so silou našej BATNY by mal počítat', že je pripravená (napr. „*ak nevydáte bin Ladina, vláda USA voči Vám použije vojenskú silu*“).

Ak je demonštrácia BATNY neúčinná, neostáva nič iné ako ju skutočne použiť. Cieľom použitia BATNY nie je potrestať protivníka, ale ukázať mu, že svoje záujmy môže uspokojiť iba ak bude vyjednávať. Snažme sa používať v rámci našej BATNY:

1. Minimum sily (*len toľko, koľko je z vojenského hľadiska nutné na zničenie vojenských prostriedkov Talibanu a výcvikových táborov extrémistickej organizácie Al-Kajdá*),

2. legitímne prostriedky (*to znamená nie bakteriologické zbrane resp. zbrane hromadného ničenia kde je riziko zásahu nielen vojenskej sily ale aj civilného obyvateľstva najväčšie*),

3. koalíciu (*t.j. spojenectvo USA s Veľkou Britániou, Spoločenstvom národov a ďalšími krajinami*),

4. tretiu stranu na zastavenie útokov a

5. tretiu stranu na podnecovanie vyjednávania.

Aj keď použijeme silu BATNY aby sme vychovali protivníka, neustále mu pripomínajme, že môže ustúpiť zo svojej pozície, že jeho šance nie sú iba v boji. („*Vydajte bin Ladina a predstaviteľov Al-Kajdá a prestaneme bombardovať.*“) Jasne komunikujeme, že nechceme víťazstvo, ale obojstrannú spokojnosť. Dajme protivníkovi možnosť voľby medzi dôsledkami toho, keď sa nedohodneme a ústupom z jeho pozície.

Keď protivníka získame pre vyjednávanie ostáva nám ešte dosiahnúť trvalú dohodu. Cieľom takejto dohody je nebyť v budúcnosti závislí iba na dôvere, že protivník dodrží dohodu. Preto treba mať v dohode zakotvené poistky proti jej porušeniu aby nedošlo k opätovnej eskalácii násillia extrémistov.

Vývoj vo svete naznačuje, že aj najväčšia veľmoc USA vyjednáva. V súčasnej dobe vyjednávanie neprebíha za stolom, ale na výchovu protivníka USA používa BATNU v podobe vojenskej sily. Záujmy celého sveta v obrane pred extrémistickými teroristami to vyžadujú.

Súhrn

Prielomové vyjednávanie možno využiť ako pri riešení profesijných i privátnych problémov, ktoré vznikajú v rámci medziľudských vzťahov, tak i pri zvládaní násillia extrémistov. Ovládať sa a neútočiť vtedy, keď sme rozhnevaní. Počúvať, keď sa nám žiada argumentovať. Preklnúť rozdiely medzi nami a protivníkom keď si myslíme, že by sme mali zachovať vlastné stanovisko. Vychovávať tam, kde sa nám žiada použiť nátlak. Rešpektovať protivníka ako osobnosť, neusilovať o víťazstvo ale o partnerstvo. To je podstata účinnej komunikácie. Vyjednávanie s extrémistami vyžaduje rešpektovanie ich psychiky, sociálneho a kultúrneho prostredia, prípravu účinnej BATNY, jej demonštrovanie a ak je to nutné, tak aj jej použitie.

Literatúra

- Čech, J.: Sociálna komunikácia pre políciu. Bratislava. Akadémia Policajného zboru, 2000, 442 s.
- Čech, J. : Vyjednávanie a branie rukojemníka. Bratislava. Akadémia Policajného zboru. 2000, 162 s.
- Činovský, K.: Some reactive relations with stress in job of inspector service. In: 21 st International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR) Bratislava July 20-22. 2000, Abstracts
- Činovský, K. – Vlk, J.: Školská príprava vo vzťahu k úspešnému výkonu v policajnom zbore. In: Človek na počiatku nového tisícročia. Zborník príspevkov SAV, Bratislava 1997
- Danek, J.: Spoločnosť a výchova. Bratislava. Elán, 2000, 111 s.
- FEDERAL LAW ENFORCEMENT TRAINING CENTER: A Hostage Psychological Survival Guide. SH-2507, 1988b, April, 7 s.
- Chalka, R. – HOLCR, K. – HOLOMEK, J.: Prognóza vývoja kriminality v Slovenskej republike. Bratislava. Akadémia Policajného zboru 2000
- Křivohlavý, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha. Svoboda 1988, 240 s.
- Maksymchuk, A.F.: Strategies For Hostage-Taking Incidents. The Police Chief. April 1982, s. 58-64
- Medzihorský, Š.: Asertivita. Praha. Elfa 1991, 76 s.
- Mirabella, R.W. – Trudeau, J.: Managing Hostage Negotiations. An analysis of twenty nine incidents. Police Chief May 1981, s. 45-47
- Ury, W.: Jak překonat nesouhlas. Zásady vyjednávání s lidmi, s nimiž nelze vyjednávat. Praha. Management Press 1995, 128 s.
- Viktoryová, J.: Ústavné záruky základných práv a slobôd. Bratislava. Akadémia Policajného zboru 1998, 100 s.
- Viktoryová, J.: Teoretické základy dokazovania vo vyšetrovaní II. Bratislava. Akadémia Policajného zboru 2000. 53 s.
- Viktoryová, J.: Plánovanie vyšetrovania. Bratislava. Akadémia Policajného zboru 2000, 86 s.
- Vykopalová, H.: Agrese jako jedna z příčin delikventního a kriminálního chování. Trestní právo 1998, č. 11, s. 22-24, č. 12, s. 16
- Vykopalová, H.: Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci 2000, 198 s.

MERANIE EFEKTÍVNOSTI SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉHO TRÉNINGU

Marek DOBEŠ

Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

There are many social-psychology trainings in Slovakia. However, there is very little known about how effective these trainings are and what determines their success or failure. In this article we propose several steps how to gain more information in this area.

Na Slovensku sa robí relatívne mnoho sociálno-psychologických tréningov. Nejestvuje však sústredená evidencia týchto projektov. To sťažuje porovnávanie jednotlivých tréningov.

Zároveň väčšinou nie je zvykom merať to, nakoľko tréning splnil svoj cieľ. Najčastejšie sa získava spätná väzba od účastníkov. Niekedy sa dávajú testy pred a po tréningu, ktoré merajú prípadné zmeny v jednej či viacerých psychologických charakteristikách účastníkov. Prakticky nikdy sa nesledujú príčiny, prečo žiadaný efekt nastal (alebo nenastal).

Cieľom tohto príspevku je načrtnúť možnosti ako merať efektívnosť tréningu. V rámci tréningu jestvujú tri skupiny premenných, ktoré majú vplyv na výsledok. Sú to premenné týkajúce sa účastníkov, trénerov a samotného tréningu. Mnohé z týchto údajov sa dajú veľmi dobre kvantifikovať. To, ktoré z nich sú skutočne relevantné pre účinnosť tréningu však možno určiť až vtedy, ak sa nazhromaždí dostatočný počet meraní. Preto jednou z podmienok zisťovania efektivity tréningov je to, aby sa tieto premenné začali merať a výsledky publikovať. Aby sme uľahčili prvé kroky tým, ktorí sú ochotní v rámci svojej práce takéto merania robiť, na záver článku uvádzame návrh relatívne krátkeho dotazníka, ktorý by mohol byť istým vodítkom ako takéto údaje zmerať.

U účastníkov tréningu je možné merať najmä:

- charakteristiky, na ktoré je kurz zameraný
- postoje, prežívanie, behaviorálne stratégie
- motivácia
- vnímanie ďalších aktérov tréningu, vnímanie tréningu samotného

U lektorov má vplyv na efektívnosť najmä:

- osobnosť, respektíve interakcia osobnosti lektora a účastníkov
- štýl vedenia
- skúsenosti
- sociálna kompetencia v danej oblasti

Charakteristiky kurzu, ktoré možno merať:

- typ kurzu
- forma
- používané metódy
- prostredie
- súlad vyučovaného s realitou

Jestvujú určité nároky, ktoré by malo meradlo efektívnosti spĺňať. Okrem základných psychometrických kritérií je to najmä praktickosť. Ak chceme, aby sa meranie efektívnosti stalo súčasťou tréningu, musíme ho navrhnuť tak, aby bolo časovo nenáročné, dalo sa prakticky administrovať a vyhodnotiť. V opačnom prípade bude oveľa menšia ochota na takéto meranie.

V nasledujúcej časti ponúkame návrh dotazníka, ktorý meria niektoré z uvedených charakteristík. Netvrdíme, že dotazník je optimálnou metódou merania efektívnosti. Je však jednoduchý, ľahko sa administruje a vyhodnocuje. Preto ho predkladáme ako štartovací bod a veríme, že po ňom prídu ďalšie dômyselnejšie metódy merania. Na návrhu tohto dotazníka som spolupracoval s Mgr. Martinou Gibalovou a ďalej sa upravuje na základe informácií, ktoré získavame od jeho používateľov. Nie je ešte psychometricky overovaný, ponúkame ho ako inšpiráciu.

Dotazník odporúčame administrovať pred začiatkom tréningu, respektíve v jeho začiatkových fázach. Druhú časť je potom vhodné vyplniť po ukončení tréningu. Ak je možnosť, ďalšie údaje dodá retest jeden mesiac po ukončení tréningu.

Treba si uvedomiť určitú postupnosť a hierarchiu zmien, ktorá nastáva v rámci tréningu. Nemôžeme (najmä v prípade ak tréning trvá relatívne krátko) očakávať výrazné zmeny v črtách osobnosti či hodnotách. Najprv sa prejavujú zmeny v pamäti a postojoch. Preto je i tento dotazník orientovaný takýmto smerom.

Čo sa týka vyhodnocovania, v súčasnej podobe je možné robiť t-testy medzi retestami. V prípade väčšieho množstva dát je možné sa pokúsiť o regresnú analýzu toho, ktoré faktory prispievajú k jednotlivým zmenám u účastníkov.

Dotazník používa nami navrhnuté otázky. Jeho súčasťou je i Výrostova metodika SELF. Niektoré otázky sú inšpirované škálami anonymne publikovanými na internete. Podľa uváženia môže byť doplnený otázkami na vybrané osobnostné črty, inteligenciu a pod.

Tento dotazník bol používaný v rámci kurzu protidrogovej prevencie, preto je v ňom viac otázok týkajúcich sa tejto problematiky. Podobne ho možno upraviť pre iné témy, na ktoré je výcvik zameraný.

Dotazník na meranie efektívnosti SPV

Meno alebo značka:
 Vek: Pohlavie (zakrúžkujte): Muž Žena
 Typ školy (napíšte):

SEBAHODNOTENIE

Nasleduje niekoľko otázok. Zakrúžkujte odpoveď, ktorá sa najviac hodí k tomu, čo si o sebe myslíte. Neexistujú správne a nesprávne odpovede, je dôležitý len váš názor.

Som šťastný.....	oveľa menej ako iní	menej ako iní	viac ako iní	oveľa viac ako iní
Som úspešný.....	oveľa menej ako iní	menej ako iní	viac ako iní	oveľa viac ako iní
Dôverujem si	oveľa menej ako iní	menej ako iní	viac ako iní	oveľa viac ako iní
Som so sebou spokojný.....	oveľa menej ako iní	menej ako iní	viac ako iní	oveľa viac ako iní
Dosiahol som v živote.....	oveľa menej ako iní	menej ako iní	viac ako iní	oveľa viac ako iní

POSTOJE K DROGÁM

Ku každému výroku teraz priradíte číslo od 1 po 5 podľa toho, ako s danou vetou súhlasíte.

1-vôbec nesúhlasím 2-skôr nesúhlasím 3-niečo medzi 4-skôr súhlasím 5-úplne súhlasím

Takmer každý už v živote vyskúšal nejakú nelegálnu drogu.

Marihuana nie je taká nebezpečná ako sa o nej hovorí.

Všetky nelegálne drogy by sa mali zakázať a ich užívanie trestať.

Keď má človek silnú vôľu, môže s drogou experimentovať a aj tak sa nestane od nijakej drogy závislým.

Experimentovanie s drogami je u mladých ľudí prirodzené.

MOTIVÁCIA

Prečo ste sem prišli? Čo by ste chceli na tomto stretnutí dosiahnuť? Vyjadrite číslom od 1 do 5.

1-vôbec nesúhlasím 2-skôr nesúhlasím 3-niečo medzi 4-skôr súhlasím 5-úplne súhlasím

Prišiel som sem, pretože:

Som musel

Zaujímajú ma nové veci

Už som predtým počul o takýchto programoch

Chcem sa viac dozvedieť o sebe

Poznám niekoho, kto už takéto niečo absolvoval

Chcel som sa stretnúť s novými ľuďmi

Chcem sa viac dozvedieť o ľuďoch

Chcel by som robiť niečo s mladými ľuďmi, ktorých poznám

Chcel som sa uliať zo školy

Mám nejaký problém a chcel by som ho riešiť

Poslali ma tu a nemal som čo robiť, tak som prišiel

Iný dôvod (napíšte)

RODINNÉ VZŤAHY

Ku každému výroku teraz priradíte číslo od 1 po 5 podľa toho, ako často sa vám niečo také stáva.

1-stále 2-často 3-sem-tam 4-zriedka 5-nikdy

Rozprávam sa o svojich problémoch so svojimi rodičmi (rodičom).

Myslím si, že moji rodičia (rodič) mi rozumejú.

Hádám sa so svojimi rodičmi (rodičom).

Nakoľko sa zverujete so svojimi problémami nasledujúcim ľuďom? Napíšte číslo od 1 do 5.
1-stále 2-často 3-sem-tam 4-zriedka 5-nikdy

kamarátovi
súrodencovi
rodičovi
priateľovi/priateľke
nikomu
inému (napíšte)

EMPATIA A ALTRUIZMUS

Ku každému výroku teraz priradte číslo od 1 po 5 podľa toho, ako s danou vetou súhlasíte.

1-vôbec nesúhlasím 2-skôr nesúhlasím 3-niečo medzi 4-skôr súhlasím 5-úplne súhlasím

Keď sa chystám niekomu vynadať, predstavím si predtým, ako by som sa ja cítil na jeho mieste.

Stáva sa mi, že si predstavujem ako asi vidia svet ostatní ľudia.

Keď sa na niekoho hnevám, rozmýšľam prečo mi to asi urobil.

Niekedy sa mi zdá byť ťažké pozrieť sa na veci z pohľadu niekoho iného.

Mám dobrý pocit z toho, keď niekomu pomôžem.

Ľudia sa o seba dokážu postarať sami, netreba im pomáhať.

Každý sa musí predovšetkým postarať sám o seba, až potom o druhých.

Keď niekomu pomôžem, väčšinou za to niečo na odplatu očakávam.

Mám väčšiu radosť z toho keď ja pomôžem druhému ako keď druhý pomôže mne.

DROGOVÉ ZÁVISLOSTI

Vyznačte číslo, ktoré vás najlepšie vystihuje:

1-viacrát za deň 2-každý deň 3-niekoľkokrát do týždňa 4-párkrát za mesiac 5-párkrát za rok
6-raz, dvakrát za život 7-nikdy

Fajčím

Pijem kávu

Pijem alkohol

Fajčím marihuanu

Experimentoval som s inými drogami (zakrúžkujte): áno nie

Test po ukončení kurzu

Meno alebo značka (ako ste to napísali na prvom dotazníku):

Ako sa vám páčili či nepáčili nasledujúce veci na stretnutí (okrem čísel môžete napísať svoj komentár pár slovami):

1-otrasné 2-nič extra 3-priemer 4-celkom fajn 5-viac ako fajn

Vedúci stretnutia celkovo

- férovosť, spravodlivosť
- prísnosť
- ponížovanie
- konflikty
- kamarátskosť

Ostatní účastníci stretnutia

Techniky a aktivity, ktoré sme robili

Užitočnosť toho, čo sme robili pre skutočný život

Pravdivosť toho, čo sme hovorili

Prostredie, ubytovanie, strava

Nakoľko splnil kurz to, čo ste od neho očakávali? Zakrúžkujte:

nesplnil nič splnil málo splnil dosť splnil všetko splnil viac

Nasleduje niekoľko otázok. Ku každej prosím zakrúžkujte odpoveď, ktorá podľa vás najlepšie odpovedá na danú otázku. Neexistujú správne a nesprávne odpovede, je dôležitý len váš názor.

Ku každému výroku teraz priradíte číslo od 1 po 5 podľa toho, ako s danou vetou súhlasíte.

1-vôbec nesúhlasím 2-skôr nesúhlasím 3-niečo medzi 4-skôr súhlasím 5-úplne súhlasím

Takmer každý už v živote vyskúšal nejakú nelegálnu drogu.

Marihuana nie je taká nebezpečná ako sa o nej hovorí.

Všetky nelegálne drogy by sa mali zakázať a ich užívanie trestať.

Keď má človek silnú vôľu, môže s drogou experimentovať a aj tak sa nestane od nijakej drogy závislým.

Experimentovanie s drogami je u mladých ľudí prirodzené.

Znova zakrúžkujte odpoveď, ktorá vás najlepšie vystihuje:

Som šťastný.....oveľa menej ako iní menej ako iní viac ako iní oveľa viac ako iní

Som úspešný.....oveľa menej ako iní menej ako iní viac ako iní oveľa viac ako iní

Dôverujem sioveľa menej ako iní menej ako iní viac ako iní oveľa viac ako iní

Som so sebou

spokojný.....oveľa menej ako iní menej ako iní viac ako iní oveľa viac ako iní

Dosiahol som

v živote.....oveľa menej ako iní menej ako iní viac ako iní oveľa viac ako iní

Napište, ktoré aktivity, hry, cvičenia či témy diskusií sa vám najviac vryli do pamäti (môžete uviesť koľko chcete):

Vyznačte číslo, ktoré vás najlepšie vystihuje:

1-viacrát za deň 2-každý deň 3-niekoľkokrát do týždňa 4-párkrát za mesiac 5-párkrát za rok
6-raz, dvakrát za život 7-nikdy

Fajčím

Pijem kávu

Pijem alkohol

Fajčím marihuanu

Experimentoval som s inými drogami (zakrúžkujte): áno nie

Rozmýšľal som už o tom, že keď sa vrátim do školy, budem robiť takéto techniky so svojimi spolužiakmi (zakrúžkujte)
áno nie

Ak áno, tak by som to asi (zakrúžkujte):

Skúsil vo svojej triede

Skúsil s mladšími spolužiakmi

Skúsil s mladšími aj staršími spolužiakmi

Ak nie, tak preto, lebo (zakrúžkujte):

To nie je nič pre mňa

Myslím si, že by som to nevedel

Nie je to nič zaujímavé

Sú to hlúposti

Spolužiaci by ma vysmiali

Nechce sa mi

Nemám čas

Iné (napíšte):

Mali by ste záujem o ďalšie takéto stretnutie? (zakrúžkujte) určite áno skôr áno neviem skôr nie určite nie

Ak chcete, napíšte prečo áno alebo nie.

Čo sa vám na stretnutí najviac páčilo (napíšte):

Čo sa vám na stretnutí najviac nepáčilo (napíšte):

Lektor-pre (ak je viac lektorov, osobitne vyplni každý z nich na začiatku kurzu)

Identifikátory

Vek: Pohlavie (zakrúžkujte): Muž Žena
 Počet už vedených tréningov (zakrúžkujte): 0-2 3-5 5-10 10-20 20 a viac
 Profesia: Školský psychológ Poradenský psychológ Klinický psychológ Iný psychológ Pedagóg
 Špeciálny pedagóg Sociálny pracovník Iné (uved'te)

Údaje o kurze

Typ kurzu: sociálno-psychologický výcvik rovesnícky program sociálno-psychologický výcvik v rámci predmetu výcvik komunikačných zručností kurz sebazoznávania

Kurz je zameraný najmä na (zakrúžkujte, ak viacero, uved'te poradie): dávanie informácií zmenu postojov zmenu prežívania zmenu správania

Názov kurzu:

Téma a cieľ kurzu (stručne popíšte – napríklad Komunikačný tréning v rámci drogovej prevencie):

V kurze budú používané najmä metódy (zakrúžkujte, ak viacero, uved'te poradie) podávanie informácií diskusia zážitkové techniky sebazoznávacie techniky rolové hry terapeutické prvky iné (uved'te)

Kurz bol vo forme: blok (uved'te počet blokov a počet dní v bloku) sedenia (uved'te počet a dĺžku sedení)

V akom prostredí sa kurz odohrával: škola poradňa iné zariadenie v meste zariadenie v prírode

Účastníci

Koľko je účastníkov kurzu:

Kto sú účastníci? (zakrúžkujte, čo sa hodí): žiaci ZŠ žiaci SŠ žiaci VŠ dospelí talentovaní problémoví nezamestnaní iné (vypíšte)

Ako boli účastníci vyberaní: navrhol ich niekto prihlásili sa dobrovoľne boli určení iné (napíšte)

Účastníci sa zúčastnili kurzu: vo svojom voľnom čase v čase vyučovania

Obec či mesto, z ktorého pochádzali účastníci kurzu:

Údaje o lektorovi

Ku každému výroku teraz prirad'te číslo od 1 po 5 podľa toho, ako s danou vetou súhlasíte.

1-vôbec nesúhlasím 2-skôr nesúhlasím 3-niečo medzi 4-skôr súhlasím 5-úplne súhlasím

Prečo vediete tento kurz?

Je to súčasť mojej práce

Je to súčasť môjho výskumu

Baví ma to

Robím to vo svojom voľnom čase

Iné (vypíšte)

Vyznačte číslo, ktoré vás najlepšie vystihuje:

1-viacrát za deň 2-každý deň 3-niekoľkokrát do týždňa 4-párkrát za mesiac 5-párkrát za rok

6-raz, dvakrát za život 7-nikdy

Fajčím

Pijem kávu

Pijem alkohol

Fajčím marihuanu

Experimentoval som s inými drogami (zakrúžkujte): áno nie

Ku každému výroku priradiť číslo od 1 po 5 podľa toho, ako s danou vetou súhlasíte.

1-vôbec nesúhlasím až po 5-úplne súhlasím

Takmer každý už v živote vyskúšal nejakú drogu.

Marihuana nie je taká nebezpečná ako sa o nej hovorí.

Všetky drogy by sa mali zakázať a ich užívanie trestať.

Keď má človek silnú vôľu, môže s drogou experimentovať a aj tak sa nestane od nijakej drogy závislým.

Experimentovanie s drogami je u mladých ľudí prirodzené.

Na kurze som nebol celkom vo svojej koži, mal som nejaké ťažkosti (zdravie, problémy ...). áno nie

Ku každému výroku teraz priradiť číslo od 1 po 5 podľa toho, ako s danou vetou súhlasíte.

1-vôbec nesúhlasím 2-skôr nesúhlasím 3-niečo medzi 4-skôr súhlasím 5-úplne súhlasím

Keď sa chystám niekomu vynadať, predstavím si predtým, ako by som sa ja cítil na jeho mieste.

Stáva sa mi, že si predstavujem ako asi vidia svet ostatní ľudia.

Keď sa na niekoho hnevám, rozmýšľam prečo mi to asi urobil.

Niekedy sa mi zdá byť ťažké pozrieť sa na veci z pohľadu niekoho iného.

Mám dobrý pocit z toho, keď niekomu pomôžem.

Ľudia sa o seba dokážu postarať sami, netreba im pomáhať.

Každý sa musí predovšetkým postarať sám o seba, až potom o druhých.

Keď niekomu pomôžem, väčšinou za to niečo na odplatu očakávam.

Mám väčšiu radosť z toho keď ja pomôžem druhému ako keď druhý pomôže mne.

Predstavte si dvoch ľudí. Jeden má IQ 90 a druhý 120. Každému dáte na podnikanie milión korún. Dostali obaja rovnakú šancu byť v podnikaní úspešní? Áno Nie (zakrúžkujte)

Lektor-post (Vyplňte prosím po ukončení kurzu)

Kurz bol zameraný najmä na (zakrúžkujte, ak viacero, uveďte poradie): dávanie informácií zmenu postojov
zmenu prežívania zmenu správania

V kurze boli používané najmä metódy (zakrúžkujte, ak viacero, uveďte poradie) podávanie informácií
diskusia zážitkové techniky sebazoznávacie techniky rolové hry iné (uveďte)

Nakoľko ste improvizovali, odklonili sa od programu (uveďte číslo): od 1 – takmer nič z programu som
nedodržel po 9 – program som presne dodržal

Robili ste techniky spolu s účastníkmi?
stále väčšinou zriedka nikdy

Vyskytovali sa v priebehu kurzu i iné osoby (učitelia, technickí pracovníci, rodičia ...)?
takmer stále často zriedka nikdy
Ak áno, kto (vypíšte):

Koľko účastníkov dokončilo kurz:

Ak ste niekedy potrebovali zdisciplinovať účastníkov, aké metódy ste zvyčajne použili?
ticho
nepriama narážka
výzva skupiny
zvýšenie hlasu
iné (vypíšte).....

S účastníkmi ste si: vykali spočiatku vykali potom tykali tykali

Popíšte hlavné konflikty s jednotlivcami či skupinou – čoho sa týkali, ako sa ukončili?

Popíšte hlavné prelomové body v práci so skupinou – kedy sa skupina uvoľnila? mali ste pocit, že došlo
k nejakým aha-zážitkom či nadhľadom? Pri akej príležitosti?

Ak je to možné, zhodnoťte každého účastníka na nasledujúcich škálach:

1 – veľmi silno skóruje až po 9 – veľmi slabo skóruje na škále

Silná motivácia
Aktívne zapájanie sa do práce skupiny
Dobrý vzťah ku skupine
Dobré celkové prežívanie
Dobrá empatia
Iná dimenzia:

POTENCIÁL ROZVOJA ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ RÓMSKÝCH ŽIAKOV

Eva FARKAŠOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Standard tests applied in Roma children and young pupils can bring misleading results caused by their insufficient mastering the Slovak language. This is reflected in deficient understanding of instructions and poor verbal responses. Results of a simple non-verbal psychological method used in form of test – re-test in Roma pupils in 1st and 2nd grades of basic school enabled to obtain data concerning a state and development of some functions relevant for educational process. Partial results are presented in the article.

Paralelná existencia viacerých kultúr v rámci jedného štátneho útvaru je bežným javom v multinárodnostných krajinách, ku ktorým Slovensko patrí. Spomedzi národností žijúcich na našom území najväčšiu pozornosť vzbudzujú Rómovia. Od majoritnej spoločnosti, ako aj od ostatných minorít, sa líšia nielen antropologicky, ale mnohí z nich aj spôsobom života, sociálnym systémom, vzťahmi a tradíciami v rodinnom, príbuzenskom a komunitnom spoločenstve, postojmi a predstavami o fungovaní spoločnosti, hodnotovou orientáciou a podobne. Rómovia tvoria do značnej miery uzavretú komunitu, hoci vnútorne členitú, hierarchickú, rôznorodú. Na okraji spoločnosti žijú tí Rómovia, ktorých materiálne – ekonomické a sociokultúrne podmienky sú dlhodobo hlboko podpriemerné v porovnaní s bežným štandardom. Deti, ktoré pochádzajú z takéhoto sociálne znevýhodneného rodinného a výchovného prostredia, disponujú nedostatočným vzdelávacím potenciálom.

Jedným z významných prejavov svojbytnosti minority je používanie vlastného jazyka. Podľa aktuálnych tendencií sa podporuje používanie materinského jazyka minorít pri vzdelávaní. Doporučuje sa jeho používanie minimálne v začiatkoch vzdelávania, kedy prebieha proces adaptácie detí na nové prostredie, na nový, dovtedy neobvyklý spôsob prežívania času v organizovaných podmienkach školy, adaptácia na nový typ vzťahov a autority, čo je novum najmä pre tých, ktorí neabsolvovali predškolskú prípravu v materskej škole. Uvedená situácia sa týka na Slovensku prakticky všetkých rómskych detí zo sociálne znevýhodnených, či zaostalých podmienok. Odlišné prístupy vo výchove v rodinách, odlišné skúsenosti a návyky podporované a vytvorené u detí v porovnaní s bežnou populáciou spôsobujú, že začiatky vzdelávania sú pre nich mimoriadne sťažené. Jazyk, ktorým sa hovorí v rómskej komunite, nepredstavuje ucelený, jednotný, štandardný systém, ale člení sa na lokálne dialekty, ktoré sa medzi sebou výrazne líšia. Zatiaľ nie je doriešená ani kodifikácia rómčiny a spôsob jej zavedenia do praxe, preto jej skutočné a efektívne využívanie vo vzdelávaní je vzdialené.

Vzhľadom na uvedené špecifiká Rómov súčasťou obrazu dieťaťa zo znevýhodnených podmienok je nedostatočné ovládanie vyučovacieho jazyka, nedostatočne rozvinuté rozumové schopnosti, zručnosti a spôsobilosti a slabá socializácia. Psychologické vyšetrenie pred zaškolením sa realizuje metodikami, ktoré sú v slovenskom jazyku a úlohy v testoch odrážajú kultúru majoritnej spoločnosti. Ak sa výsledky v testoch týchto rómskych detí posudzujú vzhľadom na požiadavky bežných škôl (školská zrelosť a pripravenosť), je evidentné, že ich nedokážu splniť a sú od začiatku odsúdené na neúspech; opakovanie ročníkov alebo zaradenie do špeciálneho systému vzdelávania nie je uspokojivé riešenie danej situácie.

Zaujímali nás odpovede na otázky z praxe:

- aké zmeny možno očakávať pod vplyvom školského vzdelávania rómskych žiakov v mladšom školskom veku;
- ktoré oblasti je možné ovplyvniť hoci len krátkodobým pôsobením;
- vplýva na zmeny faktor veku žiakov?

Metóda, postup, výskumná vzorka

Ako súčasť nášho výskumu aplikovali sme neverbálnu metodiku – **Test školskej zrelosti G formou test – retestu** v rozpätí **6 mesiacov** (október, apríl). Počas tohto obdobia prebiehal stimulačný program, ktorý realizovali učiteľky. Program obsahoval cvičenia orientujúce sa na oblasti, v ktorých sa zisťujú nedostatky u rómskych žiakov. Časový odstup medzi dvomi meraniami nebol veľký, predpokladali sme však, že používanie programu zintenzívni pôsobenie obvyklých postupov vo vyučovaní (najmä na hodinách slovenského jazyka a matematiky), čo sa prejaví zmenami výsledkov pri druhom meraní.

Test školskej zrelosti G pozostáva z 9 subtestov, ktoré sú zamerané na zisťovanie úrovne vývinu grafomotoriky a zobrazovacej schopnosti, krátkodobej vizuálnej pamäte, na koncentráciu pozornosti, všeobecnú informovanosť, na aktívne porozumenie hovoreného textu (príbehu) a na matematické predstavy.

Výsledky namerané pri teste a reteste sme porovnali t-testom pre párové hodnoty.

Výskum sa realizoval v lokalitách so silným zastúpením rómskej menšiny, v základných školách, v ktorých sa učili iba rómski žiaci.

Obidve merania (pred a po aplikácii stimulačného programu) absolvovalo

12 žiakov I. ročníka s vekom **od 6r.4m. po 7r.9m. s priemerom 6, 10** a

39 žiakov II. ročníka s vekom **od 7r.4m. po 10r.7m. s priemerom 8, 7.**

Uvádzaný vek bol pri 1. meraní.

(Celkove sme vyšetrili 122 detí, ale z nich bolo možné využiť na uvádzané porovnania iba údaje 51 žiakov.)

Výsledky

Z grafického znázornenia výsledkov v jednotlivých subtestoch a celkového hrubého skóre v Teste školskej zrelosti G (TŠZ G) osobitne v I. a II. ročníku je zrejmé, že výkony v teste sa menili v čase. **Výrazný nárast sme zaznamenali najmä v I. ročníku.** Najviac sa zlepšili výkony v **1. subteste** (rozdiel je signifikantný pri $p < 0,001$), ktorý sledoval **úroveň grafomotoriky**, napodobnenie tvarov ako predpoklad nácviku písania. Deti na začiatku školskej dochádzky nemali skúsenosť s narábaním s ceruzkou, náčik však bol veľmi efektívny. **5. subtest** zisťoval **informovanosť**, pochopenie situácií a predmetov (rozdiel signifikantný pri $p < 0,01$), kde sa tiež pozitívne prejavil vplyv školy a špecifická stimulácia. V **7. subteste** sa zisťuje pozornosť, diferenciatná schopnosť, oboznámenosť s abstraktnými pojmami, usudzovanie, priestorová orientácia, niektoré pojmy **z oblasti matematických predstáv**. Nárast skóre je tiež vysoko signifikantný. Zaujímavé je porovnanie nárastu skóre v **6. subteste**, kde sa vyžaduje diferencovaná pozornosť, **pochopenie príbehu** a súvislostí, krátkodobá sluchová pamäť. Neobvyklý typ úlohy zrejme spôsobil slabý výsledok, ktorý sa však pri reteste tiež signifikantne zlepšil.

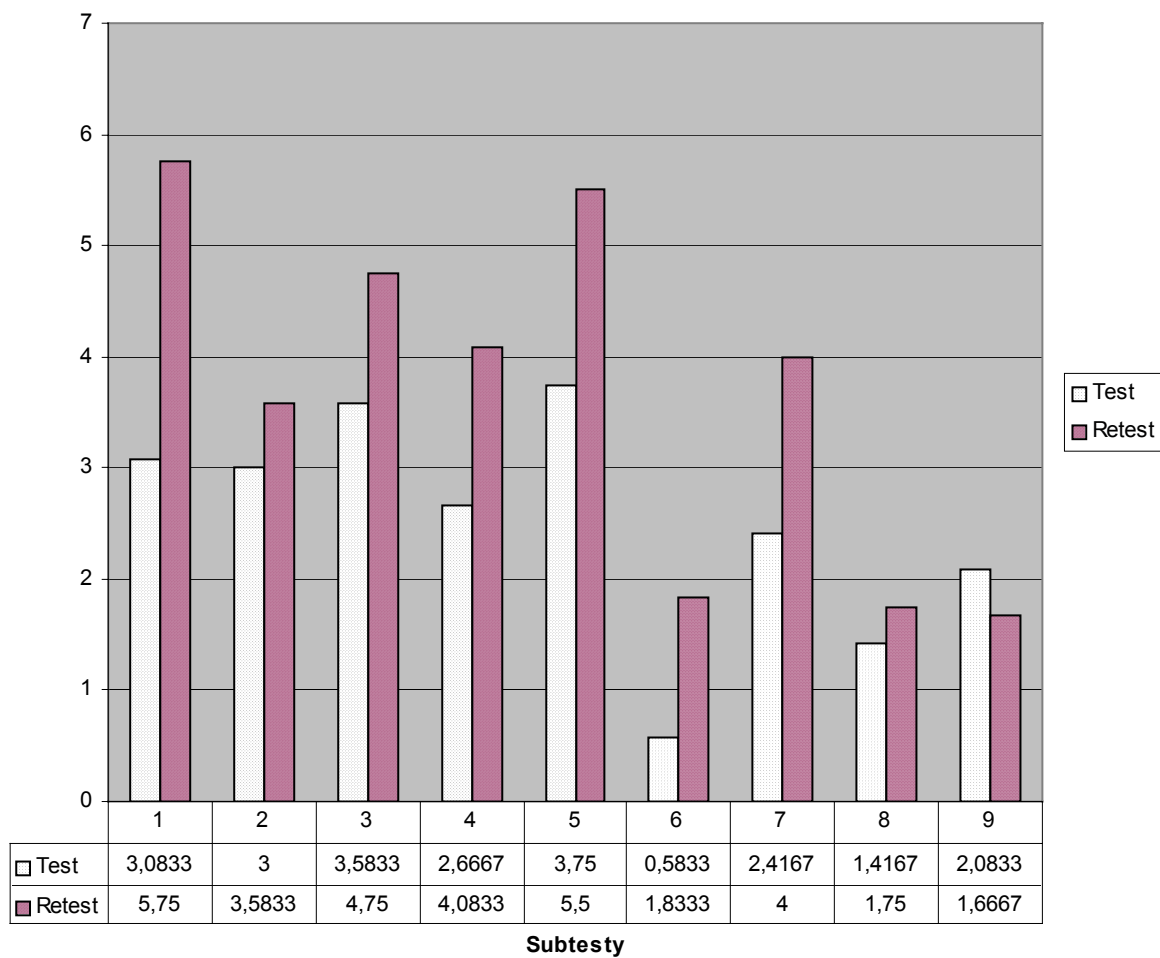
V II. ročníku sme zistili menší nárast vo výsledkoch subtestov. Najvýraznejší posun bol v **5. subteste** ($p < 0,01$) a v **1. subteste** ($p < 0,05$). Porovnaním zmien v celkovom hrubom skóre zisťujeme, že **výsledky v I. ročníku vzrástli o viac než 10 bodov, v II. ročníku o 3,5 bodov.**

Záver

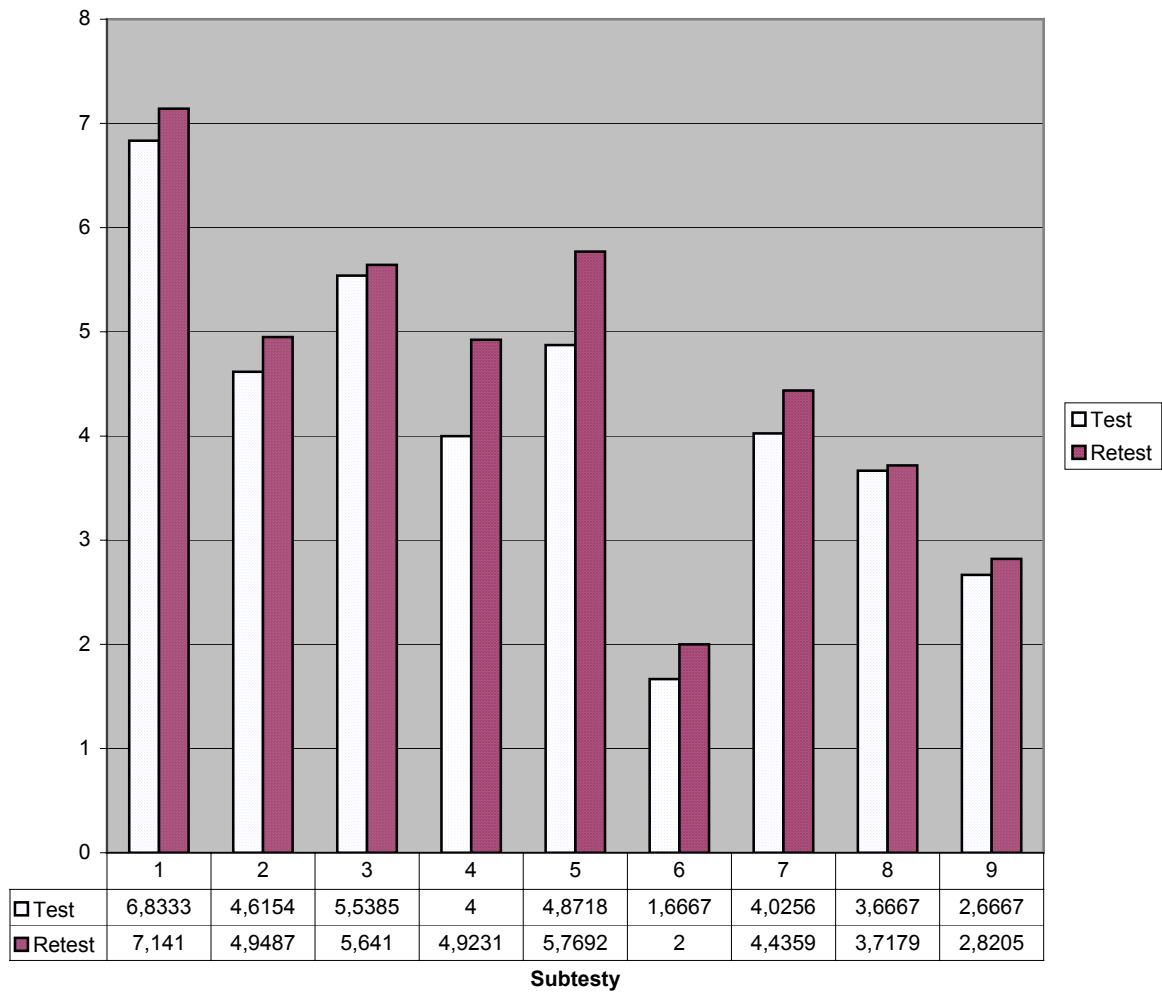
Výsledky naznačujú, že rómske deti zo znevýhodneného rodinného a výchovného prostredia v mladšom školskom veku reagujú výrazne pozitívnymi zmenami na ciele pôsobenie v školskom prostredí, pričom výsledky dovoľujú konštatovať, že časť zmien je výsledkom stimulácie (prostredníctvom programu) tých oblastí rozumového vývinu, v ktorých sa zisťuje deficit.

U detí mladších (I. ročník) sme zistili výraznejší nárast meraných hodnôt ako u starších (II. ročník), kde sa zrejme nachádzajú aj žiaci, ktorí by potrebovali špeciálnu starostlivosť vzhľadom na viacnásobné opakovanie prvých ročníkov.

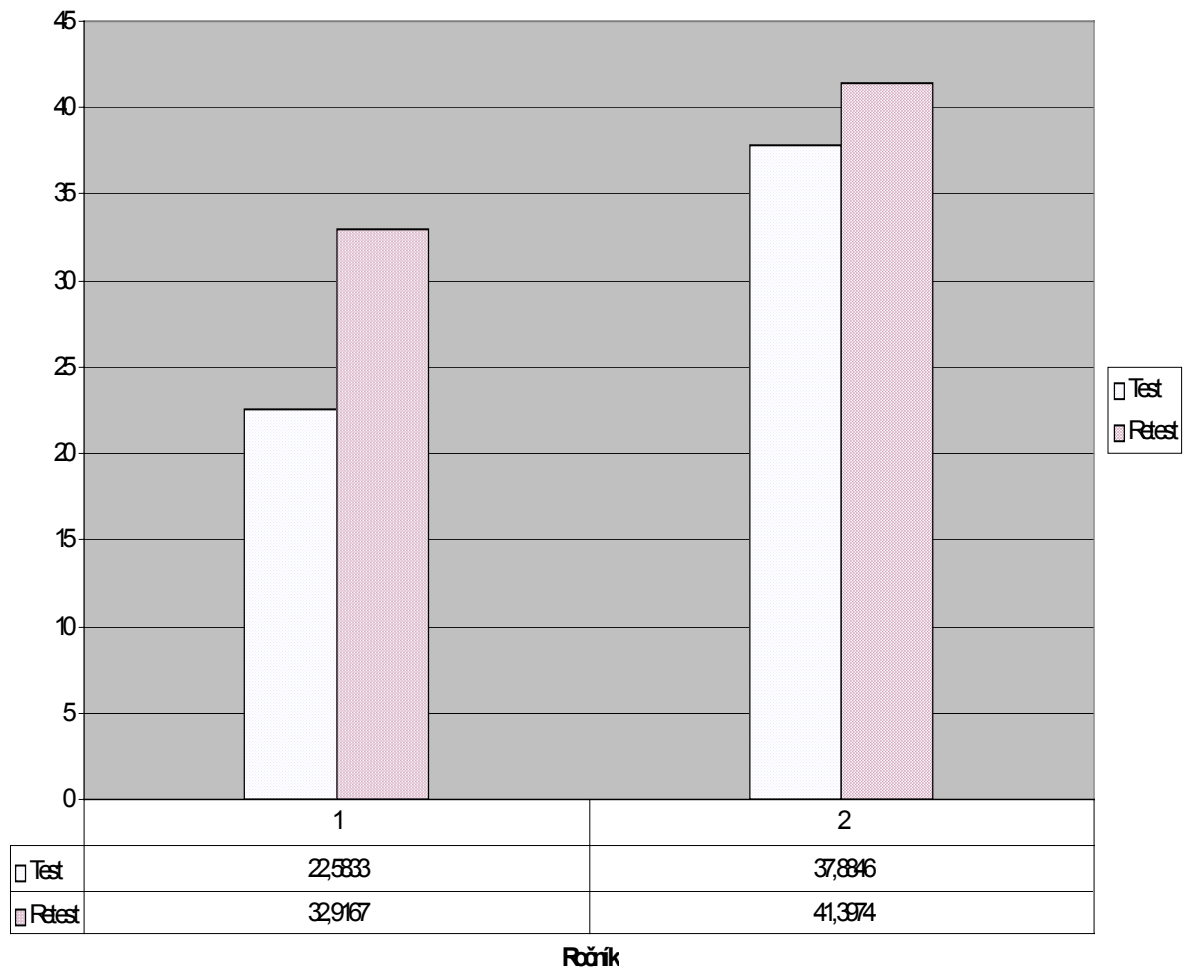
Priemerné hodnoty v jednotlivých subtestoch TŠZ G, 1. ročník, N=12



Priemerné hodnoty v jednotlivých subtestoch TŠZ G, 2. ročník, N=39



Hudé skóre v TSŽG pri teste a reteste v 1. a 2. ročníku



ANALÝZA COPINGOVÝCH ŠKÁL Z HĽADISKA ICH SPOĽAHLIVOSTI A VZŤAHOV ANALOGICKÝCH STRATÉGIÍ

Emília FICKOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

The study compares three differently constructed coping methods: COPE (Carver et al., 1989), CISS (Coping Inventory for Stressful Situations; Endler and Parker, 1990) and CSCY (Coping Scale for Children and Youth; Brodzinsky et al., 1992). A point is made of the discriminatory validity of the scales being analyzed, their critical evaluation by other authors and relations to similar coping strategies identified by means of the various scales. Results obtained on a group of 230 adolescents – Upper Grammar School students – are also interpreted as regards differences in the preference of coping strategies by girls and boys in accordance with the coping methods employed.

V copingovej literatúre a vo výskume copingu sa postupne prejavili dva problémy: a) značný nárast počtu problematických copingových škál merajúcich často odlišné konštrukty spôsobuje, že je ťažké generalizovať výsledky z jednej vzorky populácie na druhú; b) keďže psychometricky spoľahlivé metodiky sú predpokladom skúmania vzájomných vzťahov medzi copingom, osobnosťou a zdravím, škály s psychometrickými problémami zabraňujú získaniu validných a zovšeobecniteľných informácií o copingovom správaní.

J. D. A. Parker a N. S. Endler (1992) kriticky hodnotia výpoved'ové škály copingových reakcií a stratégií. Podľa nich má väčšina copingových škál rôzne psychometrické nedostatky, napr. nedostatočné empirické overenie subškál, nestabilná alebo nepodložená faktorová štruktúra, nízka vnútorná reliabilita, konštruovanie len na základe údajov od žien alebo len od mužov aj napriek tomu, že sú medzi nimi zrejme rozdiely, nedostatočná konštrukčná validita.

Z našich autorov sa analýze štruktúry a spoľahlivosti rôzne koncipovaných copingových škál venoval F. Baumgartner (1999, 2002), ktorý porovnával originálnu slovenskú Metodiku pre diagnostiku stratégií správania v náročných životných situáciách vyvinutú v Spoločenskovednom ústave SAV (Frankovský, Baumgartner, 1997) s metodikami zahraničných autorov.

Skúmaniu súvislostí medzi stratégiami správania v náročných životných situáciách a črtami interpersonálneho správania so zameraním na spoľahlivosť, produktivnosť použitých copingových metodík sa venoval J. Výrost (1998).

M. Frankovský (2001, 2002) referuje výsledky skúmania preferencie stratégií správania v situáciách s rôznou úrovňou náročnosti, a to z hľadiska vývoja situácií a situačného kontextu. Výsledky autora potvrdzujú jednak význam venovania pozornosti výberu používaným metodikám vo výskumoch zvládania stresu, jednak opodstatnenosti podrobnejšej analýzy štruktúry stratégií správania v stresových, resp. náročných situáciách.

V tejto štúdii analyzujeme stratégie zvládania stresu na základe porovnania troch dotazníkov: COPE (Carver et al., 1989), CISS ((Coping Inventory for Stressful Situations; Endler a Parker, 1992) a CSCY (Coping Scale for Children and Youth; Brodzinsky et al., 1992). Zamerali sme sa na: a) rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v preferencii skúmaných copingových stratégií, b) významné vzťahy najmä medzi analogickými stratégiami – zameranie na problém, na emócie a vyhýbanie – z troch použitých copingových škál.

VÝBER A METÓDA

Výskum sme realizovali na bratislavskom gymnáziu so študentmi 1. a 3. ročníka, $N = 230$, 137 dievčat a 93 chlapcov, vo veku 14–17 rokov, priemerný vek 15.82. Pre hodnotenie stratégií zvládania stresu sme použili dispozičné verzie troch copingových škál s inštrukciou: "... ako sa zvyčajne správate, čo väčšinou robíte, ako sa cítite, keď prežívate stres v dôsledku nejakej problémovej/stresovej situácie ...".

COPE – multidimenzionálny dotazník copingu vyvinuli C. S. Carver, M. F. Scheier a J. F. Weintraub (1989; slov. verzia – Ficková, 1992). Pozostáva z 15 koncepcie odlišných škál, resp. stratégií a 60 položiek – štyri pre každú stratégiu. Diferencuje stratégie a) zamerané na problém: aktívny coping, plánovanie, prekonanie konkurujúcich aktivít, coping sebaovládaním – čakanie na vhodnú príležitosť, inštrumentálna sociálna opora; b) zamerané na emócie: emočná sociálna opora, pozitívna reinterpretácia, akceptácia, náboženstvo, prejav /ventilovanie emócií; c) maladaptívne, resp. vyhýbacie stratégie: popieranie, behaviorálne "vypnutie", resp. odpútanie sa od problému (disengagement), mentálne "vypnutie", užívanie alkoholu alebo drog, humor – interpretuje sa aj ako stratégia zameraná na emócie.

Všeobecnejšie štrukturovaný Copingový dotazník pre stresové situácie (Coping Inventory for Stressful Situations, CISS; slov. verzia – Ficková) N. S. Endlera a J. D. A. Parkera (1990) zahŕňa 48 položiek; identifikuje tri základné stratégie – coping zameraný na problém (snaha zmeniť a riešiť situáciu), coping zameraný na emócie, resp. na vlastnú osobu (snaha redukovať stres) a coping zameraný na vyhýbanie. V rámci položiek týkajúcich sa vyhýbania, možno vyčleniť a analyzovať dve stratégie: odvedenie pozornosti (distraction – upriamenie sa na iné situácie, úlohy) a sociálne rozptýlenie, resp. zábava (social diversion – orientácia na iné osoby za účelom zmiernenia stresu).

Copingová škála pre deti a adolescentov (Coping Scale for Children and Youth – CSCY; Brodzinsky et al., 1992; slov. verzia – Ficková) zahŕňa 29 položiek pre štyri stratégie: hľadanie opory, riešenie problému, kognitívne vyhýbanie, behaviorálne vyhýbanie. Faktorovou analýzou našich dát sme zistili rozdielne sýtenie 11 položiek stratégie kognitívne vyhýbanie (v porovnaní s výsledkami autorov) a ich zoskupenie do dvoch faktorov u dievčat i chlapcov, ale aj v prípade celého súboru. Z tohto dôvodu sme skúmali kognitívne vyhýbanie 1 (KV1) ako "zbožné prianie" a kognitívne vyhýbanie 2 (KV2) ako "odvedenie pozornosti", resp. "potlačenie myšlienok na problém".

VÝSLEDKY

Podľa výsledkov dotazníka COPE (tab. 1) dievčatá preferovali častejšie stratégie: emočná sociálna opora, pozitívna reinterpretácia, inštrumentálna sociálna opora, akceptácia, plánovanie. Chlapci uviedli častejšie používanie stratégií: pozitívna reinterpretácia (hľadanie riešenia situácie na základe jej hodnotenia v priaznivejšom svetle), plánovanie, aktívny coping, akceptácia, coping potlačením unáhleného konania, resp. sebaovládaním.

Inštrumentálnu sociálnu oporu (hľadanie informácií, rady čo robiť) a emočnú sociálnu oporu (hľadanie morálnej opory, náklonnosti, porozumenia) preferujú zjavne viac dievčatá ako chlapci. Potvrdzujú to štatisticky významné rozdiely ($p < 0,000$), pričom vyššie priemerné hodnoty dosiahli dievčatá.

Pozitívnu reinterpretáciu problémovej situácie používajú frekventovane obe pohlavia. Signifikantné rozdiely medzi dievčatami a chlapcami sme zaznamenali taktiež v preferencii stratégií akceptácia ($p < 0,001$), prejav emócií navonok ($p < 0,000$) s vyššími hodnotami u dievčat a v používaní humoru ($p < 0,008$) s vyššími hodnotami u chlapcov.

Tab. 1. Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty pre stratégie COPE

C O P E - stratégie	Dievčatá (N=137)		Chlapci (N=93)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
1. Aktívny coping (ACO)	10.27	1.73	10.12	1.57	0.69	-
2. Plánovanie (PLA)	10.58	2.39	10.37	2.08	0.74	-
3. Prekonanie konkurujúcich aktivít (PKA)	8.80	1.96	8.89	1.96	0.34	-
4. Coping sebaovlád. (CPS)	9.55	2.05	9.52	1.55	0.13	-
5. Inštrumentálna sociálna opora (ISO)	11.12	2.75	9.46	2.32	4.95	0.000
6. Emočná sociálna opora (ESO)	11.54	2.98	8.72	2.80	7.31	0.000
7. Pozitívna reinterpretácia a rast (PRR)	11.32	2.16	11.26	2.04	0.23	-
8. Akceptácia (AKC)	10.99	2.30	10.00	2.24	3.24	0.001
9. Náboženstvo (NAB)	6.84	3.39	6.29	3.08	1.27	-
10. Zameranie na emócie a ich prejav (ZEP)	10.10	2.47	7.82	2.22	7.30	0.000
11. Popieranie (POP)	7.75	2.23	7.39	1.84	1.35	-
12. Behavior. vypnutie (BEV)	6.56	2.13	6.28	1.95	1.04	-
13. Mentálne vypnutie (MEV)	9.42	2.31	8.98	2.05	1.53	-
14. Užívanie alkoholu alebo drog (UAD)	5.04	1.96	5.13	2.11	0.34	-
15. Humor (HUM)	8.24	2.61	9.22	2.75	2.69	0.008

Dievčatá aj chlapci identicky najmenej preferovali z vyhýbacích stratégií užívanie alkoholu alebo drog, behaviorálne vypnutie, resp. uvoľnenie sa a popieranie, zo stratégií zameraných na emócie náboženstvo a zo stratégií zameraných na problém to bolo prekonávanie konkurujúcich aktivít.

Pokiaľ ide o chlapcov, dosiahli vyššie, ale signifikantne nevýznamné priemerné hodnoty iba pre stratégie prekonanie konkurujúcich aktivít (zameranie na problém), užívanie alkoholu alebo drog (vyhýbacia stratégia) a signifikantne vyšší priemer pre stratégiu humor (vyhýbacia, resp. na emócie zameraná stratégia).

Tab. 2. Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty stratégií CISS

C I S S - stratégie	Dievčatá (N=137)		Chlapci (N=93)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
Zameranie na problém (CZP)	53.42	9.30	53.15	8.77	0.23	-
Zameranie na emócie (CZE)	46.72	9.97	39.69	9.23	5.49	0.000
Vyhýbanie (CZV)	47.97	9.18	43.36	9.04	3.78	0.000
Odvedenie pozornosti (OP)	22.23	5.48	20.75	5.52	1.99	0.048
Sociálne rozptýlenie (SR)	17.37	4.06	14.88	3.74	4.78	0.000

V CISS dosiahli dievčatá vyššie hodnoty vo všetkých copingových ukazovateľoch; od chlapcov sa významne odlišovali v preferencii stratégií zameraných na emócie a vyhýbacích stratégiách (tab. 2). V copingu zameranom na problém (CZP) sme nezaznamenali rozdiel medzi dievčatami a chlapcami, podobne ako v prvých štyroch stratégiách z COPE.

Aj podľa CSCY využívali dievčatá skúmaného výberu signifikantne častejšie copingovú stratégiu hľadanie opory ako chlapci. V ostatných stratégiách tohto dotazníka – riešenie problému, behaviorálne a kognitívne vyhýbanie (1/zbožné pranie a 2/odvedenie pozornosti) sme zistili nevýznamne vyššie priemerné hodnoty u chlapcov (tab. 3).

Tab. 3. Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty pre stratégie Copingovej škály pre deti a adolescentov (CSCY)

C S C Y - stratégie	Dievčatá (N=137)		Chlapci (N=93)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
Hľadanie opory (HO)	11.29	2.64	9.45	2.21	5.70	0.000
Riešenie problému (RPr)	19.80	3.68	20.04	2.93	0.57	-
Behaviorálne vyhýbanie (BV)	9.42	2.42	9.50	2.51	0.22	-
Kognitívne vyhýbanie 1-ZbP	10.10	3.01	10.79	2.94	1.73	-
Kognitívne vyhýbanie 2-Odp	13.15	2.89	13.47	2.94	0.83	-

Vzťahy stratégií z COPE, Copingového inventára pre stresové situácie (CISS) a Copingovej škály pre deti a adolescentov (CSCY) uvádzame pre dievčatá v tab. 4, pre chlapcov v tab. 5 a vzťahy medzi stratégiami CSCY a CISS v tab. 6. možno konštatovať, že predpokladané významné vzťahy analogických stratégií sa do značnej miery potvrdili, ale rovnako ako v našich predchádzajúcich výskumoch, u chlapcov sme ich zaznamenali v podstatne menšom rozsahu (tab. 5). Interpretáciu vzťahov protikladných stratégií uvedieme v inej štúdii.

Súvzťažnosť *stratégií zameraných na problém* z troch analyzovaných dotazníkov je u dievčat vysoko kladne významná ($p < 0,001$) okrem vzťahu aktívneho copingu z COPE s riešením problému z CSCY (tab. 4 a 6), pričom práve tento vzťah bol u chlapcov významný ($p < 0,05$). V porovnaní s dievčatami sme u chlapcov evidovali nevýznamné vzťahy stratégií aktívny coping, coping sebaovládaním, inštrumentálna sociálna opora z COPE s copingom zameraným na problém z CISS, a tiež nevýznamný vzťah copingu sebaovládaním z COPE s riešením problému z CSCY (tab. 5).

Hľadanie opory (HO) z CSCY považujeme podľa obsahu príslušných položiek za stratégiu zameranú na problém a porovnateľnú s inštrumentálnou sociálnou podporou z COPE. U dievčat i chlapcov sú obidve vo významnom vzájomnom vzťahu a hľadanie opory kladne koreluje aj s copingom zameraným na problém z CISS (tab. 6).

Tab. 4. Korelácie copingových stratégií COPE, CISS a CSCY u dievčat (N=137)

COPE	C I S S					C S C Y				
	CZP	CZE	CZV	OP	SR	HO	RP	BV	KV1	KV2
ACO	32***	13	24**	21**	16*	11	14	08	-01	01
PLA	62***	13	14	-03	29***	22**	45***	11	-16*	-15
PKA	38***	21**	12	-01	23**	21**	28***	12	-07	-11
CPS	45***	14	14	04	19**	15	25***	12	-03	06
ISO	33***	29***	39***	15	55***	54***	26***	14	-09	-06
ESO	31***	17*	42***	13	65***	61***	24**	15	-07	-01
PRR	50***	-06	27***	12	34***	35***	22**	01	-25***	-18**
AKC	04	-03	-03	-02	06	03	16*	-14	-04	10
NAB	-08	24**	07	15	-10	-09	-13	12	06	10
ZEP	03	50***	18*	06	22**	25**	12	17*	-02	11
POP	-29***	44***	19**	32***	-09	-11	-03	33***	34***	27***
BEV	-30***	35***	12	17*	-02	-08	-09	27***	34***	23**
MEV	-12	31***	37***	49***	06	-01	-14	29***	18*	30***
UAD	-01	11	21**	06	22**	-07	-02	09	11	06
HUM	02	-04	26***	23**	19**	04	06	14	27***	21**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; KV1-zbožné prianie; KV2-odvedenie pozornosti

Zo *stratégií zameraných na emócie* z COPE korelujú významne kladne s copingom zameraným na emócie (CZE) z CISS u dievčat i chlapcov iba emočná sociálna opora a

zameranie na prejav emócií, u dievčat aj náboženstvo. Pozitívna reinterpretácia a akceptácia (COPE) sú s CZE v nevýznamnom vzťahu.

Stratégie zamerané na vyhýbanie z použitých copingových dotazníkov koreľujú početnejšie u dievčat (tab. 4 a 6). Copingom zameraný na vyhýbanie (CZV) z CISS koreľuje významne kladne s užívaním alkoholu/drog a humorom z COPE u oboch pohlaví, u dievčat aj s popieraním a mentálnym vypnutím. Odvedenie pozornosti (CISS) je súvisí významne kladne u dievčat so všetkými vyhýbacími stratégiami z COPE okrem alkoholu/drog, u chlapcov iba s mentálnym "vypnutím", resp. odpútaním sa od stresovej situácie.

Tab. 5. Korelácie copingových stratégií z COPE, CISS a CSCY u chlapcov (N=93)

COPE	C I S S					C S C Y				
	CZP	CZE	CZV	OP	SR	HO	RP	BV	KV1	KV2
ACO	14	23**	11	21*	-01	-07	19*	27**	18	18
PLA	40***	19*	-11	-22**	01	07	25**	06	-10	-16
PKA	31***	-02	-17	-25**	-04	-12	30***	07	-02	-17
CPS	-05	22**	-02	01	-05	-08	-03	15	12	06
ISO	15	16	23**	13	33***	34***	19*	17	06	16
ESO	08	30***	24**	07	46***	35***	09	23**	08	18
PRR	38***	-03	03	-09	18	13	37***	-07	-01	13
AKC	02	13	-01	-05	-06	-10	18	18	26**	20*
NAB	-07	12	-05	-00	-05	-07	-15	07	16	-01
ZEP	-18	60***	-05	-06	04	12	13	22**	-16	22**
POP	-24**	36***	07	10	01	-04	-16	22**	33***	38***
BEV	-43***	11	04	10	-14	-18	-08	15	20*	17
MEV	-32***	37***	13	23**	-02	-06	-11	37***	30***	32***
UAD	13	02	29***	16	29**	04	08	07	02	04
HUM	15	-18	20*	06	27**	10	13	-19*	-12	11

* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001; KV1-zbožné pranie; KV2-odvedenie pozornosti

Vyhýbacia stratégia *sociálne rozptýlenie* (social diversion), resp. zábava znamená podľa obsahu patričných položiek orientáciu na iné osoby za účelom zmiernenia stresu. Podľa našich výsledkov má istý "náboj" sociálnej opory, najmä u dievčat – významne kladne u nich koreľuje so všetkými stratégiami zameranými na problém z COPE, ďalej s emočnou sociálnou oporou, pozitívnou reinterpretáciou a prejavom emócií – na emócie zamerané stratégie z COPE (tab. 4), a tiež s hľadáním opory a riešením problému z CSCY (tab. 6). Z vyhýbacích stratégií sú so sociálnym rozptýlením významne kladne späté iba užívanie alkoholu/drog a humor z COPE, a to u dievčat aj chlapcov.

Tab. 6. Korelácie copingových stratégií CISS a CSCY u dievčat (N=137) a chlapcov (N=93)

CSCY	C I S S - Dievčatá					C I S S - Chlapci				
	CZP	CZE	CZV	OP	SR	CZP	CZE	CZV	OP	SR
HO	22**	09	26***	12	42***	21*	16	30***	18	37***
RP	55***	-12	12	-01	27***	39***	-00	-08	-17	09
BV	-11	40***	22**	20**	10	-27**	31***	18	25**	-02
KV1	-28***	28***	11	18**	-04	-38***	23**	16	26**	-07
KV2	-20**	21**	23**	29***	04	-22**	19*	24**	27**	13

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001; KV1-zbožné pranie; KV2-odvedenie pozornosti

Predpokladané väzby vyhýbacích stratégií sa potvrdili aj porovnaním dotazníkov COPE a CSCY. Vo významnom kladnom vzťahu sú popieranie a mentálne vypnutie z COPE s behaviorálnym vyhýbaním, kognitívnym vyhýbaním 1 (zbožné pranie) aj 2 (odvedenie

pozornosti) z CSCY, behaviorálne vypnutie (COPE) s kognitívnym vyhýbaním 1/zbožné pranie (CSCY), a to u dievčat aj chlapcov. Je zaujímavé, že používanie humoru (COPE) je vo významnom kladnom vzťahu s kognitívnym vyhýbaním (CSCY) iba u dievčat a v negatívnom významnom vzťahu s behaviorálnym vyhýbaním iba u chlapcov.

Tab. 7. Faktorová analýza copingových stratégií

STRATÉGIE	D i e v č a t á			C h l a p c i		
	1.	2.	F A K T O R Y 3.	1.	2.	3.
VYH - CISS	0.857*					0.835
OP - CISS	0.768					0.617
SR - CISS	0.625		0.524			0.848*
HUM - COPE	0.516					0.401
MEV - COPE	0.512	0.406		0.591		
CZE - CISS		0.742*		0.637		
POP - COPE		0.691		0.584		
BEV - COPE		0.667		0.335		
BV - CSCY		0.654		0.662*		
KV1 - CSCY		0.612		0.635		
KV2 - CSCY		0.509		0.534		
PLA - COPE			0.780*	0.687*		
CZP - CISS			0.709	0.678		
ISO - COPE			0.697			0.538
PKA - COPE			0.645	0.556		
ESO - COPE	0.405		0.611	0.400		0.516
CPS - COPE			0.572	0.441		
RPR - CSCY			0.571		0.564	
PRR - COPE			0.561		0.606	
HO - CSCY			0.524			0.559
ZEP - COPE		0.442	0.409	0.596		
ACO - COPE			0.367	0.468		
AKC - COPE			0.108	0.385		
UAD - COPE		0.262				0.378
NAB - COPE		0.291		0.325		
Perc.rozptylu	12.032	13.735	18.061	15.617	12.906	12.879

* najvyššia sýtená hodnota

Výsledky faktorovej analýzy (tab. 7) korešponujú s vyššie uvedenými. Prvý faktor dievčat sýti vyhýbacie stratégie a silne sekundárne aj emočnú sociálnu oporu. Stratégie týkajúce sa behaviorálneho a kognitívneho vyhýbania a emócií – coping zameraný na emócie (CISS) a prejav emócií navonok (COPE) tvoria druhý faktor dievčat. Tretí faktor dievčat sa skladá prevažne zo stratégií zameraných na problém, ale jeho súčasťou sú aj tri stratégie zamerané na emócie z COPE. Sýtením faktorov sa odlišujú chlapci od dievčat predovšetkým "zaradením" stratégií inštrumentálna a emočná opora z COPE, hľadanie opory z CSCY a niektorých na problém zameraných stratégií z COPE, napr. aktívny coping, coping sebaovládaním.

Domnievame sa, že uvedené výsledky faktorovej analýzy možno vysvetliť aj pomocou názoru C. S. Carvera et al. (1989): stratégie zamerané na emócie môžu obsahovať vyhýbanie, iné pozitívnu reinterpretáciu, ďalšie zasa hľadanie sociálnej opory. Tieto stratégie sú navzájom veľmi odlišné a môžu mať rôzne implikácie pre úspešné zvládanie stresovej situácie u konkrétneho jedinca. Rovnako stratégie zamerané na problém môže zahŕňať odlišné aktivity: plánovanie, hľadanie inštrumentálnej sociálnej opory, vylúčenie rôznych konkurujúcich aktivít, sebaovládanie v súvislosti s rozhodovaním sa začať alebo odložiť riešenie problému.

ZÁVER

Na základe analýzy získaných výsledkov možno poukázať jednak na podstatne väčší počet významných vzťahov analogických copingových stratégií u dievčat, jednak na najväčšiu "súdržnosť" stratégií zameraných na problém u dievčat aj chlapcov, u dievčat sa prejavila aj v prípade vyhýbacích stratégií. Adolescentné dievčatá preferujú najčastejšie stratégie zvládania stresu súvisiace s hľadaním sociálnej opory, s emočnou reguláciou alebo prejavom emócií, chlapci sa zameriavajú väčšmi na akceptáciu reality/stresovej situácie a sebakritiku. Dievčatá i chlapci zhodne často preferujú stratégie riešenia problému, kognitívne prehodnotenie a pozitívnu reinterpretáciu. Početné korelácie medzi stratégiami troch analyzovaných dotazníkov (COPE, CISS, CSCY) potvrdzujú ich diskriminačnú validitu. Používanie týchto metodík pri skúmaní copingového správania považujeme za významné najmä z dôvodu možnosti širšej analýzy zvládania stresu na základe väčšieho počtu jasne definovaných copingových stratégií.

LITERATÚRA

- Baumgartner, F., 1999, K niektorým metodologickým aspektom štúdia zvládania – porovnanie troch dotazníkov. In: Sociálne procesy a osobnosť, M. Blatný, M. Svoboda (Eds.), 24-30.
- Baumgartner, F., 2002, Stratégie zvládania náročných situácií v kontexte interakčného prístupu. Človek a spoločnosť, 3, 1-8, [www. saske.sk/cas/3-2002](http://www.saske.sk/cas/3-2002)
- Brodzinsky, D.M., Elias, M.J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., Hitt, J.C., 1992, Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 195-214.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J.K., 1989, Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 2, 267-283.
- Endler, N.S., Parker, J.D.A., 1990, Towards a reliable and valid method for the multidimensional assessment of coping. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Ottawa, 1-26.
- Ficková, E., 1992, Multidimenzionálny dotazník copingových stratégií. In: Praktická inteligencia II. Vybrané metodiky. A. Prokopčáková, I. Ruisel (Eds.), ÚEPs SAV, Bratislava, 59-68.
- Frankovský, M., 2001, Strategies of behavior in demanding situations and the situational context. *Studia Psychologica*, 43, 4, 339-344.
- Frankovský, M., 2002, Stratégie správania v náročných situáciách a vývoj situácií. In: Sociálne procesy a osobnosť, M. Blatný, M. Svoboda, I. Ruisel, J. Výrost (Eds.), 13-15.
- Frankovský, M., Baumgartner, F., 1997, Vývin a konštrukcia metodiky skúmania stratégií správania v náročných životných situáciách (Dotazník SPNS). In: L. Lovaš, J. Výrost (Eds), Stratégie správania v náročných životných situáciách. Košice, Spoločenskovedný ústav SAV, 61-81.
- Parker, J.D.A., Endler, N.S., 1992, Coping with coping assessment: A critical review. *European Journal of Personality*, 6, 5, 321-344.
- Výrost, J., 1998, Multidimenzionálna analýza súvislostí medzi stratégiami správania v náročných životných situáciách a črtami interpersonálneho správania. *Československá psychologie*, 42, 1, 21-31.

POZITÍVNA A NEGATÍVNA AFEKTIVITA – MEDIÁTORY PREFERENCIE COPINGOVÝCH STRATÉGIÍ

Emília FICKOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Differences in and relations of variables studied in adolescents of both sexes are here discussed on the assumption that positive and negative activity (PANAS – Positive and Negative Affect Scale; Watson et al., 1988) represent significant mediators in the preference of coping strategies (COPE; Carver et al., 1989). The discussion bears on the significantly higher scores in the negative affectivity trait and also the higher scores in both the positive and negative affectivity state in girls. An analysis of our data lends support to previous research results, viz. negative affectivity as a dimension of experienced stress is related to subject's own rating of stress situations and to a higher number of daily stresses; b) positive affectivity as an indicator of man's interaction with the social environment is related to higher social activity, subjective satisfaction and well-being.

Pozitívna a negatívna afektivita sú podľa D. Watsona (1988) dva nezávislé faktory, dominantné dimenzie emočného prežívania. Skúmajú sa ako stabilné individuálne rozdiely v úrovni afektivity (črty) alebo ako prechodné, dočasné výkyvy nálady (stavy). Negatívny afekt (NA) predstavuje široké pásmo temperamentálnej senzitivity na negatívne podnety z prostredia. Ako dimenzia subjektívneho distresu reprezentuje povahové črty a nálady typické pre depresiu a anxiétu; vysoká NA sa prejavuje napr. hnevom, nervozitou, pocitmi viny, nízka NA je stavom pokoja a vyrovnanosti. Pozitívny afekt (PA) odráža úroveň príjemnej, dobrej súčinnosti človeka s prostredím; vysoká PA sa prejavuje entuziazmom, energiou a rozhodnosťou, nízka PA predstavuje smútok a letargiu.

D. Watson et al. (1988) skúmali afektivitu vo vzťahu s inými osobnostnými dimenziami. Črtu NA prirovnávajú k anxiete a neurotizmu, črtu PA k extravertzii. PA a NA sú podľa autorov aj vo vzťahu s príslušnými dimenziami pozitívnej a negatívnej emocionality (rozdiely v pozitívnej a negatívnej emočnej reaktivite).

A. Tellegen a N. G. Waller (1995) opisujú negatívnu emocionalitu ako kombinujúce sa tendencie prežívať negatívne emócie (reakcie na stres) so sklonom dostať sa do antagonistických interpersonálnych vzťahov – ako prenasledovaný (odcudzenie) a prenasledovateľ (agresia). Ľudia s vysokým skóre NE sa hodnotia ako stresovaní a vyčerpaní, na každodenné zmeny reagujú silnými emóciami (anxieta, hnev) a často prežívajú nepriateľské vzťahy. Podľa N. G. Wallera et al. (1996) je negatívna emocionalita charakterizovaná nielen emóciami, ale aj interpersonálnymi a kognitívnymi komponentami.

L. Osecká et al. (1999) skúmali negatívne emócie jako prediktory zdravotných problémov adolescentov, pričom tieto boli spoľahlivejšie jako predikcia na základe vonkajších vplyvov – rôznych nepriaznivých udalostí.

Cieľom nášho výskumu bolo overiť či a do akej miery súvisí pozitívna/negatívna afektivita a negatívna emocionalita s preferenciou copingových stratégií u adolescentných dievčat a chlapcov.

VÝBER A METÓDA

Výskumu sa zúčastnilo 230 14–17-ročných študentov gymnázia: 137 dievčat a 93 chlapcov 1. a 3. roč., priemerný vek 15.82 rokov.

Afektivitu sme zisťovali škálou pozitívneho a negatívneho afektu PANAS (Positive and Negative Affect Scale; Watson et al., 1988; slovenská verzia – Ficková). Pozostáva z 20 adjektív, 10 pre pozitívnu (PA) a 10 pre negatívnu afektivitu (NA). Použili sme dve formy inštrukcie PANAS: a) takto sa cítite práve teraz, v tomto momente – stav pozitívnej/negatívnej afektivity, b) takto sa cítite zvyčajne – črta pozitívnej/negatívnej afektivity.

Škálu negatívnej emocionality (Negative Emotionality Scale, NES) vyvinuli a overili N. G. Waller et al. (1996; slovenská verzia – Ficková), pričom použili 30 položiek negatívnej emocionality z Multidimensional Personality Questionnaire A. Tellegena. Faktorovou analýzou dát nášho súboru sme získali šesť faktorov: emočná sensitivita, nervozita-napätie (tenzia), agresívne tendencie, sklon k trápeniu sa (worry-proneness), prežívanie odcudzenia (alienated feelings), osamelosť. Pre sledovanie vzťahov s copingovými stratégiami v tejto štúdii sme použili iba celkové skóre NES-SUM.

Pre hodnotenie stratégií zvládania stresu sme použili multidimenzionálny dotazník copingu – COPE C. S. Carvera, M. F. Scheiera a J. F. Weintrauba (1989; slovenskú verziu vypracovala Ficková, 1992). Pozostáva z 15 koncepcne odlišných škál a 60 položiek – pre každú škálu, resp. stratégiu štyri položky. Päť stratégií možno označiť ako zamerané na problém, päť ako zamerané na emócie (niektoré z nich sa považujú za viac, iné za menej adaptívne) a päť stratégií ako maladaptívne, resp. vyhybacie (pozri tab. 1). Toto delenie stratégií je viac-menej orientačné, najmä v prípade stratégií zameraných na emócie. V priebehu zvládania stresovej situácie sa totiž môžu javiť ako dvojznačné, a to v súvislosti s dobou, resp. dĺžkou ich používania, môže sa meniť stupeň ich účinnosti v závislosti od primárneho a sekundárneho hodnotenia, resp. prehodnotenia, ako aj v závislosti od druhu a trvania zvládanej situácie.

VÝSLEDKY A DISKUSIA

Porovnanie preferencie stratégií zvládania stresu u dievčat a chlapcov potvrdilo predpokladané rozdiely. Zo stratégií COPE (tab. 1) preferovali dievčatá najviac v poradí: emočnú sociálnu oporu, pozitívnu reinterpretáciu, inštrumentálnu sociálnu oporu, akceptáciu, plánovanie. Chlapci používali najviac: pozitívnu reinterpretáciu, plánovanie, aktívny coping, akceptáciu, coping sebaovládaním, resp. kontrolou vlastného unáhleného konania.

Z uvedeného je zrejmé, že stratégie inštrumentálna sociálna opora (hľadanie informácií, rady čo robiť) a emočná sociálna opora (hľadanie morálnej opory, náklonnosti, porozumenia) preferujú viac dievčatá ako chlapci. Štatisticky významné rozdiely ($p < 0,000$) to potvrdzujú v oboch prípadoch pričom vyššie priemerné hodnoty dosiahli dievčatá.

Pozitívnu reinterpretáciu používajú často dievčatá aj chlapci. Štatisticky významné rozdiely sa ukázali aj v stratégiách akceptácia ($p < 0,001$), zameranie na emócie a ich prejavenie navonok ($p < 0,000$) s vyššími hodnotami u dievčat, a tiež v preferencii humoru ($p < 0,008$) s vyššími hodnotami u chlapcov.

Pokiaľ ide o najmenej preferované stratégie u adolescentov, zaznamenali sme úplne rovnaké výsledky u dievčat i chlapcov. Zhodne najmenej preferovali užívanie alkoholu alebo drog, behaviorálne vypnutie, resp. uvoľnenie sa, náboženstvo a popieranie.

Súhrne možno konštatovať, že chlapci dosiahli vyššie signifikantne nevýznamné priemerné hodnoty iba pre stratégie prekonanie konkurujúcich aktivít (zameranie na problém),

užívanie alkoholu/drog (vyhýbacia stratégia) a signifikantne vyššie pre humor (na emócie zameraná, resp. vyhýbacia stratégia v zmysle odvedenia pozornosti od problému).

Tab. 1. Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty pre stratégie COPE

C O P E - stratégia	Dievčatá (N=137)		Chlapci (N=93)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
1. Aktívny coping (ACO)	10.27	1.73	10.12	1.57	0.69	-
2. Plánovanie (PLA)	10.58	2.39	10.37	2.08	0.74	-
3. Prekonanie konkurujúcich aktivít (PKA)	8.80	1.96	8.89	1.96	0.34	-
4. Coping sebaovlád. (CPS)	9.55	2.05	9.52	1.55	0.13	-
5. Inštrumentálna sociálna opora (ISO)	11.12	2.75	9.46	2.32	4.95	0.000
6. Emočná sociálna opora (ESO)	11.54	2.98	8.72	2.80	7.31	0.000
7. Pozitívna reinterpretácia a rast (PRR)	11.32	2.16	11.26	2.04	0.23	-
8. Akceptácia (AKC)	10.99	2.30	10.00	2.24	3.24	0.001
9. Náboženstvo (NAB)	6.84	3.39	6.29	3.08	1.27	-
10. Zameranie na emócie a ich prejav (ZEP)	10.10	2.47	7.82	2.22	7.30	0.000
11. Popieranie (POP)	7.75	2.23	7.39	1.84	1.35	-
12. Behavior. vypnutie (BEV)	6.56	2.13	6.28	1.95	1.04	-
13. Mentálne vypnutie (MEV)	9.42	2.31	8.98	2.05	1.53	-
14. Užívanie alkoholu alebo drog (UAD)	5.04	1.96	5.13	2.11	0.34	-
15. Humor (HUM)	8.24	2.61	9.22	2.75	2.69	0.008

Škálou PANAS sme zistili u chlapcov nevýznamne vyššie hodnoty pre črtu PA, dievčatá skórovali vyššie v stave PA aj NA a významne vyššie len v črte NA. Celkové skóre škály NES mali významne vyššie dievčatá (tab. 2).

Tab. 2. Priemery, štandardné odchýlky a t-hodnoty pre ukazovatele afektivity (PANAS) a negatívnej emocionality (NES)

UKAZOVATELE EMOCIONALITY P A N A S	Dievčatá (N=137)		Chlapci (N=93)		t	p
	AM	SD	AM	SD		
Pozitívny afekt/stav (PAS)	29.83	7.85	29.25	6.13	0.63	-
Pozitívny afekt/črta (PAT)	33.40	5.92	33.72	5.44	0.42	-
Negatívny afekt/stav (NAS)	15.74	5.64	14.80	4.44	1.41	-
Negatívny afekt/črta (NAT)	20.48	5.68	18.03	5.09	3.42	0.001
N E S SUM/celkové skóre	67.24	10.78	62.00	10.07	3.76	0.000

Korelácie indikátorov afektivity a copingových stratégií ukazujú, že preferencia stratégií je u dievčat (tab. 3) ovplyvňovaná viac črtou (PAT) ako stavom afektivity (PAS). Dievčatá s výraznejšou črtou PA používajú významne častejšie stratégie zamerané na problém: plánovanie, sebaovládanie (čakanie na vhodnú príležitosť), inštrumentálnu sociálnu oporu, a tiež stratégie zamerané na emócie – emočná sociálna opora, pozitívna reinterpretácia.

Dievčatá zároveň používajú významne zriedkavejšie vyhýbacie stratégie – popieranie, behaviorálne vypnutie, resp. uvoľnenie sa – odpútanie sa od problému a humor (v závislosti od druhu a závažnosti situácie sa humor považuje za stratégiu zameranú na emócie alebo za spôsob vyhýbania sa problému).

U chlapcov sme zaznamenali podobné výsledky, ale významné vzťahy copingových stratégií boli u nich sporadické. Zaujímavý je významný negatívny vzťah humoru s NE

chlapcov (u dievčat je inverzný a nevýznamný); chlapci s vyššou negatívnou emocionalitou používajú zriedkavejšie stratégiu humor.

Tab. 3. Korelácie copingových stratégií (COPE) a afektivity (PANAS) u dievčat (N=137)

C O P E - stratégie	D i e v č a t á				
	Afektivita - P A N A S				N E S
	PAS	PAT	NAS	NAT	NESSUM
Aktívny coping	-.03	.11	.06	.00	.07
Plánovanie	.14	.29***	.12	.06	.07
Prekonanie rôz. aktivít	.09	.11	.06	.16*	.08
Coping sebaovládanim	.15	.18**	.08	.03	.04
Inštrum.sociálna opora	.06	.17*	.17*	.13	.07
Emočná sociálna opora	.18**	.28***	-.01	.01	.01
Pozit.reinterpretácia	.18**	.31***	.06	-.10	-.08
Akceptácia	.04	.10	.05	.02	-.07
Náboženstvo	-.12	-.03	.16*	.07	.19**
Prejav emócií	.04	.04	.25***	.31***	.16*
Popieranie	-.09	-.19**	.16*	.29***	.41***
Behavior.uvoľnenie sa	-.13	-.19**	.14	.23**	.20**
Mentálne uvoľnenie sa	-.00	-.09	.10	.20**	.36***
Užívanie alkoholu/drog	-.02	.09	.09	.11	-.01
Humor	.03	.20**	-.12	-.04	.09

* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Z našich výsledkov tiež vyplýva, že vyššie skóre stavu a črty NA aj celkového skóre negatívnej emocionality (NESSUM) u dievčat významne podmieňuje preferenciu jednak stratégií zameraných na emócie – náboženstvo a prejavovanie emócií navonok, jednak vyhýbajúcich stratégií – popieranie, behaviorálne aj mentálne vypnutie, rep. odpútanie sa od problému.

U chlapcov nie sú významné vzťahy ukazovateľov afektivity so stratégiami zvládania stresu také jednoznačné a zároveň sú ojedinelé (tab. 4). Rovnako ako dievčatá aj chlapci preferujú vyhýbacie, resp. na emócie zamerané stratégie v prípade nízkej pozitívnej afektivity – stavu aj črty.

Tab. 4. Korelácie copingových stratégií (C_PE) a afektivity (PAN@S) u chlapcov (N=93)

C O P E - stratégie	C h l a p c i				
	Afektivita - P A N A S				N E S
	PAS	PAT	NAS	NAT	NESSUM
Aktívny coping	.12	-.05	.10	.16	.12
Plánovanie	.05	.02	.14	.02	.06
Prekonanie rôz. aktivít	.24**	.28**	.13	.08	.07
Coping sebaovládanim	-.01	-.10	-.04	.13	.05
Inštrum.sociálna opora	.15	.14	-.04	-.01	-.03
Emočná sociálna opora	.13	.16	-.04	.09	.11
Pozit.reinterpretácia	.18	.21**	-.12	-.06	-.16
Akceptácia	-.12	-.10	-.00	.02	.06
Náboženstvo	.00	-.07	.02	.01	.05
Prejav emócií	-.10	-.10	.31***	.35***	.39***
Popieranie	-.07	-.06	.10	.24	.17
Behavior.uvoľnenie sa	-.32***	-.40***	.20*	.12	.04
Mentálne uvoľnenie sa	-.01	-.14	.15	.15	.17
Užívanie alkoholu/drog	.19*	.01	.28**	.11	.06
Humor	.18	.27***	-.05	-.11	-.25**

* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Predchádzajúce výsledky potvrdzuje aj faktorová analýza skúmaných premenných (tab. 5). Ukazovatele afektivity a negatívnej emocionality sa síce u dievčat zoskupujú v 2. faktore, ale aj nižšie hodnoty sýtenia copingových stratégií v tomto faktore a vice versa potvrdzujú ich vzájomné vzťahy. U dievčat ide o vzťahy PA so stratégiami zameranými na problém a na emócie, a tiež vzťah črty NA a NE s vyhýbacími stratégiami a náboženstvom (stratégia zameraná skôr na emócie).

Tab.5. Faktorová analýza ukazovateľov copingu a afektivity

COPING/AFEKT	D i e v č a t á			C h l a p c i		
	1.	2.	F A K T O R Y 3.	1.	2.	3.
PLA - COPE	0.789*				0.436	
ISO - COPE	0.709				0.485	
PRR - COPE	0.657				0.553	
ESO - COPE	0.614				0.525	
CPS - COPE	0.607				0.568	
PKA - COPE	0.593					0.463
NESSUMskóre		0.664*		0.773		
NA - črta		0.648		0.779*		
PA - črta		-0.647				0.754*
NA - stav		0.626		0.776		
PA - stav		-0.578				0.726
BEV - COPE			0.661*			-0.509
UAD - COPE			0.611	0.398		
POP - COPE			0.600	0.351		
HUM - COPE			0.591			0.479
MEV - COPE			0.495			-0.280
ZEP - COPE			0.424	0.568	0.441	
AKC - COPE			0.151		0.504	
NAB - COPE		0.416			0.569	
ACO - COPE	0.490				0.610*	
Perc. rozptylu	16.608	13.617	11.769	13.452	13.736	12.801

* najvyššia sýtená hodnota

Faktorová analýza potvrdzuje u chlapcov vzťah NA (črta aj stav) a NE s užívaním alkoholu alebo drog a so zameraním na prejav emócií navonok, nižším sýtením aj s popieraním (vyhýbanie). Stav aj črta PA sú u chlapcov v pozitívnom vzťahu k humoru, prekonaniu konkurujúcich aktivít a v negatívnom vzťahu k behaviorálnemu vypnutiu, resp. uvoľneniu sa.

Uvedené výsledky možno pokladať za potvrdzujúce predpoklad, že pozitívna a negatívna afektivita sú významnými mediátormi preferencie copingových stratégií u adolescentov.

ZÁVER

Adolescenti s vysokým skóre stavu a črty pozitívnej afektivity preferujú viac stratégie zamerané na problém, pri vysokej negatívnej afektivite/emocionalite používajú významne častejšie vyhýbacie a na emócie zamerané stratégie. Výsledky skúmania vzťahov copingových stratégií s ukazovateľmi afektivity a emocionality ukázali, že u dievčat možno relatívne spoľahlivo predikovať preferenciu najmä vyhýbacích copingových stratégií podľa celkového skóre negatívnej emocionality a črty negatívnej afektivity; podľa črty pozitívnej afektivity možno predikovať skôr stratégie zamerané na problém a na emócie. U chlapcov sú tieto možnosti predikovania zvládania stresu menej výrazné.

LITERATÚRA

- Carver, C.S., Scheier, M.F., Weintraub, J.K., 1989, Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 2, 267-283.
- Ficková, E., 1992, Multidimenzionálny dotazník copingových stratégií. In: *Praktická inteligencia II. Vybrané metodiky*. A. Prokopčáková, I. Ruisel (Eds.), ÚEPs SAV, Bratislava, 59-68.
- Osecká, L., Macek, P., Řehulková, O., 1999, Negativní události, konflikty s rodiči a negativní emoce jako prediktory zdravotních stesků adolescentů: Rozdíl mezi dívkami a chlapci. *Československá psychologie*, 43, 2, 97-105.
- Tellegen, A., Waller, N.G., 1995, Exploring personality through test construction: Development of the Multidimensional Personality Questionnaire. In: S.R. Briggs, J.M. Cheek (Eds.), *Personality measures: Development and evaluation*. Vol.1, Greenwich, CT: JAI Press, 125-148.
- Watson, D., 1988, Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 6, 1020-1030.
- Watson, D., Clark, L.A., Tellegen, A., 1988, Development and validation of brief measures of positive and negative affects: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 6, 1063-1070.
- Waller, N.G., Tellegen, A., McDonald, R.P., Lykken, D.T., 1996, Exploring nonlinear models in personality assessment: Development and preliminary validation of a Negative Emotionality Scale. *Journal of Personality*, 64, 3, 545-576.

VPLYV SOCIÁLNEHO PROSTREDIA MŠ NA ÚROVEŇ TVORIVOSTI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Katarína FICHNOVÁ

Katedra psychologických vied FSV UKF, Nitra

The study deals with teachers' creativity that influences creativity of preschool age children. The sample of 147 preschool age children out of eight classes from kindergartens was divided into several parts according to teachers' creativity and teachers' motivation for creativity. Statistically significant differences of children's creativity from different groups were shown by the score in the scale with the creative motivation inventory scores (PSMI - CMS, Torrance, 1971) of kindergarten teachers.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

U nás podrobne objasňuje vzťah dvoch determinánt a ich vplyv na tvorivé výkony V. Dočkal (1995). Na základe výskumov i dlhoročných skúseností konštatuje, že *dosiahnutá úroveň tvorivosti* (po aplikácii programu rozvoja tvorivosti) je výsledkom pôsobenia programu, a je teda závislá na vplyvoch prostredia. Ďalej uvádza: „*Identické dvojčky vyrastajúce v rozdielnom prostredí môžu pri temer rovnakom IQ dosahovať značne rozdielne tvorivé výkony, pretože priestor na pôsobenie tohto rozdielneho prostredia bol veľký, nevyplnený štandardným pôsobením školy a civilizácie.*“ (Dočkal, 1995, s. 24). Nevyklučuje istý podiel heredity na tvorivých výkonoch, mechanizmus pôsobenia dedičnosti a prostredia vyjadruje pomocou tzv. *modelu genetických limitov*, ktorý predpokladá určitý genetický limit vlastnosti - výkonu tvorivosti ako prvý subjekt a skutočnú, merateľnú úroveň tejto vlastnosti ako druhý subjekt. Nedostatočne stimulujúce prostredie má za následok nevyplnenie genetického limitu.

Prostredie našich škôl a materských škôl, žiaľ ešte stále, napriek početným snahám psychológov i učiteľov, nemožno všeobecne považovať za prostredie v dostatočnej miere podporujúce a rozvíjajúce tvorivé schopnosti. V tomto kontexte má iste nemalý význam pôsobenie rôznych stimulačných programov či projektov (prehľad podáva E. Kopasová, 1995), ktoré pomáhajú tieto nevyužitú rezervy vyplniť. Nazdávame sa, že veľkým prínosom v riešení tejto problematiky je zakomponovanie rozvoja tvorivosti do celkového modelu výchovy a vzdelávania detí a mládeže v tzv. *Modele tvorivej humanistickej výchovy a vzdelávania* (THM, Zelinová, Zelina, 1994), ktorého idey sú zakomponované do *Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších pätnásť až dvadsať rokov*- projekt „*Milénium*“ (2001). Už E. P. Torrance (1975) vyzdvihuje význam výchovy v modifikovaní a rozvoji tvorivých schopností, nazdávame sa, že táto skutočnosť v súvislosti s nižšími vekovými kategóriami, ktorou je i predškolský vek je o to viac významná. Na základe dlhoročných skúseností a výskumov tvorivých schopností v tejto vekovej kategórii T. Kováč (1985) zdôrazňuje, že *kvalita prostredia* má výrazne formatívny podiel na rozvoji tvorivosti v predškolskom veku.

Prostredie je tzv. exogénnym determinantom psychiky jedinca, pričom sa rozlišuje *niekoľko jeho úrovní* (Szobiová, 1999; Dacey, Lennon, 2000):

a.) Makrosociálna úroveň, ktorá zahŕňa celospoločenské faktory, kultúru spoločnosti, úroveň života spoločnosti, náboženské, etnické, právne, ekonomické a politické prostredie. „*Prejavuje sa v podmienkach, ktoré podporujú tvorivých ľudí jednak pre celospoločenské ciele, ako aj pre individuálne významnú sebarealizáciu*“ (Szobiová, 1998, s. 40). V tejto súvislosti sa hovorí o tzv. *typických vlastnostiach tzv. kreatívnej spoločnosti* (Dacey,

Lennon, 2000). S. Arieti (tamtiež) považuje pre takúto spoločnosť za podstatné nasledovné atribúty: *dostupnosť kultúrnych prostriedkov, otvorenosť kultúrnym stimulom, dôraz na cestu k niečomu, voľný prístup ku kultúrnym médiám pre všetkých občanov, sloboda alebo len mierna diskriminácia po silnom útlaku* - (autor to samozrejme nedoporučuje, iba konštatuje, že utláčaní sa po odznení útlaku viac tvorivo prejavovali,) *pôsobenie rôznorodých a často i protichodných kultúrnych podnetov, znášateľnosť voči neobvyklým stanoviskám a myšlienkam a záujem o ne, príležitosť k interakcii medzi významnými jedincami, presadzovanie stimulov a ocenení.*

b.) Mikrosociálna úroveň - rodina, ako primárna spoločenská jednotka, ktorá vplýva na psycho-sociálny vývin jedinca; týmto významným faktorom z pohľadu rozvoja tvorivých schopností dieťaťa sa zaoberalo a zaoberá množstvo prác: G. Domino (1979); E. Kováčová (1979a); J. Solowiej (1980); T. M. Amabile (1983, 1989); T. M. Amabile, N. D. Grysiewicz (1989); T. Kováč (1983); P. Derks (1985); F. Wicker (1985); V. Dočkal (1996); Z. Pitoňáková (1996); R. Dunn, K. Dunn, D. Treffinger (ca.1998); J. S. Dacey, K. H. Lennon (2000); a ďalší. Uvádzané výskumy ukazujú, že tvoriví jedinci vyrastali v rodinnom prostredí, ktorého psychologické charakteristiky sú významne rozdielne od charakteristík rodinného prostredia detí s nízkou mierou tvorivosti. Sú dokladom mnohostranného pôsobenia rodiny a to prostredníctvom rôznych premenných, ktoré *sme sa pokúsili kategorizovať nasledovne:*

b.1.) Podmienky súvisiace v prevažnej miere s osobnosťami rodičov: *tvorivosť rodičov; vzdelanie rodičov; životný štýl rodičov; zmysel pre humor; záľuby rodičov; názory a postoje rodičov; vek rodičov; sebadôvera; citová angažovanosť; povolanie a kariéra a iné.*

b.2.) Podmienky súvisiace s prevažujúcim typom interpersonálnych vzťahov v rodine: *typ výchovy; spôsob komunikácie s dieťaťom; akceptácia individuality; kontroly a obmedzenia; riziko; psychologické bezpečie a psychologická sloboda; povzbudzovanie (Taylor, 1976) a úcta k dieťaťu* sú ďalšími faktormi, ktoré umožňujú rozvíjanie tvorivých schopností dieťaťa.

b.3.) Súrodenecká konštelácia, poradie dieťaťa a vzťahy medzi súrodencami: Vzťah týchto faktorov k tvorivosti je zatiaľ relatívne málo objasnený; výskum L. N. Fernalda a G. T. Solomona (1987) zameraný na inú oblasť sa okrajovo dotkol súrodeneckej konštelácie; zistili, že ženy u ktorých sa diagnostikovala vysoká miera tvorivosti sú prevažne prvorođené.

b.4.) Úplnosť a neúplnosť rodiny: Neúplná rodina môže sťažovať podmienky rozvoja tvorivosti, ako uvádzajú T. Kováč (1984), E. Szobiová (1999), J. Čáp (1996), a iní. Známe sú však i výskumy, kedy práve komplikované osobité okolnosti - rozvod rodičov, uzavretie nového manželstva, ťažká choroba rodiča a iné, boli častejšie zistené práve v skupine najtvorivejších detí. (E. Ďatelinková, T. Kováč, 1978; E. Kováčová, 1979a), J. Hlavsa (1985, s. 249) analyzuje mimo iných i tzv. existenciálne teórie tvorby a tvorivosti, pričom sa podľa autora dá medzi nimi extrahovať „... moment chápaný ako tvorivosť ako východisko zo životných rozporov človeka...“

b.5.) Kultúrne, materiálne, ekonomické podmienky rodiny a čas: sú iba niektoré z ďalších faktorov podieľajúcich sa na rozvíjaní tvorivosti, i keď zatiaľ výskumy v tejto oblasti nie sú natoľko frekventované. Táto skupina vplyvov zahŕňa prítomnosť rôznych vzdelávacích encyklopédií, špecializovaných publikácií a hobby, časopisov, domáce dielničky, ateliéry, knižnice, minilaboratóriá, rôzne zbierky, ale aj nekonvenčné zariadenie interiéru a podobne.

c.) Mikrosociálna úroveň – škola, materská škola a s ňou súvisiace podmienky školského prostredia. Škola môže (a mala by!) významne vplývať na rozvíjanie tvorivého potenciálu detí. Je však všeobecne známe, že súčasná tzv. *tradičná škola* kladie dôraz na rozvoj iných schopností než tvorivých. Prevažuje snaha naučiť žiakov čo najväčšie množstvo

látky (i v materských školách, i keď situácia je v mnohých aspektoch odlišná), podporuje sa najmä rozvoj pamäťových funkcií a schopnosť presnej reprodukcie naučeného. Výsledky výskumov T. Kováča a M. Matejíka (1994), E. Kováčovej (1995), M. Zelinovej a M. Zelinu (1997) a iných naznačili, že naša výchovno - vzdelávacia sústava má svoje rezervy.

Optimistickejšia situácia v porovnaní so strednými a základnými školami sa črtá na pôde inštitucionalizovanej predškolskej výchovy. Hoci deti v materských školách si tiež musia v relatívne krátkom období osvojiť značné množstvo zručností, vedomostí a návykov, podľa výsledkov výskumu E. Kováčovej (1979a) inštitucionalizovaná predškolská výchovná starostlivosť nemá na rozvoj tvorivosti vo vyšších vekových skupinách negatívny vplyv, dokonca sa predpokladajú isté pozitívne zisky, súvisiace pravdepodobne s realizovanou túžbou po sociálnych kontaktoch, ktoré podporujú i samostatnosť dieťaťa ako prvého kroku k tvorivosti. Ukázalo sa, že v skupine najtvorivejších detí staršieho školského veku len desať percent nenavštevovalo predškolské výchovné zariadenie, kým u najmenej tvorivých detí základného súboru to bolo až tridsaťtri percent. Zistenia K. K. Urbana (1991) potvrdzujú, že materské školy poskytujú relatívne priaznivejšie podmienky pre tvorivosť než školy základné. Napriek uvádzaným skutočnostiam sa nazdávame, že i pôsobenie prostredia materských škôl je možné a potrebné naďalej kreativizovať a vylepšovať v duchu humanizujúcich princípov.

Okrem vyššie spomínaného problému, súvisiaceho aj so **školským systémom** najmä s predimenzovanosťou osnov a **zaužívanými metódami**, ktorými sa dosahujú stanovené ciele výchovného a vzdelávacieho procesu v tradičnej škole, nemožno opomenúť ani taký rozhodujúci činiteľ, akým je **osobnosť učiteľa**, jeho odborná erudícia i v oblasti psychológie kreativity, pedagogická zručnosť, osobnosť a najmä vlastná tvorivosť. Nie vždy sú *poznatky* učiteľov o tvorivosti primerané, ako to dokladujú zistenia M. Jurčovej (1978), J. Kúrti (1980), M. Zelinovej a M. Zelinu (1997). Podobné zistenia sa potvrdili i u učiteliek materských škôl (Szobiová, Fichnová 2001).

Časť výskumov napovedá, že vysoká **úroveň tvorivosti učiteľa** zvyčajne ovplyvňuje pozitívne i mieru tvorivosti žiakov - E. P. Torrance (1975), R. M. Milgram, N. D. Feldman (1979), E. Kováčová (1979b), V. Salbot, G. Sabolová (1998). Behavioristicky orientovaná autorka E. M. Goetz (1988), ktorá sa zaoberala možnosťami "učenia" predškolských detí tvorivosti, predpokladá, že deti majú tendenciu napodobňovať správanie a postoje v oblasti neobvyklých odpovedí pre ich vek. Hoci k niektorým autorkiným tvrdeniam máme isté výhrady, imitovanie detí učiteľkinho štýlu a spôsobu riešenia či prístupu k problémom sa nám javí do istej miery ako akceptabilný. Skúsenosť s tvorivým typom riešenia tu hrá pravdepodobne jednu z kľúčových úloh, inak povedané, ak dieťa nemalo možnosť pozorovať tvorivý prístup, je pravdepodobnejšie, že použije konvenčnejšiu, menej originálnu cestu k riešeniu úlohy. Nevylučujú sa však prípady vysoko tvorivých jedincov, ktorí budú mať snahu prejsť svoju tvorivosť napriek tomu, že učiteľka prezentuje a modeluje pravý opak takéhoto správania. Otvorená zostáva otázka, časovej "výdrže" a reálnej možnosti utlmenia ich tvorivosti, prípadne retardácie vývinu tejto schopnosti. Nápodobu techník riešenia problémov ako prostriedok úspešného tréningu tvorivosti u detí navštevujúcich základnú školu, popisuje i T. L. Blecher (1975), čím demonštroval možnosť sociálnej facilitácie divergentných odpovedí. Sociálnu facilitáciu divergentných odpovedí u žiakov piateho ročníka základnej školy popisujú i W. S. Zimmerman et al (tamtiež). Tieto zistenia podporili význam úlohy učiteľa v posilňovaní tvorivosti detí, preto by mal byť učiteľ schopný modelovať správanie, ktoré chce podporovať (tvorivé prejavy).

PROBLÉM A HYPOTÉZY

H 1: Predpokladáme, že *úroveň tvorivosti učiteľiek* má významný vplyv na tvorivé výkony zverených detí, preto existujú rozdiely medzi tvorivými výkonmi detí zverenými tvorivým a nízko tvorivým učiteľkám, a to v prospech detí zverených vysokotvorivým učiteľkám.

H 2: Predpokladáme, že *motivácia k tvorivosti učiteľiek* má významný vplyv na tvorivé výkony zverených detí, preto existujú rozdiely medzi tvorivými výkonmi detí zverenými vysoko tvorivo motivovaným a nízko tvorivo motivovaným učiteľkám, a to v prospech detí zverených vysoko tvorivo motivovaným učiteľkám.

SÚBOR

Vyšetřili sme **147** detí. Súbor tvorili deti piatich materských škôl (troch typov) nitrianskeho regiónu (SR), celkom osem tried. Zaradenie detí do skupín rešpektovalo ich priradenie do tried podľa organizačného poriadku príslušnej materskej školy. Priemerný vek celého súboru bol pri zahájení výskumu 56,08 mesiacov, chlapcov bolo 78 a dievčat 69.

Zároveň boli sledované pedagogické pracovníčky-učiteľky materských škôl pracujúce s vybranými triedami (N=8). Priemerný vek probandiek bol pri zahájení výskumu 36,7 roka.

METÓDY

Pre identifikáciu premenných u *predškôľakov* sme použili nasledovné metódy:

a.) nonverbálna tvorivosť – figurálna (kresebná): Torranceho figurálny test tvorivého myslenia, tri subtesty (Jurčová, 1984a). Administrácia prebiehala skupinovo. Sledovali sme štyri ukazovatele tvorivosti (fluenciu, flexibilitu, originalitu a elaboráciu).

b.) nonverbálna tvorivosť- pohybová: túto sme sa rozhodli zaradiť po našej predchádzajúcej skúsenosti s probandami predškolského veku (sú veľmi pohybovo „orientované“, pohyb je v tomto veku prirodzeným prejavom). Na kvantitatívne vyjadrenie tejto tvorivej produkcie sme použili neštandarizovanú metodiku, ktorej presný opis uvádzame v inej našej práci (Kraszková, 1994). Nazývame ju „Pantomimický test tvorivosti“. Pozostáva z dvoch subtestov (1. subtest: tri úlohy, dieťa má na základe figurantom alebo administrátorom predvedeného podnetového pohybu nájsť čo najviac najzaujímavejších nápadov, čo všetko predvedený pohyb znázorňoval, alebo čo by mohol znázorňovať; 2. subtest: jedna úloha, kde deti samé vytvárajú pohybové hádanky). Administrácia vzhľadom k povahe testu prebiehala individuálne. Sledujú sa opäť klasické ukazovatele tvorivosti: fluencia, flexibilita a originalita.

c.) verbálna tvorivosť: zaradili sme aj verbálnu tvorivosť napriek tomu, že testovanie u nepíšucich detí je značne sťažené. Poskytlo nám to však komplexnejší obraz o tvorivých schopnostiach probandov predškolského veku, v zhode s názorní psychológov, ktorí považujú verbálne výkony za „...jeden z najlepších ukazovateľov tvorivosti...“ Guilford (in: Hlavsa, Jurčová, 1978, str. 98). Použili sme Torranceho test verbálnej tvorivosti, subtest II.: zdokonaľovanie predmetu - hračky. Administrácia vzhľadom na vek probandov prebiehala individuálne. Produkcie zaznamenával administrátor. Sledovali sme opäť fluenciu, flexibilitu a originalitu.

U probandiek *učiteľiek* sme použili nasledovné metódy:

- 1.) *Urbanov test tvorivosti* (autorov K. K. Urbana a H. G. Jellena, in: Urban, 1991), spĺňajúci kritériá „culture fair“ testu, ktorý okrem kvantifikácie výkonu v tvorivosti umožňuje i kvalitatívne hodnotenie odpovedí. V tomto teste sú zahrnuté i osobnostné dimenzie tvorivosti.
- 2.) *PSMI – CMS (škála tvorivej motivácie)* zostavená E. P. Torrancom (1971) identifikuje skúmavý, patrací, odvážny a smelý postoj jedinca a jeho citlivosť na problémy, medzery vo vedomostiach ako i motiváciu. Skrátená verzia obsahuje tridsať položiek, popisujúcich správanie, preferencie a prežívanie tvorivých jedincov. Od skúmanej osoby sa požaduje

zakrúžkovanie tých položiek zo zoznamu, ktoré vystihujú a vyjadrujú jej „... postoje či obvyklé jednanie“ (inštrukcia). Zoznam obsahuje aj tzv. položky falošnej tvorivej motivácie.

POSTUP A VÝSLEDKY

Prezentovaná *štúdia je časťou širšie koncipovaného výskumu* zameraného na dlhodobú programovú stimuláciu tvorivosti detí predškolského veku. Uvádzané analýzy mali *objasniť osobnostný vklad učiteľky* a pomôcť tak odiferencovať nakoľko sú zmeny v úrovni tvorivosti detí výsledkom programu a nakoľko je možné očakávať vplyv osobnosti realizátora stimulačného programu. Uvedomujeme si však, že uvádzané *zistenia nie je možné s ohľadom na veľkosť súboru zovšeobecňovať*, našou snahou je nazačiť možné premenné, ktoré pri takto koncipovaných výskumoch môžu intervenovať do výsledkov.

Na základe získaných *skór* (tabuľka 1 a 2) sme zo skupiny *všetkých zúčastnených učiteliek* (N=8) vybrali tie, ktoré (najprv: ad 1) v Urbanovom teste (1991):

A.) skórovali najvyššie (viac ako +1sd) - skupinka vysoko tvorivých učiteliek (N_{VTU}=3; priemerné skóre 29,33)

B.) najnižšie (menej ako -1sd) - skupinka nízko tvorivých učiteliek (N_{NTU}=2; priemerné skóre 14,5).

Rovnaký postup sme volili aj podľa ďalšieho kritéria skóre v PSMI-CMS (pozri ďalej).

Tabuľka 1: Hodnoty priemerných skór sledovaných premenných u probandiek učiteliek materských škôl.

N _u =8	Urbanov test tvorivosti		PSMI-CMS	
	Pretest	Retest	Pretest	Retest
AM	22,00	26,37	11,37	10,37
sd	6,65	8,93	4,53	4,41

Legenda: AM -aritmetický priemer

sd - smerodajná odchýlka

PSMI-CMS - Dotazník motivácie tvorivosti (Torrance, 1971)

N_u - počet probandiek učiteliek

legenda platí i pre tabuľku 2

Tabuľka 2: Priemerné skóra sledovaných premenných (pretestu) vybraných učiteliek MŠ podľa stanoveného kritéria skupín vysoko a nízko tvorivých.

		Urbanov test tvorivosti	PSMI-CMS
Skupina vysoko tvorivých učiteliek MŠ	AM	29,33	18
	N _{VTU}	3	1
Skupina nízko tvorivých učiteliek MŠ	AM	14,5	3
	N _{NTU}	2	1

1.) Analýza vplyvu tvorivosti učiteliek MŠ na tvorivosť zverených detí (kritérium tvorivosti učiteľky - výkon v Urbanovom teste):

Nasledovalo porovnávanie výkonov v testoch tvorivosti *u detí*, ktoré boli zverené týmto učiteľkám MŠ.:

- 45 detí (priemerného veku 57,00 mesiacov) bolo zverených vysoko tvorivým učiteľkám (podľa Urbanovho testu).
- 36 detí (priemerného veku 57,03 mesiacov) bolo zverených nízko tvorivým učiteľkám (podľa Urbanovho testu).

Porovnávali sme skóra tvorivosti oboch takto vytvorených skupín detí (výsledky prezantujeme v tabuľke 3). V mierach figurálnej tvorivosti (fluencii, flexibilita, elaborácii a celkovom skóre figurálnej tvorivosti) dosahovali deti zo skupiny vysoko tvorivých učiteliek vyššie skóra, avšak tieto boli štatisticky nevýznamné. Nevýznamné rozdiely medzi skupinami boli zistené i vo všetkých mierach verbálnej tvorivosti.

Vo všetkých mierach pohybovej tvorivosti (pohybovej fluencii, flexibilita, originalite i celkovom skóre) dosahovali deti zo skupiny vysoko tvorivých učiteliek výrazne vyššie skóra než deti zo skupiny nízko tvorivých učiteliek. V prípade pohybovej flexibility bol tento rozdiel i signifikantný, a to na hladine významnosti 0,05.

Uvedené zistenia *potvrdzujú subhypotézu „H1“* teda *len čiastočne*: tvorivosť učiteliek má významný vplyv na úroveň tvorivosti detí, ale len v *miere pohybovej flexibility*.

Tabuľka 3: Priemerné skóra výkonov v testoch tvorivosti u detí začlenených do skupín podľa úrovne tvorivosti učiteľky MŠ (Urbanov test tvorivosti).

Skupiny detí podľa tvorivosti učiteľky ↓	MIERY FIGURÁLNEJ TVORIVOSTI					MIERY VERBÁLNEJ TVORIVOSTI				MIERY POHYBOVEJ TVORIVOSTI				
	FF	FX	FO	FE	FT	VF	VX	VO	VT	PF	PX	PO	PT	
VT N=45	AM	9,76	6,11	9,67	9,11	34,6	1,89	0,44	2,60	4,93	4,71	1,58	7,49	13,8
	sd	5,64	4,44	7,65	12,7	26,5	2,11	0,92	4,94	7,63	4,21	2,33	9,25	15,5
NT N=36	AM	9,56	4,91	10,2	8,56	33,2	1,78	0,83	2,80	5,42	3,92	0,67	5,11	9,69
	sd	4,65	2,90	8,67	10,2	22,4	2,02	1,34	4,21	7,39	2,64	1,37	5,61	9,29
sig. hod. t	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,04	-	-

Legenda : VT- skupina detí s učiteľkami s vysokou tvorivosťou (podľa Urbanovho testu tvorivosti)

NT- skupina detí s učiteľkami s nízkou tvorivosťou (podľa Urbanovho testu tvorivosti)

AM -aritmetický priemer

sd - smerodajná odchýlka

sig. hod. t - významnosť hodnoty t podľa t-testu



- označenie významnosti na hladine $p < 0,05$



- označenie významnosti na hladine $p < 0,01$



- označenie významnosti na hladine $p < 0,001$

FF - figurálna fluencia

FX - figurálna flexibilita

FO - figurálna originalita

FE - figurálna elaborácia

FT - figurálna tvorivosť

VF - verbálna fluencia

VX - verbálna flexibilita

VO - verbálna originalita

VT - verbálna tvorivosť

PF - pohybová fluencia

PX - pohybová flexibilita

PO - pohybová originalita

PT - pohybová tvorivosť

legenda platí aj pre nasledujúcu tabuľku

Tabuľka 5: Priemerné skóra výkonov v testoch tvorivosti u detí začlenených do skupín podľa úrovne tvorivej motivácie učiteľky MŠ (podľa dotazníka PSMI- CMS).

Skupiny detí podľa tvor.motiv učiteľky ↓	MIERY FIGURÁLNEJ TVORIVOSTI					MIERY VERBÁLNEJ TVORIVOSTI				MIERY POHYBOVEJ TVORIVOSTI				
	FF	FX	FO	FE	FT	VF	VX	VO	VT	PF	PX	PO	PT	
VT N=19	AM	10,6	5,95	11,2	6,11	33,8	2,74	1,42	4,58	8,74	4,63	0,95	6,32	11,9
	sd	4,26	3,24	9,24	8,71	20,8	2,28	1,61	5,12	8,79	3,06	1,78	6,36	10,9
NT N=17	AM	8,41	3,76	9,18	11,3	32,6	0,71	0,18	0,82	1,71	3,12	0,35	3,76	7,25
	sd	4,92	1,98	8,13	11,3	24,7	0,85	0,39	1,13	2,14	1,87	0,61	4,45	6,42
sig. hod. t	-	0,02	-	-	-	0,002	0,004	0,006	0,003	-	-	-	-	-

2.) Analýza vplyvu tvorivej motivácie učiteliek MŠ na tvorivosť zverených detí (kritérium tvorivej motivácie učiteľky -skóre v škále PSMI-CMS):

Nasledovalo porovnávanie výkonov v testoch tvorivosti u detí, ktoré boli zverené týmto učiteľkám MŠ.:

- 19 detí (priemerného veku 58,26 mesiacov) bolo zverených učiteľkám s vysokou mierou tvorivej motivácie (podľa PSMI-CMS).
- 17 detí (priemerného veku 55,65 mesiacov) bolo zverených učiteľkám s nízkou mierou tvorivej motivácie (podľa PSMI-CMS).

Výsledky analýzy prezentovanej v tabuľke 4 ukázali výraznejšie rozdiely priemerných skóre tvorivosti medzi vytvorenými skupinami, než v predchádzajúcom prípade. (tabuľka 3).

V mierach figurálnej tvorivosti dosiahla skupina detí učiteliek s vysokou mierou tvorivej motivácie vyššie skóra (a to v mierach figurálnej fluencie, flexibility, originality a celkovom skóre). Rozdiel v priemernom výkone **figurálnej flexibility** bol i štatisticky významný.

Najvýznamnejšie rozdiely medzi sledovanými skupinami sme zaznamenali v **mierach verbálnej tvorivosti**, všetky v prospech detí zo skupiny učiteliek s vysokým skóre tvorivej motivácie. Všetky na hladine významnosti 0,01.

Rozdiely medzi skupinami v mierach pohybovej tvorivosti boli štatisticky nesignifikantné, i keď na úrovni priemerov boli opäť deti z prvej skupiny (učiteliek s vysokou tvorivou motiváciou) vo výhode.

Uvedené zistenia naznačujú, že učiteľky s vysokou tvorivou motiváciou pozitívne vplyvajú na úroveň **najmä verbálnej tvorivosti**, i keď i v ďalších typoch tvorivosti dosahovali deti z tejto skupiny lepšie výsledky (hoci rozdiely neboli štatisticky preukazné). Týmto môžeme subhypotézu *H2 považovať za potvrdenú*.

ZÁVER

Analýza vplyvu tvorivosti učiteľky na tvorivosti detí čiastočne potvrdila očakávané vzťahy. Deti tvorivejších učiteliek dosahovali v mierach figurálnej a pohybovej tvorivosti lepšie výsledky, než deti menej tvorivých učiteliek. Najvýraznejší rozdiel medzi deťmi sme zistili v miere pohybovej flexibility.

Tvorivá motivácia učiteľky sa v štúdiu ukázala ako významný faktor ovplyvňujúci tvorivosť detí. Deti učiteliek s vysokou tvorivou motiváciou dosahovali významne vyššie skóra vo všetkých faktoroch verbálnej tvorivosti ako i v miere figurálnej flexibility. I keď i v ďalších

oblastiach tvorivých výkonov skórovali na úrovni priemerov lepšie, než deti učiteliek s nízkou tvorivou motiváciou.

Výsledky tejto analýzy však s ohľadom na veľkosť skúmanej vzorky probandiek-učiteliek nie je možné zovšeobecniť, avšak pomáhajú doplniť obraz o tvorivosti detí širšie koncipovaného výskumu o ktorom referujeme na iných miestach (pozri: Fichnová, Vinterová, 2002; Fichnová, 2001 a i., kde učiteľky MŠ boli kľúčovými osobami v realizácii programu stimulácie tvorivých schopností detí predškolského veku, je teda pravdepodobné, že ich motivácia k tvorivosti, črty osobnosti ako i úroveň ich tvorivých schopností boli faktormi, ktoré ovplyvnili mieru úspešnosti aplikovaného programu.) Vo výskume E. Kováčovej (1979b) sa potvrdilo, že vysoko tvoriví vychovávatelia mali vysoko tvorivé deti. V tomto kontexte je žiaduce, aby učiteľ rozvíjal nie len tvorivý potenciál zverených detí, ale pracoval i na rozvoji vlastných osobnostných kvalít. Uvedené závery korešpondujú s všeobecnými cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania prezentované projektom Milénium (2001), kde sú zahrnuté návrhy zmien i v oblasti prípravy pedagogických pracovníkov, učiteľov v požiadavke orientácie sa na rozvoj osobnosti pedagóga, ktorý bude vedieť kultivovať človeka a jeho svet.

LITERATÚRA

- Amabile, T. M. 1983. Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1983, 3, p. 357-376.
- Amabile, T. M. 1989. *Growing up Creative*. New York : Crown Publishers, 1989. 212 p. ISBN 0-517-56939-6.
- Amabile, T. M., Gryskiewics, N. D. 1989. The Creative Enviroment Scales: Work Enviroment Inventory. In: *Creativity Research Journal*, vol. 2, 1989. p. 231 - 253. ISSN 1040-0419.
- Blecher, T. F. 1975. Modeling Original Divergent Responses : An Initial Investigation. In: *Journal Educational Psychology*, 67, 1975, 3, p. 351-358.
- Čáp, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.ň
- Dacey, J. S., Lennon, K. H. 2000. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing, 2000, 250 s. ISBN 80-7169-903-9
- Ďatelinková, E., Kováč, T. 1978. K psychologickým metódam zisťovania utvárajúcej sa tvorivej osobnosti u žiakov 6. ročníka ZDS. In: *Československá psychologie*, 22, 1978, 4, s. 342-344.
- Derks, P. 1985. Abstract: Creativity in Shakespeare's Humor. In: *Journal of Creative Behavior*, 19, 1985, 3, p. 218.
- Dočkal, V. 1995. Nadanie a tvorivosť: vzťah genetiky a prostredia. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1995, 1, s. 22-24.
- Dočkal, V. 1996. Rodinné prostredie ako činiteľ rozvoja detských talentov. In: *Retrospektíva, realite a perspektíva psychológie na Slovensku. Zborník príspevkov VIII. zjazdu slovenských psychológov*. Bratislava : Stimul, 1996. s.316-317.
- Domino, G. 1979. Creativity and the Home Enviroment. In: *The Gifted Child Quarterly*, 23, 1979, Winter 4, p.818-828.
- Dunn, R., Dunn, K., Treffinger, D. [ca. 1998]. *Bringing Out the Giftedness in Your Child*. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore : John Wiley & Sons, Inc. [ca.1998], p. 2-44.
- Fernald, L. N., Solomon, G. T. 1987. Value Profiles of Male and Female Enterepreneurs. In: *Journal of Creative Behavior*, 21, 1987, 3, p.
- Fichnová, K. 2002. *Stimulácia tvorivosti u detí predškolského veku: Dizertačná práca*. Bratislava: FF UK, 2002. 199 s.

- Fichnová, K., Vinterová, K. 2001. Efektov stimulačného programu tvorivosti po časovom odstupe. In: *Technológia vzdelávania*. v tlači.
- Goetz, E. M. 1989. The Teaching of Creativity to Preschool Children. In: J. A. Glover, R. P. Ronning, C. R. Reynolds, (ed). *Handbook of Creativity*. New York and London : Plenum Press, 1989. Chapter 23, p. 411-427.
- Hlavsa, J. 1985. *Psychologické základy teórie tvorby*. Praha : Academia, 1985. 353 s.
- Hlavsa, J., Jurčová, M. 1978. *Psychologické metódy zisťovania tvořivosti*. Praha : Psychodiagnostické a diagnostické testy, 1978. 263 s.
- Jurčová, M. 1978. Tvorivá osobnosť žiaka a problémy jej rozvoja. In: *Jednotná škola*, 30, 1978, 2, s. 145-159.
- Jurčová, M. 1984a. *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Praktická časť*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1984. 134 s.
- Jurčová, M. 1984b. *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia, forma B : Všeobecná časť*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1984. 68 s.
- Kopasová, D. 1995. Alternatívne modely výchovy a vzdelávania detí z psychologického hľadiska. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, 1995, 1, s.14-16.
- Kováč, T. 1983. Vzťahy tvorivosti a inteligencie detí predškolského veku. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 18, 1983, 6, s. 497-506.
- Kováč, T. 1984. Sociálne pozadie výkonov v mierach tvorivosti detí predškolského veku. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 19, 1984, 2, s. 125- 136.
- Kováč, T. 1985. *Možnosti rozvíjania tvorivosti detí predškolského veku v podmienkach MŠ: Záverečná správa*. Bratislava : VÚDPaP, 1985.
- Kováč, T., Matejčík, M. 1994. Divergentné myslenie a inteligencia v medzinárodnom kontexte. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29, 1994, 2, s. 126-134.
- Kováčová, E. 1979a. Odraz niektorých charakteristík rodiny a školského prostredia v tvorivých výkonoch. In: *Československá psychologie*, 23, 1979, 6, s. 549-553.
- Kováčová, E. 1979b. *Psychologické aspekty tvorivosti vychovávateľov a detí rodinného a internátového typu detských domovov: Záverečná správa*. Bratislava : VÚDPaP, 1979. 166 s.
- Kováčová, E. 1995. Klíma školy a jej obraz v tvorivosti vysokoškolákov. In: *Pedagogická revue*, 47, 1995, 5-6, s. 44-51.
- Kraszková, K. 1994. *Tvorivé schopnosti detí predškolského veku, ich stimulácia a vzťah k iným psychickým funkciám: Diplomová práca*. Nitra : VŠPg, 1994, 118 s.
- Kúrti, J. 1980. Učiteľ ako tvorivá osobnosť. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 15, 1980, 4, s.333-341.
- MILÉNIUM. *Ministerstvo školstva (Slovenská republika)*. 2001. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (Projekt Milénium)*. <http://www.educatio.gov.sk/mnvd/krv.htm> (2001-02-26).
- Milgram, R. M., Feldman, N. D. 1979. Creativity as a Predictor of Teacher's Effectiveness. In: *Psychological Report*, 47, 1979, 4, p. 899-903.
- Pitoňáková, Z. 1996. *Vývin tvorivých schopností detí predškolského veku v podmienkach detského domova a v rodine. Diplomová práca*. Bratislava : FFUK, 1996.
- Salbot, V., Sabolová, G. 1998. *Tvorivosť a jej rozvíjanie v škole*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela PF, 1998. 136 s. ISBN 80-8055-199-5.
- Solowiej, J. 1980. The Family and the Development of the Creative Abilities of the youth. In: *Abstracts Guide of XXIIInd International Congress of Psychology*. Leipzig : [s. n.], 1980. p. 233
- Szobiová, E. 1998. Sociálne prostredie a tvorivosť. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33, 1998, 3, s. 223-231.

- Szobiová, E. 1999. Tvorivosť od záhady k poznaniu. Chápanie, zisťovanie a rozvíjanie tvorivosti. Bratislava : Stimul, 1999, 282 s., ISBN 80-88982-05-7.
- Szobiová, E., Fichnová, K., 2001. The Self-rating Scale of Procreatively Oriented Personality for Nursery School Teachers and Its Relation to Creative Performace. In: Studia Psychologica. 2001. v tlači.
- Taylor, I. A. 1975a. An Emerging View of Creative Actions. In: Perspectives in Creativity. Chicago : Aldine Publishing Company, 1975. p. 279-325. ISBN 0-202-25121-7.
- Taylor, I. A. 1976. Psychological Sources of Creativity. In: Journal of Creative Behavior, 10, 1976, 3.
- Torrance, E. P. 1971. Personal - Social Motivation Inventory: Technical Norms Manual for Short Form. Georgia : Studies of Creative Behavior, 1971, 11 p.
- Torrance, E. P. 1975. Creativity Research in Education: Still Alive. In: Perspectives in Creativity. Chicago : Aldine Publishing Company, 1975, p. 278-296.
- Urban, K. K. 1991. On the Development of Creativity in Children. In: Creativity Research Journal, 4, 1991, 2, p. 177 - 191.
- Wicker, F. 1985. Arhetorical look at humor as creativity. In: Journal of Creative Behavior, 19, 1985, 3, p.175-184.
- Zelinová, M., Zelina, M. 1994. Model tvorivého humanistického vyučovania. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 1994. 25 s.
- Zelinová, M., Zelina, M. 1997. Tvorivý učiteľ. Bratislava : Metodické centrum, 1997. 78 s. ISBN 80-7164-192-8.

ANALÝZA VZŤAHU MEDZI STRATÉGIAMI SPRÁVANIA V NÁROČNÝCH SITUÁCIÁCH A SOCIÁLNYMI NORMAMI NA ÚROVNI JEDNOTLIVÝCH SITUÁCIÍ*

Miroslav FRANKOVSKÝ
Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Úvod

V príspevku uvádzame výsledky z výskumu, ktorý nadviazal na niekoľko už prezentovaných zistení. Postupne boli analyzované:

- súvislostí medzi voľbou stratégie správania v náročnej situácii a normatívnymi presvedčeniami, ktoré sa týkali odvetného správania v situáciách s agresívnym kontextom (Baumgartner, Frankovský, Lovaš, 1998, Frankovský, 1998),
- súvislostí medzi voľbou stratégie správania v náročnej situácii a normatívnymi presvedčeniami, pričom stratégie správania boli zisťované na jednom type situácií a sociálne normy na inom type situácií. (Frankovský, 1999, 2000),
- súvislostí medzi mierou preferencie určitej stratégie správania v náročných situáciách a štruktúrou sociálnych noriem ak boli tieto zisťované na tom istom type situácií (Frankovský, v tlači).

Projekt prezentovaného výskumu vychádzal z uvedených výsledkov, ktoré v konečnom dôsledku nepotvrdili jednoznačne vzťah medzi skúmanými stratégiami správania a sociálnymi normami.

Len stručne uvedieme (tieto východiska sme už viackrát charakterizovali), že vo všetkých štúdiách bolo východiskom zisťovanie miery preferencie jednotlivých stratégií správania (samostatné riešenie, vyhýbanie, hľadanie sociálnej podpory) v štyroch životných kontextoch náročných situáciách (práca, zdravie, blízke interpersonálne vzťahy, morálne a existenciálne otázky) a hodnotenie sociálnych noriem vymedzených IDP modelom ich štruktúry, ktorý umožňuje rozlíšiť injunktívne (čo sa má robiť), deskriptívne (čo sa bežne robí) a personálne normy (čo mám právo urobiť ja).

Metóda

Výskumu sa zúčastnilo 131 respondentov (48 mužov a 83 žien) v priemernom veku 25 rokov.

Vo výskume bola použitá upravená metodika Dotazník SPNS(r) (Baumgartner, Frankovský, 1997, Frankovský, Baumgartner, 1997) a upravená metodika Dotazník NOSTRA 1, pomocou ktorých je možné postihnúť stratégie správania v náročných situáciách a normatívne presvedčenia vo vyššie uvedenom vymedzení.

Výsledky a interpretácia

Na základe získaných údajov analyzujeme v uvedenom príspevku súvislostí medzi preferenciou stratégií správania v náročnej situácii a normatívnymi presvedčeniami na úrovni jednotlivých situácií.

Ak sme skúmali súvislosti medzi stratégiami správania, ktoré boli zisťované na jednom type situácií a sociálnymi normami, ktoré boli zisťované na druhom type situácií, získali sme korelačné koeficienty poukazujúce na skutočnosť, že respondenti, ktorí výraznejšie preferujú stratégiu vyhýbanie, vyjadrujú aj vyššiu mieru akceptácie jednotlivých

* Príspevok je časťou riešenia projektu VEGA MŠ SR a SAV č.2/7227/22.

noriem. Naopak, preferovanie stratégie vyhľadávania sociálnej pomoci súvisí v prípade injunktívnej a personálnej normy s nižšou mierou akceptácie uvedených noriem (odpovede škály zisťovania noriem a stratégií boli opačne skórované). Významná súvislosť medzi stratégiou samostatného riešenia a skúmanými normami sa neprejavila (tabuľka 1).

Tabuľka 1 Korelačné koeficienty medzi vymedzenými normami (injunktívnou, deskriptívnou a personálnou) a stratégiami správania (samostatné riešenie, vyhýbanie, hľadanie sociálnej pomoci) zisťovanými na rozdielnych situáciách

	Samostatné riešenie	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory
Injunktívna norma	.07	-.24*	.20*
Deskriptívna norma	.01	-.19*	.15
Personálna norma	.11	-.27*	.18*

Analýza súvislostí medzi stratégiami správania a sociálnymi normami, ktoré boli zisťované na tom istom type situácií na všeobecnej úrovni týchto stratégií nepriniesla očakávané výsledky. Získané korelačné koeficienty (tabuľka 2) poukazujú čiastočne na analogické tendencie, ako boli popísané v predchádzajúcom výskume (odpovedové škály zisťovania noriem a stratégií boli v tomto prípade súhlasne skórované). Očakávali sme však, že súvislosti medzi skúmanými faktormi v prípade ich analýzy na tých istých situáciách budú štatisticky priekaznejšie. Tento predpoklad sa nepotvrdil.

Tabuľka 2 Korelačné koeficienty medzi vymedzenými normami (injunktívnou, deskriptívnou a personálnou) a stratégiami správania (samostatné riešenie, vyhýbanie, hľadanie sociálnej pomoci) zisťovanými na tých istých situáciách

	Samostatné riešenie	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory
Injunktívna norma	.14	.11	.05
Deskriptívna norma	.00	.09	-.19*
Personálna norma	-.06	.21*	-.03

V prezentovanom príspevku sme preto sústredili pozornosť na analýzu vzťahu medzi stratégiami správania a sociálnymi normami na úrovni jednotlivých situácií. Získané výsledky (tabuľka 3 – tabuľka 11) potvrdili skutočnosť, že tento vzťah nie je transsituačne nemenný. Charakteristika súvislosti medzi sociálnymi normami a stratégiami správania je situačne špecifická. Uvedená situačná podmienenosť skúmanej súvislosti však umožňuje vyčleniť tri skupiny situácií, ktoré vykazujú podobné charakteristiky vzťahu medzi sociálnymi normami a stratégiami správania.

Pre prvú skupinu situácií sú charakteristické štatisticky významné súvislosti medzi jednotlivými typmi sociálnych noriem a stratégiou správania samostatné riešenie (tabuľka 3 – tabuľka 5). Uvedenú súvislosť môžeme interpretovať v tom zmysle, že ak respondenti vyjadrili vyššiu mieru súhlasu so skúmanými normami, vyjadrili aj vyššiu mieru preferencie stratégie samostatné riešenie.

Teda, ak sa respondenti domnievajú, že popísané správanie v týchto situáciách zodpovedá tomu, čo sa má robiť, čo sa bežne robí a čo majú právo urobiť oni, tak vo vyššej miere preferujú samostatný, okamžitý postup riešenia situácie.

Súvislosť medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v druhej skupine situácií na rozdiel od prvej skupiny situácií je opačne orientovaná (tabuľka 6 – tabuľka 8). Znamená to, že čím vyššiu mieru súhlasu so sociálnymi normami respondenti vyjadrili, tým nižšiu

mieru preferencie stratégie samostatné riešenie vyjadrili. Vyššia miera súhlasu so sociálnymi normami v týchto situáciách skôr súvisela s vyššou mierou preferencie stratégie vyhýbanie.

Obsahová orientácia situácií zaradených do druhej skupiny je z hľadiska ich finálneho ukončenia skôr vyhýbavá. Riešenie týchto situácií nie je na základe kritéria oprávnenosti také jednoznačné ako v prvej skupine. Je preto celkom logické, že ak respondenti sa domnievajú, že popísané správanie v týchto situáciách zodpovedá tomu, čo sa má robiť, čo sa bežne robí a čo majú právo urobiť oni, tak vo vyššej miere preferujú postup riešenia, ktorý zodpovedá skôr vyhýbaniu sa ako sa samostatnému riešeniu.

V tretej skupine situácií (tabuľka 9 – tabuľka 11) sa súvislosť medzi sociálnymi normami a stratégiami správania štatisticky významne neprejavila. Obsah týchto situácií sa dotýka morálno – etických problémov. Tieto sú z hľadiska toho čo sa má robiť, čo sa bežne robí a čo mám právo urobiť ja a vo vzťahu k konkrétnemu správaniu zrejme respondentmi posudzované rôzne.

Tabuľka 3 Korelačné koeficienty medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v situácií: „Do vchodu obytného domu, v ktorom žijete, sa prisťahovala rómska rodina. Vaši susedia začali ihneď spisovať proti tomu petíciu, v ktorej žiadajú vystaňovanie tejto rodiny“.

	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory	Samostatné riešenie
Injunktívna norma	.03	.12	.19*
Deskriptívna norma	.00	.23*	.23*
Personálna norma	.08	.17	.21*

Tabuľka 4 Korelačné koeficienty medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v situácií: „V oblasti mesta, v ktorom žijete, došlo v poslednom čase j viacerým lúpežným prepadnutiam spojených s ťažkým ublížením na zdraví. Pretože polícia nevie odhaliť páchatel'ov, občania si vytvorili ozbrojené skupiny a začali na uliciach hliadkovať“.

	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory	Samostatné riešenie
Injunktívna norma	-.24*	.21*	.23*
Deskriptívna norma	-.33*	.18*	.23*
Personálna norma	-.25*	.13	.18*

Tabuľka 5 Korelačné koeficienty medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v situácií: „Osoba dostala počas svojej dlhodobej neprítomnosti list. Jej blízka osoba list otvorila, pretože môže ísť o niečo dôležité a bezodkladné“.

	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory	Samostatné riešenie
Injunktívna norma	-.14	-.12	.24*
Deskriptívna norma	-.25*	.00	.25*
Personálna norma	-.14	-.08	.25*

Tabuľka 6 Korelačné koeficienty medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v situácii: „Partneri si pri vstupe do vzťahu sľúbili vernosť. Jeden z partnerov tento sľub porušil. Svoj prehrešok nemá v úmysle priznať“.

	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory	Samostatné riešenie
Injunktívna norma	.24*	-.20*	-.43*
Deskriptívna norma	.16	-.29*	-.32*
Personálna norma	.38*	-.15	-.59*

Tabuľka 7 Korelačné koeficienty medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v situácii: „Pán X, od ktorého si pred časom jeho známy, pán Y, požičal väčší obnos peňazí, prišiel pri požiari o dlžobný úpis. Pán Y teraz tvrdí, že si nič nepožičal a preto nie je povinný ani nič vrátiť“.

	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory	Samostatné riešenie
Injunktívna norma	.26*	-.19*	-.14
Deskriptívna norma	.31*	.01	-.15
Personálna norma	.41*	-.04	-.18*

Tabuľka 8 Korelačné koeficienty medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v situácii: „Pri koncoročných odmenách jeden z pracovníkov, ktorý očividne nedosahoval najlepšie výsledky, získal najvyššie ohodnotenie. Odmenu, bez akýchkoľvek pochybností, ako samozrejmosť, prijal“.

	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory	Samostatné riešenie
Injunktívna norma	.17	-.01	-.11
Deskriptívna norma	.16	-.16	-.27*
Personálna norma	.27*	-.10	-.30*

Tabuľka 9 Korelačné koeficienty medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v situácii: „Vo firme, ktorá podniká v meste z vysokým percentom nezamestnanosti pracujú „na čierno“ ľudia, ktorí sú dlhodobo evidovaní na úrade práce ako nezamestnaní“.

	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory	Samostatné riešenie
Injunktívna norma	-.08	.05	.18*
Deskriptívna norma	-.17	-.27*	-.05
Personálna norma	.17	-.05	.02

Tabuľka 10 Korelačné koeficienty medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v situácií: „Medzi uchádzačmi o štúdium na vysokej škole sa rozšírila informácia, podľa ktorej väčšina uchádzačov, aby si zabezpečili prijatie na školu dala úplatok“.

	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory	Samostatné riešenie
Injunktívna norma	.07	-.15	-.09
Deskriptívna norma	-.04	-.06	.07
Personálna norma	.09	-.01	.09

Tabuľka 11 Korelačné koeficienty medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v situácií: „Nemocnica má vážne problémy zabezpečiť všetky potrebné operácie. Medzi pacientmi v nemocnici sa hovorí, že všetci, aby sa dostali do poradia na operáciu dali úplatok“.

	Vyhýbanie	Hľadanie sociálnej podpory	Samostatné riešenie
Injunktívna norma	.02	-.03	.06
Deskriptívna norma	-.05	-.02	.12
Personálna norma	-.09	.12	.12

Záver

Jednotlivé prístupy k výskumu správania v náročných situáciách v konečnom dôsledku rezonujú v diskusii o otázke, nakoľko je možné uskutočniť predikciu správania na základe poznania stabilných, dispozičných, transsituačných charakteristík, ktoré ovplyvňujú správanie bez ohľadu na konkrétnu situáciu, resp. ako konkrétna situácia, typ situácií (ich vnímanie) modifikuje uvedené správanie (Terry, 1994, Carver et al., 1989, Parkes, 1986, Holahan a Moos, 1987).

Zisteniami z výskumu, v ktorom sme overovali produktivnosť analýzy súvislosti medzi sociálnymi normami, ako regulátormi správania a stratégiami riešenia náročných situácií sme zároveň chceli prispieť aj do tejto diskusie. Prezentované výsledky analýzy stratégií správania v rôznych náročných situáciách vo vzťahu k sociálnym normám podporujú myšlienku rešpektovania situačnej podmienenosti voľby postupu pri zvládaní uvedených situácií. Nedoriešenou otázkou ale zostáva zmysluplná miera abstrakcie od konkrétnych špecifik jednotlivých situácií, resp. zmysluplná miera generalizácie stratégií správania pre určité typy situácií, ktoré nie je vždy možné kvantitatívne vymedziť. Uvedené poznatky nemajú len teoretický, ale aj metodologický význam. Poukazujú na nevyhnutnosť rešpektovania týchto faktorov pri konštrukcii metodík zisťovania stratégií správania v náročných situáciách.

Literatúra

- Baumgartner, F., Frankovský, M., Lovaš, L. (1998): Vzťahy stratégií zvládania ťažkostí a sociálnych noriem. In.: Výrost, J., Baumgartner, F., (Eds.): Perspektívy výskumu sociálnych noriem. Spoločenskovedný ústav SAV, Košice (CD-ROM).
- Carver, C., S., Scheier, M., F., Weintraub, J., K., (1989): Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Frankovský, M. (1998): Stratégie správania v náročných situáciách a sociálne normy. Človek a spoločnosť, internetový časopis pre pôvodné, teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied, Ročník I, číslo 4, www.saske.sk/cas.
- Frankovský, M. (1999): Situačno-kontextový prístup k analýze súvislostí medzi sociálnymi normami a stratégiami správania v náročných situáciách. In. *Sociální procesy a osobnost*. Psychologický ústav AV ČR, Psychologický ústav FF MU, Brno, 53-59.
- Frankovský, M. (2000): Analysis of connections among strategies of behavior in the demanding life situations and IDP model of structure of social norms. *Studia psychologica*, 42, 3, 177-180.
- Frankovský, M. (2002): Analýza súvislosti medzi posudzovaním sociálnych noriem a preferenciou jednotlivých stratégií správania v tých istých náročných životných situáciách - interakčný prístup. In: *Zborník príspevkov z psychologického zjazdu 2002*. v tlači.
- Holahan, C., J., Moos, R., H., (1987): Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 946-955.
- Parkes, K., R., (1986): Coping in stressful episodes: The role of individual differences, environmental factors, and situational characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1277-1292.
- Terry, D., J., (1994): Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 895-910.

KOMPLEXITA SELF-KONCEPTU V KONTEXTE VYBRANÝCH ČŤRT OSOBNOSTI

Jitka GURŇÁKOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

The relationships between self-concept complexity, positivity of basic beliefs in implicit personal theories of reality, experiencing positive and negative affectivity, causal uncertainty, personal need for structure and the ability to create the structure were explored on 113 university students from non-psychological departments. Self-concept complexity was measured by the newly created SCS scale. As the Scale has not been validated yet, the results should be considered as preliminary.

Východiskom prezentovanej štúdie sa stal predpoklad, že človek si v mysli nevytvára verný obraz reálneho sveta, ale svoj vlastný, užitočný model skutočnosti, ktorý Epstein (1990) nazýva ako osobné implicitné teórie reality. Tento model skutočnosti funguje na predvedomej - prevažne zážitkovej, nie racionálnej rovine uvedomenia. Obsahuje predstavy o vonkajšom a vnútornom prostredí individua, o fungovaní sociálnych vzťahov, ako aj o sebe samom. Podoba jednotlivých predstáv/presvedčení sa formuje od počiatku interakcie jednotlivca s prostredím až do jeho smrti, hoci najsenzitívnejším obdobím utvárania osobných presvedčení je obdobie detstva a dospelovania. Kauzalita medzi osobnými presvedčeniami a skúsenosťou je obojsmerná. Implicitné teórie reality ovplyvňujú individuálny výber a spôsob spracovávania informácií z prostredia, čím pôsobia nielen na formovanie self-konceptu jednotlivca, na jeho emocionálne prežívanie ale aj na jeho správanie – tak sa kruh príčin a následkov uzatvára.

Pokúsili sme sa nazrieť do vzájomných vzťahov medzi tým, ako človek vníma sám seba (komplexita self-konceptu), ako vníma svet okolo seba (osobné teórie reality), ako sa cíti (pozitívna a negatívna afektivita, kauzálna neistota) a medzi dvoma charakteristikami jeho kognitívneho štýlu - potrebou štruktúry a schopnosťou vytvárania štruktúry.

Individuálna potreba štruktúry môže podľa Neuberga a Newsoma (1993; in Sarmány Schuller, Stríženec, 1991) do značnej miery ovplyvniť spôsob, akým ľudia rozumejú, prežívajú a interagujú so svetom. Schopnosť vytvárania kognitívnej štruktúry umožňuje jedincovi dosiahnuť istotu dvoma základnými spôsobmi: 1. stratégiou vyhýbania sa informáciám, alebo 2. pokusmi štruktúrovať svet do jednoduchšej, riaditeľnejšej podoby používaním zjednodušených generalizácií - prototypov, schém - väčšinou na základe minulých skúseností. Vysoká schopnosť štruktúrovať svet sa premieta do významne nižšieho stupňa neistoty a tým sa spája aj s nižším stresom, resp. efektívnejším copingom (Sarmány Schuller, 1999).

Kauzálna neistota ako črta je mierou, v ktorej človek chronicky pociťuje neistotu v schopnosti identifikovať a pochopiť kauzálne podmienky (predovšetkým sociálnych) udalostí. Podľa autorov Wearyho a Edwardsa (1994; in Weary, Edwards, Reich, 1998) môže mať značný dopad na myslenie a správanie individua, ktorý sa prejaví aj v oblasti vyhľadávania a spracovávania informácií. Predpokladali sme, že prežívanie kauzálnej neistoty, potreby štruktúry a rozdiely v schopnosti vytvárania štruktúry budú mať veľa spoločného s konceptom Epsteinových osobných teórií reality ako aj so spôsobom sebahodnotenia jednotlivca - jeho komplexitou. Komplexitou self-konceptu nazývame podľa Stein (1994) množstvo rôznych, významovo odlišných aspektov ja, včlenených do schémy seba.

Očakávali sme, že vyššia úroveň komplexity self-konceptu sa bude spájať s nižšou extrémnosťou v osobných teóriách reality, s vyváženejším pomerom prežívania pozitívnej a negatívnej afektivity, so strednou úrovňou kauzálnej neistoty, menšou potrebou štruktúry a/alebo s menšou schopnosťou vytvárania štruktúry.

Súbor: 113 vysokoškolských študentov (50 mužov; 63 žien), vo veku od 20-24 rokov.

Metóda:

- Škála komplexity self-konceptu (ŠKS, Gurňáková, 2002b)
- Dotazník základných presvedčení (BBI, Epstein, 1990, preklad Gurňáková, 2001)
- Škála pozitívnej a negatívnej afektivity (PANAS, Watson et al., 1988, preklad Ficková 2000)
- Škála kauzálnej neistoty (CUS, Edwards, Weary, 1998, preklad Sarmány Schuller, 1999)
- Škála schopnosti vytvárania štruktúry (AACS, Bar-Tal, 1994, preklad Sarmány Schuller, 1998)
- Škála potreby štruktúry (NFCS, Bar-Tal, 1994, preklad Sarmány Schuller, 1999)

Výsledky a diskusia

Komplexita self-konceptu, ako ju meria novovytvorená škála komplexity self-konceptu (ŠKS, podrobnejšie Gurňáková, 2002b), **má odlišnú distribúciu u mužov a u žien** ($p < .001$; obr. 1). Ponúkajú sa dve vysvetlenia:

a) stavba škály: Komplexita self-konceptu bola stanovená na základe pomeru v prisudzovaní si osobnostne relevantných adjektív z dvoch faktorov škály (získaných vo faktorovej analýze položiek):

1. prvý faktor obsahuje **sociálne nežiadúce charakteristiky** (24 položiek: zbabelý, neistý, hlúpy, napätý, lenivý, nervózny, bez energie, sebecký, nepriateľský, popudlivý, slabá vôľa, chladný, lajdácky, nespolupracujúci, vulgárny, zanedbaný, neohrabaný, neúprimný, nezodpovedný, zlomyseľný, úzkostlivý, bezohľadný, namyslený, samotársky) **a položku "mužský"**.

2. druhý faktor obsahuje **sociálne žiadúce charakteristiky** (24 položiek: aktívny, odvážny, silný, rozhodný, vášnivý, sebaistý, sebavedomý, pribojný, srdečný, kultivovaný, racionálny, pestovaný, rozvážny, múdry, dobromyseľný, poriadkumilovný, mierumilovný, nezávislý, úprimný, láskavý, presný, oddaný, svedomitý, skromný) **a položku "ženský"**.

Muži sa môžu ľahšie priznávať k vlastnostiam z "negatívneho" faktora ako ženy, čím ich skóre vzrastá.

b) Uvedený rozdiel nemusí byť daný samotnou štruktúrou škály. Pri selekcii položiek do faktorov sme robili všetky analýzy pre mužov a ženy oddelene a do výslednej verzie sme zahrnuli iba tie položky, na distribúciu ktorých sa obe pohlavia zhodli. Považujeme za pravdepodobné, že to, čo je u mužov tolerované ako prejav ich mužskosti (napr. drsnosť, chladnosť), môže byť u žien vnímané ako sociálne nežiadúce, kým naopak to platiť nemusí (jemnosť, starostlivosť...). Muži môžu mať naozaj širší repertoár sociálne prijateľného správania ako ženy, čo sa prejaví aj v štruktúre ich self-konceptu.

Základné osobné presvedčenia, afektivita a komplexita self-konceptu.

Vyššia úroveň komplexity self-konceptu sa spája s nižšou úrovňou celkovej pozitívnosti osobných presvedčení (menšou extrémnosťou v pozitívnom hodnotení sveta, seba a vzťahov s inými ľuďmi), znižuje úroveň prežívania pozitívnej a zvyšuje mieru prežívania negatívnej afektivity (obr.2, 3; tab.1.). Vzťah medzi všeobecnou pozitívnosťou presvedčení a afektivitou však nie je taký jednoznačný. Najvyššiu úroveň afektivity oboch polarít uvádzajú probandi so strednou (nie extrémne pozitívnu, ani extrémne negatívnu) úrovňou pozitívnosti v osobných teóriách reality, no podľa korelácií vzťah afektivity s pozitívnosťou presvedčení nie je významný. Rozdiel v prežívaní pozitívnej a negatívnej afektivity klesá priamo úmerne s pozitívnosťou osobných presvedčení.

Rozdiely v afektivite medzi skupinami s rôznou úrovňou pozitívnosti presvedčení indukujú predpoklad, že nie je možné intenzívne prežívať "pozitívne" emócie bez toho, aby bol človek súčasne otvorený prežívaniu "negatívnych" emócií. Probandi, ktorí preukázali extrémne pozitívne, alebo extrémne negatívne implicitné presvedčenia o svete, o vzťahoch s inými ľuďmi ako aj o sebe samých, prežívajú (alebo priznávajú) svoje emócie v nižšej intenzite ako tí so stredne pozitívnymi (realistickejšími alebo vyváženejšími?) presvedčeniami o svete. Inak povedané - ľudia s menej extrémnym (nie iba čiernym alebo bielym) vnímaním a interpretovaním reality, prežívajú pestrejšie a intenzívnejšie emócie (a naopak). V komplexite self-konceptu však dosahujú tiež iba prostredné hodnoty. Sú otvorení rôznym stránkam svojej povahy, ale len po určitú hranicu, čím udržiavajú istú stabilitu, a zároveň dynamickú rovnováhu v svojom sebahodnotení. Dôveryhodnosť uvedeného tvrdenia spochybňuje do istej miery absencia korelácií medzi afektivitou a všeobecnou pozitívnosťou presvedčení. Protiargumentom by mohla byť námietka, že korelácie nezachytia zvláštnosti tohto trendu, pretože absencia pozitívnosti, resp. extrémny negativizmus v osobných presvedčeniach tlmí prežívanie pozitívnej aj negatívnej afektivity a so zvyšovaním pozitívnosti presvedčení na priemernú úroveň afektivita oboch polarít narastá. Pri extrémnom pozitivizme dochádza k ústupu negatívnej časti emócií, kým pozitívna afektivita ostáva na rovnakej úrovni ako predtým, čiže vzťah medzi afektivitou a pozitívnosťou presvedčení obsahuje v závislosti od konkrétnej úrovne pozitívnosti dva protichodné trendy (nárast, aj úbytok istej časti afektivity), čo pravdepodobne pri postupoch korelovania zaniká.

Komplexita self-konceptu, potreba a schopnosť vytvárania štruktúry a kauzálna neistota

Vzájomné pôsobenie rôznej úrovne komplexity self-konceptu na sledované premenné znázorňuje obr. 4 a 5.

Potreba štruktúry u žien podporuje identifikáciu s položkami 2. faktora Škály komplexity self-konceptu (prisudzovanie si "ženských" a sociálne žiadúcich osobnostných vlastností) a s pozitívnou afektivitou. Podporuje odmietanie spoločensky nežiadúcich položiek 1. faktora škály, čo sa odráža v zápornej korelácii potreby štruktúry a komplexity self-konceptu. Je možné, že ženy si na základe vyššej potreby štruktúry (v porovnaní s mužmi) odmietajú pripustiť "tienisté", "negatívnejšie" alebo "mužské" stránky svojej povahy, čo by mohlo vysvetľovať rozdiely v komplexite self-konceptu (vyššia u mužov) a v celkovej pozitívnosti presvedčení medzi nimi (vyššia u žien). Potreba štruktúry u žien znižuje komplexitu self-konceptu, u mužov tento vzťah neplatí. Schopnosť vytvárania štruktúry sa u oboch pohlaví spája s vyššou celkovou pozitívnosťou presvedčení, redukuje prežívanie negatívnej afektivity a kauzálnej neistoty.

U mužov komplexitu self-konceptu neovplyvňuje individuálna potreba štruktúry, ale schopnosť vytvárania štruktúry. Ich potreba štruktúry sa nespája ani s afektivitou, hoci výrazne podporuje prežívanie kauzálnej neistoty. Na pozitívnu aj negatívnu afektivitu mužov vplýva **schopnosť vytvárania štruktúry (kladná korelácia s pozitívnou a záporná s negatívnou afektivitou).** **Kauzálna neistota u mužov rastie s potrebou a klesá so zvyšujúcou sa schopnosťou vytvárania štruktúry, na rozdiel od žien však nesúvisí s úrovňou komplexity self-konceptu. U oboch skupín znižuje pozitívnosť osobných presvedčení, ale len u mužov zvyšuje prežívanie negatívnej afektivity.**

Zhrnutie: skupinový profil mužov a žien na základe komplexity self-konceptu

Nižšia komplexita self-konceptu sa spája s vyššou schopnosťou vytvárania štruktúry, vedie k vyššej pozitívnosti osobných presvedčení, častejšiemu prežívaniu pozitívnej afektivity (u žien aj nižšej kauzálnej neistote) a popieraniam negatívnej afektivity.

Stredná (priemerná) úroveň komplexity self-konceptu zodpovedá prostrednej (realistickej?) úrovni pozitívnosti presvedčení a nižšej schopnosti vytvárania štruktúry, ktorá s pribúdaním komplexity už podstatne neklesá. U žien sa vyznačuje vyššou potrebou štruktúry a vyššou úrovňou negatívnej afektivity, v porovnaní so skupinami s hraničnými hodnotami komplexity. U mužov je v prostrednej skupine komplexity potreba štruktúry aj kauzálna neistota naopak najnižšia. Pozitívna aj negatívna afektivita dosahujú strednú mieru intenzity.

Vysoko komplexní muži majú najvyššiu potrebu štruktúry, pri najnižšej schopnosti vytvárania štruktúry a najmenej pozitívne presvedčenia o svete. Prežívajú najviac negatívnej, najmenej pozitívnej afektivity a rovnako vysokú mieru kauzálnej neistoty ako muži s nízkou úrovňou komplexity. Vysoko komplexné ženy majú napriek nízkej pozitívnosti presvedčení aj nízku potrebu štruktúry, pri rovnakej schopnosti vytvárania štruktúry ako ženy so strednou úrovňou komplexity. Prežívajú však výrazne viac kauzálnej neistoty, hoci úroveň ich negatívnej afektivity je nižšia ak u žien zo strednej skupiny.

V tejto chvíli nedokážeme jednoznačne vysvetliť rozdielne fungovanie potreby štruktúry a kauzálnej neistoty v skupinách mužov a žien. Musíme zohľadniť možné skreslenia výsledkov spôsobené nereprezentatívnosťou a nízkym počtom osôb výskumnej vzorky. Predpokladáme však, že by časť uvedených rozdielov po dôkladnejšom skúmaní bolo možné vysvetliť teóriami o rozdieloch v preferovanom spôsobe myslenia u mužov a žien.

Záver

Hoci nás použité štatistické metódy neopravňujú hovoriť jednoznačne o kauzalite sledovaných vlastností, predpokladáme primárne pôsobenie charakteristík kognitívneho štýlu na podobu osobných implicitných teórií reality a self-konceptu.

Vysoká potreba štruktúry u žien nášho súboru sa spája so silnejším prežívaním kauzálnej neistoty a s nižšou komplexitou self-konceptu. Vysoká schopnosť vytvárania štruktúry vedie u oboch pohlaví k vyššej (extrémnej) úrovni pozitívnosti v osobných teóriách reality. U mužov vedie schopnosť vytvárania štruktúry aj zníženiu komplexity v ich sebahodnotení.

Úroveň komplexity sa prejavuje súčasne tak v kognitívnych aspektoch sebahodnotenia (self-koncepte), v uvedomovaní si širšieho spektra vlastných emócií ako aj na úrovni realizmu (resp. extrémnosti) v osobných teóriách reality.

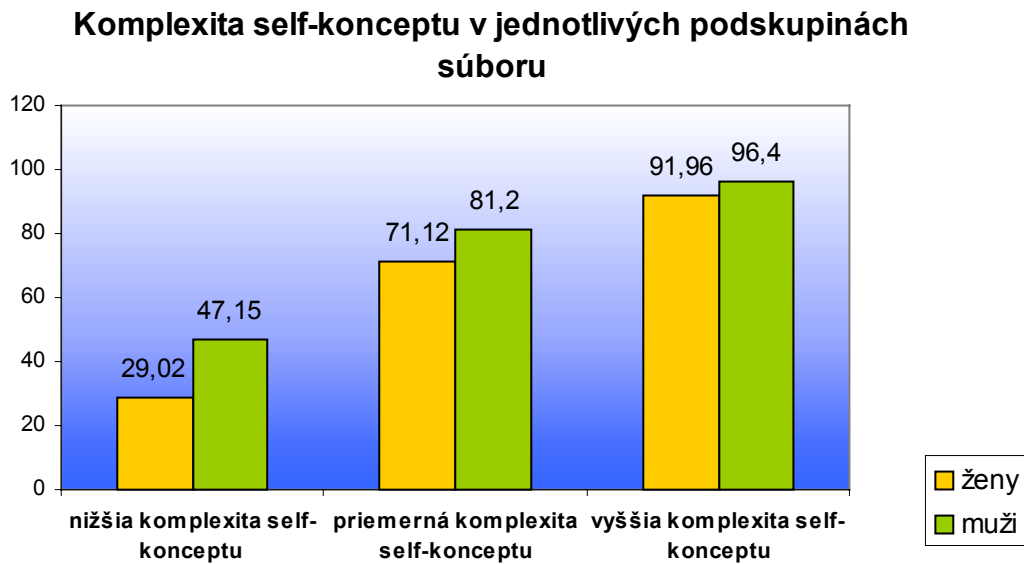
Vhodná podoba osobných teórií reality a self-konceptu jednotlivca závisí od prostredia, v ktorom sa jednotliviec pohybuje. Extrémna pozitívnosť presvedčení, alebo jednoznačne vyhranený self-koncept, nemusí byť z hľadiska účelnej adaptácie k meniacim sa podmienkam prostredia výhodná. Primeraná úroveň kauzálnej neistoty a zdravej nedôvery vo všeobecnú prívetivosť okolitého sveta môže byť faktorom, ktorý človeku umožní rýchlejšiu identifikáciu bežných životných problémov a efektívnejšie hľadanie ich riešenia. Podľa Epstein (1990) sú ľudia s menšou extrémnosťou v osobných teóriách reality schopní pružnejšie reagovať v meniacich sa podmienkach prostredia a zároveň sú odolnejší voči psychickým poruchám (napr. post-traumatická stresová porucha, reaktívna depresia, psychosomatické ochorenia a pod.) ako tí, ktorých extrémne pozitívne presvedčenia sú náhle konfrontované s neočakávanou náročnou situáciou z reality (prírodné katastrofy, choroby, úmrtia, obeť násilia). Predpokladáme, že primeraná úroveň otvorenosti voči rôznym stránkam skutočnosti vo vlastnom sebahodnotení, ako aj v ostatných osobných teóriách reality, je z hľadiska efektívnej adaptácie jedinca k prostrediu najvýhodnejšia. Extrémna nedôvera ku svetu ako aj extrémna nevyhranenosť v sebapónímaní človeka zneisťuje a môže komplikovať jeho orientáciu v konkrétnej životnej situácii.

Literatúra

- Edwards, J. A., Gifford, W., Darcy Reich, A., 1998, Causal Uncertainty: Factor Structure and Relation to the Big Five Personality Factors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 451-462.
- Epstein, S., 1990, Cognitive-Experiential Self-Theory. In Pervin, Lawrence A. (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press. 165-192.
- Ficková, E., 2000, Negatívna afektivita/emocionalita a sebahodnotenie adolescentov. In: Ruiselová, Zdena (Ed.), *Adjustačné problémy, charakteristiky zvládania a osobnosť adolescentov*. Zborník. Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava, 55-66.
- Gurňáková, J., 2002, Self-Concept Complexity, Affectivity and Extremity in Personl Theories of Reality. 11. European Conference on Personality, 21.-25. July 2002, Jena, Germany.
- Gurňáková, J. 2002b, Škála komplexity self-konceptu. (Druhé kolo). Zborník. Sarmány Schuller I. (Ed.) X. zjazd sloveských psychológov, 17.-18. 10. 2002, Bratislava, (v tlači).
- Sarmány Schuller, I., 1999, Neistota-istota / prípad kauzálnej neistoty. In Bratská, M., Naništová, E., Sarmány Schuller, I. (Eds.), *Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku*. Zborník príspevkov IX. Zjazdu slovenských psychológov, 30.6. – 2.7. 1999, Trenčín, 13-19.
- Sarmány Schuller, I., Stríženec, M., 1999, Fundamentalizmus a potreba štruktúry. In Bratská, M., Naništová, E., Sarmány Schuller, I. (Eds.), *Reflexie súčasnej psychológie na Slovensku*. Zborník príspevkov IX. Zjazdu slovenských psychológov, 30.6. – 2.7. 1999, Trenčín, 170-175.
- Stein, K. F., 1994, Complexity of the Self-Schema and Responses to Disconfirming Feedback. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 2, 161 - 178.

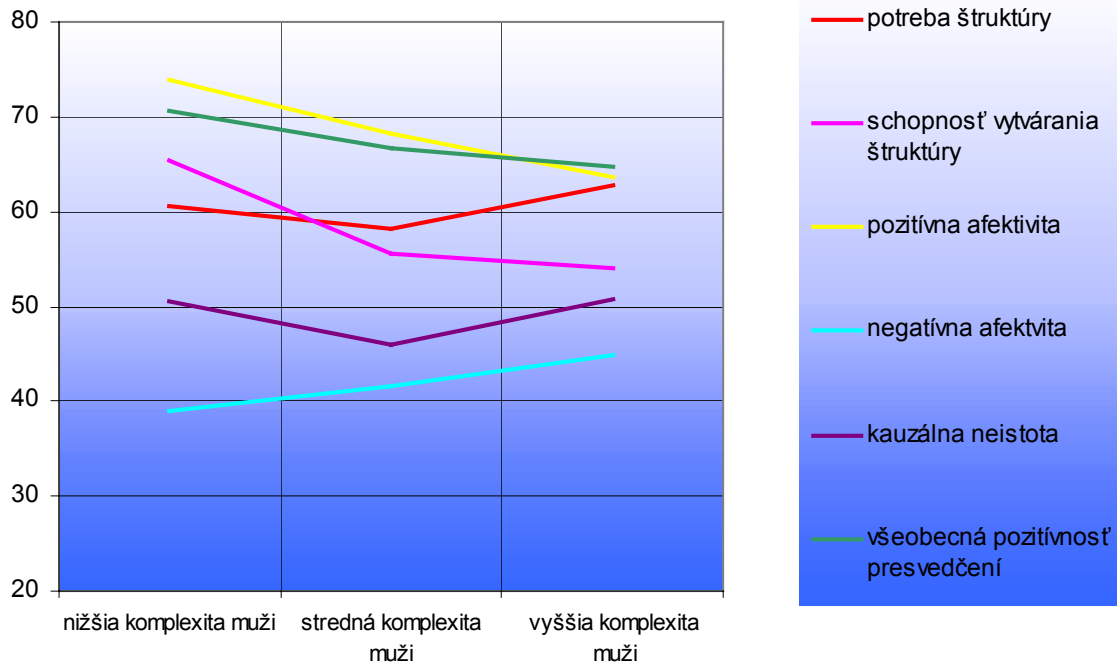
	ŽENY	MUŽI	ŠKS komplexita self- konceptu	PANAS pozitívna afektivita	PANAS negatívna afektivita	BBI všeobecná pozitívnosť presvedčení	NFCS potreba štruktúry	AACS schopnosť vytvárania štruktúry	CUS kauzálna neistota
ŠKS Komplexita self-konceptu				-.264 .018	.358 .002	-.471 .000	-.275 .015		.241 .029
PANAS Pozitívna afektivita			-.309 .015				.214 .046		
PANAS Negatívna afektivita			.232 .052			-.352 .002		-.217 .044	
BBI všeobecná pozitívnosť presvedčení			-.235 .050					.426 .000	-.366 .002
NFCS potreba štruktúry									
AACS schopnosť vytvárania štruktúry			-.342 .008	.269 .030	-.261 .034	.322 .011	-.281 .024		-.271 .016
CUS kauzálna neistota					.241 .046	-.459 .000	.365 .005	-.296 .019	

Tab. 1. Korelačná matica pre mužov (N=50) a ženy (N=63).



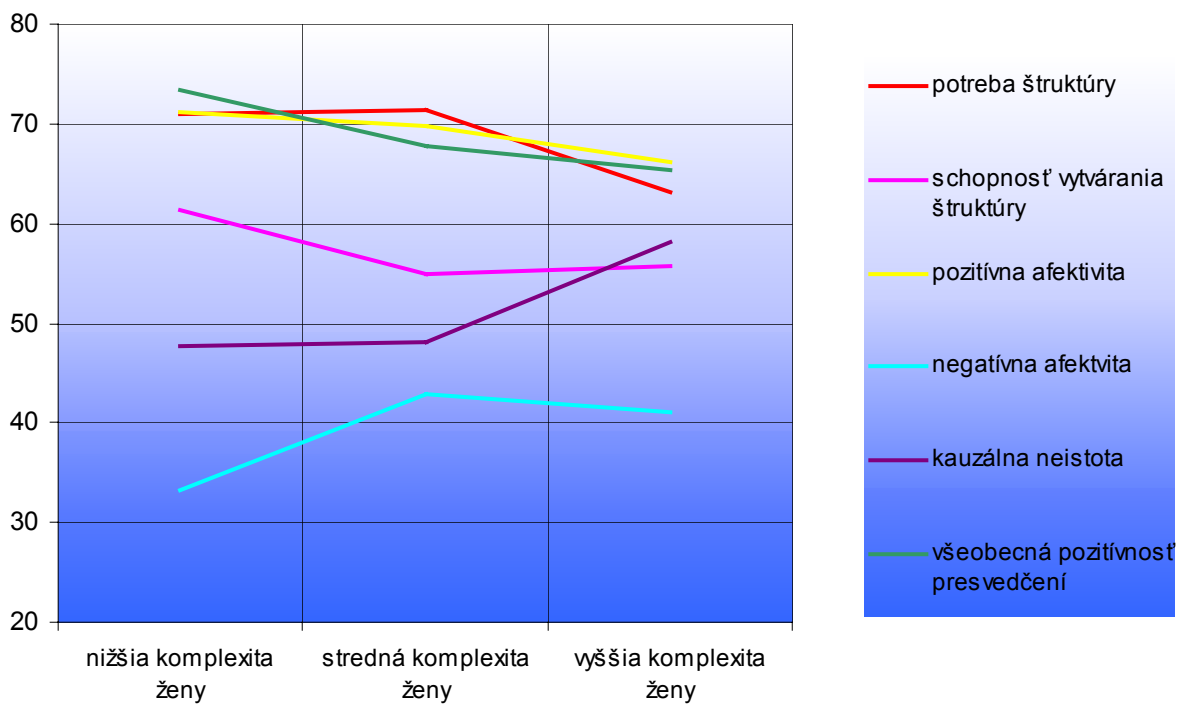
Obr. 1.

MUŽI
Rozdiely medzi skupinami s rôznou úrovňou komplexity self-konceptu

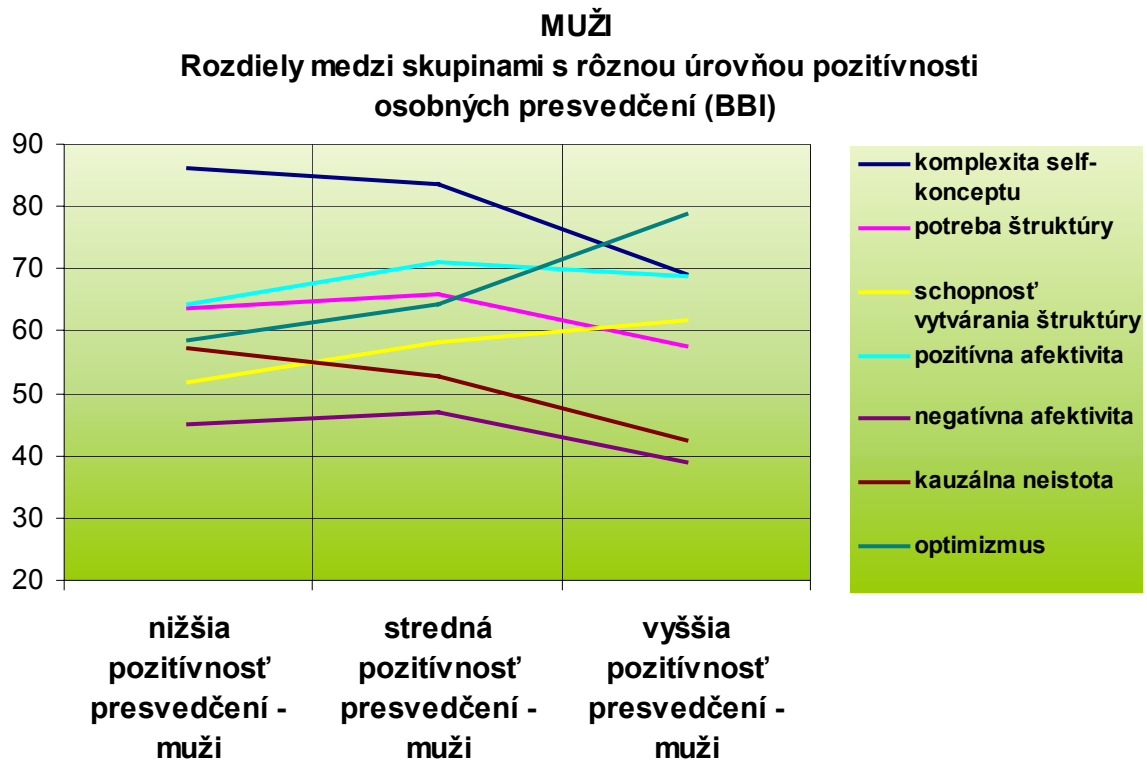


Obr. 4.

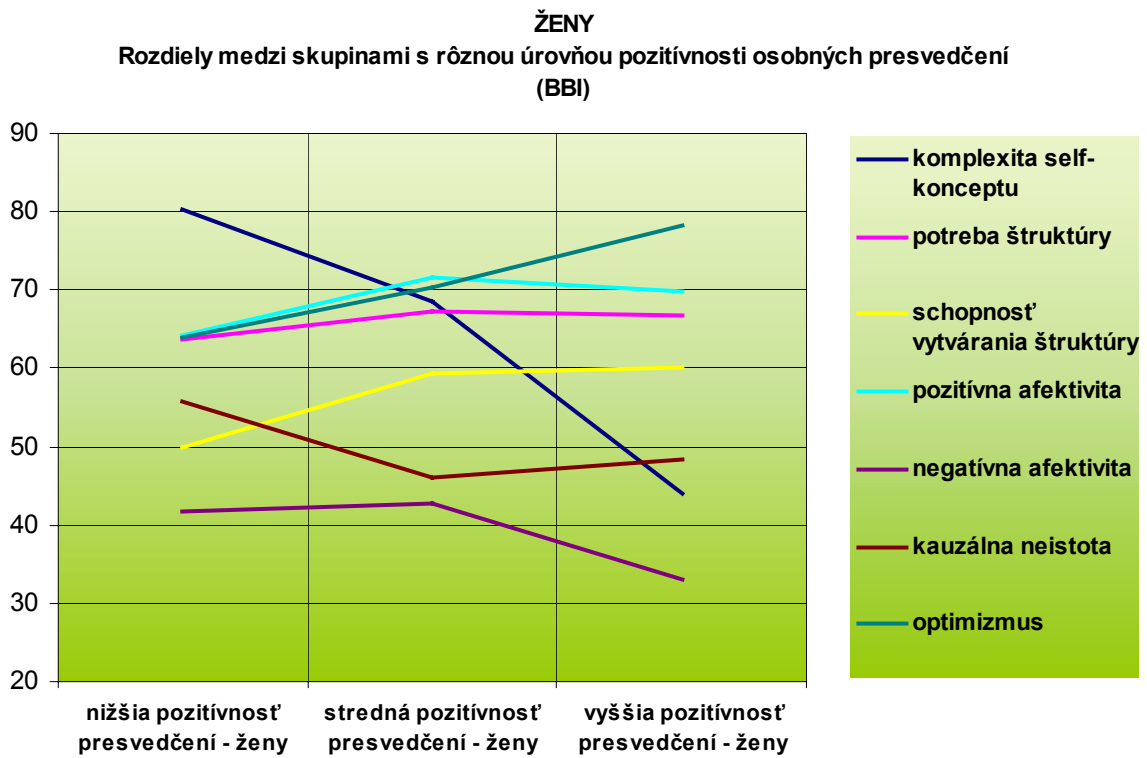
ŽENY
Rozdiely medzi skupinami s rôznou úrovňou komplexity self-konceptu



Obr. 5.



Obr. 2.



Obr. 3.

POHYBOVÁ CVIČENÍ JAKO MOŽNOST RESOCIALIZACE V TERAPII PSYCHICKÝCH PORUCH

Běla HÁTLOVÁ, Lukáš DASTLÍK, Petra CHUDĚJOVÁ
Fakulta tělesné výchovy a sportu, Universita Karlova, Praha

Mental illnesses have still been accepted by the community inadequately.

Physical feelings are bound to a change, to a movement. The movement is not only the expression of life, but also is a carrier of the information about processes within the inner environment, about the state of the inner organs, but above all about the state of mind. With the analyses of movement expression of a human it is possible to presuppose the level of actual physical and mental state.

The exercises gradually increase their difficultness by not only somatic contents but also by psychical and social severity (withdrawing of precautions and anxieties, a situation of nonverbal communication and collaboration; team collaboration including verbal communication). Findings connected with work on one's own body are transferred to other spheres of life.

The sense of kineziotherapeutical work is to lead a person to the state where he would be able to work on himself, to help him find the ways of how it is possible to approach his problems, leave him some space so that he could discover the ways himself.

Představení problému

Lidské potřeby jsou uspokojovány v kontaktu s druhými lidmi. K udržení duševní rovnováhy je nutné být schopen udržovat adekvátní meziosobní vztahy se svým okolím. U duševních postižení se tato schopnost ztrácí již na počátku onemocnění.

Právo zajišťuje každému občanovi důstojně žít, tedy naplňovat své základní biologické, sociální i duchovní potřeby. Je důležité si uvědomit, že ne každý je schopen uspokojit své základní potřeby a že ohrožení potřeb jedné skupiny je současně ohrožením skupin dalších.

Duševní nemoci postihují nejen vnímání reality nemocnou osobou, ale i individuální schopnost práce, navazování a udržení adekvátních meziosobních vazeb a schopnost her. Vlivem duševní poruchy není nemocný schopen sám plně uspokojovat lidské potřeby, často nezvládá pracovní zátěž.

Psychicky nemocní primárně selhávají v mezilidských vztazích. Nemocný není schopen vytvořit si vhodné vztahy pro uspokojení svých potřeb. Často dochází k destrukci vztahů vytvořených před propuknutím onemocnění. Sociální izolovanost, neadekvátnost vztahů, osamocenost, bývají jedním z nevážnějších problémů.

Postupně dochází ke ztrátě reálného kontaktu se skutečností, snižuje se schopnost udržet adekvátní mezilidské vztahy. Proto z práce odchází, nebo je propuštěn. Tím ztrácí možnost získat prostředky pro krytí svých potřeb, pro uhájení samostatného života.

Zároveň s nemocným je postižena kvalita života nejbližšího okolí, zejména rodiny.

Narůstající problémy v oblasti sociální zpočátku ohrožují systém blízkých osobních vztahů, následně širší, zejména pracovní prostředí. Narůstá neochota a neschopnost k adekvátnímu řešení situací, k udržení intimních vztahů. Tato skutečnost znamená trvalou zátěž nejen pro nejbližší okolí, ale i pro celou společnost.

Výroční zpráva WHO v roce 2001 je věnována duševnímu zdraví a duševním nemocem. V jejím doporučení se konstatuje, že duševní zdraví bylo příliš dlouho zanedbáváno. Má přitom zásadní význam pro spokojenost každého člověka i společnosti.

Studie organizovaná v 90. Letech Světovou zdravotnickou organizací, Světovou bankou a Harvardskou univerzitou pod názvem „Global Burden Disease“ prokázala, že psychická onemocnění přinášejí především rozvinutým zemím největší ztráty pracovní schopnosti. Podíl neuropsychiatrických poruch na celkovém množství let ztracených předčasnou mortalitou a morbiditou (DALY) je v Severní Americe, Západní a Střední Evropě 22,0% což představuje první místo před dalšími onemocněními (kardiologická onemocnění 20,4%, onkologická onemocnění 13,7%). Nejčastěji frekventované jsou neurotické poruchy, poruchy vyvolané stresem a somatomorfni poruchy. Za nejzávažnější neuropsychiatrické choroby považuje WHO schizofrenii, deprese, Alzheimerovu chorobu, epilepsii, mentální retardaci a alkoholovou závislost.

Principem moderní péče o duševně nemocné musí být tendence pomoci jim zapojit se do běžných podmínek života na kvalitativně nejvyšší možné úrovni.

Při zvládání akutních psychických obtíží má současné době nejužívanější forma terapie, farmakoterapie primární postavení, v následné léčbě však problém spíše překrývá. K řešení problému a resocializaci nemocných je nutné použít terapie další. Psychoterapie pracují převážně s verbálními metodami, které jsou účinné u většiny neurotických poruch. Pro mnohé duševně nemocné, zejména u psychotických o onemocnění a těžkých forem deprese se ukazují jako vhodnější neverbální terapeutické přístupy. Mezi ně patří terapie vycházející z prožívání vlastního těla. I když je psychopatologie jedinců velmi složitá, můžeme ji ovlivnit pomocí neverbální komunikace prostřednictvím pohybu.

Subjektivní zkušenost z prožívání, myšlení, jednání je předpokladem pro pochopení sebe sama v konkrétních vztazích a souvislostech s vnější realitou. Na základě změny prožívání jsou vyvíjeny nové způsoby jednání. Poznání o vlastním prožívání dává možnost rozhodnout se k cílevědomému jednání, k aktivnímu vytváření vlastního světa.

Cíleně zaměřené pohybové- terapeutické programy se snaží v průběhu pohybových her získat přístup k postiženému a prostřednictvím osobních prožitků dosáhnout ovlivnění jeho psychiky. Podněcují aktivitu jedince, zdůrazňují neverbální prvky a navozují situace spolupráce a neverbální i verbální komunikace.

Praktické procvičování situací je hlavní náplní terapeutického procesu a zároveň rámcem pro proces učení a převýchovy, usměrňování potřeb, motivů, následného chování a odstraňování obav a nejistot. Bezpečné prožití modelových situací spojené s emočním prožíváním a přirozenými spontánními reakcemi zprostředkovávají nové zkušenosti, ukazují nové možnosti. Toto rozšíření zkušenostního a emočního obzoru je jedním z hlavních cílů kinezioterapie.

Kinezioterapie

Kinezioterapie je somatoterapeutická aktivita která používá modelované cíleně zaměřené pohybové programy. Při jejich provádění vyžaduje aktivní přístup pacienta, pracuje nejen s biologickou složkou osobnosti, ale i s její psychikou a sociálními vztahy. Pohybem v nejširším slova smyslu se snaží získat přístup k pacientovi a prostřednictvím osobních prožitků dosáhnout ovlivnění jeho psychiky ve smyslu uvědomění si vlastního psychosomatického „Já“ a jeho možností. Podněcuje aktivitu jedince, zdůrazňuje neverbální prvky a postupně vyvolává potřebu komunikace.

Kinezioterapie jako součást léčby psychických poruch a chorob používá pohybových programů, které je možno aplikovat za účelem záměrného ovlivňování psychiky nemocného a jeho sociální začleněnosti.

Specifický rozdíl odlišující tuto činnost od jiných činností lze nacházet v jejím zaměření a prostředcích: aktivně prováděný cílený pohybový program, vytvoření terapeutického vztahu, neverbální formy učení, podněcování emocí, interakce ve skupině.

Cílem kinezioterapie je prostřednictvím uvědomění si vlastních pohybových možností zvýšit vědomí vlastní kompetentnosti a tím kvality prožívaného života (Hátlová 2001).

Kinezioterapeutické komunikativní programy

Komunikativní programy vycházejí z předpokladu snadnějšího navázání kontaktu pomocí neverbální komunikace. Zaměřují se na sociální dimenzi, vnímání spoluúčasti a spolupráce, na iniciaci kognitivních a komunikativních procesů. Používají prvky her a pobytu v přírodě. Důraz je kladen na prožívání spoluúčasti a akceptace okolím.

Kinezioterapeutické komunikativní programy jsou zaměřeny na rozvoj sociálních schopností pomocí nácviku neverbálních komunikačních dovedností. V důsledku poruchy myšlení a řeči je komunikace nemocných narušena, slovní výměna nemá odpovídající výpovědní hodnotu a u části pacientů je z důvodu neschopnosti, verbální komunikace nemožná. Oproti tomu může být komunikování na neverbální úrovni srozumitelnější a může být snadněji navozeno. Osvojené individuální dovednosti jsou zařazovány do kontaktních a komunikačních vzorců. Programy vytváří situace podněcující aktivitu nemocného a navozují nutnost vzájemné neverbální a později verbální komunikace. Při cvičení je nutná spolupráce dvou i více cvičících. Náročnost na spolupráci je postupně v pohybových etudách zvyšována. Společně prováděným pohybem je iniciován pocit začlenění a sounáležitosti v návaznosti na potřebu spolupráce a komunikace. Dochází k rozšiřování vztahu k sobě, prostředí, skupině. Pohybová náplň se mění po dobrém zvládnutí zadaného úkolu. Změna je dána zadáním nového úkolu, jehož řešení se pouze z části liší od řešení předchozího. Při zadání není určen způsob zvládnutí, ten musí pacienti najít sami a po dorozumění úkol provést.

Cvičení se opírá o předchozím cvičením obnovené (získané) dovednosti, vědomí vlastní kompetentnosti a vliv emočních prožitků spojených s prováděním pohybových činností. Zvýšená intenzita emocí vede k potřebě sebevyjádření, spontaneitě a je tak jedním ze zdrojů neverbální komunikace.

Program pro ženy a muže je postaven na stejných principech, ale používané prostředky kladou důraz na posilování maskulinních a femininních složek osobnosti. Důraz je kladen na nalezení způsobu řešení, dorozumění a společné provedení úkolu, navození pozitivního prožívání sebe sama v průběhu společné činnosti a potvrzení vlastní kompetentnosti. Cílem komunikativního kinezioterapeutického programu je pomocí pohybové skupinové aktivity zlepšit úroveň komunikačních a sociálních dovedností.

Skupinová terapie může být
 direktivní - řídí se problémy a potřebami dané skupiny klientů
 nedirektivní - hlavní roli má skupinová činnost, kontakt, vztahy mezi členy schopnost spolupráce, sounáležitosti, podpora skupiny.

Cvičení probíhá v malých skupinách do 10 osob, ve známém neohrožujícím prostředí pod vedením stálého kinezioterapeuta, po navázání důvěryplného vztahu mezi kinezioterapeutem a pacientem.

Doporučujeme aby cvičení bylo zařazeno 3x týdně. Cvičení probíhá po dobu kdy jsou pacienti schopni aktivní účasti. Podle našich zkušeností je délka cvičební jednotky 45 minut.

Slovo na závěr

Tělesná cvičení vždy byla a jsou vnímána jako významný doplňující prostředek psychiatrické léčby. Akceptován a oceňován je především účinek somatický. Možnosti psychické a sociální nejsou dostatečně zvažovány. Kinantropologie je schopna přenést mnohé ze svých ověřených poznatků do léčby psychických poruch a onemocnění. Vytvořit takové

formy kinezioterapií a konkrétní pohybové programy, které budou účinněji akceptovat požadavky léčby pacienta a mít účast na jeho intenzivnější rehabilitaci, resocializaci a tím zvyšování kvality života nemocného i jeho okolí.

Literatura

Bandura, A.(1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, 1977, NJ: Prentice Hall.

Dusbábková, J.: (2002): *Využití dramaterapie u psychotiků*. Diplomová práce. FTVS UK Praha

Goleman, D.(1997) : *Emoční inteligence*. Praha, Columbus s.r.o.,

Graffová, CH.(1989): *Konzentrativní Bewegungstherapie in der Praxis*. Hippokrates Verlag Stuttgart, 1989.

Hátlová, B.(2002): *Kinezioterapie v léčbě hospitalizovaných psychiatrických onemocnění*. Praha, Karolinum.

Kirchner, J., Hátlová, B., Hytša, P.(2002): *Kinezioterapie v léčbě závislostí*. Sborník vědeckého semináře FTVS UK, Praha

SOCIÁLNE NORMY MEDZIETNICKÝCH VZŤAHOV - REGULÁTORY SPRÁVANIA SA PRÍSLUŠNÍKOV MAJORITY A MINORITY (VÝSLEDKY EMPIRICKEJ ANALÝZY)

Mária HOMIŠINOVÁ, František BAUMGARTNER
Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Skúmanie sociálnych noriem medzietnických vzťahov

Výskum, ktorý sme v roku 2000 uskutočnili medzi príslušníkmi slovenskej majority a rusínskej/ukrajinskej minority (Gajdoš, Homišinová, Konečný, Baumgartner, Frankovský, Šutaj, 2001) aplikoval, okrem iného, i sociálno-psychologický prístup. Vychádzajúc z teórie ohniska sociálnych noriem (Cialdini, R. B., Reno, R. R., Kallgren, C. A., 1990), ktorá diferencuje sociálne normy na injunktívne a deskriptívne, sme v metodike výskumu použili rozšírený model diferenciacie sociálnych noriem o úroveň personálnych noriem (tzv. model IDP) (Lovaš, 1998).

Vo výskume, o dáta ktorého sa opierame, sme sa zamerali na uplatňovanie verbalizovaných a explicitne vyjadrených právnych noriem týkajúcich jazykových práv minorít. Našou snahou bolo prostredníctvom vytvorenia štyroch modelových situácií aktivizovať tri úrovne noriem a analyzovať ich. Zaujímalo nás ako sú popisované situácie vnímané majoritou resp. minoritou na všetkých úrovniach noriem. Predpokladali sme diferenciaciu jednotlivých úrovní noriem v závislosti od príslušnosti k národnosti, čo by signalizovalo existenciu problémových, komplikovaných, nejasných životných situácií, kedy ich normatívne presvedčenia nie sú v súlade s prijatými normami.

Cieľom uvedeného príspevku je analyzovať vplyv situačného faktora (prostredníctvom štyroch modelových situácií) na identifikáciu a diferenciaciu troch typov noriem medzietnických vzťahov v interakcii s príslušnosťou k národnosti.

Výskumná metóda

Spomínanú diferenciaciu typov noriem (model IDP) sme aplikovali v administrovanom dotazníku, ktorý respondentom predkladal popis 4 modelových situácií. Konkrétne išlo o komunikáciu v materinskom jazyku v úradnom styku, označovanie obcí v jazyku minority, zmenu názvu obce v jazyku minority a zápis mena a priezviska do úradného dokladu v materinskom jazyku.

Jednotlivé situácie boli formulované nasledovne:

Situácia 1.

Predstavte si, že v obci s 20% zastúpením obyvateľov národnostnej menšiny príde občan na obecný úrad a pri úradnom styku trvá na používaní výlučne svojho materinského jazyka t.j. jazyka národnostnej menšiny.

Situácia 2.

20% obyvateľov obce, príslušníkov národnostnej menšiny, žiada od obecného zastupiteľstva na tabuli označujúcej začiatok a koniec obce uviesť jej názov aj v jazyku národnostnej menšiny.

Situácia 3.

Obec s väčšinovým zastúpením obyvateľov národnostnej menšiny uskutočnila hlasovanie s cieľom zmeniť názov obce. Za zmenu hlasovalo 80% obyvateľov obce.

Situácia 4.

Príslušník národnostnej menšiny požaduje na príslušnom úrade zapísať svoje krstné meno a priezvisko do občianskeho preukazu v materinskom jazyku.

Respondent posudzoval každú situáciu samostatne na troch úrovniach noriem:

- Ako by sa mal úradník resp. obecné zastupiteľstvo voči nemu zachovať podľa súčasne platných zákonov? (nemá vyhovieť, má vyhovieť) – injunktívna norma
- Čo si myslíte, že obvykle v týchto prípadoch úradníci, resp. obecné úrady robia? (nevyhovejú, vyhovejú) – deskriptívna norma
- Čo si myslíte, že by ste v uvedenom prípade vy osobne urobili na mieste toho úradníka (nevyhovel by som, vyhovel by som) – personálna norma.

Z hľadiska overovania modelu boli dôležité zistenia poukazujúce na rozdiely v názoroch účastníkov výskumu na to: 1. Čo majú právo v tejto sfére urobiť? Čo príslušný zákon povoľuje? (injunktívna norma - IN); 2. Čo sa v skutočnosti v praxi podľa nich robí? Ako sa realizuje explicitne vyjadrená norma? (deskriptívna norma – DN); 3. Ako by oni riešili danú situáciu? Aké je ich osobné pravidlo? (personálna norma - PN).

Na sedembodovej škále sa zisťovala miera súhlasu (hodnoty 5-7, pritom 7= rozhodne áno), resp. miera nesúhlasu (hodnoty 1-3, pritom 1= rozhodne nie) s uvedenou situáciou, čo z obsahového hľadiska znamenalo vyjadrenie sa k dodržiavaniu, resp. nedodržiavaniu vybraných právnych úprav. Stredná hodnota (okolo bodu 4) predstavovala ambivalentný názor (nevyjadrenie názoru).

Súhlasná odpoveď na úrovni injunktívnej normy zároveň nepriamo potvrdzovala istú znalosť príslušných právnych noriem upravujúcich predmetné otázky (Zákon o používaní jazykov národnostných menšín č.184 (§2 odst.1), Zákon o mene a priezvisku č.300/1993, Zákon o matrikách č.154/1994, Zákon o označovaní obcí v jazyku národnostných menšín 191/1994).

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 800 respondentov. Na základe národnostného kritéria boli vytvorené 4 podsúbory: 200 príslušníkov rusínskej národnosti, 200 príslušníkov ukrajinskej národnosti a 200 Slovákov žijúcich v národnostne zmiešaných oblastiach Slovenska (priamo kontaktné etnikum) a 200 Slovákov z relatívne homogénneho prostredia (nepriamo kontaktné etnikum). Z hľadiska pohlavia a veku referenčný súbor kopíroval základný súbor (kvótny výber vzorky) - celkovo 383 mužov a 417 žien zastúpených v štyroch vekových kategóriách (20-34r., 35-49r., 50-64r., 65 a viac).

Pri prezentácii výsledkov sa sústreďíme na porovnanie názorov všetkých štyroch podsúborov koncentrujúc sa najmä na diferencie medzi podsúbormi majority a minority, t.j. podsúborom Slovákov z etnicky relatívne homogénnych oblastí (Slováci) a podsúborom Slovákov žijúcich v národnostne zmiešaných oblastiach (Slováci NZO), ako aj podsúborom Ukrajincov a podsúborom Rusínov analyzujúc ich navzájom. Pritom priamo nadväzujeme na doterajšie výskumné zistenia (porovnaj Frankovský, Baumgartner, Homišinová, 2001; Homišinová, Baumgartner, 2001; Homišinová; 2001, Frankovský, Homišinová, 2002) skúmajúce normatívne presvedčenia respondentov.

Výsledky

Východiskom štatistického spracovania výsledkov (programom Statistica'99, verzia 5,5) bola analýza rozptylu pre opakované merania (ANOVA/MANOVA), aplikujúc vnútrosubjektový projekt (4 situácie na 3 úrovniach noriem) s medziskupinovým faktorom (národnosť), aplikujúc post hoc porovnanie pomocou Scheffého testu.

Na základe analýzy rozptylu sme zistili, že výskumné zistenia sú štatisticky významné na úrovni jednotlivých ukazovateľov (národnosť $F=12,5$; $p<.0001$, situácie $F=58,2$; $p<.0001$, norma $F=35,0$ $p<.0001$) i vo vzájomnej interakcii ukazovateľov. Výsledky teda potvrdzujú na jednej strane diferencované názory respondentov jednotlivých podsúborov

na predmetnú problematiku, na druhej strane signalizujú diferencovaný charakter všetkých troch typov noriem pri posudzovaní jednotlivých situácií.

Ako sa prejavuje vplyv situačného faktora na úrovni jednotlivých noriem u Slovákov, Slovákov NZO, Ukrajincov a Rusínov, porovnávajúc každý podsúbor v jednotlivých situáciách na úrovni noriem, názorne ilustruje graf č.1.

Výsledky je možné analyzovať z rôznych uhlov pohľadu. My sa sústredíme na analýzu vplyvu situácií na pozíciu noriem porovnávajúc podsúbory minority a majority navzájom.

1. Analýza výsledkov podsúborov minority

Na prvý pohľad je evidentné, že respondenti podsúborov minority (Ukrajinci vs Rusíni) analogicky posudzovali všetky modelové situácie, čo sa týka pozície príslušných úrovní noriem v každej situácii. Štatisticky významné rozdiely medzi obidvomi podsúbormi sme zaznamenali len v prvej situácii, a to na úrovni injunktívnej ($p < 0,05$) a deskriptívnej normy ($p < 0,01$). Z obsahového hľadiska to znamená, že Rusíni vyslovili vyššiu mieru súhlasu so znením právnej úpravy o používaní materinského jazyka v úradnom styku a tiež vo vyššej miere ako Ukrajinci uvádzajú, že v praxi sa uvedená norma uplatňuje. Vyšší súhlas so znením uvedeného zákona môže súvisieť s ich záujmom o jazykovú otázku v návaznosti na ich súčasnú snahu o etnickú identifikáciu ako samostatnej minority, a stým spojenými snahami o kodifikáciu rusínskeho jazyka (1995), ako aj s ich pozitívnejšiu osobnou skúsenosťou jeho uplatňovania v praxi. Treba však podotknúť, že pozícia ich deskriptívnej normy je síce vyššie ambivalentného pásma (na rozdiel od Ukrajincov), ale dosahuje len úroveň mierneho súhlasu.

Z hľadiska rozmiestnenia a pozície noriem pozorujeme rozdiel len v štvrtej situácii (u obidvoch podsúborov), kedy pri zachovaní rovnakého spôsobu hodnotenia situácie sa pozície všetkých noriem nachádzajú v nižších pásmach škály. Kým respondenti zhodne v prvých troch situáciách s personálnou a injunktívnou normou vyjadrujú skôr súhlas (s personálnou o niečo viac) a hodnotenie deskriptívnej normy je v ambivalentnom pásme (nevedia o ich uplatňovaní, resp. nemajú osobnú skúsenosť), v štvrtej situácii prejavili na týchto úrovniach skôr ambivalentný názor a zhodne si myslia, že v praxi skôr nedochádza k uplatneniu materinského jazyka pri zmene mene a priezviska.

1. Analýza výsledkov podsúborov majority

Výsledky v grafe názorne ilustrujú diferencované (štatisticky významné) hodnotenie respondentov obidvoch podsúborov Slovákov v tretej a štvrtej situácii, a to na úrovni všetkých troch typov noriem na rozdiel od prvých dvoch situácií kedy poloha všetkých troch noriem sa nachádza blízko ambivalentného pásma a výrazne navzájom ani porovnávajúc podsúbory nediferencuje. Respondenti Slováci NZO posudzujú všetky tri úrovne noriem v tretej situácii (zmena názvu obce) súhlasnejšie, ich miera akceptácie s uvedeným zákonom je vyššia ako u Slovákov nepriamo kontaktných s minoritou. Pri hodnotení prisúdili v tejto situácii najvyššiu mieru súhlasu deskriptívnej norme (okolo pásma skôr áno), osobné prijatie uvedenej úpravy je však umiestnené len tesne nad ambivalentným pásmom. U Slovákov je personálna norma na úrovni skôr nesúhlasu. Z toho vyplýva ústretovejší postoj Slovákov NZO pri riešení tejto situácie.

Naopak, inverzný obraz poskytujú výsledky týkajúce sa štvrtej situácii (zmena mena a priezviska). Kým respondenti podsúboru Slovákov (nekontaktní s minoritou) sa k predmetnému zákonu na všetkých troch úrovniach noriem skôr nevedeli (alebo nechceli) vyjadriť, respondenti podsúboru Slovákov NZO boli v hodnotení prísnejší, všetky tri úrovne noriem smerujú skôr k nesúhlasu znenia predmetného zákona, jeho uplatňovania v praxi i osobného prijatia. Vysvetlením môže byť benevolentnejší prístup Slovákov k hodnoteniu situácie, vzhľadom na nepriamy osobný kontakt s príslušníkmi uvedenej minority. Zaujímavosťou je, že aj sami príslušníci minority (obidva podsúbory) prisúdili pri hodnotení uvedenej situácie nižšie hodnoty ako samotní respondenti podsúboru Slovákov.

Záver

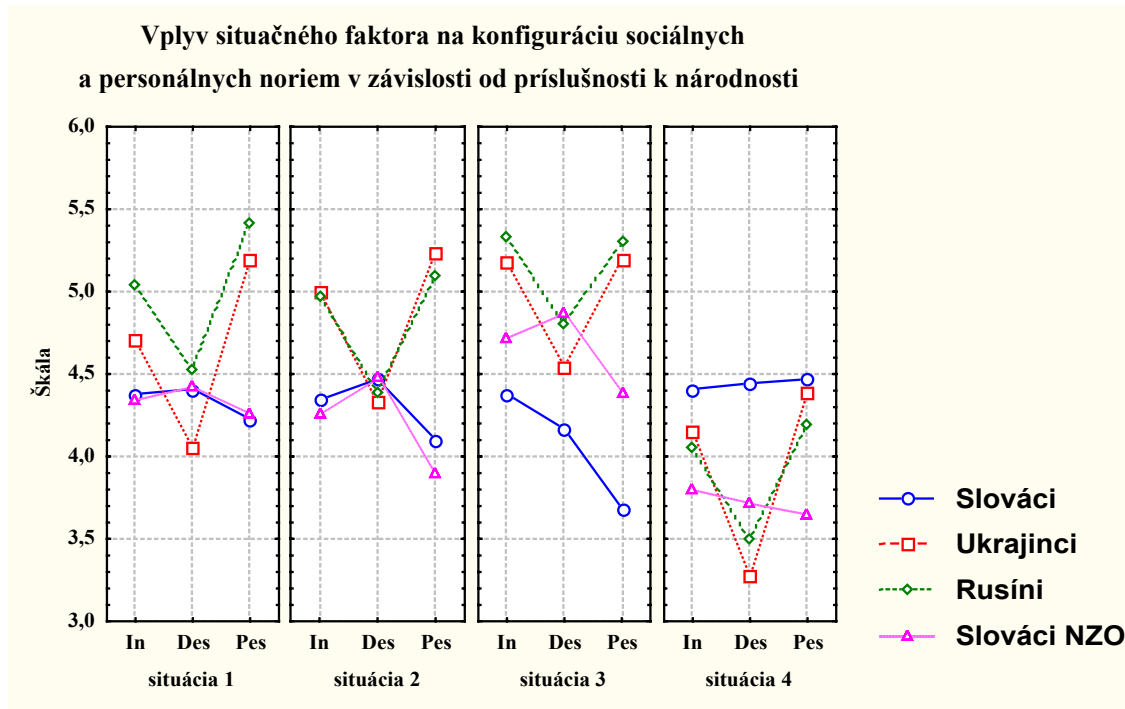
Celkove z výsledkov vyplynulo, že príslušníci menšinového spoločenstva (najmä v prvých troch situáciách) prejavili vyšší súhlas (môžeme predpokladať, že i znalosť) so znením predmetných príslušných zákonov (domnievame sa, že významnú úlohu tu zohrala ich osobná zainteresovanosť) aj ich miera osobného prijatia bola väčšia, t.j. ich vlastné riešenie situácie korešpondovalo s tým, čo predpisuje zákon. Sú však viac-menej skeptickejší ako príslušníci majority pri ich uplatňovaní v praxi.

Z prezentovaných výsledkov vyplynulo, že aplikovaný IDP model sociálnych a personálnych noriem sa ukázal ako vhodný prostriedok skúmania uvedenej problematiky.

Literatúra:

- Cialdini,R.B.- Reno,R.R.- Kallgren,C.A.: A focus theory of normative conduct. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990, 58, p.1015-1026.
- Frankovský,M.-Baumgartner,F.-Homišínová,M.: Posudzovanie používania materinského jazyka v úradnom styku v kontexte národnej príslušnosti, Zadané do zborníka, 2001, Slovensko
- Frankovský,M.-Homišínová,M.: Posudzovanie miery identifikácie s makrosociálnymi útvarmi a sociálne normy medzietnických vzťahov. Zadané do zborníka, 2002, ČR
- Gajdoš,M.-Homišínová,M.-Konečný,S.-Baumgartner,F.-Frankovský,M.SutaJ,S.: Rusíni/Ukrajinci na Slovensku na konci 20.storočia. Prešov: Universum, 2001.
- Homišínová,M.: Sociálne normy medzietnických vzťahov a ich percepčia Slováckmi a Rusínmi/Ukrajincami na Slovensku. Internetový časopis Človek a spoločnosť (www.saske.sk/cas), 2001/2.
- Homišínová,M.-Baumgartner,F.: Percepčia sociálnych noriem medzietnických vzťahov u Rusínov-Ukrajincov na Slovensku. Zborník z konferencie – Sociálne procesy a osobnosť, Brno, 5.-6.10.2000, s.61-65., Brno 2001.
- Lovaš,L.: K otázke typov sociálnych noriem: sociálne normy a implicitné teórie sociálnych noriem (náčrt prístupu). In: J.Výrost.- F.Baumgartner (Ed.): Perspektívy výskumu sociálnych noriem. CD ROM, Košice: SvÚ SAV,1998.

Graf.č.1



SHODA PŘI POSUZOVÁNÍ OSOBNOSTI*

Martina HŘEBÍČKOVÁ, Tomáš URBÁNEK
Psychologický ústav AV ČR, Brno

Present article reviews some of the available literature on cross-observer agreement on traits of the five-factor model and provides new data from Czech self-other agreement study.

Results are fairly consistent across samples, raters, and domains. In general, correlations are uniformly high. The largest correlations are found when Openness to experience and Extraversion are rated. There is no clear trend for higher agreement when men or adults are targets, nor are spouse raters consistently superior to others.

Sebeuposuzování a posuzování druhými jsou základní metodologické nástroje používané ve společenských vědách. Chceme-li však taková posouzení využít pro vědecké účely, potřebujeme zjistit, zda se různí posuzovatelé mezi sebou shodují a zda reflektují sociální realitu.

Zájem sociálních psychologů i psychologů osobnosti o tato témata je dlouhodobý. Před více než šedesáti lety zjišťoval Allport (1937) shodu mezi sebeuposouzením a posouzením prováděným druhými. Na počátku padesátých let sociální psychologové i psychologové osobnosti provedli další zkoumání shody mezi sebeuposouzením a posuzováním druhými (např. Taft, 1955), ale tyto výzkumy byly v polovině padesátých let přerušeny ze tří důvodů.

Tři důvody přerušení výzkumů shody mezi posuzovateli

První spočíval v Cronbachově (1955) metodologické kritice, která ukázala, jak byly všechny dosud prováděné výzkumy více závislé na používaných metodách postihujících podobnost ve způsobu odpovědi mezi různými posuzovateli než na shodě mezi posuzovateli. V průběhu dalších dvaceti let pak mnoho sociálních psychologů i psychologů osobnosti šířilo chybné představy o tom, že Cronbachovy závěry vylučují realizování výzkumů shody mezi posuzovateli. V pozdější době byly početné výzkumy zaměřeny na zjišťování individuálních odlišností ve schopnostech posuzovat sebe a jiné a byly realizovány především klinickými psychology usilujícími o postižení prototypického “dobrého posuzovatele” (Schneider, Hastorf, Ellsworth, 1979).

Jiná okolnost, která narušila zájem o výzkum shody v tomto období, bylo zaměření na proces posuzování osobnosti spíše než na jeho obsah. Badatelé zjistili, že mohou snadněji vytvářet experimentální podněty jako např. seznam adjektiv vyjadřujících rysy, a pak zjišťovat, jak tyto podněty ovlivňují hodnocení prováděná v laboratorních podmínkách, spíše než zkoumat posuzování reálných osob (např. Asch, 1946). Důsledkem takového přístupu ke zkoumání sebeuposouzení a posuzování druhých byla orientace na zjišťování podjatosti a stylů odpovídání (response set) nebo chyb při posuzování osobnosti (Kruglanski, Ajzen, 1989; Funder, 1987).

V souvislosti s diskusemi o konzistenci chování v 70. letech se problematika sebeuposuzování a posuzování jinými znovu stala kontroverzním tématem. Spory o to, zda je

* Martina Hřebíčková, Tomáš Urbánek, PsÚ AV ČR Veveří 97, 602 00 Brno, e-mail martina@psu.cas.cz, tour@psu.cas.cz. Tato studie je součástí grantového projektu 406/01/1507 „Shody a rozdíly v sebeuposuzování a posuzování druhých“ GA ČR a výzkumného záměru PsÚ AV ČR AV 0Z7025918.

chování určováno spíše situací nebo je ovlivněno osobností vyústilo až do tvrzení, že osobnost ve skutečnosti neexistuje, že existuje pouze v hlavách psychologů osobnosti (Mischel, 2001, původně 1968). Shraugher a Schöneman (1979) se domnívali, že neexistuje relativní stálost shody mezi tím, jak lidé vnímají sami sebe a jak jsou vnímáni jinými. Psychologové osobnosti se nebránili takové kritice, chyběly jim relevantní výzkumy a argumenty, které by tato tvrzení vyvracely.

Nové výzkumy shody

Teprve v 80. letech četné studie ukázaly, že shoda mezi posuzovateli provádějícími hodnocení na základě osobnostních rysů je téměř vždy statisticky významná, zvláště tehdy, pokud posuzovatelé znají posuzovanou osobu velmi dobře (Cheek, 1982; Funder, 1987; McCrae, 1982). McCrae a Costa (1989) shrnuli výsledky deseti prací zjišťujících shodu při hodnocení osobnostních rysů a konstatovali průměrnou korelaci vyjadřující míru shody posouzení .45.

John a Robins (1993) upozorňují, že vždy nelze očekávat vysokou míru shody mezi posuzovateli. Míru shody mezi posuzovateli podle nich ovlivňuje přinejmenším 5 faktorů: a) obsah dimenze (rysové charakteristiky), která je posuzována; b) pozorovatelnost rysové relevantního chování; c) sociální žádoucnost posuzovaného rysů; d) míra známosti mezi posuzovatelem a posuzovaným; e) individuální odlišnosti ve schopnosti posuzovat.

David Funder (1999) rozlišuje čtyři moderátory, které ovlivňují shodu mezi posuzovateli. 1. Posuzovatel (provádí posouzení), 2. cílová osoba (je posuzována), 3. charakteristika, která je posuzována (rys) a 4. informace, u které rozlišuje její kvantitu (jak dlouho se posuzovatel a posuzovaný znají) a kvalitu (v jakém vztahu jsou posuzovaný a posuzovatel).

V tomto příspěvku se zaměříme podrobněji na poslední dva zmíněné moderátory správnosti posouzení: rys, který je posuzován a informace, která vyjadřuje kvalitu vztahu mezi posuzovatelem a posuzovaným.

Provedené výzkumy dokumentují, že shoda mezi posuzovateli je vyšší, posuzují-li se respondenti na základě určitých rysových osobnostních charakteristik, než když posuzují jiné rysové osobnostní charakteristiky. V několika nezávislých studiích byla nejvyšší míra shody zaznamenána u charakteristik vyjadřujících v pětifaktorovém modelu Extraverzi a nejnižší míra shody byla zaznamenána pro dimenze Emocionální stabilita a Svědomitost (Funder, Drobth, 1987; Funder, Colvin, 1988; Kenny, 1994).

John a Robbins (1993) zjišťovali, jak se shoda mezi posuzovateli provádějícími posouzení na velkém množství rysů mění v závislosti na dvou obecných charakteristikách rysů - pozorovatelnosti (do jaké míry lze rysově relevantní chování pozorovat) a hodnotitelnosti (do jaké míry je rys relativně neutrální - nebo sociálně žádoucí, popř. sociálně nežádoucí - např. *svědomitý x krutý*). Zjistili, že shoda sebeuposouzení s posouzením druhým je vyšší, pokud je rys pozorovatelný a je současně hodnocen jako relativně neutrální. Rysy spadající do dimenze Extraverze jsou hodnoceny jako pozorovatelné, relevantní chování je snadno přístupné pozorování druhých a rysy odpovídající extraverzi jsou relativně neutrální. Charakteristiky vystihující dimenzi Svědomitost jsou vnímány jako sociálně žádoucí, což může být vysvětlením pro nižší shodu mezi posuzovateli při posuzování charakteristik Svědomitosti. Přemítání, denní snění, fantazie – charakteristiky vztahující se k Otevřenosti vůči zkušenosti - musíme odvozovat od slovních výpovědí posuzovaného, rovněž pocity úzkosti, smutku a deprese, které jedinec prožívá nemusejí být pozorovatelem odhaleny, proto se předpokládá nižší shoda při posuzování Neuroticismu a Otevřenost vůči zkušenosti.

Předpokládá se, že míru shody ovlivňuje, do jaké míry se posuzovaný a posuzovatel znají. Existuje několik studií, které dokazují, že lidé, kteří se dobře znají, vykazují vyšší míru

shody při posuzování než ti, kteří se znají méně (Colvin, Funder, 1991; Paunonen, 1989; Watson, 1989). Empiricky bylo ověřeno, že např. manželé se při posuzování shodují více než přátelé (Costa, McCrae, 1992).

Empirická zjištění

V současné době se v Psychologickém ústavu AV ČR řeší projekt zaměřený na zjišťování shod a rozdílů v sebeposuzování a posuzování druhými. Ve výzkumu byla mimo jiné použita česká verze NEO osobnostního inventáře (NEO PI-R). Tato metoda je určena pro diagnostikování pěti obecných dimenzí osobnosti; obsahuje celkem 240 položek, 48 položek je určeno pro každou dimenzi, každá dimenze je reprezentována 6 subškálami. Respondenti odpovídají na jednotlivá tvrzení uvedená v inventáři na pětibodové škále vymezené od *vůbec nevystihuje* po *úplně vystihuje*. Tato metoda existuje jednak pro sebeposouzení a také jako varianta pro posouzení druhého, kdy jsou položky naformulovány ve třetí osobě. Podrobnější údaje o metodě a jejích psychometrických charakteristikách jsou dostupné na internetu (Hřebíčková, Urbánek, Čermák, 2002).

Výzkumu se účastnilo 714 respondentů ve věku od 15 do 81 let, průměrný věk 36,10 let, SD 14,08 let (298 mužů a 416 žen), kteří na základě NEO PI-R posoudili sebe a současně posoudili jinou osobu, manžela, manželku, sourozence, jiného příbuzného, nebo přítele, přítelkyni, atd.

Korelace mezi sebeposouzením v jednotlivých dimenzích pětifaktorového modelu a posouzením prováděným druhým vyjadřuje míru shody mezi posuzovateli. Z údajů uvedených v tabulce 1 vyplývá, že mezi posuzovateli byla ve všech dimenzích pětifaktorového modelu zaznamenána relativně vysoká míra shody, vyšší než v americké nebo ruské verzi (McCrae a kol. v tisku). Oproti očekávání byla nejvyšší shoda zaznamenána u dimenze zjišťující Otevřenost vůči zkušenosti, podle očekávání byla zaznamenána nejnižší shoda při posuzování charakteristik souvisejících s Neuroticismem a Svědomitostí.

Tabulka 1. Korelace mezi sebeposouzením a posouzením druhými na škálách NEO osobnostního inventáře u celého souboru a jednotlivých podskupin

	Škály NEO-PI-R					
	N	N	E	O	P	S
Celý soubor	714	.50	.62	.65	.53	.51
Podskupiny						
Posuzovaná osoba						
Muži	298	.50	.62	.61	.54	.54
Ženy	416	.48	.63	.68	.52	.50
Adolescenti	43	.24n.s	.61	.62	.55	.64
Dospělí	662	.51	.62	.65	.52	.50
Posuzovatelé						
Manželé	281	.48	.61	.59	.56	.44
Sourozenci	55	.21n.s	.61	.57	.63	.48
Jiní příbuzní	67	.66	.71	.65	.42	.39
Přátelé	301	.50	.60	.61	.52	.60

Poznámky: N = počet respondentů celkově a v jednotlivých podskupinách, N = Neuroticismus, E = Extraverze, O = Otevřenost vůči zkušenosti, P = Přívětivost, S = Svědomitost, n.s. není statisticky významné.

Respondenti boli rozdeleni do osmi podskupin a oddelené boli analyzovaná shoda v prípadoch, kedy sebezposouzení prováděli muži, ženy, adolescenti (14-21 let) a dospělí (22-81). Dále byly odděleně analyzováni manželé, sourozenci, jiní příbuzní a přátelé. Počet respondentů v jednotlivých podskupinách a hodnoty korelací mezi sebezposouzením a posouzením prováděným druhou osobou pro jednotlivé dimenze pětifaktorového modelu jsou uvedeny v tabulce 1.

Ve všech podskupinách je relativně vysoká míra shody při posuzování Extraverze a Otevřenosti. Shoda mezi sebezposouzením žen a mužů a jejich posouzením druhými je přibližně stejná ve čtyřech dimenzích pětifaktorového modelu (N,E,P,S). Ženy vykazují ve srovnání s muži vyšší míru shody při posuzování v rámci charakteristik vyjadřujících Otevřenost vůči zkušenosti. U adolescentů, u nichž lze obtížně předvídat chování, jsme předpokládali nižší míru shody při posuzování jejich osobnosti. Tento předpoklad se potvrdil pouze v dimenzi postihující Neuroticismus, ale např. při posuzování Přívětivosti a Svědomitosti adolescentů byla zaznamenána vyšší míra shody než při posuzování dospělých. Domnívali jsme se, že manželé, sourozenci a lidé v příbuzenském poměru, o kterých se předpokládá, že se znají své chování z mnoha různých situací se budou ve svém posouzení více shodovat než přátelé. Tento předpoklad se nepotvrdil. Manželé, sourozenci a příbuzní se shodují méně ve srovnání s podskupinou tvořenou přáteli při posuzování Svědomitosti. Příbuzní pravděpodobně nemají tolik možností o sobě získat relevantní informace o postoji k práci nebo plnění pracovních povinností. Při posuzování těchto charakteristik mohou být přátelé, spolupracovníci nebo spolužáci ve výhodě. Mezi sourozenci nebyla zaznamenána statisticky průkazná korelace v dimenzi zjišťující Neuroticismus. Sourozenci stejně jako adolescenti, vykazují nízkou míru shody při posuzování Neuroticismu.

Literatura:

- Allport, G.W.(1937): *Personality: A Psychological Interpretation*. New York. Henry Holt.
- Asch, S.E. (1946): Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Colvin, C.R., Funder, D.C. (1991): Predicting personality and behavior: A boundary on the acquaintanceship effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 884-894.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992): NEO PI-R Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R). Odessa, Psychological Assessment Resources.
- Cronbach, L.J. (1955): Processes affecting scores on "understanding of others" and "assumed similarity." *Psychological Bulletin*, 52, 177-193.
- Funder, D.C. (1987): Errors and mistakes: Evaluating the accuracy of social judgment. *Psychological Bulletin*, 101, 75-90.
- Funder, D.C. (1999): *Personality judgment: A realistic approach to person perception*. San Diego, Academic Press.
- Funder, D.C., Dobroth, K.M.(1987): Differences between traits: Properties associated with interjudge agreement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 409-418.
- Funder, D.C., Colvin, C.R.(1988): Friends and strangers: Acquaintanceship, agreement, and the accuracy of personality judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 149-158.
- Hřebíčková, M., Urbánek, T., Čermák, I (2002): Psychometrické charakteristiky NEO osobnostního inventáře pro sebezposouzení a posouzení druhého. Zprávy- Psychologický ústav AV ČR. 8, 1. <http://www.psu.cas.cz/main.php?zpravy>.
- Check, J.M.(1982): Aggregation, moderator variables, and the validity of personality tests: A peer-rating study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1254-1269.

- John, O.P., Robins, R.W. (1993): Determinants of interjudge agreement on personality traits: The Big Five domains, observability, evaluativeness, and the unique perspective of the self. *Journal of Personality*, 61, 521-549.
- Kenny, D.A. (1994): *Interpersonal Perception: A Social Relations Analysis*. New York, Guilford Press.
- Kruglanski, A.W., Ajzen, I. (1983): Bias and error in human judgment. *European Journal of Social Psychology*, 13, 1-44.
- McCrae, R.R. (1982): Consensual validation of personality traits: Evidence from self-report and ratings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 293-303.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1989): Different points of view: Self-reports and rating in the assessment of personality. In: Forgas, J.P., Innes, J.M. (Eds.), *Recent Advances in Social Psychology: An International Perspective*. North-Holland, Elsevier Science.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Martin, T.A., Oryol, V.E., Rukavishnikov, A.A., Senin, I.G., Hřebíčková, M., Urbánek, T. (v tisku): Consensual validation of personality traits across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Mischel, W. (2001, původně 1968): Consistency and specificity in behavior. In D.C. Funder, D.J. Ozer, *Peaces of the personality puzzle: Readings in theory and resarch*. New York, W.W. Norton.
- Paunonen, S.V. (1989): Consensus in personality judgments: Moderating effects of target-rater acquaintanceship and behavior observability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 823-833.
- Shraugher, J.S., Schöneman, T.J. (1979): Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.
- Schneider, D.J., Hastorf, A.H., Ellsworth, P.C. (1979): *Person Perception* (2nd ed.) Reading, Addison-Wesley.
- Taft, R. (1955): The ability to judge people. *Psychological Bulletin*, 52, 1-23.
- Watson, D. (1989): Strangers' ratings of the five robust personality factors: Evidence of surprising convergence with self-report. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 120-128.

KULTÚRNA AKCEPTÁCIA A TOLERANCIA VOČI AGRESÍVNEMU SPRÁVANIU VODIČOV A VODIČIEK

Iveta JELEŇOVÁ

Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

„Všimli ste si niekedy, keď jazdíte, ako každý ide nesprávnou rýchlosťou - - každý, kto jazdí pomalšie ako vy, je idiot, a každý, kto jazdí rýchlejšie ako vy, je maniak.“

George Carlin, komik

V poslednom období vzrastá pozornosť médií zameraná na agresívne správanie vodičov. Uvedme ako príklad správu z novín: keď žiačke autoškoly na jednej bratislavskej križovatke zhasol motor, cestujúci z luxusného auta fyzicky napadli inštruktora. (Horor na..., 2002) Našťastie takéto incidenty sú relatívne zriedkavé. Avšak, naše každodenné skúsenosti naznačujú, že iné správania ako neprimeraná rýchlosť, nebezpečná zmena jazdných pruhov, prechádzanie cez križovatku na červenú a vulgárne gestá, ktoré sú často považované za „agresívne“ a môžu zvýšiť riziko dopravnej nehody, sú pomerne rozšírené.

Podľa Amerického úradu pre bezpečnosť premávky na diaľniciach (NHTSA) agresívnu jazdu sú operácie s automobilom spôsobom, ktorý ohrozuje alebo môže ohroziť ľudí alebo majetok. Osobitne vyčleňujú cestnú zúrivosť (road rage), extrémnu formu agresívneho spôsobu jazdy. Z ich pohľadu správanie vodiča označované ako cestná zúrivosť je trestný čin, kým nebezpečné jazdné úkony spojené s agresívnou jazdou pozostávajú z dopravných priestupkov. (DMV Safety..., 2002)

Shinar považuje túto definíciu za príliš všeobecnú a tautologickú, pretože „definuje správanie (agresiu) jej následkami (poškodením pri havárii)“. (Shinar, 1998)

Po rozbere relatívne malého počtu definícií agresívnej jazdy, ktoré literatúra ponúka, Leo Tasca navrhuje nasledujúcu definíciu: „Správanie vodiča je agresívne, ak je zámerné, môže zväčšiť riziko kolízie a je motivované netrpezlivosťou, mrzutosťou, hostilitou a/alebo pokusom ušetriť čas.“ (Tasca, 2000)

Podobný pohľad na definíciu agresívneho spôsobu jazdy majú Tara E. Galovski a Edward B. Blanchard. Tvrdia, že významným elementom definície je zámer. „Správanie vodiča musí byť účelovým aktom, ktorého sa dopustil so zámerom potrestať, ohroziť, naľakať, alebo poškodiť, aby sme ho označili ako agresívne správanie vodiča.“ (Galovski, Blanchard, 2001)

Väčšina prác poskytuje rôzne inventáre správania, ktoré môžeme považovať za agresívnu jazdu (NHTSA, 1998, Tasca, 2000, Galovski, Blanchard, 2001 a i.). Tieto zoznamy sa podstatne líšia svojou detailnosťou. Zároveň existuje nesúlad medzi právnymi a verejnými normami. Vychádzajúc z toho sme sa v našom prieskume zamerali na sledovanie názorov a postojov vodičov a vodičiek k nebezpečným jazdným praktikám.

Metóda

Vzorka: Pozostávala z 20 žien a 33 mužov. Všetci respondenti jazdia minimálne štyrikrát týždenne, aspoň 3 roky. Priemer bol 18,77 rokov skúseností ako vodič/vodička (M = 16,6 pre ženy a M = 20,09 pre mužov) a ich vekové rozpätie bolo od 22 do 59 rokov, s priemerom 41,42 roka (M = 39,7 pre ženy a M = 42,45 pre mužov).

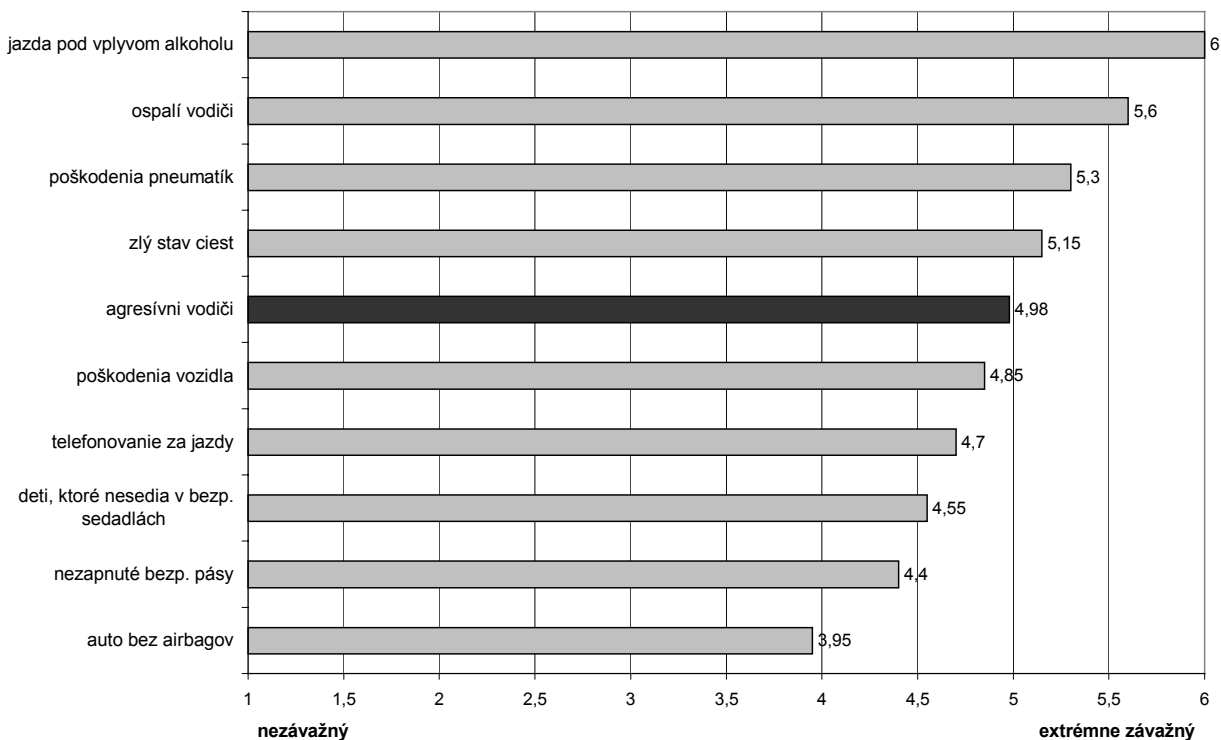
Metodika: Dotazník o agresívnom správaní vodičov a vodičiek (DASV) pozostával z 10 problémov bezpečnosti dopravy, z 20 škál a 4 otázok o správaní vodičov; položky sú uvedené nižšie v texte. Vychádzali sme z prác NHTSA (1998) a D. J. Beirnessa a kol. (2001), pričom sme vybrali a vytvorili položky vhodné pre naše podmienky. Úlohou respondentov bolo posúdiť na šesťbodových škálach závažnosť problémov bezpečnosti dopravy a na

päťbodových škálach posúdiť, aké bezpečné alebo nebezpečné sú rôzne typy dopravného správania. Na otázku „Kto podľa Vás jazdí bezpečnejšie?“ respondenti odpovedali výberom z dvoch možností – ženy / muži jazdia bezpečnejšie. Použitím päťstupňovej škály respondenti/ky ohodnotili seba jako vodiča, ktorý jazdí veľmi bezpečne – veľmi riskantne. V posledných dvoch otázkach bolo úlohou respondenta/ky odhadnúť percentuálny podiel ľudí jazdiacich agresívne a percento času, ktoré oni/y jazdia agresívne.

Výsledky

Keď sme sa pýtali na hodnotenie závažnosti agresívnej jazdy na škále od 1 (nezávažný problém) do 6 (extrémne závažný), 73,6 % respondentov si myslí, že agresívna jazda je vážny alebo extrémne vážny problém.

Graf 1: Vnímanie závažnosti otázok bezpečnosti dopravy (N = 31)



Graf 1 ukazuje priemerné hodnoty vnímania závažnosti niekoľkých otázok cestnej bezpečnosti. Ako môžeme vidieť, respondenti a respondentky vnímajú agresívnu jazdu ako problém vážnejší než iné otázky cestnej bezpečnosti, ako sú napríklad poškodenia vozidla alebo auto bez airbagov. Na druhej strane, agresívna jazda nie je vnímaná tak závažne ako problematika opitých vodičov.

T-testy pre nezávislé výbery nepreukázali rodové rozdiely, rovnako muži i ženy vnímajú agresívnu jazdu ako vážny problém.

Výsledky ďalej ukázali, že vodiči a vodičky diferencujú v súbore aktivít, ktoré môžeme klasifikovať ako nebezpečnú jazdu, avšak až štvrtinu z 20 správani považujú za pomerne bezpečné. Percento vodičov a vodičiek, ktorí považujú daný typ správania za aspoň trochu nebezpečný, sa pohybuje v rozpätí od 20,75 % pre jazdu 10 km/hod nad maximálnu povolenú rýchlosť mimo obce po 96,23 % pre jazdu na semafor, keď už svieti červené svetlo predtým než vojdete do križovatky. To predstavuje 75,48 bodový rozdiel vo vnímaní týchto dvoch typov správania respondentami. Iba 9,43 % vodičov a vodičiek považovalo jazdu 10 km/hod nad maximálnu povolenú rýchlosť mimo obce za extrémne nebezpečnú, v porovnaní s 96,23

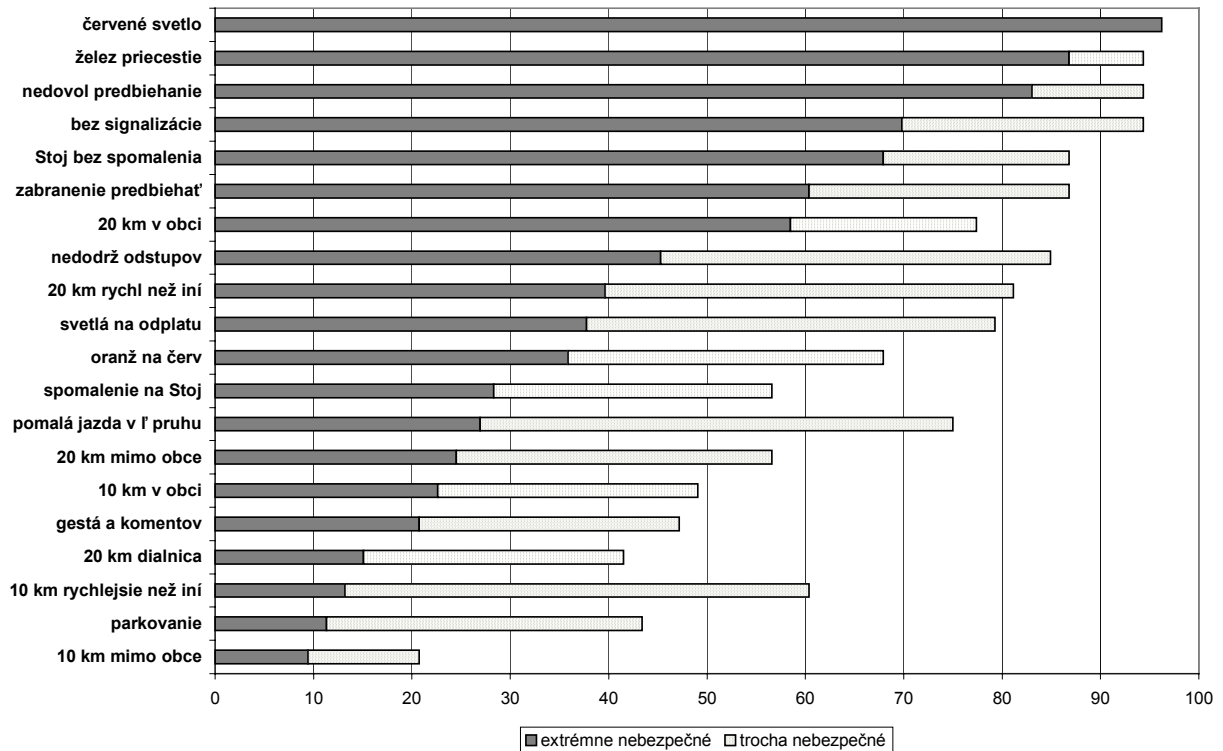
% vodičov a vodičiek, ktorí jazdu na semafor, keď už svieti červené svetlo predtým než vojdete do križovatky, považujú za extrémne nebezpečnú.

Tabuľka 1

Typy dopravného správania	
Úplné znenie	Skrátený text
Jazda na semafor, keď už svieti červené svetlo predtým než vojdete do križovatky.	červené svetlo
Jazda cez železničné priecestie, ak už blikajú červené svetlá.	želez priecestie
Predbiehanie na úseku, kde to nie je dovolené.	nedovol predbiehanie
Jazda na Stoj bez spomalenia.	Stoj bez spomalenia
Zmena jazdného pruhu alebo odbočovanie bez predošlej signalizácie.	bez signalizácie
Zabránenie inému vodičovi predbiehať.	zabranenie predbiehať
Jazda 20 km/hod nad maximálnu povolenú rýchlosť v obci.	20 km v obci
Nedodržiavanie bezpečnostných odstupov od iných účastníkov cestnej premávky.	nedodrž odstupov
Použitie diaľkových svetiel na odplatu ako znak nesúhlasu.	svetlá na odplatu
Jazda 20 km/hod rýchlejšie ako ide väčšina vozidiel.	20 km rychl než iní
Vstup do križovatky, keď sa svetlo mení z oranžového na červené.	oranž na červ
Spomalenie, ale nie úplné zastavenie na značke Stoj.	spomalenie na Stoj
Jazda 20 km/hod nad maximálnu povolenú rýchlosť mimo obce.	20 km mimo obce
Jazda 10 km/hod nad maximálnu povolenú rýchlosť v obci.	10 km v obci
Hanlivé alebo hrubé gestá alebo komentovanie iných účastníkov premávky tak, aby to mohli počuť alebo vidieť.	gestá a komentov
Pomalá jazda v rýchlom pruhu.	pomalá jazda v ľ pruhu
Jazda 20 km/hod nad maximálnu povolenú rýchlosť na diaľnici.	20 km diaľnica
Zaparkovanie na miesto, na ktoré už niekto iný čaká.	parkovanie
Jazda 10 km/hod nad maximálnu povolenú rýchlosť mimo obce.	10 km mimo obce
Jazda 10 km/hod rýchlejšie ako ide väčšina vozidiel.	10 km rychlejšie než iní

Najčastejším typom agresívnej jazdy je neprimeraná rýchlosť. Vo všeobecnosti, vzorka považuje prekročenie povolených rýchlostných limitov alebo priemernej rýchlosti dopravy za menej nebezpečné ako iné dopravné priestupky. Respondenti a respondentky vnímajú určité typy prekročenia rýchlostných limitov ako viac nebezpečné než iné. Ako sme uviedli vyššie, iba 9,43 % z nich hodnotí jazdu 10 km/hod nad maximálnu povolenú rýchlosť mimo obce ako „extrémne nebezpečnú“, kým 11,32 % hodnotí toto správanie ako „trocha nebezpečné“. Ak sa pýtame na jazdu 20 km/hod rýchlejšie ako ide väčšina vozidiel, predsa len, už 39,62 % a 41,51 % respondentov a respondentiek hodnotí toto správanie ako, príslušne, extrémne nebezpečné a trochu nebezpečné.

Graf 2: Hodnotenie typov dopravného správania
(Úplný text typov dopravného správania v Tabuľke 1)



T-testy preukázali jeden štatisticky významný rozdiel, na hladine významnosti $\alpha < 0,01$, v položke jazda 10 km/hod rýchlejšie ako ide väčšina vozidiel. Muži, v porovnaní so ženami, vnímajú toto správanie ako viac nebezpečné.

Kto jazdí bezpečnejšie, muži alebo ženy? To bola ďalšia otázka, ktorá nás zaujímala. Pri porovnávaní údajov získaných od mužov a žien boli t-testom preukázané štatisticky významné rozdiely ($p < 0,001$). Každý rod si myslí, že jazdí bezpečnejšie ako opačné pohlavie. 94,7 % žien a 78,1 % mužov si myslí, že práve ony/oni jazdia bezpečnejšie.

Odpovede mužov a žien sa líšili ($p < 0,05$) aj v odpovedi na otázku: „Podľa Vás aké percento ľudí jazdí agresívne?“. Podľa žien jazdí agresívne približne 39,8 % ľudí, podľa mužov len 28,3 % vodičov a vodičiek. Odhad sa pohyboval od 5 % do 75 %, s priemerom 32,66 % pre celý súbor.

Avšak, keď sme sa respondentov pýtali na odhad aké percento času oni jazdia agresívne, povedali 7,81 %. Pri posúdení seba ako vodiča / vodičky 2 respondenti (3,8 %) tvrdia, že jazdia veľmi bezpečne, 42 respondentov (79,2 %) jazdí bezpečne, 8 (15,1 %) respondentov sa sa považuje za priemerného vodiča a len jeden (1,9 %) vodič-muž priznal, že jazdí riskantne a to až 75 % času stráveného za volantom.

Záver

Aj keď sa zaoberáme starým fenoménom, zdá sa, že je aktuálnejší a väčší než kedykoľvek predtým. Agresia vodičov a vodičiek predstavuje potenciálne nebezpečenstvo pre všetkých účastníkov cestnej premávky. Výskum ukázal, že mnohí respondenti a respondentky akceptujú výber agresívneho spôsobu jazdy. Ľudia kritickejšie nazerajú na iných vodičov, svoje správanie posudzujú ináč, miernejšie. Toto sa odrazilo v diskrepancii medzi hodnotením aké percento ľudí jazdí agresívne a odhadom aké percento času respondent/ka jazdí agresívne.

Výsledky získané v tomto predvýskume môžeme brať ako prvý dôkaz toho, že agresívna jazda v našej spoločnosti je kultúrnou normou, ktorú získavame od rodičov a z médií.

Literatúra

- Beirness, D. J. et al. (2001): The Road Safety Monitor. Aggressive Driving. Traffic Injury Research Foundation, Ottawa.
- DMV Safety: Aggressive Driving: Frequently Asked Questions. <http://www.dmv.state.va.us/webdoc/general/safety/aggressive/faq.asp> (2002-3-27)
- Galovski, T. E., Blanchard, E. B. (2001): The effectiveness of a brief psychological intervention on court-referred and self-referred aggressive drivers. <http://www.sciencedirect.com> (2002-4-3).
- Horor na križovatke. In: Pravda, 3. Sep. 2002, č. 204, s. 18.
- National Highway Traffic Safety Administration (1998): Chapter III. Drivers' Beliefs About Unsafe Driving. <http://www.nhtsa.dot.gov/people/injury/aggressive/unsafe/att-beh/Chap3.html> (2002-4-3)
- Shinar, D. (1998): Aggressive Driving: the contribution of drivers and the situation. Transportation Research Part F1, 137 – 160.
- Tasca, L. (2000): A review of the literature on aggressive driving research. Paper presented at the Global Web Conference on Aggressive Driving Issues, October 16 to November 30, 2000. Toronto, Ontario: Ontario Ministry of Transportation and Transportation Research Board.

KONTEXTUÁLNY PRÍSTUP AKO DOMINUJÚCI SMER SÚČASNEJ PSYCHOLÓGIE TVORIVOSTI

Marta JURČOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

A characteristic feature of present-day psychology is a search for integrating theories and methodological approaches that would permit to overcome fragmentation in its research.

A striking shift along this line is seen in endeavors to overcome a personalistic approach that prevailed in the research of creativity for several decades.

A relatively new trend is an emphasis on the context, situational factors, real life situations in which social variables exert a substantially higher weight. Our study is intended to underline the ongoing course from a personalistic to a contextual view through the most processed interaction models (Woodman, Shoenfeldt; Amabile; Murdock, Puccio; Dacey, Lennon etc.).

Súčasnej psychológii tvorivosti sa často vyčíta fragmentácia jej poznatkov a nedostatok integrujúcich teórií, ktoré by dokázali prepojiť získané poznatky o jej jednotlivých komponentoch do zmysluplného systému. Treffinger (1993) hovorí o absencii široko akceptovaného štrukturálneho rámca alebo syntézy modelov a definícií. Táto situácia má svoje prirodzené príčiny: ide o mladú vedeckú oblasť výskumu a úsilie bádateľov sa sústredilo zákonite na poznanie jej najvýraznejších prejavov a prvkov. Je to príznačný postup pre vedecké poznávanie v ľubovolnej oblasti, keď analýza a klasifikácia predchádzajú syntéze a systému. Poznatky o jednotlivých komponentoch tvorivosti sa tak získavali viac menej izolovane: o kognitívnych činiteľoch, personálnych aspektoch, charakteristikách prostredia, facilitujúcich tvorivý proces, činnosť. V súčasnosti sa pre základné kategórie (komponenty) tvorivosti používa označenie "4P" (person - process - product - press/environment). Personalistický prístup sa postupne ukázal ako príliš statický a zužujúci možnosti vysvetlenia podstaty tvorivosti človeka. Podrobnejšia sa tomu venujeme inde (Jurčová, v tlači). Potrebu tvorby rámcov a modelov, ktoré by vyjadrovali konšteláciu mnohých faktorov, ktorými je tvorivosť určená, zodpovedali jej "mnohofacetovosti", uviedli ako primárnu všetci poprední súčasní výskumníci, účastníci medzinárodných konferencií venovaných jej ďalšiemu výskumu (Murdock, Isaksen, Vosburg, Lugo., 1993). Pre integrované modely je príznačné, že obsahujú interakčné funkčné prepojenia medzi komponentami tvorivosti, kladú dôraz na sociálno-environmentálne faktory, kontext, reálne životné situácie, resp. reálnu tvorivosť manifestovanú tvorivými výkonmi. Modely tvoria akési široké rámce, ktoré pomáhajú objasniť tvorivosť človeka v komplexnom pohľade na ne (oproti sústreďeniu sa na prvky, fragmenty).

Uvedieme tu niektoré interakčné modely, ktoré najvýraznejšie reprezentujú súčasné smerovanie psychológie tvorivosti. Dôraz budeme klásť na sociálne aspekty a osobnosť. Kontextuálny prístup, ktorý je dominujúci, budeme demonštrovať na úrovni navrhovaných rámcov a koncepcií, ako aj ich metodologických dôsledkov. Ilustratívne uvedieme jeho odraz v niektorých domácich a zahraničných výskumoch.

1. Sociálne premenné

predstavujú relatívne novú oblasť výskumu tvorivosti, na ktorú psychológia tvorivosti v súčasnosti kladie podstatne väčšiu váhu ako doteraz. Tento trend zahájila Amabile, ktorá

chápe tvorivosť ako rezultujúcu z interakcie osobnosť - situácia. Jej chápanie tvorivosti sa odráža v modeli zložiek tvorivosti.

Komponentový sociálno-psychologický model T. Amabile - 1983

Oproti dovtedajšiemu výskumu, ktorý nadhodnocoval úlohu schopností a osobnostných vlastností a podhodnocoval situačné faktory, sa v modeli Amabile kladie dôraz na sociálne a environmentálne faktory, ktoré podľa nej hrajú krucálnu rolu v tvorivom výkone a ktoré, bez ohľadu na vysoké schopnosti a zručnosti človeka môžu umŕtviť jeho motiváciu. Osobnostné a environmentálne premenné považuje za rovnocenné determinanty tvorivého výkonu. Model Amabile obsahuje tri hlavné komponenty: 1. spôsobilosti relevantné pre danú oblasť (domain-relevant skills), 2. relevantné tvorivé spôsobilosti (creativity - relevant skills) a 3. úlohovú, vnútornú (task, intrinsic) motiváciu. *Úlohová motivácia* zahrnuje postoje k úlohe a pecepciu vlastnej motivácie pre úlohu. Novým prvkom je jej zakotvenie v sociálno-environmentálnom faktore. Závisí od počiatočnej úrovne vnútornej motivácie, prítomnosti/absencie výrazných vonkajších tlakov v sociálnom prostredí ako i individuálnej schopnosti kognitívne manipulovať vonkajšie tlaky. V neskorších prácach Amabile (1996) prehodnocuje význam vnútornej motivácie a ako dôležitú hodnotí aj vonkajšiu motiváciu, hovorí o synergetickom efekte oboch druhov motivácie.

Tri základné komponenty, s ich vzájomnými interakciami umiestňuje do rámca tvorivého procesu, počnúc prezentáciou problému cez jeho riešenie až k reálnemu tvorivému produktu. Jej systém je jeden z prvých, ktorý zahrnuje poznávacie, motivačné a sociálne vplyvy na tvorivý proces. Všeobecne sa považuje za veľmi progresívny. Brown (1989) na ňom oceňuje najmä to, že prispieva k zmene pohľadu na ďalšie smerovanie výskumu, je progresívny tiež v relácii k trendom celej psychológie, s ktorou ju tak dáva do súladu. Prednosťou modelu je ďalej jeho aplikácia na inovácie v organizáciách. Za zvlášť cenné v prístupe Amabile považujeme zvýraznenie "domain-relevant" spôsobilostí, ktoré stavajú do nového svetla špecifické vedomosti v príslušnej doméne, bez ktorých človek ťažko môže byť skutočne tvorivým.

Model je predbežne len akýmsi návrhom komponentov a každú komponentu, či jednotlivé faktory bude potrebné presne definovať, napr. pre rôzne domény, vyjasniť exaktnú podstatu vplyvu vnútornej a vonkajšej motivácie na tvorivý proces, objasniť presnejšie vzťah medzi týmito dvoma druhmi motivácie a pod., ako to uvádzajú Hill, Amabile (1993). Model Amabile sa považuje za najbližší interakcionistickým prístupom.

2. Interakcionistické modely

Typickým reprezentantom je model R.W. Woodmana, L.F. Schoenfeldta (1989). Je pokusom integrovať odlišné prístupy ku skúmaniu tvorivého správania, z ktorých každý má svoju explanačnú hodnotu, prispieva k vysvetleniu individuálnych rozdielov v tvorivom správaní, či schopnosti vytvárať tvorivé produkty. V tomto modeli sa tvorivé správanie – B vysvetľuje integráciou týchto kategórií: A-antecedentných podmienok (napr. minulosťou, včasnou socializáciou, biografickými premennými), O- organizmus/osobnosť (geštalt postojov, hodnôt, intencií správania, motivačnej orientácie a individuálnych rozdielov), CS – kognitívny štýl/schopnosti (napr. kognitívna komplexnosť, divergentné myslenie, verbálna/ideačná fluencia, prístupy k riešeniu problémov, percepčná otvorenosť, závislosť/nezavislosť na poli), CI – kontextuálne vplyvy (fyzické prostredie, kultúra, klíma skupiny/organizácie, tlak úlohou, časom), P – osobnostné dimenzie/črty (dogmatizmus, autonómia, sebahodnotenie, narcizmus, intuícia) a SI – situačné vplyvy (sociálna facilitácia, očakávania na hodnotenie, odmeny/tresty, rolové pozície). V tomto modeli sa zvyrazňujú

sociálne a kontextuálne vplyvy (CI, SI), ktoré zohrávajú dôležitú úlohu pri správaní sa tvorivého jedinca a ovplyvňujú individuálne rozdiely. Prednosťou modelu je naznačenie variantov jeho využitia v ďalšom výskume tak, že sa realizuje po rôznych líniah. Napr. pre sociálno psychologické prístupy bude najdôležitejšia línia situačné vplyvy (SI) – O – B alebo kontextuálne činitele (CI) – O – B. Ako uvádzajú autori, ich snahou nie je vyvinúť novú teóriu tvorivosti, ale skôr vytvoriť rámec pre interpretovanie už vytvorených poznatkov vedúci ku komplexnejšiemu systému.

Z hľadiska potrieb praxe majú veľký význam modely aplikované na *organizácie*. Medzi ne patrí napr. Osobnostno situačný model tvorivosti organizácie S.G. Isaksena. (1989). Centrálnu súčasť tohto modelu tvorí osobnosť, vyjadrená prienikom schopností, motivácie a zručností. Širší rámec, v ktorom sa osobnosť uplatňuje v organizácii, tvoria zdroje (technický tréning, projekty), vízie organizácie (klíma, odmeny a incentívy, štruktúry a systémy), klíma, fungujúca komunikácia.

Návrh rámca pre vytvorenie integrovanej teórie predstavuje systémový pohľad na tvorivosť M. Csikszentmihalyia (1989), ktorý zdôrazňuje *sociálny a historický kontext* pri výskume tvorivosti. Tvorivosť podľa neho nie je len záležitosťou jedinca, ale 3 subsystemov: oblasť (field), doména a jednotlivec, neskôr prezentované v interakčnom systéme "Domain-Individual-Field Interaction (Feldman, Csikszentmihalyi, Gardner, 1994). Doména je súčasťou kultúry a predstavuje "formalizovaný celok vedomostí spojených s danou oblasťou" (str.20). Osoba (person) produkuje variácie, ktorých tvorivosť nemožno zhodnotiť mimo kontextu domény, je len časťou vzájomných vplyvov a informácií. Oblasť predstavuje sociálne organizácie domény, zahrnuje tie osoby, ktoré ovplyvňujú štruktúru domény. Tie rozhodujú, ktoré nové produkty sa stanú súčasťou domény.

Model biologicko-psycho-sociálnych zdrojov tvorivosti - Dacey, Lennon - 2000

Tvorivosť sa v ňom chápe ako podmienená biologickými, psychologickými a sociálnymi vplyvmi. Zdôrazňuje kontext a interakciu piatich vrstiev systému príčinnosti: A. biologické (mikroneuróny, proteíny CREB, ACTH, gény upravujúce IQ, vývin mozgu, laterálna dominancia, koordinácia medzi hemisférami), B. kognitívne (vzdialené asociácie, geštalty), C. osobnostné (tolerancia voči dvojznačnosti, flexibilita), D. mikrosociálne (dynamika rodiny, blízke priateľstvá, bývanie), E. makrosociálne (okolie, práca, vzdelanie, náboženské, etnické, právne, ekonomické a politické prostredie, "kreatívna spoločnosť").

3. Kontextuálny prístup a jeho metodologické dôsledky vo výskume tvorivosti

Uvedené modely, zvyrazňujúce situačné faktory a kontext, poskytujú len veľmi všeobecné, hrubé rámce pre zjednocovanie poznatkov, resp. ďalší výskum. Početní výskumníci združujúci sa okolo Center for creative studies v Buffale sa zhodli na tom, že konceptuálne organizovanie oblasti tvorivosti nespočíva len vo vytváraní samotných rámcov, ale v súbežnom skúmaní a vyvíjaní metodológií, ktoré sú plodnejšie a viac prispievajú k budovaniu teórie (Murdock, Isaksen, Vosburg, Lugo., 1993). Ich naplnenie či potvrdenie vyžaduje tvorbu nových metodologických prístupov. Akceptovanie hodnoty kontextu a jeho využitie v dizajnoch výskumu vyžaduje podľa Murdock, Puccio (1993), myšlienkový presun od súčasnej paradigmy výskumu. Ich pohľad na metodologické uchopenie predstavuje nimi navrhnutý **kontextuálny organizátor**, ktorý sa pokúša ukázať, ako efektívne využiť kontext

vo výskume. Zároveň je snahou vytvoriť jeho pomocou prirodzený most medzi teóriou a praxou. Využíva pojmový rámec Rhodesa (4P), ktorý sa autori pokúšajú premeniť na výskumný nástroj, operacionalizovať ho. Murdock, Puccio chápu kontext ako interakciu premenných spojených s osobou, procesom, produktom a prostredím v špecifických situáciách. Do výskumného dizajnu sa to premieta nasledovne: ak výskumník skúma tvorivosť v škole alebo obchodovaní, mal by uvažovať - ako interakcia charakteristík osoby (person), problém-solvingové stratégie, ktoré používa (proces), aspekty hmatateľných alebo nehmatateľných výstupov (produkt) a kvality prostredia definujú tvorivosť v tejto špecifickej situácii. Prirodzene, nemusí za každých okolností brať do úvahy všetky 4P, ale vybrať zvolené aspekty a ich interakcie v danej situácii.

Kontextuálny organizátor uvedení autori aplikovali u graduovaných študentov, ktorí mali analyzovať umiestnenie vygenerovaného zoznamu dôležitých základných výskumných otázok (100 pôvodných bolo redukovaných na 57) v štyroch základných oblastiach tvorivosti.. Ukázalo sa, že 12 z nich bolo na pochopenie jedného zo 4P, jednej premennej samej osebe, bez explicitnej identifikácie jej interakcie s inými konštruktmi. Príkladom výskumnej otázky tu bolo "ako odlišiť vysoko a málo tvorivý produkt". 38 otázok popisovalo interakcie medzi dvoma: produkt x proces, prostredie x proces, prostredie x osobnosť. Príkladom výskumnej otázky medzi dvoma činiteľmi je "ako nízka a vysoká tolerancia pre neurčitost' ovplyvňuje produkciu" (produkt x osobnosť). Len veľmi málo z výskumných otázok zahŕňovalo interakcie troch činiteľov: osobnosť x proces x produkt, produkt x osobnosť x proces (typická otázka na túto interakciu bola "ako kognitívne štýly ovplyvňujú produkty vytvorené prostredníctvom použitia CPS procesu"). Nevyskytla sa ani jedna otázka, ktorá by reflektovala interakcie medzi premennými zo všetkých 4 základných oblastí.

Murdock, Puccio považujú kontextuálny organizátor za dôležitý efektívny interakčný rámec, ktorý môže pomôcť spresniť výskumné otázky a viesť k integrujúcim výskumným dizajnom. Treba však dodať, že každý zo zdrojov, obsiahnutých v kontextuálnom organizátorovi obsahuje početné premenné a konštrukty, ktoré sa vzájomne prekrývajú, čiže aj medzi nimi sú početné interakcie.

Iný prístup uplatňujú Dacey, Lennon, ktorí sa pokúšajú dokumentovať rysy kontextualizmu v už uvedenom modeli na úrovni biologických, kognitívnych, osobnostných a sociálnych faktorov. Kontextualizmus ako všeobecný prístup rozpracoval R.Lerner so svojimi spolupracovníkmi. 4 základné princípy kontextuálneho prístupu uvádzajú Dacey, Lennon (2000). Sú to: 1. dvojsmerná príčinnosť, 2. relatívna plasticita, 3. historická zakotvenosť, 4. rozmanitosť a individuálne rozdiely. Lernerov kontextuálny prístup aplikovali na Guilfordov model tvorivého riešenia problémov. Jeho potvrdenie však vyžaduje ďalší výskum. Predbežne sa ich pokus dá chápať skôr ako náčrt, či hľadanie príkladov, návrhov formulácie výskumných otázok. Aspoň ilustratívne tu uvedieme niektoré z nich na úrovni osobnostných a sociálnych faktorov:

Osobnostné faktory

- Jednou z kľúčových osobnostných faktorov tvorivosti je tolerancia voči dvojznačnosti. Nový výskum, zohľadňujúci princíp dvojsmernej príčinnosti, by mal ukázať, ako druhí ľudia reagujú na ňu, ako pôsobí vo vzájomnej interakcii na druhých ľuďoch.
- Osobnostný aspekt, ktorý ovplyvňuje vplyvy prostredia a sám je nimi ovplyvňovaný je napr. vytváranie stereotypov (v súvislosti s rolou odlišných pohlaví).

Sociálne faktory

- Ilustráciou aplikácie princípu dvojsmernej príčinnosti je potreba výskumu ako formuje tvorivé dieťa v rodine spôsob interakcie medzi rodičmi a deťmi - či vedie napr. k prehodnoteniu výchovných stratégií (doterajší výskum ukázal skôr charakteristiky domáceho prostredia, napr. málo alebo žiadne pravidlá, ktoré umožňujú rozvoj tvorivosti detí).

- Princíp rozmanitosti a individuálnych rozdielov vo vývoji dokumentujú prevládajúcim spôsobom odmeny správania a výkonnosti na pracovisku na základe noriem vedúcich pracovníkov. Tí, ktorí sa od noriem odchyľujú nie sú odmeňovaní, a ostatní sa snažia o odmenu podľa noriem. V oboch prípadoch to obmedzuje tvorivé úsilie, potláča prirodzenú rozmanitosť myslenia.

Ako sa dalo vidieť z ilustrácií, mnohé z nich predstavujú vlastne návrhy výskumných projektov, naznačujú ako klásť výskumné otázky.

Ilustrácia zahraničných výskumov využívajúcich kontextuálny prístup

Uvedieme tu dva z nich:

1. Isaksen - Kaufmann (1990) zisťovali interakciu kognitívnych štýlov adaptor - inovátor a individuálnu percepciu psychologickkej klímy vo významných organizáciách v USA. Výsledky potvrdili významné rozdiely medzi adaptormi a inovátormi v percepcii emocionálnej zainteresovanosti pracovníkov (reakcie na výzvy prostredia) a personálnych konfliktov medzi ľuďmi.

2. Príkladom výskumu CPS (creative problem solving) je ako zvýšiť efektívnosť tréningu v riešení tvorivých problémov. Výskumný projekt bol zameraný na otázku ako kognitívne štýly interagujú s modelom CPS (Isaksen). Cieľom bolo preskúmať vzťahy medzi kognitívnym štýlom študenta, jeho preferenciami a schopnosťami pri učení sa a aplikovaní zručností tvorivého riešenia problémov. Treffinger, Isaksen pre ľudí preferujúcich rozdielne prístupy - konvergentné, či divergentné navrhli vybalancovať model oboma technikami myslenia. (Murdock, Puccio, 1993).

Ilustrácie domácich interakcionistických výskumov

Interakcionistický prístup možno aspoň čiastočne dokumentovať na niektorých domácich výskumoch:

1. Riešenie sociálnych dilem (D. Kusá, 2000)

Výskumnou otázkou tu je - ako konformne/nekonformne sa tvorivá/netvorivá osoba správa v pro/anti sociálnych situáciách. Výskum berie do úvahy osobnostné črty, intelektové schopnosti, situácie, s ich variantmi. Výsledky naznačili vyššiu flexibilitu tvorivých probandov vo vzťahu k situačnej rozmanitosti a ich nezávislosť na tlaku skupiny pri rozhodovaní sa pre/proti konformite, potvrdili signifikantný prínos flexibility u vysoko tvorivých adolescentov k chápaniu sociálnych noriem.

2. Účinkovanie humoru pri riešení konfliktných situácií (M. Jurčová, 2000)

Výskum si kládol otázku do akej miery sa humor u originálnych/neoriginálnych probandov podieľa na riešení konfliktných situácií. Potvrdil sa významný prínos originalnosti k humornosti riešených konfliktných situácií. Najoriginálnejší Pb preukázali vyššiu schopnosť generovať vtipné riešenia. Medzi najoriginálnejšími a najmenej originálnymi boli významné rozdiely v množstve aj kvalite humorných generovaných riešení.

3. Tvorivosť ako prediktor "dobrého" zvládania (M. Falat, 2000) potvrdil význ. viac využívanie aktívnych stratégií pri zvládaní frustrujúcich situácií vysoko tvorivými

jednotlivcami. Vyššia tvorivosť sa odrážala aj vo vtípnosti odpovedí. Tým sa odlišovali od menej tvorivých, pre reakcie ktorých bolo príznačné viac agresivity, či úniku.

Závery

Uvedené pokusy o integráciu poznatkov psychológie tvorivosti do nových systémov majú viaceré "silné stránky":

1. Zjednocujú náhľady, prístupy k fenoménu tvorivosti.
2. Obohacujú ich o ďalšie aspekty, najmä sociálno-psychologické a situačné.
3. Môžu pomôcť lepšie organizovať doterajšie poznatky o tvorivosti tým, že na fenomén tvorivosti sa v nich nahliada ako na celok, nie len jej partikulárne časti či aspekty. Vytvárajú referenčný rámec pre systémové chápanie jednotlivých komponentov.
4. Prispievajú k chápaniu významu jednotlivých komponentov tvorivosti v reálnom tvorivom procese.
5. Presúvajú váhu zo zameriavania sa na tvorivý potenciál (stotožňovanie potenciálu s tvorivosťou) na reálny tvorivý produkt.
6. Približujú získané poznatky viac k praxi - organizáciám, škole (výchove).
7. Poskytujú východiská pre aplikovanie nových metodologických prístupov.

Doterajšou nevýhodou je, že modely sú predbežne len návrhmi, predstavujú viac-menej výzvu pre ďalší výskum, nie jeho naplnenie. Nevyhnutným predpokladom syntézy doterajších poznatkov je ďalšie vyjasnenie pojmov, konštruktov na "nižšej úrovni", čo znamená pokračovanie v hlbšej analýze 4 základných činiteľov. Výskumníci združujúci sa okolo Centra pre výskum tvorivosti v Buffale kladú veľkú váhu na doteraz získané poznatky, explicitne berúce do úvahy 4P psychológie tvorivosti, kde sa doteraz získal bohatý výskumný materiál. .

Kontextuálny či situačný prístup bude musieť zápasíť s veľmi analogickými problémami ako personalistický prístup. Rozdiel je v tom, že kým napr. pri štúdiu schopností bolo veľmi obťažné vytvoriť adekvátne miery tvorivého potenciálu, ktoré by dokázali zachytiť obrovskú škálu prejavov tvorivosti v rôznych druhoch tvorivej činnosti (ako na to poukázal svojho času pri tvorbe testov Torrance), pri situačnom prístupe sa bude treba vyrovnáť s nepreberným množstvom a varetou situácií, v ktorých sa uplatňuje tvorivá činnosť jednotlivca, ich reprezentatívnosťou ap. Overenie platnosti navrhovaných modelov je silne sťažené ich komplikovanosťou. Zdá sa, že na ich naplnení relevantným obsahom bude treba vynaložiť ešte veľa úsilia.

Literatúra

- Amabile, T.M. (1983): Social psychology of creativity: A componential conceptualization, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-377
- Amabile, T.M. (1996): *Creativity in context*. Boulder, CO, Westview Press
- Brown, R.T. (1989): Creativity: What are we to measure? In: J.A. Glover, R.R. Ronning, C.R. Reynolds (eds.): *Handbook of creativity* Plenum Press, N.Y., London
- Csikszentmihalyi, M. (1989): Society, culture and person: a system view of creativity, In: Dacey, J.S., Lennon, K.H. (2000): *Kreativita*. Grada Publishing
- Falat, M (2000): Tvorivosť ako prediktor "dobrého" zvládania?, In: M. Jurčová (ed): *Tvorivá osobnosť a jej sociálna kompetencia*, ÚEPsSAV, Bratislava
- Feldman, D., Csikszentmihalyi, M., Gardner, M. (1994): *Changing the world: A framework for the study of creativity*. New York, Praeger

- Hill, K.G., Amabile T.M. (1993): A social psychological perspective on creativity: Intrinsic motivation and creativity in the classroom and workplace, In: S.G. Isaksen, M.C.Murdock, R.L.Firestein, D.J.Treffinger (eds.): Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline. Ablex, Norwood, N.J.
- Isaksen, S.G. (1989): Conceptions of creativity, Center for studies in creativity, Buffalo
- Isaksen, S.G., Kaufmann, G. (1990): Adaptors and innovators: Different perceptions of the psychological climate for creativity, *Studia psychologica*, 32, 129-141
- Jurčová, M. (2000): Humor a tvorivosť – možnosti a problémy výskumu humoru, In: M.Jurčová (ed): Tvorivá osobnosť a jej sociálna kompetencia, ÚEPsSAV, Bratislava
- Jurčová, M., v tlači: Súčasný trendy psychológie tvorivosti – smerovanie k integrácii a systému
- Kusá, D. (2000): K problému polarity a kvality vzťahu medzi tvorivosťou a konformitou, In: M.Jurčová (ed): Tvorivá osobnosť a jej sociálna kompetencia, ÚEPsSAV, Bratislava
- Murdock, M.C., Puccio, G.J. (1993): A contextual organizers for conducting creativity research, In: S.G. Isaksen, M.C.Murdock, R.L.Firestein, D.J.Treffinger (eds.): Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline, Ablex, Norwood, N.J.
- Murdock, M.C., Isaksen, S.G., Vosburg, S.K., Lugo, D.A. (1993): The Progress and potential of an emerging discipline, In: S.G. Isaksen, M.C.Murdock, R.L.Firestein, D.J.Treffinger (eds.): Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline. Ablex. Norwood, N.J.
- Rhodes, M. (1961): An analysis of creativity, *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310
- Treffinger, D.J. (1993): Stimulating creativity: Issues and future directions, In: S.G. Isaksen, M.C.Murdock, R.L.Firestein, D.J.Treffinger (eds.): Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline. Ablex. Norwood, N.J.
- Woodman, R.W., Schoenfeldt, L.F. (1989): Individual differences in creativity: An interactional perspective, In: J.A.Glover, R.R.Ronning, C.R.Reynolds (eds.): Handbook of creativity, Plenum jPress, N.Y., London, 233-242

SOCIÁLNA A INDIVIDUÁLNA ZAMERANOSŤ ŽIAKOV V SÚČASNÝCH PODMIENKACH

Vladislav KAČÁNI

Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

The comparison of the results of a longitudinal research of the direction of interests and motivation of the adolescent pupils that has been realized 20 years ago with a similar research done in recent years has demonstrated that new social conditions and consecutive changes especially of family environment (atmosphere) have brought about marked increase in fixation on oneself and decrease of interest in interacting with others. Characteristics like individualism leading to utilitarian behaviour have noticeably increased in frequency while altruistic, humanitarian motives have receded.

Dnes sa už všeobecne uznáva, že zameranosť ako neoddeliteľná súčasť motivačného javu je rozhodujúcim činiteľom nielen pre aktuálne správanie sa jednotlivca, ale aj významným determinantom formovania najmä charakterových vlastností osobnosti, ktoré značne ovplyvnia jej budúci vývin.

Podľa tvorca modelu štruktúry motivácie T. Pardela (1975) zameranosť vystupuje v troch rozličných významoch:

- a) ako základný znak motivácie a správania,
- b) ako „vnútorná organizácia“ správania,
- c) ako vlastnosť osobnosti.

Pritom každá zameranosť obsahuje anticipáciu cieľa, ale aj ako zážitkovú hodnotu a uvedomenie si prežívania v budúcom živote (H.Thomae, 1955). Tým vlastne rozhodujúcim spôsobom určuje životnú cestu jednotlivca a tiež ovplyvňuje jeho každodennú aktivitu.

Je známe, že každý jav zameranosti, motivácie a aktívacie sprevádza aj hodnotiaci a sebahodnotiaci aspekt, ktorý v najvšeobecnejšej podobe predstavuje konfrontáciu realizácie subjektívnych potrieb a cieľom s uznávanými, resp. požadovanými spoločenskými norami.

V našom príspevku porovnávame výsledky súčasného výskumu zameranosti s údajmi, ktoré sme v tomto smere získali prostredníctvom Bassovho dotazníka, Kudličkovej metodiky a Eysenckovho osobnostného dotazníka (EOD) a údajmi získanými pred 20. rokmi v rámci širšieho koncipovaného výskumu o osobnosti žiaka (V. Kačáni, 1983).

Pôjde o tri druhy zameranosti:

- a) Zameranosť na seba (istá modifikácia introverzie), ktorej podstata spočíva v tom, že žiak bez ohľadu na všetko osobné očakáva priamy efekt činnosti len pre seba samého. Ide o istý druh utilitárneho správania sa, ktoré smeruje k značnej individualizácii, či egoizmu.
- b) Zameranosť na interakciu (určitá forma extroverzie) predstavuje tendenciu k zvýšeným medziľudským kontaktom a udržiavaniu prijateľných medziľudských vzťahov. Ináč povedané, je to akýsi druh altruistickej motivácie avšak za predpokladu, že jednotlivec hodnotí svoje smerovanie predovšetkým humanistickým smerom.
- c) Zameranosť na úlohu (prácu), ktorá prezentuje intenzitu, s akou sa žiak venuje plneniu školských povinností, a to bez ohľadu na hlbšiu súvislosť s predchádzajúcimi druhmi zamerania.

Nielen teoretické predpoklady, ale i bežná prax nás presviedča o značných zmenách sociálneho vývinu našej mládeže, ktorá sa akoby zrazu objavila v súčasných nových spoločenských podmienkach. Zdá sa, akoby sa vytratilo humanistické uvedomenie mladého človeka, jeho aktivita, smerujúca k altruistickému správaniu.

I keď v tomto obmedzenom priestore nemožno podrobnejšie analyzovať sledovanú problematiku, predsa len poukážeme, či tento predpoklad je skutočne opodstatnený.

T1 Výsledky porovnania zameranosti žiakov po 20. rokoch

Ročník a pohlavie	Predchádzajúci výskum				Súčasný výskum				Rozdiel
	1. ročník		3. ročník		1. ročník		3. ročník		
	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	
Zameranie na seba	23,8	22,9	22,6	23,1	27,6	26,1	28,1	27,3	+26,7
Zamerania na interakciu	27,8	27,6	27,8	27,9	22,8	22,2	21,9	23,0	-16,2
Zamerania na úlohu	29,6	30,1	30,4	30,1	30,2	29,7	31,5	30,2	-18,6

Z tabuľky 1 môžeme všeobecne konštatovať viaceré všeobecnejšie skutočnosti, ktoré nie sú nezaujímavé pre realizáciu edukačného procesu. Tak ako sme predpokladali, súčasné spoločenské zmeny navodzujú obrat v orientácii individuálnej a sociálnej motivácie a zameranosti.

Uvedené výsledky možno interpretovať nasledovne:

1. Z ontogenického hľadiska je zjavné, že v celkovom priemere výskumného súboru nenastali za tri roky u žiakov výraznejšie zmeny. To asi znamená, že tieto endogénne kvality sa viac formujú v predchádzajúcich vekových obdobiach. Avšak hlbšia analýza ukázala, že ak išlo o extrémne skupiny (25-50-25) tak v prospechu, ako i v intelektových schopnostiach, nastali podstatnejšie odchýlky od priemeru. Aj tento fakt si vyžaduje diferencovaný prístup v praktickej výchovnovzdelávacej práci.
2. Kým v predchádzajúcom výskume sa prejavila veľmi mierna tendencia znižovať zameranosť na seba, v súčasných podmienkach sa priekazne zvýšil tento druh zameranosti, a to vo všetkých vekových kategóriách adolescentných žiakov. Tento stav možno aj v kontexte s výsledkami testov, ktoré zisťujú extroverziu a introverziu interpretovať tak, že orientácia mladého človeka realizovať iba seba samého sa stáva dôležitým fenoménom sebarealizácie.
3. Zaujímavý je aj údaj v zameranosti na interakciu. Jej znižovanie nabáda k úvahám, že v súčasnosti sa akosi strácajú altruistické tendencie uvedomenia mladého človeka, ktoré by viedlo k humanistickému presvedčeniu a správaniu. Myslíme si, že súčasný trend humanizácie školstva možno zužovať len na prijateľný vzťah učiteľ-žiak, ale ukazuje sa potreba zmeny obsahu najmä tzv. výchovných predmetov a tiež metód i foriem výchovnovzdelávacej práce.

Tieto konštatovania môžeme ilustrovať a z časti aj potvrdiť výsledkami dotazníka, v ktorom sa mali žiaci vyjadriť k trom druhom motivácie a zameranosti mimoškolskej činnosti (tab.2).

T2 Vyjadrenia žiakov k trom hypotetickým druhom mimoškolskej aktivity

Modifikácia zameranosti	Charakter odpovedí	Starší výskum	Novší výskum	Rozdiel
1. Vysoká spoločenská prospešnosť - minimálny bezprostredný úžitok pre jednotlivca	Kladné	65,9	33,7	-32,2
	Záporné	11,8	20,2	+8,4
	Neutrálne	22,3	46,1	+23,4
2. Vysoká spoločenská prospešnosť - bezprostredná újma pre jednotlivca	Kladné	16,7	12,5	-4,2
	Záporné	55,2	72,2	+17,0
	Neutrálne	28,1	15,3	-12,8
3. Vysoká prospešnosť pre jednotlivca - poškodenie spoločenských záujmov	Kladné	14,6	22,5	+7,9
	Záporné	54,3	51,1	-3,2
	Neutrálne	31,1	26,4	-4,7

Ako vidieť z tabuľky, v predchádzajúcom výskume takmer trištvrtiny žiakov sa kladne vyjadruje k činnosti, ktorá predstavuje vysokú spoločenskú prospešnosť a zanedbateľný bezprostredný osobný prospech pre jednotlivca. Len jedna desatina žiakov má k takejto aktivite jednoznačne záporné postoje.

V opakovanom výskume sa jednoznačne ukázal opačný trend.

Výrazne sa znížil počet žiakov, ktorí by boli ochotní pracovať pre humanistické ciele, ak z toho nemajú väčší osobný a najmä materiálny prospech, a naopak, znížil sa počet tých žiakov, ktorí by neváhali poškodiť záujmy iných pre osobný najmä materiálny prospech skôr na ilustráciu.

Napokon ešte uvedieme, že najvýraznejšie zameranie menších skupín žiakov má viditeľný vplyv na viaceré osobnostné premenné. Tak napríklad jednotlivci, ktorí sú najviac zameraní na seba sa ukázali pod hladinou priemeru aktivácie, a tiež v zameranosti na úlohu. Skupina žiakov výrazne zameraná na interakciu dosiahla lepšie výsledky v intelektových schopnostiach.

Celkový záver

Porovnanie výsledkov longitudinálneho výskumu zamerania a motivácie adolescentných žiakov, ktorý sa realizoval pred 20. rokmi a v posledných rokoch ukázal, že nové spoločenské podmienky a následné zmeny najmä rodinného života navodili výrazné zvýšenie zameranosti

na seba a zníženie zameranosti na interakciu. Badateľne sa zvýšili také vlastnosti, ako je individualizmus, smerujúci k utilitaristickému správaniu a na druhej strane ustúpili altruistické, humanistické pohnútky.

Literatúra

Kačáni, V.: Osobnosť žiaka vo výchovnovzdelávacom procese. Bratislava, 1983.

Pardel, T.: Motivácia ľudskej činnosti a správania. Bratislava, 1977.

Rubinštejn, S.L.: Zásady a cesta rozvoja psychológie. Bratislava, 1963.

Thomae, H.: Die Motivation des menschlichen Handels. Köln-Berlin, 1965.

IDENTITA SENIOROV V PROSTREDÍ DOMOVA DÔCHODCOV*

Michal KENTOŠ

Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Predkladaná štúdia je súčasťou dizertačnej práce autora zaoberajúcej sa problematikou budovania identity starých vzdelaných mužov a žien. Alebo celkom zjednodušene – ako vzdelanie napomáha starnutiu. Vzhľadom na to, že vzdelanie je jednou zo skúmaných premenných, rozhodli sme sa do výskumného projektu zahrnúť okrem akademikov aj ľudí, ktorí počas svojho života nedosiahli vysokoškolské vzdelanie.

Na tomto mieste chceme prezentovať niektoré metodologické problémy a výsledky prvej štúdie, ktorá aktuálne prebieha v jednom košickom domove dôchodcov. Doposiaľ sa jej zúčastnilo 16 obyvateľov domova dôchodcov, z toho 9 žien a 7 mužov. Najmladší účastník mal 66 a najstarší 90 rokov s vekovým priemerom 78,5. Všetci účastníci v anamnéze uvádzali zdravotné problémy rôzneho duhu a rozsahu. V domove žije približne 300 obyvateľov, z ktorých väčšina potrebuje asistenciu rôzneho druhu.

Metodologické implikácie výskumu staroby

S ohľadom na zložitosť vybranej témy sme sa rozhodli pre kombináciu kvantitatívneho a kvalitatívneho prístupu. Z dostupných metodík sa ako najvhodnejšie pre výskum identity ukázali IDEX (Identity Exploration, autora P. Weinreicha, pozri Bačová, 1998) a pološtruktúrované interview identifikujúce zdroje ich súčasnej a minulej identity. No už po prvých stretnutiach s účastníkmi výskumu bolo zrejmé, že IDEX je natoľko zložitá metodika (vyžaduje abstraktnú komparáciu viacerých kategórií súčasne), že ju u týchto ľudí jednoducho nemožno použiť ani pomocou verbálnej administrácie.

Iným problémom bolo označenie účastníkov a účastníčok pojmom – starí. Aj napriek tomu, že v relevantnej literatúre existuje konsenzus ohľadom stanovenia začiatku staroby na približne 65 rok života ani jeden z participantov výskumu sa za starého človeka nepokladal. Najlepšie to ilustruje odpoveď pána Jozefa L., 68-ročného, na otázku či sa cíti byť starým:

„...no starým nie, nehovoril by som to už tak – starým, lebo starý podľa mňa je človek už, ktorý skutočne nejak nevie sa pohybovať, posedáva a tieto veci...“

Uvedená výpoveď, ako aj výpovede ostatných účastníkov hneď od začiatku evokovali otázky: môžem ako výskumník považovať týchto ľudí za starých aj napriek tomu, že oni sami sa za starých nepokladajú? Možno považovať termín „starí“ pre označenie tejto skupiny ľudí za primeraný, či naopak hanlivý? Ktoré pomenovania sú vhodnejšie?

Zdá sa, že uvedený pojem v sebe spája viacero významov, ktoré sú stereotypným zovšeobecnením tohto životného obdobia (Kentoš, 2001).

Ako možné vysvetlenie uvedeného môžu poslúžiť odpovede na inú položenú otázku: na koľko rokov sa momentálne cítite? Viacerí respondenti sa zhodli na tom, že sa cítia primerane svojmu veku, ale určite nie starí. Podobné výsledky zaznamenal aj Thompson (1992, in: Konopásek, 1999), ktorý uvádza že zo 43 opýtaných ľudí sa nikto necítil byť starým.

V záujme porozumieť jednotlivým aspektom identity starých ľudí je dôležité interpretovať ich životné skúsenosti v jazyku a termínoch kultúrneho kontextu ich generácie. Takýto prístup je dôležitý najmä preto, že v osobných výpovediach dochádza k prelínaniu významov individuálneho charakteru ako aj osobných a kultúrnych hodnôt. Nenahraditeľným

* Príspevok je časťou riešenia projektu VEGA MŠ SR a SAV č. 1/9191/02.

prostriedkom (v našom prípade problémom) prenášania týchto významov je jazyk. Aj napriek tomu, že všetci respondenti hovorili plynulo slovensky, viacerí prirodzene uprednostňovali maďarský jazyk, najmä pokiaľ išlo o obdobia ich života, kedy rozprávali iba týmto jazykom. Štyri účastníčky ma dokonca upozornili na neschopnosť presne vyjadriť slovensky to, čo práve chceli povedať.

Posledným metodologickým problémom boli nejasné odpovede na niekoľko otázok ohľadom vekovej identity, ktoré sme chceli spracovať kvantitatívne. Až na niekoľko výnimiek a to aj po viacerých pokusoch sa nám nepodarilo získať potrebné údaje, v najlepšom prípade iba približné. Ukážkovým príkladom je odpoveď pána Petra L., 90-ročného, ktorý na otázku na koľko rokov sa momentálne cíti odpovedal:

„...ja sa cítim na to, že (ženám) dvorím, aj doktor mi hovorí, že čo budem robiť s toľkými ženami.“

V protiklade s výskumníckymi predpokladmi boli otázky, na ktoré účastníci nechceli alebo nevedeli odpovedať ako napr. pani Valéria Z., 68-ročná odpovedala na otázku: koľko rokov jej hádajú ostatní?

„...ináč, k takej téme pri rozhovoroch ani nikdy neprídeme a ani ma to nezaujíma...“

Predbežné výsledky

Prvou zo skúmaných charakteristík bola veková identita. Ide o subjektívne hodnotenie a vnímanie samého seba vzhľadom k chronologickému veku ako aj svojmu okoliu (Coupland, Coupland, 1994). Niektorí autori napr. Baum (1984) stotožňujú vekovú identitu s well-beingom. Baum zjednodušene uvádza, že jedinci, ktorí sa cítia horšie sa hodnotia ako starší a naopak tí ktorí sa cítia lepšie sa považujú za mladších. Furstenberg (1989) okrem toho dodáva, že starší ľudia označujú seba samých ako starých vtedy, keď poukazujú na niektoré charakteristiky spájané so starým vekom, čo potvrdil aj náš výskum. V reakciách na otázku: na koľko rokov sa cítite, bola viackrát odpoveď spájaná práve s podrobným opisom zdravotných problémov, ktoré slúžili ako jednoznačné príčiny ich momentálneho stavu. Zdravotné problémy sa však dostávali do popredia aj pri iných príležitostiach a stávali sa tak každodennou súčasťou komunikácie medzi obyvateľmi domova dôchodcov. Dokonca sme sa stretli aj s alergickými reakciami na rozprávania tohto druhu.

Valéria Z., 68-ročná:

„ sami zo seba spravia, kým ešte nie sú ani vo veku, ale už spravia ležiacich, trpiacich, radi sa vychvaľujú so svojou chorobou, radi so svojimi liekmi...čo by som to vybila paličkou...“

Ako významné sa v priebehu prepisovania rozhovorov ukázali tie pasáže rozprávání, v ktorých účastníci výskumu rôznymi spôsobmi poukazovali na nedostatky spojené so životom v domove. Tie sa týkali prakticky všetkých oblastí – od návrhu zapečatiť kuchyňu, pretože v nej hrozne varia až po vylúčenie niektorých spolubývajúcich pretože sa nevedia slušne správať. Hoci spočiatku sme týmto výrokom nevenovali pozornosť, najmä kvôli ich deštruktívnemu charakteru, každý z týchto výrokov aktívne prispieval k iniciácii a udržaniu sociálnej interakcie. Faircloth (2001) v tejto súvislosti hovorí o konštruovaní vzťahov v komunite pomocou neustáleho kritizovania a sťažovania sa (ang. troubles talk).

Tento fenomén nás priviedol k ďalšiemu zaujímavému zisteniu – alkoholizmu. Aj keď sa téma zvýšenej konzumácie alkoholu objavovala v rozprávaniach účastníkov spočiatku len okrajovo, postupne získavala pevné miesto pri opisovaní iných udalostí. Alkoholový „problém“ tvoril kulisu pri seba-definovaní ako aj pri hodnotení práce personálu.

Andrej K., 81 rokov, v domove žije 2 roky:

„...no a potom sa mi nepáči jedine to tu, že máme tu aj pijákov a tí, ja to neznášam takéto veci, a potom tie sestričky sa tu o nás starajú, a teraz ešte keď im taký grobian sa ožere a nadáva im...“

Samostatnú problematiku tvorili odpovede participantov na otázku: je rozdiel byť starým mužom a starou ženou, resp. či starnú inak muži a inak ženy.

Odpovede sa prirodzene rozdelili do dvoch skupín v závislosti od rodu a plne sa v nich okrem osobných skúseností prejavili aj rodové schémy. Muži sú podľa žien v oveľa väčšej miere odkázaní na pomoc personálu ako ženy, nevedia sa o seba postarať, ťažšie znášajú starobu, sú z nej nervóznejší najmä kvôli sexualite, učia sa na alkohol

Ženy sú podľa mužov upriamené na svoje choroby, sú viac hašterivé, tým, že lipnú k rodine, ťažšie znášajú jej neprítomnosť....

Obdobne pozoruhodné výpovede poskytli účastníci na témy, aké je to byť starým človekom, či sa dá starnúť rôznymi spôsobmi a či niektorí ľudia dokážu starnúť lepšie ako iní. Aj v tomto prípade sa vyprofilovali dva základné prístupy k starnutiu – aktívny a apatický. Viacerí participantí odmietali nečinnosť a využívali všetky príležitosti spoločenského života. Samých seba charakterizovali ako činorodých, angažujúcich sa a pomáhajúcich,

Mária T., 78 rokov, v domove je 1 rok:

„ ...lebo ja denno-denne si dačo musím nájsť, keď inšie nie, tak čítam, len dlho nie, bo mám slabé oči, ale dačo musím robiť, ja som chorá, keď nemám čo robiť...“

na rozdiel od tých, ktorí to už vzdali:

Zuzana Ž, 73 rokov, v domove žije 7 rokov:

„... sú ľudia takí, čo im dajú jesť, vrátia sa z raňajok a ľahnú, vrátia sa z obeda – ležia ...a muchy zjedzte ma!“

Namiesto záveru...

...musíme konštatovať, že ešte viacero tém, ako napr. vzdelanie a starnutie, seba-prezentačné štýly, obrazy smrti a iné, stále čaká na svoje odhalenie a pomôžu tak osvetliť jedno zaujímavé obdobie ľudského života.

Literatúra:

- Bačová, V. (1998): Možnosti zisťovania identity: metodika IDEX. Československa psychologie, 42, 5, 449-461
- Baum, S. K. (1984): Age identification in the elderly: some theoretical considerations. International Journal of Aging and Human Development, 18, 25 – 30.
- Coupland, J., Coupland, N. (1994): Old age doesn't come alone: discursive representations of health-in-aging in geriatric medicine. International Journal of Aging and Human Development, 39, 81 – 95.
- Faircloth, C. A. (2001): "Those people" and troubles talk Social Typing and community construction in senior public housing. Journal of Aging Studies, 15, 333 – 350.
- Kentoš, M.(2001): Konštruovanie osobnej a sociálnej identity. Teoretické východiská pre výskum identity starých ľudí. In: Sarmány Schuller, I. (Ed.): Psychológia pre bezpečný svet človeka. Bratislava.
- Konopásek, Z., Ed.(1999): Otvorená minulosť. Autobiografická sociologie státního socialismu., Praha Karolinum.

POHYBOVÉ HRY V TERAPII ZÁVISLÝCH

Jiří KIRCHNER, Běla HÁTLOVÁ, Pavel HYŤHA
 Fakulta tělesné výchovy a sportu, Universita Karlova, Praha

Every activity leads in its effect to the satisfaction of some personal need. Pursuit of activity is characterised not only by external behaviour but also by internal experience of the process of activity. That is the same with a drug abuse. McDougall states a drug abuse as a variation of addictive behaviour. In spite of internal processing of emotional states, the experience is externally expressed - in psychosomatic way. Psychosomatic dependant solution is a protective manoeuvre against insensible emotions and anxiety.

Prožitková cvičení a lanové dráhy v léčbě závislých.

V roce 1999 a 2000 proběhly tři kurzy prožitkových cvičení a lanových drah v psychiatrické léčebně v Praze 8, Bohnicích. Vybraná cvičení, délka kurzu, intenzita zařazení do režimové léčby byla zvolena na podkladě předchozích kurzů prožitkových cvičení a lanových drah prováděných na pavilónech závislostí v psychiatrické léčebně.

Jako optimální byl určen intenzivní kinezioterapeutický program probíhající 3x týdně po dobu třech týdnů - 9 cvičebních lekcí v délce 60-90 minut. Před zahájením kurzu je provedeno u lékařem vybraných pacientů vyšetření psychosomatického stavu dovolující účast v kurzu a psychologické vyšetření pro sledování účinnosti terapie. V průběhu lekcí je sledována TF pomocí sport - testerů. Pomocí hodnot TF usuzujeme na náročnost prožívání situace.

Skupina je uzavřená na počátku je počet členů 12-15 osob (dáno počtem vhodných pacientů po detoxikační fázi léčby pobývajících na pavilónu). Po úvodním psychodiagnostickém vyšetření nemůže být do skupiny zařazen nikdo další. Práci ve skupině ukončí z nejrůznějších důvodů 50-60% účastníků. V žádném případě jsme se nesetkali s tím, že by terapii opustil pacient, který by měl vůči programu výhrady.

Programy probíhají na pavilónech mužů i žen. Výsledky sledování jsou detailně popsány v diplomové práci Kirchner, J.: Užití her v přírodě a lanových drah v kinezioterapii závislých mužů (FTVS UK 2001). Poznatky vycházejí z pozorování a výsledků měření které jsme získali několikanásobným měřením ve skupinách při aplikování téhož programu.

Námi sledované skupiny se zúčastnily vždy úplného režimového programu, tak jako ostatní hospitalizovaní pacienti. Změnou v jejich režimu byla pouze účast na kinezioterapeutickém programu. Do výsledků byli zařazeni pouze ti cvičící kteří prošli celým programem. Kontrolní skupinu tvořili pacienti kteří byli vybráni pro kinezioterapeutický program, ale ten záměrně neproběhl. Diagnostické sledování bylo provedeno u všech skupin podle předem daného závazného časového rozvrhu.

Sebedůvěra je vlastností osobnosti projevující se ve veškerém chování člověka, zejména ve vnímání a ve zvládání zátěžových situací. Domníváme se, že odpovídající vnímání sebe sama o svých možnostech je závislostí porušeno a může být znovu budováno. Rozdíl mezi pacienty kteří prošli kinezioterapeutickým programem zaměřeným na zvyšování sebedůvěry a důvěry v druhé a kontrolní skupinou pacientů byl patrný.

U probandů kteří absolvovali intervenční program došlo v průběhu a po ukončení k významným změnám v citlivosti vnímání vlastní osoby a svého uvědomovaného postavení. Uvědomění si vlastní situace může vést k tendenci tuto situaci změnit. Důležitá je v tomto období vhodně nabízená podpora.

Širší závěry nám neumožňuje nízký počet probandů, který bude v dalších aplikacích rozšířen.

Je důležité si uvědomit že jde o pacienty kteří jsou na počátku léčby(po ukončení kinezioterapie v 6. - 9. týdnu hospitalizace), v tomto stadiu hledají životní hodnoty a důvody pro setrvání v léčbě.

Aplikace kinezioterapeutických programů prováděných pravidelně v režimové léčbě nám umožnila udělat si jasnější představu o jejich vhodnosti a účinnosti v léčbě závislostí mladistvých. Na podkladě pohovorů s pacienty se domníváme, že nejúčinněji působil program používající zážitkové hry modelující sociální situace, s narůstající obtížností vlastní angažovanosti a spolupráce. Měl vliv na ty nemocné, kteří měli tendenci vlastní aktivitou se zbavit závislosti. Méně významně oslovil i další závislé.

Odlíšné bylo chování v ženských a mužských skupinách.

Pacientky které měly zájem na zbavení se závislosti, měly tendenci zapojovat se do programu aktivně a iniciativně. Jejich aktivita a angažovanost odpovídala aktuálnímu psychickému stavu (byly naměřeny stavy vysoké úzkosti). Pokud se cítily vyčerpaný, unaveny, nebo v sociální izolaci, akceptovaly kinezioterapeutický program s viditelným úsilím. Program přerušovaly, plakaly. U nemocných s nižší potřebou zbavení se závislosti, byla akceptace programu a aktivní účast v něm oscilující. V průběhu programu byly více pasivní, sedaly si a znovu se zapojovaly. Jejich vlastní přístup k programu byl měnlivý, od silné angažovanosti po nezájem. Nesetkali jsme se s projevy pocitu viny.

Pacientky, které byly nuceny programu se účastnit, měly tendenci se aktivní činnosti vyhýbat z nejrůznějších zdravotních důvodů. Měly pocit neustálé únavy a každou další činnost považovaly za zatěžující. Programu se účastnily pasivně, nezapojovaly se iniciativně. Muži se do programů zapojovali s větší vstřícností a osobní angažovaností. Byl-li program pro ně přitažlivý byla jejich aktivovanost velmi vysoká. Pokud se jim něco nelíbilo, začali být pasivní a své chování verbálně vysvětlovali. K agresivním projevům, i když jsme je očekávali, nikdy nedošlo. Psychodiagnostické verbální vyšetření a vyplňování dotazníků je pro pacienty velmi nepříjemné. Dotýká se skutečností, které má nemocný tendenci vytěsnit. Chování mužů a žen se velmi lišilo. Muži se snažili vyhovět, spolupracovali a v žádné vyšetřované skupině se nenašel pacient, který by vyšetření odmítnul. Zcela jiná byla situace ve skupinách žen, kde ochotně spolupracovala zhruba 1/3 pacientek, ostatní se neustále na něco vyptávaly, hovořily mezi sebou. U jedné pětiny jsme nebyli schopni vyšetření dokončit. Pacientky se rozčilovaly, cítily se vyptáváním ohrožovány a to i tehdy, když neměly k diagnostikující osobě výhrady.

Literatura

- Gass, M.A.(1993): Adventure therapy. Dubuque, Iowa : Kendal/Hunt Publ. Co., 1993, ISBN 0-7872-0187-1
- Hátlová, B.(2002): Kinezioterapie v léčbě hospitalizovaných psychiatrických onemocnění. Praha, Karolinum.
- Hošek, V.(1994): Psychologie odolnosti. Praha. UK Praha,
- Neuman, J.(1999): Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem. Praha, Portál.s.r.o.

OSOBNOSŤ V PRÍPADOVÝCH ŠTÚDIÁCH KVALITY ŽIVOTA

Damián KOVÁČ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Elevation of the phenomenon "Quality of Life" to the highly topical problems of sciences about man and the society reinforces the need of a paradigmatic shift of psychology necessitated by our century of globalization. It is expressed by at least three demands:

1. to enrich the as yet weakly utilized interdisciplinary character of psychological research with cross-culture; 2. the methodological one-sidedness of research should of necessity be replaced with a methodological integrity; 3. the application of psychology in psycho-correction and psycho-therapy ought gradually to ingress into psycho-prevention and psycho-optimization. Precisely therein resides psychologists' commitment to problems of the quality of life and this is also partially attested by data obtained from our research of "semi-implicit" views of those interested in social work (N=100) in the domain Personality and the quality of Life.

Začnem od seba, aj keď pre vedecký prístup k čomukoľvek je to nezvyklé.

Moje prvé odborné vysporiadanie sa s fenoménom "under study" som nazval takto: Kvalita života – klišé alebo vedecká kategória? (Studia Psychologica, 1996). Nasledujúci publikačný výstup mal už apelačný, možnože až bombastický názov: Kvalita života – naliehavá výzva pre vedu nového storočia (Československá psychologie, 2000). Potom som sa zameril na niektoré "impacts" kvality života so zameraním na environment, starnutie, spiritualitu. Napokon moje ostatné angažovanie sa v tomto smere dostalo už konkrétne-špecifického adresáta: Kvalita života – nevyhnutnosť novej paradigmy v psychológii (Psychologische Rundschau, 2002).

V uvedených názvoch možno v identifikácii kvality života vidieť istý vzostupný trend: od jej detekcie cez jej okolie až k jej vymedzeniu, t.j. odhaleniu príznakových vlastností v ich vzťahu s podmienkami jej existencie. Obrazne vyjadrené: osmeľujem sa predpokladať, že v úsilí zmocniť sa tohto fenoménu prístupmi príslušných vied som sa dostal na jeden z končiarov pohoria, odkiaľ je široký i ďaleký ale aj hlbší pohľad na jeho jadro: ním je nepochybné osobnosť, kde kvalitu života treba odkrývať, poznávať, utvárať.

Možno namietnuť – nie je v tom nič objavné. "Kontruujem" však vopred, že pre psychológiu je to až paradigmaticky nové. Štúdium kvality života v globalizujúcom sa svete vyvolalo prinajmenšom tri požiadavky na plauzibilitu psychologického poznania ako celku; uvediem ich vzostupne čo do závažnosti.

Predovšetkým nápadná je tu potreba transkultúrnych projektov, ktorých je v psychológii nateraz, symbolicky vyjadrené, ako šafranu. Z poznania príznakových vlastností kvality života príslušníkov strednej bielej vrstvy žijúcej v civilizačne vyspelej demokratickej krajine sotva čo možno aplikovať na stav či utváranie kvality života obyvateľov rozvojovej ázijskej krajiny, tobôž už na členov nejakého afrického kmeňa. Sic!

Paradigmatickú zmenu v psychológii, viac ako predtým uvedené, posilňuje požiadavka zisťovať kvalitu života čo najkomplexnejšie. To znamená, usudzovať na ňu nielen z celého radu tzv. civilizačných ukazovateľov vyúsťujúcich do tzv. životnej úrovne, ale aj na základe tzv. subjektívnych kritérií prežívania hodnoty vlastného života, prejavujúceho sa ako spokojnosť, pohoda, šťastie jednotlivcov, skupín a spoločenských vrstiev. Toto "nie len ale aj" treba v psychológii ako celku pretaviť do – mnou už dávnejšie požadovanej – metodovej integrácie získavania psychologických vedeckých faktov predovšetkým z "výpovedí a

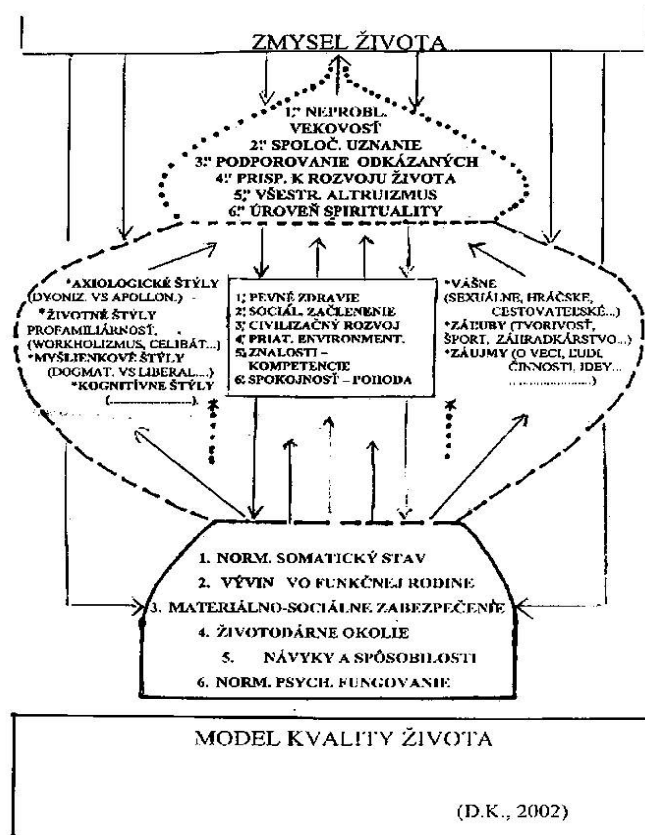
odpovedí"; v prípade kvality života sa to preukazuje ako *conditio sine qua non*, keď sa zdanlivo do opozície dostáva tzv. objektívna a tzv. subjektívna kvalita života.

Napokon vnesenie problému kvality života do ústredného smerovania vied o človeku a spoločnosti v 21. storočí znamená pre psychológiu zásadný presun v doterajších spôsoboch intervencie psychologického poznania do života. Je to posun od psychokorekcie a psychoterapie k psychoprevencii a psychooptimalizácii života ľudí. Toto je, podľa všetkého, strategická, možno najdôležitejšia požiadavka na paradigmatickú zmenu psychológie ako celku. Pravdaže, nejde tu o úplné nové, pretože túto zmenu proklamujú s iným odôvodnením napr. protagonisti tzv. pozitívnej psychológie (pozri napr. Wong, 2000; Mareš, 2001).

Od modelu k realite

Evaluačným výskumom som sa v priebehu ostatných rokov dopracoval k modelu kvality života, ktorý som postupne vylepšoval a ďalej sa ho usilujem vylepšiť. Jeho hlavnými znakmi sú viacúrovňovosť, mnohokomponentnosť a ústredný systémový psychický regulátor konania. Viacúrovňovosť má vyjadriť zámer, že kvalita života nie je, resp. nemôže byť univerzálnou kategóriou pre všetkých ľudí žijúcich na počiatku 21. stor. Preto sa rozlišuje bazálna (všeľudská), individuálna (civilizačná) a elitná (kultúrno-duchovná) kvalita života, nad ktorými kraluje doteraz v psychológii opomínaný fenomén – zmysel života.

Pokiaľ ide o komponenty, niet dôvodu meniť pôvodnú zostavu. No v porovnaní s predtým publikovanými podobami tohto modelu, najviac inovácií čo do počtu komponentov zaznamenala stredná, individuálno-civilizačná úroveň kvality života. V najvyššej úrovni kvality došlo skôr k prehĺbeniu ako k púhému rozšíreniu komponentov.



Metóda

Najprv sa Pb tohto výskumu sprístupnili insitné, medicínske, environmentálne, sociálne, ako aj niektoré komplexnejšie prístupy ku kvalite života. Zatým sa Pb podrobne zoznámili s mojím modelom kvality života v podobe z r. 2000. Všetko to sa udialo v rámci kurzov z psychologickéj propedeutiky v r. 2001-2002. Na záver prednášky o kvalite života dostali Pb nasledujúcu inštrukciu:

Potom, čo ste sa oboznámili s viacúrovňovým a mnohokomponentovým modelom kvality života, Vašou úlohou bude naplniť ho osobnou skúsenosťou. Vyberte si z okruhu Vašich známych a blízkych niekoho (dospelého muža alebo ženu) o kom súdite, že jeho život je vysoko kvalitný. Popíšte ho podrobnejšie, a to podľa jednotlivých komponentov, ktoré sú uvedené na bazálnej, individuálno-spezifickéj a najvyššej úrovni kvality života. Tú môžete, pravdaže, začať konkretizovať ktoroukoľvek zložkou (napr. vývinom vo funkčnej rodine, pevným zdravím, solidárnym správaním), teda zhora alebo zdola príslušného modelu. Je pravdepodobné, že niektoré zložky kvality života (aspekty) nebudete môcť naplniť reálnymi informáciami o zvolenej osobnosti; to nech Vás netrápi. Žiaduce je však vytvoriť pestrý a čo najkomplexnejší obraz kvality života Vášho známeho (známej), čo možno dokresliť aj príkladmi tomu zodpovedajúceho správania. Pochopiteľne, popisovaná charakteristika osoby sa bude viac alebo menej blížiť k ideálu človeka s vysokou kvalitou života.

Píšte, prosím, čitateľne (najlepšie na stroji), v rozsahu 2-3 normostrany a na záver uveďte o sebe tieto údaje: vek (v rokoch), pohlavie, ukončené vyššie vzdelanie (presný názov a miesto školy).

Predosielam, že zatiaľ mám údaje od dvoch "given samples". Jednu tvorili poslucháči dvojsemestrálneho štúdia sociálnej práce, ktorú organizovala Fakulta zdravotníctva a ošetrovateľstva Trnavskej univerzity v spolupráci so Zväzom kresťanských robotníkov a zamestnancov (N=100). Druhou skupinou sú poslucháči 1. roč. Pedagogickej fakulty KU v Bratislave (N=82).

Upozorňujem, že v tomto štádiu realizácie daného projektu nepôjde o náležitú kvalitatívnu analýzu a tým menej o kvantifikáciu získaných údajov. Na to je totiž empirický materiál zatiaľ primálny. Opiera sa len o údaje získané od prvej skupiny Pb. Jednako niektoré postrehy možno verbalizovať ako náčrty budúcich zistení.

Začnime hodnotením úvodu elaborátov, ktorý spravidla nechýba ani v jednom popise.

Výsledky

Už v prvých riadkoch elaborátov sa nápadne často vyskytuje priznanie, že ich autor (autorka) sa cíti viac-menej zaskočený (-á) naším zadaním. Najprv vyjadrujú obavy, že nepoznajú takú osobu, ktorá by mala kvalitný život hodný popisu v prípadovej štúdiu jednotlivca. Viacerí by však najradšej utvorili jednu akoby prierezovú osobnosť zo svojich dvoch-troch známych. Napokon sa však predsa len rozhodli.

Vo väčšine prípadov (cca 90%) je takouto osobou, alebo mohla ňou byť matka; voľba otca sa vyskytla zriedkavejšie. V ojedinelých prípadoch ide o starých rodičov – "babku" či "dedka". Toto poznanie dospelých Pb by si akiste zasluhovalo prinajmenšom komentár, no ani len na to tu nie je priestor.

Ďalším nápadným znakom popísaných "case study" je početnosť rodiny. Prevažná časť osôb, ktorým Pb pripísali kvalitný život, vyrástla v mnohohodných rodinách, od štyroch po rekordných trinásť detí. S tým ide, pochopiteľne, materiálne chudobné detstvo, zato však bohaté na angažovanie sa v takmer všetkých sférach bežného života.

Nadväzujúc na to, možno takmer jednoznačne o popisovaných osobách s vysoko kvalitným životom povedať, že sa vyznačujú širokým diapazónom aktivít: od psychomotorických zručností cez celý rad získaných spôsobilostí po kultúrno-duchovné aktivity. Charakteristiky ako "nikdy sa nenudí", "je stále činná", "dokáže stihnúť sto vecí",

teda istý - nazvem to – záujmový workholizmus, nechýba prakticky ani v jednom popise kvalitného života.

Nebude to prekvapenie, ale len empirické potvrdenie toho, že kvalitný život sa prevažne spája s rôznymi druhmi prosociálneho správania. U niektorých zvolených osôb je toto prirodzenou súčasťou povolania – zdravotná sestra, učiteľka, kuchárka a i. – u iných táto činnosť prekrýva ich profesionálne kompetencie. Vo všeobecnosti ide o "rodinne založených ľudí".

Nie je zriedkavé, že tá-ktorá osoba žijúca kvalitne, má za sebou vážne ochorenie, rodinné traumy, životné sklamanie a pod., ktoré úspešne zvládla a vytvorila si "nový štýl života", našla hlboký zmysel života a vytvorila si "nový svet" svojho života.

Až na jednu-dve výnimky, všetky osoby, ktoré si skupina Pb doškolujúca sa v sociálnej práci zvolila ako jednotlivcov s kvalitným životom, sú veriaci. Samozrejme, je to "sample effect"; ale aj tu sa ukázalo, že nejde len o osoby s praktizujúcou religiozitou ale aj o jedincov, ktorých konanie je regulované spirituálnymi hodnotami, akými sú láska v zmysle solidarity, úcta k životu, dobromyseľnosť atď. Práve preto neprekvapuje, že osobám žijúcim kvalitným životom pripísali istú mieru charizmy.

Napokon ešte jedna často sa vyskytujúca charakteristika osobnosti, majúcej, podľa prisúdenia našich Pb, vysoko kvalitný život: pretrvávajúci optimizmus a neobľomná nádej na "lepšie"...

Namiesto záveru

Z evaluačného výskumu vytvorený model kvality života, dajme tomu, že obstál pred prvým empirickým overením, aj keď insitného charakteru. Od insitne-psychologických prístupov však treba pristúpiť k riadnym odborným, interdisciplinárnym a transkultúrnym výskumom. Obávam sa, že to je zadanie nad moje sily, ale v kútiku duše sa nádejám, že skôr či neskôr sa nájde stále viac a viac riešiteľov – nadšencov pre kvalitu života – najväčší to ľudský problém 21. storočia.

Literatúra u autora.

MYSTICKÁ CESTA ROZVOJE OSOBNOSTI

Jiří KULKA

Česko-německý institut pozitivní psychoterapie a poradenství
při Společnosti pro zdraví, krásu a duchovní rozvoj ARCANA, Brno

Rozvíjením osobnosti rozumím záměrné a cílevědomé působení na jinou anebo vlastní osobnost za účelem rozvinutí duševních a duchovních kvalit individua. Důležité je vymezení cíle, které je vždy spjato s určitou ideologií, náboženstvím nebo filozofií. Rozvoj osobnosti představuje abstraktní cíl, jehož obsahem je změna osobnosti ve zvoleném směru. V tomto smyslu není rozvíjení osobnosti v principu příliš odlišné od psychoterapie vyjma toho, že objektem působení je zde psychopatologický terén, onde terén psychicky zdravý a relativně nenarušený.

J. O. Prochaska a J. C. Norcross (1999) definují psychoterapii jako "odbornou a záměrnou aplikaci klinických metod a interpersonálních postojů vycházejících z uznávaných psychologických principů se záměrem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a/nebo osobní charakteristiky směrem, který obě strany považují za žádoucí" (s. 16).

Chceme-li se zabývat mystickou cestou rozvoje osobnosti, měli bychom doplnit uvedené vymezení o další rozměr. Je jím "mystická intuice", kterou definuji jako poznání založené na "mystickém zážitku". Oba pojmy brzy objasním bližší specifikací.

Tato vymezení jsou důležitá, neboť se dostáváme k otázce, co je to vlastně "mystická cesta rozvoje osobnosti". Za těžiště mystického přístupu považuji myšlenku D. Chopry (1996, s. 94): "**Nejsme lidské bytosti s příležitostnými duchovními prožitky - je to opačně: jsme duchovní bytosti s příležitostnými lidskými zkušenostmi.**" Takový model člověka ovlivňuje to, které lidské schopnosti budou zkoumány, kultivovány a modifikovány, a které zůstanou opomenuty a nebudou dále rozvíjeny.

Vraťme se však k mystickému zážitku a intuici. Všeobecně je mystika teoretická i praktická nauka o spojení člověka s něčím vyšším, co jej přesahuje v čase, prostoru, inteligenci a dokonce i v citu. Je to učení a posléze postoj či víra v ideální (nad)skutečnost, v dokonalý rozum a v absolutní lásku. Zmíněný "přesah" se netýká pouze člověka jako takového, nýbrž i jeho světa, který se jeví jako odlesk něčeho původnějšího, duchovního, neproměnlivého a nezničitelného. V této souvislosti budeme hovořit o přesahu od světa k zásvětí.

Jakýkoli popis či hovor o mystice a mystickém zážitku se z velké části mívá s možností jejich postižení. Přesto přese všechno je mystický zážitek a postoj ke světu naprosto subjektivně přesvědčivý.

Mystický zážitek lze popsat následujícími charakteristikami:

- Je nevyslovitelný, nedá se vysvětlit, popsat slovy. Každý popis je nedokonalý, pouhou náhražkou, vzdáleným přiblížením.
- Je nepřístupný soudnému rozumu, má povahu osvícení, které je naprosto přesvědčivé a nedovoluje pochybovat.
- Je časově omezený, trvá krátce a ve vzpomínce bledne, takže si jej nelze uspokojivě vybavit.
- Má povahu vyšší moci, která uchopí naši mysl a unáší ji někam pryč z tohoto světa (do zásvětí). Tuto duchovní moc nejsme schopni ovlivnit, pokud nepodstoupíme dlouhodobé a hluboce důsažné duchovní cvičení.

- Je to procítění jednoty všech věcí ve smyslu jejich původu i podstaty. Tato jednota je navíc živá a celý vesmír je vnímán jako oživený.

- Nemá běžné rozměry jako svět naší každodenní zkušenosti, chybí zejména čas a prostor, mizí vědomé Já.

- Je doprovázen pocitem hluboké radosti, blaženosti a něčeho posvátného, uklidňujícího.

V mystickém prožitku má člověk pocit, že jej pohltilo něco většího a vyššího, než je on sám, že všechno na světě je částí téhož celku a že tvoří jednotu. Vše se jeví jako oživené, naplněné duchem, rozplyne se vlastní Já a svět je nazírán jakoby odněkud jinud, z místa, jež se nachází mimo něj, ze zászvětí. Tím je odhalen nový pohled na skutečnost a člověk je přesvědčen, že vnímá a prožívá vše hlouběji, přesto méně účastně, zato však ve stavu dokonalého klidu a nevýslovného štěstí.

Třebaže přísně scientisticky laděnému badateli budou znít tato slova příliš subjektivisticky a – přirozeně – nevědecky, nelze popřít, že každý z nás by si mohl na několik zážitků mystické proveniencie vzpomenout. Jsou to chvíle, kdy je člověk sám se sebou a jen před sebou. Z beletrie, filozofie i odborné literatury bychom si mohli uvést nesčetně mnoho příkladů.

Fakt vědecké nepostižitelnosti mystického zážitku nemůže být argumentem pro jeho vyloučení z oblasti psychologického bádání. Z jeho podstaty vyplývá, že dosud nemáme a v budoucnosti ani nebudeme mít k dispozici vhodný konceptuální aparát pro jeho postižení.

Je prioritou aristotelské tradice, že rozumu a logice přiřkládáme zvláštní význam. Závisí na nich to, čemu říkáme praktický úspěch, užitek či prospěšnost. Co se nachází mimo racionální zdůvodnění, nemůže být filozofií či vědou akceptováno. Je to nepochybně zdravá historická tendence. Díky ní je lidská civilizace na současném stupni technického vývoje. Na druhé straně nás však bohužel neuchránila apokalyptických vizí dneška, kdy stojí proti sobě zdánlivě nesmiřitelné síly, jež hrozí civilizační katastrofou.

Zkušenosti současné civilizace dospěly k okamžiku, kdy budeme muset přihlížet také k iracionálním momentům dění a jednoduše s nimi v životě také kalkulovat. V dějinách nejde o nic nového či převratného, dokonce máme právě s respektem k iracionalitě velmi špatné zkušenosti (viz zejména různá náboženská (a) fanatická hnutí). Co je však zásadně nové a příznačné pro další tisíciletí lidské existence, je požadavek souladu mezi rozumem a citem, mezi vědou a náboženstvím, mezi tzv. objektivní realitou a mystikou. Ještě v minulém století se všechny tyto instance stavěly do nesmiřitelného protikladu. Dnes je více než jisté, že mohou být v souladu a odvážil bych se tvrdit, že v harmonii být musí. Jde pouze o priority v tom smyslu, že například z hlediska poznávání přírody a společnosti nemůže být náboženství a mystika v rozporu s vědou, zatímco v oblasti ducha může být zase prioritou umělecké či mystické uchopení spirituality. Dostali jsme se tak ke třem základním přístupům ke zkoumání lidské psychiky – vědeckému, uměleckému a mystickému.

Jak víme z historie, samotná filozofie může také zahrnout zmíněné iracionální momenty. Kvalifikuje se pak na náboženskou či mystickou filozofii. Stále tu však chybí to, co zahrnuje mystika sui generis – prožitek a jeho extrémní kvalitu: *mystický prožitek* (tj. *zkušenost zászvětí*). Proto se budu nadále dovolávat spíše mystiky nežli filozofie a budu stavět také na tom, co ještě striktní věda XX. století zavrhovala, tedy na svědectví mystického prožitku. Kdo má s takovými prožitky osobní zkušenost, ví, o čem se mluví, kdo nikoli, bude buď věřit anebo pochybovat. Ve světle vědy a technologie je to pochopitelně málo. Budiž nám však útěchou, že mystický přístup může být jimi kontrolován a korigován. Jinak řečeno, mystika by měla moderní vědu z určitého pohledu absorbovat a z jiného překračovat. Při poznávání člověka by se pak měly doplňovat. Tento přístup můžeme nazvat „kritický iracionalismus“.

Již citovaný D. Chopra (1996) vyjmenoval sedm duchovních zákonů úspěchu nebo - lépe řečeno - šťastného života. Budu tyto zákony reinterpretovat a aplikovat na teorii mystického rozvoje osobnosti současně s prožitkovými ukázkami.

1. ZÁKON ČISTÉ POTENCIALITY

“Zdrojem veškerého stvoření je čiré vědomí... dokonalá, čistá potencialita usilující o své sebevyjádření, o přechod z neprojeveného do projeveného.

Uvědomíme-li si, že naše pravé Já je onou čistou potencialitou, vcházíme do spojení se silou, jež stojí v pozadí všeho projeveného, co ve vesmíru existuje.”

Čiré vědomí je polem všech možností a nekonečné tvořivosti. Je naší duchovní podstatou. Nekonečnost a neomezenost bytí rovněž znamená čirou radost. Dalšími atributy vědomí jsou čisté vědění a znalost, nekonečné ticho, dokonalá rovnováha, nepřemožitelnost, jednoduchost a blaženost.

CVIČENÍ I.

- 1) Radujte se z tiché meditace: uvolněte své tělo i mysl a nechte plynout své vědomí, aniž byste je zaplňovali pojmy a myšlenkami. Relaxujte (pomoc) a představte si, že ležíte nebo sedíte pod noční oblohou, je příjemně a vy se ztrácíte v tichu a třpytu miliónů hvězd. Vznášíte se v prázdnotě obrovského prostoru.
- 2) Prožijme pocit jednoty, vnitřního spojení s přírodou a radostně pozorujme skrytou inteligenci v každém živém stvoření: obdivujte, jak rostou stromy a jejich listy se obracejí k slunci, jak se rozvíjejí nesčetné tvary a barvy květů, jak se pohybují brouci v trávě anebo jak ptáci brázdí oblohu atd. Staňte se stromem, proměňte se v brouka atd.
- 3) Cvičme postoj ne-souzení, naprostého přijímání všeho, s čím se setkáme: ztište tak svou mysl; zastavte se uprostřed shonu (je to velmi těžké, neboť spousta věcí je pro naši zkušenost nepříjemná či naprosto běžná, tudíž samozřejmá a pro někoho dokonce nudná!). Vzpomeňte si na nějaký trapný zážitek a pokuste se přehrát si jej v myslí, aniž jej budete hodnotit.

2. ZÁKON DÁVÁNÍ

“Vesmír funguje prostřednictvím dynamické výměny... dávání a přijímání jsou různé aspekty energetického toku ve vesmíru.

Svoji ochotou dávat, co sami hledáme, si zajišťujeme, aby v našem životě nepřestávala cirkulovat vesmírná hojnost.”

V životě je třeba zajistit plynulou a vyrovnanou výměnu věcí a myšlenek. Nejlepší je výměna myšlenek, neboť když si vyměníme jablko, budeme mít každý opět jen jedno. Když si však vyměníme myšlenku, budeme mít posléze každý myšlenky dvě.

Nejnázším způsobem, jak získat to, co si přejete, je pomoci ostatním získat, co si přejí oni. Nesmíme ovšem zůstat jen u dávání. Stejně tak je třeba s radostí brát.

CVIČENÍ II.

- 1) Pokaždé, když k někomu půjdu nebo někoho potkám, dám dotyčnému dárek. Tímto dárkem může být kompliment, pochvala, květina, nebo modlitba. Dnes dám něco svému sousedovi: řekněte mu tři věci, které se vám na něm líbí, které u něj oceňujete.
- 2) Nejprve poděkujte za obdržené dary a přijměte je s povděkem a radostí. Dále si uvědomte aspoň tři přírodní jevy (jako sluníčko, potok, stromoví atd.), kterých jste si dnes nebo včera povšimli a poděkujte životu, že vám je dopřál. Povyprávějte o nich sousedovi.

- 3) Přijměte závazek, že budete podporovat udržování cirkulace bohatství ve svém životě a že budete přijímat nejdražší dary života – dar péče, citu, ocenění a lásky. Pokaždé, když někoho potkáte, tiše mu popřejte štěstí, radost a smích. Popřejte je také sousedovi, ale jinými slovy. Ten je radostně přijme a opětuje, opět svými slovy.

3. ZÁKON „KARMY“ NEBOLI PŘÍČINY A NÁSLEDKU

“Každý čin vyvolává vzednutí energie, která se nám vrací ve formě podobného... co jsme zaseli, to sklídíme.

Zvolíme-li si konání přinášející štěstí a úspěch druhým, ovocem naší karmy bude také štěstí a úspěch.”

„Karma“ znamená jak čin, tak důsledek tohoto činu. Je proto odrazem vědomého rozhodování, vědomé volby. V každém okamžiku máme usilovat o vědomou volbu. Ptáme se: „Jaké jsou důsledky tohoto mého rozhodnutí?“ a dále: „Přinese tato volba, toto rozhodnutí, které teď činím, štěstí mně i mému okolí?“

Žádný dluh ve vesmíru nezůstane nezaplacen. Existuje zde dokonalý účetní systém. Proto si uvědomte, že všechno, co se v současnosti děje, je výsledkem vaší minulé volby. Když se cokoli stane, ptejte se: „Proč se to děje a jakou zprávu mi to vesmír posílá?“

CVIČENÍ III.

- 1) Vzpomeňte si na nějakou nepříjemnost, kterou jste v poslední době zažili a dokonce jste se jí snad i chtěli vyhnout, ale nepomohlo to. Pak se zeptejte: "Jakou zprávu mi to vesmír poslal?"
- 2) Uvědomte si, že nejlepší způsob, jak se připravit na jakoukoli budoucí situaci, spočívá v udržování stavu bdělého vědomí, a to v každém prožívaném okamžiku. Ponořte se do svých vzpomínek a uvědomte si, jaká i ta nejmenší rozhodnutí jste učinili v posledním dni (můžete postupovat pozpátku od přítomné chvíle).
- 3) Připomeňte si svá tři nejdůležitější rozhodnutí poslední doby a položte si dvě otázky: „Jaké následky má toto moje rozhodnutí?“ a „Přinese mně i mému okolí toto rozhodnutí štěstí a pocit naplnění?“ Jaké jste měli u toho tělesné pocity? Naslouchejte hlasu svého těla!

4. ZÁKON NEJMENŠÍHO ÚSILÍ

“Intelligence Přírody funguje s nenásilnou lehkostí... bezstarostně, harmonicky a láskyplně.

Ztotožníme-li se s proudem harmonie, radosti a lásky, dosahujeme úspěchu a štěstí lehce a bez úsilí.”

Je to princip nejmenší akce nebo též nulového odporu. „Dělej méně a dosáhneš více.“ Nejmenší úsilí vynakládáme tehdy, jsou-li naše činy motivovány láskou, neboť příroda drží pohromadě energií lásky.

Co dělat? Podstatou tohoto zákona je přijímání všeho tak, jak to je, a nebránění se. Svá stanoviska můžeme formulovat, třeba i nenásilně prosazovat, máme však upustit od jejich obhajování. Když nemáte co bránit, nezavdáte ani příčinu k žádnému sporu. Dále si osvojte zodpovědnost a nikoho a nic neviňte ze situace, v níž se nacházíte, ani sebe ne.

CVIČENÍ IV.

- 1) Budu cvičit "přijímání". Dnes přijmu lidi, situace, podmínky a všechno, co se stane, takové, jaké jsou. Budu si vědom toho, že tento okamžik je takový, jaký má být, neboť i celý vesmír je takový, jaký má být. Nebudu bojovat proti celému vesmíru tím, že bych se

vzpínal(a) proti současnému okamžiku. Moje přijetí je úplné a dokonalé. Přijímám věci takové, jaké v této chvíli jsou, nikoli takové, jaké bych si přál(a), aby byly. Vzpomeňte si nyní na něco, co jste dříve chtěli, aby bylo jinak, jiné, nyní to však berete takové, jaké to je. Podělte se o své zkušenosti se sousedem.

- 2) Tím, že přijmu věci tak, jak jsou, převezmu zodpovědnost za svoji situaci i za všechny události, které se mi jeví jako problém. Jsem si vědom(a), že přijetí zodpovědnosti znamená nikoho a nic neobviňovat z dané situace (ani sebe ne). Připomeňte si své pocity viny - vyrovnali jste se s nimi nebo vás stále ještě trápí? Podělte se o své zkušenosti se sousedem.
- 3) Moje vědomí dnes bude setrvávat ve stavu "zřeknutí se obrany". Vzdám se potřeby obhajovat a bránit svá stanoviska. Nebudu pociťovat žádnou potřebu přesvědčovat ostatní, aby přijali mé názory. Zůstanu otevřený vůči všem stanoviskům a nebudu ztrnule setrvávat pouze na jediném. Váš soused bude nyní říkat, co se mu na vás nelíbí, s čím nesouhlasí atp. Pokusíte se jeho připomínky přijímat a nebránit se.

5. ZÁKON ÚMYSLU A PŘÁNÍ

“Neoddělitelnou součástí každého úmyslu a přání je i mechanismus, jímž se tento úmysl či přání naplňuje... úmysl a přání v poli čisté potenciality mají nekonečnou organizační sílu.

A když úmysl vložíme do úrodné půdy čisté potenciality, spouštíme tuto organizující sílu a ona pro nás začíná pracovat.”

Na úrovni kvantového pole neexistuje ve skutečnosti nic jiného než energie a informace. Kvantové pole je pouze jiným názvem pro pole čirého vědomí a čisté potenciality.

Pozornost přináší energii, zatímco úmysl transformuje. Na cokoli upřete svoji pozornost, nabyde ve vašem životě na významu a na síle. Věci, od kterých svoji pozornost odpoutáte, ochabnou na síle, rozloží se a zmizí z vašeho života. Úmysl naproti tomu startuje procesy přeměny energie a informací. Úmysl organizuje svoje vlastní naplnění.

Můžeme se nacházet ve čtyřech typech situací:

- 1) Něco chceme a ono se to podaří. To je dobře.
- 2) Něco chceme a ono se to nepodaří. To je také dobře. Už jste zjistili, jak dobře bylo, že se nepodařilo či neudálo něco, co jste chtěl(a)?
- 3) Něco nechceme a ono se to neuděje. To je dobře.
- 4) Něco nechceme a ono se to uděje. To je také dobře. Už jste zjistili, jak dobře bylo, že se něco událo, i když jste to původně nechtěl(a)?

Zjednodušeně by se dalo říci, že naše úmysly a budoucí přání se plní podle vesmírných záměrů. Záleží na kosmickém vědomí.

CVIČENÍ V.

- 1) Sestavte si seznam svých přání a napište je na zvláštní list. Tento list s sebou všude noste. Podívejte se na něj vždy před tím, než začnete v tichosti medítovat. Budete se na něj dívat také vždy před spaním a každé ráno, když se probudíte.
- 2) Pošlete ve svých představách svůj seznam přání do vesmíru a důvěřujte tomu, že když věci nejdou podle vás, má to svůj důvod a že kosmický plán pro vás chystá mnohem větší věci, než byste si kdy dokázal(a) představit.
- 3) Osvojte si toto pravidlo: Budu mít na paměti, že mám při všem, co dělám, cvičit vědomí zaměřené na přítomný okamžik. Nepřipustím, aby překážky pohlcovaly moji pozornost, ani aby rozměňovaly její kvalitu v přítomnosti. Přijmu přítomnost tak, jak je, a nechám vykvést budoucnost založenou na svých nejhlubších úmyslech a přáních.

6. ZÁKON NEPŘÍPOUTANOSTI

“V odpoutání spočívá moudrost nejistoty... v moudrosti nejistoty tkví osvobození od minulosti, od toho, co člověk zná a co je pro něj vězením nazývaným podmíněnost minulostí.

Projevem naší ochoty vykročit do neznáma a vstoupit do pole všech možností je pokorné odevzdání se tvořivé mysli, která diriguje vesmírný tanec.”

K tomu, abychom ve fyzikálním vesmíru čehokoli dosáhli, musíme se zbavit připoutanosti k dané věci. Neopouštíme úmysl, ani neopouštíme své přání. Vzdáváme se pouze připoutanosti k výsledku. Pokud něco za každou cenu chcete, takže se k tomu připoutáte, jako naschvál toho nedosáhnete. Možná se vám už stalo, že v okamžiku, kdy jste se toho vzdali, přišlo to najednou samo.

Zákon nepřipoutanosti urychluje každé vaše konání. Jakmile tento zákon pochopíte, přestanete cítit potřebu násilných řešení. Když se nějaký problém snažíte za každou cenu vyřešit, vytváříte tím jen další problémy. Jakýkoli problém představuje zárodek možnosti využitelné ke stvoření něčeho prospěšného. Výsledkem bývá to, čemu se často říká „štěstí“. Štěstí není nic jiného než připravenost a její setkání s příležitostí.

Co máme dělat? Neprosazovat za každou cenu svůj názor na to, jak by se měly věci dít, dopřát lidem kolem sebe, aby byli takoví, jací jsou a svobodně se projevovali. Problémy jsou od toho, abychom je řešili. Neměli bychom je však řešit za každou cenu. Někdy je lépe nechat je vyřešit se samy.

CVIČENÍ VI.

- 1) Nejprve se věnujte odpoutání. Dopřejte sobě i všem ve svém okolí, aby mohli být takoví, jací jsou, a svobodně se projevit. Neuplatňujte neústupně svůj názor na to, jak by se měly věci dít. Od všeho, čeho se zúčastníte, zůstaňte odpoután(a). Nyní zaprvé si vzpomeňte, kdy se někdo choval k vám nebo k jiným protivně, a dopřejte mu to ve své představě. Dále - zadruhé - si vzpomeňte, kdy jste se na něco hodně připravovali a těšili a když jste toho dosáhli, byli jste zklamáni. Dosažený výsledek již nebyl tak atraktivní. Je to proto, že jste byli ke svému cíli příliš připoutáni.
- 2) Neusilujte o řešení problémů za každou cenu. To může vyvolávat nové problémy. Uveďte příklady ze života!
- 3) Vstupte do pole všech možností. Představte si, co vše by se mohlo v určité situaci stát. Nenechejte omezit svou fantazii realitou. Buďte otevřeni všem nekonečným možnostem. Jakmile vkročíte do pole všech možností, budete zakoušet radost ze hry a dobrodružství objevování.

7. ZÁKON „DHARMY“ ČILI ÚČELU ŽIVOTA

“Každý má v životě nějaký účel ... nějaký jedinečný dar nebo zvláštní nadání, jímž má obohatit ostatní.

Když tento jedinečný talent spojíme se službou ostatním, zažijeme extázi a povznesení vlastního ducha, což je konečný cíl všech cílů.”

Tento zákon říká, že jsme na sebe vzali fyzickou podobu, abychom na zemi naplnili určitý účel.

Jsou tři prvky dharmy:

- Každý je tu proto, aby objevil své pravé duchovní Já. Nejsme lidské bytosti s příležitostnými duchovními prožitky – je to opačně: jsme duchovní bytosti s příležitostnými lidskými zkušenostmi.

- Každý človek má jedinečný talent. Existuje zaručené jedna vec, ktorou každý človek môže robiť spôsobom, ktorý bude lepší než spôsob kohokoli iného. Keď túto vec objavíte a začnete ju robiť, ztratíte pojem o čas, vstúpite do bezčasého vedomí.
- Tretím prvkom je služba ľuďom. Základná otázka je „Jak mohu pomoci?“.

CVIČENÍ VII.

- 1) Prožitok Já, či „vzťahnosť k vlastnému já“, znamená, že našim vnútorným referenčným bodom je náš vlastný duch, a nikoli predmety vonjšieho sveta. Opakom ke vzťahnosti k vlastnému já je "vzťahnosť k okolnému svetu". Na jejím základe vzniká a) potreba uznání, b) potreba mít věci pod kontrolou a c) potreba vonjšie moci. Tyto potreby jsou založené na strachu. Ego je produkt naší vlastní představy; je to naše sociální maska; je to role, kterou hrajeme. Naše sociální maska potřebuje ke své existenci uznání druhých. Touží po ovládnání druhých a udržuje se při životě prostřednictvím moci, neboť žije ve strachu. Při vzťahnosti k vlastnému já prožíváte svoje pravé bytí, jež nezná před ničím strach, chová úctu ke všem lidem a necítí se nikomu podrobeno. Síla vlastního Já je proto skutečnou silou, pravou mocí. Vymyslete co nejvíce rolí, v nichž jste se někdy pohybovali nebo nyní pohybujete. V čem se u nich projevíly potreby uznání, kontroly a moci? To je vaše Ego, to kterého se musíte zbavit!
- 2) Udělám si seznam svých jedinečných, i těch nejmenších dovedností, prostě toho, čím bych mohl(a) prospět jiným. Když vyjadřuji své jedinečné nadání a dávám je do služeb lidstva, do mého života i do života ostatních vstupuje hojnost.
- 3) Denně se budu sám sebe ptát: „Jak mohu posloužit?“ a „Jak mohu pomoci?“ Odpověď na tyto otázky mi umožní pomáhat a sloužit s láskou ostatním lidem. Již nyní vymyslím konkrétní pomoc někomu (nebo i více námětů!).

Stručný obsah mystické cesty rozvoje osobnosti je následující:

Fyzikální vesmír není ničím jiným než zosobněnou celistvostí, projeveným Já, jež samo v Sobě zakouší sebe sama jakožto ducha, mysl a fyzickou hmotu. Na úrovni kvantového pole existuje pouze energie a informace. Kvantové pole je pouze jiným názvem pro pole čirého vědomí a čisté potenciality. Čiré vědomí je polem všech možností a nekonečné tvořivosti. Je naší duchovní podstatou. My nejsme lidské bytosti s příležitostnými duchovními prožitky, ale naopak - jsme duchovní bytosti s příležitostnými lidskými zkušenostmi. Vzali jsme na sebe fyzickou podobu, abychom na zemi naplnili určitý účel. Jinými slovy, pole čisté potenciality je ve své podstatě božstvím a božství na sebe bere lidskou podobu k naplnění nějakého účelu. Šťastný život je radostí ze zázraku bytí. Úkolem mystického rozvoje osobnosti je toto vše si uvědomit a posléze i prožívat. Výsledný pocit je harmonie a klid, radost a štěstí.

A na závěr:

Pokud se cítíte nedostatečně šťasten(a), je to tím, že

- 1) nedosáhl(a) jste klidu a tichého vědomí (meditace),
- 2) opomenul(a) jste rovnováhu dávání a brání,
- 3) zapomněl(a) jste, že „Jak zaseješ, tak sklidiš.“,
- 4) vynakládal(a) jste příliš mnoho úsilí a snad i používal(a) „násilná řešení za každou cenu“,
- 5) Vaše úmysly a přání nebyly dosti hluboké,
- 6) příliš jste se připoutal(a) k jejich výsledku a tím jste se zbavil(a) svobody tvořivosti,
- 7) namísto „Jak mohu pomoci?“, jste se často ptal(a) „Co je tu pro mě?“.

Toho všeho se lze zbavit a začít nový život. Naučme se proto žít v radosti!

Moudrost Východu a tři příběhy

Jste tím, jaká je vaše hluboká žádost, jež vás pohání.

Jaká je vaše žádost, taková je i vaše vůle.

Jaká je vaše vůle, takové jsou i vaše skutky.

Jaké jsou vaše skutky, takový je váš osud.

Zasej myšlenku a sklidiš čin.

Zasej čin a sklidiš návyk.

Zasej návyk a sklidiš charakter.

Zasej charakter a sklidiš vlastní osud.

***Bylo jedno město, které obývali jen slepí lidé. Jednou se v jeho bráně objevila armáda vedená králem, jenž sebou přivedl velkého slona. Jeho hlas probouzel strach a jeho mohutný krok otřásal zemí.

Mnoho lidí se tomu divnému zvířeti divilo a kolem se shromáždila skupina mužů, aby zjistili, co je to zač. Každý si ohmatal zvíře na nějakém místě.

Když se slepí muži vrátili do města, žadonili jejich spoluobčané, aby jim o tom podivném zvířeti vyprávěli. „Čemu se to podobá?“ tázali se.

Muž, který se dotkl ucha, odpověděl: „Je to jednoduché, slon je jako velký vějíř.“ Muž, který chytil ocas, řekl: „Nikoli, slon je jako pevný provaz.“ Muž, jenž mohl stisknout chobot, pravil: „Oba se mýlíte. Slon je jako velká dýmka.“ „To nikdy,“ vmísil se do rozhovoru muž, jenž mohl obejmout nohu. „Slon je jako živý pilíř.“ Jiný muž pak řekl: „Dokonce i ty se mýlíš. Slon je jako panovníkův trůn.“ Dotkl se totiž jeho zad. „Blázínkové!“, křičel muž, jenž se dotkl klu. „Slon je jako špičatá hůl, která nás všechny probodne!“

Každý slepý muž vnímal jen část slona, žádný však nepochopil celé zvíře. Jejich kusá, částečná informovanost vedla k omylu.

(afghánský lidový příběh ze 13. století)

***Byl jednou jeden žák řeckého filozofa, kterému jeho mistr po tři roky kázal dávat peníze každému, kdo ho urazil. Když toto tříleté období skončilo, mistr mu řekl: „Nyní můžeš jít do Atén a učit se Moudrosti.“ Když žák vstupoval do Atén, spatřil jistého mudrce, který seděl u brány a urážel každého, kdo vcházel i vycházel. Urazil i žáka, který však propukl v smích. „Proč se směješ, když tě urážím?“ otázal se mudrc. „Protože,“ řekl žák, „jsem tři roky za takové věci platil a ty mi to nyní dáváš zadarmo.“

„Vstup do města,“ řekl mudrc, „leží ti u nohou...“

(starý antický příběh)

***K jednomu ctihodnému mudrci přivedli mladého zloděje. Přistihli ho při krádeži, ale protože byl velice mladý, nechtěli ho potrestat tak přísně, jak to předepisuje zákon. Mudrc měl chlapci ukázat, jak pochmurný je život zloděje a k jakým vede koncům, a odvrátit ho tak od jeho zavrženíhodného počínání. O krádežích se však mudrc nezmínil ani slovíčkem. Přátelsky s chlapcem rozmlouval, až získal jeho důvěru. Jediné, co po něm žádal, byl slib, že bude vždy mluvit pravdu. To hoch ochotně slíbil a s pocitem, že z toho dobře vyvázl, šel s lehkým srdcem domů. Pak ale přišla noc. A tak jako neklidné černé mraky zatěmňují měsíc, zatěmnila se i jeho duše myšlenkou na další krádež. Ale právě když se plíživými kroky protahoval boční brankou u domu, přepadly ho pochybnosti: "Když teď vyjdu na ulici, někdo mě potká a zeptá se, co zamýšlím. Jak odpovím? A co řeknu zítra? Když dodržím slib a budu

pravdomluvný, budu muset všechno přiznat. Jenže pak neuniknu spravedlivému trestu." Tím, že se chlapec snažil dodržet slib pravdomluvnosti, bylo pro něj navzdory jeho zvyklostem najednou těžké krást. Jak se rozvíjel chlapcův smysl pro pravdomluvnost, vytvářel se v jeho srdci prostor pro poctivost a spravedlnost.

(N. Peseschkian: Kupec a papoušek)

LITERATURA

Bergin, A. E., Garfield, S. L. (1994). Handbook of Psychotherapy and Behavior Change. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons, Inc.

Chopra, Deepak (1996). Sedm duchovních zákonů úspěchu. Praktický návod k naplnění svých snů. Praha: Pragma.

Kulka, J. (2002). Mystic Way of Psychotherapy. III. World Congress of Psychotherapy. Wien: WCP.

Peseschkian, N. (1996). Kupec a papoušek. Brno: Cesta.

Prochaska, J. O., Norcross, J. C. (1999). Psychoterapeutické systémy-průřez teoriemi. Praha: Grada.

UNIVERZÁLNÍ SÉMOTICKÁ FUNKCE, OSOBNOSTNÍ STRUKTURA A GRAFOANALÝZA

Jiří KULKA

ARCANA, společnost pro zdraví, krásu a duchovní rozvoj, Brno

Díky všeobecné souvislosti věcí a procesuálnímu charakteru našeho vesmíru jsou na všech jeho úrovních založeny základní podmínky pro existenci univerzálních sémiotických vazeb. Jsou dvojího druhu –

- a) zobrazení jedné množiny na druhou známé v psychologii jako odraz (a v sémiotice jako *ikonická vazba*) a
- b) seřazení podle struktury částí a celku anebo podle kauzálních vazeb, psychologii známé jako asociace (v sémiotice pojednáváné jako *indexová vazba*).

Díky zmíněným ikonickým a indexovým vazbám můžeme svět vůbec nějak strukturovat a posléze i chápat. K těmto sémiotickým vazbám přidal člověk prostřednictvím své kultury symboliku, která má víceméně arbitrární povahu. Na základě konvence a znalosti však poměrně spolehlivě funguje a je prakticky použitelná.

Sémiotická funkce, kterou četní badatelé zkoumali pod egidou funkce symbolické (viz např. J. Piaget nebo J. S. Brunner), což je – jak vidno – její užší extenzí, je nepochybně nejdůležitějším, ne-li jediným prostředkem mentální reprezentace světa a přirozeně také vstupuje do procesu psychické regulace a řízení lidské činnosti. Fenomén znaku se stal v životě tak běžným, že si mnohdy ani neuvědomujeme, jak podstatně proniká celým naším duševním životem.

Univerzální sémiotická funkce tvoří také abstraktní vztahový rámec psychodiagnostiky osobnosti. Namísto o ikonických a indexových vazbách hovoříme v tomto kontextu o prožitcích, behaviorálních vzorcích a příznacích (symptomech), posléze o osobnostních vlastnostech, rysech, typech atp.

Grafoanalýza patří k projektivním diagnostickým metodám, které studují písmo jako jeden ze znakových systémů (Kulka, 2001b). Grafoznaky jsou pak zařazeny do souvislostí mezilidské komunikace. V rámci tohoto pojetí lze nejen popsat, nýbrž také vysvětlit mnohé zákonitosti projekce osobnosti v písmě, které byly doposud traktovány pouze na základě empirie nebo autority a nezřídka – často oprávněně – zpochybňovány.

Již v latinském východisku slova komunikace je obsažen moment sdílení něčeho. Komunikujeme proto, abychom *sdělovali* i *sdíleli*. Proto zde chápeme komunikaci jako jednotu přenosu informací a sociální interakce, což lze zapsat v následujícím tvaru:

KOMUNIKACE = SDÍ/ĚLENÍ

Komunikujeme pomocí znaků. Dochází k *přenosu významů* mezi lidmi prostřednictvím znaků. Obecně řečeno, znak je něco (většinou hmotného, není to však nutnou podmínkou), co zastupuje ve vědomí alespoň jednoho subjektu (člověk může komunikovat také sám se sebou) něco jiného než pouze sebe sama. Každý znak má dvě stránky: **nositele znaku** a **význam**. Přiřazení nositele znaku k významu může vyplývat z přirozené souvislosti věcí nebo může být zavedeno konvencí, dohodou, jak již bylo vzpomenuťo výše.

V grafoanalýze je nositelem významu písmový obraz, ručně psané písmo, významem jsou jeho potenciální – a hypotetické – psychologické vlastnosti osobnosti a psychických procesů. Když ilustraci zjednodušíme, pak silný tlak může být znakem dobré vitality a energie.

Designátom je zde obsah a vymezení těchto kategorií (doslova to, co tím míníme, když řekneme o někom, že je vitální a energický), denotátom je sama psychologická skutečnost, tj. reálná vitalita a energie, kterou analyzovaný jedinec oplývá.

Znak slouží k vyjádření psychických obsahů. Jsou to nejen myšlenky, tedy kognitivní obsahy, nýbrž i obsahy emotivní a konativní. To, co si uvědomíme, když různé kognitivní, emotivní a konativní psychické obsahy pochopíme, je *smysl*. Co je nějak uspořádáno, má v sobě smysl, jenž je v daném uspořádání obsažen, jenž je tímto uspořádáním ztělesněn. Smysl je substrátem psychického (Kulka, 1981).

Vztah znaku (jeho významové stránky) k tomu, co vyjadřuje (tedy ke smyslu), je vztahem vymezování, kladení hranic. Význam znaku ohraničuje smysl, fixuje a stabilizuje právě onu část smyslu, která se shodně vybavuje ve vědomí komunikujících, jestliže všichni danému znaku rozumí.

Autorem dosud diskutovaného třídění znaků je Ch. S. Peirce (1972). Vyčlenil 729 znakových tříd, které později redukoval na 66. Jeho základní typologie znaků je pouze trojčlenná a vychází z určení vztahů mezi znaky a denotáty. Tyto vztahy mohou být konstituovány na základě podobnosti znaku s nějakou realitou, k níž je odkazováno, na základě logické nebo jiné věcné souvislosti a do třetice může vzniknout přiřazení znaku po dohodě, konvenci, kdy nemusí být souvislost žádná. Peirce zvolil názvy *ikonický znak* (zkráceně ikon), *index* a *symbol*.

Díky sémiotice se grafoanalýza pozvedla na vyšší úroveň svého vědeckého vývoje. Fakt, že lidské pohyby nesou v sobě význam a obsah, je v psychologii akceptován více než sto let. Z roku 1913 (6. vydání 1942) pochází Klagesovy "Základy vědy o výrazu", v nichž dokazuje, že pohyby nejen výraz vyjadřují, nýbrž nesou v sobě takovým způsobem, že je pochopitelný bez ohledu na vnější okolnosti, v podstatě i bez kontextu. K podobným závěrům došli G. W. Allport a P. E. Vernon (1933). Müller a Enskatová (1993) sice upozorňují na to, že se v písmě může z osobnosti pisatele promítnout jen to, co má analogickou souvislost s pohybem, formou, prostorem a časem, avšak i tak máme k dispozici více než dost potřebných informací. Je pouze nutné si uvědomit, jakého jsou původu. Použijeme-li jednoduché peirceovské sémiotické klasifikace, můžeme říci, že znaková povaha písma ve vztahu k psychologii osobnosti je ikonická, indexová a symbolická. Jinými slovy, **písmo je obrazem osobnosti, jejím výrazem a také symbolem**.

Pokud jde o obrazný a výrazový aspekt psaného projevu, lze problém jejich vymezení zredukovat na otázku jejich vztahu, kterou můžeme zase přeformulovat na otázku bezprostřednosti a zprostředkovanosti grafologické informace obsažené v rukopise. Problém bezprostřednosti a zprostředkovanosti, zobrazení a výrazu anebo na sémantické úrovni ikoničnosti a indexovosti vlastností obsažených v písmě lze také ilustrovat na známém Eysenckově hierarchickém faktorovém modelu osobnosti, jenž má – jak známo – čtyři úrovně.

Na které úrovni se pohybujeme při grafologickém rozboru písma? Je zřejmé, že na všech současně a to je právě velmi nebezpečné. Extraverze či introverze jsou osobnostními typy, které jsou popsateľné vymezenými rysy (jako např. směřování duševní energie, aktivity, zájmu, společenského začlenění atd.), jejichž projevy hodnotíme na nižších úrovních jako habituální nebo specifické odpovědi. Validita grafologického znaku je podmíněna právě jeho lokalizací na některé ze zmíněných hierarchických úrovní. Z toho vyplývá, že validita grafologického rozboru je závislá jednak na vymezení základních grafologických parametrů a jednak na jejich vztažení k určité osobnostní koncepci. Není náhodou, že v minulosti se grafologické systémy budovaly v úzké návaznosti na tzv. charakterologie. Intuitivně tím byly

splňované podmínky, o nichž je řeč. Přirozeně, že se tak dělo vždy na dosažené úrovni psychologického poznání.

Ukažme si konečně, jak se sémantické paradigma konkrétně uplatní v grafoanalýze. Peircova typologie (1933-64) zde vrhá světlo, jež odhaluje vnitřní mechanismy vzniku grafomotorických korelátů různých vlastností osobnosti (Kulka, 1998).

1. **Ikonická vazba - obrazový korelát.** Tato vazba může být popsána jako přímé zpodobení (Darstellung) a v písmě jí odpovídají takové znaky jako rychlost či pomalost, které zobrazují tachy- či bradypsychické tendence, hyperkinetičnost, která je obrazem dynamického temperamentu, nebo tlak na podložku, jenž je obrazem síly egocentrického sebestvrzení.
2. **Indexová vazba - výrazový korelát.** Pláč není obrazem smutku, nýbrž jeho výrazem (Ausdruck), podobně jako selhání hlasu při silném rozčilení je výrazem hněvu, nikoli jeho obrazem. Jestliže jsme například pomalé písmo označili za obraz bradypsychismu, může být z jiného pohledu nahlíženo také jako výraz pasivity nebo zvýšené sebekontroly. Některé grafologické znaky tedy přímo zobrazují to, co se jimi pojevuje, jiné zase odkazují k tomu, s čím jsou spjaté.
3. **Symbolická vazba - symbolický korelát.** Ta je zřejmě určena kulturní konvencí (viz např. symbolické významy nahoře-dole, vlevo-vpravo atp.). Ikonické a indexové principy se při analýze lidského chování běžně zaměňují a ani grafoanalýza je často striktně neodlišuje. Jejich diferenciaci je však velmi důležitá, neboť indexovost zavádí do grafoanalýzy dedukce jedněch vlastností z jiných. Konkrétně to znamená, že například podnikavost se v písmě nemůže zobrazit jako "podnikavost", nýbrž jako komplex takových vlastností, jako jsou vitalita a energičnost, aktivita a iniciativnost, cílevědomost a vytrvalost, rozhodnost, schopnost riskovat a mnohé jiné.

Zatímco psychologická obraznost a výraznost písma jsou intuitivně zřejmé a při dalším pojednání budou snáze pochopitelné, symbolika je závislá na kulturní tradici, o kterou se opírá. Symbolika písma vychází jednak z obecné kulturní symboliky, jednak ze symboliky grafoanalytické.

Předmětem studia grafoanalýzy je osobnost, která je zkoumána prostřednictvím jednoho z mnoha možných způsobů svého projevu. "Osobnost" definuji jako "*psychickou organizaci, která je virtuálně obsažena v každém psychickém procesu*" (Kulka, 1987). Vzniká postupnou *integrací a diferenciací* psychických procesů na základě zrání nervového systému a jeho socializace. Jejím nositelem je psychofyzické individuum. Lidská psychika je však také schopna participovat na realitě duchovní, *spirituální*. Tak jako duševno, i duchovno má svoje úrovně a roviny, jimiž individuální psychika může proniknout, ale také nemusí. V procesu socializace dochází přirozeně k interiorizaci množství duchovních obsahů. Cestou spiritualizace, tj. duchovní reflexe, spekulace a meditace je nám umožněno osvojit si a prožít další dimenze reality. Jedinec se může nakonec transcendovat jak v poznání, tak v prožitku.

Fenomenalita, o níž uvažujeme, má přinejmenším tři v sebe přecházející dimenze: fyzickou, psychickou a spirituální (tělo, duše a duch). Přechody mezi nimi nejsou - a nemohou být - ostré. Přechodné oblasti pak nazýváme:

a) **psychosomatická transienční oblast** (dolní transpersonální transient),

b) **psychospirituální transienční oblast** (horní transpersonální transient).

Jak patrně, osobnost nejenže nelze dostatečně přesně definovat jako celek, ale ve své podstatě existuje jako fuzzy entita (Kulka, Novák, 1984). To vyžaduje nový přístup.

Již v 80. letech bylo jasné, že věda jako celek a psychologie zvláště se neobejdou bez podstatné změny základního paradigmatu zkoumání. Počátek nastávajících radikálních změn

je ovšem možno vystopovať k počátku XX. storočia, kedy fyzika otrásla karteziánsko-newtonovským paradigmatom.

Bylo především dokázáno, že nejen subjektivní jevy, ale ani jevy objektivní nelze v posledním důsledku popisovat nezávisle na lidském pozorovateli. Jak výstižně napsal S. Grof (1992 s. 23) "západní věda podrobila Descarta a Newtona stejnému procesu, jakému Marx a Engels podrobili Hegela. Když formulovali principy dialektického a historického materialismu, rozpitvali Hegelovu fenomenologii světového ducha a podrželi jeho dialektiku, ale ducha nahradili hmotou. Podobně i koncepční myšlení v mnoha disciplínách představuje přímo logické rozšíření karteziánsko-newtonovského modelu, ale odraz božské inteligence, který byl v jádru spekulací těchto velkých mužů, zmizel z obrazu."

Psychologické výzkumy ukazují, že psychika není omezena pouze na lidský mozek a že lidský mozek - ve spojení s duchem - může ve zvláštních, ne zcela běžných případech, produkovat zážitky, které dokonce překračují poznání a existenci individua. Grof nazval tyto zážitky "transpersonální" jako překračující osobnost jedince.

Vedle psychologických a psychiatrických výzkumů zaujímá velmi důležitou, z hlediska světového pohledu ještě významnější úlohu fyzika, která přichází ke zcela překvapivým závěrům. Zejména práce anglického fyzika Davida Bohma jsou nesmírně inspirující.

Podle Bohma (1992) je třeba vzdát se představy vesmíru jako nějaké sumy oddělených a nezávislých částic. Místo toho nastoupila představa fyzikálního pole jako spojitého celku a tzv. částice jsou pak nahlíženy jako jeho poměrně stálé a nezávislé součásti. Vesmír je pak nerozčleněnou totalitou, jež plyne v neustálém pohybu. Kosmos a vlastně celý náš svět jsou pohybové vibrace a kmity. V jistém smyslu lze skutečně říci, že svět zní („Nadá Brahma.“), jak je psáno ve staroindických upanišádách.

Z hlediska každodenní zkušenosti jsou však překvapující zjištění, že "částice" (jako jakási "zhuštění pole") mohou jednou vystupovat jako "ohraničené předměty", jindy jako "neohraničené vlny". Všechno může mít v závislosti na podmínkách pozorování buď částicový nebo vlnový charakter. To je sice na první pohled podivná představa, avšak ještě méně je pochopitelný fakt, že různé částice (či vlny) jsou spolu propojeny (jinak řečeno "komunikují") bez ohledu na vzdálenost. To znamená, že částice na jednom konci vesmíru "ví", co dělá částice na konci opačném. Vesmír je jednou nerozdělitelnou celostností. V každé jeho části je obsažen celek a každá jeho část má smysl jen ve vztahu k tomuto celku.

Je těžké uvedená fakta pochopit a akceptovat, ale věda a technika dnes již poskytují možnosti ilustrace tohoto principu v holografii. Jak píše D. Bohm (1992, s. 20), "vtip je v tom, že každá část hologramu je obrazem celého objektu ... Použijeme-li část hologramu, dostaneme opět obraz celého objektu... Každá část hologramu obsahuje tedy informaci o celém objektu. Je to nová forma znalosti, kdy informace o celku je svinuta v každé části."

Univerzální pohyb svinování a rozvinování nazval Bohm "celopohyb" (holomovement). Celopohyb je základní skutečností. Objekty našeho světa a všechny tvary, barvy a jiné jejich vlastnosti jsou jenom stálé, nezávislé a svébytné rysy celopohybu, "podobně jako vír je rysem plynoucího toku kapaliny".

V rámci celopohybu se utváří vnitřní řád ("složený dovnitř"), který se nazývá implikátní. V implikátním řádu souvisí vše se vším, každá část je vztažena k celku a obsahuje jej v sobě. To, s čím se setkáváme v běžném životě, tedy řád věcí, jejich vlastností a vztahů, je až druhotné, tzv. vnější, explikátní řád, to rozvinuté. Bohm konečně dospívá k závěru, že naše rozlišování mysli (ducha) a hmoty jsou povrchní. Existuje jediný základ, implikátní řád, z něž se až druhotně rozvíjejí hmota a duch. Hmota a duch se původně prolínají.

"Jevy, které přímo vnímáme našimi smysly a pomocí vědeckých přístrojů - veškerý svět, který studuje mechanistická věda - představují jenom zlomek celé skutečnosti, *odvinutý* neboli *explicitní řád*. Jeho zdrojem a jeho tvůrčí matricí je však *zavínutý* neboli *implicitní řád*, který je obecnější totalitou existence a jehož je explicitní řád speciální... formou. V implicitním řádu nejsou již prostor a čas dominantními faktory, které určují vztahy závislosti a nezávislosti různých prvků. Rozličné aspekty existence mají smysluplný vztah k celku a slouží svými specifickými funkcemi ke konečnému účelu, spíše než aby byly jeho nezávislými stavebními bloky. Obraz vesmíru se tak podobá obrazu živého organismu..." (1992, s. 72)

Nyní uvažujme o člověku a jeho psychice. Lidský organismus funguje jako jednota ducha, duše a těla. To, co z nich vnímáme, co si z nich uvědomujeme, je projevem explikátního řádu skutečnosti, za nímž se skrývá řád implikátní. Duše a tělo se odvíjejí od jednoho "prazákladu". Zde se setkává věda s mystikou a současně zakládá nové paradigma vidění, které jsem nazval "kritický iracionalismus" (viz Kulka, 2001a). Otevírají se dveře pro sjednocení vědy a mystiky, kdy ani jedna činnost nemusí ustupovat druhé a zcela ji respektuje.

V této souvislosti přesvědčivě ukazuje K. Wilber (1980), že základní motivační silou na všech úrovních vývoje je pátrání individua po původní kosmické jednotě a snaha na tuto úroveň dospět a s ní se ztotožnit. Z jeho koncepce je zřejmé, že světy jevů, a to i psychických, jsou utvářeny z původní jednoty postupnou redukcí a zavíjením se vyšších struktur do nižších. Evoluce probíhá opačným směrem - od hmotného světa k átmanu a dále k bráhmanu (neboli od hmoty k duši a k duchu). Proto i základní motivační síla je charakterizována tíhnutím (pátráním) jedince po původní kosmické jednotě. Pro úplnost ještě dodávám, že Wilber popisuje vývoj vědomí jednak jako pohyb od podvědomí k vědomí sebe (tzv. vnější oblouk) a posléze jako postup od sebe-vědomí k nadvědomí (vnitřní oblouk). Psychika, duch, vědomí se tak mohou rozvíjet až k absolutnímu bodu, který například T. de Chardin (1990) nazval jako bod Omega (Bůh).

Dosavadní nejrozšířenější modely lidské psychiky a osobnosti se omezují pouze na biografickou rovinu, na vědomí a nevědomí. Nový model rozšiřuje hlavní biografickou rovinu o další dvě roviny transbiografické:

- 1) **oblast perinatální, spojenou se zážitky zrození a**
- 2) **oblast transpersonální, duchovní, transcendingí individuum**
(S. Grof, 1992).

Také vědomí - jak je známe z běžné zkušenosti a akademických učebnic - má v novém paradigmatu dimenzi navíc. V běžných stavech vědomí prožíváme svou vlastní osobu jako uzavřenou v určitých hranicích, tělesných a nakonec i duševních. Naše vnímání je podřízeno časoprostorovým omezením, takže můžeme vnímat a prožívat pouze události odehrávající se v našem bezprostředním okolí a v dané chvíli. Minulost nebo budoucnost stojí mimo rámec bezprostředního prožitku. Jinak je tomu v prožitcích transpersonálních, o nichž už byla řeč.

V transpersonálním prožitku lze zakoušet události, které překračují jakákoli omezení známá z našeho běžného fyzikálního světa. Tento stav vědomí nazval S. Grof *holotropní vědomí*. Zatímco *hylotropní vědomí* je omezeno našimi smyslovými orgány a funkcí paměti, případně dalších kognitivních procesů, holotropní vědomí obsahuje bytí v jeho celistvosti a úplnosti. Holotropní vědomí je aktualizováno zejména v mimořádných psychických stavech - v meditativních, nebo psychedelických zážitcích.

Hranice hylotropního vědomí jsou vymezeny sensorickou bariérou a vzpomínkově biografickou rovinou psychiky. Obecně lze rozlišit čtyři hlavní oblasti lidské psychiky:

- 1) **smyslovou bariéru a biografické vzpomínky (hylotropní vědomí),**

- 2) **individuální nevědomí** (část hylotropního a holotropního nevědomí - holotropní oblast zahrnuje zejména obsahy kolektivního nevědomí, hylotropní entity ovšem převažují),
- 3) **úroveň zrození a smrti** (opět jde o hybrid hylotro- i holotropní provenience),
a konečně
- 4) **transpersonální sféru** (holotropní vědomí).

Nutno podotknout, že nový model osobnosti staví tuto psychickou organizaci do zcela nového světla. Jednak ji oproti dřívějším představám rozšiřuje o perinatální úroveň, jednak uvažuje její napojení na transpersonální oblast duchovna. Měla by to zohlednit každá nová koncepce osobnosti.

Ve dříve rozpracované teorii osobnosti (Kulka, 1987) vycházím z její nejvyšší integrační úrovně, z jejího centra - **Já (jáství)**. *Já je integrováno kolem životních potřeb a hodnot.* Uchování života i jeho naplnění vyžaduje uspokojování potřeb a realizaci uznávaných hodnot. Proto se jeví jako vhodné výchozí paradigma strukturace osobnosti *soustava relací potřeb a činností*. Potřeby a hodnoty jsou integrovány do celostního systému, jenž byl nazván "**motivačním**".

Psychická regulace činnosti a sociálního styku je disponována osobnostním podsystémem, jenž dostal název "**výkonový**". Dospěli jsme tak ke třem bazálním podstrukturám osobnosti: *egotické, motivační a výkonové*. Struktuře jáství budeme věnovat větší pozornost níže. Motivační strukturu naplňují nejen potřeby a hodnoty, nýbrž také postoje, zájmy a další faktory emocionálně kognitivní povahy. Základními komponentami výkonové struktury jsou temperament, jenž profiluje zejména emocionálně motorické aspekty výkonů, schopnosti, které determinují jejich úroveň (míru), a vůle, která reprezentuje cílově zaměřenou řídicí tendenci chování.

Zmíněné podstruktury popisujeme pomocí běžných konstruktů osobnostních vlastností, tzv. osobnostních predikátů. Kromě toho je nutno uvažovat také o obecných vlastnostech, které jsou určovány bazálními podstrukturami, zejména jejich součinností. Jejich soubor označíme jako "**charakter**".

Považujeme-li osobnost za hierarchicky uspořádaný, integrovaný systém, bude logické uvažovat o různých úrovních integrace. Je zřejmé, že ontogeneticky jsou nejprve integrovány jednotlivé psychické funkce. Poté dochází k integraci funkcí mezi sebou. Libovolná celostní činnost organismu se uskutečňuje v integraci několika fyziologických mechanismů do jediného funkcionálního systému. V tomto systému pak probíhají kvalitativně nové procesy, jejichž úroveň organizace je vyšší a neredukovatelná na jednotlivé mechanismy. Vzniklé funkcionální systémy mohou být ovšem organizovány do ještě vyšších celků. Můžeme se tak při analýze osobnostní struktury ocitnout na různých úrovních integrace, jako je *úroveň intrafunkční* (integrace jednotlivých psychických funkcí - vnímání, myšlení, paměť atd.), *interfunkční* (systémy senzorický, kognitivní, emotivní a motorický), *suprafunkční* (motivační a výkonová podstruktura osobnosti) a konečně *úroveň superfunkční* (egotická podstruktura a charakter). Další integrace postupují až k holotropnímu vědomí, což lze vyložit pomocí teorie implicitního řádu D. Bohma. Nemůžeme se zde jimi podrobněji zabývat, neboť bychom se příliš daleko odchýlili od vytčeného tématu. Dotkl jsem se jich pouze pro úplnost zarámování dalších úvah.

Zvláštní pozornost si zaslouží **egotická substruktura**. Vzniká na základě sebeuvědomování člověka. Kromě utváření *identity vlastní osobnosti* se již od dětského věku rozvíjí sebepoznání, jehož produktem je *obraz sebe*. Sebeobraz se týká fyzických i psychických kvalit osoby. Může být pravdivý nebo falešný. Vedle tohoto *reálného sebeobrazu* je třeba odlišit *obraz ideální*, tj. obraz toho, jaký by chtěl daný jedinec být. Dále jsme ve struktuře jáství identifikovali tzv. *Ego-koncept*. Rozumíme jím pojem Já jako funkčního systému. Jde o

Já představované jako instance, která provádí rozhodování, je nositelem volní aktivity a sebereflexe.

Ego-koncept jako centrum jáství, identita a sebeobraz jsou kognitivními složkami egotické struktury a jsou proto výsledkem sebepoznání. Člověk však také sám sebe *prožívá* (sebecit) a *hodnotí* (sebehodnocení).

Na základě vlastní identity a sebeobrazu, jejich procítěním a zhodnocením se utváří *osobní sebepojetí*, sebekoncepce. Je to však jen výchozí bod utváření sebepojetí. Autokoncepce totiž zahrnuje nejen to, jak se jedinec hodnotí, nýbrž i to, jak se pojímá a stylizuje, jak chce být vnímán. Sebpojetí není jen poznáním sebe sama, nýbrž i tím, jak se k poznatkům o sobě jedinec staví, jak se s nimi vypořádává, co z toho vyvozuje pro svou současnost i budoucnost. Sebpojetí proto také definují jako *autoprojekt osobnosti*.

Dospěli jsme tak ke globální tektonice osobnosti, jejímž pojítkem jsou různé psychické integrativní procesy, které zahrnují nejen celou biografickou oblast, nýbrž otevírají také kontinuitu transbiografickou (viz transientní oblast psychosomatická a psychospirituální, tj. tzv. transpersonální transient).

Popsaná struktura a tektonika osobnosti se díky univerzálním sémiotickým vazbám promítá do různých lidských projevů a taktéž do písma. Na základě metodologického principu "*vstřícné sémantické integrace*" (bližší viz Kulka, 2001b) lze vědecky přijatelně vysvětlit a empiricky doložit, jak tyto vazby v reálném životě fungují. Z grafoanalýzy se pak stává silný a užitečný, především pak efektivní nástroj poznávání a diagnostiky osobnosti.

LITERATURA

- Allport, G. W., Vernon, P. E. (1933). *Studies in Expressive Movement*. New York: Macmillan.
- Bohm, D. (1992). *Rozvíjení významu*. Praha: nakladatelství Unitaria.
- de Chardin, T. (1990). *Vesmír a lidstvo*. Praha: Vyšehrad.
- Grof, S. (1992). *Za hranice mozku*. Praha: Gemma 89.
- Klages, L. (1942). *Grundlegung der Wissenschaft vom Ausdruck*. Leipzig: J. A. Barth.
- Kulka, J. (1981). *The Sign. Minor tractatus semiotico-psychologicus*. *Studia psychologica*, 3, 231 - 232.
- Kulka, J. (1987). *Zvláštnosti osobnosti mladých umělců*. In: *Světový názor a umělec socialistické epochy*, ed. J. Kulka. Brno: JAMU, 137 - 176.
- Kulka, J. (1998). *Sémantické paradigma v grafoanalýze*. In: *Člověk na počátku nového tisícročia*. Bratislava: SPS pri SAV, 48-50.
- Kulka, J. (2001a). *Tělo, duše a duch v grafické projekci: vědecké, umělecké a mystické kořeny grafologie. Úvodní referát na II. českém kongresu grafoanalýzy*. Brno: ARCANA.
- Kulka, J. (2001b). *Grafologie - systém a technické termíny*. Brno: ARCANA.
- Kulka, J., Novák, V. (1984). *Have fuzzy operations a psychological correspondence?* *Studia psychologica*, 2, 131 - 141.
- Müller, W. H., Enskat, A. (1993). *Graphologische Diagnostik. Ihre Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Peirce, Ch. S. (1931-1964). *Collected Papers, Vols. 1 - 8*, C. Hartshorne, P. Weiss and A. W. Burks (eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce, Ch. S. (1972). *Lingvistické čítanky I. Sémiotika*, sv. 1 (red. B. Palek, D. Short). Praha: Univerzita Karlova.
- Wilber, K. (1980). *The Atman Project. A Transpersonal View of Human Development*. Wheaton, Ill.: The Theosophical Publ. House.

TVORIVOSŤ V SOCIÁLNYCH PROCESOCH: OTÁZKY „MALEJ“ TVORIVOSTI

Daniela KUSÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

The issue of a little creativity emerged from the interest in the role of a creativity in social cognition and behavior that can be found rather rarely in a traditional research of a creativity. Though social need of a creativity was clearly expressed by pioneers of creativity (Rogers, Guilford), in the research the model of creative thinking with its psychometric indicators for the assessment of a creative product, and the focus on a societally beneficial production is still sustained. Our studies showed a distinctiveness of creatively thinking persons in a perception, interpretation and solving of social situations and indicated a meaning and possibilities of a qualitative analysis in the approaches to a creativity which „defies definition“ (Torrance). The findings challenged the deliberations about a „little“ creativity in social contents and processes, its qualitative distinctiveness from traditional views of creative thinking.

Úvahy o malej tvorivosti otvoril výskum sociálneho poznávania a správania u tvorivých ľudí, ktorému sme sa v posledných rokoch venovali. V ňom sme sa zamerali na tvorivých ľudí ako **sociálne bytosti** - ich spôsob vnímania, interpretácie, reakcií na sociálne obsahy/situácie, akými sú rozhodovanie v dilemách, riešenie interpersonálnych konfliktov a pod. Zistenia o vyššej sociálnej vnímavosti, autonómnosti v rozhodovaní, ústretových či vtipných riešeniach konfliktov by sa dali označiť ako **pozitívna odlišnosť** tvorivých ľudí.

Pre takto rámcovaný výskum sme nachádzali v odbornej literatúre iba sporadické zmienky, tým menej empirické štúdie. V hlavnom prúde psychológie tvorivosti prevláda záujem o intelektovú a osobnostnú odlišnosť tvorivých ľudí, o dispozície či vonkajšie podmienky pre tvorivú produkciu, v ktorej sa tvorivý potenciál „zhmotňuje“. Napr. T.Z.Tardif a R.J.Sternberg (1988) v integrujúcom príspevku „Čo vieme o tvorivosti?“ hodnotia pohľady profilových psychológov tvorivosti na tvorivé procesy, osoby, produkty, pričom je zrejmé, že východzím aj finálnym bodom ich úvah je úspešnosť v tvorbe produktov určitého typu. Preto skôr, ako prejdem k niektorým podrobnostiam z nášho výskumu, jeho výzvam aj úskaliam, dovoľm si najprv krátke zamyslenie nad týmito - podľa nás jednostrannými (zúženými?) - pohľadmi na tvorivosť.

Tvorivé myslenie a „produktová“ podoba tvorivosti

Prínos tvorivosti sa v psychológii tradične hodnotí **tvorivým produktom** - inováciou a v konečnom dôsledku vylepšením status quo. Pod produktmi sa implicitne predpokladá vytváranie objektov - či už symbolicko-abstraktnej (umenie, veda) alebo materiálnej povahy. K takto ponímanému konceptu tvorivosti prispievajú aj psychometrické nástroje pre identifikáciu tvorivosti, kde kritériom môže byť neobvyklé použitie bežných predmetov, dotváranie symbolických (figurálnych) útvarov a pod. Týmito nástrojmi sa zisťovali a zisťujú *intelektové predpoklady* pre tvorivý výkon, ktorých esenciou je schopnosť odkloniť sa od zaužívaných schém myslenia (divergencia) a prísť k originálnemu, výnimočnému výtvoru - produktu.

Ďalšie s tvorivosťou súvisiace psychické fenomény boli väčšinou skúmané ako *koreláty tvorivého myslenia*, schopnosti vytvárať inovujúce, originálne produkty. Štúdie priniesli

pomerne pestrý obraz osobnostných kvalít/vlastností, ktorými sa vyznačujú ľudia schopní tvorivo myslieť (MacKinnon, Kirton a i.), pričom išlo buď o tzv. veľkých tvorcov, alebo o ľudí s vysokým skóre v testoch tvorivosti.

Záujem o „**produktovú**“ **podobu tvorivosti** naznačujú aj súčasné prístupy zamerané na sociálno-psychologické aspekty tvorivosti (Amabile, Isaksen, Ekvall, a i.). Predmetom skúmania sú podmienky skupinovej klímy podnecujúce nápaditosť jej členov, odlišnosť medzi tvorivo viac a menej produktívnymi skupinami, prínos tvorivo mysliacich členov do dynamiky skupín a pod. Cez interakciu skupinových a intelektových predpokladov pre tvorivosť sa tieto výskumy pokúšajú dospieť k poznaniu procesov, kde konečným cieľom je tvorivý produkt - jedného člena alebo celej skupiny.

V uvedených líniách zmýšľania o tvorivosti a jej výskumu sa ocitli aj českí a slovenskí psychológovia, preto snád' netreba pripomínať, koľko entuziazmu a úsilia si vyžadovalo dospieť k súčasnému stavu. Pociťujeme však isté vákuum - prečo by tvorivosť mala byť skoro výhradne nasmerovaná k inováciám výkonového, produktového typu?

Vidí sa nám, že tvorivosti, tvorivému mysleniu v bežnej sociálnej interakcii prináleží väčší význam, významnejšie miesto v psychologickom bádaní. Tvorivosti v sociálnom poznávaní a správaní je doposiaľ venovaná iba okrajová pozornosť. Hoci už Guilford vyčlenil pre *sociálne obsahy, procesy a produkty* osobitný priestor vo svojom modeli štruktúry intelektu, ich empirický výskum je zatienený záujmom o spoločensky významnú (resp. komerčne úspešnú) tvorivosť. Pritom také prejavy tvorivosti akými sú *neobvyklá interpretácia/vnímanie sociálnych situácií, nápaditosť v riešení sociálnych vzťahov, inovácie v zaužívaných schémach* sociálneho správania sú neprehliadnuteľné a viac alebo menej prínosné prvky sociálneho života (používané napr. v psychoterapii).

Tvorivý človek ako sociálna bytosť

V začiatkoch nášho výskumu sme kládli otázky, ktorých jadrom bola **sociálna kompetencia tvorivých ľudí**. Je oprávnené očakávať, že ľudia s potenciálom tvorivého myslenia sú menej sociálne kompetentní - sociálne rušiví, menej vnímaví k svojmu sociálnemu okoliu, jeho potrebám a záujmom - než je tomu v bežnej (štandardnej) populácii? Alebo ide o tradované presvedčenie, vyvedené z analýz/pozorovaní tzv veľkých tvorcov (Picasso, Mozart...), zaujatých svojím dielom natoľko, že sa stávali sociálne neúnosnými, s obmedzenými spôsobilosťami pre vzťahy s inými ľuďmi, prípadne samotármi? V ojedinelých štúdiách sociálnej kompetencie u tvorivo nadaných detí sa môžeme stretnúť s podobne ladenými očakávaniami, resp. s potrebou spochybňovať sociálnu nedostačivosť, „zabrzdenosť“, tradične pripisovanú tvorivým ľuďom (Cropley, 1990, Smith, Moran, 1990, Dinca, 1993).

Obraz načrtnutý našimi zisteniami ukázal, že ľudia s tvorivým potenciálom (s vysokým skóre v testoch tvorivosti) *sú* sociálne kompetentní - vnímaví na sociálne obsahy, empatickí k potrebám iných ľudí, vnášajúci konštruktívne, niekedy vtipné riešenia do sociálnych situácií. Vzorok tvorili mladí ľudia zo stredných a vysokých škôl, použili sme popisy modelových situácií a príslovia/ľudové múdrosti ako figuratívne výrazy so zložkou verbálnej tvorivosti. Podľa typu podnetov sme požiadali buď o voľnú interpretáciu, alebo o vysvetlenie či zdôvodnenie vlastného rozhodnutia, správania, prípadne o premyslenie možných reakcií na danú modelovú situáciu. Odpovede boli v písomnej forme, podľa obsahu sme z nich vytvárali kategórie a porovnávali ich výskyt v skupinách s vysokou a nízkou úrovňou tvorivosti. Na tvorbe kategórií a analýze odpovedí sa podieľali minimálne dvaja posudzovatelia.

K tomuto spôsobu skúmania nás priviedla skúsenosť so štandardnými postupmi (a metodikami), ktoré dávali značne strohú a pre naše hľadanie nie dosť podnetnú informáciu. Samotné skóre zo škálovaných odpovedí bolo totiž „hrubým metrom“, ktorý si pýtal ďalšiu, jemnejšiu analýzu. Takto sa nám javili štandardné postupy aj vďaka práci s testami tvorivosti, ktoré zďaleka nie sú rutinným meraním, kde je treba zvažovať obsah, kvalitu odpovedí a z nej vyvodzovať miery fluencie, flexibility a originality. Skrytou otázkou bolo: nie je prehreškom voči povahe tvorivosti, ak sa nepokúsime aj o menej obvyklé spôsoby skúmania?

Analýzy verbálneho materiálu, na ktoré sme sa podujali, poskytli rámec pre úvahy o pozitívnej odlišnosti tvorivých ľudí - tak ako sa nám javí z kvality ich výpovedí a reakcií. V jednej z prvých štúdií (Kusá, 1997) sme zisťovali **zdôvodňovanie konformity**, podriadenie sa skupine sledujúcej prosociálny čin. Situácie boli popísané ako hypotetické dilemy v rozhodovaní medzi obetovaním vlastných záujmov a prospechom iných ľudí, ktoré sa odohráva pod tlakom vrstovnickej skupiny. V týchto situáciách bol *stupeň* konformity (vyjadrený škálovanou odpoveďou) rovnaký u vysoko- aj nízko-tvorivých osôb. Rozdielne boli *dôvody*, ktoré by k prosociálne konformnému činu viedli: (a) *empatia, preberanie roly* („Ako by som sa cítil/a ja, keby mi nikto nepomohol?“), ktorú významne častejšie uvádzali vysoko-tvorivé osoby; (b) *autorita sociálnych noriem* („Ľuďom treba pomáhať v ťažkej situácii“), ktorá sa častejšie vyskytla v zdôvodňovaní nízko-tvorivými osobami; (c) *priznaná konformita* („Urobil/a by som to, čo chcú moji kamaráti“), ktorú výlučne uvádzali iba nízko-tvorivé osoby.

V štúdiu zvládania frustrujúcich situácií (Falat, 2001) sme sa zamerali na alternatívne **riešenia interpersonálnych konfliktov**. Podnetové situácie boli vybrané zo známej Rosenzweigovej projektívnej metodiky (Rosenzweig, 1945), v ktorých výrok/provokácia jedného z účastníkov situácie je zdrojom možnej frustrácie, na ktorú druhý účastník má reagovať. V modifikovanom použití frustrujúcich podnetov bola daná inštrukcia vymyslieť čo najviac možných odpovedí. Z nich sme vytvorili tri kategórie, v ich výskyte sa ukázali významné rozdiely medzi osobami s vysokou a nízkou úrovňou tvorivosti: (a) *ústretové riešenia* (konštruktívne, kompromisné), ktoré ponúkali možnosť alternatívneho pohľadu na situáciu, boli najčastejšími odpoveďami vysoko-tvorivých ľudí; (b) *agresívne riešenia*, s možným spustením konfliktu, sa najčastejšie vyskytli u nízko-tvorivých osôb; (c) *únikové riešenia*, so snahou vyhnúť sa konfliktu, boli najzriedkavejšou reakciou vysoko-tvorivých osôb.

Osobitne povzbudivé zistenia priniesla druhá časť štúdie, kde sa experimentálne overoval vplyv *inštrukcie* k vymysleniu neobvyklých odpovedí - s využitím tvorivosti, fantázie, zmyslu pre humor. Ich povzbudivosť vidíme v kvalite odpovedí nízko-tvorivých osôb, a to najmä v tom, že *ústretové riešenia sa stali najčastejším riešením* bez ohľadu na to, aký bol vstupný potenciál pre tvorivosť. Inak povedané, priama výzva k tvorivým riešeniam spôsobila, že rozdiel medzi vysoko- a nízko-tvorivou skupinou bol minimálny, a to práve v tej kategórii, ktorá znamená *atypickú* (ani agresívnu, ani únikovú) reakciu na frustrujúci podnet.

Schopnosť tvorivo myslieť aj inštrukcia k tvorivému pohľadu na možnosti riešenia sa teda ukázali ako prínosné pre kvalitu odpovedí, ktoré neboli viazané na tvorivý výkon/produkt. Tvorivosť sa prejavila v takom spôsobe uvažovania a ponuke riešení, ktoré (ako sa zdá) sú v bežných sociálnych situáciách zriedkavejšie, viac-menej neobvyklé.

Otázkou je, či uvedené prejavy sa prekrývajú s tvorivosťou ako ju poznáme z tradovaných prístupov k jej definovaniu. Je zrejmé, že tvorivosť v zmysle kritérií na tvorivé produkty (ako ich snímajú napr. testy tvorivosti) tu pôsobila iba nepriamo - ako potenciál ľudí vystavených

sociálnym podnetom. Ich odpovede boli neobvyklé, znamenali istú inováciu - napr. ústretové riešenia konfliktov namiesto agresívnych - ale len malá malá časť z nich sa dala hodnotiť ako originálna. Originalitu jako najsilnejší atribút tvorivosti sme mohli prisúdiť iba malému počtu odpovedí.

Takýto obraz nás priviedol k nasledujúcim úvahám o „malej“ tvorivosti - o tvorivosti, ktorá prináša neobvyklé, atypické pohľady na bežné (malé?) situácie. Nevyznačuje sa výnimočným, originálnym produktom, ale zmenou v rutinných postupoch, tvorbou a ponukou alternatív.

Tvorivé myslenie a „malá“ tvorivosť“: originalita versus neobvyklosť?

V náčrte „malej“ tvorivosti vyjdem z významu **originality** a **neobvyklosti** - tak ako sa javí ich prínos pre sociálnu kompetenciu. Zdá sa totiž, že originalita tu nemusí byť hlavnou zložkou, ba môže sa stať sociálne neúnosnou, kontraproduktívnou pre riešenie situácie (viest' napr. k „vytočeniu“ partnera). Naproti tomu neobvyklosť prináša inováciu, odklon od bežne používaných - i keď neosvedčených, resp. málo spoľahlivých postupov. Napr. preberanie roly, empatia sú spoľahlivejším motívom prosociálneho správania než tlak sociálnej normy; ústretové reakcie na konfliktnú situáciu napomáhajú konštruktívnemu riešeniu na rozdiel od agresívnych či únikových odpovedí.

Dôvodom pre označenie „malá“ tvorivosť je odlišnosť prejavov tvorivosti v narábaní so sociálnymi obsahmi. Originalitu - ako určujúce kritérium tvorivého myslenia - im možno prisúdiť zriedkavo, smerujú však k sociálne prínosnejším úvahám a riešeniam. Objavujú sa *spontánne* u tvorivo mysliacich ľudí, ale dajú sa navodiť aj u nízko-tvorivých tým, že dáme *inštrukciu* k tvorivým nápadom. V oboch prípadoch sú viazané na tvorivosť - buď ako intelektovú dispozíciu, alebo ako špecifický verbálny podnet.

Termín malá tvorivosť nie je úplne nový, použil ho M.I.Stein (1987) pre tvorivosť v jej každodenných, časti nepovšimnutých podobách (little c) - na rozdiel od veľkej tvorivosti (big C) s jasným spoločenským dosahom. Prívlastkom „malá“ sa neznižuje jej význam: ak siahneme do inej oblasti psychológie - každodenné malé traumy nás môžu rovnako stresovať jako jednorázová veľká trauma.

Tvorivosť sa podľa E.P.Torrancea (1988) vzpiera definovaniu. Má svoje výsostné (veľké) aj zdanlivo podružné (malé) atribúty. Vyčlenenie malej tvorivosti by mohlo posunúť záujem - a dôraz - od originálnych, výnimočných produktov a podmienok ich tvorby k otázkam o tvorivosti, ktorej význam je v mnohorakosti, nestereotypnosti, odvahe k odlišnosti zmýšľania a konania v sociálnej realite.

Literatúra

- Cropley, A.J., 1990, Creativity and mental health in everyday life. *Creativity Research Journal*, Vol 3(3), 167-178
- Dinca, M., 1993, Personality traits as interface between the creative potential and creativity. *Revue Roumaine de Psychologie*, Jul-Dec, Vol 37(2), 145-152
- Falat, M., 2001, Podiel tvorivosti na zvládaní záťaže. Doktorandská dizertačná práca, UEPs SAV, Bratislava
- Guilford, J.P., 1959, Traits of creativity. In: Vernon, D.E.(Ed.), 1973, *Creativity*, Penguin Books, 167-188
- Kusá, D., 1997, Prosocial reasoning in creative adolescents: the pilot study on qualitative aspects. *Studia psychologica*, 39, 3, 225-232

- Richards, R., Kinney, D.K., Benet, M., Merzel, A.P., 1988, Assessing everyday creativity: characteristics of the lifetime creativity-scales and validation with three large samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.54, No.3, 476-485
- Smith, D.E., Moran, J.D., 1990, Socioemotional functioning of creative preschoolers. *Perceptual and Motor Skills*, Aug, Vol 71(1), 267-273
- Stein, M.I., 1987, Creativity research at the crossroads: a 1985 perspective. In: Isaksen, S.G.(Ed.), 1987, *Frontiers of creativity research*, Buffalo, New York
- Tardif, T.Z., Sternberg, R.J., 1988, What do we know about creativity? In: Sternberg, R.J.(Ed.), *The nature of creativity*, Cambridge University Press, Cambridge, 429-440
- Torrance, E.P., 1988, The nature of creativity as manifest in its testing. In: R.J.Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*, Cambridge University Press

K OTÁZKE ZISŤOVANIA AGRESIE NA PRACOVISKU

Ladislav LOVAŠ

Fakulta verejnej správy UPJŠ, Košice

Problematika agresie v práci sa stala predmetom pozornosti psychológov relatívne nedávno. V druhej polovici osemdesiatych rokov minulého storočia sa vďaka prácam H. Leymanna stal predmetom pozornosti mobbing ako istý druh agresie (Leymann, 1996). Komplexnejšie sa začala študovať agresia v práci až v priebehu deväťdesiatych rokov minulého storočia. Slovensko patrí k tým krajinám, v ktorých sa daná problematika zatiaľ predmetom systematického výskumu nestala. Dôležitým predpokladom realizácie výskumov v tejto oblasti je existencia nástrojov na identifikáciu kľúčovej premennej. Preto prvý krok nášho zámeru venovať sa agresii v práci sa týkal tejto otázky. V príspevku sú prezentované prvé výsledky overovania dotazníka na zisťovanie mobbingu ako typu agresie na pracovisku, ktorý sme pracovne označili NPP – Negatívne prejavy v práci.

Mobbing sa považuje za špecifický typ agresie, ktorý sa vyskytuje v pracovnom prostredí. Iniciátor štúdia mobbingu H. Leymann ho definuje nasledovne: Mobbing alebo psychologický teror (Leymann, 1996) obsahuje nepriateľskú a neetickú komunikáciu v pracovnom živote, ktorú systematicky praktizuje jedna alebo viac osôb voči jednotlivcovi, ktorý sa v dôsledku toho stáva bezmocným a bezbranným. Mobbing je druhom interakcie, v ktorej je jedna osoba (zriedkavo viacerí) atakovaná jednou alebo viacerými osobami (zriedkavo sú viacerí ako štyria) takmer denne po obdobie, ktoré môže trvať niekoľko mesiacov. Výsledná bezmocnosť sa spája s vysokým rizikom vylúčenia napádanej osoby z organizácie.

Mobbing, ako tyranizovanie v pracovnom prostredí, je svojím charakterom a psychologickou povahou ekvivalentom tyranizovaniu v školskom prostredí, kde sa najčastejšie označuje ako „bullying“ (v slovenčine a češtine sa ako jeho ekvivalent zaužíval výraz „šikanovanie“). Preto sa možno stretnúť s prácami, ktoré hovoria o „bullyingu“ v práci, resp. o „mobbingu“ v škole. Ďalšími alternatívnymi výrazmi pre označenie daného fenoménu je psychický teror alebo „harrasment“ – obťažovanie. Podstata problému je podobne ako v škole alebo armáde rovnaká. Jednotlivec alebo menšia skupina si vyhliadne osobu, ktorú systematicky istý čas trápi, sužuje. Táto forma agresie je pritom najčastejšie sa vyskytujúcou formou agresie v práci medzi zamestnancami jednej organizácie. Považuje sa za menej závažnú agresiu (násilie) v práci.

Dominanciu menej závažného ubližovania na pracoviskách vysvetľujú Bjorkquist, Osterman a Hjelt-Back (1994) ako výsledok zvažovania pomeru pozitívneho efektu a nebezpečenstva. Podľa nich agresor hľadá príležitosť, aby mohol ublížiť obeti, t.j. aby bolo jeho správanie v tomto smere efektívne, pritom zároveň sa snaží vyhnúť sa nebezpečenstvu (riziku), ktoré by mu z toho mohlo vyplynúť. Pre pracovnú sféru sú pri zvažovaní týchto faktorov typické isté okolnosti. Jednou z dôležitých je to, že práca na jednom pracovisku obvykle so sebou prináša dlhodobý styk so stabilným okruhom ľudí. Agresor preto musí počítať s tým, že sa so svojou obeťou stretne opäť, resp. že sa s ňou bude ďalej stretávať, čo môže spôsobiť, že obeť bude mať dost príležitostí agresiu vrátiť. Pracovná činnosť má pritom zväčša kolektívny charakter. Preto agresor musí rátať s tým, že jeho agresívny čin bude mať divákov. Aj očakávanie odplaty, aj prítomnosť iných ľudí sú faktory, ktoré pôsobia tlmivo na agresiu. Tieto predpoklady v istom zmysle potvrdili zistenia Barona a Neumana (1996), podľa ktorých má agresia na pracoviskách väčšinou podobu verbálnu, nepriamu.

Pri vstupe do výskumu v danej oblasti sa naša pozornosť sústredila na prípravu výskumného dotazníka na identifikovania mobbingu. V prvom kroku sme overovali možnosť

využitia v podmienkach Slovenska dotazníka Work Harrasment Scale (Björkquist, Österman, Hjelt-Bäck, 1994), resp. dotazníka, ktorý by obsahom a povahou dotazníku WHS zodpovedal. Jednou z otázok, ktorej sme pritom chceli venovať pozornosť, je situačný kontext v intenciách interakčnej paradigmy konštruovania diagnostických nástrojov (Výrost, Kovaničová, 2001).

Metóda

Výskumný dotazník. Dotazník Negatívne prejavy v práci je prakticky prekladom dotazníka Work Harrasment Scale (Björkquist, Österman, Hjelt-Bäck, 1994). Položky dotazníka obsahujú stručnú charakteristiku obťažujúceho správania. Napríklad: nadmerné obmedzovanie v možnosti prejaviť sa, šírenie klamstiev, obviňovanie, dávanie nezmyselných úloh atď. Respondent má vyjadriť na frekvenčnej škále ako často je objektom (obeťou) daného správania. V inštrukcii je zdôraznené, že má ísť o obťažovanie, nie o náhodné udalosti alebo bežné formy správania sa ľudí v danom prostredí voči sebe. V dotazníku je využitá 5 – bodová škála s verbálnymi kotvami: 1 – nikdy, 2 – zriedkavo, 3 – občas, 4 – často, 5 – veľmi často.

Súbor preložených pôvodných 24 položiek bol rozšírený o položku „sexuálne obťažovanie“. Predmetom overovania sa tak stal súbor položiek. Na základe položkovej analýzy boli vyradené dve položky. Výslednú verziu dotazníka tak tvorilo 23 položiek. Hodnota zistenej Cronbachovej alfy tohto dotazníka bola 0,94, priemerná korelácia položky s celkovým skóre 0,40. Faktorová analýza poukázala na to, že položky dotazníka tvoria jeden faktor.

Výskumná vzorka. Výskumu sa zúčastnilo 120 pracovníkov štátnej správy (okresných a krajských úradov) z Košického a Prešovského kraja, ktorí absolvovali zákonom stanovené formy vzdelávania na Inštitúte pre verejnú správu MV SR. Z toho bolo 94 žien a 26 mužov. Priemerný vek účastníkov bol 38,1 rokov, v rozpätí od 22 do 58 rokov.

Výsledky

Pre zistenie vplyvu veku a pohlavia popisovaný výskyt obťažovania v práci, ktorý reprezentovalo celkové skóre v dotazníku, bola využitá ANOVA 2 x 2. Vplyv veku a pohlavia ako hlavného faktora nebol významný, ani ich interakcia. Čo sa týka veku, hodnota ANOVA F testu bola 1,398 ($p = 0,239$), hodnota F testu pre faktor pohlavie bola 0,319 ($p = 0,573$), F test pre interakciu bol 1,482 ($p = 0,226$). Pri podrobnejšej analýze, na ktorej potrebu upozornilo rozloženie priemerov skupín diferencovaných podľa rodu a veku a graf, sme zistili významné rozdiely medzi skupinami žien. Hodnota LSD testu pri testovaní rozdielov medzi mladšími a staršími ženami je 0,0105. Mladšie ženy uviedli, že sú významne častejšie obeťami incidentov ako staršie ženy.

Aj keď nebolo primárnym cieľom tejto časti výskumu a analýzy údajov prezentovať výsledky ako popis stavu výskytu mobbingu na pracoviskách štátnej správy. Napriek tomu aj pri obmedzeniach daných výskumnou vzorkou, poskytujú naše zistenie istý obraz o situácii. Pri interpretácii výsledkov z tohoto hľadiska sa ponúka možnosť využiť kritéria pre kvalifikovanie výskytu mobbingu, ktoré použili vo svojom výskume Björkquist, Österman, Hjelt-Bäck (1994). Björkquist so spolupracovníkmi považovali za obeť mobbingu tých účastníkov ich výskumu, ktorých výsledné skóre vyjadrené formou priemeru (celkový počet bodov / počet položiek) bolo vyššie ako 0,75. V nimi použitom pôvodnom dotazníku WHS pritom boli pri kvantifikácii použité hodnoty 0, 1, 2, 3, 4. Adaptácia tohoto kritéria pre potreby nami použitého dotazníka znamenala, že kritickou hodnotou v našom prípade je skóre 40,25. S využitím tohoto kritéria možno predbežne označiť skupinu mladých žien v štátnej správe ako rizikóvu z hľadiska ich možnej viktimizácie. Priemerné skóre tejto skupiny je totiž

vyššie ako uvedená kritická hodnota. Znamená to, že mladé ženy v štátnej správe sú vystavené niektorým formám obťažovania v práci.

Záver

Výskumný dotazník, ktorý sme pracovne nazvali Negatívne prejavy v práci, svojou vysokou reliabilitou (Cronbachova alfa) spĺňa základné predpoklady pre jeho využívanie na výskumné účely. Prvé nim získané údaje poukázali na využiteľnosť aj z hľadiska analýzy vzťahu mobbingu k iným premenným, aj z hľadiska mapovania situácie v praxi. Napriek tomu považujeme za potrebné pokračovať vo vývoji nástroja pre identifikáciu agresie v práci, resp. mobbingu. Jedným z dôvodov je záber overovaného dotazníka. V súčasnosti v ňom nie je obsiahnuté napríklad sexuálne obťažovanie. Nielen to, že príslušná položka musela byť vyradená, lebo nekorelovala s celkovým skóre, ale už odpovede respondentov poukázali na to, že danú formu obťažovania bude potrebné identifikovať inak (podľa odpovedí respondentov je sexuálne obťažovanie najmenej často sa vyskytujúcou formou obťažovania, naprostá väčšina sa nim vraj nestretla). Je to jeden z dôvodov uvažovať o.i. aj o inom prístupe ku konštrukcii metodiky napríklad tak, aby bol v nej výraznejšie situačný aspekt, ktorý interakčná paradigma (napr. Výrost, Kovaničová, 2001). Súvisí to s našim očakávaním istej diferenciácie a grupovania niektorých foriem obťažovania, ktoré sa však pri faktorovej analýze položiek nami použitého dotazníka neprejavilo.

Literatúra

- Baron, R. A., Neuman, J. H.: Workplace violence and workplace aggression: Evidence on their relative frequency and potential causes. *Aggressive Behavior*, 1996, 22, 161-173.
- Björkquist, K., Österman, K., Hjelt-Bäck, M.: Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 1994, 20, 173-184.
- Leymann, H.: The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1996, 5, 165-184.
- Výrost, J., Kovaničová, M.: Možnosti využitia interakčnej paradigmy pri diagnostike porúch osobnosti. In: *Sociální procesy a osobnost*, MU v Brne, 2001, 234-238

Tab. 1:

Hrubé skóre v dotazníku NPvP podľa pohlavia a vekových skupín (vyššie skóre indikuje vyšší výskyt zisťovaných foriem správania)

POHLAVIE	VEKOVÉ SKUPINY		Priemer
	Mladší (do 38 r.)	Starší (nad 38 r.)	
Ženy	41,20	34,56	37,88
Muži	36,27	36,36	36,31
Priemer	38,74	35,46	37,65

EVOLUČNÉ ASPEKTY SOCIÁLNEJ INTELIGENCIE

David LUPTÁK

Ústav experimentálnej psychológie SAV

The concept of social intelligence can be nowadays regarded as a rather classical one, and although a dynamical development in this field takes place also today, its evolutionary aspects are being studied quite rarely. The interest for evolutionary approaches in today's psychology is growing constantly and is often able to reveal new and challenging perspectives of commonly used terms and concepts. The aim of this study is to show and underline the legitimacy of an evolutionary approach to social intelligence. In the evolutionary context social intelligence can be seen as an important (if not crucial) regulator contributing significantly to the successful continuous adaptation of our species in the course of evolution. Further more we pay attention to the adaptive task of social intelligence

1. Úvod

Nasledovný príspevok je možné priradiť k tzv. evolučnej psychológii (pozri napr. Badcock 2000). Evolučná psychológia je ešte len vynárajúca sa disciplína, ktorú kritici ako napr. Holcomb (in Miele 1996) zatiaľ považujú za „protovedu“, teda vedu, ktorú nemožno považovať za skutočne vyvinutú vedu s vlastnou metodológiou a logicky utriedeným systémom poznania. Možno poznamenať, že samotná psychológia ako pomerne mladá veda má v tomto smere čo doháňať. Napriek tomu si dokázala evolučná psychológia v pomerne krátkom časovom rozmedzí vydoberať pomerne stabilnú a neustále upevňovanú pozíciu a stále sa rozrastá aj okruh jej prívržencov, najmä kvôli mnohým, často značne prekvapivým zisteniam, ktoré vznikajú na základe prehodnotenia dnes už „klasických“ pojmov a koncepcií, tradične používaných v psychológii, avšak obohatených o evolučnú perspektívu. Našou snahou je v tomto duchu poodhaliť aspoň niektoré evolučné aspekty tak „klasickej“ koncepcie v psychológii, akou je sociálna inteligencia.

Podľa nášho názoru je evolučný aspekt pri skúmaní sociálnej inteligencie doteraz nedostatočne zohľadňovaný a považujeme to za jednoznačné ochudobnenie snahy o komplexné zachytenie tohto fenoménu.

2. Evolúcia a dynamická stabilita

Pred tým, než sa dostaneme k samotnej sociálnej inteligencii, považujeme za potrebné uviesť v stručnosti niekoľko kľúčových informácií o podstate darvinovského evolučného procesu, ktorého sme všetci produktmi, a ktorý, tak ako u všetkých ostatných sociálne žijúcich druhov, do značnej miery sformoval aj naše sociálne správanie (Wilson, 1993).

Evolúciu možno v širšom kontexte chápať ako historický materiálno-informačný proces vzniku a vývoja stále komplexnejších foriem organického života (Wuketits, 1999, Wilson, 1999). Proces prirodzeného výberu ako hlavná hybná sila a jediný nenáhodný činiteľ v pozadí evolučného vývoja pôsobí primárne na dvoch po sebe idúcich rovinách. V prvom rade ide o **výber stabilnejších štruktúr pred menej stabilnými** a až následne ide o **výber zdatnejšieho**, teda tzv. „survival of the fittest“ ako chápal evolúciu v pôvodnom zmysle Darwin. „Darwinovo ‚prežitie zdatnejšieho‘ je v podstate špeciálnym prípadom všeobecnejšieho pravidla **prežitia stabilnejšieho**.“ (in Dawkins 1998, s.22). A ak by vo vývoji

nastala situácia, v ktorej by si obe pravidlá odporovali, „prírodný výber musí dať prednosť evolučne stabilnej stratégii“ (tamže, s. 182).

Z čisto fyzikálneho hľadiska môžeme rozlíšiť principiálne 2 druhy stability – tzv. **statickú** či pasívnu **stabilitu** a tzv. **dynamickú** či aktívnu **stabilitu**. Príkladom statickej stability môže byť napr. kužeľovitý predmet s polguľovitou podstavou, ktorý sa po vychýlení vždy vráti do tej istej stabilnej polohy. Dynamická stabilita predstavuje oveľa zaujímavejší a z hľadiska evolúcie živých foriem aj oveľa podstatnejší fenomén. Ako najjednoduchší príklad dynamickej stability môže poslúžiť detská hračka tzv. „vlček“ – predmet v podstate opačnej konštrukcie ako už spomínaný kužeľ, ktorý, keď je mu udelená dostatočná rotácia, dokáže zotrvať v dynamicky stabilnom stave krútiac sa / stojac na „špici“, teda na tom najnestabilnejšom bode.

Všetky formy života od tých najprimitívnejších po tie najkomplexnejšie sú vo svojej podstate dynamicky stabilnými štruktúrami, predstavujú doslovne ostrovčeky stability v oceáne chaotických zmien (Ivanička 1997). Prírodný výber potom možno chápať ako silu, ktorá v rámci vývoja živých foriem selektuje v prvom rade dynamicky stabilné, resp. stabilnejšie štruktúry pred menej dynamicky stabilnými štruktúrami. Evolúciu teda možno z tejto perspektívy chápať ako proces vzniku a vývoja stále komplexnejších dynamicky stabilných štruktúr a ich vzájomných interakcií.

Základnou vlastnosťou dynamickej stability, resp. dynamicky stabilných, alebo aj tzv. disipatívnych štruktúr (Prigogine I, Stengersová, S., 2002) je, že ich existencia je závislá od viac menej pravidelného, často cyklického prísunu energie a informácií z prostredia v správnej forme a adekvátnom množstve. Ako konkrétne príklady dynamicky stabilných či disipatívnych štruktúr a systémov možno uviesť homeostázu organizmov, teda autoreguláciu dynamickej stability vnútorného prostredia, bipedálna lokomócia človeka, sociálne systémy, ľudské „ja“/ self, ale napr. aj telesné a psychické zdravie...

3. Paradoxný vzťah evolúcie a inteligencie

Inteligencia predstavuje jeden z najklasickejších konceptov v psychológii, v jej dlhej „ľudovej“ minulosti ako aj niečo vyše 100 ročnej histórii. Vývoj tohto konceptu je sám o sebe paradoxný a ako poznamenáva Ridley (2001, s.72) „len málo sporov v histórii vedy sa viedlo s takou hlúposťou ako ten o inteligenciu“. Značne podozrivý je už fakt, že testy prvé inteligencie boli vyvinuté a masovo používané dávno pred akýmkoľvek serióznym pokusom o teoretického ukotvenia samotného pojmu inteligencie. Dodnes neexistuje všeobecne uznávaná definícia inteligencie a vývojový trend v tejto oblasti bádania zaznamenal v posledných desaťročiach príklon k pluralistickému chápaniu inteligencie a postupne sú postulované stále nové druhy inteligencie.

Podľa nášho názoru by istý vzhľad do spletitej a často značne neprehľadnej oblasti teoretického a praktického výskumu inteligencie mohla priniesť úvaha o úlohe, aká by sa dala inteligencii prisúdiť v rámci evolučného vývoja. Počínajúc Piagetom (1999) sa väčšina bádateľov zhodne na tom, že inteligencia je faktor, ktorý (aspoň potenciálne) významne vplýva na schopnosť úspešnej adaptácie jedinca na požiadavky prostredia. Inteligenciu v tom najvšeobecnejšom zmysle môžeme z evolučného hľadiska chápať ako schopnosť evolučného agenta úspešne riešiť adaptačné nároky, ktoré sú naňho kladené v rámci ontogenézy. Ako sme už vyššie uviedli, v evolúcii prežívajú v prvom rade stabilné štruktúry oproti nestabilným. Z tohto uhla pohľadu potom inteligencia na tej najbazálnejšej úrovni súvisí so schopnosťou jedinca aktívne udržiavať stabilné postavenie oproti nestabilnému.

Pri úvahách o vzájomnom vzťahu inteligencie a evolúcie sa však vynára viacero otázok, niektoré možno bez definitívneho riešenia. Podľa Sabbatiniho (2001) objavenie sa, resp. vyvinutie inteligencie resp. inteligentného života v priebehu evolúcie na Zemi v sebe prináša nevyhnutný paradox: **inteligenciu vieme rozoznať a oceniť len vďaka tomu, že sme sami inteligentní**, resp. sa za takých do istej miery považujeme. Podľa nás sa jedná s vysokou pravdepodobnosťou o problém bez definitívneho riešenia, parciálne tautologickej povahy. Ide totiž o transpozíciu známej **Gödelovej teóremy**, figurujúcej v kognitívnych vedách aj ako tzv. **Kuhlenbeckov paradox** (Kováč, 2000): ľudský mozog je najkomplexnejší objekt (štruktúra) v doteraz prebádanom vesmíre, primárnym nástrojom, ktorý nám umožňuje mozog skúmať a snažiť sa pochopiť jeho komplexné fungovanie, je mozog sám.

4. Evolúcia človeka a evolučné korene sociálnej inteligencie

Sociálnu inteligenciu možno dnes chápať už ako klasický, i keď neustále dynamicky sa rozvíjajúci koncept. V pôvodnom Thorndikovom chápaní možno sociálnu inteligenciu charakterizovať ako „schopnosť chápať a riadiť ľudí“... „konať rozumne v medziľudských vzťahoch“ (Thorndike 1920, in Ruisel 1999, s.96). V súčasnosti prevažuje chápanie sociálnej inteligencie ako komplexnej dimenzie zahŕňajúcej také schopnosti ako empatiu, schopnosť chápať sociálne roly a aktívne ich vedieť naplňať, schopnosť motivovať členov sociálnej skupiny atd. V rámci aktuálneho procesu istej „fraktalizácie“, rozrôžňovania koncepcie inteligencie a vzniku stále nových druhov inteligencie môžeme konštatovať, že sociálna inteligencia do značnej miery predpokladá a v sebe zahŕňa tie druhy inteligencie, ktoré priamo vstupujú do sociálneho správania teda hlavne **emocionálna inteligencia, morálna inteligencia a machiavelistická inteligencia**

V dnešnej dobe, pod vplyvom informácií z odborov ako sociobiológia a v poslednej dobe behaviorálna genetika, je už pomerne akceptovaný poznatok, že pravdepodobne všetko sociálne správanie u sociálne žijúcich druhov je do určitej miery geneticky podmienené. Ináč povedané bolo formované selekčnými tlakmi z prostredia po veľmi dlhú dobu.

Ľudské gény sa za približne 30 000 rokov kultúrnej evolúcie takmer nezmenili a my, ľudia na začiatku tretieho tisícročia, sme svojou genetickou výbavou naďalej adekvátne uspôsobení skôr pre život lovcov a zberačov v savane žijúcich v malých skupinkách s maximálne niekoľkými desiatkami príslušníkov, ktorí sa všetci dôverne poznali. Podľa Wilsona (1993) existovali naši predkovia pod selekčným tlakom takéhoto spôsobu života 99% času ľudskej genetickej evolúcie. Človek „zmajstrováný“ „kutilskou“ biologickou evolúciou (Jacob 1999), konštruovaný „slepým hodinárom“ (Dawkins 2002) tvarovaný prirodzeným výberom v podmienkach kmeňovej spoločnosti lovcov a zberačov je podľa L.Kováča (1999) vo svojej podstate bojzlivý, hyperemotívny, malo-skupinový živočích, vyhľadávač slasti a mýtofil.

Ako sme už uviedli, podľa premís sociobiológie a evolučnej psychológie, ako jej priameho potomka, sociálne správanie všetkých sociálne žijúcich druhov, vrátane človeka, je do značnej miery geneticky podmienené a malo by byť možné nájsť v dnešnom svete pre takéto tvrdenie empirické dôkazy, prinajmenšom indicie. Skutočne boli podľa viacerých autorov takéto dôkazy nájdené.

Rozsiahly transkulturálny výskum (Izard, 1977; Ekman, Friesen, 1975, 1986 in Myers, 1989) ukazuje, že mimické výrazy spojené s niektorými, môžeme povedať základnými emóciami, ako smútok, zlosť, prekvapenie, radosť, znechutenie, strach a i., sú s pozoruhodnou zhodou spoľahlivo interpretované všade na svete nezávisle od kultúrnych podmienok. Niektoré

ľudské gestá, napr. zdvihnutie dlane na priateľský pozdrav alebo úsmev signál pre neagresívne úmysly a prostriedok facilitácie sociálnej komunikácie sú natoľko univerzálne, že sa tak isto uvažuje o ich genetickej podmienenosti (Ridley, 2000). Tak isto narastajúci počet v súčasných transkulturálnych výskumov dokladá, že prosociálne, altruistické či ináč nesebecké alebo aj morálne správanie má hlboké evolučné korene a je aspoň čiastočne podmienené geneticky (Wright, 1995, 2002, Ridley 2000).

Z etologických výskumov je známe, že v živočíšnej ríši sú všetky formy agresívneho správania účelové, adaptívne a často regulované vo forme ritualizovaných foriem správania v rámci tzv. **evolučne stabilných stratégií** (ESS) (Lorenz 1992, Janata 1999). Schopnosť efektívne fungovať v rámci širšej sociálnej skupiny je pre predka človeka, ako aj pre súčasné primáty nevyhnutným predpokladom pre úspešné prežitie. Preto môžeme predpokladať, že mala sociálna inteligencia značnú šancu sa vyvinúť v rámci evolúcie nášho druhu. Evolučný pôvod sociálnej inteligencie možno hľadať v spoločenských aktivitách pôvodnej skupiny lovcov a zberačov – spoločný strategický lov, deľba práce, výmenný obchod, spoločenské rituály spojené väčšinou s „párením“ alebo funebráliami.

Sociálnu inteligenciu možno považovať za významný evolučný regulátor správania v súvislosti s vývojom technológie výroby nástrojov, konkrétne zbraní, ktorú začal pravdepodobne už *Homo erectus* (ca. 1 000 000 p.n.l. – 300 000 p.n.l.), drevených palíc a kyjakov, pôvodných pästných klinov a neskôr efektívnejšej kamennej sekery, oštetu a luku a šípu. Podľa Wilsona (1999) majú ľudské bytosti vrodenu dispozíciu vyhýbať sa násilnému fyzickému stretu, čo je podmienené už ich fyziologickým usporiadaním: „Hlava je krehká guľa s viac menej kvapalným obsahom, usadená na vratkej stopke z kostí a svalov; mozog, ležiaci vo vnútri je tak veľmi zraniteľný a myseľ je možné ľahko omráčiť a poškodiť... Pretože naši predkovia behom svojho vývoja vymenili brutálnu silu za inteligenciu, nemusíme už nepriateľov loviť a trhať ich tesákmi.“ (s. 119)

V spojitosti s vyššie uvedenými poznatkami o dynamickej stabilite v evolúcii, môžeme potom s určitým prekvapením konštatovať, že vznik sociálnej inteligencie je spojený dokonca aj s typicky ľudským vzpriameným držaním tela. Osvojením si dynamicky stabilného spôsobu pohybu po zadných končatinách totiž umožnilo našim predkom využiť voľné ruky na výrobu nástrojov, teda v prvom rade zbraní na lov.

5. Pes najlepší a evolučne najstarší priateľ človeka

Na tomto mieste sa venujeme téme, ktorá priamo súvisí s evolúciou človeka a podľa nás sa dotýka aj problematiky sociálnej inteligencie. Ako je známe jedinečnosť ľudského vývoje spočíva aj v jeho schopnosti hľadať a nachádzať „spojencov“ v evolučnom boji o prežitie medzi zástupcami iných biologických druhov – v postupnom procese domestikácie pôvodne divých zvierat.

Pes, resp. vlk je podľa doterajších zistení najstarší domestikovaný živočíšny druh. Najstaršie archeologické indície siahajú 14 000 p.n.l (Allman, 1998) Môže sa to zdať prekvapivé, ale všetky dnešné plemená psov od čivavy, cez jazvečika až po nemeckú dogu majú jediného spoločného predchodcu a tým je vlk (*lupus*). Podľa porovnania genetických vzoriek rôznych súčasných plemien sa muselo so šľachtením vlka začať oveľa skôr, než poukazujú archeologické dôkazy.

S existenciou nášho druhu sa spája doteraz nevyriešená fundamentálna otázka evolučnej biológie, psychológie a antropológie, totiž prečo práve *homo sapiens* prežil a jeho ďalší významní konkurenti ako napr. *homo neanderthalensis* (ktorý bol fyzicky pravdepodobne silnejší a lepšie prispôbostený na drsné životné podmienky) alebo *homo erectus* nie?

V súvislosti so začiatkami domestikácie vyslovuje Allman (1998) tzv. „psiu hypotézu“, podľa ktorej to bola práve naša symbióza so psami, ktorá v konečnom dôsledku

prispela k nášmu evolučnému úspechu. Inými slovami, **je možné, že za svoje evolučné prežitie vd'áčieme práve psom.**

Allman (tamže) uvádza, že vlci aj (prehistorickí) ľudia sú si v mnohom podobní a na základe týchto podobností mohol byť uľahčený vznik tejto vzájomne prospešnej symbiózy. Aj človek aj vlk majú veľmi podobné postavenie v rámci potravinového reťazca ako „top predátori“ na najvyššej priečke, značná je aj podobnosť sociálnej hierarchie oboch druhov. Vlci utvárajú skupiny s vysokou hierarchickou usporiadanosťou a na rozdiel od iných podobných šeliem u nich dochádza, podobne ako u viacerých primátov k fenoménu zástupnej či adoptívnej opateru o osirotené mláďatá. Človek mohol teoreticky vstúpiť do takéhoto spoločenstva ako „náhradný“ vodca svorky, resp. mohol byť akceptovaný mláďatami ako „adoptívny rodič“. Podľa všeobecne prijímanej hypotézy boli postupne z „prichýlených“ mláďat selektované tie, ktoré si aj v dospelosti ponechali istú „prítulnosť“ a znova boli selektované ich mláďatá, až po vznik domestikovaného psa (Allman, 1998).

Ďalšia otvorená otázka je prečo naši evoluční konkurenti, ako napr. neandertálec, podľa všetkého neboli podobného správania schopní?

Považujeme za možné, že evoluční konkurenti človeka postrádali alebo v porovnaní s človekom (*homo sapiens sapiens*) v nedostatočnej miere vyvinuli práve schopnosti dnes súhrnne označované ako sociálna inteligencia. Je možné, že to bola práve nedostatočná schopnosť empatie, či absencia machiavelistickej inteligencie (Calvin, 2001) ktorá neandertálcovi zabránila v prekročení bariéry k nadviazaniu obojstranne prospešného symbiotického vzťahu, teda úspešnej medzidruhovej komunikácii a naopak umožnila nášmu druhu získať tak mocného spojenca akým bol v tých dobách pes, vlk.

6. Záver

V našej teoretickej štúdii, v ktorej sme sa zaoberali niektorými evolučnými aspektmi sociálnej inteligencie sme sa snažili demonštrovať opodstatnenosť a prínosnosť evolučného prístupu k bežne zaužívaným pojmom a koncepciám, akým je v psychológii napr. inteligencia. Prítom tak frekventovane používaný pojem ako inteligencia nemá uspokojivú definíciu ani viac menej jednotnú či jednotiacu teoretickú platformu. Podľa nášho názoru by mohla práve evolučná psychológia, resp. evolučný prístup k problematike inteligencie poskytnúť tento doteraz výrazne chýbajúci základ pre ďalšie, lepšie ukotvené úvahy.

Ľudstvo sa v rámci evolučného vývoja podľa všetkého dostalo do kľúčovej fázy vývoja, kedy sa musí správne rozhodnúť a potom aj skutočne konať tak, aby všetko to úsilie, ktoré vynaložili všetky organizmy počas miliárd rokov evolučného vývoja, nebolo napokon nami svojvoľne zmarené globálnou ekologickou katastrofou, nukleárnou vojnou a pod. Dnešný svet sa vyvíja stále rýchlejšie a je stále labilnejší, tento trend je nutné vyvažovať aktivitou, správaním, ktoré upevňuje už existujúce osvedčené evolučne dynamicky stabilné usporiadania a vytvára nové, tam kde vládne chaos a entropia. V našom chápaní je inteligencia v najvšeobecnejšom zmysle práve takýmto činiteľom, napomáhajúcim vytvárať, udržiavať a rozširovať dynamicky stabilné štruktúry. Ľudská spoločnosť je vo svojej podstate tiež relatívne dynamicky stabilná hyperkomplexná štruktúra.

Adekvátne pochopenie významu inteligencie v evolúcii podľa nás zohrá podstatnú úlohu pri hľadaní optimálnej evolučne stabilnej stratégie umožňujúcej ďalšie úspešné prežitie a vyvíjanie sa v globálnom kontexte.

**„Osudom, a teraz nemám na mysli len vysokú pravdepodobnosť,
ale absolútne nevyhnutel'ný osud, je vybrať si.“**

Robert Wright

Použitá literatúra:

- Allman J.M. 1998, Evolving Brains. Scientific American Library / W. H. Freeman.
- Calvin, W. 2001, Ako myslí mozog, Kalligram, Bratislava
- Dawkins, R. 1998, Sobecký gen, Mladá fronta, Praha
- Dawkins, R. 2002, Slepý hodinář, Paseka, Praha, 2002
- Ivanička, K. 1997, Základy synergetiky, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
- Jacob, F. 1999, Hra s možnostmi – Esej o různosti života, Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, Praha
- Janata, J. 1999, Agrese tolerance a intolerance, Grada Publishing, Praha
- Kováč, Ladislav 1999, Potreba syntézy prírodných a kultúrnych vied, 1. a 2. časť in Vesmír, 78, č.11, č.12, , s.644 -700
- Kováč, L. 2000, Fundamental Principles of Cognitive Biology - Základy kognitívnej biológie – Seminäre z kognitívnych vied http://math.chtf.stuba.sk/kog_vedy.htm,
- Lorenz, K. 1992, Takzvané zlo, Mladá fronta, Praha
- Mazák, V., Zdeněk Burian - Pravěk, Panorama, Praha, rok neuvedený
- Miele, F. 1996, The (Im)moral Animal – A Quick & Dirty Guide to Evolutionary Psychology & the Nature of Human Nature, Internet, [http:// www.sceptic.com/miele.htm](http://www.sceptic.com/miele.htm)
- Morris, D. 1969, Der Menschen ZOO, Droemersche Verlagsanstalt, München
- Myers, D. G. 1989, Psychology, second edition, Worth Publishers, Inc., New York, USA
- Piaget, J. 1999, Psychologie inteligence, Portál, Praha 1999
- Ridley, M. 2001, Genom, Portál, Praha
- Ridley, M. 2000, Původ cnosti, Portál, Praha
- Sabbatini, R.M.E. 2001, [The Evolution of Intelligence, Brain & Mind Magazine](http://www.epub.org.br/cm/n12/mente/evolution08_i.html), February/April 2001, http://www.epub.org.br/cm/n12/mente/evolution08_i.html
- Sagan, C. 2000, Draci z ráje, Eminent, Praha
- Wilson, E.O. 1993, O lidské přizřenosti, Nakladatelství Lidové noviny, Praha
- Wilson, E. O. 1999, Konsilience - Jednota vědění, Nakladatelství Lidové noviny, Praha
- Wright, R. 1995, Morální zvíře, Nakladatelství Lidové noviny, Praha
- Wright, R. 2002, Víc než nic – Logika lidského osudu, Nakladatelství Lidové noviny, Praha
- Wuketits, Franz, M. 1997, Základy evoluční teorie, IRIS, Bratislava

Príloha:

Evolučný kalendár

Ak zoberieme do úvahy celý časový priebeh od Veľkého tresku posúčasnosť a prenesieme ho do dimenzii jedného kalendárneho roka, dostaneme tzv. Evolučný kalendár (Sagan, 1999), ktorý predstavuje praktickú pomôcku na uvedomenie si časových relácií jednotlivých období v rámci univerzálnej evolúcie.

1. január – Veľký tresk

1. máj – vznik našej galaxie

9. septembra – vznik našej slnečnej sústavy

14. septembra – utvorenie Zeme

asi 25. septembra – Počiatok života na Zemi v praoceánoch

2. októbra – utvorenie najstarších známych hornín na Zemi

9. októbra – pôvod najstarších skamenelín (baktérií a siníc)

asi 1. novembra – vynález sexu medzi organizmami

12. novembra – najstaršie skameneliny fotosyntetických rastlín

15. novembra – rozkvet eukariotických organizmov (s bunkovým jadrom)

1. decembra – na Zemi sa začína vytvárať významná kyslíková atmosféra

5. decembra – rozsiahla sopečná činnosť a utváranie kanálov na Marse

16. decembra - prvé červy

17. decembra – začiatok prvohôr a Kambria – rozmach bezstavovcov

18. decembra – prvý oceánsky plankton, rozkvet trilobitov

19. decembra – Ordovik – prvé ryby a prvé stavovce

20. decembra – Silur – prvé cievnaté rastliny, rastliny kolonizujú pevninu

21. decembra – začiatok Devonu – prvý hmyz, živočíchy začínajú kolonizovať pevninu

22. decembra – prvé obojživelníky, prvý okrídlený hmyz

23. decembra – Karbon – prvé stromy, prvé plazy

24. decembra – začiatok Permu – prvé dinosaury

25. decembra – koniec prvohôr, začiatok druhohôr

26. decembra – obdobie Triasu

27. decembra – Jura

28. decembra – Krieda – prvé kvety, vymretie dinosaurov

29. decembra – koniec druhohôr, začiatok tret'ohôr,

Kenozoikum, morské cicavce, **primáti**

30. decembra – evolúcia frontálnych lalokov u primátov, prví hominidi, gigantické cicavce

31. decembra – koniec Pliocénu, štvrtohozy

asi 13 : 20 – príchod Proconsula a Ramapithecina

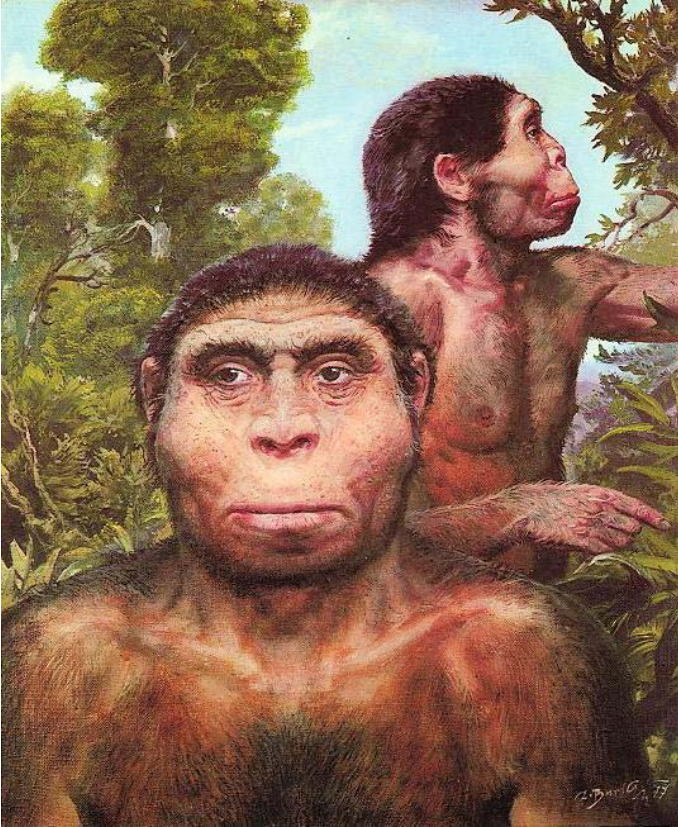
– pravdepodobných predchodcov človeka

asi 22 : 30 – príchod prvých ľudí rodu *homo*

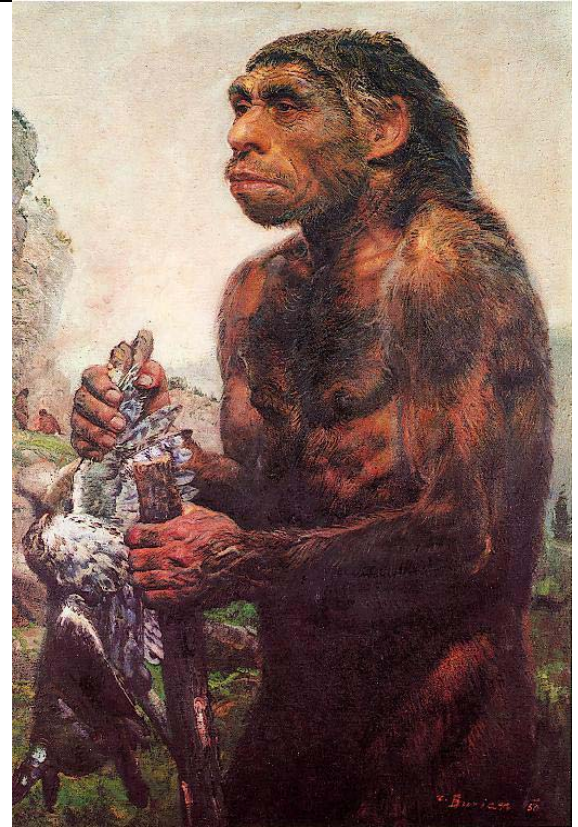
23 : 00 – široko rozšírené používanie kamenných

nástrojov

- 23 : 46 – pekingský človek skrotil oheň
- 23 : 56 – začiatok poslednej doby ľadovej
- 23 : 58 – moreplavci osídľujú Austráliu
- 23 : 59 – početné nástenné jaskynné maľby v Európe
- 23 : 59 : 20 – vynález poľnohospodárstva
- 23 : 59 : 35 – neolytická civilizácia, prvé mestá
- 23 : 59 : 50 – prvé dynastie vládcov Sumeru a Egypta,
rozvoj astronómie
- 23 : 59 : 51 – vynález abecedy, Akkadská ríša
- 23 : 59 : 52 – Chamurapiho zákonník v Babilóne,
stredná ríša v Egypte
- 23 : 59 : 53 – bronzová metalurgia, mykénska kultúra,
trójska vojna, olmécka kultúra, vynález kompasu
- 23 : 59 : 54 – železná metalurgia, prvá Asýrska ríša,
Izraelské kráľovstvo, založenie Kartága Féničanmi
- 23 : 59 : 55 – Ašókandská India, dynastia Čchin v Číne,
perikleovské Atény, narodenie Buddhu
- 23 : 59 : 56 – euklidovská geometria, archimédovská
fyzika,
ptolemaiovska astronómia, Rímska ríša,
narodenie Krista
- 23 : 59 : 57 – nula a desiatková sústava vynájdené
v indickej aritmetike, pád Ríma,
muslimské výboje
- 23 : 59 : 58 – Májska civilizácia, dynastia Sung v Číne,
Byzantská ríša, mongolské nájazdy,
križové výpravy,
- 23 : 59 : 59 – renesancia v Európe, objaviteľské
výpravy z Európy a Číny dynastia Ming,
objavenie experimentálnej metódy vo vede
- 0 : 00 : 00 – terajší moment – prvá sekunda nového roka široký rozvoj vedy
a technológie, vznik globálnej kultúry, osvojenie si
prostriedkov sebazničenia ľudským druhom, vstup človeka
do Kozmu, prvé kroky pri výskume planét pomocou družíc
a kozmických lodí, hľadanie mimozemských civilizácií

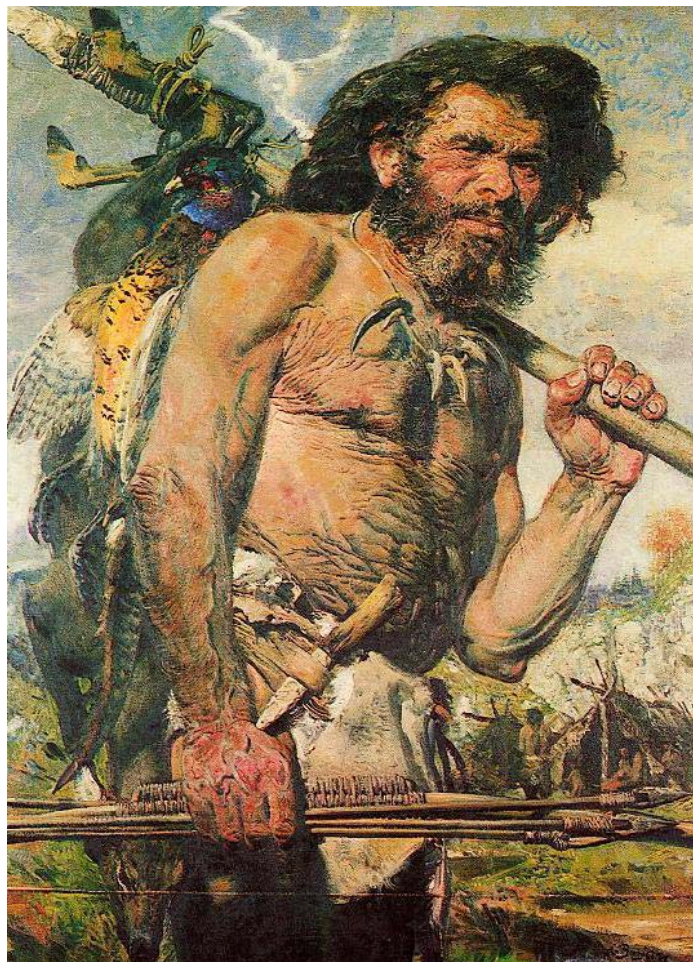


Homo erectus (ca. 1mil. – 300 000 pnl)



Homo sapiens neanderthalensis
(ca. 140 000 – 40 000 pnl)

Homo sapiens sapiens (ca. 15 – 10000 pnl.)



FLOW A NĚKTERÉ DALŠÍ MOTIVAČNÍ KONCEPTY

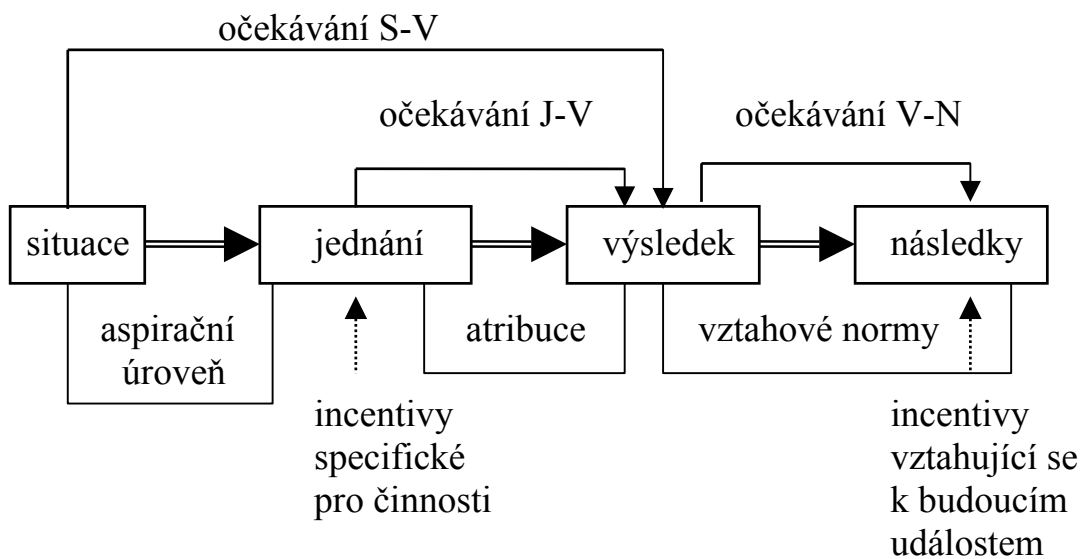
František MAN, Iva STUHLÍKOVÁ
Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita, České Budějovice

Prožití „flow“ jako podnět k dokončení činnosti

Pozorujeme-li motivované chování z obecného hlediska, je nápadné, že incentivy mohou být zakotveny v různých částech průběhu jednání. Často jsme aktivní, abychom dosáhli úspěchu, který má atraktivní výsledky. Motivující podnět leží tudíž v následcích, o které usilujeme. Člověk cestuje z místa A do místa B, aby učinil něco důležitého (obhájil Ph.D.) či příjemného (např. dovolenou). To, co aktivitu iniciuje a vede, vychází časově a věcně logicky z jednání (z realizace činnosti) – primárně však dosažení místa B. Od popsané situace se odlišují aktivity, které jsou uskutečňovány převážně kvůli atraktivitě provádění. Horolezec nepotřebuje žádnou zvláštní aktivitu v cílovém bodě, přesto ale bude nový cíl znovu hledat.

Obr. 1

Dva druhy incentivů v Rozšířeném modelu učební motivace (podle Rheinberga, 1989, s. 14)



Oba typy incentivů (podnětů) jsou zde analyzovány a postaveny proti sobě pouze teoreticky. Ve skutečnosti mohou nastupovat v různých kombinacích a proměnách. Rheinberg (1989) užívá k jejich rozlišení dvojici pojmů „účelově či na činnost centrované podněty“, protože obvyklejší dělení na „extrinziční a intrinziční motivaci“ (e.g. Deci & Ryan, 1985; Mareš, Man, Prokešová, 1996; Pekrun, 1988; Schiefele, 1996) není jednotně používáno. kromě toho je poněkud hodnotově zatíženo (intrinziční je jako vnitřní/pravdivé jaksi dobré, extrinziční jako vnější/nepodstatné spíše nepravdivé /cf. kritika Rheinberg, 2000/).

Kvalitativní motivační analýzy ukazují, že při podnětech soustředěných na činnost vznikají prožitky, které jsou specificky spojeny s touto činností v jejím typickém provedení. Vedle toho jsou však také specifické podněty, které opakovaně vystupují i v rozdílných činnostech (Rheinberg, 1993). Příkladem může být tzv. flow prožitek, který jako první popsal Csikszentmihalyi (1975, 1999; český překlad z knihy z r. 1990; či přehledová stať Řepka & Man /in press/). Míněn je nereflexivní, úplný vznik prožitku při hladce uskutečňované činnosti, kterou má člověk navzdory vysoké náročnosti pod kontrolou. Takový stav bývá většinou prožíván jako příjemný. Csikszentmihalyi objevil tento stav, když se dotazoval osob, které byly zaujaty určitou činností (tanec, horolezectví), aniž by za to dostávaly konvenční odměnu.

Při svých kvalitativních analýzách se výše uvedený autor převážně setkával s těmito šesti komponentami (podle Csikszentmihalyi, 1975; Rheinberg, 2000, s. 153):

1. Požadavky na jednání a následná zpětná vazba jsou prožívány jako jasné a bez interpretace. Člověk v průběhu činnosti ví, co má správně udělat a nemusí o tom přemýšlet.
2. Člověk se cítí optimálně zatížen. I přes vysoké požadavky má ale pocit, že má průběh činnosti ještě pod kontrolou.
3. Průběh dění je prožíván jako hladký. Jednotlivé kroky přecházejí plynule do následujících fází, jako by dění běželo řízeno vlastní vnitřní logikou (právě z této komponenty pravděpodobně vzniklo označení „flow“).
4. Koncentrace přichází sama od sebe přirozeně jako dýchání. Dochází k vytěsnění všech kognic, které nejsou bezprostředně zaměřeny na současnou regulaci provádění.
5. Je značně ovlivněno prožívání času. Hodiny běží jako minuty.
6. Člověk se zcela ponořuje do vlastní aktivity (jde o splnutí já s prováděnou činností). Dochází ke ztrátě reflexivity a sebeuvědomění.

Takto charakterizovaný flow prožitek došel ve vědeckých a ještě více v populárněvědeckých dílech po právu neobyčejně velké pozornosti. Od r. 1995 je dokonce ročně zachycována demoskopicky četnost flow prožitku (Allensbach 1995-2000). Podle uvedených údajů nezná tento stav jen asi 10% německých obyvatel. Asi 64% obyvatel Německa jej prožívají nejméně občas (24% z toho často). Informace o České republice nejsou k dispozici (stav v USA cf. Řepka & Man, v tisku).

„Experience Sampling Method – ESM“

Charakteristika a prednosti ESM

Odhlédneme-li od některých poněkud riskantních aktivit, jako je např. rychlá jízda na motorce v hustém silničním provozu, lze na flow jako na stav nahlížet pozitivně. Proto je pochopitelný velký zájem probádat trochu podrobněji strukturu flow, jeho podmínky, doprovodné znaky, případně následky. Přitom vyvstává základní problém, že flow se kromě jiného nevyznačuje svobodou reflexe. Tím je míněno, že ve flow je pozornost zaměřena ne na já a vnitřní prožitky, ale na regulaci náročných aktivit. V ideálním případě dojde ke splynutí já a činnosti. Jak může pak ale člověk podat při zpětném vzpomínání na minulý flow stav přesné informace?

Ve svých kvantitativních studiích Csikszentmihalyi uvádí, že se proto rozhodl provést měření co možná nejtěsněji za aktuálním stavem. K tomu používá tzv. Experience Sampling Method (ESM, Csikszentmihalyi & Larson, 1987). Při této metodě pokusné osoby nosí sebou celý týden signalizátor, který je většinou 8x za den upozorní v situacích, kdy to zpravidla neočekávají, činnosti přerušit a pokud možno ihned ohodnotit aktuální stav na uvedené stupnici. Předností této metody je, že měření je provedeno bezprostředně po přerušené činnosti. Tím jsou získána ekologicky validní data k prožitku v každodenních situacích.

Problémy ESM u Csikszentmihalyiho

Tento postup se jeví jako smysluplný a sledovanému záměru přiměřený. Ale ve zvolené konkretizaci má závažnou nevýhodu. Z nevysvětlitelných důvodů se stupnice pro posouzení prožitku jen z velmi malé části vztahují na ty komponenty, které byly v kvalitativní analýze sledovány jako charakteristiky flow. Místo toho se objevují otázky po méně významnějších jevech jako např. jaká je aktuální nálada, které věci byly dělány od posledního signálu, jaký je sociální kontext právě probíhající činnosti (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1991, s. 278-281) a mnoho dalších. Lze to sice do určité míry pokládat za informativní materiály, ale má to málo společného s prožitkem flow a charakteristikami jeho komponent.

Není sporu o tom, že tento způsob měření je ekonomický. Námitky lze vznést k jeho přesvědčivosti. Na stejnou úroveň je zde bez rozpaků kladena jediná podmínka vzniku flow se stavem flow, který chceme probádat podrobněji v jeho nejruznějších komponentách. Tak se například poněkud zjednodušeně vysvětluje zjištění k prožitku flow v zaměstnání versus prožitku ve volném čase (např. Csikszentmihalyi & Le Fevre, 1989), které pak vedly k málo rozšířenému osvětlujícímu modelu (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Massimi & Carli, 1988).

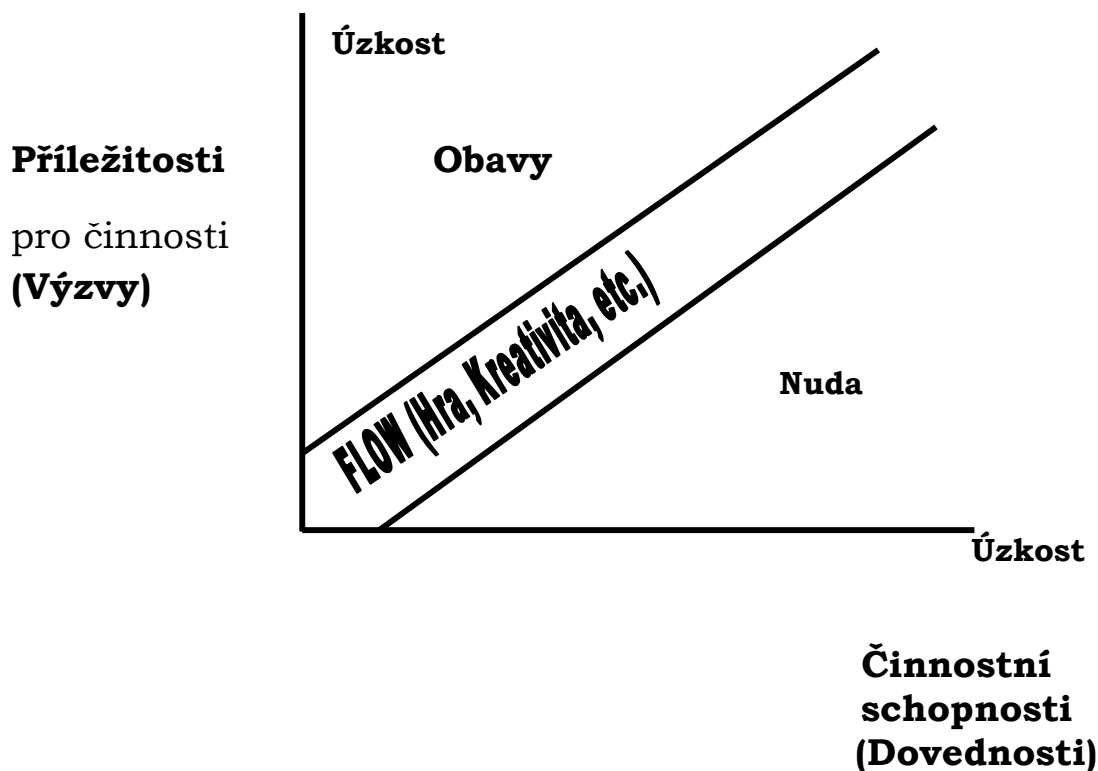
Problematická se jeví shodná přiměřenost mezi požadavky a schopnostmi s flow, protože v tomto srovnání lze očekávat individuální rozdíly, podle toho, zda někdo projevuje tendenci při kladení požadavků klonit se spíše k jednání s prožíváním úspěchu či neúspěchu

(Atkinson, 1957, Heckhausen, 1965, 1989). To by musely existovat osoby, které vykazují za takových podmínek srovnání ne flow, ale úzkost a obavu. Přesně to ukazují první nálezy při zlepšené EMS-technice (Rheinberg & Vollmeyer, 2001). Třetím problémem se jeví, že Csikszentmihalyi zdánlivě dlouho nerozlišoval náročnost úkolů (demands of activity), jako např. stupeň obtížnosti horolezecké trati či sjezdu na lyžích a výzvy (challenge) (nyní srovnej Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Řepka & Man, 2002). Motivačně psychologicky vzniká výzva přes úlohu mezi nároky (challenge) a schopnostmi. Tuto výzvu vztahuje ještě ke schopnosti, aby určil flow. Není jasné, jaký status má pak toto tvoření relací, zvláště, když autor používá nároky a výzvy jako zcela zaměnitelné koncepty. Při takové definiční nejasnosti nelze očekávat, že empirický výzkum přivede k osvětlení fenoménu flow.

Je vysoce pravděpodobné, že existující modely flow řada psychologů zná. Pro úplnost je bez dalšího vysvětlování uvádíme zde.

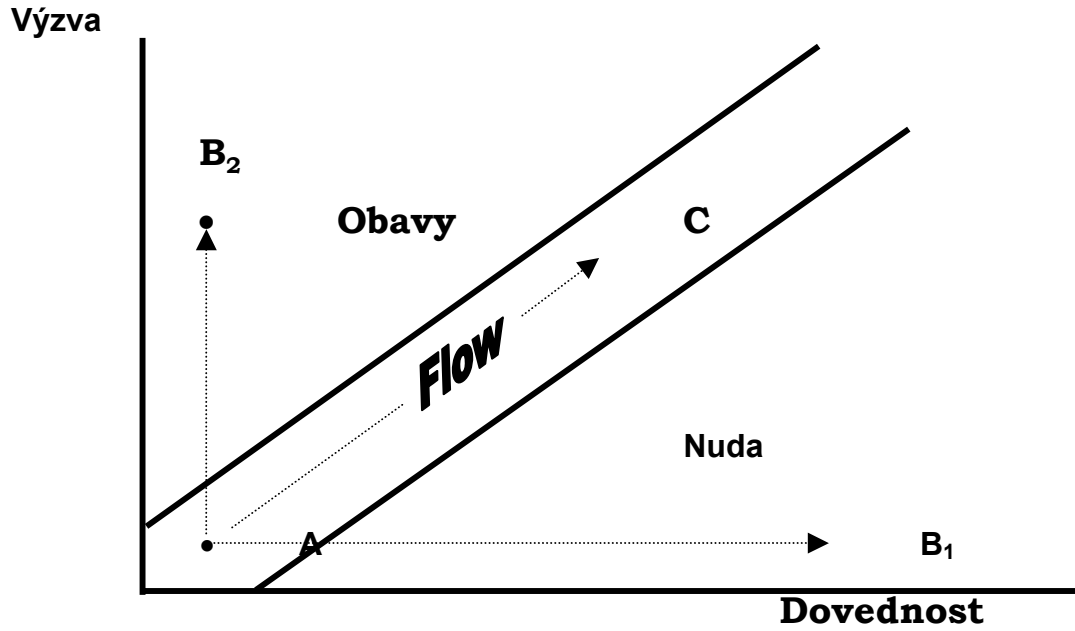
Obr. 1

Adaptováno z Csikszentmihalyi, 1975



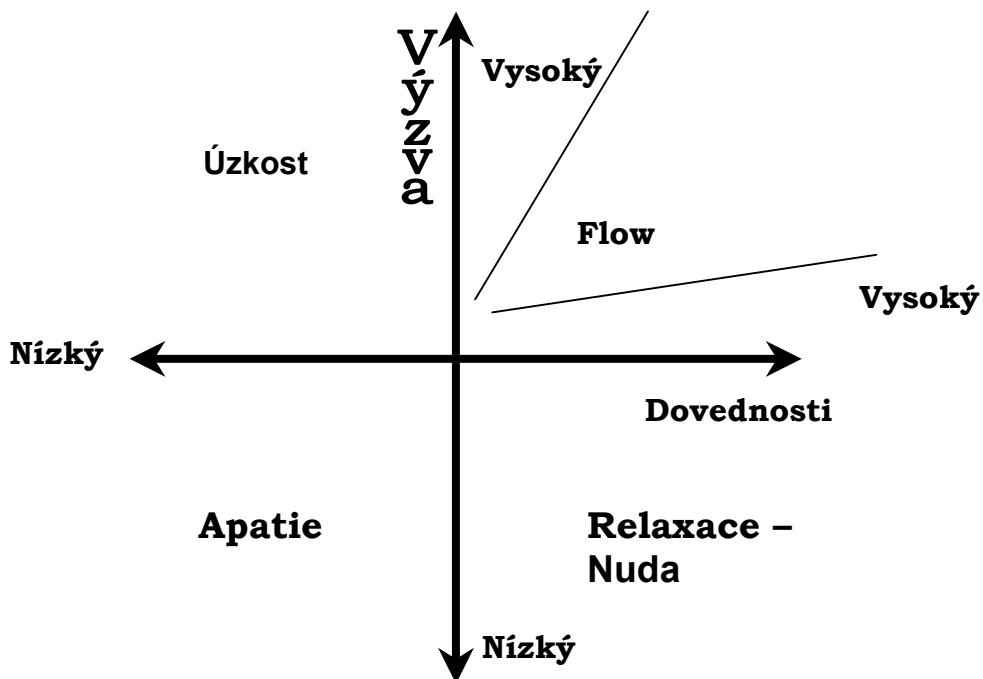
Obr. 2

Dynamika flow, hypotetický prenos od nízkej dovednosti k vysokej (i od stavu nízkej výzvy /A/) ke trom možným alternatívnym stavom (Adaptovano z Csikszentmihalyi, 1982)



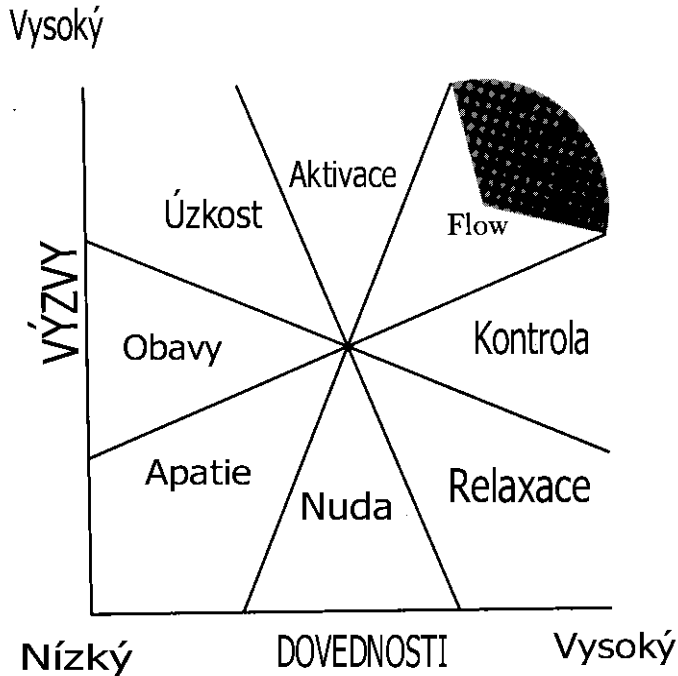
Obr. 3

Model „flow“ stavu (adaptovano z Csikszentmihalyi and Csikszentmihalyi, 1988)



Obr. 4

Adaptováno z Massimini and Carli 1988; Csikszentmihalyi 1990



Experience Sampling Method u Schallenberg

Technika tvoření ESM byla mezitím v německy mluvících zemích optimalizována Schallenbergem a jeho spolupracovníky (Schallenberg, 2000; Schallenberg & Pfister, 2000). Tato výzkumná skupina se vyhýbá záměně (směšování) nároků a výzev. Ve světově největších projektech těchto autorů byli probandi totiž konkrétně tázáni na náročnost činnosti (sedmibodová stupnice od „extrémně nízké“ až po „extrémně vysoké“) a na to, jak velmi se cítí touto činností osloveni – vybídnuti k aktivitě.

Vedle ohodnocení nároků a schopností je tímto projektem zachycena též pozitivní a negativní aktivace podle Circumflexového modelu afektivních stavů Larsena & Dienera (1992, s. 39; širěji cf. Stuchlíková, 2002, s. 19). Pozitivní aktivace, např. nadšený versus znuděný, čilý versus unavený; negativní aktivace, stresovaný versus uvolněný, ustaraný versus bezstarostný (cf. též Yik, Russell, & Barrett, 1999, či česky Řepka & Man, 2002). Přitom se ukázalo, že při srovnání schopností a nároků na vysoké úrovni (určení flow podle Csikszentmihalyiho, 1988) není zřetelně nadprůměrná jen pozitivní aktivace, ale též negativní aktivace leží pod průměrem všech měření. To platilo obzvláště pro činnosti, při nichž měl neúspěch závažné následky (Schallenger, 2000). Obdobné výsledky bylo možno čekat u Atkinsona (1957) či Heckhausena (1965, 1989) v případě, že zkoušky nebudou konat jen pokusné osoby s převažující tendencí dosáhnout úspěchu, ale šetření zahrne i osoby, které se

při schopnostech přiměřených požadavkům dostanou do situace orientované na úspěch (50% šance) /cf. Clarke & Havort, 1994/. Těmto teoretickým názorům by odpovídalo, že se při srovnání požadavků a schopností objeví velké individuální rozdíly. Obdobná zjištění se ukázala již ve výzkumu Monetyiho & Csikszentmihalyiho (1996). Do jaké míry lze tyto individuální rozdíly skutečně připsat zaměření výkonového motivu, je třeba ještě empiricky ověřovat.

Dotazníkový nástroj

Paralelně k popsané ESM-technice byly provedeny pokusy transformovat komponenty získané z kvalitativního výzkumu flow do položek dotazníku a předložit k posouzení probandům. Tak vyvíjel Rheinberg (1987) v německé jazykové oblasti krátkou škálu, která tematizuje různé komponenty flow a zjišťuje rovněž četnost výskytu. S touto stupnicí prozkoumali Thiel & Kopf (1989) strukturu a četnost výskytu flow i aktivity, při kterých flow prožitek vzniká. Protože stupnice byla dále rozvíjena (níže FKS), nebudeme se jí dále zabývat.

Speciálně pro činnost surfování po internetu vyvinuli Novak a Hoffmann (1997) specifickou stupnici. Bohužel se při vytváření stupnice přiklání praxi Csikszentmihalyiho a definují flow vztahem mezi skill a challenge.

Oba parametry jsou však reliabilními podstupnicemi (Cronbach's alfa kolem 0,87). K tomu se zmiňují ještě o dalších motivačně relevantních stupnicích při využití počítače, takže tento projekt je zajímavý pro ty, kteří se chtějí něco dovědět o stavu při surfování na internetu. Pro výpovědi vyplývající z projektu platí ovšem ta samá kritika, jaký byla řečena výše při ESM-technice u Csikszentmihalyiho.

Flow v jeho rozdílných komponentech je naproti tomu zachycován německým dotazníkem, který nedávno vyvinul Remy (2000). Dosud je využitelný pouze pro práci na počítači (psát referát či domácí práci na počítači) a vyzkoušen v počítačové hře „tetris“. Položky jsou použitelné také v jiných kontextech, protože při jejich formulaci se autoři vyhnuli specifickému zaměření. Dotazník je složen ze dvou oddělených dílčích stupnic. Tvoří je podmínky flow (s komponentami jednoznačná zpětná vazba a optimální náročnost, 11 položek) a prožitek flow (s komponentami omezování časového prožitku, plynulý vývoj jednání a zahloubání se stejně jako centrace pozornosti, 18 položek).

Stupnice flow vykazala na základě „eigenvalues“ třífaktorové řešení“. Lze ji pokládat za homogenní Cronbach's $\alpha = 0,91$. Dílčí stupnice flow se dají interpretovat 2faktorově, jako lehkost, snadnost (5 položek, $\alpha = 0,78$) a jednoznačnost úkolu (6 položek, $\alpha = 0,78$).

Tato stupnice s jejími 29 položkami je dobře použitelná v situacích, v nichž činnost není vykonávána pod časovým tlakem. K dispozici jsou srovnávací data pro kontext práce na počítači a počítačové hry „tertis“.

Krátká stupnice flow (FKS) *

Stanovení cílů a tvorba škály

Pokusili jsme se spojit techniku dotazníku s ESM technikou. Cílem bylo získat postup, který by umožnil zachytit během běžného všedního dne flow v jeho nejrůznějších komponentách. Snahou bylo vytvořit jednoduchou stupnici, kterou by bylo možno využívat při krátkém přerušení činnosti. Vyšli jsme ze škály Rheinberga & Vollmeyerové (2001), kteří zdůrazňují postup, jímž se dá flow měřit spolehlivě, ekonomicky a současně konceptu přiměřeně, tzn. jeho kvalitativně odlišné komponenty. Postup z vědeckých kruhů kolem Csikszentmihalyiho nebylo možno použít, protože je zde vyzdvížena přiměřenost schopností a požadavků. Vedle toho se zde objevuje i mnoho pro naši teorii irelevantního. Také jiné přesnější postupy se soustřeďují jen na vybrané aspekty flow (např. Pfister, Nussbaum, & Schallberger, 1998; Schallberger, 2000; Schallberger & Pfister, 2001) nebo byly vyvinuty jen pro určité třídy činnosti (nejčastěji počítačovou interakci) či pro určité třídy činnosti (Novak, Hoffman & Young, 1998, Remy, 2000). My však usilujeme o univerzálně použitelný postup.

Tvorba položek

Dále byla doplněna stupnice Rheinberga (1996). Tato škála byla postupně optimalizována pro rychlé, a quasi on line zachycení flow v nejrůznějších kontextech jednání. Hlavní problém spočíval v tom, že jednotlivé komponenty flow měly být popsány zcela specificky, měly ovšem být též použitelné pro libovolné činnosti. Těmto kritériím vyhovuje deset položek krátké stupnice flow v tabulce 1.

Tab. 1

1. Cítím se optimálně zatížený.
2. Moje myšlenky popř. aktivity běží plynule a hladce.
3. Vůbec nepozoruji, jak čas utíká.
4. Nemusím se namáhat, abych se koncentroval.
5. Mám úplně jasnou hlavu.
6. Jsem zcela pohroužen do toho, co právě dělám.
7. Správné myšlenky/pohyby přichází jakoby samy od sebe.
8. U každého kroku vím, co mám dělat.
9. Mám pocit, že mám průběh pod kontrolou.
10. Jsem zcela zahloubaný, že nevnímám okolí.

* Tato část vznikla ve spolupráci s F. Rheinbergem a R. Vollmeyerovou, Man a Stuchlíková se podíleli na české verzi FKS.

Protože existuje teoretický (a mezitím též empirický) důvod k myšlence, že určité podmínky u některých osob navozují nikoliv flow, ale obavu, potřebujeme i pro tuto krátkou škálu další položky (15,16,17). Podrobněji srovnej Hagtvet, Man & Sharma (2001). Na základě našich úvah i úvah Rheinberga a Csikszentmihalyiho jsme se kromě toho domnívali, že soustředění se na výsledky, kterých je třeba dosáhnout, by mohlo překážet stavu flow. Proto jsme připojili další dvě položky (11 a 12 – centrace na výsledek). Kromě toho uvádí Csikszentmihalyi intrinzivní motivaci jednou jako korelát, jindy jako komponentu flow. Proto byly do dotazníku začleněny položky 13 a 14.

Abychom získali informaci o valenci, byla zařazena ještě položka 18.

Tab. 2

11. Činnost má mít na konci určitý výsledek (cíl).
12. Na případné následky činnosti jsme právě nyní nemyslel.
13. Dělán právě to, protože to sám chci.
14. Cítím se dobře.
15. Něco, co je pro mě důležité, je ohroženo.
16. Nesmím teď udělat žádné chyby.
17. Dělán si starosti z neúspěchu.
18. Dělal bych teď raději něco jiného.

Pro zachycení teoreticky důležitého ohodnocení požadavků byly formulovány dvě položky, jednak prožívané potíže při činnosti (položka 19) a jednak schopnosti zkoumané osoby k činnosti (položka 20). Obě položky rovněž nepřímou indikují přiměřenost požadavků. Položka 21 zachycuje navíc přímo prožívanou přiměřenost požadavků.

Tab. 3

19. Ve srovnání se všemi jinými činnostmi, které jinak dělám, je nynější činnost
20. Myslím, že mé schopnosti v této oblasti jsou
21. Pro mě osobně jsou nynější požadavky

Shrnutí

Autoři uvádí problematiku „flow“ i v širším pojetí motivační psychologie a to v opoře o Rheinbergovo rozlišování incentivů specifických pro činnost a incentivů vztahujících se k budoucím událostem (cf. též Rheinberg, Man, & Mareš, 2001 v časopise *Pedagogika*). Diskutovány jsou Csikszentmihalyiho modely flow, jakož i měření flow na základě EMS, tak i dotazníkové nástroje vzniklé v německy mluvících zemích. V kontextu s českou verzí Krátké škály flow je poukázáno na vztahy k výkonové motivaci, zkouškové úzkosti (komponentě Obavy) a intrinsivní motivaci. Flow samozřejmě vykazuje korespondenci i k dalším motivačním konceptům, které však nejsou v této krátké stati uvedeny.

Literatura

- Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse (AWA) (1995-2000). Berichtsband I. Marktstrukturen. Allensbach: Institut für Demoskopie.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Clarke, S.G. & Haworth, J.T. (1994). „Flow“ experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, 85, 511-523.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Tun und Langeweile: im Tun aufgehen* (8. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (Eds.) (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *The psychology optimal experience*. New York: Harper & Row (český překlad *O štěstí a smyslu života*. Praha, nakladatelství Lidové noviny 1996).
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the Experience Sampling Method. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 529-536.
- Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Engeser, S. (2001). *Motivation, Handlungssteuerung und Lernleistung in der Statistikausbildung Psychologie*. Dissertation (in Vorb). Potsdam: Institut für Psychologie.
- Hagtvet, K.A., Man, F., & Sharma, S. (2001). Generalizability of self-related cognitions in test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 31, 1147-1171.
- Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. In H. Thome (Ed.), *Handbuch der Psychologie*, Bd. 2: Motivation (pp. 602-702). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Hrabal, V., Man, F. & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Jackson, S., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Larsen, R.J. & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. In M.S. Clark (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 13 (pp. 25-59). Newbury Park, CA: Sage.

- Man, F., & Stuchlíková, I. (2001). České předběžné verze dotazníků FKS, FAM a PANAV. Č. Budějovice: Jihočeská univerzita (nepublikováno).
- Mareš, J., Man, F., & Prokešová, L. (1996). Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. *Pedagogika*, 46, 5-17.
- Massimini, F & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (Eds.). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Novak, T.P., Hoffmann, D.L. & Young, Y.-F. (1998). Measuring the Flow construct in online environments: A structural modeling approach.
http://ecommerce.vanderbilt.edu/papers/flow.construct/measuring_flow_construct.html.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. Weinheim: PVU.
- Pfister, R., Nussbaum, P. & Schallberger, U. (1999). *Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit; Arbeitsbericht Nr. 3*. Zürich: Unveröff. Arbeitsbericht, Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Remy, K. (2000). *Entwicklung eines Fragebogens zum Flow-Erleben*. Bielefeld: Diplomarbeit. Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft.
- Rheinberg, F. (1987). *Fragen zum Erleben von Tätigkeit*. (Ein Fragebogen zur Erfassung des Flow-Erlebens im Alltag.). Psychologisches Institut der Universität Heidelberg.
- Rheinberg, F. (1989) *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1996). Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere „unvernünftige“ Motivationen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation, Volition und Handlung*. Enzyklopädie der Psychologie C/IV/4 (pp. 101-118). Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation*. (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2001). Flow-Erleben: Untersuchungen zu einem populären, aber unterspezifizierten Konstrukt. DFG Forschungsantrag. Universität Potsdam: Institut für Psychologie.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B.D. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica*, 2, 57-66.
- Rheinberg, R., Man, F., & Mareš, J. (2001). Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*, 51, 155-184.
- Řepka, E., & Man, F. (in press). Flow a optimální prožitek ve sportu. In B. Hodaň (Ed.). *Volný čas a jeho problémy*.
- Řepka, E., Hošek, V., Man, F. (2002). Vysoký výkon či optimální prožitek. Změna paradigmatu vyučování tělesné výchovy. *Studia Art et Sport*, 2, 24-39.
- Schallberger, U. (2000). *Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit: Eine Zwischenbilanz*. Zürich: Unveröff. Arbeitsbericht, Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Schallberger, U. & Pfister, R. (2001). Flow-Erleben in Arbeit und Freizeit. Eine Untersuchung zum Paradox der Arbeit mit der Experience Sampling Method. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 45, 176-187.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Thiel, D. & Kopf, M. (1989). *Merkmale des Flow-Erlebens*. Diplom-Arbeit. Psychologisches Institut der Universität Heidelberg.
- Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (1998). Motivationale Einflüsse auf Erwerb und Anwendung von Wissen in einem computersimulierten System. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 11-23.
- Yik, M.S.M., Russell, J.A. & Barrett, L.F. (1999). Structure on self-reported current affect: Integration and beyond. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 600-619.

SOCIÁLNOPSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY DETÍ S PORUCHAMI SPRÁVANIA.

Štefan MATULA, Alena KOPÁNYIOVÁ, ZUZANA MARDIAKOVÁ, Eva SMIKOVÁ
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Deti s poruchami správania vytvárajú roky rokové vážny interdisciplinárne-odborný a nepochybne aj celospoločenský problém. Na prvom mieste sú tangovaní rodičia, následne, v priebehu detstva a dospievania týchto detí, školy a prípadne školské zariadenia a v neposlednom rade všetky represívne zložky spoločnosti v prípade, že je toto správanie v rozpore so zákonom po tom ako delikvent prekročí pätnásť, resp. osemnásť ročnú vekovú hranicu.

Vznik a vývin porúch správania (ako súčasti širšieho konceptu sociálnej patológie) chápeme ako proces založený na interakcii biologických, sociálnych a psychologických faktorov vo vývine jedinca. Pri analýze mechanizmov vzniku sociálno patologických javov vychádza sociálna patológia z jednoty prežívania a správania jednotlivca. Zároveň k analýze mechanizmov ich vzniku a vývinu pristupujeme z hľadiska požiadaviek aktívnej regulácie a autoregulácie procesov optimalizácie takéhoto správania.

Pod sociálne patologické správanie (včítane porúch správania v detskom veku) zaraďujeme také behaviorálne prejavy jednotlivca, ktorými sa odchyľuje od prijatých zvykov a noriem spoločnosti, v ktorej žije, čím viac alebo menej utvára ťažkosti sebe a druhým. Porušuje práva ostatných a zlyháva v interpersonálnych vzťahoch i v napĺňaní zmysluplných životných perspektív.

Typickými prejavmi v rannom detstve sú krádeže, záškoláctvo, lož a odpor voči autorite. V adolescencii potom excesívne pitie alkoholu, zneužívanie zakázaných drog, nepriateľstvo, násilie a neobvykle časté alebo agresívne sexuálne správanie.

V súčasnej medzinárodnej klasifikácii chorôb MNK-10 (Praha, Psychiatrické centrum 1992, 1996) sú poruchy správania u detí (F91) definované ako opakujúci sa a trvalý (trvanie najmenej 6 mesiacov) vzorec disociálneho, agresívneho a vzdorovitého správania, ktoré porušuje sociálne normy a očakávania primerané veku dieťaťa (napr. krádeže, bitky, krutosť voči ľuďom a zvieratám, opakované lži, záškoláctvo, úteky z domu). Poruchy správania sú v MNK -10 delené na *socializované*, keď dieťa má primerané väzby v rodine i mimo nej, a na *nesocializované*, keď v podstate akékoľvek hlbšie vzťahy, najmä vzťahy k vrstovníkom chýbajú. Niekedy býva ešte pripojené kritérium agresivity (delenie na agresívne a neagresívne formy) a ďalej eventuelne i väzba na prostredie, pretože u niektorých detí dochádza k prekračovaniu sociálnych noriem napr. iba v rodine.

Aj keď sú splnené tieto kritéria, nejde vždy o individuálnu psychickú poruchu správania u dieťaťa. Správanie dieťaťa niekedy v podstate plne zodpovedá očakávaniam rodiny (kriminálna subkultúra či rodinný delikventný kultúrny vzorec). A v tom prípade ide predovšetkým o poruchy správania podmienené sociálne (Trnovcová, 2002).

Predchádzať týmto prejavom správania nie je jednoduché, pretože sú vyvolávané veľkým množstvom premenných s rôznou mierou vzájomnej závislosti. Preto by podľa Němca a Bodlákovej (2001) malo byť výchovno-vzdelávacie pôsobenie na deti a mládež diferencované najmä vo vzťahu k osobnostným zvláštnostiam jednotlivcov, charakteristickým znakom cieľových skupín, špecifickosti rodinného prostredia žiakov i sociálneho prostredia školy.

Ak má aplikovaná psychológia čo najúčinnejšie prispievať na preventívnu minimalizáciu celospoločenských problémov, ktoré z existencie tejto časti našej občianskej spoločnosti vyplývajú, treba nám čo najpresnejšie analyzovať situáciu detí s poruchami správania

predovšetkým v školskom veku. Časť momentálne nami riešenej grantovej úlohy („*Selektívna psychologická prevencia porúch správania detí a mládeže*“) sme uskutočnili v spolupráci s Magistrátom hl. mesta SR Bratislavy (Matula, Kopányiová, Smiková, Mardiacová, 2002). Konkrétne výsledky predmetného výskumu podrobne analyzujeme v dvoch posteroch, uvedených v tomto zborníku. (bližšie pozri: porovnávaciu analýzu charakteristík detí s problémovým a nep problémovým správaním, resp. kvalitatívne a kvantitatívne charakteristiky rizikového (problémového) správania detí a adolescentov – použitie posudzovacích metódik.)

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie venuje skúmaniu prevencie porúch správania, resp. sociálno patologických fenoménov všeobecne (tak na úrovni základného ako i aplikovaného výskumu) systematickú pozornosť už od roku 1983. V rovine aplikovaného výskumu ide o longitudinálne sledovanie a (na základe jeho výsledkov) priebežné precizovanie integrovaného systému preventívnej poradenskej starostlivosti o deti a mládež s poruchami správania, od roku 1993 inštitucionálne rozvíjaného v centrách výchovnej a psychologickéj prevencie. Základný výskum problematiky psychologickéj prevencie porúch správania u detí a mládeže (ako nevyhnutné teoretické východisko a metodologický predpoklad praktického rozvíjania a priebežnej precizácie tohoto preventívneho systému) uskutočňujeme priebežne od roku 1991 v štyroch grantových úlohách. V rokoch 1991 - 1993 sme riešili grantovú úlohu: *Prevencia sociálnej patológie u detí a mládeže* a v priamej nadväznosti na jej úspešné riešenie druhú grantovú úlohu: *Efektívnosť psychologickéj intervencie v prevencii porúch správania* (1994 - 1996). Výsledky tretej grantovej úlohy (*Psychologická prevencia porúch správania ako optimalizácia vývinu osobnosti dieťaťa*), riešenej v rokoch 1997 – 1999 slúžili ako východisko štvrtej, ktorú riešime v súčasnom období : *Selektívna psychologická prevencia porúch správania u detí a mládeže* (2000 – 2002).

Výsledky prvých troch grantových úloh naznačili najmä, že chlapci s poruchami správania, vykazujú nižšiu mieru psychotizmu, nižšiu úroveň prežívania úzkosti a zníženú úroveň externality. V ich osobnostnej štruktúre sa vo vyššej miere prejavujú prvky agresivity, hostility a relatívne nižšia úroveň prosociálnych tendencií.

Po absolvovaní skupinového preventívneho poradenského programu dochádza k zmenám v behaviorálnych prejavoch agresivity (pozitívny posun k akceptovateľným formám), posilňujú sa prosociálne tendencie v správaní, znižuje sa intenzita úzkostných reakcií, dochádza k pozitívnemu obratu v sebahodnotení a vo vnímaní rodičovských výchovných prístupov. Ambulantný skupinový poradenský program ovplyvňuje vývin prosociálneho správania v pozitívnom smere (u chlapcov s poruchami správania sa významne zvyšuje najmä egalitárstvo, altruizmus a prosociálne tendencie).

Faktorovou analýzou sme z celkového počtu 98 sledovaných premenných následne identifikovali sedem faktorov, ktoré majú vzťah k poruchám správania (priame prejavy problémového správania, výchovné rodičovské prístupy, vzťah ku škole a sebaopínanie v jej podmienkach, emocionalitu, všeobecné rozumové schopnosti, extraverziu a úzkostlivé správanie).

V súčasnej výskumnej etape činnosti grantového tímu sa naše aktivity koncentrujú najmä na precizáciu indikačného inventára preventívnych metód využívaných v rutinnej praxi centier výchovnej a psychologickéj prevencie, overovanie efektívnosti psychologických a výchovných preventívnych programov v špecifických oblastiach psychického a sociálneho vývinu rizikovej populácie a na ďalšie rozpracovanie experimentálnej klasifikácie fáz selektívnej psychologickéj a výchovnej prevencie (pozri obr.1). Schéma je vertikálne členená podľa deklarovaných piatich fáz výchovnej a psychologickéj preventívnej starostlivosti, ktorými by v ideálnom prípade mal prechádzať každý klient centra. V dnešnej vývinovej

etape rozvoja centier nie je praktická realizácia navrhovaných fáz uskutočniteľná v plnom rozsahu (predovšetkým, ale samozrejme nielen, vzhľadom na historicky opodstatnenú nedostatočnú úroveň personálnej a metodologickej vybavenosti CVPP). Horizontálne členenie schémy je dané piatimi odbormi (profesiami), ktoré na činnosti centra výchovnej a psychologickéj prevencie participujú. Odbory sú zoradené v poradí, v akom by v ideálnom prípade mali z hľadiska školského rezortu postupne pristupovať do tímovej práce v záujme integrovanej preventívnej ochrany dieťaťa ohrozeného rizikom sociálno – patologického vývinu.

Obr. č. 1.: Metódy selektívnej výchovnej a psychologickéj prevencie v jednotlivých fázach integrovanej starostlivosti CVPP

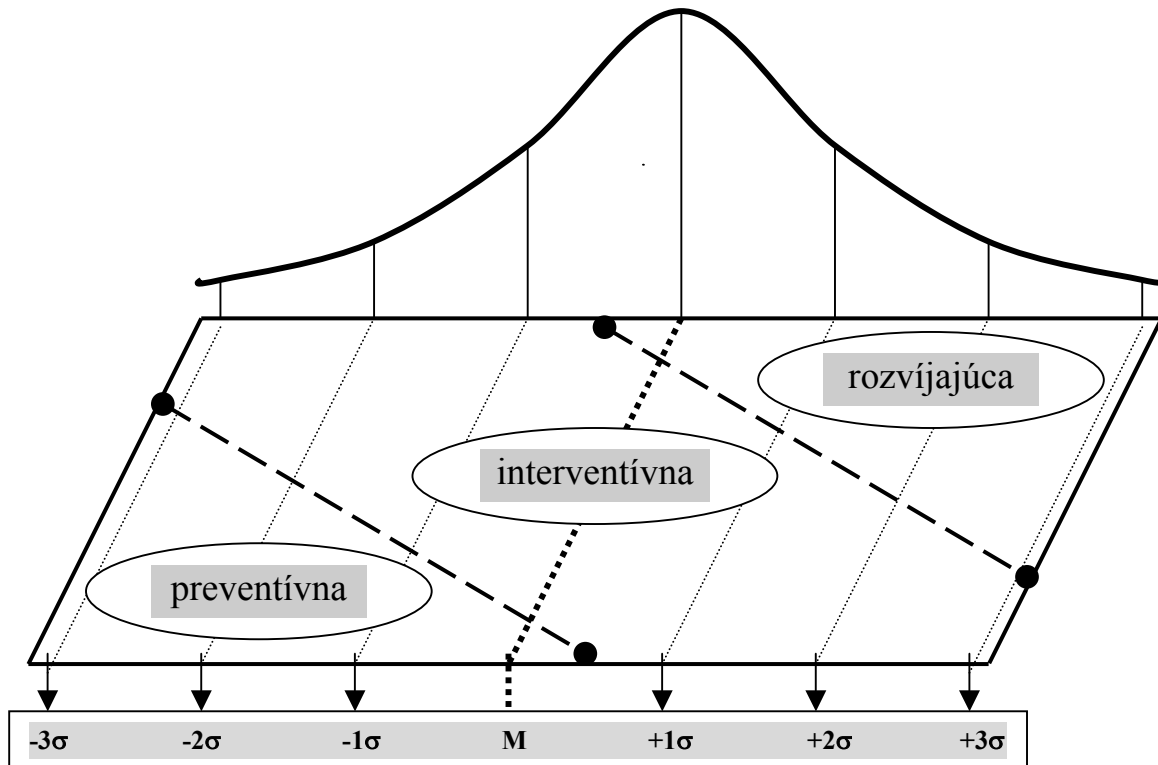
FÁZY STAROSTLIVOSTI					
ODBORY PROFESIE	depistážna	Diagnostická	poradenská	(psycho)- terapeutická	rehabilitačná
špeciálna pedagogika	depistážne dotazníky špeciálnych porúch učenia	špeciálne pedagogické diagnostické metódy	špeciálnopedagogické poradenstvo	reedukácia	špeciálna pedagogická rehabilitácia
liečebná pedagogika	depistážne dotazníky psychosociálneho ohrozenia	liečebno pedagogické diagnostické metódy	liečebnopedagogické poradenstvo	liečebná výchova	liečebno výchovná rehabilitácia
psychológia (zákon NR SR č. 199 / 1994)	depistážne dotazníky rizikového psychického vývinu	psychodiagnostické metódy	psychologické poradenstvo	psychoterapia	psychorehabilitácia
sociálna pedagogika	depistážne metodiky odchýlok sociálneho správania	sociálne pedagogická diagnostika	sociálne poradenstvo	socioterapia	sociálna rehabilitácia
sociálna práca (zákon NR SR č. 195 / 1998)	depistážne metodiky vzniku sociálnej núdze	sociálne pracovná diagnostika	sociálne poradenstvo	socioterapia	sociálna rehabilitácia

© Štefan Matula (2001)

Ak sme v uplynulých štádiách výskumného riešenia problematiky postulovali predpoklad, že individuálnu stratégiu prevencie treba budovať predovšetkým v závislosti na individuálne špecifickej konfigurácii biologických, sociálnych a psychologických (osobnostných) faktorov v etiológii vzniku porúch správania (a tento predpoklad sa nám potvrdil), je potrebné za ďalší krok považovať postulát o potrebe chápania nielen psychologickéj prevencie, ale i psychologickéj intervencie ako dvoch fáz integrovanej starostlivosti o deti a mládež s poruchami správania v interodborovom kontexte.

Pritom tak psychologickú prevenciu ako i psychologickú intervenciu je nutné pokladať za psychologickú činnosť, legislatívne striktno vymedzovanú zákonom NR SR č. 199/1994 o psychologickú činnosť a Slovenskej komore psychológov. Jedným z priebežných výstupov aktuálne uskutočňovanej analýzy metód selektívnej výchovnej a psychologickéj prevencie v jednotlivých fázach integrovanej starostlivosti CVPP je koncept troch úrovní psychologickéj činnosti v kontexte normálneho rozloženia ovplyvňovaného javu. (obr. č. 2)

Obr. č. 2 : Tri úrovne psychologickéj činnosti v kontexte normálneho rozloženia ovplyvňovaného javu



© Štefan Matula (2002)

Pracovný model *troch úrovní psychologickéj činnosti v kontexte normálneho rozloženia ovplyvňovaného javu* na obr. č. 2 dáva do vzájomného vzťahu preventívnu a interventívnu psychologickú činnosť na pozadí Gaussovoho normálneho rozloženia psychologického (príp. sociálneho) javu, ktorý býva spravidla zámerným objektom takejto činnosti (napr. poradenská práca s deťmi, príp. s mládežou s poruchami správania). V protiklade so statickým chápaním tradične dualistického rozdeľovania poradenskej psychologickéj činnosti na činnosť interventívnu a preventívnu (napr. Koščo a kol., 1987) pokladáme tak psychologickú prevenciu ako i intervenciu za dve metodicky i metodologicky vzájomne prelínajúce sa úrovne psychologického poradenstva s tým, že rozdiel medzi nimi nie je ani tak metodický, ako kontextuálny vo vzťahu k frekvencii výskytu javu, ktorý je ich objektom. Treťou úrovňou je „rozvíjanie“ pozitívnych potencialít (v relatívnom protiklade s preventívnu úrovní, ktorá by mala dominovať predovšetkým na opačnej strane Gaussovej krivky).

Ďalšie teoretické rozvíjanie vyššie prezentovaného modelu ako i jeho praktická verifikácia v činnosti prílušných psychologických inštitúcií by sa malo stať jedným z ťažiskových cieľov nášho výskumu.

Literatúra:

Koščo, J. a kol.: Poradenská psychológia. SPN, 1987

Matula, Š., Kopányiová, A., Smiková, E., Mardiacová, Z.: Správa o deťoch a mládeži s poruchami správania v Bratislave. Materiál na rokovanie komisie pre mládež, vzdelávanie a šport MsZ hl. mesta SR Bratislavy, 26 s., Bratislava, 2002

Mezinárodní klasifikace nemocí. 10.revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka.(Přel. z angl.orig). Praha, Psychiatrické centrum, 1992

Mezinárodní klasifikace nemocí. 10.revize. Duševní poruchy a poruchy chování. Diagnostická kritéria pro výzkum.(Přel. z angl.orig). Praha, Psychiatrické centrum, 1996

Němec, J., Bodláková, I.: Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže, Eteria, s.r.o., Praha, 2001

Trnovcová, K.: Incidencia sociálno – patologických javov u žiakov ZŠ. Diplomová práca. Bratislava, Katedra psychológie FFUK, 2002.

KVALITATÍVNE A KVANTITATÍVNE CHARAKTERISTIKY RIZIKOVÉHO (PROBLÉMOVÉHO) SPRÁVANIA DETÍ A ADOLESCENTOV – POUŽITIE POSUDZOVACÍCH METODÍK

Štefan MATULA, Alena KOPÁNYIOVÁ

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Dieťa sa v priebehu vývoja učí diferencovať žiadúce a nežiadúce správanie i vhodnosť správania vo vzťahu k určitej situácii. Nejde len o to, aby dieťa príslušné normy poznalo, ale sa podľa nich správalo.

V strednom školskom veku vzrastá význam skupiny vrstovníkov ako normatívnej skupiny. Trieda má teraz značnú autoritu a dieťa v nej potrebuje získať dobrú pozíciu. Skupina žiakov má však svoje vlastné špecifické normy, radikálne generalizované a platné pre všetkých bez rozdielu. Skupina detí stredného školského veku už vie konať ako celok a odlišné či menej kompetentné dieťa sa stáva terčom prejavov odmietavého správania.

V období dospievania je dôležitým znakom zmena myslenia, ktorá je daná rozvojom formálnych logických operácií. Dospievajúci začína uvažovať o dosiaľ neexistujúcich možnostiach, neakceptuje všetko, čo mu dospelí predkladajú. Nový prístup vedie k zvýšenej kritickosti k dosiaľ rešpektovaným normám. Odráža sa to v pubertálnom negativizme, ktorý vyjadruje potrebu dieťaťa uplatniť svoj vlastný názor. Dospievajúci sa odpútava od rodiny, od sveta nadradených dospelých. Tým sa mení jeho vzťah k autorite. Prestáva uznávať formálnu autoritu a hodnotí človeka na základe jeho reálnych schopností a vlastností. Vyžaduje otvorenosť, ale zároveň je citlivý na akékoľvek pripomienky, pretože je neistý (Vágnerová, 2000).

Takto popisuje vývinovú podmienenosť správania klasická učebnica psychológie. Zaujímali nás trendy problémového správania detí ZŠ, tak ako ich hodnotia učitelia. Štúdia je súčasťou grantového výskumu: *Selektívna psychologická prevencia porúch správania u detí a mládeže*, ktorý bol urobený spolupráci s Magistrátom hl. mesta Bratislavy.

Za cieľ nášho výskumu sme si stanovili:

A) zistiť na základných školách v Bratislave mieru výskytu detí ohrozených sociálnou patológiou.

B) skúmať, aké sú psychologické charakteristiky detí ohrozených sociálnou patológiou v porovnaní s deťmi, ktorých učitelia hodnotia ako bezproblémových.

Za deti ohrozené sociálnou patológiou považujeme deti s poruchami správania v najširšom chápaní. Pre potreby nášho výskumu za deti s poruchami správania považujeme tých žiakov ZŠ, ktorí podľa názoru ich triedneho učiteľa prejavujú také problémy či poruchy v správaní v škole, že sa už nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadujú, resp. vyžadovali by si odbornú pomoc. Za deti bez porúch správania budeme považovať tých žiakov ZŠ, ktorých ich triedny učiteľ označil ako bez problémov v správaní.

Výskum sme realizovali v dvoch fázach. V prvej fáze (v apríli 2002) sme všetkým základným školám v Bratislave zaslali poštou dotazník, v ktorom mal každý triedny učiteľ vo všetkých ročníkoch uviesť počet všetkých žiakov vo svojej triede a taktiež počet chlapcov a dievčat, ktorí podľa jeho názoru prejavujú také problémy v správaní v škole, že sa už nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami v škole a vyžadujú, resp. vyžadovali by si odbornú pomoc nadväzujúcu na ich výchovné pôsobenie. V druhej fáze, realizovanej v máji až júni 2002, sme z tých škôl, ktoré nám vrátili dotazník, vybrali v každom bratislavskom okrese (BA I až BA V) jednu školu, v ktorej sme uskutočnili psychologické vyšetrenie u vybraných žiakov štvrtých až deviatych ročníkov.

Výsledky

Vo výskume sme zisťovali psychodiagnostickými testami psychologické charakteristiky problémových detí na ZŠ v Bratislave. Experimentálnu skupinu tvorilo 63 detí s poruchami správania, z toho 10 dievčat a 53 chlapcov. Priemerný vek 13,26 roka. 5 žiakov navštevuje I.stupeň ZŠ a 47 žiakov II. stupeň ZŠ. Kontrolnú skupinu tvorilo 53 detí bez porúch správania, z toho 13 dievčat a 40 chlapcov. Skupina je zrovnocenená vzhľadom na ročníky i vek.

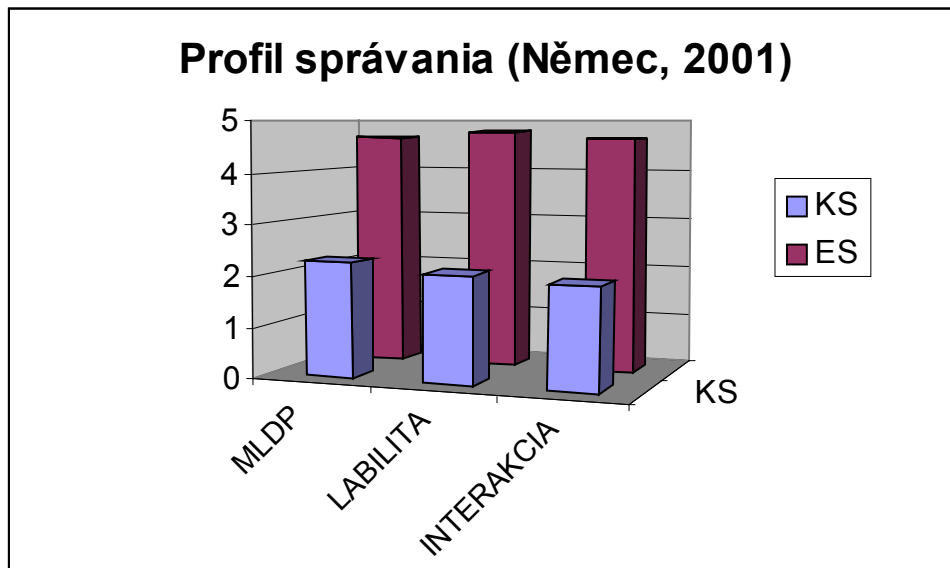
Posudzovacie škály hodnotenia správania žiaka učiteľom

Profil správania (Němec, Bodláková 2001)

Profil správania je škálovacia technika určená pre učiteľov, pomocou ktorej je možné zisťovať: a) profil správania detí a mladistvých predovšetkým s dôrazom na možné dispozície jedinca k sociálne patologickým prejavom, b) mieru maladaptability, emocionality, nestálosti, nezdržanlivosti a spôsob interakcie jedinca so sociálnym prostredím.

ES dosiahla v priemernom škálovom profile Profilu správania vysoko signifikantne (na 0,1% hladine významnosti) vyššiu hodnotu oproti KS. Deti s poruchami správania vykazujú na rozdiel od detí bez porúch správania profil správania s výraznými poruchami správania – a to vo všetkých zložkách, ktoré Profil meria - maladaptivita, labilita aj interakcia - a vysokou náchylnosťou k trestnej činnosti. Učitelia ich vidia tak, že sú lenivejší, emocionálne labilnejší, arogantnejší, neporiadni, menej rešpektujúci normy, viac impulzívni ako racionálni, náladoví a viac oponujúci a vzpurní než deti z kontrolnej skupiny (obr.1)

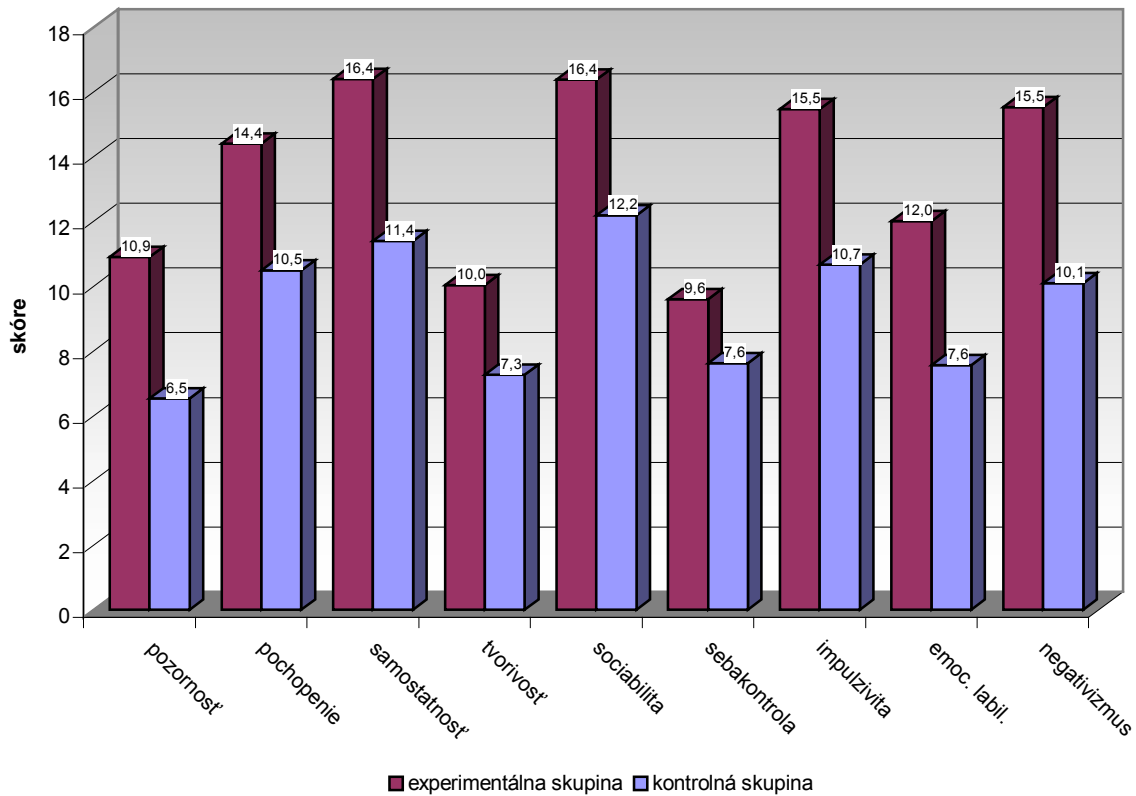
Obr. 1: Porovnanie ES a KS v Profile správania



Dotazník školského správania

V dotazníku školského správania dosiahla ES v porovnaní s KS vysoko významne (na 0,1% hladine významnosti) vyššie hodnoty v kategóriách „pozornosť“ (poruchy pozornosti), „impulzivita“, „emocionálna labilita“ a „negativizmus“ ako oproti KS. V kategóriách „pochopenie a vhl'ad do situácie“, „samostatnosť“, „tvorivosť“ a „sociabilita“ síce tiež sú významné rozdiely medzi skupinami, avšak s tendenciou úplne opačnou, problémoví boli hodnotení ako viac chápvaví, samostatní, tvoriví a sociabilní. V kategórii „vôľová sebakontrola“ neboli významné rozdiely medzi skupinami.

Obr. 2.: Grafické porovnanie profilu správania ES a KS vo faktoroch DŠS

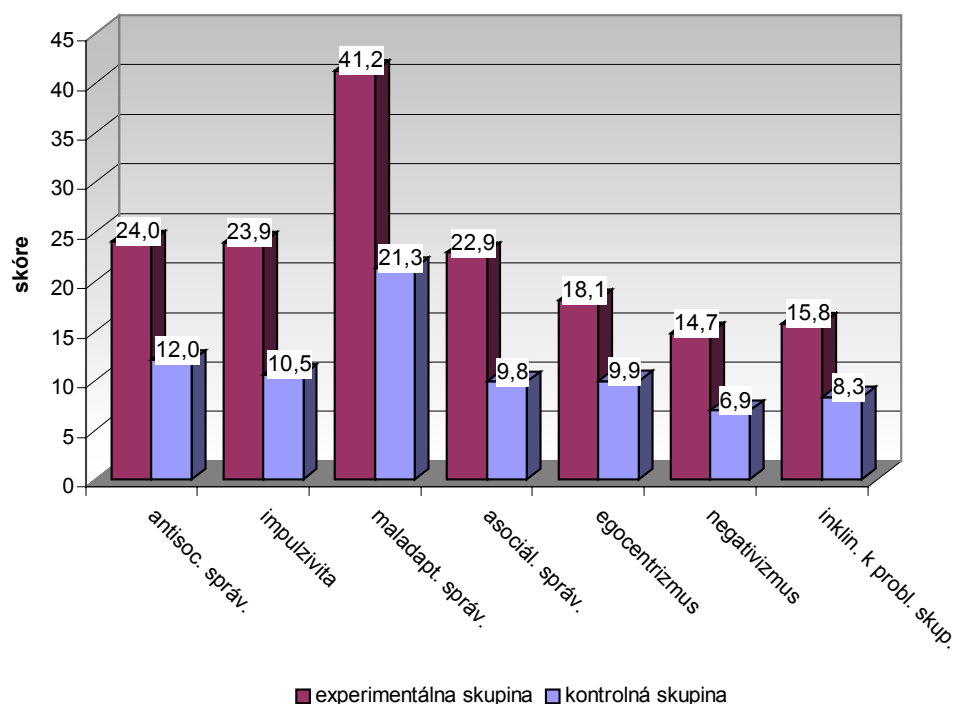


Dotazník rizikového správania

Správanie jednotlivých žiakov ES i KS tiež posúdili učitelia Dotazníkom rizikového správania (Mezera, 1998). Výsledky Dotazníka rizikového správania (DRS) ukázali, že vo všetkých jeho kategóriách: *asociálne správanie, antisociálne správanie, egocentrické správanie, impulzívne správanie, maladaptívne správanie, negativistické správanie, inklinovanie k problémovej skupine* sú vysoko významné rozdiely medzi skupinami, pričom ES vykazuje oproti bezproblémovým vyššiu tendenciu k sociálno-patologickému správaniu (obr.3).

V dotazníkoch, ktoré sme administrovali učiteľom, vyšli podobné charakteristiky ako skupiny detí s poruchami správania, ale rozdiely v porovnaní so skupinou detí bez porúch správania sa tu ukázali ešte výraznejšie.

Obr.3: Grafické porovnanie profilu správania ES a KS podľa faktorov DRS

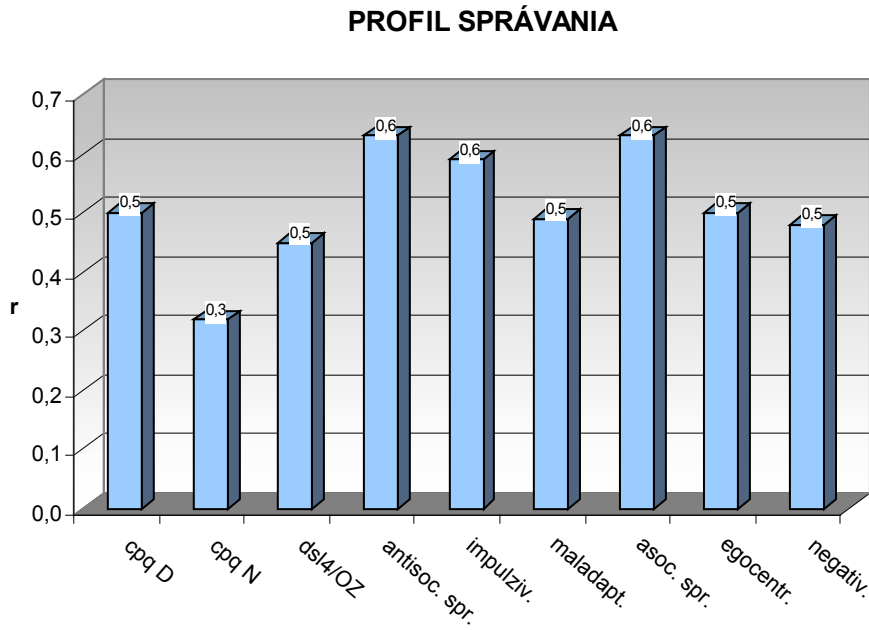


Korelačná analýza

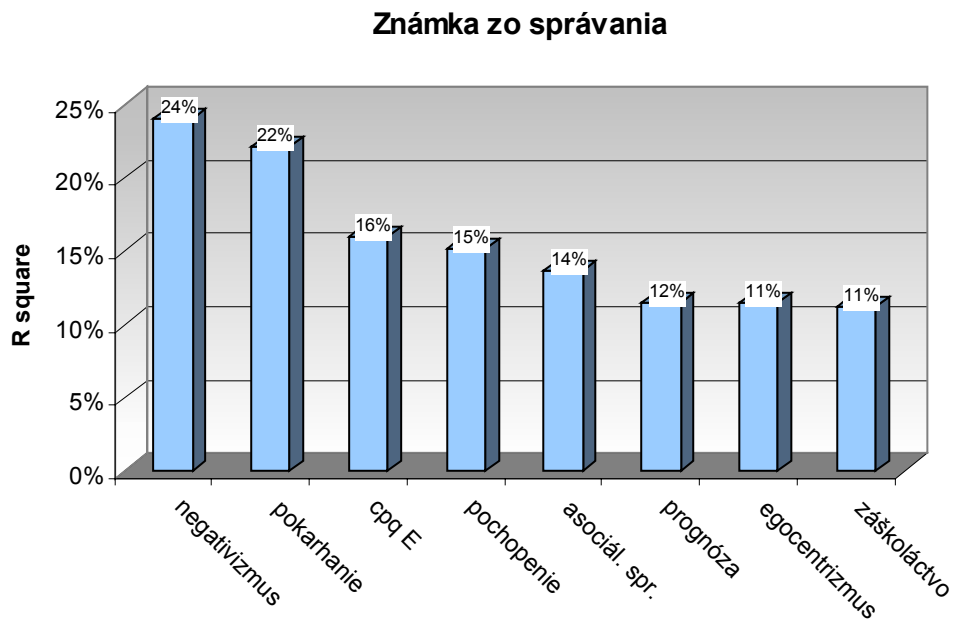
Vysoké skóre v Profile správania (správanie s výraznými poruchami správania a s vysokou pravdepodobnosťou trestnej činnosti) súvisí u detí s poruchami správania štatisticky významne s vyššou vzrušiteľnosťou a ľstivosťou v CPQ, s nižšou odolnosťou voči záťaži v D-S-L a vyšším skóre v kategóriách negativizmus, antisociálne správanie, impulzivita, maladaptívne správanie, asociálne správanie a egocentrizmus (obr.4).

Na zistenie, ktoré faktory rizikového správania významne ovplyvňujú hodnotenie správania žiaka v škole sme urobili korelačnú analýzu charakteristiky „známka zo správania“. Táto je významne sýtená týmito kategóriami DRS: negativizmus, asociálne správanie a egocentrizmus. Na osobnostnej úrovni tu vystupuje faktor dominancie. A zo školských charakteristík – ak má žiak pokarhanie, zlú prognózu vývinu a je záškolák. Ak sa u žiaka prejavuje výrazný negativizmus, egocentrizmus a asociálne správanie, má črty dominantného typu osobnosti, je záškolák, dostal pokarhanie a učiteľ predpokladá zlú prognózu v ďalšom období – hovoríme o žiakovi so zníženou známkou zo správania. (obr.5).

Obr.4.: Profil správania



Obr. 5.: Známká zo správania



Hodnotenie detí učiteľmi

Experimentálna skupina vykazovala vo väčšine sledovaných faktoroch jednotlivých dotazníkov, resp. testov oproti kontrolnej skupine odlišné psychologické charakteristiky vo všetkých testoch a dotazníkoch a táto odlišnosť smerovala k potenciálnemu riziku sociálne patologického správania u experimentálnej skupiny na rozdiel od kontrolnej skupiny, avšak miera tohto rizika bola výrazne vyššia v dotazníkoch, ktoré vyplňali učitelia ako v dotazníkoch administrovaných samotným žiakom.

Deti s poruchami správania vykazujú na rozdiel od detí bez porúch správania (podľa Profilu správania) profil správania s výraznými poruchami správania a vysokou náchylosťou k trestnej činnosti. Podobný výsledok sme zaznamenali aj v DRS, podľa ktorého deti s poruchami správania vykazujú výrazné antisociálne správanie, impulzivitu, maladaptívne správanie, asociálne správanie, egocentrizmus, negativizmus a inklinovanie k problémovej skupine na rozdiel od detí bez porúch správania.

Tieto dotazníky vyplňali učitelia a tí niekedy vnímajú žiakov v horšom svetle, než akí v skutočnosti sú, avšak na druhej strane tento výsledok nemusí byť až taký nereálny, keď ho porovnáme s výsledkami v ostatných dotazníkoch, ktoré vyplňali samotní žiaci (Pozri poster Smiková, Matula).

Podľa DŠS sú deti s poruchami správania podstatne negativistickejšie, impulzívnejšie, sociálne labilnejšie, neschopné udržať si na vyučovaní pozornosť ako deti bez porúch správania. Sociálna labilita a impulzivita sa potvrdila aj dotazníkom CPQ a D-S-L. Deti z ES sú však tiež podľa učiteľov samostatnejšie, tvorivejšie, sociabilnejšie a chápavejšie. Ako sme už vyššie naznačili, väčšia samostatnosť a nezávislosť od poľa sa potvrdila aj v osobnostnom dotazníku CPQ.

Literatúra u autorov.

MEDZINÁRODNÉ POROVNANIE A GENDER ODLIŠNOSTI PREMENNÝCH ZVLÁDANIA V RANNEJ ADOLESCENCII *

Luba MEDVEĎOVÁ, Tatiana TORDAJI-ZIMA
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

The contribution is focused on analysis of difference in the level of use of personal and family coping strategies between Slovaks and Yugoslavs (of Slovak minority). The results clearly favored the Yugoslav pubescents. They are generally more active, more productive and use more coping strategies confirmed by research studies as more effective. The concrete statistically significant effect of nationality was mostly observed in use of problem-oriented coping, and support-seeking strategies. As regards coping behavior in family, it was found that in families of Yugoslav pubescents external coping strategies are more prevalent than in Slovak pubescents, which means that their parents seek and use more often social, and spiritual support. The contribution also analyzes intersexual differences both within the scope of international and national context.

The research sample consisted of 224 pupils of 5th to 8th grades, of which 107 were Yugoslavs and 117 Slovaks.

Tradične vychádzame z transakčnej teórie zvládania, v rámci ktorej sa v podstate skúmajú dva základné typy copingu. Prvý typ sa vzťahuje na snahu **zmeniť**, alebo **ovládnúť** niektoré stránky **osoby**, **prostredia**, alebo **vzťahu** medzi nimi, a druhý na úsilie **zvládnuť** alebo **regulovať negatívne emócie** spojené so stresovou epizódou.

Podľa B.E.Compassa (1987) možno účinné zvládanie stresu obecné charakterizovať ako flexibilitu a zmenu, a pri skúmaní zvládania stresu je nevyhnutné brať do úvahy kontext prostredia, vývinovú úroveň individua, osobné zdroje, skúsenosti so zvládaním a aktuálne reakcie.

Dôležitú koncepčnú otázku najmä v súvislosti s konštrukciou metodík predstavujú **subtypy copingu**. V zásade sa uvádzajú **4 obecné kategórie zvládacieho správania**:

- správanie, ktoré pôsobí priamo na stresor, alebo ho modifikuje,
- správanie, ktoré uniká z dosahu distressujúceho činiteľa alebo odvádza pozornosť iným smerom,
- správanie, ktoré pôsobí sebaukľudňujúco.
- správanie, ktoré vyhľadáva asistenciu iných.

Vychádzajúc z našich i iných výskumných zistení vieme, že rodina má zásadný význam nielen ako opora pri zvládaní stresu najmä u detí, ale aj ako činiteľ, ktorý najviac ovplyvňuje rozvoj a formovanie jednotlivých stratégií zvládania u jedinca. Dôležitým rámcom pre formovanie takýchto štruktúr je uplatňovanie pravidiel, tradícií a rituálov pri riadení rodiny. Rodičia slúžia aj ako model pre svoje deti pri osvojovaní si stratégií zvládania. Deti ich zvládanie pozorujú a identifikujú sa s nimi. Podľa viacerých zistení (napr. Shulman, 1993) rodičia, ktorí skúmajú a hľadajú aktívne riešenia, slúžia deťom ako efektívny model pre zvládanie, kým rodičia, ktorí sú pasívni alebo rigidní neposkytujú pozitívny model, ani oporu pre efektívne zvládanie. Keď sú rodičia ochotní prijať pomoc od iných, a riešia problémové situácie za účasti ostatných členov rodiny, ich deti neskôr vykazujú vyššiu úroveň samostatného a efektívneho zvládania.

* Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/7062/20

Hoci skúmaniu zvládania sa aj u nás venuje pomerne veľká pozornosť, neskúmalo sa zatiaľ zvládacie správanie v období rannej adolescencie v medzinárodnom kontexte. My sme mali túto možnosť a v našej výskumnej sonde nás zaujímal:

- **vplyv národnosti na osobné stratégie zvládania a percepciu rodinných stratégií zvládania a**
- **vplyv pohlavia na osobné stratégie zvládania a percepciu rodinných stratégií zvládania v rannej adolescencii.**

VÝSKUMNÁ VZORKA A POUŽITÉ METÓDY

Výskumnú vzorku tvorilo 107 žiakov 5. až 8. triedy Základnej školy Jána Čajaka so slovenským vyučovacím jazykom v Báčskom Petrovci v Juhoslávii (pochádzajúcich zo slovenskej minority) a 117 žiakov 5-8 tried ZŠ z Pezinka jako analogického mestečka na Slovensku. V súbore juhoslovanských detí bolo 56 chlapcov a 51 dievčat a v súbore slovenských 60 chlapcov a 57 dievčat.

1. Na meranie jednotlivých stratégií zvládania sme použili dotazník CCSC (Children's Coping Strategies Checklist - Ayers a kol., 1996) ktorý identifikuje *aktívne stratégie copingu* (kognitívne rozhodovanie, priame riešenie problému, hľadanie pochopenia a pozitívne prehodnotenie) *stratégie vyhľadávania opory* (hľadanie opory pri riešení problému a hľadanie emočnej opory), *stratégie rozptýlenia* (fyzické uvoľňovanie pocitov a rozptyľujúce aktivity) a *stratégie vyhýbania* (únikové aktivity a kognitívne vyhýbanie).
2. Dotazník Family Copes (Olson a kol., 1983) zachytáva pôsobenie rodiny ako vzoru formovaní stratégií zvládania a identifikuje 2 kategórie zvládania v rodine a to *internú*, ktorú predstavuje *pasívna stratégia zvládania* (vyhýbanie sa problému, pasívny postoj a vyčkávanie) a *riešenie problému* (rodina sa snaží aktívne riešiť problém) a *externú*, v rámci ktorej rodina hľadá *sociálnu oporu* v blízkom i širšom okolí, *odbornú/inštitucionálnu pomoc* a *duchovnú oporu*.

VÝSLEDKY

Pre zjednodušenie budeme výber Juhoslovanských Slovákov nazývať Juhoslovania a výber detí žijúcich na Slovensku – Slováci.

Na zistenie vplyvu národnosti na stratégie zvládania sme použili analýzu variancie (tabuľka 1). Na tabuľke vidíme, že Juhoslovania dosahujú vyššiu úroveň vo všetkých stratégiách zvládania (obrázok 1) s najvyššími rozdielmi v aktívnych stratégiách a stratégiách vyhľadávania opory, čiže v tých, ktoré sú v odbornej literatúre uvádzané ako efektívnejšie. Štatisticky vysoko významný vplyv národnosti v prospech juhoslovanských pubescentov sme zaznamenali na všetky stratégie zvládania s výnimkou pozitívneho prehodnotenia. Konkrétne na kognitívne rozhodovanie, riešenie problému, hľadanie pochopenia, ale aj na vyhľadávanie opory pri riešení problému a emočnej opory. Oveľa menší vplyv vykazuje národnosť na pasívne stratégie, kde sme zaznamenali štatisticky významný vplyv len na stratégiu kognitívneho vyhýbania opäť v prospech Juhoslovánov. Žiadny vplyv sa nepreukázal na stratégie rozptýlenia a únikové aktivity.

Zaujímalo nás aj vplyv národnosti na podsúbory chlapcov a dievčat osobitne, kde sme zistili, že významnosť tohoto vplyvu až na dve premenné v podstate kopíruje trend vplyvu národnosti na celý súbor. Odlišnosti sa dotýkali stratégie hľadanie pochopenia v podsúbore dievčat a stratégie kognitívneho vyhýbania v podsúbore chlapcov – obidve v prospech Juhoslovánov.

Čiže vplyv národnosti sa v našich výberoch prejavuje tak, že juhoslovanskí pubescenti používajú na rozdiel od slovenských viac aktívne stratégie zvládania (s výnimkou pozitívneho prehodnotenia) a stratégie vyhľadávania opory. Vyššiu úroveň dosahujú aj v stratégii kognitívne vyhýbanie. V podstate možno hovoriť o celkovo vyššej aktivite, či produktivite Juhoslovanov pri zvládaní a používaní predovšetkým tých stratégií zvládania, ktoré sú považované za efektívne. Ani jednu stratégiu zvládania nepoužívajú Slováci častejšie ako Juhoslovania.

Ďalej nás zaujímali odlišnosti copingového správania v rodine (obrázok 2), ktoré podľa našich predchádzajúcich zistení pôsobí predovšetkým ako model pri osvojovaní si zvládania u detí. Vzhľadom na vysokú štandardnú odchylku v porovnaní s príslušným priemerným skóre v premenných občianska a duchovná pomoc sme pri štatistickom spracovaní použili neparametrický test Kruskal Wallis. Výsledky (tabuľka 2) hovoria o tom, že juhoslovanské deti, v porovnaní so Slovákami, percipujú vo svojich rodinách väčšie (štatisticky významne) používanie externých stratégií zvládania, čiže vyhľadávanie sociálnej (príbuzných a susedov) a duchovnej podpory. V používaní interných stratégií sme štatisticky významné rozdiely nezaznamenali, ich úroveň je však opäť vyššia, tak ako v premenných zisťovaných predchádzajúcou metodikou.

Vplyv národnosti na podsúbory chlapcov a dievčat osobitne v kontexte percepcie rodinných stratégií je minimálny. Zaznamenali sme štatisticky významný vplyv národnosti len na externé stratégie ako celku, v podsúbore dievčat.

Pokiaľ ide o vplyv pohlavia na súbor ako celok (tabuľka 3) zaznamenali sme štatisticky vysoko významný efekt na stratégiu hľadania pochopenia a významný na únikové aktivity – obidve v prospech dievčat. Viac nás však zaujímal vplyv pohlavia na zvládacie správanie v jednotlivých súboroch Slovákov a Juhoslovanov. Avšak ako vidíme v tabuľke 3 štatisticky významný vplyv pohlavia na stratégie zvládania sme u Slovákov nezaznamenali. Vo výbere Juhoslovanov evidujeme štatisticky vysoko významný vplyv na stratégiu hľadania pochopenia v prospech dievčat a významný vplyv na fyzickú relaxáciu v prospech chlapcov.

V podstate možno zhrnúť, že Slováci a Slovenky sa nelíšia v používaní osobných stratégií zvládania, kým juhoslovanské dievčatá oveľa častejšie používajú stratégie hľadania pochopenia a juhoslovanskí chlapci častejšie stratégie fyzickej relaxácie než ich protipóly. Za zaujímavý považujeme trend častejšieho používania aktívnych stratégií zvládania u dievčat v porovnaní s chlapcami a to v oboch národných výberoch (hoci významné štatistické rozdiely neevidujeme).

Významný vplyv pohlavia na úroveň percepcie rodinných stratégií sme nezaznamenali ani v jednej premennej preto tieto výsledky neuvádzame.

ZÁVER

Nechceme robiť z našich zistení žiadne širšie uzávery, nezisťovali sme kauzálne súvislosti a neuvádzame ani korelácie. Chceli sme poskytnúť predovšetkým podnet k ďalším úvahám a skúmaniam. Naše výsledky kladú len otázky. Je to tradičná rodina, jej kohéznosť, iné tradície, stabilnejšie pravidlá, jasnejšia gender identita a viac lásky v rodine (ako naznačuje ďalšie štatistické spracovanie), lepšie geografické podmienky, dlhodobjšie demokratické podmienky, blízkosť hrozby vojny – to všetko sú premenné, ktoré mohli ovplyvniť naše výsledky.

Hoci naše zistenia platia predovšetkým pre naše výbery a vyžadujú ďalšie skúmanie skutočnosťou ostáva, že hovoria jednoznačne v prospech juhoslovanských pubescentov. Sú celkovo aktívnejší, produktívnejší, používajú viac stratégií zvládania, ktoré sú overené ako efektívnejšie a v ich rodiny im poskytujú lepší model pre používanie externých stratégií zvládania.

Literatúra:

- Ayers,T.S. - Sandler,I.N. - West,S.G. - Roosa,M.W.: A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64, 1996, č.4, s.923-958.
- Compas,B.E.: Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*,101,1987,s.393-403
- Olson,D.H., et. al., *Families. What Makes them Work*. Sage Publications, Inc., Beverly Hills, 1983.
- Shulman,S.: Close Relationships and Coping Behavior in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 1993, č.2, s.267-283.

Tabuľka 1 Vplyv národnosti na osobné stratégie zvládania pre celý súbor a osobitne pre podsúbory chlapcov a dievčat

STRATÉGIE ZVLÁDANIA	NÁRODNOSŤ								
	CELÝ SÚBOR			CHLAPCI			DIEVČATÁ		
	Juho n=107	Slov n=117	ANOVA <i>F</i>	Juho n=56	Slov n=60	ANOVA <i>F</i>	Juho n=51	Slov n=57	ANOVA <i>F</i>
Aktívne stratégie									
Kognitívne rozhodovanie									
AM	12,34	10,39	32,08***	12,00	10,08	15,87***	12,71	10,72	16,66***
SD	2,47	2,64		2,53	2,62		2,37	2,66	
Riešenie problému									
AM	12,65	11,38	17,76***	12,53	11,08	9,71**	12,78	11,54	8,06**
SD	2,25	2,49		2,25	2,68		2,26	2,28	
Hľadanie pochopenia									
AM	14,24	12,63	18,35***	13,07	12,13	3,14	15,49	13,14	24,48***
SD	2,76	2,85		2,71	2,96		2,23	2,66	
Pozitívne prehodnotenie									
AM	10,58	10,02	3,35	10,29	9,90	0,83	10,90	10,14	2,89
SD	2,33	2,30		2,28	2,32		2,36	2,29	
Stratégie hľadania opory									
Podpora pri riešení problému									
AM	9,33	7,99	15,46***	9,15	7,97	5,83*	9,53	8,02	10,07**
SD	2,64	2,44		2,59	2,64		2,71	2,24	
Emočná podpora									
AM	9,23	8,00	13,73***	9,18	7,75	9,04**	9,27	8,26	4,84*
SD	2,59	2,35		2,70	2,40		2,51	2,27	
Stratégie rozptýlenia									
Fyzická relaxácia									
AM	8,64	8,42	0,26	9,27	8,52	1,87	7,96	8,33	0,36
SD	3,04	3,16		2,85	3,07		3,12	3,29	
Rozptyľujúce aktivity									
AM	13,36	12,97	0,85	13,40	12,70	1,55	13,31	13,26	0,07
SD	2,84	3,32		2,68	3,28		3,04	3,36	
Stratégie vyhýbania									
Únikové aktivity									
AM	11,18	11,05	0,17	10,85	10,73	0,08	11,53	11,39	0,11
SD	2,25	2,32		2,23	2,37		2,25	2,23	
Kognitívne vyhýbanie									
AM	11,43	10,61	6,87**	11,62	10,52	5,08*	11,24	10,70	1,83
SD	2,31	2,39		2,60	2,63		1,96	2,13	

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Tabuľka 2 Vplyv národnosti na rodinné stratégie zvládania pre celý súbor a osobitne pre podsúbory chlapcov a dievčat

PREMENNÉ RODINNÉHO ZVLÁDANIA	NÁRODNOSŤ								
	CELÝ SÚBOR			CHLAPCI			DIEVČATÁ		
	Juho n=107	Slov n=117	χ^2	Juho n=56	Slov n=60	χ^2	Juho n=51	Slov n=57	χ^2
INTERNÉ STRATÉGIE									
Pasívne stratégie									
AM	8,65	8,18	1,22	8,53	8,18	0,22	8,78	8,18	1,17
SD	3,09	2,84		3,10	3,12		3,13	2,54	
Riešenie problému									
AM	10,51	9,82	3,32	10,53	9,83	2,34	10,50	10,02	0,94
SD	3,04	3,18		3,05	3,27		3,07	3,10	
SPOLU									
AM	19,14	18,10	2,81	19,06	18,02	1,34	19,22	18,19	1,48
SD	5,20	4,91		5,49	5,50		4,95	4,43	
EXTERNÉ STRATÉGIE									
Sociálna pomoc									
AM	11,09	9,54	6,10**	10,80	9,35	2,94	11,38	9,74	3,26
SD	5,41	4,26		4,87	4,09		5,94	4,47	
Občianska pomoc									
AM	2,55	1,94	3,02	2,82	1,97	3,64	2,28	1,93	0,35
SD	2,25	1,79		2,28	1,78		2,22	1,83	
Duchovná pomoc									
AM	3,94	3,05	3,74*	3,45	2,99	1,22	4,44	3,18	2,93
SD	3,29	2,79		2,98	2,93		3,55	2,60	
SPOLU									
AM	17,68	14,54	6,35**	17,08	14,25	2,86	18,30	14,84	3,84*
SD	9,21	6,72		8,56	6,65		9,88	6,84	

Kruskal Wallis Test

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

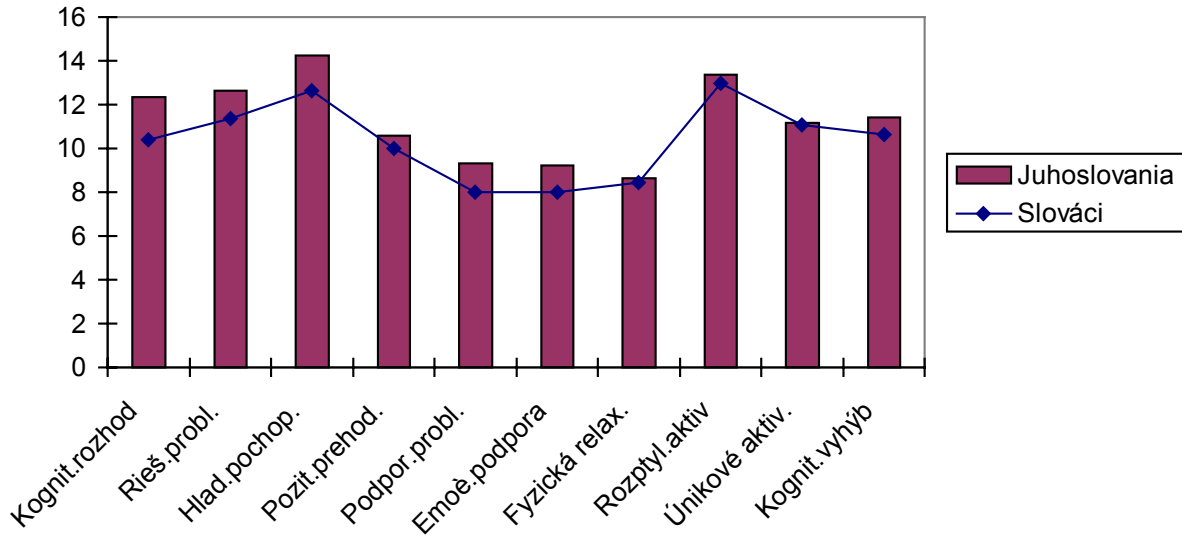
Tabuľka 3

Vplyv pohlavia na osobné stratégie zvládania pre celý súbor
a osobitne pre podsúbory Slovákov a Juhoslovanov

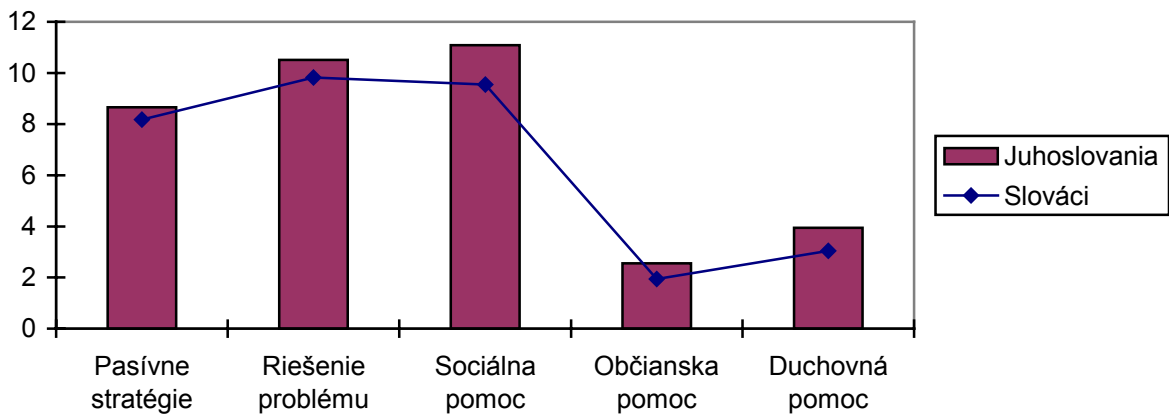
STRATÉGIE ZVLÁDANIA	POHLAVIE								
	CELÝ SÚBOR			SLOVÁCI			JUHOSLOVANIA		
	CH n=115	D n=108	ANOVA F	CH n=60	D n=57	ANOVA F	CH n=55	D n=51	ANOVA F
Aktívne stratégie									
Kognitívne rozhodovanie									
AM	11,00	11,66	3,25	10,08	10,72	1,70	12,00	12,71	2,19
SD	2,74	2,70		2,62	2,66		2,53	2,37	
Riešenie problému									
AM	11,77	12,13	1,16	11,08	11,54	1,00	12,53	12,78	0,34
SD	2,58	2,34		2,68	2,28		2,25	2,26	
Hľadanie pochopenia									
AM	12,58	14,25	19,78***	12,13	13,14	3,74	13,07	15,49	24,96***
SD	2,87	2,72		2,96	2,66		2,71	2,23	
Pozitívne prehodnotenie									
AM	10,09	10,50	1,76	9,90	10,14	0,32	10,29	10,90	1,84
SD	2,30	2,34		2,32	2,29		2,28	2,36	
Stratégie hľadania opory									
Podpora pri riešení problému									
AM	8,53	8,73	0,33	7,97	8,02	0,02	9,15	9,53	0,56
SD	2,67	2,57		2,64	2,24		2,59	2,71	
Emočná podpora									
AM	8,43	8,74	0,81	7,75	8,26	1,40	9,18	9,27	0,03
SD	2,63	2,43		2,41	2,27		2,70	2,51	
Stratégie rozptýlenia									
Fyzická relaxácia									
AM	8,88	8,16	3,04	8,52	8,33	0,10	9,27	7,96	5,12*
SD	2,98	3,20		3,07	3,29		2,85	3,11	
Rozptyľujúce aktivity									
AM	13,03	13,28	0,37	12,70	13,26	0,84	13,40	13,31	0,02
SD	3,02	3,20		3,28	3,36		2,68	3,04	
Stratégie vyhýbania									
Únikové aktivity									
AM	10,79	11,45	4,76*	10,73	11,39	2,34	10,85	11,53	2,40
SD	2,29	2,23		2,37	2,23		2,23	2,25	
Kognitívne vyhýbanie									
AM	11,04	10,95	0,08	10,52	10,70	0,17	11,62	11,24	0,73
SD	2,66	2,06		2,63	2,13		2,60	1,96	

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

Obrázok 1
Porovnanie priemerných hodnôt osobných stratégií zvládania
medzi Slovákami a Juhoslovanmi



Obrázok 2
Porovnanie priemerných hodnôt rodinných stratégií zvládania
medzi Juhoslovanmi a Slovákami



SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉ SPÔSOBILOSTI UČITEĽOV

Oľga OROSOVÁ, Viera KLOBUŠNÍKOVÁ

Ústav humanitných vied, Prírodovedecká fakulta UPJŠ, Košice

Učiteľstvo je tradične zaradované k povolaniam s vysokou mierou náročnosti, požiadaviek na odborné, didaktické a sociálno-psychologické spôsobilosti učiteľov. Obdobie posledného desaťročia prináša školskej praxi veľa podnetov pre zmenu klasického „diagnostického“ pohľadu psychológov, učiteľov na žiakov a ich rodičov (Lazarová 2001, Fontana 1997, Walton 1980, Walton, Powers 1974). Významne sa mení náhľad na rolové správanie sa učiteľa a žiaka. Podľa Wilhelmsena, Asmula, Meinstada (1999, www.uib.no/People/sinia/CSCL/HMM_Constructivism.htm, Macek 2001) je možné vymedziť rolu učiteľa ako facilitátora (plánuje, organizuje), sprievodcu (poradí, naznačí smer), ako človeka s otvorenou myslou (jeho profesionálna a osobná životná cesta je cestou učenia sa), ako zdroja kognitívnej opory (navrhne, odporúča, podnecuje k tvorivosti, podporuje nezávislé myslenie), ako zdroja hodnotenia možností, silných stránok, potrieb a pocitov žiakov, ako človeka, ktorý dokáže určiť hranice. Akcentovaná je aktívna rola žiaka v procese učenia sa. Žiak preberá zodpovednosť za vlastné učenie sa, učí sa novým informáciám, ale aj novým spôsobom, ako sa učiť, využíva existujúce technológie. K dôležitým cieľom výučby patrí rozvoj porozumenia, kritického myslenia, riešenia problémov, argumentovania, kognitívnej flexibility (transferu), reflexie, učenia sa na základe výmeny skúseností, vedomostí (Lazarová 2001, Mareš 1998, Čáp, Mareš 2001).

Supervízia, reflexia praxe, sebareflexia je integrálnou súčasťou práce učiteľa, ktorý podporuje aktívnu prácu žiakov, podporuje ich v klasifikovaní, predikovaní, analyzovaní, vysvetľovaní a tvorení. Supervízia a reflexia sú spájané, ako uvádza Lazarová (2001) nielen s profesionálnym, ale aj s osobnostným rozvojom učiteľa. Supervízia a reflexia majú silný psychologický náboj, lebo môžu odštartovať celý rad zmien v profesionálnom, ale i v osobnom živote jedinca. Supervízia, reflexia vlastnej praxe, sebareflexia učiteľa sú cestou k dekonštrukcii samozrejmych predpokladov, predstáv, názorov, interpretácií skutočností, ktoré sú súčasťou bežnej, každodennej praxe učiteľa.

Akcentovanie facilitujúcej roly učiteľa, aktívnej roly žiaka predpokladá, aby bola škola pre žiakov prosociálnou inštitúciou, ktorá rešpektujúcim a estetickým spôsobom vzdeláva a pripravuje žiakov pre zvládanie životných úloh a napĺňanie životných cieľov.

Kompetencie – schopnosti – spôsobilosti

Zámerom uvedeného príspevku je informovať o vybraných výskumných výsledkoch sledovania sociálno-psychologických spôsobilosti učiteľov. Dôležitým východiskom prípravy uvedeného výskumu boli výsledky kvalitatívnej a kvantitatívnej analýzy efektívnosti rovesníckeho programu prevencie drogových závislostí (Orosová, 2002, Orsová, Salonna 2002). Cieľom programu vo výcvikovej časti bolo rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov a učiteľov.

Kompetencie sú sčasti považované za určitý druh „metavedomostí“, ako uvádzajú Belz a Siegriest (2001), ktoré nemôžu nahradiť odborné vedomosti, môžu však viesť k ich lepšiemu využívaniu. Kľúčové kompetencie majú dlhšiu životnosť, než kvalifikácia viazaná na profesiu. Schopnosť riešiť problémy, tvoriť, schopnosť učiť sa, myslieť, zdôvodňovať a hodnotiť, kooperovať a komunikovať, schopnosť niest zodpovednosť, samostatnosť a výkonnosť nestoja vedľa seba izolovane, mnohonásobne sa pretínajú a predstavujú súčasť vzdelávania a ďalšieho rozvoja osobnosti jedinca. Kompetencie sú samé o sebe obsahovo

neutrálne (Siegrist, 2001) a sú použiteľné na ľubovoľný obsah, ich sprostredkovanie je však vždy viazané na konkrétny obsah. Kompetencie pozostávajú z uvedených schopností, ktoré sú pre potreby tréningu ďalej delené na spôsobilosti. Vo výcvikových situáciách je na základe, reflexie, vlastnej skúsenosti tréningové prepájanie už nadobudnutých a nových spôsobilostí, takže sa z rôznych spôsobilostí utvárajú, rozvíjajú schopnosti jedincov.

Spoločným obsahom výcvikového programu bola interdisciplinárna téma prevencie drogových závislostí. Vo výcviku boli využívané metódy aplikovanej sociálnej psychológie a metódy vychádzajúce z konštruktivismu. V príprave a realizácii programu bola rešpektovaná skutočnosť, ktorú uvádza Belz a Siegrist (2001), o spolupôsobení sociálnej kompetencie (schopnosť tímovej práce, kooperovať, zvládať konfliktné situácie, komunikovať), kompetencie vo vzťahu ku vlastnej osobe (schopnosť sebareflexie, byť vlastným managerom, sebahodnotenia a vedomého rozvíjania vlastných hodnôt) a kompetencie v oblasti metód (postupovať systematicky, štrukturovať a klasifikovať nové informácie, dávať veci do kontextu, poznávať súvislosti, kriticky sledovať a posudzovať javy, okolnosti a možnosti, hľadať nové riešenia, zvažovať šance a riziká). Program bol súčasťou vzdelávacieho programu Nadácie FILIA Prevencia drogových závislostí, akreditovaného MŠ SR. Programu a výskumu sa zúčastnilo 303 žiakov siedmich ročníkov desiatich základných škôl a tercií troch osemročných gymnázií v Košiciach (50 rovesníkov, absolventov rovesníckeho programu prevencie drogových závislostí FILIA, 125 spolužiakov rovesníkov, 129 ostatných žiakov, bez skúseností s rovesníckymi programami prevencie. Chlapci tvorili 43 a dievčatá 57 percent základného súboru. Programu sa zúčastnilo aj 10 učiteľov, jeden učiteľ so skupinou 5 žiakov z každej školy absolvoval celý vzdelávací program. Program bol realizovaný v malých výcvikových skupinách, spravidla sa do jednej výcvikovej skupiny spájali tri alebo štyri školy. Konotát každého z kľúčových pojmov škola a prevencia drogových závislostí bol sledovaný sadou šestnástich identických sedemstupňových bipolárnych škál sémantického diferenciatu. K štatistickému spracovaniu získaných výsledkov bola použitá ANOVA a faktorovou analýzou boli v percepcii kľúčových pojmov identifikované faktory: užitočnosti, estetiky a orientovanosti).

Získané výskumné výsledky ukázali, že žiaci vnímajú školu ako niečo, čo je skôr užitočné, cenné, potrebné, predvídateľné, ale skôr nepríjemné, neestetické. Účastníci rovesníckeho programu prevencie drogových závislostí vnímali prevenciu drogových závislostí významne pozitívnejšie (považovali prevenciu za významnejšiu, estetickjšiu, s vyššou mierou orientovanosti sa v nej) než ich spolužiaci zo školských tried, ktoré rovesníci navštevovali a v porovnaní s ostatnými žiakmi, ktorí nemajú s rovesníckymi programami prevencie skúsenosť. Dôležitým bolo aj zistenie, že spolužiaci rovesníkov významne pozitívnejšie vnímali prevenciu drogových závislostí než ostatní žiaci bez skúsenosti s programami. Rovesnícky program, ktorý využíval facilitujúcu rolu lektorov, participujúcich učiteľov a aktívnu rolu žiakov v procese učenia sa, ktorý vytváral spoločný pracovný/výcvikový priestor pre učiteľov a žiakov, pozitívne ovplyvnil vnímanie prevencie drogových závislostí.

Existujúce výcvikové skúsenosti boli využité k príprave výskumu sledovania sociálno-psychologických spôsobilostí učiteľov, rozvoj ktorých by mal byť podľa názoru učiteľov a žiakov súčasťou prípravy učiteľov tak, aby sa v čo najväčšej miere podarilo rozvíjať efektívny, estetický a vzájomne rešpektujúci rozmer školskej práce.

Sociálno-psychologické spôsobilosti učiteľov

Cieľom realizovaného výskumu bolo zistiť, ktoré sociálno-psychologické spôsobilosti učiteľov podporujú efektívny, estetický a etický rozmer edukačnej práce. Výskumu sa

zúčastnilo 194 žiakov gymnázií a 46 učiteľov (50% návratnosť vyplnených metodík u učiteľov).

Vo výskume bola použitá posudzovacia škála s nútenou voľbou pozostávajúca zo 45 položiek, sociálno-psychologických spôsobilosti. Žiaci volili 7 položiek, ktoré najviac charakterizovali učiteľov navštevovanej školy a 7 položiek, ktoré predovšetkým by odporúčali učiteľom. Rovnakým spôsobom bol učiteľmi načrtnutý reálny a odporúčaný (očakávaný) obraz relevantných sociálno-psychologických spôsobilosti učiteľov.

V druhej časti výskumu bola každá položka posudzovacej škály doplnená o 7 – bodové škály súhlasu/nesúhlasu (1 = úplne súhlasím až 7 = vôbec nesúhlasím), prostredníctvom ktorých žiaci hodnotili učiteľov navštevovanej školy a učiteľov matematiky. Porovnávané boli hodnotenia žiakov gymnázií (n=79), žiakov osemročných gymnázií so zameraním na matematiku (n=25) a osemročných gymnázií so zameraním na jazyky (n=44).

Výsledky výskumu

K najdôležitejším, žiakmi a učiteľmi voleným položkám/sociálno-psychologickým spôsobilostiam, rozvoj ktorých by žiaci odporúčali svojim učiteľom a rozvoj ktorých učitelia považujú za dôležitý patrí: optimistické, otvorené vyjadrovanie pozitívnych zážitkov, pocitov, zmysel pre humor, otvorenosť novým myšlienkam, zvládanie napätia, veriť v schopnosti žiakov, prijímanie, akceptovanie kritiky žiakov, ochota porozumieť žiakom (tabuľky č. 1, 2). Ako vnímajú žiaci svojich učiteľov naznačuje výber nasledujúcich položiek (tabuľka č. 4), ktoré žiaci volili najčastejšie ako tie, ktoré najviac charakterizujú ich učiteľov: sebavedmie, schopní povedať nie, odmietnuť, majú radi seba, dôverujú si, impulzívni, vedia oceniť seba.

Učiteľia nie sú žiakmi, ani sebou vnímaní ako tí (tabuľka č. 3), ktorí vedia vycítiť, rozpoznať riziko, majú ochotu riskovať, rozprávať o svojich ťažkostiach, prijať odmietnutie, otvorene vyjadriť svoje skutočné pocity (dané položky neboli volené pri charakterizovaní učiteľov).

Analýza hodnotení učiteľov ukázala najvyššiu mieru nesúhlasu žiakov v položkách (priemerná hodnota bola vyššia ako 5):

- prijať, akceptovať kritiku žiakov,
- rozprávať o svojich ťažkostiach,
- požiadať o svoju pomoc, podporu žiakov,
- prijať odmietnutie.

Uvedené výsledky naznačujú relevantnosť nácviku priameho jednania učiteľov, podpory a rozvoja rešpektujúcich vzťahov učiteľov a žiakov.

Tabuľka č.1:

Poradie prvých 10 položiek s najvyššou percentuálnou početnosťou výberu učiteľov podľa dôležitosti:

Poradie	Položky	%
1.	Pôsobiť na žiakov pozitívne a optimisticky (5) *	78,3
2.	Byť primerane nároční (26)	67,4
3.	Veriť v schopnosti žiakov (17)	63,0
4.	Otvorenosť novým myšlienkam (8) Zvládať napätie (12)	50,0
5.	Pružnosť – flexibilita (23)	45,7
6.	Porozumieť žiakom (45)	41,3
7.	Oceniť žiakov (37)	39,1

Tabuľka č.2:

Poradie prvých 10 položiek s najvyššou percentuálnou početnosťou výberu žiakov, podľa odporúčania svojim učiteľom, čomu predovšetkým by ich bolo treba učiť:

Poradie	Položky	%
1.	Mať zmysel pre humor (6)	59,5
2.	Pôsobiť na žiakov pozitívne a optimisticky (5)	58,1
3.	Veriť v schopnosti žiakov (17) Prijímať, akceptovať kritiku zo strany žiakov (22)	54,1
4.	Porozumieť žiakom (45)	45,3
5.	Otvorenosť novým myšlienkam (8)	42,6
6.	Vedieť ovládať svoju zlosť (15)	41,9
7.	Dôverovať žiakom (24)	39,2

Tabuľka č.3:

Poradie prvých 10 položiek s najvyššou percentuálnou početnosťou výberu učiteľov, sebareflexia učiteľov:

Poradie	Položky	%
1.	Byť primerane nároční (26)	63,0
2.	Pôsobiť na žiakov pozitívne a optimisticky (5)	60,9
3.	Otvorenosť novým myšlienkam (8)	54,3
4.	Mať zmysel pre humor (6) Porozumieť žiakom (45)	52,2
5.	Otvorenosť pri jednaní so žiakmi (36)	47,8
6.	Poznať svoje prednosti i nedostatky (14)	43,5
7.	Veriť v schopnosti žiakov (17)	37,0

Tabuľka č.4:

Poradie prvých 10 položiek s najvyššou percentuálnou početnosťou výberu žiakov, položky charakterizujúce učiteľov:

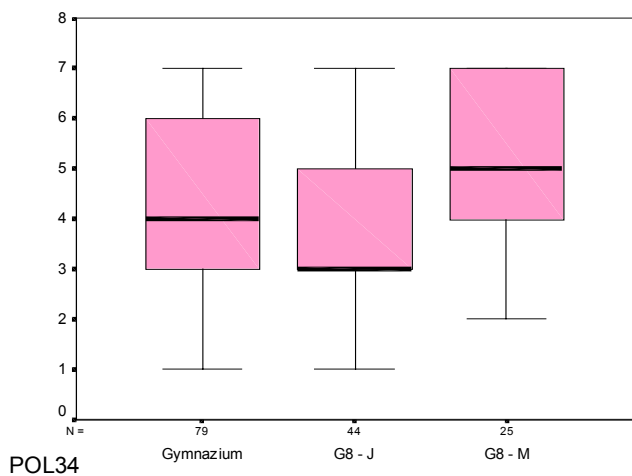
Poradie	Položky	%
1.	Sebavedomosť (43)	55,4
2.	Povedať nie, odmietnuť (18)	48,0
3.	Mať rád seba (32)	43,9
4.	Dôverovať si (7)	43,2
5.	Impulzivnosť (35)	37,2
6.	Vedieť oceniť seba (19)	34,5
7.	Byť primerane nároční (26)	33,8

*V zátvorkách je uvádzané číslo položky

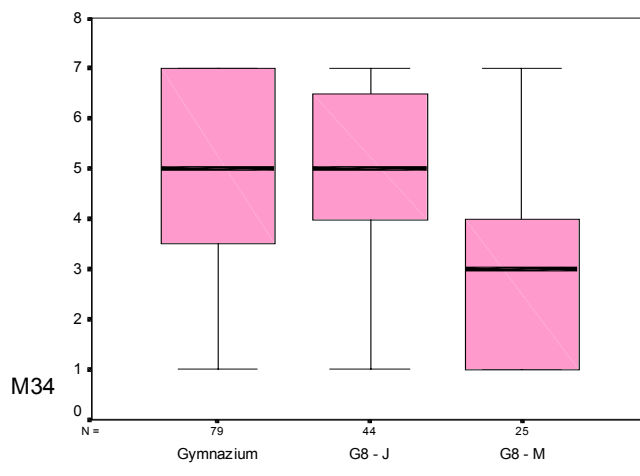
Učitelia matematiky boli žiakmi hodnotení horšie, než ostatní učitelia. Odlišnosti však boli zistené v hodnotení učiteľov v závislosti od typu navštevovanej školy v prospech pozitívnejšieho hodnotenia učiteľov matematiky žiakmi osemročného gymnázia so zameraním na matematiku predovšetkým v nasledujúcich položkách: dôverovať žiakom, rozvíjať vzťahy so žiakmi, veriť v schopnosti žiakov, prijímať a akceptovať kritiku zo strany žiakov, otvorenosť novým myšlienkam, vytrvalosť pri riešení problémov, ovládať svoju zlosť, byť primerane nároční (boxploty) .

Boxploty: Hodnotenie učiteľov (u) a učiteľov matematiky (m) žiakmi

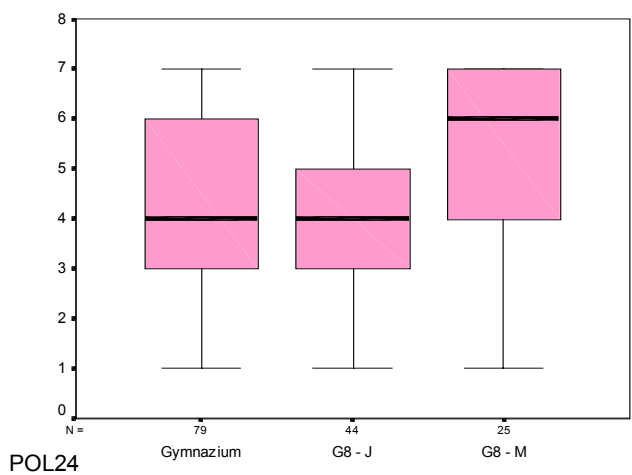
(u) – rozvíjajú vzťahy so žiakmi



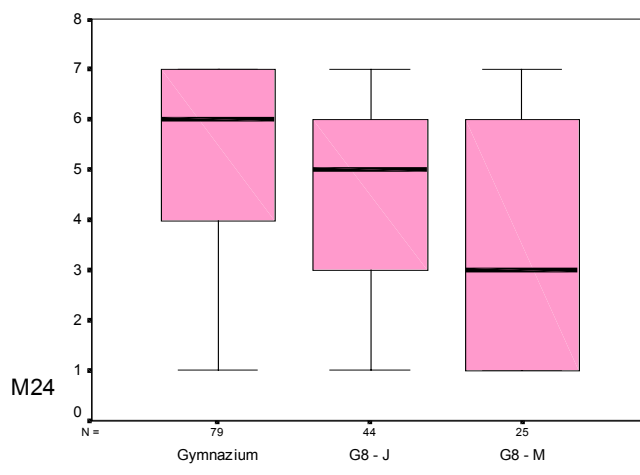
(m) – rozvíjajú vzťahy so žiakmi



(u) – dôverujú žiakom



(m) – dôverujú žiakom



LEGENDA:

- 1 – úplne súhlasím s daným výrokom
- 4 – neviem posúdiť
- 7 – vôbec nesúhlasím s daným výrokom

Gymnázium : klasické 4-ročné gymnázium
 G8-J : 8-ročné gymnázium so zameraním na jazyky
 G8-M : 8-ročné gymnázium so zameraním na matematiku

Záver a diskusia

Získané výsledky naznačujú dôležitosť, ale aj obtiažnosť sledovania spôsobilostí, ktorá vyplýva zo vzťahu výkon/správanie sa učiteľa – efektívnosť jeho práce – kompetencie učiteľa, pričom, ako uvádza Medley, Crook (2001), výkon, správanie sa učiteľa, efektívnosť jeho práce nie sú charakteristikami učiteľa, ale skôr následkami jeho charakteristik (kompetencií, schopností, spôsobilostí), ktoré sa manifestujú v interakcii so žiakmi, vo vzťahu učiteľ – žiak. Kompetencie predstavujú, ako ďalej uvádzajú autori, určitý repertoár vedomostí spôsobilosti a postojov, čím bohatší je repertoár, tým je učiteľ kompetentnejší.

Hodnotenia žiakov sú pre učiteľov určitou výzvou k rozvoju vzájomne rešpektujúcich vzťahov, k zmene „superiórneho“, tradičného rolového správania sa učiteľa. Prezentovaná analýza hodnotení, reflexií učiteľov a žiakov a sebareflexií učiteľov naznačuje dôležitosť rozvíjania estetického a etické rozmeru práce učiteľa.

Organizácia výcvikového programu, získané výcvikové a výskumné výsledky korešponujú s existujúcimi zisteniami potvrdzujúcimi, že postoje učiteľa k vyučovaniu, edukačnej praxi hrajú významnú úlohu v ovplyvňovaní správania sa učiteľa a nepriamo ovplyvňujú efektívnosť jeho práce, korešponujú so zisteniami, ktoré potvrdzujú predpoklad, že vytváranie príležitostí pre spoluprácu učiteľov, prácu v skupinách, tímové vyučovanie pozitívne ovplyvňuje postoje učiteľov a prácu učiteľa v školskej triede (Marvin, Stravil, Reynolds 2001). Výcviková práca v programe prevencie drogových závislostí bola orientovaná na rozvoj sociálnych kompetencií učiteľov a žiakov. Každá výcviková skupina, ako bolo uvedené, pozostávala spravidla z 20 žiakov zo štyroch škôl, každú päťicu žiakov zo školy sprevádzal učiteľ, ktorý bol riadnym členom výcvikovej skupiny. Tzn., že najčastejšie využívaný model dospelý – dospelý (učiteľ – učiteľ) v príprave učiteľov bol zmenený na model dospelý – žiak (učiteľ – žiak), čím bol naplnený úmysel vytvoriť priestor pre lepšie porozumenie, pochopenie, event. zmenu predpokladov a názorov učiteľov a žiakov, pre zblíženie sveta noriem, hodnôt, postojov učiteľov a žiakov. Získané výsledky naznačujú dôležitosť existujúcich a často málo využívaných potencií učiteľov, ktoré spočívajú vo vzájomných, pomáhajúcich supervíziách (cieľ a forma ktorých je výsledkom spoločného dohovoru) a nie zaužívaných, kontrolujúcich supervíziách, často provokujúcich odpor alebo obranu.

Literatúra:

- Belz, H., Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál 2001.
- Siegrist, M.: Klíčové kompetence. In: Belz, H., Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál 2001, 27 – 34.
- Čáp, J. – Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001.
- Fontana, D. : Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997.
- Lazarová, B.: K možnostem reflexní práce ve vzdělávání učitele. In: Lazarová, B.(ed.): Vzdělávat učitele. Príspevky o inovatívni praxi. Brno. Paido 2001, 54 –70.
- Macek, Z.: Konstruktivismus v pedagogické praxi – základní východiská. In: Lazarová, B.(ed.): Vzdělávat učitele. Príspevky o inovatívni praxi. Brno. Paido 2001, 11 –15.
- Mareš, J.: Styly učení žáku a studentu. Praha: Portál 1998.
- Marvin, M. E., Stravil, M., Reanolds, G.: Team teaching: A source of support for teacher attitudes toward teaching. Education, 2001, 93, 3, 295 – 230.
- Medley, D. M., Crook, P. R.: Research in teacher tasks. Theory into Practice, 2001, XIX, 4, 294 – 301.

- Novotný, P.: Mnoho podob reflexe – ke klíčovému prvku profesní přípravy učitele. In: Lazarová, B.(ed.): Vzdelavat ucitele. Príspevky o inovatívni praxi. Brno. Paido 2001, 16 - 23.
- Orosová, O., Salonna, F.: The efficiency of peer drug prevention program. Affiliation to drug prevention as a protective factor. In: Congressbook: Health and Society in Europe. ESHMS, Biennial International Congress, 29. 8. – 31. 8. 2002, Groningen – The Netherlands, p. A6.
- Orosová, O.: Efektívnosť rovesníckeho programu prevencie drogových závislostí. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 37, 2002, 1, v tlači.
- Wilhelmsen, S., Asmul, S. I., Meinstad, O.: Constructivism mind Map. In: www.uib.no/People/sinia/CSCL/HMM_Constructivism.htm, 1999, 15. 9. 2002.
- Walton, F. X., Powers, R. L.: Winning children over: A manual for Teachers, Counselors, Principals and Parents. Chicago: Practical Psychology Associates 1974.
- Walton, F. X.: Winning teenagers over in Home and School. Chicago: Adlerian Child Care Books 1980.

ZNAKY EXTRAVERZE A INTROVERZE V RUKOPISU

Jana PETŘÍKOVÁ & Zuzana HRUBÁ
Psychologický ústav FF MU, Brno

This work attends to discuss theme of graphology. Various experts on psychology have the antagonistic attitudes to a validity of graphology to describe a personality of a writer. But it may be caused by the fact that there is more than one graphological method. On the present there are two basic methods of graphological analysis. The first group of graphological methods is based on premise that each of the graphological criterion has the unambiguous interpretation independent neither on the handwriting context nor on the other surrounding circumstances. The second methods have usually two steps: first of all there are summed up the "signs of sensation" and a general level of the handwriting is criticized. Then graphologist ascribes the meaning of each graphological criterion in dependence on the level of the written exposure. This method is based on the premise that graphological criteria are multiple valued and it is context (for example writing level) that determines which of the possible meanings is the relevant one.

This article informed about the result of the comparison measurement of two graphological methods (see above) with the score of the Eysenck's personality inventory (ed. 1993). Examined unit consisted of 158 students of the secondary schools and university above 18. Graphological analysis did 3 independent graduates of the graphological course accredited by Ministry of education. The results of the forepart of our research suggest that the first method of graphological analysis is unreliable to discriminate between the extraversion and introversion of the handwriter (except one criterion: the signature location). The results of the second part of our research showed that the value of the trait of extraversion dedicated by the graphologist was in accordance with the score made by writer in the EPI. This result allowed us to believe it is able to credit the complex method of graphological analysis (also known as a holistic method) as an applicable instrument for psychological diagnostics with every merits and demerits of the projective methods.

Úvod

Cílem této práce bylo ověření diagnostických možností metody grafologické analýzy rukopisu pro charakteristiku extraverze – introverze pisatele. Sekundárním cílem pak byla možnost provedením výzkumu přispět k přijetí či nepřijetí grafologie do „rodiny“ vědeckých diagnostických metod. Základní otázka, kterou jsme si kladli zněla: Jaký vztah existuje mezi znaky extraverze a introverze v písmu a skórem extraverze a introverze v Eysenckově osobnostním dotazníku (EOD)?

Pojmy grafologie, psychologie písma a písmaznalectví

Pojem grafologie (je složen z řeckých slov *grafein* – psát a *logos* - nauka, rozum, řád či smysl) poprvé použil v roce 1872 Francouz Jean Hyppolyte Michon, aby jím souhrnně označil studium vztahů mezi charakteristickými znaky rukopisu a charakteristikami pisatele. V průběhu historie se pro vztah mezi písemným projevem a psychologickými charakteristikami pisatele užívaly i další názvy jako *charakterologická analýza písma*, *charakterologická grafologie* či v současnosti užívané spojení *psychologie písma*. Kromě grafologie (ve smyslu psychologie písma) existují i jiné disciplíny zabývající se písmem: např. *písmaznalectví* (soudní grafologie, určování autorství), *grafognozie* (např. Bertillonova deskriptivní metoda analýzy písma), *grafometrie* (např. Locardova metoda měření písma), *paleografie* (nauka o podmínkách vývoje písma), *neografie* (nauka o novověkých písmech) atd., které však mají s grafologií (psychologií písma) jen málo společného.

V súčasnosti pojem *grafologie* označuje najčastejši nauku o psychologickom význame rukopisu a/nebo projektívnu metodu rozboru rukopisu pro psychodiagnostické účely a v tomto smyslu jej užívame i my (např. Hartl, 2000, Encyklopedie Diderot, 2001).

Písmo

Písmo je systém grafických znakov, na nichž se lidská společnost dohodla. Písmo slouží k trvalému zaznamenávání myšlenek, pocitů, postojů (tj. duchovních obsahů), vyjádřených jazykem. Rozlišujeme písmo normalizované a osobní. Normalizované písmo charakterizuje školská předloha a je neosobním výchozím bodem psací činnosti. Během individuálního vývoje člověka se pak ustálí určitý charakteristický tvar, jenž je výrazem a symbolem osobnosti. Tato individualizace písma bývá ukončena po patnáctém roce života. Samozřejmě i poté se písmový projev mění pod aktuálními vlivy, stejně tak jako se mění s vývojem osobnosti. Avšak stejně jako se v průběhu života uchovává určitá konstantnost osobnosti a lidské povahy, zůstávají i základní konstanty individuálního rukopisu relativně stálé.

Rukopis

Rukopisem rozumíme „grafickou objektivizaci volní pohybové aktivity, psacího pohybu, jehož účelem je zachycení psychických obsahů, smysluplných i bezsmysluplných, pomocí alfabetského systému.“ (Kulka, 1991, s. 18) Jinými slovy rukopis je konkrétní písmový projev pisatele. Písemný projev je realizován volnými, vysoce koordinovanými pohyby rukou (ale může být i ústy či pomocí nohou) s přispěním dalších složek pohybového aparátu. Vedoucí úlohu v psaní má centrální nervový systém, který zajišťuje funkční koordinaci svalů, podmiňuje obsahovou stránku písemného projevu i svérázný charakter, originalnost a jedinečnost vlastní pisateli (např. Preyer hovoří o tzv. mozkopisu).

Určitý grafický přístup je patrný už u předškolních dětí, například některé charakteristické pohyby, příklon k oblouku či hraně, tlak, napětí nebo uvolnění psacího pohybu apod. (Jeřábek, 1997). Přizpůsobení psacích pohybů vlastním psychickým a fyzickým potřebám vede k odklonu od vztahového vzoru, proto i když máme tutěž školní předlohu píšeme každý z nás osobitým rukopisem (analogicky při nácviku psaní subdominantní rukou vzniká písmo s totožnými rysy). Neexistují dva lidé, kteří by měli totožný rukopis (podobně jako neexistují dva lidé se stejnými otisky prstů).

Na rukopisu rozeznáváme zvláštnosti tvarové (formální), dynamické (pohybové), obsahové (jazykové) i zvláštnosti prostorového uspořádání. Znaků písma je celá řada, je možné je dělit podle komplexity (vyšší a nižší komplexity), způsobu určování (dojmové, měřitelné, popsateľné), výskytu (obecné a specifické), stupně vyjádření (dominantní znaky a znaky střední hodnoty) a podle kolísavosti (ne-pravidelné) (Jeřábek, 1997).

Postupy analýzy rukopisu

V grafologii dosud neexistuje jednotná metoda, různí autoři se v přístupu k analýze rukopisu značně liší. Z celého množství odlišných technik lze vymezit dva základní přístupy. První skupina technik je podmíněna existencí jednoznačného výkladu jednotlivých písmových znaků, tedy, jinak řečeno, v rukopise určuje míru vyjádření jednotlivých znaků bez ohledu na celkový kontext, přičemž každý znak má jednoznačný výklad. S takovým přístupem se setkáváme například u J.H. Michona a jiných starších grafologů a souhrnně je označujeme jako reduktivní přístup. Dnes je většinou odbornými grafology považován za překonaný.

Pro druhou skupinu technik je příznačné, že analýza začíná posouzením celkové úrovně grafického projevu a teprve poté se přistupuje k analýze jednotlivých znaků. Tento vychází z předpokladu, že znaky nejsou jedno- či dvojnásobné, ale mnohonásobné. Který

z významů toho kterého znaku platí pro ten který rukopis je určeno teprve na základě kontextu vyjádřeného např. jako psací úroveň projevu. Tento přístup je charakteristický např. pro Crépieux-Jamina a jeho školu, která je založena na principu dominant, ale setkáme se s ním i u Klagese a dalších škol. Z našich autorů je tento přístup charakteristický např. pro Saudka či Flanderkovou. Přístup bývá označován jako komplexní nebo holistický přístup.

Problematika určování výpovědní hodnoty grafického znaku

Diagnostickou hodnotu grafologické metody nelze jednoznačně určit. Už samotná kvantifikace znaků je dosti problematická, a to i u měřitelných znaků. Pro každý rukopis je totiž charakteristická určitá kolísavost a proměnlivost jednotlivých grafických znaků v průběhu psacího projevu a pokud chceme určit hodnotu toho kterého znaku, musíme veškerou proměnlivost i kolísavost redukovat na jedinou hodnotu, čímž ale značně redukuje výpovědní hodnotu znaku a připravíme se tak o cenné informace. Ještě problematičtější je kvantifikace popsatelných znaků, neboť je nelze postihnout pomocí klasických metrických postupů. Dojmové prvky jsou kvantifikovatelné nejproblematictěji ze všech znaků. Diagnostickou hodnotu dále snižují i další fakty, například to, že projev některých grafických znaků závisí na aktuálním psychofyzickém stavu pisatele či vědomá snaha pisatele záměrně změnit písmový projev, která ale obvykle končí u jednoduchých znaků. (Petříková, 1998)

Cíl výzkumu a formulace hypotéz

Ve výzkumu jsme porovnávali dva nástroje k diagnostice osobnosti: Eysenckův osobnostní dotazník (EOD) a metodu grafologické analýzy písma. Protože EOD je, na rozdíl od metod grafologie, běžně uznáván jako metoda k diagnostice osobnosti, považovali jsme skóre na škále introverze-extraverze v EOD za úroveň introverze či extraverze u zkoumaných osob.

Druhým diagnostickým nástrojem byla grafologická analýza písma, a to obě techniky grafologického rozboru, které jsou používány:

1. technika, která je podmíněna existencí jednoznačného výkladu jednotlivých písmových znaků a 2. technika, pro kterou je příznačné, že analýza začíná posouzením celkového kontextu a úrovně grafického projevu a teprve poté se přistupuje k analýze jednotlivých znaků, které jsou považovány za mnohoznačné.

Hypotézy

H1: Jestliže počet znaků introverze a extraverze v písmu odráží míru introverze a extraverze osobnosti, vyskytuje se v písmech introvertů vysoký počet znaků introverze a v písmech extravertů vysoký počet znaků extraverze.

H2: Jestliže počet znaků introverze a extraverze v písmu odráží míru introverze a extraverze osobnosti, vyskytuje se v písmech introvertů nízký počet znaků extraverze a v písmech extravertů nízký počet znaků introverze.

H3: Jestliže počet znaků introverze a extraverze v písmu odráží míru introverze a extraverze osobnosti, budou extraverti vykazovat více znaků extraverze v písmu než introverti a introverti budou vykazovat více znaků introverze v písmu než extraverti.

H4: Jestliže se v rukopise odráží míra extraverze či introverze pisatele, pak bude přímo úměrný vztah mezi výsledným skórem EOD a celkovým označením míry extraverze (introverze) grafologem.

Výzkumný soubor

Základním souborem jsou studenti gymnázií, vyšších odborných škol a vysokých škol starší 18 let, muži i ženy. Vzhledem k omezeným časovým i finančním možnostem byl

výběrový soubor ze základního souboru vybrán metodou příležitostného výběru. Výběrový soubor tvořilo 158 studentů některých brněnských vyšších odborných škol, gymnázií a vysokých škol starších 18 let, mužů i žen, kteří vyplnili Eysenckův osobnostní dotazník a napsali krátkou esej.

Pro účely první techniky analýzy rukopisů jsme výběrový soubor sestavili na základě výsledků v Eysenckově osobnostním dotazníku (EOD), a to tak, že jsme z výběrového souboru vybrali extrémní introverty a extrémní extraverty. Rozpětí na ose extraverte-introverte se v tomto dotazníku pohybuje od 0 (maximální hodnota introverte) do 12 (maximální hodnota extraverte) bodů. Výběrový soubor nakonec tvořilo 25 introvertů (osoby, které dosáhly skóre 0-4 body) a 28 extravertů (osoby se skóre 12 bodů). Pro druhou techniku analýzy rukopisů jsme jako výběrový soubor použili všech 158 rukopisů od studentů, kteří vyplnili Eysenckův osobnostní dotazník a odevzdali esej.

Použité metody

Ke sběru dat jsme použili Eysenckova osobnostního dotazníku-zkrácenou verzi z roku 1993. Tato metoda diagnostiky osobnosti je všeobecně velmi dobře známa, proto upouštíme od jejího podrobného popisu. K dotazníku byl přiložen prázdný list papíru s instrukcí, aby na něj respondenti napsali krátkou esej o tom, proč si zvolili právě ten typ studia, který si zvolili, a aby esej zakončili svým podpisem. Na napsání rukopisu měli respondenti omezený časový úsek – vyučovací hodinu.

Poté jsme přistoupili k analýze rukopisů. Protože v grafologii existují dvě podstatně odlišné techniky analýzy rukopisu, rukopisy jsme vyhodnotili oběma.

První technika je podmíněna existencí jednoznačného výkladu jednotlivých písmových znaků (reduktivní výklad významu grafických znaků v rukopisu). Pro první část výzkumu jsme jednotlivé znaky introverte a extraverte vymežili následovně:

Znaky extraverte v písmu

- rychlé písmo: pravoběžnost, oblá forma, zjednodušení, velká primární, sekundární i terciální šíře, spojitost, pravý sklon, předbíhající diakritika, forma štíhlá, rozšiřující se levý okraj
- velká primární šíře (tj. mezery mezi sousedními základními tahy jednoho písmene)
- velká sekundární šíře (tj. mezera mezi sousedními písmeny v jednom slově)
- malá terciální šíře (tj. vzdálenost mezi slovy)
- velké písmo (tahy směrem k pisateli u písmen ve střední zóně)
- pravý sklon (tj. úhel mezi základními tahy písma a řádkem)
- girlandovité vázání (obloukovitý pohyb, oblouky otevřeny směrem nahoru)
- velké délkové rozdíly (tj. poměr mezi krátkými a dlouhými písmeny)
- podpis umístěný vpravo (tj. vzhledem

Znaky introverte v rukopisu

- pomalé písmo: levoběžnost, pečlivé vypracování formy, obohacení formy, těsnost, nespojitost, přesná diakritika, kolmý nebo zužující se levý okraj, ztuženost
- malá primární šíře
- malá sekundární šíře
- malá terciální šíře
- malé písmo
- stojaté nebo levosklonné písmo
- arkádovité vázání (obloukovitý pohyb, oblouky otevřeny směrem dolů) nebo úhlové vázání (tvary s hranami, špičkami nahoře i dole)
- malé délkové rozdíly
- podpis umístěný vlevo nebo uprostřed

k tetu)

- velký podpis (tj. vzhledem k textu)
- normální nebo prodloužené koncové tahy (tj. směr tahu u posledních písmen ve slovech)
- malý pravý okraj
- neuzavřené ovály (tj. tvary písmen a, o, d, g)
- malý podpis
- vracivé nebo useknuté koncové tahy
- velký pravý okraj
- uzavřené ovály

Abychom zvýšili objektivitu posuzování nehomogenních rukopisů z hlediska výskytu jednotlivých znaků, nechali jsme každý rukopis posoudit 3 nezávislými osobami: posuzovateli Z, I a J, kteří měli ukončený dvouletý kurz grafologie. Tyto osoby posuzovaly rukopisy nezávisle na sobě a všechny měly k dispozici stejný manuál pro posuzování, ve kterém byly jednotlivé znaky definovány a kde byla jasně určená pravidla pro zařazování znaků v písmu do jednotlivých kategorií. Každý rukopis byl posouzen ve všech z výše uvedených 13 grafologických znaků pro posouzení extraverte-introverze.

Pro druhou skupinu technik je příznačné, že analýza začíná posouzením celkové úrovně grafického projevu a určením dominant a teprve poté se přistupuje k analýze jednotlivých znaků. *Komplexní metodu* pro druhou část výzkumu realizoval jeden zkušený grafolog podle následujícího postupu (Jeřábek, 1997): grafolog vychází z co možná nejúplnějších informací o pisateli, analyzovaném materiálu, zadavateli a cíli rozboru. Začíná se evidencí a popisem dojmových, měřitelných a popsatečných znaků, ty se posléze vyhodnotí. Komplexní dojmové znaky je vhodné zařadit jako první, což umožní první náčrt osobnosti, který utvoří rámec ostatním znakům. Vhodný je postup od skupin znaků k jednotlivostem a zde od dominantních znaků k méně výrazným. Závěrečná syntéza a formulace posudku se děje s ohledem na cíl a s přihlédnutím ke kontextu.

Zkušený grafolog tedy komplexně posoudil každý z rukopisů a na pětibodové škále označil stupeň extraverte či introverze každého pisatele, přičemž hodnota 1 na této škále znamenala „introvert“, hodnota 2 znamenala „spíše introvert“, hodnota 3 znamenala „nelze zařadit do žádného z typů“, hodnota 4 znamenala „spíše extravert“ a hodnota 5 znamenala „extravert“.

Metoda zpracování dat

1. První technika analýzy rukopisů:

Nejprve jsme porovnali extraverty a introverty u každého jednotlivého posuzovatele. Použili jsme kontingenčních tabulek. K porovnání četností v jednotlivých políčkách jsme použili Chí-kvadrát. Dále jsme porovnali míru shody v posuzování jednotlivých znaků mezi jednotlivými posuzovateli, k čemuž jsme užili kontingenčních tabulek. K porovnání četností v jednotlivých políčkách jsme opět použili Chí-kvadrát.

Protože byla míra shody mezi jednotlivými posuzovateli velká, porovnali jsme extraverty a introverty u všech pozorovatelů současně. U každého znaku platila vždy ta hodnota, kterou mu přiřadili vždy alespoň dva posuzovatelé. V případě, že každý z posuzovatelů přiřadil určitému znaku jinou hodnotu, nebyl tento znak brán v potaz. K porovnání četností v jednotlivých políčkách jsme opět použili Chí-kvadrát.

2. Druhá technika analýzy rukopisů:

Porovnali jsme výsledky analýzy rukopisů s průměrnými skóry jednotlivých respondentů v EOD. V tabulce byly čtyři řádky, každý pro jednu z hodnot introverze-extraverze, kterou přiřadil grafolog, tedy introvert, spíše introvert, spíše extravert a extravert,

příčemž zkoumané osoby s hodnotu „nelze zařadit do žádného z typů“ jsme ze souboru vyřadili, a ve sloupcích byl uveden počet zkoumaných osob, které grafolog zařadil k jednotlivým hodnotám introverze-extraverze, průměrné skóre, kterého dosáhli tito jedinci v EOD a statistická odchylka. Statistickou významnost rozdílu průměrů jsme zjišťovali pomocí analýzy rozptylu (ANOVA).

Výsledky – deskripce

První technika analýzy rukopisů:

Nejprve jsme porovnali extraverly a introverly u každého jednotlivého posuzovatele. Dle Chí-kvadrátu se ze všech třinácti znaků ukázal jako významný jen jediný znak- znak Ch, tedy umístění podpisu, a to u posuzovatele Z a u posuzovatele I:

Tabulka č.1: Znak Ch u posuzovatele Z

Kontingenční tabulka

		Znak Ch u posuzovatele Z		Celkově
		0	1	
introverti	Počet (% mezi introverty)	1 (4%)	24 (96%)	25 (100%)
extraverti	Počet (% mezi extraverty)	7 (25,9%)	20 (74,1%)	27 (100%)
Celkově	Počet (% mezi extr-int)	8 (15,4%)	44 (84,6%)	52 (100%)

Chí- kvadrát

	Hodnota	stupně volnosti	významnost
Pearsonův chí-kvadrát	4.794	1	*0.029

* 5% hladina významnosti

Tabulka č.2: Znak Ch u posuzovatele I

Kontingenční tabulka

		Znak Ch u posuzovatele I		Celkově
		0	1	
introverti	Počet (% mezi introverty)	2 (8%)	23 (92%)	25 (100%)
extraverti	Počet (% mezi extraverty)	11 (39,3%)	17 (60,7%)	28 (100%)
Celkově	Počet (% mezi extr-int)	13 (24,5%)	40 (75,5%)	53 (100%)

Chí- kvadrát

	Hodnota	stupně volnosti	významnost
Pearsonův chí-kvadrát	6.983	1	**0.008

** 1% hladina významnosti

Varianta 0 u znaku Ch (umístění podpisu) znamenala podpis umístěný vlevo nebo uprostřed, tedy znak introverze, a varianta 1 znamenala podpis umístěný vpravo, tedy znak extraverze. V tabulce vidíme, že dle posuzovatele Z se varianta 0 znaku Ch, tedy znak introverze, vyskytuje u 4% introvertů, ale i u 25,6% extravertů, kdežto varianta 1 znaku Ch, tedy znak extraverze, se dle posuzovatele Z vyskytuje u 96% introvertů a u 74,1% extravertů. Dle posuzovatele I se varianta 0 znaku Ch, tedy znak introverze, vyskytuje u 8% introvertů, ale i u 39,3% extravertů, kdežto varianta 1 znaku Ch, tedy znak extraverze, se dle posuzovatele I vyskytuje u 92% introvertů a u 60,7% extravertů. Hodnoty ostatních znaků se u všech posuzovatelů ukázaly dle hodnoty Chí-kvadrátu jako statisticky nevýznamné.

V dalším kroku jsme porovnali míru shody v posuzování jednotlivých znaků mezi jednotlivými posuzovateli. Protože byla míra shody mezi jednotlivými posuzovateli velká, porovnali jsme extraverty a introverty u všech pozorovatelů současně. U každého znaku platila vždy ta hodnota, kterou mu přiřadili alespoň dva posuzovatelé. V případě, že každý z posuzovatelů přiřadil určitému znaku jinou hodnotu, nebyl tento znak brán v potaz. I v tomto případě se ze všech třinácti znaků ukázal dle hodnoty Chí-kvadrátu jako významný na pětiprocentní hladině významnosti jen znak Ch:

Tabulka č. 3: Znak Ch u všech posuzovatelů

Kontingenční tabulka

			Znak Ch u všech posuzovatelů		Celkově
			0	1	
EXTR_INT	introverti	Počet (% mezi introverty)	2 (8%)	23 (92%)	25 (100%)
	extraverti	Počet (% mezi extraverty)	10 (35,7%)	18 (64,3%)	28 (100%)
Celkově		Počet (% mezi extr-int)	12 (22,6%)	41 (77,4%)	53 (100%)

Chí- kvadrát

	Hodnota	stupně volnosti	významnost
Pearsonův chí-kvadrát	5.792	1	*0.016

* 5% hladina významnosti

Dle všech posuzovatelů se varianta 0 znaku Ch, tedy znak introverze, vyskytuje u 8% introvertů, ale i u 35,7% extravertů, kdežto varianta 1 znaku Ch, tedy znak extraverze, se dle všech posuzovatelů I vyskytuje u 92% introvertů a u 64,3,7% extravertů. Hodnoty ostatních znaků se dle hodnoty chí-kvadrátu u všech posuzovatelů ukázaly jako statisticky nevýznamné.

Z uvedených výsledků výzkumu je patrné, že **první hypotéza** se nepotvrdila, protože ze třinácti posuzovaných znaků se dle hodnoty Paersonova koeficientu jako významný ukazatel míry extraverze či introverze osobnosti ukázal jen jeden znak: znak Ch, tedy umístění podpisu. V případě tohoto znaku se hypotéza částečně potvrdila, protože dle posuzovatelů se u znaku Ch, tedy umístění podpisu, opravdu vyskytuje vysoký počet znaků extraverze u extravertů (64,3%), ale už se dle těchto posuzovatelů nevyskytuje vysoký počet znaků introverze u introvertů (8%).

Stejně tak se nepotvrdila **druhá hypotéza**, protože se opět ze třinácti posuzovaných znaků dle hodnoty Paersonova koeficientu jako významný ukazatel míry extraverze či introverze osobnosti ukázal jen jeden znak: znak Ch, tedy umístění podpisu. V případě znaku Ch se hypotéza také potvrdila jen částečně, protože v písmech introvertů se vyskytovalo hodně (92%) znaků extraverze, ale v písmech extravertů se také vyskytovalo poměrně málo (35,7%) znaků introverze.

Třetí hypotéza se vůbec nepotvrdila, protože ze třinácti posuzovaných znaků se dle hodnoty Paersonova koeficientu jako významný ukazatel míry extraverze či introverze osobnosti ukázal jen jeden znak: znak Ch, tedy umístění podpisu. Ale ani u tohoto znaku se hypotéza nepotvrdila, neboť u introvertů se vyskytuje o 27,7% znaků introverze méně než u extravertů a u extravertů se vyskytuje o 27,7% znaků méně než u introvertů.

Druhá technika analýzy rukopisů:

Porovnali jsme výsledky analýzy rukopisů s průměrnými skóry jednotlivých respondentů v EOD. V následující tabulce jsou čtyři řádky, každý pro jednu z hodnot introverze-extraverze, kterou přiřadil grafolog, tedy „introvert“, „spíše introvert“, „spíše extravert“ a „extravert“, přičemž hodnotu „nelze zařadit do žádného z typů“ jsme vynechali, a

ve sloupcích je uveden počet zkoumaných osob, které grafolog zařadil k jednotlivým hodnotám introverze-extraverze, průměrný skóre, kterého dosáhli tito jedinci v EOD a statistická odchylka. Rozpětí na ose extraverze-introverze se v EOD pohybuje od 0 (maximální hodnota introverze) do 12 (maximální hodnota extraverze) bodů.

Tabulka č. 4: Porovnání výsledků analýzy rukopisů s průměrnými skóre jednotlivých respondentů v EOD

Hodnocení grafologem	Počet	Průměr v EOD	St. odchylka
introverti	21	5.90	3.95
spíše introverti	48	7.58	3.23
spíše extraverti	55	9.04	2.99
extraverti	34	10.47	2.06
Celkově	158	8.49	3.35

ANOVA

	F	. Významnost
Mezi skupinami	11,85	**0,0000000

** 1% hladina významnosti

Zkoumané osoby, které grafolog označil jako „introverty“, dosáhly v EOD průměrného skóre 5,9 bodů, zkoumané osoby, které grafolog označil jako „spíše introverty“ dosáhly v EOD průměrného skóre 7,58, zkoumané osoby, které grafolog označil jako „spíše extraverty“ dosáhly v EOD průměrného skóre 9,04 bodů a zkoumané osoby, které grafolog označil jako „extraverty“ dosáhly v EOD průměrného skóre 10,47 bodů. Dle výsledků analýzy rozptylu (ANOVA) se rozdíl průměrů ukázal jako významný na jednoprocentní hladině významnosti.

Čtvrtá hypotéza, tedy: Jestliže se v rukopise odráží míra extraverze či introverze pisatele, pak bude přímo úměrný vztah mezi výsledným skóre EOD a celkovým označením míry extraverze (introverze) grafologem, se jednoznačně potvrdila.

Diskuse výsledků

Výsledky výzkumu jasně ukazují, že technika analýzy písma založená na jednoznačném výkladu jednotlivých grafických znaků je pro predikci introverze-extraverze zcela nespolehlivá. Jednou z příčin takového výsledku může být obtížná kvantifikovatelnost grafických znaků v písmu a to včetně znaků měřitelných. Především pro každý rukopis je charakteristická určitá kolísavost a proměnlivost jednotlivých znaků v psacím projevu pisatele (podobně jako jsou proměnlivé, i když vnitřně příbuzné jiné výrazové projevy konkrétního člověka) a je-li grafolog nucen takovou proměnnou redukovat na jedinou hodnotu, ochuzuje se tím o jinak cenné diagnostické informace. Obtížnost kvantifikace je zřejmá i na míře shody mezi třemi nezávislými posuzovateli, která nebyla zdaleka stoprocentní (byť si udávané hodnoty vzájemně neodporovaly). V našem výzkumu se jako jediný grafický znak vhodný pro predikci introverze-extraverze ukázal znak umístění podpisu, kdy umístění podpisu vpravo odlišovalo extraverty od zbytku výzkumného souboru.

Zdá se, že výsledky této části našeho výzkumu jsou ve shodě s výsledky jiných výzkumů. Např. Tett a Palmer (1997) porovnávali výsledky grafologického posouzení písma (konkrétně 11 základních psacích elementů) dvěma nezávislými grafology s výsledným skóre v Jacksonově osobnostním dotazníku (JPI) u studentů psychologie. Výsledky přinesly jen nevýznamnou korelaci mezi grafologickým rozbohem a skóre v JPI (na 5% hladině významnosti).

Druhá časť nášho výzkumu mala za cieľ overiť shodu výsledkov komplexnej grafologickej analýzy s výsledným skóre v EOD. Táto časť výzkumu priniesla optimistický výsledok: ukázalo sa, že grafologovo hodnotenie míry extraverte-introverte bolo v shode s výsledkom EOD (grafolog nemal v průběhu analýzy k dispozícii údaj o výslednom skóre v EOD). Za stěžejní příčinu takového rozdílu považujeme komplexnosť analýzy, pri níž grafolog není nucen k redukci hodnoty grafických znaků. Grafické znaky v písme majú podľa týchto prístupů charakter mnohoznačných proměnných. Při výkladu jednotlivých grafologických znaků je pak brána v úvahu celková úroveň psacího projevu pisatele, což zdá se zásadně ovlivňuje celkový grafologův úsudek o pisateli. Komplexní metoda grafologickej analýzy rukopisu se tak podle výsledků nášho výzkumu jeví jako vhodný prediktor úrovne extraverte-introverte pisatele.

Náš výsledok je ve shodě s výsledky zkoumání některých jiných badatelů. Na príklad Crumbauch a Stockholm (1997) ověřovali spoľehlivosť holistickej metody grafologickej analýzy tak, že srovnávali hodnotenie zkoumaných osob lidmi, kteří je osobně znají s hodnotením získaným grafologickou analýzou rukopisů zkoumaných osob od pěti nezávislých grafologů. Také jejich výsledky ukazují, že je možno posuzovat a hodnotit osobnost pouze na základě grafologickej analýzy jejího rukopisu.

Je však třeba mít neustále na paměti, že grafologická analýza rukopisu je patří do kategorie projektivních diagnostických metod a jako taková se potýká se stejnými výhodami a nevýhodami jako ostatní projektivní diagnostické metody. Například významnou roli hraje osobnost a zkušenosti diagnostika.

Při diskusi výsledků je třeba vzít v potaz také věk respondentů. Pro výběrový soubor jsme zvolili adolescenty, studenty středních škol, kteří jsou poměrně snadno dostupnou skupinou. Jedná se však o vývojové období, v němž se obvykle projevuje citová rozkolísanost a hledání identity, charakteristické zesílením sebepozorování, zkoumání svého zjevu i psychických vlastností, snaha o porozumění vlastním myšlenkám a pocitům, které také bývá spojeno s aktivní experimentací včetně experimentování se svým rukopisem, střídáním zájmů, snahou být sám sebou a současně snahou po dosažení ideálu. Tyto rozpory a proměnlivost mohou zanechat a zanechávají svůj odraz i v rukopisu. Do výzkumu jsme při tom získali od každého respondenta pouze jedinou ukázkou rukopisu získanou v časově ohraničené době jedné vyučovací hodiny. Pro odlišení stabilních rysů osobnosti od aktuálních vlivů by přitom bylo ideální získat od každé zkoumané osoby více ukázek z různých psacích situací a sociálních kontextů.

Závěr

Výsledky nášho výzkumu potvrzují, že technika analýzy písma vychádzajúca z jednoznačného výkladu jednotlivých písmových znaků je pro posouzení extroverte-introverte je nevhodná a súčasnými grafologou je zřejmě právem považována za překonanou. Výsledky dále naznačujú, že komplexní grafologickej analýza rukopisu umožňuje překvapivě spoľehlivo posuzovat úroveň extraverte-introverte pisatele v porovnaní s výsledným skóre v Eysenckově osobnostním dotazníku.

Je pochopitelné, že kladný výsledok nášho výzkumu nelze přeceňovat. Platnosť výsledků je omezena jak z hlediska věku zkoumaných osob - to, že se platnosť potvrdila u adolescentů nemusí nutně znamenat, že by byla potvrzena i u ostatních věkových kategorií -, tak z hlediska rozsahu posouzení osobnosti - platnosť jsme potvrdili pouze pro rys extraverte-introverte a nemůžeme ji zobecnit na všechny rysy osobnosti. Tyto otázky by mohl dořešit další rozsáhlejší výzkum v oblasti. Všechna omezení nášho výzkumu si uvědomujeme a výzkum považujeme spíše za pilotáž. Přesto si tróufáme tvrdit, že naše výsledky podporují

tvrzení, že komplexní grafologická analýza rukopisu právem patří mezi moderní projektivní psychodiagnostické metody.

Literatura

- Balcar, K. (1983): Úvod do studia psychologie osobnosti. Praha: SPN.
- Burgr, J. (2001): Písmo odhaluje osobnost. Praha: Slovanský dům. .
- Crumbaugh, J C, Stockholm, E (1997): Validation of graphoanalysis by „global“ or „holistic“ method. *Perceptual and Motor Skills*, 44, 2, s 403-410.
- Encyklopedie Diderot 2002 na CD ROM, 2001, 4. verze, DIDEROT s. r. o.
- Eysenck, H. J., Eysenck, S. G. B. (1993): Eysenck Personality Scales. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Eysenck, H. J. (1947): Dimensions of personality. London: Routledge and Kegan Paul.
- Flanderková, J. (1947): Grafologie pro každého. Praha.
- Hall, C. S., Lindzey, G. (1999): Psychológia osobnosti. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000): Psychologický slovník. Praha: Portál.
- Havighurst, R. J. (1972): Developmental tasks and education. New York: McKay.
- Jeřábek, J. (1997): Grafologie. Praha: Argo.
- King, R. N., Koehler, D. J.(2000): Illusory correlations in graphological inference. *Experimental psychology*, 6, 4, s 336-348.
- Kučera, M. (1991): Písmo mluví. Praha: Avicenum.
- Kulka, J. (1991): Grafologie. Brno: Svatá Mahatma.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.(1998): Vývojová psychologie. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (1996): Psychologie osobnosti. Praha: Academia. .
- Nickel, H. (1975): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bern: H. Huber Bd.
- Petera, J. (1947): Úvod do soudní a kriminální grafologie. Praha: Nakladatelství Edvarda Fasta.
- Petera, J., Borský, O. (1975): Úvod do studia písmaoznactví. Praha: Statistické a evidenční vydavatelství tiskopisů.
- Petříková, J.(1998):Grafologie-mýtus a realita. Sborník prací FF MU, 2, s.121-141.
- Petříková, J. (1999): Odras temperamentu v rukopisu. Sborník příspěvků z konference: Sociální procesy a osobnost, Brno, s. 116-127.
- Příhoda, V. (1941): Výzkum dětského písma. Praha: Česká grafická unie.
- Příhoda, V. (1974): Ontogeneze lidské psychiky. Praha: SPN.
- Saudek, R. (1995): Vědecká grafologie. Brno: Schneider.
- Schönfeld, V. (1996): Učebnice vědecké grafologie. Praha: Elfa.
- Svoboda, M. (1999): Psychologická diagnostika dospělých. Praha: Portál.
- Tett, R. P., Palmer, C. A. (1997): The validity of handwriting elements in relation to self-report personality trait measures. *Personal individual differences*, 22, 1, s 11-18.
- Živný, P. (1991): Co může říci písmo. Praha.

SOCIÁLNE STEREOTYPY A ODHAD PRAVDEPODOBNOTI VZNIKU PROSOCIÁLNEHO KONANIA U DOSPELÝCH

Vladimír POLIACH

Katedra psychológie PF UMB, Banská Bystrica

Goal of the research was to answer the question, whether estimate of probability of developing prosocial action among adults relates with social stereotyping. Based on a short vignette, a group of 191 adults at age of 20-45 years was supposed to estimate the chance of prosocial action of differently stereotyped target persons (stereotyping by gender, age, income). We found that all three kinds of stereotypes lead to statistically significant differences in attributing the tendency (probability) of prosocial action.

Úvod

Prosociálne konanie sa obvykle chápe ako konanie v prospech druhého človeka alebo skupiny ľudí. T.Kollárik (1993) ho považuje za protiklad hostilného správania podobne ako Leary ktorý dimenziu hostilita - afiliácia koncipoval ako jednu z dvoch základných dimenzií, vymedzujúcich priestor sociálneho konania. Vo vymedzeniach prosociálneho konania často nachádzame už aj veľmi ťažko splniteľnú podmienku nezištnosti, resp. neočakávania odmeny alebo sociálneho súhlasu (Slaměnik, 1997), čo však mimo rámec prosociálnosti stavia napr. prácu profesionálnych záchranárov, lekárov, kňazov. V zmysle takto koncipovanej "rýdzej" prosociálnosti sa častejšie stretávame s pojmom altruizmus, označujúcim "nesebecký charakter medziľudských vzťahov, láska pre blaho druhých; prejavuje sa myslením, cítením a konaním, ktoré berie ohľad na druhých ľudí" (Hartl - Hartlová, 2000, s.33).

Prosociálne konanie môže mať rôzne formy a stupne, napr. koordinácia, spolupráca, venovanie sympatie, prejav porozumenia, pomoc, poskytnutie rady, emocionálna podpora, delenie sa o niečo, darovanie, obetovanie sa. Podobne na strane dôvodov a predpokladov k prosociálnemu konaniu sa môžeme stretnúť s celou plejádou fenoménov ako sociálna zrelosť, empatia, spôsobilosť oceňovať druhých, spôsobilosť prevziať perspektívu druhého, emocionálna otvorenosť, úľava od pocitov viny, zmysel pre zodpovednosť, snaha vyhnúť sa hanbe, sociálna kreativita, mediačné zručnosti (napr. Buss 1986, Olivar 1992, Hass 1998).

Ukazuje sa však, že v zložitej spleti medziľudských vzťahov nie je vždy jednoduché konať dobro, aj keď teoreticky to vieme. Fenomény vyjadrované už v diskurze ľudovej psychológie spojeniami ako "medvedia služba" alebo "cesta do pekla je dláždená dobrými úmyslami" nabádajú k opatrnosti pri konaní v prospech iných. Prosociálne konanie má skrátka svoje know-how.

Jedným z fenoménov, ktoré môžu ovplyvňovať naše rozhodovanie či konať prosociálne, prípadne akú formu prosociálneho správania voliť, sú sociálne stereotypy. Baumgartner (in Výrost - Slaměnik, 1997, s.110) vymedzuje stereotyp ako "súbor charakteristík, o ktorých sa predpokladá, že vystihujú určitú vymedzenú skupinu či kategóriu ľudí". Môžu sa týkať pohlavia, veku, etnika a sú obvykle zdieľané, t.j. dochádza k určitému konsenzuálnemu zblížovaniu významov v rámci celých skupín ľudí.

Stereotypy sú získavané a to najmä v prostredí sociálnych skupín a tiež na základe vyjadrení tzv. socializačných agentov (médií, školy, rodiny). Podľa Sidanius a Pratto (1999, in Dambrun et al, 2002) boli napr. zistené dôležité posuny v sociálnych stereotypoch v priebehu pobytu na vysokej škole, kde sa študenti "silových" odborov (obchod, právo) vyhŕňovali smerom k tvrším postojom voči minoritám, zatiaľ čo študenti umeleckých a sociálnych odborov naopak. Vo svojej koncepcii sociálnej dominancie hovoria o tzv. legitimizačných mýtoch, ktoré pomáhajú istým spôsobom buď udržiavať alebo zmierňovať sociálnu stratifikáciu.

Najľahšie sa stereotypy formujú v súvislosti s prirodzeným delením sociálnych skupín na podskupiny. V poslednej dekáde je výrazne v popredí problematika s pohlavím súvisiacich stereotypov (Karylowski et al, 2001), ktoré sú veľmi široko zakotvené už na úrovni jazyka. Napr. jediné slovo, definične viazané na jedno z pohlaví, dokáže facilitovať rýchlosť úsudku týkajúceho sa nasledujúceho slova, ak toto tiež nejako súvisí s uvedeným pohlavím. Podobné stereotypy sa formujú v súvislosti s vekom (generačné nedorozumenia), s profesiou (vtipy o policajtoch) alebo sociálnou vrstvou (podozrievavosť voči boháčom).

Stereotypizácia plní v rámci psychického sebariadania dôležitú úlohu. Je prejavom tendencie redukovať informačné zaťaženie psychiky, umožňuje zmyslupnejšie a rýchlejšie konštruovať naše sociálne poznávanie prostredníctvom sociálnych schém (Fiske - Taylor, 1984), má psychohygienické aspekty (Šikl - Kouřilová, 1996) a môže plniť aj úlohu facilitátora prosociálneho konania (stereotyp alebo archetyp hrdinu).

Stereotypy však často až príliš zjednodušujú vzťahy. Už keď si doplníme informácie o druhom človeku, máme nevedomú tendenciu klásť si také otázky a stavať také hypotézy, ktoré s väčšou pravdepodobnosťou potvrdia náš doterajší dojem (Shaw, 2001). Na druhého človeka, ktorého sme zaradili do stereotypizačnej schémy, reagujeme často ako na "vec", namiesto toho, aby sme ho brali ako seberovného partnera. V extrémnom prípade sa stáva "nepriateľom", čo je v dnešnej dobe takmer synonymom slova "nečlovek" - t.j. tvor, ktorého môžeme v krajnom prípade aj zabiť.

Vytvorený negatívny stereotyp sa tak stáva výraznou bariérou na ceste k druhému človeku a blokuje našu tendenciu k prosociálnemu konaniu. V našom výskume sme na reprezentatívnej vzorke učiteľov (t.j. profesionálov pracujúcich s ľuďmi) konštatovali značný rozdiel medzi relatívne pozitívnym spôsobom hodnotenia vlastných tendencií a výrazne negatívnym spôsobom hodnotenia svojich "typických kolegov" (Poliach, 1999).

Výskumný problém

Naším cieľom bolo získať nové empirické dáta týkajúce sa súvislosti sociálnej stereotypizácie a vyjadrovanej tendencie k prosociálnej akcii. Zaujímali nás najmä odpovede na nasledujúce otázky: Akú vysokú tendenciu (pravdepodobnosť) prosociálneho konania voči cudzej osobe vyjadria mladí dospelí, ak im verbálne prezentujeme hypotetickú sociálnu situáciu? Budú sa vo vyjadrenej tendencii k prosociálnemu konaniu nejako odlišovať podskupiny mužov a žien? Ovplyvní výsledky, ak necháme respondentov posudzovať namiesto seba samých fiktívne stereotypizované osoby (napr. podľa národnosti, pohlavia, veku, finančného príjmu)?

Výskumná metóda

Výskum sme pojali ako sondu so zámerom vyskúšať funkčnosť metodiky a získať podnety pre ďalšie smerovanie. Použili sme vlastný dotazník založený na prezentácii hypotetickej sociálnej situácie (tzv. vignette), ku ktorej sa majú respondenti vyjadriť.

Ide o nasledujúcu situáciu: "Na ulici. Neznámy človek. Nenápadný, no slušne vyzerajúci. Veľmi nešťastne sa tvári. Prosí vás o darovanie 200 Sk. Máte pri sebe 2500 Sk, vrátane dvestokorunáčky a nie ste vo finančnej tiesni."

V prvom rade je respondent vyzvaný, aby pouvažoval, čo všetko by mohlo ovplyvniť jeho rozhodovanie "darovať-nedarovať". Následne sa pokúsi odhadnúť, s akou pravdepodobnosťou (na škále 0-100%) by peniaze sám daroval a zväziť, čo všetko by mohlo ovplyvniť jeho rozhodovanie. Nasleduje séria variánt, kde sa respondent má vyjadriť k pravdepodobnosti, že by peniaze požičala nejaká fiktívna, stereotypne načrtnutá osoba. Prvé dva stereotypy sú viazané na národ a pohlavie - "typický Slovák" a "typická Slovenka", ďalšie na tri vekové skupiny "typický občan SR do 30 rokov", "okolo 40-45 r.", "nad 60 r." a posledné 4 na príjmové skupiny "príjem pod 10 tis. Sk mesačne", "11-20", "21-30" a "vysoko

nad 30 tis. mesačne". Dotazník obsahuje niekoľko triediacich údajov (pohlavie, vek) a administruje sa pri zaručení anonymity.

Popis výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku tvorilo 191 mužov a žien, študentov externých foriem štúdia na PdF v B.Bystrici (mužov 99, žien 92). Vekové rozpätie bolo 20-45 rokov (ženy AM=28.3 r., SD=6.5, muži AM=29.7 r., SD=6.17). Prevažovali respondenti do 30 rokov (asi dve tretiny). Vzorka reprezentuje nasledujúce regióny: Dolný Kubín 49, Martin 58, Žilina 59, Rimavská Sobota 25. Dáta boli zozbierané v marci až máji 2002.

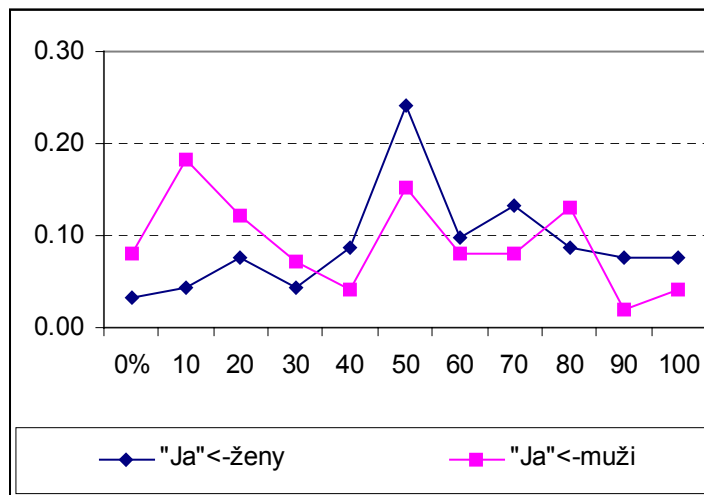
Spracovanie údajov

Získané číselné údaje sme spracovali pomocou aplikácie MS Excel a štatistického software Unistat ver. 4.5, pričom sme okrem deskriptívnej štatistiky použili aj niektoré procedúry inferenčnej štatistiky. Vzhľadom na charakteristiky rozložení vzdialené požiadavke normality sme použili neparametrické testy (U-test, Wilcoxonov test a Friedmanov test).

Prehľad výsledkov

V tomto prehľade sa zameriavame najmä na kvantitatívne zistenia. Kvalitatívne spracovanie a kvantitatívno-kvalitatívna sumarizácia bude predmetom iného príspevku.

V prvej položke išlo o subjektívny odhad, s akou pravdepodobnosťou by respondenti sami v danej hypotetickej situácii konali prosociálne. Graf č.1 zobrazuje rozloženie relatívnych početností jednotlivých hodnôt osobitne pre podskupinu mužov a žien (os x vyjadruje intenzitu tendencie konať prosociálne v percentách, os y vyjadruje relatívne množstvo odpovedajúcich uvedeným spôsobom). Z grafu vidno, že podskupina žien vyjadrila o niečo vyššiu pravdepodobnosť konať prosociálne v danej situácii než podskupina mužov (ženy AM=55.3, SD=25.9, muži AM=42.0, SD=29.5). Okrem toho rozloženie hodnôt vykazuje v podskupine žien výraznú kumuláciu v oblasti 50% pravdepodobnosti a silnejšie zastúpenie vyšších hodnôt. V podskupine mužov vidno trojvrcholové rozloženie s najpočetnejším zastúpením v oblasti nízkej (t.j. 0-20% tendencie konať prosociálne).

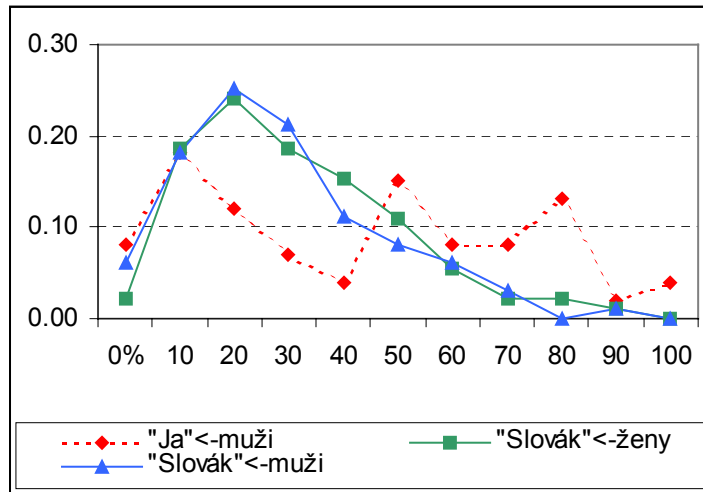


Graf č.1: Subjektívne vyjadrenie vlastnej tendencie konať prosociálne - ženy vs. muži

Rozdiely medzi podskupinami mužov a žien sme otestovali neparametrickým Mann-Whitneyho U testom ($u=-3.04$, $p(2)=0.00231$) a konštatovali štatisticky vysoko významný rozdiel. Zdá sa teda, že v našej vzorke ženy vyjadrujú vyššiu ochotu konať prosociálne než

muži a tiež sa ako skupina viac v tejto tendencii podobajú, zatiaľ čo muži sa triesťia do troch odlišných podskupín (s dominantnou skupinou "tvrdých realistov").

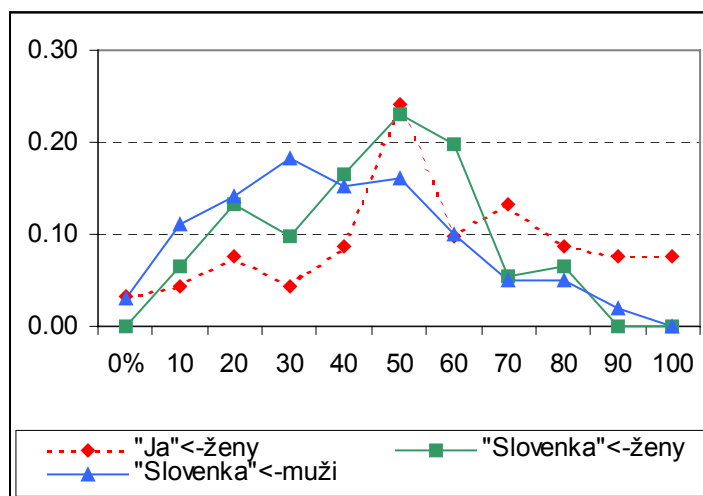
Atribúciu pravdepodobnosti konať prosociálne pre stereotyp "typický Slovák - muž" v porovnaní so sebahodnotením mužskej subvzorky ukazuje graf č.2. Muži i ženy prisudzovali tendenciu konať veľmi podobne, bez štatisticky významných rozdielov (Mann-Whitneyho $u=1.07$, $p(2)=0.28$).



Graf č.2: Odhad prosociálnej tendencie "typického Slováka"

Väčšina odhadov "typického Slováka" sa pohybuje v modálnych hodnotách len okolo 10-40% pravdepodobnosti konať prosociálne. Sebahodnotenie subvzorky mužov je však podstatne prosociálnejšie než ukazujú atribúcie voči stereotypizovanému mužovi. Zdá sa, že naši respondenti si spájajú so stereotypom "typický Slovák" jednoznačnú a až príliš nízku ochotu konať v danej situácii prosociálne.

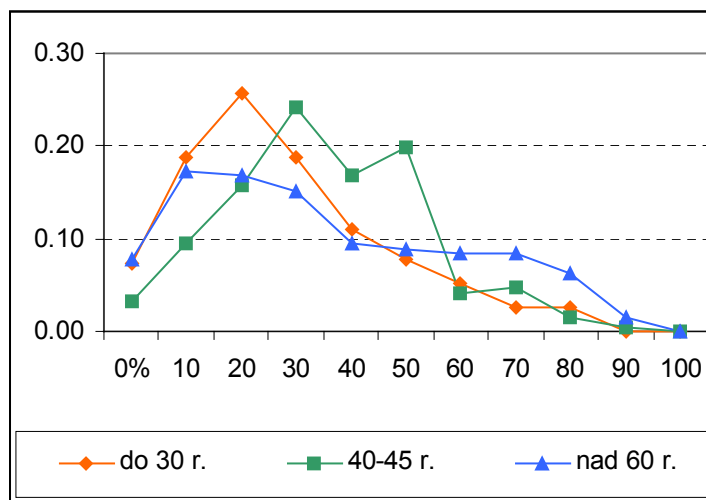
Na grafe č.3 sú znázornené rozloženia predpokladaných pravdepodobností pre stereotyp "typická Slovenka". V tomto prípade je odhad stereotypu zo strany podskupiny žien omnoho bližší ich sebahodnoteniu, aj keď opäť o niečo tvrdší. Podstatne menej pozitívne sú hodnotenia mužov, ktorí sa štatisticky významne odlišujú od žien ($u=-2.31$, $p(2)=0.0206$).



Graf č.3: Odhad prosociálnej tendencie "typickej Slovenky"

Celkove možno povedať, že tendenciu stereotypizovanej Slovenky konať prosociálne vidia muži síce priaznivejšie (10-60%) než tendenciu stereotypizovaného Slováka (10-40%), avšak stále menej priaznivo než samotné ženy (20-70%). Keďže v oboch podskupinách sa odhad tendencie vlastného konania zreteľne líšil od atribúcií voči stereotypom, otestovali sme tieto rozdiely na vzorke ako celku pomocou neparametrického Friedmanovho testu a následných mnohonásobných porovnaní (Tukey-HSD). Výsledok ($\chi^2=93.9$ a $p=3.89E-21$) ukazuje veľmi vysoko významný rozdiel medzi tým, koľko prosociálnosti boli respondenti ochotní vyjadriť a tým, koľko jej prisudzovali stereotypom, pričom stereotypy posudzovali ako menej prosociálne.

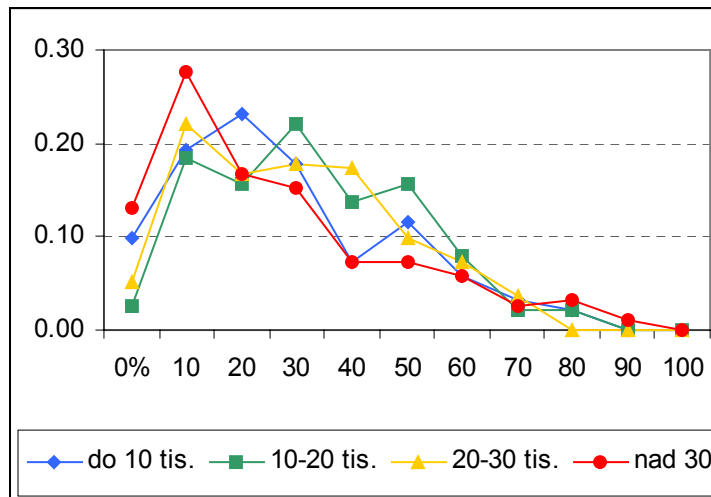
Ďalšie atribúcie sa týkali tendencie konať prosociálne u troch vekovo stereotypizovaných podskupín ("typický občan do 30 rokov", "okolo 40-45 rokov", "nad 60 rokov"). V tomto prípade sme vzorku chápali ako celok a nerozlišovali sme podskupiny mužov a žien. Z grafu č.4 vidno zreteľne, že všetkým trom generáciám sa pripisuje prevažne nižšia tendencia k prosociálnemu riešeniu. Súčasne je však badateľný aj vekový trend: mladým do 30 rokov sa prisudzuje najmenej prosociálnej tendencie (modálne hodnoty 10-30%), strednej generácii o niečo viac (modálne hodnoty 20-50%), zatiaľ čo staršej generácii sa priznáva relatívne najvyšší podiel prosociálnej tendencie.



Graf č.4: Odhad prosociálnej tendencie stereotypizovaných vekových podskupín

Uvedené rozdiely zachytáva ako vysoko významné aj neparametrický Friedmanov test ($\chi^2=22.58$, $p=0.000012$), pričom významné sú aj rozdiely podskupín "do 30" vs. "40-45" (mnohonásobné porovnanie podľa Tukey-HSD, $q=6.25$) a "do 30" vs. "nad 60" ($q=4.48$). Zdá sa, že naši respondenti vnímajú vekovú skupinu "do 30" ako výrazne menej ochotnú pomáhať formou darovania peňazí v porovnaní s ostatnými dvomi.

Na záver sme ponúkli respondentom stereotypizovanú predstavu "typického občana SR v určitej príjmovej kategórii" (pod 10 tis. mesačne, 11-20 tis. mesačne, 21-30 tis. mesačne a vysoko nad 30 tis. mesačne, pričom čo to je "vysoko nad" sme ponechali na projekciu samotných respondentov). Z grafu č.5 vidno, že prakticky všetky uvažované príjmové skupiny boli hodnotené ako menej ochotné darovať peniaze ("pod 10 tis." AM=27.4, "11-20" AM=32.3, "21-30" AM=29.3 a "nad 30" AM=25.5), relatívne najlepšie vyznela skupina "11-20 tis.", najhoršie "vysoko nad 30 tis.".



Graf č.5: Odhad prosociálnej tendencie stereotypizovaných príjmových podskupín

Pomocou neparametrického Friedmanovho testu a následných mnohonásobných porovnávaní metódou Tukey-HSD sme konštatovali štatisticky významné rozdiely medzi atribúciou prosociálnej tendencie v jednotlivých stereotypizovaných podskupinách ($\chi^2=32.5$, $p=0.0000004$). Prítom krajné podskupiny (najvyšší a najnižší príjem) hodnotili respondenti ako významne menej ochotné konať prosociálne.

Záver

V našej výskumnej sonde, zameranej na hľadanie súvislostí medzi sociálnymi stereotypmi a prisudzovaním tendencie konať prosociálne sme dospeli k nasledujúcim zisteniam:

1. Všetky druhy stereotypizácie vyvolali prisudzovanie prevažne nízkych hodnôt tendencie k prosociálnemu konaniu a to predstaviteľom takmer všetkých typov. Výnimkou bola "typická Slovenka" v posúdení ženskej podskupiny, kde boli prisudzované priemerné hodnoty prosociálnej tendencie.

2. Introspektívny odhad vlastnej tendencie konať prosociálne vyznel v podskupine mužov i žien zreteľne pozitívnejšie než všetky odhady konania, viazané na fiktívne sociálne stereotypy.

3. Zatiaľ čo ženy pomerne podobne inklinovali v sebaodhadoch k strednej až vyššej tendencii konať prosociálne, muži sa roztriešili na podskupiny predstaviteľov "tvrdšej" a "mäkšej" línie.

4. Pri stereotypizácii podľa veku bola mladším ("do 30 r.") prisudzovaná významne nižšia tendencia k prosociálnosti ako strednému veku a starším.

5. Pri stereotypizácii podľa príjmu bola najvyššej príjmovej skupine ("vysoko nad 30 tis.") prisudzovaná najnižšia tendencia konať prosociálne.

Samozrejme, že uvedené zistenia sú limitované vlastnosťami výskumnej vzorky, ktorá reprezentuje prevažne severnejšiu časť stredného Slovenska a najviac je sytená populáciou mladých dospelých okolo 25-30 rokov. Zistenie č.2 je však konzistentné s našimi predchádzajúcimi zisteniami získanými na vzorke učiteľov (Poliach, 1999).

Literatúra

- Buss Arnold H. 1986. Social Behavior and Personality. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1986. 213 s. ISBN 0-89859-812-5.
- Dambrun Michael - Guimond Serge - Duarte Sandra. 2002. The Impact of Hierarchy-enhancing vs. Attenuating Academic Major on Stereotyping: The Mediating Role of Perceived Social Norm. In Current Research in Social Psychology [online]. 2002, vol.7, no.8 [cit.2002-05-22], pp.114-135. Dostupné na internete: <<http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp.7.8.htm>> ISSN 1088-7423.
- Fiske Susan T. - Taylor Shelley E.. 1984. Social cognition. New York : Random House 1984. 508 s. ISBN 0-394-34801-X.
- Hartl Pavel - Hartlová Helena. 2000. Psychologický slovník. Praha : Portál 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- Hass Aaron. 1998. Morální inteligence. Praha : Columbus 1998. 152s. ISBN 80-7249-010-9.
- Karylowski Jerzy J. - Motes Michael A. - Wallace Harry M. et al. 2001. Spontaneous Gender-Stereotypical Categorization of Trait Labels and Job Labels. In Current Research in Social Psychology [online]. 2001, vol.6, no.6 [cit.2002-01-10], pp.77-88. Dostupné na internete: <<http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp.6.6.htm>> ISSN 1088-7423.
- Kollárik Teodor. 1993. Sociálna psychológia. Bratislava : SPN 1993. 194 s. ISBN 80-08-01828-3.
- Olivar Roberto Roche. 1992. Etická výchova. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana 1992. 209 s. ISBN 80-7158-001-5.
- Poliach Vladimír. 1999. Situačná atribúcia učiteľov ZŠ - problém positivity. In Príprava učiteľov pre 21.storočie. Zborník z 2. slovensko - česko - poľsko - maďarského sympózia. B.Bystrica : Univerzita Mateja Bela 1999, s.151-162. ISBN 80-8055-318-1.
- Shaw Jerry I.. 2001. Gathering Information to Form an Impression: Attribute Categories and Information Valence. In Current Research in Social Psychology [online]. 2001, vol.6, no.1 [cit.2001-05-03], pp.1-20. Dostupné na internete: <<http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp.6.1.htm>> ISSN 1088-7423.
- Šikl Radovan - Kouřilová Jana. 1996. Obranné tendence v atribuci. In Československá psychologie. ISSN 0009-062X, 1996, vol.XL, no.4, s.315-320.
- Výrost Jozef - Slaměnik Ivan (eds.). 1997. Sociálna psychológia. Praha : ISV 1997. 453 s. ISBN 80-85866-20-X.

VÝZNAM AKOMODAČNÉHO SPRACOVANIA ŽIVOTNÝCH UDALOSTÍ PRE NEPROBLÉMOVÉ STARNUTIE

Alena POTAŠOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Research of aging (old age) is shifting its emphasis from a study of cognitive capacities to the domain of personality. This is related to the fact that personality traits appear to be of key importance for problem-free aging, for a mode of putting up with life events and life conditions. A research designed to follow up coping with involuntal changes bore out the relevant assumptions. Persons with a higher capacity for accommodating behaviour, or coping with changes (personality-conditioned) evaluate the quality of their lives higher than those with the tendency toward the so-called assimilative processing of events and this despite the fact that all the persons participating in the study live in the same conditions – inmates of a pensioners' home. The results are stimulating for judging the significance of subjective and objective factors in problem-free aging.

Problém

Presunom do staršieho veku človeka dochádza k neodvratným ireverzibilným zmenám, ktoré sú spravidla subjektívne, ale aj vo všeobecnosti averzívne posudzované. Ide o zmeny, ktoré znamenajú pokles, vytvárajú deficit proti pôvodnému štandardu, a to ako v oblasti somatického zdravia, psychickej výkonnosti, tak aj v oblasti sociálnej prestíže. Staroba nesporne prináša obmedzenia a straty v osobne dôležitých a citlivých oblastiach života, vrátane problémov v samotnom manažovaní osobných aktív a zámerov. Udalosti sprevádzajúce starobu, ako rolové straty, chronické zdravotné problémy, skracovanie životnej perspektívy a pod., vytvárajú pre starnúceho človeka situáciu, v ktorej už nemôže odvodzovať pocit zmyslu života od dlhodobých, v budúcnosti zakotvených cieľoch. Práve v tomto kontexte sa hľadajú súvislosti medzi starobou a redukciou pohody (well-being), nárastom depresívnych stavov, negatívnymi posunmi v sebaobrazu a v sebaocenení. Na druhej strane sa však hľadajú odpovede aj na to, ako je možné, že mnohí starí ľudia sú konfrontovaní týmito nepriaznivými okolnosťami, necítia sa byť menej spokojní so životom, efektívne riadia svoje aktivity, majú pozitívny pohľad na seba, v podstate prežívajú svoju starobu zmysluplne tak, ako ktorékoľvek iné obdobie svojho života. Kľúčové sa tak stávajú otázky: Ktoré sú to faktory, ktoré vytvárajú podmienky pre neproblémové starnutie? Do akej miery je negatívny obraz starého človeka predpojatý? Ako konzistentne interpretovať širokú variabilitu javov, ktorá je spojená so starnutím a starobou? ...atď.

V každom prípade s postupujúcim vekom na význame nadobúdajú procesy zvládania a životného manažmentu, teda mechanizmy, ktoré umožňujú individuálne čeliť stratám a obmedzeniam, ktoré prichádzajú vekom.

V tejto súvislosti treba zvažovať viacero problémov. Predovšetkým v širokom pásme súčasného výskumu staroby sa do popredia dostávajú otázky výraznej interindividuálnej variácie v prispôbovaní sa involučným ireverzibilným zmenám. Tu sa relativizuje význam intelektových schopností v prospech komplexnejších osobnostných charakteristík, ktoré sú predpokladom efektívneho copingu (napr. J. Džuka, C. Dalbert, 2002). Ukazuje sa, že neproblémové starnutie, úroveň well-beingu, fyzické a mentálne zdravie sú významne ovplyvnené schopnosťou úspešne zvládať aktuálne problémy. Relevantné štúdie sú často zamerané na vekovo podmienené rozdiely v rámci vyššieho veku v copingových procesoch a na zdroje copingu. Upozorňujú na to C. Aldwin a jeho spolupracovníci (1996), ktorí sledovali

vekové rozdiely medzi stredným vekom, mladšou a staršou starobou. Tu sa zistilo, že "starí-starí" udávali menej problémov, "spotrebovali" menej copingového úsilia na riešenie problémov. Zodpovedá to bežne pozorovanému javu, že prechodom do vysokej staroby problémy "tichnu". Určitá, možno povedať, systematická variácia vekom je pozorovateľná aj v charaktere problémov. Zatiaľ čo v strednom veku sú to viac "výzvy", problémy staršieho veku možno označiť ako "trápenie". V každom prípade, centrálnou pre zvládnutie osobného veku, teda aj pre tzv. neproblémové starnutie, je akceptácia reality, schopnosť podržať aktívny spôsob života, využívať čas pre seba a pre iných. V rámci zvládacích stratégií významný teoretický koncept - mimoriadne efektívny práve pre zvládanie problémov vyššieho veku – je model duálneho spracovania, založený na procesoch asimilácie a akomodácie, ako ho koncipujú J. Brandtstädter a kol. (napr.,1990). Tento koncept predpokladá, že procesom asimilácie sa "predmet" začleňuje do jestvujúcej mentálnej schémy - štruktúry, na základe ktorej sa predmety, udalosti, ciele, vzťahy a pod. organizujú. Procesy asimilácie neumožňujú zmeny v schéme ani vtedy, keď nastane veľká diskrepancia medzi aspiráciami a individuálnymi možnosťami. Za týchto okolností "upútanie sa" na cieľ pôsobí frustračne. Naproti tomu akomodačný proces navodzuje prispôbenie schémy - štruktúry k zmeneným podmienkam. Vytvára tendenciu hľadať pozitívne elementy v averzívnych situáciách, vytvára nové schémy, ktoré umožňujú človeku prijímať nové aspirácie, udržať aktivitu a osobnú kontinuitu. Procesy asimilácie a akomodácie sú komplementárne v manažmente ľudského života, to znamená (ako uvádzajú vyššie citovaní autori tohoto konceptu), keď aktívne pokusy zmeniť nepriaznivú situáciu nie sú úspešné, aktivuje sa druhý typ copingu, ktorý navodí znovu nastavenie individuálnych cieľov, aspirácií a rámcov sebahodnotenia. Avšak nárastom veku, presnejšie nárastom ireverzibilných zmien v životných podmienkach, na význame viac nadobúda akomodačné spracovanie udalostí.

Výskumná časť

V kontexte tohoto konceptu sme pristúpili ku skúmaniu problémov prežívania a zvládania involučných zmien vo vyššom veku. Problém je riešený ako grantová úloha VEGA 2/7141/20. Vychádzame z predpokladu, že podmienkou pre neproblémové starnutie je flexibilné akomodačné spracovanie ireverzibilných udalostí v živote seniora. Výskum sa realizoval v podmienkach Penziónu - domu dôchodcov v Bratislave a zúčastnilo sa ho 101 respondentov vo veku 60 - 94 rokov, v pomere 1/3 mužov a 2/3 žien, 60% z nich bolo ovdovených. Respondentom boli individuálne administrované nasledujúce dotazníkové škály a testy:

1. Len pre potreby výskumu (tzn. neštandardizovaná) do slovenčiny preložená 30-položková škála J.Brandtstädtera (časť E) "Tvrdosť - flexibilita v zameraní na cieľ", na základe ktorej respondent získava skóre tvrdošijnosti a skóre akomodačnej flexibility (v ďalšom texte škála "T-F").
2. Päť-položková škála "Spokojnosť so životom" (Diener, podľa Lewis a kol., 1999, slovenská verzia Adamovová, 2002) ďalej "SŽ". V intenciách prezentovaného výskumu podobne ako v relevantnej literatúre sa termín "spokojnosť so životom" a "well-being" (životná pohoda) používajú synonymicky, najmä v kontexte tzv. kognitívneho prístupu, keď respondent reflektuje hlavné oblasti života v dlhodobej perspektíve (Kane, Kane, 2000).
3. Dotazník Svetovej zdravotníckej organizácie WHOQOL-BREF/1996, dotazník "Kvality života" (ďalej "KŽ"). Na domácej pôde relatívne rozšírený 26-položkový dotazník (slovenská verzia Kováč, 2000) zahrňuje percepciu aspektov každodenného života, ktoré pozostávajú zo 4 oblastí (zdravie, psychika, sociálna oblasť a prostredie).
4. "Dotazník zdravia" (ďalej "DZ"), 28-položková verzia General health Questionnaire (Goldberg, Hillier, 1979, podľa I. Nagyová a kol., 2000), ktorý mapuje 4 okruhy problémov: somatické, anxiétu a insomniu, sociálne dysfunkcie, depresie. Pre úplnosť údajov dodávame,

že batéria obsahovala aj metodiku vytvorenú pre potreby výskumu na "nahliadnutie" do oblasti sebaobrazu respondentov a tiež do ich stereotypov v nazeraní na starého človeka, avšak túto tému v tomto príspevku neprezentujeme.

Výsledky a diskusia

Z rozsiahleho výskumného materiálu sa tu sústreďíme na časť výsledkov, ktorá vypovedá o rozdieloch (testovaných nezávislým T-testom) medzi extrémnymi skupinami respondentov z hľadiska skóre akomodačnej flexibility (AF), ktoré dosiahli v škále "T-F". Nasledujúce údaje vypovedajú o tom, že respondenti s vysokou akomodačnou flexibilitou (N=16) reflektujú dotazníkmi sledované oblasti pozitívnejšie ako respondenti s nízkou akomodačnou flexibilitou (N=17). To znamená: Vo všetkých piatich položkách škály "Spokojnosť so životom" sa preukázali štatisticky významné rozdiely medzi respondentmi s extrémne vysokými a extrémne nízkymi hodnotami AF. Respondenti s vysokou AF hodnotia podmienky svojho života pozitívne, životné očakávania považujú za naplnené ako možno odvodiť z údajov v tabuľky 1.

Tab. 1

Položky dotazníka "Spokojnosť so životom" a porovnanie respondentov s nízkou (NAF) a s vysokou akomodačnou flexibilitou (VAF) nezávislým T-testom: vybrané štatistické údaje.

Položky dotazníka	AM Pb s NAF	AM Pb s VAF	Sig.
Môj spôsob života sa temer zhoduje s mojím ideálom.	29.5	65.9	.004
Podmienky môjho života sú vynikajúce.	36.4	62.9	.015
Som so svojím životom spokojný.	31.5	82.8	.008
Dostal som od života temer všetko, čo som chcel.	30.8	58.4	.026
Keby som mohol žiť znovu, temer nič by som nezmenil.	31.5	62.9	.015

Rovnako, respondenti s extrémne vysokou AF v dotazníku "Kvalita života" na priamu otázku o kvalite svojho života odpovedajú signifikantne vyššou "známkou", to znamená posudzujú kvalitu svojho života vysoko pozitívne v porovnaní s respondentmi s nízkou AF. Signifikantný rozdiel v takomto smere je aj v položkách, kde sa respondenti vyjadrujú k radosti a zmysluplnosti života a v ďalších položkách, ktoré sa týkajú prežívania a nálad (vrátane výskytu depresívnych nálad). Respondenti s vysokou "AF" pozitívnejšie reflektujú aj svoj zdravotný stav, svoje vzťahy k ľuďom, ako aj podmienky, v ktorých žijú. Vo väčšine položiek sú zistené rozdiely na úrovni štatistickej významnosti (bližšie Potašová, 2002). Z porovnania extrémnych skupín z hľadiska AF sa vyskytujú štatisticky významné rozdiely v prospech akomodačne flexibilných respondentov aj v dotazníku zdravia, a to predovšetkým v okruhu sociálnych dysfunkcií (v 6 zo 7 položiek). Štatisticky významné rozdiely sa preukázali aj v oblastiach somatického zdravia a depresii, zatiaľ čo v okruhu anxiety len ojedinele (bližšie Árochová, 2002). Rozdiely preukázané medzi extrémnymi skupinami respondentov z hľadiska akomodačnej flexibility podporili očakávania odvodené z relevantného konceptu. Potvrdili významnú úlohu akomodačnej flexibility v prežívaní a zvládaní problémov, ktoré prináša seniorský vek. Zistilo sa, že vysoká úroveň akomodačnej flexibility, ktorá umožňuje staršiemu človeku postaviť nové ciele aj v podmienkach involučne spôsobených deficitov, vedie k pozitívnemu prežívaniu životnej spokojnosti, kvality života a dokonca i zdravotného stavu. Je to poznatok, ktorý môže mať kľúčový význam pri vytváraní podmienok pre

neproblémové starnutie, resp. pri poskytovaní starostlivosti – poradenstva seniorskej populácii.

Literatúra:

- Adamovová, L., 2002, Sonda do spokojnej kresťanskej duše - životná spokojnosť v náväznosti na 5-faktorový model osobnosti, In: "Sociálne procesy a osobnosť 2002"
- Aldwin, C. M., Sutton, K. J., Chiara, G., Spiro, A., 1996, Age differences in stress, coping and appraisal: finding from the normative aging study, *Journals of Gerontology series B- Psychological Sciences and Social Sciences*, 51, 4, 179-188
- Árochová, O., 2002, Depresia, úzkosť vo vyššom veku, In: Zborník z konferencie "Sociálne procesy a osobnosť"
- Brandtstädter, J., Renner, G., 1990, Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative strategies of coping, *Psychology and Aging*, 5, 58-67
- Džuka, J., Dalbert, C., 2000, Well-being as a psychological indicator of health old age: a research agenda, *Studia psychologica*, 42, 1, 61-69
- Kane, R. L., Kane, R. A., 2000, *Assessing older persons*, Oxford, University press
- Kováč, D., 1999, WHOQOL BREF, slovenská verzia, Ústav experiment. psychológie SAV, Bratislava
- Lewis, Ch. A., Shevlin, M. E., Smékal, V., Dorahy, M.J., 1999, Factor structure and reliability of a czech translation of the satisfaction with life scale among czech university students, *Studia psychologica*, 41, 3, 239-244
- Nagyová, I., Krol, B., Szilasiová, A., Stevart, R., Van Dijk, J., Van den Heuvel, W., General Health Questionnaire-28: Psychometric Evaluation of the Slovak Version, *Studia Psychologica*, 42, 351-360
- Potašová, A., 2002, Quality of life: specific problems of senior citizens, *Studia psychologica*, 44, 4, 305-309

PRUDENCIA - MOST MEDZI INTELIGENCIOU A OSOBNOSŤOU?

Imrich RUISEL

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Intensive discussions are going on at present regarding innovations in the understanding of the traditional construct Intelligence. Stress is being laid on a holistic comprehension based on the regulatory action of personality enabling an individual to achieve the goals set. Prudence undoubtedly forms part of the variables controlling the action of intelligence. The historical roots of the concept are also given. Prudence refers to the style of thinking within a practical context rather than in specific intellectual areas. Intelligence implicitly embodied in prudence differs from technical or procedural abilities, as also from abstract and theoretical cognition. It is characterized rather by flexibly giving priority to practical norms of behavior, particularly in a state of uncertainty, further by cautiousness in the face of risk and moderation as regards aspirations.

Úvod

Nie je tajomstvom, že výskum inteligencie, konštrukt, ktorý doposiaľ patril v psychológii k exaktnejšie definovaným, sa postupne dostáva do krízového stavu. Tento fakt vyplýva nielen z nedostatočného koncepčného vymedzenia samotného konštrukt, ale aj zo značných metodologických obmedzení a najmä z otáznej ekologickej a prediktívnej validity doterajších výskumov inteligencie. Spôľahlivosť konštrukt je negatívne hodnotená najmä v poradenskom, profesijnom i klinickom kontexte. Limitovaná úspešnosť jednotlivcov vybraných podľa tradičných meraní IQ spochybňuje užitočnosť tejto procedúry.

Doposiaľ dominujúci teoretický prístup k skúmaniu abstraktnej inteligencie sa koncentruje na interný svet individua, na identifikáciu kognitívnych procesov umožňujúcich manipuláciu so symbolickými systémami, na riešenie matematických a logických problémov, na abstraktné operácie, na spracovanie a udržiavanie informácií v krátkodobej a dlhodobej pamäti a na iné kognitívne aktivity.

Medzi psychológov, ktorí intenzívne upozorňovali na nevyhnutnosť rozšíriť pomerne izolovaný konštrukt abstraktnej inteligencie aj o charakteristické atribúty každodenného života, patril Neisser (1976). Podľa Neissera sa pri meraní abstraktnej alebo akademickej inteligencie riešia úlohy formulované rôznymi expertami, ktoré práve vďaka vonkajšiemu tlaku výraznejšie nemotivujú jednotlivca. Pri riešení týchto úloh sú dostupné informácie riešiteľom k dispozícii na počiatku riešenia a obvykle nie sú v súlade s ich bežnými skúsenosťami. Podľa Wagnera a Sternberga (1985) sú tieto úlohy obvykle dobre definované, vyžadujú jednoznačne správne odpovede a najčastejšie sa očakáva identifikácia jediného možného postupu pri hľadaní správneho riešenia.

Už z tohto vymedzenia vyplýva, že koncepcie, opierajúce sa o abstraktnú inteligenciu plne nepokrývajú problémy, ktoré jednotlivci riešia vo svojom každodennom živote, napríklad v pracovnom procese. Ako je známe, pracovné problémy často nie sú presne formulované, zvyšujú motiváciu jednotlivca, pre riešenie problému nie je vždy k dispozícii dostatok informácií, riešenie sa neraz opiera o každodenné skúsenosti, problémy bývajú pomerne "zle" (to jest nedostatočne) definované, obvykle sa vyskytuje viac "správnych" riešení, správnosť riešenia sa overuje viacerými metódami a pod.

Ako ďalej vo výskumoch inteligencie?

Nie div, že za tejto situácie sa prejavuje veľké úsilie o rozšírenie pôvodných koncepcií inteligencie. Upozorňuje sa napríklad na fakt, že inteligentné správanie jednotlivca je obvykle definované s ohľadom na osobné ciele, pričom dosahované výkony sú konštruované v utilitárne - teoretických pojmoch. Inteligencia usiluje o maximalne možné uspokojenie mnohonásobných cieľov, medzi ktorými musí byť prostredníctvom vonkajšieho tlaku dosiahnutá dohoda. Utilita nie je iba hedonická, ani sa jednoducho netýka adaptívnych funkcií spoločných všetkým ľuďom. Skôr možno konštatovať, že ciele sú dočasne rozšírené o budúcnosť, pričom medzi nimi môže dochádzať ku konfliktom.

Súčasne je nevyhnutné uvažovať o tom, že inteligentné správanie je regulované každodenným praktickým myslením, riešením problému a rozhodovaním. Praktické kognície sa menia v súvislosti s dosahovaním osobných cieľov a aspektov kognitívneho štýlu, o ktorých sa predpokladá, že hrajú dôležitú úlohu vo vytváraní tejto variácie.

Okrem toho, o inteligentnom správaní sa predpokladá, (v porovnaní s normatívnymi modelmi poznávania, odvodenými z teórie rozhodovania), že je subjektívne. Z tohto hľadiska sa vynára potreba vytvárať normatívne modely, ktoré umožňujú skúmať priebeh regulácie praktických kognícií. Inak povedané, pôsobenie abstraktnej inteligencie je žiaduce dopĺňať aj poznatkami získanými zo skúmania charakteru, morálneho profilu prípadne hodnotového systému jednotlivca. Preto sa očakáva, že popri inteligencii zameranej na poznávacie alebo praktické schopnosti je nevyhnutné uvažovať aj o inteligencii, so závažnými dôsledkami pre osobné blaho človeka (podľa Hassa, 1998 ide o tzv. morálnu inteligenciu).

Úvahy o tom, za akým účelom človek využíva svoje schopnosti, sú v podstate staré ako ľudstvo. Veď na ilustráciu možno pripomenúť úvahu Platóna z dialógu Štát: "Nikdy si si ešte nevšimol u ľudí, o ktorých sa hovorí, že sú síce zlí, ale dôvtipní, ako sa ich dušička prenikavo pozerá a bystro prekukne, na čo je obrátená, čo znamená, že nemá zlý zrak, ale je nútená slúžiť zlu, takže čím bystrejšie vidí, tým viac zla napácha". I samotný etymologický rozbor pojmu inteligencia je poučný. Popri latinskom pojme *intelligentia* (chápavosť, rozumnosť, znalosť) sa stretávame aj s pojmom *acumen* (dômysel, dôvtip, ale aj úskok, lest'). Ako keby si človek v každodennom živote musel popri prirodzenom dôvtipe občas pomôcť aj drobným podvodom a klamstvom (a preto nevyhnutne musí ignorovať svoje morálne zásady).

Štruktúra prudence

Tento prehľad problémov, ktoré sa vynárajú pri skúmaní inteligencie v každodennom živote, úzko korešponduje s antickým pojmom prudence, s ktorým sa možno stretnúť najmä u Aristotela.

Vo filozofickej literatúre sa prudencia všeobecne označuje ako záprah cností (lat. *auriga virtutum*). Táto metafora má svoje korene v Platónovom dialógu *Faidros* (1990), v ktorom priebeh ľudského života je metaforicky znázornený jazdou záprahu ťahaného bielym a čiernym koňom. Zatiaľčo biely kôň symbolizuje pozitívnu inklináciu človeka, čierny kôň reprezentuje jeho negatívnu orientáciu. Aby záprah dosiahol svoj cieľ, povozník ho musí primerane zvládnuť a predovšetkým neutralizovať čierneho koňa (Platón, 1990)

Sv. Augustín definoval prudenciu ako schopnosť rozpoznať dobré od zlého, to jest to, čo by sme mali hľadať od toho, čomu by sme sa mali vyhýbať. Podľa sv. Izidora zo Sevilly etymológia slova prudencia spočíva vo dvoch latinských pojmoch *porro* (vpred) a *videre* (vidieť). Gréci použili pri opise prudence termín *fronesis*. O prudencii prvý písal Heraclitus ako o schopnosti konštantne prenikať do meniacej sa reality v úsilí objaviť *logos* alebo zákon, ktorý ho ovláda. Aristoteles aplikoval tento pojem v užšom slova zmysle s dosahom na

morálne poznanie. Morálne poznanie sa podľa neho týka konkrétnych skutočností a situácií, ktoré sú vždy menlivé, zatiaľčo filozofia alebo múdrosť majú do činenia s konečnými (najvyššími), všeobecnými a stálymi príčinami a dôvodmi reality ako takej.

Podľa Jaroszynskiego (1992) sa vo filozofických prácach možno stretnúť s prinajmenšom ôsmimi prvkami prudence.

Prvým prvkom je pamäť. V bežnom živote čerpáme zo skúseností, ktoré nie sú dlhší čas nevyhnutne stabilné a konštantne sa menia. Pritom sa neriadime len súčasným poznaním, ale permanentne používame aj poznatky, skladované v dlhodobej pamäti.

Druhým prvkom prudence je schopnosť primerane chápať existujúce vzťahy a skutočnosti. Pri vnímaní vonkajšej reality neraz postupujeme schematicky, prípadne podľa vopred vypracovaných scenárov, vyplývajúcich z predchádzajúcich skúseností. Často je však nevyhnutné podľa momentálnej potreby koncentrovať pozornosť na čiastkové výseky tejto reality.

Tretím prvkom je otvorenosť voči radám iných ľudí (lat. docilitas). Originálny význam pojmu je "učenlivosť", (z lat. docere, učiť sa). V každodennom živote je nevyhnutné rozlišovať ľudí, ktorí nekriticky akceptujú všetko, čo sa dozvedia, od tých, ktorí pozorne načúvajú skúsenejším ľuďom vo svojom okolí. Táto aktivita je veľmi dôležitá, pretože žiaden jednotlivec nie je schopný akumulovať toľko poznatkov, aby sa stal expertom na všetky oblasti poznania.

Štvrtým prvkom je bystrosť (lat. sollertia). Ide o schopnosť postihovať vzťahy medzi rôznymi skutočnosťami alebo udalosťami. Úvahy a zámery iných ľudí sú často úmyselne skryté, pretože sa neradi priznávajú k svojim skutočným zámerom a tak nás chcú pomýliť.

Piatym prvkom prudence je rozumnosť (gr. sófrosyné). Je to schopnosť správne rozmýšľať, v súlade so zákonmi logiky. Avšak zákony logiky sú príliš všeobecné, zatiaľčo my sa často rozhodujeme v konkrétnych situáciách. Preto neraz potrebujeme podrobnejšie poznať okolnosti a podrobnosti, ktoré môžu ovplyvniť naše usudzovanie. Ak však prehliadneme dôležité detaily a pokúsime sa prispôbiť fakty našim východiskovým zámerom (najmä pri deduktívnom myslení), stávame sa dogmatickými. Podľa Aristotela (1996) konotácia rozumnosti je určená aj orientáciou na vlastný prospech: "Zdá se tedy, že znakem rozumného člověka jest schopnost správně uvažovati o tom, co jest pro něho dobré a prospěšné, ne ovšem částečně, například, co jest přiměřeno zdraví nebo síle", (s.154). Tým sa rozumnosť môže odlišovať od múdrosti: "Proto lidé nazývají Anaxagora, Thaléta a takové muže moudrymi, ale ne rozumnými, když vidí, že neznají svého vlastního prospěchu, a říkají o nich, že síce vědí věci neobyčejné, podivuhodné, nesnadné a daimonské, ale nepotřebné, protože nehledají lidských dober." (s.157)

Šiestym prvkom prudence je predvídavosť (lat. providentia). Už pri myšlienkovom plánovaní rôznych aktivít viac-menej odhadujeme aj ich ukončenie. Avšak toto ukončenie ešte len prebehne v budúcnosti a môže byť realizované niečím, čo ešte neexistuje, prípadne takými postupmi, ktoré už používame v súčasnosti. Naše plány sa upierajú do budúcnosti a k tomu potrebujeme predvídavosť. Predvídavosť je jednou z najdôležitejších, ale aj najzložitejších zložiek prudence, ktorá významne ovplyvňuje úspešnosť našich činností. V každodennom živote obvykle vyvíjame plány takých aktivít, ktoré môžu viesť k nášmu prospechu i neprospechu. Mnohé činnosti pritom prebiehajú s určitou pravdepodobnosťou. Minulosť a prítomnosť sú už dané a nemožno ich, na rozdiel od budúcnosti ovplyvniť. Avšak budúcnosť nikdy nie je pre nás úplne istá, preto pri úvahách o budúcnosti často prežívame anxiету. K primeranej predvídavosti môže výdatne prispievať aj predstavivosť.

Siedmym prvkom prudence je obozretnosť. Obozretnosť dopĺňa to, čo chýba v predvídavosti, pretože aj pri najväčšej obozretnosti nedokážeme predvídať všetko. Vždy musíme počítať s neočakávanými udalosťami tak, aby nám nezabránili dosiahnuť vytýčené ciele. Naše konanie musí byť flexibilné a obozretné.

Ôsmym prvkom prudencie je opatrnosť (lat. *autio*). Príprava na budúcu činnosť musí nevyhnutne zahŕňať prostriedky, ktorými možno prekonať prípadné prekážky. Príprava preto musí prebiehať tak, aby sme kvôli týmto prekážkam nestratili príliš veľa času, prípadne aby sme svoje správanie neparalyzovali (Jaroszynski, 1992)

Ciele a zámery

Konstrukt prudencie je čiastočne porovnateľný s tými koncepciami inteligencie, ktoré nezdôrazňujú štandardný sväzok schopností, ale skôr praktické dosahovanie osobných cieľov, plánov a zámerov. Aby bolo správanie prudentné, je nevyhnutné prihliadať na jeho vhodnosť s ohľadom na dlhodobé záujmy jednotlivca. Aj keď prudencia v podstate predstavuje kognitívnu cnosť, jej podstata je odvodená skôr od očakávaných dôsledkov, než od mechanizmov a procesov. Dominujú oddialené ciele jednotlivca, pričom tieto ciele majú tendenciu odvodzovať svoj význam zo sociálneho kontextu, a môžu zahŕňať aj dôsledky pre iných ľudí.

Podľa Aristotela prudencia vyžaduje nielen prezieravé hľadanie osobných cieľov, ale tiež uvážlivý záujem o racionalitu týchto cieľov. Niektoré ciele alebo zámery, ktoré Aristoteles identifikoval ako cnostné, sú nadradené iným v poskytovaní vnútorného uspokojenia a odlišujú sa od cieľov, ktorých hľadanie je motivované zvonka.

Ďalší aspekt prudentnej zodpovednosti za osobné ciele je dôraz, ktorý sa kladie na vzájomné dosahovanie cieľov. Prudencia je založená na dosahovaní harmónie medzi osobnými cieľmi a na ich úspešnom "spoluuspokojovaní", cieľmi, ktoré nie sú v konflikte a prípadne požiadavky z nich vyplývajúce, sú v rovnováhe. Pre Aristotela ideál harmonizovaných cieľov je reprezentovaný pojmom eudaimonie, alebo blaženosti, založenej na integrovanej vízii kvalitného života.

Aj keď moderný pojem prudencie v podstate čerpá z minulosti, líši sa od Aristotelovho chápania. Rozlíšenie medzi záujmom o seba a morálkou má pôvod skôr v súčasnosti. Podľa Aristotela záujem o iných a záujem o seba môžu prebiehať v plnej harmónii.

Prudencia je tiež schopnosťou identifikovať primerané prostriedky na dosahovanie cieľov. Jednotlivé ciele by mali byť usporiadané tak, aby viedli k dobru človeka. Pochopiteľne, v každodennom živote sa možno stretávať aj s negatívnymi konotáciami prudencie. Medzi ne patrí napríklad chytráctvo. Aj tu sa uplatňuje schopnosť voliť prostriedky na dosahovanie cieľov, avšak použité stratégie často negatívne ovplyvňujú osobný prospech jednotlivca. Najvyšším cieľom prudencie by však malo byť dobro človeka.

Poznanie vyplývajúce z prudencie musí mať komplexný charakter. V prvej fáze jednotlivec dospieva k záveru o tom, aké prostriedky má k dispozícii a aké by mal získať. Druhou fázou je predvídavosť, ktorá sa uplatňuje pri nachádzaní vhodnejších a primeranejších prostriedkov. Tretia fáza je prudenciou v užšom slova zmysle, ktoré vyúsťuje v záverečné rozhodnutie: "toto sú prostriedky, ktoré som si vybral". K oslabeniu prudentného správania môže dochádzať na ľubovoľnom stupni, či už nekompetenciou ("keď neviem, ako hľadať prostriedky"), alebo prílišným časovým tlakom ("keď použijem prvý dostupný prostriedok"), alebo nedostatkom prudencie v užšom zmysle slova ("nie som schopný rozhodnúť sa o prostriedkoch, ktoré pokladám za najvhodnejšie").

Pochopiteľne, poznanie vyplývajúce z prudencie nie je jednoduché. Týka sa konkrétneho jednotlivca, vrátane jeho individuálnych zvláštností, životných podmienok, kultúrneho a sociálneho kontextu. Ani samotné teoretické poznanie nemusí nutne zabezpečovať príslušnú konatívnu kvalitu. Matematik, ktorý dokonale ovláda svoj odbor, nie je nevyhnutne rovnako úspešný v situáciách reálneho života. Kvalifikovaný literárny vedec sa automaticky nestane dobrým spisovateľom. Podobne človek teoreticky ovládajúci etické požiadavky nemusí byť

schopný primerane aplikovať svoje poznatky o etike v každodennom živote. Prudencia je funkciou, ku ktorej sa možno dopracovať individuálnym spôsobom. To pochopiteľne neznamená, že človek nepotrebuje pomoc ostatných ľudí vo svojom okolí alebo hlboké poznanie teórie. Prudencia predstavuje jeden z predpokladov zrelej a kultivovanej osobnosti, predpoklad, ktorý umožňuje osvojiť si vhodnú koncepciu životného štýlu a predovšetkým identifikovať prostriedky, vedúce k tomuto cieľu.

Praktická inteligencia

Prudencia predstavuje alternatívnu formu termínu fronesis, ktorý býva prekladaný tiež ako "praktický rozum" alebo "praktická múdrosť". V prvom prípade sa dôraz kladie na chápanie prudencie ako vlastnosti alebo procesu, v druhom prípade sa uvažuje o pôsobení procedurálnych alebo skrytých poznatkov. Súčasne je nevyhnutné pripomenúť, že "prudencia" v širšom chápaní sumarizuje oba významy a súčasne im pridáva aj konotáciu cnosti, medzi ktoré tiež patrí. Prudentné správanie je chápané ako správanie založené na kognitívnej excelentnosti, ktoré hodnotiacim spôsobom reprezentuje jej nositeľa. Okrem toho vyjadruje primeranosť a reálnosť aktérových cieľov. Významnú úlohu pri analýze prudencie zohráva časový aspekt, pretože prudentné správanie berie do úvahy časovo oddialené dôsledky. Tým sa dostáva do protikladu s časovo limitovaným správaním, ktoré zlyháva pre nedostatok predvídania, plánovania alebo sebakontroly, prípadne adekvátneho uvažovania o budúcnosti.

Ako naznačujú alternatívne preklady, prudencia sa týka skôr myslenia v praktických kontextoch, než v špecifických intelektuálnych abstrakciách. Inteligencia, implicitne sa prekrývajúca s prudenciou, sa odlišuje od technickej alebo procedurálnej zručnosti a od abstraktne teoretického alebo filozofického poznávania. Skôr je charakterizovaná flexibilným záujmom o praktické aspekty správania, najmä pri prežívaní stavov neistoty. Prudencia sa vyznačuje opatrným postojom k riziku a umierneným vzťahom k aspiráciám. To umožňuje jednotlivcovi formulovať pravidlá správania, ale zdôrazňuje aj flexibilitu v sprostredkovaní medzi zovšeobecnenými pravidlami a jednotlivými prípadmi. Táto flexibilita indikuje rozvážnosť jednotlivca. Prudencia sa tak stáva z väčšej časti schopnosťou sporiadaného posudzovania

Prudencia a impulzivita

Prudencia sa nepochybne týka ideálov myslenia a správania, chápaných ako dobro samé o sebe. Tiež, ako sme už uviedli, sa predpokladá, že má etickú dimenziu a je hodnotená ako jedna z cností. Medzi hlavné normatívne dosahy prudencie patrí zvyšovanie odolnosti jednotlivca k rôznym formám impulzívneho a nezdržanlivého správania. Diskrepancia medzi prudenciálnymi normami a realitou nezdržanlivosti v každodennom živote naznačuje, že normatívne úsilie musí pôsobiť hlavne na slabú vôľu alebo impulzívne správanie. Prudencia potenciálne nesie so sebou významnú normatívnu funkciu tým, že tlmí dôsledky základných sebaregulačných zlyhaní, ako aj odvodených dôsledkov na ľudí v sociálnom okolí, ktorí trpia nevypočítateľnosťou a impulzivitou aktéra. Napríklad pre Aristotela impulzívne správanie predstavovalo významný sociálny defekt.

Treba však poznamenať, že toto chápanie impulzivity sa odlišuje od dvoch alternatívnych prístupov. Z kognitívne- psychologického hľadiska impulzívne správanie naznačuje limitované pôsobenie kognitívnych aktivít. Kagan (1966) zisťoval impulzivitu analýzou individuálnych rozdielov v rýchlosti a presnosti riešenia problémových úloh. "Impulzívní" jednotlivci, v porovnaní s ostatnými, riešili svoje úlohy rýchle a nepresne, zatiaľčo "reflektívni" pomaly a presne. Baron et al. (1986) však argumentovali, že Kaganov koncept

bol implicitne hodnotiaci a sami sa priklonili k takému chápaniu impulzivity, ktoré predpokladalo zníženie myšlienkovvej činnosti pod žiaduce optimum. Súčasne naznačili, ako možno tento druh impulzivity diagnostikovať prepočítaním optimálneho množstva riešiteľských aktivít pre jednotlivých probandov v každej z niekoľkých úloh riešiacich anagramy (Baron et al., 1991)

Druhé chápanie impulzivity je identické s krátkodobou časovou orientáciou alebo nedostatkom záujmu o budúcnosť. Zisťuje sa úlohami, v ktorých sa probandi rozhodujú medzi okamžitými alebo oddialenými odmenami. Impulzivita je definovaná či už ako tendencia zvoliť okamžitú odmenu (Mischel et al., 1989) alebo ako druh dynamickej nekonzistencie (Ainslie a Haendel, 1983).

Celkove možno konštatovať, že konštrukt impulzivnosti, o ktorom sme doposiaľ diskutovali, sa prejavuje neschopnosťou riadiť impulzy, to jest neschopnosťou utlmiť pôvodnú tendenciu ku konaniu (alebo sa konania zdržať). Schopnosť riadiť vlastné impulzy je centrálnou funkciou sebaregulácie. Pritom v reálnom živote sebaregulácia obvykle neprebíha nepretržite. Prostredníctvom sebaregulácie jednotlivec získava žiaduci časový priestor pre dôkladné zváženie jednotlivých alternatív v problémových situáciách, čo je predbežnou podmienkou pre uplatnenie reflexívnosti v Kaganovom chápaní. Tento proces zvažovania môže viesť k oddialeniu uspokojenia v neskoršom období, v očakávaní neskoršej a väčšej odmeny alebo kvôli konformite s morálnymi princípmi alebo sociálnymi normami. Z toho však nevyplýva, že sebaregulácia je základnou, neanalyzovateľnou črtou. I myslenie samotné o sebe môže prispievať k sebaregulácii (Ainslie, 1991).

Prudencia sa uplatňuje odmietaním a prekonávaním sebaregulačných zlyhaní a zbrkleho ustupovania pokušeniu. Pre tieto formy správania je charakteristické, že ich pôsobením dlhodobé plány jednotlivca zlyhávajú v záujme krátkodobých príležitostí. Avšak prudencia sa tiež uplatňuje uprednostňovaním dlhodobých cieľov pred súčasne prezentovanými dôsledkami. To však ešte nestačí k tomu, aby sa ľudia oslobodili od slabosti vôle. Musia sa tiež primerane starať o svoju osobnú budúcnosť, vytyčovať si ciele, ktoré budú v budúcnosti realizovať a konať ako mysliace bytosti v reálnom čase. Tieto požiadavky predpokladajú koherentné životné plány. Celkove z toho vyplýva, že aj keď sebaregulácia je pre prudenciu nevyhnutná, nie je jedinou stratégiou, ktorá vedie k úspechu.

Záver

Pokúsili sme sa naznačiť, ako niektoré, zatiaľ však pomerne izolované trendy v psychológii osobnosti usilujú o integrovaný prístup k analýze správania jednotlivca. Tento prístup sa neraz prekrýva s teóriami inteligencie a praktickej racionality. Tým sa zdôrazňujú praktické, na cieľ orientované kognitívne a strategické dimenzie správania. Pojem prudencie sumarizuje rôznorodé tendencie a premostuje historicky tradované, avšak metodologicky neodôvodnené delenie medzi inteligentným správaním jednotlivca a jeho osobnosťou. Táto tendencia nám umožňuje detailnejšie poznávanie oboch meta kategórií, to jest inteligencie i osobnosti.

Pri štúdiu problematiky prudencie sa však vynárajú aj viaceré otázky. Napríklad špecifičnosť oblasti alebo konkrétnej situácie, v ktorej prudentné správanie pôsobí. Tejto otázke sa zatiaľ venovalo málo pozornosti. Ako pripomína Haslam (1990), doposiaľ bolo možné pozorovať mierne vzťahy medzi prudentným správaním a úsilím o zdravotnú prevenciu, prípadne sebaobraným správaním jednotlivca. Súčasne Haslam a Baron (1999) kladú otázku, nakoľko je prudencia psychometricky koherentnou vlastnosťou, dostupnou validným meraniam, či skôr nereprezentuje spôsob konceptualizácie osobnosti adaptívnymi a kognitívnymi pojmami.

Pri skúmaní prudencie zatiaľ prevláda abstraktný a formalistický prístup, výsledkom čoho je pojem s pomerne širokým dosahom, s výraznými normatívnymi dimenziami, avšak bez

poznatkov o pôsobení kognitívnych procesov. Ved' aj samotný Aristotelov pojem cnosti (arété) neskôr získal viac etický než kognitívny náboj (podľa názorov starých Grékov hlupák nemohol byť cnostný). Výraznú pomoc možno očakávať od detailnejšieho skúmania kognitívnych stratégií a najmä praktickej inteligencie.

Prehĺbenie nášho záujmu o problematiku prudence môže priniesť aj významné dôsledky pre výchovu v širšom slova zmysle. Rodičia v rôznych kultúrach i spoločenských formáciách sa obvykle usilujú o optimálnu výchovu svojich detí, z ktorých majú vyrásť hodnotní a morálne pevní jednotlivci. Nie je však isté, nakoľko im v tom pomáhajú psychológovia. Najčastejšie im zdôrazňujú úlohu motivácie a záujmov, prípadne určité pravidlá, ktoré je nevyhnutné pri výchove dodržiavať. Žiaľ, nedokážu im ponúknuť koherentnú teóriu, ktorá by im pomohla v usilí, aby kvalita života ich detí bola vyššia než ich samotných a prečo niektoré stratégie, ktoré vedú k tomuto cieľu, sú lepšie než iné. I školy postupujú zväčša tak, že usilujú o charakterové vzdelávanie, ale skôr prostredníctvom pravidiel a cvičení, vymáhajúcich disciplínu a poslušnosť. Vo výchove sa neraz presadzuje slepé lipnutie na "tradičných cnostiach", ktoré spoločnosť na danej úrovni rozvoja práve rešpektuje. Žiaľ, vo výchovnom pôsobení často chýba prototyp inteligentného jednotlivca s pevným charakterom, ktorý úspešne odoláva ohlupujúcim nástrahám masovej kultúry a úsiliu uniformity a banalizáciu svojho kognitívneho sveta.

Literatúra

- Ainslie, G.: Picoeconomics: The interaction of successive motivational states within the individual. New York, Cambridge University Press 1991
- Ainslie, G., Haendel, V.: The motives of the will. In: E. Gottheil, K.A. Druley, T.E. Skoloda, H.M. Waxman (Eds.): Etiologic aspects of alcohol and drug abuse. Springfield, Thomas 1983
- Aristoteles: Etika Nikomachova. Praha, Rezek 1996
- Baron, J., Badgio, P.C., Gaskins, I.W.: Cognitive style and its improvement: A normative approach. In: R.J. Sternberg (Ed.): Advances in the psychology of human intelligence, Vol. 3, Hillsdale, Erlbaum 1986
- Baron, J., Badgio, P., Ritov, Y.: Departures from optimal stopping in an anagram task. Journal of Mathematical Psychology, 35, 1991, s.41-63
- Haslam, N.: Prudence: Aristotelian perspectives on practical reason. Journal for the Theory of Social Behaviour, 21, 1991, s.151-169
- Haslam, N., Baron, J.: Intelligence, prsonality, and prudence. In: R.J. Sternberg, P. Ruzgis (Eds.): Cambridge, Cambridge University Press 1999
- Hass, A.: Morální inteligence. Praha, Columbus 1999
- Jaroszynski, P.: Ethics: The drama of the moral life. <http://www.vaxxine.com/hyoomik/lublin/etyka5.html>
- Kagan, J.: Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo. Journal of Abnormal Psychology, 71, 1966, s.17-27
- Mischel, W., Shoda, Y., Rodriguez, M.L.: Delay of gratification in children. Science, 244, 1989, s.933-938
- Neisser, U.: General, academic, and artificial intelligence. In: L. Resnick (Ed.): Human intelligence: Perspectives on its theory and measurement. Norwood, Ablex 1976
- Platón: Dialógy. Bratislava, Tatran 1990
- Wagner, R.K., Sternberg, R.J.: Practical intelligence in real - world pursuits: The role of tacit knowledge. Journal of Personality and Social Psychology, 48, 1985, s.436 - 458

VZŤAH ODOLNOSTI VOČI ZÁŤAŽI A OSOBNOSTNÝCH CHARAKTERISTÍK V KONTEXTE VEKU

Zdena RUISELOVÁ

Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

Persons with a higher resistance to stress (measured as SOC coherence in Antonovsky's interpretation) appear in several researches as significantly less neurotic, less anxious, more conscientious and with a higher self-esteem. By summarizing the results of research on several samples, these findings are analyzed from the age aspect and this on groups of adolescents, middle aged and elderly persons (pensioners). The analysis also bears on relations between coherence and some other personality traits.

Integrácia osobnosti, ktorej cieľom je relatívne harmonický celok osobnostných charakteristík, prebieha v celoživotnom vývinovom procese a nezanedbateľný podiel na nej majú aj procesy sebaregulácie, ktoré adekvátnym spôsobom prepájajú ciele a možnosti jednotlivca a zohľadňujú pritom jeho kognitívne, emočné i motivačné charakteristiky aj sociálne aspekty zrenia.

Vyvážená interakcia jednotlivca s prostredím je implicitnou požiadavkou na integrovanú osobnosť.

Z hľadiska procesov zvládania záťažových situácií je v rôznych obdobiach života kladený dôraz viac na stresory, ktoré sú podmienené vekom a podmienené historicky. Baltes a jeho skupina, zaoberajúca sa dlhodobou celoživotným vývinom, delí faktory ovplyvňujúce individuálny vývin, na normatívne vekovo-podmienené (ktoré sú významnejšie v detstve a starobe), normatívne historicko-spoločensky podmienené (dôležitejšie v ranej i strednej dospelosti) a non-normatívne (sem patria environmentálne aj biologické vplyvy s dominantným dopadom na jednotlivca - napr. choroba, rozvod, nezamestnanosť a pod.). Tie sú dôležité vo všetkých vekových obdobiach, ale najmä v dospelosti.

Viaceri autori (napr. Smékal, Paulík i ďalší) zdôrazňujú pri charakterizovaní dobre adaptovanej osobnosti rozlíšenie vonkajšieho a vnútorného hľadiska. Vonkajšie zdôrazňuje úspešnosť v zvládaní životných úloh, vnútorné projekciu životných okolností do subjektívneho prežívania, kde sa úspešné zvládanie často spája s pojmami spokojnosť a subjektívna pohoda. Tieto majú v rôznych obdobiach vývinu dôležité rôzne konotáty.

Ak by sme chceli zmapovať vývinové aspekty zvládacích procesov komplexne, bol by nevyhnutný longitudinálny prístup. Z hľadiska súčasných výskumných možností sa však musíme obmedziť na sondy v jednotlivých obdobiach celoživotného vývinu, ktoré pokladáme za dôležité z hľadiska zmien. Sú to obdobia adolescencie, strednej dospelosti a seniorsky vek.

Antonovsky (1987) uvažuje pri utváraní úrovne SOC (sense of coherence) ako globálnej charakteristiky zvládania nielen o dedičnosti a úlohe primárnej rodiny a skúsenosti vplyvajúcej v nej na utváranie osobnosti, ale aj o skúsenosti prameniacej z kultúrno-historického a sociálneho kontextu, v ktorom život jednotlivca prebieha. Za dôležité pokladá 3 aspekty tejto skúsenosti: konzistentnosť, rovnováhu nízkej a vysokej záťaže a participatívnosť na tvorbe výstupu. Konzistentnosť pokladá za základ zložky zrozumiteľnosti, vyváženosť záťaže - zložky zvládnuteľnosti a participáciu - zložky zmysluplnosti.

Koherencia SOC nadobúda viac-menej stabilnú úroveň až v mladej dospelosti, v tretej dekáde života. Vtedy sa utvára životný štýl, ktorý je charakterizovaný určitou konfiguráciou skúsenosti v danej kultúre, ako aj profesionálnou rolou, a tiež interpersonálnymi vzťahmi jednotlivca. Avšak predpoklad relatívnej stability nadobudnutej úrovne SOC sa podľa samotného Antonovského týkal najmä jednotlivcov so silným SOC - a to hlavne toho, že dokážu mobilizovať svoje zdroje zvládania. U osoby so slabým SOC dochádza podľa autora následkom opakovaných negatívnych skúseností k ďalšiemu poklesu SOC.

Silný zmysel pre koherenciu SOC sa premieta do procesu primárneho a sekundárneho hodnotenia v rámci zvládania záťaže a súvisí s problémovo orientovaným copingom. Vysoká úroveň SOC je spojená s flexibilitou, zatiaľčo jednotlivec s nízkym SOC tvrdohlavo uplatňuje raz vybratú stratégiu.

Keďže s globálnou charakteristikou zvládania SOC pracujeme už dlhšie, z hľadiska jej vzťahov k osobnostným premenným sme získali údaje od pomerne veľkého počtu osôb. Väčšinou sa jednalo o mladých, najmä adolescentných probandov a výsledky naznačili hlavne negatívny vzťah SOC a neurotizmu, anxiety, a tiež pozitívne vzťahy s faktormi svedomitosti a u dievčat aj príjemnosti z Big Five. Tiež sa zistil pozitívny vzťah SOC s vyšším sebaobrazom vo viacerých výberoch.

Predmetom záujmu tejto štúdie je otázka: Čo ukazuje silné a slabé SOC v súvislosti s osobnostnými charakteristikami v rôznych vekových kategóriách?

METÓDY A VÝBERY

Z hľadiska cieľa tejto štúdie sme vybrali 3 výbery, ktoré možno (s tým, že sme si vedomí možných metodologických výhrad) aspoň čiastočne považovať za porovnateľné pre daný účel. Ide totiž v nich o ženy, a to o ženy získavajúce alebo už majúce vysokoškolské vzdelanie. Je zrejmé, že z týchto výsledkov sú možné len čiastkové zovšeobecnenia, avšak išlo nám o to, zistiť, či určité konfigurácie osobnostných charakteristík vykážu relatívnu vekovú stabilitu v súvislosti s úspešnosťou zvládania záťaže.

Výber najstarší tvorí 101 osôb, ktoré študujú na Univerzite tretieho veku, priemerný vek 62.2 roka. Z nich sme vybrali extrémne skupiny s vysokou a nízkou úrovňou koherencie SOC (podľa kritéria AM plus/mínus 1 SD). Výber stredná dospelosť tvorí 53 osôb - detské lekárky (priemerný vek 42 rokov), z nich boli rovnakým spôsobom vybraté extrémne skupiny podľa SOC. Tieto boli rovnakým spôsobom vybraté aj z výberu mladých - 21 vysokoškolských študentiek v priemernom veku 22.4 roka.

Vo všetkých výberoch bol použitý rovnaký súbor výskumných metodík. Úroveň koherencie SOC sme zisťovali Antonovského Dotazníkom životnej orientácie, osobnostné charakteristiky sa sledovali dotazníkmi NEO-FFI (Costa, McCrae), STPI - črta (Spielberger) a sebaobraz (Rosenberg).

Pri spracovaní údajov sme použili analýzu rozptylu, korelačnú analýzu, t-testy, štandardizáciu skóre a na jej základe skonštruované "profily" osobnostných charakteristík u modelových probandov z extrémnych skupín s vysokou a nízkou úrovňou koherencie SOC.

VÝSLEDKY A DISKUSIA

Na základe výsledkov korelačnej analýzy i analýzy rozptylu, možno o súvislostiach veku a úrovne SOC s osobnostnými charakteristikami zhrnúť:

NEUROTIZMUS - Súvislosť s vekom aj s úrovňou SOC sú vysoko významné. Vyššia úroveň neurotizmu je vždy spojená s nižšou koherenciou SOC. Najvyššiu úroveň neurotizmu dosahujú mladé študentky s nízkym skóre SOC, najnižšiu úroveň neurotizmu staršie osoby s vysokým SOC.

EXTRAVERZIA - opäť sú významné súvislosti s vekom aj s úrovňou SOC. Z vekového hľadiska sú zaujímavé (a teoretické predpoklady o vyššej introverzii u starších podporujúce) hodnoty v najstaršej skupine, ktoré sú pri oboch extrémoch SOC (napriek tomu, že rozdiel medzi nimi je signifikantný) významne nižšie než u mladých aj u stredných dospelých.

OTVORENOSŤ - ako významný sa tu ukázal iba vek, najvyššie skóre otvorenosti dosahujú obe skupiny mladých (s vysokým aj s nízkym SOC - a napodiv najvyššie tí s nízkym SOC). Keďže ide o malú skupinu, bolo by potrebné tieto výsledky overiť v ďalšom výskume. U vyšších vekových skupín probandi s vyšším SOC skórujú vyššie aj v otvorenosti (ako by sme na základe literatúry i niektorých predchádzajúcich výskumov očakávali), avšak rozdiely sú signifikantné len v najstaršej vekovej skupine. To by hovorilo v prospech hypotéz o úlohe flexibility pri zvládaní záťaž.

PRÍJEMNOSŤ - tu sa ukázala nielen signifikantnosť veku a úrovne koherencie, ale aj ich interakcie. Najvyššie v tejto premennej skórujú mladé študentky s vysokým SOC a detské lekárky (stredná dospelosť) s vysokým SOC, najnižšie staršie ženy s nízkym SOC. Aj keď rozdiely extrémnych skupín podľa SOC (v príjemnosti) sú v každej vekovej skupine signifikantné, celkovo najnižšie hodnoty príjemnosti vykazujú obe extrémne skupiny najstaršej vekovej kategórie.

SVEDOMITOSŤ - opäť vykazuje predchádzajúci obraz, t.j. signifikantnú súvislosť s vekom aj s úrovňou SOC. Najnižšie absolútne skóre sa zistilo u oboch najstarších skupín, najvyššie skórujú detské lekárky s vysokou koherenciou a hneď za nimi mladé študentky s vysokým SOC. Rozdiely v svedomitosti medzi skupinami s vysokou a nízkou koherenciou sú však signifikantné vo všetkých vekových skupinách v tom zmysle, že vyššia svedomitosť sa vyskytuje spolu s vyššou koherenciou SOC.

Pre porovnanie uvádzame vekové závislosti Big Five faktorov ako ich zistili Hřebíčková, Čermák a Osecká (2000) v celoživotnom rozpätí na českej vzorke. Ukazuje sa im, že (podobne ako u autorov NEO - Costa, McCrae) mladšie osoby sa popisujú ako viac neurotické, extravertnejšie a viac otvorené skúsenostiam, staršie ako príjemnejšie a svedomitejšie. Toto sa potvrdilo nielen na amerických vzorkách, českých vzorkách ale aj v ďalších krajinách. Z nich v Taliansku, Rusku, Chorvátsku a Estónsku neboli efekty veku v neurotizme signifikantné, inde boli /Nemecko, Portugalsko, Južná Kórea, Japonsko/. Ukazuje sa, že trend zmien je v rozpätí 18 -30 rokov rýchlejší a potom zostáva, ale sa spomaľuje.

Keď sa teraz pozrieme celkovo na úrovne Big Five faktorov z hľadiska koherencie v jednotlivých vekových skupinách, potvrdzujú sa nám doterajšie zistenia, získané prevažne vo výskumoch s adolescentnou populáciou. Nejednoznačné sú výsledky, týkajúce sa faktora otvorenosti vo vzťahu k zvládaniu u mladších. Ukazuje sa však, že u starších je hypotéza o lepšom zvládaní pri vyšších hodnotách otvorenosti - teda pri vyššej flexibilitate - opodstatnená. Podobné sú výsledky Potašovej a jej skupiny (napr. Potašová, 1999) , overujúce Brandstätterovu hypotézu o akomodačnom zvládaní u starších.

Čo sa týka sebaobrazu, výsledky ukázali, že pri vyššej úrovni SOC je sebaobraz priaznivejší vo všetkých vekových skupinách, avšak z vekového hľadiska rozdiely signifikantné nie sú.

Rozdiely v zvedavosti (meranej Spielbergerovým črtovým dotazníkom STPI) sa neukázali ako významné ani z hľadiska veku, ani (hoci toto bolo na hranici významnosti) v súvislosti s úrovňou koherencie. V oboch dospelých skupinách však vykazovali vyššiu zvedavosť osoby s vyšším SOC a t-test v nich potvrdil aj významnosť rozdielov.

Anxieta ako črta sa opäť potvrdila ako brzdiaci faktor pri zvládaní záťaže. Osoby s vyšším SOC vo všetkých vekových skupinách mali nižšie úrovne anxiety, najnižšiu (absolútnu) hladinu anxiety vykazovala skupina starších žien s vysokou úrovňou koherencie SOC. Vplyv veku sa neukázal ako významný, aj keď sa blížil hranici významnosti ($p=0.06$), pričom mladšie vekové skupiny mali úroveň anxiety vyššiu. Svoju úlohu tu však mohla zohrať aj otázka výskumných výberov - do našej najstaršej skupiny - frekventantov UTV - sa asi príliš anxiózne osoby nedostali, resp. ani nehlásili.

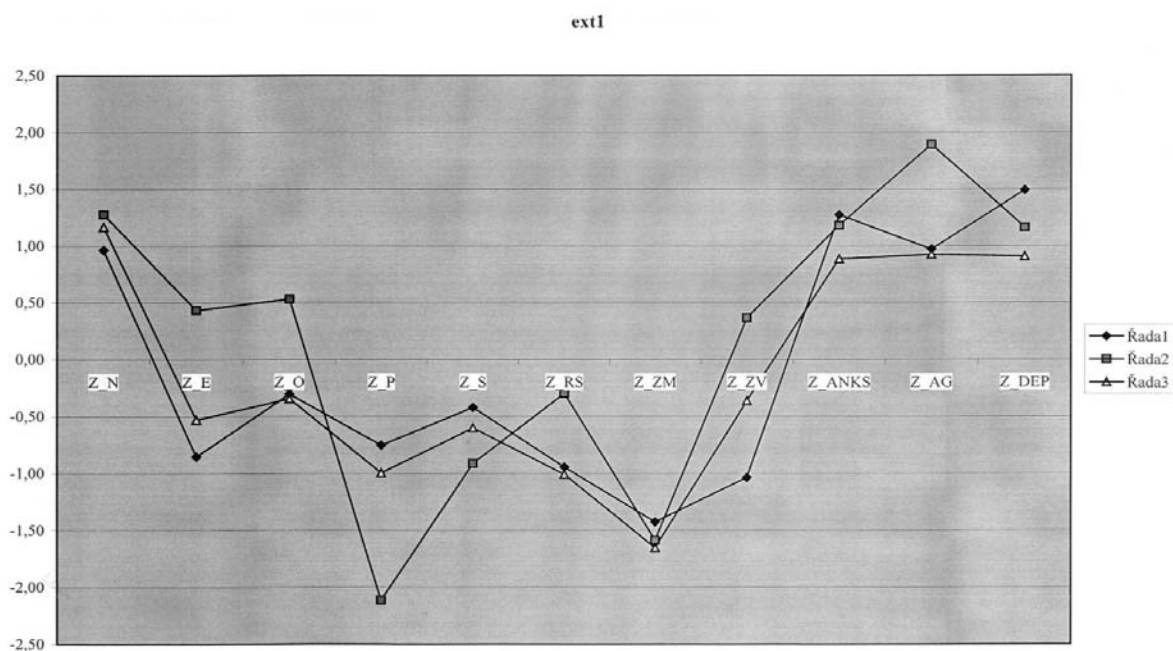
Čo sa týka agresivity (meranej STPI), vo všetkých vekových skupinách sa nižšia agresivita spájala s vyššou úrovňou koherencie SOC, celkovo agresivita klesala s vekom a najnižšia bola u starších žien s vysokou hladinou SOC.

Posledná premenná, ktorej sa dotkneme, je depresivita (zo Spielbergerovho STPI) - teda ako črta. Veková závislosť sa neukázala ako významná - v našich výberoch. Avšak vysoko významné rozdiely vo všetkých vekových skupinách ukázala táto premenná v súvislosti s úrovňou koherencie. Vyššia koherencia sa vždy spájala s nižšou úrovňou depresivity.

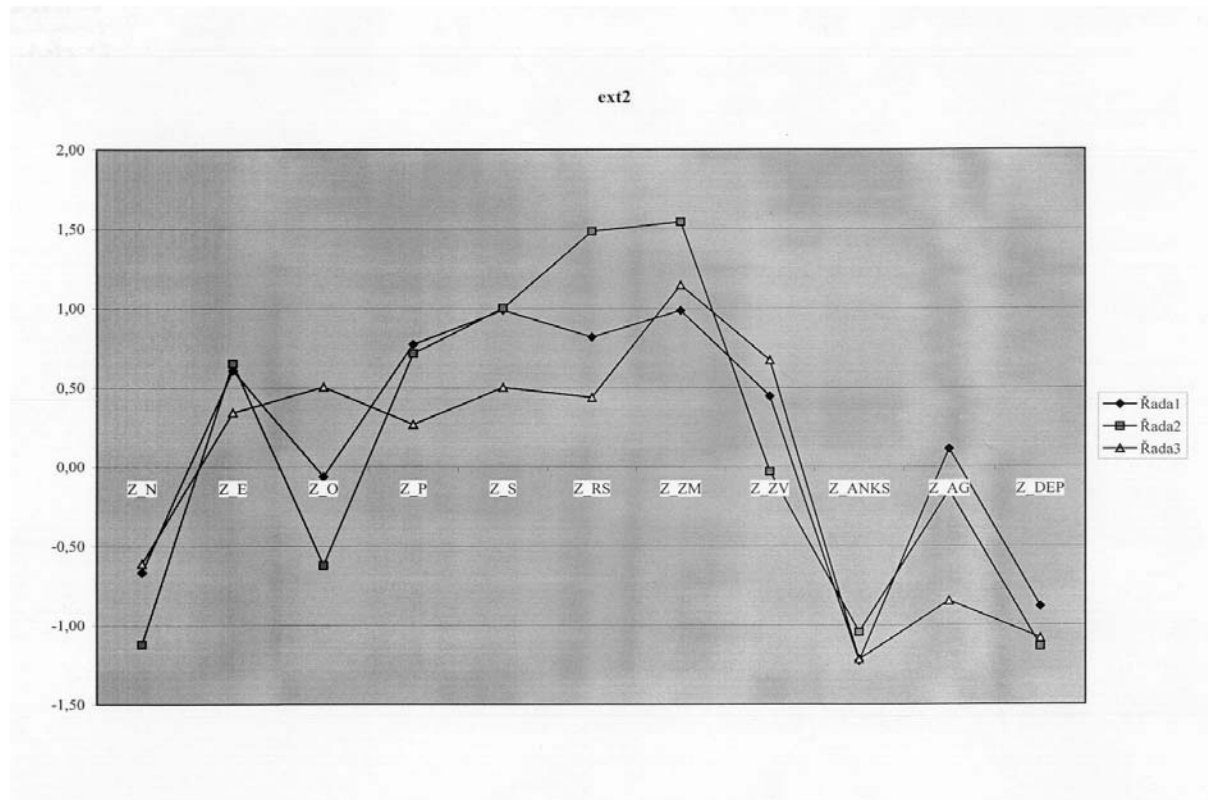
Na základe uvedených výsledkov sme sa pokúsili utvoriť si obraz o akomsi "osobnostnom profile" osôb s vysokou a s nízkou úrovňou koherencie SOC, pričom vysoká úroveň tejto charakteristiky nasvedčuje úspešnejšiemu zvládaniu záťažových situácií, a to nie len podľa jej autora, ale podľa mnohých v literatúre uvádzaných (a medzi nimi aj našich) výskumných výsledkov.

Aby sme mohli porovnať naše výbery, rôzne z vekového aspektu (a aspoň do istej miery získané údaje zrovnoceniť), previedli sme všetky získané dáta na štandardizované z-skóre, hovoriace o polohe "profilov" v jednotkách štandardnej odchýlky od priemeru skupín. Profily pre jednotlivé vekové skupiny uvádzame na nasledujúcich obrázkoch - obr.1 pre vysoké SOC, obr.2 pre nízke SOC.

Obr. 1



Obr. 2



Vyššie komentované i na obrázkoch uvedené výsledky väčšinou potvrdzujú zistenia z našich predchádzajúcich výskumov (s mladšími skupinami) o pozitívnej súvislosti úrovne koherencie a osobnostných charakteristík svedomitosti, u žien aj príjemnosti a o negatívnom vzťahu úrovne SOC a neurotizmu, často uvádzanom aj v literatúre (napr. O'Brien-Byrd, de Longis, 1996, Strümpfer et al., 1998). Ukazujú však, aj to, že charakteristiky typu SOC majú širší záber a vzťahujú sa aj na iné oblasti osobnosti, ako len neurotizmus (Strümpfer et al., 1998, Ruiselová, 2000). Negatívny vplyv emočnej lability a najmä úzkosti na procesy zvládania záťaže sa však v mnohých ďalších výskumoch potvrdil (u nás napr. Prokopčáková, 1998, 2000, Ficková, 1997, Medved'ová, 1997).

Vzťahy copingu a sebaobrazu sú predmetom mnohých výskumov. Ich výsledky väčšinou hovoria o adaptívnejšom zvládaní záťažových situácií, spojenom s vyššou úrovňou sebaobrazu, resp. výskyte vyhýbacích stratégií pri nižšom sebahodnotení (napr. Blatný, Osecká, 1998, Gurňáková, 2000, Ficková, 2000). Aj v tomto našom výskume sa potvrdzuje úspešnejšie zvládanie (reprezentované vyššou úrovňou SOC) pri vyššej úrovni sebaobrazu, a to vo všetkých vekových kategóriách.

Záverom chceme poznamenať, že zistené osobnostné "profily" pre osoby s vysokým a nízkym SOC naznačujú relatívnu vekovú stabilitu, vzhľadom na špecifickosť výberov aj na ich relatívne malú početnosť si však na zovšeobecnenia týchto poznatkov zatiaľ netrúfame a budú sa overovať v ďalších výskumoch.

Literatúra

- Antonovsky, A., 1987, *Unraveling the mystery of health*. Jossey - Bass, San Francisco.
- Antonovsky, A., 1993, The structure and properties of the Sense of coherence scale. *Social Sciences of Medicine*, 36, 6, 725-733.
- Blatný, M., Osecká, L., 1998, Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládnání. *Československá psychologie*, 42, 5, 385-394.
- Ficková, E., 1997, Stratégie zvládania stresu vo vzťahu k osobnosti adolescentov. In: Z. Ruiselová (Ed.), *Bariéry kognitívnej a sociálnej adjustácie u adolescentov*, ÚEPs SAV, Bratislava, 95-103.
- Ficková, E., 2000, Zvládanie každodenných problémov (hassles) a sebahodnotenie adolescentov. In: R. Oberta, O. Titurusová, (Eds.), *Zvládanie psychickej záťaže a stresu*. MO SR, Bratislava.
- Gurňáková, J., 2000, Úroveň negatívneho sebahodnotenia a preferované stratégie zvládania záťaže u slovenských vysokoškolákov. In: Z. Ruiselová (Ed.), *Adjustačné problémy, charakteristiky zvládania a osobnosť adolescentov*, ÚEPs SAV, Bratislava.
- Hřebíčková, M., Čermák, I., Osecká, L., 2000, Development of personality structure from adolescence to old age: Preliminary findings. *Studia psychologica*, 42, 3, 163-166.
- Medved'ová, Ľ., 1997, Intersexuálne rozdiely v kontexte predikcie copingu z osobných zdrojov v puberte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 32, 2, 100-106.
- O'Brien-Byrd, T., de Longis, A., 1996, The interactional context of problem-, emotion-, and relationship- focused coping: The role of the Big Five personality factors, *Journal of Personality*, 64, 4, 775-814.
- Potašová, A., 1999, Seniori ako výzva. In: R. Oberta, O. Titurusová, (Eds.), *Zvládanie psychickej záťaže a stresu*. MO SR, Bratislava.
- Prokopčáková, A., 1998, Anxieta a niektoré maladjustačné symptómy v populácii slovenských adolescentov. In: I. Sarmány Schuller, M. Košč, E. Jaššová (Eds.), *Človek na počiatku nového tisícročia*. SPS, ČMPS, SKS a MO, Bratislava, 207-211.
- Prokopčáková, A., 2000, Faktory maladjustácie u slovenských adolescentov a anxieta. In: Z. Ruiselová (Ed.), *Adjustačné problémy, charakteristiky zvládania a osobnosť adolescentov*, ÚEPs SAV, Bratislava.
- Ruiselová, Z., 2000, Salutogenetic approach in the context of Big Five factors. *Studia psychologica*, 42, 3, 157-161.
- Strümpfer, D.J.W., Gouws, J.F., Viviers, M.R., 1998, Antonovsky's Sense of coherence Scale related to negative and positive affectivity, *European Journal of Personality*, 12, 6, 457-480.

OSOBNOSTNÉ CHARAKTERISTIKY ADOLESCENTOV A ICH POSTOJE K DROGÁM

Vladimír SALBOT

Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

The article presents the research that studied personality characteristics of adolescents with positive or negative attitudes to drugs. The research methods used to get this information were: Freiburg personality inventory, Eysenck's personality questionnaire and The drug attractiveness test. In the research 83 adolescents participated. The research has shown that the adolescents who have positive attitudes to drugs are spontaneously more aggressive, emotionally less mature, more impulsive, less submissive to direction, more restless, hungry for experiences, more dominating, more self-assertive, more open, more self-critical with tendency to careless attitudes and more extrovert than the group of adolescents with negative attitudes to drugs. The adolescents with negative attitude to drugs appear to be more gentle, peaceful and with higher self-confidence, well able to endure difficulties.

Aj keď je problematika drogových závislostí široko skúmaná, spoločnosti sa zatiaľ nepodarilo účinne sa s ňou vysporiadať. Je tomu tak preto, že drogové závislosti sú podmienené mnohými faktormi. Nevieme s istotou dopredu označiť, ktorá osobnosť sa stane drogovou závislá. Všeobecne sa konštatuje, že na vzniku drogovej závislosti sa podieľajú 4 základné faktory: droga, osobnosť, sociálne prostredie a provokujúce činitele (E. Urban, 1973, A. Janík, K. Dušek, 1990, A. Pavúk, 1997, I. Škodáček, 1999).

Nám sa javí ako najpodstatnejší činiteľ osobnosť, pretože v konečnom dôsledku o užití drogy alebo nie rozhodne jedinec sám. Potvrdzujú to aj výskumy M. Balcarovej a M. Tyrlíka (1996), ktorí uvádzajú, že pravidelní užívatelia drog majú k nej pozitívny, láskyplný vzťah. Črty osobnosti vedúce k náchylnosti na drogu treba odlišiť od následkov, ktoré môže spôsobiť droga v osobnosti. V praxi je takéto rozlíšenie veľmi obtiažne. Aj napriek tomu existujú osobnostné predispozície pre vznik drogových závislostí. J. Presl (1995, s.29) rozdelil osoby so zvýšeným rizikom vzniku drogovej závislosti do dvoch skupín:

1. Osoby zvýšene citlivé, zraniteľné a úzkostné, charakterizované ako introvertované osoby. Majú problém s komunikáciou a trpia sklonom k sebasledovaniu.
2. Extraverti, ktorí sa vyznačujú zvýšenou dráždivosťou, nezdržanlivosťou, zníženou schopnosťou koncentrácie, sklonom k impulzivite a dramatizovaniu.

J. Lietava (1997, s.23) uvádza tieto vlastnosti ohrozených osôb závislosťou: impulzivnosť, nevyzrelosť, egocentrizmus, narcizmus, pocit menejcennosti.

M. Pernišová (1999, s.59) uvádza tieto charakteristiky drogovu závislých: tlmené ambície a slabé ideály, narcizmus, pasivita, fantazijné, veľikáčstvo, túžba po pochvale a uznaní.

I. Škodáček (1999, s.27) referuje o výskume F. Bruna a G. Mannisa, ktorí uvádzajú tieto črty osobnosti vo vzťahu k drogám: emočná neistota a imaturita, nízka tolerancia frustrácie, slabá motivácia pre vzdialenejšie ciele, slabá schopnosť interpretovať a realizovať vlastné emočné stavy, náchylnosť ku konfliktom s rodičmi.

A. Gecková, M. Pudelský, J. Tuinstra, J.P. van Dijk (2000) konštatujú, že konzumenti alkoholu sa v porovnaní s abstinentami vyznačovali nižšou mierou subjektívnej pohody, vitality, duševného zdravia, ich subjektívna pohoda bola častejšie na úrovni klinickej závislosti. Osobnostné charakteristiky drogovu závislých sa pokúsil zhrnúť A. Nociar (2001, s.147-148). Uvádza tieto: znížená schopnosť zniesť záťaž, nízka frustračná tolerancia,

intenzívna úzkosť, depresia, impulzivnosť, vzdorovitosť a rebelantstvo, precitlivosť, perfekcionizmus, stanovenie si privysokých cieľov, veľikáčstvo, ktoré býva prejavom obrany pred vlastnými pocitmi menejcennosti alebo nízkeho sebahodnotenia.

Veľmi dôležitým činiteľom drogovo ohrozených jedincov je, aký postoj zaujímajú k droge. Prodrogové postoje môžu s veľkou pravdepodobnosťou vyústiť do drogového správania.

V našom výskume sme sa pokúsili o charakteristiku osobnostných vlastností jedincov, ktorí zaujímajú pozitívny alebo negatívny postoj k drogám.

Z takto stanoveného cieľa vyplynul nasledovný výskumný problém. Budú existovať odlišnosti v osobnostných charakteristikách adolescentov, ktorí zaujímajú pozitívny a negatívny postoj k drogám?

Ako výskumné metódy sme použili Test príťažlivosti drogy (TPD), ktoré autorom je L.Sabol (nepublikované). Pomocou neho sme vybrali skupinu adolescentov s pozitívnym a negatívnym postojom k drogám.

Osobnostné charakteristiky adolescentov sme zisťovali pomocou Freiburského osobnostného dotazníka (FPI). Použili sme skrátenú verziu K so 76 položkami. Ďalšou výskumnou metódou bol Eysenckou osobnostný dotazník (EOD).

Výskumnú vzorku tvorili študenti 3. ročníka z Gymnázia A.Sládkoviča v Banskej Bystrici (23 študentov), Obchodnej akadémie v Krupine (13 študentov), SPŠ stavebnej v Banskej Bystrici (19 študentov), SZŠ v Banskej Bystrici (28 študentov). Celkove sa výskumu zúčastnilo spolu 83 študentov. Výskum bol realizovaný v rámci ročníkovej práce študentky psychológie Veroniky Varechovej.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Vo výskumnom probléme sme chceli odpovedať na otázku, či budú existovať odlišnosti v osobnostných charakteristikách medzi adolescentami s pozitívnym a negatívnym postojom k drogám. Výsledky výskumu sú uvedené v tabuľke 1.

Tab.1 Porovnanie osobnostných vlastností adolescentov s pozitívnym a negatívnym postojom k drogám

Osobnostné dimenzie	Adolescenti s pozitívnym postojom k drogám N = 33		Adolescenti s negatívnym postojom k drogám N = 18		t-hodnota
	AM	SO	AM	SD	
Nervozita	2,818	1,651	2,278	1,243	1,189
Spont.agresivita	3,545	1,512	1,944	1,029	3,934 ^{xx}
Depresivita	4,394	1,567	3,556	1,613	1,770
Vzrušivosť	3,303	2,114	2,167	1,543	1,967
Spoločenskosť	4,576	2,02	4,278	1,754	0,516
Miernosť, kľud	3,121	1,686	4,222	1,186	2,41 ^x
Reakt.agresivita	2,485	1,802	1,056	1,228	2,946 ^{xx}
Zdržanlivosť	4,03	1,688	3,667	1,605	0,732
Otvorenosť	5,212	1,564	3,889	1,601	2,806 ^{xx}
Extro-intro	3,273	1,949	2,889	1,67	0,692
Emoc.labilita	4,606	1,848	3,722	1,598	1,677
Maskulinita	2,636	1,83	3,5	1,307	1,737
Extraverzia-introverzia	14,64	3,048	12,28	3,857	2,35 ^x
Neuroticizmus	11,45	3,819	12,49	4,07	0,874

xx - významné na p=0,01

x - významné na p=0,05

Výsledky štatistickej analýzy ukázali, že existujú významné rozdiely medzi obidvomi skupinami adolescentov v 5 osobnostných charakteristikách. Spontánna agresivita, miernosť, klud, reaktívna agresivita, otvorenosť a extravertzia-introvertzia (EOD). Celkove sa javia adolescenti s pozitívnym postojom k drogám ako spontánne agresívnejší, emocionálne menej zrelí, impulzívnejší, neovládateľnejší, nekludnejší, s potrebou zmeny a hladom po zážitkoch, ako relatívne agresívnejší, dominantnejší, sebakpresadzujúci sa, ako otvorenejší, sebakritickejší so sklonom k bezstarostnému postojom a extravertovanejší, ako skupina adolescentov s negatívnym postojom k drogám. Na druhej strane adolescenti s negatívnym postojom k drogám sa javia ako miernejší, kludnejší s vyššou sebadôverou, dobre znášajúci záťaž, ako adolescenti, ktorí akceptujú drogy.

Z uvedenej analýzy vyplýva, že skupina prodrogovo orientovaných adolescentov vykazuje osobnostné charakteristiky, ktoré sú uvádzané v odbornej literatúre v súvislosti s drogovou závislosťou jedincami napr. J.Presl (1995), J.Lietava (1997), I.Škodáček, (1999), A.Nociar (2001) atď. V takomto prípade problém postoja k drogám nadobúda zvlášť dôležitý význam. Ako uvádzajú M.Popelková a M.Verešová (1999, s.235) „človek by sa mal prepracovať od postoja nesmiem užiť drogu k postojom nechcem užiť drogu odkiaľ je už len krôčik k postojom nemusím užiť drogu“.

Náš výskum nemožno zovšeobecniť pre malú početnosť výskumnej vzorky. Treba ho chápať ako sondu do skúmanej problematiky.

Literatúra

- Balcarová, M., Tirlík, M.: Reprezentace drogy u dlouhodobých uživatelů drog. In: Československá psychologie, 40, 1996, č.6, s.502-511.
- Gecková, A., Pudelský, M., Tuinstra, J., van Dijk, J.P.: Vplyv fajčenia, konzumácie alkoholu, užívania drog a nedostatku fyzickej aktivity na zdravie adolescentov. In: Československá psychologie, 44, 2000, č.2, s.132-147.
- Janík, A., Dušek, K.: Drogy a společnost. Praha : Avicenum, 1990, s.342. ISBN 80-201-0087-3
- Lietava, J.: Drogy v dejinách ľudstva. Bratislava : Uniapress International, 1997, s. 342. 0049-08360
- Nociar, A.: Alkohol, drogy a osobnosť. Bratislava : Asklepios, 2001, s.364. ISBN 80-7167-044-8
- Pavúk, A.: Primárna prevencia drogových závislostí na základných a stredných školách. Prešov : FHaPV, 1997, s.99. ISBN 80-88885-00-0
- Pernišová, M.: Sila osobnosti a vznik drogovej závislosti. In: Cejpek, K. a kol.: Učiteľ a primárna prevencia drogových závislostí. Banská Bystrica : FPV UMB, 1999, s.99. ISBN 80-8055-235-5
- Popelková, M., Verešová, M.: Možnosti ovplyvňovania drogových postojov. In: Ondrejko, P., Poliaková, E. a kol.: Protidrogová výchova. Bratislava : SAV, 1999, s.356. ISBN 80-224-0553-1
- Presl, J.: Drogová závislosť. Praha : Maxdorf, 1995, 88 s. ISBN 808580025X
- Škodáček, I.: Toxikománia detí a mladistvých na Slovensku. Bratislava : SAP, 1999, s.242. ISBN 80-88908-40-X
- Urban, E.: Toxikománia. Praha : Avicenum, 1973, s.196.

KROS-KULTURÁLNE POROVNANIE OSOBNOSTNÉHO KONŠTRUKTU POTREBY ŠTRUKTÚRY (DÁNSKO-SLOVENSKO)

Ivan SARMÁNY-SCHULLER*, Eva GEREKOVÁ**

*Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava

**Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

V príspevku sa zameriavame na overenie efektu sociálno-psychologického výcviku (SPV) ako efektívnej stratégie rozvíjania a modifikácie sociálnej kompetencie z hľadiska osobnostného konštruktú "potreba štruktúry". Výskumne sme použili mieru kognitívneho štýlu "šírka kategorizácie", ktorá hodnotí individuálne rozdiely v procese spracovania informácií; ďalej sme hodnotili dopad SPV na individuálnu mieru potreby štruktúry (želanie jednoduchej štruktúry a reakcia na chýbanie štruktúry). Výsledky porovnania poukazujú na významné odlišnosti v potrebe štruktúry a efektu SPV medzi slovenskými a dánskymi deťmi.

Osobnostný konštrukt potreby štruktúry vychádza z dvojfaktorového modelu osobnej potreby štruktúry, ktorá sa týka: a. želaní štruktúry; b. štruktúracie a kategorizácie, ktoré v súčasnej psychologicko-kognitívno-osobnostne orientovanej literatúre, ale aj sociálnej psychológii, sú široko skúmané a diskutované. Hľadajú sa predovšetkým koreláty a tie osobnostné determinanty, ktoré sa podieľajú na preferovanom spôsobe kategorizácie, spracovania informácie, rozhodovania, copingových stratégiách a pod. Rozpracovaných bolo niekoľko pozoruhodných konceptov, ktoré poukazujú na možnosti vysvetlenia prevládajúcich foriem správania. Na problémy napr. tolerancie na neurčitost' poukázala už E.Frenkel-Brunswik (1948), Budner (1962), ktorý považoval neistotu za prípad, keď je jednotlivec doslova neschopný adekvátne štruktúrovať alebo kategorizovať informácie. Tolerancia na neurčitost' hovorí o spôsobe jednotlivca (prípadne i celej skupiny) vnímať a spracovávať informácie o neurčitých stimuloch a situáciách, alebo o situáciách ktoré sú považované za neurčité, ak dochádza ku konfrontácii so zoskupením neznámych, komplexných alebo inkongruentných kľúčov. Jednotlivec s nízkou toleranciou na neurčitost' zažíva stres, reaguje predčasne a vyhýba sa neurčitým stimulom (Furnham et al., 1995). Naopak, jednotlivci s vysokou toleranciou na neurčitost' vnímajú neurčité situácie alebo podnety ako žiadúce, pôsobiace ako výzvy, zaujímavé, neodmietajú ich, a nie je pritom inkongruenciou narušená ich komplexnosť. S.Bochner (1965) sa pokúsil urobiť kategorizáciu tzv. primárnych a sekundárnych charakteristík tolerancie na neurčitost'. Konštrukt osobnej potreby štruktúry vychádza teoreticky z predpokladu, že schopnosť redukovať neurčitost' situácie sa významne viac viaže aj na vyššiu schopnosť riešiť nové alebo zvládať záťažové situácie. Želanie jednoduchej štruktúry, resp. reakcia na jej chýbanie, môže do značnej miery ovplyvniť spôsob ako ľudia rozumejú, prežívajú a interagujú so svetom (napr. stereotypné správanie v neurčitých situáciách). Osobnostný konštrukt potreby štruktúry ako i schopnosť vytvorenia štruktúry sa tesne viažu na bazálnejší proces, kategorizáciu.

Kognitívna štruktúracia v tomto koncepte tvorí istú formu redukcie komplexnosti situácie, resp. množstva informácií, s ktorými človek prichádza do styku. Koncept potreby štruktúry je však aj súčasťou iných osobnostných konceptov, ako sú napr. autoritárstvo, rigidita, dogmatizmus, intolerancia na neurčitost'; najtesnejšie korelácie boli zistené s rigiditou, chápanou ako generalizovaným nastavením. Rôzne koncepty rigidity sú v psychologicko-kognitívnej literatúre dobre známe približne od 40-tych rokov 20.storočia. Medzi známejšie koncepty rigidity patrí tzv. autoritárska rigidita, ktorá predstavuje adaptáciu správania v situáciách,

ktoré sú vhodné na to, aby sa správanie stalo účelnejšie. K tomuto konceptu sa úzko viaže štýlová dimenzia autoritárstva a dogmatizmu (open and closed mind), rozpracovaná M. Rokeachom (1960). S problematikou kognitívnej štruktúracie sú do značnej miery spojené aj otázky kognitívneho rozhodovania, tolerancie na neurčitost' a neistotu (ambiguity).

Položili sme si otázku, týkajúcu sa aj schopnosti vytvárania štruktúry, v zmysle, ako jednotlivec reflektuje (sebavýpoveďou) vlastné procesy tvorby štruktúrovaného sveta.

Doterajšie výsledky výskumov (napr. Sarmány Schuller, 1997; Sarmány Schuller, 2000); poukázali na to, percepčná rigidita, ktorú možno považovať za mieru rigidity v širšom chápaní (osobnostnom) má významné pozitívne korelácie s oboma subfaktormi potreby štruktúry (DFS a RFS), ako i so sumárnym skóre potreby štruktúry, čím sa oba konštrukty navzájom potvrdzujú a dopĺňajú. Na hranici významnosti je však aj vzťah medzi rigiditou a štýlom učenia sa - preferencie abstraktnej konceptualizácie však naznačuje ďalšie možné interpretácie. Potreba štruktúry má významne pozitívnu koreláciu s preferenciou abstraktnej konceptualizácie, pričom možno pozorovať u vysokej potreby štruktúry veľmi nízku preferenciu pre tzv. aktívnu experimentáciu (Sarmány Schuller, 1996).

Kognitívny štýl "šírka kategorizácie" (Pettigrew, 1958) je orientovaný na individuálne rozdiely a slúži ako mediátor individuálnych rozdielov a konzistencie v šírke individuálnych kategórií (pozri popis metodiky, Jurčová, Sarmány Schuller, 1993). Podstatou je otázka spracovania informácií, kde extrémny pól - široký kategorizátor - dosahuje lepšie výsledky v úlohách, kde dokáže ťažiť z integrovanej holistickej stratégie, úzky kategorizátor je naopak superiórny v úlohách, kde sa vyžaduje detailné alebo analytické spracovanie informácií. Doterajšie výsledky výskumov poukázali na to, že širokí kategorizátori sú významne viac úzkostnejší v porovnaní s úzkymi (Sarmány Schuller, 1995), široká kategorizácia sa pozitívne viaže na prokrastináciu, čo sme interpretovali v zmysle tolerancie na chyby, resp. u úzkych kategorizátorov snahu zvyšovať istotu kognitívneho rozhodovania (Sarmány Schuller, 1998)

Otázky efektívneho sociálneho správania a s ním súvisiace vzájomné uspokojovanie, odmeňovanie v medziľudských vzťahoch, vnútorná spokojnosť jednotlivca a jeho globálny obraz o hodnote vlastného ja, redukcia neistoty patria v poslednom období k frekventovaným témam psychologického výskumu, odborných úvah a diskusií. Pozorujú sa vzťahy medzi správaním sa jednotlivca v spoločnosti a jeho vnútorným uspokojením resp. jeho schopnosť efektívne integrovať so sociálnym prostredím. Tieto atribúty odborníci označujú termínom *sociálna kompetencia*. Z množstva definícií možno vyzdvihnúť dva aspekty: *efektívnosť* (osobnostný rozmer, individuálny profit) a *adaptívnosť* (sociálny rozmer).

Výskumne sme sa pokúsili preskúmať vzťah medzi dimenziou kognitívneho štýlu "šírka kategorizácie" a osobnostným konštruktom "potreba štruktúry" v dvoch kultúrne nezávislých výberoch detí v Dánsku a na Slovensku. U oboch skupín prebehla totožná forma sociálno-psychologického výcviku (SPV), pričom sme predpokladali u oboch skupín posun v smere nižšej potreby štruktúry pri nezmenených hodnotách v dimenzii kognitívneho štýlu "šírka kategorizácie".

Výskum

Výskumu sa zúčastnilo spolu 104 žiakov Základnej školy v Gbeloch a Základnej školy v Aabybro v Dánsku. Experimentálnu skupinu I (ďalej ES I) tvorilo 14 žiakov (9 dievčat, 5 chlapcov) Základnej školy v Gbeloch 6. ročníka, priemerný vek 12 rokov, Experimentálnu

skupinu II (ďalej ES II) 18 žiakov (11 dievčat, 7 chlapcov) Základnej školy v Aabybro v Dánsku 8. ročníka, priemerný vek 14 rokov. Kontrolnú skupinu I (ďalej KS I) (bez účasti na výcviku) tvorila náhodne vybraná skupina 40 žiakov Základnej školy v Gbeloch a kontrolnú skupinu II (KS II) 32 žiakov Základnej školy v Aabybro v Dánsku.

Použité metodiky:

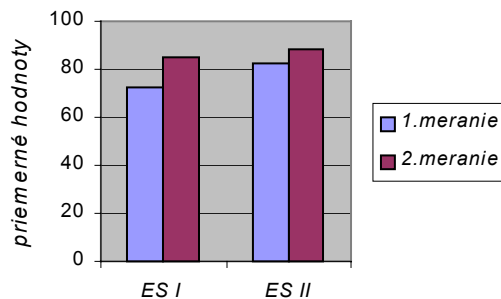
1. Škála odhadovania (C-W), Pettigrew, 1958, modifikácia Jurčová, Sarmány Schuller, 1993;
2. Škála schopnosti vytvárania štruktúry AACCS (autor Y.Bar-Tal, 1994), ktorá je určená na zhodnotenie schopností jednotlivca vytvárať kognitívne štruktúry. Obsahuje 24 položiek, kde na 6 bodovej stupnici probant má vyjadriť silu súhlasu, resp. nesúhlasu s daným tvrdením. Celkové skóre vyjadruje schopnosť vytvoriť kognitívnu štruktúru, ktorá umožňuje jednotlivcovi efektívnym spôsobom dosiahnuť istotu.

Výsledky a diskusia

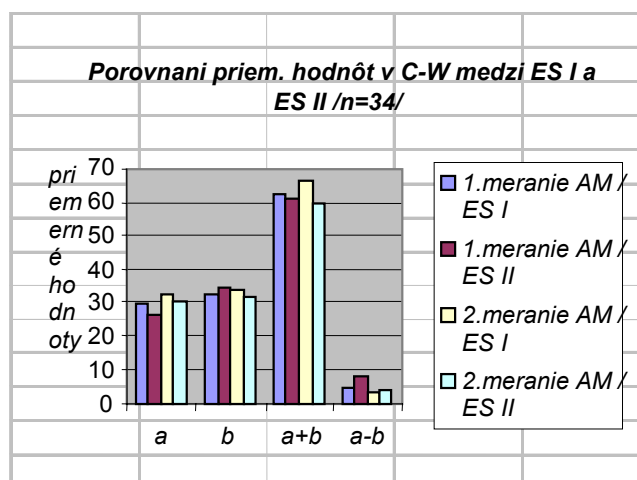
Tabuľka 1: Priemerné hodnoty v škále AACCS u dvoch experimentálnych skupín dánskych (ES-I) a slovenských detí (ES-II)

	ES I	ES II
1.meranie	72.42	82.20
2.meranie	84.71	88.75

Významnosť rozdielov v AACCS v 1. a 2. meraní v ES I /n=14/, v ES II /n=20/



Graf 2 znázorňuje nevýznamné rozdiely v C-W škále



Záver

Potvrdili sa nám oba predpoklady:

- že po absolvovaní sociálno-psychologického výcviku (SPV) sa u oboch kultúrnych výberov zvýši schopnosť vytvárania si štruktúry. V tomto prípade významnejší posun v smere zlepšenia sme pozorovali u slovenských detí
- dimenzia kognitívneho štýlu "šírka kategorizácia" predstavuje stabilnú osobnostnú charakteristiku, podľa ktorej probanti preferujú spôsoby spracovávania informácií a ktorá má relatívnu stabilitu a nemení sa po jednorazovom pôsobení SPV.

Literatúra:

- Bar-Tal, Y., 1994, The effect of need and ability to achieve cognitive structure on mundane decision making. *European Journal of Personality*, 8, 45-58.
- Jurčová, M., Sarmány Schuller, I., 1993, Kognitívny štýl "šírka kategorizácie". *Československá psychologie*, 37, 1, 1-13.
- Pettigrew, F., 1958, The measurement and correlates of category width as a cognitive variable? *Journal of Personality*, 26, 532-544.
- Sarmány Schuller, I., 1994, Coping processes, cognitive style and perceptual rigidity. *Studia Psychologica*, Vol. 36, 153-165.
- Sarmány Schuller, I., 1995, Cognitive style categorization width and anxiety. *Studia Psychologica*, Vol. 37, 142-145.
- Sarmány Schuller, I., 1996, Podiel osobnostnej črty anxiety a impulzivity na štýl učenia. In: M. Košč, I. Sarmány Schuller, E. Brozmanová (Eds.), *Retrospektíva, realita a perspektíva psychológie na Slovensku, Zborník príspevkov VIII. zjazdu SPS v Bratislave*, Bratislava: Stimul, 403-407.
- Sarmány Schuller, I., 1998, Category width cognitive style and decision making processes. *Studia Psychologica*, Vol. 40, 250-254.
- Sarmány Schuller, I., 1997, Potreba štruktúry ako bariéra kognitívnej adaptácie adolescentov. In: Z. Ruiselová (Ed.), *Bariéry kognitívnej a sociálnej adjustácie adolescentov*, Zborník ÚEPs SAV, Bratislava.
- Sarmány Schuller, I., 2000, Need for structure and coping processes. In: *Ansiedad y Estrés*, Vol. 6, 1, 39-45.

KOGNITÍVNY ŠTÝL, INTELIGENCIA A ŠKOLSKÝ VÝKON

Ivan SARMÁNY-SCHULLER*, Tomáš SOLLÁR**

*Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava,

**Katedra psychologických vied, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra,

The paper presents the results of the research on relation between intelligence (identified by the TSI – Test of the Structure of Intellect), cognitive style – field dependence/independence dimension (identified by the EFT – Embedded Figures Test) and school achievement (in mathematics and Slovak language). The results of the research with a group of 202 grammar school students showed relation of intelligence and cognitive style – field independent students were more intelligent. Students with higher intelligence had better school achievements. Preferred cognitive style relates to school achievement in mathematics but not with slovak language.

Pochopenie faktorov, ktoré ovplyvňujú akademický výkon študentov, má praktický význam. Dva takéto faktory predstavujú kognitívne štýly a kognitívne schopnosti študentov.

Zámerom štúdie je zmapovať názory na vzťah medzi kognitívnym štýlom a inteligenciou, o ktorých sa predpokladá, že sú premennými ovplyvňujúcimi školský výkon, je však nevyhnutné určiť mieru oboch vo výkone. Základný rozdiel spočíva v tom, že výkon v úlohách sa zvyšuje s nárastom inteligencie, kým vplyv štýlu na výkon jednotlivca bude buď pozitívny alebo negatívny v závislosti od povahy úlohy. To znamená, že z pohľadu štýlu je jednotlivec dobrý aj slabý v závislosti od povahy úlohy, kým z pohľadu inteligencie je buď dobrý alebo slabý.

Výskumy zamerané na závislosť/nezávislosť od poľa u študentov vo vzťahu k učeniu uvádzajú, že študenti nezávislí od poľa majú väčšiu kapacitu pre aktívnu analýzu a vnemovú diferenciaciu. Títo študenti tiež preferujú nezávislú činnosť, majú sebou stanovené ciele, reagujú na vnútorné posilnenie a sú spôsobilejší vyvíjať vlastné stratégie učenia. Študenti charakterizovaní ako závislí od poľa dávajú prednosť učeniu sa v skupinách, častejšie sa dostávajú do interakcií so spolužiakmi alebo učiteľmi a potrebujú vyšší stupeň externého posilňovania a riadenia (Witkin et. al., 1977).

Celostný-analytický štýl (Riding, Rayner, 1999) je odvodený z prístupu Witkina k dimenzii závislosti/nezávislosti od poľa a opisuje, ako jednotlivec habituálne organizuje informáciu. Analytici predstavujú ekvivalent k nezávislým od poľa a celostní k závislým od poľa. Celostní majú tendenciu organizovať informácie do konceptuálne jasných zoskupení. Pozícia na dimenzii celostný-analytický sa ukázala vo vzťahu k výkonu v čítaní a učení sa zo štrukturovaného materiálu.

V empirickom výskume prístup k inteligencii je určený mierou, resp. nástrojom, ktorým sa posudzuje, čo prakticky znamená tým, čo meria intelligenčný test. Napr. v štúdiu Ridinga a Pearsona (1994) bol použitý Elliotov test British Abilities Scales (BAS) a na meranie kognitívneho štýlu bol použitý Pearsonov Test vložených tvarov (TES) a Ridingov CSA (Cognitive Styles Analysis) posudzujúci dve základné dimenzie kognitívneho štýlu, celostný-analytický a verbálny-imaginatívny štýl. Cieľom výskumu bolo overiť vzťah medzi mierami kognitívneho štýlu a inteligenciou a skúmať vplyv oboch na školský výkon u 12 - 13-ročných žiakov (n = 119). Ani v celkovom IQ ani v jednotlivých subtestoch BAS nebol zistený významný vzťah medzi kognitívnym štýlom a inteligenciou. Korelácie medzi subtestami a skóre v dimenziách celostný-analytický a verbálny-imaginatívny boli nízke a nesignifikantné (Opakovanie čísel: r = -0.01, resp. r = 0.12; Podobnosti: r = -0.03, resp.

0.01; Matrice: $r = -0.01$, resp. 0.04 ; Rýchlosť spracovania informácie: $r = 0.07$, resp. 0.02). Všetky koeficienty boli veľmi nízke, čo znamená ich nezávislosť od inteligencie.

V otázkach vzťahu kognitívneho štýlu a školského výkonu autori zistili signifikantný vzťah medzi celostno-analytickým štýlom a výkonom v predmete ($F=2.16$; $p=,019$), konkrétne celostní boli úspešnejší v geografii a francúzskom jazyku a analytici boli menej úspešní v prírodovedných predmetoch, geografii a francúzskom jazyku.

Riding a Agrellová (1997) skúmali povahu kognitívneho štýlu a kognitívnych schopností v ich vzťahu k školskému výkonu. Vzorku 205 14-16-ročných žiakov dvoch anglofónnych kanadských škôl (99 dievčat a 106 chlapcov) testovali inteligenčným testom (Canadian Test of Cognitive Skills) a testom na meranie kognitívneho štýlu (Cognitive Styles Analysis) a získali ich známky z 9.ročníka v predmetoch francúzsky jazyk, anglický jazyk, matematika, zemepis a prírodovedné predmety. Pri skúmaní vzťahov medzi kognitívnymi schopnosťami a kognitívnym štýlom boli zistené takmer nulové korelácie svedčiacie o ich nezávislosti. Analýzou variancie sa skúmal vplyv kognitívnych schopností a kognitívneho štýlu na výkon v predmetoch, pričom sa odhalili signifikantné vzťahy medzi pohlavím a predmetom: dievčatá dosahovali lepšie výsledky vo všetkých piatich predmetoch, ale najmä vo francúzskom a anglickom jazyku. Taktiež bol zistený signifikantný vzťah medzi schopnosťami, štýlom a predmetom v ich vplyve na výkon. Analytici-verbalizéri prejavili najmenšie rozdiely medzi skupinami s vysokou a nízkou úrovňou kognitívnych schopností zrejme preto, že tento štýl je prirodzene najvhodnejší pre akademickú prácu.

Na základe uvedených zistení Ridinga a Pearsona (1994) a Ridinga a Agrellovej (1997) sme:

1. nepredpokladali signifikantný vzťah medzi inteligenciou a kognitívnym štýlom;
2. predpokladali signifikantný vzťah medzi inteligenciou a školským výkonom a
3. predpokladali diferencovaný vplyv kognitívneho štýlu na školský výkon podmienený charakterom predmetu.

Vzorka a použité metódy

Vzorke 202 študentov 4. ročníkov slovenských gymnázií sme administrovali testy merajúce kognitívny štýl, inteligenciu a získali sme údaje o ich školskom výkone.

1. Na získanie informácií týkajúcich sa kognitívneho štýlu dimenzie závislosť/nezávislosť od poľa sme použili test **EFT** (Embedded Figure Test) autorov Oltman, Raskin, Witkin (Witkin et al., 1962). Test pozostáva z troch častí, úlohou probantov je nájsť jednoduchý tvar skrytý vo vnútri zložitejšieho obrazca. Skóre predstavuje počet správne identifikovaných jednoduchých tvarov v časovom limite 3, 4 a 3 minúty. Výška skóre určuje pozíciu na dimenzii závislosť/nezávislosť od poľa, pričom čím vyššie skóre, tým väčšia nezávislosť od poľa. Tento údaj bol použitý pri zisťovaní vzťahov kognitívneho štýlu a školského výkonu a kognitívneho štýlu a inteligencie.
2. Na získanie informácií o úrovni inteligencie sme použili Amthauerov test **TSI** (Test štruktúry inteligencie) (Hrabal 1992). Test pozostáva z 9-tich subtestov: Subtest **IN** (doplňovanie viet) – tvorba úsudkov, samostatnosť v myslení; Subtest **EL** (eliminácia slova) – schopnosť abstraktného verbálneho myslenia; Subtest **AN** (analógie) – kombinačná schopnosť, premenlivosť v myslení; Subtest **GE** (zovšeobecňovanie) – schopnosť abstrakcie, tvorenie pojmov; Subtest **AR** (počtové úlohy z aritmetiky) – prakticko počtové myslenie; Subtest **NU** (numerické rady) – teoreticko počtové myslenie; Subtest **PL** (voľba geometrického obrazca) – predstavivosť, názorové celostné myslenie; Subtest **SP** (úlohy s kockami) – priestorová predstavivosť; Ďalej sme použili sumárne skóre z faktorovo blízkych subtestov, ako ich uvádza manuál

TSI: **verbálne** subtesty (IN+EL+AN+GE+ME), **matematické** subtesty (AR+NU) a **názorové** subtesty (PL+SP). Tak isto sme použili sumárne skóre (Σ TSI) so všetkých subtestov. Údaje boli použité pri zisťovaní vzťahov školského výkonu a inteligencie a kognitívneho štýlu a inteligencie.

- Ako indikátor školského výkonu sme použili výslednú známku z matematiky a slovenského jazyka v 4. ročníku. Tento údaj slúžil na zistenie vzťahov medzi kognitívnym štýlom a školským výkonom a inteligenciou a školským výkonom.
- Na štatistické spracovanie údajov sme použili:
 - Pearsonov korelačný koeficient*, ktorým sme zisťovali vzťah kognitívneho štýlu a školského výkonu, inteligencie a školského výkonu, kognitívneho štýlu a inteligencie.
 - Studentov t-test pre dva nezávislé výbery*, ktorým sme skúmali rozdiely v inteligencii medzi skupinami extrémne závislých, resp. nezávislých od poľa. Kritériom pre extrémne skupiny bola $\pm 1SD$. Údaje sme spracovali štatistickým počítačovým programom SPSSWin.

Výsledky a diskusia

Tab 1. Korelácie medzi kognitívnym štýlom, školským výkonom a inteligenciou

		EFT	Matematika	Slovenský jazyk
IN orientácia, doplňovanie viet	r	,180*	-,023	-,083
(TSI1)	p	,011	,747	,242
EL eliminácia slova	r	,192**	-,195**	-,118
(TSI2)	p	,006	,006	,095
AN analógie	r	,239**	-,161*	-,120
(TSI3)	p	,001	,023	,089
GE zovšeobecňovanie	r	,297***	-,172*	-,138*
(TSI4)	p	,000	,015	,050
AR aritmetika	r	,286***	-,246***	,005
(TSI5)	p	,000	,000	,940
NU numerické rady	r	,262***	-,232**	-,055
(TSI6)	p	,000	,001	,438
PL voľba geometrického obrazca	r	,460***	-,198**	,005
(TSI7)	p	,000	,005	,944
SP úlohy s kockami	r	,279***	,003	,067
(TSI8)	p	,000	,967	,343
ME pamäť	r	,247***	-,154*	-,081
(TSI9)	p	,000	,029	,254
tsi 1+2+3+4+9 “ verbálne ”	r	,331***	-,202*	-,153*
	p	,000	,004	,030
tsi 5+6 “ matematické ”	r	,314***	-,274**	-,034
	p	,000	,000	,627
tsi 7+8 “ názorové ”	r	,447***	-,111	,047
	p	,000	,118	,505
Σ TSI	r	,433***	-,245***	-,101
	p	,000	,000	,152

EFT – Embedded Figure Test (Skúška vložených tvarov)

Matematika, Slovenský jazyk – výsledná známka z predmetov v 4. ročníku gymnázia

* korelácia signifikantná na 5% hladine

** korelácia signifikantná na 1% hladine

*** korelácia signifikantná na 0,1% hladine

Tab. 2 Významnosť rozdielov priemerov TSI v skupinách extrémne závislých, resp. nezávislých od poľa.

	závislí od poľa (N=30)		nezávislí od poľa (N=34)		t	p=
	AM	SD	AM	SD		
IN	9,27	2,33	11,06	2,60	2,883**	,005
EL	9,43	2,34	10,59	2,23	2,018*	,048
AN	9,43	3,21	11,35	2,41	2,723**	,008
GE	8,47	3,58	12,09	3,00	4,404***	,000
AR	6,87	3,30	9,26	3,17	2,961**	,004
NU	10,33	4,74	13,09	4,36	2,421*	,018
PL	9,30	3,49	13,29	2,20	5,552***	,000
SP	7,30	3,80	11,26	4,36	3,852***	,000
ME	14,00	3,90	17,21	2,66	3,877***	,000
verbálne	50,60	9,68	62,29	9,06	4,988***	,000
matematické	17,20	7,30	22,35	6,54	2,978**	,004
názorné	16,60	6,13	24,56	5,37	5,540***	,000
Σ TSI	92,87	21,92	121,29	17,79	5,723***	,000

* korelácia signifikantná na 5% hladine

** korelácia signifikantná na 1% hladine

*** korelácia signifikantná na 0,1% hladine

Tab 3. Korelácie medzi kognitívnym štýlom a školským výkonom

		Matematika	Slovenský jazyk
EFT	r	-,160*	-,033
	p	,024	,640

EFT – Embedded Figure Test (Skúška vložených tvarov)

Matematika, Slovenský jazyk – výsledná známka z predmetov v 4. ročníku gymnázia

* korelácia signifikantná na 5% hladine

Inteligencia a kognitívny štýl

Zistili sme vysoko významný vzťah medzi sledovanými mierami inteligencie a mierami kognitívneho štýlu v dimenziách závislosť/nezávislosť od poľa vyjadrených skóre v EFT (verbálne subtesty TSI $r = ,291^{***}$; matematické subtesty TSI $r = ,457^{***}$; celkové skóre TSI $r = ,433^{***}$) v smere vyššej inteligencie u študentov nezávislých od poľa. Toto zistenie podporujú aj výsledky porovnania skóre v subtestoch TSI v skupinách extrémne závislých a nezávislých od poľa (Σ TSI: $t=5,723$, $p=,000$) (Tab 2). Nezávislý od poľa sú inteligentnejší.

Tieto zistenia nepotvrdili predpokladanú nezávislosť inteligencie a kognitívneho štýlu, čím nepodporujeme uvádzané východiskové zistenia Ridinga a Pearsona (1994) a Ridinga a Agrellovej (1997). Naopak náš výsledok korešponduje so zisteniami Kusha (1996), ktorý na vzorke 10-ročných žiakov zistil obdobne vysoko významný vzťah medzi inteligenciou (Ravenove matrice) a kognitívnym štýlom (detská verzia Witkinovho testu) ($r = ,32^{**}$).

McKenna (1984) zosumarizoval tvrdenia a zistenia autorov venovaných konceptuálnym pojmovým argumentom a empirickým dôkazom v zmysle väčšej konzistentnosti chápania závislosti/nezávislosti od poľa ako kognitívnej schopnosti a nie kognitívneho štýlu. Jeho záver týkajúci sa empirických dôkazov bol založený na štúdiách referujúcich o signifikantných koreláciách s mierami všeobecných kognitívnych schopností, preto sa miera závislosti/nezávislosti od poľa interpretovala skôr ako test schopností a nie kognitívneho štýlu.

Výsledky Winfreda a Daya (1991) venované skúmaniu vzťahu medzi alternatívnymi mierami závislosti/nezávislosti od poľa taktiež podporili interpretáciu závislosti/nezávislosti od poľa ako kognitívnej schopnosti a nie ako kognitívneho štýlu. Významné korelácie medzi

Ravenovými maticami a GEFT (Witkin) sú podľa autorov tiež dôsledkom toho, že obe miery pracujú s podobnými geometrickými a priestorovými problémami.

Kognitívny štýl a školský výkon

Zistili sme významný vzťah medzi vysokým skóre v EFT, čiže nezávislosťou od poľa a školským výkonom predstavovaným priemernou známku z matematiky ($r = -,160^*$) a nevýznamný vzťah so školským výkonom v slovenskom jazyku ($r = ,033$) (Tab 3). Tento výsledok potvrdil predpoklad o diferencovanom vplyve kognitívneho štýlu na školský výkon podmienený charakterom predmetu, keďže študenti nezávislí od poľa dosiahli lepší školský výkon v matematike, nie však v slovenskom jazyku. Toto zistenie podporuje naše predchádzajúce zistenia na vzorke 10 – 12r. žiakov (Sollár, 2001), kde okrem významného vzťahu medzi známku z matematiky a kognitívnym štýlom meraným EFT ($r = -,1481^{**}$) sme zistili tiež významný vzťah medzi kognitívnym štýlom a celkovým priemerným prospěchom v smere lepšieho prospěchu u žiakov nezávislejších od poľa ($r = -,1997^{**}$). Obe zistenia sú v súlade so zisteniami Ridinga a Pearsona (1994), podľa ktorých nezávislí od poľa sú lepší v školskom výkone. Podobne Riding a Mathias (1991) posudzovali 80 11-ročných žiakov z pohľadu ich preferovaného učebného spôsobu (obrazového alebo textového), výkonu v čítaní a kognitívnych schopností. Použili Cognitive Style Analysis (CSA), ktoré udalo pozíciu žiakov na dimenziách kognitívneho štýlu celostný-analytický a verbálny-imaginatívny. Výsledok, že úspešní boli celostní-verbalizátori podporuje zistenie, že závislí od poľa sú menej úspešní než nezávislí od poľa, čo zároveň v minulosti spochybnilo, či táto dimenzia je skutočne kognitívnym štýlom a nie schopnosťou. Diferencovaný vplyv kognitívneho štýlu na školský výkon zistil aj Kush (1996), výsledky ktorého uvádzajú aj rozdielny charakter vzťahov medzi kognitívnym štýlom (detská verzia Witkinovho testu) a výkonom v sledovaných predmetoch (čítanie a matematika) podmienený špecifikom vzorky (10-roční anglo-americkí žiaci vs mexická minorita).

Witkin et al. (1977) zistili ako dôležitú premennú kognitívneho štýlu modalitu učenia, t.j. mierou dôležitosti v situácii v triede nie je samotný kognitívny štýl, ale skôr kognitívny štýl kombinovaný so spôsobom prezentácie učebného materiálu učiteľom. Prítom platí, že prevažujúci spôsob prezentácie učebného materiálu či výučby v školách viac korešponduje s tým, čo vyhovuje študentom nezávislým od poľa.

Witkin et al. (1981) charakterizujú závislosť od poľa ako konštrukt pôvodne vyvinutý ako osobnostný konštrukt, a neskôr chápaný ako bipolárny v dimenzii a charakteristike individuálnych rozdielov v spracovaní a organizácii sociálnych a kognitívnych informácií. Hoci konštrukt závislosť od poľa zrejme zostáva bipolárny a hodnotovo neutrálny ako osobnostná dimenzia, výsledky viacerých výskumov (podľa Kusha, 1996) začínajú podporovať tvrdenie, že to neplatí o závislosti od poľa ako učebnom štýle, keďže študenti nezávislí od poľa dosahujú lepšie učebné výsledky ako študenti závislí od poľa.

Existujú zistenia o pozitívnom vzťahu medzi nezávislosťou od poľa a školským výkonom (napr. Saracho, 1988; Davis a Cochran, 1989). Podobne Kush (1996) zistením významného vzťahu medzi CEFT (Children's Embedded Figures Test) a Ravenovými maticami (obe sú neverbálnymi problémovými úlohami) podporuje hypotézu, že závislosť od poľa je v významnom vzťahu ku kognitívnym schopnostiam a školskému výkonu, čím poskytuje ďalší dôkaz, aby nezávislosť od poľa bola interpretovaná skôr ako miera schopnosti než ako miera kognitívneho štýlu.

Inteligencia a školský výkon

Zistili sme významné vzťahy medzi sledovanými mierami inteligencie a školským výkonom v matematike (verbálne subtesty TSI $r = -,202^{**}$; matematické subtesty TSI $r = -,274^{**}$; celkové skóre TSI $r = -,245^{**}$) v smere vyššej inteligencie u žiakov s lepším

výkonom v matematike. Významný vzťah medzi inteligenciou a školským výkonom v slovenskom jazyku sa potvrdil iba v prípade verbálnych subtestov TSI ($r = -,153^{**}$). Vzťah medzi inteligenciou a výkonom v slovenskom jazyku nebol významný ($r = -,034$).

Komentár výsledkov si vyžaduje dve všeobecné poznámky:

- a) Zdá sa, že testy merajúce kognitívne schopnosti, resp. inteligenciu pravdepodobne obsahujú viac než schopnosti vzťahujúce sa na spracovanie materiálu, keďže intelligenčné testy obsahujú úlohy viažuce sa na naučené poznatky a aplikáciu osvojených zručností, t.j. merajú aj schopnosť učiť sa a riešiť úlohy.
- b) Problémy spojené so štúdiom školského výkonu a štýlu sú odvodené od povahy predmetu, spôsobu, akým je vyučovaný a metód, akými je hodnotený výkon. Metódy vyučovania sa budú líšiť od učiteľa k učiteľovi a pravdepodobne budú odrážať jeho vlastný štýl. Pritom pre niektoré predmety platí určité špecifikum; napr. také predmety ako jazyky stoja na verbalizácii, kým prírodovedné predmety si pravdepodobne budú vyžadovať analýzu.

Záver

Zistenie o vysoko signifikantnom vzťahu medzi sledovanými mierami inteligencie a mierami kognitívneho štýlu v dimenzii závislosť/nezávislosť od poľa podporujú tvrdenia interpretujúce závislosť/nezávislosť od poľa skôr ako kognitívnu schopnosť a nie kognitívny štýl.

Zistenia vzťahu závislosti/nezávislosti k školskému výkonu v zmysle vyššieho/lepšieho školského výkonu študentov nezávislých od poľa tiež podporujú interpretáciu závislosti/nezávislosti od poľa ako schopnosti a nie štýlu.

Zistenia rozdielneho charakteru vzťahov kognitívneho štýlu v dimenzii závislosť/nezávislosť od poľa a výkonu v rôznych predmetoch (matematika, slovenský jazyk) podporujú tvrdenia o diferencovanom vplyve kognitívneho štýlu na školský výkon podmienený charakterom predmetu.

Literatúra

- Davis, J. K., Cochran, K. F. (1989). An Information Processing View of Field Dependence-Independence. *Early Child Development and Care*, 43, p. 129 – 145.
- Hrabal, V. (1992). Test struktury inteligence. Bratislava, Psychodiagnostika.
- Kush, J. C. (1996). Field-dependence, Cognitive Ability, and Academic Achievement in Anglo American and Mexican American Students. *J. of Cross-Cultural Psychology*, vol. 27, 5, p. 561 – 576.
- McKenna, F. P. (1984). Measures of Field Dependence: Cognitive Style or Cognitive Ability? *J. of Personality and Social Psychology*, 47, p. 593 – 603.
- Riding, R., Agrell, T. (1997). The Effect of Cognitive Style and Cognitive Skills on School Subject Performance. *Educational Studies*, 3, 2, pp. 311 – 324.
- Riding, R.J., Mathias, D. (1991) Cognitive Styles and Preferred Learning Mode, Reading Attainment and Cognitive Ability in 11-year-old Children. *Educational Psychology*, 11, 3/4, 383-394.
- Riding, R., Pearson, F. (1994) The Relationship Between Cognitive Style and Intelligence. *Educational Psychology*, 14, 4, pp. 413 – 425.
- Riding, R., Rayner, S. (1999) *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London, David Fulton Publishers.
- Saracho, O. N. (1988). Cognitive Styles and Young Children's Learning. *Early Child Development and Care*, 30, p. 213 – 220.
- Sollár, T. (2001). Kognitívne štýly a štýly učenia u detí s emocionálnymi poruchami a poruchami správania. Dipl. práca, Bratislava, FFUK.

- Winfred, A., Day, D. V. (1991). Examination of the Construct Validity of Alternative Measures of Field Dependence/Independence. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 851 – 859.
- Witkin, H. A. (1962) *Psychological Differentiation: Studies of Development*. New York, Wiley.
- Witkin, H.A., Moore, C., Goodenough H D., Cox, P. (1977) Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47, p. 1-61.
- Witkin, H. A., Goodenough, D. R. (1981). *Cognitive Styles: Essence and Origins*. New York: Instructional Universities Press.

KOGNITÍVNY ŠTÝL, INTELIGENCIA A TVORIVOSŤ

Ivan SARMÁNY-SCHULLER*, Eva SOLLÁROVÁ**

*Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava,

**Katedra pedagogickej psychológie, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra,

Cognitive style in the dimension of „field dependence/independence“ and personality construct „need for structure“ were studied in relation to intelligence and creativity. The results of the research with a group of 202 grammar school students showed that field independence is positively connected with intelligence, which classifies field independence more as an ability than a style. The results showed that students with higher intelligence have lower need for structure and field independent students tend to be more creative than field dependent students.

Príspevkom k poznávaniu kognitívneho štýlu a jeho miesta v kontexte iných dimenzií interindividuálnych rozdielov je aj skúmanie vzťahov kognitívneho štýlu k inteligencii a tvorivosti. V empirickom výskume, prístup k inteligencii je určený mierou, resp. nástrojom, ktorým sa posudzuje, čo prakticky znamená tým, čo meria intelligenčný test. Napr. Riding a Pearson (1994) overovali vzťah medzi mierami kognitívneho štýlu celostný-analytický a verbálny-imaginatívny a inteligenciou (British Abilities Scales) u 12 - 13-ročných žiakov (n=119). Ani v celkovom IQ ani v jednotlivých subtestoch BAS nezistili významný vzťah medzi kognitívnym štýlom a inteligenciou. Všetky koeficienty boli veľmi nízke, čím sa opätovne podporilo tvrdenie o nezávislosti kognitívneho štýlu a inteligencie.

Ďalším potvrdením tohto tvrdenia sú výsledky výskumu Ridinga a Agrellovej (1997), ktorí pri skúmaní vzťahov medzi kognitívnym štýlom (Cognitive Styles Analysis) a kognitívnymi schopnosťami (Canadian Test of Cognitive Skills) na vzorke 205 14-16-ročných žiakov nezistili žiadne významné korelácie (korelácie boli blízko nule), čo svedčí o ich nezávislosti.

Do kategorizácie kognitívnych štýlov býva zaraďovaná aj dimenzia konvergentného – divergentného myslenia tak, ako ju chápal Guilford vo svojom modeli intelektu (Guilford, 1966). Guilford opísal konvergentné myslenie ako schopnosť pracovať s problémami vyžadujúcimi si konvenčnú správnu odpoveď jasne získateľnú z poskytnutých informácií. Na druhej strane opísal divergentné myslenie ako schopnosť riešiť problémy vyžadujúce generovanie viacerých rovnako akceptovateľných odpovedí, pričom sa dôraz kladie na kvantitu, rôznorodosť a originalitu odpovedí. Hudson (1966) zistil, že tzv. konvergeri preferujú problémy a úlohy dobre štruktúrované a také, ktoré si vyžadujú výrazné logické schopnosti, pred problémami s otvoreným koncom, ktoré naopak uprednostňujú tzv. divergeri. Kogan (1976) charakterizoval kognitívne štýly na základe používania operačných ukazovateľov, ktoré však reflektujú úroveň presnosti výkonu a súčasne dovoľuje predpokladať vzťah medzi kognitívnym štýlom a tvorivosťou. Jednotlivci nezávislí od poľa sú často považovaní za tvorivejších než jednotlivci závislí od poľa. Výsledky viacerých štúdií (napr. Noppe a Gallagher, 1977), ukazujú, že hoci všetci, ktorí skórujú vysoko v nezávislosti od poľa nie sú nevyhnutne tvoriví, jednotlivci, ktorí vysoko skórujú v divergentnom myslení majú súčasne vyššie skóre v nezávislosti od poľa.

Teoretické úvahy nás viedli k formulovaniu nasledovných predpokladov:

1. nepredpokladáme signifikantný vzťah medzi inteligenciou a kognitívnym štýlom v dimenzii závislosť-nezávislosť od poľa (Witkin et al., 1962)

2. predpokladáme pozitívny vzťah medzi inteligenciou a osobnostným konštruktom "potreba štruktúry";
3. predpokladáme pozitívny vzťah medzi tvorivosťou a dimenziou kognitívneho štýlu závislosť-nezávislosť od poľa.

Vzorka a použité metódy

Vzorke 202 študentov 4. ročníkov slovenských gymnázií sme administrovali testy merajúce kognitívny štýl, inteligenciu a tvorivosť.

1. *EFT - Embedded Figure Test* (Witkin et al., 1962), test identifikujúci kognitívny štýl v dimenzii závislosť-nezávislosť od poľa. V troch častiach testu probant identifikuje jednoduchý tvar skrytý vo vnútri zložitejšieho obrazca.
2. *PNS – Personal Need for Structure* (Thompson, Naccarato, Parker, 1989, in: S.L. Neuberg, J. T. Newsom, 1993), škála na meranie potreby štruktúry; má dva subfaktory: želanie štruktúry a chýbanie štruktúry.
3. *TSI (Test štruktúry inteligencie)* (Hrabal 1992). Test pozostáva z 9-tich subtestov: Subtest **IN** (doplňovanie viet) – tvorba úsudkov, samostatnosť v myslení; Subtest **EL** (eliminácia slova) – schopnosť abstraktného verbálneho myslenia; Subtest **AN** (analógie) – kombinačná schopnosť, premenlivosť v myslení; Subtest **GE** (zovšeobecňovanie) – schopnosť abstrakcie, tvorenie pojmov; Subtest **AR** (počtové úlohy z aritmetiky) – prakticko počtové myslenie; Subtest **NU** (numerické rady) – teoreticko počtové myslenie; Subtest **PL** (voľba geometrického obrazca) – predstavivosť, názorové celostné myslenie; Subtest **SP** (úlohy s kockami) – priestorová predstavivosť; Ďalej sme použili sumárne skóre z faktorovo blízkych subtestov, ako ich uvádza manuál TSI: **verbálne** subtesty (IN+EL+AN+GE+ME), **matematické** subtesty (AR+NU) a **názorové** subtesty (PL+SP). Tak isto sme použili sumárne skóre (Σ TSI) so všetkých subtestov.
4. *Test spôsobov použitia veci* (Guilford, in: Hlavsa, Jurčová, 1978). Test na identifikovanie verbálnej fluencie (generovanie množstva odpovedí), verbálnej flexibility /generovanie rôznorodých odpovedí) a verbálnej originality (generovanie nezvyčajných a zriedkavých odpovedí).
5. *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia* (Jurčová, 1984). Tri subtesty na identifikovanie figurálnej fluencie (generovanie množstva odpovedí), figurálnej flexibility /generovanie rôznorodých odpovedí) a figurálnej originality (generovanie nezvyčajných a zriedkavých odpovedí).

Výsledky a diskusia

Kognitívny štýl a inteligencia

Tabuľka 1. Korelácie medzi kognitívnym štýlom (závislosť/nezávislosť od poľa a potreba štruktúry) a inteligenciou

		EFT	Želanie štruktúry	Chýbanie štruktúry	Potreba štruktúry
IN orientácia, doplňovanie viet	r	.180*	-.140*	-.088	-,130
(TS11)	p	.011	.046	.212	,065
EL eliminácia slova	r	.192**	-.100	.000	-.051
(TS12)	p	.006	.155	1.000	.472
AN analógie	r	.239**	-.251***	-.159*	-.233**
(TS13)	p	.001	.000	.024	.001
GE zovšeobecňovanie	r	.297***	-.060	-.067	-.076
(TS14)	p	.000	.394	.340	.284
AR aritmetika	r	.286***	-.132	-.177*	-.186**
(TS15)	p	.000	.061	.012	.008
NU numerické rady	r	.262***	-.143*	-.032	-.094
(TS16)	p	.000	.042	.656	.185
PL voľba geometrického obrazca	r	.460***	-.067	-.064	-.077
(TS17)	p	.000	.340	.366	.276
SP úlohy s kockami	r	.279***	-.082	.001	-.041
(TS18)	p	.000	.246	.990	.563
ME pamäť	r	.247***	.020	-.086	-.047
(TS19)	p	.000	.776	.223	.503
tsi 1+2+3+4+9 “ verbálne ”	r	.331***	-.145*	-.115	-.150*
	p	.000	.040	.103	.033
tsi 5+6 “ matematické ”	r	.314***	-.160*	-.107	-.153*
	p	.000	.023	.131	.030
tsi 7+8 “ názorové ”	r	.447***	-.093	-.036	-.071
	p	.000	.189	.612	.315
Σ TSI	r	.433***	-.158*	-.113	-.155*
	p	.000	.025	.110	.027

EFT – Embedded Figure Test (Skúška vložených tvarov)

* korelácia signifikantná na 5% hladine

** korelácia signifikantná na 1% hladine

*** korelácia signifikantná na 0.1% hladine

Zistili sme štatisticky vysoko významný vzťah medzi sledovanými mierami inteligencie a mierami kognitívneho štýlu v dimenzii závislosť-nezávislosť od poľa vyjadrených skóre v EFT (verbálne subtesty TSI $r = .291^{***}$; matematické subtesty TSI $r = .457^{***}$; celkové skóre TSI $r = .433^{***}$) v smere vyššej inteligencie u študentov nezávislých od poľa. Toto zistenie nepotvrdilo predpokladanú nezávislosť inteligencie a kognitívneho štýlu. Výsledok skôr korešponduje so zisteniami Kusha (1996), ktorý u 10-ročných žiakov zistil obdobne vysoko významný vzťah medzi inteligenciou (Ravenove matrice) a kognitívnym štýlom (detská verzia Witkinovho testu) ($r = .32^{**}$) a zaraďuje sa takto k zisteniam, ktoré podporujú chápanie závislosti-nezávislosti od poľa ako kognitívnej schopnosti a nie kognitívneho štýlu (Winfred a Day, 1991).

Ďalej sme zistili štatisticky významný negatívny vzťah medzi sledovanými mierami inteligencie a mierami potreby štruktúry (želanie štruktúry a potreba štruktúry) v PNS, (verbálne subtesty TSI $r = -.145^*$; $-.150^*$; matematické subtesty TSI $r = -.160^*$; $-.153^*$; celkové skóre TSI $r = -.158^*$; $-.155^*$) v smere vyššej inteligencie u študentov s menšou potrebou štruktúry a želaním štruktúry. Faktor chýbanie štruktúry nekoreloval signifikantne so

subtestami TSI (s výnimkou analógií a aritmetiky). Výsledok nepodporuje platnosť analogického vzťahu medzi inteligenciou a potrebou štruktúry vyslovený na základe zistenia preferovania štruktúrovaných logických úloh u konvergerov, ako na to poukazuje napr. Hudson (1966).

Kognitívny štýl a tvorivosť

Tabuľka 2. Korelácie medzi kognitívnym štýlom (závislosť-nezávislosť od poľa a potreba štruktúry) a tvorivosťou.

		EFT	Želanie štruktúry	Chýbanie štruktúry	Potreba štruktúry
figurálna fluencia	r	.110	.043	-.010	.015
	p	.120	.547	.885	.835
figurálna flexibilita	r	.112	.032	-.003	.014
	p	.112	.648	.967	.839
figurálna originalita	r	.120	-.016	-.076	-.059
	p	.089	.819	.281	.402
verbálna fluencia	r	.090	-.053	-.134	-.116
	p	.200	.455	.058	.099
verbálna flexibilita	r	.047	-.103	-.102	-.120
	p	.503	.145	.148	.088
verbálna originalita	r	.087	-.014	-.076	-.058
	p	.219	.840	.284	.412

Tabuľka 3 Významnosť rozdielov priemerov skóre kognitívneho štýlu medzi skupinami extrémne figurálne tvorivých a netvorivých.

	figurálne netvoriví (N=43)		figurálne tvoriví (N=40)		T	p=
	AM	SD	AM	SD		
Závislosť/ nez. od poľa	15.93	3.87	17.58	4.21	1.856	.067
Želanie štruktúry	15.00	5.21	16.05	5.25	.914	.363
Chýbanie štruktúry	23.19	6.70	24.28	6.51	.750	.456
Potreba štruktúry	38.19	10.30	40.33	9.79	.968	.336

Tabuľka 4 Významnosť rozdielov priemerov skóre kognitívneho štýlu v skupinách extrémne verbálne tvorivých a netvorivých.

	Verbálne netvoriví (N=38)		verbálne tvoriví (N=39)		T=	p=
	AM	SD	AM	SD		
Závislosť/ nez. od poľa	16.66	5.59	17.64	3.77	.907	.368
Želanie štruktúry	15.79	3.97	15.64	5.05	.143	.887
Chýbanie štruktúry	24.68	5.96	22.72	6.58	1.374	.174
Potreba štruktúry	40.47	7.74	38.36	9.99	1.036	.303

Nezistili sme signifikantné vzťahy medzi dimenziami kognitívneho štýlu závislosť-nezávislosť od poľa, potrebou štruktúry a tvorivosťou (Tab. 2) ani v jednom zo sledovaných faktorov (fluencia, flexibilita a originalita) a obsahov (figurálny a verbálny). Porovnanie

preferovaného kognitívneho štýlu u tvorivých a netvorivých študentov (Tab. 3 a 4) ukázalo v prípade figurálne tvorivých študentov vyššiu mieru nezávislosti od poľa, ktorá je svojou hodnotou na hranici významnosti ($t= 1.856$; $p= .067$). Tento výsledok čiastočne podporuje predpoklad, resp. zistenie Noppeho a Gallagera (1977) o tendencii nezávislých od poľa vyššie skórovať v dimenzii divergentného myslenia.

Záver

Zistenie o významnom vzťahu medzi kognitívnym štýlom v dimenzii závislosť-nezávislosť od poľa a inteligenciou v smere vyššej nezávislosti od poľa u inteligentnejších študentov, prispieva k podpore chápania závislosti-nezávislosti od poľa skôr ako kognitívnej schopnosti než kognitívneho štýlu.

Nižšia potreba štruktúry u študentov s vyššou inteligenciou je predpokladom lepšej úspešnosti študentov v porovnaní so študentmi s vyššou potrebou štruktúry.

Medzi dimenziou kognitívneho štýlu závislosť-nezávislosť od poľa, potrebou štruktúry a tvorivosťou nie je významný vzťah, avšak študenti nezávislí od poľa majú tendenciu vyššie skórovať v testoch divergentného myslenia, čo je predpoklad ich lepšej úspešnosti v typoch úloh divergentného typu v porovnaní so študentmi závislými od poľa.

Literatúra

- Guilford, J. P. (1966). Intelligence: 1965 Model. *American Psychologist*, 21, 1, 20–26.
- Hlavsa, J., Jurčová, M. (1978). *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Hrabal, V. (1992). Test štruktúry inteligencie. Bratislava, Psychodiagnostika.
- Hudson, L. (1966). *Contrary Imaginations*. Harmondsworth, Penguin.
- Jurčová, M. (1984). Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Kogan, N. (1980). A Style of Life, a Life of Style. *Contemporary Psychology*, 25, 595–598.
- Noppe, L. D., Gallagher, J. M. (1977). A Cognitive Style Approach to Creative Thought. *J of Personality Assessment*, 41, 85–90.
- Riding, R., Agrell, T. (1997). The Effect of Cognitive Style and Cognitive Skills on School Subject Performance. *Educational Studies*, 3, 2, 311–324.
- Riding, R., Pearson, F. (1994) The Relationship Between Cognitive Style and Intelligence. *Educational Psychology*, 14, 4, 413–425.
- Winfred, A., Day, D. V. (1991). Examination of the Construct Validity of Alternative Measures of Field Dependence/Independence. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 851–859.
- Witkin, H. A. (1962) *Psychological Differentiation: Studies of Development*. New York, Wiley.

OSAMĚLOST POHYBOVÁ A UMĚLECKÁ INTERVENCE U ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝCH

Radka SEVERÝNOVÁ

Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova, Praha

ROZBOR PROBLÉMU A SHRUTÍ SOUČASNÉHO STAVU ŘEŠENÍ

1. Změny v přístupu ke zdravotně postiženým. Od izolace k socializaci a integraci

V posledních deseti letech došlo v naší společnosti ke kvalitativnímu obratu v přístupu ke zdravotně postiženým. Dominující je především snaha po jejich účinné integraci do majoritní zdravé populace. Je tomu tak proto, neboť vyspělost a humanita každé společnosti se kromě jiných aspektů posuzují právě podle jejího postoje ke zdravotně postiženým. Nejen v materiální sféře, ale i v jejich sociální i integraci do běžného života.

V komplexní péči o zdravotně postižené má zásadní význam léčebná rehabilitace, která je zdravotně postiženým poskytována ve speciálních zařízeních. Zde jsou v rámci komplexní rehabilitace vytvářeny a aplikovány různé speciální programy. Tato zařízení se ale někdy uzavírají od okolního světa a pobyt v nich vtiskuje jejich klientům opakující se režim, ve kterém se objevuje málo nových stimulů. Okruh sociální interakce je pro tyto jedince i přes veškerou speciální péči a materiální zajištění dosti uzavřen. V moderních přístupech se klientům nabízejí i nové činnosti a programy, které mohou rozšířit sociální a integrační možnosti i mimo tato zařízení. Vhodným prostředkem i stimulem pro zkvalitnění interakce klientů s okolním prostředím, jsou pohybové a umělecké činnosti. Ty zdravotně postiženému jedinci nabízejí rozšíření sociálních a integračních možností.

2. Socializace a osamělost

V socializačním procesu se u zdravotně postižených objevuje samozřejmě řada problémů a proměnných, které tento proces ovlivňují. Jeden z problémů socializace je *OSAMĚLOST*, která je závažným faktorem v životě jak běžné populace, tak i zdravotně postižených jedinců. Osamělost vyplývá z nedostatků a disharmonie v osobních sociálních vztazích. Jde však subjektivní zkušenost, která není synonymem k objektivní sociální izolaci. Lidé mohou být sami bez toho, aby se cítili osamělí. Zkušenost s osamělostí je pro každého vždy nepřijemná a stresující. Téma sociální izolace se často stává přirozeným začátkem pro nastávající pocity osamělosti. (Fisher, Phillips, in Perlmann 1982)

V teoretických studiích existují tři hlavní přístupy, které se osamělostí zabývají. Tyto pohledy se snaží najít sociální přístup v oblasti:

- 1.) změny aktuálního sociálního postoje člověka,
- 2.) ve změnách sociálních potřeb či přáních jedince, nebo
- 3.) ve snížení vnímání důležitosti sociálních kontaktů. (Perlmann, 1982)

Osamělost je velice široký obsáhlý a závažný sociální i psychologický problém. Proto je k jeho řešení nutné přistupovat komplexně a mezioborově. Osamělost není problémem jen samotného člověka, ale reflektuje například i vzájemnou závislost s kontextem kultury, závislost na biologických faktorech a zvláště pak souvislost s problematikou sociální.

Pro oblast osamělosti byly již v zahraničí sestaveny a ověřeny některé diagnostické a dotazníkové metody. Existuje zde však otázka, zda je možné tyto metody přenést do jiné společnosti a jiného kulturního kontextu. (Rokach, Brock, 1998)

U nás se v minulosti problému osamělosti nevěnovala velká pozornost. Domnívám se, že v současné době se v naší kultuře věnuje pozornost osamělosti spíše v rovině filosofické. V rovině psychologické zůstává u nás problém osamělosti lidí, zvláště pak u zdravotně postižených, opomíjen.

V odborné české literatuře byla u nás zpracována kapitola o problematice osamělosti v knize *Aplikovaná sociální psychologie* od autorů Výrost, Slaměník v roce 2001. To je možné v české oblasti považovat za výchozí materiál pro další podrobnější studium této problematiky. Další odborné vědecké studie k tématu osamělosti jsou zpracovány převážně v angloamerické oblasti. Po provedení reserší a dosavadním vyhledávání literárních pramenů se problematikou osamělosti u zdravotně postižených zabývaly dvě studie. A to kanadská studie: *Disability related variables associated with loneliness among people with disabilities* od autorů Hopps, Pepin, Arseneau, Frechette a Begin, která byla uveřejněná v *Journal Of Rehabilitation* v roce 2001. Druhá studie je pak od německých autorů Bukowski a Jens: *Zur Messung von Einsamkeit und sozialer Abhängigkeit behinderter Menschen* publikované v roce 1989 v *Zeitschrift für Soziologie*. S problematikou určitého zdravotního omezení a osamělosti souvisí také americká studie z Concordské university *Loneliness and anxiety as two of the psychosocial factors associated with HIV illness and their implications for recreation programming* uveřejněné v roce 1994 v *Journal of leisurability*.

Další studie se kterými jsem se seznámila se zabývají problémem osamělosti u zdravé populace. Za přínosnou obsáhlou teoretickou práci považuji sborník od Peplau a Perlmann z roku 1982: *Loneliness-A Sourcebook Of Current Theory, Research and Therapy*, ze kterého získávám velké množství podnětných informací a další odkazy.

Z oblasti vztahu fyzické aktivity a prožitku osamělosti je publikována studie v roce 1992 od autorů Page, Rey, Talbert a Falk v *Journal of teaching in physical education* s názvem: *Children's feelings of loneliness and social dissatisfaction: relationship to measures of physical fitness and activity*, která je pro projekt mou práci také velice podnětná.

Výše uvedené odborné práce budou spolu s dalšími vědeckými studii použity jako teoretický základ a velice podnětný materiál k celé mé práci.

3. Pohybová a umělecká interakční intervence

Pohyb je přirozenou potřebou každého člověka, zdravého i handicapovaného. Možnosti k realizaci individuálního pohybu jsou však u každého subjektu jiné, mohou být i částečně omezené, zvláště u jedinců s tělesným postižením. Avšak i přes zmíněná omezení, je možné i pro ně najít vhodné modely pohybových aktivit. V posledních letech se mezi novými možnostmi, formami a prostředky integrace, ale i sekundární zdravotní prevence objevují sport a jiné, modifikované pohybové činnosti.

Pohybová sportovní činnost je nejen součástí léčebné rehabilitace, je ale zároveň i rehabilitací sociální, která přispívá k integraci zdravotně postižených do zdravé majoritní populace. Pohybová aktivita a sportovní činnost jsou pro handicapované osoby velmi důležité, nejen pro rozvoj či udržení dobrého stavu a kondice, ale mají pozitivní vliv na psychický stav jedince. V této oblasti je opět významný faktor *osamělost*, která má své zvláštnosti, především pak v souvislosti s osobností jedince určitým způsobem handicapovaným.

Vedle pohybové činnosti hraje v životě člověka významnou roli i umění a s ním spojená tvůrčí aktivita. Tvůrčí činnost je pro každého člověka velice přínosná. Na kreativním vyjadřování člověka pomocí uměleckých prostředků je založena arteterapie. Prostředků arteterapie lze v práci se zdravotně postiženými dobře využít a začlenit je do systému komplexní rehabilitace. Podrobně se tvořivostí a uměním v životě člověka zabývají Blažek a Olmrová (1985), kteří se orientují především na hledání významu tvořivosti v životě zdravotně postiženého jedince. Jebavá (1997), která rozpracovává metodiku arteterapeutické

práce s handicapovanými jedinci, označuje umění jako povzbuzující stimul života, který je nevyčerpatelnou radostí a inspirací v rozvoji psychiky, ale i harmonizujícím prvkem ve vztahu těla, duše i společnosti.

PROJEKT

Cíle projektu

1. Teoretická analýza sociálně–psychologického problému *osamělosti*.
2. Analýza sociálně–psychologického problému *osamělosti* u zdravotně handicapovaných.
3. Verifikace a restandardizace dotazníkové metody ke zjištění struktury a intenzity *osamělosti* - *UCLA Loneliness Scale (Version 3)* - *Daniel W. Russell (1996)*.
4. Sledování a kvalitativní analýza vlivu intervenované pohybové a umělecké činnosti u zdravotně handicapované mládeže v oblasti psychické, tělesné a sociální.

Hypotézy

- A) Domníváme se, že existuje vztah mezi strukturou prožitku *osamělosti* člověka s postižením a bez postižení.
- B) Předpokládáme vztah mezi strukturou *osamělosti*, u lidí s tělesným postižením věnující se pohybovým a uměleckým aktivitám, a intenzitou socializačního procesu.
- C) Dále předpokládáme, že vlivem intervenované řízené pohybové a umělecké činnosti dochází u zdravotně postižených lidí k pozitivním změnám v oblasti psychické, v oblasti tělesné a především pak v oblasti sociální (zlepšení interakce a komunikace s druhými, integrace se zdravou populací...)

Navrhovaný postup v řešení projektu

Z metodologického hlediska je pro zdravotně handicapované jedince velice obtížné najít přesně vymezené spektrum metod, kterými lze objektivně sledovat a analyzovat jednotlivé oblasti a faktory projektu. Pro koncipovaný záměr projektu nelze mechanicky použít baterii metod, které jsou používány pro diagnostiku a testování běžné populace. U zdravotně postižených klientů je možné po jejich zapojení do intervenovaných činností sledovat změny v oblasti psychické, pohybové i sociální.

Hlavní pozornost je v tomto projektu věnována oblasti *osamělosti* v souvislosti se socializačním procesem zdravotně postižených jedinců pomocí pohybových a uměleckých aktivit.

Předkládaný projekt je z výše uvedených důvodů koncipován jako *kvalitativní*, částečně i *kvantitativní* výzkum. Umožní podrobnou kvalitativní analýzu obecných a individuálně specifických faktorů v osobnosti zdravotně postiženého jedince zapojeného do pohybové a umělecké činnosti. Převážně bude mít však tento výzkum podobu kvalitativní, neboť je ve svém základu orientovaný na člověka, který je určitým způsobem postižený, a bude se proto snažit získat do této oblasti vhled, porozumění a orientaci.

Ve výzkumném projektu bude uplatněn tzv. *kvaziexperiment*. Kvaziexperimentální plány se snaží o totéž jako běžné experimenty - zjišťování kauzálních vztahů mezi proměnnými. U kvaziexperimentu však nemůžeme osoby náhodně přiřadit k jednotlivým experimentálním podmínkám. (Kerlinger, 1972)

Je zde velice důležité si uvědomit, že u kvaziexperimentu se nám vyskytne slabší vnitřní validita a proto je nutné tuto skutečnost akceptovat a snažit se ji zmírnit dodatečným vyrovnáním v některých jiných potenciálně významných proměnných. Jako standardní způsob zabezpečení žádoucí úrovně validity zde bude aplikována tzv. *triangulace*. Nebudeme se opírat pouze o jeden zdroj informací, ale o jejich co největší počet. Využijeme k tomu příslušný počet nástrojů, kterými budeme žádaná data a informace získávat a ověřovat.

Ikdyž je v kvaziexperimentálních plánech menší vnitřní validita než v klasických experimentech, jejich výhoda je viděna v jejich větší přirozenosti a ve větším přiblížení se reálným podmínkám života lidí. Je zde ale i přesto možné kontrolovat část interindividuální variability vyvažováním a protivyvažováním. Kvaziexperimenty se využívají tam, kde je naším hlavním zájmem zjišťování příčinných vztahů mezi zkoumanými proměnnými. (Ferjenčík, 2000)

V první fázi projektu bude provedena podrobná teoretická analýza fenoménu *osamělosti*.

Dále proběhne pilotní studie se skupinou studentů Obchodní akademie pro tělesně postižené z Janských Lázní z 1.-4. ročníků, pomocí které verifikujeme a restandardizujeme dotazníkovou metodu ke zjišťování struktury a intenzity osamělosti - *UCLA Loneliness Scale (Version 3)* - Daniel W. Russell (1996).

V následující fázi bude probíhat analýza sociálně-psychologického problému *osamělosti* u zdravotně handicapovaných studentů z 1.ročníků, kteří se účastní nabídnutého extracurikulárního programu v pohybové a umělecké činnosti a studenty, kteří se těchto programů neúčastní.

- Mezi metody, které budou používány, patří psychologické diagnostické metody - dotazníky, rozhovory (strukturované, neformální, etnografické, skupinové...), kvalitativní pozorování (neparticipantní či participantní). Pro zjišťování údajů z oblasti psychické a sociální, plánujeme použít dotazníky FIRO-B zaměřený na inerpersonální orientaci a Learyho dotazník inerpersonální diagnózy (ICL) a osobnostní Eysenckův dotazník.

- V této fázi projektu již bude probíhat vlastní sledování experimentální skupiny tělesně postižené mládeže z *1.ročníků*. Tyto první ročníky jsou na škole čtyři. Dva ročníky spadající pod Obchodní akademii - 1.OAa se 13 studenty a 1.OAb s 9 žáky. Dále zde bude první ročník Obchodní školy se 7 studenty a první ročník Praktické školy se 6 studenty. Celkem bude do projektu začleněno 35 tělesně postižených studentů ve věku 15-18 let.

- Naše intervence a sledování bude probíhat 1 školní rok. V průběhu projektu bude s respondenty pracováno individuálně i skupinově. Naměřené a získané hodnoty budou zpracovány a porovnávány kvalitativně (věcná významnost intraindividuálních změn) i pomocí neparametrických statistických metod. Zásadní důraz však bude kladen na kvalitativní analýzu, na sledování a explanaci intraindividuálních změn ve vývoji osobnosti sledovaných jedinců.

Přínos projektu, jeho předpokládané využití a prezentace

1. Teoretický přínos

-Teoretické zpracování a podrobná analýza sociálně-psychologického problému *osamělosti*.

-V rámci celého projektu se budeme blíže orientovat na verifikaci psychologických metod orientujících se na sociálně – interakční oblast v psychice zdravotně postižených jedinců.

-Výsledky projektu mohou přispět k obohacení postupů a metod v psychologii a ve speciální pedagogice, k rozšíření spektra nástrojů, pomocí kterých bude možné práci se zdravotně postiženými lidmi i v jiných zařízeních obdobného typu cíleně rozvíjet a zdokonalovat.

2. Praktický přínos

-V rámci projektu bude ověřován a sepsán program pohybové činnosti, který je možné u tělesně postižených studentů aplikovat.

-Praktický přínos projektu dále spočívá ve využití výsledků projektu v inovaci curricula přípravy studentů fyzioterapie i studia tělesné výchovy pro zdravotně postižené na FTVS UK.

Místo uskutečnění projektu

Projekt bude realizován na Obchodní akademii pro tělesně postižené v Janských Lázních. Do experimentální skupiny, se kterou bude provedena pilotní studie a restandardizace dotazníku, budou zařazeni studenti z 1.-4.ročníků s různými typy a stupni tělesného postižení, kteří jsou zde ubytováni na internátu. Počet respondentů v experimentální skupině se kterou bude provedena podrobná analýza a pozorování, by měl být 35. Věk respondentů bude v rozmezí 15 až 18 let.

Na Obchodní akademii je zřízeno Speciální sportovní centrum pro zdravotně postižené, které je akreditovaným praktickým střediskem UK FTVS. Škola a sportovní centrum jsou nově vybudovány a poskytují k řešení projektu dobré zázemí.

Význam projektu pro rozvoj teoretického poznání

Při výzkumu se zdravotně postiženými osobami je nutné mít na zřeteli, že tito „probandi“ nejsou klasickými účastníky vědeckého bádání jako je tomu ve výzkumných projektech s probandy běžné, zdravé populace. Zde je tedy nutné volit jiné přístupy. Cílem není zásah do života minoritní skupiny a ověřování jeho účinnosti, ale především pomoc v nalezení cesty k hodnotnějšímu integrovanému životu, který přispěje komplexnímu rozvoji jejich osobnosti. Role subjektu zdravotně postiženého ve výzkumu musí být proto plně reflektována a respektována, neboť ve skupině zdravotně postižených jedinců se objevují značné interindividuální rozmanitosti. Například v druhu či stupni zdravotního postižení, v jejich motivaci a odlišných předchozích zkušenostech.

Jistě zde existuje řada zvláštností a faktorů, které jsou spolu ve vzájemných souvislostech. Proniknutím do této problematiky se můžeme pokusit nalézt pozadí problematiky osamělosti, která je pro současnou psychologii zajímavým, avšak opomíjeným fenoménem.

Tímto způsobem se chceme pokusit porozumět světu zdravotně postižených lidí, který je pro nás skrytý a z našeho pohledu také zkreslený.

Použitá a doporučená literatura

- Asch, A. (1984). The Experience of Disability. *American Psychologist.*, 39, 5, 529-536.
- Blažek, B., Olmrová, J. (1985). *Krása a bolest*. Praha: Panorama.
- Bukowski, Jens. (1989). Zur Messung von Einsamkeit und sozialer Abhängigkeit behinderter Menschen. *Zeitschrift für Soziologie.*, 18, 1, Feb, 75-77.
- Campbellová, J. (1998). *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Caseová, C., Dalleyová, T. (1995). *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum.
- Hopps, S., Pepin M., Arseneau, I., Frechette, M., Begin, G. (2001). Disability related variables associated with loneliness among people with disabilities. *Journal of rehabilitation.*, 67, 7-11.
- Jebavá, J. (1997). *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum.
- Kerlinger, F.N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- Mees-Christeller, E. (1995). *Kunsttherapie in der Praxis*. Stuttgart: Urachhaus.
- Page, R., Frey, J., Talbert, R., Falk, C. (1992). Children's feelings of loneliness and social dissatisfaction: relationship to measures of physical fitness and activity. *Journal of teaching in physical education.* 11(3), Apr, 211-219.
- Payneová, H. (1999). *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Peplau, A.P., Perlmann, P. (1982). *Loneliness - A Sourcebook Of Current Theory, Research and Therapy*. John Wiley and Sons.
- Reid, G., Dunn, J.M., McClements, J. (1993). People With Disabilities as Subjects in Research. *Adapted physical activity quarterly.*, 10, 346-358.
- Rokach, A., Brock, H. (1998). Coping with Loneliness. *The Journal of Psychology.*, 132(1), 107-127.
- Rokach, A., (1990). Surviving and Coping With Loneliness. *The Journal of Psychology.*, 124(1), 39-54.
- Severýnová, R. (2000). *Příspěvek k využití arteterapie u dětí se specifickými poruchami učení*. Diplomová práce. Praha: UK PedF.
- Severýnová, R. (2000). *Tanec na kolečkách*. In J.Jebavá (Ed.), *Formy umělecké terapie*. Praha: Karolinum.
- Severýnová, R. (2001). *Osamělost jako problém v socializaci zdravotně postižených - vliv pohybové a umělecké intervence*. In H.Válková, Z.Hanelová (Eds.), *Pohyb a zdraví*, (pp.401-404). Olomouc: UP FTK.
- Severýnová, R. (2001). *Příspěvek k využití arteterapie u dětí se specifickými poruchami učení*. In V.Süss (Ed.), *Studentská vědecká konference UK FTVS: sborník referátů*. Praha: FTVS UK.
- Stuewe-Portnoff, G. (1988). Loneliness: Lost in the Landscape of Meaning. *The Journal of Psychology.*, 122(6), 545-555.
- Syřišťová, E. a kol. (1989). *Skupinová psychoterapie psychotiků a osob s těžším somatickým postižením*. Praha: Avicenum.
- Válková, H. (1992). *Motorické učení mentálně postižených*. *Těl.Vých.mlád.* 58.
- Válková, H. (1996). The differences in behaviour indices of participants and non-participants in Special Olympics Movement. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 26, 39-46.
- Válková, H. (2000). *Skutečnost nebo fikce? - Socializace mentálně postižených prostřednictvím pohybových aktivit*. UP, FTK.
- Výrost, J., Slaměnik, I. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada.

SMĚLOST, JEJÍ FUNKCE A DETERMINANTY GENEZE VÝKONOVÉ SMĚLOSTI – PLACHOSTI A JEJÍ FUNKCE VE VÝKONOVÉ SITUACI

Vladimír SMĚKAL a Jan ŠIRŮČEK

Výzkumné centrum vývoje osobnosti a etnicity FSS MU v Brně

Úvod

Zkušenosti učitelů, vychovatelů, personalistů a dalších pracovníků s lidmi se vesměs shodují v tom, že o úspěchu člověka v životě rozhodují kromě příslušných kompetencí sociálních a profesních také kompetence osobnostní, jako jsou motivace, osobní zdatnost (self-efficacy), emocionální inteligence, kognitivní styly, inteligence a v neposlední řadě i smělost, za jejíž opak je ne zcela oprávněně považována plachost.

Smělost definujeme jako rys osobnosti částečně související s temperamentovou strukturou osobnosti označovanou jako aktivita a extroverze. Smělost se projevuje zdravým sebevědomím a kultivovanou asertivitou, rázností. V sociální oblasti je pro smělého jedince charakteristická spontánnost a snadnost v jednání a v navazování kontaktů. Ve vztahu k úkolovým situacím smělí lidé projevují iniciativu v exploraci podmínek a možností situace (pátravě, ale neúzkostně zkoumají prostředí a pouštějí se s vervou do řešení úkolů). Soudíme, že plachost patrně není ortogonálně na opačném pólu smělosti, i když je pro ni charakteristická pasivita, opatrnost, vyhýbání se rušnému prostředí a dynamickému sociálnímu dění, nejistota v nových sociálních a úkolových situacích.

Smělost nelze ztotožňovat s arogancí, neústupností a bezohledným sebeprosazováním, ani s hrubostí, agresivitou a násilnickým chováním, které se na počátku dospívání vyskytuje častěji než v jiných obdobích vývoje. Plachost nemusí mít nic společného s ustrašeností a zbabělostí.

H. J. Eysenck (1960) i J. P. Guilford (1962) považují smělost za součást extroverze a plachost spojují s introverzí.

Předpokládáme, že smělost je častější u sangviniků a cholericů, plachost se vyskytuje v jednání melancholiků.

V tomto sdělení se omezíme na explorativní analýzu a interpretaci významných korelací smělosti s výchovnými postoji v rodině a s některými složkami intelektu.

Výzkumný problém

V longitudinálním výzkumu, který v současnosti sleduje vývojové charakteristiky jedenáctiletých dětí, jsme opakovaně pozorovali, že na kognitivních výkonech dětí se během individuálního vyšetření podílí i smělost jako osobnostní charakteristika vyznačující se značnou interindividuální variabilitou. V tomto sdělení přinášíme heuristickou odpověď na první přiblížení k otázce, čím je smělost jako osobnostní rys determinována, resp. s jakými formativními procesy souvisí a jakou funkci má coby osobnostní kompetence v kognitivních výkonech.

Výsledky výzkumu, o němž referujeme, jsou předběžné, ale natolik závažné, že je předkládáme i když nejsou dosud vyšetřeny všechny děti plánovaného vzorku a i když nebyly analyzovány další zkoumané osobnostní charakteristiky a podmínky.

Výzkumný postup a metody

Jde o heuristický výzkum, který zpracovává část tématicky relevantních dat získaných psychologickým vyšetřením 233 dětí (88 dívek a 120 chlapců) ve věku 11 let. Jde o část souboru dětí pravidelně sledovaných zdravotně, sociálně a psychologicky od těhotenství prostřednictvím dotazníků vyplňovaných rodiči a školou v rámci longitudinálního výzkumu (projekt ELSPAC).

Pro účely této studie vybrány děti žijící v rodině s oběma vlastními rodiči, které kromě dotazníkového šetření rodičů a učitelů byly vyšetřeny individuálně v rámci tříhodinového zkoumání osobnosti, intelektu a sociálních postojů.

Dětem byly předloženy subtesty Vědomosti, Kostky a Podobnosti inteligenčního testu WISC III^{UK} a kromě dalších kresebných, výkonových a osobnostních technik též dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (J. Čáp, P. Bosček), verze administrovaná dětem.

Vyšetřující psycholog vyplnil o každém dítěti po skončeném vyšetření Pozorovací schéma chování dítěte (viz příloha), z něhož jsme extrahovali faktor smělosti.

Smělost je v tomto přístupu konstruktem syceným následujícími položkami: rozhodnost, rychlé pracovní tempo, sebevědomí, iniciativa, samostatnost, nezávislost na podpoře, agresivní reakce při řešení potíží.

Smělost jako rys stanovený faktorovým skórem pozorovacího schématu má relativně dobrou konzistenci položek (Cronbachův koeficient alfa = 0,88), což podporuje oprávněnost pracovat i nadále s touto dimenzí osobnosti. Chlapci i děvčata vykazují srovnatelné skóry smělosti. Pokud jde o metodologické aspekty posuzování smělosti, jednotliví testátoři se shodují v základních statistických charakteristikách svých hodnocení vyšetřovaných dětí.

Data dotazníku pro zjišťování způsobů výchovy v rodině jsou v naší analýze použita ve formátu hrubých skóru. Proměnnými, které vstupují do analýzy, jsou tedy komponenty výchovného stylu. Jsou to: kladný a záporný emoční vztah, komponent požadavků (který lze interpretovat jako striktnost řízení) a komponent volnosti (který lze interpretovat jako liberální postoj); výchovné postoje jsou vyjádřeny pro každého rodiče zvlášť.

Výsledky a jejich interpretace

Analýza korelační matice vztahů mezi komponentami výchovných stylů, skóry inteligence a faktorem smělosti doplněná nelineární regresní analýzou, umožňuje s vyšší explikační silou formulovat závěry, které dále uvádíme.

Smělost a způsoby výchovy v rodině (Pearsonův korelační koeficient)

	Komponenty výchovného stylu otce				Komponenty výchovného stylu matky			
	Kladný	Záporný	Požadavky	Volnost	Kladný	Záporný	Požadavky	Volnost
Chlapci	0,11	-0,07	-0,02	-0,11	0,22	-0,12	-0,17	0,03
Dívky	0,24	-0,20	-0,26	0,24	0,37	-0,36	-0,27	0,15

Pohled do tabulky korelací zobrazující zvlášť výsledky pro obě pohlaví ukazuje, že na smělost chlapců působí významně pouze matka, jejíž kladný emoční vztah podporuje smělost a striktnost řízení ji blokuje.

Překvapující je, že na smělost dívek působí ve všech dimenzích výchovných postojů významně otec i matka, avšak matčin liberální postoj ve vztahu ke smělosti není statisticky průkazný.

Nabízí se psychoanalytická interpretace o fixaci dětí na rodiče opačného pohlaví. Závažná je možnost, že otec není pro chlapce ve věku 11 let identifikačním ani

kontraidentifikačným vzorom a že možná u detí zkoumaného vzorku ani neplní svou rodičovskou funkci – řečeno s jistou nadsázkou, je pro chlapce psychologicky nepřítomný. Matka naproti tomu ovlivňuje dcery zřetelně silněji než otec, a to zejména kladnými emočními postoji podpůrně, kdežto zápornými emočními postoji a striktním řízením tak, že smělost tlumí. Liberální postoj matky nemá na výstavbu smělosti ani pozitivní, ani záporný vliv. Pokud bychom liberální postoj chápali jako minimalizaci strukturace životních podmínek – a tak tomu patrně je – nabízí se vysvětlení, že dítě ve věku 11 let potřebuje k svému vývoji jistou míru strukturace situací, která však nesmí překročit do pásma striktního vytyčování požadavků.

Smělost a výkon v testu inteligence

	Vědomosti	Kostky	Podobnosti
Chlapci	0,34	0,15	0,33
Dívky	0,10	0,19	0,25

Jestliže v interpretaci korelační tabulky vztahu smělosti a výkonu v uvedených subtestech testu inteligence vyjdeme z pozorování, že chlapci jsou méně výmluvní, pak lze pochopit, že k dobrým výkonům v subtestech Vědomosti a Podobnosti chlapci potřebují vyšší míru smělosti. Pro dívky je zase smělost facilitačním rysem podporující vyšší výkon v performančním subtestu Kostky a abstraktní myšlení vyžadujícím subtestu Podobnosti.

Diskuse a závěry

Zjištěné souvislosti jednoznačně potvrzují, že dimenze smělost – plachost je přinejmenším ovlivňována, když ne přímo formována, ve větší míře a ve více dimenzích výchovným stylem matky. Pro další výzkumy je závažné zjištění, že výchovné postoje výrazněji působí v případě dívek. Nabízí se vysvětlení, které by bylo nutné podrobit kritickému výzkumu, že totiž dívky jsou obecně receptivnější vůči posilujícím resp. inhibujícím prvkům rodičovského chování.

Kladný vztah a liberální přístup ve výchově dívek, a to jak ze strany otce tak matky, podporují smělost, kdežto záporný vztah a pevné řízení, které může být chápáno jako omezování svobody dítěte a jako restriktivní řízení, snižují smělost.

Pokud jde o negativní účinky restriktivity na chování dítěte, shodují se naše výsledky se staršími poznatky F. N. Kerlingera (1966).

V souladu s tradovaným postřehy o souvislosti smělosti a výkonu, který je podporován i daty našeho výzkumu, lze vyslovit předpoklad, že smělost souvisí s výkonovou motivací a že synergie kognitivního potenciálu a výkonové motivace se může podílet i na aktivitě exploračního chování, které ve vývoji opětně posiluje aktualizaci výkonového potenciálu.

Naše zjištění podporují i v pedagogice tradovaný názor o úloze aktivity a samostatnosti žáků v úspěšném zvládnutí učiva. (Viz např. J. Maňák, 2002).

Pro praxi z toho plyne jednoznačný požadavek apelovat na rodiče, aby podporovali svým výchovným jednáním spontaneitu a smělost dětí, a na školu, aby v rámci skrytého kurikula ovlivňovala aktivitu a smělost konstruktivním směrem a v žádném případě ji nepotlačovala restriktivním stylem školní výchovy.

Shrnutí

Smělost je do jisté míry formována výchovným přístupem v rodině: zřejmě ve větší míře u dívek než u chlapců.

Smělost se projevuje jako spolučinitel výkonu v situaci vyšetření intelektových schopností.

Smělost je možno identifikovat v rámci psychologického vyšetření sledováním projevů dítěte při vyšetření.

Reference

Eysenck, H. J.: Dimensions of Persaonality. London, Routledge & Kegan 1947.

Guilford, J. P.: Personality. New York, McGraw-Hill 1959.

Caprara, G. V., Cervone, D: Personality. Cambridge, University Press 2000.

Maňák, J. a kol.: Aktivita žáků ve vyučování. Brno, Paido 2000.

Smékal, V. a Macek, P. (eds.): Utváření a vývoj osobnost. Brno, Barrister & Principal 2002.

POROVNÁVACIA ANALÝZA CHARAKTERISTÍK DETÍ S PROBLÉMOVÝM A NEPROBLÉMOVÝM SPRÁVANÍM

Eva SMIKOVÁ, Štefan MATULA

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

Už v školskom, ba niekedy aj v predškolskom veku sa u detí začínajú manifestovať rôzne disocálne prejavy ako signály perspektívneho markantnejšieho problematickeho správania v dospelosti (Mathé, 1995; Mečíř, 1991).

Základným rysom týchto porúch je správanie, pri ktorom sú v rôznej miere porušované sociálne normy. Nejde o následky duševných porúch, ale o odchýlky v osobnostnom vývine, ktoré sú dané interakciou základných etiologických faktorov: vplyv sociálneho prostredia, predovšetkým rodiny, genetická dispozícia k disharmonickému vývinu či oslabenie alebo porucha CNS, prevažne na báze prenatalného či perinatálneho poškodenia a psychická determinácia.

Poruchy správania sú z pohľadu učiteľa prejavom väčšieho či menšieho morálneho zlyhania, prípadne jeho chronického nedostatku. Učiteľa obťažujú, rušia ho pri práci a vyžadujú od neho riešenie problémov, ktoré považuje za zbytočné. Vinu pripisujú väčšinou rodine alebo samotnému dieťaťu a majú tendenciu hodnotiť automaticky horšou známku aj výkon dieťaťa.

Skutočnosť, že problematika porúch správania sa netýka rovnako intenzívne všetkých detí, nás núti vysloviť okrem iných aj otázku, či ide o problém osobnostného vývinu dieťaťa, resp. akú úlohu hrá osobnosť jedinca v procese poruchového vývinu. Poznatky z mnohých štúdií a výskumov (napr. Flaherty a kol., 1995; Berecká, Čulen, 1996 a ďalší), ktoré poukazujú na konkrétne súvislosti medzi niektorými prejavmi či rysmi osobnosti dieťaťa s poruchami správania nám dovoľujú konštatovať, že osobnosť dieťaťa s poruchami správania bude vykazovať určité špecifiká, ktoré sme sa pokúsili výskumom identifikovať.

Náš výskum sa realizoval v dvoch fázach ako súčasť projektu „Stav duševného zdravia detí a mládeže v Bratislave“, ktorý realizoval Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie pre Magistrát hl.m. SR Bratislavu. V prvej fáze (v apríli 2002) sme všetkým základným školám v Bratislave zaslali poštou Dotazník DZDMB I. pre triednych učiteľov (Matula, 2002), v ktorom mal každý triedny učiteľ 1. – 9. ročníka uviesť počet žiakov vo svojej triede (chlapcov a dievčat), ktorí podľa jeho názoru prejavujú také problémy v správaní v škole, že sa už nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami a vyžadujú, resp. vyžadovali by si odbornú pomoc nadväzujúcu na ich výchovné pôsobenie.

V druhej fáze, realizovanej v máji až júni 2002, sme z tých škôl, ktoré nám vrátili dotazník, vybrali v každom bratislavskom okrese jednu školu, v ktorej sme uskutočnili psychologické vyšetrenie u vybraných žiakov štvrtých až deviatych ročníkov.

Pre potreby nášho výskumu za deti s poruchami správania považujeme tých žiakov ZŠ, ktorí podľa názoru ich triedneho učiteľa prejavujú také problémy či poruchy v správaní v škole, že sa už nedajú zvládnuť pedagogickými prostriedkami a vyžadovali by si odbornú pomoc (ES – experimentálna skupina). Za deti bez porúch správania budeme považovať tých žiakov ZŠ, ktorých triedny učiteľ označil ako bez problémov v správaní (KS – kontrolná skupina). KS a ES boli zrovnocnené z hľadiska pohlavia, veku a intelektovej úrovne; išlo o spolužiakov s porovnateľným prospechom a s rovnakými známkami zo slovenčiny a z matematiky. Vychádzali sme z výsledkov výskumu, ktorý realizoval VÚDPaP pre UNESCO, a v ktorom sa potvrdilo, že u slovenských detí známka zo slovenského jazyka a z matematiky vysoko koreluje s priemerným IQ (Matula, 1999).

Žiakov z experimentálnej a kontrolnej skupiny sme potom vyšetrili skupinovú formou, vždy v budove príslušnej školy. Použili sme CPQ (Osobnostný dotazník pre deti), Test Rey-Osterriethovej komplexnej figúry, Juhásov D.S.A. (Dotazník sociálnej akceptácie), JEPI-P (škála psychotocizmu v B- JEPI) a Němcov a Bodlákovej D-S-L (Dotazník sociálnej lability) a I-P-H (škála životných postojov a hodnôt).

Zároveň sme požiadali triednych učiteľov, aby nám o týchto žiakoch vyplnili Mezerov DŠS a DRS (Dotazník školského správania a Dotazník rizikového správania) a Němcov a Bodlákovej Profil správania.

Experimentálnu skupinu tvorilo 63 detí s poruchami správania, z toho 10 dievčat a 53 chlapcov. Kontrolnú skupinu tvorilo 53 detí bez porúch správania, z toho 13 dievčat a 40 chlapcov. Počet týchto detí podľa jednotlivých ročníkov vidíme v tab. č. 1. Dievčat s poruchami správania je podstatne menej ako chlapcov s poruchami správania, čo sa zhoduje s údajmi z literatúry (Bandura, 1973, Dodge, 1980, Kendall, 1984, Wilmer, 1991).

Výskyt niektorých negatívnych javov u detí z ES ako i skutočnosť, či sú alebo nie sú tieto deti v psychologickej či psychiatrickej starostlivosti, uvádzame v tabuľke č. 2. Údaje sme zisťovali pomocou dotazníka DZDMB I.

Experimentálna skupina vykazovala vo väčšine sledovaných faktoroch jednotlivých dotazníkov, resp. testov oproti kontrolnej skupine odlišné psychologické charakteristiky vo všetkých testoch a dotazníkoch a táto odlišnosť smerovala k potenciálnemu riziku sociálne patologického správania u ES na rozdiel od KS, avšak miera tohto rizika bola výrazne vyššia v dotazníkoch, ktoré vyplňali učitelia ako v dotazníkoch administrovaných samotným žiakom.

Na druhej strane mnohí žiaci, ktorí boli označení ako problémoví, sa do našej experimentálnej skupiny nedostali len preto, lebo ich rodičia nám nedali súhlas k psychologickému vyšetreniu; buď preto, lebo absolútne nespolupracujú so školou alebo preto, lebo obviňujú školu, že z ich dieťaťa neprávom robí problémového žiaka.

V našom príspevku, vzhľadom na rozsiahlosť projektu, sa zameriame len na výsledky niektorých testov z testovej batérie (CPQ, B-J.E.P.I., Test Rey-Osterriethovej komplexnej figúry a D.S.A.).

Na základe priemerných hodnôt stenového skóre dosiahnutého u oboch porovnávaných skupín v jednotlivých faktoroch CPQ môžeme konštatovať, že vo faktoroch D a Q4 sú vysoko signifikantné rozdiely (na 0,1 % hladine významnosti), vo faktoroch E a G sú signifikantné rozdiely (na 1% hladine významnosti) a vo faktoroch H, O a Q3 sú mierne signifikantné rozdiely (na 5% hladine významnosti) medzi ES a KS. V ostatných faktoroch nie sú signifikantné rozdiely medzi skupinami (tab. č. 3).

Vo faktore 2 je vysoko signifikantný rozdiel (na 0,1% hladine významnosti) medzi ES a KS a vo faktore 4 je signifikantný rozdiel (na 1% hladine významnosti) medzi skupinami v dosiahnutých priemerných hodnotách stenového skóre.

Deti s poruchami správania sú viac vzrušiteľné, netrpezlivé, požadovačné, hyperaktívne a nezdržanlivé (cpq_D) . Sú tiež vo vyššej miere napäté, frustrované, popudlivé a namrzené (cpq_Q4).

Deti s poruchami správania vykazujú vyššiu mieru dominancie, asertivity, súťaživosti až agresivity a vzdorovitosti ako ich spolužiaci bez porúch správania. Vo faktore sila superega, ktorý sa týka rešpektovania noriem spoločnosti, skórujú významne nižšie ako a KS. Napriek tomu sa problémoví ukazujú ako menej sociálne smelí, „bez hrošej kože“, ale zato viac nedisciplinovaní, konfliktní, sledujúci viac vlastné potreby a neberúci ohľad na sociálne pravidlá. Problémoví vykazujú viac sebavedomia, sebaistoty a nižšej náchylnosti k pocitom viny.

Skupina detí s poruchami správania vykazuje podstatne vyššiu mieru úzkostlivosti ako skupina bez porúch správania (cpq_2). Táto črta môže indikovať relatívne trvalú charakteristiku osobnosti ale niekedy tiež len prechodnú náladu. Rezistencia k stresu a

tolerancia úzkosti je považovaná za jedno z viacerých kritérií normality osobnosti (Němec, 2000). Preto skutočnosť, že práve deti s poruchami správania skórujú vyššie v tomto faktore považujeme za dôležité zistenie vzhľadom k plánovaniu preventívnych programov.

Vo faktore nezávislosti (cpq_4) skóruje ES tiež vyššie ako ich neproblémoví spolužiaci. Táto sekundárna črta je spájaná so schopnosťou uchovať si nezávislosť od poľa vo vnímaní a s vyššou kritickosťou úsudku. Vadí táto, v podstate pozitívna črta učiteľovi, ktorý sa ponáhľa prebrať predpísané učivo a nemá čas na debaty, alebo je žiak skôr nadmieru kritický až agresívny a nevie vhodnou, spoločensky akceptovateľnou formou vyjadriť svoje názory?

Na škále psychotizmu sú vysoko významné rozdiely (na 0,1% hladine významnosti) medzi ES a KS, pričom ES skóruje vyššie ako KS. (Tab. č. 4)

Skupina detí s poruchami správania vykazuje podstatne vyššiu mieru psychotizmu ako skupina detí bez porúch správania. Keďže psychotizmus udáva mieru emocionálneho chladu, ktorým je človek charakterizovaný, myslíme si, že psychotizmus môže mať vzťah práve k poruchám osobnosti. Matoušek, Kroftová (1998) uvádzajú v prehľade osobnostných rysov, meraných psychologickými testami, ktoré majú vzťah k delikventnému správaniu, práve psychotizmus. Aj naše predchádzajúce výskumy (Smiková, 2002) potvrdili vzťah Eysenkovej subškály psychotizmus a porúch správania u detí.

V Teste Rey–Osterriethovej komplexnej figúry, ako vidíme v tabuľke č. 5, dosiahla ES vysoko signifikantne (na 0,1% hladine významnosti) nižšie skóre ako KS.

V oblasti senzomotorickej koordinácie a jemnej motoriky má skupina detí s poruchami správania oproti kontrolnej isté problémy, čo im zrejme spôsobuje aj problémy v učení. Môže ísť o deficity dielčích funkcií, kedy prijímanie a spracovávanie podnetov v mozgu je nedostatočne zrelé, alebo je narušený psychický funkčný systém na úrovni inputu, outputu alebo aktivácie a vedomia (Pokorná, 1999). Keďže test Rey-Osterriethovej komplexnej figúry je citlivý aj na organické poškodenia CNS, nemožno vylúčiť ani túto možnosť u niektorých detí.

V Dotazníku sociálnej akceptácie dosiahla ES signifikantne nižšie (na 1% hladine významnosti) priemerné celkové skóre (DSA suma) ako KS. Najväčší rozdiel sa ukázal v subškále 4 (na 0,1% hladine významnosti). V subškále 1 a 3 sú mierne signifikantné rozdiely medzi skupinami (na 5% hladine významnosti) a v subškále 2 nie je štatisticky významný rozdiel medzi ES a KS (tab. č.6).

Skupina detí s poruchami správania vykazuje výrazne nižšiu mieru akceptácie školskej triedy oproti KS. Práve v tomto vidíme riziko, že tieto deti, si potom hľadajú svoju referenčnú skupinu niekde inde, napr. v nejakej problémovej skupine či partii. Najväčší rozdiel sa ukázal v subškále 4, ktorá sa týka hodnotenia vzťahu rodinného prostredia a školy. Nízke skóre v tejto subškále môže byť signálom latentného alebo manifestovaného konfliktu s rodičmi. Takýto konflikt môže vyústiť aj do porušovania všeobecne platných spoločenských noriem. V subškále dsa 1 (vzťah k spolužiakom a hodnotenie spolužiakov) a dsa 3 (emocionálne prežívanie žiaka v školskej triede, to ako sa v triede cíti) dosiahla skupina problémových žiakov signifikantne nižšie skóre, čo znamená, že deti z ES sa zrejme cítia v triede horšie ako deti z KS. V psychologickéj literatúre sa už od 30-tych rokov objavujú štúdie, poukazujúce na významnosť vzťahov (s kamarátmi, rovesníkmi, spolužiakmi) jedinca v detstve. Neúspešná akceptácia dieťaťa v kolektíve vrstovníkov má súvislosť s rôznymi formami vysoko rizikového správania. Deti, ktoré sú neoblúbené a odmietané svojimi spolužiakmi, vnímajú sami seba ako menej sociálne zručné, viac depresívne a majú menej pozitívnych očakávaní čo sa týka sociálnej úspešnosti ako ich spolužiaci .

Ak chceme predchádzať vzniku sociálno-patologického správania u detí a mládeže, musíme venovať náležitú pozornosť prevencii. Kvalitná preventívna stratégia by však mala zahrňať včasnú diagnostiku detí s poruchami správania a následný výber vhodnej formy

prevencie. Pre psychologickú prax je preto nevyhnutné bližšie spoznávanie psychologických charakteristík detí s poruchami správania. Sme toho názoru, že aj týmto smerom by sa mal uberať ďalší výskum v oblasti prevencie sociálno-patologických fenoménov v našej spoločnosti.

Literatúra :

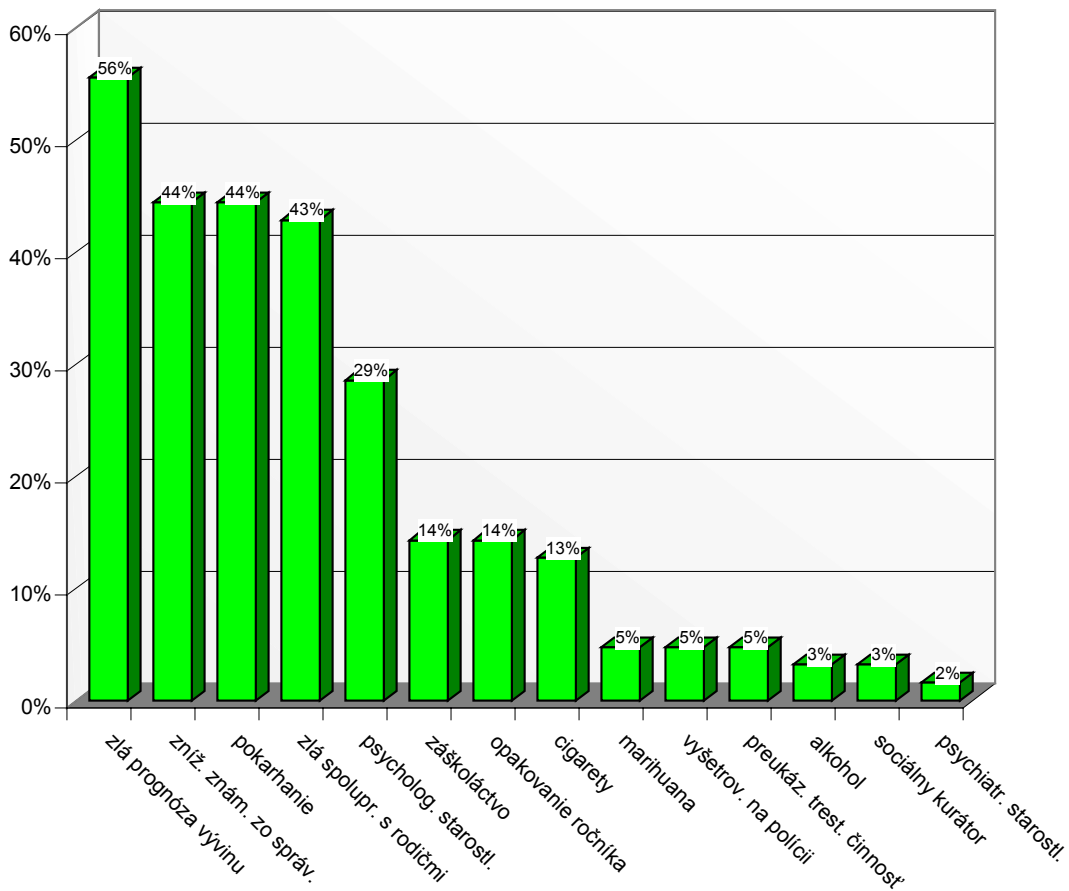
- Bandura, A.: *Aggression – Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1973.
- Berecká, O., Čulen, J.: Prejavy osobnosti delikventa v kresebných projektívnych technikách, *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31, 1996, č.2, s. 135-143.
- Feshbach, S.: *Aggression*. In: MUSSEN, P.H.: *Manual of Child Psychology*. Vol.II. New York, Wiley 1970.
- Flaherty, J.A. a kol. *Psychiatria, diagnóza a terapia II. Veľký klinický manuál pre vnútornú potrebu SPS*. Trenčín 1995.
- Máthé, R.: Prevencia kriminality z pohľadu psychológie. In.: *Zb. Psychológia, psychiatria a sociológia v prevencii kriminality*. Bratislava, MV SR 1995, s. 69 – 72.
- Matoušek, O., Kroftová, A.: *Mládež a delikvence*. Praha, Portál, 1998.
- Matula, Š.: *Monitoring školskej úspešnosti žiakov 4.ročníka základných škôl v SR*. Bratislava, VÚDPaP 1999.
- Matula, Š.: *Dotazník pre triednych učiteľov*. Bratislava, VÚDPaP 2002.
- Mečíř, J.: *Forenzní pedopsychiatrie*. Bratislava, Askleipos 1991.
- Němec, J.: *Metodické aspekty prevence kriminality uplatňované při působení na děti a mládež ve školách a školských zařízeních ČR*. Praha, 2000.
- Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha, Portál, 1999.
- Trnovcová, K.: *Incidencia sociálno-patologických javov u žiakov ZŠ*. Diplomová práca. Bratislava, Katedra psychológie FFUK, 2002.
- Smiková, E.: *Poruchy správania . Áno psychologickému poradenstvu*. Konferencia KPPP Bratislava, 2002.
- Wilmer, A.H.: Behavioral Deficiencies of Aggressive 8-9 Year Boys. *Aggressive Behavior*, 17, 1991, č.4, 135-154.

Tabuľky a grafy:

Tab. č.1.: Charakteristika experimentálnej a kontrolnej skupiny.

	Ročník													
	3.		4.		5.		6.		7.		8.		9.	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
EXPERIMENT. SKUPINA	3	4,8	2	3,2	8	12,7	7	11,1	11	17,5	26	41,3	6	9,5
KONTROLNÁ SKUPINA	3	5,6	1	1,9	11	20,7	10	18,8	9	17,0	18	34,0	1	1,9

Tab.č.2. : Výskyt niektorých javov u detí z ES podľa dotazníka DZDMB I.



Tab. č. 3.: Štatistické porovnanie ES a KS vo faktoroch CPQ.

CPQ	experimentálna skupina		Kontrolná skupina		Signifikancia		
	N = 63		N = 53				
	AM	SD	AM	SD	t	p	
Cpq D	6,02	2,27	4,08	2,34	-4,520	0,000	***
Cpq E	7,03	2,05	5,77	2,12	-3,245	0,002	**
Cpq G	4,21	1,70	5,13	1,91	2,763	0,007	**
Cpq H	5,00	2,48	5,94	2,20	2,152	0,034	*
Cpq O	4,48	2,90	3,49	2,22	-2,023	0,045	*
Cpq Q3	3,90	1,68	4,64	1,87	2,232	0,028	*
Cpq Q4	5,35	1,94	3,79	2,26	-3,992	0,000	***
Cpq 2	5,85	0,82	5,03	0,84	-5,324	0,000	***
Cpq 4	5,10	1,09	4,46	1,01	-3,232	0,002	**

N = počet AM = aritmetický priemer
 *p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 SD = štandardná odchýlka

Tab. č. 4.: Štatistické porovnanie ES a KS vo faktore JEPI-P

	experimentálna skupina		kontrolná skupina		Signifikancia		
	N = 32		N = 44				
	AM	SD	AM	SD	t	p	
JEPI - P	7,75	3,28	5,14	2,61	-3,864	0,000	***

N = počet AM = aritmetický priemer
 *p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 SD = štandardná odchýlka

Tab. č.5.: Štatistické porovnanie ES a KS v teste REY

	experimentálna skupina		Kontrolná skupina		signifikancia		
	N = 63		N = 53				
	AM	SD	AM	SD	t	p	
REY	31,44	3,84	33,97	2,00	4,329	0,000	***

N = počet AM = aritmetický priemer
 *p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 SD = štandardná odchýlka

Tab. č. 6.: Štatistické porovnanie ES a KS vo faktoroch DSA

DSA	Experimentálna skupina		kontrolná skupina		signifikancia		
	N = 52		N = 53				
	AM	SD	AM	SD	t	p	
Dsa 1	10,56	3,62	12,49	3,73	2,694	*	0,008 *
Dsa 2	14,02	4,56	14,04	4,67	0,021		0,984
Dsa 3	17,50	4,35	19,34	4,35	2,167	*	0,033 *
Dsa 4	8,48	2,85	10,77	2,84	4,132	***	0,000 ***
DSA suma	50,54	9,96	56,66	11,08	2,976	**	0,004 **

N = počet AM = aritmetický priemer
 *p ≤ 0,05 **p ≤ 0,01 *** p ≤ 0,001 SD = štandardná odchýlka

DISTORZE VNÍMANÉHO PROSTORU

Radovan ŠIKL¹, Michal ŠIMEČEK², Petr FILO¹, Dalibor VOBOŘIL¹

¹Psychologický ústav AV ČR, Brno

²Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity, Brno

The accurate perception of spatial relations helps us many times in our everyday life and we can rely on its plausibility in the most of well-known situations. This fact is somehow surprising, however, because the projection of external reality onto the retina is full of inadequacies and ambiguities. In the situations that restrict the helpful influence of context and observer's experience and that require metric accuracy of perception, there arise many substantial and systematic differences of perceptual representation with respect to the original, physical space. The results of some experiments comparing the „shape“ of optical and physical space are cited.

Orientovat se ve svém okolí nepředstavuje pro nás významnější problém a v naprosté většině případů to provádíme zcela samozřejmě. Dokážeme se bez potíží vyhnout všem nástrahám, nalezneme cíl, umíme odhadovat vzdálenosti, rozmístění předmětů v poli..., nikdo se nad touto schopností nepozastavuje. Přitom ale informační materiál, kterým člověk disponuje na počátku kognitivního zpracování (tím je projekce reality na sítnici), je v mnoha podstatných ohledech od reality samotné odlišný. Sítnicová projekce je na rozdíl od své reálné předlohy:

- zmenšená;
- obrácená vzhůru nohama;
- převrácená zleva doprava;
- zachycuje 3-D realitu na 2-D ploše;
- tato plocha není rovná, nýbrž je zakřivená;
- jednotlivé oblasti sítnice jsou maximálně sensitivní vždy jen na část světelného spektra;
- obraz na sítnici je tvořen difúzní mapou světel a stínů.

Kromě toho, že je informace zobrazená na sítnici vzhledem k realitě takto formálně transformovaná, navíc jen málokterý informační obsah vztažený k prostorovému rozvrstvení pozorovaného prostředí je definován už na sítnici jednoznačně. Podoba sítnicového obrazu sledovaného podnětu je determinována třemi parametry podnětu (jeho velikostí, vzdáleností a orientací) a kombinací hodnot těchto tří parametrů vzniká nekonečný počet reálných podnětů ekvivalentních k jediné podobě sítnicového obrazu. Následkem toho je naprostá většina geometrických vztahů a zákonitostí na sítnici specifikována pouze implicitně, zprostředkovaně. V obrazu jsou obsažené pouze určité trendy, určité gradienty, které pro zrakový kortex pozorovatele představují indicie o externí realitě. Člověku nemá možnost si obsah sítnicového obrazu přečíst, ale dokáže dekodovat smysl všech jednotlivých náznaků, rekonstruovat dílčí informace, které bývají nazývány nápovědi.

Naštěstí rozmanitých zdrojů informací naznačujících pozorovateli možné prostorové uspořádání lze v sítnicovém obrazu nalézt značné množství. Tak třeba už prostá skutečnost, že část sledovaného předmětu se nám na sítnici nezobrazuje a v dotyčné části zorného pole se objevuje obraz jiného předmětu, je pro nás indicií, že tento viděný předmět, který nám zabraňuje v úplném shlédnutí našeho původního předmětu zájmu, bude patrně od nás v menší vzdálenosti. Mezi nejčastěji citované nápovědi o prostorovém uspořádání patří již zmíněná

interpozice, velikost sítnicového obrazu podnětu, jeho výška v zorném poli, lineární perspektiva, atmosférická perspektiva, pohybová paralaxa, binokulární disparita či nesítnicové zdroje informací akomodace a konvergence očí.

Informační přínos jednotlivých nápovědí není ve všech podmínkách pozorování stejný. Celkem výrazně se například mění se vzdáleností podnětu. Zatímco v menších vzdálenostech (do 2 metrů) se na vzniku vjemu podílejí nejvydatněji okulární nápovědi typu binokulární disparity, konvergence nebo akomodace, tak s rostoucí vzdáleností se jejich schopnost zprostředkovávat informace podstatně zmenšuje a v interakčním prostoru (přibližně 2 až 30 metrů) se pro podobu vjemu stává určující informace nesená pohybem a v ještě větších vzdálenostech bychom se neobešli bez tzv. obrázkových nápovědí (lineární a atmosférická perspektiva, výška v zorném poli,...). Efektivita, informativní vydatnost nápovědí se proměňuje nejen se vzdáleností, ale prakticky se všemi myslitelnými vlastnostmi prostředí i pozorovatele – s výškou jeho očí nad povrchem země, s rychlostí jeho pohybu, s členitostí terénu, s tvárností čočky... Z tohoto důvodu je pro život člověka praktické, že nemusí být ve svých percepčních úsudcích závislý na jediném mechanismu, který zprostředkovává informace, ale naopak má k dispozici větší množství dílčích informátorů. Při troše zjednodušení platí, že čím více má pozorovatel k dispozici v daných podmínkách nápovědí, tím komplexnější je jeho vjem a tím jemnější detaily je schopen rozlišovat.

Důležitou (a z hlediska evoluce nezbytnou) vlastností prostorového vnímání je jeho selektivita, provázanost s momentálními plány pozorovatele. Nikdy nevnímáme všechny části zorného pole se stejnou intenzitou, všechny části nejsou pro nás stejně důležité. Z pozadí okolních předmětů vystupuje figura, ohnisko zájmu. Ale ani figurální předmět nevnímáme do nejmenšího detailu a s absolutní přesností. Stupeň detailnosti a přesnosti vjemu je obvykle právě postačující k tomu, co se operacionálně potřebujeme o sledovaném předmětu dozvědět. Považme různé činnosti z každodenního života – prodíráme se v davu, strkáme klíče do zámku, oháníme se po mouše, neseme sousto na vidličce do úst, přecházíme přes rušnou křižovatku atd. K nim všem je kvalitní prostorový vjem nezbytný a přitom u každé z těchto činností člověk registruje a zpracovává jen určité atributy prostorového uspořádání okolí (právě jen ty, které jsou ke zdárnému provedení úkolu potřebné), zatímco zbylé údaje (kterých je naprostá většina) nejsou z hlediska prováděné činnosti relevantní, proto k jejich kognitivnímu zpracování zpravidla ani nedojde. Výsledek vnímání je do značné míry determinován významovou stránkou sledovaného předmětu a způsobem naší interakce s ním.

Podmínky obvykle panující při psychofyzickém experimentu jsou tedy pro člověka poznávajícího prostorovou strukturu svého okolí netypické, a to přinejmenším z těchto důvodů. Podněty používané v experimentu jsou a) zbaveny jakéhokoliv významu, b) omezuje se kontextuální vliv prostředí obklopujícího figuru; c) na pozorovatele se kladou metrické nároky na přesnost a stupeň detailnosti vjemu. V takovýchto podmínkách je lidské vnímání, které nám spolehlivě pomáhá v naprosté většině obvyklých situací, plně chyb. Psychologické výzkumy se pokoušejí dohledat, nakolik jsou tyto chyby systematické a zda mezi jednotlivými mispercepce v různých podmínkách neexistuje nějaká vnitřní souvztažnost. Co se obvykle studuje v psychofyzických experimentech věnovaných vnímání prostoru a jaké jsou obvyklé výsledky? Následují příklady některých známých experimentů:

Loomis, Da Silva, Fujita & Fukusima (1992) – při úkolu umístit v prostoru 4 špalíky tak, aby vytvořili rovnoramenný kříž orientovaný ve frontálním a distálním směru, bylo frontální rameno v průměru o 40% kratší než distální.

Baird & Biersdorf (1967) – při úkolu sladit délku dvou stejně orientovaných tyčinek vyskytujících se v nestejně vzdálenosti výsledek závisel na jejich orientaci. Při frontální

orientaci obou podnětů byla výsledná délka obou rovnoběžných podnětů stále stejná, ať už se jejich vzájemná vzdálenost lišila jakkoliv. Při distální orientaci nicméně byl vzdálenější podnět nadhodnocován ve své velikosti, aby se zdál být stejný jako podnět bližší, a to s gradientem rostoucím s rozdílem ve vzdálenosti obou podnětů.

Cuijpers, Kappers & Koenderink (2000) – při úkolu umístit dvě různé vzdálené tyče položené na zemi tak, aby byly rovnoběžné, byla přesnost a spolehlivost odpovědí výrazně horší, pokud byly podněty orientovány mimo směry os souřadnicového systému a rovněž pokud byly od sebe více vzdálené.

Koenderink, van Doorn & Lappin (2001) – při úkolu nasměrovat šipku situovanou v prostoru tak, aby ukazovala na jiný vzdálený bod, pozorovatelé systematicky umísťovali svou odpověď blíže v prostoru než ležel bod, jestliže byla vzdálenost obou distálních podnětů menší než 10 až 15 metrů od pozorovatele. Při větších vzdálenostech naopak v prostoru dále než bylo žádoucí.

Jednotlivé dílčí výsledky experimentů obvykle směřují k nalezení a definování obecného vztahu mezi fyzikálním prostorem a jeho percepční reprezentací. Následkem nadhodnocování velikostí v určitých směrech a vzdálenostech a podhodnocování v jiných a vlivem nepřesností při orientaci v prostoru není vnímaný prostor symetrický v tom smyslu, že nesplňuje axiomy eukleidovské geometrie. Ve smyšleném subjektivním prostoru můžeme například v jedné dimenzi svět vnímat ve dvojnásobném měřítku ve srovnání s kolmou dimensí, ale to jen do vzdálenosti 3 metrů, potom už je rozdíl v obou percipovaných rozměrech pouze 30-ti procentní; frontálně směřovaná přímka se nám v tomto prostoru bude zdát v periferních, postranních oblastech trochu ohnutá směrem do hloubky; levá strana zorného pole může být vnímána o něco plastičtěji než pravá strana a tak dále. Počínaje pracemi německého přírodovědce Hermanna von Helmholtze se vědci pokoušejí nalézt v deformacích optického prostoru nějaké zákonitosti, spekuluji o tom, zda jednotlivé dílčí nepřesnosti při vnímání prostoru mají společného jmenovatele, který je všechny dokáže predikovat. Největší vábníčku pro ně představuje eventualita, že vnímaný prostor má určitou specifickou geometrickou strukturu. Podle Luneburga (1947) například se svět před našima očima deformuje, hroutí do tvaru hyperbolického prostoru, jelikož směrem k oběma okrajům zorného pole v čím dál větší míře podhodnocujeme vzdálenosti vnímaných objektů. Tento tvar deformace optického prostoru je podle Luneburga konstantní ve všech vzdálenostech od pozorovatele. s tím nesouhlasí skupina badatelů kolem Koenderinka (Koenderink, van Doornová & Lappin, 2000), kteří argumentují, že zatímco od vzdálenosti přibližně 10 metrů je zakřivení optického prostoru skutečně hyperbolické, v menších vzdálenostech je právě naopak eliptické. Příčinou deformace tvaru optického prostoru je rovněž již zmiňovaná komprese vnímaných velikostí ve směru pohledu - ve srovnání s frontálními intervaly (Loomis, Da Silva, Fujita & Fukusima, 1992) -, jejíž gradient navíc se vzdáleností vzrůstá (Baird & Biersdorf, 1967). Zmiňme ještě přesvědčení širokého okruhu výzkumníků, kteří vůbec odmítají myšlenku optického prostoru jakéhokoliv „fixního tvaru“ a mluví o závislosti percepce na kontextu. Např. podle Gogela v prostředí nepřiliš bohatém na nápovědi nejsme dost dobře schopni rozlišovat ve vzdálenostech různých předmětů a inklinujeme k tomu vidět je všechny přibližně ve stejné vzdálenosti (equidistance tendency; Gogel, 1965). Percepční představa prostoru rozhodně závisí na dostupnosti nápovědí (Holway & Boring, 1941), na členitosti terénu (Sinai, Ool & He, 1998), na tom, zda se právě nacházíme v místnosti nebo na otevřeném prostranství (Teghtsoonian & Teghtsoonian, 1970). A mimo vši pochybnost je vliv zkušenosti pozorovatele (Epstein, 1963) stejně jako jeho očekávání, že prostorové uspořádání bude respektovat určité zákonitosti (Ames, 1955), s nímž od nejstarších dob tak umně manipuluje architektura.

Vnímání prostoru je komplexní proces, jehož neomylnost je pouze zdánlivá nebo přesněji je relativní. V relaci k situacím, kterým jsme opakovaně vystavováni v každodenním životě a pro které tudíž máme již vytvořené kognitivní schéma, je znamenité. Naopak v situacích, kdy je upozaděný podpůrný vliv kontextu a zkušenosti a kdy je po pozorovateli požadována metrická (a ne pouze ordinální) přesnost odhadu, se objevují určitá nezanedbatelná a přitom systematická zkreslení přesnosti vjemu.

Literatura

- Ames, A. (1955): An Interpretative Manual for the Demonstrations in the Psychology Research Center, Princeton University. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Baird, J.C. & Biersdorf, W.R. (1967): Quantitative functions for size and distance judgements. *Perception & Psychophysics* 2, 161-166.
- Cuijpers, R.H., Kappers, A.M.L. & Koenderink, J.J. (2002): Visual perception of collinearity. *Perception & Psychophysics* 64, 3, 392-404.
- Epstein, W. (1963): The influence of assumed size on apparent distance. *American Journal of Psychology* 76, 257-265.
- Gogel, W.C. (1965): Equidistance tendency and its consequences. *Psychological Bulletin* 64, 153-163.
- Holway, A. H., & Boring, E. G. (1941): Determinants of apparent visual size with distance variant. *American Journal of Psychology* 54, 21-37.
- Koenderink, J.J., van Doorn, A.J. & Lappin, J.S. (2000): Direct measurement of the curvature of visual space. *Perception* 29, 69-79.
- Loomis, J.M, Da Silva, J.A., Fujita, A. & Fukusima, S.S. (1992): Visual space perception and visually directed action. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 18, 4, 906-921.
- Luneburg, R.K. (1947): *Mathematical Analysis of Binocular Vision*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sinai, M.J., Ool, T.L. & He, Z.J. (1998): Terrain influences the accurate judgement of distance. *Nature* 395, 497-500.
- Teghtsoonian, R. & Teghtsoonian, M. (1970): Scaling apparent distance in a natural outdoor setting. *Psychonomic Science* 21, 4, 215-216.

VLIV OSOBNOSTNÍCH PROMĚNNÝCH RODIČE NA POSUZOVÁNÍ TEMPERAMENTU DÍTĚTE

Jan ŠIRŮČEK

Katedra psychologie FSS MU, Brno

In ELSPAC survey, we are looking for a possible dependency relations between mother's anxiety and depression (measured using Crown-Crisp Experiential Index) and child's temperament, reported by mother (Carey Infant Temperament Questionnaire, Carey Toddler Temperament Scale and EAS II). Our findings confirm that there is low but stable covariation between global anxiety and depression score and some of child's temperament dimensions.

Úvod

V rámci Evropské longitudinální studie dětství a těhotenství je věnována značná pozornost problematice psychického stavu matek v těhotenství pro fyzický a psychický vývoj dítěte (Boyd; 2001). Z tohoto důvodu jsou do baterie studie ELSPAC zařazeny i metody sledující obecnou úroveň úzkosti a deprese matky, kterým je věnována zvýšená pozornost.

V našem dosavadním výzkumu jsme se zabývali mj. otázkou vztahu temperamentu dítěte a spokojenosti matek v manželství (Lacinová & Rajmic; 2002). Byl zjištěn průkazný vztah mezi spokojeností matky v rodině a temperamentovým laděním dítěte – matky dětí s tzv. obtížným temperamentem vykazují menší úroveň spokojenosti v manželství. Nepochybně tedy existuje vazba mezi prožíváním matky a jejím vnímáním dítěte.

Zkoumání vztahů mezi dětským temperamentem (obzvláště v ranném dětství) a uvažovanými charakteristikami matky však narážejí přinejmenším na následující obtíže:

- 1) Temperament dítěte (do 3 let, v našem případě) nelze v extenzivní studii zjišťovat objektivně. Naše poznatky se opírají pouze o výpověď matky.
- 2) Tato výpověď je získávána pomocí dotazníkových metod.
- 3) Uvažované věkové období se vyznačuje prudkým rozvojem jak fyzickým, tak i psychickým. Repertoár projevů dítěte se mění.

V této výzkumu se se zřetelem na výše uvedené zaměřujeme na zodpovězení otázky, zda existuje vztah mezi anxiétou a depresivitou matky a tím, jak hodnotí temperamentové vlastnosti svého dítěte.

Vzorek

Jednotlivé emise dotazníků ELSPAC užitých pro účely této práce byly získávány v 6 (N = 3628) a 18 (N=3229) měsících a ve 3 (N=3174) letech věku dítěte. Výzkumný soubor zahrnoval původně všechny matky, s trvalým bydlištěm v Brně, které porodily dítě od 1. 3. 1991 do 30.6. 1992 – původně přes 5000 žen. Nižší velikost vzorku je dána neochotou matek pokračovat ve výzkumu. Ze vzorku užitého v této práci byly též vynechány matky vícečetných dětí.

Metody

Crown-Crisp Experiential Index – CCEI (Crown & Crisp; 1979) je variantou staršího dotazníku Middlesex Hospital Questionnaire – MHQ (Crisp, Jones & Slater; 1978). Pro potřeby studie ELSPAC bylo využito pouze tří subškál – anxiety, deprese a somaticismu, celkem 34 položek, předložených k zodpovězení matce.

Nespornou výhodou pôvodní metody MHQ je její klinická validizace a tím prověřená dobrá diskriminační schopnost jednotlivých škál u respondentů s psychiatrickou diagnózou, nicméně na vzorku z normální populace potvrdila faktorová studie jedinou relevantní dimenzi, odpovídající obecné psychoneuróze (Bagley, 1980). K podobným závěrům jsme došli i při analýze dat získaných na vzorku studie ELSPAC. Škály deprese i anxiety vždy vysoce korelují ($r = 0,79$ až $0,86$), společná škála je konzistentní (Cronbachovo $\alpha = 0,87 - 0,89$). Pracujeme tedy s proměnou vyjadřující obecnou úroveň anxiety a depresivity. Škálu somaticismu jsme vzhledem k nevhodnému převodu do češtiny vyloučili.

Temperament dítěte posuzuje vždy matka pomocí následujících metod:

V 6 měsících věku dítěte je to Carey Infant Temperament Questionnaire (CITQ), v 18 měsících věku dítěte Carey Toddler Temperament Scale (CTTS). Dotazníky jsou standardizovány pro dané věkové skupiny, vyhodnocují se skóry v devíti následujících dimenzích:

1. Úroveň aktivity, čímž je myšlena zejména motorická pohyblivost v bdělém stavu – při jídle, koupání, hře...;
2. Převládající emoční ladění (tj. zda má dítě častěji dobrou či naopak špatnou náladu);
3. Intenzita emoční odpovědi – jak je obvykle výrazná reakce dítěte na podněty, bez ohledu na kvalitu a směr této reakce;
4. Podnětový práh, tj. jak silné musí obecně být různé podněty, aby vyvolaly evidentní reakci dítěte;
5. Persistence – „vytrvalost“, tzn. jak dlouho je dítě schopno věnovat pozornost určité činnosti;
6. Příklon - převažující tendence v reakcích na poprvé se vyskytnuvší podněty, tzn. zda dítě jeví zájem o nové předměty, osoby či situace nebo naopak se ke všemu novému staví spíše odtažitě;
7. Adaptabilita, neboli jak snadno či obtížně se dítě přizpůsobuje novým či měnícím se situacím (na rozdíl od předchozí kategorie nejde o první reakci, ale o to, jak snadno či obtížně si dítě zvyká na změny)
8. Vyrušitelnost (rozptylitelnost), tj. zda se dítě nechá snadno vyrušit z činnosti vnějšími podněty;
9. Rytmicita (pravidelnost) biologických funkcí (spánek - bdění, pravidelnost přijímání a vyměšování potravy...).

Jednotlivé položky i dimenze celkově jsou specifické tím, že obsahují obvykle přímo vyjádřený hodnotící prvek – vždy je jasné, jaké chování dítěte je žádoucí, jaké je „správnější“ či „přijatelnější“ z hlediska matky. Tomu odpovídá i tvar rozložení skóre jednotlivých dimenzí – vždy se jedná o zvonovitý tvar podobný normálnímu rozložení, ale s mode posunutým oproti mediánu směrem k „optimálním“ hodnotám.

Ve třech letech věku dítěte byl použit dotazník EAS II (Buss & Plomin, 1975). Matka posuzuje dítě v položkách shrnutých do následujících dimenzí:

1. Aktivita reprezentuje celkovou míru energetického výdeje;
2. Emocionalita je tendence k citovým projevům, nadměrným afektům.
3. Sociabilita je orientace na mezilidský kontakt, touha být s lidmi.
4. Plachost v tomto pojetí znamená inhibovanost v sociálním kontaktu, tendenci k samotářství.

Aktivita a emocionalita jsou navzájem nezávislé, sociabilita a plachost spolu kovariují záporně, nejsou však v zásadě protikladné – sociabilita je spojena spíše s aktivitou, plachost také s emocionalitou. Jednotlivé položky EAS II jsou podle našeho názoru čistě popisné, neobsahují tedy hodnotící prvek jako v případě Careyho dotazníků.

Použité metody jsou určeny pro poradenskou diagnostiku, volba posuzovaných dimenzí je z tohoto hlediska spíše pragmatická – nekladou si nárok na exaktní popis modalit dětského

temperamentu. Pro bližší informace odkazujeme na naši dřívější publikaci (Smékal & Širůček, 2002).

Výsledky výzkumu a diskuse

Jednoduchá korelační analýza ukazuje následující významné vztahy dimenzí dětského temperamentu a obecného skóru CCEI vždy v daném věkovém období (korelace průkazné na hladině $p < 0,05$ jsou vyznačeny tučně):

Dimenze CITQ/CTTS	6 měsíců	18 měsíců
Aktivita	0,09	0,21
Emoční ladění	0,19	0,21
Intenzita emoční odpovědi	0,08	0,25
Podnětový práh	0,14	0,02
Persistence	0,13	0,15
Příklon	0,14	0,04
Adaptabilita	0,09	0,22
Vyrušitelnost	0,11	0,04
Rytmicita	0,15	0,12
Dimenze EAS II	3 roky	
Aktivita	-0,09	
Sociabilita	0,01	
Plachost	0,07	
Emocionalita	0,30	

Zjištěné korelace naznačují přítomnost slabého vztahu mezi jednotlivými dimenzemi temperamentu dítěte v šesti a osmnácti měsících a obecnou mírou anxiety a depresivity matky. Pozornost zasluhuje stabilnější, zesilující se vazba dimenzí souvisejících s emocionalitou dítěte (intenzita, převládající emoční ladění a ve třech letech emocionalita). Vzhledem k tomu, že analýza byla provedena na rozsáhlém datovém souboru, není překvapující průkaznost i nízkých korelací.

V případě CITQ a CTTS je souvislost vždy taková, že optimální chování dítěte je spojeno s nižší úrovní anxiety a depresivity.

Vzhledem k charakteru tohoto výzkumu se můžeme pouze pokusit formulovat hypotetické závěry, vhodné pro ověření v intenzivním výzkumném plánu:

1. Temperament dítěte může mít spoluurčující vliv na celkovou úroveň životní spokojenosti matky. Potom se matka dítěte s tzv. obtížným temperamentem bude jistě vykazovat i pesimálnější skór v dimenzi anxiety-depresivity. Tento závěr je podporován i obdobným zjištěním Lacinové a Rajmice (2002) – v daném výzkumu byl prokázán vztah mezi vybranými temperamentovými charakteristikami dítěte a spokojeností matky v manželství.
2. Anxieta-depresivita jako konstrukt měřený námi použitým nástrojem však vykazuje značnou stabilitu v čase (viz výše). Vyšší úroveň rysů u jednotlivce tedy může fungovat jako určité přednastavení, vedoucí k pesimističtějšímu vnímání chování dítěte, které se náležitě projeví nejen v běžných životních situacích, ale i při vyplňování obdobného dotazníku.
3. Samozřejmě vyšší úroveň anxiety v prožívání matky může vést k rozvoji úzkostných projevů i u dítěte. Tato vazba se dle našeho názoru projevuje v především v souvislosti anxiety-depresivity s dimenzemi popisujícími emocionalitu dítěte.

Uvedené závery se navzájem nevylučujú, mohou být platné současně. Design studie ELSPAC bohužel neumožňuje ani efektivnější statistické zpracování – zjištěné vztahy jsou příliš slabé a metody použité pro zjišťování temperamentu dítěte se v jednotlivých emisích liší i svým teoretickým zakotvením.

Naše zjištění však mohou posloužit jako kritický argument v diskusi o spolehlivosti tzv. parent-report metody jak v psychologickém výzkumu, tak i v poradenské praxi.

Literatura

- Bagley, C.(1980): The factorial reliability of the Middlesex Hospital Questionnaire in normal subjects. *British journal of medical psychology*. 1980, Mar; 53, pp. 53-8.
- Boyd, A. (1999). ELSPAC – European Longitudinal Study of Pregnancy and Childhood. Retrieved May 18, 2001, from Bristol University Web site: <http://www.ich.bris.ac.uk/ELSPAC>.
- Crown S, Crisp A. H. (1979): *Manual of the Crown-Crisp Experiential Index*. London: Hodder and Stoughton.
- Crisp A. H.; Jones M. G.; Slater P. (1978): The Middlesex Hospital Questionnaire: a validity study. *British journal of medical psychology* 1978 Sep; 51, pp. 269-80
- Lacinová, L.; Rajmic, P (2002): Od partnerství k rodičovství. *Psychologie dnes: časopis pro moderní psychologii*. 2002, vol. VIII, no. 1, s. 8-9.
- Smékal, V.; Širůček, J. (2002): Temperament v raném dětství. In *Utváření a vývoj osobnosti (Psychologické, sociální a pedagogické aspekty)*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal - studio.

TRESTY - VÝCHOVNÝ PROSTRIEDOK V RODINE

Blandína ŠRAMOVÁ

Katedra psychologických vied UKF FSV, Nitra

The contribution deals with the presentation of punishments that have lost their educational aspect. The sample of children who suffered from inadequate beating, ill-treatment, abuse and cruelty, was separated from this threatening environment and this sample was placed in the crisis centre for victims of family violence.

Comparing these results with those obtained in common families underline the seriousness of this issue. This leads us to the conclusion that it is inevitable to spread and increase the effectiveness of the prevention precautions.

Predmetom nášho sledovania sa stala problematika používania trestu ako výchovného prostriedku v rodinách. Vzhľadom k čoraz častejšiemu objavovaniu sa správ o používaní násilia v rodinách, osobitne voči deťom, ako aj vzrastajúce hlasy volajúce po legislatívnej úprave a definovaní domáceho násilia sme urobili sondáž do rodinného prostredia. V predkladanom článku sa zameriavame na analýzu časti danej sondáže, t.j. spracovaniu údajov detí, ktoré pre neprimerané násilie, ktoré na nich páchali vychovávatelia (rodič, druh rodiča, súrodenec a pod.) boli umiestnené v krízovom stredisku pre obe domáceho násilia.

Výsledkom neprimeraného použitia výchovného prostriedku zo strany rodiča býva bité, týrané, zneužívané, zanedbávané dieťa (syndróm CAN).

Podľa Dunovského a kol. (1995) je za týranie, zneužívanie a zanedbávanie dieťaťa považované akékoľvek nenáhodné, vedomé i nevedomé konanie rodiča, vychovávateľa, alebo inej osoby voči dieťaťu, ktoré má za následok poškodenie telesného, duševného, spoločenského stavu a vývinu dieťaťa, prípadne jeho smrť.

K rizikovým faktorom, ktoré nás upozorňujú na možnosť výskytu zanedbávania dieťaťa v rodine zaradujeme:

- stratu matky, otca, prípadne oboch rodičov;
- nízku sociálnoekonomickú úroveň;
- drogovú závislosť rodiča;
- mentálnu subnormu, príp. retardáciu rodičov;
- citovú nezrelosť rodičov;
- výskyt duševnej poruchy u rodičov;
- výskyt ťažkého zdravotného postihnutia rodičov (napr. imobilita);
- výskyt iného postihnutia (napr. slepota, hluchonemota a pod.);
- výskyt veľkého počtu detí;
- nevyhovujúcu bytovú situáciu;
- promiskuitnosť;
- rodinné prostredie podnikateľov, ktorí svoj čas venujú iba práci;
- rodiny niektorých etnických skupín obyvateľstva;
- rodiny žijúce podľa zákonov istých náboženských siekt;
- rodiny emigrantov a utečencov.

Zdravotnícka organizácia Rady Európy (Syndrom, 1992) zaraduje okrem už spomenutého úmyselného telesného trestania aj formy skrytého násilia a citové zneužívanie dieťaťa, t.j.

používanie krutých trestov slúžiacich k vyvolávaniu strachu dieťaťa, či psychickému ubíjaniu jeho osobnostného vývinu.

Aby sme mohli označiť konanie jednotlivca za týranie, musí plniť niekoľko podmienok:

- musí ísť o úmyselné fyzické násilie, najčastejšie realizované bitkami, ktorých výsledkom sú hematómy, odreniny, tržné rany, zlomeniny, otrasy mozgu, ale aj popáleniny, obareniny;
- musí ísť o psychické, emocionálne ubližovanie, ktoré zahŕňa ponižovanie, vysmievanie sa, vyvolávanie strachu u obeti napr. hrozbami telesného ublíženia, izolovanie dieťaťa od ľudí, nabádanie a povzbudzovanie k antisociálnemu správaniu. Táto forma týrania je ťažko viditeľná, teda aj diagnostikovateľná. Výsledkom takéhoto správania sa k dieťaťu je poškodenie jeho sebavedomia a sebaobrazu;
- musí ísť o úmyselné zanedbávanie výživy. Vyskytuje sa hlavne u detí vo veku, kedy nevyhnutne potrebujú starostlivosť dospelaj osoby pri zabezpečení základných životných potrieb, t.j. od narodenia do troch rokov života. Deti sú podvýživné a plačom sa snažia volať o pomoc;
- musí ísť o úmyselné podávanie liekov, alkoholu a iných drog. Dôvodom takéhoto konania je zväčša snaha inhibovať dieťa. Najčastejšie sa preto dieťaťu podávajú uspávajúce lieky;
- musí ísť o úmyselné zanedbávanie zdravotníckej starostlivosti, keď vychovávateľ zámerné zdravotnícku pomoc neposkytne, prípadne ju nevyhľadá. Nie sú zriedkavé prípady, keď rodič odmieta určité lekárske zákroky nevyhnutné k liečbe dieťaťa z dôvodu napr. náboženského presvedčenia o ich nevhodnosti (ak je členom náboženskej sekty, ktorá dané zákroky nepovoľuje, prípadne zakazuje);
- musí ísť o sexuálne zneužívanie, ktorým označujeme mnohé nevhodné formy sexuálnej aktivity

Na závažnosť používania násilia v rodinách pri aplikácii výchovných trestov poukázala Vaníčková a kol. (1994). Zo skúmanej vzorky detí (N=358) nebolo trestaných iba 7,6% detí. Okolo 23% detí uviedlo, že pri trestaní rodičia používajú určitý predmet - varechu, remeň a pod.. Stopy na tele, ktoré trestanie zanechalo, uviedlo takmer 40% detí. V sledovaných rodinách bola najčastejšie trestajúcim subjektom matka. Otec častejšie používal telesné tresty neprimeranej intenzity. Za najväčší trest deti považovali zákaz záujmovej činnosti a sledovanie televízie.

Cieľ

Pokúsili sme sa zistiť, ktoré formy trestov sú používané najčastejšie a ako tieto formy trestov percipujú trestané deti, ktoré boli vybraté z prostredia domáceho násilia a umiestnené do krízového strediska pre obeť domáceho násilia. Zároveň sme dané výsledky konfrontovali s výsledkami zistení v bežných rodinách.

Prezentujeme časť získaných údajov z rozsiahleho výskumu venovaného predkladanej problematike, ktorý budeme publikovať v komparatívnej štúdií.

Výskumná vzorka

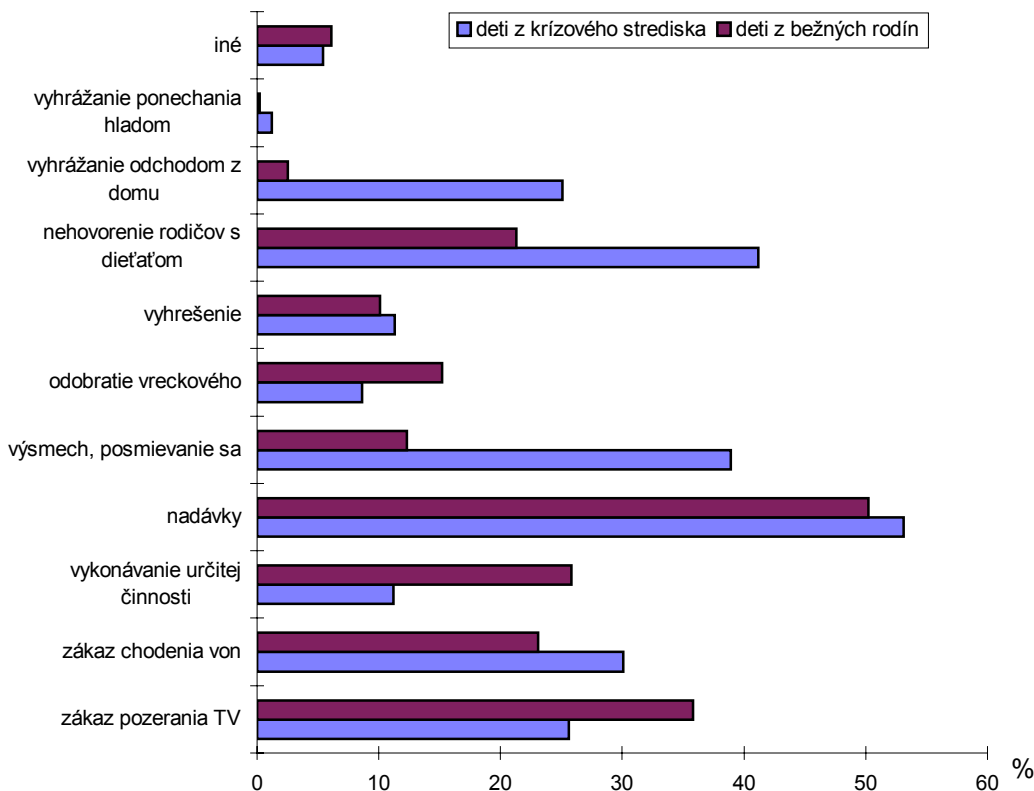
Výskumnú vzorku tvorilo 96 detí vo veku 10 až 17 rokov. Detí umiestnených v krízovom stredisku pre obeť násilia bolo 18 (10 dievčat a 8 chlapcov) a detí z bežných rodín 78 (47 dievčat a 31 chlapcov). Nami zostavený dotazník vyplňali skupinovo aj individuálne. Dotazník obsahoval 34 položiek týkajúcich sa násilia. Na štvorbodovej škále (1-nikdy sa tak nesprával, 4-väčšinou sa tak správal) sa deti vyjadrovali zvlášť k matke a k otcovi.

Výsledky a diskusia

Spôsoby trestania uvádzané v grafe 1 poukazujú na to, že najčastejšie sa deti stretávajú s nadávkami zo strany rodičov. A to tak deti umiestnené v krízovom stredisku (53,1%) ako aj deti z bežných rodín (50,2%).

U detí z krízového strediska je nerozprávanie sa rodiča s dieťaťom zastúpené v 42%. Za touto formou trestania nasleduje výsmech, posmievanie sa (38,9%), zákaz chodenia von (30,1%), zákaz pozerania TV (25,6%). Vyhrážanie sa ponechaním o hlade je najmenej početné (1,2%).

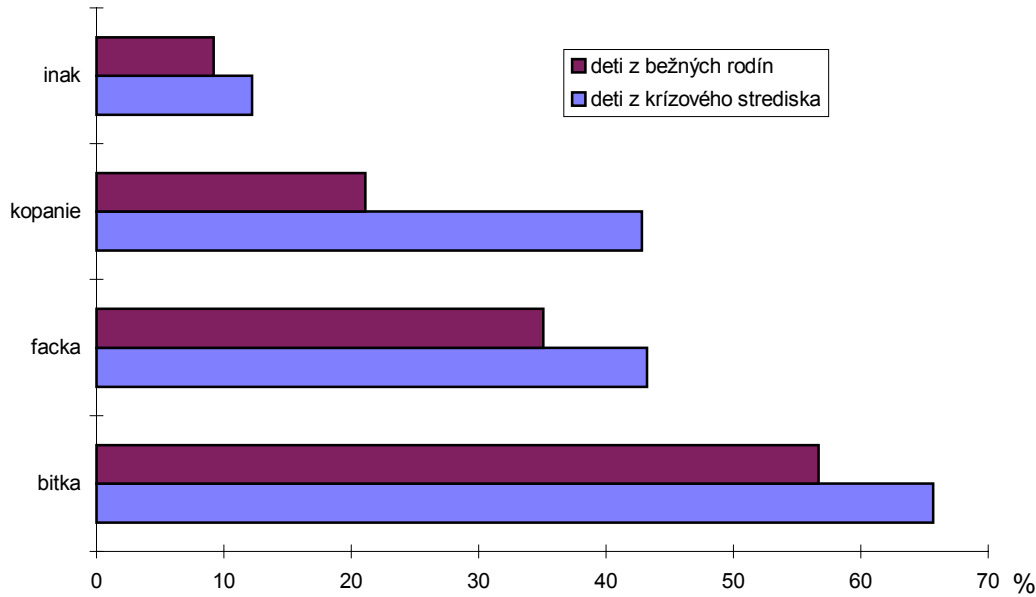
Deti z bežných rodín na druhé miesto v spôsobe svojho trestania zo strany rodičov uvádzajú zákaz pozerania TV (35,8%). Potom nasledujú tieto zákazy: vykonávanie určitej činnosti (25,8%), zákaz chodenia von (23,1%), nerozprávanie sa s dieťaťom (21,3%). Najmenej je zastúpené rovnako ako v predchádzajúcej skupine, vyhrážanie sa ponechaním o hlade (0,2%).



Graf 1. Spôsoby trestania detí v rodinách

Analýzou telesných trestov používaných pri výchove detí sme zistili, že bitka je najviac používaný trest, a to tak u rodičov detí z krízového strediska (65,7%), ako aj u rodičov detí z bežných rodín (56,7%) (graf 2). Ďalšie formy telesných trestov sú v oboch skupinách čo do poradia rovnako zastúpené (facka, kopanie, inak). Deti z krízového strediska vo všetkých formách evidovaných telesných trestov sú vo väčšej miere trestané v porovnaní s deťmi z bežných rodín.

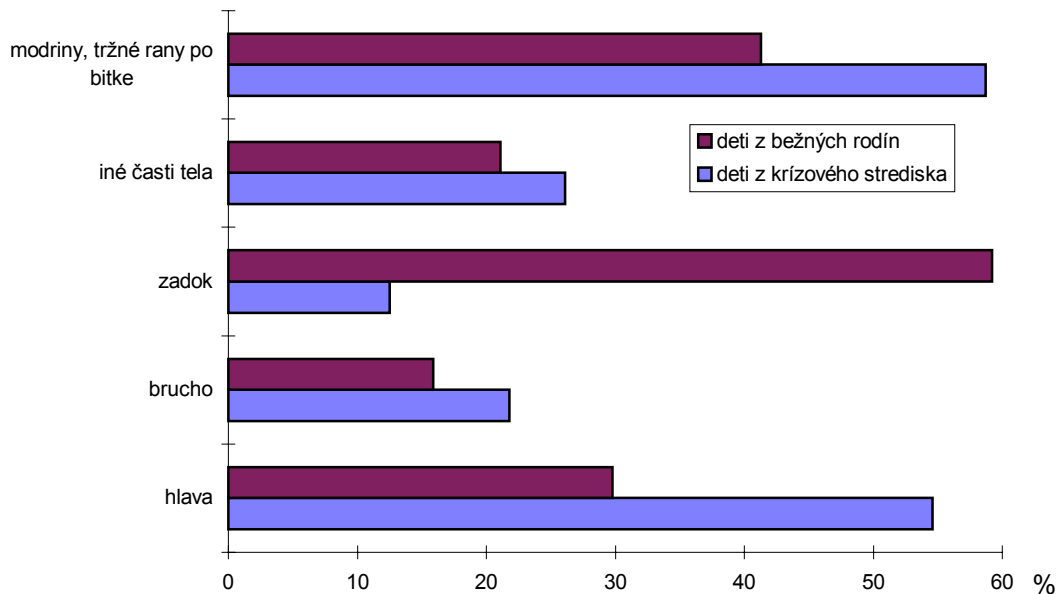
V oboch skúmaných skupinách detí boli deti trestané matkou aj otcom. Ukázalo sa, že matky trestajú častejšie, otcovia používajú krutejšie tresty s vyššou intenzitou.



Graf 2. Telesné tresty detí v rodinách

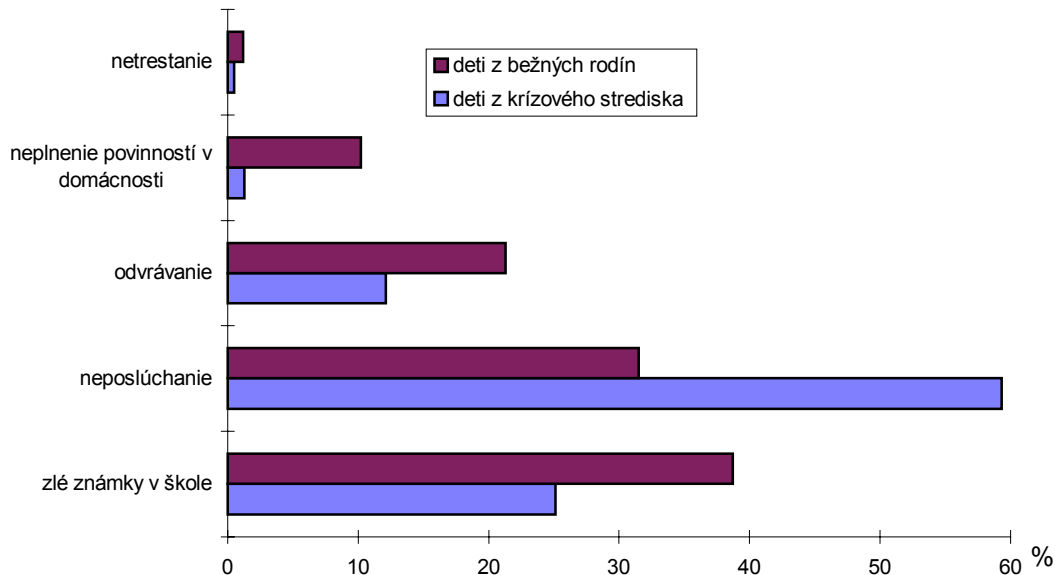
Ak si pozrieme graf 3, je zjavné ktoré časti tela sú bitkou rodičov zasiahnuté. U detí z krízového strediska sú až v 58,7% zjavné stopy na tele po násilí rodičov (modriny, tržné rany a pod.). Za najčastejšiu časť tela, ktorá je bitkou detí umiestnených v krízovom stredisku zasiahnutá, deti označovali hlavu (54,6%). Po nej nasledovali iné časti tela (26,1%), brucho (21,8%), zadok (12,5). Podľa Vaníčkovej a kol (1994) sú tieto spôsoby trestania značne ponižujúce pre trestanú osobu a majú znaky týrania.

U detí z bežných rodín je pri telesnom trestaní najviac zasiahnutý zadok (59,2%), potom nasleduje hlava (29,8%), iná časť tela (21,1%) a brucho (15,9%). Je varujúce, že modriny, tržné rany sú po bitke zjavné až v 41,3% detí. Môžeme konštatovať, že skryté domáce násilie má pomerne vysoké zastúpenie.



Graf 3. Týranie detí v rodinách

Analýzou dôvodov trestania detí sme dospeli k nasledujúcim zisteniam (graf 4). Deti umiestnené v krízovom stredisku udávajú ako najčastejší dôvod svojho potrestania neposlúchanie (59,3%). Domnievame sa, že tento dôvod počúvajú deti z úst trestajúceho najčastejšie, až sa s ním stotožňujú. U detí z bežných rodín je najčastejšie udávaným dôvodom ich potrestania zlý prospech v škole (38,7%). Neposlúchanie je na druhom mieste (31,5%). Iba 0,5% detí z krízového strediska nebolo trestaných a 1,2% detí z bežných rodín.

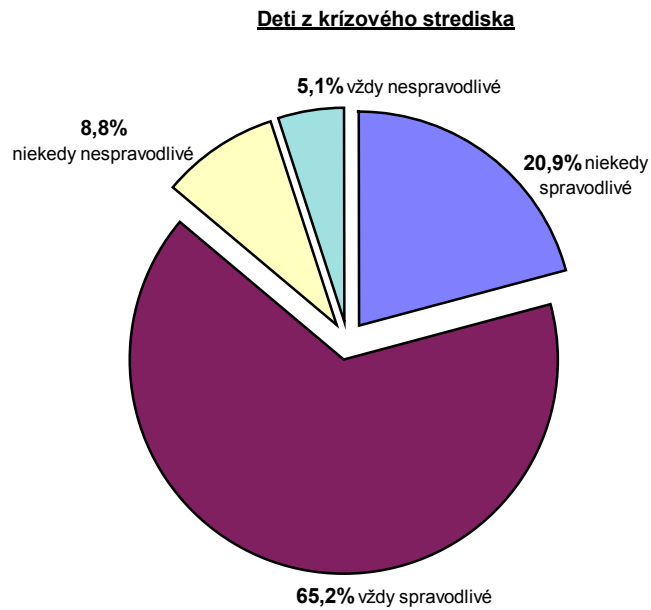


Graf 4. Dôvody trestov detí v rodinách

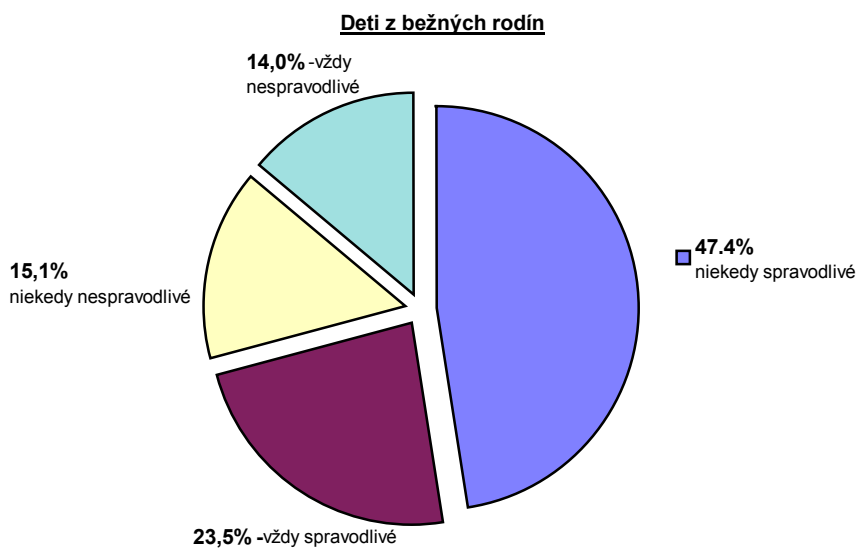
Percipovanie spravodlivosti potrestania dieťaťa bol ďalším našim cieľom zistenia. Ako uvádza Matějček (1986), potrestanie je účinné len vtedy, ak dieťa trest prežíva ako spravodlivé potrestanie. Ak dieťa hodnotí trest ako nespravodlivý, potom trest nespĺňa výchovnú funkciu a otvára dvere týraniu. Preto nás zaujímalo, či deti trestanie vnímajú ako vždy spravodlivé, niekedy spravodlivé, vždy nespravodlivé, niekedy nespravodlivé.

Graf. 5 ukazuje, že deti z krízového strediska vnímajú svoje trestanie v 65,2% ako vždy spravodlivé. Deti vyrastajúce v násilnom rodinnom prostredí percipujú toto násilie ako súčasť života a že za previnenie nasleduje potrestanie. Hoci v detskom veku sú presvedčené o tom, že keď budú dospelí, trestať svoje deti nebudú, transgeneračný prenos je realitou.

Deti z bežných rodín v 47,4% svoje trestanie percipujú ako niekedy spravodlivé (graf 6). Dané zistenie korešponduje s výskumom Vaníčkovej a kol. (1994), v ktorom deti svoje potrestanie percipovali v 61,3% ako niekedy spravodlivé.



Graf 5. Percipovanie spravodlivosti potrestania



Graf 6. Percipovanie spravodlivosti potrestania

Záver

Analýza trestania detí v rodinách nám poukázala na vysokú mieru používania telesných trestov. Mnohokrát intenzita a forma svedčia o fyzickom týraní dieťaťa. Dané uplatňované spôsoby používajú tak rodičia, ktorých deti boli umiestnené mimo domáce násilie, ako aj rodičia z bežných rodín.

Výsledky zistení sú varujúce a upozorňujú na problematiku domáceho násillia v rodinách páchaného na deťoch. Je nutné danú problematiku nielen legislatívne upraviť, ale hlavne viac rozpracovať a praktizovať preventívne a intervenčné opatrenia odstraňujúce domáce násillie.

Literatúra

- Dunovský, J., Dytrych, Z., Matějček, Z. a kol. 1995. Týrané, zneužívané a zanedbávané dieť. Praha: Grada, 1995.
- Matějček, Z. 1986. Rodiče a dieťi. Praha: Avicenum, 1986.
- Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dieťete. Definice zdravotnícké komise Rady Evropy. Materiál MZd ČR, 1992.
- Vaníčková, E., Provazník, K., Provazníková, H., Havlínová, M. 1994. Tresty v rodině. Výchova nebo násillí? In: Psychol6gia a patopsychol6gia dieťaťa. 29, 1994, 3, s.216-223.

PŘÍČINNÁ ATRIBUCE A VLASTNÍ ÚČINNOST V KONTEXTU REPREZENTACE SITUACE

Mojmír TYRLÍK & Petr MACEK
FF a FSS Masarykova universita, Brno

Lidské jednání je určeno způsobem, jakým jedinec reprezentuje ve své mysli určitou situaci, kterou chce svou aktivitou ovlivnit nebo do níž se nezáměrně dostal. Na reprezentaci situace se podílí jak minulá zkušenost jedince a sociálně sdílená a komunikovaná zkušenost, tak také specifické znaky prezentované situace. Významný podíl na reprezentaci situace mají obsahy vyjadřující sebepojetí. Mezi nimi zejména standardy (Carver, Scheier, 1981; Bandura, 1991), které reprezentují kategorie situací, v nichž jedinec v minulosti jednal a které pro něj byly a jsou osobně významné. Dynamickou funkci těchto významných prvků jáské struktury můžeme vyjádřit jako vlastní účinnost (self-efficacy) (srovnej Bandura, 1982). Self-efficacy ovlivňuje rozhodnutí, která lidé dělají. Ovlivňuje jejich aspirace, jak mnoho úsilí vynaloží, jak dlouho se budou potýkat s překážkami. Ovlivňuje také jejich jáskou angažovanost a prožívání (Bandura, 1991).

Jedinec si situaci reprezentuje nejen z hlediska jednotlivých prvků, ale také kauzálních vztahů mezi nimi. Oproti prvkům situace je poznání kauzálních vztahů mezi nimi výsledkem usuzování (Heider, 1958). Připisování příčin (atribuce) spojených (nebo nespojených) s jednajícím jedincem a možnost ovlivnit tyto příčiny má nejen důsledky pro průběh jednání, ale také pro prožívání tohoto jednání (Weiner, 1992).

Můžeme předpokládat, že vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy - SE), spojené se standardy, velmi zásadně ovlivňuje reprezentaci příčin. Kauzální funkce SE nespočívá v pouhé predikci budoucího výkonu na základě minulé zkušenosti (Bandura, 1997). SE je spojeno se standardy jako významnými prvky jáské struktury, které reprezentují nejen kategorie situací, jež jsou pro jedince významné, ale také jednání jedince v těchto situacích, a to počínaje motivací, přes řízení aktivity, až po hodnocení dosažených výsledků. Připisované příčiny pak slouží nejen efektivnímu dosažení cíle, ale také sekundárnímu efektu spojenému s sebezprožíváním a sebehodnocením. Spojení příčiny s jedincem pak může ukazovat angažovanost já v daném jednání. Jak ukazují mnohé práce (pro přehled viz Bradley, 1978, Tetlock, Levi, 1982, Weiner, 1986) lidé se při reprezentaci a posteriori snaží připisovat úspěch sobě, zatímco neúspěch vnějším okolnostem. Oproti tomu ovlivnitelnost odkazuje spíše na dynamickou stránku jednání – efektivní dosažení cíle, protože pouze subjektem kontrolované dosažení cíle v určité kategorii situací je z dlouhodobého hlediska efektivní. U lidí s vysokým SE je buď příčina ovlivnitelná, ale subjekt nevyvinul dostatečné úsilí nebo neuplatnil své schopnosti, nebo se v situaci uplatnila nestandardní vnější příčina (Alden, 1986, Grove 1993, McAuley, 1991).

Cíl výzkumu a hypotézy:

V naší práci se snažíme prokázat, že připisování určité kategorie příčin u úspěšných a neúspěšných situací je určeno faktory sebepojetí a faktory dalších významných obecných pojmů – prototypu dobrého a zlého člověka. Z našeho pojetí vztahu sebepojetí, standardů, self-efficacy a připisování příčin vyplývá:

1. faktory sebepojetí budou predikovat užití příčin spojených se subjektem (interních) u úspěšných situací a současně se tento vztah nevyskytne u neúspěšných situací.
2. faktory sebepojetí budou kladně predikovat užití příčin ovlivnitelných subjektem a záporně užití neovlivnitelných příčin.

Metodika výzkumu:

Řešení výzkumného problému, které zde předkládáme, využívá data získaná dvěma metodami: dvaceti dvěma škálami sémantického diferenciálu, kterým respondenti posuzovali pojmy dobrý člověk, zlý člověk a sebepojetí, a dotazníkem atribučních stylů (ASQ).

Sémantický diferenciál (Macek, Tyrlík, 2000)

Respondenti posuzovali každý ze tří pojmů – dobrý člověk, zlý člověk i sebepojetí prostřednictvím stejné sady 22 bipolárních adjektiv. Při zpracování jsme tato data spojili. Dimenze společného sémantického prostoru byly stanoveny pomocí faktorové analýzy dat získaných pomocí těchto 22 škál sémantického diferenciálu, shodně použitých pro posuzování dvou modálních osob a při posuzování vlastního já. Škály tedy vstupovaly do faktorové analýzy u každého subjektu třikrát (matice 22 škál x 927 „pseudoosob“). Variabilitu těchto dat lze uspokojivě (65%) vysvětlit prostřednictvím tří faktorů:

- faktor **morální hodnocení** spojuje tři aspekty hodnocení. Zahrnuje jak obecné hodnotící škály: morální – nemorální, správný – nesprávný, pravdivý nepravdivý, rovný – křivý, čistý – špinavý, tak škály, které posouvají morálku do oblasti interpersonálních vztahů: přátelský – nepřátelský, příjemný – nepříjemný, prospěšný – neprospěšný lidem. Další aspekt vyjadřují škály jemný – hrubý, tvrdý – měkký.
- faktor **sociální úspěšnost** je vyjádřen škálami: hezký – nehezký, nadaný – nenadaný, úspěšný – neúspěšný, společensky angažovaný – neangažovaný, schopný – neschopný, významný - bezvýznamný.
- faktor **aktivní prosazování** je vyjádřen škálami: průbojný – neprůbojný, silný – slabý, aktivní – pasivní.

Pro každou osobu byla vypočítána regresní rezidua pro každý faktor. Tyto tři nové proměnné byly pak následně opět rozděleny a jednotlivá data přiřazena k původně posuzovaným pojmům. Získali jsme tak 3 x 3 proměnné, vyjadřující regresní rezidua každého faktoru, pro každý ze tří posuzovaných pojmů zvlášť.

Atribuční dotazník Attributional Style Questionnaire (Pettreson, Semmel, von Bayer et al., 1982) v naší úpravě (Balcarová, Tyrlík, 1996).

Zkoumaným osobám je prezentováno 8 situací (v originále 12 situací). Polovina položek vyjadřuje jednání subjektu v situacích v nichž podává určitý výkon. Druhá polovina položek vyjadřuje vztahové jednání subjektu v interpersonálních vztazích. Dále můžeme situace rozdělit na úspěšné a neúspěšné z hlediska subjektu. Například: „Neuděláte tolik práce, kolik byste měl.“ nebo „Vaši přátelé vás chválí.“. Zkoumané osoby uvádějí jednu hlavní příčinu každé situace. Pak mají na sedmibodové škále příčinu ohodnotit na stupnicích postihujících dimenze interní-externí, stálá-nestálá a specifická-globální příčina.

Pro tuto práci využíváme pouze příčiny, které zkoumané osoby připisovaly jednotlivým situacím. Při jejich třídění jsme rozšířili klasické třídění do skupin: vlastnosti, schopnosti, vnější okolnosti (Heider, 1958).

Příčiny uváděné respondenty jsme třídili na základě kombinace následujících kritérií (Balcarová, Tyrlík, 1996):

- zda je příčina spojena se subjektem („já“), s některým z jeho blízkých a pro něj významných lidí („ty“), nebo s „vnějšími okolnostmi“,
- zda příčiny vyjadřují či nevyjadřují interpersonální vztah v rámci dané situace,
- podle ovlivnitelnosti uvedené příčiny buď subjektem, nebo významným druhým člověkem.

Řada odpovědí odkazovala nikoli na příčinu spojenou jednoznačně s „já“ nebo druhou osobou „ty“, nýbrž na příčinu připisovanou spíše vzájemnému vztahu sebe a druhého. V tomto vztahu lze najít rozdílné těžiště příčiny, což vedlo k podrobnějšímu rozlišení kategorií.

Pro konečné třídění odpovědí bylo použito celkem osmi dílčích kategorií:

- Já – neovladatelné. Např.: „necítím se dobře“, „mám málo času“, „nemám náladu“, „je toho na mě moc“, „jsem unavená“.
- Já – ovladatelné. Např.: „jsem líný“, „nechce se mi“, „něco se mi podařilo“, „jsem spravedlivá“.
- Vztah: Já k tobě. Subjekt klade důraz na vlastní vlastnosti a stavy, které se projevily v jednání s druhým. Např. „dal jsem jí dárek“, „chovám se k ní láskyplně“, „mám ji rád“, „jsem na ni milý“, „asi jsem mu něco provedl“, „zklamal jsem jí“.
- Vztah: Vzájemný. Zde je příčina spojena spíše s interakcí. Příkladem může být: „neshodli jsme se“, „nerozumíme si“, „nehodíme se k sobě“, „vzájemné nesympatie“, „nemáme nic společného“, „navzájem se respektujeme a máme se rádi“, „milujeme se“.
- Vztah: Ty ke mně. V interakcích je kladen důraz na druhého. Např.: „má mě rád“, „líbím se jí“, „jeho cit ke mně“, „asi ho moc nezajímám“, „je na mě naštvaný“.
- Ty – neovladatelné. Např.: „nevidí mě“, „nepoznává mě“, „nepamatuje si na mě“, „nepoznal mě“, „přehlédl mě“, „nevšiml si mě“.
- Ty – ovladatelné. Např.: „něco po mně chce“, „je namyšlený“, „má špatnou náladu“, „urazil se“.
- Vnější okolnosti - náhoda. Příčiny se neváží na samotný subjekt nebo jeho vnější interakci. Např. „štěstí“, „náhoda“, „osud“, „výhra v loterii“, „dědictví“, „dar“, „málo pracovních nabídek“, „vysoká nezaměstnanost“, „je málo pracovních míst s mým zaměřením“, „ekonomická krize“.

Výběrový soubor:

309 studentů čtyř gymnázií, 156 dívek a 153 chlapců. Průměrný věk respondentů byl 16 let, ve věkovém pásmu 15 – 17 let bylo 90% dotázaných. Dotazníky byly administrovány skupinově ve školních třídách.

Výsledky:

Při analýze jsme použili metodu krokové regrese, kde závisle proměnnou byla proměnná vyjadřující výskyt příčin určité kategorie a nezávisle proměnnými byly jednotlivé faktory sebeuposouzení a posouzení dobrého a zlého. Významné prediktory pro jednotlivé kategorie příčin uvádíme v tabulce 1.

Kategorie příčin	Typ situací	Prediktor	Beta
Já - neovlivnitelné	Neúspěšné	sociální úspěšnost dobrého	(Std. B = 0,223, p=0.003)
Já – ovlivnitelné	Úspěšné	sebeuposouzení sebeuposouzení	(Std. B = 0,176, p=0.019)
Ty – neovlivnitelné	Neúspěšné	sociální úspěšnost zlého	(Std. B = 0,248, p<0.001)
Vztah ty ke mně	Úspěšné	sociální úspěšnost sebeuposouzení	(Std. B = 0,166, p=0.028)
Vnější okolnosti	Úspěšné	sebeuposouzení sebeuposouzení	(Std. B = -0,191, p=0.011)
	Neúspěšné	sociální úspěšnost dobrého	(Std. B = -0,163, p<0.031)

Uvedené vzťahy ukazujú, že se při atribuci uplatnila jak tendence připisovat úspěch sobě a neúspěch vnějším faktorům, tak také faktor self-efficacy.

V souladu s naší první hypotézou se:

- jako významné prediktory u neúspěšných situací uplatnily pouze faktory posuzování zlého a dobrého člověka, nikoli faktory sebeposouzení,
- naopak, u úspěšných situací se uplatnily pouze faktory sebeposouzení.
- Jako prediktor se ani v jednom případě neprojevil první, hodnotící faktor, který jako jediný nemá bezprostřední vztah k výkonové stránce SE.

V souladu s druhou hypotézou byla:

- u úspěšných situací kategorie interních (Já) příčin predikována posouzením sebe jako aktivnějšího a silnějšího. S tím koresponduje záporná predikce připisování vnějších příčin tímto faktorem u úspěšných situací.

Tato predikce interních kategorií příčin byla v souladu s předpokládaným uplatněním self-efficacy. Můžeme usuzovat, že v případě, kdy reprezentovaná situace byla spojena se standardem s vysokým self-efficacy, vyšší aktivita a síla predikovala subjektem ovlivnitelnou interní příčinu. Oproti tomu v případě, kdy reprezentovaná situace byla spojena s obsahem s „nízkým“ self-efficacy, subjekt připsal situaci vnější neovlivnitelnou příčinu.

- U neúspěšných situací byla příčina spojená se subjektem predikována posouzením dobrého člověka jako více schopného a úspěšného a příčina spojená s vnějšími okolnostmi byla predikována posouzením dobrého člověka jako méně schopného a neúspěšného. Obdobně neovlivnitelná vnější kategorie „ty-neovlivnitelné“ byla predikována posouzením prototypu zlého člověka (jako v jisté míře negace prototypu dobrého člověka) jako více schopného a úspěšného.

Budeme-li chápat vztah mezi sebeposouzením a prototypem jako referenční, pak naše zjištění odpovídají druhé hypotéze. Jestliže je referenční prototyp dostatečně schopný a sociálně úspěšný, aby danou situaci zvládnul, je příčina přes neúspěch spojena se subjektem. Komplementárně, jestliže je ovšem referenční prototyp méně schopný a sociálně neúspěšný, není schopen situaci ovlivnit a příčinou neúspěchu jsou vnější okolnosti.

Diskuse:

Teoretické a empirické hledání souvislostí mezi atribučním procesem a konstruktem self-efficacy je poměrně frekventovaným tématem. Značnou teoretickou pozornost mu věnoval také autor konstruktů SE A. Bandura (1997). Cílem naší práce bylo empirické vyjádření vztahu mezi sebepojetím a prototypy dobrého a zlého člověka a příčinami, které lidé připisují běžným životním situacím. Tento vztah jsme vyjádřili o ohledem na další konstrukty (standard a vlastní účinnost - self-efficacy) v rámci procesu reprezentace situace, v níž subjekt jedná. Teoreticky jsme se tedy omezili pouze na jednu fázi tohoto procesu – připisování příčinného vztahu mezi prvky situace. Přitom jde vlastně o dvě fáze, protože k tomuto připisování dochází jak a priori při přípravě planu jednání, tak často poněkud jinak a posteriori při posuzování výsledků. Naše zadání úkolů respondentům odkazuje spíše na

reprezentaci a posteriori, u níž se pravděpodobně ve větší míře uplatní spojování úspěchu se sebou, zatímco neúspěchu s vnějšími okolnostmi.

V této fázi naší práce jsme použili metodiku, která nevyužívá přímé operacionalizace self-efficacy ve vztahu k empiricky zjištěnému sebepojetí a připisovaným příčinám. Na SE jsme usuzovali na základě teoreticky vymezeného vztahu mezi dalšími konstrukty. Využití některé škály, například Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (Taylor, Betz, 1983) nebo Mathematics Self-Efficacy Scale (Betz, Hackett, 1983) připravujeme v navazujících experimentálních výzkumech.

Závěr:

Výsledky našeho výzkumu potvrdily předpokládaný vztah mezi jednotlivými faktory sebepojetí a přisuzovanými příčinami. Výsledky odpovídají také teoretickým předpokladům o uplatnění osobně významných obsahů sebepojetí – standardů a s nimi spojené vlastní účinnosti (self-efficacy) v tomto procesu. Pozoruhodné je zjištění souvislostí mezi faktory posouzení prototypových osob (zlého a zejména dobrého člověka) a připisovanými příčinami u neúspěšných situací.

Literatura:

- Alden, L. (1986). Self-efficacy and causal attribution for social feedback. *Journal of Research in Personality*, 20, 453 – 474.
- Balcarová, M., Tyrlík, M. (1996). Reprezentace drogy u dlouhodobých uživatelů drog. *Československá psychologie* 40, 502 – 511.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122 – 147.
- Bandura, A. (1991). Social-cognitive theory of moral thought and action. In: W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1. 45 – 103, Hillsdale: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Betz, N.E., Hackett, G. (1983) The relationship of mathematical self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329 – 345.
- Bradley, G.W. (1978). Self-serving biases in attribution process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 56 – 71.
- Carver, Ch., S., Sheier, M., F. (1981). *Attention and Self-Regulation*. NY: Springer.
- Grove, J.R. (1993). Attributional correlates of cessation self-efficacy among smokers. *Addictive Behaviour*, 18, 311 – 320.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York, Wiley.
- Macek, Petr - Tyrlík, M. (2000). Posouzení dobrého a zlého člověka: Souvislost se sebepojetím, Rozdíly mezi chlapci a děvčaty. *Československá psychologie*, 44, 1, 45-55.
- McAuley, E. (1991). Efficacy, attributional and affective responses to exercise participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 60 – 70.
- Petterson, C., Semmel, A., von Bayer, C., Abramson, L.Y., Metalsky, G.I., Seligman, M.E. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287 – 300.

- 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, 63 – 81.
- Tetlock, P.E., Levi, A. (1982). Attribution bias: On the inconclusiveness of the cognition – motivation debate. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 68 – 88.
- Weiner,B.(1986). Attribution, Emotion and Action. In: R.M. Sorrentino, E.T. Higgins (Eds.), *Cognition and Motivation*. New York: John Willey & Sons.
- Weiner,B.(1992). *Human Motivation*. London: Sage.

PSYCHOSÉMANTIKA V POJETÍ MANŽELŮ KREITLEROVÝCH¹

Tomáš URBÁNEK
Psychologický ústav AV ČR, Brno

The Kreitlers' approach is essentially cognitive approach to personality psychology based on a coding of meanings included in the free answers of subjects to the widely worded questions. Usefulness of this approach was established in dozens of studies in various both practical and theoretically oriented fields of psychology. This paper is the first introduction of this interesting conception to the Czech and Slovak professionals.

Úvod

Pojem psychosémantika není v současné psychologii příliš běžný a vyskytuje se spíše na okraji hlavního proudu. Z historického hlediska lze uvést např. práce autorů jako Perfetti (1972 – jehož prvenství v použití termínu psychosémantika u nás uvádí Smékal (1990)), Šmelev (1983) a Petrenko (1988), které mají termín psychosémantika přímo v názvu, ale i Osgood et al. (1957), Kelly (1955) nebo Miller (1967, 1969) atd., kteří pro výše uvedené autory zřejmě představovali důležité zdroje inspirace, témat a metod. Tyto práce měly pro psychologii jistě velký význam a některé z nich jsou v Česku i na Slovensku poměrně známé. V tomto příspěvku bych ale rád představil některé z myšlenek dalších autorů, kteří pro název svého přístupu používají adjektivum psychosémantický, manželů Hanse a Shulamith Kreitlerových.

Na rozdíl od výše uvedených autorů, jejichž přístupy (které budou hodnoceny v samostatné publikaci) vycházejí z aplikace víceméně tradičních škál (pokud lze ovšem Kellyho (1955) techniku repertoárových mřížek založenou na jeho vlastních konstruktivistických principech považovat za tradiční metodu), je přístup manželů Kreitlerových založen na výsledcích mnohaleté práce s textovými daty, nebo lépe řečeno s daty založenými na textu. Podobné postupy bývají sice tradičně označovány jako kvalitativní, ale tomuto označení bych se rád vyhnul jako zavádějícímu – práce s textovým materiálem je sice kvalitativně odlišná (což zpravidla znamená mimo jiné časově náročnější) od práce s čísly, které získáme při tradiční práci se škálami, ale naprosto nevyklučuje pozdější aplikaci kvantitativních a statistických metod.

Centrálním nástrojem pro naprostou většinu publikací manželů Kreitlerových je pojetí *významového systému* (anglicky *meaning system*), který byl vytvořen s cílem kódovat verbální a neverbální významy (Kreitler a Kreitler, 1987). Význam chápou definují jako na referent centrovaný vzorec kognitivních obsahů (např. Kreitler a Kreitler, 1990), který vzniká identifikací objektu vstupující do kognitivního systému, což je jev vnějšího nebo vnitřního prostředí. Tato identifikace objektu již předpokládá akt přisouzení významu jako základní kognitivní proces predikace. Důležité je přitom poznamenat, že Kreitlerovi chápou kognici jako systém pro zpracování významu, jako „systém, který přisuzuje, rozpracovává, transformuje, analyzuje, spojuje, integruje, používá a ukládá významy“ (Kreitler a Kreitler, 1987, s. 345).

¹ Tento příspěvek byl podpořen grantovým projektem č. 406/01/P007 Grantové agentury České republiky „Diagnostické možnosti psychosémantických metod“. Současně je podporována institucionálním výzkumným záměrem Psychologického ústavu AV ČR č. AV0Z7025918.

Význam definujú jako systém, jehož části jsou vzájemně propojené vztahy fungujícími za určitých podmínek např. při postupném prisuzování významů nějakému vstupu; systém, který je komplexní, což znamená, že má mnoho aspektů a úrovní, které vyjadřují pomocí pěti skupin významových proměnných (v angličtině *meaning variables* – viz dále). Tento systém podle jejich názoru obsahuje sám sebe, protože kteroukoli jeho část lze chápat jako ohnisko, výchozí bod, na jehož základě lze organizovat zbytek systému. V důsledku toho je celý systém pružně organizován tím způsobem, že je možné ho odhadovat z každého konstituujícího prvku (což autoři vyjadřují také tím, že systém nazývají „zpětným“), ve kterém jsou prvky definovány na základě jiných prvků systému, které lze opět definovat na základě jiných prvků systému atd. Tento systém je selektivní v tom smyslu, že ve většině případů nepracuje ani není manifestován ve své celosti. Omezující principy mohou být víceméně konstantní jako kultura, rodinné prostředí, osobnostní rysy nebo profese, nebo proměnlivé, závislé na konkrétním vstupu a jeho kontextu. Je pochopitelné, že tento systém se v průběhu života neustále vyvíjí ve všech smyslech tohoto slova. Vznikají nové prvky systému, nová spojení mezi nimi nebo nová organizace celého systému v důsledku nových zkušeností a učení. Tento systém je také dynamický v tom, že jeho části vstupují do hry až v okamžiku aktivace (Kreitler, 1999).

Teoretické aspekty systému významu jsou velmi důležité, ale neméně důležité jsou konkrétní postupy², jakými Kreitlerovi jednotlivé prvky významového systému hodnotí. Jestliže chápou význam jako na referent centrovaný vzorec kognitivních obsahů, pak musíme především rozumět tomu, co rozumí pod pojmem referent. Referent je nositelem významu – tedy cokoli, čemu lze přiřadit význam, např. předměty, slova, pojmy, básně, události, situace, historická období atd. (Kreitler a Kreitler, 1990). Protože ve většině jejich výzkumů je hlavním zdrojem významu text, ve kterém se referenty neustále mění, je postup následující: Text se nejprve rozčlení na tzv. významové jednotky (*meaning units*), což jsou části textu obsahující dvojici referent-významová hodnota (*meaning value*). Významová hodnota je přítom informace vyjádřená o daném referentu³.

Všechny významové hodnoty se kódují z hlediska 5 skupin významových proměnných (*meaning variables*), které budou představeny dále. Na základě četností výskytu jednotlivých kategorií významových proměnných je vytvořen tzv. významový profil (*meaning profile*), který může být vytvořen pro konkrétního jedince a vztahovat se k rysům jeho osobnosti nebo pro konkrétní podnět či situaci z hlediska toho, jaké významy vyvolává.

Významové proměnné

V poněkud starších pracích (pro jejich souhrn viz Kreitler a Kreitler, 1990) jsou významové proměnné čtyři, ale později se píše o pěti (např. Kreitler, 1999). Nyní se je pokusím stručně představit; na úplnou prezentaci celého systému s příklady ke každé kategorii ale není dostatek místa. Tyto významové proměnné se nazývají *významová dimenze* (*meaning dimension*), *typ vztahu* (*type of relation*), *forma vztahu* (*form of relation*), *posun referentu* (*shift of referent*) a *forma exprese* (*forms of expression*).

² Jejich hlavním výzkumným nástrojem je Významový dotazník, jednoduchá metoda připomínající nejvíce ze všeho slovníkový test s jedenácti podnětovými slovy, jejichž význam má respondent komunikovat takovým způsobem, aby ho vysvětlila osobě, která zná jazyk, ale nezná význam těchto konkrétních slov (Kreitler a Kreitler, 1990). Tento dotazník ale nepoužívali ve všech výzkumech. Významový systém je pochopitelně obecnější nástroj než dotazník.

³ To má společné znaky s dalšími systémy kódování textových dat, které zde z nedostatku místa nelze zmínit.

Významové dimenze

Významové dimenze lze nejstručněji charakterizovat jako obecné třídy nebo kategorie obsahů komunikovaných o referentu. Tyto dimenze jsou výsledkem zobecnění analýz „komunikačích významů“ získaných od tisíců respondentů za standardních experimentálních podmínek (Kreitler a Kreitler, 1986). Názvy jednotlivých dimenzí jsou uvedeny v tabulce 1. Pokud je součástí vysvětlení významu např. slova „moře“ „obrovské množství slané vody“, můžeme tuto odpověď kódovat pomocí významových dimenzí Dim 14 (Kvantita a množství – „obrovské množství“), Dim 19a (Sensorické kvality charakterizující referent – „slané“) a Dim 9 (Materiál referentu – „vody“). Součástí významového systému je 22 významových dimenzí, z nichž 8 je ještě dále členěno na subdimenze.

Podle Kreitlerových (1990) je systém významových dimenzí úplný v tom smyslu, že obsahuje kategorie podobné pojetím významu navrženým jinými autory. To ale není z důvodů eklekticismu, ale proto, že je podle jejich názoru založen na obecnějším přístupu k významu jako kognitivnímu obsahu. Např. „dimenze ‚Akce‘ (Dim 4) se podobá behavioristické definici (Skinner, 1957), dimenze ‚Důsledky a výsledky‘ (Dim 7) se podobá definici významu naznačené Pavlovem (1927), dimenze ‚Způsob výskytu a fungování‘ (Dim 5) se podobá operacionální definici významu (Bridgeman, 1927), dimenze ‚Funkce, účel nebo role‘ (Dim 3) se podobá Wittgensteinově důrazu (1953) na „užití“ jako jádro významu a dimenze ‚Úsudky a hodnocení‘ (Dim 21) se podobá významovému faktoru ‚Hodnocení‘ rozpoznávanému Osgoodem, Sucim a Tannenbaumem (1958), zatímco významové dimenze ‚Stav‘ (Dim 11) a ‚Akce‘ (Dim 4) se podobají faktorům ‚Potence‘ a ‚Aktivita‘, také definovaným těmito autory“ (Kreitler a Kreitler, 1990, s. 24).

Mezi důležité vlastnosti významových dimenzí patří možnost pohlízet na ně současně jako na statické obsahové kategorie pro kódování charakterizace referentu významovou hodnotou a současně jako na myšlenkové procesy nebo strategie vyhledávání kognitivních obsahů a jejich formulace do významových hodnot odpovídajících konkrétním dimenzím. Významová dimenze ale může fungovat také jako strategie vybavování dříve vytvořených významových hodnot z paměti a jejich opětovného přiřazení původnímu nebo nového přiřazení jinému referentu. Tak např. dimenze „Předchůdci a příčiny“ odpovídá procesům kauzálního myšlení, dimenze „Kontextové umístění“ procesům klasifikace a kategorizace a dimenze „Důsledky a výsledky“ procesům dedukce a implikace (Kreitler a Kreitler, 1990).

Tab. 1: Významové dimenze

Číslo	Název dimenze významu	Číslo	Název dimenze významu
	Dim 1		Dim 13
	Kontextové umístění		Velikost a dimenzionalita
Dim 2	Dim 2a		Dim 14
	Zařazení do třídy: Třídy, členové		Kvantita a množství
	Dim 2b		Dim 15
	Zařazení do třídy: Části		Vlastnosti polohy
	Dim 3		Dim 16
	Funkce, účel a role		Časové vlastnosti
Dim 4	Dim 4a	Dim 17	Dim 17a
	Akce a možnosti akce (referent koná)		Vlastnictví (referentu)
	Dim 4b		Dim 17b
	Akce a možnosti akce (konány s referentem)		Příslušnost (referentu)
	Dim 5		Dim 18
	Způsob výskytu a fungování		Vývoj
	Dim 6	Dim 19 ⁴	Dim 19a
	Příčiny a předchůdci		Sensorické kvality (charakterizující referent)
	Dim 7		Dim 19b
	Důsledky a výsledky		Sensorické kvality (vnímané referentem)
Dim 8	Dim 8a	Dim 20	Dim 20a
	Oblast použití (subjekt referentu)		Pocity a emoce (vyvolané referentem)
	Dim 8b		Dim 20b
	Oblast použití (objekt referentu)		Pocity a emoce (zažívané referentem)
	Dim 9	Dim 21	Dim 21a
	Materiál referentu		Úsudky a hodnocení (týkající se referentu nebo vyvolané referentem)
	Dim 10		Dim 21b
	Struktura		Úsudky a hodnocení (zastávané referentem)
	Dim 11	Dim 22	Dim 22a
	Stav a potenciální změny stavu		Kognitivní kvality a akce (vzhledem k referentu nebo vyvolané referentem)
	Dim 12		Dim 22b
	Váha a hmota		Kognitivní kvality a akce (referentu)

Podle Kreitlerových (1990) je možné každou významovou hodnotu jednoznačně zařadit do jedné z významových dimenzí. Pokud má kodér dojem, že určitá významová hodnota patří do více kategorií proměnné dimenze významu, je to zpravidla dáno jeho nezkušeností v práci s textovými daty a významovým systémem (Kreitler a Kreitler, 1990).

Typy vztahu

Proměnná *typ vztahu* se zabývá mírou bezprostřednosti vztahu mezi významovou hodnotou vyjádřenou o určitém referentu. V zásadě rozeznávají čtyři různé typy vztahu mezi referentem a významovou hodnotou, která se ho týká, ale každý z nich obsahuje dva až čtyři podtypy. Hlavní typy jsou *atributivní*, *komparativní*, *dokládající příkladem-ilustrativní* a *metaforicko-symbolický*. Ne všechny podtypy jsou okamžitě pochopitelné a snadno

⁴ Další upřesnění Dim 19 (tzn. 19a i 19b): 0 – vizuální; 1 – barva a jas; 2 – forma a tvar; 3 – auditivní vjemy; 4 – taktilita; 5 – chuťové vjemy; 6 – teplota; 7 – pachové vjemy; 8 – vnitřní vjemy (včetně bolesti); 9 – průhlednost; 10 – tlak a pružnost (nebo pevnost); 11 – vlhkost

definovatelné (hlavně TR 3 a TR 4), ale rozsah tohoto příspěvku nedovoluje podrobnější diskusi. Názvy typů a podtypů vztahu jsou uvedeny v tabulce 2.

Tab. 2: Typy a podtypy vztahu

TR 1	TR 1a	Atributivní: Kvalita vůči substantii (Substantivní)
	TR 1b	Atributivní: Akce vůči původci děje (Akční)
TR 2	TR 2a	Komparativní: Podobnost, identita
	TR 2b	Komparativní: Rozdíl, kontrast
	TR 2c	Komparativní: Komplementární
	TR 2d	Komparativní: Relační
TR 3	TR 3a	Dokládající příkladem-ilustrativní: Ilustrující příklad
	TR 3b	Dokládající příkladem-ilustrativní: Ilustrující situace
	TR 3c	Dokládající příkladem-ilustrativní: Ilustrující scéna
TR 4	TR 4a	Metaforicko-symbolický: Interpretace
	TR 4b	Metaforicko-symbolický: Metafora (konvenční)
	TR 4c	Metaforicko-symbolický: Metafora
	TR 4d	Metaforicko-symbolický: Symbol

Mody významu

Mody významu nejsou samostatnou významovou proměnnou, ale spíše jen sdružením typů vztahu do dvou skupin – lexikálního modu, tvořeného atributivním a komparativním typem vztahu, a personálního modu, tvořeného typem vztahu, který dokládá příkladem či ilustruje a typem metaforicko-symbolickým. Podle autorů (Kreitler a Kreitler, 1990) lze říci, že v lexikálním modu významová hodnota charakterizuje referent konvenčně a v personálním modu nekonvenčně. Z dynamického hlediska lze např. očekávat, že v situaci, která je osobně významná, dotýkající se daného jedince, bude použitým typem vztahu typ dokládající příkladem-ilustrující nebo metaforicko-symbolický, zatímco v situaci, kdy má člověk od referentu odstup, spíše typ atributivní nebo komparativní.

Rozlišení modů významu se podle Kreitlerových (1990) podobá v některých ohledech rozlišením u dalších autorů: socializovanými a egocentrickými významy, které rozlišuje Piaget, vnějšími a vnitřními významy podle Vygotského, symbolickými a emotivními významy Ogdena a Richardse, lexikalizovaným významem a smyslem podle Wernera a Kaplana, nebo znaky a symboly u Cassirera a Junga (viz Kreitler a Kreitler, 1990).

Formy vzťahu

Proměnná *forma vzťahu* řeší formálně-logické aspekty vzťahu mezi sémantickými obsahy a referenty. V knize z roku 1990 je jich osm a sedm z nich ještě rozděluje do skupin pozitivních forem vzťahu (FR 1, FR 3, FR 4, FR 5 a FR 6) a negativních forem vzťahu (FR 2 a FR 7). Po smrti Hanse Kreitlera v článku z roku 1999 přidává Shulamith Kreitler další tři formy vzťahu – otázku, absolutní (obecnou) a toužebnou, jejichž zařazení do těchto skupin není zcela jasné.

Tab. 3: Formy vzťahu

FR 1	Pozitivní (aserce)
FR 2	Negativní (popření)
FR 3	Směs pozitivního a negativního (nebo kladná restriktivní, např. někdy, do jisté míry)
FR 4	Konjunktivní (oba; to i to)
FR 5	Disjunktivní (buď a nebo)
FR 6	Závazná
FR 7	Dvojitě negativní (ani ..., ani)
FR 8	Kombinovaná pozitivní a negativní (ne to, ale to)
FR 9 ⁵	Otázka
FR 10 ⁵	Absolutní, obecný
FR 11 ⁵	Toužebný

Posuny referentů

Posuny referentů představují podle mého názoru nejobtížnější a nejsložitější část významového systému. Jedná se o kódování vztahů mezi následujícími referenty v řetězci odpovědí. Např. při vysvětlování významu slova „*moře*“ může respondent napsat: „*Moře pokrývá dvě třetiny naší planety, je to obrovské množství slané vody, ve které žijí zvířata a rostliny a po které plují lodě*“. Prezentovaným referentem je *moře*, které je také prvním z aktuálních referentů, ale následujícím aktuálním referentem už je *planeta*, a potom následují aktuální referenty *voda*, *zvířata*, *rostliny* a *lodě*. Je to tedy významová proměnná reflektující fakt, že v komunikaci přecházíme od jednoho referentu k druhému podobně jako doktor Vlach z Jirotkovy (1964) knihy Saturnin svými proslovy způsobuje, „že kapitola, začínající pojednáním o kriminalistice, skončí pojednáním o kriminalistice, ačkoliv se v ní skoro stále mluvilo o chytání pstruhů“ (s. 9). Příklady práce s touto proměnnou obsahuje studie, ve které používají významový systém při práci s povídkami např. Franze Kafky (Kreitler a Kreitler, 1986).

V základní práci o významovém systému z roku 1990 je posunů referentů deset, které jsou navíc rozděleny do dvou skupin – relativně malé posuny referentů (SR 1, SR 3, SR 4, SR 5, SR 6 a SR 8) a relativně velké posuny referentů (SR 2, SR 7, SR 9 a SR 10), ale v pozdějším článku z roku 1999 se objevují dva další – *nadřazená kategorie* a *synonymum*. O

⁵ Kategorie 9, 10 a 11 byly přidány do významového systému později (Kreitler, 1999).

jejich zařazení do uvedených dvou skupin zatím z pramenů nic nevím, i když podle mého názoru by spíše měly patřit do skupiny první.

Tab. 4: Posuny referentů

SR 1	Aktuální referent je identický s prezentovaným referentem
SR 2	Aktuální referent je negace (nebo opak) prezentovaného referentu
SR 3	Aktuální referent je část prezentovaného referentu
SR 4	Referent je celek nebo část předchozí významové hodnoty
SR 5	Aktuální referent je prezentovaný referent kombinovaný s předchozí významovou hodnotou
SR 6	Referent je kombinací několika předchozích významových hodnot
SR 7	Aktuální referent je ve vztahu k prezentovanému nebo předchozímu referentu pouze nějakou asociací
SR 8	Aktuální referent je gramatickou obměnou prezentovaného referentu
SR 9	Aktuální referent je prezentovaný referent braný jako název
SR 10	Aktuální referent není v žádném jasném vztahu k prezentovanému ani předchozímu referentu
SR 11 ⁶	Aktuální referent je nadřazenou kategorií prezentovaného nebo předchozího referentu.
SR 12 ⁶	Aktuální referent je synonymem prezentovaného nebo předchozího referentu.

Formy exprese⁷

Pátou významovou proměnnou představují *formy exprese*. Ty je možné použít především v situacích, kdy se Významový dotazník administruje individuálně, nebo když se významový systém aplikuje na běžné každodenní promluvy, na rozhovor a pozorování v klinické praxi nebo na videozáznam. Seznam forem exprese je uveden v tabulce 5:

Tab. 5: Formy exprese

FE 1	Verbální	FE 1a	Přímá
		FE 1b	Verbální popis, vysvětlení, interpretace
FE 2	Grafická	FE 2a	Aktuální
		FE 2b	Verbální popis kresby nebo obrazu
FE 3	Pohyby, gesta a výrazy tváře	FE 3a	Aktuální ustanovení
		FE 3b	Verbální popis pohybů, gest a výrazů tváře
FE 4	Zvuky a hlasy	FE 4a	Aktuální hlasové projevy
		FE 4b	Verbální popis zvuků a hlasů
FE 5	Denotace objektu nebo situace	FE 5a	Aktuální prezentace
		FE 5b	Verbální popis objektu nebo situace, které mají být prezentovány

⁶ Kategorie 11 a 12 byly přidány do významového systému později (Kreitler, 1999).

⁷ Formy exprese byly přidány do významového systému později (Kreitler, 1999).

Ani takto stručne prezentovaný není významový systém nijak zvlášť jednoduchý a přehledný. Přesto podle mého názoru jde o velmi užitečný konceptuální nástroj, což autoři dokazují tím, že ho využívají jak v terapeutické praxi, tak ve výzkumu klinickém i akademicky zaměřeném, jak se pokusím velmi krátce ilustrovat.

Některé výsledky získané pomocí významového systému

Výzkumy prováděné manžely Kreitlerovými lze rozdělit zhruba do tří skupin. Jedna je tvořena použitím významového systému a zejména Významového dotazníku v kontextu přístupu zaměřeného na zkoumání individuálních nebo spíše skupinových rozdílů, čímž se nejvíce přibližuje současné rysové psychologii osobnosti, druhou tvoří klinické studie pracující s těmito nástroji a třetí skupina obsahuje studie na pomezí psychologie a lingvistiky, které se zabývají psychosémantickými aspekty např. vtipů nebo narativních textů.

Příklady výsledků výzkumů prováděných pomocí těchto nástrojů mohou být např. ty, které se týkají výkonů v testech. Bylo zjištěno, že četnosti konkrétních kategorií významových proměnných korelují vysoce s výkony v konkrétních kognitivních úkolech (viz Kreitler a Kreitler, 1987). Např. výskyt odpovědí z významové dimenze „Vlastnosti polohy“ koreloval s výkony v úkolech s bludišti a úkoly zaměřenými na zjišťování prostorové orientace, odpovědi z dimenze „Způsob výskytu a fungování“ korelovaly se schopnostmi plánovat, některé typy vztahů zejména z personálního modu se ukázaly být důležité v oblasti tvořivosti a určité posuny referentů byly velmi užitečné pro rozpoznání schopnosti řešit problémy (Kreitler a Kreitler, 1987). Je ale třeba zdůraznit, že výkony v kognitivních úkolech (stejně jako např. charakteristiky osobnosti) korelují vždy s několika významovými proměnnými. Např. schopnost řešit úlohy s bludišti koreluje s četností použití významových dimenzí „Vlastnosti polohy“, „Struktura“, „Velikost a dimenzionalita“, „Sensorické kvality (tvar)“ a typu vztahu „Komparativní: Podobnost, identita“.

Použití Významového dotazníku společně s různými dalšími testy osobnosti v několika desítkách studií vedly autoři k odvážnému závěru, formulovanému v jejich knize s názvem *The cognitive foundations of personality traits* (Kreitler a Kreitler, 1990), že veškerá diagnostika osobnosti prováděná pomocí těchto metod je proveditelná pouze s jedním jediným nástrojem – s Významovým dotazníkem skórovaným na základě jejich významového systému. K tomu v knize poskytují rozsáhlý přehled psychologických interpretací vysokých (nebo naopak nízkých) četností výskytu různých významových proměnných.

Dva jednoduché příklady z mnoha možných (Kreitler a Kreitler, 1990) uvádějí, že kombinace pozitivních preferencí významové dimenze „Akce a možnosti akce (referent koná)“ (Dim 4a) a negativních preferencí významové dimenze „Důsledky a výsledky“ (Dim 7) může naznačovat tendenci účastnit se nebezpečných fyzických aktivit. Kombinace pozitivních preferencí významové dimenze „Příslušnost (referentu)“ (Dim 17b) a negativních preferencí významové dimenze „Důsledky a výsledky“ (Dim 7) indikuje tendenci účastnit se hazardních her pro finanční zisk.

Důležitým tvrzením vyplývajícím ze zkušeností obou autorů je fakt, že prostřednictvím ovlivňování významových proměnných, které jedinec používá při přisuzování významu jevům vnitřního i vnějšího prostředí, je možné cíleně modifikovat jeho chování, což se jim opakovaně dařilo při terapeutické práci jich samých nebo jejich spolupracovníků. To také představuje důležitý příspěvek do diskuse o povaze vztahu mezi rysy osobnosti lidí a jejich skutečným chováním, popř. predikci chování konkrétních osob z rysů jejich osobnosti (Kreitler a Kreitler, 1990).

Závěr

Psychosémantický přístup manželů Kreitlerových považuji za velmi zajímavý jak z teoretického, tak z praktického hlediska. Je to přístup, který je podle mého názoru velmi otevřený všem aspektům psychologie – z metodologického hlediska např. překonává uměle a zbytečně zdůrazňované „rozdělení“ metod na kvalitativní a kvantitativní, z hlediska výzkumu v různých disciplínách psychologie a dalších věd propojuje přístupy kognitivní, diferenciální, obecné a např. také kulturní psychologie s přístupy z lingvistiky a teorie literatury nebo sémiotiky, a z hlediska aplikačního sbližuje „akademickou“ a klinickou psychologii.

Literatura

- Deese, J. (1965): *The structure of associations in language and thought*. Johns Hopkins Press, Baltimore.
- Jirotko, Z. (1964): *Saturnin*. Československý spisovatel, Praha.
- Kelly, G. A. (1955): *The psychology of personal constructs*. Vol. 1: *A theory of personality*. W. W. Norton & Company Inc., New York.
- Kreitler S., Kreitler H. (1986): The psychosemantic structure of narrative. *Semiotica*, 58, 3, 217-243.
- Kreitler, S., Kreitler, H. (1987): The psychosemantic aspects of the self. In: Honess, T a Yardley, K.: *Self and identity. Perspectives across the lifespan*. Routledge Kegan Paul, London, 338-358.
- Kreitler, S., Kreitler, H. (1990): *The cognitive foundations of personality traits*. Plenum Press, New York.
- Kreitler S., Kreitler H. (1990): The psychosemantics of responses to questions. In: Gilhooly, K. J., Keane, M. T. G., Logie, R. H., Erdos, G. (Eds.): *Lines of thinking*. Volume 1. John Wiley & Sons, New York, 15-28.
- Kreitler, S. (1999): Consciousness and meaning. In: Singer, J. A., Salovey, P. (Eds.): *At play in the fields of consciousness. Essays in honor of Jerome L. Singer*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, 175-206.
- Miller, G. A. (1969): A psychological method to investigate verbal concepts. *Journal of mathematical psychology*. 6, 169-191.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. (1957): *The measurement of meaning*. University of Illinois Press, Urbana.
- Perfetti, Ch. A. (1972): Psychosemantics: Some cognitive aspects of structural meaning. *Psychological bulletin*, 78, 4, 241-259.
- Petrenko, V. F. (1988): *Psychosemantika soznaniya*. Izdatel'stvo moskovskogo universiteta, Moskva.
- Smékal, V. (1990): Psychosémantické metody. In: Maršalová, L., Mikšík, O. a kol.: *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.
- Šmelev, A. G. (1983): *Vvedeniye v eksperimental'nyy psichosemantiku*. Izdatel'stvo moskovskogo universiteta, Moskva.

SOCIÁLNA KOMPETENCIA ČI SOCIÁLNE KOMPETENCIE?

Jozef VÝROST

Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

Úvod

Psychológia a v jej rámci i sociálna psychológia stále patria k tým oblastiam vied, v ktorých terminologický aparát ešte stále podlieha výrazným zmenám. Tento proces transformácie odborného jazyka je senzitívny na rôzne kauzálne, ale treba priznať, že aj subjektívne podmienené vplyvy. Preto občas sme svedkami toho, že slovník psychológov v niektorej oblasti pripomína v lepšom prípade skôr synonymické a v horšom homonymické cvičenie. Traduje sa napríklad, že medzi prvé skúsenosti adeptov tohto odboru patrí poznanie, že psychológia sa študuje so slovníkom cudzích slov poruke.

Popisovaný stav vecí podľa nášho názoru by mal viesť všetkých zainteresovaných k istej opatrnosti pri prezentovaní nových pojmov a k sústavnej cieľavedomej práci s odborným psychologickým terminologickým aparátom. Téma, ktorej budeme venovať pozornosť, patrí v tiež k relatívne novým fenoménom na styku viacerých psychologických disciplín, je aktuálny v súčasnosti aj v pedagogike (Zsolnai,1998) a manažmente (Stones,2001)..

Kompetencia ako odborný termín sa začal používať vo vývinovej psychológii v situácii, keď sa hľadali zmysluplné kritériá pre popis završenia procesov dospievania v adolescencii. Adjektívum **sociálna** mal položiť zase dôraz na to, že "mierou vecí" tu nemôže byť len logika vnútorného psychického vývinu jednotlivca, ale najmä jeho spôsobilosti vyrovnávať sa efektívne s požiadavkami a pravidlami sociálneho prostredia.

V priebehu uplynulých dvoch desaťročí pojem sociálna kompetencia ďaleko presiahol pôvodné rámce a postupne sa uplatnil v mnohých ďalších oblastiach psychológie. Umožnila to:

1. tendencia vzťahovať kritérium efektivity sociálneho správania (v zmysle sociálnej akceptovateľnosti, ale i asertivity) prakticky vo všetkých obdobiach ontogenetického vývinu jedinca, od útleho veku až do neskorej staroby
2. tendencia vnútorne štruktúrovať sociálnu kompetenciu na rôzne parciálne spôsobilosti (kompetencie), prípadne okrem sociálnej rozlišovať aj ďalšie (personálnu, kognitívnu, emocionálnu, behaviorálnu atď.) kompetencie.

Tento pojem sa ukázal ako veľmi užitočný aj vtedy, keď bolo potrebné vysvetliť paradox, že človek hodnotený ako vysoko kompetentný v jednom type kultúry môže mať vážne problémy v odlišnom kultúrnom kontexte (malý indián v Paríži a naopak jeho otec v indiánskom kmeni). Alebo prípady, keď ani superiorna inteligencia jednotlivca nie je postačujúcou garanciou efektivity sociálneho správania v situáciách, ktoré iní, s intelektom na úrovni mentálnej subnormy, hravo zvládajú.

Vymedzenie pojmu

Pri prvom pohľade na túto problematiku je zrejmé, že sa v nej opakuje situácia, dobre známa v histórii vývoja psychológie: diverzita názorov je veľká, rovnako tak aj počet v ymedzení pojmu sociálna kompetencia. Podrobnejšia analýza obsahu definícií ukazuje, že ich spoločným menovateľom (alebo inými slovami, základným zdrojom súladu) je poznanie, že **sociálna kompetencia je:**

- **situáčne špecifická**, teda podlieha kritériám určeným daným sociálnym kontextom, v ktorom sa správanie realizuje - vysvetľuje paradox, že to isté správanie môže byť v jednej situácii posudzované ako vysoko kompetentné a v inej ako nekompetentné (riadenie činnosti ostatných písaním na píšťalku na futbalovom ihrisku a v domácnosti)

- **podmienená ontogenetickými hľadiskami**, rešpektujúcimi globálne zákonitosti vývinu jedinca (napr. vývinové úlohy - ostentatívne prejavy vzdoru v puberte a v dospelosti). Rozdiely medzi definíciami možno vyjadriť v adjektívach **globálne/špecifické** a **internálne/externálne**.
- **Globálne definície** majú tendenciu popisovať sociálnu kompetenciu ako unidimenzionálny konštrukt s akcentom na dispozičné hľadiská. **Špecifické definície** prinášajú kratšie alebo dlhšie zoznamy komponent resp. spôsobilostí (sociálnych zručností), uprednostňujú plurál - sociálne kompetencie.
- Definície vyzdvihujúce **internálne** hľadiská pri vymedzení sociálnej kompetencie kladú dôraz na zdroje psychologickéj povahy (napr. inteligencia v rozmere všeobecná, praktická, sociálna, emocionálna atď., tvorivosť, osobnostné dispozície temperamentovej aj interpersonálnej povahy a pod.). Definície, ktoré kladú dôraz na **externálne** hľadiská, zasa zdôrazňujú význam vonkajších, sociálnych kritérií efektivity sociálneho správania (rešpektovanie sociálnych noriem, pravidiel v sociálnom prostredí, dosahovanie sociálne preferovaných cieľov a pod.).

Taxonómia definícií sa stala už v tridsiatych rokoch XX.storočia predpokladom ďalšieho rozvoja rôznych oblastí psychológie (G.Allport ju úspešne uplatnil v oblasti postojov i pri definovaní pojmu osobnostná črta) a oprávnené možno očakávať podobný efekt aj pri vymedzení pojmu sociálna kompetencia v ďalšom období.

Komponenty sociálnej kompetencie

Nekladieme si nárok poskytnúť na tomto mieste kompletný zoznam komponent, skôr sa usilujeme poskytnúť určitý obraz o tom, akými smermi sa uberá súčasný výskum tohto fenoménu:

- efektívna komunikácia v rôznych sociálnych vzťahoch a rôznych situáciách
- schopnosť vytvárať a udržiavať vzťahy
- úspešné riešenie sociálnych problémov
- schopnosť rozhodovania
- konštruktívne riešenie konfliktov
- efektívne uplatňovanie základných sociálnych zručností (komunikácia, empatia, asertivita, coping atď.)
- sociálne poznávanie - presná, adekvátne identifikácia pravidiel, platných v danom segmente sociálneho prostredia (rodina, škola, spoločnosť)
- sebakontrola a sebamonitorovanie vlastného správania a jeho dopadov na iných
- vnímanie self-efficacy
- adekvátne sebaopínanie, identita
- schopnosť poskytovať a získavať sociálnu podporu
- efektívna sociálna sieť
- rešpektovanie individuálnych odlišností a rozdielov, podmienených rodom a etnicitou
- orientácia na budúcnosť - schopnosť stanoviť ciele a konať v smere ich dosahovania
- záujem o well-being druhých a schopnosť preberať zodpovednosť za nich
- schopnosť diferencovať medzi sociálne pozitívnymi a negatívnymi vplyvmi peer skupín

Analýza jednotlivých položiek prezentovaného zoznamu ukazuje, že aj v tejto oblasti sa ponúka priestor na klasifikáciu. Na prvý pohľad sa ako jedna z produktívnych možností ponúka taxonómia, ktorú používa sociálna psychológia na vymedzenie svojho predmetu:

- úroveň sociálnej psychológie osobnosti - aspekty sociálnej kompetencie, spojené s charakteristikami ako sú : sebaobraz, identita sociálne spôsobilosti (zručnosti)

- dyádické vzťahy - partnerské, priateľské
- vzťahy v malých sociálnych skupinách - vrstovnicke, zaujmové, v škole, práci atď.
- spoločnosť a veľké sociálne skupiny, vzťahy k sociálnym inštitúciám, efektívne rešpektovanie noriem a tradícií, kultúra.

Diagnostika sociálnej kompetencie

Ťažkosti, ktoré sme popisovali pri vymedzení pojmu sociálna kompetencia, sa očividne reprodukujú aj v konštrukcii nástrojov na jej diagnostiku. Preto snahy vytvoriť nejaký všeobecný, univerzálne aplikovateľný inštrument boli veľmi skoro nahradené pokusmi o konštrukciu špecifickejších nástrojov, umožňujúcich posudzovať úroveň sociálnej kompetencie jednotlivca v konkrétnych súvislostiach:

- Prvú skupinu tvoria početné nástroje, vyvinuté pôvodne pre iné účely, používané ako istá miera sociálnej kompetencie. Sem možno zaradiť intelligenčné testy (všeobecné i špeciálnych schopností), testy akademickej výkonnosti, všeobecné štrukturálne i symptómové osobnostné dotazníky, testy rôznych sociálnych zručností a pod.
- Boli vyvinuté škály posudzovania sociálnej kompetencie v rôznych vývinových obdobiach. Sem možno zaradiť napr. Walkerovu-McConellovu škálu sociálnej kompetencie a školskej adjustácie (1995), ktorá má 53 položiek a štyri subškály: sebakontroly, rovesníckych vzťahov, školskej adjustácie a empatie. Ďalším príkladom je Škála hodnotenia sociálnej kompetencie a správania La Ferniera a Dumasa (1995) bola štandardizovaná na vzorke 1200 detí predškolského veku v USA a obsahuje 80 položiek, ktoré posudzujú učitelia. Má 8 základných subškál (depresivita, anxiozita, hnevливость, izolovanosť, agresivita, egoizmus, opozičnosť, závislosť) a 4 súhrnné škály: sociálna kompetencia, externalizácia problémov, internalizácia problémov a všeobecná adaptácia.
- Ďalšiu skupinu predstavujú štruktúrované pozorovacie hárky. Príkladom takéhoto prístupu je Social Observation Tool pre deti školského veku od Yorka, Cronberga a Doylea (1993), v ktorej sa učiteľmi a spolužiakmi posudzuje prítomnosť niektorého z 22 prejavov správania na škále "prejavuje vždy, občas, zriedka, nikdy". Príklady položiek: 1. iniciuje interakciu s rovesníkmi, 10. vyžaduje pomoc, 19. dáva pozitívnu spätnú väzbu, 22. má porozumenie ostatných.
- Zaujímavú oblasť aplikácie predstavuje Q-triedenie. Bost, Vaughn a Hellerová (1998) v 100 položkovom zozname, posudzovanom učiteľmi predškolských zariadení, našli prítomnosť 2 faktorov, ktoré nazvali "attachment security" a "social competence".
- Napokon inšpiratívnu sa javí tiež perspektíva uplatnenia počítačovej diagnostiky pri riešení skupinových problémov (Putz-Osterloh, 1993).

Situácia, tak ako sa vyvinula v tejto oblasti, ukazuje, že ďalší vývoj oblasti si vyžiada a) komplexné uplatnenie všetkého progresívneho, čím súčasná psychologická diagnostika disponuje, ako aj b) metodovú integráciu, t.j. minimálne kombináciu výpoved'ových techník a pozorovania aktuálneho správania.

Tréningy zamerané na zvyšovanie sociálnej kompetencie

V 90-tych rokoch XX.storočia môžeme zaznamenať veľký boom sociálno-psychologických výcvikov sociálnej kompetencie. To je tiež príčina, pre ktorú je potrebné, podľa nášho názoru, venovať tejto oblasti osobitnú pozornosť. Výcviky tohto zamerania sa objavujú v ponukách firiem, v grantových projektoch aj na úrovni štátnych objednávok. Z veľkého množstva ponúl a pre rýchlu orientáciu čitateľa uvedieme aspoň niekoľko príkladov:

- Univerzita v Arizone je koordinátorom federálnej úlohy, podporovanej Cooperative State Research, pod názvom Evaluating the National Outcomes. Komplexný program, ktorý obsahuje ak aktivity zamerané na zvyšovanie sociálnej kompetencie, sa zameriava na štyri skupiny: deti, mládež, rodičov a komunity. Odkaz na internetovú stránku, ktorá je mimoriadne informačne bohatá, uvádzame v zozname literatúry.
- O programe, zameranom na školopovinné deti vo veku 6-16 rokov vo Švédsku informuje B.Larsson (1999) a vo Fínsku P.Polkki, P.Kahkonen a P.Kukkonen (1997). Práce sú súčasťou projektu "Childrens competence and growth networks in the Nordic Countries".
- A.M.Tomás de Almedia, M.F. Alte da Veiga a M.C. Pinto Rocha na Euróskom kongrese o šikanovaní v roku 1998 popísali podstatu a zameranie portugalského programu na zvyšovanie sociálnej kompetencie u detí v školskom veku.
- Na web stránke Univerzity v Dundee možno nájsť podrobné informácie o programe rozvíjania sociálnej kompetencie školákov, podporovanej vládou Škótska. Koordinátormi projektu sú W.Bremner a K.Topping.

Zhrnutie

Sociálna kompetencia, ako sme sa to pokúsili prezentovať, je zjavne na vzostupnej trajektórii, a to nielen v psychológii. Domnievame sa, že je potrebné venovať tomuto trendu pozornosť, pretože predstavuje perspektívu širšieho zapojenia nášho odboru do riešenia praktických problémov a potencialít života človeka v prudko sa meniacich sociálnych súvislostiach.

Literatúra

- Bost, K., Vaughn, B.E., Heller, C.: Secure base support for social competence: Attachment Q-sort correlates of security and social competence in a sample of African-American children attending Head Start. 1998, <http://parenthood.library.wisc.edu/Bost/Bost.html>
- Bremner, W., Topping, K.: Promoting social competence. In collaboration with Scottish Executive. <http://www.dundee.ac.uk/psychology/prosoc.htm>
- Evaluating national outcomes. <http://www.arizona.edu/fcr/fs/nowg/index.html>
- LaFreniere, P.J., Dumas, J.E.: Social competence and behavior evaluation. LA, Western Psychological services, 1995
- Larsson, B.: Social competence and emotional/behavioral problems in 6-16 years-old Swedish school children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 1999, 8, 1, 24-33
- Polki, P., Kahkonen, P., Kukkonen, P.: Children's social competence and the external resources of the family. *Psykologia*, 1997, 32/1, 31-39
- Putz-Osterloh, W.: Computer assisted diagnosis of social competence in a complex decision scenario. <http://www.uni-bayreuth.de/forschungsbericht/94/pen96019221.html>
- Stones, S.: Developing social competence in companies and people. <http://www.stepping-stones.org/page17.html>
- Tomás de Almedia, A.M., Alte de Veiga, M.F., Pinto Rocha, M.C.: Portugal - school based promotion of social competence and anti-violence policies. <http://www.gold.ac.uk/euconf/posters/portugal.html>
- Walker, H.M., McConnell, S.R., Enderby, P.M.: Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment, adolescence version. Wadsworth Pub Co, 1995
- York, J., Kronberg, R., Doyle, M.B.: Creating inclusive school communities., <http://ssd.k12.mo.us/Inclusion/routinesadd2.htm>
- Zsolnai, A.: Development of social competence in adolescence. *Magyar pedagógia*, 1998, 4, 339-362

VYUŽITIE INTERVENČNÉHO TANEČNO-POHYBOVÉHO PROGRAMU PRI ROZVÍJANÍ GRAFOMOTORIKY U RÓMSKÝCH DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Zuzana ZAJACOVÁ
Spoločenskovedný ústav SAV, Košice

V rómskych rodinách sú u detí stimulované iné schopnosti ako u detí v majoritnej spoločnosti. Ich osobnosť sa rozvíja iným smerom, menej užitočným pre školské vyučovanie nášho typu (Řičan, 1998). Iná skúsenosť rómskych detí sa prejavuje vo viacerých oblastiach. V našom príspevku sa zameriavame na oblasť grafomotoriky.

Len nízke percento rómskych detí navštevuje materskú školu, a tak malý Róm pri vstupe do školy ťažko nakreslí postavu človeka alebo napíše svoje meno, ak nikdy predtým nedržal ceruzku v ruke.

Grafomotorika je v odbornej literatúre definovaná ako „motorika kreslenia a písania“ (Třesohlavá, Černá, Kňourková, 1990, str. 98) Grafomotorický prejav je závislý na funkčnosti jemnej motoriky, a zároveň na úrovni senzomotorickej zrelosti a vizuomotorickej koordinácie (Kotasová, 1996). Takisto na ňu vplýva úroveň psychomotorického vývinu.

Vývin jemnej motoriky dieťaťa, na ktorej funkčnosti grafomotorický prejav závisí, neprebíha izolovane, ale komplexne, čiže spolu s jemnou motorikou je potrebné ovplyvňovať aj ostatné oblasti psychomotoriky rómskych detí.

VÝSKUMNÝ PROBLÉM

Je možné pomocou tanečných a pohybových techník s následným monotematickým prechodom do grafickej roviny rozvíjať grafomotoriku rómskych detí? Ak áno, bude efekt tanečných a pohybových techník na rozvoj grafomotoriky väčší ako obyčajný nácvik grafického prejavu realizovaný v materskej škole?

METÓDA

Výskumná vzorka a procedúra:

Probandov do výskumného súboru sme vyhľadali zámerným výberom z populácie rómskych detí v predškolskom veku, ktoré v školskom roku 2001-2002 dosiahli vek 5 až 6 rokov a navštevujú v tomto čase materskú školu na Hrebendovej ulici č.5, mestská časť Luník IX v Košiciach. Do experimentálnych skupín sme vybrali 34 rómskych detí a do kontrolnej skupiny 17 rómskych detí z tejto MŠ. Nebolo nám umožnené meniť skupiny, v ktorých sa už deti nachádzali v rámci začlenenia v materskej škole, a tak nebolo v našich možnostiach vytvoriť skupinu, kde by boli deti s rovnakou mierou skúsenosti s grafickým prejavom.

Tabuľka 1

Charakteristika experimentálnych skupín a kontrolnej skupiny

	Počet účastníkov	Vylúčení zo vzorky		Počet účastníkov po vylúčení	Pohlavie		Priemerný vek
		chlapci	dievčatá		chlapci	dievčatá	
Experimentálna skupina I.	N = 19	6	0	N = 13	3	10	6,1
Experimentálna skupina II.	N = 15	0	3	N = 12	8	4	5,9
Kontrolná skupina	N = 17	2	3	N = 12	7	5	6,2

Pomocou nami zostaveného Intervenčného tanečno-pohybového programu sme sa snažili ovplyvniť grafomotoriku rómskych detí. Deň pred začiatkom nášho programu sme v dvoch experimentálnych a jednej kontrolnej skupine uskutočnili ante test, ktorý pozostával z metodík nami zvolených. Metodiky boli podávané skupinovo. Deň po ukončení nášho programu sme uskutočnili post test v tých istých skupinách, s tými istými metodikami a za rovnakých podmienok.

Intervenujúcou premennou v experimentálnej skupine I. počas tohto mesiaca bol Intervenčný tanečno-pohybový program na rozvoj grafomotoriky. Intervenujúcou premennou v experimentálnej skupine II. počas tohto mesiaca bola len grafická časť Intervenčného tanečno-pohybového programu na rozvoj grafomotoriky. Kontrolná skupina ostala v tomto časovom období bez intervencie.

METODIKY:**Intervenčný tanečno-pohybový program na rozvoj grafomotoriky**

Tento program bol hlavnou intervenujúcou premennou. Obsahuje 20 stretnutí, pričom orientačný čas trvania jedného stretnutia bol 50 minút. Program bol realizovaný v časovom intervale od 14. januára 2002 do 15. februára 2002.

Základnou charakteristikou každého stretnutia je monotematický prechod z tanečno-pohybovej roviny do grafickej roviny vyjadrenia. Každé stretnutie má vo svojich jednotlivých zložkách na zreteli jednu tému, pričom sme najprv pre lepšiu predstavu a motiváciu grafickú jednotku vyjadrili pohybom tela a následne v jej grafickej podobe.

Témy jednotlivých stretnutí sme volili podľa chronologického sledu základných grafických prvkov a útvarov potrebných pre nácvik písania. Chronologický sled grafických prvkov sme určovali podľa A. C. Looseovej, N. Piekertovej, G. Dienerovej (2001, str. 66). Pri určovaní tém sme vychádzali z poznania prirodzeného prostredia rómskych detí a pred každým stretnutím sme overili ich porozumenie danej téme.

Pri určení štruktúry každého stretnutia sme postupovali podľa H. Payneovej (1999), kde sme pridali grafickú rovinu vyjadrenia:

1. *Rozohriatie* – pohybové cvičenia vhodné na začiatok stretnutia, zamerané na zvýšenie tepovej frekvencie a uvoľnenie svalového napätia.
2. *Úvod do témy* – tanečná a pohybová aktivita, ktorá má spoločnú tému ako záverečné grafomotorické cvičenia.
3. *Rozvíjanie témy v grafickej rovine* – vyjadrenie témy stretnutia v grafickej rovine prejavu.

Hlavným cieľom programu bolo rozvíjanie grafomotorických schopností v celkovom kontexte rozvíjania psychomotoriky, kde vychádzame z členenia podľa Szabovej (Szabová, 1998).

Test kresby ľudskej postavy

Pre Test kresby ľudskej postavy sme sa rozhodli, pretože je veľmi výhodným a jednoduchým diagnostickým prostriedkom a pomôckou pri diagnostike sociokultúrne handicapovaných detí, resp. pri deťoch z iného etnika (Pogády, Nociar, Mečíř, Janotová, 1993, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Test obkresľovania

Test obkresľovania podľa Z. Matějčka a M. Strnadovej tiež patrí medzi testy, ktoré sú menej závislé na sociokultúrnej stimulácii. Môže byť užitočný pri diagnostike výchovne zanedbaných detí a detí z iného etnika (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Štatistické spracovanie: Výsledky boli štatisticky spracované v programe SPSS.

VÝSLEDKY

Úroveň grafomotoriky sme pred experimentom a po jeho ukončení zisťovali pomocou Testu kresby ľudskej postavy a Testu obkresľovania. Teoretický konštrukt grafomotorika tu prezentujeme pomocou výkonu v týchto testoch s výsledným hrubým skóre.

Na overenie štatistickej signifikancie vzniknutých diferencií pred a po experimente v experimentálnej skupine I. sme aplikovali neparametrický Wilcoxonov test pre dva závislé výbery. Vypočítali sme tiež korelačnú mieru efektu Intervenčného tanečno-pohybového programu na rozvoj grafomotoriky v experimentálnej skupine I. Pri výpočte sme pracovali s testovacím kritériom Z v absolútnej hodnote z neparametrického Wilcoxonovho testu.

Tabuľka 2

Významnosť diferencií a korelačné koeficienty miery efektu Intervenčného tanečno-pohybového programu na úroveň grafomotoriky v experimentálnej skupine I.

	Testovacie kritérium Z v absolútnej hodnote	Signifikancia	Korelačný koeficient miery efektu
Test obkresľovania	3,075	0,001	0,68
Test kresby ľudskej postavy	2,829	0,0025	0,65

V rámci uskutočneného experimentu sme zistili štatisticky vysoko signifikantný nárast výkonu v experimentálnej skupine I. v oboch administrovaných testoch. Tiež bola štatisticky preukázaná vysoká miera efektu tohto programu pri rozvíjaní grafomotoriky. Tento výsledok svedčí o pozitívnych zmenách úrovne grafomotoriky dosiahnutých v tejto skupine, kde bol realizovaný celý intervenčný program. Tieto zmeny hovoria o úspešnosti Intervenčného tanečno-pohybového programu pri rozvíjaní grafomotoriky rómskych detí.

V kontrolnej skupine počas experimentu nedošlo k žiadnym významným zmenám.

Tiež sme zisťovali štatistickú signifikanciu diferencií vo zvýšení hrubého skóre v administrovaných testoch medzi experimentálnymi skupinami. Použili sme neparametrický Mann-Whitneyho U-test. Vypočítali sme aj korelačnú mieru efektu Intervenčného tanečno – pohybového programu na rozvoj grafomotoriky v experimentálnej skupine I. vzhľadom na experimentálnu skupinu II.

Tabuľka 3

**Porovnanie diferencií v zlepšení výkonu v administrovaných testoch medzi
experimentálnou skupinou I. a experimentálnou skupinou II.**

	Testovacie kritérium Z v absolútnej hodnote	Stupne voľnosti (df)	signifikancia	Korelačný koeficient miery efektu
Test obkresľovania	2,8	23	0,005	0,58
Test kresby ľudskej postavy	1,821	23	0,069	0,38

Efekt tanečno-pohybovej časti intervenčného programu sa nám podarilo štatisticky preukázať len čiastočne. Pri porovnaní zvýšenia úrovne grafomotoriky medzi experimentálnou skupinou I. a experimentálnou skupinou II., kde rozdiel medzi týmito skupinami bol práve v tanečno-pohybovej intervencii, nám vyšli odlišné výsledky štatistickej analýzy v administrovaných testoch. Výsledky merania Testom obkresľovania v experimentálnej skupine I. po experimente sú v štatisticky vysoko významnej miere ovplyvnené tanečno-pohybovou časťou Intervenčného tanečno-pohybového programu na rozvoj grafomotoriky (na hladine významnosti menšej ako 1%).

V Teste kresby ľudskej postavy však diferencia zlepšenia výkonu nie je signifikantná, aj keď je blízka hladine významnosti 5%. Z tohto výsledku je zjavné, že probandi v experimentálnej skupine I. sa zlepšili vo výkone v tomto teste viac ako probandi v experimentálnej skupine II. Ovplyvnenie tohto zlepšenia tanečno-pohybovou časťou intervenčného programu však nie je až tak jasne preukázané.

Korelačný koeficient miery efektu intervenčného programu v experimentálnej skupine I. vzhľadom na experimentálnu skupinu II. dosiahol v Teste obkresľovania hodnotu vyššiu ako 0,5. Tento výsledok hovorí o vysokej miere efektu tanečno-pohybovej časti intervenčného programu na úroveň grafomotoriky, meranej Testom obkresľovania. V Teste kresby ľudskej postavy korelačný koeficient miery efektu programu dosiahol hodnotu 0,38, čo hovorí o strednej miere efektu tanečno-pohybovej časti intervenčného programu na úroveň grafomotoriky, zisťovaných týmto testom.

ZÁVER

V tejto práci sme sledovali možný efekt Intervenčného tanečno-pohybového programu na rozvoj grafomotoriky u rómskych detí predškolského veku. Na základe kvantitatívnej analýzy výsledkov sme zistili, že za časové obdobie jedného mesiaca došlo u rómskych detí, ktoré sa zúčastnili oboch častí intervenčného programu k štatisticky preukázanému zvýšeniu úrovne grafomotoriky zisťovanej administrovanými metodikami. K tomuto zlepšeniu výkonu nedošlo v dôsledku faktorov zretia alebo pod vplyvom bežných podnetov materskej školy, ani v dôsledku známosti testového materiálu. Určitý podiel na zlepšení výkonu pri meraní úrovne grafomotoriky však mal nácvik grafomotoriky realizovaný v grafickej časti intervenčného programu.

Efekt tanečných a pohybových techník v intervenčnom programe na úroveň grafomotoriky sa nám podarilo štatisticky signifikantne preukázať len v Teste obkresľovania, ktorý je citlivý na oblasť senzomotoriky a jemnej motoriky. Výkon v oblasti grafomotoriky je závislý práve na úrovni týchto oblastí.

Na základe predložených výsledkov môžeme hovoriť o úspechu Intervenčného tanečno-pohybového programu pri zvyšovaní úrovne grafomotoriky rómskych detí, aj keď sa nám nepodarilo poukázať na efekt jeho jednotlivých častí. Uvedomujeme si obmedzenia našej práce, ktoré vyplývajú z nízkej miery zovšeobecniteľnosti výsledkov nášho výskumu. Na druhej strane, tieto výsledky, dosiahnuté za tak krátke časové obdobie, možno považovať za pozoruhodné. Tanec a pohyb sa preukázali ako vhodný nástroj prekonávania rozdielov medzi súčasným systémom výchovy a vzdelávania a rómskym naturelom, pre ktorý je tanec tak bytostne prirodzený.

Literatúra:

- Kotasová, J. (1996): Tělové schéma a psychomotorické poruchy u dětí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31, 4, 352-358.
- Looseová, A. C., Piekertová, N., Dienerová, G. (2001): *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha, Portál.
- Matějček, Z., Strnadová, M. (1974): *Test obkreslování*. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p..
- Payne, H. (1999): *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha, Portál.
- Pogády, J., Nociar, A., Mečíř, J., Janotová, D. (1993): *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava, SAP.
- Říčan, P. (1998): *S Romy žít budeme, jde o to jak*. Praha, Portál.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2001): *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha, Portál.
- Szabová, M. (1998): *Náčrt psychomotorickej terapie*. Bratislava, PF UK.
- Šturma, J., Vágnerová, M. (1982): *Kresba postavy*. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p..
- Třesohlavá, Z., Černá M., Kňourková, M. (1990): *Dříve než pujde do školy*. Praha, Avicenum.

ADRESÁR ÚČASTNÍKOV KONFERENCIE

A

ADAMOVOVÁ Lucia, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expsorol@savba.sk

ÁROCHOVÁ Oľga, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expsaro@savba.sk

B

BAČOVÁ Viera, Katedra psychológie FF PU, Prešov; Spoločenskovedný ústav SAV, Košice
vbacova@saske.sk

BAUMGARTNER František, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice
baumgar@saske.sk

BLATNÝ Marek, Psychologický ústav AV ČR, Brno
blatny@psu.cas.cz

BLÍŽKOVSKÁ Jaroslava, Psychologický ústav FF MU, Brno
jaro@phil.muni.cz

BRATSKÁ Mária, Katedra psychológie FiF UK, Bratislava
madabra@stonline.sk

BOLFÍKOVÁ Eva, Fakulta verejnej správy UPJŠ, Košice
bolfikova@fvs.upjs.sk

BUBENÍKOVÁ Milina, Jesseniova lekárska fakulta UK, Martin
bubenikova@dean4.jfmed.uniba.sk

Č

ČECH Ján, Filozofická fakulta UCM, Trnava
lucia@ucm.sk

ČERMÁK Ivo, Psychologický ústav AV ČR, Brno
cermak@psu.cas.cz

D

DASTLÍK Lukáš, Fakulta telesnej výchovy a športu UK, Praha
hatlova@ftvs.cuni.cz

DOBEŠ Marek, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice
dobes@saske.sk

F

FARKAŠOVÁ Eva, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
vudpap@nexta.sk

FICKOVÁ Emília, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expsefi@savba.sk

FICHNOVÁ Katarína, Katedra psychologických vied UKF FSV, Nitra
kfichnova@ukf.sk

FILO Petr, Psychologický ústav AV ČR, Brno
filo@phil.muni.cz

FLEŠKOVÁ Marta, Katedra psychológie PF UMB, Banská Bystrica
mfleskova@pdf.umb.sk

FRANKOVSKÝ Miroslav, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice
franky@saske.sk

G

GURŇÁKOVÁ Jitka, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expsgur@savba.sk

GEREKOVÁ Eva, Katedra psychologických vied UKF FSV, Nitra
egerekova@post.sk

H

HÁTLOVÁ Běla, Fakulta tělesné výchovy a sportu UK, Praha
hatlova@ftvs.cuni.cz

HOMIŠINOVÁ Mária, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice
homisin@saske.sk

HRUBÁ Zuzana, Psychologický ústav FF MU, Brno
hruha@phil.muni.cz

HŘEBÍČKOVÁ Martina, Psychologický ústav AV ČR, Brno
martina@psu.cas.cz

CH

CHUDĚJOVÁ Petra, Fakulta tělesné výchovy a sportu UK, Praha
hatlova@ftvs.cuni.cz

J

JELEŇOVÁ Iveta, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice
ijelenov@saske.sk

JURČOVÁ Marta, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expsjur@savba.sk

K

KAČÁNI Vladislav, Katedra psychológie PF UMB, Banská Bystrica
mmartinkova@pdf.umb.sk

KAČÁNIOVÁ Jarmila, Katedra pedagogiky NHF EU, Bratislava
kacaniov@dec.euba.sk

KENTOŠ Michal, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice
kentos@saske.sk

KIRCHNER Jiří, Fakulta tělesné výchovy a sportu UK, Praha
Jiri.Kirchner@seznam.cz

KLOBUŠNÍKOVÁ Viera, Gymnázium, Exnárova 10, Košice
klobusa@pobox.sk

KOPÁNYIOVÁ Alena, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
xvudpapb@savba.sk

KORDAČOVÁ Jana, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expsjkor@savba.sk

KOVÁČ Damián, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expsdamk@savba.sk

KULKA Jiří, Arcana, Společnost pro zdraví, krásu a duchovní rozvoj, Brno
kulka@arcana.cz

KUSÁ Daniela, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expskusa@savba.sk

L

LOVAŠ Ladislav, Fakulta verejnej správy UPJŠ, Košice
llovas@kosice.upjs.sk

LUPTÁK David, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expsdvd1@savba.sk

M

MACEK Petr, Katedra psychologie FSS MU, Brno
macek@fss.muni.cz

MAN František, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita, České Budějovice
man@pf.jcu.cz

MATULA Štefan, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
xvudpapb@savba.sk

MEDVEĎOVÁ Luba, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
medvedka@nexta.sk

O

OROSOVÁ Oľga, Ústav humanitných vied, Prírodovedecká fakulta UPJŠ, Košice
orosova@kosice.upjs.sk

P

PETŘÍKOVÁ Jana, Psychologický ústav FF MU, Brno
petrikov@phil.muni.cz

POLIACH Vladimír, Katedra psychológie PF UMB, Banská Bystrica
poliach@pdf.umb.sk

POTAŠOVÁ Alena, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expspota@savba.sk

R

RUISEL Imrich, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expsrui@savba.sk

RUISELOVÁ Zdena, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
expszru@savba.sk

S

SALBOT Vladimír, Katedra psychológie PF UMB, Banská Bystrica
vsalbot@pdf.umb.sk

SARMÁNY SCHULLER Ivan, Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava
sarmany@up.upsav.sk

SEVERÝNOVÁ Radka, Fakulta tělesné výchovy a sportu UK, Praha
xrseverynova@ftvs.cuni.cz

SMÉKAL Vladimír, Katedra psychologie FSS MU, Brno
smekal@fss.muni.cz

SMIKOVÁ Eva, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
xvudpapb@savba.sk

SOLLÁR Tomáš, Katedra psychologických vied UKF FSV, Nitra
msollar@ukf.sk

STUHLÍKOVÁ Iva, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita, České Budějovice
stuchl@pf.jcu.cz

Š

ŠIKL Radovan, Psychologický ústav AV ČR, Brno
sikl@psu.cas.cz

ŠIMEČEK Michal, Centrum výzkumu vývoje osobnosti a etnicity, Brno
simecek@centrum.fss.muni.cz

ŠIRŮČEK Jan, Katedra psychologie FSS MU, Brno
sirucek@fss.muni.cz

ŠRAMOVÁ Blandína, Katedra psychologických vied UKF FSV, Nitra
bsramova@ukf.sk

T

TOMEŠOVÁ Eva, Fakulta tělesné výchovy a sportu UK, Praha
xetomesova@ftvs.cuni.cz

TORDAJI-ZIMA Tatiana, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava

TYRLÍK Mojmír, Psychologický ústav FF MU, Brno
tyrlik@phil.muni.cz

U

URBÁNEK Tomáš, Psychologický ústav AV ČR, Brno
tour@psu.cas.cz

V

VARMUŽA Ján, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, Bratislava
xvudpapb@savba.sk

VOBOŘIL Dalibor, Psychologický ústav AV ČR, Brno
vobo@psu.cas.cz

VÝROST Jozef, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice
vyrost@saske.sk

Z

ZAJACOVÁ Zuzana, Spoločenskovedný ústav SAV, Košice
zajacova@saske.sk

Ψ Ψ Ψ